



**11. SINIF TÜRK EDEBİYATI KİTABINDAKİ METİNLERİN
YAPILARI VE İŞLEME YÖNTEMLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ**

Ferhat KAYACAN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SOSYAL BİLGİLER VE TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

KASIM, 2016

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren altı (6) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Ferhat

Soyadı : Kayacan

Bölümü : Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği

İmza :

Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : 11. Sınıf Türk Edebiyatı Ders Kitabındaki Metinlerin Yapıları ve İşleme Yöntemlerinin Değerlendirilmesi

İngilizce Adı : Evaluation of 11th Grade Turkish Literature Book's Text Structures and Processing Methods

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı : Ferhat KAYACAN

Tarih : 23.11.2016

İmza :

JÜRİ ONAY SAYFASI

Ferhat Kayacan tarafından hazırlanan “11. Sınıf Türk Edebiyatı Ders Kitabındaki Metinlerin Yapıları ve İşleme Yöntemlerinin Değerlendirilmesi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Alemdar YALÇIN

(Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Başkan: Prof. Dr. Alemdar YALÇIN

(Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Üye: Prof. Dr. Ülkü GÜRSOY

(Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Üye: (Yrd. Doç. Dr. Serdar ODACI)

(Türk Dili ve Edebiyatı Bilim Dalı, Hacettepe Üniversitesi)

Tez Savunma Tarihi: 23/11/2016

Bu tezin Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Ülkü ESER ÜNALDI

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü



Babama...

TEŞEKKÜR

Çalışma süresince hiçbir Şekilde beni yalnız bırakmayan, her zaman destekleyen ve yol gösteren değerli hocam Prof. Dr. Alemdar YALÇIN Bey'e; okullardaki deneysel uygulamamızı yapan, bu konuda fedakârlıktan kaçınmayan değerli öğretmenlerimiz Nurhan GİRGEÇ, Burhanettin KARA'ya; hem uygulama hem de görüş ve önerileri ile çalışmanın Őekillenmesinde dersek olan Sümeyye HAZIM'a; SPSS konusunda yardımlarını esirgemeyen Cengizhan GÖKBEN ve Ayşe GÜNAY GÖKBEN'e; yüksek lisans eğitimine başlamam ve bitirmem yönündeki teşviklerini esirgemeyen değerli dostlarım Yrd. Doç. Dr. Mehmet Âkif YALÇINKAYA, Yrd. Doç. Dr. Eray ALACA'ya; çalışma süresince bana sabır gösteren değerli eşim Gamze KAYACAN'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

11. SINIF TÜRK EDEBİYATI KİTABINDAKİ METİNLERİN YAPILARI VE İŞLEME YÖNTEMLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

(Yüksek Lisans Tezi)

Ferhat KAYACAN

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Kasım 2016

ÖZ

11. sınıf Türk Edebiyatı ders kitabındaki metinleri ve işleme yöntemini değerlendirmek, dersle ilgili mevcut programın sorunlarını belirlemek ve yeni hazırlanacak öğretim programına veri sağlamak amacıyla bu çalışma yapılmıştır. Çalışma verilerini toplamak için son test kontrol gruplu deneysel model tercih edilmiştir. Farklı eğitim programlarının uygulandığı üç okuldan birer deney ve kontrol grubu belirlenmiştir. Deney grubunda 55, kontrol grubunda 53 olmak üzere toplam 108 kişilik çalışma grubu oluşturulmuştur. Ders kitabında belirlenen dört metin ders planına göre öğrencilere uygulanmıştır. Kontrol grubunda ders kitabındaki metinler geleneksel metin işleme yöntemine göre uygulanmış; deney grubunda aynı metinler metin dil bilimi verilerine göre tekrar hazırlanarak bu verilere uygun geliştirilen bir yöntemle işlenmiştir. İki yöntem arasındaki farkı belirlemek için uygulanan ölçme testinin sonuçları IBM SPSS Statistics 23.0 paket programı ile değerlendirilmiştir. Elde edilen verilere, grup varyanslarının homojenliğini belirlemek için Levene testi uygulanmıştır. Daha sonra grupların ölçme testinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları (M) ve standart sapmaları (SD) hesaplanmış, ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını sınamak için bağımsız t testi uygulanmıştır. Sonuçlar tablolar hâlinde verilmiş, elde edilen sonuçlar niteliksel olarak gerekçelendirilmeye çalışılmıştır. Genel olarak metin dil bilimsel çözümleme yöntemiyle geleneksel metin

işleme yöntemi arasında metnin anlaşılması konusunda metin dil bilimsel çözümleme yöntemi lehine anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Böylelikle metin dil bilim verilerine göre hazırlanan bir metnin uygun yöntemlerle işlenmesi gerektiği gerçeği ortaya çıkmıştır. Yaptığımız alan araştırması sonucunda elde ettiğimiz somut veriler, Türk Edebiyatı dersinin eğitim programının ve ders kitaplarının metin dil bilimin temel ilkelerine göre yeniden gözden geçirilmesi gerektiğini göstermektedir. Beyin-dil ilişkisi üzerine sistematik ve yaygın araştırmaların verilerine dayalı olarak bütün dünyada bir yöntem değil bir bilim alanı olarak kabul edilen metin dil bilimi verilerinden yararlanmanın öğrencilerin zihinsel gelişimleri için faydalı olacağı düşünülmektedir. Belirlenen bu durumdan hareketle araştırmalarımızın sonuçları ortaya çıktıktan sonra tezimizin sonunda eğitim için birinci derecede paydaş özelliği olan Türk Edebiyatı dersinin öğretim programına, ders kitabına, Türk dili ve edebiyatı öğretmenliği eğitimine, okul yönetimine, öğrencilere, öğretmenlere, velilere ve bu alanda araştırma yapacaklara yönelik önerilere yer verilmiştir.



Anahtar Kelimeler : Metin dil bilimi, 11. sınıf Türk Edebiyatı dersi, metin çözümleme, edebiyat eğitimi,
Sayfa Adedi : 178
Danışman : Prof. Dr. Alemdar YALÇIN

**EVALUATION OF 11th GRADE TURKISH LITERATURE BOOK'S
TEXT STRUCTURES AND PROCESSING METHODS**

(M.S. Thesis)

Ferhat KAYACAN

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

November 2016

ABSTRACT

The purposes of the study are evaluation of 11th Grade Turkish Literature Book's Text Structures and Processing Methods, determining the problems of the current course program and providing data to new instructional program. Posttest controlled group model was used to collect data. Experimental and control groups were taken from three different schools which were used different teaching program. There were 108 number of subjects, 55 subjects belongs to experimental group and 53 subjects to control group. Four different texts taken from course book were applied to students according to the lesson plan. The texts for the control group were applied according to the traditional textual processing method and the texts for experimental group were applied by revising the same texts with the linguistic processing method. IBM SPSS Statistics 23.0 was used to determine the difference of two implementation measuring results. To determine the homogeneity of group variance, levene test was applied. Then, the mean (M) and standart deviations (SD) of groups evaluation tests were calculated and to understand whether there was a significant difference or not, independent t-test were used. Results were given with tables and provided qualitative justifications. According to the results, there is a significant difference between text linguistic method and traditional method. Text understanding was better on text linguistic processing. Text linguistic processing method which investigated after the neuro-science studies should be applied to Turkish language and literature

teaching programs because of the benefits of cognitive development of the students. There were given the suggestions to Turkish literature instruction program and its course book, Turkish language and literature teaching, school administration, teachers, parents and researchers who will study in this area.



Key Words : Text Linguistic, 11th Grade Turkish Literature Course, Text Processing, Literature Education

Page Number : 178

Supervisor : Prof. Dr. Alemdar YALÇIN

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI	iii
TEŞEKKÜR	v
ÖZ	vi
ABSTRACT	viii
BÖLÜM 1	1
GİRİŞ	1
1. 1. Problem Durumu	1
1. 2. Çalışmanın Önemi	6
1. 3. Amaçlar	7
1. 4. Araştırma Soruları	8
1. 5. Sınırlılıklar	8
1. 6. Varsayımlar	9
1. 7. Tanımlar	9
BÖLÜM 2	11
KURAMSAL ÇERÇEVE	11
2. 1. Dil Becerileri	11
2. 1. 1. Dinleme	15
2. 1. 2. Okuma	16
2. 1. 3. Konuşma	17

2. 1. 4. Yazma.....	19
2. 2. Metin	20
2. 3. Metin Dil Bilimi.....	21
2. 4. Metinsellik Ölçütleri	24
2. 4. 1. Metin Merkezli Metinsellik Ölçütleri.....	24
2. 4. 2. Kullanıcı Merkezli Metinsellik Ölçütleri	51
2. 5. Metin Yapısı	54
2. 6. Edebiyat Dersinde Ders Kitabının Önemi	548
2. 7. Metin Dil Bilimsel Çözümleme Yöntemi	49
BÖLÜM 3	59
YÖNTEM.....	59
3. 1. Araştırmanın Modeli	59
3. 2. Evren ve Örneklem	61
3. 3. Veri Toplama Yöntemi	65
3. 4. Verilerin Analiz Edilmesi	66
BÖLÜM 4	68
BULGULAR VE YORUM.....	68
4. 1. Birinci Uygulama: Yağmur.....	68
4. 2. İkinci Uygulama: Başka Milletler Ne Yapıyor?.....	71
4. 3. Üçüncü Uygulama: Kızılelma Neresi?	75
4. 4. Dördüncü Uygulama: Ateşten Gölek	78
BÖLÜM 5	81
SONUÇ ve TARTIŞMA	81
5. 1. Sonuçlar	81
5. 1. 1. Yağmur Şiirinin Uygulanmasıyla İlgili Sonuçlar	81
5. 1. 2. Başka Milletler Ne Yapıyor Makalesiyle İlgili Sonuçlar	83

