

OKUMA EĞİTİMİNDE
METİN DİL BİLİMİN KULLANIMI
Kasım Caner BAŞUSTA
Yüksek Lisans Tezi
Danışman: Doç. Dr. Ahmet AKÇATAŞ
Temmuz, 2009
Afyonkarahisar

**T.C.
AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
YÜSEK LİSANS TEZİ**

**OKUMA EĞİTİMİNDE METİN DİL BİLİMİN
KULLANIMI**

Hazırlayan

Kasım Caner BAŞUSTA

Danışman

Doç. Dr. Ahmet AKÇATAŞ

AFYONKARAHİSAR 2009

YEMİN METNİ

Yüksek Lisans olarak sunduğum “Okuma Eğitiminde Metin Dil Bilimin Kullanımı” adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin Kaynakça’da gösterilen eserlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

22/07/2009

Kasım Caner BAŞUSTA

TEZ JÜRİSİ VE ENSTİTÜ MÜDÜRLÜĞÜ ONAYI

JÜRİ ÜYELERİ

İMZA

<u>Tez Danışmanı:</u>	Doç. Dr Ahmet AKÇATAŞ
<u>Jüri Üyeleri:</u>	Yrd. Doç. Dr. Mahmut BABACAN
	Yrd. Doç. Dr. Celal DEMİR

Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Kasım Caner BAŞUSTA'nın "Okuma Eğitiminde Metin Dil Bilimin Kullanımı" başlıklı tezi 22.07.2009 tarihinde, saat 14.00'de Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca, yukarıda isim ve imzaları bulunan jüri üyeleri tarafından değerlendirilerek kabul edilmiştir.

Doç. Dr. Mehmet KARAKAŞ

MÜDÜR

YÜKSEK LİSANS TEZ ÖZETİ

OKUMA EĞİTİMİNDE METİN DİL BİLİMİN KULLANIMI

Kasım Caner BAŞUSTA

**AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

Temmuz 2009

TEZ DANIŞMANI: Doç. Dr. Ahmet AKÇATAŞ

Bu çalışmada, metin dil bilim temelli metin çözümleme öğretiminin ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yorumlama düzeylerine etkisi araştırılmıştır. Bu çalışma deneysel bir çalışmadır ve deneysel model olarak “Kontrol Gruplu Ön ve Son Test Modeli” kullanılmıştır. İlköğretim 8. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen bu çalışmada 20’si deney, 21’i kontrol grubundan olmak üzere toplam 41 öğrenciden elde edilen veriler değerlendirilmiştir. Verilerin toplanması için araştırmacı tarafından geliştirilen ve 25 çoktan seçmeli sorudan oluşan “Okuduğunu Anlama Becerisi Testi” kullanılmıştır.

Elde edilen verilerin analizler sonucunda deney grubunun “toplam erişide” kontrol grubuna göre daha başarılı olduğu görülmüştür. Ayrıca “paragraf” ve “paragrafta anlam” düzeyindeki soruları çözmeye de deney grubu, kontrol grubuna göre daha başarılı olmuştur. Ancak “sözcük”, “cümle” ve “paragrafta yapı” düzeyindeki soruları çözmeye iki grup da aynı düzeyde başarı göstermiştir. Bu bulgu ve yorumlardan hareketle de uygulanan metin dil bilim temelli metin çözümleme öğretiminin diğer yöntemlere göre okuduğunu anlama ve yorumlama becerisini geliştirmede daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Okuma-anlama, okuma eğitimi, metin, metin dil bilim.

ABSTRACT

THE USE OF TEXT LINGUISTICS IN TEACHING READING SKILLS

Kasım Caner BAŞUSTA

**AFYON KOCATEPE UNIERSITY
INSTITUTE OF SOCIAL SCIENCES
DEPARTMENT OF TURKISH LANGUAGE TEACHING**

July 2009

Advisor : Assoc. Prof. Dr. Ahmet AKÇATAŞ

In this study, the affect of teaching text analyzing, that has based on text linguistics in reading and comprehension levels for 8th class students has been investigated. This is an experimental study and “the model with pre and post testing controlling groups” is used fort the research. The output that has gained from 41 students, 20 of them are from experiment group and 21 of them are from the controlling group, has been evaluated during the research. In order to get the evaluation of the output, the test of Reading Comprehension Skills is used. The test is developed by the researcher and it includes 25 multi choice questions.

After analyzing the output, it is seen that the experiment group is more successful than the achieving group. In addition, in solving “paragraph” and “the meaning in paragraph” questions, the experiment group has been more successful as well. But in understanding “word” “sentence” and “the structure in paragraph” questions, both of the groups are equally successful. As a result of this experiment teaching text analyzing, that has based on text linguistics, is more affective in reading comprehension than the other techniques.

Key Words: Reading-comprehension, reading training, text, text linguistics.

ÖNSÖZ

Ana dili becerileri arasında yer alan okuma kişiye pek çok açıdan fayda sağlamaktadır. Bunlardan en önemlisi de bilgi edinmedir. Okuma, çağımızda ve geçmiş çağlarda da bilgi edinmenin en önemli kaynağı olmuştur. Bu özelliği sebebiyle kültürün ve bilimin dolayısıyla insanlığın gelişmesinde önemli bir rol oynamaktadır.

İşte bu denli önemli olan okumayı gelecek nesillere doğru öğretmek ve sevdirecek alışkanlık hâline getirmek medeniyetimizin gelişimi için son derece önemlidir ve zorunluluktur. Fakat bahsettiğimiz okuma sadece simgelenmiş sesleri söylemekten ibaret değildir, bu okuma, anlayarak ve anladıklarını yorumlayarak hatta eleştirerek okumadır. Ancak böyle bir okumanın alışkanlık hâline getirilmesiyle kişisel ve toplumsal gelişme sağlanabilir.

Okuduğunu doğru anlayan ve yorumlayan bireylerin yetiştirilmesi içinse ana dili eğitiminde okuma becerisine önem vermek ve bu beceriyi geliştirmek için çağdaş yöntemler kullanmak gereklidir. Bu çalışma da okuma eğitimini çağdaş bir temele dayandırma girişimlerinden biridir. Bu çalışmada kullanılmış olan kuramsal alt yapı, metinleri bir bütün olarak algılamak gerektiğini savunan ve bir metnin her türlü unsurunu ele alarak inceleyen *metin dil bilim* disiplindir. Bu disiplin ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin anlayabileceği bir seviyeye indirgenerek öğretilmiştir ve bu düzeydeki öğrencilerin okuduğunu anlamalarında gelişme de gözlenmiştir.

Alışmalarımnda hoşgörüsünü ve yardımını esirgemeyen tez danışmanım Doç. Dr. Ahmet AKÇATAŞ'a, okullardaki uygulamaları gerçekleştirmeme yardımcı olan Gökkaya İlköğretim Okulu ve Gazi İlköğretim Okulu idarecileri ve öğretmenlerine, yine çalışmalara istekle katılan Gökkaya İlköğretim Okulundaki öğrencilerime ve babam Hasan BAŞUSTA ile annem Atiye BAŞUSTA'ya teşekkürü bir borç bilirim.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
YEMİN METNİ.....	ii
TEZ JÜRİSİ VE ENSTİTÜ MÜDÜRLÜĞÜ ONAYI.....	iii
YÜKSEK LİSANS TEZ ÖZETİ.....	iv
ABSTRACT	v
ÖNSÖZ	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar LİSTESİ.....	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiii
GİRİŞ.....	1
1. PROBLEM TÜRÜMÇESİ	1
2. ALT PROBLEMLER	1
3. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	2
4. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	2
5. VARSAYIMLAR.....	4
6. SINIRLILIKLAR.....	5
7. ARAŞTIRMANIN MODELİ	5
8. DENEKLERİN SEÇİMİ	6
9. VERİ TOPLAMA ARACI	6
9.1. DERS PLÂNLARININ VE ÖĞRETİM MATERYALLERİNİN HAZIRLANMASI.....	7
9. 2. ÖLÇME ARACININ GELİŞTİRİLMESİ	9
10. DENEL İŞLEM	15
11. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ.....	15
11. 1. TESTİN GÜVENİRLİĞİNİN HESAPLANMASI	15
11. 2. GRUPLARIN DENKLİĞİNİN GÖSTERİLMESİ VE GRUPLAR ARASI ERİŞİNİN TEST EDİLMESİ.....	16
12. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	16

BİRİNCİ BÖLÜM
KAVRAMSAL ÇERÇEVE

1. ANA DİLİ VE DİL BECERİLERİ.....	24
2. OKUMA	27
2. 1. OKUMA VE PSİKOLOJİ İLİŞKİSİ.....	29
2. 1. 1. İletişim Süreci Olarak Okuma	30
2. 1. 2. Algılama Süreci Olarak Okuma	31
2. 1. 3. Öğrenme Süreci Olarak Okuma	33
2. 1. 4. Bilişsel, Duyuşsal ve Devinimsel Bir Süreç Olarak Okuma	34
2. 2. OKUMANIN FİZYOLOJİK BOYUTU	36
2. 2. 1 Okuma Etkinliğinde Göz	36
2. 2. 2. Okuma Etkinliğinde Beyin	38
2. 3. OKUMAYI AÇIKLAYAN MODELLER	39
2. 3. 1. Bütünleştirici (İç doğrultulu-Bottom Up) Okuma Modeli	39
2. 3. 2. Çözümleyici (Dış doğrultulu-Top Down) Okuma Modeli	40
2. 3. 3. Etkileşimsel (Interactive) Okuma Modeli	40
2. 4. OKUMAYI ETKİLEYEN FAKTÖRLER.....	41
2. 4. 1. Fiziksel Faktörler.....	41
2. 4. 2. Psikolojik Faktörler	43
2. 4. 3. Sosyal ve Çevresel Faktörler	43
2. 5. OKUMANIN ÖNEMİ.....	44
2. 6. İYİ OKUMA VE İYİ OKUR	46
3. OKUDUĞUNU ANLAMA	47
4. OKUMA EĞİTİMİ	52
5. OKUMA TEKNİKLERİ	58
5. 1. SESLİ OKUMA	58
5. 2. SESSİZ OKUMA	59
5. 3. İNŞAT	60
6. OKUMA TÜRLERİ	60
6. 1. YORUMLAYICI OKUMA	60
6. 2. ÇÖZÜMLEMECİ OKUMA.....	61
6. 3. ELEŞTİREL OKUMA	62

İKİNCİ BÖLÜM
METİN VE METİN DİL BİLİM

1. METİN KAVRAMI VE TANIMI.....	64
2. METİN DİL BİLİM.....	66
3. METİNSELLİK ÖLÇÜTLERİ.....	67
3. 1. BAĞDAŞIKLIK (COHESİON).....	68
3. 1. 1. Gönderim	68
3. 1. 2. Eksilteli Anlatım.....	73
3. 1. 3. Değiştirim	75
3. 1. 4. Bağlama Ögeleri	76
3. 1. 5. Sözlüksel Bağdaşıklık.....	83
3. 2. TUTARLILIK (COHERENCE).....	87
3. 3. AMAÇLILIK (INTENTIONALİTY)	90
3. 4. KABUL EDİLEBİLİRLİK (ACCEPTİBİLİTY)	91
3. 5. BİLGİLENDİRİCİLİK (INFORMATİVİTY)	92
3. 6. DURUMA UYGUN OLMA (STİUATİONALİTY)	92
3. 7. METİNLER ARASILIK (INTERTEXTUALİTY).....	93
4. METİN YAPISI.....	93
5. METİN TÜRÜ	95

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

METİN DİL BİLİM YÖNTEMLERİNİN OKUMA EĞİTİMİNDE
KULLANIMI VE ÖRNEK UYGULAMALAR

1. BAĞDAŞIKLIK ARAÇLARI VE ANLAMSAL TEKRAR	99
1. 1. ANLAMSAL TEKRARLARI FARK EDEREK METNİ ÇÖZÜMLEME VE ANLAMA	105
2. BAĞLAMA ÖGELERİ VE TUTARLILIK GÖRÜNÜMLERİ.....	107
3. METNİN CÜMLELERİ ARASINDAKİ ANLAMSAL BAĞLANTILARLA İLGİLİ UYGULAMALAR.....	119
4. METİN TÜRÜNE GÖRE ÇÖZÜMLEME YÖNTEMLERİ.....	124

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

1. GRUPLARIN ÖN TEST PUANLARINA GÖRE DENKLİĞİ 128

1. 1. GRUPLARI, OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİSİ ÖN TESTİ
“TOPLAM” PUANLARI AÇISINDAN KIYASLAMA 128

1. 2. GRUPLARI, OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİSİ ÖN TESTİ
“SÖZCÜK” DÜZEYİNDEKİ ANLAM SORULARINDAN ALDIKLARI
PUANLAR AÇISINDAN KIYASLAMA 129

1. 3. GRUPLARI, OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİSİ ÖN TESTİ
“CÜMLE” DÜZEYİNDEKİ ANLAM SORULARINDAN ALDIKLARI
PUANLAR AÇISINDAN KIYASLAMA 130

1. 4. GRUPLARI, OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİSİ ÖN TESTİ
“PARAGRAF/METİN” DÜZEYİNDEKİ SORULARDAN ALDIKLARI
PUANLAR AÇISINDAN KIYASLAMA 130

1. 5. GRUPLARI, OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİSİ ÖN TESTİ
“PARAGRAFTA/METİNDE ANLAM” KONUSUYLA İLGİLİ
SORULARDAN ALDIKLARI PUANLAR AÇISINDAN KIYASLAMA 131

1. 6. GRUPLARI, OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİSİ ÖN TESTİ
“PARAGRAF YAPISI” KONUSUYLA İLGİLİ SORULARDAN ALDIKLARI
PUANLAR AÇISINDAN KIYASLAMA 132

2. GRUPLARIN ERİŞİ DÜZEYLERİNE GÖRE ALT PROBLEMLERİN SINANMASI 133

2. 1. GRUPLARIN OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİSİ “TOPLAM”
ERİŞİLERİNİN SINANMASI 133

2. 2. GRUPLARIN OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİSİ “SÖZCÜK”
DÜZEYİNDE ANLAM SORULARINDAKİ ERİŞİLERİNİN SINANMASI 134

2. 3. GRUPLARIN OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİSİ “CÜMLE”
DÜZEYİNDE ANLAM SORULARINDAKİ ERİŞİLERİNİN SINANMASI 134

2. 4. GRUPLARIN OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİSİ
“PARAGRAF/METİN” DÜZEYİNDE OLAN SORULARDAKİ
ERİŞİLERİNİN SINANMASI 135

2. 5. GRUPLARIN OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİSİ
“PARAGRAFTA/METİNDE ANLAM” KONUSUYLA İLGİLİ
SORULARDAKİ ERİŞİLERİNİN SINANMASI 136

2. 6. GRUPLARIN OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİSİ “PARAGRAF
YAPISI” KONUSUYLA İLGİLİ SORULARDAKİ ERİŞİLERİNİN
SINANMASI 137

SONUÇ VE ÖNERİLER 139

1. SONUÇ 139

2. ÖNERİLER.....	145
KAYNAKÇA	148
EKLER	158

TABLULAR LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1. Okuduğunu Anlama Becerisi Ön Deneme Testi Belitke Tablosu	9
Tablo 2. Ön Deneme Testi Madde Çözümlmelerine İlişkin Veriler	11
Tablo 3. Okuduğunu Anlama Becerisi Testi (Ön Test-Son Test) Belirtke Tablosu ..	12
Tablo 4. Ön ve Son Testin Maddelerinin Konu Dağılımı	13
Tablo 5. Ön ve Son Test Madde Çözümlmelerine İlişkin Veriler	14
Tablo 6. Deney ve Kontrol Gruplarının Okuduğunu Anlama Becerisi Ön Test "Toplam" Puanları	128
Tablo 7. Deney ve Kontrol Gruplarının Okuduğunu Anlama Becerisi Ön Test "Sözcük" Düzeyindeki Sorulardan Aldıkları Puanlar	129
Tablo 8. Deney ve Kontrol Gruplarının Okuduğunu Anlama Becerisi Ön Test "Cümle" Düzeyindeki Sorulardan Aldıkları Puanlar	130
Tablo 9. Deney ve Kontrol Gruplarının Okuduğunu Anlama Becerisi Ön Test "Paragraf/Metin" Düzeyindeki Sorulardan Aldıkları Puanlar	131
Tablo 10. Deney ve Kontrol Gruplarının Okuduğunu Anlama Becerisi Ön Test "Paragrafta/Metinde Anlam" Konusuyla İlgili Sorulardan Aldıkları Puanlar	131
Tablo 11. Deney ve Kontrol Gruplarının Okuduğunu Anlama Becerisi Ön Test "Paragraf Yapısı" Konusuyla İlgili Sorulardan Aldıkları Puanlar	132
Tablo 12. Deney ve Kontrol Gruplarının Okuduğunu Anlama Becerisi "Toplam" Erişileri	133
Tablo 13. Deney ve Kontrol Gruplarının Okuduğunu Anlama Becerisi "Sözcük" Düzeyinde Anlam Sorularındaki Erişileri	134
Tablo 14. Deney ve Kontrol Gruplarının Okuduğunu Anlama Becerisi "Cümle" Düzeyinde Anlam Sorularındaki Erişileri	135
Tablo 15. Deney ve Kontrol Gruplarının Okuduğunu Anlama Becerisi "Paragraf/Metin" Düzeyinde Olan Sorulardaki Erişileri.....	136
Tablo 16. Deney ve Kontrol Gruplarının Okuduğunu Anlama Becerisi "Paragrafta/Metinde Anlam" Konusuyla İlgili Sorulardaki Erişileri	137
Tablo 17. Deney ve Kontrol Gruplarının Okuduğunu Anlama Becerisi "Paragraf Yapısı" Konusuyla İlgili Sorulardaki Erişileri	138

ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa
Şekil 1. İletişim Modelleri Çizelgesi.....	30
Şekil 2. Shannon ve Weaver'in İletişim Şeması	30
Şekil 3. Göz Odaklaştığında Oluşan Alanlar.....	37

GİRİŞ

Bu bölümde, çalışmamızı yapmamızın gerekçelerini ortaya koyan problem tümcesi, alt problemler, çalışmanın amacı, çalışmanın önemi, varsayımlar, sınırlılıklar, araştırmanın modeli, deneklerin seçimi, veri toplama araçları olan ders plânı, ders materyalleri ve ölçme aracı olan çoktan seçmeli testin geliştirilmesi ve son olarak da ilgili araştırmalar ele alınmıştır.

1. PROBLEM TÜMCESİ

Okuma eğitiminde, İlköğretim 8. Sınıf öğrencilerinden oluşan ve metin dil bilim temelli metin çözümleme yönteminin öğretildiği grubun eğitim süreci sonunda ulaştığı erişim ile bu metin çözümleme yönteminin öğretilmediği ve geleneksel yöntemle derslerin işlendiği grubun eğitim süreci sonunda ulaştığı erişim düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2. ALT PROBLEMLER

1. Okuma eğitiminde metin dil bilimsel metin çözümleme yönteminin öğretildiği deney grubunun *toplam* erişim ortalaması ile bu yöntemin öğretilmediği kontrol grubunun *toplam* erişim ortalaması arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Okuma eğitiminde metin dil bilimsel metin çözümleme yönteminin öğretildiği deney grubunun “*sözcük*” düzeyindeki anlam sorularındaki erişim ortalaması ile bu yöntemin öğretilmediği kontrol grubunun “*sözcük*” düzeyindeki anlam sorularındaki erişim ortalaması arasında anlamlı bir fark var mıdır?

3. Okuma eğitiminde metin dil bilimsel metin çözümleme yönteminin öğretildiği deney grubunun “*cümle*” düzeyindeki anlam sorularındaki erişim ortalaması ile bu yöntemin öğretilmediği kontrol grubunun “*cümle*” düzeyindeki anlam sorularındaki erişim ortalaması arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Okuma eğitiminde metin dil bilimsel metin çözümleme yönteminin öğretildiği deney grubunun “*paragraf/metin*” düzeyindeki anlam sorularındaki erişim ortalaması ile bu yöntemin öğretilmediği kontrol grubunun “*paragraf/metin*” düzeyindeki anlam sorularındaki erişim ortalaması arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5. Okuma eğitiminde metin dil bilimsel metin çözümleme yönteminin öğretildiği deney grubunun “*paragrafta/metinde anlam*” konusuyula ilgili sorulardaki erişim ortalaması ile bu yöntemin öğretilmediği kontrol grubunun “*paragrafta/metinde anlam*” konusuyula ilgili sorulardaki erişim ortalaması arasında anlamlı bir fark var mıdır?
6. Okuma eğitiminde metin dil bilimsel metin çözümleme yönteminin öğretildiği deney grubunun “*paragraf yapısı*” konusuyula ilgili sorulardaki erişim ortalaması ile bu yöntemin öğretilmediği kontrol grubunun “*paragraf yapısı*” konusuyula ilgili sorulardaki erişim ortalaması arasında anlamlı bir fark var mıdır?

3. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu çalışma, metin dil bilimin ortaya koyduğu metin unsurlarını tespit ederek yapılacak metin çözümlemesinin öğretimiyle ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yorumlama becerilerine katkıda bulunup bulunmadığını tespit etmeyi amaçlamaktadır.

4. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Okuma, bireyi pek çok açıdan geliştirir. Bu gelişim sadece bireyde görülmez, bireyin içinde bulunduğu toplumda da gelişmeler yaşanır.

Calp'e (2005: 81) göre okuma insanın görüş ve düşünce dünyasını genişletir, önüne yeni ufuklar açar, gördüklerinin bilincine vardırır, nitelik ve meziyetlerini geliştirir ve duygularını olgunlaştırır. Özdemir'e (1976: 7) göre de okuma, bilgi dağarcığını zenginleştirme yollarından biri olup, günlük yaşam içinde öğrenilen bilgilerin büyük bir kısmı okuma yoluyla edinilmektedir.

İnsanların dolayısıyla uygarlığın gelişimi için bu derece önem arz eden okumanın eğitime de önem vermek gerekmektedir.

Okuma öğretimi, Türkçe dersi amaçları doğrultusunda öğrencilere ana dilini doğru ve etkili kullanma becerisi kazandırmayı amaçlayan, ana dili kapsamındaki dört tümleşik beceriden en etkin olanıdır (Kuzu, 2003: 13). Bu durum genel olarak bilginin okuma yoluyla edinilmesinden kaynaklanmaktadır. Dolayısıyla okuma eğitimini düzgün bir şekilde alarak okuduğunu tam ve düzgün anlayabilen ve yorumlayabilen bir öğrenci bilgi edinmede zorlanmayacağı için hem ana dili derslerinde hem de diğer derslerde başarılı olabilecektir.

Okuma öğretiminin amacına ulaşabilmesi için öncelikle okumanın nasıl yapılacağı öğretilmeli, öğrencinin okumaya ihtiyaç duyması ve okumayı sevmesi sağlanarak okuma alışkanlığı kazandırılmalıdır. Özetle öğrenci okumayı sevmeli ve okumadan en iyi şekilde yararlanmalıdır.

Öğrencilerin okumayı sevmesi ve okuduklarından yararlanmaları, yani okumanın işlevsel olması, metinlerle kurulacak doğru ve yakın ilişkiye bağlı görünmektedir. Bu nedenle, doğru metin seçimi, metin türüne yönelik beklenti oluşturma ve anlama-kavrama sürecinde metne nasıl yaklaşılacağına öğretimi diğer bir değişle *metin çözümleme* bilgisi okuma öğretimindeki başarının önemli değişkenlerindedir (Kuzu, 2003: 14). Bu noktadan hareketle okuma eğitiminde ana materyal olan metinlerin ne şekilde çözümleneceğini öğretmek gerekmektedir.

Bir metnin çözümlenmesinde hem kuramsal temellere dayanan hem de bireylerin kendi deneyimleriyle oluşturdukları yöntemler mevcuttur. Fakat plânlı ve sistemli olmak her şeyde olduğu gibi okuma eğitiminde de başarıya ulaşmada daha etkili bir yol olacaktır. Bu sebeple okuma eğitiminde uygulanacak metin çözümleme yönteminin kuramsal temellere dayanması gerekmektedir. Bununla

birlikte yöntemin bir metnin tüm unsurlarını ve yönlerini eksiksiz olarak çözümlemesi, hiçbirini göz ardı etmemesi gerekir ki metin tam ve doğru olarak anlaşılabilir.

Çalışmamızda uygulanan yöntem metin dil bilimsel bir çözümleme yöntemidir. Ve bu çözümleme yönteminin dayandığı kuramsal temel olarak metin dil bilimin seçilmesinin en önemli sebebi yukarıda da belirtildiği gibi metni her açıdan çözümlemeye dayanması ve çözümlenen her metin yapısını birbiriyle olan anlamsal ve dilsel ilişkisini sorgulayarak anlama ve kavramayı sağlamasının yanında yorumlamayı da etkili bir şekilde yapmaya olanak vermesidir. Bununla birlikte metin dil bilim bir metni çözümlmek için bize nesnel ölçütler sunmaktadır. Bu nesnel ölçütler sayesinde metinler öncelikle kişisel görüşlere meydan verilmeksizin nesnel bir bakış açısıyla çözümlenebilmekte ve yorumlanması da bu doğrultuda yapılabilmektedir. Nesnel bir bakış açısını ortaya koymasının bir faydası da okuyucunun yazarla daha sağlıklı bir iletişim kurmasını ve dolayısıyla metnin anlatmak istediklerini daha iyi anlayabilmesini sağlamaktadır.

Bu çalışmanın amacı, metin dil bilimsel çözümleme yöntemin öğrencilere öğretilmesiyle onların okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesine katkıda bulunmaktır. Bu amaç doğrultusunda hazırlanan çalışmamızın ana dili eğitiminin çağdaş dil bilimin ortaya koyduğu kuramsal temellere dayandırılmasında hizmet edebileceği düşünülmektedir.

5. VARSAYIMLAR

Araştırmadaki varsayımlar şunlardır:

1. Araştırmada kullanılan örneklemin, evreni temsil ettiği kabul edilmektedir.
2. Öğrenciler için seçilen, hazırlanan okuma metinlerinin öğrencilerin düzeyine uygun olduğu düşünülmektedir.
3. Araştırmada kullanılan ölçme aracının öğrencilerin okuduğunu anlamadaki başarı düzeyini doğru ölçeceği varsayılmaktadır.

4. Öğrencilere test için verilen süre yeterlidir.
5. Araştırmaya katılan öğrenciler sorulara samimi ve güvenilir cevaplar vermişlerdir.

6. SINIRLILIKLAR

Araştırmanın sınırlılıkları şöyle belirlenmiştir:

1. Araştırma bulguları, 2008-2009 eğitim öğretim yılı güz dönemi, Manisa ilinin Ahmetli ilçesinde bulunan Gökkaya İlköğretim Okulu 8/A ve 8/B sınıflarına devam eden 20'si deney 21'i kontrol grubu olmak üzere toplam 41 öğrenciden elde edilen verilerle sınırlıdır.
2. Araştırma dil eğitimi çerçevesinde yer alan dört tümleşik beceriden biri olan okuma becerisini geliştirmeye yönelik metin dil bilim temelli metin çözümleme yönteminin öğretimiyle sınırlıdır.

7. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu araştırma, deneme modellerinden “kontrollü ön ve son test model”e göre desenlenmiş ve gerçekleştirilmiştir.

Kontrollü ön ve son test modelde araştırma, belirli amaçlar için daha önce şekillenmiş olan gruplar üzerinde yapılmaktadır. Bu modelde, daha önce oluşturulmuş gruplar aynen alınır; ancak rastlantısal olarak bu gruplardan biri deney, öteki kontrol grubu olarak atanır. Daha sonra gruplarda deney başlamadan önce ve deney bittikten sonra ölçmeler yapılır (Kaptan, 1998: 85'ten akt Belet, 2005: 53).

Bu çalışmada da biri deney diğeri kontrol grubu olmak üzere iki grup oluşturulmuş ve gruplarda deney öncesi ve sonrası ölçmeler yapılmıştır.

Araştırmada kullanılan kontrollü ön ve son test modelinin simgesel görünümü şöyledir:

R	G1	T1	D	T2
R	G2	T3		T4

8. DENEKLERİN SEÇİMİ

Bu araştırmaya, 2008-2009 öğretim yılı g¼z d¼neminde Manisa ili Ahmetli ilçesine bağlı G¼kkaya kasabasında yer alan G¼kkaya İlköğretim Okuluna devam eden 8-A ve 8-B sınıflarındaki örgenciler katılmıştır. Araştırmada 8-A ve 8-B sınıfı aynen alınmış, deney ve kontrol gruplarının atanmasında, deneklere uygulanan ön testin verilerine göre bir sıralama yapılmış ve ilk sıradan başlanarak her bir öğrenci sıra ile bir gruba dâhil edilmiştir. Gruplar oluşturulduktan sonra aralarında kura çekilerek deney ve kontrol grupları belirlenmiştir. 1. Grup kontrol grubu, 2. Grup da deney grubu olarak belirlenmiştir.

Oluşturulan grupların denkliği için araştırmacı tarafından hazırlanan “Okuduğunu Anlama Testi”nden deneklerin almış olduğu ön test puanları üzerinde SPSS programı yardımıyla t-testi uygulanmıştır.

Araştırmanın 8. sınıf düzeyinde yapılmasının nedeni, bu düzeydeki öğrencilerin metin dil bilim temelli çözümlenmede kullanılacak olan birtakım dil bilgisel önbilgilere sahip olmasıdır.

Araştırmanın G¼kkaya İlköğretim Okulunda yapılmasının nedeni ise, araştırmacının bu eğitim kurumunda çalışıyor olmasıdır.

9. VERİ TOPLAMA ARACI

Araştırma probleminin çözümlüne yönelik olarak öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini ölçecek başarı testi hazırlanmıştır. Ayrıca Türkçe dersinde metin dil bilim temelli metin çözümlenmesinin uygulandığı ders planları, etkinlikler, hazırlanmıştır. Tüm bu materyaller araştırmacı tarafından tez danışmanı ve deneyimli Türkçe ve edebiyat öğretmenlerinin görüşleri alınarak hazırlanmıştır.

9.1. DERS PLÂNLARININ VE ÖĞRETİM MATERYALLERİNİN HAZIRLANMASI

Bu çalışmanın deneysel sürecince, Türkçe derslerinin temel aracı olarak kullanılan ders plânlarının hazırlanması, geliştirilmesi ve uygulanması için yapılan işlemler aşağıdaki gibidir:

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin düzeyine uygun “okuduğu bir metni anlama ve çözümleme” ile ilgili kazanımlar Türkçe Öğretimi Programı’ndan (2007) yararlanılarak tespit edilmiştir. Programda yer alan 32 kazanım üzerinde yapılan değerlendirmeler sonucunda kullanılacak metin dil bilimsel çözümlene yöntemi de göz önüne alınarak kazanımlara son şekli verilmiştir.

Ders Plânlarında Yer Alan Kazanımlar

Temel Kazanım: Okuduğu metni anlama ve çözümlene

1. Metindeki anlamsal tekrarları fark ederek çözümler.
2. Metindeki sebep ilişkilerini fark ederek çözümler.
3. Metindeki koşul-sonuç ilişkilerini fark ederek çözümler.
4. Metindeki amaç-sonuç ilişkilerini fark ederek çözümler.
5. Metindeki karşılaştırmaları fark ederek çözümler.
6. Metindeki benzetmeleri fark ederek çözümler.
7. Metindeki örnekmeleri fark ederek çözümler.
8. Metindeki sıralama bağlantısını fark ederek çözümler.
9. Metindeki açıklama ve tanımlamaları fark ederek çözümler.
10. Metindeki özelleştirmeleri fark ederek çözümler.
11. Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantıları fark eder.
12. Karışık olarak verilen cümlelerden anlamlı bir bütün oluşturur.
13. Bir bölümü eksik olarak verilen paragrafı tamamlar.
14. Metnin anlatım akışını bozan cümleyi belirler.

15. Metnin anlatım biçimini (türünü) fark ederek çözümler.
16. Metnin konusunu belirler.
17. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.
18. Okuduğu metne uygun başlıklar bulur.

Ders planları aşamalılık ilkesi göz önüne alınarak düzenlenmiştir. Önce metnin anahtar kavramlarını ortaya çıkarmaya yarayan “anlamsal tekrarlar” konusu işlenmiştir. Bu konu tamamlandıktan sonra “anlamsal tekrarlar” arasındaki ve metin içindeki anlamsal ilişkilerin belirlenmesi ve çözümlenmesine yönelik olan konulara geçilmiştir. Bunun ardından önceki konuyla bağlantılı olarak metnin cümleleri arasındaki anlamsal ilişkilerin farkına varmaya yönelik çalışmalar yapılmıştır. Anlamsal ilişkilerle ilgili konular ve çalışmalar tamamlandıktan sonra metnin anlatım biçimi (metin türü) özelliklerinden faydalanarak metinlerin nasıl çözümlenebileceği konuları üzerine durulmuştur. Tüm bu konular tamamlandıktan sonra öğrenilen bütün çözümlenme yöntemlerinin uygulanabileceği önce tek paragraflık daha sonra da çok paragraflık metinler çözümlenmiştir.

Derslerde kullanılan çalışma kâğıdı ve Powerpoint sunuların yani etkinliklerin hazırlanmasında şu durumlar göz önüne alınmıştır:

Oluşturulan kazanımların öğrencilere kazandırması için hazırlanan etkinlikler araştırmanın temelinde yer alan metin dil bilimin sunduğu imkânlar çerçevesinde hazırlanmıştır. Ancak öğrencilerin kavramsal bir karışıklık yaşamamaları için metin dil bilim kavramlarını isimleri belirtilmemiştir, sadece metin dil bilim araçlarının işlevlerinden bahsedilmiştir.

Etkinliklerin temelinde ise 2005 yılında eğitim sistemimizin de kabul ettiği “yapılandırmacı yaklaşım” yer almaktadır. Bu yaklaşım uyarınca öğrenci yeni bilgileri ön bilgilerini kullanarak edinmektedir. Bu durum dikkate alındığında ise hazırlanan etkinliklerde ve ders plânlarında öğrencinin önceden edinmiş olduğu anlam ve dil bilgisi konularından yararlanılarak metin dil bilim konusu öğretilmeye çalışılmıştır.

Ayrıca etkinliklerde yapılandırmacı yaklaşımın bahsedilen esası doğrultusunda sezdirme yöntemi kullanılmıştır. Bu yönetime göre ilk önce öğrencinin ön bilgileri sezdirme yoluyla harekete geçirilir daha sonra yeni bilgiyi kendilerinin kendi ön bilgileri üzerine inşa ederek yeniden yapılandırması, dolayısıyla yeni bilgiyi edinmesi sağlanır.

9. 2. ÖLÇME ARACININ GELİŞTİRİLMESİ

Ölçme aracının hazırlanmasında öncelikle çoktan seçmeli test maddeleri ile ölçülebilecek hedef beceriler belirlenmiştir. Bunun için önce araştırmanın amacını yansıtan temel kazanım olan “Okuduğu metni anlama ve çözümleme” kazanımı ölçme aracının da temel kazanımı olarak belirlenmiştir. Ardından bu temel kazanım kapsamına giren kazanımlar değerlendirilmiş, diğer alanlara giren kazanımlarla olan bağlantıları da incelenerek ölçme aracında ölçülmesi gereken ve ölçülebilecek olan toplam 19 kazanım belirlenmiştir.

Ölçmeye konu olan hedef becerilerin ölçülmesi için 50 soruluk bir ön deneme testi hazırlanarak 2008-2009 eğitim-öğretim yılı güz döneminde öğrenim gören Manisa ilinin Ahmetli ilçesindeki Gazi İlköğretim Okulu 8. sınıf öğrencilerinden 80 kişilik bir gruba uygulanmıştır.

Uygulanan ön deneme testinin belitke tablosu aşağıda belirtilmiştir.

Tablo 1. Okuduğunu Anlama Becerisi Ön Deneme Testi Belitke Tablosu

Temel Kazanım: Okuduğu metni anlama ve çözümleme	Aynı Beceriye Ölçen Madde Numaraları
HEDEF BECERİLER	
1. Metnin konusunu belirler.	6-22-40-49
2. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.	7-14-23-32-42-50
3. Metindeki yardımcı fikirleri/duyguları belirler.	5-12-31-48
4. Olay, yer, zaman, şahıs, varlık kadrosuyla ilgili soruları cevaplar.	37-38-46-47

5. Bilgilendirici metinlere ilişkin sorulara cevap verir.	3-11-21-29
6. Okuduğu metne uygun başlıklar bulur.	13-41
7. Metinde yararlanılan düşünceyi geliştirme yollarını fark eder.	24-33
8. Bir sözcüğün eş/karşıt anlamlısını bulur.	10-20
9. Bir sözcüğün mecaz/gerçek anlamda kullanıldığını belirler.	25-45
10. Birden fazla anlamı olan bir sözcüğün aynı anlamda kullanıldığı ifadeyi belirler.	1-28
11. Birden fazla anlamı olan bir sözcüğün farklı anlamda kullanıldığı ifadeyi belirler.	15-19
12. Aynı ya da yakın anlamda olan cümleleri belirler.	4-26
13. Anlam bakımından birbiriyle çelişen cümleleri belirler.	30-39
14. Metindeki sebep-sonuç ilişkilerini fark eder.	16-43
15. Metindeki koşul-sonuç ilişkilerini fark eder.	8-17
16. Metindeki amaç-sonuç ilişkilerini fark eder.	2-34
17. Karışık olarak verilen cümlelerden anlamlı bir bütün oluşturur.	9-35
18. Bir bölümü eksik olarak verilen paragrafı tamamlar.	27-44
19. Metnin anlatım akışını bozan cümleyi belirler.	18-36
Testteki Toplam Madde Sayısı:	50

Ön denemeden elde edilen verilerin bilgisayar ortamından da yararlanılarak yapılan çözümlenmeleri sonucunda şu veriler elde edilmiştir:

K (Madde Sayısı): 50

X (Ortalama): 30,425

Sx (Standart Sapma): 9,347

P (Ortalama Güçlük): 0,60

KR 20: 0,898

Ön deneme testi üzerinde yapılan madde incelemeleri neticesinde de aşağıdaki veriler elde edilmiştir.

Tablo 2. Ön Deneme Testi Madde Çözümlmelerine İlişkin Veriler

Madde No	pj	rjx	sj2	sj	rj	Madde No	pj	rjx	sj2	sj	rj
1.	0,5	0,364	0,25	0,50	0,18	26.	0,725	0,455	0,20	0,45	0,20
2.	0,575	0,364	0,24	0,49	0,18	27.	0,488	0,364	0,25	0,50	0,18
3.	0,65	0,409	0,23	0,48	0,20	28.	0,863	0,409	0,12	0,34	0,14
4.	0,463	0,5	0,25	0,50	0,25	29.	0,663	0,682	0,22	0,47	0,32
5.	0,713	0,545	0,20	0,45	0,25	30.	0,588	0,727	0,24	0,49	0,36
6.	0,3	0,364	0,21	0,46	0,17	31.	0,613	0,591	0,24	0,49	0,29
7.	0,875	0,136	0,11	0,33	0,04	32.	0,738	0,727	0,19	0,44	0,32
8.	0,75	0,5	0,19	0,43	0,22	33.	0,225	0,045	0,17	0,42	0,02
9.	0,788	0,455	0,17	0,41	0,19	34.	0,7	0,545	0,21	0,46	0,25
10.	0,75	0,455	0,19	0,43	0,20	35.	0,663	0,5	0,22	0,47	0,24
11.	0,838	0,273	0,14	0,37	0,10	36.	0,35	0,409	0,23	0,48	0,20
12.	0,55	0,273	0,25	0,50	0,14	37.	0,863	0,409	0,12	0,34	0,14
13.	0,725	0,182	0,20	0,45	0,08	38.	0,613	0,545	0,24	0,49	0,27
14.	0,588	0,409	0,24	0,49	0,20	39.	0,25	0,409	0,19	0,43	0,18
15.	0,525	0,5	0,25	0,50	0,25	40.	0,55	0,409	0,25	0,50	0,20
16.	0,75	0,273	0,19	0,43	0,12	41.	0,55	0,409	0,25	0,50	0,20
17.	0,75	0,545	0,19	0,43	0,24	42.	0,688	0,773	0,21	0,46	0,36
18.	0,7	0,545	0,21	0,46	0,25	43.	0,6	0,636	0,24	0,49	0,31
19.	0,625	0,5	0,23	0,48	0,24	44.	0,588	0,455	0,24	0,49	0,22
20.	0,438	0,545	0,25	0,50	0,27	45.	0,838	0,5	0,14	0,37	0,18
21.	0,8	0,364	0,16	0,40	0,15	46.	0,65	0,545	0,23	0,48	0,26
22.	0,488	0,636	0,25	0,50	0,32	47.	0,5	0,5	0,25	0,50	0,25
23.	0,725	0,5	0,20	0,45	0,22	48.	0,3	0,455	0,21	0,46	0,21
24.	0,2	-0,09	0,16	0,40	-0,04	49.	0,45	0,591	0,25	0,50	0,29
25.	0,813	0,409	0,15	0,39	0,16	50.	0,5	0,864	0,25	0,50	0,43

Bu maddelerden **pj (madde güçlüğü)** değeri 0,50’de merkezlenerek 0,30 ile 0,80 arasında bulunan, **rjx (madde ayırıcılığı)** değeri en az 0,40 ve **rj (madde güvenilirliği)** değeri en az 0,15 olan test maddeleri kapsam geçerliliği zedelenmeyecek şekilde seçilerek 25 soruluk uygulama testi oluşturulmuştur. Fakat bununla birlikte “Metinde yararlanılan düşünceyi geliştirme yollarını fark eder.” Kazanımıyla ilgili her iki maddede de sorun çıktığı için bu maddelerden en iyi olanı seçilmiş ve gerekli düzeltmeler yapılarak uygulama testine alınmıştır. Testin belirtke tablosu aşağıdadır.

Tablo 3. Okuduğunu Anlama Becerisi Testi (Ön Test-Son Test) Belirtke Tablosu

Temel Kazanım: Okuduğu metni anlama ve çözümleme	Aynı Beceriye Ölçen Madde Numaraları
HEDEF BECERİLER	
1. Metnin konusunu belirler.	8-20
2. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.	13-21-23
3. Metindeki yardımcı fikirleri/duyguları belirler.	3-12
4. Olay, yer, zaman, şahıs, varlık kadrosuyla ilgili soruları cevaplar.	18-19
5. Bilgilendirici metinlere ilişkin sorulara cevap verir.	1-10
6. Okuduğu metne uygun başlıklar bulur.	22
7. Metinde yararlanılan düşünceyi geliştirme yollarını fark eder.	14
8. Bir sözcüğün eş/karşıt anlamlısını bulur.	7
9. Bir sözcüğün mecaz/gerçek anlamda kullanıldığını belirler.	17

10. Birden fazla anlamı olan bir sözcüğün aynı anlamda kullanıldığı ifadeyi belirler.	9
11. Birden fazla anlamı olan bir sözcüğün farklı anlamda kullanıldığı ifadeyi belirler.	4
12. Aynı ya da yakın anlamda olan cümleleri belirler.	2
13. Anlam bakımından birbiriyle çelişen cümleleri belirler.	11
14. Metindeki sebep-sonuç ilişkilerini fark eder.	24
15. Metindeki koşul-sonuç ilişkilerini fark eder.	5
16. Metindeki amaç-sonuç ilişkilerini fark eder.	15
17. Karışık olarak verilen cümlelerden anlamlı bir bütün oluşturur.	16
18. Bir bölümü eksik olarak verilen paragrafı tamamlar.	25
19. Metnin anlatım akışını bozan cümleyi belirler.	6
Testteki Toplam Madde Sayısı:	25

Yukarıda belirtilen beceriler de Tablo 4’te verilen konu başlıkları altında incelenecek, grupların her konu başlığındaki başarıları karşılaştırılacaktır.

Tablo 4. Ön ve Son Testin Maddelerinin Konu Dağılımı

Konu Alanı	Beceri Numarası	Toplam soru
Sözcük Anlamı	8-9-10-11	4
Cümle Anlamı	12-13-14-15-16	5
Paragraf ve Metin Düzeyindeki Sorular	1-2-3-4-5-6-7-17-18-19	16
Paragrafta ve Metinde Anlam	1-2-3-4-5-6-7	13
Paragrafın Yapısı	17-18-19	3

Uygulama testinin maddelerinin analizi Tablo 5'te verilmiştir:

Tablo 5. Ön ve Son Test Madde Çözümlemelerine İlişkin Veriler

Madde No	pj	rjx	sj ²	sj	rj
1	0,65	0,409	0,23	0,48	0,20
2	0,463	0,5	0,25	0,50	0,25
3	0,713	0,545	0,20	0,45	0,25
4	0,525	0,5	0,25	0,50	0,25
5	0,75	0,545	0,19	0,43	0,24
6	0,7	0,545	0,21	0,46	0,25
7	0,438	0,545	0,25	0,50	0,27
8	0,488	0,636	0,25	0,50	0,32
9	0,863	0,409	0,12	0,34	0,14
10	0,663	0,682	0,22	0,47	0,32
11	0,588	0,727	0,24	0,49	0,36
12	0,613	0,591	0,24	0,49	0,29
13	0,738	0,727	0,19	0,44	0,32
14	0,225	0,045	0,17	0,42	0,02
15	0,7	0,545	0,21	0,46	0,25
16	0,663	0,5	0,22	0,47	0,24
17	0,838	0,5	0,14	0,37	0,18
18	0,65	0,545	0,23	0,48	0,26
19	0,5	0,5	0,25	0,50	0,25
20	0,45	0,591	0,25	0,50	0,29
21	0,5	0,864	0,25	0,50	0,43
22	0,55	0,409	0,25	0,50	0,20
23	0,688	0,773	0,21	0,46	0,36
24	0,6	0,636	0,24	0,49	0,31
25	0,588	0,455	0,24	0,49	0,22

Uygulama testi için seçilen 25 madde üzerinde yapılan istatistiksel işlemler sonucunda şu sonuçlara ulaşılmıştır.

K (Madde Sayısı): 25

X (Ortalama): 15,137

Sx (Standart Sapma): 5,761

P (Ortalama Güçlük): 0,605

KR 20: 0,868

10. DENEL İŞLEM

Ölçme aracı, öğretimi uygulamasında kullanılacak ders plânları ve öğretim materyalleri hazırlandıktan sonra uygulamanın yapılabilmesi için Ahmetli İlçe Millî Eğitim Müdürlüğünden gerekli izin (EK 12) alındı.

Denel işlemin başında araştırmacı tarafından hazırlanan “okuduğunu anlama testi” 8. sınıf öğrencilerinden oluşan 41 kişilik öğrenci grubuna ön test olarak uygulanmıştır. Ön testten elde edilen sonuçlara göre denekler birbirine denk olan iki gruba ayrılmış ve bu gruplar arasında kura çekilerek deney ve kontrol grupları belirlenmiştir. Bu tespitin ardından araştırmanın öğretim aşamasına geçilmiştir.

Deney grubuyla araştırmacı tarafından hazırlanan ders plânları hazırlanan öğretim materyalleriyle birlikte işlenmiştir. Metin dil bilimsel çözümleme yöntemiyle metinleri anlamının öğretildiği deney grubundan farklı olarak kontrol grubuna bu yöntemle ilgili herhangi bir uygulama yapılmamış, dersleri mevcut programa göre işlenmiştir.

Öğretim uygulaması tamamlandıktan sonra hazırlanan “okuduğunu anlama testi” son test olarak her iki gruba da uygulanmıştır.

11. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ

11. 1. TESTİN GÜVENİRLİĞİNİN HESAPLANMASI

Testin güvenilirliğinin hesaplanmasında KR-20 simgesiyle anılan Kuder-Richardson formülü kullanılmıştır.

“Kuder-Richardson 20 formülü, sadece doğru cevaplandırılan maddelere bir puan vererek, yanlış cevaplandırılan ve boş bırakılan maddelere ise hiç puan verilmeksizin puanlanan testlere uygulanabilir.” (Tekin, 2007: 64) Hazırlanan ölçme aracı da bu duruma göre değerlendirildiği için güvenilirlik hesaplamasında bu formül kullanılmıştır.

Kuder-Richardson 20 formülündeki simgelerin anlamı ve formülün simgelenişi şöyledir (Tekin, 2007: 63-64):

K: Testteki madde sayısı.

Σ : Toplam.

p: Bir maddeyi doğru cevaplayanlar oranı.

q: 1-p ya da bir maddeyi doğru cevaplandırmayanlar oranı

S^2_t : Test puanlarının test ortalamasından olan farklarını karelerinin toplamı (varyans).

$$r = \frac{K}{K-1} \left(1 - \frac{\sum pq}{S^2_t} \right)$$

11. 2. GRUPLARIN DENKLİĞİNİN GÖSTERİLMESİ VE GRUPLAR ARASI ERİŞİNİN TEST EDİLMESİ

Araştırmada, grupların okuduğunu anlama ve çözümleme temel kazanımıyla ilgi belirlenen 5 konu alanıyla ilgili ön test puanları arasında önemli bir farkın olup olmadığının ve aynı konu alanlarıyla ilgili erişileri yani “Yetişişe (öğretim programına) girişteki davranışlar (başarı 1) ile yetişekten çıktıktan sonraki davranışlar (başarı 2) arasındaki hedeflerle tutarlı fark” (Ertürk, 1982: 115) arasındaki farkın anlamlılığının test edilmesinde, bağımsız gruplar t-testinden yararlanılmıştır.

Bağımsız gruplar t-testi iki bağımsız grubun ortalamalarının birbirinden farklı olup olmadığını test etmek amacıyla kullanılan istatistiksel analiz yöntemidir. Bu testin karşılaştırılacak olan grupların birbirinden bağımsız olması ve bu gruplardan elde edilen ölçümlerin en az eşit aralıklı ölçek düzeyinde ölçülmüş olması gerekmektedir (Sipahi vd. 2008).

Veriler üzerinde t-testinin uygulanması için SPSS (Statistic Package For Social Science) programı kullanılmıştır.

12. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Okuma eğitiminde metin dil bilim unsurlarının ele alındığı ve bu çalışmayla da doğrudan ilişkisi bulunan üç önemli araştırma tespit edilmiştir. İlgili araştırmaların özü aşağıda verilmiştir.

Çakır'ın (1995) çalışmasında Van Dijk ve Kintsch (1983) tarafından gerçekleştirilen etkileşimli okuma kuramı çerçevesinde, büyük ölçekli stratejilerin ilkokul 4. sınıf öğrencilerine özet yazma biçiminde öğretilmesinin okuduğunu anlama becerisine etkileri araştırılmıştır. Çalışmada “kontrollü ön ve son test modeli” kullanılarak deneysel bir süreç gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, uygulanan programın, öğrencilerin kullanılan okuma stratejilerinin farkında oluşlarını olumlu yönde etkilediği gözlenmiştir. Kurma metin üzerinde yapılan ölçmeler toplam puan açısından deney ve kontrol grubu açısından anlamlı bir fark ortaya koymamıştır; ancak deney grubunun kendi içinde ön ve son test puanları açısından anlamlı bir fark yaratmıştır. Doğal metin üzerinde yapılan ölçmede ise ön test puanlarında kontrol grubu lehine anlamlı bir fark gözlenmiş, bu durum göz önüne alınarak incelenen son test puanlarında ise gruplar arasındaki fark ortadan kalkmıştır. Bu durum denel işlemin deney grubunda etkili olduğu sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Uygulanan okuduğunu anlama testinden elde edilen ön ve son test puanları üzerinde yapılan incelemeler sonucunda da denel işlem sonucunda deney grubu lehine anlamlı bir fark gözlemlenmiştir.

Göktepe (1996), çalışmasında yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde metin bağdaşıklık araçlarının okuma eğitimindeki kullanımı üzerinde durmuştur. Araştırmanın en önemli tarafı okuma becerisini geliştirmek için bağdaşık araçlarının kullanımını esas alan alıştırmalar örnekleri vermesidir. Bu özelliği sebebiyle de çalışmamıza da bir çıkış noktası oluşturmuştur. Bu çalışmanın sunduğu örnekler Türkçeye uyarlanarak düşünülmüş ve uygun görülen alıştırmalar çalışmamızın uygulama bölümünde kullanılmıştır. Ancak bu çalışmanın ortaya koyduğu alıştırmalar sadece bağdaşıklık araçlarıyla ilgili olduğu için bu alıştırmalarla bir metni tam olarak anlamak mümkün görülmemiştir. Bu sebeple çalışmamızda tutarlılık görünülerinin incelenmesiyle bu durum giderilmeye çalışılmıştır.

Kuzu (2003), çalışmasında, metin dil bilim tabanlı bilişsel bir okuma modeli olan Etkileşimsel Model'in temel alındığı bir okuma öğretiminin, öğrencilerin Türkçe bilgilendirici metinleri anlama düzeylerine etkisini araştırmıştır. Çalışma deneyseldir. Üniversite 1. sınıf öğrencileri üzerinde yapılan

bu deneysel çalışmada “Kontrol Gruplu Ön ve Son Test” modeli kullanılmıştır. Verilerin toplanması için ön ve son test olarak uygulanan ve araştırmacı tarafından hazırlanan kısa yanıtı 20 soruluk “Okuduğunu Anlama Becerisi Ölçme Aracı”ndan yararlanılmıştır. Bu ölçme aracıyla öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinin kavrama ve uygulama düzeyindeki kazanımları ölçülmüştür. Toplanan veriler üzerinde yapılan istatistiksel çalışmalar neticesinde deney grubunun lehine anlamlı bir fark gözlenmiştir. Böylelikle Etkileşimsel Model'e uygun okuma eğitiminin öğrencilere okuduğunu anlama becerisinin "kavrama" ve "uygulama" düzeyindeki davranışları ve okuduğunu anlama becerisini bütünleyen davranışları kazandırmada geleneksel yönteme göre daha etkili olduğu tespit edilmiştir.

Bu çalışma teorik açıdan ve uygulama yönünden çalışmamızla diğer çalışmalara göre daha çok örtüşmektedir. Bu sebeple çalışmamız için temel kaynaklardan ve yol göstericilerden biri olmuştur.

Çalışmanın temellendirilmesi ve şekillendirilmesi için yukarıdaki üç araştırmanın dışında çalışmanın bir bölümüyle ilgili araştırmalar da incelenmiştir. Bu araştırmalar da metin dil bilimsel çözümlerle ilgili olanlar ve okuma eğitimini geliştirmeye yönelik olanlar olmak üzere iki gruba ayrılarak ele alınmıştır. Çalışmanın uygulama kısmında kullanılan metin dil bilimsel çözümlemeyle ilgili araştırmalardan ulaşılanlar aşağıda değerlendirilmiştir.

Altunkaya (1987), Halliday ve Hasan'ın (1976) “Cohesion in English” (İngilizcede Bağdaşıklık) adlı eserine benzer şekilde “Cohesion in Turkish” (Türkçede Bağdaşıklık) adında bir çalışma yapmıştır. “Türkçede Bağdaşıklık” konusunun ele alındığı bu eser, İngilizce yazılmıştır. Çalışmada hikâye, roman ve tiyatro eserlerine ait metinlerinden alınan örnekler üzerinde Türkçedeki bağdaşıklık araçları ortaya konulmuştur. Bağdaşıklık araçlarının tasnifinde ise Halliday ve Hasan'ın (1976) taksonomisi kullanılmıştır.

Keçik'in “İlkokul Öğrencilerinin Özet ve Hatırlama Metinlerinde Bağdaşıklık Sorunu” adlı çalışmasında (1992: 71-75) ilkokul 2. ve 5. sınıf öğrencilerine okumaları için iki metin verilmiştir. Bu metinlerden biri, bağdaşıklık açısından iyi durumda; diğeri kötü durumdadır. Öğrencilerden bu metinleri okuduktan sonra önce metne bakarak metni özetlemeleri, sonra metne bakmadan

hatırladıklarını yazmaları istenmiştir. Metinlerin incelenmesi sonucunda öğrencilerin anlatımlarında 1) Asıl metinden uzaklaşma, 2) Sıralamada karışıklık, 3) Kabul edilemez eksiklik, 4) Gönderim sorunu olmak üzere dört temel sorun belirlenmiştir. Çalışmada bu dört temel sorun arasından gönderim sorunu üzerinde durulmuştur. Araştırmanın sonucunda ilköğretim 2. ve 5. sınıf öğrencilerinin, gönderim öğelerini kullanmada başarılı olmadıkları bu sebeple de yazdıkları metinlerde bağdaşıklığı sağlayamadıkları tespit edilmiştir.

İşsever, “Türkçe Metinlerdeki Bağlantı Öğelerinin Metinbilim ve Kullanımbilim Açısından İşlevleri” adlı çalışmasında (1995) konuşma dilinde sıklıkla kullanılan bağlaçların metin içinde yüklenebileceği işlevler incelemiştir. Çalışmada, bağlaçlar, Halliday’ın dilin üç temel işlevi olarak belirttiği düşünsel, metinsel ve bireyler arası işlev ayrımı esas alınarak sınıflandırılmıştır. Çalışmanın verileri sohbet içerikli bir televizyon programındaki diyalogların yazıya dökülerek bu metinler üzerinde yapılan incelemeler neticesinde elde edilmiştir. Yapılan incelemelerin sonucunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

- Bazı bağlaçlar kimi zaman tek bir kullanımsal iletiyi odaklarken, kimi zaman da aynı anda birden çok kullanımsal ileti verebilmektedir.
- Tüm bağlaçların kullanımsal bir değeri vardır.
- Yapısı gereği gerçekte bağlaç kullanımının çok az düzeyde olduğu bir dil olan Türkçe, bugün bu açıdan farklı bir görünüm sergileyerek, bağlaçların oldukça işlek bir biçimde kullanıldığı bir dil durumuna gelmiştir.

Bu çalışmanın sonuçlarından hareketle bağlaçların metindeki tutarlılık görünümlerini oluşturmada yadsınamaz bir görevleri olduğu ve her bağlacın bir tutarlılık görünümü oluşturduğu söylenebilir. Bu tespitten hareketle de çalışmamızın uygulama bölümünde tutarlılık görünümlerinin öğretimi bağlaçlarla birlikte yapılmıştır.

Metin dil bilim alanında Türkçede yapılmış en kapsamlı çalışma olarak nitelendirebileceğimiz **Uzun**’un “*Orhon Yazıtlarının Metindilbilimsel Yapısı*”

(1995) isimli çalışması, Türkçenin bilinen en eski yazılı belgeleri olarak nitelendirilen Orhon Yazıtları üzerinedir. Çalışmada Orhon Yazıtları metinsellik ölçütlerinden olan metin bağdaşıklığı ve tutarlılığı bakımından değerlendirilmiştir. Bağdaşıklık değerlendirilmesi Halliday ve Hasan'ın eserinden (1976) hareketle sunulmuştur; ancak bağdaşıklık araçları farklı başlıklar kullanılarak isimlendirilmiştir. Tutarlılık değerlendirilmesinde ise farklı metin dil bilim anlayışlarından yararlanıldığı görülmektedir.

Akçataş'ın (2001) çalışmasında, “Dokuzuncu Hariciye Koğuşu” romanındaki kelimeler ve cümleler arasındaki ilişkiler metin dil bilim açısından incelenmiştir. İnceleme yapılırken Halliday ve Hasan'ın (1976) taksonomisi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda “Dokuzuncu Hariciye Koğuşu” romanının metinsellik ölçütlerine uygun tam bir metin olduğu ortaya konmuştur.

Coşkun (2005), çalışmasında ilköğretim 5. ve 8. sınıf öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarını, bağdaşıklık, tutarlılık ve metin elementleri açısından değerlendirerek metin dil bilim unsurlarının yazma eğitiminde kullanımına değinmiş hatta bu unsurların yazılı anlatımları ölçme ve değerlendirme de kullanılabileceğini göstermiştir. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin yazdığı hikâyelerde metin uzunluğu, tutarlılık düzeyi, hikâye elementleri puanı ve bağdaşıklık düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı, olumlu ve yüksek düzeyde ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Ayrıca bağdaşıklık, metin elementleri ve tutarlılık puanlarında öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıflara ve sosyoekonomik düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu da belirlenmiştir.

Az önce de belirtildiği gibi, okuduğunu anlama becerisini geliştirmeyi amaçlaması açısından çalışmayla ilişkisi olan pek çok çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalarda birbirinden farklı yöntem teknik ve stratejiler kullanılmıştır; ancak çalışmaların hedeflerinin aynı doğrultuda olması bu çalışmaları aynı kategoride değerlendirmeyi ortaya çıkartmıştır. Aşağıda bu çalışmalardan ulaşılabilen ve mevcut çalışmada yol gösterici olarak kullanılacak olanlar değerlendirilmiştir.

Sever (1994), “Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme” adlı çalışmasında Türkçe öğretiminde kullanılan Tam Öğrenme Kuramı ilkelerinin, öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerindeki erişilerine etkisini deneysel

yöntemlerden “kontrol gruplu ön ve son test yöntemi”yle belirlemeye çalışmıştır. Çalışmada okuduğunu anlama becerisinin bilgi ve kavrama düzeyinde, yazılı anlatım becerisinin ise bilgi ve uygulama düzeyindeki etkisi sorgulanmıştır. İlköğretim 6. sınıf düzeyindeki 60 öğrenci üzerinde uygulanan bu araştırmanın sonucunda, okuduğunu anlama becerisinin bilgi düzeyi davranışlarının kazandırılması haricindeki tüm düzeylerdeki davranışların kazandırılmasında ve toplam erişide Tam Öğrenme Modelinin geleneksel yöntemlere göre daha etkili olduğu görülmüştür.

Özışık (1997), çalışmasında Türkçe derslerinde metinler aracılığıyla öğrenciye okuduklarını, tasarladıklarını doğru ve amaca uygun olarak anlatma becerileri ve alışkanlığı kazandırmak, kelime dağarcığını zenginleştirmek, eleştirici, doğru, yapıcı ve yaratıcı düşünme yollarını edindirmek gibi hedeflere ulaşmada etkili, kalıcı ve verimli olduğu düşünülen yeni tekniklerin kullanımını incelemiştir. Çalışmanın ilk bölümlerinde bu teknikler açıklanmış sonra bu tekniklere çeşitli örnekler verilmiş en sonunda da bu tekniklerin uygulanmasının etkileri deneysel bir uygulamayla gözlenmiştir. Uygulama sonunda Türkçe öğretiminde metin incelemede yeni teknikler kullanılarak öğretim yapılan deney grubu ile geleneksel yöntemlerle öğretim yapılan kontrol grubunun okuduğunu anlama becerisindeki deney grubu lehine anlamlı bir fark görülmüştür. Böylece yeni tekniklerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede geleneksel yöntemlere göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Akça (2002), çalışmasında 22’si deney grubu, 22’si kontrol grubunda olmak üzere toplam 44 ilköğretim dördüncü sınıf öğrencisi üzerinde hikâye haritası yönteminin öğretilmesi ve uygulanmasının öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi üzerine etkisini ölçmek amacıyla denel süreci 7 hafta süren bir çalışma yapmıştır. Bu araştırmanın sonucunda, hikâye haritası yönteminin ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve hikâyenin elemanlarını doğru olarak bulabilme becerilerinde geleneksel yöntemlere göre daha etkili olduğu; ancak hikâyenin ana fikrini bulmada daha zayıf kaldığı gözlemlenmiştir.

Belet (2005), öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisini belirlemeye yönelik olarak

yaptığı araştırmasını, deneme modellerinden “kontrollü ön ve son test model”e göre gerçekleştirilmiştir. İlköğretim 5. sınıf düzeyindeki 43 öğrenci üzerinde yapılan bu çalışmada öğrenme stratejilerinden “kavram haritası, not alma, özetleme” stratejileri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilere okuduğunu anlama ve yazma becerilerini kazandırmada ve öğrencilerin Türkçe dersine karşı tutumlarını arttırmada uygulanan öğrenme stratejilerinin geleneksel yöntemlere göre daha etkili olduğu; ancak özetleme stratejisine ilişkin “Okunan materyaldeki başlığı bulma” ve “Materyalde anlatılmak istenen ana fikri bulma” davranışlarının gözlem sistematigi içinde göreceli olarak daha az kazanıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bozkurt (2005), çalışmasında hikâye haritası yönteminin ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyine etkisi araştırılmıştır. Araştırma, “son-test ölçümlü” desen kullanılarak, 17’si deney, 17’si kontrol grubu olmak üzere toplam 34 denek ile yapılmıştır. Çalışmanın denel süreci 7 hafta sürmüştür. Araştırmanın sonucunda deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuş; hikâye haritası yönteminin okuduğunu anlama düzeyine geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğu saptanmıştır.

Aslan (2006), çalışmasında ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metinleri anlama, özetleme ve hatırlama becerileri üzerinde zihin haritaları tekniği ile geleneksel öğretim yöntemleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmanın uygulama bölümü için sekiz bilgilendirici metin seçilmiş ve her metnin sonunda 12 soruluk testler uygulanmıştır. Metinler tamamlandıktan sonra da 32 sorudan oluşan bir hatırlama testi uygulanmıştır. Deneysel çalışma sonunda deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama testleri, özetleme sınavları ve hatırlama testi sonuçları SPSS t-testi ile analiz edilmiş ve araştırma sonucunda özet olarak şu bulgular elde edilmiştir:

İlköğretim okulu 4. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metinleri,

1. Anlama becerileri üzerinde zihin haritaları tekniği, geleneksel yöntemle göre daha etkili bulunmuştur.

2. Özetleme becerileri üzerinde zihin haritaları tekniği, geleneksel yöntemle göre daha etkili bulunmuştur.

3. Hatırlama becerileri üzerinde zihin haritaları tekniği, geleneksel yöntemle göre daha etkili bulunmuştur.

Zihin haritaları tekniğini kullanarak öğrenim yapan ilköğretim okulu 4. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metinleri,

4. Anlama becerileri açısından kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

5. Özetleme becerileri açısından kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

6. Hatırlama becerileri açısından kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

BİRİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Çalışmanın bu bölümde, çalışmanın ana konusu ve uygulama alanı olan okuduğunu anlama ve okuma eğitimi üzerinde durulmuştur. Bu konuların iyi bir şekilde incelenmesi için iki konunun da temelini oluşturan okuma edimi ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Son olarak da çalışmanın uygulama bölümünde de kullanılan çeşitli okuma tür ve teknikleri değerlendirilmiştir.

1. ANA DİLİ VE DİL BECERİLERİ

Dil, insanların duygu ve düşüncelerini ifade etmelerini, bireylerarası iletişimi ve anlaşmayı sağlayan en önemli araçtır. İletişim boyutu ele alındığında ise dilin, sadece bireylerin birbirleriyle değil toplumların ve kuşakların da birbirleriyle anlaşmalarını sağlayarak kültürel aktarımında önemli bir rol oynadığı görülmektedir. Özbay'a (2004) göre de "Dil, insanlar arasındaki en güçlü iletişim aracıdır. Bir insanın iç ve dış dünyası arasındaki bağlantı dil ile kurulduğu gibi, bir toplumdaki bireyler hatta toplumlar arasındaki duygu, düşünce, bilgi ve tecrübe akışı da yine dil ile sağlanabilmektedir."

İşte bu denli önemli bir iletişim aracı olan dilin doğru, düzgün ve bilinçli bir şekilde kullanılması bu özelliğini kuvvetlendirir ve kültüre, topluma veya bireye olumlu etkiler sağlar. Bu sebeple dilin iyi bir şekilde kullanılmasını öğretmek hem kültürel hem toplumsal hem de bireysel açıdan önem arz etmektedir. Bu öğretim de ana dili eğitiminin etkili bir hâle getirilmesiyle mümkündür.

Ana dil, bir toplumu ulus yapan ögelerin başında gelir. Ulusun fertleri arasında bir bağ oluşturur. Ana dilin dış görünümü, belli seslerden ve belli ses eğilimlerinden oluşur. Ayrıca aynı dil birliği içindeki kişilerle ortak bir evreni anlama ve anlatma yolu sağlayarak insan zihninde dış dünyayı biçimlendiren bir düşünme dizgesi olarak da kendini göstermektedir (Aksan, 1992: 6'dan akt. Tayşi, 2007: 15). Bu doğrultuda düşünüldüğünde hem kültür aktarımının doğru bir şekilde yapılabilmesi hem de ulusal düşüncenin oluşması için ana dili eğitimin etkili bir şekilde gerçekleştirilmesi gerekmektedir.

Dil, anlama ve anlatma becerileri kapsadığı için eğitim sistemi içindeki ana dili eğitimi dersinin dışındaki tüm derslerin de temelini oluşturmaktadır. Çünkü diğer dersler de en başta anlamayı gerektirir, dilini anlayamayan bir bireyin de derslerde başarılı olması beklenemez. Eğitim içerisindeki tüm derslerde anlatma becerilerinin kullanımı da önemlidir, derste anladıklarını anlatamayan ya da edindikleri bilgilerle yeni fikirler ortaya koyamayan bir bireyin de derslerde başarılı olabilmesi mümkün değildir.

Ana dili ile eğitimin kesiştiği diğer bir nokta da kültürel aktarımdır. Ana dili kültürel aktarımı sağlayan olmazsa olmaz bir araçtır. Fakat belli bir sistem olmaksızın da kültür aktarımının sürekli olması mümkün değildir. Öyleyse ana dilin temele alındığı bir kültür aktarımı sistemine ihtiyaç vardır. Eğitim de bu ihtiyacı karşılamak için oluşturulmuş bir sistemdir.

Toplumsal kültürü bir kuşaktan ötekine aktarma görevini üstlenen eğitim ve dolayısıyla da eğitimin en önemli aracı olan ana dil eğitimi, en eski dönemlerden beri vardır ve bu görevini sürdürmektedir. Bireylerin başkalarıyla sağlıklı iletişim kurabilmesi, eğitimleri sırasında her türlü öğrenmeyi gerçekleştirebilmesi, bireylerin büyük ölçüde ana dilini etkili kullanmalarına bağlıdır. Ana dilini düzgün ve etkili kullanma, iyi bir ana dili eğitimi almakla mümkündür (Yıldız, 2003a).

Ana dili eğitimi iki temel dil becerisine dayanmaktadır: Anlama ve anlatma. Bu beceriler de kendi aralarında alt becerilere ayrılır. Anlama becerisi, okuma ve dinleme; anlatma becerisi de konuşma ve yazma becerilerinden oluşmaktadır. 2005 yılında uygulanmaya başlanan yeni Türkçe öğretim

programında ise bu becerilere ilave olarak anlama becerisi kapsamında görsel okuma, anlatma becerisi kapsamında da görsel sunu becerileri de bulunmaktadır. Tüm bu dil becerileri birbirini tamamlayan bir niteliktedir. Daha açık ifade etmek gerekirse anlamazsanız anlatamazsınız, anlatamazsanız da anladığınızı gösteremezsiniz. Bu doğrultuda en önemli iletişim aracı olan dilin kapsamı içindeki becerilerin bireylere kazandırılması ana dili olarak Türkçe eğitiminin en temel amacı olmuştur.

Türkçe derslerinin dili etkilice kullanabilme becerisini geliştirmedeki etkisi, en belirgin olarak öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerine sahip olma derecesiyle belirlenebilir (Tekin, 1980: 21). Bu durum diğer dil becerilerin önemsiz olduğu kanısını uyandırmamalıdır. Bu durumun sebebi ülkemizde ve dünyanın genelinde eğitim ve öğretim materyallerinin genellikle yazılı metinler olması ve ölçme değerlendirmelerin en fazla yazılı anlatımın kullanımıyla yapılmasıdır. Öyleyse tüm dil becerileri önemlidir fakat içinde bulunduğumuz eğitim şartları okuma ve yazma becerisini daha fazla ön plâna çıkartmıştır diyebiliriz.

Okuma ve yazma becerisini de kendi arasında değerlendirecek olursak anlama becerisi olan okuma, eğitim ve öğretim sürecinde öncelik taşır. Çünkü eğitimde öncelikle anlamak gerekir. Önce bilgiler sunulur, bu bilgilerin anlaşılması sağlanır. Daha sonra anlaşılabilir bilgiler üzerinde düşünölmeye başlanır ve yorumlar yapılır. Bu sürecin sonunda ise anlatma becerilerin ortaya konmasına geçilir. Öyleyse okuma eğitim öğretim sürecinde tüm derslerin temelini oluşturmaktadır.

Eski çağlardan bu yana okumanın insan yaşamındaki yeri ve önemi üzerinde durulmuştur. Okuma, düşünceyi besleyen, geliştiren ana kaynaklardan biri sayılmıştır. Bireyin, bireyselliğinin farkına varması, üyesi olduğu toplumla ilişkilerini düzenlemesi okuma gücünü kazanmasına bağlıdır. Yeryüzünde bulunduğu konumu ve varoluş nedenini anlamasında da okumanın önemli bir yeri vardır (Özdemir, 1987: 17'den akt. Tayşi, 2007: 17).

Okumak bilgi edinmek ve edinilen bilgileri metin içi ve metin dışı bağlam çerçevesinde yorumlayarak anlama edimini gerçekleştirmek demektir. Bu

doğrultuda düşünülduğünde okumak bir iştir ve bu işin gerçekleşmesi için etkilediği bir nesneye ihtiyacı vardır. Bu nesne de metindir.

Okuma ediminin oluşması için metinlere ihtiyaç vardır. Okunan metnin iyi bir şekilde anlaşılması içinse metin içindeki dil bilgisel ve anlamsal bağların farkına varılması hatta metindeki bilgilerin metin dışı bilgilere yaptığı göndermeleri algılamak gerekir. Bu sebeple metinlerin yapısal, dilsel ve işlevsel özelliklerinin bilinmesi okuduğunu anlamayı olumlu yönde etkileyecektir.

Bu durumda ana dili eğitimindeki okuma becerisi üzerine yapılan etkinliklerde öğrencilere metin bilgisinin verilmesi gerekliliği ortaya çıkar. Bunun da en doğru ve en çağdaş sistemlere ve yöntemlere göre yapılması gelişimi sağlayacaktır.

İşte bu noktada “yazılı ve sözlü bir metni, metin yapan nitelikleri, metnin oluşturulmasında kullanılan içyapı ve dış yapıyı, metni daha anlaşılır ve akılda kalıcı kılmayı sağlayan nitelikleri, prensipleri belirlemeye çalışan bilim dalı, modern belagat, kompozisyon bilimi” (Alan, 1994: 62) olarak tanımlanan *metin dil bilim* ışığında hazırlanacak okuma eğitimi programları ve etkinlikleri ana dili eğitiminin amacına ulaşmasını sağlamak adına biz eğitimcilerimize yardımcı olacaktır.

2. OKUMA

“Basılı sözcükleri duyu organları yoluyla algılayıp bunları anlamlandırma, kavrama ve yorumlandırmaya dayanan zihinsel bir etkinlik” (Özdemir, 1976: 11) olarak tanımlanabilecek olan okuma, farklı eğitimciler tarafından farklı biçimlerde de tanımlanmıştır.

Okumayı, “yazılı bir metni gözle izleyip anlamını kavramak gerekirse seslendirmek” (Sezer vd., 1991: 77), “bir yazıyı sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve öteki öğeleriyle görme, algılama ve kavrama süreci” (Kavcar vd., 2005: 41), “gözün satırlar önünde sıçraması sonucu kelime şekillerini görerek bunların anlamlarını kavrama ve seslendirme” (Öz, 2006: 211) olarak tanımlayan eğitimcilerin okuma etkinliğinin merkezine “görerek algılama”, “kavrama” ve “anlama” kavramlarını koydukları görülmektedir. Bu kavramlardan kavrama ve

anlama aynı zamanda öğrenmeyi meydana getiren etkenler arasında da yer almaktadır. Bu durumu göz önünde bulunduran Uluğ'a (1993: 31) göre okuma "bir konuyu öğrenmek için, yazıya geçirilmiş bir metne bakarak bunu sessizce çözümleyip anlama ya da aynı zamanda seslere çevirme işlemidir".

Tüm bu tanımlar göz önüne alındığında okumanın anlamayı, kavramayı, yorumlamayı içeren ve öğrenme amacıyla da yapılabilen karmaşık bir süreç olduğu ortaya çıkmaktadır. Fakat okuma sadece bu tanımlarda geçen boyutlarıyla düşünülmemelidir. Örneğin "Thorndike'a göre okuma; akıl yürütme sürecidir. Okuma parçasının türü ne olursa olsun okuma süreci, fikirlerin aynı şekilde organize ve analiz edilmesini içerir. Zihin, gereken zihnî amaç fiil veya istek için seçicilik yapar, vurgular, ilişki kurar ve organize eder" (Özışık, 1997: 4). Thorndike'nin tersine "okumayı psikolinguistik bir tahmin oyunu" (Özışık, 1997: 4) olarak gören "Goodman'a göre okuma sürecinde her kelime okunmaz, ancak önceden tahminin önemle yer aldığı seçicilik söz konusudur" (Özışık, 1997: 4).