5. 1. 3. Kızılalma Neresi Hikâyesiyle İlgili Sonuçlar	86
5. 1. 4. Ateşten Gömlek Romaniyla İlgili Sonuçlar	87
5. 2. Öneriler	89
5. 2. 1. 11. Sınıf Türk Edebiyatı Öğretim Programına Yönelik Öneriler	89
5. 2. 2. 11. Sınıf Türk Edebiyatı Ders Kitabına Yönelik Öneriler	90
5. 2. 3. Öğrencilere Yönelik Öneriler.....	91
5. 2. 4. Öğretmenlere Yönelik Öneriler	92
5. 2. 5. Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Eğitimine Yönelik Öneriler	93
5. 2. 6. Okul Yönetimlerine Yönelik Öneriler.....	94
5. 2. 7. Teftişle İlgili Öneriler	94
5. 2. 8. Öğrenci Velilerine Yönelik Öneriler	95
5. 2. 9. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	95
KAYNAKÇA	97
EKLER	90
EK 1. Tez Onayı	103
EK 2. Ankara Valiliği Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni	104
EK 3. Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu Değerlendirme ve Onayı	105
EK 4. Kontrol Grubunda Uygulanan Ders Kitabındaki Yağmur Şiiri	107
EK 5. Deney Grubunda Uygulanan Yağmur Şiiri	108
EK 6. Yağmur Şiiri Öğretmen Kılavuzu	114
EK 7. Deney Grubunun Servetifünun ile İlgili Hazırladığı Duvar Gazetesi	122
EK 8. Yağmur Şiiri Ölçme Testi	123
EK 9. Kontrol Grubunda Uygulanan Ders Kitabındaki Başka Milletler Ne Yapıyor Makalesi	124
EK 10. Başka Milletler Ne Yapıyor Makalesi Öğretmen Kılavuzu	125
EK 11. Deney Grubunda Uygulanan Başka Milletler Ne Yapıyor Makalesi	128
EK 12. Başka Milletler Ne yapıyor Makalesi Ölçme Testi	133

EK 13. Kontrol Grubunda Uygulanan Ders Kitabındaki Kızılma Neresi Hikâyesi	134
EK 14. Kızılma Neresi Hikâyesi Öğretmen Kılavuzu	136
EK 15. Deney Grubunda Uygulanan Kızılma Neresi Hikâyesi	138
EK 16. Kızılma Neresi Hikâyesi Ölçme Testi	145
EK 17. Kontrol Grubunda Uygulanan Ders Kitabındaki Ateşten Gümlek Romanı	146
EK 18. Roman İnceleme Şablonu	148
EK 19. Deney Grubunun Hazırladığı Ateşten Gümlek Sempozyumunun Fotoğrafları	155
EK 20. Ateşten Gümlek Ölçme Testi	156

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 3. 1 <i>Son Test Kontrol Gruplu Model</i>	49
Tablo 3. 2 <i>Son Test Kontrol Gruplu Deneme Modelinde İç Ve Dış Geçerlik Değerlendirmeleri</i>	51
Tablo 3. 3 <i>Çalışma Evreninin Cinsiyete Göre İstatistikî Verileri</i>	52
Tablo 3. 4 <i>Çalışma Evreninin Okullara Göre İstatistikî Verileri</i>	52
Tablo 3. 5 <i>Çalışma Grubunun Cinsiyete Göre İstatistikî Verileri</i>	53
Tablo 3. 6 <i>Çalışma Grubunun Okullara Göre İstatistikî Verileri</i>	53
Tablo 3. 7 <i>Ankara Üniversitesi Geliştirme Vakfı Kolejinin 11. Sınıf Türk Edebiyatı Dersinin 1. Dönem Başarı Ortalaması</i>	54
Tablo 3. 8 <i>Türk Telekom Mehmet Kaplan Sosyal Bilimler Lisesinin 11. Sınıf Türk Edebiyatı Dersinin 1. Dönem Başarı Ortalaması</i>	54
Tablo 3. 9 <i>Sincan Ahmet Andıçen Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinin 11. Sınıf Türk Edebiyatı Dersinin 1. Dönem Başarı Ortalaması</i>	55
Tablo 4. 1 <i>Ankara Üniversitesi Geliştirme Vakfı Kolejinde Uygulanan Yağmur Şiirinin Levene Testi ve t Test Sonuçları</i>	59
Tablo 4. 2 <i>Türk Telekom Mehmet Kaplan Sosyal Bilimler Lisesinde Uygulanan Yağmur Şiirinin Levene Testi ve t Test Sonuçları</i>	59
Tablo 4. 3 <i>Sincan Ahmet Andıçen Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde Uygulanan Yağmur Şiirinin Levene's Testi ve t Test Sonuçları</i>	60
Tablo 4. 4 <i>Ankara Üniversitesi Geliştirme Vakfı Kolejinde Uygulanan Başka Milletler Ne Yapıyor Makalesinin Levene Testi ve t Test Sonuçları</i>	62
Tablo 4. 5 <i>Türk Telekom Mehmet Kaplan Sosyal Bilimler Lisesinde Uygulanan Başka Milletler Ne Yapıyor Makalesinin Levene Testi ve t Test Sonuçları</i>	62

Tablo 4. 6 <i>Sincan Ahmet Andıçen Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde Uygulanan Başka Milletler Ne Yapıyor Makalesinin Levene's Testi ve t Test Sonuçları</i>	63
Tablo 4. 7 <i>Ankara Üniversitesi Geliştirme Vakfı Kolejinde Uygulanan Kızılma Neresi Hikâyesinin Levene Testi ve t Test Sonuçları</i>	65
Tablo 4. 8 <i>Türk Telekom Mehmet Kaplan Sosyal Bilimler Lisesinde Uygulanan Kızılma Neresi Hikâyesinin Levene Testi ve t Test Sonuçları</i>	66
Tablo 4. 9 <i>Sincan Ahmet Andıçen Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde Uygulanan Kızılma Neresi Hikâyesinin Levene Testi ve t Test Sonuçları</i>	67
Tablo 4. 10 <i>Türk Telekom Mehmet Kaplan Sosyal Bilimler Lisesinde Uygulanan Ateşten Gölek Romanının Levene Testi ve t Test Sonuçları</i>	69



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2. 1 Bilginin beyinde işleme süreci	11
Şekil 2. 2 Beyin ile dört temel dil becerisinin ilişkisi	13

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

ABD	Amerika Birleşik Devletleri
f	Frekans
G ₁	Deney Grubu
G ₂	Kontrol Grubu
LYS	Lisans Yerleştirme Sınavı
M	Aritmetik Ortalama
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
O _{1,2}	Deney Grubuna Uygulanan Son Test
O _{2,2}	Kontrol Grubuna Uygulanan Son Test
ÖSYM	Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi
ÖABT	Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi
R	Random (Yansız Atama)
SD	Standart Sapma
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences (Sosyal Bilimler İçin İstatistik Paketi)
YGS	Yükseköğretime Geçiş Sınavı
X	Deney ve Kontrol Gruplarında Yapılan Uygulama
%	Yüzde

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölüm, yapılan çalışmanın gerekçelerini ortaya koyan “Problem Durumu”nu, Türk dili ve edebiyatı öğretimi açısından “Çalışmanın Önemi”ni, çalışmada ulaşılmak istenen “Amaçlar”ı, çalışmayı yönlendiren “Araştırma Soruları”ni, yapılan çalışmanın “Sınırlılıkları”, “Varsayımları” ve çalışmada geçen kavramların anlatıldığı “Tanımlar” başlıklarından oluşmaktadır.

1. 1. Problem Durumu

Teknolojinin hızla gelişmesi ve iletişim araçlarının çoğalması, bireyler, toplumlar ve kültürler arası etkileşimin hızını arttırmıştır. Bu hızlı gelişim içinde toplumların ihtiyaçları ve hedefleri de değişmektedir. Çağın gerisinde kalmamak için eğitim sistemlerinin de toplumun yeni ihtiyaçlarına göre yeni hedefler belirlemesi ve bu değişime ayak uydurması zorunludur.

Bilgi üreten çağdaş toplum olmanın en temel gereksinimi, eğitilmiş bireyler yani “eleştirici ve yaratıcı, yeni buluşlar, keşifler yapan ve toplumsal değişmeyi başlatmayı isteyen bireylerdir. Bireylerdeki bu değişikliği hazırlamak, eğitimin yaratıcı işlevlerinden biridir” (Tezcan, 1997, s. 188). Var olan tüm eğitim sistemleri, toplumların, eğitilmiş birey ihtiyaçlarını karşılar. Eğitilmemiş bireyler ise toplumun ilerlemesini, gelişmesini ve olumlu yönde değişmesini doğrudan engelleyici unsurlardan biridir.

Tarih boyunca edebiyat, içinde olduğu toplumun duygu, düşünce, inanç ve kültürel değerlerinin aynası ve taşıyıcısı olmuştur. Bu niteliğiyle edebiyat, toplumdaki bireylerin

ortak hafızasını oluşturan önemli bir eğitim alanı ve eğitim sistemlerinin vazgeçilmez bir parçası olarak kabul edilmiştir.