Göz yardımıyla gerçekleşen okumada, yazılı bir materyalin bulunması gerekmektedir. Kavramanın ve kavramanın sonucunda anlamanın gerçekleşmesi için okunanların yani muhatap olunan yazılı materyalin algılanması gereklidir. Bu yazılı materyallerin bir kişi tarafından oluşturulduğu malumdur; bu nesneyi algılama çabası içinde bulunan bir okuyucu da vardır. Bu hususlar da göz önüne alındığında okunanın bir iletişim süreci olduğu ortaya çıkmaktadır. Çünkü "duygu, düşünce veya bilgilerin akla gelebilecek her türlü yolla başkalarına aktarılması" (TDK, 2005: 954) iletişimdir. "İletişim işleminin temel unsurlarından birisi 'kaynak' (obje) tir. Kaynak, yazılı bir metin ya da dokümandır. Bu iletişim, kaynak içerisine yerleştirilmiş olup alıcı bundan yararlandığı takdirde okuma gerçekleşmiş olur" (Kadıoğlu, 1992: 9).

Görüldüğü üzere okuma tek boyutlu ve tek yönlü olarak düşünülmemelidir. Zira okumanın verilen tanımlardan da anlaşılacağı üzere algılama, kavrama, yorumlama, öğrenme ve iletişim gibi pek çok boyutu vardır. Okuma sürecinin daha iyi kavranması ve öneminin anlaşılması için okumanın sözü geçen boyutlarına ayrıntılı bir şekilde değinmek yerinde olacaktır.

2. 1. OKUMA VE PSİKOLOJİ İLİŞKİSİ

“Okuma hayatın belli bir döneminde başlayıp bir zaman sonra sona eren bir etkinlik değildir. İnsan yaşamı boyunca sürer. İnsanın kişiliğinin oluşmasında, gelişmesinde önemli bir yeri ve işlevi vardır” (Soy, 1996: 33). Kavrama, yorumlama, öğrenme gibi aktivitelerin etkisiyle zihinsel gelişime pek çok katkısı bulunan okuma aynı zamanda “bireyin duygu ve davranışlarına zenginlik ve renk katar, insanlara ve doğaya yansız ve hoşgörü ile bakmayı öğretir, kişinin dünya görüşü genişler, beğeni düzeyi yükselir. Kişiyi düşünme ve yaratma özgürlüğüne kavuşturur. Okuma uygarlığın ve kültürel gelişmenin bir göstergesidir” (Sezer vd., 1991: 78). Bu ifadeler doğrultusunda okuma öğretimi ve eğitiminin sadece okumayı bilme yani okuyabilme düzeyinde kalmaması gerektiğini söyleyebiliriz. Bu bağlamda okuma, “bir ihtiyaç haline getirilmeli; ana dili eğitimi süresince çeşitli okuma etkinlikleriyle beceriden alışkanlığa dönüştürülmelidir” (Bozkurt, 2005: 14). Akşit Göktürk, okuma alışkanlığının gelişimini iyi bir ana dili eğitimine bağlar: “Okuma yazma becerisi üstüne, bir okuma alışkanlığının kurulabilmesi için en önemli koşul, temeli sağlam bir ana dili öğrenimidir.” (Özdemir, 2002: 15). Sever (2004: 19) de bu konu üzerinde durur ve Türkçe öğretimiyle, öğrencilere okuma ile ilgili davranışların kazandırılmasında iki temel bileşen üzerinde durmak gerektiğini ileri sürer. Bunlar; okuma beceri ve alışkanlığını kazanmak, okuduğunu anlama-değerlendirme gücü kazanmaktır.

“Okuma etkinliği, yazıdaki duygu ve düşüncelerin kavranması, çözümlenmesi ve değerlendirilmesi gibi fizyolojik, zihinsel ve ruhsal yönleri olan karmaşık bir süreçtir.”(Sever, 2004: 13) Ruhsal boyutları bulunan okuma etkinliğinin sürekli bir alışkanlığa dönüştürülmesi birtakım psikolojik nitelik ve süreçlerin katkısının bulunduğu göz ardı edilemez. Görme, hatırlama, seslendirme, değerlendirme, yorumlama gibi eylemleri içeren okuma etkinliğinin genel nitelikleri şöyledir: (Sever, 2004: 13; Genç, 2001: 26)

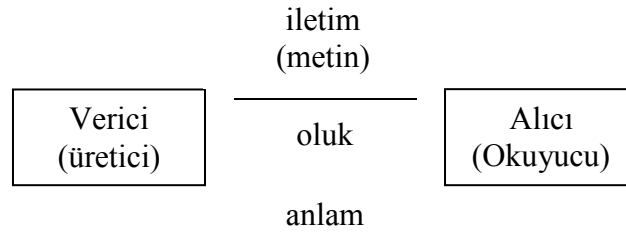
1. Okuma bir iletişim sürecidir.
2. Okuma bir algılama sürecidir.
3. Okuma bir öğrenme sürecidir.

4. Okuma bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutlu bir gelişim sürecidir.

2. 1. 1. İletişim Süreci Olarak Okuma

“En yalın biçimiyle iki kişi arasındaki bilgi alış-verişi olan iletişim, bir belleğin bir başka belleği iletişim aracılığı ile etkileyerek bir eylemde bulunmasını sağlar. İletişim bir bakıma anlam üretmek ve onu başkasıyla paylaşmaktır. Bunu şöyle bir çizelge ile göstermek olasıdır” (Kılıç, 2002: 16):

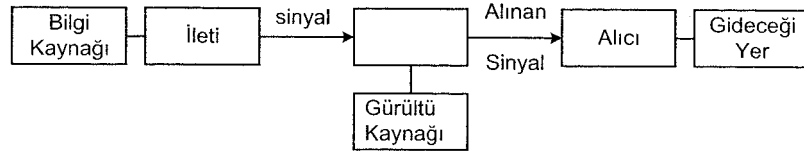
Şekil 1. İletişim Modelleri Çizelgesi



Kaynak: Kılıç, 2002: 16

İletişimi Shannon ve Weaver’e göre şöyle şemalaştırabiliriz:

Şekil 2. Shannon ve Weaver’in İletişim Şeması



Kaynak: Kılıç, 2002: 16

“Genel anlamda iletişimin gerçekleşmesi için iki sistem gereklidir. Bu sistemler iki insan, iki hayvan, iki makine ya da bir insanla bir hayvan, bir insanla bir makine olabilir. Nitelikleri ne olursa olsun iki sistem arasındaki bilgi alışverişi, ‘iletişim’ olarak kabul edilir.” (Calp, 2005: 63) Bu bilgiler ışığında düşünüldüğü zaman okuma etkinliği yazar ve okur arasında bilgi alış verişinin sağladığı için bir iletişim süreci olarak tanımlanabilir.

Sever'e (2004: 13)göre de “yazar duygu ve düşünce evreninde oluşturduğu anlam birikimini, dil dediğimiz simgeler sistemi aracılığı ile işaretlere dönüştürür ve metin olarak okura sunar. Okur bu işaretleri önce görür –gerekirse seslendirir– ve anlamlarını kavrar. Metin ile okur arasındaki bu etkileşimde, yazarın kafasındaki anlam, okura aktarılmış olur. Bu bağlamda düşünüldüğünde okuma; yazarla okur arasında doğal bir iletişim sürecidir.”

“Anderson da iletişimi ‘kişinin birtakım semboller kullanarak, karşısındakini etkileme süreci’ olarak tanımlamaktadır. Dil sembol niteliği taşıdığına göre bu tanımla da okuma etkinliğinin bir iletişim süreci sayıldığı anlaşılmaktadır.” (Dökmen, 1994: 10)

Gedizli'nin (2006) şu ifadeleri de okumanın iletişim boyutunu gözler önüne sermektedir:

Okumak iletişim türlerinden biri olarak kabul edilebilir. Bilindiği gibi iletişimin çok farklı türleri vardır. Kısacası iletişim için gerekli üç unsurun varlığı kabulüne dayanarak, okumanın da bir tür iletişim olduğu rahatlıkla söylenebilir. İletişim için gerekli olan üç unsur; gönderen-veri-alıcıdır. Bu unsurlardan birinin olmaması ya da görevini yerine getirmemesi durumunda iletişim gerçekleşmez. (Gedizli, 2006: 9)

Okuma açısından düşünülürse, “gönderen-veri-alıcı” unsurlarının “yazar-metin-okur” olarak karşımıza çıktığı görülmektedir. İletişim için bahsedilen unsurlardan birinin olmaması durumunda nasıl bir denge bozukluğu yaşanıp iletişim gerçekleşmiyorsa okuma için bahsedilen unsurlardan da herhangi birinin olmaması veya görevini gerçekleştirememesi durumunda okuma da gerçekleşmeyecektir.

2. 1. 2. Algılama Süreci Olarak Okuma

“Algı, organizmaya ulaşan duyumların gruplar halinde örgütlenmesi ve anlamlandırılması olarak tanımlanmaktadır. Algı, bir anlamda, duyumların yorumlanması sürecidir.” (Morgan, 1981'den aktaran Sever, 2004: 13)

“Okuma yazılı bir metnin yorumlanması sürecidir. Söz konu yorumlama ise iki şeye ihtiyaç vardır; Bunlar a) tanıma ve b) algılama'dır. Tanıma harflerin, kelimelerin tanınması olup duyumsal bir etkinliktir.

“Tanıma etkinliğini tanıyan materyalin beyinde algılanması izler. Algılama sırasında, bu materyal hem örgütlenir, anlamlandırılır hem de eski ilgilerle bağlantısı kurulur.” (Dökmen, 1994: 13)

Göğüş'e (1978: 71) göre de okuma etkinliğinde okuyucunun karşı karşıya kaldığı “yazılı sayfa bir belirtiler yığıdır; zihin, bu belirtiler karşısında, ne

denmek istediğini kavramaya, ilgilerini bulmaya ve bir sonuca varmaya çağrılmaktadır.” Bu ifadeden de anlaşıldığı gibi okuma karmaşık ve düşünsel bir süreci gerektirir. Bu süreç içerisinde metni bir bütünlük içerisinde algılama da vardır. Bu bağlamda okuma bir algılama sürecidir.

“Bireylerin metin-okur ilişkisinde kendilerine sunulan anlam evrenini iyi anlayabilmeleri; sahip oldukları sözcük, cümle ve paragraf düzeyindeki bilgi ve becerileriyle yakından ilgilidir. Bu beceriler özetle şöyle sıralanabilir” (Sever, 2004: 14):

- 1) Sözcük düzeyinde:
 - a. Sözcüklerin doğrudan ve dolaylı anlamlarını anımsayabilmeli,
 - b. Sözcüklerin hangi anlamlarında kullanıldıklarını belirleyebilmeli,
 - c. Sözcüklerin seçiliş nedenini seçebilmeli.
- 2) Cümle düzeyinde:
 - a. Cümlelerin yapısal, anlamsal ve anlatımsal özelliklerini tanıyabilmeli
 - b. Cümlelerin hangi yargıları ilettiklerini belirleyebilmeli,
 - c. Cümlelerin seçiliş nedenlerini görebilmeli.
- 3) Paragraf düzeyinde:
 - a. Paragraflardaki düşünceleri belirleyebilmeli,
 - b. Ana düşünceyi, yan düşüncelerden ayırabilmeli,
 - c. Ana düşünce ile yan düşünceler arasındaki bağlantıları görebilmeli,
 - d. Düşünceyi geliştirme yollarını ve biçimlerini tanıyabilmeli (ÖSYM, 1982’den aktaran Sever, 2004: 14).

Okuyucunun metni iyi anlayabilmesiyle yakından ilgili olan ve yukarıda bahsedilen sözcük, cümle ve paragraf düzeyindeki sahip oldukları bilgi ve becerilerinden başka metni daha iyi anlamalarını sağlayacak “metin düzeyinde” bilgi ve becerilerde mevcuttur. Metin düzeyindeki bu bilgi ve becerileri de diğer düzeylere eklemek uygun olacaktır. Bu düzeydeki bilgi ve beceriler özetle şöyledir (Özışık, 1997: 7):

- 4) Metin düzeyinde:
 - a. Paragraflar arasındaki düşünce birliğini tespit edebilmeli,
 - b. Üzerinde durulan konunun genel yapısını ve yazılış amacını tam olarak kavrayabilmeli,

c. Bir metnin nasıl olgunlaştırıldığını belirleyebilmeli.

Yapılan belirlemelerden anlaşılacağı gibi, metindeki anlamın tam ve doğru olarak algılanabilmesi, her şeyden önce o metnin dil yönünden iyi kavranmasını gerektirmektedir. Dilin düşünceyi oluşturan, yaratan ve biçimlendiren bir araç olduğu düşünüldüğünde; metnin dil yönünden kavranılması süreci, metnin düşünce yönünden de kavranılması sürecini içereceği söylenebilir. (Sever, 2004: 14-15)

2. 1. 3. Öğrenme Süreci Olarak Okuma

“Öğrenme: Yaşantı sonucu davranışta meydana gelen nispeten sürekli bir değişiktir.” (Morgan 1981’den aktaran Yeşilyaprak, 2003: 143) Okuma da öğrenmeyi sağlayacak olan yaşantılar içinde yer almaktadır. Bir davranışı öğrenmek için birey ya model alma yöntemini kullanır ya dinler ya da okur. Bu noktadan hareketle okuma, “öğrenme ve bilgilenmenin en temel yollarından biri” (Sever, 2004: 15) dir.

“Öğrenme sırasında ortamda sunulan uyarıcılar duyu organlarıyla alınır, sinir sistemi tarafından beyinde ilgili merkeze iletilir (duyum) ve orada bir anlama kavuşur (algı) ve buna göre tepkide bulunuruz (davranış).” (Yeşilyaprak, 2003: 153) Bir önceki bölümde okumanın bir algılama süreci olduğu belirtilmiştir, öğrenme için de algılama gereklidir. Ayrıca okumada görme duyusu sayesinde duyum da elde edilmekte ve okuma sonrasında kazanılan bilgilerle de özellikle zihni tepkilerde bulunmaktadır. Bu noktalar da okumanın, öğrenme ile doğrudan bir ilişkisi olduğu sonucunu ortaya koymaktadır.

“Okuldaki öğretme-öğrenme sürecinde yazılı kaynaklardan yararlanma önemli bir yer tutar.” (Sever, 2004: 15) Bu nedenle “öğrenme büyük ölçüde okumaya dayanır. Okuduğunu anlama becerisinin Türkçe dersi dışındaki derslerde de önemli bir yeri vardır. Bütün derslerin okumayı gerektirdiği göz önünde tutulacak olursa, iyi okuyamayan ve okuduğunu anlayamayan bir öğrencinin başarılı olamayacağı açıktır.” (Ünalın, 2006: 62) Bu bağlamda düşünüldüğünde “eğitimde verimliliğin artması ve öğretimin sağlıklı bir temelde yürütülmesi, öğrencinin anlama/kavrama düzeyinin yükseltilmesi ile yakından ilgilidir.” (Calp, 2005: 81) Anlama becerileri de dinleme ve okuma olduğuna göre bu becerilerin geliştirilmesine önem verilmelidir.

Okuma, gözlem ve düşünce gücü ile birleşince sözlü ve yazılı anlatım da güç kazanır. Öğrencilerin okuduklarını ve dinlediklerini tam ve doğru olarak anlaması; anladıklarını, düşünüp tasarladıklarını söz veya yazıyla etkili biçimde anlatması, büyük ölçüde sözcük dağarcığının zenginliğine, bu dağarcığın zenginliği de okuma etkinliğine bağlanabilir. Öğrenmenin, özellikle sınıf öğretiminde, büyük ölçüde okumaya bağlı oluşu söz dağarcığı-öğrenme ilişkisini etkili kılmaktadır. Bloom tarafından yapılan araştırmalarda da (Özçelik, 1988, s. 15) okuma ve söz dağarcığının, 'öğrenmenin genel ön koşullarından biri ve belki de başlıcası' olduğu şeklinde bir sonuca ulaşılmıştır. (Sever, 2004: 15)

2. 1. 4. Bilişsel, Duyuşsal ve Devinimsel Bir Süreç Olarak Okuma

Dil ve düşünce arasındaki ilişki en eski düşünürlerden bu yana tartışılan bir olgudur. Antik dönem Yunan filozoflarından olan Platon'un bu konu hakkında düşüncelerinin olması, bu durumun bir göstergesidir. Platon'a (Knobloch'tan aktaran Aksan, 1982: 53) göre düşünme ve konuşma eylemleri aynı şeydir; fakat içinden konuşmanın (düşünmenin) ruhun ses açığa vurmadan kendi kendine konuşmasıdır.

Amerikan davranışçı ruhbilimini kuran Watson'a göre dil ile düşünce özdeştir. Bilişsel ruhbilimci Piaget içinse bilişsel gelişme dilden bağımsızdır, ama anlatımını dilde bulur. Vygotski açısından düşünce sözcüklerle açıklanmakla kalmaz, onlarla var olur. Ancak, Einstein yazılan ve konuşulan sözcüklerin düşünce biçimine bir etkisi olmadığını belirtmiştir. (Demircan, 1990: 23)

Humboldt'a (aktaran Akarsu, 1984: 30) göre, "dil olmadan her düşünce karanlıktır." Ayrıca "dil düşünceyi tamamlayan, onu son noktasına erdiren bir şeydir ve insanları düşünen bir varlık olarak gösteren bir yeteneğin gelişmesidir.... Bu gelişme, doğrudan doğruya bilincin bir edimidir." (Akarsu, 1984: 39)

Dil ve düşünce arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan bu açıklamalar ne kadar birbirinden farklı olursa olsun, "düşünceler ifadesini dilde bulduğuna göre yapılan dil çalışmaları hem öğrencinin düşünce dünyasını yönlendirip ufkunu genişletecek hem de dili kullanma becerisi işlerlik kazanacaktır." (Cemiloğlu, 2004: 18)

Yapılacak olan dil çalışmaları metinlere dayalıdır. "Her metin bir dil ürünüdür. Dilin yapı taşları da sözcüklerdir." (Sever, 2004: 16)

Dili “aklın aynası” olarak tanımlayan Leibniz akıl ve dilin birbirlerine bağlı olduğunu ve birbirlerinin gelişimlerini sağladıklarını belirtir. Ona göre bu ilişki sözcüklerin görevleriyle kurulmaktadır. (Akarsu, 1984: 40)

Sözcük ile düşünce arasındaki ilişkiye değinen Vygotsky’ye (1962: 54) göre de “Düşünce sözcüklerle doğar. Düşünceden yoksun bir sözcük ölü olduğu gibi, sözcüklerle somutlanmayan bir düşünce de gölge gibidir.” Vygotsky için dil ve düşünce başka bir deyişle sözcük ve kavram birbirini tamamlar. Bunun sebebi de sözcüklerin gönderme yaptığı her kavramın düşünceyle gerçekleşmesidir. Ayrıca bu kavramlar sözcüklerin anlamsal işlevlerini yerine getirmektedir.

“Algılar; ancak zihnen canlandırdıkları zaman ‘tasarım’ olur. Algılar tasarım haline geldikçe diğer zihinsel işlemlerle (soyutlama ve genellemelerle) ‘kavram’ oluşur. İşte bu zamanda görülen ‘biçim’ yani ‘yazı’ zihinde nesnenin tasarımı ile birleşerek ‘anlam’ haline gelir. O halde, anlamlı bir okuma için parçada geçen sözcüklerin her birinin önce ayrı ayrı algılanması (öğrenilmiş olması) sonra da tasarım haline gelmesi gerekir.”(Binbaşıoğlu, 1988: 125)

Bu açıklamalar doğrultusunda düşünüldüğünde sözcüklerden meydana gelen ve bir dil ürünü olan metinleri anlama ve anlamlandırma için dil ve düşüncenin etkileşiminden yararlanmak gereklidir.

“Okuma, bireyin kişiliğini, değerlerini, ilgisini de etkiler. Bu etkileme duyuşsal boyutlu değişimlere neden olabilir. Özellikle yazınsal metinler, insanlığın duygu ve düşünce birikimini en zengin ve etkili biçimde ortaya koyan ürünlerdir. Okunması, bireyleri çeşitli duygu, düşünce ve eylem biçimleriyle karşılaştırır. Bu bağlamda okuma bireyin, -arınma (katarsis) sağlama, içgörü ve hoşgörü kazanma, özdeşim kurma vb.- duyuşsal boyutlu davranışlar kazanmasında ve beğeni düzeyinin yükselmesinde etkili olan bir süreçtir.” (Sever, 2004: 17)

Okumanın bilişsel ve duyuşsal boyutlarının yanında devinişsel boyutu olan bir süreçtir. Sesli ve sessiz okumada devinişsel niteliği olan davranışlar bulunmaktadır.

Göz satırlar üzerinde sıçrama hareketleriyle satırın belli bir alanını kavrar. Gözün kavradığı bu genişliğe “görüş genişliği” veya “görsel algı” denmektedir. İyi bir okur satır üzerinde her duruşta 15-20 harflik bir genişliği kavrayabilir. Yavaş bir okurda ise bu genişlik 6 harflik bir sınıra kadar düşer. (Akyol, 2006: 64; Kırkkılıç ve Akyol, 2007: 15-16; Kavcar vd., 2005: 42)

Sesli okumada ise gözün yanı sıra konuşma organları da devreye girmektedir.

“Her iki okuma eyleminde de okuma (sesli-sessiz) kural ve tekniklerinin bilinmesi okumanın niteliğine önemli katkılar sağlayabilir.” (Sever, 2004: 17)

2. 2. OKUMANIN FİZYOLOJİK BOYUTU

“Her sözcüğün zihnimizde kendi biçimiyle ilgili görsel bir imgesi vardır. Göz, sözcüğü görür görmez, bu imge ile tanır. Sözcüğün zihinde bir de devimsel imgesi vardır. Zihin ve öğeler bunu sözcüğü söyleyerek kazanmışlardır.” (Demirel, 1999: 50; Demirel, 2003: 77)

“Okuma eyleminde ses yolunun da önemi çoktur. Hançere, dil, dudak seslendirmede görevlidir. Vurguları doğru ya da yanlış yapmak, tonlamayı tam ya da eksik uygulamak işitme organına dayanır.” (Demirel, 1999: 50; Demirel, 2003: 77)

Okuma için gerekli olan bu unsurlar, okumanın fizyoloji ile olan ilişkisini ortaya koymaktadır. Bu unsurlardan göz ve beyin (zihin), okumanın gerçekleşmesi için zorunludur. Bu sebeple göz ve beyin hakkında daha detaylı bilgilerin verilmesi, okuma etkinliğinin nasıl gerçekleştiğinin ortaya konabilmesi açısından yerinde olacaktır.

2. 2. 1 Okuma Etkinliğinde Göz

“Okuma sırasında göz değişik hareketler yapar: çizgi boyunca ilerler, durur, geri döner, aşağı iner, yukarı çıkar. Gözün ileri hareketi genelde saniyenin kırkta biri (1/40 sn) kadar sürer, bunu izleyen ve yine saniyenin dörtte biri (1/4 sn) kadar süren duraklama sırasında da bazı bilgiler kısa dönemli belleğe aktarılır. Gözün beyne bağlı olarak metin üzerinde yaptığı ve bellekle doğrudan ilintili olan bu etkinlikler her türlü anlamlı yapıyı okuma (tanıma, tanımlama, anlamlandırma ve yorumlama) biçimini içeren bir süreçtir.” (Akbayır, 2007: 2)

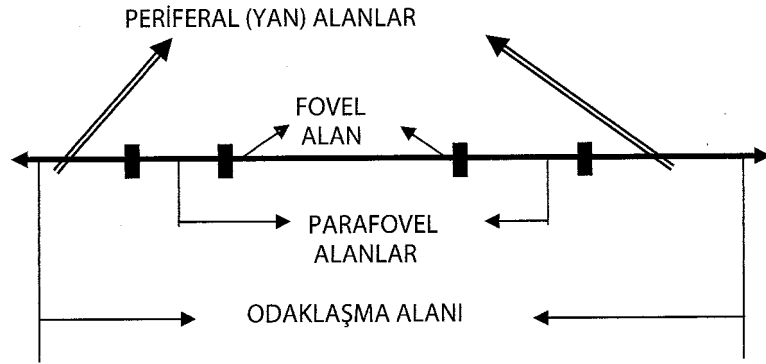
Okuma eyleminin gerçekleşmesi için gözün yapmış olduğu bu hareketler gözün satır üzerinde bir doğru üzerinde kayması şeklinde olmaz. Aksine göz, satırlar üzerinde sıçramalar yaparak okuma eylemini gerçekleştirir (Tunalı, 2006: 58; Demiray, 2007: 19; Akyol, 2006: 63; Calp, 2005: 82; Kavcar vd., 2005: 41; Ünalın, 2006: 62; Öz, 2006: 211).

Ruşen’e (1995: 27) göre okuma sırasında göz yaptığı bu sıçramalar nedeniyle sekiz ilâ on kelimelik bir satırda en az dört, en fazla on kez

durmaktadır. Bu duraklamalar metne odaklanıldığının işaretidir. Göz her duraksamasında metne odaklanmış olur.

Rayner ve Sereno'ya (1994'ten aktaran Akyol, 2006: 64) göre göz odaklaştığında üç temel alan oluşmaktadır. 1. Fovvel alan 2. Parafovvel alan 3. Periferel (yan) alanlar. Bu alanların şekille gösterimi aşağıda verilmiştir.

Şekil 3. Göz Odaklaştığında Oluşan Alanlar



Kaynak: Akyol, 2006: 64

Fovvel alan: Gerçek odaklaşmanın, görme ve anlamlandırmanın olduğu alanlardır. Burada iki derecelik bir açı oluşmakta ve aşağı yukarı 6-8 harflik bir görüş gerçekleşmektedir.

Parafovvel alan: 15-20 harflik bir kısmı kapsamakta ve okumayla ilgili ipucu sağlamaktadır.

Periferel (yan) alanlar: Anlamlandırılmayan fakat hissedilen, parafovvel alanların sonraki alanlardır.

Yukarıdaki şekle dikkat edilirse fovvel alanın dışındaki iki alan, sağ ve sol yönlerde alan olarak birbirlerinden farklıdır. Sağ taraftaki alanlar sol taraftakinden daha geniştir, çünkü okuma soldan sağa doğru yapıldığı için göz geriye değil daima ileriye hedeflemektedir.

Gözümüzün yaptığı hareketlerin hızı ve görüş alanının ne kadar geniş olduğu okuma eylemini destekleyici unsurlardır; fakat okumanın gerçekleşmesi için ana unsurlar içinde değıllerdir. Gözün okumayı gerçekleştirmesi başka bir anlamda metni görmesi ve bizim de gördüklerimizi görüntüler haline getirip

anlamlandırılmamız için gözün odaklandığı nesnenin (konumuz açısından bu bir metindir) birtakım aşamalardan geçirilerek görüntüsünün oluşturulması gerekmektedir. Bu aşamaları şöyle özetlenebilir:

Baktığımız nesne önce gözümüzün ağ tabakası denilen retinaya uğrar. Ağ tabaka yani retina 130 milyon ışık alıcısından (foton) oluşur. Bu ışık alıcı hücreler enerjilerini ışıktan alırlar. Bunlar görüntüyü elektrona dönüştürerek beyne iletilmesini sağlar. Fakat beynin görme merkezine varmadan önce ışın, dentrit ve akson denilen sinir hücrelerinden geçer. Bu hücreler birbirine bağlıdır ve gelen mesajları yönlendirirler. Göz, elektrik akımı olarak gelen mesajı altıktan sonra görüntüleme merkezine yönlendirir. (Tunalı, 2006: 58)

Bu aşamalar neticesinde elde edilen görüntü gözde değil beynin görüntüleme merkezinde dolayısıyla beyinde gerçekleşmektedir. Okumada ve görmeye göz sadece bir ileticidir, görme işinden görüntüler elde eden beynimizdir.

2. 2. 2. Okuma Etkinliğinde Beyin

Beyin vücut toplam ağırlığının %2'sini oluşturmasına karşın alınan tüm oksijenin %25'ini, gıdaların kalorisinin %20'sini ve vücutta dolaşan kanın %15'ini kullanmaktadır. Her bir beyin hücresi bir diğer beyin hücresiyle olan iletişimini protein moleküllerini sentez yaparak gerçekleştiriyor. Bu yolla kendisinden sonra gelen 100 bin beyin hücresine bağlanmasını fiziksel olarak mümkün hâle getiriyor. Her bir nöron diğer nörona 10 milisaniyeden kısa bir zamanda ulaşmaktadır. (Maviş, 2000: 36)

“Dünyanın tüm telefon sistemlerini karmaşıklığı, beynimizin bir bezelye büyüklüğündeki bir paçasına eşittir.” (Buzan, 1995: 41)

“Yaşamımız boyunca beyin, gözlerinizle, kulaklarınızla, burnunuzla, parmaklarınızla ve diğer duyu organlarınızla devamlı olarak size elektrik sinyalleri şeklinde, bilgi alır, depolar ve gönderir. Beyninizden geçen milyarlarca gerçek ve hayal, 90 milyon kalın kitabı doldururdu.” (Sezik, 2005: 32)

Bu noktada “Gözler ve duyu organlarıyla beyne gönderilen semboller, beynin okuma merkezi tarafından çözülür ve anlam kazanır. Okuma işleminde göz yalnız aracıdır. Aslında okuma işlemi beyinde gerçekleşir.” (Ruşen, 1995: 132)

“Beynin üst tabakası (korteks), düşünmek ve duyular yoluyla algılamak için kullandığımız bölümdür. Yaptığımız işin bilincine varmamızı bu bölüm sağlar.” (Maviş, 2000: 35) Okuma etkinliğinin meydana gelmesi için de

gözümüzün algıladığı semboller, bu korteks deneyin beyin üst tabakasında işleme alınmaktadır.

“Kelimleri okurken göz aldığı görüntüyü sinir impuslarına çevirerek beyin arka tarafında yer alan iletmektedir.” (Ruşen, 1995: 132)

“Yapılan çalışmalar beyinde dil merkezlerinin üç alanda toplandığını göstermektedir. Bu alanlar Broca alanı, Wernicke alanı ve Angüler girüs'tür. İlk iki alan belirli bazı fonksiyonları yerine getirirken üçüncü alan karmaşık dil fonksiyonlarını ortaya koyar.” (Tanrıdağ, 1993: 39)

“Wernicke alanı, beyinde görsel-işitsel çağrışım ve sözcük-nesne ilişkileri sağlarken, Broca alanı dilin sesletim işlevini yerine getirmektedir.” (Özbay, 2005: 23)

Görüldüğü üzere okuma işlemi, gözler aracılığı ile beyin tarafından gerçekleştirilir ve beyin okumayla ilgili özel alanları mevcuttur.

2. 3. OKUMAYI AÇIKLAYAN MODELLER

Bilişsel ruhbilim ve ruhdil bilim alanında yapılan araştırmalar sonucunda, metindeki dilsel özelliklerin nasıl algılandığı, nasıl işlemlendiği ve nasıl alımlandığı konularına açıklık getirmek için yapılan birçok araştırmanın sonucunda bazı okuma modelleri geliştirilmiştir (Kuzu, 2003: 78). Okuma modelleri, okuyucunun metni kavrayarak gözlerinde ve zihninde ne olup bittiğini anlatır. Okuma modelleri kaynaklarda üç başlık altında ele alınmaktadır. Bunlar; bütünleştirici, çözümleyici ve etkileşimsel okuma modelleri olarak adlandırılır (Anderson, 1999: 2; Treiman, 2003: 664'den akt. Karatay, 2007:).

2. 3. 1. Bütünleştirici (İç doğrultulu-Bottom Up) Okuma Modeli

Gough tarafından 1972'de ortaya atılan iç doğrultulu model harf ve sözcük tanıma etkinliği sonucunda geliştirilmiştir (Kuzu, 2003: 79). Bu modele göre okuyucu önce harfleri, daha sonra sözcükleri, öbekleri ve daha sonra cümleyi anlamlandırarak nihai anlama ulaşır (Carrell, 1988: 2'den Muhtar, 2006: 21). Ayrıca bu model yazılı sembollerin işitsel hale getirilmesini esas alır (Nunan, 1991: 64'den Muhtar, 2006: 21), yani okuma yazının sözlü hale getirilmesi işidir.

2. 3. 2. Çözümleyici (Dış doğrultulu-Top Down) Okuma Modeli

Bütünleştirici okuma modeli, kısa süreli belleğe çok yük getireceği ve bu nedenle anlam ilişkileri kurmayı zorlaştıracağı gerekçesiyle yeterli bulunmamıştır (Kuzu, 2003). Bu sebeple Goodman (1967'den akt. Karatay, 2007: 30) tarafından dış doğrultulu model olarak da bilinen çözümleyici model geliştirilmiştir.

Goodman'ın geliştirdiği çözümleyici okuma modeline göre okuma edimi, ruhdil bilimsel bir tahmin oyunudur (Kuzu, 2003: 79). Bu modelin bütünleştirici modelden farkı da bu noktada belirir. Çözümleyici modelin bütünleştirici modelden en önemli farkı okuyucunun etkin olmasıdır. Çözümleyici modelde okuyucu tahminler yaparak aktifleşmektedir; fakat bütünleştirici modelde bir şifre çözümü vardır, harfler sesletilir; ama anlam ilgisi sorgulanmaz. Bu sebeple de çözümleyici modelde okuyucu aktifken bütünleştirici modelde pasiftir.

Bu modele göre okuyucu harfleri ayırmakla ilgilenmez, bunun yerine sahip olduğu bilgi ile parçadan çıkardığı anlamı eşleştirmeye çalışır (Carrell 1988: 3'den aktaran Muhtar, 2006: 22). Bu noktada da eleştirilere maruz kalmıştır. Modelin metin içi öğeleri göz ardı ettiği ve bu durumun metinde olmayan anlamların çıkarılmasına sebep olacağı düşüncesi bu eleştirilerin dayanak noktasıdır.

2. 3. 3. Etkileşimsel (Interactive) Okuma Modeli

Bütünleyici ve çözümleyici okuma modelleri, okuma eylemini açıklamada yeterli olamadığı için etkileşimsel modeller ortaya çıkmıştır. Bunlar arasında en gelişmiş olanı, Rumelhart'ın 1977'de ortaya attığı ve 1984'te geliştirdiği modeldir. Bu modele göre farklı bilgi kaynakları arasında bir etkileşim söz konusudur. Beyin anlamlandırma sürecinde sözcük, tümce, metin içi bağlam ve metin dışı bağlam arasında sürekli etkileşimsel ilişki kurmaktadır. Rumelhart'ın modeli, beynin çok yönlü bilgi kaynaklarını eşzamanlı işleme özelliğini öne çıkardığı için önemlidir. Bu model, zihnimizdeki bilgi haritaları diyebileceğimiz şemalarla da yakından ilgilidir (Kuzu, 2003: 80).

Şema kuramı, yaşadığımız dünya hakkındaki bilgimiz ve beklentilerimizin, aldığımız yeni bilginin bütünleşebileceği uygun bilgilerin

bulunduğu bir çerçeve sağlayarak, yeni bilgiyi anlama becerimizi yüksek düzeyde etkilediğini savunmaktadır (Nunan, 1999: 257'den Muhtar, 2006: 23-24). Başka bir deyişle şema kuramı, bireyin dünya bilgisi, yaşam deneyimi ve özel bir alana ait bilgileri gibi önceden edinmiş olduğu önbilgileri kapsayan ve *şema* olarak da adlandırılan arka plan bilgilerinin anlama ve öğrenmedeki rolünü ele alan kuramdır (Kuzu, 2003: 81).

Şema kuramına göre, bir metni anlama etkileşimsel bir süreçtir ve bu süreç okurun önbilgileriyle metin arasındaki etkileşim sürecidir (Kuzu, 2003: 81). Bireyin bir metni anlayabilmesi için sadece önbilgilere sahip olması bu kurama göre yeterli değildir; aynı zamanda var olan şemaların metin içindeki yeni bilgilerle etkileşime girerek harekete geçirilmesi gerekmektedir.

2. 4. OKUMAYI ETKİLEYEN FAKTÖRLER

Yapmış olduğumuz araştırmalar neticesinde okumanın bilişsel, duyuşsal, devinişsel boyutlu öğrenme, algılama, anlama ve yorumlama süreci olduğu; ayrıca okuma eyleminin fizyolojik olarak göz aracılığıyla beyin tarafından gerçekleştirildiği ortaya konmuştur. Böyle çok boyutlu bir sürecin iç ve dış kökenli unsurlardan etkilenmesi de doğal olacaktır.

Araştırmamızın bu bölümünde de okumayı etkileyen faktörler ele alınacaktır. Fakat bu faktörleri incelemeden önce onları bir sınıflandırmaya tâbi tutmak doğru olacaktır.

Okumayı etkileyen faktörleri şu üç ulamda incelemek mümkündür:

1. Fiziksel Faktörler
2. Psikolojik Faktörler
3. Sosyal ve Çevresel Faktörler

2. 4. 1. Fiziksel Faktörler

Geriye Dönüş: Gözün kelimeler üzerindeki hareketi istikrarlı bir şekilde olmaz. Bazen paragrafin ya da satırın sonuna gelindiğinde başındaki anlam unutulmuş sanılabilir ve bu yüzden göz istem dışı olarak geriye dönüşler yapar. (Tunalı, 2005: 40)

Kelime Kelime Okuma: Yıllardan beri edinilen bir alışkanlık neticesinde gözlerimiz her kelime üzerinde ayrı ayrı durarak odaklanmaktadır. Fakat bu, okuma hızımızı ve buna paralel olarak okuduğumuzu anlama seviyemizi düşürmektedir.

Seslendirme: “Okurken seslendirme dediğimiz durum iki şekilde yaşanır. Biri içten seslendirme diğeri dıştan seslendirme (dudak kıpırdatma) dediğimiz bu iki engel okuma verimimizi büyük oranda zayıflatır.” (Tunalı, 2005: 41)

Göz Kaslarının Hamlığı: Okuma sırasında göz kasları yoğun bir şekilde çalışmak zorundadır. Göz, sıçrama ve saptama işlemini gerçekleştirirken bir kelimeyi saptama için durur, başka bir kelimeyi saptamak için de durduğu yerden o kelimenin üzerine sıçrar. Bu süreç neticesinde göz kasları yorulur. Böyle yorucu bir hareket için göz hazır bir halde değilse yorgunlu daha şiddetli olacak ve kendini daha çabuk hissettirecektir. (Tunalı, 2005: 43)

Fiziksel Ortam: Okuma eyleminin gerçekleştirildiği bir ortamın ışığının sağlıklı olması ve olabildiğince gürültüden arınmış olması gerekmektedir. (Tunalı: 2005: 44)

Fizyolojik Duruş: “Okuma sırasında duruşunuz çok önemlidir. Okuduğunuz materyal ile aranızdaki mesafe 30 cm. den az olmamalıdır. Ayrıca okuma esnasında kesinlikle kambur durmamalıyız.” (Tunalı, 2005: 44)

Göz Hastalıkları: “Sağlıklı bir okuma için gözün de sağlıklı olması gerekmektedir.” (Tunalı, 2005: 45)

Miyop, hipermetrop, astigmat, presbiyop gibi göz hastalıkları okumayı olumsuz yönde etkilemektedir.

Uyku Gelmesi: “Kişi eğer yatarak kitap okuma alışkanlığına sahipse ve birkaç defa yatarken kitap okuduysa vücut buna şartlanmış olur. Ayrıca okuma esnasında binlerce kez sıçrama-saptama çalışması yapar. Bunun sonucunda göz idmansızsa doğal olarak kaslar yorulur. Göz kasları yorulduğundaysa vücudu uyku frekansına geçiren serotonin hormonu salgılanır. Dolayısıyla kişinin uykusu gelir.”(Tunalı, 2005: 46-47)

Nefes: “Okurken daha az ve yavaş nefes alırız. Beyinsel faaliyet fazla olmasına rağmen giden oksijen değişmediği için öğrenme ve algılama becerisi zayıflar.” (Tunalı, 2005: 47)

2. 4. 2. Psikolojik Faktörler

Tembellik: Tembellik göz tembelliği ve kişilik tembelliği olmak üzere iki şekilde incelenebilir. Göz tembelliği, okuma alışkanlığının olmaması nedeniyle gözlerin okumaya elverişsiz hale gelecek kadar miskinleşmesidir. Kişilik tembelliği ise kitap okuma alışkanlığı olmayan birisinin bu durumunun kişiliğine de yansımadır. Dolayısıyla bu kişiler okumanın yanı sıra hayatlarının birçok aşamasında miskin, tembel kendinden bezmiş bir performans sergiler. (Tunalı, 2005: 36)

Sabırsızlık: “Okumaya alışkın olmayanlarda ağırlıklı yaşanan bir durumdur. Kişi okuduğunu bir an önce anlamak ister. Okumaya başladığında sanki okuduğu satırlar gözünde büyür hiç bitmeyecekmiş gibi gelir. Bu nedenle kişi okumayı bırakır.” (Tunalı, 2005: 37)

Ayrıca okuma için çeşitli bahaneler bulmak (“zaman bulamıyorum.”, “kitap alacak param yok.” gibi), özgüven eksikliği (yani “okuduğumu anlamıyorum” demek) ve öğrenmeye istekli olmamak gibi nedenler de okumayı etkileyen psikolojik faktörlerdir.

2. 4. 3. Sosyal ve Çevresel Faktörler

Bütün bireyler çocukluk dönemlerinde kendine has görüşleri, ilgileri, eğilimleri ve davranışlarını geliştirmeye ve şekillendirmeye öncelikle evinde yani ailede başlar. Sonra okul, bireyin genel gelişiminde aileyi tamamlar. Okumayı öğrenen bireyin üzerinde ailenin ve okulun dışında kalan başka çevresel faktörler de kendini gösterir. Fakat aile ve okul bu faktörlerin en önemlisidir.

Çocuğun içinde yaşadığı ve her anlamda gelişimini gerçekleştirdiği ortamın maddi ve manevi özellikleri, onun okumasını olumlu veya olumsuz bir şekilde etkiler. Söz gelimi okuma yazma bilmeyen ya da eğitin düzeyi yeterli olmayan ana babanın çocuğu, okumayı öğrenirken zorluklarla karşılaşabilir.

“İyi bir eğitim görmüş ana-babanın yardım ettiği ve okuma alışkanlığı kazanırken onları taklit eden çocuklar okuma öğretiminde süratle bir gelişme kaydederler.” (Kantemir, 1995: 45-46)

Aile ortamı gibi okul yani eğitim ortamı da okumayı etkileten toplumsal bir faktördür. Okuma becerisinin gelişmemesinin eğitimle ilgili sebepleri şunlardır: sınıfların kalabalık olması, metinlerin pedagojik bakımdan ilgi çekici, dil ve anlatım bakımından sağlam olmaması, uygulanan yöntem ve tekniklerin öğrencilerin öğrenme yeteneklerine ve düzeyine uygun olmayışı, öğretmenlerin etkinlikleri plânlı ve programlı bir şekilde düzenlememesi. (Karakuş, 2002: 78). Ayrıca “eğitim sisteminin bireylerde bilgiye ulaşma yöntemi olarak araştırma yerine ezberlemeye yönelik bir alışkanlık oluşturması.” (Akbayır, 2007: 7)

Bunların dışındaki sosyal faktörleri şu şekilde sıralamak mümkündür (Akbayır, 2007: 7):

1. Okuma-yazma oranının işlevsel düzeyde çok düşük olması,
2. Kırsal kesimdeki insanların genç yaşta üretime katılma zorunluluğunun kitap okumayı engelleyecek biçimde gelişmesi,
3. Hızla gelişen görsel kültür ürünlerinin (sinema, tv, video, bilgisayar CD, DVD gibi) okuma eylemini sınırlaması,
4. Yazı teknolojisinin (matbaa, bilgisayar gibi) toplumumuza geç ulaşması,
5. Dinsel inançlar nedeniyle kutsal kitap dışında kitap okuma gereksiniminin duyulmaması,
6. Göçebe kültürünün bir uzantısı olarak sözel iletişimin baskın olması.

2. 5. OKUMANIN ÖNEMİ

Okuma, kişiyi pek çok açıdan geliştiren ana kaynaklardan biri olması sebebiyle kişi ve dolayısıyla toplum için büyük bir önem arz etmektedir.

Kitap okuma, “İnsanın görüş ve düşünce dünyasını genişletir, önüne yeni ufuklar açar, gördüklerinin bilincine vardırır, nitelik ve meziyetlerini geliştirir ve duygularını olgunlaştırır.” (Calp, 2005: 81)

Özdemir'e (1976: 7) göre okuma, bilgi dağarcığını zenginleştirme yollarından biri olup, günlük yaşam içinde öğrenilen bilgilerin büyük bir kısmı okuma yoluyla edinilmektedir.

“Okuma süreci içinde öğrenme ve anlama olgusuna paralel olarak düşünme olgusu da vardır. Yalın bir anlatımla düşünme, bilgi edinme işinde akıl yürütme neden-sonuç ilişkisi kurmadır. Gözlem, yaşantı, canlandırma gücünü okunan metne katmadır.” (Özdemir, 1976: 17)

Okuma sağlık içinde de faydalı ve önemlidir. “Yararlı ilimlerle sarılmış bir insan, kendisiyle ve evrenle barışık bir iletişim içindedir. Okuma arzusu ve okumaya zaman ayırma, insanları ve zararlı işlerden korur ve uzaklaştırır.” (Akten, 2007: 31). Bu da insanın ruh sağlığını yani psikolojisini olumlu etkileyecektir.

Okumanın ruh sağlığına katkılarının neler olduğu konusunda 1950’li yıllardan bu yana çok sayıda araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmalara göre kitap okumak, öğrencilerin kendilerini daha iyi tanımalarına, ideal benlik geliştirmelerine kitaplardaki bazı kahramanlarla kendilerini özdeşleştirmelerine ve hatta meslek seçimine karar vermelerine katkıda bulunmaktadır. Aynı zamanda insanların kendilerini ve çevrelerini algılama şekillerini değiştirmemekte, benlik saygılarını ve benlik kavramlarını yükseltmekte, iç kaynaklı denetim odağı geliştirmelerine yardımcı olmakta ve genelde ruhsal sağlıklarını korumalarına ve kişilik gelişimlerine katkıda bulunmaktadır (Dökmen, 1994: 42)

Okumak insanların psikolojik olarak sağlıklı olmalarını sağladığı gibi fiziksel olarak da sağlıklı bireyler olmalarını sağlamaktadır.

Beynin genç kalması için beyin hücrelerinin sürekli olarak çalıştırılması gereklidir. Bunun için de pek çok şey okuyup araştırmak, zihin analizleri yapmak gerekmektedir. (Ünal, 1999: 21)

“Okuma bireysel bir etkinlik olmaktan çok toplumla da ilgilidir. Bireyler topluma uyabilmek için okurlar. Okuma toplumun uygarlaşmış olmasına da bağlıdır. Uygar toplumlarda okumak ilerlemenin bir gereği olarak ele alınırken, gelişmemiş toplumlarda okumayan bir kuşak tehlikesi söz konusudur.” (Demirel, 2003: 78)

Toplumun uygarlaşması ise kültürel birikimin sağlanmasına ve bu birikimin doğru bir şekilde aktarılmasına bağlıdır. Bu açıdan bakıldığında

bireylerin kültürel oluşuma ve dolayısıyla uygarlaşmaya katılmaları da “düşün ve yazın yapıtlarını okumalarına, insan doğasını değişik açılardan tanımalarına bağlıdır.” (Özdemir, 1976: 26)

2. 6. İYİ OKUMA VE İYİ OKUR

İyi bir okuma için birtakım şartların yerine getirilmesi gerekmektedir. Kadioğlu (1992: 18) bu şartları, maddeler halinde şöyle belirtmektedir:

1. Oturulan sandalye veya koltuk iyi seçilmeli, rahatsızlık vermemeli, ne fazlasıyla sert ne de fazlasıyla yumuşak olmalı.
2. Aydınlatma veya ışık ideal ortamda mühim bir faktördür. Aydınlatma objeleri göz ile doğrudan doğruya karşı karşıya gelmemelidir.
3. Sessiz ve dikkatin tam olarak toplanacağı bir ortam seçilmelidir.
4. Gözlerle okunan materyaller arasındaki açı iyi ayarlanmalıdır. En ideal göz açısı 70 derecedir. Gözle obje arasındaki açığı ayarlayabilmek için okunan materyalin durumunu değiştirmek gerekir. Böylelikle vücut konsantrasyonu bozulmamış olur.
5. Yorgunluk iyi anlama düzeyinin yakalanmasına engel teşkil eden faktörlerden biridir. En büyük olumsuzluk zihni yorgunluktur.
6. Hastalık ve B vitamini eksikliği anlama düzeyinin normalin altında kalmasına sebep olabilir.

Yukarıdaki maddelerde yer alan şartlar, ancak iyi bir okur tarafından uygulanırsa iyi bir okumayı sağlayabilir. İyi bir okumanın ön şartı, iyi bir okur tarafından yapılması gerekliliğidir. Yukarıdaki şartların kötü bir okur tarafından yerine getirilmesi hiçbir şeyi değiştirmeyecektir.

İyi bir okurun da okurluk donanımına sahip olması gereklidir. Okurluk donanımı, okuyazar ve okuru birbirinden ayıran özelliklerle ilgili ve ilintilidir.

Özdemir (2004: 36-39) okuyazar ve okur arasındaki farkı şöyle ifade etmektedir:

“Okudukları üzerinde düşünen, bunları irdeleyip sorgulayan, dil ve düşünce duyarlılığı gelişmiş, donanımlı kişi(ler) olarak da tanımlaya biliriz okuru. Bilgisini, birikimini, yaşantısını okuduğu metne taşıyan, onu değerlendiren kişidir okur. Öyle ki bu yanıyla yazma ve yaratma eyleminin bir parçası, temel ayaklardan biridir. Okuyazarsa, okuma yazma becerisini sürekli kullanmaz, kullandığı durumlarda da okuduklarını alımlama, algılama çabası içine girmez, giremez. Sormayı, sorgulamayı, yorumlamayı, hiçbir zaman göze alamaz; kendini yormaktan kaçınır, düşünsel bir tembellik üşengeçlik içindedir.”

İyi bir okurun sahip olması gereken donanım da şunlar olmalıdır (Özdemir, 2002: 26-27):

1. Metnin düşünce ve duygu yapısını oluşturan öğeleri ayırarak yazarın amacını kestirebilmeli,
2. Metnin yazı türünü belirleyebilmeli,
3. Yazarın başvurduğu anlatım biçimlerini, düşünceyi geliştirme yollarını metin bağlamında seçebilmeli,
4. Metnin konusunu, yazarın konuya bakış açısını belirleyebilmeli,
5. Metnin anahtar kavramlarını, metinlerde cümleler ve paragraflar arasındaki dil ve anlam ilişkisini görebilmeli,
6. Metinde kullanılan sözcükler ve sözcük gruplarının metindeki konumuna göre gerçek ya da mecaz anlamlarını seçebilmeli,
7. Metni bir öğrenme, eğlenme aracı olarak kullanabilmeli, edindiği düşüncelere karşı eleştirel bir yaklaşım sergileyebilmeli.

3. OKUDUĞUNU ANLAMA

“Ana dili öğretimi bilgi değil, beceri öğretimidir”(Çiftçi, 1998: 62). Ana dili eğitiminin kazandırmakla mükellef olduğu dil becerileri öncelikle ikiye ayrılır: anlama ve anlatma. Bu beceriler de kendi aralarında dilsel etkinliklere ayrılmaktadırlar. Anlatma etkinlikleri konuşma, yazma, görsel sunu; anlama etkinlikleri ise dinleme okuma ve görsel okumadır.

Güneş’e (2004: 59) göre okul öncesi dönemde dinleme yoluyla, okuma-yazma öğrenildikten sonra ise genellikle okuma yoluyla geliştirilen anlamayı, Haris ve Hodges (1995’ten aktaran Sidekli, 2005: 28) “Okuyucu ve metin arasındaki etkileşimler yoluyla anlamın inşa edildiği amaçlı düşünme” olarak tanımlar. Anlamı inşa etmek, bir yapılandırma işidir ve yapılandırmada önbilgilere ihtiyaç vardır. Bu durumu göze önüne alan Pardo (2004’ten aktaran Özaslan, 2006: 15) “okuduğunu anlamayı okurun metin ile etkileşimi esnasında, metnin içeriği ve iletisi ile kendi var olan bilgi ve becerilerini bütünleyerek anlamı yapılandırma süreci olarak tanımlar”. Bu görüşü destekleyen başka bir tanıma

göre ise “okuduğunu kavrama, anlamı eş zamanlı olarak çıkarmak ve yapılandırmaktır” (Reutzel ve ark. 2005’ten aktaran Özaslan, 2006: 15).

Yeni bilgilerin, eski bilgilerimizin üzerine inşa edilip yapılandırılması süreci olarak tanımlanan anlama; dinleme, okuma ve görsel okuma dilsel becerileri yoluyla gerçekleşmektedir. Dinleme de okuma da anlama ile sonuçlanmışsa bir değer taşır. “Bu nedenle dinleme ve okuma öğretiminde, bu beceriler ile ilgili çalışmalar çoğu zaman anlama etkinliği ile tamamlanır, bütünlenir. Anlam etkinlikleri, bir bakıma dinleme ve okuma etkinliklerindeki anlama ya da başarı düzeylerini görmemize yardımcı olur.” (Kavcar vd., 2005: 49). Kavcar vd. tarafından yapılmış olan bu tespitte okuma ve dinleme ile anlama arasındaki bağ gözler önüne serilmiştir; fakat 2005 Türkçe Programı’nda yer alan görsel okuma becerisini de dinleme ve okuma becerileri ile birlikte zikretmek gereklidir. Çünkü görsel okuma da anlama becerileri arasındadır ve anlama etkinlikleri ile desteklenmelidir.

Özsoy’a (1986) göre okumanın asıl amacı okunan metinden anlam çıkarmaktır. Metinden doğru bir anlam çıkarmak için de metni doğru okumak gerekir. Demirel (2003: 83) de “İnsan anlamak için okur, okuduğunu anlamak ister.” diyerek okumanın anlama ile olan bağını amaçsal bir ilişki çerçevesinde ortaya koymuştur.

Anlama eylemi, öğrenmeyi sağlayan unsurlardandır. Anlamayan bireylerin öğrenmesi, anlaşılabilen bilginin de öğrenilmesi mümkün değildir. Okumanın da en çok kullanılan bilgi edinme yollarından biri olduğu düşünülürse okuduğunu anlama becerisine sahip olmanın öğrenme açısından önemi ortaya çıkmaktadır. Bu noktada Erginer (1999: 133) öğrenmeye ne kadar zaman ayrılırsa ayrılınsın, bireylerin okuduğunu anlama düzeyi yüksek olmaması durumunda, bilgi düzeyinin üzerindeki öğrenmelerin gerçekleşemeyeceğini bildirmektedir. Bloom’a (1979: 48) göre de “Genel nitelikteki bilişsel giriş davranışlarından bir kısmı okuduğunu anlama gücünü içermektedir. Daha ilkökul yıllarında kazanılan gücün, daha sonraki yıllarda gerçekleşen öğrenmelerin çoğunu etkilemesi beklenir.”

Okuduğunu anlama becerisinde yetersiz olanların, diğer ders konularına ilgi duyabilmeleri, ders kitaplarında okuduklarını anlayabilmeleri ve sonuç olarak da

başarılı olabilmeleri beklenemez. Çünkü bilgi kazanmada okuma çok önemli bir yere sahiptir ve öğrencinin başarılı olmasında belirleyici bir etkidir. Bundan dolayı pek çok dersteki başarısızlığın temelinde okuduğunu anlayamama yatmaktadır (Küçük, 2002'den aktaran Duman, 2006: 27).

Okuduğunu anlama gücü ile akademik başarı arasında yüksek ilişki olduğunu gösteren birtakım araştırma bulguları da bu durumu destekler niteliktedir. Bloom'un da içinde bulunduğu bir grup araştırmacı tarafından, 15 ülkeden alınan ortaöğretimdeki öğrenciler üzerinde, anadillerinde okuduğunu anlama, dil-edebiyat, fen bilimleri ve matematik alanlarını kapsayan dört başarı testi uygulanmıştır. Bu testlerin sonuçları, bize okuduğunu anlama başarı düzeyi ile diğer üç alandaki başarı düzeyi arasındaki ilişkinin çok yüksek olduğunu göstermektedir (Demirel, 1992'den aktaran Akça, 2002: 8).

“Öğretme-öğrenme sürecinde okumanın büyük bir öneme sahip olması, bu süreçte gerçekleşen öğrenmelerin, öğrencilerin okuduklarını anlama güçlerine bağlılığını artırmaktadır. Özellikle ders kitapları dışındaki öğretim gereçlerinin az kullanıldığı eğitim ortamlarında, okuduğunu anlama başlıca öğrenme yolu durumuna gelebilmektedir.” (Kuzu, 2003: 9). Ders kitaplarının ve okulda kullanılmakta olan daha başka öğrenme araçlarının dile dayalı ve okunması gereken kaynaklar olması bu durumun nedeni olarak gösterilebilir (Doğan, 2002).

Önceleri kavramanın ya da anlamanın metinde geçen kelimeleri doğru olarak telaffuz etmenin beraberinde geldiği yaygın olarak düşünülmüştür; fakat son yirmi yılın araştırmaları kavramanın okuyucu, metin, öğretici ve öğrenme ortamı arasındaki etkileşime dayalı karmaşık bir süreç olduğunu göstermektedir (Cooter ve Flynt, 1996: 116). Kısaca ifade etmek gerekirse “Okuduğunu anlama, bireyin sadece yazılı sembollerle seslendirmesiyle değil, doğru olarak çözümlendiği sembolere anlam yüklemesiyle gerçekleşir.” (Özmen, 2001:17).

Anlam yükleme sadece sembolere ya da kelimelere yapılarak okunan metnin anlamı ortaya çıkarılamaz. Kelimelerin tek tek anlamını bilmek bütünü anlamını ortaya koymak için gereklidir; ancak asla yeterli değildir. Sadece kelime anlamlarının bilinmesinin okunan metni anlamayı sağlayacağını sanılması eski bir düşüncedir ve zamanla değişmiştir. “Gelişmeler, sadece sözcüğün anlamını doğru bilmenin anlamak için yeterli olmadığını, aynı zamanda anlama, kavrama,

zihinde düzenleme, aralarında ilişki kurma ve değerlendirme yapmanın da zorunlu olduğunu ortaya çıkarmıştır.” (Güneş, 2004: 59).

Yazılı bir metni anlama, sözle anlatılanı anlamaktan daha zor ve karmaşık bir işidir. Çünkü sözlü anlatımda ses tonu, jest ve mimikler, vurgulama konuşmanın anlaşılmasını bir derecede kolaylaştırır. Ancak yazılı metinde noktalama işaretleri dışında anlamayı kolaylaştırıcı herhangi bir öge yoktur. Ayrıca sözlü anlatımda dinleyici, anlamadığı noktaları konuşmacıya sorma imkânına sahiptir. Ancak yazılı anlatımda okuyucu çoğu zaman bu durumdan yoksundur. (Aslan, 2006: 15).

Çalışmamızda okumayı etkileyen pek çok faktörün olduğu önceki bölümlerde dile getirilmiş ve açıklanmıştır. Fakat okumanın anlama boyutunu etkileyen faktörlerin de incelenmesi araştırmamızın neticeye ulaşması için önem arz etmektedir.

Önceki bölümlerde de ifade edilen okumayı etkileyen unsurlar okuduğunu anlamayı etkilemektedir. Fender (1998), bu durumu da göz önüne alarak okuduğunu anlama seviyesini etkileyen kötü okuma nedenlerini şu başlıklar altında toplamıştır:

1. Amaçsızlık
2. Okuma hızının uygun olmaması
3. İyi görememe
4. Geriletici okuma (sözcükleri ve cümleleri tekrar tekrar okuma)
5. Yanlış göz hareketi (sözcükleri, satırları atlamak, yanlış yere odaklanmak)
6. Okurken sözcükleri telaffuz etmek, içses
7. Çok yavaş okumak
8. Konsantre olamama, hayal kurma
9. Kötü duruş
10. Göz yerine başın hareket ettirilmesi (Fender, 1998: 139-142’den aktaran Özaslan, 2006: 18-19).

Görüldüğü gibi okumayı ve okuduğunu anlamayı etkileyen faktörler tek boyutlu değildir. Yangın (2001) da bu durumu açık bir şekilde ifade etmektedir.

Yangın’a (2001: 68) göre “Okuduğunu anlama becerisinin kazanılmasında belirleyici olan bazı unsurlar vardır. Motor açıdan bakıldığında, mekanik olarak

okuma eylemini sağlayan beyin ve göz gibi organların etkin olması; algısal açıdan bakıldığında, okuduğunu anlama ile ilgili stratejilerin kullanılması; duyuşsal açıdan bakıldığında ise, okumanın günlük yaşamdaki öneminin farkında olma ve okumadan zevk alma okumayı etkileyen unsurlardır.”

Okuduğunu anlama sürecinde etkili olan faktörlerin dikkate alınması iyi okurların yetiştirilmesinde önemli adımların atılmasına vesile olabilir. İyi bir okurun okuduğunu anlama sürecinde de birtakım faktörler etkili olmaktadır. Kötü okumaları bertaraf etmek iyi bir okur olmak ya da yetiştirmek için ne kadar önemliyse iyi okuru olumlu yönde etkileyecek faktörlerin de o denli önemli olduğu unutulmamalıdır. Bu konu hakkında görüşlerini bildiren Anderson’a (Aktaran Yıldız: 2003b: 93) göre eğitilmiş iyi bir okurun okuduğunu anlama sürecinde aşığıdaki faktörler etkili olmaktadır:

1. Sözcüklere anlam vermede, sözdizimsel ve anlamsal dil örnekleri ve kalıpları hakkındaki bilgilerimizden yararlanırız.
2. Ön kabul ve iddiaları birbirinden ayırabilmeyi sağlayan genel bilgilerimiz, yeni bilgileri eskileriyle ilişkilendirebilmemize yardımcı olmaktadır.
3. Bunun yanı sıra sonuç çıkarma ve problem çözme gibi bilişsel yeteneklerin, dünya bilgisiyle harmanlanıp beraber olması önemlidir.
4. Sonuç olarak tipik metin türleri hakkındaki bilgilerimiz, dilsel verilerin büyük bölümleri arasındaki ilişkiyi görmemize yardımcı olmaktadır.

Anderson’un görüşlerinin, yapılandırmacı yaklaşımın temelinde yatan “yeni bilgilerin eski bilgiler üzerine inşa edilmesi” düşüncesinin bir yansıması olduğu açıkça görülmektedir. Yapılandırmacılığı bu yönüyle kısaca tanımlamak gerekirse şu şekilde ifade etmek yerinde olacaktır: “Bu terim, bilginin öğrenci tarafından yapılandırılmasını anlatır. Yani bireyler bilgiyi aynen almaz, kendi bilgilerini yeniden oluştururlar. Kendilerinde var olan bilgiyle beraber yeni bilgiyi, yine kendi öznel durumlarına uyarlayarak öğrenirler.” (Özden, 2003: 54-55).

Kahveci (2004) de okuduğunu anlamayı etkileyen faktörler konusunda görüşlerini belirtmiştir. Kahveci’ye (2004: 198) göre okuduğunu anlamayı etkileyen faktörlerin, “okuyucu ile ilgili faktörler” ve “metinle ilgili faktörler” olarak ikiye ayırmak mümkündür. Bunları da şu şekilde maddeleştirmiştir.

1. Okuyucu ile ilgili faktörler
 - a. Okuyucunun kelime dağarcığı,
 - b. Okuyucunun metne duyduğu ilgi,
 - c. Okuyucunun metni okuma sırasındaki dikkati ve motivasyonu.
 - d. Okuyucunun metinle ilgili sahip olduğu önbilgi,
 - e. Okuyucunun okuma amacı.
2. Metinle ilgili faktörler
 - a. Metnin türü,
 - b. Metnin anlatım düzeyi, yapısı.
 - c. Metnin dil ve üslûbu,
 - d. Metnin fiziksel nitelikleri.

Görüldüğü gibi okumayı ve okuduğunu anlamayı etkileyen pek çok faktör bulunmaktadır. Bunların arasında yer alan okuyucuyla ilgili faktörler eğitim sayesinde bertaraf edilmeye çalışılmaktadır. Okuyucuya okumayla ilgili bilgilerin sunulması ve çeşitli uygulamalarla okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi sistemli ve doğru bir eğitimle mümkündür. Ayrıca metin bilgisinin de eğitimle okuyucuya kazandırılması okuduğunu anlamayı etkileyen metinle ilgili faktörlerin de olumsuz etkilerini giderecek, olumlu bir hâle getirecektir. Bu noktalar dikkate alındığında okuma eğitiminin gerekliliği ortaya çıkmış olur. Çünkü eğitimsiz olarak yapılacak olan bir okuma anlamayı tam olarak sağlayamaz ve anlamanın olmadığı bir durumda okumanın gerçekleşmesi mümkün değildir.

4. OKUMA EĞİTİMİ

Çocuklar bugün sinema, televizyon, radyo vb. iletişim araçlarından görme ve işitme yoluyla birçok bilgi, beceri ve hatta görüş ve tutum edinebilmektedirler. Ancak bu, onların yetişmesi için yeterli değildir. Çünkü yetişmekte olan bir bireyin çok daha geniş ve zengin bilgi kaynaklarına erişmesi, bu kaynaklardan kendi ihtiyacına göre yararlanması gerekir. Bu da ancak okuma ile olabilir. Okul

hayatı da, büyük ölçüde okumaya dayanır. Okullarda okutulan aşağı yukarı derslerin büyük bir çoğunluğu, iyi bir okuduğunu anlama becerisi ve alışkanlığı kazanmış olmayı gerektirir (Kavcar vd., 2005: 41). İyi bir okuduğunu anlama becerisi ve alışkanlığı kazanmış olmakta iyi bir okuma eğitimi almış olmaya bağlıdır.

Özbay'a (2006: 4) göre "karmaşık bir süreç olarak nitelendirilen okumanın kişiye kazandırılması çalışmalarına okuma eğitimi denir. Okuma eğitiminde öğrenciye okuma ile ilgili bilgilerin öğretilmesinden çok, öğrencinin fiziki ve zihinsel unsurlarının geliştirilmesi çalışmaları yapılmaktadır." Yani okuma eğitimi teorik bilgilerin öğrencilere sunulmasından ziyade okuma becerisinin kazandırılmasını ve geliştirilmesini sağlamak için vardır. Beceri kazandırılması da uygulamalı bir eğitimi gerekli kılmaktadır. Öyleyse okuma eğitimi, okuduğunu anlama becerisinin uygulamalı olarak kazandırılmasını amaçlayan bir eğitim alanıdır.

Bamberger (1990: 11 akt. Tayşi, 2005: 34) okuma eğitiminin amaçlarını değerlendirerek şu şekilde sıralamıştır:

- Bireylerin okuma kapasitelerini son noktasına kadar kullanmaya özendirme; Bu onların kendi kendilerini anlamalarında rehberlik edecektir.
- Okumayı, öğrenme ve araştırmanın yanında rahatlamak için de yeterli biçimde kullanmak;
- Öğrencilerin, okuma ilgilerini devamlı geliştirmek;
- Değişik türde ve değişik amaçlarla okumaya zemin hazırlayacak bir okuma yaklaşımı oluşmasını sağlamak.

Okuma eğitiminin yukarıda sözü edilen amaçlara ulaşabilmesi için okuma becerisinin yaşa ve eğitim seviyesine göre olan farklılıkları göz ardı edilmemelidir. Çünkü eğitim ve öğretimde başarıya ulaşmak için bireyin hazır bulunuşluk düzeyi göz önüne alınarak uygun eğitim programlarının hazırlanması gerekmektedir. Bu sebeple okuma becerisinin gelişiminin hangi yaş ve eğitim

düzeyinde nasıl bir özellik gösterdiğini bilmek gerekmektedir. Aytaş (2003: 156) eğitim süreci içerisinde okuma gelişiminin beş aşamada gerçekleştiğini belirtir:

1. Temel eğitim öncesi ve temel eğitimin ilk yıllarını kapsayan okumayı öğrenmek için gerekli yeteneğin elde edildiği dönemdir. Bu dönem öğrencinin okumaya istekli olmasını hazırlar.
2. Temel eğitimin ilk aşamasını oluşturan okumaya başlangıç dönemidir. Bu dönemde çocuklar artık tek başına okuma yapacak düzeye gelmişlerdir.
3. Okuma isteği ve alışkanlığının gelişmeye başladığı dönemdir. Daha çok temel eğitimin 2 – 3. sınıflarını kapsar.
4. Okuma, deneme ve imkânlarının hızla yayıldığı, okumada güç ve üstünlüğün elde edildiği dönemdir. İlköğretimin 4-5 ve 6. sınıflarına rastlamaktadır. Bu dönemin belirgin niteliği öğrencinin kültürünü zenginleştiren geniş bir okumadır.
5. Okuma ilgi ve alışkanlıkları, okumada zevk almanın inceldiği evredir ki, temel eğitimin ikinci ve orta öğrenim dönemleriyle yüksek öğrenimin ilk yıllarına rastlamaktadır. Bu evrede "okuma zevki" diye adlandırılan duygunun zamanında gelişmesi önemlidir.

Her eğitim alanında olduğu gibi okuma eğitiminde de bireylere birtakım davranışların kazandırılması hedeflenmektedir. Türkçe Öğretim Programında da okuma becerisiyle, öğrencilerin günlük hayatlarında karşılaştıkları metinleri doğru, akıcı bir biçimde ve uygun yöntemleri kullanarak okuyabilmeleri, okuduklarını değerlendirip eleştirel bir bakış açısıyla yorumlayabilmeleri ve okumayı bir alışkanlık haline getirebilmeleri amaçlanmış ve zengin bir kazanım listesi verilmiştir (Özbay, 2006: 5).

İlköğretim Türkçe (6-8 Sınıflar 2007) Öğretim Programında okuma becerisiyle ilgili kazanımlar beş başlık altında incelenmiştir:

1. Okuma kurallarını uygulama
2. Okuduğu metni anlama ve çözümleme
3. Okuduğu metni değerlendirme
4. Söz varlığını zenginleştirme

5. Okuma alışkanlığı kazanma

Bu başlıklar altında ele alınan kazanımları çalışmamız çerçevesinde düşündüğümüzde “okuduğunu anlama ve çözümleme” ile ilgili kazanımlar bizim bu çalışmanın uygulama bölümünde öğrencilere kazandırmayı hedeflediğimiz temel kazanımları oluşturmaktadır. Bu sebeple okuduğunu anlama ve çözümlmeyi sağlayacak olan kazanımların irdelenmesi çalışmamız için bir zorunluluk teşkil etmektedir.

İlköğretim Türkçe Dersi (6-8. Sınıflar) Öğretim Programı’nda (2007: 134-135) da okuduğunu anlama ve çözümlenmeyle ilgili şu kazanımlara yer verilmiştir:

1. Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır.
2. Metindeki anahtar kelimeleri belirler.
3. Metnin konusunu belirler.
4. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.
5. Metindeki yardımcı fikirleri/duyguları belirler.
6. Anlatımın kimin ağzından yapıldığını belirler.
7. Olay, yer, zaman, şahıs, varlık kadrosu ve bunlarla ilgili unsurları belirler.
8. Metindeki sebep-sonuç ilişkilerini fark eder.
9. Metindeki amaç-sonuç ilişkilerini fark eder.
10. Kalıplaşmış cümle yapılarının kuruluş ve kullanım özelliklerini kavrar.
11. Okuduklarındaki örtülü anlamları bulur.
12. Okuduklarındaki öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.
13. Okuduklarını kendi cümleleriyle, kronolojik sıra ve mantık akışı içinde özetler.
14. Metne ilişkin sorulara cevap verir.

15. Metne ilişkin sorular oluşturur.
16. Metnin türüyle ilgili özellikleri kavrar.
17. Metnin planını kavrar.
18. Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantıları fark eder.
19. Metindeki söz sanatlarının anlatıma olan katkısını fark eder.
20. Metinde yararlanılan düşünceyi geliştirme yollarının işlevlerini açıklar.
21. Metne ilişkin karşılaştırmalar yapar.
22. Kendisini şahıs ve varlık kadrosunun yerine koyarak olayları, duygu, düşünce ve hayalleri yorumlar.
23. Metinde ortaya konan sorunlara farklı çözümler üretir.
24. Metindeki ipuçlarından hareketle metne yönelik tahminlerde bulunur.
25. Metnin öncesi ve/veya sonrasına ait kurgular yapar.
26. Şiir dilinin farklılığını ayırt eder.
27. Şiirin kendisinde uyandırdığı duyguları ifade eder.
28. Okuduklarını kendi hayatı ve günlük hayatla karşılaştırır.
29. Metinle ilgili görsel öğeleri yorumlar.
30. Metnin başlığı ile içeriği arasındaki ilişkiyi ortaya koyar.
31. Okuduğu metne farklı başlıklar bulur.
32. Metnin yazarı veya şairi hakkında bilgi edinir.

Pek çok araştırmacı ve araştırma da yukarıda sıralanan kazanımlara ulaşmanın okuduğunu anlamanın gerçekleştiğinin göstergesi olduğunu belirtmiştir.

Bu araştırmacılardan biri olan F. B. Davis bir yazıyı anlamış olmak için altı amaca erişmiş olmanın gerekli olduğunu söyler:

- a. Yazının konusunu (temasını) anlamak,
- b. Sözcükleri, sözcük kümelerinin anlamlarını kavramak,
- c. Yazının kuruluşunu kavrayıp izleyebilmek,
- d. Paragraflardaki düşünceleri açıkça görebilmek,
- e. Söz sanatlarını anlamak,
- f. Yazıyla ilgili sorulara karşılık verebilmek (Göğüş, 1978: 72).

Harris ve Sipay'a (1990, s. 586-593 aktaran Coşkun, 2003:102) göre ise okuduğunu anlamada daha başarılı olabilmek için şu alt becerilerin geliştirilmesi gerekmektedir:

- a. Metindeki ana düşünceyi seçme ve üretme,
- b. Metindeki önemli detayları not alma, ilişkilendirme ve hatırlama,
- c. Metin hakkında genel bir kanı edinmek için göz atarak okuma ve metinde geçen özel bir bilgiyi bulmak için okuma,
- d. Sebep sonuç ilişkilerini anlama,
- e. Olayların sıralanışını takip etme,
- f. Metinde verilen talimatları takip etme,
- g. Daha önce okunanları hatırlama.

Tazebay'a (1997: 16) göre de okuduğunu anlayan bir ilkökul öğrencisinin okunan metne uygun başlık bulması, okunan öyküleyici metinlerdeki kahramanların niteliklerini söylemesi, olayların yer ve zamanlarını bulması beklenir.

Yukarıdaki kazanımlardan ve bilgilerden hareketle denilebilir ki:

Bir metni anlama, metinde geçen anlamı bilinmeyen kelimelerin anlamlarının bilinir hale gelmesi, metinle ilgili olarak kim, ne, ne zaman, nerede, nasıl, niçin gibi sorulara cevap verilmesi, ana fikrin ve yardımcı fikirlerin bulunması, okunan yazıdaki olayların sebep ve sonuçlarının fark edilmesi, okunan yazıdan sonuç çıkarılması ve nihayet okunan metnin yorumlanması ve anlatılması gibi kazanımları gerektirir. (Alperen, 1999: 148).

Bu ifade gösteriyor ki, sözü edilen kazanımlar ortaya konamıyorsa metin anlaşılabilir olamaz. Oysa okuma, metnin anlaşılması demektir aksi takdirde

okumadan söz edilemez. Bu durum da gösteriyor ki okuma ve anlama birbiriyle ilişkilidir ve eğitim süreci olarak bir arada sunulmalıdır.

5. OKUMA TEKNİKLERİ

Genel olarak literatürde, sesli ve sessiz okuma olmak üzere iki tür okuma tekniğinden söz edilmektedir. Bu okuma tekniklerine “sesli okumaya benzemekle birlikte bazı özellikleriyle ondan ayrılan ‘inşat’ (yüksek sesle şiir okuma)” (Kavcar vd., 2005: 27) adı verilen bir okuma tekniği de eklenebilir.

5. 1. SESLİ OKUMA

“Sesli okuma, gözle algılanıp, zihinle kavranan sözcük ya da sözcük kümelerinin konuşma organlarının yardımıyla söylenmesidir.” (Kavcar vd., 2005: 43; Demirel, 2003: 80; Calp, 2005: 77).

Sesli okumanın amacı; “Öğrencilerin okunan metinde geçen kelimelerin nasıl telâffuz edildiğini ve hangi bağlamda kullanıldığını anlamalarını sağlamaktır. Sesli okuma, öğrencilerin okuma seviyesini belirlemeye yardımcı olurken, dinleyenlerin zihinsel faaliyetlerinin gelişmesine de katkı sağlar. Öğrencilerin düzgün konuşma yeteneğini geliştirir. Sesli ve güzel okuma, dinleyicilerin konuya ilgi duymasını sağlar ve okuma zevki uyandırır.” (MEB, 2007: 65).

Sesli okumanın bir başka amacı ise “aynı konu üzerinde birçok insanın düşünmesini sağlamaktır.” (Gedizli, 2006: 145).

Bu amaçlar doğrultusunda başarılı bir sesli okuma için:

1. Metin-cümle yapısına,
2. Anlatım özelliğine,
3. Yazım kurallarına,
4. Sözcüklerin şiveye uygun söylenmesine,
5. Birbirinden ayrı sesleri, aynı ses olarak söylememeye,
6. Her sözcüğün sesini sonradan gelen sözcüğün sesine karıştırmadan tek tek, net, açık ve aşıntısız söylemeye,
7. Hızlı okumadan kaçınmaya,
8. Sesli metindeki ana düşünce ya da olayların özelliklerine göre ayarlayarak anlamı, dinleyenlere sezdirmeye dikkat edilmelidir. (Demirel, 2003: 80-81).

“Sesli okuma tekniği daha çok sınıf içi etkinliklerde ve ortak bilgilenme amacıyla bir araya gelmiş insanların arasında kullanılan bir yöntemdir. Bu özelliğinden dolayı konuşmaya benzer bir özelliği vardır.” (Gedizli, 2006: 146).

“Eğitim hayatında, sınıf içi etkinliklerde öğrencilerin ortak bir fikir etrafında düşünebilmelerini sağlamak amacıyla sesli okuma tekniği kullanılabilir.” (Gedizli, 2006: 146).

Sesli okumanın eğitsel ve iletişim amaçlı kullanılması gibi olumlu yönlerinin yanında birtakım olumsuzlukları da vardır. Yüksek sesle okumada hız 200 kelime/dakika ile sınırlıdır. Sesli okuma, hızlı okumayı engelleyen önemli frenlerden birisidir. Sesli okuyan birisi okurken gözlerini, dudaklarını, boğazını, dilini, kulağını ve zihnini kullanmaktadır. Bu da hem hızını azaltmakta hem de aynı anda dikkati daha farklı yönlere dağıldığı için metni anlamasını engellemektedir. (Ruşen, 1994: 39).

5. 2. SESSİZ OKUMA

“Sessiz okuma, ses organlarından herhangi birini hareket ettirmeden, gövde ve baş hareketleri yapmadan, yalnız gözle yapılan okumadır.” (Kavcar vd., 2005: 44; Demirel, 2003: 80; Calp, 2005: 102).

Sessiz okumanın amağı; “ğrencilerin akıcı ve hızlı okumalarını sağlamaktır. Sessiz okuma, göz hareketleri ve beyinde meydana gelen okuma sürecine dayanmaktadır. Sesli ve sessiz okuma arasındaki en önemli fark, sesli okumanın sadece anlamayı değil, anlatmayı da kapsamaktadır.” (MEB, 2007: 65).

“Sessiz okuma, öğrencinin derslerine hazırlanması, boş zamanlarını değerlendirmek için kitap, gazete, dergi gibi materyali okuması sırasında gücünü ve zamanını daha verimli harcamayı sağlar. Çünkü sessiz okuma sırasında daha az zaman harcanır, buna karşılık hız artar.” (z, 2006: 213).

Sessiz okuma becerilerini ilerletmek amacıyla uygulanacak başlıca yollar şunlar olmalıdır (Demirel, 2003: 82):

1. Sessiz okumanın, sesini çıkarmayarak içinden sözcükleri söylemek olmadığı belirlenmelidir.

2. Yazıyı parmakla izlemek önlenmelidir.
3. Sessiz okumada baş ve gövde hareketleri engellenmelidir.
4. Ders çalışırken kitapların sessiz okunması öğütlenmelidir.
5. Özgür çalışma etkinliklerine istek uyandırılmalıdır.
6. Okuma derslerinde yazılardan ad, rakam, sözcük ya da cümle bulma çalışmaları sessiz okuma ile yaptırılmalıdır.

“Sessiz okuma için okuyucunun kimi yeteneklerinin gelişmiş olması gerekir. Sözcük zenginliği, okumada belirli bir hız, metinden olayları ve ana fikri çıkarabilme, fikirlerin akışını kavrama ve zihinde tutma yeteneği bunlar arasındadır.” (Binbaşoğlu, 1988: 137).

5. 3. İNŞAT

Türkçe dersinin amaçlarından biri de öğrencilere edebî değer taşıyan şiirleri, bu şiirlerdeki düşünce ve duygu özelliklerini yansıtacak biçimde yüksek sesle okuma becerisi kazandırmaktır. “İnşat”, öğrencilerin şiir okuma ve dinleme zevk ve alışkanlıklarının gelişmesine önemli ölçüde yardımcı olur. (Kavcar vd., 2005: 45; Calp, 2005: 103). Programda bu beceriyle ilgili şöyle denilmektedir.

“Şiir ses akışını ve ritim unsurlarını yoğun bir şekilde taşıması nedeniyle diğer türlerinden ayrılır. Şiir okumak, ses ahengini fark etmektir. Ses ve anlamı kaynaştırmak, uygun kelime ve hecelerde vurgu yapmak, şiir okumanın önemli unsurlarıdır. Şiir, kendine özgü üslupla ve verilmek istenen ana duyguyu yansıtan bir ses tonuyla okunmalıdır.” (MEB, 2005: 167).

6. OKUMA TÜRLERİ

6. 1. YORUMLAYICI OKUMA

Yorumlayıcı okuma, okunan metin hakkında metni oluşturanın vermeye çalıştığı iletinin doğru kavranmasına yönelik yapılan bir tür anlama çabasıdır (Gedizli, 2006: 176). Metnin oluşturulma amacı, okuyucusuna yeni bilgiler iletmektir. Bu yeni bilgiler okuyucu için henüz bilinmeyendir. Bununla beraber metin oluşturucu, okuyucu için henüz bilinmeyen bu bilgileri örtülü ve kapalı bir anlatımla da vermek istemiş olabilir. İşte bu noktada yeni sunulan ve bilinmeyen

örtülü bilgilerin anlaşılması ve anlamlandırılması için yorumlama yapılmasına gereksinin vardır. Bu noktada da devreye yorumlayıcı okuma girmektedir.

Okuduğunu anlama, zihinsel bir etkinliği zorunlu kılar. Fakat bu etkinlik her zaman alışılmış ve bilindik bir yol izlemez, bazı engellerle karşılaşılabilir. Zihinsel etkinlik açısından en ciddi engel ise anlam bulanıklığı ya da anlamlandıramamaktır. İşte zihinsel etkinlik esnasındaki bu bulanıklık ve anlamlandıramama engelini aşmak için yorumlama yapılması gereklidir (Gedizli, 2006: 176).

Yorumlayıcı okuma, eğitim-öğretim faaliyetleri içerisinde öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesinde kullanılan en yaygın okuma türüdür. Ancak derslerde bu okuma türü uygulanırken metinler üzerinde sağlıklı yorumlamalar yapılamamakta bu sebeple de yapılan okumalar sadece bir açıklama yapmaktan öteye geçememektedir.

6. 2. ÇÖZÜMLEMECİ OKUMA

Çözümleme, bir şeyi onu oluşturan parçalarına ayırıp bu parçaların işleyişini ve işlevlerini incelemektir. “Okuma eylemi açısından çözümleme kendi içinde bir bütünlük taşıyan ya da bir bütünün ana parçaları verilip ayrıntıları okur tarafından tamamlanarak bütünlük oluşturan metnin parçalara ayrılarak anlaşılmasına yönelik okuma çalışmasıdır.” (Gedizli, 2006: 183).

Metni oluşturan parçalar öncelikle sözcük, cümle ve paragraflardır; ancak bu parçalara tek yönlü bakmak metni çözümlemeyi sağlamaz, bu parçalar arasındaki anlamsal ilişkilerin de ortaya konması gerekir. Aslında metni oluşturan, onu bir bütün hâline getiren de bu anlamsal ilişkilerdir. Onlar sayesinde metnin yüzeysel parçaları birbirine bağlanır ve anlamlı hâle gelir.

Metin çözümleyici yani okuyucu, her türlü metni çözümlemeci bir okumaya tabi tutarak sorgulamakta ve metnin tüm unsurlarını mercek altına almaktadır. Bu sayede okur bilgiyi olduğu gibi değil onun verildiği sistemin onu ispatlayabildiği ölçüde kabullenmektedir. (Gedizli, 2006: 184).

Ayrıca metni çözümleyerek okuma, okurun konuyu daha yakından ve doğru anlamasına yardımcı olmakla birlikte metnin oluşum evrelerini görme

fırsatı da verir. Bu yönüyle metni anlamının yanında yeni metinlerin oluşturulmasına da katkı sağlar yani yazmayı da geliştirir.

Sonuç itibariyle çözümlemeci okuma, metin parçalarını bir bütün içinde görmemizi sağlar. Ve bu yönüyle de hem anlamayı hem anlatmayı hem de metni sorgulamayı olumlu yönde etkiler.

6. 3. ELEŞTİREL OKUMA

Eleştiri bir düşünceyi, konuyu, olayı, kişiyi her yönüyle değerlendirerek olumlu ve olumsuz tarafları hakkında yorumda bulunma işidir. Bu yorum eleştirilen şey hakkında iyi ya da kötü demekten öte bir şey olmalı ve temelinde sağlam ölçütler bulunmalıdır ki eleştiri doğru yapılmış olsun. Bu sebeple de söz konu ölçütlerin eleştiriyi yapacak kişi tarafından en iyi şekilde bilinmesi ve uygulanması gerekmektedir.

Eleştirel okuma yapan okurun okur kimliğinin çok iyi pekişmiş olması gerekir. Çünkü eleştirel okuma yapabilmek için okurun metin bilgisi, dil bilgisi, bilimsel bilgi ve hayat deneyimi yönünden kendisini en iyi şekilde yetiştirmiş ve anlama ve anlatma becerisinin de gelişmiş olması gerekmektedir. (Gedizli, 2006: 193).

“Eleştirel okuma türünde duygusal çıkarımlardan çok düşünceye, mantığa ve analize dayalı sonuçlara gitmek önemlidir.” (Gedizli, 2006: 193). Bu okuma türünde yazar, okur, onların duyguları ve dış dünyada olup bitenler yoktur; sadece metin vardır. Okur da metnin ona sunduğu imkânlar ölçüsünde eleştirisini yapmak durumundadır. Aksi hâlde yapılacak yorumlama nesnellliğini yitirir ve böylelikle de inandırıcılığını kaybeder.

Eleştirel okuma yapılırken metnin özelliklerine (türü, üslubu gibi), metni oluşturan unsurlara (yüzey ve derin yapısı, konusu gibi) ve yazarın amacına dikkat edilmelidir. Ayrıca metnin türüne özgü unsurları ve onların sunulmuş biçimleri ile aralarındaki bağlantıları da göz ardı etmemek gerekir. Örneğin öyküleyici bir metinde şahıs ve varlık kadrosu, olaylar, mekân ve zaman unsurları ve bunlar arasında kurulan bağlantının tutarlılığına dikkat edilmesi gerekir.

Sonuç olarak eleştirel okuma metni tüm yönleriyle ele alarak eksik ve başarılı yönleri üzerinde kişisel duygulardan arındırılmış, nesnel yorumlamalar yapmayı gerektiren bir okuma türüdür.

İKİNCİ BÖLÜM

METİN VE METİN DİL BİLİMİ

Çalışmanın bu bölümde, okuma eyleminin nesnesi olan metin ve metni oluşturan unsurları bir bütünlük içerisinde ve nesnel bir şekilde inceleyip değerlendirmeyi sağlayan metin dil bilim üzerinde durulmuştur. Metin dil biliminin çalışmanın uygulama bölümünün bilimsel temeli olması sebebiyle de tüm unsurları ayrıntılı bir şekilde bu bölümde incelenmiştir.

1. METİN KAVRAMI VE TANIMI

Köken itibarıyla Arapça olan “metin” kelimesi Türkçe Sözlük’te, “1. Bir yazıyı biçim, anlatım ve noktalama özellikleriyle oluşturan kelimelerin bütünü, tekst. 2. Basılı veya el yazması parça tekst.” (TDK, 2005: 1382) şeklinde açıklanmıştır. Metin kelimesinin batı dillerindeki karşılığının kökeni ise Latince “textus” kelimesidir. Latince kumaş veya dokuma anlamlarına gelmektedir. Nasıl ki bir kumaş dokuyucunun elinde yüzlerce ipin ardı ardına, yan yana gelmesiyle oluşuyorsa, metin de yazarının, metni oluşturan öğeleri birbirine aşama aşama eklemesiyle bir “dokuma” süreci sonunda ortaya çıkmaktadır (Akbayır, 2006, s.215). Bu açıklamalar ve tanımlamalar metnin nasıl bir yapısı olduğunu gözler önüne sermektedir. Buna göre metin, tutarlı bir bütünlük teşkil etmeli ve metni oluşturan parçalar arasında sağlam anlamsal bağlar bulunmalıdır. Aksi takdirde oluşan bir yapıya metin denemez. Araştırmamızın merkezinde yer alan metin dil bilim de metnin metin olma özelliklerini betimleme gayretinde olan

bir disiplin olduğu için metni oluşturan bu anlamsal bağlantılara dikkat çekmektedir.

Hem yüzey hem de derin yapıda bulunan anlamsal bağlantıları saptayarak metnin metin olup olmadığını ortaya koyan metin dil bilim disiplini, metne sadece birbiriyle bağlantılı cümleler bütünü olarak bakmaz. Halliday ve Hasan'a göre (1976: 1-2) metni cümleler bütünü olarak görmek yanlış olur: "Metin, dilin kullanımındaki birimdir. O cümlecik ya da cümle gibi dil bilimsel bir birim değildir ve büyüklüğüyle tanımlanamaz. (...) Metin, biçimsel değil anlamsal bir birliktir. Metin cümlelerden oluşmaz, cümleler tarafından gerçekleştirilir ya da cümleler içinde kodlanır." (Akt. Coşkun, 2007: 234) Erkul (2004: 80) da bu söylemler doğrultusunda metni şöyle tanımlamıştır: "Metin, zengin anlamlı bir dil birliği; anlam bütünlüğü oluşturan metin parçacıklarının toplamı; cümlelerden oluşmayıp onlarla şifrelendirilen, yoğun, karmaşık bir anlam ünitesi; yazar tarafından bilinçlice yapılan bir dil düzenlemesidir." Bu iki söylem de öz itibarıyla metnin cümlelerden oluştuğunu ve onlar sayesinde var olduğunu; ancak cümlelerin toplamından daha farklı bir anlam ilettiğini vurgulamaktadır.

Metin aynı zamanda bir iletişim unsurudur. Brown (1988: 190 Akt: Demir, 1994: 65) "Metin, iletişim olayının sözel kayıdır." diyerek metnin iletişimsel boyutunu özetlemiştir. İletişimi çok boyutlu olarak düşündüğümüzde sadece iki kişinin konuşması şeklinde olmadığını görmek mümkündür. İletişim yazar ile okuyucu arasında da gerçekleşebilir, bununla beraber insanın kendi kendine yapmış olduğu içsel konuşmalar da bir iletişim olarak görülebilir. Bu noktada metinde iletişimin sunulan yani söze ya da yazıya dökülen kısmını teşkil etmektedir.

Son yıllarda dil bilim çalışmalarında metin kavramının diğer dilsel birimlerden üstün tutulduğu görülmektedir. Bunun sebebi ise metin kavramının tanımında gizlidir. Metin, tanımlarında da belirtildiği gibi cümlelerin toplamında farklı bir anlam sunmaktadır. Bu yüzden cümle odaklı dil incelemeleri yetersiz kalmıştır. Bu durum da dil bilim çalışmalarının daha sağlıklı yapılabilmesi için metin üzerinde ve bağlamında çalışılması zorunluluğunu doğurmuştur. Sonuç olarak, "Dille ilgili cümle düzeyinde yapılan çalışmaların yetersiz sonuçlar

vermesi, dil bilim çalışmalarında cümle üstü çalışmalar ve dil bilimde metin kavramının yeniden değerlendirilmesi konularında yeni kapıların açılmasını sağlamıştır.” (Karatay, 2007: 18)

2. METİN DİL BİLİM

“Metin dil bilim, yazılı ve sözlü bir metni, metin yapan nitelikleri, metnin oluşturulmasında kullanılan içyapı ve dış yapıyı, metni daha anlaşılır ve akılda kalıcı kılmayı sağlayan nitelikleri, prensipleri belirlemeye çalışan bilim dalı, modern belagat, kompozisyon bilimidir.” (Alan, 1994: 62). Bu disiplinin amacı, metin yapılarını, yani dil bilgisel ve içeriksel kurgulanış biçimlerini ve bildirişimsel işlevlerini ortaya çıkarmak ve uygulamalı örneklerle göstermektir (Şenöz, 2005: 22).

Metin dil biliminin temeli, dilin incelenmesinde, iletişimde bulunan insanların karşılıklı ilişkilerine ve ürettikleri varsayılan metinlere dayanır (Aksan, 1993: 257). Öyleyse metin dil bilim öncelikle metinden hareket etmelidir ki amacına ulaşım görevini yerine getirebilsin. Bu bilim dalı tümceden hareket eden dil bilim ve dil bilgisi yaklaşımlarının dili incelemedeki yetersizliği sebebiyle ortaya çıkmıştır. Dil, tümce düzeyinde incelendiğinde dil bilgisel bir çalışmadan öteye gidemez, sadece biçimsel bir betimleme yapmaya yarar, dilin işlevsel özelliklerini ortaya koymada yetersiz kalır.

Dilin işlevsel özelliklerinin ortaya konması için tümce ötesi birimlerden hareket etmek gereklidir. Çünkü bir parça/unsur ne kadar önemli, güçlü ve hatta hayati olursa olsun içinde bulunduğu bütün içinde anlamlıdır aksi bir durum düşünülemez. Örneğin bir arabanın motoru arabanın çok önemli bir parçasıdır, onsuz bir araba düşünülemez. Ancak bu motorun tek başına arabanın bütün işlevini görebilmesinin sağlamaz. Motor bir arabaya ya da herhangi bir araca bağlı değilse ne kadar çalıştırırsanız çalıştırın hareket ettirme işlevi yerine getiremeyecektir. Bununla beraber bir parça/unsur diğer parçalar/unsurlar ile bağlantılı olduğu ve birbirlerini etkiledikleri sürece anlamlıdır. Yine araba örneğinden hareket edecek olursak, motor olmadan bir aksın, aks olmadan bir tekerleğin hiçbir anlamı yoktur. Bu unsurlar birbirlerine bağlanmamış ve

birbirleriyle etkileşim halinde değillirse ne kendileri ne de bütün bir anlam ifade etmez ve hiçbir işlevleri yoktur. Bu parça-bütün ve parça-parça ilişkilerine tersten bakmak da mümkündür. Örneğin arabaya takılmamış motor nasıl işlevsizse motoru olmayan arabada gerçek işlevini yerine getiremez durumdadır. Parçalar arasındaki ilişkiler de bu düşünceden hareketle iki yönlü düşünölmelidir.

Tüm bu söylenenler göz önüne alındığında metin dil bilimin inceleme konusu metin içindeki tek tek tümceler değil, metnin tümü, metni oluşturan ögeler arasındaki bağlar, metnin bir bütün olarak yapısı ve işlevi olacaktır. Tümce-ötesi bir anlayışla metinleri inceleyen metin dil bilim, her türlü dilsel olguyu metin yapan ölçüt ve kuralları saptar. Böylece çeşitli metin türleri arasındaki değişik yapı ve işlev özelliklerini ortaya çıkarır. Metinlerle gönderme yaptıkları gerçekler arasındaki ilişkileri araştırır, metinlerin anlamsal yapılarını belirlemeye çalışır. (Oraliş ve Ozil, 1992: 37)

Metin dil bilim konusu olan metni yukarıdaki belirtilen yönleri dikkate alarak incelerken metni metin yapan birtakım özellikleri ortaya koymaya çalışır. Bu özellikler metnin her türlü işlevini ve yönünü ele almaktadır. Yani bu özellikler sadece metin içindeki unsurları değil metin dışı unsurları da ele alır. Çünkü netice itibariyle metinde dış dünyaya ait bir bütündür ve yukarıda da bahsedildiği gibi parça bütün içinde anlamlıdır. Bu noktalar da göz önünde bulundurulduğunda metin özelliklerinin yazar-metin-okur iletişimsel dizgesi çerçevesinde ortaya konması gerekir. Yani bir metnin içyapısından (metin) ve dış yapısından (yazar ve okur) kaynaklı özellikleri bulunmaktadır. Bu özellikler metinsellik ölçütleri olarak ele alınmıştır. Şimdi bu ölçütler açıklanmaya çalışılacaktır.

3. METİNSELLİK ÖLÇÜTLERİ

Metin kavramının tanımında da belirtildiği üzere bir dilsel ürünün metin olabilmesi için bazı özelliklere sahip olması gerekmektedir. De Beaugrande ve Dressler (1986) bu konu üzerindeki çalışmaları neticesinde metinsellik ölçütleri olarak adlandırılan bu özellikleri yedi başlıkta toplamıştır.

3. 1. BAĞDAŞIKLIK (COHESION)

“Bağdaşıklık, metindeki bir ögenin yorumunun bir başka ögeye bağlı oluşunu açıklar. Metin kavramının içerdiği bütünlüğü şekil olarak yansıtmaları bakımından metnin temel özelliği niteliğindedir.”(Karatay, 2007: 21) Bir metnin dil bilgisine ait yapılarının ve ögelerinin birbiriyle bağıntılı olması bağdaşıklığın kapsamına girer.

Dünya literatüründe bağdaşıklık konusunda temel kaynaklardan biri olarak kabul edilen “Cohesion in English” (Halliday ve Hassan, 1976) adlı kitapta bir dilde metin bağdaşıklığını sağlayan araçlar beş başlıkta toplanmıştır. Bunlar: Gönderim, eksilteli anlatım, değiştirim, bağlama ögeleri ve kelime bağdaşıklığıdır. (Coşkun, 2007: 236)

Halliday ve Hassan’a (1976) göre bağdaşıklık, metinde bir ögenin yorumunun, bir başka ögeye bağlı olarak yapıldığı durumları ifade eder. Beaugrande ve Dressler’e (1986) göre, metnin bağdaşıklığı, dil bilgisi ve sözcüklere dayalı ilişkiler yoluyla sağlanır. Dil bilgisine dayalı bağdaşıklık ilkeleri; gönderim, eksiltme ve değiştirme, bağlaçlı bağdaşıklık ilişkileri ile kurulur. Bir sözcüğün aynen tekrarlanması, eş ve yakın anlamlılarının kullanılması vb. metinde sözcüklere dayalı bağdaşıklığı kuran ilişkilerdir.(Karatay, 2007: 21)

Bağdaşıklık unsurlarının dil bilimsel ve sözcüksel nitelik taşıması, onların metnin yüzey yapısında bulunabilir nitelikte olduğunu ortaya koyar. Bu aynı zamanda bağdaşıklığın metnin küçük ölçekli yapısını oluşturduğunu da göstermektedir.

Bu araştırmada bağdaşıklık araçlarının tasnifi dünyada en çok kabul görmüş tasnif olan Halliday ve Hassan’ın (1976) tasnifine göre yapılarak aşağıda açıklanmıştır.

3. 1. 1. Gönderim

Gönderim, metinde bir kavram, varlık veya durumu ifade eden bir söz, bir kez söylendikten sonra aynı cümlede veya yakınındaki bir başka cümlede bu

sözün aynen söylenmesi yerine, onu karşılayan bir başka kelimenin, kelime grubunun veya ekin kullanılması ile oluşur.(Coşkun, 2007: 242)

“Gönderimde zamirler, bir kelimenin anlamını metnin değişik yerlerinde taşırlar. Bu ortaklık, cümleleri birbirine bağlar. Gönderimin devamlılığı, metinde bir bütünlük sağlar.” (Akçataş, 2001: 28)

Örnek:

(1) **Kırmızı şapkalı kız**, ormanda yürüyordu.

(2) Kurt da **onu** gizlice takip ediyordu.

İkinci cümledeki onu zamiri, bizi ilk cümlenin öznesine götürmektedir. Özetle, ilk cümlede edinmiş olduğumuz bilgi ikinci cümlenin anlaşılmasını sağlamıştır. Bu gönderim unsuru sayesinde de iki cümle birbirine bağlanmıştır.

Gönderim hem metin içi hem de metin dışı unsurlara yapılabilir. Yani gönderimin bizi illaki metinde bulunan bir unsura yöneltme zorunluluğu yoktur. Bununla beraber Türkçede metin için gönderim daha ağırlıklıdır.

Gönderimin bizi hangi unsura yönelttiği kadar nereye yönelttiği de önemlidir. Bir gönderim bizi kendinden önce gelen unsura yöneltiyorsa buna *art gönderim* denir. Bir gönderim bizi kendisinden sonra gelen bir unsura yöneltiyorsa da buna *ön gönderim* denir.

Örnekler:

Başarılı olmak için yapacağımız **şudur: Çalışmak**. (Ön Gönderim)

Ali çok çalışkandır. Bence **o** çok iyi yerlere gelecek. (Art Gönderim)

“Geriye gönderim, önceden okunanları hatırlatarak eski bilgileri toplar ve daha kısa bir anlatım kurar. İleri gönderim, okuyucuyu çözüm hakkında uyararak, onun yanlış yorumlar yapmasını engeller.” (Akçataş, 2001: 28)

Türkçede gönderim üç yolla oluşmaktadır: 1. Adıllar (kişi adılları, işaret adılları, dönüşlülük adılı, ilgi adılı), 2. İşaret Sıfatları, 3. Karşılaştırma. Bu gönderim öğeleri aşağıda açıklanmıştır.

3. 1. 1. 1. Adıllar

Gönderim bağdaşıklığının oluşmasında en çok kullanılan unsur olduğu söyleyebileceğimiz adılların bu sıfatı almalarının en önemli sebebi türsel özellikleridir. Çünkü adıllar, adların yerine kullanılan sözcük ve eklere verilen dil bilgisel bir terimdir.

Türkçede gönderim oluşturan adıllar türleri şöyle sıralanabilir: Kişi adılları, işaret adılları, dönüşlülük adılı, ilgi adılı.

3. 1. 1. 1. 1. Kişi Adılları

“Bu adıllar, metinlerde kişi bilgilerine dayalı gönderimleri düzenler.” (Akçataş, 2001: 28) Metnin kişileri bu adıllar sayesinde belirlenebilir.

Örnek:

Ahmet ve Hasan, Ali’yi bütün gün takip etti. Ali **onları** fark etmemişti.

“Türkçede yükleme gelen ekler özneyi işaret ettiği için bazen özne ayrıca söylenmeyebilir. Özellikle 1. şahıs ağzından anlatımlarda, özel bir vurgu olmadıkça özne ayrıca söylenmez, yüklemdeki ek aracılığıyla belirlenir.” (Coşkun 2005: 59)

Örnek:

Akşam olunca kahveye çıktım. Üç beş dost görmeyi ümit ediyordum. Fakat ümit ettiğimle kalmıştım.

Adılların tamlayan olduğu ad tamlamalarında tamlanandaki iyelik eki adılın görevini üstlenir.

Örnek:

(Benim) Kalemim sende mi?

3. 1. 1. 1. 2. DönüŖlülük Adılı

“Türkçede *kendi* kelimesi ve bu kelimenin iyelik ekleri alarak oluşturulan çekimleri (kendim, kendin, kendisi, kendimiz, kendileri) dönüŖlülük adılı olarak kullanılır.” (Ergin, 1993: 258).

Örnekler:

Arabayı **kendi** tamir etsin.

Hasan **kendini** bu işe adadı.

Bütün gece **kendi kendine** söylenip durdu.

3. 1. 1. 1. 3 İşaret Adılları

“İşaret adılları, varlıkları adlarını söylemeden işaret yoluyla göstererek belirten kelimelerdir. İşaret adılları, varlıkları diğere özellikleri ile değil, yerleri ile ifade eder” (Ergin, 1993: 259). Başlıca işaret adılları şunlardır: *Bu, şu, o, bunlar, şunlar, onlar, öteki, beriki, bura, şura, ora.*

Örnekler:

Yeliz **kitabını** masada unutmuş. Can **onu** vermeye gitti.

Öğretmen **Türkçe defterlerimizi** aldı, **ötekileri** bıraktı.

Yarın Ankara’ya gidecekmış. Bunu kimsenin duymasını istemiyor.

Son örnekte de görüldüğü gibi işaret adılları sadece bir ismin, nesnenin, kavramın yerine geçmiyor bir cümlenin ya da bir ifadenin (bu bir paragraf veya bir metnin tamamı dahi olabilir) de yerine geçerek gönderim oluşturabilmektedir.

3. 1. 1. 1. 4. İlgi Adılı

“İlgi adılı, isim veya başka adılardan sonra gelen ve daha çok aitlik bildiren ‘-ki’ adılıdır. İlgi adılı, iyelik adılı olarak niteleyenler de bulunmaktadır” (Gencan, 1992: 140).

İlgi adılı, ad tamlamalarında tamlayana gelerek tamlananın yerini tutar.

Örnek:

Senin gözlerin **onun gözlerinden** daha güzel.

Senin gözlerin **onunkilerden** daha güzel.

Kişi ve işaret adlarından ayrı olarak düşünülen ilgi adlı, bazı durumlarda bu tür adlarla birleşerek ikili bir gönderme oluşturur.

Örnek:

Can, **çantasını** sıranın üzerinden aldı. Sınıftan çıkmak için kapıya doğru yönelirken Hasan'ın çantasına gözü ilişti. Hasan'ın çantası da **onunki** gibi eski ve yırtıktı.

Bu metinde “onunki” adının karşılığı “Can'ın çantası” tamlamasıdır. Burada iki gönderim bir arada kullanılmıştır. “O” adlı “Can” sözcüğüne gönderim yaparken “-ki” ilgi adlı da “çanta” sözcüğüne gönderim yapmaktadır.

3. 1. 1. 2. İşaret Sıfatları

“İşaret sıfatları, işaret adları gibi varlıkları işaret yoluyla göstererek belirten sözcüklerdir. Fakat işaret adlarından farklı olarak işaret sıfatları, çoğul eki almaz. Ayrıca gönderimde buldukları adla tamlama oluşturur, yani yan yana kullanılır.” (Coşkun, 2005: 64)

Örnek:

En çok **çikolata kaplı vişneli** pastayı severdi. Her doğum gününde **o** pastayı isterdi.

3. 1. 1. 3. Karşılaştırma

Karşılaştırma gönderimi metinde daha önce geçen bir varlığa ilişkin olarak benzerlik, farklılık, zayıflık, üstünlük, azlık, çokluk gibi anlamsal ilişkiler oluşturur. Türkçede karşılaştırma gönderimi daha çok zarflar ve edatlar yoluyla sağlanır. Türkçede karşılaştırma gönderimi oluşturan başlıca ifadeler şunlardır: *daha, kadar, başka, gibi, benzer, farklı, bu denli, daha farklı, en, çok, ise...* (Coşkun, 2005: 65)

Örnekler:

Nihat çalışkan ve sabırlı bir çocuktur; ama Cemil onun **gibi** değildi.

6/A sınıfının **en** çalışkanı şu gördüğün gözlüklü çocuk.

Seninki **kadar** olmasa da onun evini de beğendim.

Ali'nin burnu, Can'inkinden **daha** büyük.

3. 1. 2. Eksiltili Anlatım

Halliday ve Hasan'ın (1976: 142) “*metinde söylenmemesine rağmen anlaşılın şey*” olarak tanımladığı eksiltili anlatım, metindeki bazı sözcük, sözcük öbeği, tümce, yan tümce ve eklerin, okuyucunun metni anlamasını olumsuz olarak etkilemeyecek biçimde, düşürülmesi sonucunda oluşan bir bağdaşıklık unsurudur.

“Eksiltili anlatımın kullanılmasıyla metin gereksiz tekrarlardan kurtulur ve okuyucunun aktif olmasıyla anlama etkinliğinin daha olumlu bir zeminde meydana gelmesini sağlar. Çünkü eksiltili anlatım yapılırken yazarın söylemediği, boş bıraktığı yerleri, söylenenlerden hareketle okurun, zihninde dolduracağı varsayılır.” (Göktürk, 2002: 23)

Türkçede eksiltili anlatımları öncelikle ikiye ayırmak gereklidir:

a) Bağdaşıklık ilişkisi oluşturmayan eksiltili anlatımlar: Eksiltilen ögenin eşdeğerinin metinde yer almaması durumudur (Coşkun, 2005: 68). Bu durum genellikle konuşma dilinde meydana gelerek dilde kalıplaşmış ad aktarması, atasözü, deyim, bazı adlaşmış sıfatlarda görülür.

b) Bağdaşıklık ilişkisi oluşturan eksiltili anlatımlar: Eksiltilen ögenin eşdeğerinin metinde bir başka yerde bulunması durumudur (Coşkun, 2005: 69).

Metin dil bilim açısından düşündüğümüzde ikinci tür eksiltili anlatım bağdaşıklık kapsamında değerlendirilmelidir. Çünkü Halliday ve Hassan'ın da (1976: 4) ifade ettiği gibi bağdaşıklık “söylemde bir ögenin yorumunun, bir başka ögeye bağlı olduğu durumlar”ı içermektedir. Bu doğrultuda düşündüğümüzde de ikinci tür eksiltili anlatımın bağdaşıklık aracı olarak kabul edilmesi gerekiyken, birinci tür eksiltili anlatımın bağdaşıklık aracı olarak kabul edilmesi mümkün değil.

Halliday ve Hasan (1976) İngilizce'deki eksiltili anlatımı, değiştirimde olduğu gibi isme dayalı, fiile dayalı ve cümleye dayalı olmak üzere üçe ayırarak değerlendirmiştir. Coşkun'a (2005: 69) göre bu tasnif Türkçedeki eksiltili anlatım

unsurları için çok işlevsel değildir. Bu yüzden çalışmasında Türkçede ortaya çıkan eksiltili anlatımlara göre yeni bir tasnif yapılmıştır. Bu tasnif şöyledir:

1. Bir Ögenin Dışında Cümlenin Tamamen Düşürülmesi
2. Ortak Ögenin Düşürülmesi
3. Eklerin Düşürülmesi

Ayrıca ad tamlamalarında yaşanan düşmeleri de “Ortak ögenin düşürülmesi” başlığı altında incelemiştir.

Şimdide bu eksiltili yapılara birer örnek verelim.

Örnek 1:

— Partiye kimler gelmiyor?

— Ali, Hasan ve Ahmet. (Partiye Ali, Hasan ve Ahmet gelmiyor.)

Bu örnekte cümlenin bir ögesi söylenmiş, diğer kısmı söylenmeyerek eksiltili bir yapı oluşturulmuştur.

Örnek 2:

Deniz, duvardaki askıda asılı olan ceketini aldı. Annesine dışarı çıkacağını söylemeden sessizce kapıya yöneldi. Kapıyı aynı sessizlikle açtı. Hiç kimseye görünmeden dışarı çıktı.

Yukarıdaki örnekte ise “Deniz” ortak özne olarak kullanılmıştır. Bu sebeple ilk cümlede söylenmesi yeterli görülmüştür. Daha sonraki cümlelerde tekrarlanmayarak gereksiz bir kullanım ve anlam bozukluğunun önüne geçilmiştir.

Özne, Türkçede en çok eksiltelen cümle ögesi (Aydın, 1999: 143-146) olmakla beraber diğer cümle ögeleri (yüklem, nesne, tümleç) de düşürülerek eksiltili anlatımlar oluşturulabilir. Ayrıca ad tamlamalarının herhangi bir unsurunun (tamlayan, tamlanan) düşürülmesiyle de eksiltili yapılar meydana getirilebilir.

Örnek 3:

Şehrimizin avukat, doktor ve öğretmenleri bugün teröre karşı yürüyüş yapacak.

Yukarıdaki örnekte ise “-leri” iyelik eki sadece “öğretmen” sözcüğüne getirilmiş, “avukat” ve “doktor” sözcüklerinden düşürülmüştür. Bu kullanım da eklerin eksiltilmesiyle oluşan eksilteli anlatımlara örnek teşkil etmektedir.

3. 1. 3. Değiş-tir-im

“Değiş-tir-im, aynı dizide yer alan öğelerden birinin yerine dizim düzleminde bir başkasını koymadır. Silinen bir kelime / öge yerine aynı anlamı taşıyan başka bir kelime / ögenin geçirilmesidir.” (Akçataş, 2001: 30)

Halliday ve Hasan’a (1976: 90) göre de-ğiş-tir-im anlamdan çok kelimeler arasında ortaya çıkan dil bilgisel bir ilişkidir. De-ğiş-tir-imin türlerini de bu dil bilgisel işlev belirler. Bir metinde ismin, fiilin ya da bir cümlenin de-ğiş-tir-im tabi tutulduğu görülür. Ancak Altunkaya (1987: 69) ve Uzun’un (1995: 63) belirttiği gibi İngilizceden farklı olarak Türkçede isme ve fiile dayalı de-ğiş-tir-im çok azdır. De-ğiş-tir-im yapılarının Türkçede eksilteli yapılarla da ifade edilebilmesi bunun en temel özelliğidir. Ayrıca Türkçede de-ğiş-tir-im “aynı, öyle, şöyle, böyle” sözcükleriyle yapılır.

Şimdi bu üç de-ğiş-tir-im türüne örnekler verelim.

Örnekler:

Eski şarkılar daha **duygulu**, ama şimdikiler **öyle** değil. (*İsme dayalı de-ğiş-tir-im*)

İlk işinin **etrafı temizlemek** olduğunu düşündü ve **öyle** yaptı (*Fiile dayalı de-ğiş-tir-im*)

Bizden başka hiç kimse onunla konuşmuyor. Onu önemsemiyormuş. Bana **böyle** söyledi. (*Cümleye dayalı de-ğiş-tir-im*)

3. 1. 4. Bağlama Ögeleri

Türkçede bağlama ögeleri denince akla ilk önce bağlaçlar gelmektedir. Bağlama ögelerinin ağırlıklı olarak bağlaçlardan oluşmasına karşın bağlama ögelerinin tamamı bağlaçlardan oluşmamaktadır. Bağlama ögelerinin sadece iki parçayı bütün hâline getirme görevi yoktur. Bu göreviyle beraber metin unsurları arasında çeşitli anlam ilişkileri kurarak pek çok tutarlılık görünümünün oluşmasına ve böylelikle de metnin anlamsal bütünlük teşkil etmesine katkıda bulunur. Bağlama ögelerinin farklı anlam bağları kurması sebebiyle Türkçedeki bağlama ögeleri sadece bağlaçlarla sınırlı değildir. Özellikle bazı edatlar, zarflar ve zarf-fiil ekleri (bkz. Uzun, 1990: 71-80) de bağlama ögesi olarak kullanılmaktadır. Fakat bağlama ögelerinde asıl önemli olan şey metin unsurları arasında kurdukları anlam ilgileridir. Okuduğunu anlama etkinliği sırasında da bağlama ögeleri ile kurulmuş olan anlam ilgilerinin fark edilmesi sağlıklı ve olumlu bir anlamayı sağlaması bakımından önem arz etmektedir.

Aşağıda bağlama ögeleri işlevleri bakımından Coşkun'un (2005, 80-88) çalışmasında kullandığı tasnife göre değerlendirilmiştir.

3. 1. 4. 1. Ekleyici Bağlama Ögeleri

Ekleyici bağlama ögeleri, eş görevli sözcükleri, söz ve sözcük öbeklerini, tümce ve tümcecikleri sıralamada veya metinde daha önceden sunulan bilgi ya da bilgilerle aynı doğrultuda olan bilgilerin sunulmasında kullanılır. Anlamsal ilgiden ziyade dilsel bir bağlama ve aynılık ilgisi kuran bu bağlama ögeleri metnin yardımcı iletilerinin ya da konu edilen nesne veya kavramın farklı özelliklerinin çıkarılmasında okuyucuya yardımcı olmaktadır.

Türkçede kullanılan başlıca ekleyici bağlama ögeleri şunlardır: *ve, ile, de, de ... de, hem ... hem (de), gerek ... gerek(se), ha ... ha, hâkeza, bunun yanında, bunun yanı sıra, buna ilaveten, buna ek olarak, bundan başka, olsun ... olsun, üstelik, üstüne üstlük, hatta, ayrıca, bir ... bir (de), bir de, dahi, bile, ne ... ne (de)*. (Coşkun, 2005: 80)

Şimdi de ekleyici bağlama ögelerinin kullanımına örnekler verelim.

Örnekler:

Ayşe, masanın üzerinde duran çantasını aldı **ve** içinde küçük bir tarak çıkardı.

Bu konsere sen **de** gelmelisin.

Ne seninle olabilirim **ne de** sensiz.

Gerek temizlik konusunda **gerek** sağlık konusunda çok doğru şeyler söyledi.

3. 1. 4. 2. Ayırt Edici Bağlama Ögeleri

Ayırt edici bağlama ögeleri, sunulan nesne, kavram, varlık veya durumlardan birinin tercih edilmesi gerektiği ya da geçerli olduğunu bildirmek için kullanılır.

Türkçede kullanılan ayırt edici bağlama ögelerinin başlıcaları şunlardır: *ya da, ya ... -sa, ya ... ya (da), ya ...yahut (da), veya, yahut (da), veyahut (da), bari, sadece, en azından, hariç, hiç değilse, kâh ... kâh, bazen ... bazen (de), hiç olmazsa, ister ... ister(se). ...*(Coşkun, 2005: 81)

Şimdi bu tür bağlama ögelerine örnekler verelim.

Örnekler:

Ya benimsin **ya** toprağın.

Ali her şeyi biliyor **veya** bize blöf yapıyor.

Mehmet **hariç** kimse onu görmemiş.

Gece **ya da** gündüz istediğin zaman beni arayabilirsin.

3. 1. 4. 3. Zıtlık Bildiren Bağlama Ögeleri

Zıtlık bildiren bağlama ögeleri, biri olumlu biri olumsuz olan iki yargı ya da durumu bağlama görevini üstlenir. Bu bağlama ögeleri bir uyarı işareti gibidir. Bu ögelerden sonra gelen ifadelerin önce gelenlerin zıddını ifade ettiği anlaşılır. Bu yüzden de önce söylene düşüncelerin değişim yaşayacağı bu bağlama ögeleri sayesinde anlaşılır.

Türkçede zıtlık bildiren bağlama ögelerinin başlıcaları şunlardır: aksine, ama, ama yine de, ancak, bilakis, karşın, rağmen, de, -diği halde, fakat, halbuki, -in tersine, ise (de), lâkin, ne var ki, oysa, oysa ki, tersine, yalnız, yine de. ... (Coşkun, 2005: 82)

Şimdi de bu tür bağlama ögelerinin kullanımına örnekler verelim.

Örnekler:

Ali çalışkan bir çocuktü; **ama (fakat- lâkin- ancak)** sabırsız.

Ona hiç kimse kötü davranmadı **bilakis** herkesin sevdiği bir insandı.

Herkes onun kendini beğenmiş, çokbilmiş biri olduğunu düşünüyordu; **oysa** onu bir tanırsalar böyle düşündükleri için çok pişman olurlar.

Bu kadar çok çalışmasına **rağmen (karşın)** hak ettiği ilgiyi göremiyordu.

3. 1. 4. 4. Zaman-Sıralama Bildiren Bağlama Ögeleri

Zaman-sıralama bildiren bağlama ögeleri, metin içinde geçen olay, durum veya düşüncelerin birbirine göre zamansal sıralamasını belirtme görevinde kullanılır. Zamansal sıralılık önce ve sonra olmanın yanında eş zamanlı olma ve tekrar edilmeyi de belirten bir özelliği sahiptir. Bu açıdan düşünüldüğünde zaman-sıralama bildiren bağlama ögelerini dört grupta incelemek gerekmektedir. Şimdi bunları örneklerle açıklayalım.

3. 1. 4. 4. 1. Öncelik Bildiren Bağlama Ögeleri

Bir olayın, durumun ya da düşüncenin metin içindeki diğer olay, durum ya da düşüncelerin birinden, bazılarında ya da tamamından önce olduğunu bildirmektedir.

Türkçede öncelik bildiren bağlama ögelerinin başlıcaları şunlardır: *Önce, bundan önce, daha önce, ilk önce, öncelikle, evvel, bundan evvel, daha evvel, evvelce, şimdiye kadar, ilk olarak, ilk defa, ilk kez, olana dek, olana kadar, o zamana kadar...* (Coşkun, 2005: 84)

Şimdi bu tür bağlama ögelerine örnekler verelim.

Örnekler:

Bize gelmeden **önce** okula uğramış.

İlk önce defterini sıranın altında aldı.

3. 1. 4. 4. 2. Sonralık Bildiren Bağlama Ögeleri

Bir olayın, durumun ya da düşüncenin metin içindeki diğer olay, durum ya da düşüncelerin birinden, bazılarında ya da tamamından sonra olduğunu bildirmektedir.

Türkçede sonralık bildiren bağlama ögelerinin başlıcaları şunlardır: *Sonra, az sonra, biraz sonra, bundan sonra, daha sonra, sonunda, en sonunda, nihayetinde, şimdi, hemen, artık, şimdiden sonra, bundan böyle, ...-den itibaren, ...-den beri, son defa, son kez, ...* (Coşkun, 2005: 84)

Şimdi bu tür bağlama ögelerine örnekler verelim.

Örnekler:

Bu kitabı okuduktan **sonra** sana vereceğim.

Sabahtan **beri** seni arıyorum.

Beklediğimiz o büyük gün **sonunda (nihayet)** gelmişti.

Bundan böyle bizimle çalışacak.

3. 1. 4. 4. 3. Eşzamanlılık Bildiren Bağlama Ögeleri

Bir olayın, durumun ya da düşüncenin metin içindeki diğer olay, durum ya da düşüncelerin biriyle, bazılarıyla ya da tamamıyla eşzamanlı olarak gerçekleştiğini bildirmektedir.

Türkçede eşzamanlılık bildiren bağlama ögelerinin başlıcaları şunlardır: *O sırada, bu arada, bu sırada, aynı zamanda...* (Coşkun, 2005: 84)

Şimdi bu tür bağlama ögelerine örnekler verelim.

Örnekler:

Nazlı, çok sevdiği bebeğiyle oynuyordu. Bir ara salona indi. **Bu sırada** annesi salonda ona bir sürpriz hazırlıyordu.

Barış, Amerika'da yüksek lisans yapıyor **aynı zamanda** bir finans şirketinde çalışıyordu.

3. 1. 4. 4. 4. Tekrar ve Süreklilik Bildiren Bağlama Ögeleri

Bir olayın, durumun ya da düşüncenin metinde daha önceden de yapıldığını ya da halen yapılmakta olduğunu bildirmektedir.

Türkçede tekrar ve süreklilik bildiren bağlama ögelerinin başlıcaları şunlardır: *Tekrar, bir daha, bir kez daha, yine, gene, hep, sürekli, hâlâ, henüz, her zaman, daima, devamlı.* ... (Coşkun, 2005: 85)

Şimdi bu tür bağlama ögelerine örnekler verelim.

Örnekler:

Ne zaman buraya gelsem **hep** o sevimsiz yüzleri görüyorum.

Kral **tekrar** yerinden doğruldu ve o malum emri verdi: Öldürün.

Annem **daima (sürekli, devamlı, her zaman)** bizim yanımızda olur.

3. 1. 4. 5. Koşul Bildiren Bağlama Ögeleri

Koşul bildiren bağlama ögeleri, metin içindeki bir yargının bağlanmış olduğu yargı veya yargıların koşulu olması durumunu belirtmek amacıyla kullanılır.

Türkçede koşul bildiren bağlama ögelerinden başlıcaları şunlardır: *eğer ... (i)se, şayet ... (i)se, yeter ki, ...-se, yoksa, ki, mı, de, tek, takdirde...* (Coşkun, 2005: 85)

Şimdi de bu tür bağlama ögelerinin kullanımına örnekler verelim.

Örnekler:

Eğer seni bir daha onun yanında görürsem ayaklarını kırarım.

Bütün gün para almadan çalışırım **yeter ki** burada olduğumu kimseye söyleme.

Beni gördü **mü** neşesi yerine gelir.

Çalış **ki** başarasın.

Parayı getirdiğin **takdirde** sana bu gitarı veririm.

3. 1. 4. 6. Açıklama Bildiren Bağlama Ögeleri

Açıklama bildiren bağlama ögeleri, metinde geçen bir olay, durum, varlık ya da düşünceyi daha iyi anlaşılır kılmak adına yapılan açıklama bağlantısını sağlamak amacıyla kullanılır.

Türkçede açıklama bildiren bağlama ögelerinin başlıcaları şunlardır: *yani, gerçi, gerçekten, hakikaten, ki, kaldı ki, zaten, meğer (ki), meğerse, yoksa, aksi halde, aksi takdirde, gel gelelim, hani ... (var) ya, açıkçası, doğrusu, daha doğrusu, doğrusunu sorarsan, işin aslı, aslında, anlaşılan, tabi ki, elbette (ki), eminim, sanırım, zannederim, gel gör ki, güya, sözüm ona, sanki, adeta, kısacası, velhasıl, hâsılı, özetle, bir de ne göreyim, bir de baktım ki, dahası var, o kadar... ki, kim bilir, bakarsın (olur), belki (de), ne de olsa, nasılsa (nasıl olsa), başka bir deyişle, aynı şekilde, benzer biçimde, benzer şekilde, neyse, nitekim ille (de), illa (da), herhalde, ... (Coşkun, 2005: 85)*

Şimdi de bu tür bağlama ögelerinin kullanımına örnekler verelim.

Örnekler:

Yağız, bütün derslerden geçmeyi başarmış. **Doğrusu** bu kadar azimli olduğunu bilmiyordum.

Ahmet, bugün dışarı çıkmayacağını söyledi. **Yani** bizimle sinemaya gelmeyecek.

Dizilerdeki silah kullanımının çocuklar üzerindeki olumsuz etkileri üzerine çok ağır eleştiriler yapıldı. **Nitekim** söylenenlerin hepsi doğrudur.

3. 1. 4. 7. Örnekleme Bildiren Bağlama Ögeleri

Metinde bahsi geçen kavram, nesne, olay, durum ya da düşüncelere örnek verileceği zaman kullanılan bağlama ögeleridir.

Türkçede açıklama bildiren bağlama ögelerinin başlıcaları şunlardır: *mesela, örneğin, örnek, örnek verecek olursak, örneklendirecek olursak, ... gibi, ...ve benzeri (vb.), ... ve sair (vs.) ... (Coşkun, 2005: 86)*

Şimdi de bu tür bağlama öğelerinin kullanımına örnekler verelim.

Örnekler:

Türkçede bazı kelimeler doğu kaynaklı olmasına rağmen Türkçenin malı olmuştur. **Örneğin** “can” kelimesi Farsçadır, ama Farsçada “canım” diye bir kullanım yoktur. Bu kullanım Türkçeye hastır.

Türk edebiyatında bazı yazarlar farklı edebi türlerde eserler vermişler; ama öykücülükleriyle adlarını duyurmuşlardır. **Örnek verecek olursak**, Sait Faik ve Ömer Seyfettin bunlardandır.

3. 1. 4. 8. Sebep Bildiren Bağlama Öğeleri

Sebep bildiren bağlama öğeleri, metin içindeki bir yargının bağlanmış olduğu yargı veya yargıların sebebi (gerekçesi) olma durumunu belirtmek amacıyla kullanılır. Türkçede yargılar arasındaki sebep ilgisi iki türlü sağlanır. Birinci yapıda sebep önce sonuç sora söylenirken ikinci yapıda tam tersine yani sonuç önce sebep sonra söylenir.

Sebep-Sonuç şeklilde bağlantı kuran bağlama öğelerinin başlıcaları şunlardır: *bu nedenle, bu sebeple, bu yüzden, buna bağlı olarak, de, -den dolayı, -den ötürü, -dığı için, diye, dolayısıyla, ki, madem(ki), ...-nın bir sonucu olarak, ...-sı sebebiyle, ... -sı yüzünden, o halde, öyleyse, şu durumda, şu halde, böylece, ...-nın sonucunda, bunun üzerine...* (Coşkun, 2005: 87)

Örnekler:

Dün sınava çalışmamış. **Bu yüzden (bu sebeple, bu nedenle, bundan dolayı)** sınav kâğıdını boş verdi.

Otobüsü kaçırdığı **için** okula geç kalmış.

Yoğun kar yağışı **nedeniyle (sebebiyle)** okullar tatil edildi.

Mademki denize gideceğiz, biraz alış veriş yapalım.

Biz çok ısrar ettik **de** öyle geldi.

Sonuç-Sebeplere şeklilde bağlantı kuran bağlama ögelerinin başlıcaları şunlardır: *çünkü, zira, -sinin sebebi ... si, -sinin nedeni ...-si, -si –den, -si ... -den kaynaklanmakta ...* (Coşkun, 2005: 88)

Örnekler:

Söylenenlerin hiçbirini duymamıştı; **çünkü** konferans boyunca uyuklamıştı.

Buraya gelmemesinin nedeni senden çekinmesi.

Bu kadar çekinmesi sana âşık olmasından kaynaklanıyor.

3. 1. 4. 9. Amaç Bildiren Bağlama Ögeleri

Amaç bildiren bağlama ögeleri, metin içindeki bir yargının bağlanmış olduğu yargı veya yargıların amacı olma durumunu belirtmek amacıyla kullanılır.

Türkçede amaç bildiren bağlama ögelerinin başlıcaları şunlardır: *için, amacıyla, niyetiyle, -sin diye, -mesi için...*

Şimdi de bu tür bağlama ögelerinin kullanımına örnekler verelim.

Örnekler:

Kapıyı kapatmak için ayağa kalktı.

O rahat yaşasın diye babası durmadan çalışıyordu.

Buraya onu görmek amacıyla gelmişti.

3. 1. 5. Sözlüksel Bağdaşıklık

Halliday ve Hasan'a göre (1976: 274) buraya kadar açıklanan bağdaşıklık araçları (gönderim, eksilteli anlatım, değiştirim, bağlama ögeleri) dil bilimsel bağdaşıklık araçları olarak adlandırılmalı ve sözlüksel bağdaşıklık bunlardan ayrı tutulmalıdır. Çünkü bu bağdaşıklık türünde dil bilimsel değişimler ve kalıplar kullanılmadan sadece sözcükler arası anlam ilgilerinden yararlanılarak metin unsurları arasında bağlantılar kurulmaktadır.

Halliday ve Hasan (1976: 277-283) sözlüksel bağdaşıklığı iki başlık altında ele almıştır.

a) Yineleme (Reiteration)

b) Eşdizimlilik ya da Aynı Kavram Alanından Sözcük Kullanımı (Collocation)

Tekrar (reiteration) türleri olarak da şunlar sayılmıştır (Halliday ve Hasan, 1976: 274-292)

a) Sözcüğün aynen tekrar edilmesi (repetition)

b) Eş veya yakın anlamlı sözcük kullanma (synonym-near synonym)

c) Sözcüğün üst anlamlısını kullanma (superordinate-hyponymy)

d) Genel anlamlı sözcük kullanma (general word)

Aynı kavram alanından sözcük kullanımında ise yakın anlamlı sözcüklerin kullanımı, zıt anlamlı sözcüklerin kullanımı, aynı düzenin devamı niteliğindeki sözcüklerin kullanımı, parça-bütün ilişkisi oluşturan sözcüklerin kullanımı, birbiriyle ilişkili kavramların kullanımı bulunmaktadır. (Akt. Coşkun, 2005: 89)

3. 1. 5. 1. Yineleme (Reiteration)

Yineleme kavramı yukarıda da belirtildiği gibi sadece bir sözcüğün aynen tekrar edilmesini ihtiva etmez. Bunun yanında sözcüğün yerine kullanılacak eş ve yakın anlamlılarının, sözcüğün üst anlamlısının ve sözcüğün genel anlamlısının kullanımı da yinelemeyi sağlar ve böylelikle sözlüksek bağdaşıklık kurulmuş olur. Şimdi bu yineleme türlerini açıklayalım.

3. 1. 5. 1. 1. Sözcüğün Aynen Tekrar Edilmesi (Repetition)

Metinde geçen bir sözcüğün aynı anlama gelecek şekilde yinelenmesiyle oluşan bir bağdaşıklık görünümüdür.

“Eksilteli bağlantıların tam tersi sayılabilecek bu bağlantı, gereksiz kullanımdan farklıdır. Çünkü her kullanımın bir anlam ve işlevi vardır.” (Akçataş, 2001: 33)

Örnek:

Şehirde hiç kimse kalmamıştı. Oysa bu **şehir** nice savaşlarla yıkılmasına rağmen insanlar bura yaşamaya devam etmiş, tutkun oldukları bu efsunlu **şehri** asla terk edememişlerdi.

Yukarıdaki örnekte “şehir” sözcüğünün üç kez tekrar edildiği ve üçünde de aynı anlamda aynı varlığı karşılayacak şekilde kullanıldığı görülmektedir. Böylece yineleme yapılarak metin bağdaşıklığı oluşturulmuş, metnin anlamlı bir yapı oluşturmasına katkı sağlanmıştır.

3. 1. 5. 1. 2. Eş veya Yakın Anlamlı Sözcük Kullanma (Synonym-Near Synonym)

“Eş anlamlılık özünde sözcükler arasındaki anlamsal (semantic) ilişkiye dayanır. Bir sözcüğün kullanımlarına göre ortaya çıkan farklı anlamları olabilmektedir. Buna göre eş anlamlı sözcüklerin her zaman eş anlamlı olduğunu ve her zaman birbirinin yerine kullanılabilceğini varsaymak yanlıştır.” (Coşkun, 2005: 92)

Örneğin, “kara” sözcüğü “Kara gözlü benli dilber” ifadesinde “siyah” sözcüğünün eş anlamsıyken “Dost, kara günde belli olur.” Cümlesinde “kötü” sözcüğünün eş anlamlısı olmuştur.

Bir metinde eş ve yakın anlamlı kelimeler anlatım bozukluğuna yol açmayacak şekilde kullanıldığı zaman bağdaşıklı ilişkisi kurabilmektedir.

Örnek:

İmparator **şehrin** süslü kapısından içeriye girdi. Antik çağlardan kalma bu **kentin** mermer döşeli yollarında zaferinin tadını çıkararak ağır ağır ilerliyordu.

3. 1. 5. 1. 3. Sözcüğün Üst Anlamlısını Kullanma (superordinate-hyponymy)

Sözcüğün bir üst anlamlısını yani daha kapsamlısı kullanılarak da sözlüksel bağdaşıklık kurulabilir.

Örnek:

Gül, binlerce yıldır aşkın simgesi olmuştur. Fakat bu **çiçeğe** böyle bir değeri katan bülbüldür.

3. 1. 5. 1. 4. Genel Anlamlı Sözcük Kullanma (general word)

Metinde bir sözcüğün yerine o sözcükle metin dışında bir anlam ilişkisi olmayan genel bir kavramın kullanılmasıdır. Türkçede bağdaşıklık oluşturan genel isimlerden bazıları şunlardır (Coşkun, 2005: 94):

İnsanlar için; kişi, adam, kadın, çocuk, delikanlı, kız, topluluk, kalabalık,

Nesneler için; şey, eşya, alet ...

Mekânlar için; yer, ortam, ...

Fiiller için; hareket, davranış, olay ...

Durumlar için; mesele, sorun, problem, iş, konu ...

Örnekler:

Ali, babasına kızınca **kapıyı çarpıp gitti**. Annesi onun bu **davranışına** çok üzölmüştü.

Tez için kendisine bir türlü **konu belirleyemiyordu**. Öğretmeniyle bu **meseleyi** konuşmayı düşündü.

3. 1. 5. 2. Eşdizimlilik ya da Aynı Kavram Alanından Sözcük Kullanımı (Collocation)

Eşdizimlilik olarak dilimize çevrilen “collocation” kavramı incelenen çalışmalar (Uzun, 1992 ve 1995; Coşkun, 2005 ve 2007) doğrultusunda “aynı kavram alanından sözcük kullanımı” adı altında değerlendirmiştir.

Halliday ve Hassan’a (1976: 284-285) göre eşdizimliliği yani çalışmamızdaki karşılığı ile aynı kavram alanından sözcük kullanımı pek çok şekilde oluşabilir. Bazıları şunlardır:

- Birbiriyle yakın anlamlı sözcükler
- Birbiriyle zıt (karşıt) anlamlı sözcükler

- Parça-bütün, iç-dış, meslek-eylem, alet-işlev, madde-nesne gibi aralarında karmaşık anlam ilişkileri olan sözcükler
- Aynı düzeydeki seriden alınmış sözcükler

Örnek:

Yüzyıllar boyunca **edebiyat yapıtları**, **geleneğimizden** beslenmiştir. **Toplumsal yaşantımızdaki** değişimler hep **hikâyelerin**, **romanların** konusu olmuş; **edebiyatçılar toplumu** bir **sosyolog** titizliğiyle incelemişlerdir. Çok gerilere gidersek **Fuzuli’yi**, **Nedim’i**; yakın tarihimize bakarsak **Emre Kongar’ı**, **Çetin Altan’ı** bu bakımdan aynı noktada görürüz.

Yukarıdaki metinde aynı kavram alanına giren sözcüklerden oluşan iki temel grup vardır.

1. Grup: Edebiyat yapıtları, hikâye, roman, edebiyatçı, Fuzuli, Nedim, Emre Kongar, Çetin Altan.

2. Grup: Gelenek, toplumsal yaşantı, toplum, sosyolog

Görüldüğü gibi metin bu iki grup temele alınarak inşa edilmiştir. Neticede bu sözcüklerin kullanımıyla metin bağdaşıklığı sağlanmıştır.

3. 2. TUTARLILIK (COHERENCE)

“Tutarlılık (coherence), anlam ve mantık açısından metnin tamamında bulunması gereken uyumdur. Metnin büyük ve küçük ölçekli yapıları arasındaki bağlantı olarak da tanımlanabilir.”(Karatay, 2007: 21)

Metinde var olan tutarlılık görünümleri sayesinde zihnimizdeki ön bilgiler ve yeni bilgiler irtibata geçer ve böylece metin içi ve metin dışı anlam kurma etkinliği gerçekleşir. Zihnimizdeki tüm bilgiler şekillenir ve okuduğunu anlama gerçekleşmiş olur. Bu bağlamda bilgi düzeyinin ve bilgi alımının kişiden kişiye değişmesinin de okuduğunu anlamada çok etkili olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. “Bu bakımdan bir metinde tutarlılığın sağlanması sadece metnin kendisiyle ilgili değil, aynı zamanda okuyucunun idrak seviyesiyle ilgilidir.” (Alan, 1994: 175) Bu düşüncüyü Beaugrande ve Dressler de

savunmuştur. Onlara göre de “Tutarlılık (coherence), sadece metne bağlı bir özellik değildir; tutarlılığın ortaya çıkmasında okuyucunun yaşadığı bilişsel süreçler de etkilidir.” (Beaugrande ve Dressler, 1986: 6) “Pek çok bilimsel çalışmada (Hinds, 1990; Keçik, 1991; Stoddard, 1992; Gordon v.d., 1993: 311-348) da tutarlılığın sağlanmasında okuyucunun algılama düzeyinin önemli olduğu ortaya konmuştur.” (Coşkun, 2007: 249)

Tutarlılığın temelinde okuyucunun metin dışı bilgisi ile metindeki kavramlar arasında bulunan ilişkileri ve sürekliliği algılaması yatmaktadır. Metinsel dünya, metindeki yüzey yapının ifade ettiğiinden daha fazlasını kapsamaktadır. Okuyucunun, olay ve durumların düzenlenişine ilişkin deneyim ve beklentileri metni anlamlandırma sürecine katkıda bulunur. Metindeki yüzeysel ifadeler kavramları harekete geçirir. (Beaugrande ve Dressler, 1986: 84-85)

Bir metnin tutarlı olmasında bağdaşıklık araçlarının kullanımının etkili olduğu söylenebilir. Çünkü “Bağdaşıklık bir metnin sözel yapısına gönderimde bulunurken, tutarlılık bu sözel yapının öğeleriyle ulaşılabilecek kavramsal alandaki tüm ilişkilere gönderimde bulunmaktadır (bkz. Petöfi ve diğ., 1986: 58)” (Uzun, 1992: 133). Özetle söylemek gerekirse metnin tutarlılığı bağdaşıklık araçlarının kullanımı sayesinde oluşmakta ve güçlenmektedir. Ancak bu durum her zaman böyle olmayabilir. Bağdaşıklık araçlarının çok kullanıldığı bir metinde tutarlılık, tutarlılığın bulunduğu bir metinde ise bağdaşıklık olmayabilir. Bu durumu dikkate aldığımızda bağdaşıklık ve tutarlılığın birbirleri için bir zorunluluk olmadığı; ancak birbirlerini kuvvetlendirdikleri söylenebilir.

Tutarlılık yapısı, her yeni tümce yorumlandıktan sonra bir önceki tümcelere bağlantısıyla bölümsel tutarlılık ve dil kullanıcılarının metin parçacıklarından hareketle oluşturmayı deneyecekleri bütünsel konuya göre her yeni tümcenin metnin bütünüyle kurduğu mantıksal ilişki doğrultusunda bütünsel tutarlılık olmak üzere iki düzeyde ortaya çıkmaktadır. (Uzun, 1992: 135) Bütünsel ve bölümsel tutarlılık kavramları, büyük ölçekli tutarlılık (global coherence) ve küçük ölçekli tutarlılık (local coherence) kavramlarıyla da adlandırılmaktadır. Bu iki düzeydeki tutarlılık yapısını Van Dijk’in (1981) savunduğu görülmektedir.

Van Dijk'in (1981) bahsettiği küçük ölçekli tutarlılık yapısının Halliday ve Hassan'ın (1976) bağdaşıklık kavramına benzediği görülmektedir; fakat buradaki tutarlılık sadece dil bilgisel biçim bağlantısından ibaret değildir, anlamsal bağlar daha baskındır. Küçük ölçekli tutarlılığın oluşumunda önceki tümcelerin sonraki tümcelere anlamsal bir zemin oluşturması esastır.

Van Dijk, küçük ölçekli tutarlılığın oluşmasını sağlayan etkenlerin büyük ölçekli tutarlılığın oluşmasında da etkili olduğunu düşünmektedir. (Uzun, 1995: 12) Çünkü küçük ölçekli tutarlılık nasıl ki metin parçalarının birbirleriyle olan mantıksal ve dilsel bağlarıyla oluşuyorsa büyük ölçekli tutarlılık da aynı metin parçalarının metnin bütünündeki konuyla kurduğu mantıksal ve dilsel ilişkiyle meydana gelmektedir.

Sonuç olarak bir metnin tutarlılığı metinde yer alan tüm unsurların birbirleriyle ve metnin bütünüyle kurmuş oldukları anlamsal bağlardan oluşmaktadır ve metin bu anlamsal bağlar sayesinde var olur. Bu düşünceden hareketle bir metinsellik ölçütü olan tutarlılığın olmadığı bir metnin anlaşılması mümkün değildir. Okuyucu metin içinde yer alan anlamsal tutarlılık bağlarını, dünya bilgisini kullanarak algılayabildiği ölçüde metin tutarlı bir metin olma özelliği kazanacaktır. Bu doğrultuda tutarsız bir yapının metin olma özelliği yoktur, tüm metinlerin metin olabilmesi için tutarlı bir yapıya sahip olmalıdır. Bu noktada Coşkun (2007: 250-251) tutarlı bir metnin niteliklerini genel olarak şöyle özetlemiştir:

- Tutarlı bir metin bir bütünlük taşır, başta anlatılanlarla daha sonraki bölümlerde anlatılanlar arasında bir bütünlük bulunur.
- Tutarlı bir metinde tema, konu, kişiler ve olaylarda süreklilik vardır.
- Tutarlı bir metnin merkezinde bir konu vardır, diğer ayrıntılar bu konuyla ilişkileri oranında metinde yer bulurlar.
- Tutarlı bir metinde arkası getirilmeyen, yarım bırakılan düşünceler ve olaylar yoktur.

- Tutarlı bir metinde mantıklı bir plân vardır. Duygular, düşünceler, olaylar vb. ile ilgili ayrıntılar metindeki plân sayesinde birbirleriyle sağlam ilişkiler kurar.
- Tutarlı bir metinde metnin farklı yerlerinde birbiriyle çelişki oluşturan bilgiler yer almaz.
- Tutarlı bir metinde verilen her yeni bilgi daha önce söylenenlerle ilgilidir ve onlara katkı sağlar.
- Tutarlı bir metinde daha önce söylenenlerin gereksiz yere tekrarlanması söz konusu değildir. Metinde söylenen her şey tek başına bir işlev görmektedir.
- Metindeki her birim metinden çıkarıldığında bir eksikliğe yol açabilecek düzeyde metnin ayrılmaz bir parçasıdır.
- Tutarlı bir metinde metin birimleri arasında okuyucunun dolduramayacağı boşluklar yer almaz, yani, metinde söylenenleri anlaması için okuyucunun ihtiyaç duyduğu bilgiler eksiksiz biçimde verilir.
- Tutarlı bir metinde kullanılan üslup, anlatım tarzı, metnin türü arasında metin boyunca devam eden bir uyum söz konusudur.

3. 3. AMAÇLILIK (INTENTIONALİTY)

“Amaçlılık metnin, yazarı tarafından okurla yapılacak iletişim amaçlarına uygun şekilde bağdaşık ve tutarlı kılınmasıdır. Amaçlılık, metnin yazımı sürecinde yazarını yönlendiren plandır, doğrudan metin üreticisi ve onun niyetiyle ilgilidir.” (Karatay, 2007: 22)

“Okurun metni gerçek boyutlarıyla kavrayabilmesi için yalnızca cümlelerin anlamını değil, ayrıca yazarın cümleleri kullanmasındaki amacını da anlayabilmelidir.” (Coşkun, 2007: 237) Yazarın amacı metnin merkezinde yer alan ana iletiyi oluşturur. Bir metnin de bir ana ileti/düşünce etrafında geliştirildiği bilinmektedir. Öyleyse okurun anlamsal bağları yani metnin tutarlılık ve bağdaşıklık unsurlarını algılaması metnin amacını iyi bir şekilde ortaya

koyabilmesine bağlıdır. Eğer yazar amacını açık ve yalın bir şekilde okura sunamamışsa amacına ulaşamayacaktır.

Okurun da metni okumada bir amacı vardır. Okur, metinde arzu ettiği bir bilgiyi, düşünceyi ya da duyguyu arayabilir; farklı amaçlar doğrultusunda da bir okuma yapabilir. Ancak her okumasında bir amacı olacaktır ve olmalıdır. Bu yüzden hem okurun hem de yazarın amacının yani sunulanın ve arananın aynı veya yakın olduğu durumlarda okuduğunu anlama daha olumlu bir şekilde gerçekleşecektir.

3. 4. KABUL EDİLEBİLİRLİK (ACCEPTİBİLİTY)

Kabul edilebilirlik, yazarın okuyucuya iletmeyi amaçladığı ana düşünceyi açık ve anlaşılır bir şekilde ortaya koyarak okuyucunun bu düşünceyi benimsemesiyle ilgili bir kavramdır. Metnin amacı ve kabul edilebilirlik düzeyi arasında yakın bir ilişki vardır. Metnin amacı ne kadar açık şekilde ortaya konulursa okuyucu tarafından kabul edilmesi de o derece kolay olacaktır (Alan, 1994: 179). “Metnin amaçlılığının; bağdaşıklık ve tutarlılık özelliklerine sahip olmasının da temel nedeni onu kabul edilebilir kılmadır.” (Karatay, 2007: 23)

Metnin okuyucusu, yaşadığı kendi dünyası ile ilgili bir metni anlayabilir yorumlayabilir. Bu bakımdan kültür, toplum yer ve zaman gibi dış ögeler de metni anlamlandırmada yardımcı olur. Her ulustan yazar ve okuyucunun kültür dünyası birbirinden farklıdır. Bu sebeple de kabul edilebilirlik ilkesi evrensel olmaktan çok yerel bir özellik taşır. Ancak günümüzde toplumlar arası yakınlaşma her geçen gün artmaktadır. Bununla beraber bilimdeki ve teknolojiadaki gelişmelerle iletişim alanındaki yenilikler ve kolaylıklar sonucu evrensel anlamda kabul edilebilirlik ölçütleri her gün artmaktadır. (Bkz. Günay, 2007: 130-131)

Anlatılanlar doğrultusunda Grice’ın (1975: 45’den akt. Karatay, 2007: 23) ortaya attığı iletişim ölçütlerini metnin kabul edilebilirliği için bir çerçeve olarak kabul edebiliriz:

Nitelik İlkesi: Metin bütünlüğü içinde doğru kabul edilen ve tanımlanabilen bilgilerin bulunması.

Nicelik İlkesi: Metni, fazla yoğunlaştırmadan ya da fazla yalınlaştırmadan gerektiği kadar bilgi verici kılmak.

Önem İlkesi: Metnin bütünlüğü içindeki önermelerin önem derecesine göre sıralanması.

Tür ve Biçim İlkesi:

Açıklık; metni amacına uygun olarak yalınlaştırma,

Çok anlamlılıktan kaçınma (bilgilendirici metinlerde)

3. 5. BİLGİLENDİRİCİLİK (INFORMATİVİTY)

“Bilgi vericilik (bilgisellik) bir metinde bulunan bilgilerin okuyucu tarafından önceden bilinip bilinmemesi durumu ile ilgilidir. Okuyucu açısından metnin yeni bir bilgi değeri taşımasıdır. Bir metinde bilinenler söyleniyor veya aynı bilgi sürekli tekrarlanıyorsa o metnin bilgi vericilik değeri yoktur.” (Karatay, 2007: 24)

Halliday ve Hasan’a göre (1976: 326’den Akt. Coşkun, 2007: 239) her bilgi birimi iki parçadan oluşur: Dinleyicinin başka kaynaklardan ulaşabileceği “eski bilgi” ve dinleyicinin diğer kaynaklardan elde edemeyeceği “yeni bilgi”. Bir metnin okuyucunun ilgisini çekmede ve devam ettirmede başarılı olabilmesi için okuyucuya sunduğu yeni ve eski bilgilerin dengeli olması gerekmektedir.

3. 6. DURUMA UYGUN OLMA (SITUATIONALITY)

“Durumsallık, metnin bulunduğu çevre ve dili kullanan insanların ona yükledikleri anlamla ilgilidir. Metin, içinde gerçekleştiği fiziksel çevreye karşı duyarlı olduğundan durumsallık özelliği taşır. Durum ise metnin anlamını değiştirebilir.” (Karatay, 2007: 24)

Beagraunde ve Dressler (1981: 9-10’dan akt. Coşkun, 2007: 239) metnin duruma uygun olma niteliğini şöyle bir örnekle açıklamışlardır: Araç trafiğine açık bir yolun kenarında “Yavaş, çocuklar oynuyor!” şeklindeki bir tabela bulursa bu tabeladaki metin yoldan yaya olarak geçenler için hiçbir mesaj taşımazken, aynı yoldan araçlarıyla geçenler için kısa ama önemli bir mesaj iletacaktır. Araç sürücülerinin tabelanın yanından geçerken bu “yol işareti”ni okumak için çok kısa bir süresi bulunduğundan mesaj olabildiğince kısa tutulmuştur. Böylece duruma uygun bir metin oluşturulmuştur.

3. 7. METİNLER ARASILIK (INTERTEXTUALİTY)

“Metinler arasılık, okuma sürecinde okurun zihninde başka metinlerin canlanması olarak tanımlanabilir. Bir metnin önceki metinlerle ilişkili olması ve sonraki metinler için bir beklenti oluşturması durumudur.” (Karatay, 2007: 25)

Metinler arasılık kavramını ilk kez Fransız edebiyat kuramcısı Julia Kristeva ortaya atmıştır. Ona göre “Her metin bir alıntılar mozaiği gibi oluşur, her metin kendi içinde bir başka metnin eritilmesi ve dönüşümüdür.” (Aktulum, 1999: 40-41).

Metinler arasılık kavramı, bir metin ya da metinler grubunun başka metinlerle olan açık ya da gizli ilişkilerini belirtir. Her metin, kendisinden önce yazılmış başka metinlerden biçim, izlek veya başka bir açıdan az ya da çok etkilenmiş olup, bu metinlerle doğrudan veya dolaylı bir etkileşim içindedir (Günay, 2007: 211).