Günümüze kadar gelen edebiyat eğitimi düşünüldüğünde, edebiyatın işlevlerinden biri olan toplumun duygu, düşünce, inanç ve kültürel değerlerini yansıtması ve bunları sonraki nesillere taşıma özelliği eğitim programlarının merkezine alındığı görülmektedir. Bu durumun günümüz ihtiyaçlarına cevap vermemesi edebiyat dersine yönelik öğrenci ve öğretmenlerde olumsuz tutumları oluşmasının nedenidir. Bu durum aynı zamanda edebiyat dersinin hayati işlevlerinin göz ardı edilmesine yol açmaktadır.

Uslu Üstten (2010)'e göre, “edebiyat öğretiminde anlamının gerçekleşmesi, okunulan bir metnin zihinde canlandırılabilmesi ve metnin bütünlüğünün kavranabilmesi asıl hedef olarak belirlenmelidir” (s. 89).

Güzel (2006) çalışmasında, “edebiyat eğitimi, çağdaş eğitimin önemli merkez noktalarından biridir” (s. 26). Edebiyat eğitimi, bireyin kendisini geliştirme, başkalarıyla iyi ilişkiler kurabilme, kendisini başkalarına ifade edebilme, kendisiyle ve çevresiyle barışık bir şekilde yaşamasını sağlama gibi özellikler bakımından bireysel gelişime katkıda bulunan önemli bir eğitim alanıdır.

Yalçın (2012) çalışmasında, dil ve edebiyat öğretiminde kuru bilgilerin beyne yüklenmesinden öte, kişinin öğrendiği her yeniliği hayatının bir parçasında uygulamasını amaçlaması gerektiğinin vurgulamış, Türkçenin, dil ve edebiyatın uygulamalı öğretiminin önemi üzerinde durmuştur. Yalçın (2012)'a göre, “Türkçe, dil ve edebiyatın uygulamalı olarak öğretilmesinin amacı, insan beyninin kapasitesinin dil öğretimine uygun bir biçimde planlama çalışmasıdır” (s. 18). Bu yüzden liselerdeki Türk Edebiyatı dersleri ve müfredatı önceleri Kompozisyon, daha sonra Yazılı ve Sözlü Anlatım ve son olarak da Dil ve Anlatım adıyla tamamen uygulamaya yönelik bir başka dersle desteklenmiştir. Bu iki dersin birbirini tamamlamasıyla bireyin toplum içinde uyum, başarı ve kendisini etkili ve verimli bir biçimde ifade edebilme becerisi gelişebilmektedir. Bu yüzden Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım dersleri bireyin doğumundan ölümüne kadar hayatının her aşamasında karşılaştığı birçok hayati sorunun çözümünü bünyesinde barındırmaktadır. Dil ve Anlatım dersinde esas alınan öğrencinin yazılı ve sözlü anlatım becerilerinin geliştirilmesi çalışması, öğrencilerin lise öğretiminin tamamlamasından sonra hayatının sonuna kadar kendi çabası olmadan beceri olarak bireye kazandırılmamaktadır.

Problem durumunu oluşturan temel noktalardan birisi öğrencilerin bu derslerden edindiği kuramsal bilgileri günlük hayatlarına yansıtma ortama çıkan sıkıntılardır. Bu sıkıntılar Türk Edebiyatı ve onun uygulama alanı olan Dil ve Anlatım derslerinin yeni bir anlayışla planlanması zorunluluğunu ortaya çıkarmaktadır. Bu iki dersin sözünü ettiğimiz birbirini tamamlayıcı özellikleri düşünülüp 2016-2017 öğretim yılında Türk Dili ve Edebiyatı dersi adı altında birleştirilmesine ve 9. sınıftan itibaren kademeli olarak uygulamaya geçilmesine Milli Eğitim Bakanlığı tarafından karar verilmiştir. Bu noktada yapacağımız çalışma, yeni müfredata göre hazırlanacak 11. sınıf ders kitabına ve öğretim programına katkı sağlayacaktır.

Üzerinde durulması gereken diğere bir nokta ise bireyin her türlü eğitiminde öğrenmenin dört temel dil becerisi aracılığıyla gelişiyor olmasıdır. Bunlar konuşma, dinleme, okuma ve yazmadır. Öğrencilerde bu dört becerinin yeterli bir düzeyde geliştirilmemiş olması diğere derslerdeki başarılarını da ciddi bir biçimde etkilemektedir. İlk ve orta öğretim düzeyinde dil becerileri geliştirilen öğrencilerin lise düzeyinde bu becerilerinin daha nitelikli ve kaliteli bir hâle getirilmesi ve bunu tutum ve davranışlar ile iletişim süreçlerine öğrenciler tarafından yansıtılması gerekmektedir. Bir bütün hâlinde incelendiği zaman Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım derslerinin müfredatlarının tamamında söz konusu kazanımlar amaç ve hedefler bölümlerinde bulunmaktadır. Türk dili ve edebiyatı eğitiminin tarihine baktığımız zaman da amaç ve hedeflerin bu noktalar üzerinde durulduğu görülür. Bu durumu biz de uygulamamızda dikkate aldık.

Dil ve edebiyat eğitiminin geliştirmeyi amaçladığı yetenek ve becerilerin tamamı bireyin zihinsel ve duygusal süreçleri ile doğrudan bağlantılıdır. Zihinsel ve duygusal süreçler de doğrudan beynin çalışma sistemine bağlı ve onunla birlikte yürümektedir. Dil ve düşünme becerilerinin sağlıklı bir biçimde kurulması ile beynin çalışma sistemi arasında doğrudan bir ilişki bulunduğu bugün bilim dünyasında en çok benimsenen noktalar arasında yer almaktadır.

Dört temel dil becerisinin beyindeki işleyişinin bireylerin beyin kapasitesinin gelişimine etkisi bilim dünyasında artık tartışılmamaktadır. Yani bu dört etkinlik gerçekleşme süreçlerini beyinde tamamladığı için beyin çalışmaları, dil ve edebiyat eğitimi ile doğrudan ilgilidir. Bu dört becerinin nitelikli olmaması durumunda hiçbir dersin eğitimi sağlıklı bir biçimde gerçekleştirilemez. Bu açıdan düşünüldüğünde öğrencilerin bütün

öğrenimleri süresince aldıkları matematik fizik, kimya, coğrafya vs. öğretimi ile Türk Edebiyatı, Dil ve Anlatım dersleri arasında doğrudan ilgi bulunmaktadır.

Yalçın (2012)'a göre, "Dil ve Anlatım dersleriyle edebiyat dersleri beyinle ilgili gelişen son bilgilere göre yeniden tasarlanırsa bu sadece dil ve edebiyat eğitimini değil, kişinin ölünceye kadar kullanacağı temel dil becerilerini ve başarısını da etkileyecektir" (s. 13).

Dil ve edebiyat öğretiminin her aşamasında önce *farkındalık yaratma* ve ele aldığımız konuyla *ilgili uyarma*, daha sonra *dikkati toplama* ve konuya *bilinçli bir şekilde yaklaşma* olmak üzere dört aşamalı sistematik bir yöntem gerekmektedir. Oysa dil ve edebiyat öğretiminin müfredatı ve öğretmen eğitimi bu yöntem üzerine oturtulmamıştır.

Zihinsel faaliyetlerin temellerinden biri okuduğunu anlama becerisidir. İnsanın, okuduğundan anlam çıkarabildiği ölçüde düşünebileceğini söylemek yanlış olmayacaktır. Buna göre, dil becerilerinin sağlıklı geliştirilmesi için ders materyali olarak kullanılacak metinlerin hedef kitlenin istek ve ihtiyaçlarına göre seçilmesi, zihinsel gelişimine katkı sağlayacak şekilde hazırlanması gerekmektedir.

Akçaoğlu Saydım (2009) çalışmasında, dokuz, on ve on birinci sınıf öğrencilerinin Türk Edebiyatı dersine karşı ilgilerinin düşük düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca farklı yöntemlerin uygulanması, farklı araç gereçlerin kullanılması, öğretmenin öğrenciye yaklaşımı, öğrencinin derste aktif olması, dersin eğlenceli hâle getirilmesi, konuların gerçek hayatla ilişkilendirilmesi, ders kitabının öğrenciler açısından çekici ve anlaşılır olmasıyla öğrencilerin derse olan ilgilerinin artacağını belirtmiştir.

Akçaoğlu Saydım (2009) çalışmasında, öğrencilerin Türk Edebiyatı dersine ilgilerinin artması için, Türk Edebiyatı Öğretim Programı'nın ve Türk Edebiyatı ders kitaplarının yeniden değerlendirilmesi ve gözden geçirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca öğretmenlere Türk Edebiyatı Öğretim Programı'nın tanıtılması yanında, Türk Edebiyatı dersi konularının işlenişi hakkında da hizmet içi eğitimler verilmesi gerektiği önermiştir.

Türk Edebiyatı dersi öğretim programındaki sorunları belirlemek amacıyla Kayacan (2016) tarafından yapılan çalışmada da 11. sınıf Türk Edebiyatı dersinin süresinin yetersiz olduğu, kitap içeriğinin öğrenci seviyesine uygun olmadığı, dersin müfredatının bir yılda bitirilemediği, öğretmenlerin yeterliliklerinin eksik olduğu gibi sorunlar tespit edilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Talim Terbiye Kurulunun 63 sayılı, 29.07.2015 tarihli "Ortaöğretim Türk Edebiyatı dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programını"nda,

metinleri anlama, çözümlleme, değerlendirme ve bunlardan yola çıkarak yeni ürünler ortaya koymayı esas alan bir yaklaşım benimsenmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2015). Programda edebî metni merkeze alan ve dönemden metne değil, metinden döneme giden bir anlayış ortaya konulmuştur. Öğretim programı, metin ağırlıklı bir edebiyat öğretimini merkeze alarak beyin çalışmalarının bulgularına dayanan metin dil bilimi esas almıştır.