Metin oluşturmadaki temel amaç bir iletinin başka kişilere ulaştırılmasıdır. Bu iletinin etkili biçimde ulaştırılması için de metinler arası ilişkiler kurma yoluna başvurulabilir. Örneğin bir düşünceyi açıklarken o düşünceyi destekleyici bir hikâye anlatmak, metne bir şiiri, bir özdeyişi veya bir atasözünü katmak bu amaçla gerçekleştirilen metinler arası bir ilişkidir.(Coşkun, 2007: 240)

4. METİN YAPISI

Metin yapısı kavramı yukarıda bahsi geçen metinsellik ölçütleriyle bağlantılı olarak ele alınmalıdır. Çünkü metin yapısını oluşturan katmanların her biri metinsellik ölçütlerini bir kısmını içinde barındırır ve ölçütlere göre metnin yapısı çözümlenir ya da yorumlanır. Fakat bunun öncesinde metin yapısı kavramının tek boyutlu olmadığını ifade etmek gerekir. Çünkü metin, bir iletişim aracıdır ve sağlıklı bir iletişimde tek bir yön, tek bir bakış açısı kısacası tek bir boyut düşünülemez. Bu bağlamda metin farklı; fakat birbiriyle bağlantılı yapılar çerçevesinde metin içi düzlem ve metin dışı düzlemde ele alınmalıdır. Bir metin gerçek anlamda ancak tüm yönleri ve katmanlarıyla incelendiği zaman anlaşılabilir ve yorumlanabilir. Günay (2007) da metin incelemesinde metin yapısından hareket etmiştir. Ona göre metin üç aşamada incelenir (betimleme, çözümlenme, yorumlama) ve bu üç aşama metnin üç yapısıyla (küçük yapı, büyük

yapı, üst yapı) eşleştirilir. Günay (2007: 67-68) bu yapıları kısaca şöyle açıklamıştır:

a) Küçük Yapı (Microstructure): tümceler arası düzenlemeyi ilgilendirir. Bağıntı, yinleme, artgönderim ve öngönderimler, eksilteli yapı, eylem zamanı tümceler arası bağıntı ögeleri, metin belirticileri, çıkarsamalar gibi durumlar, metnin küçük yapısına yönelik incelemelerde ele alınır. Çalışmamızda metnin küçük yapısı **bağdaşıklık** kavramıyla değerlendirilmiş ve bu konuyla ilişkili uygulamalar hazırlanmıştır. Çünkü metnin küçük yapısının büyük bir bölümü bağdaşıklık araçları oluşturmaktadır.

b) Büyük Yapı (Macrostructure): Değişik boyuttaki metin birimlerinin düzenlenmesi ile ilgilidir. Paragraf, bölüm, fasikül, cilt gibi metnin temel bölümleri ya da tutarlılık gibi metin içi genel anlamsal yapının incelenmesi metnin büyük yapısı ile ilgilidir. Metnin genelini düşünerek yapılacak her türlü çözümleme işi ve metnin özetlenmesi de büyük yapıyı ilgilendirir. Büyük yapı, özetlenebilen metinlerin üzerinde yapılabilen bir incelemedir. Çalışmamızda metnin büyük yapısı **tutarlılık görünümlerin** ele alınmasıyla incelenmiş ve uygun eğitim durumları uygulama bölümüne konmuştur.

c) Üstyapı (Super Structure): Her türlü metnin sahip olduğu temel özelliklerle ilgili durumları belirtir. Yani metin türleri, tonları, tipleri kısacası bir anlatı için belirtilen genel özellikler metnin üstyapısının incelenmesinin sınırları içindedir. Yalnızca metin bağlamıyla yetinilmeyen yorumlama işi de üstyapıyla ilgilidir.

Metnin küçük ve büyük yapısı tamamen yazarın tercihleriyle oluşurken, metnin üst yapısı yazmaya başlarken belirlenen metin türünün (şiir, hikâye, roman, masal, makale, mektup, tiyatro, deneme, fıkra, söyleşi, vb.) çizdiği çerçevede gelişir (Coşkun, 2005: 49). Çalışmamızda metnin üst yapısı **anlatım biçimleri** ile incelenmiştir. Buradaki amaç öğrencilerin ön bilgilerinden yararlanarak yeni bilgiler kazanmalarını kolaylaştırmaktır. Çünkü öğrenciler, biraz sonra değineceğimiz metin türüyle ilgili bilgilerden anlatım biçimlerini bilmektedir ve bunlardan hareketle metnin üstyapısıyla ilgili yorumlama becerisi onlara kazandırılabilir.

5. METİN TÜRÜ

Metinlerin biçimine, teknik özelliklerine ve konularına göre ayrıldığı çeşitlere “tür” denir (Kavcar ve Oğuzkan, 1999: 23). Kaynaklarda metin türleriyle ilgili pek çok sınıflama yapılmıştır. Genel itibariyle pek çok araştırma ve araştırmacı tarafından söylenen, metinlerin “bilgilendirici” (öğretici) ve “yazınsal” metinler olarak ikiye ayrıldığıdır (Özdemir, 2002: 33; Güneş, 2002: 88; Akbayır, 2006: 269).

Baraz ve Özdemir’e (1991: 47) göre bilgilendirici ve yazınsal metinler de kendi içinde ayrı bir sınıflandırmaya tâbi tutulabilir: *Bilgilendirici metinler*; dergi ve gazete yazıları (makale, fıkra, röportaj, eleştiri, deneme); gerçek yaşam yazıları (günlük, anı, mektup, yaşamöyküsü, öz yaşamöyküsü, gezi) olmak üzere kendi içinde ikiye ayrılırlar. *Yazınsal metinler* ise şiirsel türler (epik, lirik, dramatik, didaktik, pastoral) ve düz yazıya dayalı türler (öykü, roman, tiyatro, bilimkurgu) olarak da kendi içinde ikiye ayrılırlar.

İki tür içindeki bu sınıflamadan farklı olarak Kavcar ve Oğuzkan (1999) yazınsal ve bilgilendirici metinlere bütüncül olarak yaklaşmış ve yazınsal metin türleri içinde şiir, öykü ve romanı birlikte değerlendirirler; bilgilendirici metin türleri içinde de makale, fıkra, deneme, eleştiri, anı ve gezi yazılarını bir arada sınıflandırmışlardır.

Metin türüyle ilgili genel kabulün dışına çıkmış; fakat yine de onlarla ilintili olan sınıflamalar da mevcuttur.

Cemiloğlu’nun (2004: 30-31) metinleri işledikleri konunun türüne göre üçe ayırması bu bağlamda değerlendirilebilir. Ona göre metinlerde ya bir fikir ya bir olay ya da bir duygu anlatılmaktadır. Bundan hareketle de: Bir fikri anlatan metinleri, bilgi *verici* metinler; bir olayı anlatan metinleri, *hikâye edici* metinler ve bir duyguyu anlatan metinleri de *şiir* olarak sınıflandırmıştır.

Aktaş ve Gündüz (2002: 126) de Cemiloğlu’nun yaptığı sınıflamaya benzer bir sınıflama yapmıştır:

1. Öğretme amaçlı metinler, öğretici/didaktik metinler,
2. Sanatsal kaygılarla tamamen yazarın yarattığı bir evrene ait itibari metinler,

3. Anlatma esasına bağlı metinler; coşku ve heyecan uyandırmak amacıyla kaleme alınan ve duygulara dayanan dramatik metinler.

Yukarıda bahsedilen metin türleri genel itibariyle işlenen konular baz alınarak belirlenmiştir. Bu yönüyle çalışmamız açısından belli bir öneme sahip değildir. Çünkü okuduğunu anlamayla ilgili çalışmamızda sadece işlenen genel konu şablonlarını bilmek, yazarın aktarmak istediği düşünceye ulaşmamızda bize yeterli bir yardımcı olmayacaktır. İşlenen konu şablonlarının yanında yazarın amacını sunmak için kullandığı şablonları da bilmek bu yetersizliği ortadan kaldıracaktır. Bu açıdan düşünöldüğünde yazarın amacına göre yapılan metin türü sınıflamasının üzerinde durmak yerinde olacaktır.

Bu doğrultuda Tansel (1987) ve Kantemir'in (1995) yaptığı yapmış olduğu ayrımlar çalışmamıza uygun düşecektir.

Tansel, (1987, s.109) ve Kantemir (1995) yazarın amacı ölçüt alındığında metinlerin dörde ayrılabilceğini söylemektedirler (Akt. Karatay, 2007: 27):

1. Hikâye edici anlatım: Yazarın amacı okuru heyecanlandırmak ise olayı, okuru adeta anlatılan vakanın içine çekecek şekilde hikâye eder.
2. Betimleyici anlatım: Yazarın amacı olay veya olguyu okurun zihninde canlandırmak ise yazar, o olayı veya olguyu tasvir eder.
3. Açıklayıcı anlatım: Yazarın amacı okuru bir şey hakkında bilgilendirmek ise yazar, o şey hakkında doğrudan doğruya bilgi verir.
4. İspat edici (tartışmacı) anlatım: Yazarın amacı, okuru verilen bilgiye inandırmak ise yazar, amacı doğrultusunda söylemi ispat ve delillere dayandırır.

De Beaugrande ve Dressler (1986: 184-185) de yukarıdaki ayrıma benzer bir ayırmda bulunarak metinleri ele almışlardır. Tek fark açıklayıcı ve betimleyici anlatıma sahip metinler “betimleyici metin türleri” olarak tek başlıkta değerlendirilmesidir. Böylece toplam üç metin türü üzerinde durulmuştur: betimleyici, öyküleyici ve tartışmacı metin türleri.

Biz de çalışmamızın uygulama bölümünde yazarın amacını esas aldığı için yukarıdaki metin türleriyle ilgili bilgilerin aktarımına yer verdik. Çünkü yazarın

amacı metnin ana düşüncesini oluşturur ve ana düşünceyi bulmak okuduğunu anlamamanın en büyük göstergesidir. Bu açıdan düşündüğümüzde de metin türleri hakkında doğru ve kullanışlı bilgilere sahip olmak okuduğunu anlamayı geliştiren bir faktördür.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

METİN DİL BİLİM YÖNTEMLERİNİN OKUMA EĞİTİMİNDE KULLANIMI VE ÖRNEK UYGULAMALAR

Çalışmamızın bu bölümünde metin dil bilim unsurlarından ve inceleme sisteminden faydalanarak hazırlanmış olduğumuz uygulamaların örnekler üzerinden değerlendirilmesi yer almaktadır. Bu değerlendirmelerin daha sağlıklı ve sistemli yapılabilmesi için çalışmamızda kullanılan metin dil bilim unsurları uygulamanın öğretim aşamasında yapılan gruplamayla sunulmuştur.

Çalışmanın uygulama bölümü için hazırlanan uygulamalar dört başlık altında sunulmuş ve incelenmiştir: 1. Bağdaşıklık Araçları ve Anlamsal Tekrar, 2. Bağlama Ögeleri ve Tutarlılık Görünümleri, 3. Metnin Cümleleri Arasındaki Anlamsal Bağlantılarla İlgili Uygulamalar, 4. Metin Türüne Göre Çözümleme Yöntemleri.

Bu bölümlerden üç tanesi Günay (2007)'in ortaya koymuş olduğu üç aşamalı metin çözümlemesiyle ilişkilendirilmiştir. Bu çözümlemede küçük yapı, büyük yapı ve üstyapı olmak üzere üç yapının incelenmesini esas almaktadır. “Bağdaşıklık Araçları ve Anlamsal Tekrar” başlığı altında sunulan çözümleme yöntemi, metnin “küçük yapı”sını çözümlemeye yönelik etkinlikler içermektedir. Sadece bu başlıkta bağlama ögeleri değerlendirilmemiştir. Bunun sebebi de bağlama ögelerinin tutarlılık görünümüleriyle birlikte sunulmasının bir bütünlük oluşturmasıdır. “Bağlama Ögeleri ve Tutarlılık Görünümleri” başlığındaki uygulamalar da metnin “büyük yapı”sıyla ilgili çözümlemeleri kapsamaktadır. Son olarak da “Metin Türüne Göre Çözümleme Yöntemleri” başlığı altında sunulan yöntem ve uygulamalar metnin “üstyapı”sına yönelik çözümlemeleri

içermektedir. Bu aşamalı çözümlene yöntemlerinin yanında bunları destekleyici özellik taşıyan metin bütünlüğünü oluşturmaya yönelik uygulamalarda çalışmamıza “Metnin Cümleleri Arasındaki Anlamsal Bağlantılarla İlgili Uygulamalar” başlığı altında sunulmaktadır.

1. BAĞDAŞIKLIK ARAÇLARI VE ANLAMSAL TEKRAR

Bir metnin konusunu oluşturan çeşitli ögeler bulunmaktadır. Bunlar; bir olay metninde kişiler, yer, zaman ve durum belirleyiciler iken bilgi verici metinlerde kavramlar, varlıklar ve çeşitli eylemlerdir. Metnin konusunun tüm metne hâkim olması gerekliliğinden hareket edilirse bahsedilen ögelerin metin içinde sürekli olarak geçmesi gerekir. Çünkü bir şeye hâkim olmak onun her yerinde bulunmakla mümkündür. Tıpkı ülkeler gibi. Bugün, Türk bayrağının olmadığı bir yerde Türk hâkimiyeti vardır demek mümkün değildir.

Sonuç itibarıyla metnin konusunu oluşturan bu ögeler metinde sıklıkla geçmeli, başka bir deyişle tekrar etmelidir. Ancak bu ögelerin tekrar etmesi her zaman kelimenin aynen tekrar etmesiyle sağlanmaz, ögeler metin içinde farklı şekillerde tekrar edebilir. İşte bu noktada metin dil biliminin bağdaşıklık araçları devreye girer ve bu araçlar sayesinde metnin konusunu oluşturan kavramlar anlamsal olarak tekrar edilmiş olur. Konuyu oluşturan ögelerin aynı biçimde tekrar etmesinden çok, aynı anlama gelecek şekilde tekrar etmesi sebebiyle de çalışmanın uygulama bölümünde bu tekrarlar, “*anlamsal tekrarlar*” adıyla ifade edilmiştir.

Bağdaşıklık araçlarından dört tanesi ile metin içinde anlamsal tekrarlar yapmak mümkündür. Bu araçlar gönderim, değiştirim, eksilteli anlatım ve sözlüksel bağdaşıklık araçlarıdır. Bu araçlar da kendi içlerinde farklı alt başlıklar olarak sınıflandırılabilir; fakat bu durum pek çok terimin ortaya çıkmasına neden olacaktır. Bu sebeple araştırmanın uygulama bölümünde öğrencilere konu anlatımı yapılırken mümkün olduğunca, anlamakta zorlanacakları ve öğretimi geciktireceği düşünülen metin dil bilimsel terimler verilmemiş; bunun yerine bildikleri dil ve anlam bilgisi konularında geçen terimler kullanılarak ders anlatımı gerçekleştirilmiştir.

Bu durumlar da göz önünde bulundurularak anlamsal tekrarlar oluşturmanın yedi yolu olduğu herhangi bir metin dil bilim terimi kullanılmadan gösterilmiştir. Bu yolların metin dil biliminin bağdaşıklık araçlarıyla ilişkilendirilmesi şöyledir:

1. Sözcüğün veya söz öbeğinin aynen tekrar edilmesiyle oluşturulan anlamsal tekrarlar

Bu tür anlamsal tekrarlar sözlüksel bağdaşıklık araçlarından yinelemedeki sözcüğün aynen tekrar edilmesi (repetition) durumuna tekabül eder ve en önemli tekrar yollarından biridir.

Örnekler:

Okumak pek çok açıdan insana **faydalıdır**. Ama bu **faydalarının** ortaya çıkması için **okumanın** bir alışkanlık hâline getirilmesi gerekir.

Şehirde hiç kimse kalmamıştı. Oysa bu **şehir** nice savaşlarla yıkılmasına rağmen insanlar burada yaşamaya devam etmiş, tutkun oldukları bu efsunlu **şehri** asla terk edememişlerdi.

2. Eş ya da yakın anlamlı sözcüklerin kullanılmasıyla oluşturulan anlamsal tekrarlar

Bu tür anlamsal tekrarlar sözlüksel bağdaşıklık araçlarından yinelemedeki sözcüğün eş ya da yakın anlamlısını kullanma (synonym-near synonym) durumuna tekabül eder.

Örnekler:

Yaşlı adamı herkes severdi. Fakat hiç kimse zavallı **ihtiyara** maddi yardımda bulunmazdı.

İmparator **şehrin** süslü kapısından içeriye girdi. Antik çağlardan kalma bu **kentin** mermer döşeli yollarında zaferinin tadını çıkararak ağır ağır ilerliyordu.

3. Üst ya da genel anlamlı sözcükler kullanarak oluşturulan anlamsal tekrarlar

Bu tür anlamsal tekrarlar sözlüksel bağdaşıklık araçlarından yinelemedeki sözcüğün üst anlamlısını kullanma (superordinate-hyponymy) ve genel anlamlı sözcük kullanma (general word) durumlarına tekabül eder.

Örnekler:

Gül, binlerce yıldır aşkın simgesi olmuştur. Fakat bu **çiçeğe** böyle bir değeri katan bülbüldür.

Ali, babasına kızınca **kapıyı çarpıp gitti**. Annesi onun bu **davranışına** çok üzülmüştü.

4. Adıl (zamir) ve işaret sıfatı kullanarak oluşturulan anlamsal tekrarlar

Bu tür anlamsal tekrarlar bağdaşıklık araçlarından gönderimle ilgilidir. Burada gönderim yapmada kullanılan adıl ve işaret sıfatının kullanımı gösterilmektedir.

Örnekler:

Ahmet ve Hasan, Ali'yi bütün gün takip etti. Ali **onları** fark etmemişti.

Yarın Ankara'ya gidecekmış. Bunu kimsenin duymasını istemiyor.

Öğretmen **Türkçe defterlerimizi** aldı, **ötekileri** bıraktı.

En çok **çikolata kaplı vişneli** pastayı severdi. Her doğum gününde **o** pastayı isterdi.

5. Sözcüklerin yerine geçebilen eklerle [iyelik eki, kişi eki, ilgi zamiri (-ki)] oluşturulan anlamsal tekrarlar

Bu tür anlamsal tekrarlar da bağdaşıklık araçlarından gönderimle ilgilidir. Burada gönderim yapmada kullanılan ekler gösterilmektedir.

Örnekler:

Senin **gözlerin** onun**kilerden** daha güzel.

Deniz, duvardaki askıda asılı olan **ceketini** aldı. **Annesine** dışarı çıkacağıını söylemeden sessizce kapıya **yöneldi**.

6. Eksiltili anlatımlarla oluşturulan anlamsal tekrarlar

Bu tür anlamsal tekrarlar bağdaşıklık araçlarından eksiltili anlatıma tekabül eder.

Örnekler:

— Partiye kimler gelmiyor?

— Ali, Hasan ve Ahmet. (**Partiye Ali, Hasan ve Ahmet gelmiyor.**)

(**Benim**) Kalemim sende mi?

7. Aynı kavram alanına giren kelimelerin kullanımıyla oluşturulan anlamsal tekrarlar

Bu tür anlamsal tekrarlar sözlüksel bağdaşıklık araçlarından eşdizimlilik ya da aynı kavram alanından sözcük kullanımı (collocation) ile ilgilidir. Burada aynı kavram alanına giren kelimelerin genelleştirilerek bir arada düşünülmesi gerekmektedir.

Örnekler:

Şiir; **hikâye**, **roman** ve **masaldan** anlatım yoğunluğu bakımından farklıdır. Şiirin **diğer edebî türlerle** olan bu farkı onun **düz yazıya** çevrilmesini de zorlaştırır.

Bizler **toplum** içinde **gelenek** ve **göreneklerimizi** benimsediğimiz ölçüde yer ediniz. **Toplumsal yaşantımıza** farklı **kültürlerin** etkisinde kalarak devam edemeyiz.

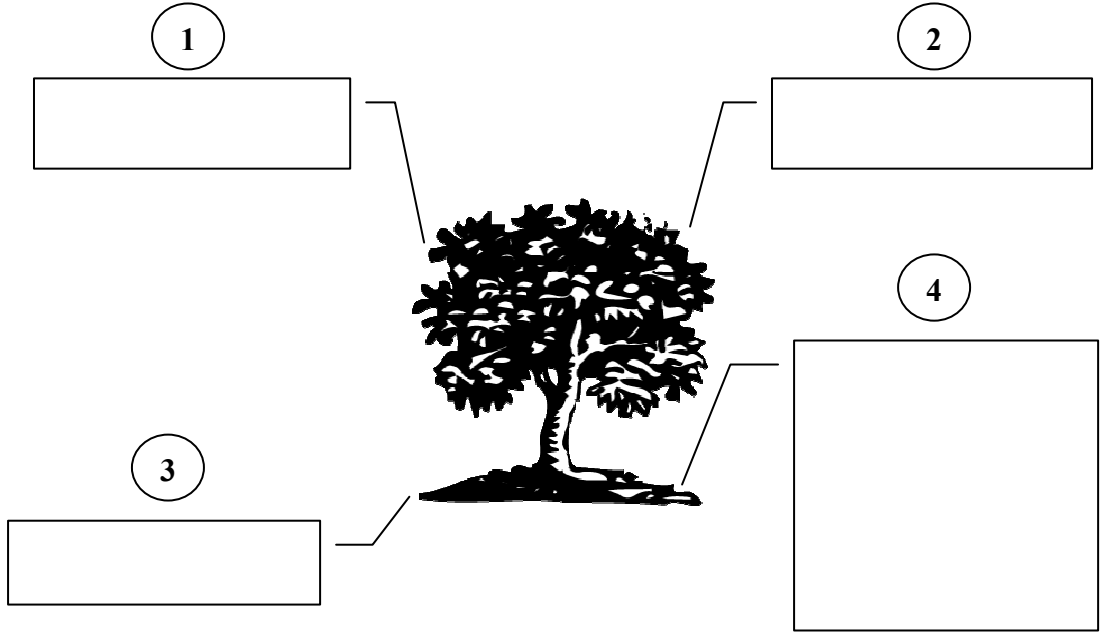
Bu tür anlamsal tekrarları tespit etmelerini sağlamak için öğrencilere bir çalışma kâğıdı hazırlanmıştır. Bu çalışma kâğıdındaki etkinliklerin ne amaca hizmet ettiğini ve metin dil bilim araçlarıyla olan ilişkisini bir örnek üzerinde açıklamak mümkündür.

Örnek Uygulama:

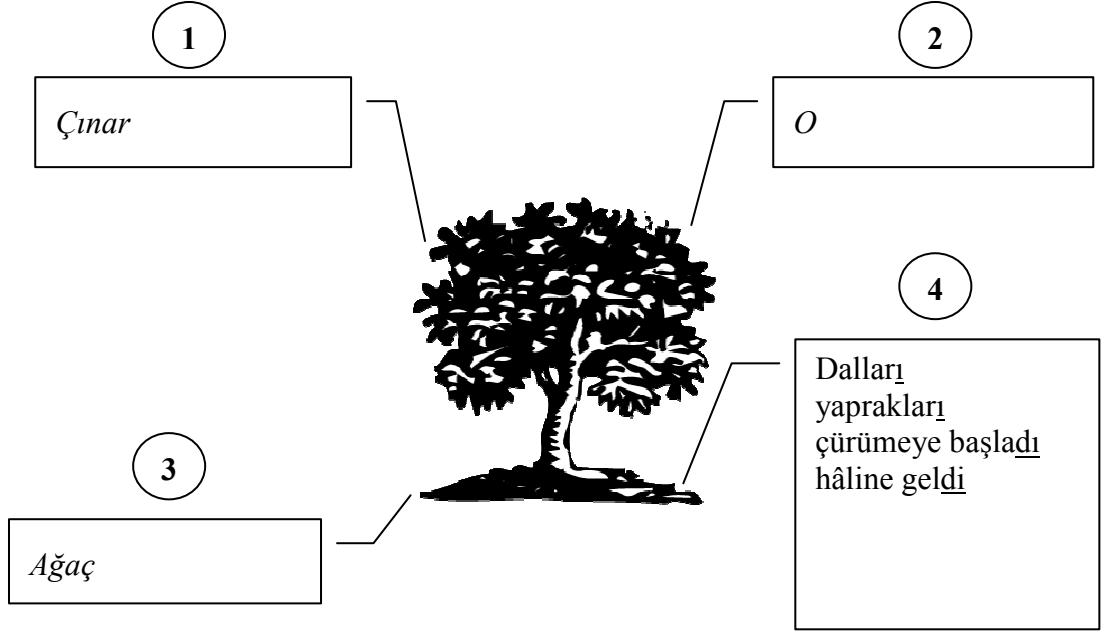
Metin:

Köy meydanının tam ortasında zamana meydan okuyan bir çınar duruyordu. Onu görenler hayranlıklarını gizleyemezlerdi. Kalın ve güçlü dalları, yetişkin bir insan eli büyüklüğündeki yaprakları dillere destan olmuştu. Ama yıllar geçtikçe ulu çınar yaşlandı. İçten içe çürümeye başladı. Ancak hiç kimse bunu görmüyordu. Önce yaprakları azaldı, sonra da güçlü dalları yok oldu. Kuru bir gövde hâline geldi. Ve sonunda köylüler köyün görüntüsünü bozan ağacı kesmek zorunda kaldılar.

Yönerge 1: Yukarıdaki metinde bir çınar ağacından söz edilmektedir. Bu metindeki çınar ağacını karşılayan sözcükleri ve ekleri bularak sözcükleri 1, 2 ve 3. kutuya ekleri de eklendikleri sözcüklerle beraber 4. kutuya yazınız.



Çözüm 1:



Bu gibi bir etkinliği yapmanın öncelikli amacı bir varlığın veya kavramın farklı kelimelerle ve bazen de eklerle karşılanabileceğini göstermektir. Bu etkinliği yapan öğrenci metinlerdeki anlamsal tekrarların ne şekilde karşısına çıkabileceğini uygulamalı olarak görmüş olur. Bu etkinliğin ardından aynı metinden hareketle aşağıdaki yönergeye göre yeni bir etkinliği gerçekleştirmeleri öğrencilerden istenir.

Yönerge 2: Yukarıdaki metinde “çınar ağacı”ndan başka anlamsal olarak tekrar eden sözcükleri gruplandırarak aşağıdaki boşluklara yazınız.

1. Grup:.....

2. Grup:.....

3. Grup:.....

4. Grup:.....

Çözüm 2:

1. Grup: Köy

2. Grup: dallar

3. Grup: yapraklar

4. Grup: yaşlanma, çürüme, yok olma

Bu etkinlik ile de metinde anlamsal olarak tekrar eden kavramın öğrenci tarafından bulunması amaçlanmaktadır. Bu etkinlikler tamamlandıktan sonra öğrencilerin bundan sonraki her türlü okumalarında özellikle de paragrafta anlam sorularını çözümlmeye yönelik okumalarında metin içinde geçen anlamsal tekrarları aramaları istenmelidir. Fakat bunu sadece söyleyip geçmek yetmez bu anlamsal tekrarları bulmanın ya da fark etmenin ne işe yarayacağı da öğrencilere bir örnek çalışmayla gösterilmelidir ve gerekli açıklamalar yapılmalıdır.

1. 1. ANLAMSAL TEKRARLARI FARK EDEREK METNİ ÇÖZÜMLEME VE ANLAMA

Metne konu olan unsur veya unsurların metin içinde sıklıkla geçiyor olması bir tesadüf değil bir zorunluluktur. Örneğin “okuma” konulu bir metin yazdığınızda “okuma” sözcüğünü aynen tekrar ettiğinizi ya da “okuma” sözcüğünün kavram alanına giren sözcükleri metninizde sıklıkla kullandığınızı göreceksiniz.

Metin kurucu açısından zorunluluk teşkil eden bu yapısal unsur, metin çözücüye metni okurken yol gösterici olmakta ve anlamayı kolaylaştırmaktadır. Okuyucu metinde anlamsal olarak tekrar eden sözcükleri gruplandırarak metnin konu çatısını ortaya koyabilir. Bu işlemde gruplandırma yapıldıktan sonra oluşan gruplar arasındaki ilişkiyi ifade eden cümle esas itibarıyla metnin konu cümlesi olacaktır.

Metnin konu cümlesi oluşturulduktan sonra bu konuya yazarın nasıl baktığının yani yazarın konu hakkındaki düşüncelerinin ifade edilmesiyle de metnin ana düşüncesi bulunmuş olacaktır. Böylelikle öğrencilerin çok zorlandıkları ana düşünce sorularını çözümünde belli bir sistemle hareket edildiği için bu tür soruların çözümü daha kolay bir hâle gelecektir.

Eğitim ve öğretimde aşamalılık ilkesi göz önüne alındığında bu uygulamalar yapılırken ilk yapılan uygulamalarda metinde anlamsal olarak tekrar eden sözcükler öğrenciye verilerek kavram alanlarının tespit edilmesi istenebilir.

Anlamsal olarak tekrar eden odak sözcükleri bulma işi daha sonraki çalışmalarda öğrencilere bırakılmalıdır.

Yapılan uygulamaların sınıf ortamında kalmaması günlük hayata aksettirilmesi için de ev ödevleri verilmeli özellikle gazete, dergi gibi çok okunan süreli yayınlar üzerinde öğrencilerin bağımsız olarak çalışmalar yapması sağlanmalıdır.

Şimdi anlatılanlar doğrultusunda bir uygulama örneğini değerlendirelim.

Örnek Uygulama:

Yönerge 1: Size verilen paragraftaki anlamsal olarak tekrar eden sözcükleri bulunuz.

“Sanatçı, eserini oluştururken mutlaka gerçeklerden yararlanacaktır. Günlük hayatın gerçeklerinden faydalanması onun için bir eksiklik değildir. Bu yararlanma gerçeğın olduğu gibi esere yansıtılması değildir. Sanatçı dış dünyanın gerçeklerini kendine göre yeniden kurar, biçimlendirir.”

Çözüm 1:

“**Sanatçı, eserini oluştururken mutlaka gerçeklerden yararlanacaktır.** Günlük hayatın **gerçeklerinden faydalanması onun** için bir eksiklik değildir. Bu **yararlanma gerçeğın** olduğu gibi **esere** yansıtılması değildir. **Sanatçı** dış dünyanın **gerçeklerini** kendine göre yeniden kurar, biçimlendirir.”

Grup 1: Sanatçı, o

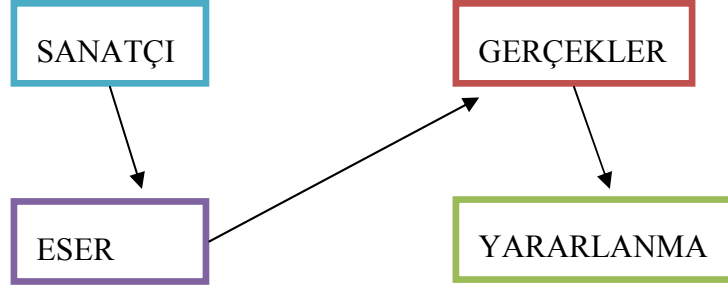
Grup 2: Eser

Grup 3: Gerçekler

Grup 4: Yararlanma, faydalanma

Yönerge 2: Anlamsal olarak tekrar eden sözcüklerden oluşturduğunuz gruplar arasındaki ilişkiyi açıklayınız.

Çözüm 2:



İlişkiyi ortaya koyan cümle (yani metnin konusu): Sanatçının eserlerinde gerçeklerden yararlanması.

Yönerge 3: Yazarın bulduğunuz konu hakkındaki düşüncesi nedir?

Not: Burada daha özel yani metne uygun bir soru yöneltmek sorunun cevabını daha kolay bulmayı sağlayabilir. Bu yüzden öğrenciye şu soruyu yöneltmek ya da oluşturmasını istemek yerinde olacaktır: “Yazara göre sanatçı eserlerinde gerçeklerden nasıl faydalanmalıdır?”

Cevap: Sanatçı, eserlerinde gerçeklerden, onları kendine göre yeniden biçimlendirerek faydalanmalıdır.

Verilen bu cevap metnin ana düşüncesini oluşturmaktadır. Görüldüğü gibi sistemli bir şekilde bir metnin konusunu ve ana düşüncesi bulmak mümkündür. Bu sistemin temelinde ise metin dil bilim unsurları bulunmaktadır.

2. BAĞLAMA ÖGELERİ VE TUTARLILIK GÖRÜNÜMLERİ

Bağlama ögeleri dışındaki bağdaşıklık araçları bizi metnin bir yerinden alıp başka bir yerine götürür ve böylece metnin bir bütün olarak algılanması gerektiği savını kuvvetlendirir. Bağlama ögeleri ise metin içinde bizi başka yerlere götürmek yerine iki veya daha fazla unsurun anlamsal bir bağla birbirini tamamlamasını sağlar. Bu şekilde o da diğer bağdaşıklık araçları gibi metnin bütünlüğüne ve tutarlı bir yapıya sahip olmasına katkıda bulunur.

Bağlama ögelerinin anlamsal bağ kurma özelliği metnin tutarlılığını doğrudan etkileyen bir unsurdur. Pek çok tutarlılık görünümünü oluşturan daha doğru bir deyişle oluşumuna katkıda bulunan bağlama ögeleri mevcuttur. Örneğin sebep ilişkisi, metin içi bir tutarlılık görünümüdür. Bununla beraber sebep ilişkisini ortaya koyan, onu daha belirgin hâle getiren “*için, çünkü, bu sebeple, bu nedenle, dolayısıyla*” gibi bağlama ögeleri de mevcuttur. Örnekleri daha da fazlalaştırabiliriz. Aşağıdaki anlamsal bağlar hem tutarlılık görünümüdür hem de bu anlamsal bağlarla ilgili bağlama ögeleri vardır:

1. Neden (Sebep)
2. Amaç
3. Koşul
4. Karşılaştırma
 - a. Zıtlık
 - b. Benzerlik
5. Benzetme
6. Örnekleme
7. Sıralama
8. Açıklama ve Tanımlama vb.

Bu noktada bağlama ögelerinin tümceler arasında nasıl bir ilişkiyi ortaya koyduğunu bilmek tutarlılık görünümlerini fark etmede okuyucuya kolaylık sağlar. Metindeki tutarlılık görünümlerini algılamak ise okuduğunu anlamakla eşdeğerdir.

Bağlama ögeleri ve tutarlılık görünümleri arasındaki bu yakın ilişki sebebiyle konuyla ilgili uygulamalarımızda bu iki metinsellik unsuru aynı uygulama kapsamında öğrencilere kazandırılmaya çalışılmıştır. Bağlama ögeleriyle yapılabilen tutarlılık görünümlerinin dışında kalan özelleştirme tutarlılık görünümü de bu bölümün içinde değerlendirilmiştir.

Ders anlatımlarında herhangi bir kavram karmaşasını önlemek için tutarlılık görünümü terimi yerine öğrencilerin yabancılık çekmeyeceği “*anlam ilişkisi*” terimi kullanılmıştır. “Bağlama ögesi” ifadesi ise paragrafta anlam konusunda bu ifade geçtiği için aynen kullanılmaya devam etmiştir.

Bu tür çalışmaların ilk bölümünde sebep, amaç ve koşul görünümleri, çözümleme yöntemleri aynı olduğu için birlikte ele alınmıştır. Bu tutarlılık görünümünün çözümlenmesindeki mantık “*bütün-parça-bütün*” düzleminde gerçekleşir. Örneğin metinde geçen bir sebep ilişkisi önce parçalara ayrılarak çözümlenir. Sebep ilişkisinin iki unsuru vardır: sebep ve sonuç. Parçalama yapıldıktan sonra unsurlar basit ifadelerle (ifadelerden anladıklarımızı kendi cümlemizle basitleştiririz) dönüştürülür. Bu işlemden sonra ise oluşturulan basit ifadeler tekrar birleştirilerek sebep ilişkisinin anlaşılması sağlanır. Yapılan bu çözümlemenin daha iyi anlaşılabilmesi için derslerde görsel unsurlardan yararlanılmıştır. Derslerde kullanılan görsel uygulamalardan biri örnek olarak çözümlemesi ile birlikte aşağıda verilmiştir.

Örnek Uygulama:

Metin:

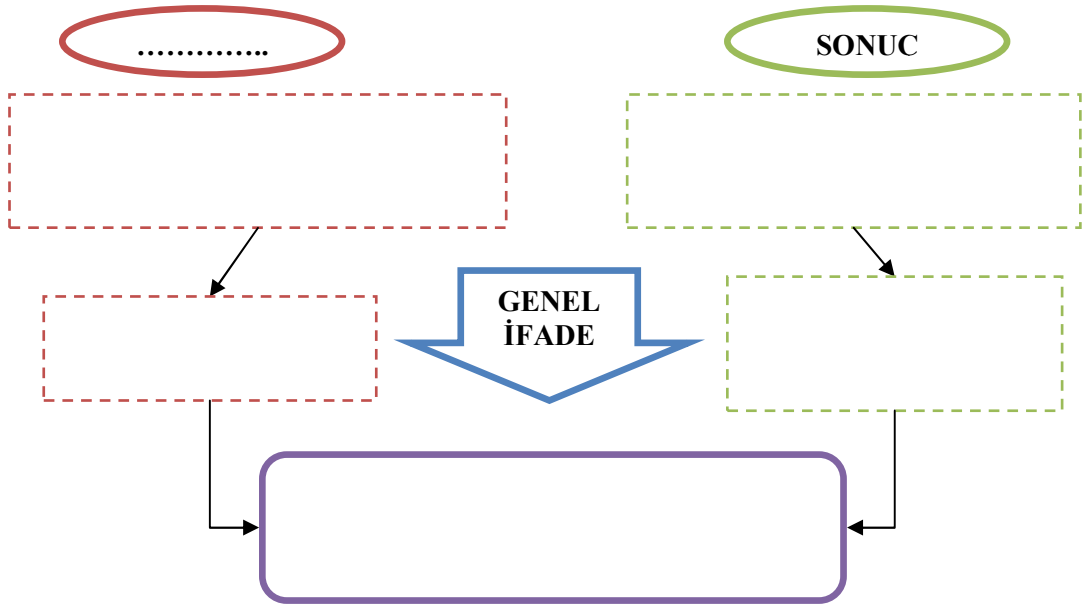
Her kuşak, edebiyatımıza bir bütün olarak değil de kendi kısa geçmişi ölçüsünde bakıyor. Bu nedenle de edebiyat dünyasına adım attığı sırada hazır bulduğu sorunu kendinde başlayıp kendinde biten bir sorun olarak görüyor.

Yönerge 1: Yukarıdaki metinde aşağıdaki anlam ilişkilerinden hangisi vardır?

Sebep-Sonuç Koşul- Sonuç Amaç- Sonuç

Çözüm 1: Sebep-Sonuç ilişkisi vardır.

Yönerge 2: Bulduğunuz anlamsal ilişkiyi aşağıdaki şema yardımıyla çözümlayiniz.



Çözüm 2:

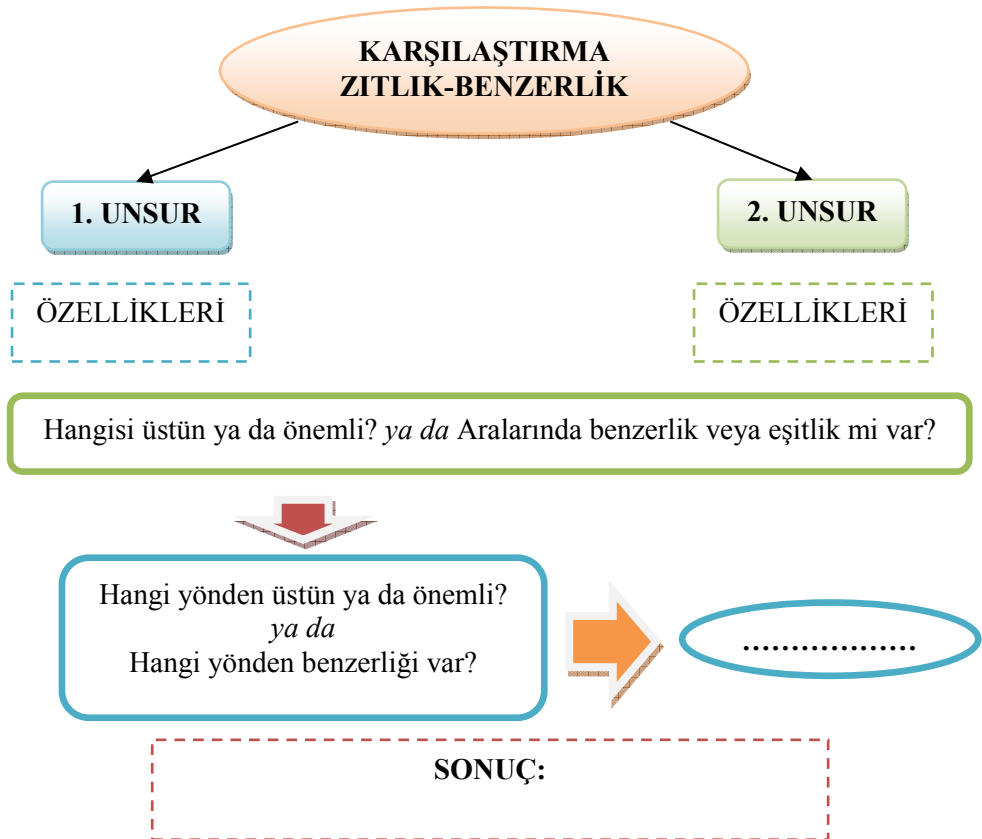


Görüldüğü gibi metindeki bir tutarlılık görünümü çözümlenmek ve sonucu kendi ifadelerimizle belirtmek bu tutarlılık görünümünü dolayısıyla da metni anladığımızı gösterir. Metinde bahsedilen genç edebiyatçıların, “edebiyatla ilgili doğru değerlendirmeler yapmamaları” ve “edebiyatın geçmişini bilmemeleri” fikirleri metnin ana düşüncesini oluşturacak şekilde, sebep ilişkisiyle bağlanmıştır. Metnin konusunu oluşturan bu iki unsur sebep ilişkisi sayesinde bir araya getirilmiş ve metin bütünlüğü sağlanmıştır. Bu bütünlüğü de birbirinden bağımsız

parçalar halinde düşünmek mümkün değildir. İkisi bir arada değerlendirilmelidir. İşte bu tutarlılık görünümü çözümlenmesi de bize unsurları bir bütün olarak değerlendirmemizde ve anlamamızda yardımcı olmaktadır.

Uygulamada sebep, amaç ve koşul ilişkileri çözümlendikten sonra karşılaştırma ilişkisinin çözümlenmesine geçilmiştir. Karşılaştırma ilişkisi iki boyutlu bir ilişkidir yani bu ilişki iki şekilde karşımıza çıkabilir. Bu iki boyut, zıtlık (farklılık) ve benzerlik görünümüdür. İki görünümün de kendine has çözümlenme metodu vardır; ancak ikisi de karşılaştırma yapmak için vardır ve birlikte kullanılabilirler. Birlikte kullanıldıkları durumlarda hangisinin vurgulandığını bulmak karşılaştırma görünümünün çözümlenmesinde önemli bir yer tutar.

Karşılaştırma görünümünün çözümlenebilmesi için aşağıdaki şema çözümlenme şablonu olarak öğrencilere sunulmuş ve örnekler verilmiştir. Ardından birkaç metinde yer alan karşılaştırma görünümünü benzer bir şema üzerinde çözümlenmeleri istenmiştir. Verilen şablon ve bir örnek uygulama şöyledir:

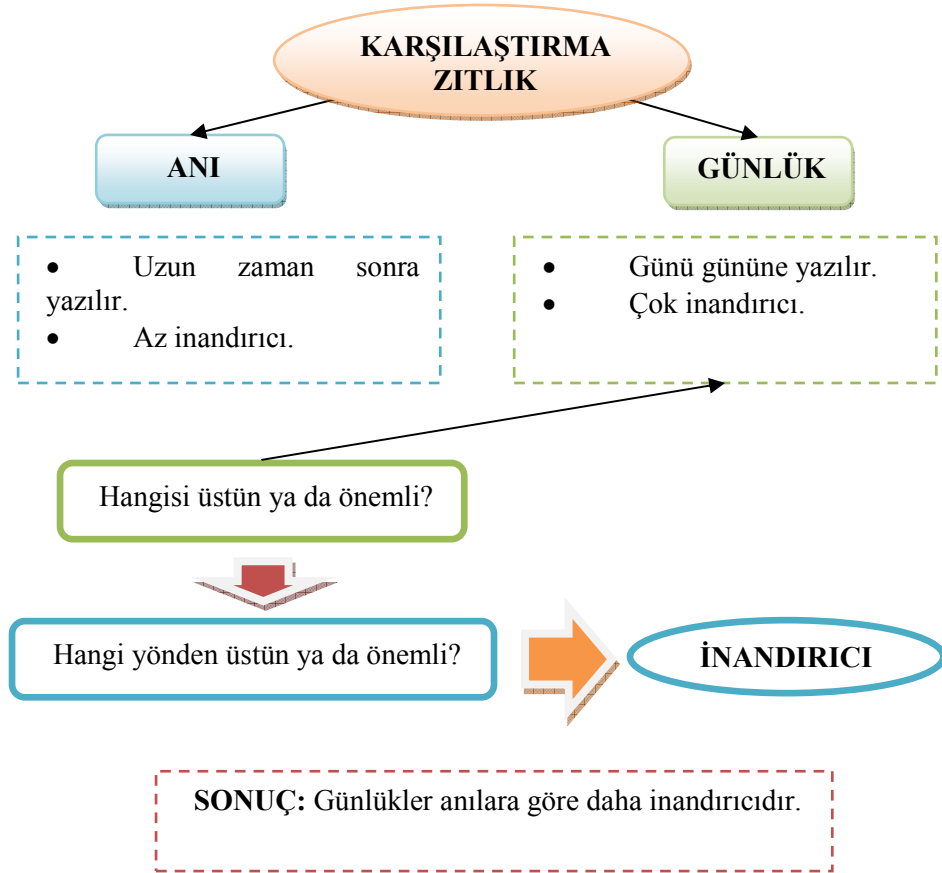


Örnek Uygulama:

Metin:

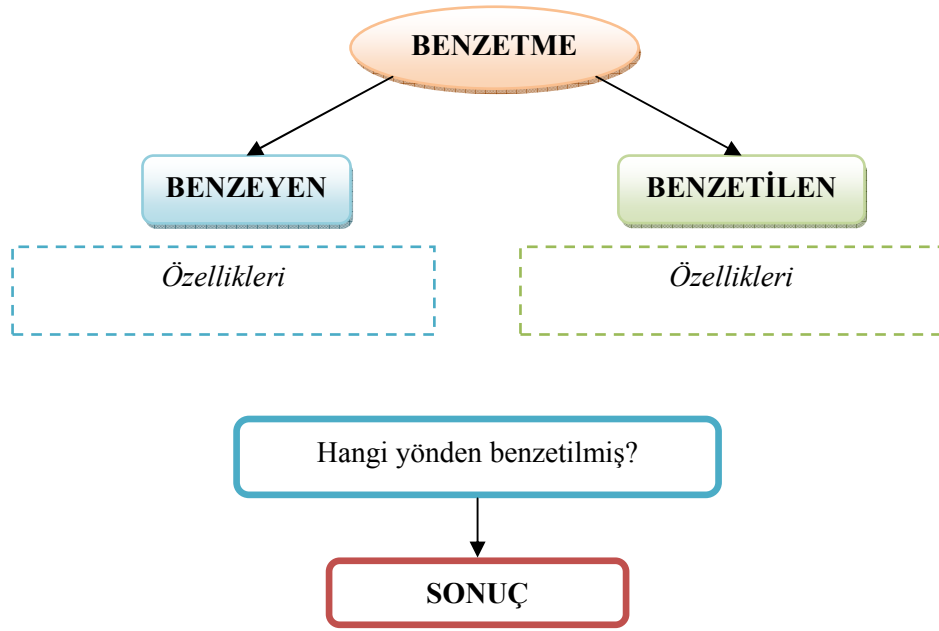
Anıları günlüklerden ayırmak gerekir. Günlük günü gününe saptanan olaylardan, düşüncelerden oluşur. Anı ise üstünden uzun yıllar geçmiş olayları dile getirir. Onun için günlükler anılara oranla daha inandırıcıdır.

Yönerge: Yukarıdaki metinde bulunan karşılaştırma ilişkisini çözümleyiniz.



Örnek olarak verilen uygulamada da görüldüğü gibi metinde yer alan karşılaştırma ilişkisini çözümleyerek metnin vurgulamak istediği düşünceye ulaşmak mümkündür. Çünkü örnek olarak ele alınan metinde karşılaştırma görünümü metne hâkimdir. Metne hâkim olan bu tutarlılık görünümünü anlamak ve kendi ifadelerimizle basitleştirmek bizi metnin ana düşüncesine ulaştırmaktadır.

Karşılaştırma ilişkilerini çözümleninin öğretiminden sonra benzetme ilişkisine geçilmiştir. Bu ilişkide de iki unsur bulunmakta ve bu unsurlardan biri diğerine benzetilmektedir. İki unsurun birbirine benzemesi söz konusu olduğu için de unsurlar arasında bir eşitlik söz konusudur. Bu durumda benzetilen için söylenen her şeyin benzeyen için de geçerli olduğunu gösterir. Bu kurala dayanarak yapılacak bir çözümlenme ise benzetmeyle anlatılmak isteneni basitleştirerek daha kolay anlamayı sağlar. Şimdi bu görünümü çözümlenmek için kullanılan şablonu ve örnek bir uygulamayı değerlendirelim.



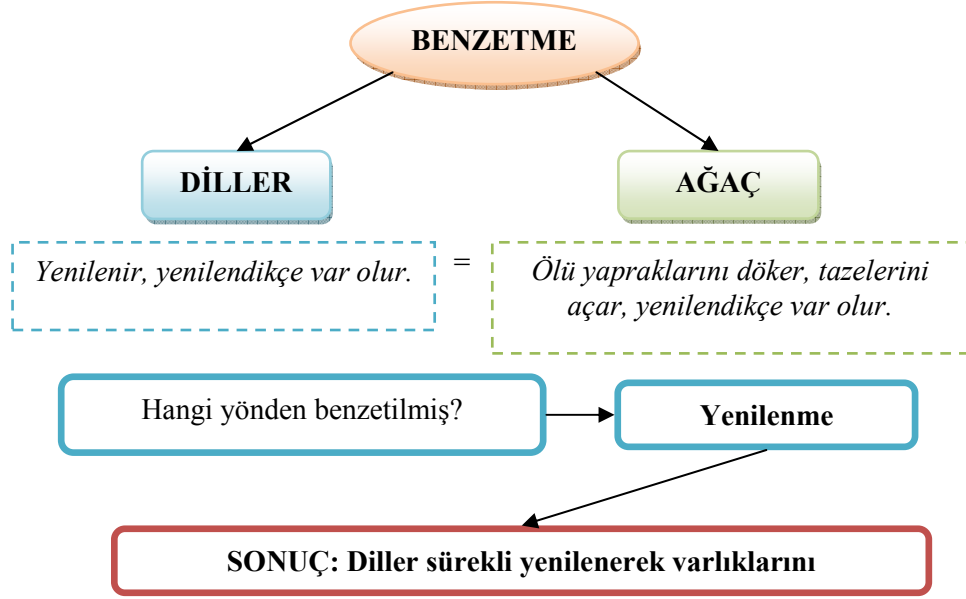
Örnek Uygulama:

Metin:

Diller tıpkı ağaçlar gibi, mevsim mevsim rengini kaybeder, ölü yapraklarını döker ve tazelerini açar. Bu da sürekli bir yenilenme demektir. Ağaç kendisini, dil yapısını yeniledikçe hep var olacaktır.

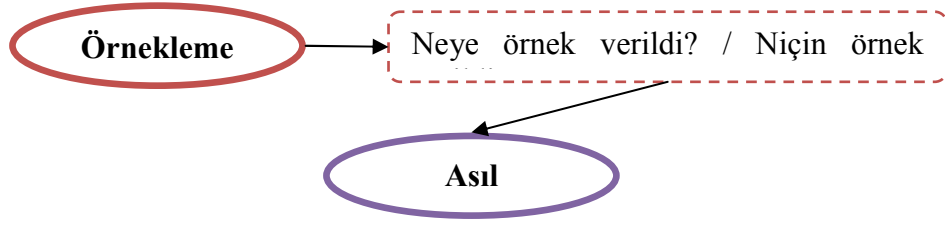
Yönerge: Yukarıdaki metinde yer alan benzetmeyi çözümleniniz.

Çözüm:



Örnek olarak verilen uygulamada da görüldüğü gibi benzetme görünümünün çözülmesi için öncelikle benzeyen ve benzetilenin bulunması gerekir. Burada unutulmaması gereken benzeyenin vurgulanmak istenmesidir. Benzetilen ise benzeyen unsur hakkındaki düşüncenin daha iyi anlaşılmasını sağlamak için vardır. Bununla birlikte benzetmenin yönü yani üzerinde durulan ortak özellik de benzeyenle ilgili yazarın fikrini bize sunmaktadır. Bu da bizi benzetmenin asıl anlatmak istediği düşünceye götürür. Ve böylece benzetme anlaşılabilir olur.

Benzetme ilişkisinden sonra ise örnekleme görünümünün çözülmesi üzerine hazırlanan uygulamalara geçilmiştir. Örnekleme ilişkisini çözümlenmekten öte niçin kullanıldığını sorgulamak yapılan uygulamanın temelini oluşturmuştur. Çünkü örnekleme zor anlaşılır soyut konuları ve kavramları somutlaştırmak, anlaşılır bir duruma getirmek amacıyla tanınmış kişileri, eserleri, bilinen bir olayı ya da olguyu yazıya geçirmedir. Özetle metnin konusunun anlaşılması için örnekleme yapılır. İşte bu durumda neye örnek verildiğini bulma metnin konusunu bulmamızı sağlar. Şimdi bu uygulamayı örnekleyelim.



Örnekleme ilişkisinin çözümlenmesinde yukarıdaki şablon kullanılır.

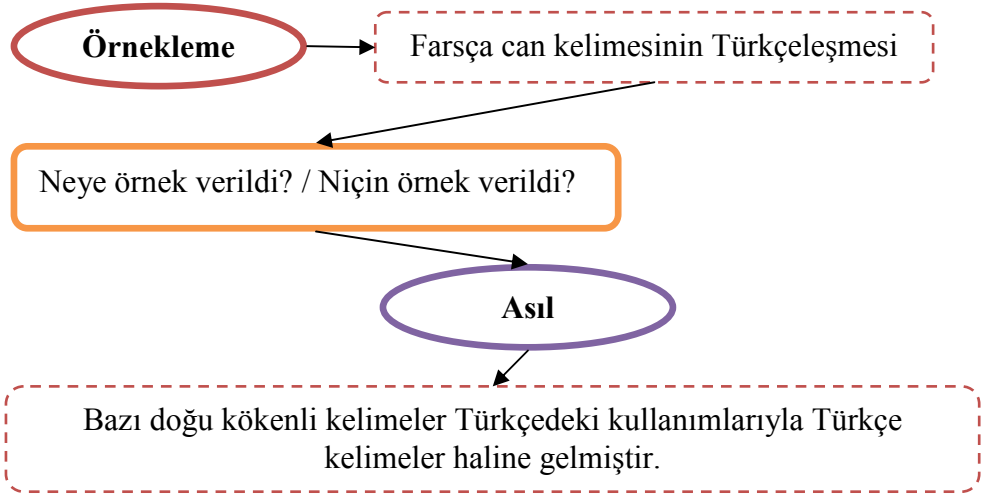
Örnek Uygulama:

Metin:

Türkçede bazı kelimeler doğu kaynaklı olmasına rağmen Türkçenin malı olmuştur. Örneğin “can” kelimesi Farsçadır, ama Farsçada “canım” diye bir kullanım yoktur. Bu kullanım Türkçeye hastır.

Yönerge: Yukarıdaki metinde geçen örnekleme ilişkisini çözümlünüz.

Çözüm:



Örnekleme ilişkisiyle ilgili uygulamalardan sonra sıralama ilişkilerinin çözümlenmesine geçilmiştir. Sıralama ilişkilerini çözümlenmede verilenleri veriliş, zaman ya da önem sırasına göre listelemek esastır. Bu noktada da bilinmesi gereken şey sıralamanın dört türde gerçekleşeceği ve metinde bu türlerden birinin vurgulandığıdır. Vurgulanan sıralama türünü bulmak sıralamayla anlatılmak isteneni bulmak demektir ve metni anlamaya bir adım oluşturur.

Uygulamamızda incelediğimiz dört sıralama türü şöyledir:

1. Öncelik bildiren sıralama

2. Sonralık bildiren sıralama
3. Eşzamanlılık ya da eşdeğerlilik bildiren sıralama
4. Tekrar ve süreklilik bildiren sıralama

Sıralama ilişkisini çözümlmek için önce sıralananlar uygun bir şekilde listelenerek verilenler ortaya konmalı. Daha sonra bu sıralama da hangi tür sıralamanın vurgulandığı başka bir değişle üstün olduğu bulunmalıdır. Bu vurgulamayı ifade eden özet bir sonuç cümlesi kurmakla da çözümlme tamamlanmış ve sıralamayla anlatılmak istenen anlaşılmış olur. Çözümlme için şöyle bir şablon kullanılabilir:

1.		=	
2.		=	
3.		=	

Sıralama ilişkisinde vurgulanan hangisidir?

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> İlk sırada olan | <input type="checkbox"/> Son sırada olan |
| <input type="checkbox"/> Eşzamanlı/Eşdeğerli olan | <input type="checkbox"/> Tekrar edilen/Süren |

SONUÇ

Şimdi bu şablonun kullanıldığı bir uygulamayı değerlendirelim.

Örnek Uygulama:

Metin:

Ruşen Eşref, bir yandan çeşitli okullardaki öğretmenlik görevine devam ediyor; bir yandan da artık birinci plana aldığı gazeteciliği sürdürüyordu.

Yönerge: Yukarıdaki sıralama ilişkisini çözümlayınız.

Çözüm:

1. Öğretmenlik = Gazetecilik

Sıralama ilişkisinde vurgulanan hangisidir?

- İlk sırada olan Son sırada olan
 Eşzamanlı/Eşdeğerli olan Tekrar edilen/Süren

SONUÇ: Ruşen Eşref iki işi birlikte sürdürmüştür.

Sıralama ilişkilerinin çözümlenmesinden sonra açıklama ve tanımlama ilişkilerinin çözümlenmesine geçilmiştir. Bir kavramı veya bir düşünceyi bütün öğeleri ile eksiksiz anlatmaya, özel ve farklılaşmayan niteliklerini sayarak bir şeyi tanıtmaya ya da açıklama bu ilişkiler sayesinde yapılır. Bu ilişkiler genellikle konuyu verir, ana düşünceyi de vurgulanır.

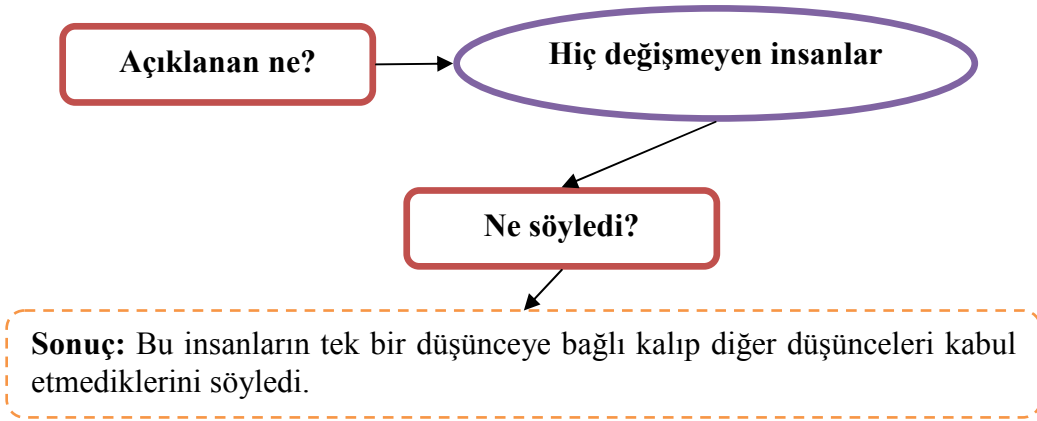
Açıklama ve tanımlama ilişkilerinin çözümünde tanımlanan ya da açıklanan kavram, varlık ya da düşünce tespit edilir. Tespit edilen bu unsur metnin anahtar kavramıdır ve genellikle konuyu verir. Çözümleme aşağıda verilen örnekteki gibi yapılabilir.

Örnek Uygulama:

Metin:

İnsan, hayatı boyunca hep aynı kalamaz, bu bilinen bir gerçek. Ne var ki bunun dışında kalan kişiler de var. Böylesi, yaşadıkları sürece gözlerini bir noktaya diker, hep o noktaya bakarlar. **Daha doğrusu** bir düşünceye bağlanır, başka düşüncelere hayat hakkı tanımazlar.

Yönerge: Yukarıdaki metinde yer alan açıklama/tanımlama ilişkisini bularak çözümleniniz.



Görüldüğü gibi açıklama ilişkisine odaklaşarak metin daha kolay anlamlandırılabilir. Görüldüğü gibi açıklama ilişkisine odaklaşarak metin daha kolay anlamlandırılabilir.

Yukarıdaki tutarlılık görünümlerinin hepsinde bağlama öğeleri kullanılabilir. Fakat bunların dışında kalan tutarlılık görünümlerinden bir tanesi oluşturmada bağlama öğeleri aktif olarak kullanılmamaktadır. Bu tutarlılık görünümü özelleştirir.

Anlamli bir genel ifadenin içeriğinin açılmasıyla daha dar bir kapsama geçmesi özelleştirme ilişkisini ortaya çıkartır. Bu ilişkiyle oluşturulan özelleştirilmiş dizinin bir bütün olarak düşünülmesi ve genelleştirilmesi özelleştirme ilişkisini çözümlememizi sağlar.

Şunu da belirtmek gerekir ki özelleştirme ilişkisi genel olanı açıklama ve örnekleme için kullanılır ve genel ifade bu şekilde vurgulanmış olur. Bir metin içinde vurgulanan bir sözcük de anlamsal tekrar grubu oluşturur. Bu sebeple anlamsal tekrar grupları oluşturmada özelleştirme ilişkisine de dikkat etmek gerekir.

Özelleştirme ilişkisini aşağıdaki örnekteki gibi çözmek ve çıkarımlarda bulunmak mümkündür.

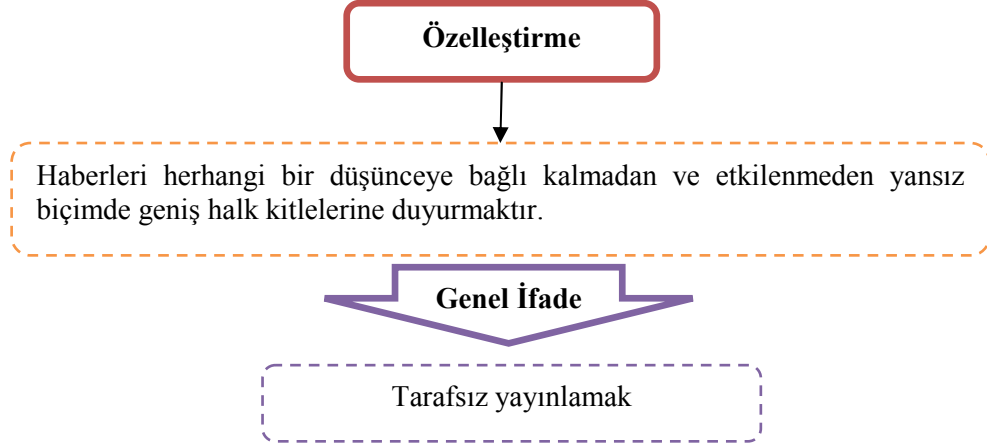
Örnek Uygulama:

Metin:

Bir gazetenin görevi, ülkedeki ve dünyadaki gelişmeleri zamanında ve doğru olarak yayımlamak, haberleri herhangi bir düşünceye bağlı kalmadan ve etkilenmeden yansız biçimde geniş halk kitlelerine duyurmaktır.

Yönerge: Yukarıdaki metinde geçen özelleştirmeyi çözümlayiniz.

Çözüm:



Örnek uygulamada da görüldüğü gibi bir kavram özelleştirme yapılarak metinde tekrar etmiş ve böylece vurgulanmıştır. Metnin vurguladığı kavramda bize metnin konusunu vermektedir.

3. METNİN CÜMLELERİ ARASINDAKİ ANLAMSAL BAĞLANTILARLA İLGİLİ UYGULAMALAR

Çalışmamızın buraya kadarki bölümünde bağdaşıklık araçları ve tutarlılık görünümlerini çözümlmeye yönelik çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Fakat öğrencilerin okuduklarını anlamalarını ölçen soru türlerinde sadece bir bütünü algılayabilmek yoktur. Öğrencilerden verilen parçalardan bir bütün oluşturma, verilmeyen bir parçayı ekleyerek bütünü tamamlama ya da bütüne uymayan parçayı tespit etme gibi uygulamaları gerçekleştirmeleri de beklenir. İşte bu konuda öğrencilerin gelişimlerini sağlamak için bazı uygulamalar hazırlanmış ve bu uygulamaların metin dil bilim araçlarına dikkat edilerek nasıl çözüleceği anlatılmıştır. Bu uygulamalar için çalışmamızda ayrı bir başlık açılmış ve yine kavram karışıklığını önlemek adına öğrencilerin rahatlıkla algılayabilecekleri bir başlık seçilmiştir. Başlığımız, “Metnin Cümleleri Arasındaki Anlamsal Bağlantılar”dır.

Bu konu başlığı altında kullanılacak metin dil bilim araçları ise şimdiki karda bahsedilen araçların hepsi yani bağdaşıklık araçları (anlamsal tekrarı sağlayanlar), tutarlılık görünümleri buna bağlı olarak da bağlama ögeleridir.

Tutarlılık görünümleri ve bu görünümleri oluşturan bağlama ögeleri sayesinde metnin cümleleri birbirlerine bağlanırlar ve bir bütünlük oluşturarak tam bir metin hâline gelirler. Bununla birlikte metinde bulan cümlelerin bir bütünlük oluşturması için konularının ve konuya bakışlarının da tutarlı bir bütün oluşturması gerekmektedir.

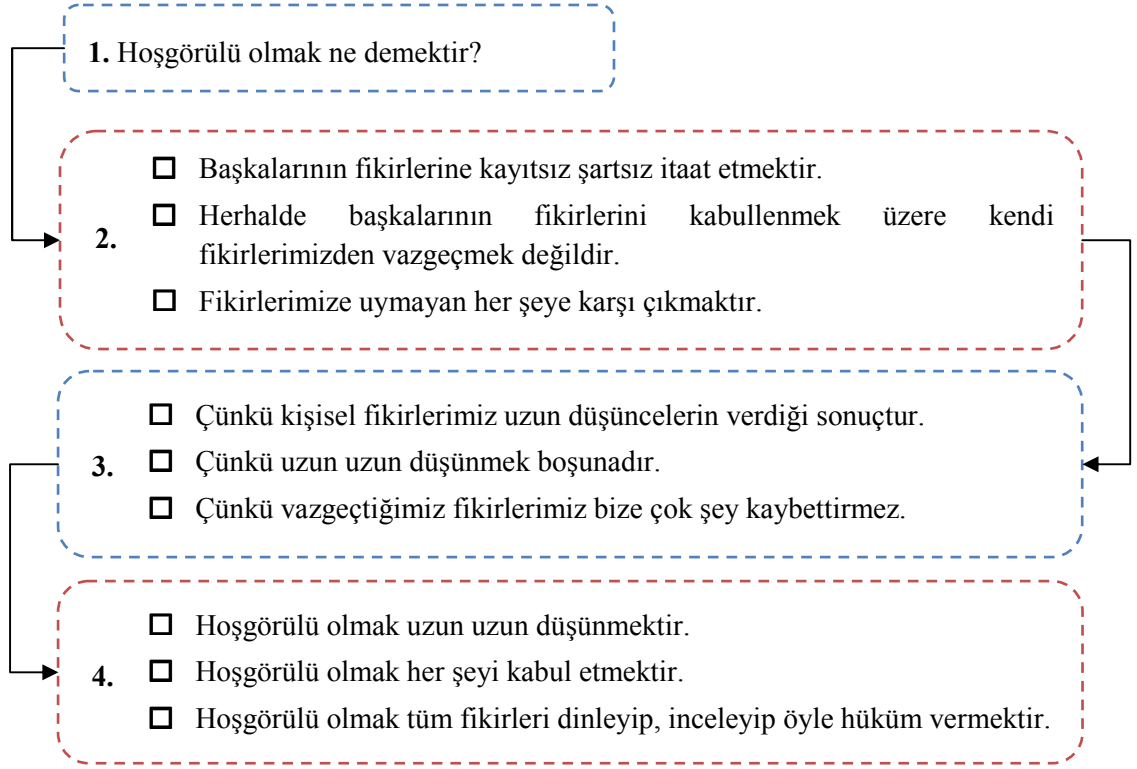
Ayrıca metin içinde yapılan anlamsal tekrarlar da metnin cümlelerini birbirine bağlamaya yarar. Anlamsal tekrarlarda dikkat edilmesi gereken nokta yinelenen esas kavramın öncelikle sunulmasıdır. Yani yinelenenin yerine geçebilen zamir, işaret sıfatı ve ekler genellikle yinelenen kavramdan sonra verilir, ilk cümlede verilmez.

Şimdi bu bilgilerden faydalanarak çözülebilen uygulamalara birer örnek verilecektir.

Örnek Uygulama 1:

Yönerge: Aşağıda metnin ilk cümlesi verilmiştir. Siz de size verilen seçenekler arasından sırasıyla diğer cümleleri belirleyiniz.

Metin:




Verilen ilk cümle incelendiğinde bu cümlede “hoşgörü” kavramının sorgulandığı görülmektedir. Bu cümleyle verilen cümleler arasında mantıklı ve makul bir bütünlük kuran ifade ikinci sırada verilendir. Bununla birlikte iki cümle arasında tutarlılık görünümünden tanımlamanın var olduğu da görülmektedir. Çözümüne devam edilirse metnin üçüncü cümlesi verilenlere göre sebep-sonuç ilişkisi kurmalıdır. Bu durumdan da hareketle oluşturacağımız sebep-sonuç ilişkisi mantığa uygun olmalıdır. Burada da mantığa uygun olan cümle ilk cümledir; çünkü ikinci cümlede kendi fikirlerimizin önemi vurgulanmıştır, bundan sonra gelecek cümlede de bu desteklenmelidir ki anlam akışı bozulmasın. Son cümleye gelindiğinde bu cümlenin geneli vurgulayan nitelikte olması ve önce söylenenleri desteklemesi gerekir. Bu durumda da en son verilen cümle metnin son cümlesi olabilir. Bu durumda karşımıza şöyle bir metin çıkar:

“Hoşgörülü olmak ne demektir? Herhalde başkalarının fikirlerini kabullenmek üzere kendi fikirlerimizden vazgeçmek değildir. Çünkü kişisel fikirlerimiz uzun düşüncelerin verdiği sonuçtur. Hoşgörülü olmak tüm fikirleri dinleyip, inceleyip öyle hüküm vermektir.”

Örnek Uygulama 2:

Yönerge: Aşağıda karışık olarak verilmiş metnin doğru sıralamalarını yandaki boşluklara yazınız.

1. Dili de ufak tefek aksamalar dışında akıcı.
2. Daha önce hiç ele alınmamış bir konu.
3. Hikâyenin en dikkat çekici özelliği konusu.
4. Tutulacağını sanıyorum.



Çözüm:

Bu tip bir soru çözüldürken ilk cümleyi bulmak önemlidir. Bütün cümleleri tek tek değerlendirdiğimizde 1. cümlede “de” bağlama ögesinin bulunması; 2. cümlede “konu” kavramının tam olarak hangi konu olduğunun açıklanamaması; 4. cümlede ise nesnenin yani “neyin tutacağını” belirtilmemesi bu cümlelerden önce cümleleri tamamlayan en az bir cümlenin bulunması zorunluluğunu doğurmaktadır. Öyleyse metnin ilk cümlesi 3. cümle olmalıdır; çünkü ondan başka ilk cümle olabilecek herhangi bir cümle yoktur. İlk cümle belirlendikten sonra bu cümleyle en yakın bağlantısı olan cümle yani ikinci cümle belirlenir. İlk cümlemizde “hikâyenin konusu” üzerinde durulmaktadır bunu tamamlayan yani konudan bahsetmeye devam eden ifade 2. cümlede geçmektedir. Bu da tespit edildikten sonra konu özelliğinin yanına bir özellik daha ekleyen 1. Cümlenin metnin üçüncü cümlesi olabileceği görülecektir. Son olarak 4. cümlenin tekrar metnin genel kavramı olan “hikâye”ye yöneldiği ve metni genel bir ifade ile sonlandırdığı ortaya çıkar. Sonuç olarak karşımıza şöyle bir metin çıkar:

“Hikâyenin en dikkat çekici özelliği konusu. Daha önce hiç ele alınmamış bir konu. Dili de ufak tefek aksamalar dışında akıcı. Tutulacağını sanıyorum.”

Örnek Uygulama 3:

Yönerge: Aşağıda verilen metindeki cümlelerin özelliklerini tabloya göre doldurarak metne uygun olmayan yani akışı bozan cümleyi işaretleyiniz.

Metin:

	Konusu	Bakış Açısı	Fikir Değişimi var mı?
<input type="checkbox"/> Türk dili, yaşayan diller arasında en güzel ve en kıvrak olanıdır.			
<input type="checkbox"/> Hiç tükenmeyen ve tazeliğini bir an bile kaybetmeyen bir pınardır Türkçe.			
<input type="checkbox"/> Aktıkça çoğalan, çoğaldıkça unutulmuş bir kaynaktır.			
<input type="checkbox"/> Onun bin yıllar süren macerasının sonu yoktur, mirası ise bugün bize emanettir.			
<input type="checkbox"/> Milli bir sorumlulukla o emanete sahip çıkmamız gerekir.			

Çözüm:

Bu tip bir uygulamayı çözmeye üç özelliğe dikkat etmek gerekir. Bunlar cümlelerin konusu, konuya olan bakış açısı ve fikir değişimini gösteren bağlama ögeleri. Bu özelliklerden konu cümlelerinin üzerinde durduğu şeydir, bakış açısı ise metni oluşturanın konuyla ilgili fikrinin hangi yönde olduğudur, örneğin konuya olumlu ya da olumsuz yönde bakmak bakış açısını gösterir. Bununla beraber bazı durumlarda bir cümlede desteklenen konu başka bir cümlede çürütülmek isteniyor olabilir. Bunu belirtmek için de zıtlık bildiren bağlama ögeleri kullanılabilir. İşte bu gibi durumlarda bakış açısının değişmesi bütünlüğü bozamaz. Şimdi bu bilgilerden hareketle uygulamayı çözümlayelim.

	Konusu	Bakış Açısı	Fikir Değişimi var mı?
<input type="checkbox"/> Türk dili, yaşayan diller arasında en güzel ve en kıvrak olanıdır.	Türk dilinin özelliği	Olumlu	-
<input type="checkbox"/> Hiç tükenmeyen ve tazeliğini bir an bile kaybetmeyen bir pınardır Türkçe.	Türk dilinin özelliği	Olumlu	Yok
<input type="checkbox"/> Aktıkça çoğalan, çoğaldıkça unutulmuş bir kaynaktır.	Türk dilinin özelliği	Olumsuz	Yok
<input type="checkbox"/> Onun bin yıllar süren macerasının sonu yoktur, mirası ise bugün bize emanettir.	Türk dilinin özelliği ve ona sahip çıkma	Olumlu	Yok
<input type="checkbox"/> Milli bir sorumlulukla o emanete sahip çıkmamız gerekir.	Türk dilinin özelliği ve ona sahip çıkma	Olumlu	Yok

Çözümlemede de görüldüğü gibi bütüne uymaya cümle konuya bakış açısı olumsuz yönde olan üçüncü sıradaki cümledir. Burada belirtilmesi gereken bir şey de cümle konularının birebir aynı olmayabileceği; ama her zaman ortak bir noktasının bulunması gerekliliğidir.

4. METİN TÜRÜNE GÖRE ÇÖZÜMLEME YÖNTEMLERİ

Çalışmamızda metin türleri Beaugrande ve Dressler'e (1981: 184-185) ortaya koymuş olduğu şekilde betimleyici, öyküleyici ve tartışmacı metinler olmak üzere üçe ayrılmıştır. Fakat tutarlılık görünüşleriyle ilgili uygulamalarda da belirttiğimiz gibi öğrencilerin ön bilgilerinden yararlanmayı çalışmanın daha kolay bir şekilde amacına ulaşmasına katkıda bulunacağını düşündüğümüz için bu bölümdeki çalışmalarımızı da öğrencilerin daha önceden bildikleri “anlatım biçimleri”yle ilişkilendirdik. Açıklama, tartışma, betimleme ve öyküleme adındaki anlatım biçimlerinden açıklama ve betimleme betimleyici metin; öyküleme,

öyküleyici metin ve tartışma da tartışmacı metin olarak kabul edildi. Buna benzer bir sınıflama Tansel, (1987, s.109) ve Kantemir (1995)'de de görülmektedir (Akt. Karatay, 2007: 27). Ve bu sınıflama da çalışmamızdaki sınıflamaya uygun düşmektedir.