Akçaoğlu Saydım (2009) ve Kayacan (2016)'ın çalışmalarında edebiyat öğretiminde belirlediği eksiklikler göz önüne alınarak bu çalışmaya karar verilmiştir. Talim Terbiye Kurulunun 59 sayılı, 29.07.2015 tarihli kararınca 2016-2017 Eğitim-Öğretim Yılında itibaren 9. Sınıflardan başlamak üzere kademeli uygulamaya geçecek olan öğretim programa yönelik hazırlanacak ders materyallerine örnek olmak ve sınıf içi uygulamalardaki olumlu ya da olumsuzlukları tespit etmek amacıyla bu çalışmaya başlanmıştır.

Çalışmamızın problem durumunu oluşturan temel unsurları toplarsak Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım derslerinin olmazsa olmaz unsuru olan anlama ve anlatma becerilerinin gelişiminin etkin ve verimli bir biçimde eğitim uygulamalarına yansıtılmaması gelmektedir. Bu eksikliğin yetiştirdiğimiz öğrencilerin hem bireysel başarılarını hem de toplumun gelişme düzeyini doğrudan etkilediği düşünülmektedir.

Problemi oluşturan bir başka nokta da dil bilim alanında ortaya çıkan yeniliklerin dil ve edebiyat öğretimine yeteri kadar yansıtılmamasıdır. 1980'li yıllardan sonra beyin araştırmalarında ortaya çıkan birçok yenilik dil bilim çalışmalarına da yeni boyutlar getirmiştir. Bu son bilimsel bulguların edebiyat ve dil eğitimine yansıtılmasının dersi daha etkili ve verimli hâle getireceği varsayılmaktadır.

Bu çalışma, edebiyat öğretiminde kullanılan metinlerin kazanımlara, sınıf içi uygulamalara, dersin süresine ve metin inceleme yöntemine uygun olup olmadığını ele almaktadır. Ayrıca derste geleneksel metin işleme yöntemi ile metin dil bilimsel metin çözümlleme yöntemi uygulamaları karşılaştırılmıştır. Çalışmada edebiyat eğitimi ve metin dil bilim verilerinden yararlanılarak disiplinler arası çalışma anlayışı benimsenmiştir.

1. 2. Çalışmanın Önemi

Yukarıda belirlediğimiz problem durumu açısından ele aldığımız zaman, Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım derslerinin son bilimsel gelişmeler ışığında daha etkin ve verimli hâle getirilmesini amaçlayan sınıf içi araştırma ve gözlem çalışması son derece azdır.

Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım derslerinin, eğitim müfredatı ve uygulama teknikleri ile yeni bilimsel gelişmeler arasındaki ilişkinin araştırılması ve bulunan sonuçlar ülkemizde çok sık yapılan müfredat değişikliklerinin sağlıklı bir zemin üzerinde yapılmasına ışık tutacak somut birtakım verileri ortaya koyacaktır. Çalışmamızın önemini oluşturan noktalardan ilki budur.

Türk Edebiyatı dersinin sistematik ve nitelikli bir biçimde verilmesi, öğrencilerin beyindeki prefrontal lob adı verilen ve karar verme süreçleri ile kontrol mekanizmalarını yöneten merkezin gelişmesi ile de doğrudan ilgilidir (Yalçın, 2012, s. 31). Bu aynı zamanda öğrencinin kişisel gelişiminde de önemli bir rol oynamaktadır. Hedef kitlemizi oluşturan 15-18 yaş arası gençliğin zihinsel ve ruhsal özellikleri ile beyin gelişimleri arasında çok önemli bir ilişki bulunmaktadır. Eğitim ve öğretimde bu ilişki bilinerek eğitim stratejileri buna göre planlanmazsa telafisi mümkün olmayan bireysel ve toplumsal tahribatlara zemin hazırlanacaktır. Bu yüzden dil öğretiminde, özellikle 15-18 yaş arası gençlerin, problem çözme ve karar verme becerilerinin geliştirilmesi, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı içine alınmıştır. Kısacası Dil ve edebiyat eğitimi içinde yer alan kendini doğru tanıma, problem çözme yöntem ve teknikleri ve karar verme yöntem ve teknikleri gençlerin hem beyin gelişimlerinin sağlıklı bir zemin üzerinde olmasına hem de bu dönemdeki kontrol sistemindeki eksikliklerinin az hasarla tamamlanmasına katkıda bulunacaktır.

Edebiyat eğitiminin sağlıklı bir şekilde yapılabilmesi için lise çağındaki öğrencilere uygun metnin, uygun yöntemle işlenmesi gerekmektedir. Mevcut ders kitaplarında kullanılan metinlerin dersin kazanımlarına, ders içi uygulama süresine uygunluğu üzerine hiçbir çalışma yapılmamıştır. Ders işleme yöntemi üzerinde de lise düzeyinde uygulama çalışması neredeyse hiçbir öneri veya araştırma bulunmamaktadır. Metin dil bilim üzerine yapılan çalışmalar da genellikle yazma eğitimi ile sınırlı kalmıştır. Bu konulardaki görülen eksiklik bizi ders kitabındaki metin yapılarını incelemeye ve ders anlatım yöntemlerini karşılaştırmak üzere çalışma yapmaya yöneltmiştir.

Çalışmada hem metinlerin yapısal olarak dersin amacına uygunluğu hem de ders işleme yöntemlerinin uygunluğu belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışma sonuçlarının Türk dili ve edebiyatı öğretimine katkıları olacağı ve özellikle Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı çalışmalarına veri sağlayacağı umut edilmektedir.

Çalışmamızda öğrenciler için ders kitaplarında seçilen metinlere üç noktadan yaklaşmıştır. Bunlardan birincisi metin değerlendirme ölçeği, ikincisi metin bağdaşıklık ölçeği ve üçüncü olarak metin tutarlılık ölçeğidir. Bu ölçeklerin Milli Eğitim Bakanlığına ait ders kitaplarında bulunan metinlere uygulanmasında karşılaştığımız güçlükler sebebiyle geliştirdiğimiz ölçeklerle birebir metinler değerlendirilmemiştir. Çünkü bu metinler zaten seçilerek halen liselerde okutulan metinlerdir. Bu yüzden ölçeklerdeki temel ilkeler metni anlama yöntemlerinin içine yayılarak ve bir temel şema üzerinden uygulanmaya çalışılmıştır.

1. 3. Amaçlar

Çalışmanın amacı, işleme yöntemine, dersin süresine, öğrencinin gelişim seviyesine, ilgi ve ihtiyaçlarına göre hazırlanan metinlerle daha sağlıklı bir edebiyat eğitimi yapılabileceğini kanıtlamaktır.

Öğrencilerin dört temel beceri olarak adlandırılan okuma, dinleme, yazma, konuşma yeteneklerini geliştirecek metinlerin hazırlanması ve bu metinlerin sınıfta öğrencilerin etkin bir şekilde katılacağı bir sistemle işlenmesiyle Türk dili ve edebiyatı eğitiminin daha nitelikli hale getirilmesi amaçlanmaktadır.

Dört temel becerinin kişinin akademik başarısı ve yaşamı üzerinde etkisi olduğunu başta öğretmenler olmak üzere herkese benimsetilmesi amaçlanmaktadır. Böylelikle de edebiyat dersine yönelik tutumların olumlu yönde geliştirilmesi amaçlanmaktadır.

Türk dili ve edebiyat eğitimi içinde yer alan kendini doğru tanıma, problem çözme yöntem ve teknikleri, karar verme yöntem ve teknikleri gençlerin beyin gelişimlerinin sağlıklı bir zemin üzerinde olmasıyla hem bireysel hem de toplumsal olarak gelişime katkı sağlaması amaçlanmaktadır.

1. 4. Araştırma Soruları

Çalışmanın amacı, 11. Sınıf Türk Edebiyatı ders kitabının metin yapılarının ders süresine ve ders işleme yöntemlerine uygunluğu belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda belirtilen duruma uygun daha ayrıntılı bilgiler elde etmek için aşağıdaki sorulardan yararlanılacaktır:

1. 11. sınıf Türk Edebiyatı ders kitabındaki metinler hangi kazanımlar dikkate alınarak hazırlanmış?
2. 11. sınıf Türk Edebiyatı ders kitabındaki metinler hedef kitlenin istek ve ihtiyaçlarına göre mi hazırlanmış?
3. 11. sınıf Türk Edebiyatı ders kitabındaki metinler yapısal bütünlük açısından uygun mudur?
4. 11. sınıf Türk Edebiyatı ders kitabındaki metinler öğrencinin söz dağarcığını geliştirecek düzeyde midir?
5. 11. sınıf Türk Edebiyatı ders kitabının içeriğindeki problemler nelerdir?
6. 11. sınıf Türk Edebiyatı ders kitabındaki metinler için ayrılan ders süresi yeterli midir?
7. 11. sınıf Türk Edebiyatı ders kitabındaki metin altı sorular öğrencilerin zihinsel gelişimini destekleyen nitelikte midir?
8. Metin dil bilim çözümleme yöntemi metnin anlaşılması üzerinde geleneksel metin işleme yöntemine göre daha mı etkilidir?

Yukarıdaki alt amaçlar doğrultusunda araştırmanın ana problem cümlesi şu şekilde tespit edilmiştir: “11. Sınıf Türk Edebiyatı mevcut ders kitabındaki metinleri geleneksel metin işleme yöntemine göre işleme ile metin dil bilim esasları göz önüne alınarak hazırlanan metinlerin, metin dil bilimsel çözümleme yöntemine göre işlemenin metni anlama üzerine etkisi var mıdır?”

1. 5. Sınırlılıklar

Bu çalışma,

- a. 11. sınıf Türk Edebiyatı dersi kitabında yer alan Tefik Fikret’in “Yağmur” şiiri, Mehmet Fuat Köprülü’nün “Başka Milletler Ne Yapıyor?” makalesi, Ömer

Seyfettin'in "Kızılelma Neresi?" hikâyesi ve Halide Edip Adıvar'ın "Ateşten Gömlek" romanı olmak üzere dört metinle sınırlandırılmıştır.

- b. Ankara ilindeki Ankara Üniversitesi Geliştirme Vakfı Koleji, Türk Telekom Mehmet Kaplan Sosyal Bilimler Lisesi ve Sincan Ahmet Andiçen Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinden deney ve kontrol grubu oluşturmak için her okuldan seçilen ikişer sınıf ile deney grubunda 55, kontrol grubunda 53 olmak üzere toplam 108 öğrenci ile sınırlandırılmıştır.
- c. Çalışma 2015-2016 eğitim-öğretim yılının bahar dönemi ile sınırlandırılmıştır.

1. 6. Varsayımlar

Bu çalışmada,

- a. Belirlenen deney ve kontrol gruplarının birbirine eşit olduğu varsayılmıştır.
- b. Yapılan ölçümlerin öğrencilerin gerçek durumlarını yansıttığı varsayılmıştır.
- c. Araştırmaya katılan öğretmen ve öğrencilerin uygulamalara samimiyet ve içtenlikle katıldığı varsayılmıştır.
- d. Araştırmada kullanılacak istatistikî çözümlene yöntemlerinin doğru sonuçlara ulaşmada yeterli olduğu varsayılmıştır.

1. 7. Tanımlar

Metin Dil Bilim (Text Linguistics): Yazılı ve sözlü bir metni metin yapan nitelikleri, metnin oluşturulmasında kullanılan iç yapı ve dış yapıyı, prensipleri, metni daha anlaşılır ve akılda kalıcı kılmayı sağlayan nitelikleri belirlemeye çalışan bilim dalı, modern belagat, kompozisyon bilimidir.

Bağdaşıklık (Cohesion): Bağdaşıklık "metindeki bazı birimlerin yorumunun başka birimlere bağlı olarak ortaya çıkması durumudur" (Halliday ve Hasan'dan aktaran Coşkun, 2005, s.9). Enkvist bağdaşıklık "metnin yüzeysel yapısındaki açık bağlantılar" şeklinde tanımlamışlardır. Grabe'e göre ise bağdaşıklık, metnin yüzeysel yapısındaki birimler aracılığıyla kurulan, metinde cümleler ve cümleciklerin bir arada tutulmasını sağlayan ilişkilerdir.

Tutarlılık (Coherence): Metin içindeki anlamsal ve mantıksal bağlantılarla oluşan, konu akışındaki bütünlüktür.

Metin Elementleri (Text Elements): Metnin türüne bağlı olarak bir metinde bulunması gerekli olan birimlerdir.



BÖLÜM 2

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde öncelikle edebiyat dersinin temeli olan dil becerilerine ilişkin bilgiler verilmiştir. Sonra metin kavramı ele alınmış, inceleme alanı metin olan metin dil bilimin hakkında bilgi verilmiş, metinsellik ölçütleri ve metin yapısı kavramı açıklanmıştır. Daha sonra edebiyat dersinde ders kitabının önemine ve metin dil bilimsel çözümleme yöntemine ilişkin bilgiler verilmiştir.

2. 1. Dil Becerileri

Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım derslerinin asıl amaçlarından birisi öğrencilerin temel dört dil becerilerinin geliştirilmesidir. Bu ilk ve orta öğretiminden bazı farklılıklarla yapılması gereken bir çalışmalar bütünüdür. Bu yüzden çalışmamızın esasını oluşturan metin dil bilimsel metin işleme yönteminin deney gruplarına uygulanmasında üzerinde duracağımız önemli noktalar arasında dil becerileri yer almaktadır. Kuramsal çerçevemizin birinci önceliğini dil becerilerinin amaç, hedef ve sınırlılıkları almaktadır.

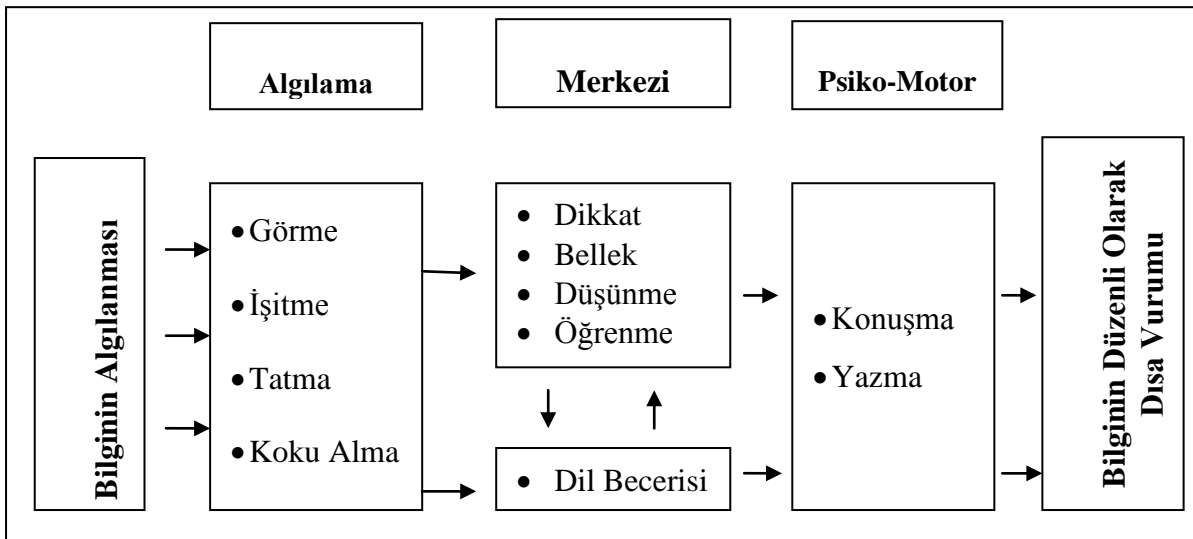
Dil becerileri, insanı diğer varlıklardan ayıran en önemli özelliklerinden biridir. İnsanlar dil becerileriyle konuşur, anlaşır; duygu ve düşüncelerini, bilgi ve deneyimlerini birbirine iletir. Kullanılan araçlar zamanla değişse bile dil becerileri her zaman iletişimin temelini oluşturur.

Her dilin öğretiminde, ister ana dili olarak ister yabancı dil (ikinci dil) olarak öğretiminde, öğrencilerde geliştirilmesi hedeflenen dört temel beceri vardır: okuma, dinleme, konuşma ve yazma. Bu dört beceri kendi içinde kavramsal olarak sınıflandırılmakta ve eğitim-öğretim çalışmaları bu kategorilere göre yapılmaktadır. Bu becerileri birbirinden ayırmak

mümkün değildir. Dil dersleri, hangi düzeyde olursa olsun öğretimi bir bütünlük arz eder. Bundan dolayı dört temel becerinin eş zamanlı birbirini destekleyecek şekilde planlanması gerekir. Bu durum Türk dili ve edebiyatı öğretiminde uzun yıllardan beri benimsenen bir kuraldır. “Talimatname” adıyla Rumî takvime göre 1331 yılında yayımlanan programda bu durum şöyle dile getirilmiştir: “Türkçe dersi elifba, kıraat, inşaad, temsil, imla, tahrir, sarf ve yazı gibi kısımlara ayrılmakta ise de bunların her biri müstakil birer ders değildir. Heyeti mecmuası birer kül teşkil eder” (Talimatname, 1331, s. 28).

Bizim yaptığımız alan araştırmasının da dayandığı temel ilke öğrencinin bu dört temel becerisini ders süresince etkili ve verimli kullanmasını sağlamaya yönelik etkinlikleri öne çıkarmaktır.

Üzerinde durulması gereken bir başka temel ilke de şudur: “Bilginin algılanması konusunun doğrudan dil eğitimi ile ilgisi bulunmaktadır. Çünkü bilgiyi taşıyan ve depolayan unsurların başında dil gelmektedir” (Yalçın, 2012, s. 19). Burada beyin ile dil arasında sıkı bir ilişkiden söz etmek mümkündür. Beyne bilginin girişi, yerleştirilmesi ve kullanılması ancak dil aracılığıyla olmaktadır. Dil becerileri olmasa bilginin beyne yerleştirilmesi, yerleşip yerleşmediğinin bilinmesi, kontrol edilmesi ve kullanılması mümkün olmayacaktır. Bu bakımdan sağlıklı bir beyin için dilin büyük bir başarı ile kullanılabilmesi gereklidir.



Şekil 2.1 Bilginin beyinde işleme süreci “Cognitive Science” Stillings N. A., Weisler, S. E., Chese, C. H., Feinsein, M. H., Garfield, J. L. ve Rissland, E. L., 1995, Cambridge: MIT Press. kaynağından uyarlanmıştır.