Çalışmamızda öğrencilere tüm anlatım biçimleri örneklerle anlatıldı. Daha sora ise bu metin türlerinin metnin anlamını nasıl etkilediği üzerinde duruldu. Hangi metin türünü ne şekilde okumak gerektiği, bu metin türleriyle oluşturulmuş metinleri daha iyi anlamak için nelere dikkat edileceği uygulamalarla öğrencilere sunuldu. Uygulamalarda metin türünden hareketle metnin konusunun ve ana fikrinin bulunması sağlandı. Türlerine göre metinleri çözümlememize yardımcı olan şablonlar oluşturuldu. Bu şablonlara çalışmamızın ekler bölümünden ulaşılabilmektedir. Şimdi bu tür bir uygulamaya örnek verelim.

Örnek Uygulama 1:

Ben bilgisayarın zararlı olduğunu iddia edenlere karşıyım. Bilgisayar hayatı kolaylaştıran ve bilgi denizine açılan bir araçtır da diyebilirim. Fakat çocukların ve gençlerin bu durumu fazla abartmalarından hiç de hoşnut değilim. Saatlerce odalarına kapanmalar, gerçek hayatta değil de bilgisayar ortamında arkadaş edinmeler... Biraz aşırıya kaçmak gibi geliyor bana.

Yönerge 1: Yukarıdaki metinde kullanılan anlatım biçimi nedir?

Çözüm 1: Tartışma

Yönerge 2: Bu anlatım biçiminden hareketle metnin ana düşüncesini belirleyiniz.

Çözüm 2: Tartışma metinlerinde iki düşünce bulunur biri savunulan düşüncedir diğeri de karşı çıkılan düşüncedir. Savunulan düşünce yazarın ispatlamak istediği düşünce olduğu için ana düşüncedir. Öyleyse savunulan düşünceyi tespit etmek gerekmektedir. Savunulan düşünceyle karşı çıkılan düşüncenin birbirinin zıttı olması bizim için çıkış noktası olacaktır. Şöyle ki: Bu iki zıt ifadenin bir metin içinde anlam bütünlüğünü bozmayacak şekilde bulunması için zıtlık bildiren bağlama ögelerine, varsayım bildiren bağlama ögelerine ya da olumsuzluk bildiren biçimce soru olan cümlelere ihtiyaç vardır.

İşte bu ifadelerin tespiti ve birkaç mantıksal sınımayla elimizdeki tartışma metninin ana düşüncesini bulmak mümkündür.

Önce bahsedilen bağlama unsurlarını bulalım: İlk cümledeki “karşıyım” ifadesi ve üçüncü cümledeki “fakat” bağlacı zıtlık bildiren unsurlardır.

Daha sonra bu unsurları ayrı ayrı değerlendirerek savunulan fikri tespit edelim: ilk cümlede karşı olunan görüş “bilgisayar zararlıdır” görüşüdür. Öyleyse yazar bunun tam tersini savunur yani yazara göre “bilgisayar yararlıdır”. “Fakat” bağlacını değerlendirecek olursak bizim için önemli olan ifadenin zıtlık bildiren bağlaçtan sorası olmasından hareketle savunulan fikri bulabiliriz. Burada da savunulan fikir “Çocuklar ve gençler bilgisayar kullanmada aşırıya kaçmamalıdır” olarak tespit edilir.

Şimdi de gelelim bu iki önemli düşüncenin birleştirilmesine. Bu düşünceler birleştirildiğinde karşımıza metnin ana düşüncesi çıkacaktır. Birleşimden elde edilen düşünce şudur: “Bilgisayar, kullanırken aşırıya gidilmediği müddetçe yararlıdır.”

Bu tür uygulamaya bir örnek daha vermek konunun daha iyi anlaşılmasını sağlayacaktır.

Örnek Uygulama 2:

Tavşanın biri tilkiyi görmüş, “Tilki kardeş, senin için işini bilir, diyorlar; doğru mu?” diye sormuş. Tilki: “Şüphelen varsa bir yol benim yuvaya uğrasana, bir yemek yedireyim de göstereyim.” demiş. Tavşan: “Konduk gene!” diyerek tilkinin peşine düşmüş. İçeride bir de ne görsün, yiyecek bir şey yok, dişe dokunur bir kendisi var. Akli başına gelmiş; ama iş işten geçtikten sonra neye yarar? “Anlaşıldı tilki kardeş” demiş: “Cezamı çekeceğim.”

Yönerge 1: Yukarıdaki metinde kullanılan anlatım biçimi nedir?

Çözüm 1: Öyküleme

Yönerge 2: Bu anlatım biçiminden hareketle metnin ana düşüncesini belirleyiniz.

Çözüm 2: Öyküleyici anlatımda konuyu oluşturan, kahramanlar arasında gerçekleşen olaydır. Yazarın konu dolayısıyla öyküleyici metinlerde olaya bakış açısı da metnin ana düşüncesini ortaya koyar. Başka bir deyişle yazarın olayı anlatma sebebi yani vermek istediği mesaj metnin ana düşüncesidir.

Yukarıdaki metinde anlatılan olay tavşan ve tilki arasında geçmektedir. Olay ise, Tavşanın Tilki tarafından kandırıldığını geç fark etmesi ve kaderine razı olmasıdır. Yazarın bu olayı anlatarak bize vermek isteği mesajın ne olduğunu sorguladığımızda “Gerçeğin iş işten geçtikten sonra fark edilmesi durumu değiştirmez.” düşüncesi ortaya çıkar. Ve böylece metnin ana düşüncesi bulunmuş olur.

Yapılan tüm bu çalışmalarla uygulamanın öğretim aşaması tamamlanmıştır. Uygulamanın bundan sonraki bölümünde öğrenilen tüm çözümleme yöntemlerinin kullanıldığı tek ve çok paragraflık metinler sınıf ortamında çözümlenmiştir. Çözümlemede uygulanan işlem sırası ise konuların öğretim sırası gibi değildir. Çözümleme şu sırayla yapılmıştır: Metin türünü çözümleme (üstyapı çözümlemesi), metin türünden hareketle anlamsal tekrarları çözümleme (küçük yapı çözümlemesi) ve bağlama öğelerinden de faydalanarak tutarlılık görünümlerini çözümleme (büyük yapı çözümlemesi).

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde, çalışmanın temel amacına uygun olarak araştırma kapsamındaki öğrencilerden “Okuduğunu Anlama Becerisi Testi” ile toplanan veriler değerlendirilerek istatistiksel çözümlenmeleri yapılmıştır. Önceliklere ön testten edinilen veriler değerlendirilmiş ve grupların denkliği gözlenmeye çalışılmıştır. Daha sonra da son test verileri ışığında öğrencilerin erişim düzeyleri tespit edilerek araştırmanın alt problemleri cevaplandırılmıştır.

Gruplar arasındaki farkın görülebilmesi için veriler t-testi uygulanmış ve bu uygulamada SPSS programından faydalanılmıştır.

1. GRUPLARIN ÖN TEST PUANLARINA GÖRE DENKLIĞİ

1. 1. GRUPLARI, OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİSİ ÖN TESTİ “TOPLAM” PUANLARI AÇISINDAN KIYASLAMA

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin “Okuduğunu Anlama Becerisi Ön Testi”nden aldıkları “Toplam” puanları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Deney ve Kontrol Gruplarının Okuduğunu Anlama Becerisi Ön Test "Toplam" Puanları

	Denek Sayısı (N)	Aritmetik ortalama (X)	Standart Sapma (Sx)	t Değeri	Anlamlılık Düzeyi (p)
Deney Grubu	20	15.95	5.87	0.075	p= .941 > .05
Kontrol Grubu	21	15.80	6.09		

Tablo 6'ya göre deney grubunun Okuduğunu Anlama Becerisi Ön Test toplam puanları ortalaması 15.95, kontrol grubunun ise 15.80'dir. Deney ve kontrol gruplarının ön test toplam puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı "t" testiyle yoklanmıştır. Gözlenen fark .05 düzeyinde anlamlı bulunmamıştır.

Bu verilere göre deney ve kontrol gruplarının Okuduğunu Anlama Becerisi Ön Test "toplam" puanları açısından denk olduğu söylenebilir.

1. 2. GRUPLARI, OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİSİ ÖN TESTİ "SÖZCÜK" DÜZEYİNDEKİ ANLAM SORULARINDAN ALDIKLARI PUANLAR AÇISINDAN KIYASLAMA

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin "Okuduğunu Anlama Becerisi Ön Testi"nde yer alan "sözcük" düzeyindeki anlam sorularından aldıkları puanlar Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Deney ve Kontrol Gruplarının Okuduğunu Anlama Becerisi Ön Test "Sözcük" Düzeyindeki Sorulardan Aldıkları Puanlar

	Denek Sayısı (N)	Aritmetik ortalama (X)	Standart Sapma (Sx)	t Değeri	Anlamlılık Düzeyi (p)
Deney Grubu	20	2.70	0.97	0.716	p= .478 > .05
Kontrol Grubu	21	2.42	1.39		

Tablo 7'ye göre deney grubunun Okuduğunu Anlama Becerisi Ön Testinde yer alan "sözcük" düzeyindeki anlam sorularından aldıkları puanların ortalaması 2.70, kontrol grubunun ise 2.42'dir. Deney ve kontrol gruplarının ön testte yer alan "sözcük" düzeyindeki anlam sorularından aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı "t" testiyle yoklanmıştır. Gözlenen fark .05 düzeyinde anlamlı bulunmamıştır.

Bu verilere göre deney ve kontrol gruplarının Okuduğunu Anlama Becerisi Ön Testinde yer alan "sözcük" düzeyindeki anlam sorularından aldıkları puanlar açısından denk olduğu söylenebilir.

1. 3. GRUPLARI, OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİSİ ÖN TESTİ “CÜMLE” DÜZEYİNDEKİ ANLAM SORULARINDAN ALDIKLARI PUANLAR AÇISINDAN KIYASLAMA

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin “Okuduğunu Anlama Becerisi Ön Testi”nde yer alan “cümle” düzeyindeki anlam sorularından aldıkları puanlar Tablo 8’de verilmiştir.

**Tablo 8. Deney ve Kontrol Gruplarının Okuduğunu Anlama Becerisi Ön Test
"Cümle" Düzeyindeki Sorulardan Aldıkları Puanlar**

	Denek Sayısı (N)	Aritmetik ortalama (X)	Standart Sapma (Sx)	t Değeri	Anlamlılık Düzeyi (p)
Deney Grubu	20	3.30	1.49	0.173	p= .863 > .05
Kontrol Grubu	21	3.38	1.49		

Tablo 8’e göre deney grubunun Okuduğunu Anlama Becerisi Ön Testinde yer alan “cümle” düzeyindeki anlam sorularından aldıkları puanların ortalaması 3.30, kontrol grubunun ise 3.38’dir. Deney ve kontrol gruplarının ön testte yer alan “cümle” düzeyindeki anlam sorularından aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı “t” testiyle yoklanmıştır. Gözlenen fark .05 düzeyinde anlamlı bulunmamıştır.

Bu verilere göre deney ve kontrol gruplarının Okuduğunu Anlama Becerisi Ön Testinde yer alan “cümle” düzeyindeki anlam sorularından aldıkları puanlar açısından denk olduğu söylenebilir.

1. 4. GRUPLARI, OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİSİ ÖN TESTİ “PARAGRAF/METİN” DÜZEYİNDEKİ SORULARDAN ALDIKLARI PUANLAR AÇISINDAN KIYASLAMA

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin “Okuduğunu Anlama Becerisi Ön Testi”nde yer alan “paragraf/metin” düzeyindeki sorulardan aldıkları puanlar Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Deney ve Kontrol Gruplarının Okuduğunu Anlama Becerisi Ön Test "Paragraf/Metin" Düzeyindeki Sorulardan Aldıkları Puanlar

	Denek Sayısı (N)	Aritmetik ortalama (X)	Standart Sapma (Sx)	t Değeri	Anlamlılık Düzeyi (p)
Deney Grubu	20	9.95	3.99	0.041	p= .968 > .05
Kontrol Grubu	21	10.00	3.89		

Tablo 9'a göre deney grubunun Okuduğunu Anlama Becerisi Ön Testinde yer alan "paragraf/metin" düzeyindeki sorulardan aldıkları puanların ortalaması 9.95, kontrol grubunun ise 10.00'dır. Deney ve kontrol gruplarının ön testte yer alan "paragraf/metin" düzeyindeki sorulardan aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı "t" testiyle yoklanmıştır. Gözlenen fark .05 düzeyinde anlamlı bulunmamıştır.

Bu verilere göre deney ve kontrol gruplarının Okuduğunu Anlama Becerisi Ön Testinde yer alan "paragraf/metin" düzeyindeki sorulardan aldıkları puanlar açısından denk olduğu söylenebilir.

1. 5. GRUPLARI, OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİSİ ÖN TESTİ "PARAGRAFTA/METİNDE ANLAM" KONUSUYLA İLGİLİ SORULARDAN ALDIKLARI PUANLAR AÇISINDAN KIYASLAMA

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin "Okuduğunu Anlama Becerisi Ön Testi"nde yer alan "paragrafta/metinde anlam" konusuyla ilgili sorulardan aldıkları puanlar Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Deney ve Kontrol Gruplarının Okuduğunu Anlama Becerisi Ön Test "Paragrafta/Metinde Anlam" Konusuyla İlgili Sorulardan Aldıkları Puanlar

	Denek Sayısı (N)	Aritmetik ortalama (X)	Standart Sapma (Sx)	t Değeri	Anlamlılık Düzeyi (p)
Deney Grubu	20	8.15	3.61	0.007	p= .995 > .05
Kontrol Grubu	21	8.14	3.41		

Tablo 10'a göre deney grubunun Okuduğunu Anlama Becerisi Ön Testinde yer alan "paragrafta/metinde anlam" konusuyla ilgili sorulardan aldıkları puanların ortalaması 8.15, kontrol grubunun ise 8.14'tür. Deney ve kontrol gruplarının ön testte yer alan "paragrafta/metinde anlam" konusuyla ilgili sorulardan aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı "t" testiyle yoklanmıştır. Gözlenen fark .05 düzeyinde anlamlı bulunmamıştır.

Bu verilere göre deney ve kontrol gruplarının Okuduğunu Anlama Becerisi Ön Testinde yer alan "paragrafta/metinde anlam" konusuyla ilgili sorulardan aldıkları puanlar açısından denk olduğu söylenebilir.

1. 6. GRUPLARI, OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİSİ ÖN TESTİ "PARAGRAF YAPISI" KONUSUYLA İLGİLİ SORULARDAN ALDIKLARI PUANLAR AÇISINDAN KIYASLAMA

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin "Okuduğunu Anlama Becerisi Ön Testi"nde yer alan "paragraf yapısı" konusuyla ilgili sorulardan aldıkları puanlar Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11. Deney ve Kontrol Gruplarının Okuduğunu Anlama Becerisi Ön Test "Paragraf Yapısı" Konusuyla İlgili Sorulardan Aldıkları Puanlar

	Denek Sayısı (N)	Aritmetik ortalama (X)	Standart Sapma (Sx)	t Değeri	Anlamlılık Düzeyi (p)
Deney Grubu	20	1.80	0.89	0.209	p= .835 > .05
Kontrol Grubu	21	1.85	0.85		

Tablo 11'e göre deney grubunun Okuduğunu Anlama Becerisi Ön Testinde yer alan "paragraf yapısı" konusuyla ilgili sorulardan aldıkları puanların ortalaması 1.80, kontrol grubunun ise 1.85'tir. Deney ve kontrol gruplarının ön testte yer alan "paragraf yapısı" konusuyla ilgili sorulardan aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı "t" testiyle yoklanmıştır. Gözlenen fark .05 düzeyinde anlamlı bulunmamıştır.

Bu verilere göre deney ve kontrol gruplarının Okuduğunu Anlama Becerisi Ön Testinde yer alan “paragraf yapısı” konusuyla ilgili sorulardan aldıkları puanlar açısından denk olduğu söylenebilir.

2. GRUPLARIN ERİŞİ DÜZEYLERİNE GÖRE ALT PROBLEMLERİN SINANMASI

2. 1. GRUPLARIN OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİSİ “TOPLAM” ERİŞİLERİNİN SINANMASI

Türkçe derslerindeki okuma eğitiminde, metin dil bilimsel metin çözümleme yönteminin öğretildiği deney grubu ile bu yöntemin öğretilmediği ve derslerin normal seyrinde işlendiği kontrol grubunun “Okuduğunu Anlama Becerisi Testi” ile ölçülen “Toplam” erişileri Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Deney ve Kontrol Gruplarının Okuduğunu Anlama Becerisi "Toplam" Erişileri

	Denek Sayısı (N)	Aritmetik ortalama (X)	Standart Sapma (Sx)	t Değeri	Anlamlılık Düzeyi (p)
Deney Grubu	20	2.45	2.37	2.191	p= .035 < .05
Kontrol Grubu	21	0.90	2.14		

Tablo 12’ye göre deney grubunun Okuduğunu Anlama Becerisi toplam erişisi ortalaması 2.45, kontrol grubunun ise 0.90’dır. Deney ve kontrol gruplarının toplam erişisi ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı “t” testiyle yoklanmıştır. Gözlenen fark .05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Bu verilere göre “metin dil bilimsel metin çözümleme yöntemi”nin öğretilmesinin; öğrencilere, okuduğunu anlama becerisini bütünleyen davranışların kazandırılmasında, geleneksel yöntemlere göre daha etkili olduğu söylenebilir.

2. 2. GRUPLARIN OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİSİ “SÖZCÜK” DÜZEYİNDE ANLAM SORULARINDAKİ ERİŞİLERİNİN SINANMASI

Türkçe derslerindeki okuma eğitiminde, metin dil bilimsel metin çözümleme yönteminin öğretildiği deney grubu ile bu yöntemin öğretilmediği ve derslerin normal seyrinde işlendiği kontrol grubunun “Okuduğunu Anlama Becerisi Testi”nde yer alan “sözcük” düzeyinde anlam sorularındaki erişileri Tablo 13’de verilmiştir.

Tablo 13. Deney ve Kontrol Gruplarının Okuduğunu Anlama Becerisi “Sözcük” Düzeyinde Anlam Sorularındaki Erişileri

	Denek Sayısı (N)	Aritmetik ortalama (X)	Standart Sapma (Sx)	t Değeri	Anlamlılık Düzeyi (p)
Deney Grubu	20	0.20	0.95	0.181	p= .857 > .05
Kontrol Grubu	21	0.14	1.06		

Tablo 13’e göre deney grubunun Okuduğunu Anlama Becerisi Testi ile ölçülen “sözcük” düzeyinde anlam sorularındaki erişi ortalaması 0.20, kontrol grubunun ise 0.14’tür. Deney ve kontrol gruplarının “sözcük” düzeyinde anlam sorularındaki erişi ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı “t” testiyle yoklanmıştır. Gözlenen fark .05 düzeyinde anlamlı bulunmamıştır.

Bu verilere göre “metin dil bilimsel metin çözümleme yöntemi”nin öğretilmesinin; öğrencilerin, okuduğunu anlama becerisi kapsamındaki “sözcük” düzeyinde anlam sorularını cevaplandırmasına katkıda bulunmada, geleneksel yöntemlerle aynı derecede etkili olduğu söylenebilir.

2. 3. GRUPLARIN OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİSİ “CÜMLE” DÜZEYİNDE ANLAM SORULARINDAKİ ERİŞİLERİNİN SINANMASI

Türkçe derslerindeki okuma eğitiminde, metin dil bilimsel metin çözümleme yönteminin öğretildiği deney grubu ile bu yöntemin öğretilmediği ve derslerin normal seyrinde işlendiği kontrol grubunun “Okuduğunu Anlama

Becerisi Testi”nde yer alan “cümle” düzeyinde anlam sorularındaki erişileri Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14. Deney ve Kontrol Gruplarının Okuduğunu Anlama Becerisi “Cümle” Düzeyinde Anlam Sorularındaki Erişileri

	Denek Sayısı (N)	Aritmetik ortalama (X)	Standart Sapma (Sx)	t Değeri	Anlamlılık Düzeyi (p)
Deney Grubu	20	0.40	1.39	0.882	p= .383 > .05
Kontrol Grubu	21	0.04	1.16		

Tablo 14’e göre deney grubunun Okuduğunu Anlama Becerisi Testi ile ölçülen “cümle” düzeyinde anlam sorularındaki erişi ortalaması 0.40, kontrol grubunun ise 0.04’tür. Deney ve kontrol gruplarının “cümle” düzeyinde anlam sorularındaki erişi ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı “t” testiyle yoklanmıştır. Gözlenen fark .05 düzeyinde anlamlı bulunmamıştır.

Bu verilere göre “metin dil bilimsel metin çözümleme yöntemi”nin öğretilmesinin; öğrencilerin, okuduğunu anlama becerisi kapsamındaki “cümle” düzeyinde anlam sorularını cevaplandırmasına katkıda bulunmada, geleneksel yöntemlerle aynı derecede etkili olduğu söylenebilir.

2. 4. GRUPLARIN OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİSİ “PARAGRAF/METİN” DÜZEYİNDE OLAN SORULARDAKİ ERİŞİLERİNİN SINANMASI

Türkçe derslerindeki okuma eğitiminde, metin dil bilimsel metin çözümleme yönteminin öğretildiği deney grubu ile bu yöntemin öğretilmediği ve derslerin normal seyrinde işlendiği kontrol grubunun “Okuduğunu Anlama Becerisi Testi”nde yer alan “paragraf/metin” düzeyindeki soruların erişileri Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15. Deney ve Kontrol Gruplarının Okuduğunu Anlama Becerisi “Paragraf/Metin” Düzeyinde Olan Sorulardaki Erişileri

	Denek Sayısı (N)	Aritmetik ortalama (X)	Standart Sapma (Sx)	t Değeri	Anlamlılık Düzeyi (p)
Deney Grubu	20	1.85	1.78	2.261	p= .029 < .05
Kontrol Grubu	21	0.71	1.41		

Tablo 15’e göre deney grubunun Okuduğunu Anlama Becerisi “paragraf/metin” düzeyinde olan sorulardaki erişilme ortalaması 1.85, kontrol grubunun ise 0.71’dir. Deney ve kontrol gruplarının “paragraf/metin” düzeyinde olan sorulardaki erişilme ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı “t” testiyle yoklanmıştır. Gözlenen fark .05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Bu verilere göre “metin dil bilimsel metin çözümleme yöntemi”nin öğretilmesinin; öğrencilerin, okuduğunu anlama becerisi kapsamındaki “paragraf/metin” düzeyinde olan soruları cevaplandırmasına katkıda bulunmada, geleneksel yöntemlere göre daha etkili olduğu söylenebilir.

2. 5. GRUPLARIN OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİSİ “PARAGRAFTA/METİNDE ANLAM” KONUSUYLA İLGİLİ SORULARDAKİ ERİŞİLERİNİN SINANMASI

Türkçe derslerindeki okuma eğitiminde, metin dil bilimsel metin çözümleme yönteminin öğretildiği deney grubu ile bu yöntemin öğretilmediği ve derslerin normal seyrinde işlendiği kontrol grubunun “Okuduğunu Anlama Becerisi Testi”nde yer alan “paragrafta/metinde anlam” konusuyla ilgili sorulardaki erişileri Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16. Deney ve Kontrol Gruplarının Okuduğunu Anlama Becerisi “Paragrafta/Metinde Anlam” Konusuyla İlgili Sorulardaki Erişileri

	Denek Sayısı (N)	Aritmetik ortalama (X)	Standart Sapma (Sx)	t Değeri	Anlamlılık Düzeyi (p)
Deney Grubu	20	1.70	1.86	2.157	p= .037 < .05
Kontrol Grubu	21	0.57	1.46		

Tablo 16’ya göre deney grubunun Okuduğunu Anlama Becerisi “paragrafta/metinde anlam” konusuyla ilgili sorulardaki erişi ortalaması 1.70, kontrol grubunun ise 0.57’dir. Deney ve kontrol gruplarının “paragrafta/metinde anlam” konusuyla ilgili sorulardaki erişi ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı “t” testiyle yoklanmıştır. Gözlenen fark .05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Bu verilere göre “metin dil bilimsel metin çözümleme yöntemi”nin öğretilmesinin; öğrencilerin, okuduğunu anlama becerisi kapsamındaki “paragrafta/metinde anlam” konusuyla ilgili soruları cevaplandırmasına katkıda bulunmada, geleneksel yöntemlere göre daha etkili olduğu söylenebilir.

2. 6. GRUPLARIN OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİSİ “PARAGRAF YAPISI” KONUSUYLA İLGİLİ SORULARDAKİ ERİŞİLERİNİN SINANMASI

Türkçe derslerindeki okuma eğitiminde, metin dil bilimsel metin çözümleme yönteminin öğretildiği deney grubu ile bu yöntemin öğretilmediği ve derslerin normal seyrinde işlendiği kontrol grubunun “Okuduğunu Anlama Becerisi Testi”nde yer alan “paragraf yapısı” konusuyla ilgili sorulardaki erişileri Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17. Deney ve Kontrol Gruplarının Okuduğunu Anlama Becerisi “Paragraf Yapısı” Konusuyla İlgili Sorulardaki Erişileri

	Denek Sayısı (N)	Aritmetik ortalama (X)	Standart Sapma (Sx)	t Değeri	Anlamlılık Düzeyi (p)
Deney Grubu	20	0.15	0.87	0.027	p= .978 > .05
Kontrol Grubu	21	0.14	0.79		

Tablo 17’ye göre deney grubunun Okuduğunu Anlama Becerisi “paragraf yapısı” konusuyla ilgili sorulardaki erişi ortalaması 0.15, kontrol grubunun ise 0.14’tür. Deney ve kontrol gruplarının “paragraf yapısı” konusuyla ilgili sorulardaki erişi ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı “t” testiyle yoklanmıştır. Gözlenen fark .05 düzeyinde anlamlı bulunmamıştır.

Bu verilere göre “metin dil bilimsel metin çözümleme yöntemi”nin öğretilmesinin; öğrencilerin, okuduğunu anlama becerisi kapsamındaki “paragraf yapısı” konusuyla ilgili soruları cevaplandırmasına katkıda bulunmada, geleneksel yöntemlerle aynı derecede etkili olduğu söylenebilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışmanın bu bölümünde cevap aranan alt problemler uygulamada elde edilen bulgular ışığında yorumlanarak çeşitli sonuçlara ulaşılmış ve tüm bunlardan hareketle de önerilerde bulunulmuştur.

1. SONUÇ

Metin dil bilimin ortaya koyduğu metin unsurlarını tespit ederek yapılacak metin çözümlemesi öğretiminin ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yorumlama becerilerine katkıda bulunup bulunmadığını tespit etmeyi amaçlamayan bu çalışmada uygulanan ön ve son testlerden elde edilen verilere göre çalışmanın alt problemleriyle ilgili şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Türkçe derslerindeki okuma eğitiminde, metin dil bilimsel metin çözümleme yönteminin öğretildiği deney grubu ile bu yöntemin öğretilmediği ve derslerin normal seyrinde işlendiği kontrol grubunun “Okuduğunu Anlama Becerisi Testi” ile ölçülen “*toplam*” erişileri arasında anlamlı bir fark gözlenmiştir. Bu sonuçtan hareketle birinci alt problemin **doğrulandığı** görülmektedir. Bu sonuç şöyle yorumlanabilir: Okuduğunu anlama düzeyinin bütüncül olarak sınıandığı bu alt problemde metin dil bilimin ortaya koyduğu metin unsurlarını tespit etme ve yorumlamaya dayalı metin çözümleme yönteminin öğretilmesinin okuduğunu anlama becerisini geliştirmede normal bir metin işleme öğretiminden daha etkili olduğu söylenebilir. Bu durum da metnin tüm yönleriyle bir bütün olarak ele alınmasının metni anlamayı ve yorumlamayı güçlendireceği ispatlanmış olmaktadır.

Metni sözcük sözcük ya da cümle cümle anlamaya çalışmak yerine cümle üstü bir birim olarak metni anlamaya çalışmanın daha etkili bir yöntem olduğu görülmüştür. Pek tabii ki metni bir bütün olarak anlayabilmek için metnin tüm unsurları arasındaki dil bilgisel ve anlamsal bağlantıların bulunması ve yorumlanması gerekmektedir. Bu açıdan bakıldığında da uygulamanın bu bağlantıları bulmaya ve yorumlamaya dayalı olan ilke öğretimi bölümü zaman alıcı niteliktedir ve öğrencilerin bu ilkeleri özümsemeleri için yeterli zaman ayrılamamıştır. Bu olumsuzluğa rağmen toplam erişim düzeyinde belirgin bir fark sağlanabilmiştir.

2. Türkçe derslerindeki okuma eğitiminde, metin dil bilimsel metin çözümleme yönteminin öğretildiği deney grubu ile bu yöntemin öğretilmediği ve derslerin normal seyrinde işlendiği kontrol grubunun “Okuduğunu Anlama Becerisi Testi”nde yer alan “*sözcük*” düzeyinde anlam sorularındaki erişimleri arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Bu sonuçtan hareketle ikinci alt problem **doğrulanmamıştır**. Bu sonuç şöyle yorumlanabilir:

Deney grubunun “Okuduğunu Anlama Becerisi Testi”nde yer alan “*sözcük*” düzeyinde anlam sorularındaki erişim ortalaması (0.20) kontrol grubunun bu alandaki erişim ortalamasından (0.14) yüksek olmasına karşın istatistiksel hesaplara göre gruplar arasında anlamlı bir farkın olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Bu sonuca göre “*sözcük*” düzeyinde anlam sorularını çözmek için gösterilen kazanımları (hedef-davranışları) kazandırmada her iki yöntemin de aynı düzeyde etkili olduğu söylenebilir.

Metin dil bilimsel metotlarla metin çözümleme yönteminin bu konuda normal bir metin işlemeye göre üstünlük sağlayamamasının temelinde çalışmanın uygulama araçlarının genel olarak paragraf/metin düzeyine odaklanmış olması ve sözcük düzeyindeki kazanımların paragraf/metin düzeyindeki kazanımlara ulaşmada bir basamak olarak düşünülerek bu tür kazanımlarla ilgili derinlemesine çalışmaların yapılamaması

yatmaktadır. Bu tür kazanımlarla ilgili derinlemesine çalışmaların yapılması da iki sebebe dayanmaktadır. Birinci sebep uygulama çalışmasının yapılması için verilen sürenin kısalığıdır. Bu durum çalışmanın uygulanmasında kullanılan alıştırmaların azaltılmasına sebep olmuştur. İkinci sebep ise öğrencilerin bu tür kazanımları daha önceki sınıflarda yeterli düzeyde kazanmış olduğu düşüncesidir.

3. Türkçe derslerindeki okuma eğitiminde, metin dil bilimsel metin çözümleme yönteminin öğretildiği deney grubu ile bu yöntemin öğretilmediği ve derslerin normal seyrinde işlendiği kontrol grubunun “Okuduğunu Anlama Becerisi Testi”nde yer alan “*cümle*” düzeyinde anlam sorularındaki erişileri arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Bu sonuçtan hareketle üçüncü alt problem **doğrulanmamıştır**. Bu sonuç şöyle yorumlanabilir:

Deney grubunun “Okuduğunu Anlama Becerisi Testi”nde yer alan “*cümle*” düzeyinde anlam sorularındaki erişisi ortalaması (0.40) kontrol grubunun bu alandaki erişisi ortalamasından (0.04) yüksek olmasına karşın istatistiksel hesaplara göre gruplar arasında anlamlı bir farkın olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Bu sonuca göre “*sözcük*” düzeyinde anlam sorularını çözmek için gösterilen kazanımları (hedef-davranışları) kazandırmada her iki yöntemde aynı düzeyde etkili olduğu söylenebilir.

Okullarda ve dersanelerde Türkçe derslerindeki anlam ve dil bilgisi konularının işlenişinde çoğunlukla cümle düzeyinde örneklerden yararlanılmakta ve yine cümle düzeyinde alıştırmalar yapılarak konular pekiştirilmektedir. Hatta paragrafta/metinde anlam konularındaki uygulamalarda bile cümleden hareket edilmektedir. Örneğin bir metnin ana düşüncesini bulmak, geneli ifade eden baskın cümleyi belirlemekle eş değer görülmektedir. Yine bir metnin ya da paragrafın yardımcı düşüncelerini bulmak için metindeki ya da paragraftaki cümleler tek tek değerlendirilmekte ve düşünceleri genel olarak ifade eden cümleler yardımcı düşünce olarak kabul edilmektedir. İşte cümlenin her alanda

temel olarak kabul edildiği böyle bir Türkçe öğretiminin “cümle” düzeyinde anlamayı artırması çok doğaldır.

Metin dil bilimsel yöntemde ise metinler bir bütün olarak ele alınır ve uygulamalar cümle ötesi bir düzeyde yapılır. Uygulamalarında cümle ötesi düzeyi temel alan metin dil bilimsel yöntem cümle düzeyinde mevcut yöntemler kadar uzun çalışmalar yapmadan onlarla aynı ölçüde bir başarı sağlamıştır. Derinlemesine düşünüldüğünde bu durum bir eşitlik değil metin dil bilimsel yöntemin lehine bir üstünlüktür. Çünkü metin dil bilimsel yöntem daha az zamanda diğer yöntemlerin çok uzun zaman harcayarak yakaladığı başarı düzeyine ulaşmıştır.

4. Türkçe derslerindeki okuma eğitiminde, metin dil bilimsel metin çözümleme yönteminin öğretildiği deney grubu ile bu yöntemin öğretilmediği ve derslerin normal seyrinde işlendiği kontrol grubunun “Okuduğunu Anlama Becerisi Testi”nde yer alan “*paragraf/metin*” düzeyindeki soruların erişileri arasında anlamlı bir fark gözlenmiştir. Bu sonuçtan hareketle dördüncü alt problemin **doğrulandığı** görülmektedir. Bu sonuç şöyle yorumlanabilir:

Tümceden hareket eden dil bilim ve dil bilgisi yaklaşımlarının dili incelemedeki yetersizliği sebebiyle ortaya çıkmış olan metin dil bilim, metni tüm unsurlarıyla ve bu unsurların kendi aralarında ve dış dünyayla kurdukları bağlantılarıyla bir bütün olarak inceleyen tümce (cümle) ötesi bir yaklaşıma dayanır. Bu doğrultuda çalışmanın uygulama bölümünün bilimsel temelini oluşturan bu tümce ötesi yaklaşım sebebiyle çalışmada paragraf/metin düzeyindeki inceleme ilkelerinin öğretimine ve bu ilkelerle ilgili alıştırmalara yoğun olarak yer verilmiştir. Ayrıca bir metnin tutarlı bir yapıya sahip olmasını sağlayan metin içi ve dışı anlamsal bağlantıların genelinin örnekleriyle açıklanması ve hepsiyle ilgili kademeli olarak alıştırmaların yaptırılması da uygulamanın büyük bir bölümünü oluşturmuştur.

Neticede metin dil bilimin temel olarak alındığı ve uygulama bölümünde öğretimi yapılan metin inceleme yöntemi paragraf/metin

ağırlıklı bir uygulama olduğu için bu yöntemin öğretildiği deney grubunun, öğretilmediği kontrol grubuna göre okuduğunu anlama becerisindeki “paragraf/metin” düzeyindeki soruları çözebilmek için gerekli olan kazanımlara ulaşmada daha başarılı olduğu görülmektedir. Bu durum da uygulanan yöntemin amacının büyük bir bölümüne ulaştığının göstergesidir.

5. Türkçe derslerindeki okuma eğitiminde, metin dil bilimsel metin çözümleme yönteminin öğretildiği deney grubu ile bu yöntemin öğretilmediği ve derslerin normal seyrinde işlendiği kontrol grubunun “Okuduğunu Anlama Becerisi Testi”nde yer alan “paragrafta/metinde anlam” konusuyla ilgili sorulardaki erişileri arasında anlamlı bir fark gözlenmiştir. Bu sonuçtan hareketle beşinci alt problemin **doğrulandığı** görülmektedir. Bu sonuç şöyle yorumlanabilir:

Okuma eylemi anlamayı gerçekleştirmek için yapılan bir eylemdir. Bu doğrultuda düşünüldüğünde okuma eğitiminin esas amacı bir metni tam ve doğru olarak anlamaktır. Bununla birlikte okuduğunu anlayarak elde edilen bilgilerin yorumlanması da okuma eğitiminin kapsamına girer.

Çalışmanın uygulama alanının “okuma eğitimi” olması sebebiyle bu çalışma da okuma eğitiminin bireye kazandırmaya çalıştığı temel becerileri kazandırmayı hedeflemektedir. Bu beceriler de okuduğunu anlama ve yorumlamadır. Çalışmanın temel hedefi de bu doğrultuda “*Okuduğu metni anlama ve çözümleme*” olarak belirlenmiştir.

Uygulanan yöntemin diğer metin inceleme/işleme yöntemlerinden farklı tarafı ise metnin tüm unsurlarını eksiksiz bir şekilde incelemesi ve metni bu unsurlarıyla bir bütün olarak görerek anlamaya ve yorumlamaya çalışmasıdır. Böylelikle bir metin nesnel ve sistematik bir değerlendirmeye tam ve doğru olarak anlaşılabilen ve doğru anlaşılabilir bir metin de sağlam temellere dayandırılarak yorumlanabilmektedir.

Böyle bir yöntemin öğretildiği deney grubunun, öğretilmeyen kontrol grubundan “paragrafta/metinde anlam” konusuyla ilgili soruları çözümlenmede daha başarılı olması uygulamanın hedefine ulaştığının bir göstergesidir.

6. Türkçe derslerindeki okuma eğitiminde, metin dil bilimsel metin çözümlenme yönteminin öğretildiği deney grubu ile bu yöntemin öğretilmediği ve derslerin normal seyrinde işlendiği kontrol grubunun “Okuduğunu Anlama Becerisi Testi”nde yer alan “paragraf yapısı” konusuyla ilgili sorulardaki erişileri arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Bu sonuçtan hareketle altıncı alt problem **doğrulanmamıştır**. Bu sonuç şöyle yorumlanabilir:

Deney grubunun “Okuduğunu Anlama Becerisi Testi”nde yer alan “*paragraf yapısı*” konusuyla ilgili sorularındaki erişisi ortalaması (0.15) ile kontrol grubunun bu alandaki erişisi ortalaması (0.14) birbirlerine çok yakındır ve istatistiksel hesaplara göre de gruplar arasında anlamlı bir farkın olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Bu sonuca göre “*paragraf yapısı*” düzeyinde anlam sorularını çözmek için gösterilen kazanımları (hedef-davranışları) kazandırmada her iki yönteminde aynı düzeyde etkili olduğu söylenebilir.

Metin dil bilimsel metotlarla metin çözümlenme yönteminin bu konuda normal bir metin işlemeye göre üstünlük sağlayamaması beklenmeyen bir sonuçtur. Çünkü çalışmanın uygulama bölümünde öğretimi yapılan metin dil bilim temelli metin inceleme yönteminde metinler onları oluşturan unsurlar ve bu unsurları birbirine bağlayan anlamsal bağlantılarla birlikte bir bütün olarak ele almaktadır, yani bu yöntem metnin yapısına dayalı bir çözümlenmeyi esas alır. Bu açıdan bakıldığında yöntemin “paragraf yapısı” konusuyla ilgili soruları çözmek için gerekli olan becerileri kazandırmada daha etkili olması beklenmektedir. Ancak bu beklenti gerçekleşmemiştir.

Fakat çalışmada uygulanan metin dil bilimsel yöntemle okullarımızda uygulanan mevcut yöntemin “paragrafta yapı” konusuyla ilgili sunduğu

bilgi ve uygulamalar karşılaştırıldığında birbirlerine benzerlik gösterdiği görülmektedir. Örneğin bu konuyla ilgili olan bağlama öğeleri hem metin dil bilimsel yöntem de hem de mevcut yöntemde öğretilmekte ve benzer çalışmalar içerisinde kullanılmaktadır. Bu durumda “paragrafta yapı” konusunun her iki yöntemde de birbirine çok benzer bir şekilde işlendiği söylenebilir. Bu durum göz önüne alınırsa iki yöntemin de başarıyı aynı düzeyde artırması doğal bir sonuç olacaktır. Nitekim bu çalışma neticesinde elde edilen bulgulara göre de bu sonuca ulaşılmıştır.

Böyle bir sonucun ortaya çıkmasının başka bir sebebi de bu alandaki becerileri üç soruyla ölçülmesi ve bu soru sayısının da gruplar arasında farkı gözlemede yetersiz kalması olabilir.

Sonuç olarak metin dil bilim temelli metin inceleme yönteminin öğretilerek uygulatıldığı deney grubu toplam erişide, paragraf/metin düzeyindeki soruların toplamında ve paragrafta/metinde anlam konulu sorularda normal bir öğretim uygulanan kontrol grubuna göre daha başarılı bulunmuş, diğer alanlarda da kontrol grubuyla eş değer başarı göstermiştir. Genel olarak bakıldığında üç alt problemde istenen sonuca ulaşılması ve bununla birlikte kalan üç alt problemde de gruplar arasında eşitlik bulunması uygulanan yöntemin başarılı olduğunu ortaya koymaktadır.

2. ÖNERİLER

Çalışmanın kuramsal temelinden ve yapılan uygulamanın neticesinde elde edilen bulguların yorumlanmasıyla ortaya konan sonuçlardan hareketle ana dili eğitimi alanında şu önerilerde bulunulabilir:

1. Uygulanan metin dil bilim temelli çözümleme yönteminin öncelikle bütünü ön bilgiler ışığında algılayıp bu doğrultuda da parçalara ayırması ve sonra bu parçalar ve parçalar arasındaki anlamsal ilişkilerden hareketle bütünü anlamayı sağlaması metni daha iyi anlamaya ve yorumlamaya yardımcı olmuştur. Bu sebeple bu

çalışmada uygulan *bütün-parça-bütün* yaklaşımının Türkçe derslerindeki metinleri işlemede temel olması yerinde olacaktır.

2. Metin dil bilimin araçları olan bağdaşıklık öğeleri ve tutarlılık görünümlerinin daha iyi kavranması için dil bilgisi öğretiminin de metin dil bilim temelli olarak düzenlenmesi ve işlevsel bir hâle getirilmesi gerekmektedir. Örneğin adıl (zamir), bağlaç öğretimi gibi metin dil bilimle ilişkili olan birtakım konular metinlerden hareketle öğretilmeli ve bunların metinlerde ne işe yaradığı gösterilmelidir.
3. Dil bilgisi konularında olduğu gibi anlam bilgisi konuları da metin dil bilimle bağlantılı olarak işlevsel bir şekilde sunulmalıdır. Örneğin eş ve yakın anlamlı sözcüklerin bir metin içinde bağdaşıklığı nasıl oluşturduğu bu bağdaşıklığın da metnin konusu ve ana iletişiyle nasıl bir bağlantısının olduğu gösterilmelidir. Örnek verilen konu gibi tüm anlam bilgisi konularının öğretiminde metinlerden hareket edilmeli, tümce düzeyindeki çalışmalarla yetinilmemelidir. Öğretilen anlam bilgisi konusunun metin içindeki işlevini göstermek içinse metin dil bilimin ortaya koymuş olduğu metinsellik ölçütleri -özellikle bağdaşıklık ve tutarlılık- kullanılmalıdır.
4. Metin yapısı ve türü ile ilgili ön bilgilere sahip olmak bir metni okurken okuyucuya bir yol haritası sunmakta o metni nasıl okuyacağını göstermektedir. Bu durumda da okuyucu metni daha iyi anlamaktadır. Bu sebeple okuma çalışmaları öncesinde metin yapısına ve türlerine ait özellikler ön bilgi olarak öğrencilere sunulmalı ve hangi metin türüne nasıl yaklaşmak gerektiği örnekler üzerinde gösterilmelidir.
5. Bu çalışma da uygulanan metin dil bilim temelli metin çözümleme yöntemini tek başına kullanmak okuduğunu anlama becerisini geliştirmede yeterli olması beklenmemelidir. Okuma eğitimi, metin dil bilim temelli olmakla birlikte onu destekleyici ve onun eksikliklerini giderici birtakım çağdaş yöntemlerin kullanıldığı bir eğitim sistemi olarak tasarlanmalıdır.

6. Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin yetiştirilmesinde de metin dil bilim konusu müstakil bir ders olmasa bile metin bilgisi derslerinin müfredatına alınarak yetişecek yeni öğretmenlerimizin bu konuya vâkıf olmaları sağlanmalıdır.

Ana dili eğitimine ilişkin yapılan bu önerilerin yanında bu çalışmanın sonuçlarından ve uygulama sürecinde gözlemlenen durumlardan hareketle bu konuyla ilgili olarak bundan sonra yapılacak çalışmalar için şu öneriler de bulunulabilir:

1. Metin dil bilim temelli metin çözümleme yöntemi öğretiminin bilginin kalıcılığına etkisini araştıran çalışmalar yapılabilir.
2. Metin dil bilim temelli metin çözümlemeyi destekleyecek okuma yöntemlerinin metin dil bilimle birlikte öğretilip uygulatılmasının okuduğunu anlamaya etkisi ve birbirleriyle uyumlarını gözlemleyen çalışmalar yapılabilir.
3. Metin dil bilim temelli metin çözümleme yöntemi öğretiminin hangi metin türünü anlamada daha etkili olduğunu araştıran çalışmalar yapılabilir.
4. Metin dil bilim temelli metin çözümleme yönteminin daha alt sınıflardan başlanarak kademeli olarak öğretilmesinin okuduğunu anlamaya etkisi araştırılabilir.
5. Metin dil bilim temelli metin çözümleme yöntemi öğretiminin diğer dil becerilerine (yazma, dinleme, konuşma) ve dil bilgisi konularını anlamaya etkisi araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Akarsu, B. (1984). *Wilhelm Von Humboldt'da Dil-Kültür Bağlantısı*, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Akbayır, S. (2006). *Cümle ve Metin Bilgisi*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akça, G. (2002). *Hikâye Haritası Yönteminin, İlköğretim 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Beceri Düzeyleri Üzerine Etkisi*. (Yayınlanmamış YL Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akçataş, A. (2001). *Dokuzuncu Hariciye Koğuşu Romanı Üzerine Bir Metin Dil Bilim İncelemesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Aksan, D. (1982). *Her Yönüyle Dil*, Ankara: TDK.
- Aksan, D. (2005). *Şiir Dili ve Türk Şiir Dili*, Ankara: Engin Yayınevi.
- Aktaş, S. ve Gündüz, O. (2002). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*, Ankara: Akçağ Yayıncılık.
- Akten, R. (2007). *Hızlı Okuma ile Öğrenme*, İstanbul: Nesil Yayınları.
- Akyol, H. (2006) *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri*, Ankara: Kök Yayıncılık,
- Akyol, H. (2007), Okuma. A. Kırkkılıç ve H.Akyol, (Ed.), *İlköğretimde Türkçe Öğretimi* içinde (15-48). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Alan, Y. (1994). *Lisan ve İnsan*, İzmir: TÖV Yay.
- Alperen, N. (1999). *Okuma Yazma Öğretimi Metotları ve Çözümleme Metodunun Türkçe Öğretimine Uygulanması*. (Yayınlanmamış YL Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Altunkaya, F. (1987). *Cohesion in Turkish: A Survey of Cohesive Devices in Prose Literature*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Anderson, N. (1999). *Exploring Second Language Reading*, Canada, Heinle: Issues and Strategies.
- Aslan, A. (2006). *İlköğretim Okulu 4. Sınıf Öğrencilerinin Bilgilendirici Metinleri Anlama, Özetleme ve Hatırlama Becerileri Üzerinde Zihin Haritalarının Etkisi*, (Yayınlanmamış YL Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Aydın, M. (1999). *Türkçede Eksilteli Anlatımlar ve Metin İlişkisi*, III. Uluslar Arası Türk Dil Kurultayı. Ankara: TDK Yay.
- Aytaş, G. (2003). Okuma Gelişiminde Çocuk Edebiyatının Rolü. *Türklük Bilimi Araştırmaları* (13), Niğde.
- Baraz, T. ve Özdemir, E. (1991). *Türk Dili ve Edebiyatı Yazın Türleri*. Eskisehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- Belet, D. (2005). *Öğrenme Stratejilerinin Okuduğunu Anlama ve Yazma Becerileri İle Türkçe Dersine İlişkin Tutumlara Etkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Binbaşıoğlu, C. (1988). *Özel Öğretim Yöntemleri*, Ankara: Binbaşıoğlu Yayınevi,
- Bloom, B. S. (1979) *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme*, (D. A. Özçelik, çev). İstanbul: MEB.
- Bozkurt, Ü. (2005). *Hikâye Haritası Yönteminin Okuduğunu Anlama Düzeyine Etkisi*. (Yayınlanmamış YL Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Buzan, T. (1995) *Aklını En İyi şekilde Kullan*, İstanbul: Arion Yayınevi.
- Calp, M. (2005). *Özel Öğretim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi*, Konya: Eğitim Kitabevi.
- Carrell, P.L. ve diğerleri, (1988). *Interactive Approaches to Second Language Reading*, Cambridge: Cambridge University Press.

- Cemiloğlu, M. (2004). *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*, İstanbul: Aktüel Yayınları.
- Cooter, R.B. & Flynt, E.S. (1996). *Teaching Reading in Content Areas*, New Jersey, USA: Simon & Schuster Company.
- Coşkun, E. (2005). *İlköğretim Öğrencilerinin Öyküleyici Anlatımlarında Bağdaşıklık, Tutarlılık ve Metin Elementleri*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Coşkun, E. (2007). Türkçe Öğretiminde Metin Bilgisi, A. Kırkılıç ve H.Akyol, (Ed.), *İlköğretimde Türkçe Öğretimi* içinde (233-279). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çakır, Ö. (1995). *Büyük Ölçekli Kuralların Öğretiminin Okuduğunu Anlamaya Etkisi*, (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara,
- Çiftçi, M. (1998). Türkçe Öğretiminde Temel İlkeler, *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (1), 59-71.
- Coşkun, E. (2003). Çeşitli Değişkenlere Gore Lise Öğrencilerinin Etkili Okuma Becerileri ve Bazı Öneriler, *Türklük Bilimi Araştırmaları*. (13), 101- 130.
- De Beaugrande, R. A. & Dressler W. A. (1986). *Introduction To Text Linguistic*, Londra: Longman Group Company,
- Demir, Y. (1994). Metin Kavramı ve Metin Çözümlemesi Üzerine Bazı Dikkatler, *Ondokuz Mayıs Ü. Eğitim Fak. Dergisi* (9), 65-70.
- Demiray, S. (2007). *Bilimsel Olarak NLP İle Anlayarak Hızlı Okuma*, İstanbul: Kariyer Yayıncılık,
- Demircan, Ö. (1990). *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri*, İstanbul.
- Demirel, M. (1992). Temel Boyutlarıyla Okuduğunu Kavrama Süreci, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*, İstanbul: MEB.
- Demirel, Ö. (2003). *Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Doğan, B. (2002). Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Öğretimi ile ilgili Alanyazın Taraması, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (1).
- Dökmen, Ü. (1994). *Okuma Becerisi, İlgisi ve Alışkanlığı Üzerine Psiko-Sosyal Bir Araştırma*, İstanbul: MEB.
- Duman, N. (2006). *Hikâye Haritası Yönteminin Eğitilebilir Zihinsel Engelli Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerindeki Etkisi*, (Yayınlanmamış YL Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Ergin, M. (1993). *Edebiyat ve Eğitim Fakülteleri Türk Dili ve Edebiyatı Bölümleri için Türk Dil Bilgisi*, İstanbul: Bayrak Basım/Yayım/Dağıtım.
- Erginer, E. (1999). İlköğretim 3., 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Değerlendirilmesi, *PAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, (6), 133.
- Erkul, R. (2004). *Cümle ve Metin Bilgisi*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ertürk, S. (1982). *Eğitimde Program Geliştirme*, Ankara.
- Fender, G. (1998). *Öğrenmenin ABC'si*, İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Gedizli, M. (2006). *Okuyabilmek*, Ankara: Marka Yayınları.
- Gencan, T. N. (1992). *Dil bilgisi*, İstanbul: Kanaat Yay.
- Genç, V. (2001) *Türkçe Öğretimi*, İstanbul: Boğaziçi Press.
- Gordon, P.C. , Grosz, B.J. ve Gilliom, L.A. (1993). Pronouns, Names and the Centering of Attention in and Discourse, *Cognitive Science*, 17. (3), 311-348.
- Göğüş, B. (1978). *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi*, Ankara: Gül Yayınevi.
- Göktepe, H. (1996). *Cohesive Devices As A Subskill Of Reading*. (Yayınlanmamış YL Tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Günay, V. D. (2007). *Metin Bilgisi*, İstanbul: Multilingual Yay.
- Güneş, F. . (2002). *Ders Kitaplarının İncelenmesi*, Ankara: Ocak Yayınları.

- Güneş, F. (2004). *Okuma Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi*, Ankara: Ocak Yayınları.
- Halliday, M.A.K. & Hasan R. (1976). *Cohesion in English*, Longman New York: Group UK Limited.
- Harris, A J. & Sipay, E. R. (1990). *How To Increase Reading Ability, (Ninth Edition)*, New York: Longman.
- Hinds, J. (1990). Inductive, Deductive, Quasi-Inductive: Expository Writing in Japanese, Korean, Chinese and Tai, Coherence in Writing: A. M. Johns & U. Connor (Eds.) *Research and Pedagogical Perspectives*, Virginia: TESOL.
- Hodges, R. & Harris, T. (1995). *The Literacy Dictionary*, Newark DE: International Reading Association.
- İşsever, S. (1995). *Türkçe Metinlerdeki Bağlantı Ögelerinin Metinbilim ve Kullanımbilim Açısından İşlevleri*. (Yayınlanmamış YL Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kadioğlu, M. (1992). *İyi Anlama Yöntemleri*, İstanbul: Kuşak Basımevi,.
- Kahveci, G. (2004). *Az Görenlerde Zihin Haritası Yöntemi ile Özet Çıkarmanın Okuduğunu Anlamaya Etkisi*, (Yayınlanmamış YL Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kantemir, E. (1995). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*, Ankara: Engin Yayınevi,
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri*, Ankara.
- Karakuş, İ. (2002). *Türkçe Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi*, Ankara: Anıttepe Yayıncılık.
- Karatay, H. (2007). *İlköğretim Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerine Alan Araştırması*, (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (2005). *Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi*, Ankara: Engin Yayınevi.

- Kavcar, Cahit ve Oğuzkan, F. (1999). *Örnek Edebi Metinlerle Yazılı ve Sözlü Anlatım*, Ankara, Anı Yayıncılık.
- Keçik, İ. (1992). İlkokul Öğrencilerinin Özet ve Hatırlama Metinlerinde Bağdaşıklık Sorunu, *Dil bilim Araştırmaları-1992*, 71-75, Ankara: Hitit Yayınevi.
- Keçik, İ. (1991). *Text Processing Skills of Elementary School Children: A Study Based on Expository Text Type*, (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kılıç, V. (2002). *Dilin İşlevleri ve İletişim*, İstanbul: Papatya Yayıncılık.
- Kırkkılıç, A. ve Akyol, H. (Ed.). (2007). *İlköğretimde Türkçe Öğretimi*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kuzu, T. (2003). *Etkileşimsel Model'e Uygun Okuma Öğretiminin Türkçe Bilgilendirici Metinleri Anlama Düzeyine Etkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Maviş, A. (2000). *Anlayarak Hızlı Okuma ve Öğrenme Teknikleri*, İstanbul: Hayat Yayınları,
- MEB, (2005). *Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, İlköğretim Türkçe Ders (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı*, Ankara: Millî Eğitim Basımevi,
- MEB, (2007). *Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, İlköğretim Türkçe Ders (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı*, Ankara: Millî Eğitim Basımevi,
- Morgan, C. T. (1981). *Psikolojiye Giriş*, (S. Karakaş vd., Çev.). Ankara.
- Muhtar, S. (2006). *Üstbilişsel Strateji Eğitiminin Okuma Becerisinde Öğrenci Başarısına Olan Etkisi*, (Yayınlanmamış YL Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Nunan, D. (1991). *Language Teaching Methodology: A Textbook for Teachers*, Hemel Hempstead: Prentice Hall Int.
- Nunan, D. (1999). *Second Language Teaching & Learning*, Boston, Mass: Heinle & Heinle Publishers.

- Oraliş M. ve Ozil Ş. (1992) Metindil bilimsel Yaklaşımla Yazınsal Bir Metni Çözümleme Denemesi, *Dil bilim Araştırmaları*, Hitit Yayınevi, Ankara, 37-51.
- ÖSYM, (1982). *Örneklerle 1982 - ÜSYS Birinci Basamak Sınavı*, Ankara.
- Öz, M.F. (2006). *Uygulamalı Türkçe Öğretimi*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özaslan, A. (2006). *Kelime Oyunları İle Kelime Dağarcığının Geliştirilmesinin Okuduğunu Anlama Düzeyine Etkisi*, (Yayınlanmamış YL Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Özbay, M. (2004). *Türkçe Öğretimi Bibliyografyası*, Ankara: Pegema Yayıncılık,
- Özbay, M. (2006). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II*, Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M. (2005). *Bir Dil Becerisi Olarak Dinleme Eğitimi*, Ankara: Akçağ Yayınları.
- Özçelik, D. A. (1988). *3.-11. Sınıf (9.-17. Yaş) Öğrencilerinde Görülen Biçimiyle Kavram Söz Dağarcığı Gelişimi*, Eskişehir: A. Ü. Açıköğretim Fakültesi,
- Özdemir, E. (1976). *Okuma Sanatı*, İstanbul: İnkılâp Kitabevi.
- Özdemir, E. (2002). *Eleştirel Okuma*, Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Özdemir, E. (2004). Okurluk Donanımı, *Varlık Dergisi*, (1157), s. 36-39.
- Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve Öğretme*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özışık, A. (1997). *İlköğretim 6. Sınıflarda Türkçe Öğretiminde Yeni teknikler Kullanarak Metin Anlamayı Geliştirme*. (Yayınlanmamış YL Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Özmen, R. (2001). "Okuma Becerisi", *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme (Türkçe)*, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Özsoy, Y. (1986). Okuma Yetersizliği II, *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (2), 121.
- Pardo, L.S. (2004). "What Every Teacher Needs to Know About Comprehension", *The Reading Teacher*, v:58, i:3, p:272(9).

- Reutzell, D.R. ; Smith, J. ; Fawson, P. (2005), "An Evaluation of Two approaches for Teaching Reading Comprehension Strategies in Primary Years Using Science Information Texts", *Early Childhood Research Quarterly*, v:20, i:3, p:276-305.
- Ruşen, M. (1995). *Hızlı Okuma*, İstanbul: Alfa Yayıncılık.
- Sever, S. (2004). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Sezer, A., Oğuzkan, F., Özdemir, E. ve Göğüş, B. (1991) *Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi*, Eskişehir: A. Ü. Açıköğretim Fakültesi,
- Sezik, N. (2005). *Sınırsız Beyin Gücü*, İstanbul: Hayat Yayınları.
- Sharma, R. (2006). *Sen Ölünce Kim Ağlar?*, İstanbul: Goa Basım Yayın.
- Sidekli, S. (2005). *İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Öğretici ve Öyküleyici Metinlere Göre Okuduğunu Anlama Becerilerinin Sınanması*, (Yayınlanmamış YL Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Sipahi, B.; Yurtokur, E. S.; Çinko, M. (2008). *Sosyal Bilimlerde SPSS'le Veri Analizi*, İstanbul: Beta Yayınları.
- Soy, D. S. (2004). Okuma Becerisinin Önemi ve Geliştirme Yolları, *Ana Dili Dergisi*, (2), 31-37, İzmir: AÜ TÖMER Yayınları.
- Stoddard, S. (1991). *Text and Texture: Patterns of Cohesion*, Norwood, New Jersey: Alex Publishing Corporation,
- Şenöz-Ayata, C. (2005). *Metindil bilim ve Türkçe*, İstanbul: Multilingual Yay.
- Tanrıdağ, O. (1993). *Afazi*, , Ankara: GATA Basımevi.
- Tansel, F. A. (1987). *İyi ve Doğru Yazma Usulleri III*, İstanbul: Kubbealtı Nesriyat.
- Tayşi Karakuş, E. (2007). *İlköğretim 5. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Ve Deneme Türü Metinlerindeki Okuduğunu Anlama Becerilerinin Karşılaştırılması (Kütahya İli Örneği)*, (Yayınlanmamış YL Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Tazebay, A. (1997). *İlkokul Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi*, Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Basımevi.
- TDK, (2005). *Türkçe Sözlük*, Ankara.
- Tekin, H. (1980). *Okuduğunu Anlama Gücü İle Yazılı Anlatım Becerisini Geliştirme Yönünden Okullarımızdaki Türkçe Öğretimi*, Ankara: Mars Matbaacılık.
- Tekin, H. (2007). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, Ankara: Yargı Yayınevi.
- Treiman, R. (2003). *Linguistics and Reading*. Ed.: M. Arnoff and J. Rees-Miller, 664-666.
- Tunalı, M. (2006). *Anlayarak Hızlı Okuma ve Öğrenme*, İstanbul: Yakamoz Yayıncılık,
- Uluğ, F. (1993). *Okulda Başarı*, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Uzun (Subaşı), L. (1995). *Orhon Yazıtlarının Metindil bilimsel Yapısı*, Ankara: Simurg Kitapçılık ve Yayıncılık.
- Uzun (Subaşı), L. (1990). *Türkçede Bazı Metindil bilimsel Görünümler Üzerine*. IV. Dil bilim Sempozyumu Bildirileri (17-18 Mayıs 1990). İstanbul: Boğaziçi Üniv. Yay.
- Uzun (Subaşı), L. (1992). *Köktürk Metinleri Üzerine Bir Metindil bilimsel Çalışma (Kullanımbilimsel ve Biçimbilimsel Görünümleriyle)*, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ünal, İ. (1999). *Kitap Tiryakiliği*, Ankara: Sim Yayıncılık.
- Ünal, Ş. (2006). *Türkçe Öğretimi*, Ankara: Nobel Yayınları.
- Van Dijk, T. A. (1981). *Studies in the Pragmatics of Discourse*, Berlin/New York: Mouton Publishers,
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and Language*, Ed-trans. by Eugenia Hanfmann and Gertrude Vakar, Cambridge, Massachusetts: The Massachusetts Institute of Technology.

- Yangın, B. (2001). *İlköğretimde Türkçe Öğretimi*, Ankara: MEB Projeler Koordinasyon Dairesi Başkanlığı.
- Yeşilyaprak, B. (Ed.). (2003). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Yıldız, C. (2003a). *Türkçe Öğretiminde Alternatif Yöntemler*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yıldız, C. (2003b), *Ana Dili Öğretiminde Çağdaş Yaklaşımlar ve Türkçe Öğretimi*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

EKLER

EKLER DİZİNİ

	Sayfa
EK 1. Uygulamalarda Kullanılan Ders Plânları.....	160
EK 2. Uygulamada Kullanılan Ders Kitapçığı.....	187
EK 3. Uygulamada Kullanılan Çalışma Kâğıtları.....	211
EK 4. Tek Paragraflı Metin Çözümleme Kâğıtları	236
EK 5. Çok Paragraflı Metin Çözümleme Kâğıtları.....	244
EK 6. Metin Türüne Göre Metin Çözümleme Formları	246
EK 7. Uygulamada Kullanılan Ölçme Aracı	250
EK 8. Deney Grubu Ön Test Puanları.....	258
EK 9. Kontrol Grubu Ön Test Puanları.....	259
EK 10. Deney Grubu Son Test Puanları	260
EK 11. Kontrol Grubu Son Test Puanları	261
EK 12. Araştırma İzin Onay Belgesi	262

EKLER

EK 1. UYGULAMALARDA KULLANILAN DERS PLÂNLARI

DERS PLÂNI 1

A- BİÇİMSEL BÖLÜM

Okulun Adı: Gökkaya İlköğretim Okulu

Sınıf: İlköğretim 8. Sınıf

Dersin Adı: Türkçe

Konu: Anlamsal Tekrarlar

Süre: 2 ders saati (40+40 dakika)

Strateji-Yöntem-Teknikler: Soru-Cevap, Düz Anlatım, Tartışma, Not tutma

Araç ve Gereçler: Ders Notları Kitapçığı, Çalışma Kâğıdı 1

KAZANIMLAR

Temel Kazanım: Okuduğu metni anlama ve çözümleme

1. Metindeki anlamsal tekrarları fark ederek çözümler.

B- İŞLENİŞ

1. GİRİŞ

Dikkat Çekme ve Güdüleme: Öğrencilerden “kitap” konulu 3-4 cümlelik bir metin yazmaları istenir. Yazma işlemi bitirildikten sonra bir ya da iki öğrencinin

metni tahtaya yazılır ve “kitap” kelimesinin metin içinde anlamsal olarak tekrar ettiği vurgulanır. Buna bağlı olarak metnin konusu olan kavram ve varlığın metin içinde farklı yollarla yinelendiği söylenir.

Gözden Geçirme:

Bu derste kavram ve varlıkların (dilsel olarak sözcük ve söz öbeklerinin) metin içinde ne şekilde anlamsal olarak tekrar edebileceklerini öğrenecekleri öğrencilere söylenir.

Geçiş:

Öğrencilerden “Ders Notları Kitapçığı”ndan (EK-2) anlamsal tekrar konusuyla ilgili bölümü açmaları istenir. Anlamsal tekrarın tanımı üzerinde tartışılarak öğrencilerin bu kavramı kavraması sağlanır.

Akabinde anlamsal tekrarların hangi yollarla yapılacağı gösterilmeye başlanır.

2. GELİŞTİRME

Metin dil bilimin sunduğu bağdaşıklık araçlarından “gönderim, değiştirim, eksilteli anlatım ve sözlüksel bağdaşıklık” sayesinde metnin konusunu oluşturan kavram veya kavramların anlamsal olarak tekrar etmektedir. Dolayısıyla bir metinde yer alan bu bağdaşıklık araçlarının tespit edilmesiyle metnin konusuna ulaşmak mümkündür. Bu derslerde öğrencilere bu bağdaşıklık araçlarının nasıl bulunacağı ve bunlardan yararlanarak metnin konusuna nasıl ulaşılacağı kavratılacaktır. Fakat bu eğitim sürecinde öğrencilerin terimsel açıdan sıkıntı çekmemeleri için metin dil bilim terimlerini kullanmak yerine onların daha iyi anlayabilecekleri ve bildikleri anlam ve dil bilgisi terimlerini kullanmak gerekir. Bu doğrultuda “gönderim, değiştirim, eksilteli anlatım ve sözlüksel bağdaşıklık”

unsurları bir bütün hâlinde değerlendirilerek yaptıkları anlamsal tekrarlar anlam ve dil bilgisi terimleriyle açıklanacaktır. Yapılacak açıklamalar ve örneklemeler 7 madde altında toplanmıştır ve metin dil bilim araçlarıyla ilişkilendirilmesi şöyledir:

1. Sözcüğün veya söz öbeğinin aynen tekrar edilmesiyle: Sözlüksel bağdaşıklık araçlarından yinelemedeki sözcüğün aynen tekrar edilmesi (repetition) durumudur.

2. Eş ya da yakın anlamlı sözcüklerin kullanılmasıyla: Sözlüksel bağdaşıklık araçlarından yinelemedeki sözcüğün eş ya da yakın anlamlısını kullanma (synonym-near synonym) durumudur.

3. Üst ya da genel anlamlı sözcükler kullanarak: Sözlüksel bağdaşıklık araçlarından yinelemedeki sözcüğün üst anlamlısını kullanma (superordinate-hyponymy) ve genel anlamlı sözcük kullanma (general word) durumudur.

4. Adıl (zamir) ve işaret sıfatı kullanarak: Bağdaşıklık araçlarından gönderimle ilgilidir.

5. Sözcüklerin yerine geçebilen eklerle [iyelik eki, kişi eki, ilgi zamiri (-ki)]: Bağdaşıklık araçlarından gönderimle ilgilidir.

6. Eksiltili anlatımlarla: Bağdaşıklık araçlarından eksiltili anlatımla ilgilidir.

7. Aynı kavram alanına giren kelimelerin kullanımıyla: Sözlüksel bağdaşıklık araçlarından eşdizimlilik ya da aynı kavram alanından sözcük kullanımı (collocation) ile ilgilidir.

Bu 7 madde ders notlarında yer alan “*Hangi Şekillerde Anlamsal Tekrar Yapılır?*” başlıklı konuda örneklerle sunulmuştur bunlardan da yararlanarak anlamsal tekrar konusu öğrencilere kavratılır. Böylece bir metnin küçük yapı çözümlemesi öğrencilere öğretilmiş olur.

Her maddenin kullanımına öğrencilerin de örnek vermesi istenir. Gerekli dönüt ve düzeltmeler zaman kaybetmeksizin anında yapılır. Ayrıca öğrencilerden önemli gördükleri noktaları not tutmaları ve altını çizmeleri istenir.

Öğrencilerin konuya gereken önemi vermesi için “*Anlamsal Tekrarları Fark Etmek Ne İşe Yarar?*” başlıklı konuyla ilgili açıklamalar verilen örnekle desteklenerek sunulur.

Anlamsal tekrarlardan faydalanarak metnin konusunun ve konusundan hareketle ana düşüncesinin bulunabileceği vurgulanır. Bu sebeple anlamsal tekrarları bulmaya gayret etmeleri belirtilir.

Gerekli açıklamalar yapılarak konunun anlaşıldığından emin olunduktan sonra konunun daha iyi kavranması ve pratiğe dökülmesi için konuyla ilgi hazırlanan “Çalışma Kâğıdı 1” (Bkz. EK-3) ders ortamında yaptırılır. Öğretmen öğrencilere yardımcı olmak amacıyla rehberlik edebilir; ancak cevaplar direkt olarak vermez. Ayrıca bir metinde birden fazla anlamsal tekrar gruplarının bulunabileceği çalışmalardan hareketle vurgulanır.

3. SONUÇ

Çalışma kâğıdı bitirildikten sonra öğretmen konuyu toparlayarak özetler.

4. DEĞERLENDİRME

Değerlendirme için aşağıdaki sorular öğrencilere yöneltilir ve alınan cevaplara göre gerekli dönüt ve düzeltmeler yapılır.

1. Anlamsal tekrar nedir? Örnek vererek açıklayınız.
2. Anlamsal tekrar kaç yolla nasıl yapılır.
3. Anlamsal tekrarları fark etmek bize ne kazandırır?
4. Anlamsal tekrar yapan ekler nelerdir? Örnek veriniz.

EK-1 devamı

DERS PLÂNI 2

A- BİÇİMSEL BÖLÜM

Okulun Adı: Gökkaya İlköğretim Okulu

Sınıf: İlköğretim 8. Sınıf

Dersin Adı: Türkçe

Konu: Anlam İlişkilerini Çözümleme (SebeP-Koşul-Amaç İlişkileri)

Süre: 2 ders saati (40+40 dakika)

Strateji-Yöntem-Teknikler: Soru-Cevap, Düz Anlatım, Tartışma, Not tutma

Araç ve Gereçler: Ders Notları Kitapçığı, Çalışma Kâğıdı 2

KAZANIMLAR

Temel Kazanım: Okuduğı metni anlama ve çözümleme

1. Metindeki sebep ilişkilerini fark ederek çözümler.
2. Metindeki koşul-sonuç ilişkilerini fark ederek çözümler.
3. Metindeki amaç-sonuç ilişkilerini fark ederek çözümler.

B- İŞLENİŞ

1. GİRİŞ

Dikkat Çekme ve Güdüleme: Bir önceki dersle de bağlantı kurularak öğrencilere “Sadece anlamsal tekrarları fark etmek bir metni tam olarak anlamayı sağlar mı? Neden?” sorusu sorularak bir tartışma ortamı oluşturulur. Sonuçta “yetersiz

olduğu” fikrine ulaşılmaya çalışılır.

Gözden Geçirme:

Uygulama kursunun bu bölümünde anlamsal tekrarları fark etmenin yanında anlamsal ilişkilerin de belirlenmesinin okuduğunu anlama üzerindeki etkilerinin gözler önüne serileceği söylenir.

Geçiş:

Metin içinde ve dışında metni bir bütün hâlinde anlamlı bir şekle getiren pek çok anlamsal ilişkinin bulunduğu; ancak bu derslerde bunlardan en çok kullanılanlarının nasıl çözümleneceği üzerinde durulacağı belirtilir.

Bu ilişkiler arasında yer alan sebep, koşul ve amaç ilişkilerinin bu derste bir arada sunulacağı belirtilerek derse geçilir.

2. GELİŞTİRME

Bir önceki derste gösterilen bağdaşıklık araçları bir metinde anlamsal tekrarı sağlayarak o metnin bir bütün olmasını sağlar. Önceki dersin konusu dışında kalan bağlama ögeleri ise anlamsal tekrar sağlamak yerine iki ya da daha fazla unsurun anlamsal olarak birbirlerini tamamlamalarını sağlamaktadır. Böylece bağlama ögeleri bir metnin tutarlı bir yapıya sahip olmasını sağlar. Bu durumda da bağlama ögelerinin bir metinsellik ölçütü olan “tutarlılığı” doğrudan etkilediği görölmektedir. Bu sebeple “anlamsal ilişkiler” metin dil bilime göre “tutarlılık görünümleri” konusunun öğretiminde bağlama ögeleri üzerinden hareket etmek gerekmektedir. Ancak “tutarlılık görünümleri” oluşturulurken bu bağlama ögelerinin muhakkak bulunması gerekmez. Bu durum da konunun anlatımından asla göz ardı edilmemelidir.

Bu derste tutarlılık görünümlerinin çözümlenmesi konusu işlenmeye başlanır. Dersin işlenişinde aşağıdaki sıralama takip edilir ve belirtilen uyarılar yapılır.

Dersin işlenişinde “Ders Notları Kitapçığı”ndaki konu akışı takip edilir. Öncelikle sebep ilişkisi örnekler yardımıyla açıklanır. Burada “Anlamsal ilişkilerin oluşturulmasında bazı bağlantı sözcüklerinin kullanılabilir; ancak anlamsal ilişki kurmak için illaki bu bağlantı sözcüklerinin kullanılması gerekmemektedir.” şeklinde bir uyarı yapılır.

Sebep ilişkilerinin sebep ve sonuç bölümlerinden oluştuğu belirtilir. Sebep ifadesindeki bu bölümlerin ayrılmasıyla sebep ifadesinin çözümleneceği belirtilir. Örnek üzerinde gösterilir.

Arkasından koşul-sonuç ve amaç-sonuç ilişkileriyle ilgili açıklamalar ders notlarından hareketle yapılır ve bu ilişkilerin de sebep ilişkisi gibi çözümleneceği örnekler üzerinde gösterilir.

Daha sonra bir metinde sebep, koşul ya da amaç ilişkilerinin her zaman örneklerdeki gibi kısa olmayacağı; uzun ifadelerle karşılaşıldığında bu ifadelerin genelleştirilmesinin gerektiği belirtilir. Bununla beraber bir metinde birden fazla sebep, koşul ya da amaç ilişkisinin bulunabileceği bu durumda da bulunan ilişkilerin birleştirilerek ifade edilmesi gerektiği vurgulanır. Ders notlarındaki örnek çözümlerinde bu uyarılar somutlaştırılır.

Anlatım bölümü tamamlandıktan sonra konuyla ilgili “Çalışma Kâğıdı 2” (Bkz. EK-3) öğretmenin rehberliği ile öğrencilere yaptırılır.

3. SONUÇ

Öğretmen yapılan uygulamanın faydalarını belirterek işlenen dersi özetler.

4. DEĞERLENDİRME

Bir ya da iki öğrencinin dersi özetlemesi istenir. Ardından aşağıdaki sorular öğrencilere yöneltilir ve alınan cevaplara göre gerekli dönüt ve düzeltmeler yapılır.

1. Sebep, koşul ve amaç ilişkisi nasıl çözümlenir?
2. Bu ilişkilere birer örnek vererek çözümleniniz?

EK-1 devamı

DERS PLÂNI 3

A- BİÇİMSEL BÖLÜM

Okulun Adı: Gökkaya İlköğretim Okulu

Sınıf: İlköğretim 8. Sınıf

Dersin Adı: Türkçe

Konu: Anlam İlişkilerini Çözümleme (Karşılaştırma İlişkileri – Benzetme İlişkisi)

Süre: 2 ders saati (40+40 dakika)

Strateji-Yöntem-Teknikler: Soru-Cevap, Düz Anlatım, Tartışma, Not tutma

Araç ve Gereçler: Ders Notları Kitapçığı, Çalışma Kâğıdı 3 ve 4

KAZANIMLAR

Temel Kazanım: Okuduğu metni anlama ve çözümleme

2. Metindeki karşılaştırmaları fark ederek çözümler.
3. Metindeki benzetmeleri fark ederek çözümler.

B- İŞLENİŞ

1. GİRİŞ

Dikkat Çekme ve Güdüleme: Öğrencilerden televizyon ve sinemayı karşılaştırmaları istenir. Birkaç öğrencinin yaptığı karşılaştırma dinlendikten sonra öğrencilere karşılaştırma yaparken televizyon ve sinemanın birbirine göre hangi yönlerini belirttikleri sorulur. Alınan

cevaplara rehberlik edilerek “karşılaştırma yaparken karşılaştırılan unsurların benzer ve farklı yönlerinin ortaya konduğu” sonucuna ulaşılmaya çalışılır.