Dünyada ayrı bir bilim dalı olarak hızla gelişen algılama biliminin (cognitive science) verilerine göre, “insanların yeni şeyler öğrenmesi, öğrendiklerini beynine yerleştirmesi, bu bilgileri gerektiğinde kullanmak üzere düzenlemesi ve yazılı ya da sözlü biçimde dışa vurumu dil becerileri ile doğrudan ilişkilidir” (Yalçın, 2012, s. 21). Öğrenilen bilgiler beyindeki dil merkezinde çözümlenerek (decoding) öğrenilmekte, bu bilgilerin dışa vurumu sırasında da beyindeki dil merkezinde kodlama (coding) işlemi gerçekleşmektedir. Öğrencilerin bu becerilerini planlı bir şekilde geliştirilmesine Türk dili ve edebiyatı öğretiminin katkısı büyüktür. Bu durum Türk dili ve edebiyatı eğitim müfredatlarının hepsinde anlama ve anlatma becerileri adıyla üzerinde çok sık durulan noktaların başında gelmektedir. Anlama ve anlatma becerileri, metinlerin işlenişi ile ilgili geliştirdiğimiz metin dil bilimsel çözümleme yönteminin dayandığı temel ilkeler arasındadır.

Coşkun (2005)’a göre de, eğitimde, dil becerilerinin gelişimini birbirinden ayrı düşünmek doğru bir yaklaşım değildir. Çünkü okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerileri birbirini destekler.

Hayatın her alanında doğru, güzel, etkili konuşan ve konuşulanları doğru anlayıp yorumlayan bireylerin yetiştirilmesi, onların diğer dil becerilerinde de başarılı olmalarına bağlıdır. Bu durum MEB müfredatında şu şekilde yer almıştır: “Konuşma öğrenme alanının okuma, yazma ve dinleme öğrenme alanlarıyla desteklenmesi gerekmektedir” (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2006).

Yazma becerisinin bilgi, birikim ve dili etkili kullanmayı gerektirdiği göz önüne alınarak bu sürecin dinleme, konuşma, okuma ve dil bilgisi etkinlikleriyle de desteklenmesi gerekmektedir (MEB, 2006).

Dil becerileri ile ilgili olarak buraya kadar söylenenleri özetlemek gerekirse dil becerileri birbirinden kopuk değildir. Bütün dil becerileri bilişsel gelişimle yakından ilgilidir. Dil becerileri insanlarda farklı seviyelerde gelişir. Örneğin kimi insanlar, yazılı anlatımda sözlü anlatıma göre daha başarılıyken kimisi sözlü anlatımda daha başarılıdır. Kimi insanlar okuduğunu daha iyi anlayabilirken kimi insanlar dinlediğini daha iyi anlayabilir. Bir becerideki gelişme diğer becerileri de olumlu yönde etkilemektedir.

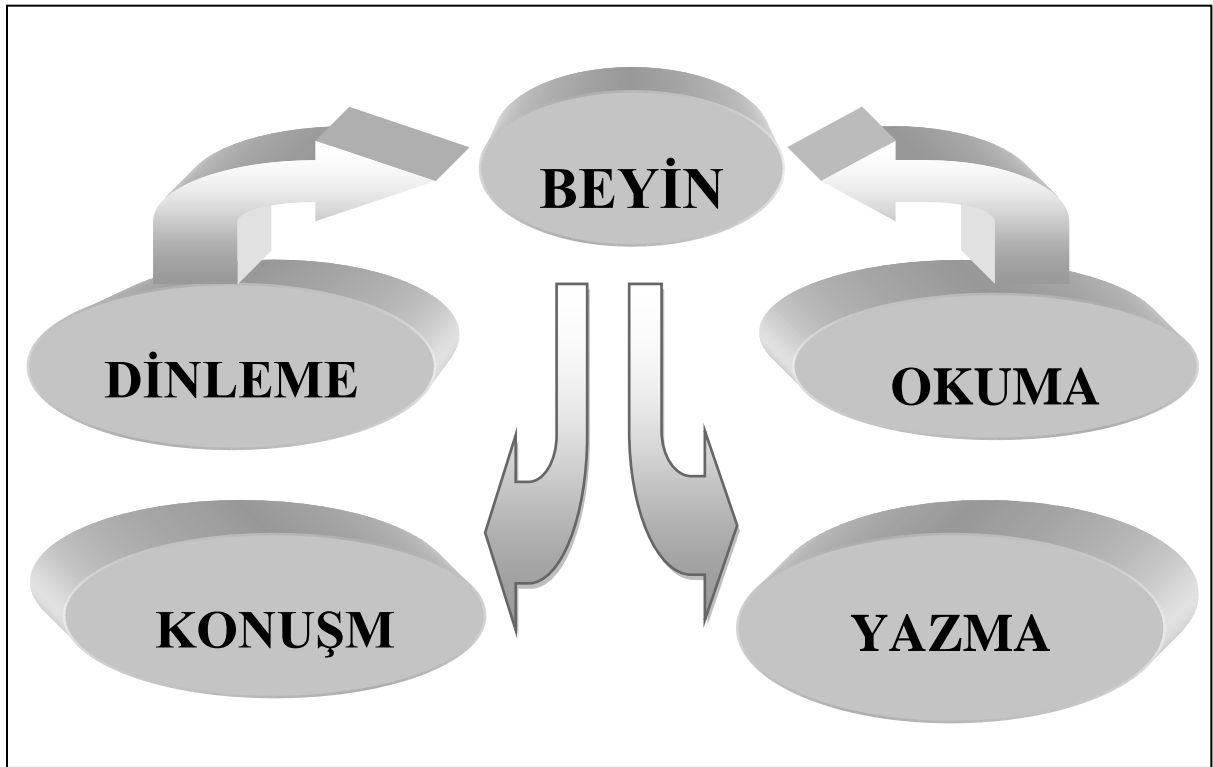
Dil becerileri artık dil bilim çalışmalarında tartışılmayan birtakım sistemler üzerine kurulmuş ve dil eğitimi de bu dil becerilerini temel almaktadır.

Güzel’e göre, dil eğitiminin temel amacı, insanların düşünme ve iletişim becerilerini geliştirmektir (aktaran Coşkun, 2005, s. 3). Bu beceriler, Batı’da dil sanatları (language

arts) olarak ifade edilmektedir (Norton, 1989). Bu dil becerileri, genel olarak iki kategoriye ayrılmaktadır:

- a. Anlamaya yönelik dil becerileri: Dinleme, okuma, görsel okuma.
- b. Anlatmaya yönelik dil becerileri: Konuşma, yazma, görsel sunu.

Biz de çalışmamızda dört temel beceri olarak adlandırılan dil becerilerini anlama ile ilgili olanları “Dinleme, Okuma” şeklinde, anlatma ile ilgili olanları “Konuşma, Yazma” şeklinde sınıflandırdık.



Şekil 2. 2 Beyin ile dört temel dil becerisinin ilişkisi

Şekil 2. 2’de gösterildiği gibi anlamayla ilgili dil becerileri dinleme ve okuma, anlatma ile ilgili dil becerileri konuşma ve yazmadır.

Dil becerilerinin lise düzeyinde geliştirilmesi için en uygun dersin Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım dersi olduğu bir gerçektir. Beyin ile dil arasındaki ilişki düşünüldüğünde sözü edilen derslerin öğrenciler ve toplum için hayati önemi vardır, demek yanlış olmaz. Bunun için Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım derslerinde her türlü ders işleme yöntem ve tekniğinin ilk amacı bu dört beceriyi geliştirmek olmalıdır. Yani öğrencinin sürekli olarak anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesi öncelikler arasında yer almalıdır. Kültür ve

estetik boyutlu dil eğitim unsurları bu dört temel becerilerin geliştirilmesinin üzerine kurulmalıdır.

Öğrencilerin zihinsel gelişimleri için önemini anlatmaya çalıştığımız dil becerilerini tek tek inceleyelim.

2. 1. 1. Dinleme

Dinleme, iletişim kurmanın ve öğrenmenin temel yollarından biri olup verilen iletiyi doğru bir şekilde anlama, yorumlama ve değerlendirme becerisidir. Dinleme de okuma gibi algılama ve öğrenme sürecinin önemli bir parçasını oluşturmaktadır. Dil öğretiminin dört alt becerisi içinde en çok kullanılan dinleme becerisidir. Görmeden sonra en etkili olan işitme duyusunun kullanılmasıdır. Ergin (1986) çalışmasında, “duyu organları aracılığıyla oluşan öğrenmenin % 83’ünü görme, % 11’ini ise işitme ile gerçekleştirdiğini” anlatmıştır (s. 66). Böyle bir oran genel geçer bir oran olmasa bile önemli bir ölçüdür.

Günlük hayatımızda da bilgi edinme sürecinde okumadan daha çok dinlemeyi kullanmaktayız. Görsel ve işitsel araçların hayatın her alanında giderek yaygınlaşması ve bu araçların eğitimde kullanılması etkili bir dinleme eğitimi gerektirmektedir. Bu da dinlemenin daha ciddi bir eğitim konusu olduğu gerçeği ortaya çıkmaktadır. Ancak dinleme becerisinin eğitimi diğer üç beceriye göre daha az önemsenir. Batılı ülkelerin eğitim sisteminde de böyledir ve dinleme becerisi için Batı’da “neglected skill” (ihmal edilmiş, unutulmuş yetenek) sözü kullanılır. Bu yanılmanın temel sebebi, dinleme becerisinin doğuştan kazanıldığı düşüncesidir.

Yalçın (2012), “son yıllarda yapılan araştırmalar günlük hayatta iletişim konusunda karşılaşılan güçlüklerin başında doğru dinleme alışkanlığının kazanılmamasının geldiğini” söyler (s. 123).

Dinleme kolay ölçülemeyen bir beceri olduğundan genellikle ikinci planda kalan, fakat ilişkilerin düzenlenmesinde, bilginin beyinde depolanmasında çok önemli bir işlevi olan beceridir.

Dinleme ve konuşma becerileri arasındaki doğrudan ilişki bulunmaktadır. “Dinleme olmadan konuşma olmayacağı gibi, dinleme becerisi gelişmemiş olan insanların güzel konuşmaları da mümkün olmamaktadır” (Yalçın, 2012, s. 123).

Dinleme eğitiminde üzerinde önemle durulması gereken, aktif dinleme türlerinin geliştirilmesi ve bu türlerde uygulama zenginliğinin sağlanmasıdır. Aktif dinleme türleri, aynı zamanda eleştirel düşünme süreçleridir. Eleştirel okumada olduğu gibi, kaynaktan alınan bilgilerin çeşitli zihinsel süzgeçlerden geçirilmesi gereklidir. “Dinleme materyallerinin içerisinde çeşitli enformatik tuzaklara, yanıltıcı, yönlendirici propaganda tekniklerine yer verilmelidir” (Akyol, 2006, s. 8).

Dinleme becerisiyle, öğrencilerden dinlediklerini sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişkilendirme, eleştirme ve bunlarla ilgili çıkarımlarda bulunma gibi üst becerileri gerçekleştirmesi sağlanmalıdır.

2. 1. 2. Okuma

Okuma, ses organları ve göz yoluyla algılanan işaret ve sembollerin beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilmesi ve anlamlandırılması sürecidir. Çiftçi (2010) “yazılı dil ürünlerini anlamaya okuma denildiğini ayrıca görülen şeylerin anlamlandırma becerisinin de okuma olarak değerlendirildiğini belirtmiş, resim ve şekilleri okumayı görsel okuma” olarak adlandırmıştır (s.114). Okuma sadece yazılı ya da görsel bir materyalde var olanları algılayıp onların ne olduklarını söyleme değil; onlara anlam verme, onları değerlendirme, kritik etme ve yorumlamadır. Bu bakımdan okuma faaliyeti, bir düşünme ve düşünce geliştirme süreci olan zihinsel bir işlemdir. Okuma becerisi, öğrencinin farklı kaynaklara ulaşarak yeni bilgi, olay, durum ve deneyimlerle karşılaşmasını sağlar. Dolayısıyla bu beceri; öğrenme, araştırma, yorumlama, tartışma, eleştirel düşünmeyi sağlayan bir süreci de içine alır. Okuma becerisi ile öğrencilerin günlük hayatlarında karşılaştıkları yazılı metinleri doğru, akıcı bir biçimde ve uygun yöntemleri kullanarak okuyabilmeleri, okuduklarını değerlendirip eleştirel bir bakış açısıyla yorumlayabilmeleri ve okumayı bir alışkanlık hâline getirebilmeleri sağlanmalıdır.

Yalçın (2012) çalışmasında, okumanın zihinsel işleyişi hakkında şu bilgileri vermektedir:

Görüntü alanına gelen kelime ve kelime grupları burada net olarak algılanmaya çalışılır. Göz görüntüyü net bir şekilde bu merkeze ulaştırıncaya kadar çalışır. Daha sonra görüntünün tanınması için bir başka merkez olan görüntü tanıma merkezine gönderir. Burada tanınan görüntü, görüntü yorumlama alanına gider ve okuyan kişinin hafızasındaki bilgilerle karşılaştırılır ve yorumlanarak okuma merkezi tarafından okuma işlemi tamamlanır (Yalçın, 2012, s. 51).

Coşkun (2003) çalışmasında, “öğrencilerin okuma alışkanlığını geliştirmede görev sadece Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerine değil, tüm öğretmenlere düştüğünü”

belirtmektedir (s. 126). Okuma becerisi tüm dersler için temel oluşturur. Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeninin bu konudaki görevi öğrencilerin okumalarını gözlemlemek ve bu gözlemleri sonucu belirlenen okuma kusurlarını giderici tedbirler alıp bunları uygulamaktır.

Teknolojinin hızla geliştiği dönemde okuma ihtiyacımız hızla artmaktadır. Gelişen teknoloji okuma materyallerini de çeşitlendirmiştir. Günümüzde kitabın dışında medya okuryazarlığı, internet okuryazarlığı gibi okuma kavramları karşımıza çıkmıştır. Bundan dolayı, çağdaş okuma eğitimi, bireyi hayatının her alanında karşılaştığı yazılı, basılı, görsel, elektronik metinleri doğru kavrayıp değerlendirecek şekilde hazırlanmalıdır.

Okuma eğitimi alan birey, bütün okuma türlerinde (yaratıcı okuma, eleştirel okuma, hızlı okuma, not alarak okuma, görsel okuma vd.) becerisini geliştirmelidir. Kendi okuma stratejisini belirleyebilmelidir.

Yalçın (2012), “okuma eğitiminin, üzerinde titizlikle durulması gereken, her aşaması için bilimsel verilerin göz önünde bulundurulması gereken bir eğitim olduğunu söyler. Bunun sadece öğretmenin çabasına bağlı olmadığını; ders kitaplarının, eğitim-öğretim malzemelerinin başarılı bir biçimde hazırlanmasına da bağlı olduğunu belirtir” (s. 51).

Okuma becerisinin gelişmesi için öğrencinin içinde bulunduğu yaş grubunun ilgi, ihtiyaç ve gelişim seviyelerine uygun ders materyalleri hazırlanmalı, öğrencilerin okumasını engelleyen fiziki kusurları belirlenip olabildiğince giderilmeye çalışılmalı, sadece Türk Edebiyatı, Dil ve Anlatım dersleri ile sınırlandırılmayıp tüm derslerde ve ailenin yardımıyla okul dışı zamanlarda öğrencileri okumaya teşvik edici çalışmalar planlanmalıdır.

2. 1. 3. Konuşma

Konuşma, duygu, dilek ve düşünceleri başkalarına etkili bir biçimde anlatma becerisidir. Bu yüzden “konuşma okumada olduğu gibi, beyinden başlayarak birçok organın birbiri ile uyum içinde çalışmasıyla oluşan bir yetenek, alışkanlık, beceri ve sanat olarak tanımlanabilir” (Yalçın, 2012, s. 97).

Konuşmanın diğer becerilerden farkı, dinleme ve okuma becerisi ile arasında doğrudan ilgi olmasından kaynaklanmaktadır.

Konuşma, bireyin sosyal hayatında iletişim kurmasını, bilgi ve birikimlerini paylaşmasını, duygu, düşünce, hayal ve gözlemlerini ifade etmesini sağlayan en etkili araçtır. Konuşma becerisi, kişilik gelişimi ve sosyalleşmede önemli paya sahip olduğu için psikoloji, sosyal psikoloji, davranış bilimleri, iletişim bilimleri gibi bilimlerle ve kişinin bu alana giren davranışlarıyla da bağımlı bir gelişme gösterir.

Özbay (2006)'ın belirttiği üzere “bireyin çevresiyle iletişim kurabilmesi, işbirliği yapabilmesi, ortaklaşa karar mekanizmalarına katılabilmesi ve sorunları çözebilmesi için konuşma becerisini geliştirmesi gerekmektedir” (s. 7). Hayatın her alanında doğru ve güzel konuşma yapılan işte başarılı olmayı da beraberinde getirecektir. Akyol (2001) da “Konuşma yoluyla kişiler yeni bilgilerini yorumlamakta, sorular oluşturmakta, insanların davranışlarını kontrol etmekte, sosyal ilişkilerini sürdürmekte, bilgi aktarmakta, bireysel deneyim ve görüşlerini paylaşmaktadır.” sözleriyle konuşmanın sosyal işlevlerine değinmiştir.

İletişim araçlarındaki gelişmelerin de etkisiyle geniş kitlelerle doğrudan iletişim kurmanın kolaylaşması konuşma becerisiyle birleşerek günlük hayata yön vermektedir. Reklam ve tanıtım alanında konuşmanın bütün incelikleri kullanılarak kitleler yönlendirilmeye çalışılmaktadır. Bu da konuşma becerisinin toplumsal açıdan önemini göstermektedir.

Çiftçi (2006) konuşma eğitiminin temel konu alanlarını şu şekilde sıralamıştır: “Konuşma fizyolojisi, konuşmanın fiziki unsurları, konuşma psikolojisi, konuşma ve bellek, konuşma ve beden dili, konuşma içeriğini zenginleştirme ve konuşmada görgü kuralları” (s. 106).

Konuşma becerisinin geliştirilmesiyle; öğrencilerin Türkçenin estetik zevkine vararak ve zengin söz varlığından faydalanarak kendilerini doğru ve rahat ifade edebilmeleri, sosyal hayatta karşılaştıkları sorunları konuşarak çözebilmeleri, yorumlayıp değerlendirebilmeleri sağlanmalıdır. Bu amaçlarla konuşma etkinliklerinde birikimlerden, çeşitli görsel ve işitsel materyallerden yararlanma, düşüncelerini mantık akışı ve bütünlük içinde sunma, karşılaştırma yapma, sebep-sonuç ilişkisi kurma, sınıflandırma, değerlendirme, özetleme gibi anlamayı ve zihinsel becerileri geliştirici çalışmalara yer verilmelidir.

Çiftçi (2010)'nin de belirttiği üzere “öğretmenlerin her durumda öğrencilere konuşma ortamları hazırlamaları, onlara konuşma fırsatı sunmaları gerekmektedir” (s. 117). Özellikle sınıf içi konuşmaları öğrencilerin kitle karşısında konuşabilme psikolojilerini

güçlendirebilmeleri için önemli olacaktır. Böylelikle öğrencilerin çekingen kişiler olması engellenerek özgüvenleri yüksek, iletişim yetenekleri güçlü kişiler olması sağlanacaktır.