Gözden Geçirme: Öğretmen, “Bu derste de karşılaştırma ilişkisinin önemini ve nasıl çözümleneceğini göreceğiz.” der.

Geçiş: Öğrencilerden “Ders Notları Kitapçığı”ndaki ilgili bölümü açmaları istenerek derse geçilir.

2. GELİŞTİRME

Öncelikle karşılaştırma ilişkisinin tam olarak anlaşılabilmesi için verilen örnekler yardımıyla bu ilişkinin nasıl ve hangi bağlantı ifadeleriyle ortaya konduğu öğretmen tarafından açıklanır. Böylece bir tutarlılık görünümü olan karşılaştırmanın hangi bağlama öğeleriyle yapılabileceği gösterilmiş olur. Açıklamalardan sonra öğrencilerden öğrendikleri karşılaştırma ilişkisi kuran bağlama öğelerinden de yararlanarak karşılaştırma örnekleri vermeleri istenir.

Karşılaştırma ilişkisinin anlaşıldığı görüldükten sonra “karşılaştırmanın zıtlık (farklılık) ve benzerlikleri ortaya koyduğu” bir kez daha vurgulanır. Bununla birlikte bir karşılaştırma ilişkisinde bu iki yönden birinin vurgulanacağı ve buna göre de karşılaştırma ilişkisinin çözümlenebileceği belirtilir.

Akabinde zıtlık ve benzerlik ilişkileri verilen örnekler yardımıyla kavratılır. Öğrencilerin de bu ilişkilere örnek vermeleri istenir.

Karşılaştırma ilişkilerinin nasıl çözümleneceği “Ders Notları Kitapçığı”ndaki ilgili şablon üzerinde açıklanır:

Unsurlar arasında zıtlık (farklılık) vurgulanmışsa üstün olan unsurun neden üstün olduğunu; benzerliğin vurgulanması durumunda da unsurların hangi yönden benzediğinin söylenmesinin vurgulanan düşünceyi ifade edeceği belirtilir.

Bu açıklamadan sonra hem zıtlık hem de benzerlik ilişkisinin verilen çözümlene örnekleriyle nasıl çözümleneceği gösterilir.

Ders anlatımının ardından konuyla ilgili “Çalışma Kâğıdı 3” (Bkz. EK-3) öğrencilere dağıtılır ve öğretmen rehberliğinde çalışmalar yapılır.

Karşılaştırmayla ilgili alıştırmalar yapıldıktan sonra karşılaştırma ilişkisine benzer bir çözümlene gerektiren benzetme ilişkisi üzerinde durulur. Ders notlarından faydalanarak gerekli açıklamalar yapılır ve örnekler verilir.

Çözümlemesinde benzetilenin özelliklerinin benzeyen için de geçerli olmasının önemi vurgulanır. Unsurların hangi yönden benzetildiğini belirlemenin de vurgulanan düşünceyi verdiği belirtilir. Ardından konuyla ilgili olan “Çalışma Kâğıdı 4” (Bkz. EK-3) sınıf ortamında yapılır.

3. SONUÇ

Öğretmen yapılan uygulamanın faydalarını da belirterek işlenen dersi özetler.

4. DEĞERLENDİRME

Değerlendirme için aşağıdaki sorular öğrencilere yöneltilir ve alınan cevaplara göre gerekli dönüt ve düzeltmeler yapılır.

1. Karşılaştırma diyince ne anlıyorsunuz?
2. Farklılığın vurgulandığı karşılaştırma nasıl çözümlenir?
3. Benzerliğin vurgulandığı karşılaştırma nasıl çözümlenir?
4. Benzetme nedir? Nasıl çözümlenir?

EK-1 devamı

DERS PLÂNI 4

A- BİÇİMSEL BÖLÜM

Okulun Adı: Gökkaya İlköğretim Okulu

Sınıf: İlköğretim 8. Sınıf

Dersin Adı: Türkçe

Konu: Anlam İlişkilerini Çözümleme (Örnekleme - Sıralama)

Süre: 2 ders saati (40+40 dakika)

Strateji-Yöntem-Teknikler: Soru-Cevap, Düz Anlatım, Tartışma, Not tutma

Araç ve Gereçler: Ders Notları Kitapçığı, Çalışma Kâğıdı 5 ve 6

KAZANIMLAR

Temel Kazanım: Okuduğu metni anlama ve çözümleme

1. Metindeki örnekleme fark ederek çözümler.
2. Metindeki sıralama bağlantısını fark ederek çözümler.

B- İŞLENİŞ

1. GİRİŞ

Dikkat Çekme ve Güdüleme: Geçen derslerde öğrendikleri anlamsal ilişkileri çözümleme yöntemlerinin okuduklarını anlamalarını nasıl etkilediği öğrencilere sorulur.

Gözden Geçirme: Bu derste de iki yeni anlamsal ilişkiyi öğrenecekleri belirtilir.

Geçiş:

Bu ilişkilerin örnekleme ve sıralama ilişkisi olduğu belirtilir ve “Ders Notları Kitapçığı”ndaki ilgili bölümü açmaları istenir.

2. GELİŞTİRME

Metin dil bilimin ortaya koyduğu tutarlılık görünülerinden olan örnekleme görünümünün sunduğu anlam metnin konusuyla aynı doğrultudadır ve konunun anlaşılmasını kolaylaştırır. Çünkü örnekleme görünümü metnin konusu olan soyut kavramları somutlaştırmaktadır. Bu noktada verilen örneklerden hareketle metnin konusu rahatlıkla anlaşılabilir.

Örnekleme ilişkisinde de diğer ilişkilerde olduğu gibi ilişkiyi belirten bağlama öğelerinin bulunmasının zorunlu olmadığı belirtilir. Ancak bu ilişkiyi oluşturabilecek bağlama öğelerinin bilinmesinin faydalı olacağı da vurgulanır.

Örnekleme ilişkisini çözümlenmesinde verilen örneğin neye veya niçin verildiğinin sorgulanması yapıldığı ve buradan hareketle asıl anlatılmak istenene ulaşılacağı belirtilir. Anlatılanlar verilen örnek metin üzerinde gösterilerek desteklenir.

Örnekleme ilişkisiyle ilgili “Çalışma Kâğıdı 5” (Bkz. EK-3) yaptırılır.

Daha sonra sıralama ilişkileriyle ilgili açıklamalara geçilir. Bunun için ders notları takip edilir. Bu tutarlılık görünümünün öğretiminde zamansal sıralama yapan bağlama öğeleri ile önem sıralaması yapan bağlama öğeleri kullanılmalıdır.

Öncelikle sıralama ilişkilerinde dört farklı tür olduğu belirtilir: “1) Öncelik bildiren sıralama 2) Sonralık bildiren sıralama 3) Eşzamanlılık ya da eşdeğerlilik bildiren sıralama 4) Tekrar ve süreklilik bildiren sıralama” Bu sıralama türlerinin oluşumuna katkıda bulunan bağlama öğelerine örnekler verilir ve bir metinde sıralama ilişkisi kurulmuşsa bu dört türden birinin muhakkak diğerlerinden daha

çok vurgulanmış olacağı belirtilerek bu tutarlılık görünümünün nasıl çözümleneceğine geçilir.

Ders notlarında verilen çözümlene şablonundan faydalanarak “sıralama ilişkisinde önce yapılan sıralamanın numaralandırılarak listelenmesi, daha sonra da bu sıralamada hangi tür sıralamanın vurgulandığının belirlenmesi gerektiği söylenir. Bu belirleme sayesinde de sonuca ulaşılacağı ifade edilir. Sonra çözümlene örneği incelenir.

Konuyla ilgili anlatımlardan sonra ilgili “Çalışma Kâğıdı 6” (Bkz. EK-3) yaptırılır.

3. SONUÇ

Örnekleme ve sıralama ilişkileri birer öğrenciye özetletilir. Bu özetlerden sonra da öğretmen toparlayıcı bir özet yapar.

4. DEĞERLENDİRME

Değerlendirme için aşağıdaki sorular öğrencilere yöneltilir ve alınan cevaplara göre gerekli dönüt ve düzeltmeler yapılır.

1. Örnekleme ilişkisi nasıl çözümlenir?
2. Anlamsal ilişkilerde bağlama öğeleri muhakkak kullanılmalı mıdır? Neden?
3. Yazın yaptıklarınızı sıralama ilişkisini kullanarak anlatınız. Yaptığınız anlatımda hangi sıralama türünü vurguladınız?

EK-1 devamı

DERS PLÂNI 5

A- BİÇİMSEL BÖLÜM

Okulun Adı: Gökkaya İlköğretim Okulu

Sınıf: İlköğretim 8. Sınıf

Dersin Adı: Türkçe

Konu: Anlam İlişkilerini Çözümleme (Açıklama ve Tanımlama - Özelleştirme)

Süre: 2 ders saati (40+40 dakika)

Strateji-Yöntem-Teknikler: Soru-Cevap, Düz Anlatım, Tartışma, Not tutma

Araç ve Gereçler: Ders Notları Kitapçığı, Çalışma Kâğıdı 7 ve 8

KAZANIMLAR

Temel Kazanım: Okuduğu metni anlama ve çözümleme

1. Metindeki açıklama ve tanımlamaları fark ederek çözümler.
2. Metindeki özelleştirmeleri fark ederek çözümler.

B- İŞLENİŞ

1. GİRİŞ

Dikkat Çekme ve Güdüleme: Öğrencilere “Bir terimin tanımını bilmenin faydaları nelerdir?” sorusu sorularak, tanımlama ve açıklama ilişkilerini kavramaya yönelik bir tartışma ortamı sağlanır.

- Gözden Geçirme:** Bu derste öncelikle tanımlama ve açıklama ilişkilerinin sunulacağı daha sonra da özelleştirme ilişkisi üzerinde durulacağı söylenir.
- Geçiş:** “Ders Notları Kitapçığı”ndaki ilgili bölümün açılması istenerek derse geçilir.

2. GELİŞTİRME

Metin dil bilim açısından açıklama ve tanımlama ilişkisi metnin tutarlılığını konunun anlaşılabilirliğini arttırması açısından sağlamaktadır. Bu sebeple açıklama ve tanımlama ilişkisi okuyucuyu direkt olarak konuya götürmektedir. Öğrencilerin bu konuyu daha iyi anlamaları için diğer konularda da olduğu gibi bilimsel terimlerden çok bu terimlerin işlevsel yönlerinden bahsedilir ve uygulamalarla bunlar pekiştirilir.

Açıklama ve tanımlama ilişkisi “Ders Notları Kitapçığı”ndan hareketle açıklanır ve örneklendirilir. Bu ilişkinin metinlerin konusuna ve ana düşüncesine işaret edeceği vurgulanır.

Açıklama ve tanımlama ilişkisinin çözümlenmesinin öncelikle açıklananın ne olduğunun bulunması sonra da açıklanan şey hakkında ne söylendiğinin tespiti ile yapılabileceği belirtilir ve örneklenir. Ardından konuyla ilgili “Çalışma Kâğıdı 7” (Bkz. EK-3) yaptırılır.

Açıklama ve tanımlama ilişkileriyle ilgili çalışmalar tamamlandıktan sonra özelleştirme ilişkisi tanımlanır ve örneklendirilir. Özelleştirme ilişkisinin metin dil bilimsel çözümlemede hem tutarlılık hem anlamsal tekrarların belirlenmesinde önemli bir yeri vardır ve asla göz ardı edilmemelidir. Tutarlılık ve anlamsal tekrar sağladığı için de bir metnin küçük ve büyük yapı çözümlenmelerinin ikisinde de aktif bir şekilde kullanılır.

Özelleştirmelerin genelleştirilerek çözümleneceği belirtilir. Ayrıca özelleştirmenin genel ifadeyi vurgulamak başka bir deyişle anlamsal tekrar sağlamak için yapıldığı söylenir ve böylece vurgulanan düşünceye ulaşılabilineceği ifade edilir. Daha sonra kitapçıktaki çözümlene örneği incelenir. Ardından ilgili “Çalışma Kâğıdı 8” (Bkz. EK-3) yaptırılır.

3. SONUÇ

Konu öğretmen tarafından özetlenir.

4. DEğERLENDİRME

Değerlendirme için aşağıdaki sorular öğrencilere yöneltilir ve alınan cevaplara göre gerekli dönüt ve düzeltmeler yapılır.

1. Açıklama ve tanımlama ilişkisi nasıl çözümlenir? Örnek veriniz.
2. Özelleştirme nedir? Örnek veriniz.
3. Özelleştirmeleri nasıl çözümleriz?
4. Özelleştirme yaparak neyi vurgulamış oluruz?

EK-1 devamı

DERS PLÂNI 6

A- BİÇİMSEL BÖLÜM

Okulun Adı: Gökkaya İlköğretim Okulu

Sınıf: İlköğretim 8. Sınıf

Dersin Adı: Türkçe

Konu: Metnin Cümleleri Arasındaki Anlamsal Bağlantılar

Süre: 2 ders saati (40+40 dakika)

Strateji-Yöntem-Teknikler: Soru-Cevap, Düz Anlatım, Tartışma, Not tutma

Araç ve Gereçler: Ders Notları Kitapçığı, Çalışma Kâğıdı 9, 10 ve 11

KAZANIMLAR

Temel Kazanım: Okuduğu metni anlama ve çözümleme

1. Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantıları fark eder.
2. Karışık olarak verilen cümlelerden anlamlı bir bütün oluşturur.
3. Bir bölümü eksik olarak verilen paragrafı tamamlar.
4. Metnin anlatım akışını bozan cümleyi belirler.

B- İŞLENİŞ

1. GİRİŞ

Dikkat Çekme ve Güdüleme: “Bir metin nelerden oluşur?”, “Aklıma gelen her cümleyi arka arkaya getirerek anlamlı bir metin oluşturabilir miyim?” soruları cevap alınmak koşuluyla sırayla

sorular. Alınan cevaplar neticesinde “cümleleri art arda getirmenin metin oluşturmada yeterli olmadığı, önceki derslerde incelenen anlamsal ilişkilerin kullanılarak ve konu bütünlüğünün de korunmasıyla bir metnin oluşturulabileceği” belirtilir.

Gözden Geçirme:

Bu derste de cümleler arasında anlamsal ilişkileri göz önünde bulundurarak metin tutarlılığını fark etme ve metin oluşturma üzerinde durulacağı söylenir.

Geçiş:

“Ders Notları Kitapçığı”ndaki ilgili bölümün açılması istenerek derse geçilir.

2. GELİŞTİRME

Bu derslerde diğer derslerde öğrenilen metin dil bilimsel çözümlenmelerden yararlanarak metin oluşturma, tamamlama ve metin içindeki tutarsızlığı fark etme becerilerinin kazandırılması amaçlanmaktadır. Bu becerilerin kazandırılması için tüm bağdaşıklık ve tutarlılık unsurlarına dikkat etmek gerekir. Çünkü metin dil bilime göre metni anlamlı bir bütün yapan ve doğru bir sıralamada bilgilerin sunulmasını sağlayan unsurlar bağdaşıklık araçları ve tutarlılık görünümleridir.

Cümlelerin bir araya gelerek metin oluşturabilmeleri için birbirlerine anlamsal bazen de biçimsel yönden bağlanmaları gerektiği belirtilir. Anlamsal yönden bağlantıların geçen derslerde işlenen anlamsal ilişkilerle yani metin dil bilime göre tutarlılık görünümüyle yapılabilineceği ifade edilir. Bunların yanında cümlelerin konu ve konuya bakış açısı yönünden bütünlük teşkil etmesi gerektiği vurgulanır.

Anlamsal tekrarların da cümleleri birbirine bağlayan biçimsel unsurlar olduğu; ancak tekrar eden asıl ifadenin önce verilmesi gerektiği daha sonraki cümlelerde bu ifade yerine geçebilen zamir, işaret sıfatı, iyelik, kişi ve ilgi eklerinin kullanılabilmesi vurgulanır. Böylece bağdaşıklık araçlarından gönderim, değiştirim, eksilteli anlatım ve sözlüksel bağdaşıklığın bulunduğu ve doğru bir sıralamayla yapıldığı metinlerin anlamlı bir bütün oluşturabileceği vurgulanır.

Yapılan açıklamalardan sonra bahsedilen bağlantıların farkında olmanın metni düzeltmede, metnin akışını/tutarlılığını bozan ifadenin bulmada ve eksik verilen bir metni tamamlamada ya da metnin devamını getirmede bize yardımcı olabileceği vurgulanarak ilgili çalışma kâğıtları 9, 10, 11 (Bkz. EK-3) sırasıyla yaptırılır. Çalışmaların çözümünde öğretmen gerekli açıklamaları yaparak cümleler arasındaki bağlantıları örnekler.

3. SONUÇ

Bir ya da iki öğrenciye konunun özeti yaptırılır. Konuyu hatırlamalarına yardımcı olmak ve anlatımlarına yön vermek için uygun sorular yönlendirilebilir.

4. DEĞERLENDİRME

Değerlendirme için aşağıdaki sorular öğrencilere yöneltilir ve alınan cevaplara göre gerekli dönüt ve düzeltmeler yapılır.

1. Anlamlı bir metin oluşturmak için neler gereklidir?
2. Cümleler arasındaki bağlantılar nasıl kurulur?
3. Metnin ilk cümlesinde hangi yineleme türleri bulunmamalıdır?

EK-1 devamı

DERS PLÂNI 7

A- BİÇİMSEL BÖLÜM

Okulun Adı: Gökkaya İlköğretim Okulu

Sınıf: İlköğretim 8. Sınıf

Dersin Adı: Türkçe

Konu: Metin Türüne Göre Metin Çözümleme

Süre: 2 ders saati (40+40dakika)

Strateji-Yöntem-Teknikler: Soru-Cevap, Düz Anlatım, Tartışma, Not tutma

Araç ve Gereçler: Ders Notları Kitapçığı

KAZANIMLAR

Temel Kazanım: Okuduğu metni anlama ve çözümleme

1. Metnin anlatım biçimini (türünü) fark ederek çözümler.

B- İŞLENİŞ

1. GİRİŞ

Dikkat Çekme ve Güdüleme: “Dünyada her şeyin bir biçimi vardır. Örneğin ağaçların, evleri, insanların kendilerine has biçimleri mevcuttur. Ayrıca kendi türleri arasında da farklı biçimlere sahiptirler. Örnek verecek olursak elma ağacı ile servi ağacının biçimleri birbirinden farklıdır. Bunun neden böyle olduğunu düşünecek olursak amaçlarının farklı

olduğunu görürüz. Bir elma ağacının amacı meyvesini sunmaktır. Bu yüzden fazla uzun değildir ki meyvelerine ulaşılabilirsin. Servi ağacının amacı ise gölge yapmaktır. Bu sebeple de uzun olmak zorundadır. İşte metinler de amaçları doğrultusunda çeşitli biçimlerde üretilirler.” şeklindeki anlatım öğretmen tarafından yapılır.

Gözden Geçirme: Öğretmen, “Bu derste bu anlatım biçimlerine başka bir adla metin türlerine göre metinleri nasıl çözümleyeceğimizi göreceğiz.” der.

Geçiş: “Ders Notları Kitapçığı”ndaki ilgili bölümün açılmasının istenmesiyle derse geçilir.

2. GELİŞTİRME

Metin dil bilimsel çözümleme yönteminde metin türüne göre yapılacak çözümlemenin yol haritası belirlenebilir. Her metin türünün kendine özgü ve genel olarak kullandığı bağdaşıklık araçları ve tutarlılık görünümleri mevcuttur. İşte bu unsurlardan faydalanarak ve bu unsurlara dikkat ederek bir metin daha hızlı çözümlenebilir. Kısacası metin türünü belirlemek metin dil bilimsel çözümlemeye nereden başlanacağını göstermesi açısından önemli ve gereklidir. Metin türüne göre yapılan bu çözümlemeyle de metnin üst yapısı çözümlenmiş olur.

İlk önce açıklama metinleri incelenir. İlgili tanımlama ve açıklamalar ders notları doğrultusunda yapılır. Daha sonra bu metinlerin nasıl çözümleneceği aşağıdaki gibi aşamalandırılır:

- a. Anlamsal tekrarları gruplama
- b. Anlamsal tekrar grupları arasındaki anlamsal ilişkileri belirleme
- c. Anlamsal ilişkileri birleştirerek kısaca ifade etme
- d. Ortaya çıkan ifadeden hareketle metnin konusunu ve ana düşüncesini bulma

Bu çözümleme aşamaları doğrultusunda çözümlenmiş olan örnek metin incelenir.

Daha sonra tartışma metinleriyle ilgili bilgiler ders notlarından hareketle sunulur. Tartışmacı anlatımlarda zıtlık bildiren dört unsurun özellikleri üzerinde tek tek durulur. (Bu anlatımlarda ders notlarındaki bilgiler yeterlidir. Bu yüzden önemli gördükleri noktaların altına çizimleri veya not tutmaları öğrencilerden istenebilir.)

Yapılan açıklamalar ardından örnek çözümleme incelenir. Burada da konunun daha iyi anlaşılması için öğretmen çözümlemenin nasıl yapıldığını anlatır.

Öyküleme metinlerine geçilir ve gerekli bilgiler ders notlarından hareketle verilir. Bu metinlerde kişi/varlık, olay, yer ve zaman unsurlarının aslında anlamsal olarak tekrar eden gruplar olduğu ve bunların tespiti ile aralarındaki ilişkilerin ortaya konmasının öyküleyici metni çözümlemede gerekli olduğu vurgulanır. Örnek çözümleme incelenerek çözümlemenin nasıl yapılacağı kavratılır.

Betimleyici metinlerin özellikleri de ders notlarından hareketle sunulur. Bu metinlerde konunun betimlenen olduğu vurgulanır. Bu sebeple de betimlenenle ilgili söylenenlerin yani betimlenenin özelliklerinin ana düşünceyi oluşturacağı belirtilir. Bu durumda da betimlenenin verilen özelliklerinin ve bu özellikler arasındaki anlamsal ilişkilerin sorgulanmasının betimleyici metinlerin çözümlenmesinin temelini oluşturduğu ifade edilir. Örnek metin çözümü incelenerek çözümleme tekniği kavratılmaya çalışılır.

3. SONUÇ

İncelemeler tamamlandıktan sonra öğrencilere gelecek ders genel tekrar için metinleri her türlü unsurunu dikkate alarak nasıl çözümleyeceklerini görecekları söylenerek ders bitirilir.

4. DEĞERLENDİRME

Birer öğrenciye, metin türüne göre metin çözümlenmeleri anlatılır.

EK-1 devamı

DERS PLÂNI 8

A- BİÇİMSEL BÖLÜM

Okulun Adı: Gökkaya İlköğretim Okulu

Sınıf: İlköğretim 8. Sınıf

Dersin Adı: Türkçe

Konu: Genel Metin Çözümleme

Süre: 2 ders saati (40+40 dakika)

Strateji-Yöntem-Teknikler: Soru-Cevap, Düz Anlatım, Tartışma, Not tutma

Araç ve Gereçler: Ders Notları Kitapçığı, Tek Paragraflı Metin Çözümleme Kâğıtları, Metin Türüne Göre Metin Çözümleme Formları, Çok Paragraflı Metin Çözümleme Kâğıtları

KAZANIMLAR

Temel Kazanım: Okuduğu metni anlama ve çözümleme

4. Metindeki anlamsal tekrarları fark ederek çözümler.
5. Metindeki sebep ilişkilerini fark ederek çözümler.
6. Metindeki koşul-sonuç ilişkilerini fark ederek çözümler.
7. Metindeki amaç-sonuç ilişkilerini fark ederek çözümler.
8. Metindeki karşılaştırmaları fark ederek çözümler.
9. Metindeki benzetmeleri fark ederek çözümler.
10. Metindeki örnekmeleri fark ederek çözümler.
11. Metindeki sıralama bağlantısını fark ederek çözümler.

12. Metindeki açıklama ve tanımlamaları fark ederek çözümler.
13. Metindeki özelleştirmeleri fark ederek çözümler.
14. Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantıları fark eder.
15. Metnin anlatım biçimini (türünü) fark ederek çözümler.
16. Metnin konusunu belirler.
17. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.
18. Okuduğu metne uygun başlıklar bulur.

B- İŞLENİŞ

5. GİRİŞ

Dikkat Çekme ve Güdüleme: Bundan sonraki iki ders boyunca genel metin çözümlemesi yapacakları söylenerek öğrencilerin hazır duruma gelmesi sağlanır.

Gözden Geçirme: Öğrencilere kursun başından beri öğrendikleri tüm çözümleme yöntemlerini metinler üzerinde uygulayacakları belirtilir.

Geçiş: Üzerinde çalışılacak ilk metnin dağıtılmasıyla derse geçilir.

6. GELİŞTİRME

Bu derslerde metin dil bilimsel çözümleme yönteminin bir bütün olarak uygulanması sağlanır. Bu çözümler bütün-parça-bütün sıralaması doğrultusunda yapılır. Bütün-parça-bütün sıralaması metin dil bilimsel çözümlemeye göre “üstyapı-küçük yapı-büyük yapı” çözümlemesine tekabül eder. Yapılan bu çözümlerle amaç metni bir iki cümleyle özetlemek yani ana düşünceye ulaşmaktır.

Önce tek paragraflı 4 adet metin, hazırlanan Tek Paragraflı Metin Çözümleme Kâğıtları (EK-4) ve Metin Türüne Göre Metin Çözümleme Formları (EK-6) ile çözümlenir.

Daha sonra çok paragraflı 2 metin üzerinde Çok Paragraflı Metin Çözümleme Kâğıtları (EK-5) ve Metin Türüne Göre Metin Çözümleme Formları (EK-6) ile çözümlenir.

7. SONUÇ

Bu çalışmalarla birlikte kursun bittiği belirtilir.

8. DEĞERLENDİRME

Yapılan çalışmalar genel değerlendirme niteliğinde olduğu için ayrıca bir değerlendirilme yapılmaz.

OKUMA EĞİTİMİ

Metin Çözümleme Yöntemleri Ders Notları Kitapçığı

EK 2. Devamı

- **ANLAMSAL TEKRAR NEDİR?**

Terim olarak anlamsal tekrar, bir sözcüğün veya söz öbeğinin metin içinde farklı şekillerde tekrar edilmesidir.

- **HANGİ ŞEKİLLERDE ANLAMSAL TEKRAR YAPILIR?**

1. Sözcüğün veya söz öbeğinin aynen tekrar edilmesiyle

Örnekler:

Okumak pek çok açıdan insana **faydalıdır**. Ama bu **faydalarının** ortaya çıkması için **okumanın** bir alışkanlık hâline getirilmesi gerekir.

Şehirde hiç kimse kalmamıştı. Oysa bu **şehir** nice savaşlarla yıkılmasına rağmen insanlar burada yaşamaya devam etmiş, tutkun oldukları bu efsunlu **şehri** asla terk edememişlerdi.

2. Eş ya da yakın anlamlı sözcüklerin kullanılmasıyla

Örnekler:

Yaşlı adamı herkes severdi. Fakat hiç kimse zavallı **ihtiyara** maddi yardımda bulunmazdı.

İmparator **şehrin** süslü kapısından içeriye girdi. Antik çağlardan kalma bu **kentin** mermer döşeli yollarında zaferinin tadını çıkararak ağır ağır ilerliyordu.

3. Üst ya da genel anlamlı sözcükler kullanarak

Örnekler:

Gül, binlerce yıldır aşkın simgesi olmuştur. Fakat bu **çiçeğe** böyle bir değeri katan bülbüldür.

Ali, babasına kızınca **kapıyı çarpıp gitti**. Annesi onun bu **davranışına** çok üzülmüştü.

4. Adıl (zamir) ve işaret sıfatı kullanarak

Örnekler:

Ahmet ve Hasan, Ali'yi bütün gün takip etti. Ali **onları** fark etmemişti.

Yarın Ankara'ya gidecekmış. Bunu kimsenin duymasını istemiyor.

Öğretmen **Türkçe defterlerimizi** aldı, **ötekileri** bıraktı.

En çok **çikolata kaplı vişneli** pastayı severdi. Her doğum gününde **o** pastayı isterdi.

5. Sözcüklerin yerine geçebilen eklerle [iyelik eki, kişi eki, ilgi zamiri (-ki)]

Örnekler:

Senin **gözlerin** onun**ki**lerden daha güzel.

Deniz, duvardaki askıda asılı olan **ceketini** aldı. **Annesine** dışarı çıkacağını söylemeden sessizce kapıya **yöneldi**.

6. Eksiltili anlatımlarla

Örnekler:

— Partiye kimler gelmiyor?

— Ali, Hasan ve Ahmet. (**Partiye Ali, Hasan ve Ahmet gelmiyor.**)

(**Benim**) Kalemim sende mi?

7. Aynı kavram alanına giren kelimelerin kullanımıyla

Örnekler:

Şiir; hikâye, roman ve masaldan anlatım yoğunluğu bakımından farklıdır. Şiirin diğer edebî türlerle olan bu farkı onun **düz yazıya** çevrilmesini de zorlaştırır.

Bizler **toplum** içinde **gelenek** ve **göreneklerimizi** benimsediğimiz ölçüde yer ediniriz. **Toplumsal yaşantımıza** farklı **kültürlerin** etkisinde kalarak devam edemeyiz.

• ANLAMSAL TEKRARLARI FARK ETMEK NE İŞE YARAR?

Bir metinde anlamsal olarak en çok tekrar eden kavramlar, varlıklar ve eylemler o metnin üzerinde durduğu bahsettiği şey *yani metnin konusudur*. Fakat sadece yinelenen kavramları bulmak metnin konusunu ifade etmemizi sağlayamaz, bulunan anlamsal tekrarlar arasındaki anlam ilişkileri tespit edilerek metnin konusuna ve konudan hareketle de metnin ana düşüncesine ulaşabilmek mümkündür.

Bu konu daha sonra detaylı olarak işlenecektir, ancak burada anlamsal tekrarları bulmanın faydasının daha iyi anlaşılması için bir örnek verelim.

Örnek Metin:

“**Sanatçı, eserini** oluştururken mutlaka **gerçeklerden yararlanacaktır**. Günlük hayatın **gerçeklerinden faydalanması onun** için bir eksiklik değildir. Bu **yararlanma gerçeğin** olduğu gibi **esere** yansıtılması değildir. **Sanatçı** dış dünyanın **gerçeklerini** kendine göre yeniden kurar, biçimlendirir.”

Gördüğümüz gibi yukarıdaki metinde anlamsal olarak tekrar eden sözcükler vardır bu sözcükleri şöyle gruplandıralım:

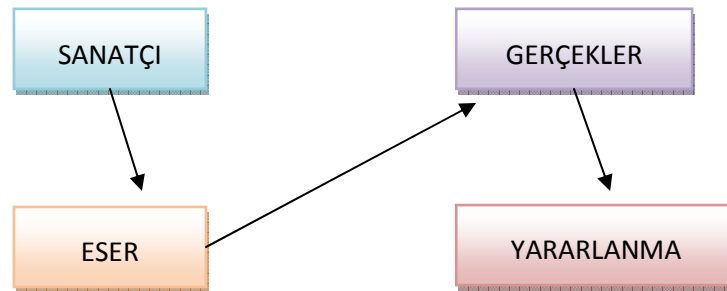
Grup 1: Sanatçı, o

Grup 2: Eser

Grup 3: Gerçekler

Grup 4: Yararlanma, faydalanma

Şimdi de bir şema üzerinde bulduğumuz gruplar arasındaki ilişkiyi gösterelim ve bir cümle ile ifade edelim:



İlişkiyi ortaya koyan cümle (yani metnin konusu): Sanatçının eserlerinde gerçeklerden yararlanması.

Yazarın bu konu hakkındaki düşüncesini sorduğumuzda da şu cevabı alırız ve böylece metnin ana düşüncesini bulmuş oluruz.

Ana Düşünce: Sanatçı, eserlerinde gerçeklerden, onları kendine göre yeniden biçimlendirerek faydalanmalıdır.

- **ANLAM İLİŞKİLERİNİ ÇÖZÜMLEME**

Metin, kavramlar ve düşünceler arasındaki anlamsal bağlarla oluşmaktadır. Metni oluşturan bu anlamsal bağları tespit ederek çözümlmek, metni daha iyi anlamayı ve yorumlamayı sağlar.

Metinlerde kullanılan pek çok anlamsal ilişki vardır; ancak bu bölümde zamandan tasarruf etmek adına en çok karşılaşılanlar ve çözümlendiğinde anlamayı kolaylaştıranlar ele alınacaktır.

Şimdi bu anlam ilişkilerinin nasıl çözümleneceğine bir bakalım:

1. Sebep ilişkisi

İfade edilen herhangi bir şeyin gerekçesinin belirtilmesi bu anlamsal ilişkinin kurulmasıyla mümkündür. Her anlamsal ilişki de olduğu gibi sebep ilişkisini ortaya koyan bazı bağlayıcı sözcükler vardır; ancak bu bağlayıcı sözcükler olmadan da sebep bağlantısı oluşturulabilir. Bu durum diğer anlamsal ilişkiler için de geçerlidir.

Sebep bağı iki türlü oluşur: Sebep-Sonuç, Sonuç-Sebep

Sebep-Sonuç şeklide bağlantı kuran bağlama öğelerinin başlıcaları şunlardır: *bu nedenle, bu sebeple, bu yüzden, buna bağlı olarak, de, -den dolayı, -den ötürü, -diği için, diye, dolayısıyla, ki, madem(ki), ...-nın bir sonucu olarak, ...-sı sebebiyle, ... -sı yüzünden, o halde, öyleyse, şu durumda, şu halde, böylece, ...-nın sonucunda, bunun üzerine...*

Sonuç-Sebep şeklide bağlantı kuran bağlama öğelerinin başlıcaları şunlardır: *çünkü, zira, -sinin sebebi ... si, -sinin nedeni ...-si, -si -den, -si ... -den kaynaklanmakta ...*

Örnekler:

Dün sınava çalışmamış. **Bu yüzden** sınav kâğıdını boş verdi.

Mademki denize gideceğiz, biraz alış veriş yapalım.

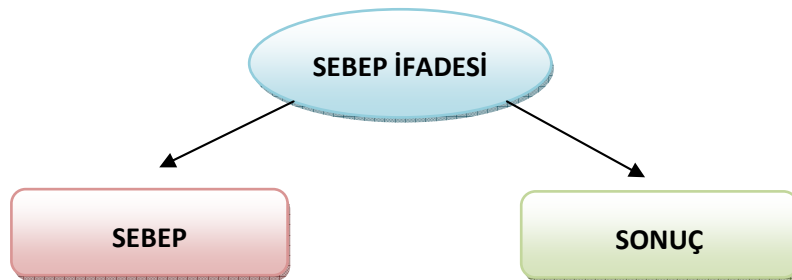
Otobüsü kaçırdığı **için** okula geç kalmış.

Söylenenlerin hiçbirini duymamıştı; **çünkü** konferans boyunca uyuklamıştı.

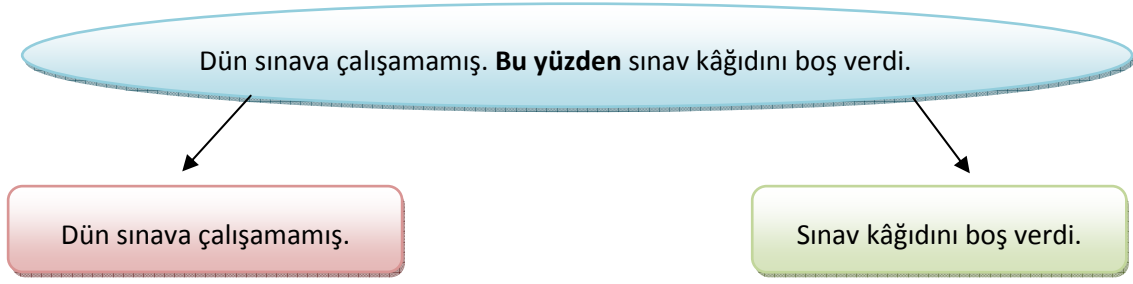
Buraya gelmemesinin **nedeni** senden çekinmesi.

Son dönemlerde, Amerikan yaşam biçimine duyulan özenti, İngilizce öğrenme tutkusunu bir hastalığa dönüştürdü.

Sebep ilişkisi nasıl çözümlenir?



Örnek Çözüm:



2. Koşul-Sonuç İlişkisi

Bir şeyin başka bir şeyin olması durumunda gerçekleşebileceğini ifade etmek için kullanılan anlamsal bir ilişkidir. Çözümlemesi sebep ilişkisindeki gibi yapılır.

Koşul bildiren bağlama öğelerinden başlıcaları şunlardır: *eğer ... (i)se, şayet ... (i)se, yeter ki, ...-se, yoksa, ki, mı, de, tek, takdirde...*

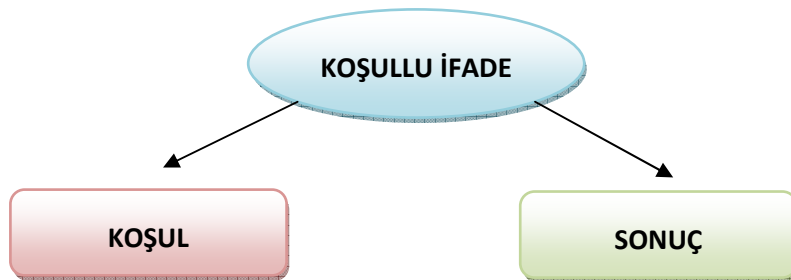
Örnekler:

Eğer seni bir daha onun yanında görürsem ayaklarını kırırım.

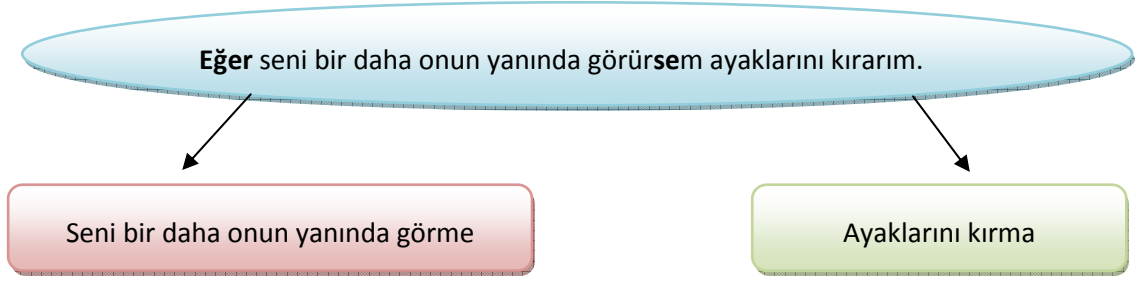
Çalış **ki** başarasın.

Parayı getirdiğin **takdirde** sana bu gitarı veririm.

Koşul-sonuç ilişkisi nasıl çözümlenir?



Örnek Çözüm:



3. Amaç-Sonuç İlişkisi

Yapılan ya da yapılacak olan herhangi bir şeyin ne amaçla yapıldığını belirtmek için kullanılan anlamsal bir ilişkidir. Bu ilişkinin çözümü de sebep ve koşul ilişkilerindeki gibi yapılır.

Amaç bildiren bağlama öğelerinin başlıcaları şunlardır: için, amacıyla, niyetiyle, -sin diye, -mesi için...

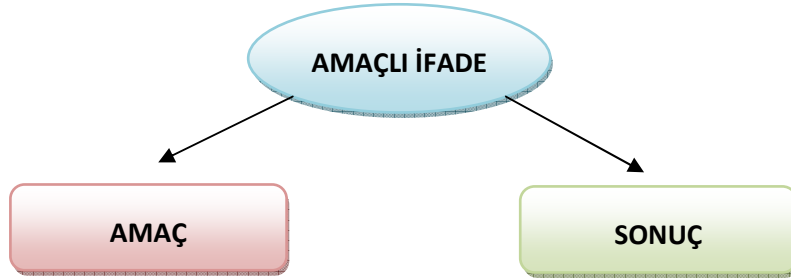
Örnekler:

Kapıyı kapatmak **için** ayağa kalktı.

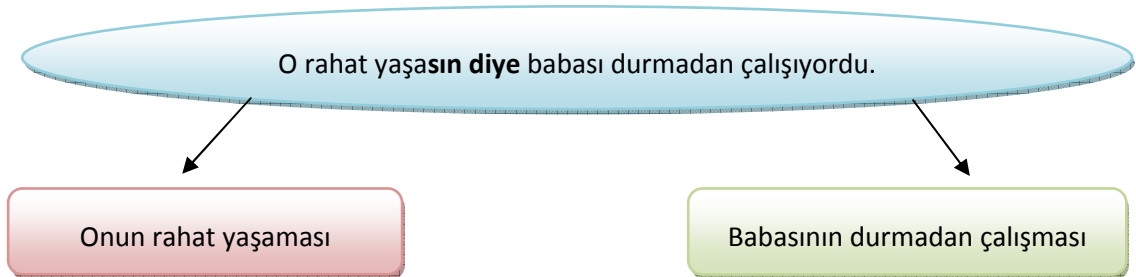
O rahat yaşasın **diye** babası durmadan çalışıyordu.

Buraya onu görmek **amacıyla** gelmişti.

Amaç-sonuç ilişkisi nasıl çözülür?



Örnek Çözüm:



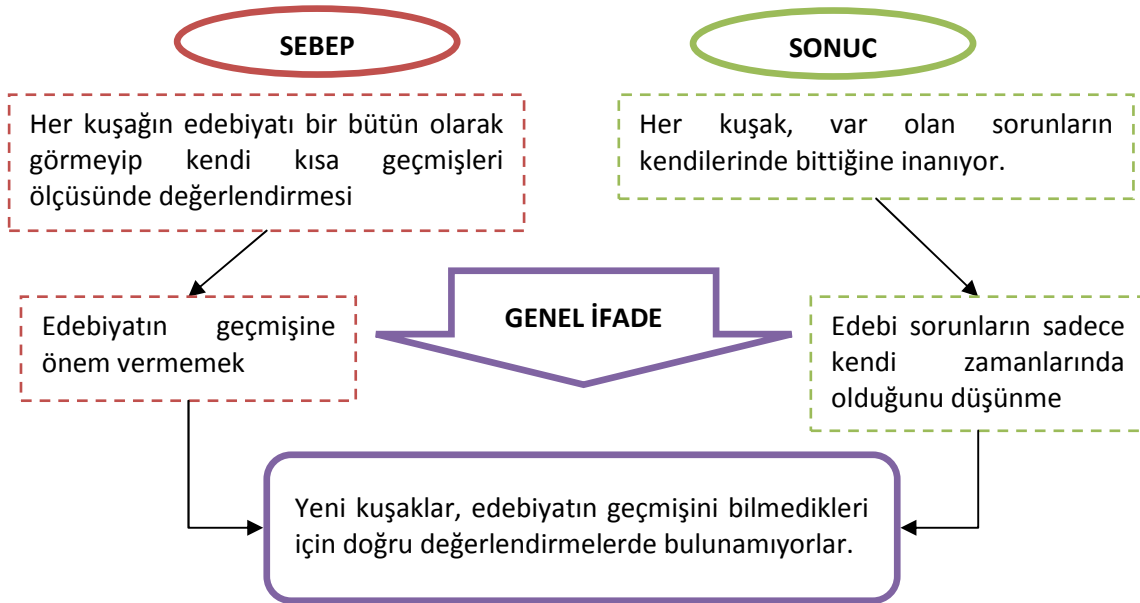
UYARI 1: Sebep, koşul ve amaç ilişkileri her zaman yukarıdaki örneklerdeki gibi kısa bir şekilde ifade edilmeyebilir. Bu noktada uzun ifadelerin genelleştirilerek kısaltılması doğru olacaktır.

UYARI 2: Bir Metinde birden fazla sebep, koşul ya da amaç ifadesi bulunabilir bunlarında birleştirilerek genelleştirilmesinin yapılması gerekir.

Örnek Metin Çözümleme:

Otuz kırk yıl önceki edebiyat dergileri taranacak olursa o günkü tartışma konularının bugün yeniden tartışılmakta olduğu görülür. Her kuşak, edebiyatımıza bir bütün olarak değil de kendi kısa geçmişi ölçüsünde bakıyor. Bu nedenle de edebiyat dünyasına adım attığı sırada hazır bulduğu sorunu kendinde başlayıp kendinde biten bir sorun olarak görüyor.

Her kuşak, edebiyatımıza bir bütün olarak değil de kendi kısa geçmişi ölçüsünde bakıyor. **Bu nedenle** de edebiyat dünyasına adım attığı sırada hazır bulduğu sorunu kendinde başlayıp kendinde biten bir sorun olarak görüyor.



4. Karşılaştırma İlişkileri

İki veya ikiden fazla unsurun benzer ve farklı yönlerinin belirtilmesiyle karşılaştırma yapılmış olur.

Bu noktada unsurların hem birbirlerine benzer yönleri hem de zıtlıkları karşılaştırma ilişkisiyle ortaya konabilir. Ancak zıtlık ve bezerlik/eşitlik/eş değerlilik bağları müstakil olarak da çözümlenebilir. Bununla beraber bu anlamsal bağların çözümlenmesi birbiriyle aynıdır. Bu sebeple bu bölümde bu anlamsal bağların neleri ifade ettiği topluca sunulmuş sonra da örnek çözümlenmeler gösterilmiştir.

Öncelikle karşılaştırma ilişkisi kuran bağlama ögelerine örnekler verelim.

Karşılaştırma ilişkisini oluşturan başlıca ifadeler şunlardır: *daha, kadar, başka, gibi, benzer, farklı, bu denli, daha farklı, en, çok, ise...*

Örnekler:

Nihat çalışkan ve sabırlı bir çocuktur; ama Cemil onun **gibi** değildi.

6/A sınıfının **en** çalışkanı şu gördüğün gözlüklü çocuk.

Seninki **kadar** olmasa da onun evini de beğendim.

Ali'nin burnu, Can'inkinden **daha** büyük.

Zıtlık: Birbirine zıt olan olayların, durumların, unsurların, düşüncelerin bir arada verilerek farklılıklarının ortaya konması için kullanılan anlamsal bir ilişkidir. Kabul edilmeyen bir şeyin vurgulanması için kullanılır ve düşünce değişikliğine işaret eder. Ayrıca bir şeyin zıt olan iki özelliğe de sahip olduğu veya zıt olan iki durumun bir arada değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamak için de zıtlık ilişkisi kurulur.

Zıtlık bildiren bağlama ögelerinin başlıcaları şunlardır: *aksine, ama, ama yine de, ancak, bilakis, karşın, rağmen, de, -diği halde, fakat, halbuki, -in tersine, ise (de), lâkin, ne var ki, oysa, oysa ki, tersine, yalnız, yine de. ...*

Örnekler:

Ali çalışkan bir çocuktur; **ama (fakat- lâkin- ancak)** sabırsız.

Ona hiç kimse kötü davranmadı **bilakis** herkesin sevdiği bir insandı.

Herkes onun kendini beğenmiş, çokbilmiş biri olduğunu düşünüyordu; **oysa** onu bir tanısalar böyle düşündükleri için çok pişman olurlar.

Benzerlik/Eşitlik/Eşdeğerlik: durumların, olayların, düşüncelerin veya metinde konu edilen unsurların birbirine benzer ya da eşit olduğu durumları ifade etmek için kullanılır. Bazen de bunların eşit öneme sahip olduğu belirtmek için kullanılır.

Not: Eş değerlilik, "sıralama ilişkisi"nde de kullanılmaktadır.

Benzerlik/Eşitlik/Eşdeğerlik bildiren bağlama ögelerinin başlıcaları şunlardır: *de/da, gibi, kadar, benzer, bununla beraber, bununla birlikte...*

Örnekler:

Filmini de kitabı **kadar** sevdim.

EK 2. Devamı

O kitabı **da** okumuştum.

Senin **gibi** utangaç biriydi.

Karşılaştırma ilişkileri nasıl çözümlenir?



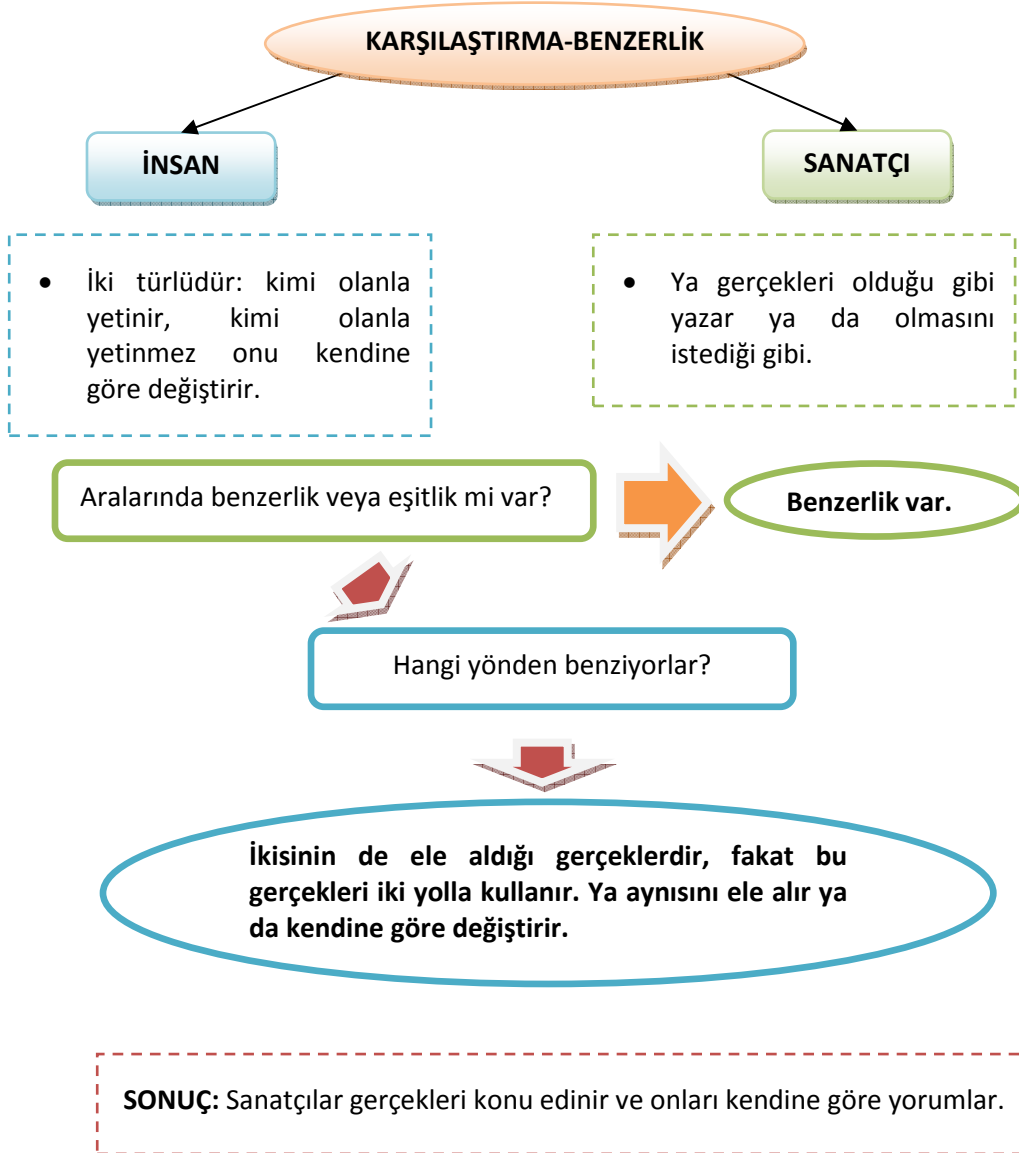
Örnek Metin Çözümleme 1:

Anıları günlüklerden ayırmak gerekir. Günlük günü gününe saptanan olaylardan, düşüncelerden oluşur. Anı ise üstünden uzun yıllar geçmiş olayları dile getirir. Onun için günlükler anılara oranla **daha** inandırıcıdır.



Örnek Metin Çözümleme 2:

İnsan iki türdür: Kimi kendine verilmiş olanı beğenir; kimi onu düzeltmek, kendince daha güzelleştirmek ister. Bunların kiminde hayranlık, kiminde de düzeltme isteği daha çok olur. İşte sanatçı da ya gerçekleri olduğu gibi büyük bir hayranlıkla anlatır ya da gerçekleri olmasını istediği biçimiyle anlatır. Yani hiçbir sanatçı, kendi ruh dünyasında yaşayamaz; mutlaka gerçek yaşamı anlatacaktır. Sanatçının ayakları yere basmak zorundadır.



5. Benzetme İlişkisi

Anlamca zayıf olanın güçlü olana benzetilmesi durumudur.

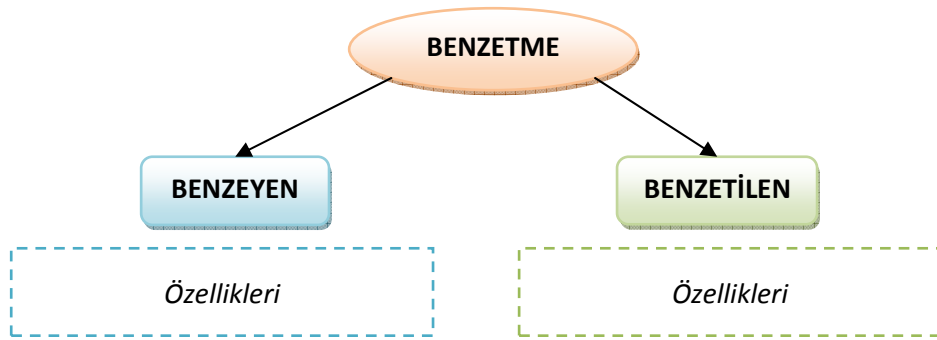
Bu ilişkinin benzerlik/eşitlik ilişkisinden farkı mecaz anlamının kuvvetli olmasıdır. Fakat öz itibarıyla çözümü benzerlik gösterir. Bununla beraber benzerlik ilgisi kuran sözcüklerden bazıları benzetme ilgisi de kurmaktadır.

Örnekler:

Yusuf aslan **gibi** kuvvetlidir.

Tilki **kadar** kurnaz bir insandır.

Benzetme ilişkisi nasıl çözümlenir?



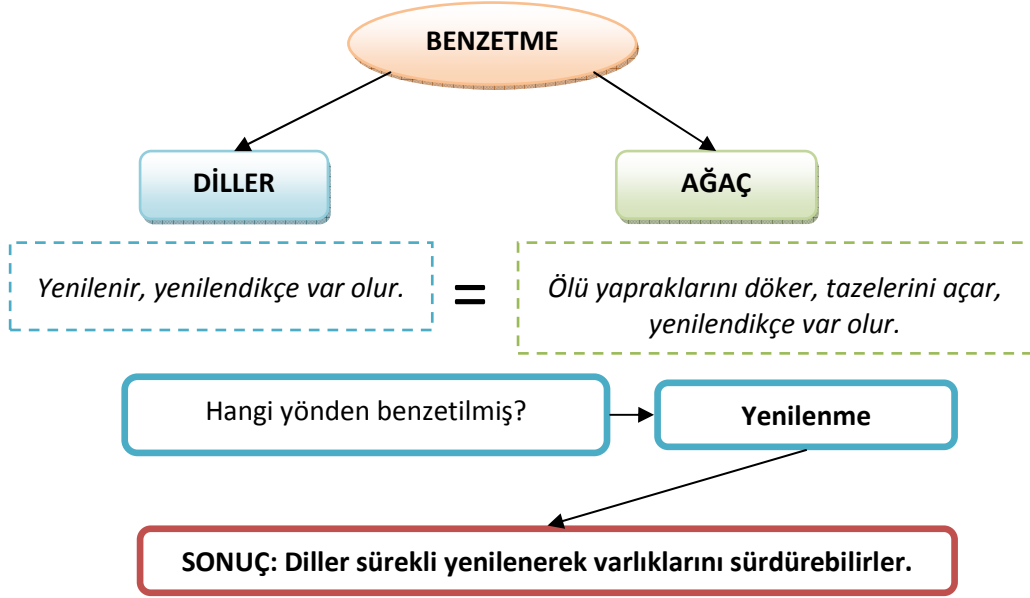
Not: Benzetilenin özellikleri benzeyen için de geçerlidir ve bu özellikler sebebiyle benzetme yapılmıştır.

Hangi yönden benzetilmiş?

SONUÇ

Örnek Metin Çözümleme

Diller tıpkı ağaçlar gibi, mevsim mevsim rengini kaybeder, ölü yapraklarını döker ve tazelerini açar. Bu da sürekli bir yenilenme demektir. Ağaç kendisini, dil yapısını yeniledikçe hep var olacaktır.



6. Örnekleme İlişkisi

Zor anlaşılır soyut konuları ve kavramları somutlaştırmak, anlaşılır bir duruma getirmek amacıyla tanınmış kişileri, eserleri, bilinen bir olayı ya da olguyu yazıya geçirmeye örnekleme denir. Örnek neye, niçin verilmişse metnin konusu ve ana fikri o olur.

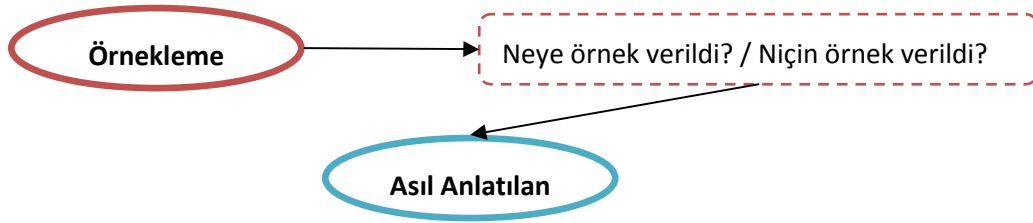
Örnekleme bildiren bağlama öğelerinin başlıcaları şunlardır: *mesela, örneğin, örnek, örnek verecek olursak, örneklendirecek olursak, ... gibi, ...ve benzeri (vb.), ... ve sair (vs.) ...*

Örnekler:

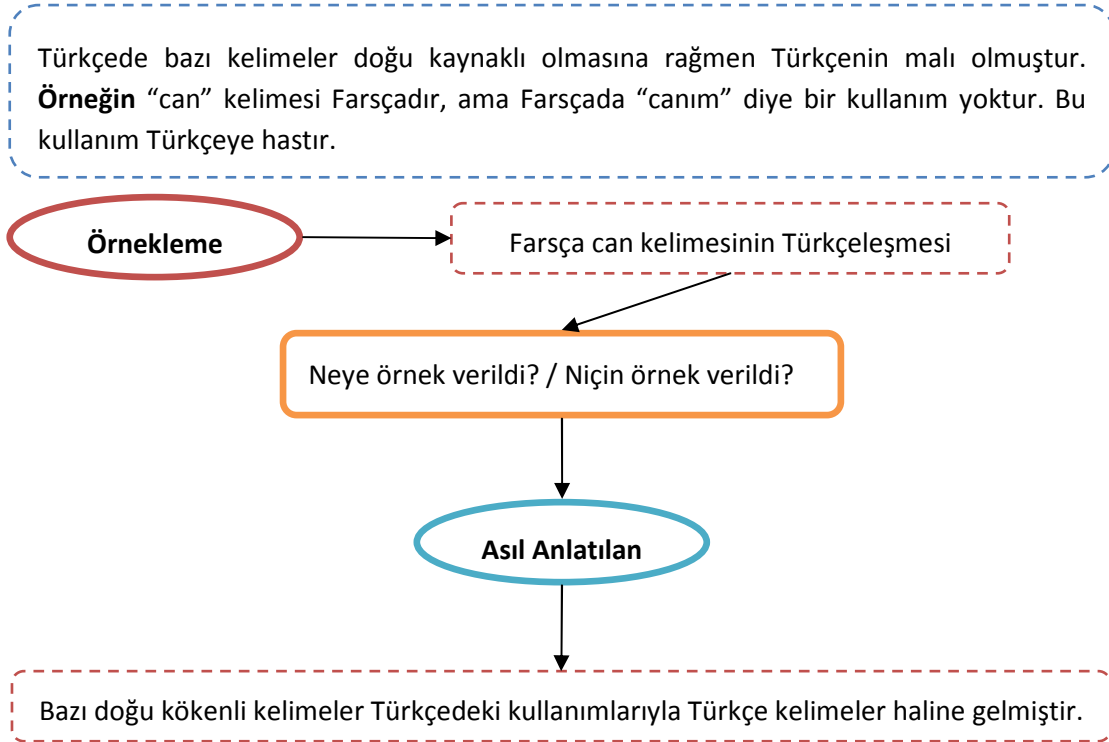
Türkçede bazı kelimeler doğu kaynaklı olmasına rağmen Türkçenin malı olmuştur. **Örneğin** “can” kelimesi Farsçadır, ama Farsçada “canım” diye bir kullanım yoktur. Bu kullanım Türkçeye hasır.

Türk edebiyatında bazı yazarlar farklı edebi türlerde eserler vermişler; ama öykücülükleriyle adlarını duyurmuşlardır. **Örnek verecek olursak**, Sait Faik ve Ömer Seyfettin bunlardandır.

Örnekleme ilişkisi nasıl çözümlenir?



Örnek Metin Çözümleme



7. Sıralama İlişkileri

Sıralama ilişkileri, metin içinde geçen olay, durum veya düşüncelerin birbirine göre zamansal ya da önemsel sıralamasını belirtmek için kullanılır. Sıralama ilişkileri dört grupta incelenebilir:

- a. Öncelik bildiren sıralama
- b. Sonralık bildiren sıralama
- c. Eşzamanlılık ya da eşdeğerlilik bildiren sıralama
- d. Tekrar ve süreklilik bildiren sıralama

a. Öncelik bildiren bazı bağlayıcı kelimeler: *Önce, bundan önce, daha önce, ilk önce, öncelikle, evvel, bundan evvel, daha evvel, evvelce, şimdiye kadar, ilk olarak, ilk defa, ilk kez, olana dek, olana kadar, o zamana kadar...*

Örnekler:

Bize gelmeden **önce** okula uğramış.

İlk önce defterini sıranın altında aldı.

b. Sonralık bildiren bazı bağlayıcı kelimeler: *Sonra, az sonra, biraz sonra, bundan sonra, daha sonra, sonunda, en sonunda, nihayetinde, şimdi, hemen, artık, şimdiden sonra, bundan böyle, ...-den itibaren, ...-den beri, son defa, son kez, ...*

Örnekler:

Bu kitabı okuduktan **sonra** sana vereceğim.

Sabahtan **beri** seni arıyorum.

Beklediğimiz o büyük gün **sonunda (nihayet)** gelmişti.

Bundan böyle bizimle çalışacak.

c. Eşzamanlılık ya da eşdeğerlilik bildiren bazı bağlayıcı kelimeler: *O sırada, bu arada, bu sırada, aynı zamanda...*

Örnekler:

Nazlı, çok sevdiği bebeğiyle oynuyordu. Bir ara salona indi. **Bu sırada** annesi salonda ona bir sürpriz hazırlıyordu.

Barış, Amerika'da yüksek lisans yapıyor **aynı zamanda** bir finans şirketinde çalışıyordu.

d. Tekrar ve süreklilik bildiren bazı bağlayıcı kelimeler: *Tekrar, bir daha, bir kez daha, yine, gene, hep, sürekli, hâlâ, henüz, her zaman, daima, devamlı. ...*

Örnekler:

Ne zaman buraya gelsem **hep** o sevimsiz yüzleri görüyorum.

Kral **tekrar** yerinden doğruldu ve o malum emri verdi: Öldürün.

Annem **daima (sürekli, devamlı, her zaman)** bizim yanımızda olur.

Sıralama ilişkisi nasıl çözümlenir?

Sıralama ilişkisinin çözümünde ilk önce sıralananlar numaralandırılır, eşzamanlı veya eşdeğerli olanlar aralarına eşittir işareti konularak aynı numarayı alır, tekrar eden ya da süren bir şeyler varsa belirtilir. Bunlar yapıldıktan sonra sıralamada hangi unsurun vurgulandığı tespit edilir. Çözümlemede şöyle bir şablon kullanmak mümkündür:

1. =

2. =

3. =

Sıralama ilişkisinde vurgulanan hangisidir?

- İlk sırada olan Son sırada olan
- Eşzamanlı/Eşdeğerli olan Tekrar edilen/Süren

SONUÇ

Örnek Metin Çözümleme

Ruşen Eşref, bir yandan çeşitli okullardaki öğretmenlik görevine devam ediyor; bir yandan da artık birinci plana aldığı gazeteciliği sürdürüyordu.

1. *Öğretmenlik* = *Gazetecilik*

Sıralama ilişkisinde vurgulanan hangisidir?

- İlk sırada olan Son sırada olan
- Eşzamanlı/Eşdeğerli olan Tekrar edilen/Süren

SONUÇ: *Ruşen Eşref iki işi birlikte sürdürmüştür.*

8. Açıklama ve Tanımlama İlişkisi

Bir kavramı veya bir düşünceyi bütün öğeleri ile eksiksiz anlatmaya, özel ve farklılaşmayan niteliklerini sayarak bir şeyi tanıtmaya ya da açıklama bu ilişkiler sayesinde yapılır. Bu ilişkiler genellikle konuyu verir, ana düşünceyi de vurgulanır.

Açıklama bildiren bağlama öğelerinin başlıcaları şunlardır: *yani, gerçi, gerçekten, hakikaten, ki, kaldı ki, zaten, meğer (ki), meğerse, yoksa, aksi halde, aksi takdirde, gel gelelim, hani ... (var) ya, açıkçası, doğrusu, daha doğrusu, doğrusunu sorarsan, işin aslı, aslında, anlaşılın, tabi ki, elbette (ki), eminim, sanırım, zannedirim, gel gör ki, güya, sözüm ona, sanki, adeta, kısacası, velhasıl, hâsılı, özetle, bir de ne göreyim, bir de baktım ki, dahası var, o kadar... ki, kim bilir, bakarsın (olur), belki (de), ne de olsa, nasılsa (nasıl olsa), başka bir deyişle, aynı şekilde, benzer biçimde, benzer şekilde, neyse, nitekim ille (de), illa (da), herhalde, ...*

Örnekler:

Yağız, bütün derslerden geçmeyi başarmış. **Doğrusu** bu kadar azimli olduğunu bilmiyordum.

Ahmet, bugün dışarı çıkmayacağını söyledi. **Yani** bizimle sinemaya gelmeyecek.

Dizilerdeki silah kullanımının çocuklar üzerindeki olumsuz etkileri üzerine çok ağır eleştiriler yapıldı. **Nitekim** söylenenlerin hepsi doğrudur.

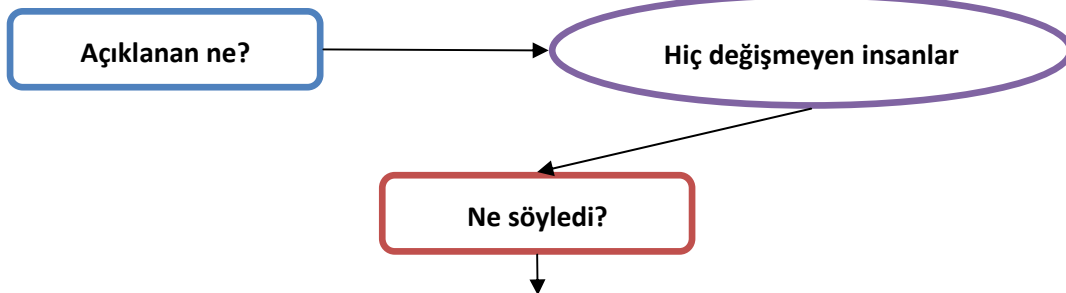
Coşku, duyguların havalanmasıdır. Korkağı hareketlendiren, ümidi kalmamışa ışık yakan duygudur. İnsan, coşkunun damarlarında akmasına izin vermelidir.

Açıklama ve tanımlama ilişkisi nasıl çözümlenir?

Bu tür ilişkilerin çözümünde tanımlanan ya da açıklanan kavram, varlık ya da düşünce tespit edilir. Tespit edilen bu unsur metnin anahtar kavramıdır ve genellikle konuyu verir. Çözümleme aşağıdaki gibi yapılabilir.

Örnek Metin Çözümleme

İnsan, hayatı boyunca hep aynı kalmaz, bu bilinen bir gerçek. Ne var ki bunun dışında kalan kişiler de var. Böylesi, yaşadıkları sürece gözlerini bir noktaya diker, hep o noktaya bakarlar. **Daha doğrusu** bir düşünceye bağlanır, başka düşüncelere hayat hakkı tanımazlar.



9. Özelleştirme İlişkisi

Anlamalı bir genel ifadenin içeriğinin açılmasıyla daha dar bir kapsama geçmesi özelleştirme ilişkisini ortaya çıkartır.

Örnekler:

O, hiç yalan söylemez, ne gördüyse neyi biliyorsa sorduğunda söyleyiverir. (**Genel ifade:** O, dürüştür)

Kimse ona bakmıyor, onunla ilgilenmiyor, söylediklerine önem vermiyordu. (**Genel ifade:** Umursanmıyor)

NOT: Özelleştirme ilişkisi genel olanı açıklama ve örnekleme için kullanılır ve genel ifade bu şekilde vurgulanmış olur. Bir metin içinde vurgulanan bir sözcük de anlamsal tekrar grubu oluşturur. Bu sebeple anlamsal tekrar grupları oluşturmada özelleştirme ilişkisine de dikkat etmek gerekir.

Özelleştirme ilişkisi nasıl çözümlenir?

Bu ilişkinin çözümü, özel olarak sunulan ifadenin genelleştirilmesiyle mümkündür. Özellikle metinleri özetlerken bu ilişkilerin genelleştirilmesi yapılmalıdır. Şimdi bu ilişkiyi bir örnek üzerinde çözümlayelim.

Bir gazetenin görevi, ülkedeki ve dünyadaki gelişmeleri zamanında ve doğru olarak yayımlamak, haberleri herhangi bir düşünceye bağlı kalmadan ve etkilenmeden yansız biçimde geniş halk kitlelerine duyurmaktır.

Özelleştirme

Haberleri herhangi bir düşünceye bağlı kalmadan ve etkilenmeden yansız biçimde geniş halk kitlelerine duyurmaktır.

Genel İfade

Tarafsız yayınlamak

- **METNİN CÜMLELERİ ARASINDAKİ ANLAMSAL BAĞLANTILAR**

Ardı ardına sıralanmış cümlelerin metin olabilmesi için birbirlerine anlamsal bağlarla bağlanması gerekir. Aksi takdirde sıralanmış bu cümlelerden anlamlı bir bütün oluşturamayız.

Cümleler arasındaki anlamsal bağların nasıl oluşabileceği önceki bölümlerde açıklanmıştır. Açıklanan bu anlamsal ilişkilerin yanında cümlelerin konularının ve konuya bakışlarının da tutarlı bir bütün oluşturması gerekmektedir.

Ayrıca metin içinde yapılan anlamsal tekrarlar de metnin cümlelerini birbirine bağlamaya yarar. Anlamsal tekrarlerde dikkat edilmesi gereken nokta yinelenen esas kavramın öncelikle sunulmasıdır. Yani yinelenenin yerine geçebilen zamir, işaret sıfatı ve ekler genellikle yinelenen kavramdan sonra verilir, ilk cümlede verilmez.

Bahsedilen bu bağlantıların farkında olmak; *cümleleri karışık olarak verilen bir metni düzeltmede, metnin akışını/tutarlılığını bozan ifadenin bulmada ve eksik verilen bir metni tamamlamada ya da metnin devamını getirmede* bize yardımcı olabilir.

- **METİN TÜRÜNE GÖRE METİN ÇÖZÜMLEME**

Metinler öncelikli olarak iki türe ayrılmaktadır: Yazınsal metinler, Bilgilendirici metinler. Bu iki metin türü de kendi aralarında ikiye ayrılmaktadır. Yazınsal metinler Öyküleyici ve betimleyici; bilgilendirici metinler ise açıklayıcı ve tartışmacı metinler olarak sınıflandırılır. Aynı zamanda bu metin türleri anlatım biçimi olarak da bilinmektedir.

Bu dört metin türünün özelliklerinden faydalanarak da metinleri çözümlenmek mümkündür. Şimdi sırayla metin türlerine göre metinleri nasıl çözümleneceğimizi görelim.

1. Açıklayıcı Metinler

Öğretme, bilgi aktarma, okuyucuyu bilgilendirme amacıyla yazılan metinler açıklayıcı metinlerdir. Bu metinlerde dil, açık ve anlaşılır olur; sanatlı söyleyişlere yer verilmez. Karşılaştırma, tanımlama, alıntılama, sayısal verilerden yararlanma, neden-sonuç gibi düşünceyi geliştirme yollarına ve anlam ilişkilerine başvurulur konuya belirginlik kazandırılır.

Herhangi bir nesneyi, kavramı, bir sorunu, özlü bir sözü açıklamak için bu metin türü ağırlıklı olarak kullanılır. Bu yüzden de bu anlatım biçiminin kullanıldığı metinlerde odaklanılması gereken nokta açıklanan kavram veya varlıktır. Bu unsurlar dikkate alınarak metnin ana fikrine ulaşmak mümkündür. Bu unsurların tespiti için de “*anlamsal tekrarlar*”ın tespit edilmesi gerekir.

Şimdi bir açıklayıcı metnin nasıl çözümleneceğini görelim.

Metin

Dil; insanların düşünürülüğünden doğmuş, doğduktan sonra da düşüncelerin yaratıcısı olmuştur. Bilgilerimizi, öğrenimimizi, başkalarının düşüncelerini, dil yoluyla elde ederiz. Kendi düşüncelerimiz de kafamızın içinde çalışan dilin yardımıyla oluşur, olgunlaşır. Sanki içimizden konuşarak sessiz bir dil ile düşünür, yeni yeni düşüncelere ulaşırız. Ulaştığımız yeni düşünceleri yine dil biçiminde ortaya koyar, onları başkalarına ulaştırırız. Böylece sürekli olarak düşünce dili, dil de düşünceyi geliştirir durur.

a) Anlamsal olarak tekrar eden sözcük ve söz öbekleri gruplandırılır.

Grup 1: Dil

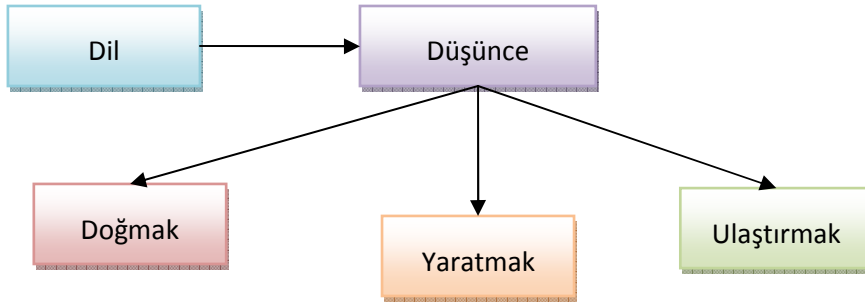
Grup 2: Düşünce, düşünmek, düşünürülük

Grup 3: Doğmak

Grup 4: ...yoluyla elde etmek, ...yardımıyla oluşmak olgunlaşmak, yaratmak

Grup 5: Ulaşmak, ulaştırmak

b) Bulunan gruplar arasındaki anlamsal ilişkiler şemalandırılarak incelenir.



c) Gruplar arasındaki anlamsal ilişki kısaca ifade edilir.

Dil düşünceden doğmuştur, fakat zamanla düşünceleri yaratan ve onlara ulaştıran haline gelmiştir.

Bu durumda metnin konusu “dil ile düşünce arasındaki ilişki” dir.

d) Anlam ilişkilerinden hareketle bulunan konuya yazarın bakış açısı ve ne düşündüğü sorgulanarak metnin ana düşüncesi bulunur.

Bakış açısı: Olumlu.

Ana düşünce: Dil ve düşünce sürekli olarak birbirini etkiler ve geliştirir.

2. Tartışmacı Metinler

Bir yargıyı, düşünceyi değiştirmek amacıyla yazılan metinlerdir.

Yazar bu metin türünü kullanırken öncelikle değiştirmek istediği düşünceyi ortaya koyar, sonra da çeşitli düşünceyi geliştirme yollarına (karşılaştırma, örnekleme, tanık gösterme gibi) başvurur. Böylece ortaya koyduğu bu düşüncenin niçin doğru olmadığını açıklar. Yani yazarın amacı, karşıtı olduğu düşünceyi çürütmektir.

Bu tür anlatımda bir konuşma havası vardır. Ayrıca zıtlık bildiren ama, fakat, ancak, çünkü, varsayalım, kabul edelim... gibi bağlaçlarla soru ve hitap cümleleri kullanılır. Bu kelimelerden sonra gelen ifadeler ise büyük bir ihtimalle metnin ana fikrine işaret edecektir.

Tartışmacı metinlerin çözümlenmesinde yukarıda belirtilen zıtlık bildiren unsurlara dikkat etmek gerekir. Bu sebeple çözümlenmede öncelikle zıtlığın hangi tür unsur tarafından belirlenmesi gerekir. Çünkü her unsurun çözümü ve yorumlanması farklıdır. Bu unsurlar dörde ayrılır. Şimdi bu unsurlarda nelere dikkat edilmesi gerektiğine bakalım.

a) Zıtlık Bildiren Bağlama Ögeleri: “Ama, fakat, lakin, ise, ancak...” gibi kendisinden önce gelen ifadenin karşıtının ifade edileceğini belirten sözcüklerdir. Bu öğelerden sora gelen ifade vurgulanmıştır ve bu da bizi ana fikre götürür.

b) Zıtlık Bildiren Varsayım İfadeleri: “Diyelim ki, farz edelim ki, kabul edelim ki...” gibi bir düşüncenin sınınanarak çürütülmek istendiğini belirten ifadelerdir. Bu ifadelerin içinde buldukları cümlelerde öne sürülen fikir karşı çıklan fikirdir. Dolayısıyla bu düşüncenin zıttı bize ana düşünceyi verir.

EK 2. Devamı

c) Düşüncenin Kabul Edilmediğini Bildiren Yargılar: “Kabul etmiyorum, düşünmüyorum, bence yanlış, değildir...” gibi bir düşüncenin kabul edilmediğini belirten yargılardır. Burada da kabul edilmeyen düşüncenin zıttı bizi ana fikre götürür.

d) Olumsuzluk Bildiren Sorular: Biçimce soru cümlesi olup anlamca olumsuz bir cevap sunan ifadelerdir. Bu soru cümlelerinin gerçek anlamını sunacak biçimce düz cümle haline getirilmesi bizi savunulan düşünceye dolayısıyla ana fikre götürür.

Not: Tartışma metinlerinde yukarıdaki ögeler birden fazla kullanılabilir. Böyle bir durumda savunulan tüm fikirler bulunmalı ve sonunda tek bir cümle halinde birleştirilmelidir ki ana fikir ortay çıksın.

Şimdi bir örnek üzerinde çözümlemeyi yapalım.

Metin

Ben bilgisayarın zararlı olduğunu iddia edenlere karşıyım. Bilgisayar hayatı kolaylaştıran ve bilgi denizine açılan bir araçtır da diyebilirim. Fakat çocukların ve gençlerin bu durumu fazla abartmalarından hiç de hoşnut değilim. Saatlerce odalarına kapanmalar, gerçek hayatta değil de bilgisayar ortamında arkadaş edinmeler... Biraz aşırıya kaçmak gibi geliyor bana.

a) Önce metindeki karşıtlık bildiren bağlama ögeleri ve ifadeleri tespit edilerek çözümlenir.

1. İfade: ...karşıyım (Düşüncenin Kabul Edilmediğini Bildiren Yargı)

2. İfade: Fakat (Zıtlık Bildiren Bağlama Ögesi)

Çözümleme

Düşüncenin Kabul Edilmediğini Bildiren Yargı	Bulunduğu İfade		Savunulan Fikir
Karşıyım	Bilgisayarın zararlı olduğu	X	Bilgisayarın zararlı değildir. Yani yararlıdır.

Zıtlık Bildiren Bağlama Ögesi	Sonrasındaki İfade		Savunulan Fikir
Fakat	Çocukların ve gençlerin bu durumu fazla abartmalarından hiç de hoşnut değilim.....	=	Çocuklar ve gençler bilgisayarı amacına uygun kullanmalı, aşırıya gitmemelidir.

SONUÇ (İfadeler birleştirilir): Bilgisayar, kullanırken aşırıya gidilmediği müddetçe yararlıdır.

3. Öyküleyici Metinler

Olaya dayalı metin türüdür. Tasarlanan ya da yaşanan olaylar, oluş sırasına göre, birbirine bağlı olarak anlatılır ve söylenilmek istenenler bir olaya dayandırılarak verilir. Bu metinlerde önemli olan olaydır. Bu yüzden odaklanması gereken metin unsuru olay olur. Olayı dikkate alarak metnin anlatmak istediği düşünceye ulaşabiliriz. Fakat olayın iyi yorumlanması için kimler arasında nerede ve ne zaman geçtiği tespit edilmelidir.

Bunun için şöyle bir tablo kullanılabilir:

Kişi/Varlık	Olay(yaptığı/söylediği/etkilendiği)	Özellikleri	Yer/Zaman

Daha sonra belirlenen olaylar arasındaki anlamsal ilişkilerin şemalandırılarak çözümlenmesiyle de metnin ana düşüncesine ulaşılabilir.

Şimdi de bir metin üzerinde çözümleme yapalım.

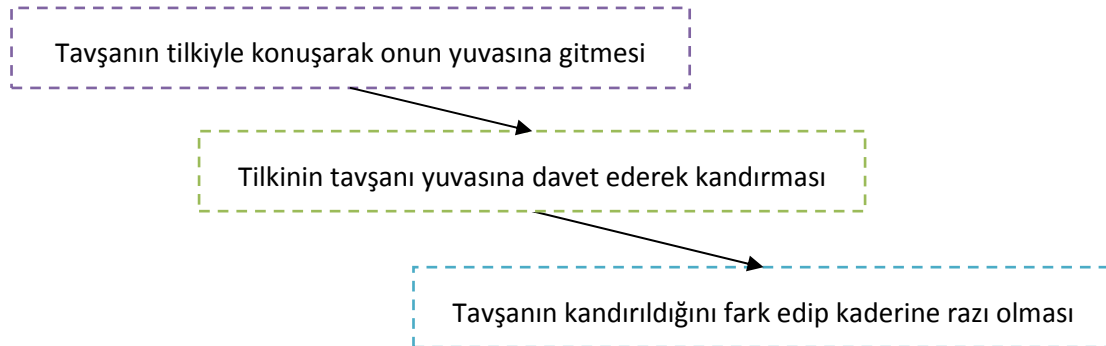
Metin

Tavşanın biri tilkiyi görmüş, "Tilki kardeş, senin için işini bilir, diyorlar; doğru mu?" diye sormuş. Tilki: "Şüphelen varsa bir yol benim yuvaya uğrasana, bir yemek yedireyim de göstereyim." demiş. Tavşan: "Konduk gene!" diyerek tilkinin peşine düşmüş. İçeride bir de ne görsün, yiyecek bir şey yok, dişe dokunur bir kendisi var. Akli başına gelmiş; ama iş işten geçtikten sonra neye yarar? "Anlaşıldı tilki kardeş" demiş: "Cezamı çekeceğim."

a) Öykü unsurları tespit edilir. Kişi ve varlıklardan başlanır.

Kişi/Varlık	Olay(yaptığı/söylediği/etkilendiği)	Özellikleri	Yer/Zaman
Tavşan	1. Tilkiyle konuşarak onun yuvasına gidiyor. 2. Kandırıldığını fark edip kaderine razı oluyor.	Saf Bile bile aldanıyor Kaderci	Tilkinin Yuvası
Tilki	Yuvasına davet edip tavşanı kandırıyor	Kurnaz	Tilkinin Yuvası

b) Olaylar arasındaki anlamsal ilişkiler şemayla gösterilerek yorumlanır.



c) Olayların yorumlanmasıyla elde edilen sonuç kısaca ifade edilir.

SONUÇ: Tavşanın gerçeği iş işten geçtikten sonra fark etmesi durumu değiştirmeyecektir. Öyleyse metnin ana fikri, "Gerçeğin iş işten geçtikten sonra fark edilmesi durumu değiştirmez." olmalıdır.

4. Betimleyici Metinler

Okuyucunun anlatılan varlığı, kavramı, olayı ya da durumu zihninde canlandırmasını sağlamak amacıyla kullanılan metin türüne betimleme denir. Bir şeyleri zihinde canlandırmak için o şeyin özelliklerinin belirtilmesi gerekir. İşte bu noktada betimleme metinlerinin anahtar kavramı *betimlenen* onun hakkındaki düşünceler ise belirtilen özellikleridir. Ayrıca betimleme metinlerinde birden fazla betimlenen buluna bulunabilir. Daha sonra betimlenenin özellikleri arasındaki anlamsal ilişki sorgulanır ve sonuca ulaşılır.

Şimdi bir örnek üzerinde çözümlmeyi gösterelim.

Metin

O, bir aktör gibi sürekli rol değiştirir. Kimi zaman geçerli bir özür kılığına girer; hasta olur, yorgun düşer, herkesi kendisine acındırır. Kimi zaman iş yapar görünür; gerçekte bir şey yapmaz. Onun kandırıcı bir felsefesi ve boş düşünce ilmeklerinden örülmüş bir dünyası vardır.

a) Betimlenenin özellikleri tespit edilir.

Betimlenen	Özellikleri
Bir kişi (O)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aktör gibi rol değiştiriyor. 2. Geçerli özür ve bahaneler üretiyor. 3. İş yapar gibi görünüyor. 4. Boş düşünceleri var.

b) Özellikler arasındaki anlamsal bağların tespiti için uygun sorular sorulur.

“Hangi özellikler üstündür? (karşılaştırma)” “Verilen özellikler genelleştirilebilir mi? (özelleştirme)” “Özelliklerin toplamı neyi ifade ediyor?” “Özellikler bir şeye sebep olmuş mu? (sebebi)” “Bu özelliklerin bir sebebi var mı? (sebebi)” ... gibi sorular sorularak anlamsal ilişkiler ortaya konur.

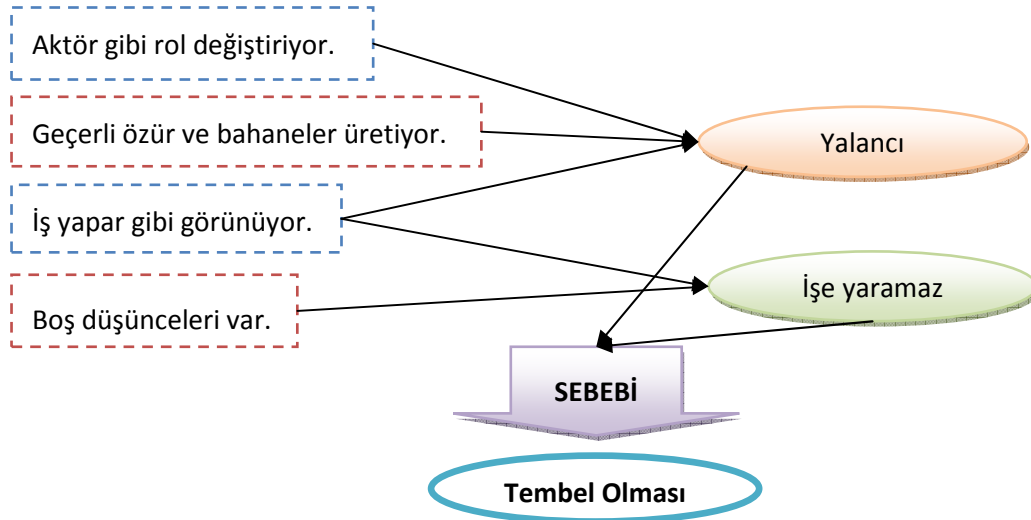
Çözüm

Özelliklerin toplamı neyi ifade ediyor?/Verilen özellikler genelleştirilebilir mi?: Yalan söyleyen ve işe yaramayan biri

Bu özelliklerin bir sebebi var mı?: Bu kişi iş yapmak istemediği için bu davranışları sergiliyor.

Öyleyse betimlenen kişi *tembeldir*. (Ana düşünce)

Anlamsal ilişkiler sorgulanırken şema da çizilebilir.



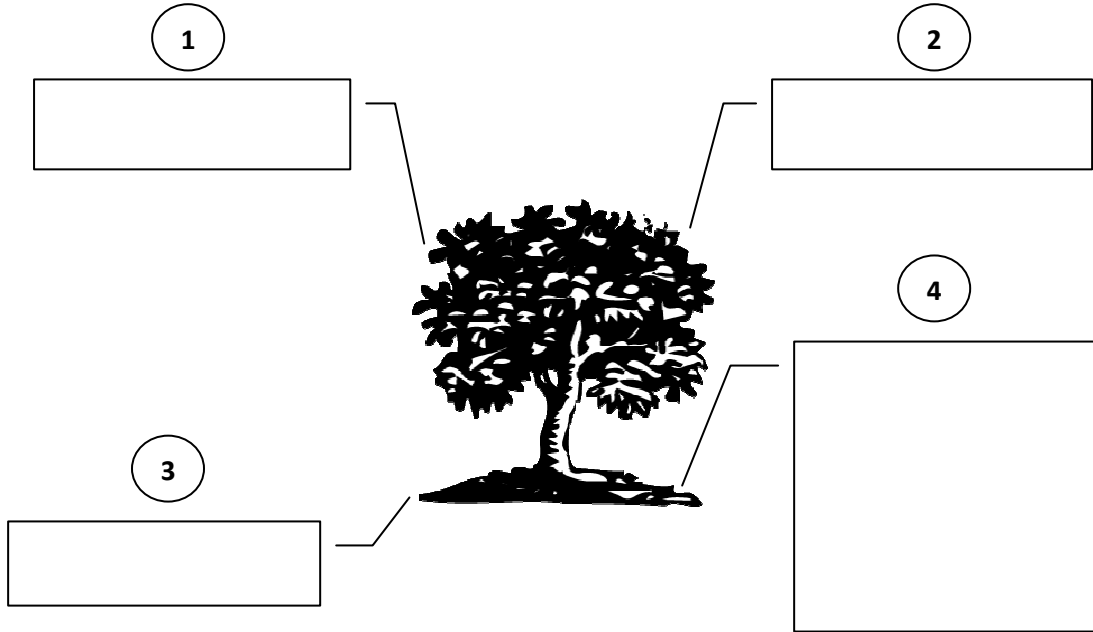
EK 3. UYGULAMALARDA KULLANILAN ÇALIŞMA KÂĞITLARI

ÇALIŞMA KÂĞIDI 1 (Konu: Anlamsal Tekrar)

Metin 1

Köy meydanının tam ortasında zamana meydan okuyan bir çınar duruyordu. Onu görenler hayranlıklarını gizleyemezlerdi. Kalın ve güçlü dalları, yetişkin bir insan eli büyüklüğündeki yaprakları dillere destan olmuştu. Ama yıllar geçtikçe ulu çınar yaşlandı. İçten içe çürümeye başladı. Ancak hiç kimse bunu görmüyordu. Önce yaprakları azaldı, sonra da güçlü dalları yok oldu. Kuru bir gövde hâline geldi. Ve sonunda köylüler köyün görüntüsünü bozan ağacı kesmek zorunda kaldılar.

Yukarıdaki metinde bir çınar ağacından söz edilmektedir. Bu metindeki çınar ağacını karşılayan sözcükleri ve ekleri bularak sözcükleri 1, 2 ve 3. kutuya ekleri de eklendikleri sözcüklerle beraber 4. kutuya yazınız.



Yukarıdaki metinde “çınar ağacı”ndan başka anlamsal olarak tekrar eden sözcükleri gruplandırarak aşağıdaki boşluklara yazınız

1. Grup:.....

2. Grup:.....

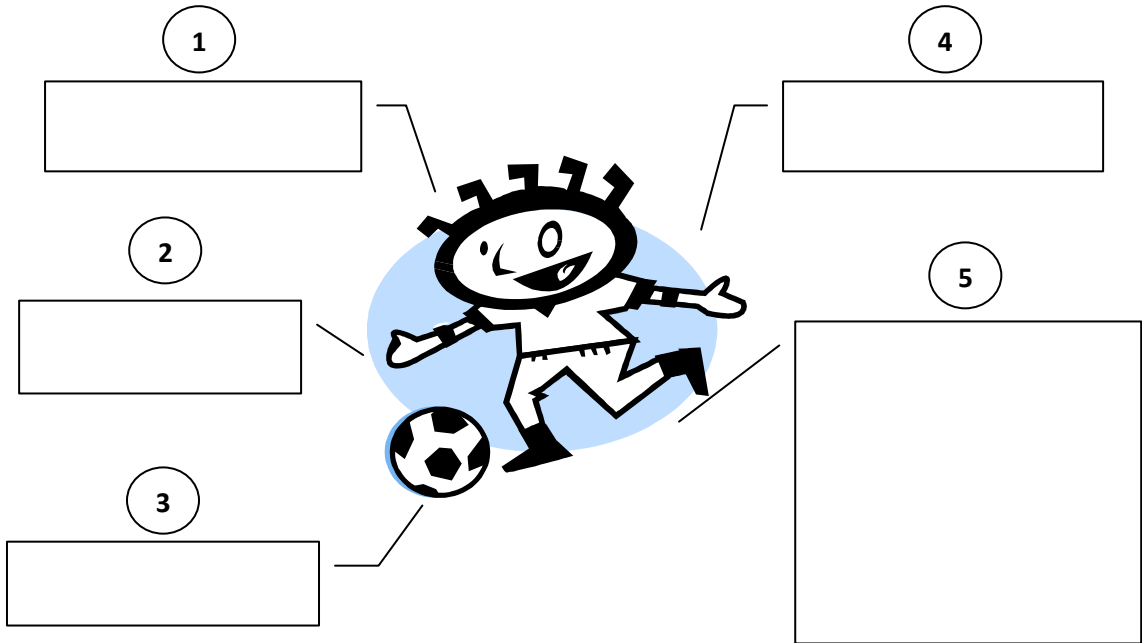
3. Grup:.....

4. Grup:.....

Metin 2

Ali mahallenin futbol takımının kaptanıydı. Takımın her şeyinden o sorumluydu. Nerede, ne zaman maç yapılacağına o karar verirdi. Mahalledeki tüm çocuklara emirler verir, bağırıp çağırırdı. Bu küçük kaptana böyle davranma hakkını veren şey ise mahalledeki tek meşin topa sahip olmasıydı. Bu yüzden kurnaz çocuk, topunu hep yanında taşır, kimseye vermezdi. Ama bir gün top kaza sonucu patladı. Ali yenisini alamadığı için kaptan da olamadı. Artık emirleri yerine getirilmiyor, bağırarak olsa diğer çocuklar onu hemen susturuyordu. Topu gidince gücü de gitmişti.

Yukarıdaki metinde Ali adında bir çocuktan söz edilmektedir. Bu metinde Ali'yi karşılayan sözcükleri ve ekleri bularak sözcükleri 1, 2, 3 ve 4. kutuya ekleri de eklendikleri sözcüklerle beraber 5. kutuya yazınız.



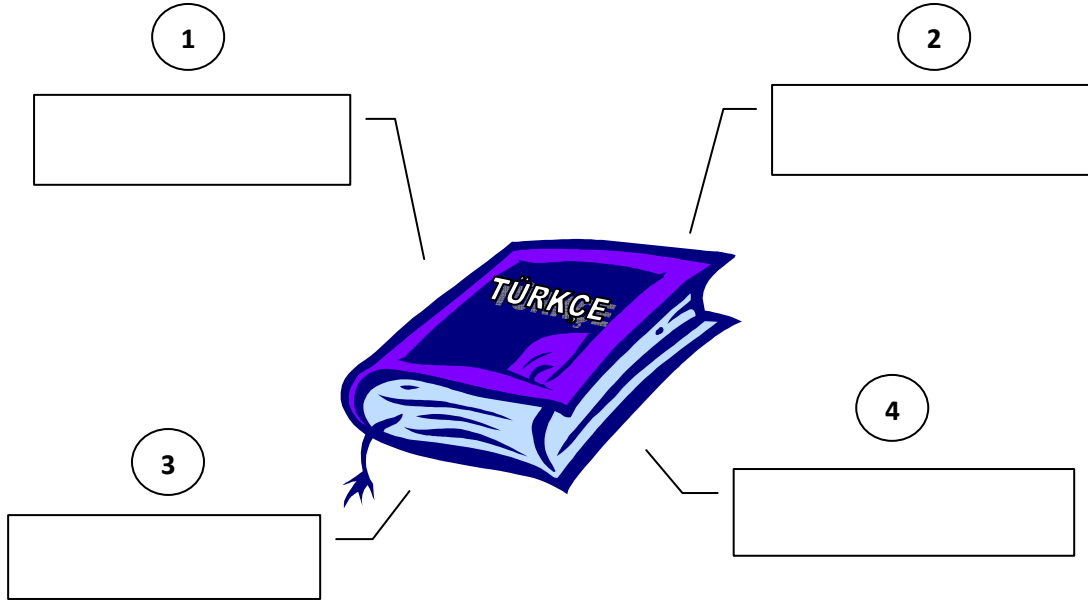
Yukarıdaki metinde "Ali"den başka anlamsal olarak tekrar eden sözcükleri gruplandırarak aşağıdaki boşluklara yazınız

1. Grup:.....
2. Grup:.....
3. Grup:.....

Metin 3

Bugün dilimiz farklı dillerin etki alanına girmiştir. Onu bu olumsuz etkilerden kurtarmak öncelikle bizlerin görevidir. Bunun için de her birimizin Türkçeyi doğru ve güzel kullanması gerekmektedir. Bu da düzgün bir eğitimle mümkündür. Ana dilini en iyi şekilde öğrenen biri kendini ifade etmek için başka dillerden sözcük almaya kalmayacaktır.

Yukarıdaki metinde ana dilimiz Türkçeden söz edilmektedir. Bu metinde Türkçe kavramını karşılayan sözcükleri bularak kutulara yazınız.



Yukarıdaki metinde "Türkçe"den başka anlamsal olarak tekrar eden sözcükleri gruplandırarak aşağıdaki boşluklara yazınız

1. Grup:.....

2. Grup:.....

3. Grup:.....

Metin 4

Yaşlı adam oldukça yorulmuştu. Onun yaşındaki biri için bu kadar uzun yolu bu sıcakta hem de elinde içi dolu bir pazar filesiyle gelmek hiç kolay değildi. Dinlenmek için bir yer aradı, ama sokakta dinlenebileceği gölgelik bir yer yoktu. “Eskiden böyle miydi ya?” diye düşündü yaşlı adam. “Her tarafta ağaçlar vardı. Gölgesine sığınabileceğin, yorulunca dayanabileceğin ağaçlar.” dedi ve birden sustu. Zavallı ihtiyarın bu susuşu ne çaresizlikten ne yorgunluktandı. O pişmandı. Gençliğinde belediyede çalışırken iyi para veriyorlar diye o ağaçların birkaç tanesini de o kesmişti.

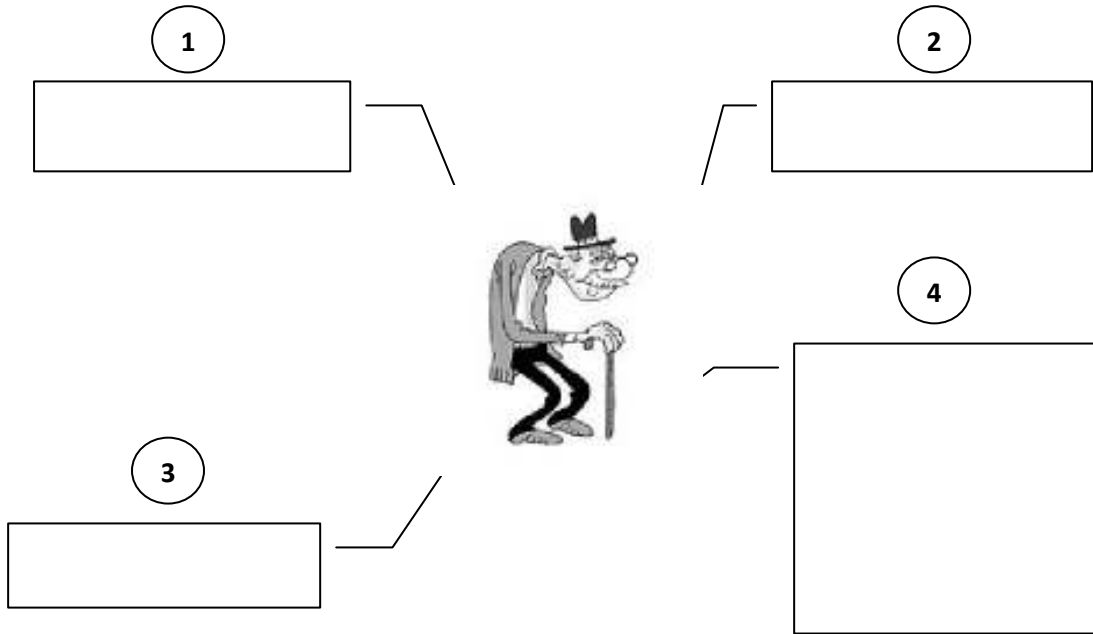
Yukarıdaki metinde yaşlı bir adamdan söz edilmektedir. Bu metinde yaşlı adamı karşılayan sözcükleri ve ekleri bularak sözcükleri 1, 2 ve 3. kutuya ekleri de eklendikleri sözcüklerle beraber 4. kutuya yazınız.

1

2

3

4



Yukarıdaki metinde “yaşlı adam”dan başka anlamsal olarak tekrar eden sözcükleri gruplandırarak aşağıdaki boşluklara yazınız

1. Grup:.....
2. Grup:.....
3. Grup:.....
4. Grup:.....
5. Grup:.....

ÇALIŞMA KÂĞIDI 2 (Konu: Sebep, Koşul ve Amaç İlişkisi)

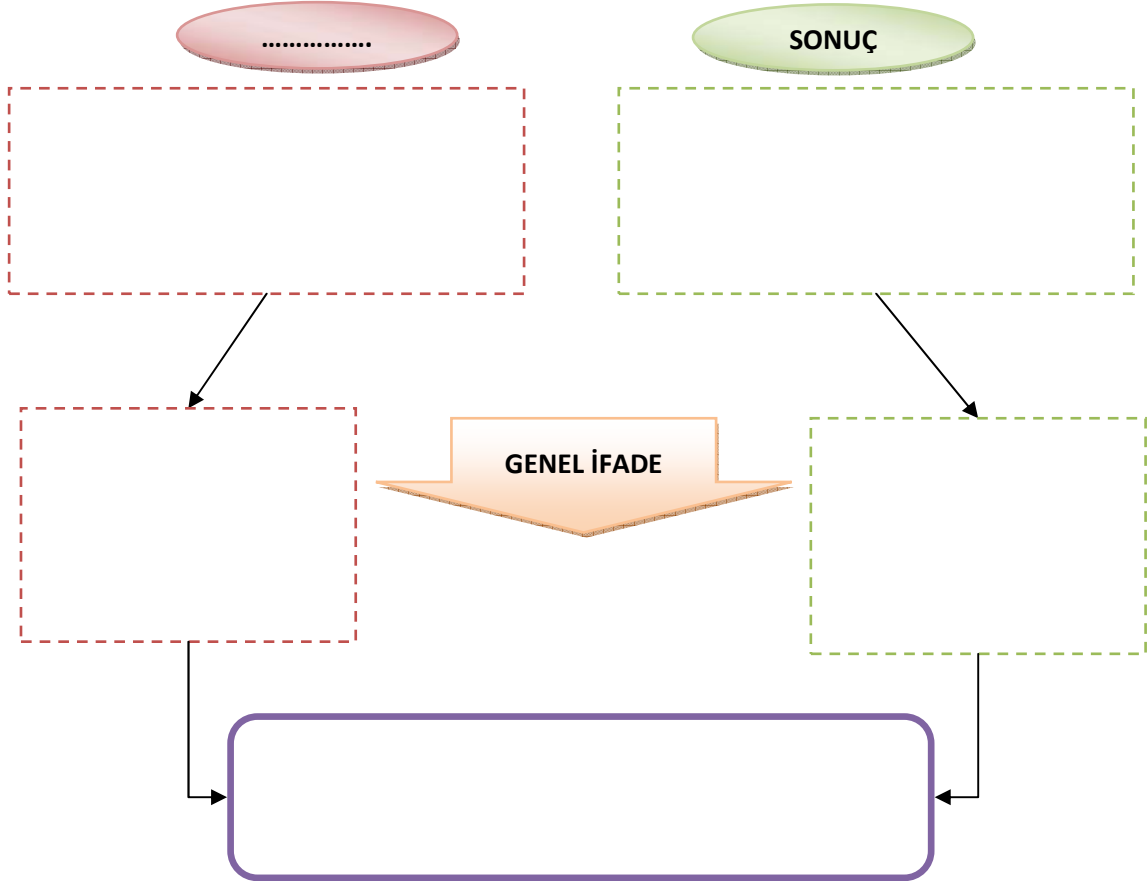
Metin 1

İnsanlar birbirlerine benzerler, çünkü insanlığın içerisinde bulunduğu durumdan ve bu durumun yarattığı çatalaşmalardan hepsi payını almaktadır; insani problemlerini kendilerine özgü bir biçimde çözmeleri bakımından ise tek ve biriciktirler. İnsan kişiliğinin sonsuz derecede çeşitli oluşu, insan varlığının ayırt edici niteliğidir.

Yukarıdaki metinde aşağıdaki anlam ilişkilerinden hangisi vardır?

- Sebep-Sonuç Koşul- Sonuç Amaç- Sonuç

Bulduğunuz anlamsal ilişkiyi çözümleyiniz.



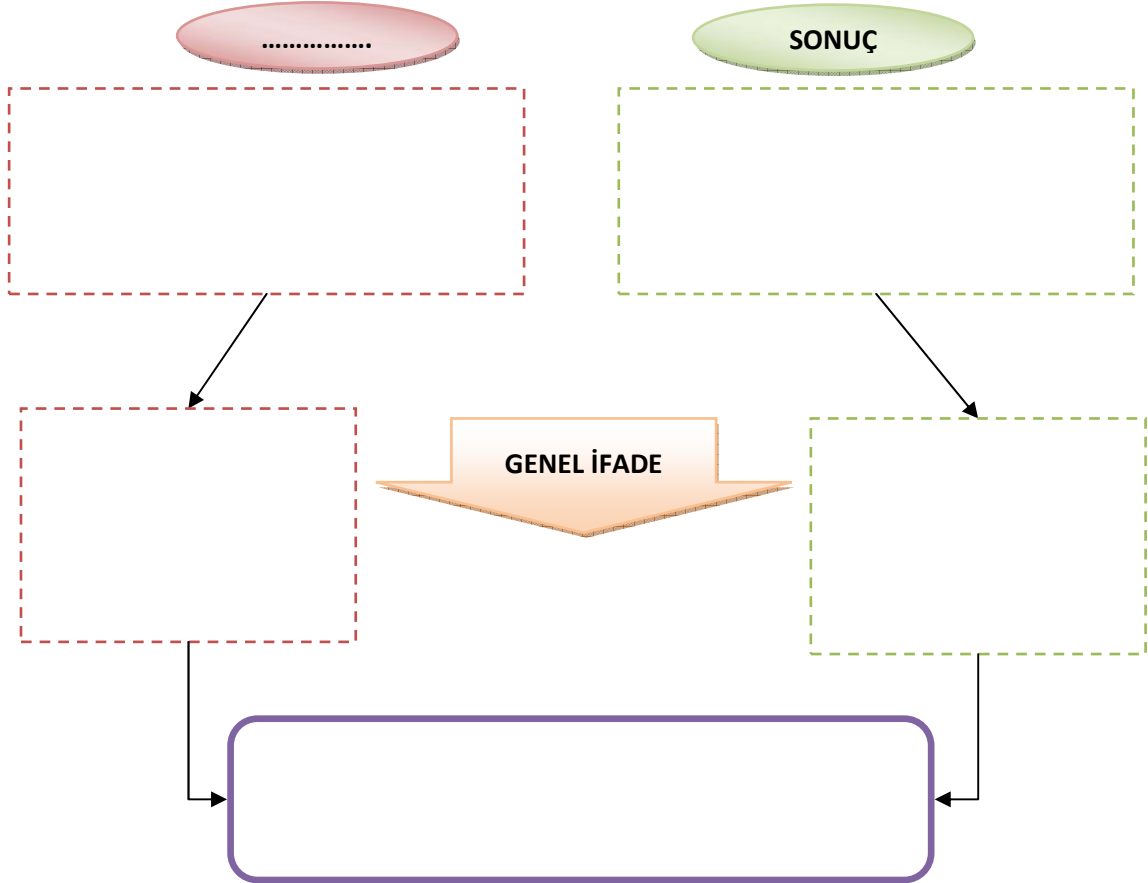
Metin 2

Bilgi insan hayatına can veren en faydalı ışıktır. Işığa egemen olmak için bilgisizlik karanlığını ortadan kaldırmak gerekir. Bunun için de çok çalışmalıyız. Bilginin efendisi olmanın yolu çalışkanlığın çetin; fakat huzur getiren köprüsünden geçer.

Yukarıdaki metinde aşağıdaki anlam ilişkilerinden hangisi vardır?

- Sebep-Sonuç Koşul- Sonuç Amaç- Sonuç

Bulduğunuz anlamsal ilişkiyi çözümleyiniz.



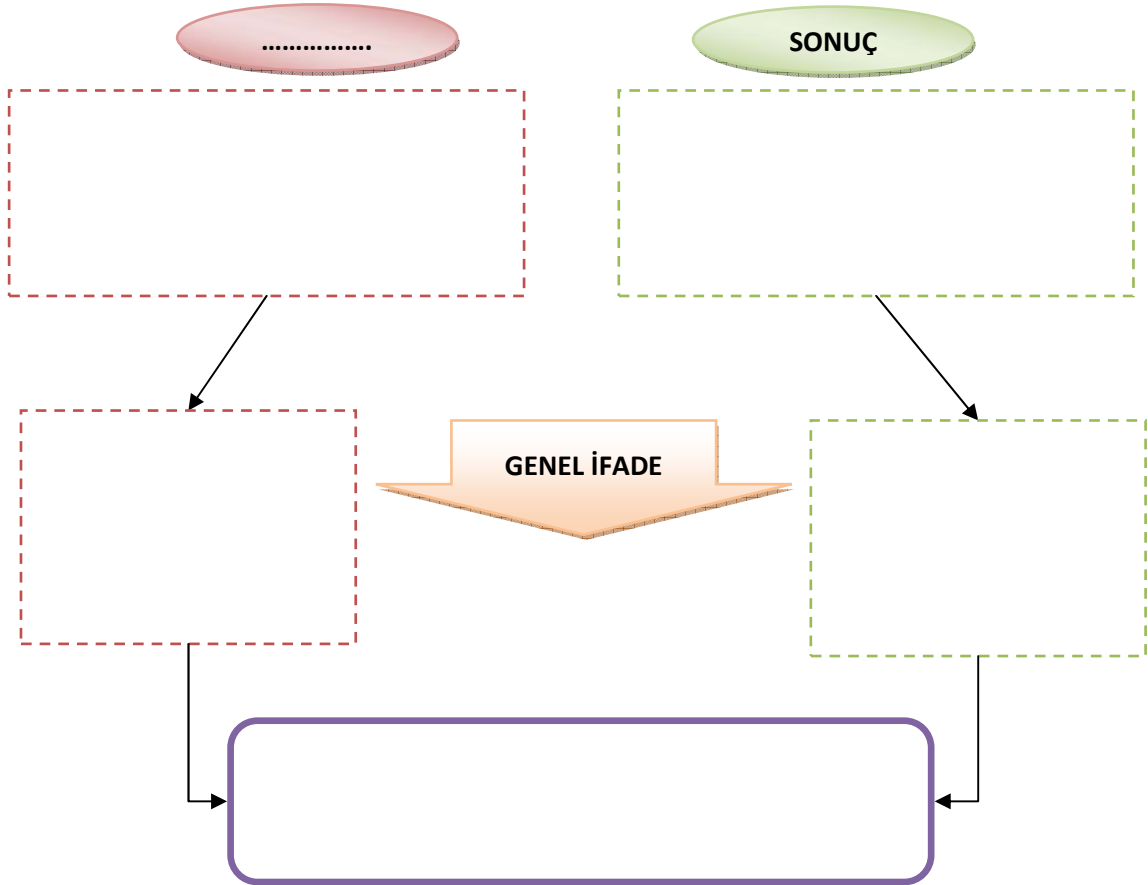
Metin 3

Bazı işlerden olumlu sonuçlar elde edilmek isteniyorsa, öncelikle o işe başlama gücüne ve girişimine sahip olmak gerekir. Daha sonra azimle ve sorumluluk duygusuyla çalışmaya devam etmek, güçlükleri, tehlikeleri göze almak gerekir.

Yukarıdaki metinde aşağıdaki anlam ilişkilerinden hangisi vardır?

- Sebep-Sonuç Koşul- Sonuç Amaç- Sonuç

Bulduğunuz anlamsal ilişkiyi çözümleyiniz.



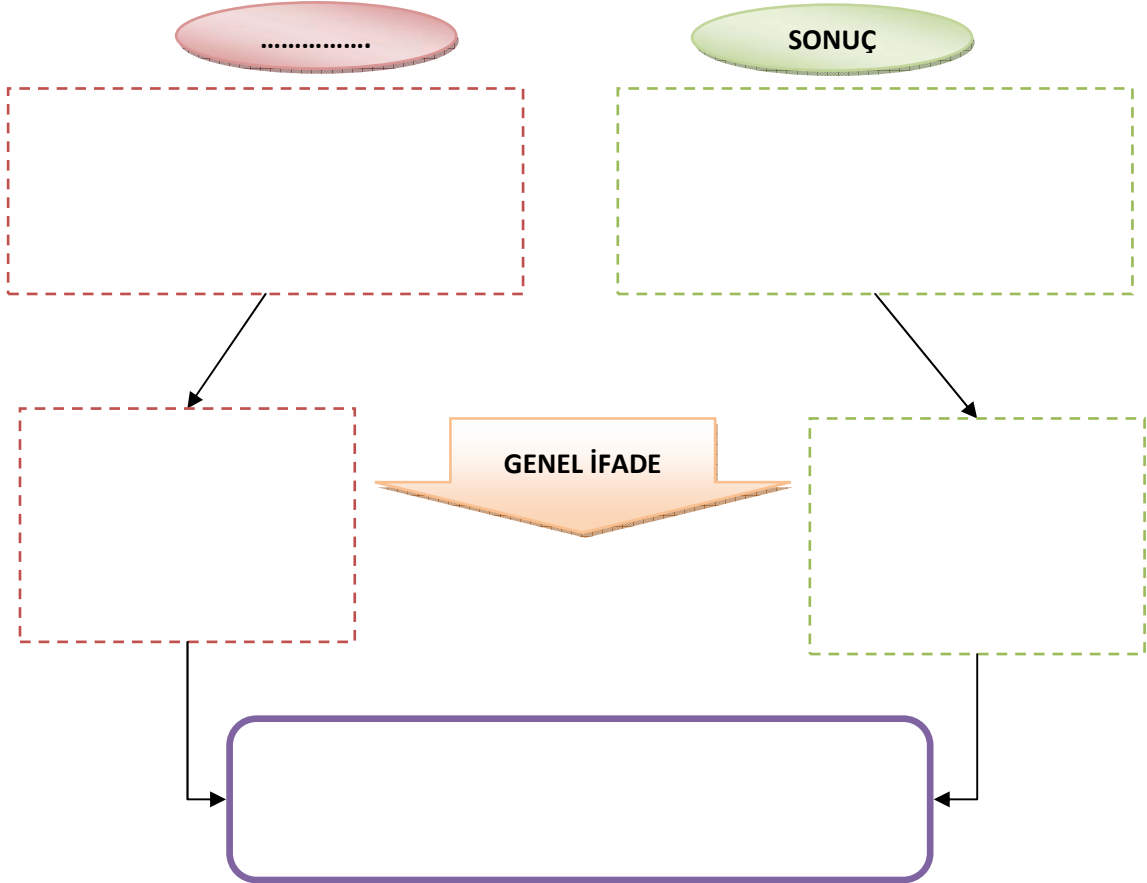
Metin 4

Derslerinde, ödevlerinde ve yapacağın diğer çalışmalarda küçük noktaları önemsiz görüp atlama. Çünkü kimi zaman önemsiz gibi görünen noktaların büyük zararlar doğurabileceğini unutma.

Yukarıdaki metinde aşağıdaki anlam ilişkilerinden hangisi vardır?

- Sebep-Sonuç Koşul- Sonuç Amaç- Sonuç

Bulduğunuz anlamsal ilişkiyi çözümleyiniz.



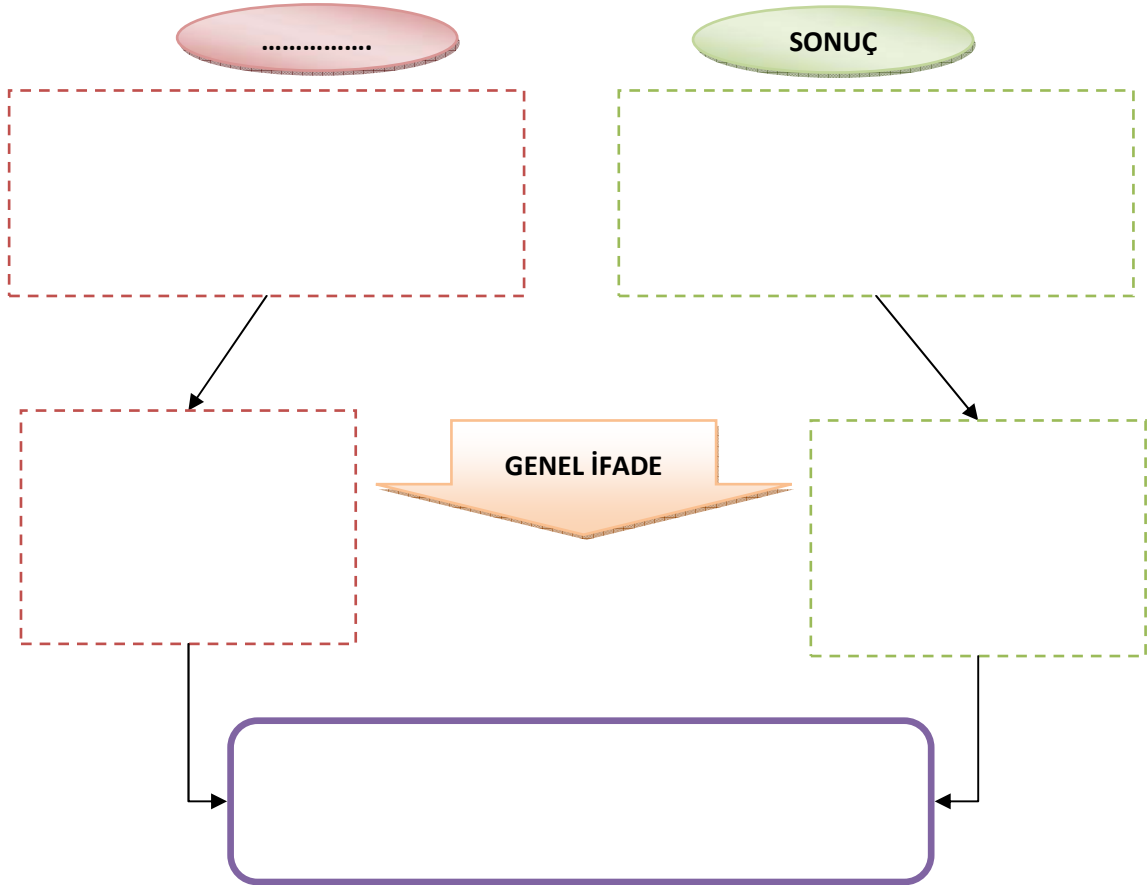
Metin 5

Yaşamda bizim için olumlu, hoş davranışları olan insanlara, yaptıklarından hoşnut kaldığımızı belirtirsek, onlara teşekkür edersek insanlar arası ilişkiler daha güzelleşecektir.

Yukarıdaki metinde aşağıdaki anlam ilişkilerinden hangisi vardır?

- Sebep-Sonuç Koşul- Sonuç Amaç- Sonuç

Bulduğunuz anlamsal ilişkiyi çözümleyiniz.



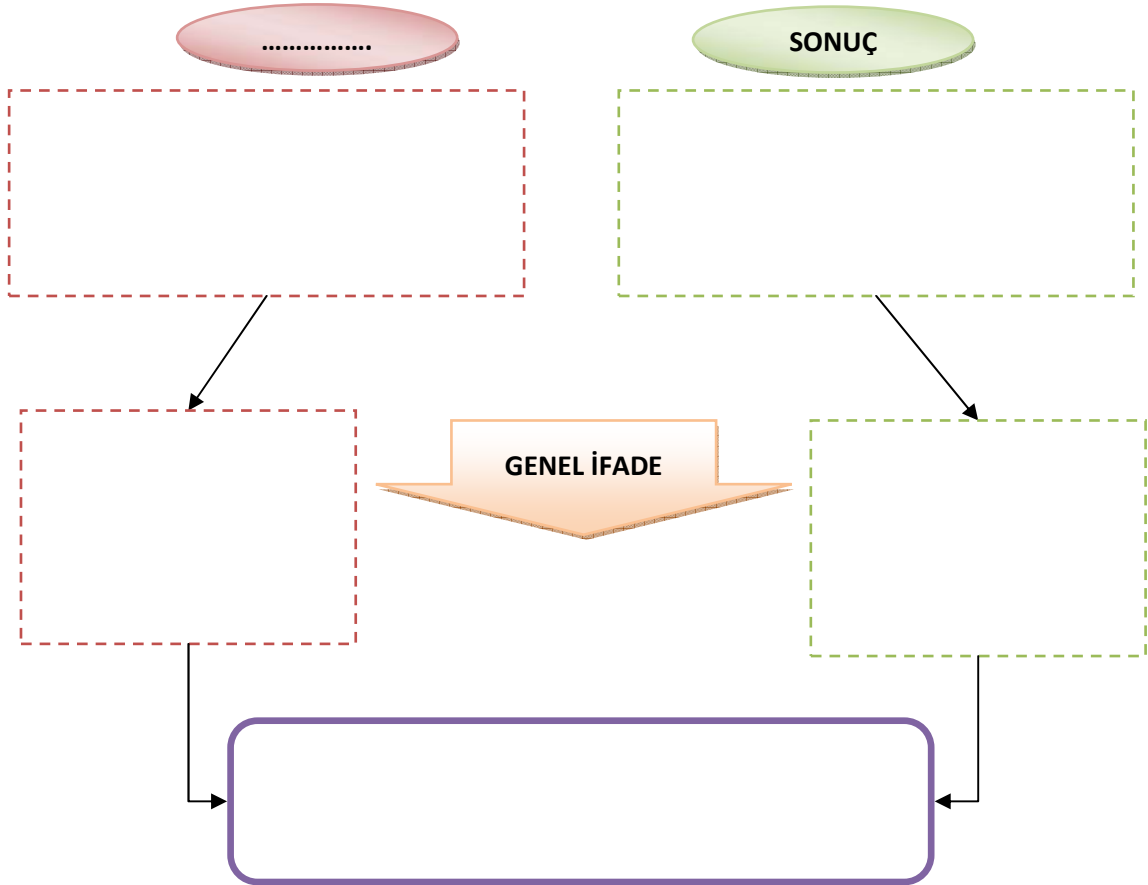
Metin 6

Bilim insanoğlunun kendini ve çevresini tanıma isteğinden doğmuştur. Amacı, gerçeği bulmak ve ortaya çıkarmaktır. Bunun için de her olayı araştırıp incelemektedir. Buna paralel olarak gelişen teknik bugünkü ileri dünyayı yaratmıştır. Bugün uygar ülkeler, bilimle tekniği kaynaştırılabilen ülkelerdir.

Yukarıdaki metinde aşağıdaki anlam ilişkilerinden hangisi vardır?

- Sebep-Sonuç Koşul- Sonuç Amaç- Sonuç

Bulduğunuz anlamsal ilişkiyi çözümleyiniz.

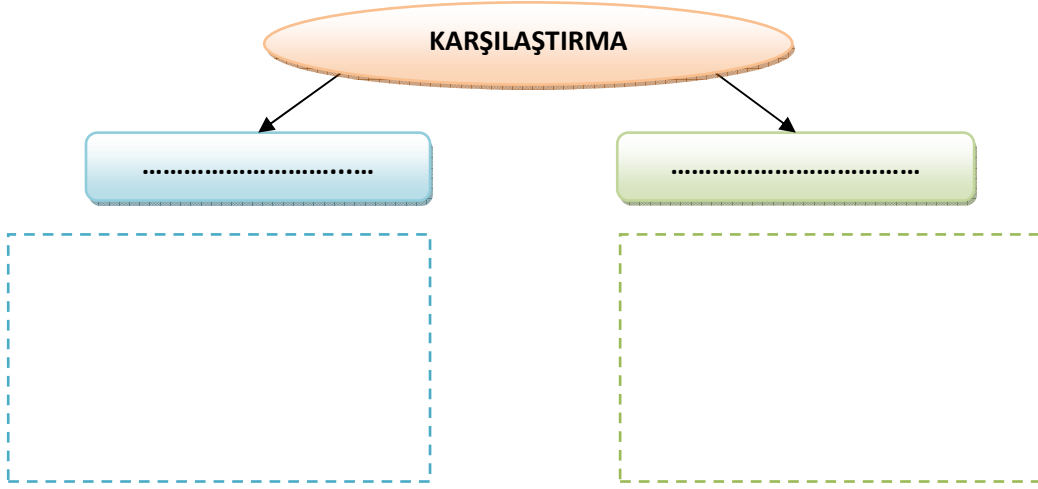


ÇALIŞMA KÂĞIDI 3 (Konu: Karşılaştırma İlişkileri)

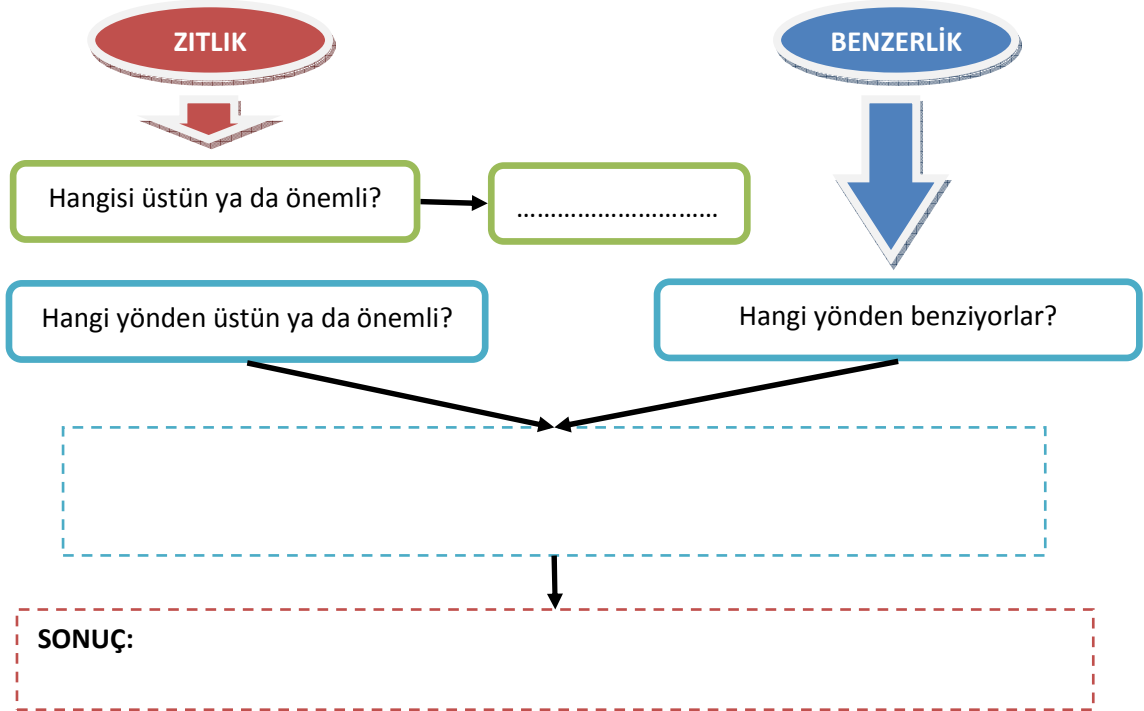
Metin 1

Yalnızlık ve özlem konularını bütün şairler ele almıştır. İnsanlığı ilgilendiren bu konular onların malzemesi olmuştur. Bu duyguları şiirlerinde en güzel yansıtan Ahmet Kutsi Tecer olmuştur. Onun eserlerinin diğerlerinden ayrılan özelliği şiirlerini anlam yoğunluğu içinde yazmasıdır.

Yukarıdaki metinde bulunan karşılaştırma ilişkisini çözümleyiniz.



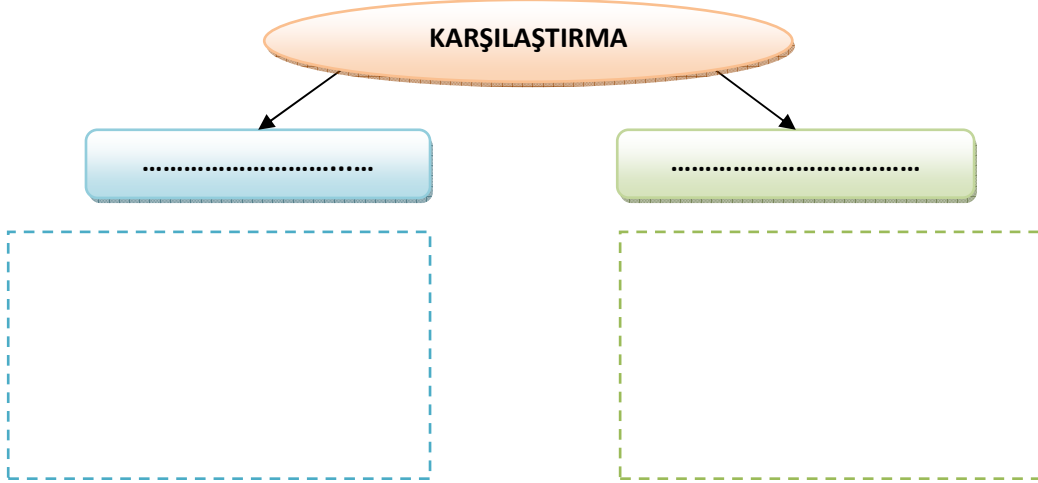
Bu karşılaştırmada zıtlıklar mı vurgulanmış benzerlikler mi? Bu sorunun yanıtına göre okları izleyerek metni çözümlmeye devam ediniz.



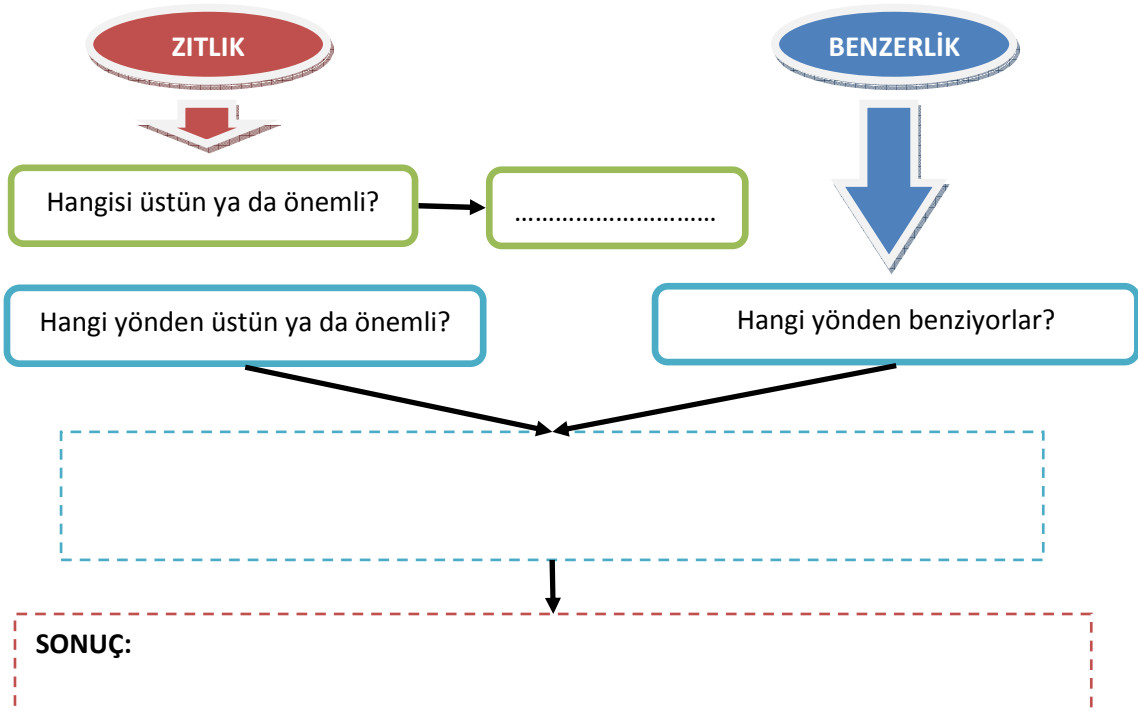
Metin 2

İnsanoğlunun en çok doksan, yüz yılı var bu evreni tanımak, anlamak, öğrenmek için. Nice yaşlılarla tanışırsınız, konuşursunuz. Bakarsınız dünya diye, evren diye belledikleri birtakım ezbere bilgilerdir. Yaşam deneyimleri de kimi zaman öylesine az, öylesine önemsizdir ki! Yaşamadan geçirmeden geçirmişlerdir bunca yılı. Oysa yirmisinde, otuzunda yaşamı bitirirken nice erdemlere, başarılarla, derin öğretilere varmış olgun kimseler vardır.

Yukarıdaki metinde bulunan karşılaştırma ilişkisini çözümleyiniz.



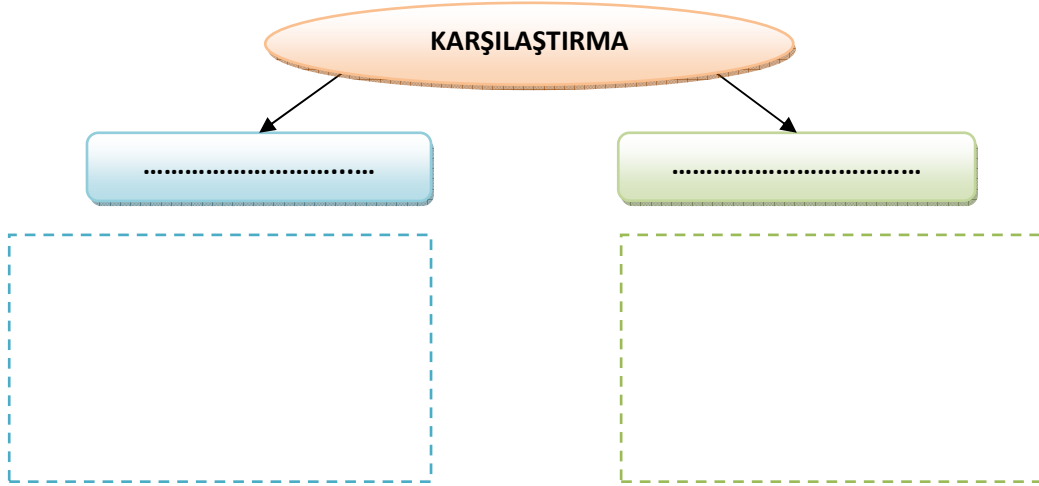
Bu karşılaştırmada zıtlıklar mı vurgulanmış benzerlikler mi? Bu sorunun yanıtına göre okları izleyerek metni çözümlmeye devam ediniz.



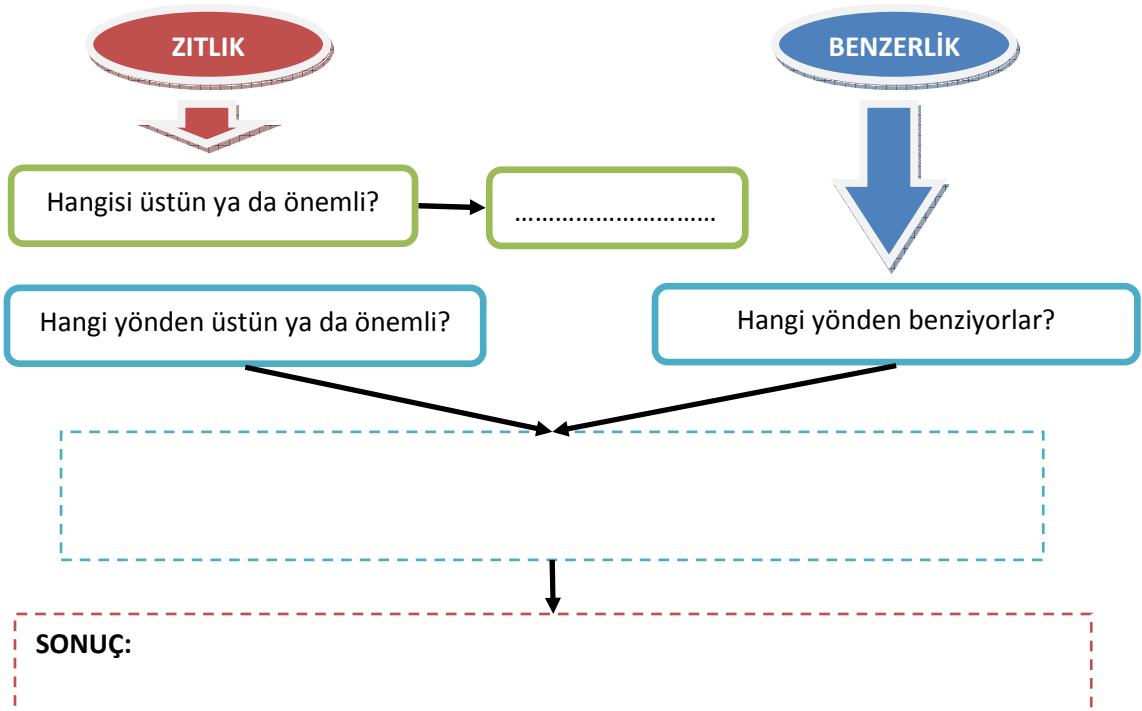
Metin 3

Beğenilen bir elbise dikmek nasıl ustalık gerektiriyorsa şiir yazmak da ustalığı gerektirir. En zengin kavramlar ve sözcükler kötü bir ozanın elinde yok olup gider; tıpkı iyi bir kumaşın kötü bir terzi elinde çarçur olması gibi. Sanat, terzilikte olduğu gibi makası kullanabilme işidir.

Yukarıdaki metinde bulunan karşılaştırma ilişkisini çözümleyiniz.



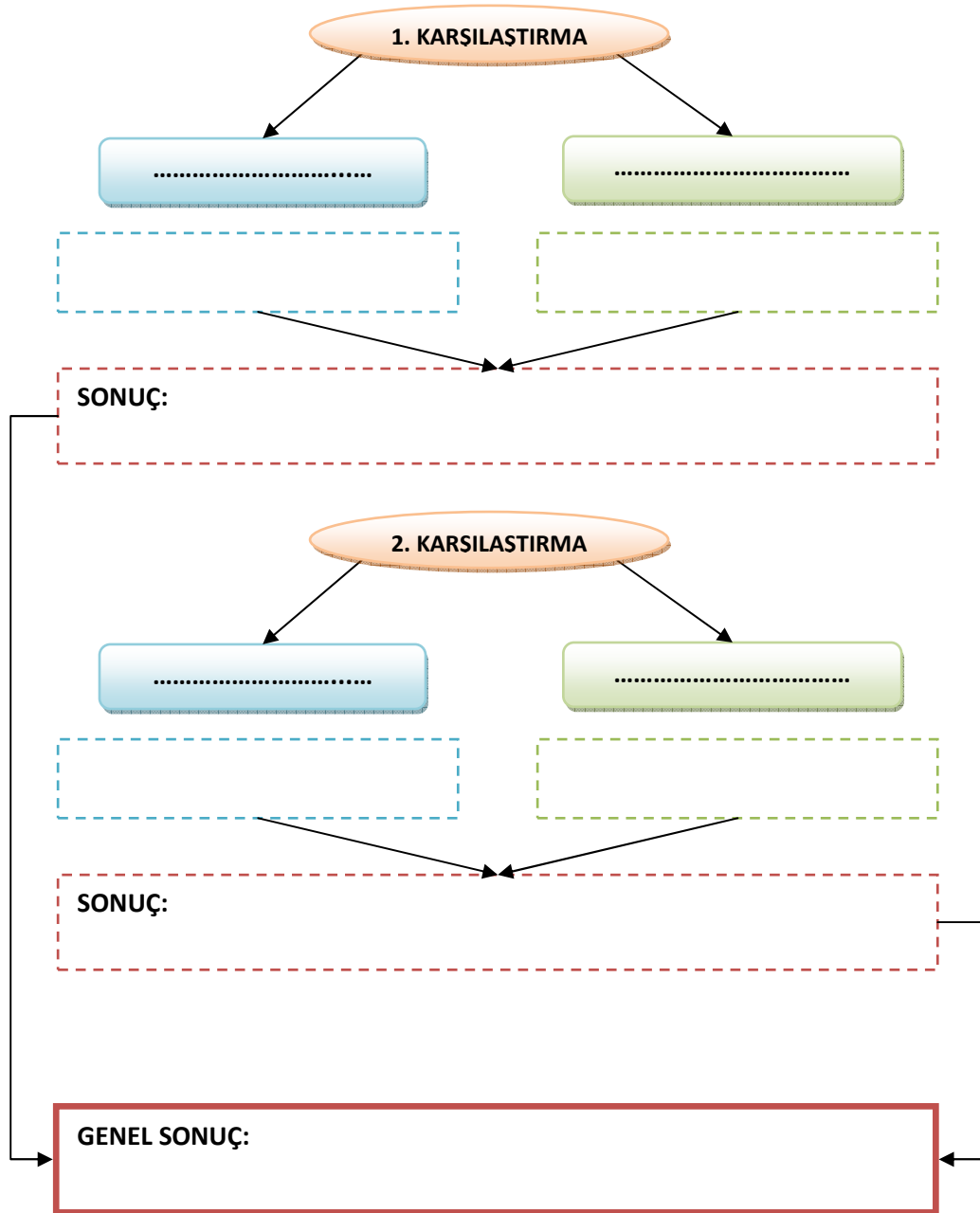
Bu karşılaştırmada zıtlıklar mı vurgulanmış benzerlikler mi? Bu sorunun yanıtına göre okları izleyerek metni çözümlmeye devam ediniz.



Metin 4

Umut insanların en büyük gücü. Bir gün bir şeylerin daha iyi olacağına inanmak, insanın bugünlere dayanmasının gücü. Bunu yok etmek, insana yapılacak en büyük kötülük, insanı güçsüz bırakan bir kötülük, insanı inancsız bırakan bir kötülük, insanı isteksiz bırakan bir kötülük. Belki de öldürmek ya da ölmek kararı umudun yok edilişiyle başlıyor.

Yukarıdaki metinde iki tane karşılaştırma ilişkisi vardır. Bu ilişkileri çözümleyerek genel bir yargıya varınız.

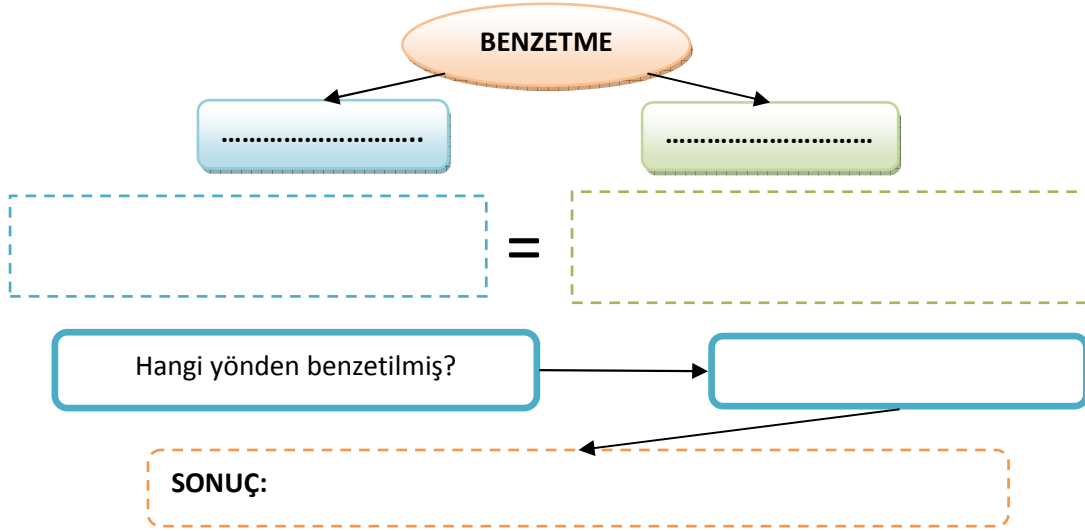


ÇALIŞMA KÂĞIDI 4 (Konu: Benzetme İlişkisi)

Aşağıdaki metinlerde yer alan benzetme ilişkilerini çözümleyiniz.

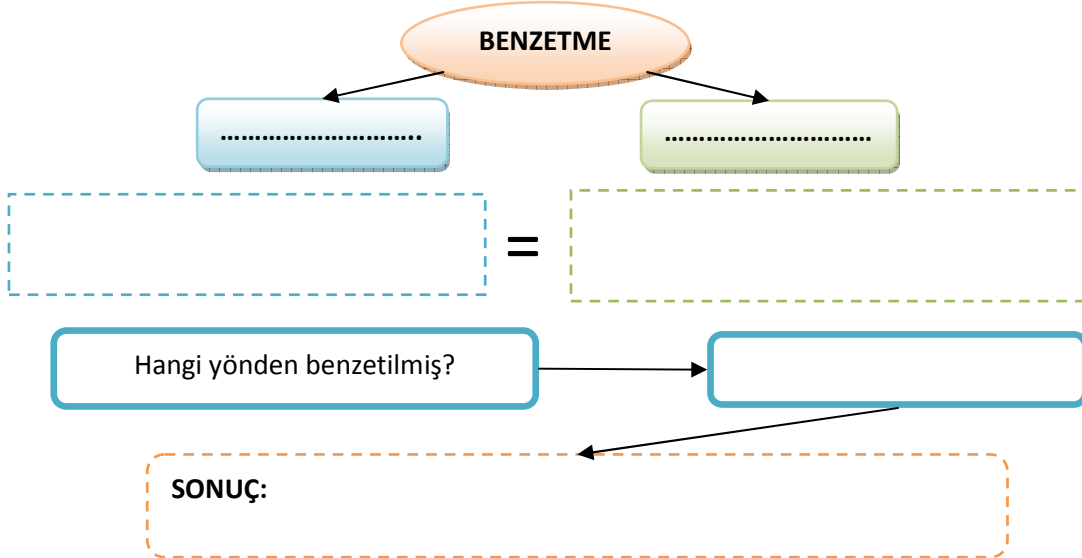
Metin 1

Bu benim ana dilim, bir denizdir; derinliğiyle, gözün erişemeyeceği genişliğiyle, sınırsız gücü, güzellikleriyle... Dibinde gün görmemiş inciler yatar; üstünde bin bir rengin çalkantısı var.



Metin 2

Gençlik;
Karşımda, beraberimde, gönlümdeydi,
Birdenbire kayboldu, unuttum neydi.
Rüya gibi, sade uykudayken görünür,
Bir kere uyan, gitti mi gider bilemezsin.

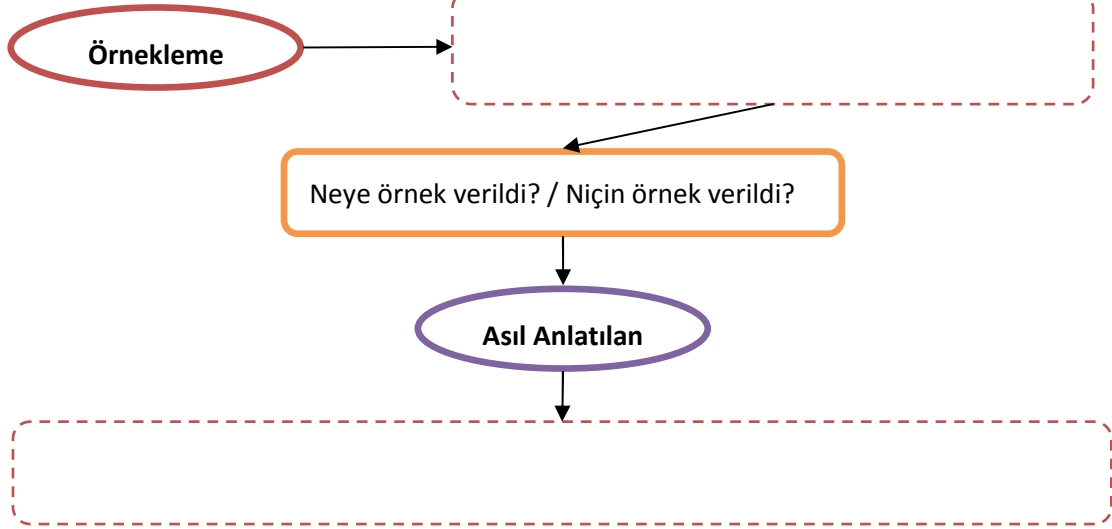


ÇALIŞMA KÂĞIDI 5 (Konu: Örneklem İlişkisi)

Aşağıdaki metinlerde yer alan örneklem ilişkilerini çözümleyiniz.

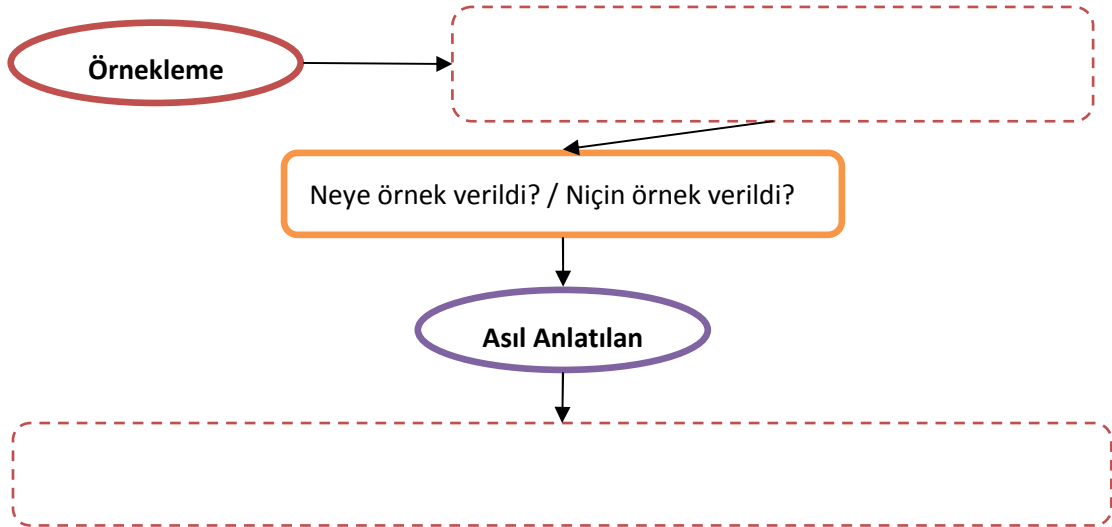
Metin 1

İnsan ilişkileri artık eskisi gibi değil. Mesela aynı mahallede oturan insanlar birbirlerini tanımıyorlar. Yolda kimse kimseye selam vermiyor. Bu durumdan da hiç kimse yakınmıyor. Herkes hayatından gayet memnun.



Metin 2

Güzel dilimizi bozuyoruz. Daha dün, bir dergide İstanbul'un hareketli mekânlarından biri olan "Taksim"i "Taxim" diye yazıldığını gördüm. Üzücü bir durum. Bunun yanında "ucuzluk" kelimesi de rafa kaldırıldı her halde, mağazalarda bu yazı yerine "sale" ifadesi kullanılıyor. Türkçemiz gün geçtikçe kirleniyor.



ÇALIŞMA KÂĞIDI 6 (Konu: Sıralama ilişkisi)

Aşağıdaki metinlerde yer alan sıralama ilişkilerini çözümlayiniz.

Metin 1

Hayatımı şu işlere ayırdığımı düşünüyorum: Birincisi okumak, insanın kafasının gelişmesine çok yardım ediyor; ikincisi karikatür çizmek. Üçüncüsü de hayatımı yaşamak. İçlerinde en çok rol alan okumaktır.

1.

..... =

2.

..... =

3.

..... =

Sıralama ilişkisinde vurgulanan hangisidir?

İlk sırada olan

Son sırada olan

Eşzamanlı/Eşdeğerli olan

Tekrar edilen/Süren

SONUÇ:

Metin 2

Gerçek bir romancının ilk hedefi topluma yararlı olmaktır. Çünkü sanatçı daima yaşadığı zamanın önünde giden, toplumsal sorunlara duyarlı kişidir. Ve güzel eserler yaratmayı bu hedefini gerçekleştirdikten sonra düşünmelidir.

1.

..... =

2.

..... =

Sıralama ilişkisinde vurgulanan hangisidir?

İlk sırada olan

Son sırada olan

Eşzamanlı/Eşdeğerli olan

Tekrar edilen/Süren

SONUÇ:

Metin 3

Başlangıçta, utangaçlıktan ya da komşular üze rinde iyi bir izlenim yaratmak istediğimden, akıllı uslu davranıyordum. Ama bir öğleden sonra, siyah çorabı anımsayıverdim. Hemen çevresine ip doladım ve burnunu kestim. Ayak sokulan yerine uzun bir uçurtma ipi bağladım. Uzaktan yavaşça çekildiğinde yılanı benziyordu ve karanlıkta müthiş bir etki yapacaktı.

1.

..... =

2.

..... =

Sıralama ilişkisinde vurgulanan hangisidir?

İlk sırada olan

Son sırada olan

Eşzamanlı/Eşdeğerli olan

Tekrar edilen/Süren

SONUÇ:

Metin 4

Sevgi Teyze mahallemizin terziydi. Mahallelinin sökülüklerini diker onlara yeni elbiseler yapar; fakat işçiliği için bir kuruş para almazdı. Aynı zamanda çok güzel resimler de yapardı. Bir gün mahallemizin muhtarı İrfan Amca ona diktiği o güzel elbiselerin üzerine resimler yapmasını önerdi. Sevgi Teyze de bu öneriyi kabul etti ve böylece iki yeteneğini birleştirmiş oldu.

1.

..... =

2.

..... =

Sıralama ilişkisinde vurgulanan hangisidir?

İlk sırada olan

Son sırada olan

Eşzamanlı/Eşdeğerli olan

Tekrar edilen/Süren

SONUÇ:

ÇALIŞMA KÂĞIDI 7 (Konu: Açıklama ve Tanımlama İlişkisi)

Aşağıdaki metinlerde yer alan açıklama ve tanımlama ilişkilerini çözümleyiniz.

Metin 1

Şiir, dünyanın en eski söz sanatıdır. Sözdən yazıya, ezberin alışılmış kalıplarından yazının özgürlüğüne ve modern biçimlere dönüşümler geçirmiştir. Binlerce yıl süren bu dönüşümler insanın tarihiyle yaşittir.

Açıklanan ya da tanımlanan ne?

Ne söyledi?

Metin 2

Yaygın anlamıyla eğitim, bir kimseyi duyguya, davranışça istenilene; yani güdülen davranışa göre biçimlendirme işidir. Eğitimle bazı alışkanlıklar, davranış biçimleri ve bir dünya görüşü kazanırız.

Açıklanan ya da tanımlanan ne?

Ne söyledi?

ÇALIŞMA KÂĞIDI 8 (Konu: Özelleştirme İlişkisi)

Aşağıdaki metinlerde yer alan özelleştirme ilişkilerini çözümlayiniz.

Metin 1

Sürrealizm (gerçeküstüçülük), saf düşünceye varabilmek için, düşünceleri, her türlü mantık, ahlak ve estetik anlayışından bağımsız olarak ele alıp inceleyen bir sanat ve edebiyat akımıdır.

Özelleştirme

Genel İfade

Metin 2

Ülkemizin her şeyden önce üniversitelerde, laboratuvarlarda, araştırma enstitülerinde, fabrikalarda ve benzeri yerlerde çalışan bilgili insanlara gereksinimi vardır.

Özelleştirme

Genel İfade

Metin 3

Her insan, bir tarihin, coğrafyanın, bir geleneğin, bir dilin, bir kültürün içinde yer alır. Bu bütünde yaşar ve bu bütünde ölür.

Özelleştirme

Genel İfade

ÇALIŞMA KÂĞIDI 9 (Konu: Metin Oluşturma)

Aşağıda metinlerin ilk cümleleri verilmiştir. Siz de size verilen seçenekler arasından sırasıyla diğer cümleleri belirleyiniz.

Metin 1

1. Hoşgörülü olmak ne demektir?
2. Başkalarının fikirlerine kayıtsız şartsız itaat etmektir.
 Herhalde başkalarının fikirlerini kabullenmek üzere kendi fikirlerimizden vazgeçmek değildir.
 Fikirlerimize uymayan her şeye karşı çıkmaktır.
3. Çünkü kişisel fikirlerimiz uzun düşüncelerin verdiği sonuçtur.
 Çünkü uzun uzun düşünmek boşunadır.
 Çünkü vazgeçtiğimiz fikirlerimiz bize çok şey kaybettirmez.
4. Hoşgörülü olmak uzun uzun düşünmektir.
 Hoşgörülü olmak her şeyi kabul etmektir.
 Hoşgörülü olmak tüm fikirleri dinleyip, inceleyip öyle hüküm vermektir.

Metin 2

1. Önce Kaş'ın önünden bir hamlede göğe açılıyoruz.
2. Kahkahalar atıyorum, müthiş bir heyecan.
 Çünkü havasızlığa dayanamam.
 Sessizlik ve huzur işte hayat bu.
3. Başarılı olmak için heyecanımı yenmem gerekiyordu.
 Sonra birden bire yağmur yağmaya başlıyor.
 Sonra teknelerin üzerinden süzülüp limandaki piste konuyoruz.
4. Çok acı çekiyorum, ama kimse bunu görmüyor.
 Mutluyum, hayatımda ilk defa yarım saatliğine kuş oldum.
 Korkudan ne yapacağımı bilemiyorum.

Metin 3

1. Özgür insan kitapların ürünüdür.
2. Çünkü kitaplar çok pahalıdır ve ulaşılması güçtür.
 Onun içindir ki özgürlükten korkanlar kitaplarda da korkarlar.
 İnsanlara sürekli hayal kurdururlar.
3. Düşmanca davranışlarına bir son verirler.
 Kitapları yok etmeden önce başkalarına danışırlar.
 Beğenmedikleri düşünceleri ortadan kaldırmaya çalışırlar.
4. Çünkü insanlar hoşlanmadıkları şeyleri önemsemezler.
 Bu nedenle düşünce daha hızlı gelişmiştir.
 Ama bilmezler ki kitaplara düşmanlık, insanlığa düşmanlıktır.

Metin 4

1. İnsan hayatı bir dağ yoluna benzer.
2. Dümdüzdür ve çok rahattır.
 İner, çıkar, uçurumların kenarından geçer.
 Aşılmaz engelleri aşılır kılar.
3. Bu yol ancak tek başına aşılır.
 Hep tek başına aşamazsın o yolu.
 Bu dağı, tırmanmayı iyi bilenler aşar.
4. Herkesten yardım dilersen.
 Hiç kimse yardım etmez sana.
 Ama, herkes elini uzatırsa sana.
5. Çabucak aşarsın.
 Çok zorluklar çekersin.
 Komik duruma düşersin.

ÇALIŞMA KÂĞIDI 10 (Konu: Metin Oluşturma)

Aşağıda karışık olarak verilmiş metinlerin doğru sıralamalarını yandaki boşluklara yazınız.

1. Çıkmaz sokak olduğu için güvenle oynardık.
2. Eski mahallemizde bir sürü ağaç vardı.
3. Şimdi dört duvar beton, yeşile hasret geçiyor zaman.
4. Kapı önünde annelerimiz ağızımıza börekler tıkıştırırdı.

.....

1. Dili de ufak tefek aksamalar dışında akıcı.
2. Daha önce hiç ele alınmamış bir konu.
3. Hikâyenin en dikkat çekici özelliği konusu.
4. Tutulacağını sanıyorum.

.....

1. Her zaman neşe doluydu o.
2. Korkak değildi.
3. Ama damarına bastığımızda gözü kimseyi görmezdi.
4. Ama gereksiz gözü karalıklar da yapmazdı.

.....

1. Günümüz ozanları ise şiiri tartışmak yeri ne, şiir yazmak istiyorlar.
2. Nerde o 1940'ların 1950'lerin coşkulu şiir tartışmaları?
3. Şiirin niceliği, niteliği, anlamlılığı kimseyi ilgilendirmiyor.
4. Şiirin ne olduğu konusu uzun zamandır tartışılmıyor.

.....

1. Yabani hayvanları çok sever ve yakından tanırım.
2. Onlarla zevkle oynayıp, eğlenirdik.
3. Orada biz çocuklara oyuncak yerine, ayı yavrusu, kokarca, tavşan, tilki ya da sincap getirilirdi.
4. Çocukluğum dağlık bir yörede geçti.

.....

ÇALIŞMA KÂĞIDI 11 (Konu: Akışı Bozan İfade)

Aşağıda verilen metinlerdeki cümlelerin özelliklerini tabloya göre doldurarak metne uygun olmayan yani akışı bozan cümleyi işaretleyiniz.

Metin 1

	Konusu	Bakış Açısı	Fikir Değişimi var mı?
<input type="checkbox"/> Türk dili, yaşayan diller arasında en güzel ve en kıvrak olanıdır.			
<input type="checkbox"/> Hiç tükenmeyen ve tazeliğini bir an bile kaybetmeyen bir pınardır Türkçe.			
<input type="checkbox"/> Aktıkça çoğalan, çoğaldıkça unutulmuş bir kaynaktır.			
<input type="checkbox"/> Onun bin yıllar süren macerasının sonu yoktur, mirası ise bugün bize emanettir.			
<input type="checkbox"/> Milli bir sorumlulukla o emanete sahip çıkmamız gerekir.			

Metin 2

	Konusu	Bakış Açısı	Fikir Değişimi var mı?
<input type="checkbox"/> Roman, ufku alabildiğine ötede bir özgürlükler dünyasıdır.			
<input type="checkbox"/> Dilediğinizce kahramanı, dilediğinizce konu içinde konumlandırabilirsiniz.			
<input type="checkbox"/> Yeter ki, onların bağlantısını kurabilecek zekâyâ sahip olun.			
<input type="checkbox"/> Romanda şiirsel bir anlatım kullanmak da mümkündür.			
<input type="checkbox"/> Ayrıntılar denizinde boğulmuş bir olaydan başka olaya sürüklenebilirsiniz.			

Metin 3

	Konusu	Bakış Açısı	Fikir Değişimi var mı?
<input type="checkbox"/> Öykü sınırları önceden belirlenmiş bir çiftlik evidir.			
<input type="checkbox"/> Genellikle hayvan öyküleri daha çok beğenilir.			
<input type="checkbox"/> O bahçenin dışına çıkamaz, o çatı altında yaşayanlardan başka tipler yaratamazsınız.			
<input type="checkbox"/> Ayrıntı verecek vaktiniz ve yeriniz olmadığından söz cambazlığına güvenmek zorunda kalırsınız.			

Metin 4

	Konusu	Bakış Açısı	Fikir Değişimi var mı?
<input type="checkbox"/> Gülümseyen insanlar hayatta pek çok şeyin üstesinden gelebilirler.			
<input type="checkbox"/> Gülümseyen insanlar etraflarına pozitif bir elektrik yayar.			
<input type="checkbox"/> Bu yüzden, gülümseyen insanlar daha çok sevilir.			
<input type="checkbox"/> Kimse somurtkan, karamsar kişilerle arkadaş olmak istemez.			
<input type="checkbox"/> Ama en neşeli, en enerji dolu insanlar daima en kalabalık arkadaş gruplarına sahip olurlar.			

EK 4. TEK PARAGRAFLI METİN ÇÖZÜMLEME KÂĞITLARI

METİN 1

Deneyimle yetişmiş kişiler de kimi işleri yapabilir, başarabilirler. Yaptıkları işler üzerine yargıda da bulunabilirler. Ancak yapılan işle ilgili durumları, her yönden ele alıp incelemek, düzenlemeler yapmak ve çözüm önerileri bulmak özellikle bilgili kişilerin işidir.

1. Yandaki metnin türü nedir?

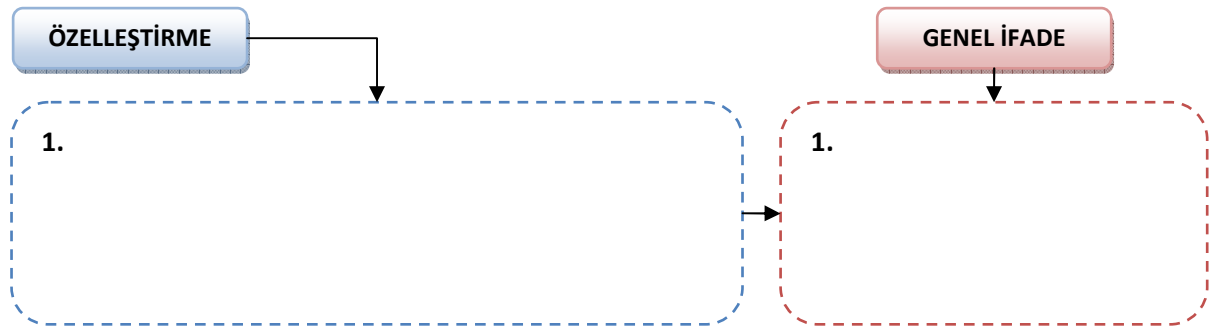
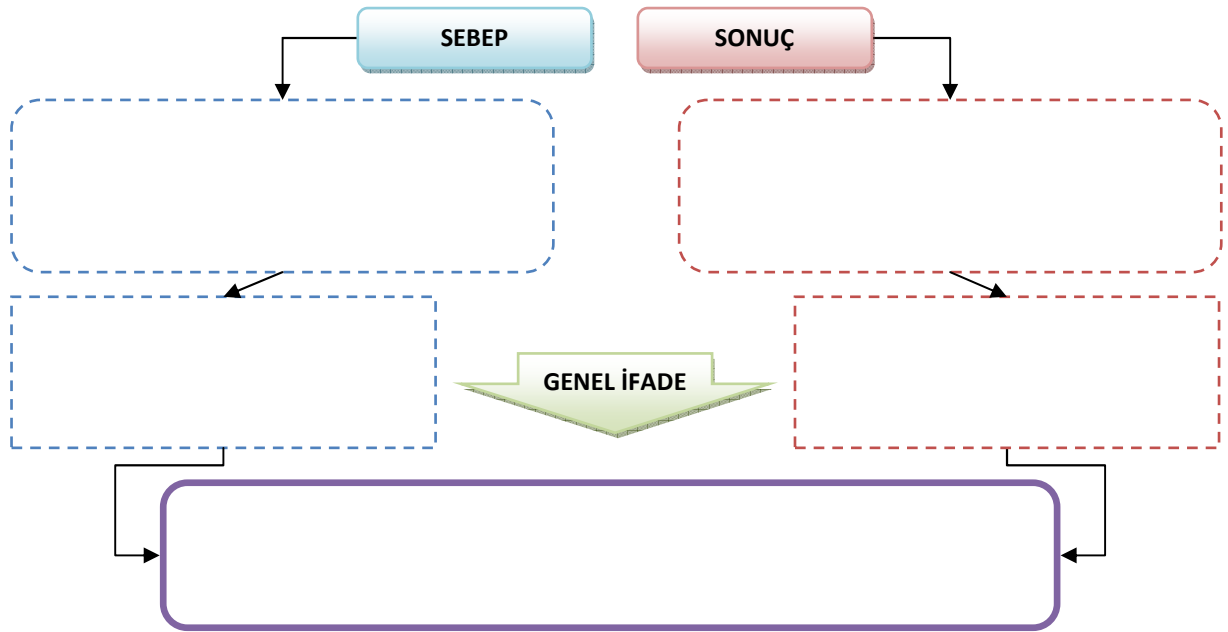
- Açıklayıcı Tartışmacı
 Öyküleyici Betimleyici

2. Belirlediğiniz metin türüne ait inceleme formunu doldurunuz.

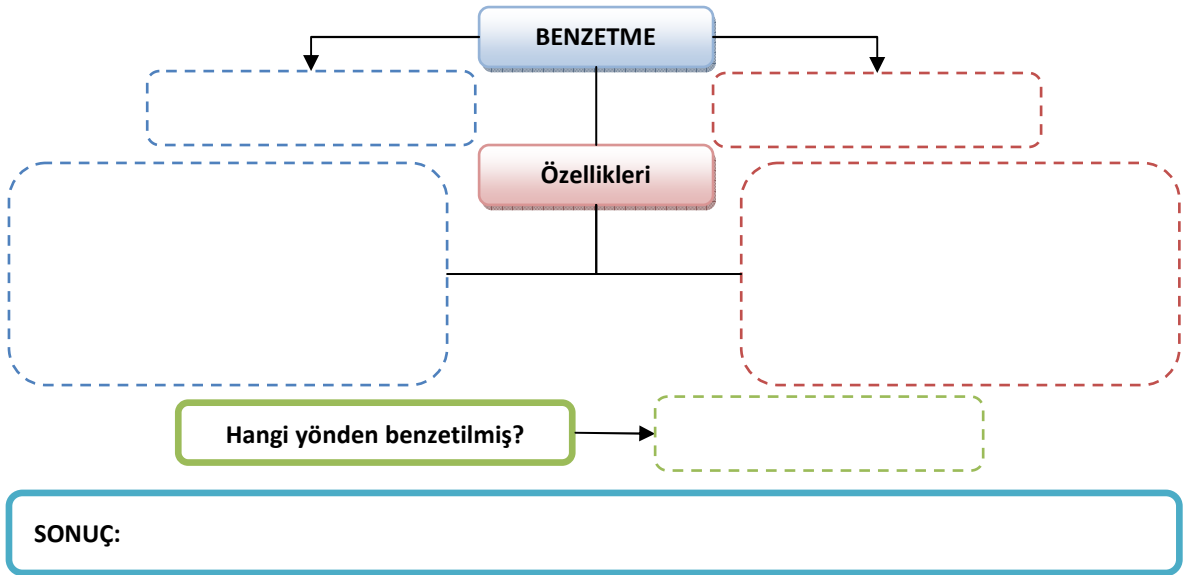
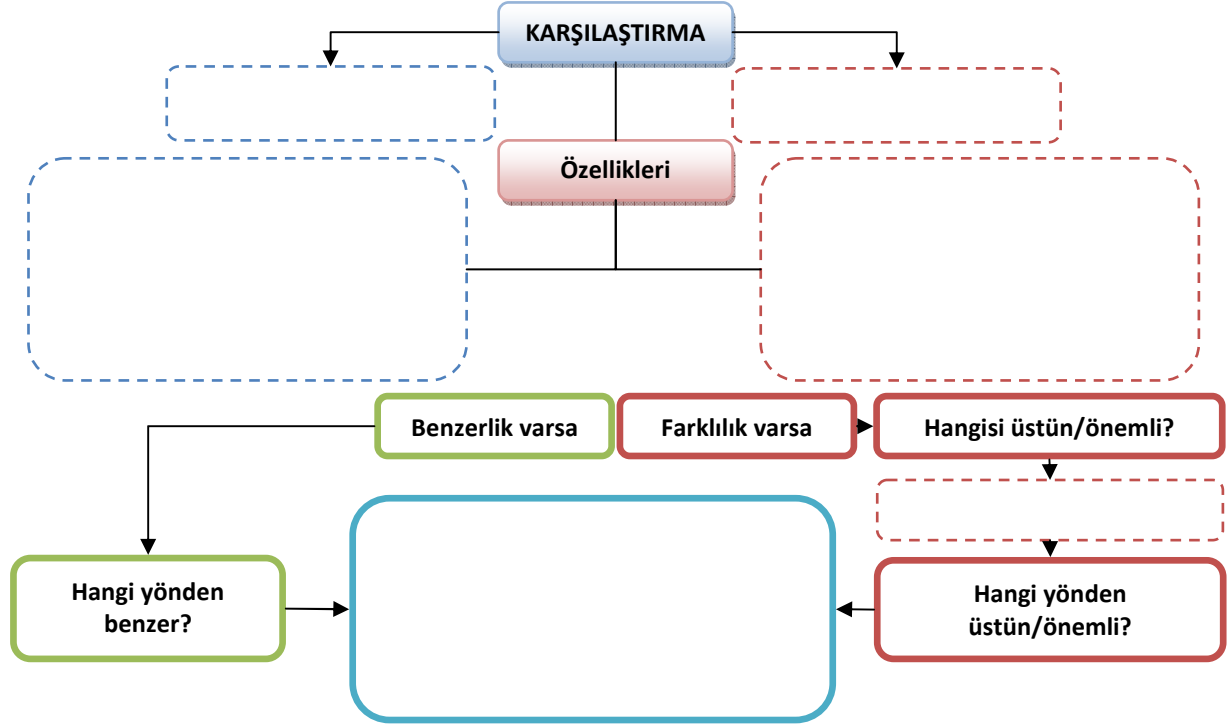
3. Metindeki anlam ilişkileri aşağıdakilerden hangileridir? (Birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz.)

- Sebep-Sonuç Özelleştirme Karşılaştırma Benzetme

4. Bulduğunuz anlam ilişkilerini aşağıdaki şemalar yardımıyla çözümlayiniz.



NOT: Birden fazla özelleştirme grubu varsa numarayla gösterin.



5. Anlam ilişkilerini kapsamlarına göre genelden özele doğru sıralayınız. Bunu yaptıktan sonra oluşan sıralamayı ifade eden kapsamlı bir cümle kurunuz. Elde ettiğiniz cümlenin metnin ana düşüncesi yani anlatılmak istenen özetlenmiş ifade olduğunu göreceksiniz.

ANLAM İLİŞKİLERİ SIRALAMASI:

ANA DÜŞÜNCE:

METİN 2

Etrafındakiler, yeni doğan bebek için sırayla şunları dilemişler: Yüz güzelliği, selvi boy ve zenginlik. Bunları duyan bilge kişi ise “Ben onun için iyilik diliyorum. Çünkü sizin söylediğiniz güzellikler bir çiçek gibi solabilir, geçicidir; iyilik ise tükenmez bir hazinedir.” demiş.

1. Yandaki metnin türü nedir?

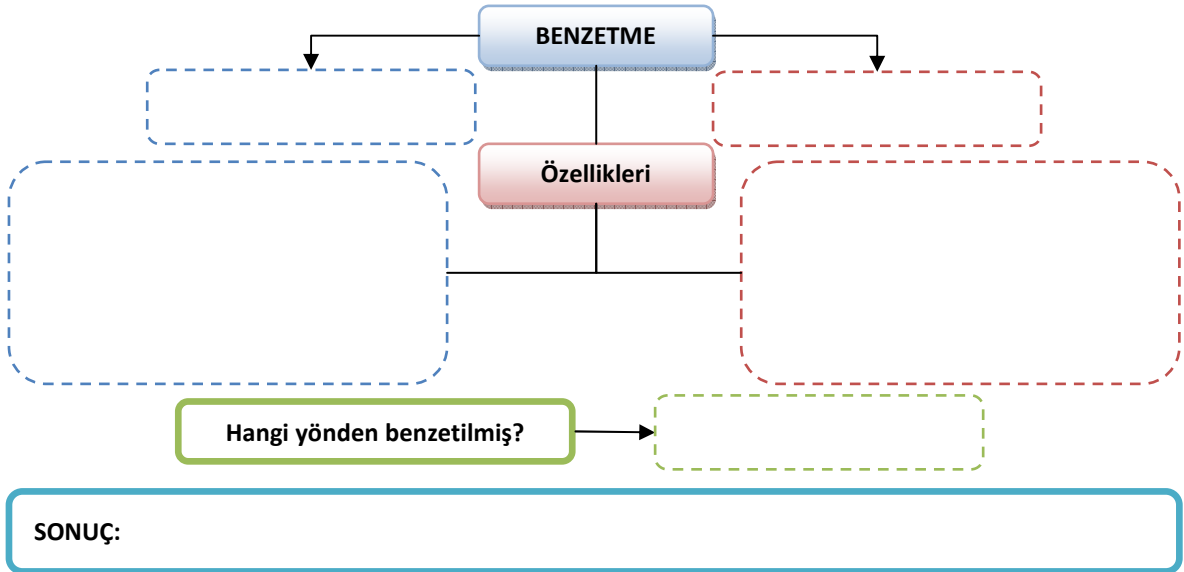
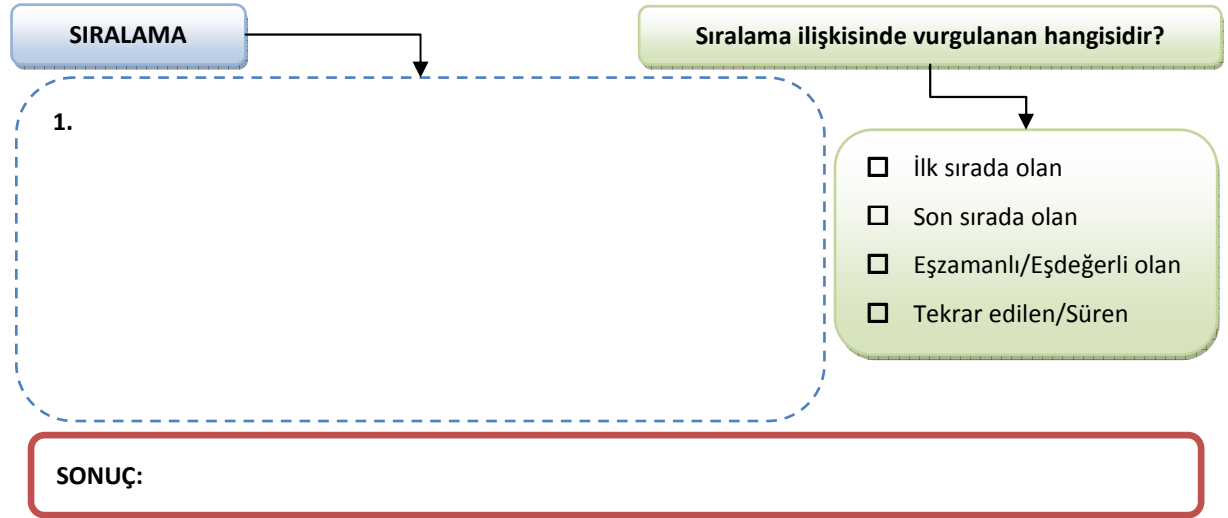
- Açıklama Tartışma
 Öyküleme Betimleme

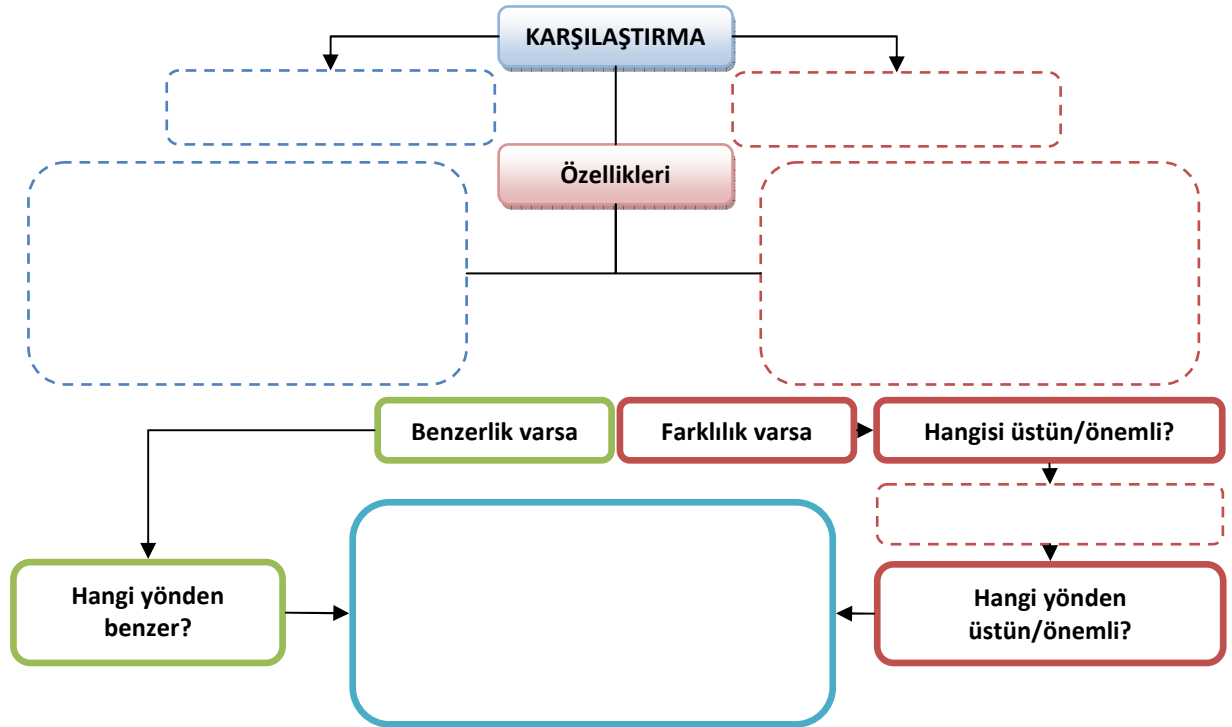
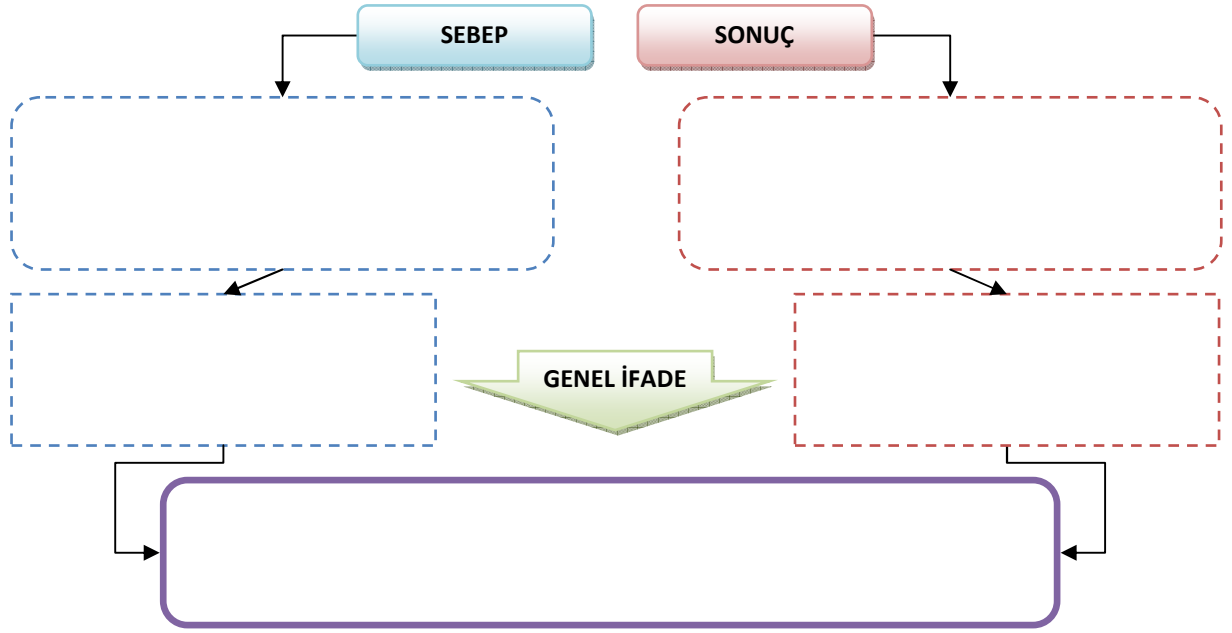
2. Belirlediğiniz metin türüne ait inceleme formunu doldurunuz.

3. Metindeki anlam ilişkileri aşağıdakilerden hangileridir? (Birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz.)

- Sıralama Benzetme Sebep-Sonuç Karşılaştırma

4. Bulduğunuz anlam ilişkilerini aşağıdaki şemalar yardımıyla çözümlayiniz.





5. Anlam ilişkilerini kapsamlarına göre genelden özele doğru sıralayınız. Bunu yaptıktan sonra oluşan sıralamayı ifade eden kapsamlı bir cümle kurunuz. Elde ettiğiniz cümlenin metnin ana düşüncesi yani anlatılmak istenen özetlenmiş ifade olduğunu göreceksiniz.

ANLAM İLİŞKİLERİ SIRALAMASI:

ANA DÜŞÜNCE:

METİN 3

Sandıklar dolusu kitap okuyorum; senelerce etrafımdakilerle ve kendi kendimle çarpışıyorum. Sevgilerimi, ümitlerimi, kan ve gözyaşlarına bakmadan boğazlıyorum. Bütün bu didinmeler kafamı rüya ve hayallerden kurtararak fikir hürriyetine kavuşmak içindir.

1. Yandaki metnin türü nedir?

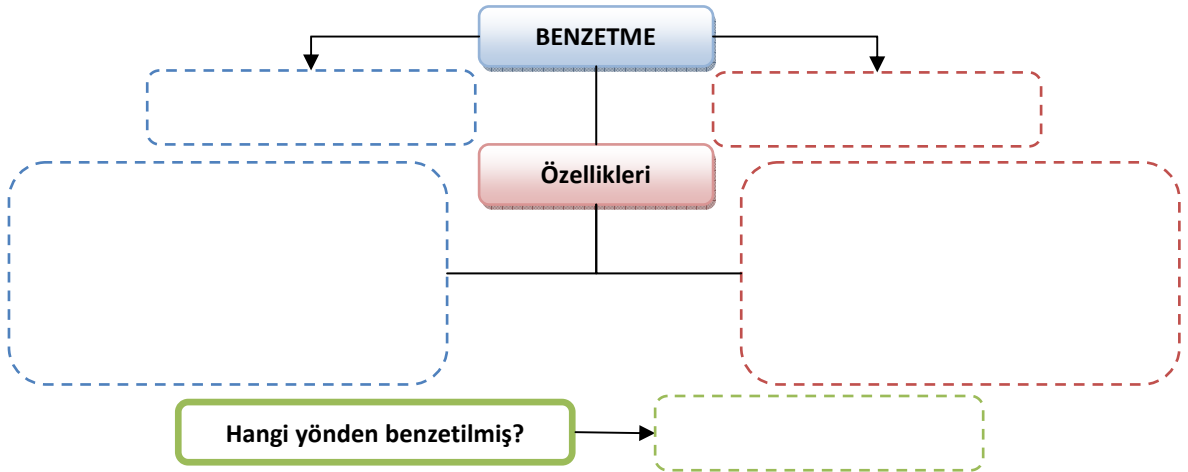
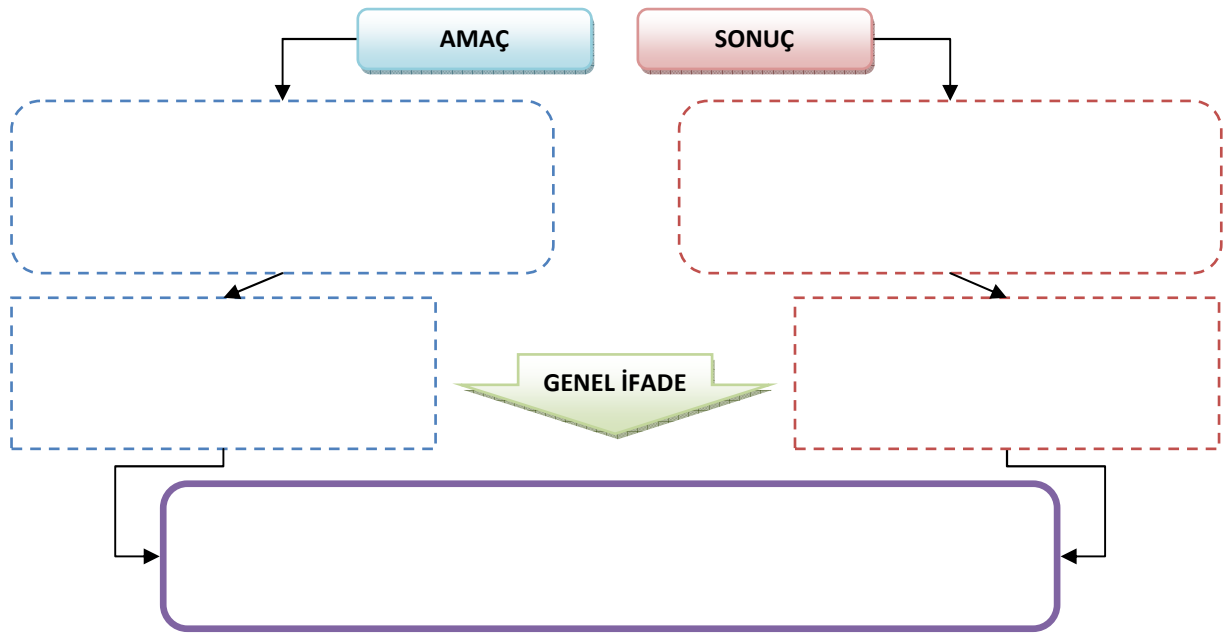
- Açıklama Tartışma
 Öyküleme Betimleme

2. Belirlediğiniz metin türüne ait inceleme formunu doldurunuz.

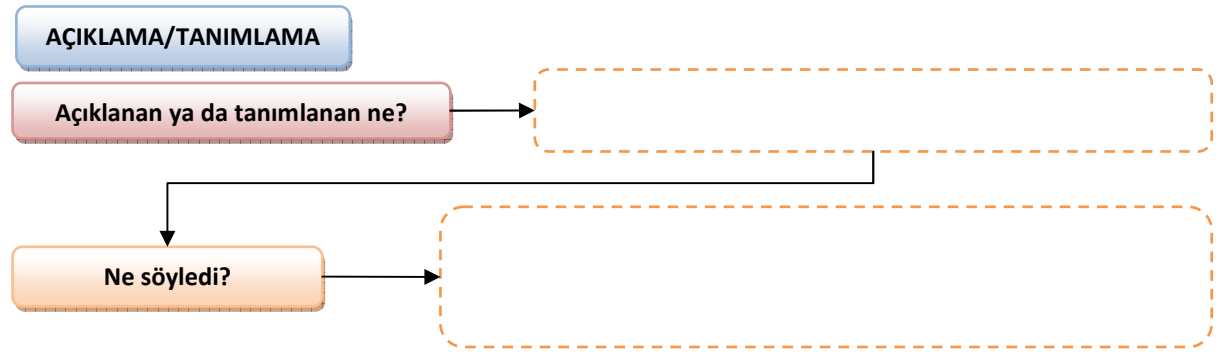
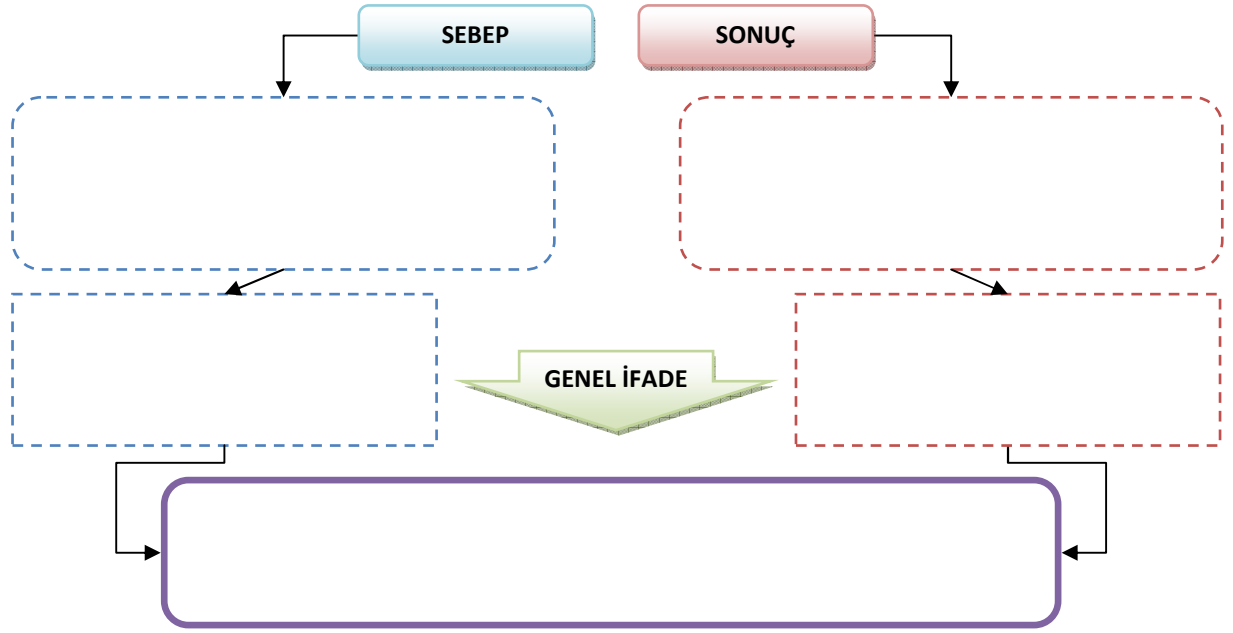
3. Metindeki anlam ilişkileri aşağıdakilerden hangileridir? (Birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz.)

- Amaç-Sonuç Benzetme Sebep-Sonuç Açıklama/Tanımlama

4. Bulduğunuz anlam ilişkilerini aşağıdaki şemalar yardımıyla çözümleyiniz.



SONUÇ:



5. Anlam ilişkilerini kapsamlarına göre genelden özele doğru sıralayınız. Bunu yaptıktan sonra oluşan sıralamayı ifade eden kapsamlı bir cümle kurunuz. Elde ettiğiniz cümlenin metnin ana düşüncesi yani anlatılmak istenen özetlenmiş ifade olduğunu göreceksiniz.

ANLAM İLİŞKİLERİ SIRALAMASI:

ANA DÜŞÜNCE:

METİN 4

İstanbul ilginç bir kenttir. Örneğin Beyoğlu'nda eski yeni sinemalar, tiyatrolar ve lokantalar vardır. Küçüküsu, Göksu, Kâğıthane müzik ve yazın yaşamının kaynağıdır. Her bir köşesinde, Sultanahmet'teki gibi tarihsel dönemleri yansıtan yapıtlar bulunmaktadır.

1. Yandaki metnin türü nedir?

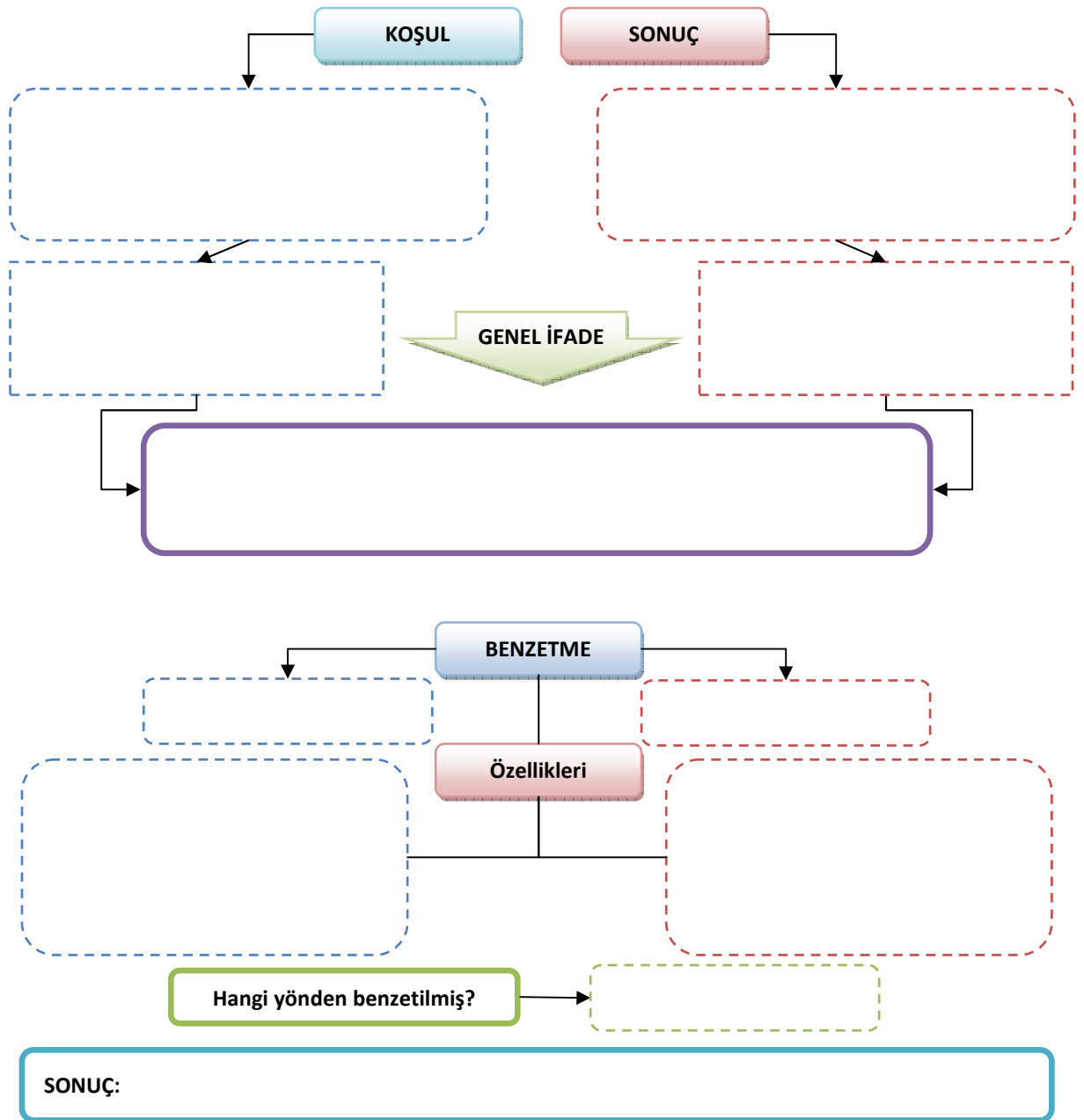
- Açıklama Tartışma
 Öyküleme Betimleme

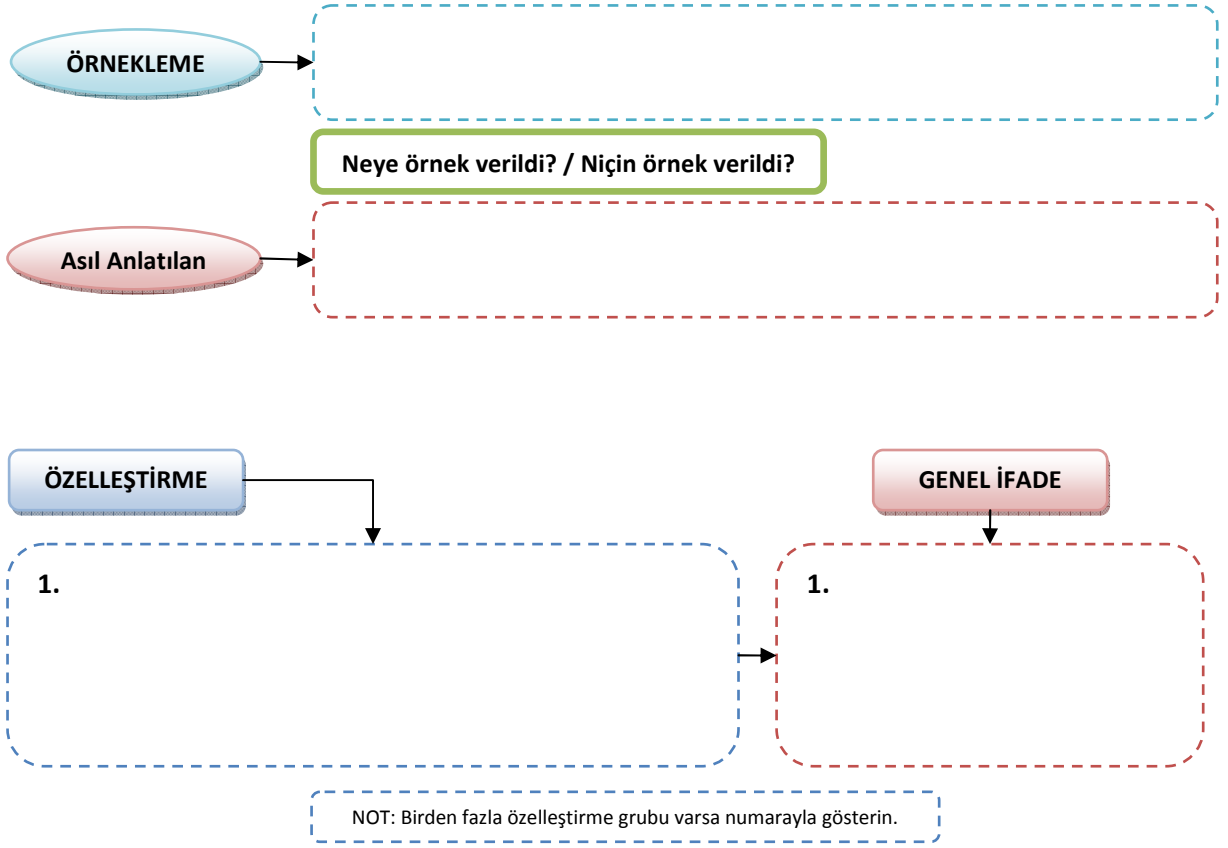
2. Belirlediğiniz metin türüne ait inceleme formunu doldurunuz.

3. Metindeki anlam ilişkileri aşağıdakilerden hangileridir? (Birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz.)

- Koşul-Sonuç Benzetme Örnekleme Özelleştirme

4. Bulduğunuz anlam ilişkilerini aşağıdaki şemalar yardımıyla çözümleyiniz.





5. Anlam ilişkilerini kapsamlarına göre genelden özele doğru sıralayınız. Bunu yaptıktan sonra oluşan sıralamayı ifade eden kapsamlı bir cümle kurunuz. Elde ettiğiniz cümlenin metnin ana düşüncesi yani anlatılmak istenen özetlenmiş ifade olduğunu göreceksiniz.

ANLAM İLİŞKİLERİ SIRALAMASI:

ANA DÜŞÜNCE:

EK 5. ÇOK PARAGRAFLI METİN ÇÖZÜMLEME KÂĞITLARI

ÇOK PARAGRAFLI METİN ÇÖZÜMLEME -1-

.....

Rüzgâr bir gün güneşe kendisinin ondan daha güçlü olduğunu ileri sürdü ve bu savını kolaylıkla kanıtlayabileceğini söyledi. “Şuradaki yaşlı adamı görüyor musun?” dedi. “Kuvvetlice estiğimde onun sırtındaki paltoyu, senden daha çabuk söküp alabilirim.” Güneş, rüzgârın bu sözlerini duyunca onunla yarışa girmeyi kabul etti ve bir bulutun arkasına çekilerek, rüzgârın yapacaklarını seyretmeye hazırlandı. Meydanın kendisine kaldığını gören rüzgâr, bir fırtına gücüyle esmeye başladı. Fakat şiddetini artırdıkça, yaşlı adam da paltosuna daha sıkı sarıldı. Rüzgâr, bu işi başaramayacağını anlayınca yarışı bırakmak zorunda kaldı. Onun tüm yaptıklarını bulutun arkasından izleyen Güneş, rüzgârın yarıştan vazgeçmesi üzerine bulutun arkasından sıyrıldı ve büyük bir sevecenlikle yaşlı adama bakarak, ona tüm içtenliğiyle sınırsız gülümsemeye başladı.

Güneş’in sıcaklığını giderek artırması karşısında yaşlı adamın yüzünde bir rahatlama ifadesi belirdi. Sırtından paltosunu çıkardı ve arkasındaki tümseğe yaslanarak, güneşin karşısında keyifle uzandı. Güneş, daha güçlü olduğunun bu kanıtı yanında rüzgâra bir de şu öğütte bulundu: “Dostluk ve kibarlık, her yerde ve her zaman kabalık ve zorbalıktan daha güçlüdür.”

1. *Yukarıdaki metnin her bir paragrafının ve metnin tamamının türü nedir? Yazınız.*

Birinci Paragraf:

İkinci Paragraf:

Üçüncü Paragraf:

Metnin Genel:

2. *Belirlediğiniz Metin türüne ait inceleme formlarını doldurunuz.*
3. *Her bir paragrafta bulunan anlamsal ilişkileri belirleyerek çözümleyiniz.*
4. *Yaptığınız çözümlerden hareketle metnin konusunu ve ana düşüncesi nedir? Yazınız.*

Konusu:

Ana Düşüncesi:

5. *Metne uygun bir başlık belirleyiniz.*

ÇOK PARAGRAFLI METİN ÇÖZÜMLEME -2-

.....

Günlük tutmak kişisel gelişimi başlatan en iyi yöntemlerden biridir. Günlük deneyimlerimizi ve beraberinde onlardan çıkardığımız dersleri yazmak sizi her geçen gün daha fazla geliştirecektir. Bu yöntemle, kişisel farkındalık geliştirecek ve daha az hata yapar duruma geleceksiniz. Günlük tutmak aynı zamanda gerçekten değer verdiğiniz olgularınızın netleşmesini ve dikkatinizin onlara yoğunlaşmasını sağlayacaktır.

Bir günlüğe yazmak size kendinizle bire bir sohbet etme fırsatı tanır. Kendinizle sohbet etme fırsatıysa, derin düşünmenin geçmişte kaldığı günümüzde, sizi yaşamınızda olup biteni derinlemesine düşünmeye zorlar. Aynı zamanda daha net bir düşünür olmanızı ve daha aydınlık, hedefe daha odaklı bir yaşam sürmenizi de sağlayacaktır. Dahası önemli konularda görüşlerinizi saklayabileceğiniz, mesleki, kişisel ve manevi yaşamınızda önemli olduğuna inandığınız yüksek kaliteyi yakalayabileceğiniz, sizin için işe yarayan başarı stratejilerini fark edebileceğiniz özel bir yer hâline gelir.

Günlük bir ajanda değildir. Ajanda, günlük olayları yazdığınız yer günlükse onları incelediğiniz ve değerlendirdiğiniz yerdir. Günlük tutmak sizi, yaptıklarınızı neden yaptığınızı düşünmeye ve bütün bunlardan öğrendiklerinizi değerlendirmeye teşvik eder. Bu alışkanlık size, üzerinde çalışacak bir forum sağlayarak, geçmişinizi gelecekte daha büyük başarılarla taşıyan bir piston görevi görerek, kişisel gelişiminizi ve bilgeliğinizi artırır. Tıbbi araştırmalar her gün on beş dakika gibi kısa bir süre kişisel kayıtlar tutmanın sağlığı düzeltereğini, bağışıklık sistemini ve genel tutumu düzenleyeceğini ispatlamıştır. Unutmayın, eğer yaşamınız üzerinde düşünülmeğe değerse, yazılmaya da değerdir.

Robin Sharma (2006)

1. ***Yukarıdaki metnin her bir paragrafının ve metnin tamamının türü nedir? Yazınız.***

Birinci Paragraf:

İkinci Paragraf:

Üçüncü Paragraf:

Metnin Genel:

2. ***Belirlediğiniz Metin türüne ait inceleme formlarını doldurunuz.***
3. ***Her bir paragrafta bulunan anlamsal ilişkileri belirleyerek çözümleyiniz.***
4. ***Yaptığınız çözümlerden hareketle metnin konusunu ve ana düşüncesi nedir? Yazınız.***

Konusu:

Ana Düşüncesi:

5. ***Metne uygun bir başlık belirleyiniz.***

EK 6. METİN TÜRÜNE GÖRE METİN ÇÖZÜMLEME FORMLARI

AÇIKLAYICI METİN

1. Anlamsal olarak tekrar eden sözcük ve sözcük gruplarını belirleyiniz.

Grup 1:

2. Bulduğunuz gruplar arasındaki anlamsal ilişkileri şemayla gösteriniz.

3. Gruplar arasındaki anlamsal ilişkiyi kısaca ifade ediniz.

4. Yazarın konuya bakış açısını ve ondan hareketle metnin ana düşüncesini bulunuz.

BAKIŞ AÇISI

ANA DÜŞÜNCE

TARTIŞMACI METİN

1. Metinde karşıtlık bildiren ifadeleri şemalardaki uygun yerlere yazarak çözümleyiniz.

Zıtlık Bildiren Bağlama Ögesi

Sonrasındaki İfade

=

Savunulan Düşünce

Zıtlık Bildiren Varsayım Ögesi

Bulunduğu İfade

X

Savunulan Düşünce

Düşüncenin Kabul Edilmediğini Bildiren Yargı

Bulunduğu İfade

X

Savunulan Düşünce

Olumsuzluk Bildiren Soru

Düz Cümle Şekli

=

Savunulan Düşünce

2. Birden fazla savunulan fikir tespit edilirse bunları birleştirilerek sonuca ulaşınız.

SONUÇ=ANA DÜŞÜNCE:

ÖYKÜLEYİCİ METİN

1. Metindeki kişi ve varlıkları kullanarak aşağıdaki şemayı metne uygun olarak doldurunuz.

Kişi ve Varlıklar	Olaylar (Yaptığı/Söylediği/Etkilendiği)	Özellikleri	Yer-Zaman

2. Olaylar arasındaki anlamsal ilişkiyi şemayla gösteriniz.

3. Olayların yorumlanmasıyla elde edilen sonucu kısaca ifade ediniz.

SONUÇ=ANA DÜŞÜNCE:

BETİMLEYİCİ METİN

1. Betimlenin özelliklerini yazınız.

Betimlenen →

Özellikleri →

2. Özellikler arasındaki anlamsal bağların tespiti için uygun sorular sorunuz.

Sorular

Cevaplar

3. Özellikler arasındaki anlamsal ilişkileri şemayla gösteriniz.

4. Özelliklerin yorumlanmasıyla elde edilen sonucu kısaca ifade ediniz.

SONUÇ=ANA DÜŞÜNCE:

EK 7. UYGULAMADA KULLANILAN ÖLÇME ARACI

OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİSİ TESTİ

1-3 numaralı soruları aşağıdaki metne göre cevaplayınız.

Sanatçı, ulusun ileriye sezmesi, özgürlüğe geçmesi için halkın sesini yansıtır. Kendi çıkarlarını değil, halkın çıkarlarını savunur. Duyar, duyurur; görür, gösterir; düşünür, düşündürür; sözcüklerin büyüdü diliyle insanı, doğayı, toplumu dile getirir.

Şair yaşantımızı daha renkli, dünyamızı daha güzel, günlerimizi daha anlamlı kılar; bize yaşama sevinci verir. Alıştığımız deyişleri aşan bir anlatım yeteneği hazırlar. Yeni bir duyuş, yeni bir görüş getirir. Varlığını dile borçlu olduğunu bilir.

Yazar gerçeği arar, gerçeği bulur, gerçeği yazar. Karanlıkta gücü yettiğinde aydınlatır. Kendini toplumun bir parçası sayar; insanların içlerine bakacakları bir ayna tutar. Göz boyamaktan kaçınır; ne düşünüyorsa ne görüyorsa onu yazar.

1. Metne göre bir sanatçıdan aşağıdakilerden hangisi beklenir?

- A) Toplumda hazır düşünceler sunarlar.
- B) Ulusun özgürleşmesini savunurlar.*
- C) Dile yeni sözcükler kazandırır.
- D) Kendi çıkarlarını toplumunkinden üstün tutarlar.

2. Metinde geçen “Yazarlar, insanların içlerine bakacakları bir ayna tutar.” sözüyle hangisi anlatılmak istenmiştir?

- A) Yazarlar, toplumda yaşananları gerçekçi bir dille anlatırlar.
- B) Yazarlar, eserlerini gerçek yaşamdan etkilenerek yazarlar.
- C) Yazarlar, kişinin kendini tanıması sağlar.*
- D) Yazarlar, insanların en güzel anlarını anlatırlar.

3. Metne göre şair ve yazarlarla ilgili aşağıdakilerden hangisi söylenemez?

- A) Yazarlar hayallerini yazıya döker.*
- B) Şairler bize yaşama sevinci verir.
- C) Şairler varlıklarını dile borçludurlar.
- D) Yazarlar toplumun gerçeklerini yazarlar.

4. Aşağıdakilerden hangisinde “kadar” kelimesi “En iyi coğrafya profesörünü bile getirsen bu haritayı akşama kadar düzeltemez.” cümlesindeki anlamıyla kullanılmamıştır?

- A) Annem gelene kadar bütün işleri bitirmeliyim.
- B) Otuz kadar öğrenci birden bire koşturmaya başladı.*
- C) Şarkı söyleyene kadar her şey iyi gidiyordu.
- D) Sabaha kadar bu sınav için çalıştı.

5. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde eylemin gerçekleşmesi şarta (koşula) bağlanmıştır?

- A) Dışarıya çıkarım, ama sen de gelirsene.*
- B) Her gün çalışıyorum, ama başaramıyorum.
- C) Kalmak isterdim, ama gitmeliyim.
- D) Çalışkan değil, ama gözü pek biri.

6. (1)Yurdumuz doğa ve tarih zenginliği bakımından eşsiz bir hazinedir. (2) Türkiye’ye turist çekmek için pek çok tanıtım yapılmıştır. (3) Dünyada hiçbir ülke Türkiye kadar uzun ve zengin bir tarihin mirasına sahip değildir. (4) En eski uygarlıkların izleri anıtları bizim topraklarımızdadır.

Paragrafın akışını bozan cümle aşağıdakilerden hangisidir?

- A) 1
- B) 2*
- C) 3
- D) 4

7-8 numaralı soruları aşağıdaki metne göre cevaplayınız.

Uygarlığın ölçütleri vardır. Kişi başına düşen milli gelir, kişi başına düşen elektrik, telefon, gazete, besin maddesi gibi. Bütün bunların dışında uygarlığın gerçek tanımını, bir toplumun ve o toplumda yaşayan kişinin değer yargıları ortaya koyar. Bu değer yargılarının başında da, kendisinden başkasına hoşgörü duyabilmek gelir. Başkasının ayrı düşüncesine, başkasının başarısına, başkasının hakkına hoşgörü duyabilmek, bütün bunlara hoşgörü ile bakabilmek uygarlığın şaşmaz ölçütleri. Bunların arasında en önde gelen başkasının ayrı düşüncesine hoşgörü duyabilmektir. Sanırım en güç olan da budur.

7. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde “uygar” kelimesinin karşıt anlamlısı kullanılmıştır?

- A) Bu âdetler ilkel toplumlarda görülür.*
- B) Çağdaş toplum hoşgörüsüzlüğü kabul edemez.
- C) Toplumumuz ilerlemeyi hedeflemelidir.
- D) Bu insanların davranışları çağa uygun değildir.

8. Metnin konusu nedir?

- A) Uygarlığın ölçütlerinin çok zor belirlenmesi
- B) Düşüncelere hoşgörülü olmanın faydaları
- C) Uygarlık ile hoşgörülü olmak arasındaki ilişki*
- D) Hoşgörüsüzlüğün olumsuz sonuçları

9-14 numaralı soruları aşağıdaki metne göre cevaplayınız.

İnsanların tek başına bırakıldığı bencil ve hoyrat bir dünyada yaşıyoruz. Dostluk, komşuluk, ilgi, sevecenlik, vefa, yardım duygusu kalmadı. Kendileri için yaşayan, boş zamanları bile olsa bunu başkaları için harcamayı israf sayan bir çıkarıcılar yarışındayız. Kimsenin kimseyi göreceği hali yok. Sanki herkesin gözü kördür... Oysa eskiden komşuluk ne kadar da güzelmış. “Komşunun evi yanarsa seninki de sağlam kalmaz” diyen Horas, “Ev alma komşu al.” diyen Türk atasözü nasıl bambaşka bir şarkı tutturmuşlardı. Şimdilerde insanlar bu evrensel gerçeği toptan inkâr edip, sadece kendileri için yaşıyorlar. Köşeyi dönmekten başka şey düşünmüyorlar.

9. Metinde geçen “köşeyi dönmek” deyiimi hangisinde aynı anlamda kullanılmıştır?

- A) Yaşlı adam ağır adımlarla köşeyi döndü.
- B) Köşeyi döndükten sonra dümdüz yürüdü.
- C) Hırsız köşeyi dönmeden yakaladılar.
- D) Ticarete girince iyice köşeyi döndü.*

10. Yazara göre çıkarıcı insanlar neyi israf sayarlar?

- A) Birden fazla komşu edinmeyi
- B) Dostluk ve komşuluk ilişkilerini geliştirmeyi
- C) Boş zamanlarını başkaları için harcamayı.*
- D) Evrensel gerçekleri inkâr etmeyi

11. Aşağıdakilerden hangisi “Komşunun evi yanarsa seninki de sağlam kalmaz.” düşüncesini desteklemez?

- A) Ormanın yanması, bir ağacın yanmasıyla başlar.
- B) Komşun açken sen tok yatamazsın.
- C) Başkalarının fakirliği seni zengin etmez.
- D) Her koyun kendi bacağından asılır.*

12. Aşağıdakilerin hangisi yukarıdaki metinden çıkarılamaz?

- A) İnsan ilişkilerini etkileyen en önemli faktör eğitimsizliktir.*
- B) İnsanlar duyarsızlaşmaktadır.
- C) İnsanlar çıkarlarından başka hiçbir şey düşünmemeye başlamıştır.
- D) Vefa ve yardımlaşma duygusu yok olmuştur.

13. Metinde asıl anlatılmak istenen aşağıdakilerden hangisidir?

- A) İnsanlar köşeyi döndükten sonra komşuluğun değerini anlayabilir.
- B) Atalarımız komşuluğun önemini vurgulamıştır.
- C) İnsanların komşularına yardım edebilecek durumları yoktur.
- D) Günümüzde insanlar sadece kendilerini düşünmektedir.*

14. Yazar hangi düşünceyi geliştirme yolunu kullanmıştır?

- A) Kişileştirme
- B) Benzetme
- C) Tanık gösterme*
- D) Sayısal verilerden yararlanma

15. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde amaç-sonuç ilişkisi vardır?

- A) Annesini özlediği için ağlıyor.
- B) Eve geç geldim diye demediğini bırakmadı.
- C) Eve dönersem beni affeder mi?
- D) Dil öğrenmek için yurt dışına gitti.*

16. 1. Konuyu akıcı bir şekilde yorumlaması çok iyi.

- 2. Kitabı okudum ve çok beğendim.
- 3. Fakat eserin sonunu getirmede zorlanmış gibi.
- 4. Dili kullanmaya gösterdiği özen ise eserin başında kendini gösteriyor.

Yukarıdaki numaralanmış cümlelerle anlamlı bir paragraf oluşturulmak istense sıralama nasıl olur?

- A) 2-4-1-3
- B) 2-1-4-3*
- C) 1-4-3-2
- D) 1-3-4-2

17-21 numaralı soruları aşağıdaki metne göre cevaplayınız.

Babası insanlara karşı kendini kontrol edemeyen oğluna bir torba çivi ve bir tahta verir. Sabrını her kaybettiğinde tahtaya bir çivi çakmasını söyler. Birinci gün çocuk otuz yedi çivi çakar. Haftalar ilerledikçe çocuk kendini kontrol etmeyi öğrenir ve daha az çivi çakmaya başlar.

Daha sonra kendini kontrol etmesinin gidip tahtaya çivi çakmaktan daha kolay olduğunun farkına varır. Hiç çivi çakmadığı ilk günün sonunda durumu babasına bildirir.

Bu defa baba oğluna kendini kontrol ettiği her günün sonunda bir çivi sökmesini söyler. Günler geçer ve en son çivi söküldüğünde çocuk yine babasına haber verir.

Babası çocuğu elinden tutup kapağın yanına götürür ve şunları söyler: “Bak oğlum çok çalıştın, fakat tahtanın üzerindeki tüm deliklere bir bak. Hiçbir zaman eskisi gibi olmayacaklar. Her sabırsızlığında karşıdakilerde böyle yaralar oluşur.

Mesela bir vazo kırıldığında tekrar parçalarını birleştirip onarabilirsin. Fakat ne yaparsan yap o vazo hiçbir zaman ilk haline benzemeyecektir...

17. Aşağıdakilerden hangisinde “sökmek” sözcüğü mecaz anlamda kullanılmıştır?

- A) Tahtanın çivilerini tek tek sökmeye başladı.
- B) Yol kenarındaki ağaçları söküp başka yere diktiler.
- C) Bu çocuk çok yaramaz, bize kök söktürdü.*
- D) Ahmet Amca, dükkânının tabelasını bile sökmüş.

18. Haftalar ilerledikçe çocuk tahtaya kaç çivi çakmaya başlamıştır?

- A) 37’den fazla
- B) En az 37 tane
- C) 37’den az*
- D) Her gün 37 yedi tane

19. Aşağıdakilerden hangisi bu metindeki çocuğun özelliklerinden değildir?

- A) Sabredemeyen
- B) Kendini kontrol edemeyen
- C) Kendini kontrol etmek için çok çalışkan
- D) Her şeyden çok çabuk bıkan*

20. Bu metinde konusu nedir?

- A) Bir babanın oğluna sabırsızlığın nelere sebep olacağını göstermesi*
- B) Bir babanın oğluna güvenmediği için ona yaptıkları
- C) Bir babanın oğlundan tahtaya çivi çakmasını istemesi
- D) Oğlanın sabırlı olmayı iyi bir şekilde öğrenmesi

21. Metnin ana düşüncesi nedir?

- A) Sabırlı olmayı öğrenmek için birtakım yöntemlere başvurmak gerekir.
- B) Kontrollü davranmak oldukça güç bir iştir.
- C) İnsan isterse her şeyi eski hâline getirebilir.
- D) İnsanları kırdıktan sonra hiçbir şeyi tam olarak eski hâline getiremeyiz.*

22-23 numaralı soruları aşağıdaki metne göre cevaplayınız.

Padişah, bir gece rüyasında tüm dişlerinin döküldüğünü, yemek bile yiyemez hale geldiğini görür. Sıkıntı içinde uyanır. Vezirini çağırıp sarayın rüya tabircisinin hemen huzuruna getirilmesini buyurur. Uyku sersemi tabircibaşı yanına gelince, padişah düşünüyü anlatıp sorar:

Tabircibaşı, bu rüya hayır mıdır, şer midir? Neye işaretler, hele bir söyle.”

Tabircibaşı biraz düşünür; sonra utana sıkıla:

“Şerdir, Padişahını” der.

“Uzun yaşayacaksınız; ama ne yazık ki, tüm yakınlarınızın gözlerinizin önünde birer birer ölüp sizi yapayalnız bıraktıklarını göreceksiniz.”

Bir an sessizlik olur; ardından padişah kükrer:

“Tez atın şunu zindana, felaket habercisi olmak neymiş öğrensin!”

Tabircibaşı, yaka paça götürülüp zindana atılır. Padişah bir başka tabircinin bulunmasını emreder. Huzura getirilen ikinci tabirciye de rüyasını anlatıp sorar:

“Hayır mıdır, şer midir?” der.

İkinci tabirci de önce biraz düşünür; ama sonra yüzü aydınlanır:

“Hayırdır, Padişahım!” der. “Bu rüya, tüm yakınlarınızdan daha uzun yaşayacağınızı gösterir. Daha nice seneler boyu ülkenizi yönetebileceksiniz.”

Padişah, ağzı kulaklarında buyurur: “Bu tabirciye iki kese altın verin!”

Başından sonuna durumu izleyenler, tabirciye sorar:

“Aslında sen de tabircibaşı da aynı şeyi söylediniz. Neden onu cezalandırdı da seni ödüllendirdi?”

Tabirci güler:

Elbette aynı şeyi söyledik; ama önemli olan ne söylediğin değil, nasıl söylediğindir?

22. Bu öyküye en uygun başlık aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Hayır ve Şer*
- B) Felâket Habercisi
- C) Padişah
- D) Rüyaların Sırrı

23. Öykünün ana düşünce nedir?

- A) Söylediklerimiz değil, onları ne şekilde söylediğimiz önemlidir.*
- B) Söylediğimiz sözlere dikkat etmemiz gerekir
- C) İnsanlar söyleyeceklerini iyice düşünmelidir.
- D) İnsanlara her zaman güzel şeyler söylemek gerekir.

24. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde neden - sonuç ilişkisi vardır?

- A) Aniden yola çıkan adamı görememişti.
- B) Bütün gece şarkılar söyleyerek eğlendi.
- C) Askerlik anılarını dinlemekten çok sıkılmıştı.*
- D) Cadde boyunca hiç durmadan yürümüştü.

25. Toplumsal sorumluluk, kendimizde gördüğümüz hakları başkalarına da tanımamızı gerektirir. Başkalarına vermediğimiz hak ve özgürlükleri kendimiz için de isteyemeyiz. Peki, bu meseleyi nasıl özetleriz?.....

Bu paragraf aşağıdakilerden hangisiyle devam ettirilebilir?

- A) Herkesi kendimiz gibi bilip de onlara her şeyi vermemeliyiz.
- B) Sana yapılmasını istemediğin şeyi sen de başkasına yapma.*
- C) Senin özgür olman başkalarını rahatsız edebilir.
- D) Özgürleşmek için başkalarına hükmetmek gerekir.

Not: Doğru cevaplar "" işareti ile belirtilmiştir.*

EK 8. DENEY GRUBU ÖN TEST PUANLARI

Denek nu:	Toplam	Sözcük	Cümle	Paragraf	P. Anlam	P. Yapı
1.	24	4	5	15	12	3
2.	23	4	5	14	12	2
3.	23	4	5	14	12	2
4.	22	4	4	14	12	2
5.	22	4	4	14	12	2
6.	21	3	4	14	12	2
7.	20	2	5	13	10	3
8.	19	3	5	11	9	2
9.	17	3	4	10	8	2
10.	17	2	2	13	10	3
11.	17	3	4	10	10	0
12.	15	3	2	10	7	3
13.	14	1	4	9	8	1
14.	13	2	2	9	7	2
15.	12	2	3	7	6	1
16.	11	3	2	6	5	1
17.	9	2	3	4	2	2
18.	8	1	1	6	6	0
19.	6	2	0	4	2	2
20.	6	2	2	2	1	1

EK 9. KONTROL GRUBU ÖN TEST PUANLARI

Denek nu:	Toplam	Sözcük	Cümle	Paragraf	P. Anlam	P. Yapı
1.	25	4	5	16	13	3
2.	23	4	5	14	12	2
3.	23	3	4	16	13	3
4.	22	3	5	14	11	3
5.	22	3	5	14	11	3
6.	21	3	5	13	10	3
7.	20	3	5	12	11	1
8.	20	3	5	12	10	2
9.	17	3	2	12	11	1
10.	17	3	2	12	10	2
11.	17	4	2	11	9	2
12.	15	2	4	9	8	1
13.	15	4	2	9	8	1
14.	14	3	4	7	5	2
15.	13	1	4	8	5	3
16.	12	3	3	6	5	1
17.	10	2	3	5	4	1
18.	8	0	3	5	4	1
19.	7	0	1	6	5	1
20.	6	0	1	5	3	2
21.	5	0	1	4	3	1

EK 10. DENEY GRUBU SON TEST PUANLARI

Denek nu:	Toplam	Sözcük	Cümle	Paragraf	P. Anlam	P. Yapı
1.	25	4	5	16	13	3
2.	25	4	5	16	13	3
3.	23	4	5	14	11	3
4.	24	4	5	15	12	3
5.	24	4	5	15	13	2
6.	24	4	5	15	12	3
7.	19	2	4	13	10	3
8.	21	2	5	14	11	3
9.	19	2	4	13	12	1
10.	20	4	4	12	11	1
11.	19	3	4	12	12	0
12.	20	3	4	13	10	3
13.	17	3	2	12	10	2
14.	18	4	3	11	9	2
15.	19	3	4	12	10	2
16.	14	3	4	7	5	2
17.	10	2	1	7	6	1
18.	8	1	2	5	5	0
19.	14	1	3	10	8	2
20.	5	1	0	4	4	0

EK 11. KONTROL GRUBU SON TEST PUANLARI

Denek nu:	Toplam	Sözcük	Cümle	Paragraf	P. Anlam	P. Yapı
1.	25	4	5	16	13	3
2.	23	4	4	15	13	2
3.	24	3	5	16	13	3
4.	21	3	5	13	10	3
5.	23	3	5	15	12	3
6.	22	3	5	14	11	3
7.	20	3	3	14	12	2
8.	22	2	5	15	12	3
9.	15	3	2	10	9	1
10.	18	3	2	13	12	1
11.	20	3	4	13	12	1
12.	16	3	2	11	9	2
13.	12	2	3	7	5	2
14.	14	3	4	7	5	2
15.	16	3	4	9	7	2
16.	10	2	3	5	4	1
17.	11	1	2	8	6	2
18.	9	1	2	6	5	1
19.	14	2	4	8	5	3
20.	8	2	1	5	3	2
21.	8	1	2	5	5	0

EK 12. ARAŞTIRMA İZİN ONAY BELGESİ

T.C.
AHMETLİ KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

SAYI:B.08.4.MEM.4.45.01.200/ 2365
KONU: Kasım Caner BAŞUSTA

24/09/2008

KAYMAKAMLIK MAKAMINA
AHMETLİ

İlçemiz Gökkaya İlköğretim Okulu Müdürlüğünün 22/09/2008 tarih ve 232/ 276 sayılı yazısı ekinde alınan Türkçe Öğretmeni Kasım Caner BAŞUSTA'nın "Okuma Eğitiminde Metindilbilimin Kullanımı" teziyle ilgili dersleri aksatmamak kaydıyla 8. sınıf öğrencilerine yönelik Gazi İlk öğretim Okulunda ön deneme testi, Gökkaya İlköğretim Okulunda ise kontrol gruplu ön ve son test uygulamalarını gerçekleştirmek istemektedir.

Talep Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğünde; Olur'larınıza arz ederim.

Gündüz ATBAŞ
Müdür

OLUR
.....09/2008
Fuat GÜREL
Kaymakam



Hükümet Konagi Ahmetli / MANİSA
Telefon: (0 236) 768 31 29 Faks: (0 236) 768 31 29
ahmetli45@meb.gov.tr
<http://ahmetli.meb.gov.tr>



Okutucu Okutur
Baha aydınlık
gelecek!