2. 1. 4. Yazma

Yazma, bireyin kendini doğru ve amacına uygun olarak ifade etmesinde ve iletişim kurmasında en etkili araçlardan biridir. Özbay (2006)'ın belirttiği üzere “yazma, düşünmeyi gerektiren, zaman alan, dil kurallarına uyulması gereken, planlı bir süreçtir” (s. 121).

Yazma, dinleme, okuma, konuşmanın da olduğu dört temel dil becerisinin en son ve en zor kazanılanıdır. Çiftçi (2010)'nin de belirttiği gibi “dinleme, konuşma ve okumaya göre en az kullandığımız dil becerisi yazmadır” (s. 114). “Öğrenciler, dil becerileri içinde enerjilerinin çoğunu yazmak için harcarlar” (Schiller'den aktaran, Demir, 2012). Yazma, öğrenciler için düşüncelerini, sınıf etkinlikleriyle ilgili duygularını ve kişisel deneyimlerini ifade etme ve iletişim kurma aracı olduğu zaman anlamlıdır.

Yazma becerisini mekanik bir işleyiş olarak değil, eleştirel bir düşünme süreci olarak algılamak gerekir. Yazma sürecinin sağlıklı gelişmesi için öğrencilerin dinledikleriyle okuduklarını iyi anlamaları ve beyinlerinde yapılandırmaları gerekmektedir. Yazma sürecine, beyinde yapılandırılmış bilgilerin gözden geçirilmesiyle başlanmaktadır. Öncelikle yazının amacı, yöntemi, konusu ve sınırları belirlenerek yazılacak bilgiler seçilmektedir. Seçilen bilgiler çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilerek yazılmaktadır. Bilgilerin doğru olarak yazılması, zihinsel becerilerin gelişimi ve düşünmeyle de ilişkilidir. Akyol (2006)'un da vurguladığı gibi “yazma becerisi, öğrencilerin gözlem, hayal ve mantığa uygun düşünme gücünü; bilgiyi transfer etme, düşünceleri gözden geçirip düzenleme ve ana dilini kullanma becerisini gösterir” (s. 36). “Bireyin yazma becerisini geliştirebilmek ve bu beceriyi iyi düzeyde kazanabilmesini sağlamak için sürekli yazdırmak gerekmektedir” (Demirel ve Şahinel, 2006, s. 111). Bu beceriyi bir düşünce süreci olarak algılamak ve bilmek önemlidir.

Yazma becerisinin geliştirilmesiyle öğrencilerin duygu, düşünce, hayal, tasarı ve izlenimlerini dilin imkânlarından yararlanarak ve yazılı anlatım kurallarına uygun şekilde anlatmaları, yazmayı kendini ifade etmede bir alışkanlığa dönüştürmeleri ve yazma yeteneği olanların bu becerilerini geliştirmeleri sağlanmalıdır. Uzun bir süreç isteyen

yazma becerisinin kazanılması ve istenen amaçlara ulaşılması, ancak çeşitli ve özendirici yazma uygulamalarıyla mümkün olur.

Yazma eğitiminde öğrencileri giriş, gelişme, sonuç gibi şekli kalıplara uydurmak yerine öğrencilerin düşüncelerini kâğıda aktarma yeteneklerini geliştirmek amaçlanmalıdır. Öğretmenlerin tutumları bu konuda çok önemlidir. Öğrencilere olumlu yönden yazma yeteneğini geliştirici ve yazmaya heveslendirici geri dönütler verilmelidir.

2. 2. Metin

Metin; bilgi, duygu ve düşüncelerin çeşitli biçim, anlatım ve noktalama özelliklerine göre yerleştirildiği yapılardır. Bu yapılara yerleştirme işlemi peş peşe sıralama şeklinde değil, mantıklı bir düzenleme ile gerçekleştirilir. Yani metinde kelime, cümle ve paragraf tesadüfî değil, belirli bir düzen içinde, dil bilgisi kurallarına uygun olarak yerleştirilir. Bu işlem sonucu, birbirini izleyen cümleler ve sözlerden oluşan anlamlı yapılar ortaya çıkar. Yazar ile okuyucu arasında bilgi akışını kolaylaştırmak ve zihinsel etkileşimi sağlamak için bilgi ve düşüncelerin mantıklı bir sıralaması yapılmaktadır. Okuyucunun metindeki bilgilerin nasıl düzenlendiğini bilmesi, bunları bilinçli olarak izlemesi, metni daha kolay anlamasını ve zihnine yerleştirmesini sağlamaktadır.

Metin, dille farklı düzeylerde iletişim kurma ve dili somutlaştırma aracıdır. Dil seslerden, metin ise harf, hece, kelime, cümle ve paragraftan oluşmaktadır. Harften paragrafta kadar dil öğelerinin her biri metnin anlam bütünlüğüne hizmet etmekte, metnin tamamıyla birlikte bir anlam ve değer kazanmaktadır. Bu nedenle cümlelerde daha çok biçimsel, metinlerde ise anlamsal nitelik öne çıkmaktadır. Bu yönüyle her metin ayrı bir yapı olmaktadır. Bu yapılar yazarın dil aracılığıyla vermek istediği mesajı göre değişmektedir. Yani yazarın mesajı, metnin türünü, boyutunu, anlatım biçimini ve dil özelliklerini belirlemektedir. Ayrıca hitap edilen kitlenin özellikleri de metnin türünü etkilemektedir.

Aksan (1999,) *metin* (text) kavramını “iletişim sırasında gerçekleşen bir sözce ya da dil dışı etkenlerle bağlantılı bir sözceler bütünü” (s.149) olarak tanımlamıştır.

Çeşitli (2006) çalışmasında, edebî metnin pek çok farklı unsurdan meydana gelmiş bir “bütün”, estetik bir “terkip” olduğunu belirtir. Muhteva, yapı, dil, bu terkinin ana unsurlarını; kelime, ibare, cümle, paragraf, metin halkası, bölüm; mısra, bend, nazım şekli; vezin, kafiye, redif, söz sanatları; konu, tema, ana fikir, mesaj; olay örgüsü, şahıs kadrosu,

zaman, mekân, anlatıcı vb. şeyler de ana unsurların alt unsurlarını oluşturduğunu anlatır. Buna göre, edebî eser, yukarıda saydığımız unsurların yanında yazarın bireysel anlatım özelliklerinin de eklenmesiyle oluşur.

Harris'in söylem ve metin üzerine yaptığı çalışmalarından sonra metin çalışmalarında iki farklı yaklaşım oluşmuştur. "Birinci yaklaşım, metni salt cümlelerden oluşan bir yapı olarak kabul ederken ikinci yaklaşım, metni bağlamın ve iletişim ortamının şekillendirdiği ve anlamlandırdığını kabul etmiştir" (Gültekin, 2000, s. 8).

Cümleler bütünü metin olarak görmek yanlıştır. "Metnin özünde biçimsel birlik değil, anlamsal birlik vardır. Metin kendisini oluşturan cümlelerin toplamından farklıdır" (Halliday ve Hasan'dan aktaran Coşkun, 2005, s.38).

"Metnin, iletişimsel bir olayın söze dökülmüş bir hâlidir, şeklindeki tanımıyla metnin iletişimdeki işlevi vurgulanır" (Brown ve Yule'den aktaran Coşkun, 2005, s.38). Burada önemli olan iletişimdir. İletişim yalnız sözle gerçekleşmez. Sadece iletişimin söze dökülen kısmı metni oluşturur. Buna göre, bir tek yazılı ürünlerin değil, sözlü ve görsel ürünlerin de metin olarak kabul edilebileceği söylenebilir.

Dilsel çözümlenmelerde cümlenin yetersiz kalışından yola çıkarak dil bilim çalışmalarının cümle ötesi çalışmalara yönelmesi, dil bilimde metin kavramına ağırlık verilmesini ve metin dil bilimin doğmasını sağlamıştır. Metin dil bilim, anlamın oluşmasında cümle ötesi dil çalışmalarından yola çıkarak metinsel ilişkileri bütüncül bir bakış açısıyla ele alır.

2. 3. Metin Dil Bilimi

Metin dil bilim, "yazılı ve sözlü bir metni, metin yapan nitelikleri, metnin oluşturulmasında kullanılan iç yapı ve dış yapıyı, metni daha anlaşılır ve akılda kalıcı kılmayı sağlayan nitelikleri, prensipleri belirlemeye çalışan bilim dalı, modern belagat, kompozisyon bilimidir" (Alan, 1994, s.62). Şenöz Ayata'ya (2005) göre, metin dil biliminin amacı, "metinlerin yapılarını yani dil bilgisi ve içerik yönünden kurgulanış şekillerini ve bildirme işlevlerini ortaya koymak ve uygulamalı örneklerle göstermektir" (s. 56). Metin dil bilimi, metin oluşturmanın genel koşullarını ve kurallarını belirler ve bunların metnin anlaşılması için taşıdığı önemi açıklamaya çalışır.

Metin dil bilim, 1960'larda Batı'da başladığı kabul edilir ve günümüzde genel olarak "tümceler üstü" terimi ile karşılanır. "Metin dil bilimin çalışma alanlarında karşılaşılan

terim fazlalığı ve çeşitliliği beraberinde bir terim karmaşasını da doğurmuştur” (Aksan ve Aksan,1991, s. 90). Bugün, metin dil bilimi için Batı dillerinde, aynı kavramları karşılayan ya da aralarında terimi kullananlarca kendi anlayışları doğrultusunda çizilmiş çok ince ayrımlar bulunan pek çok terim mevcuttur. Bu terimler şunlardır: *discourse analysis* (söylem çözümlenmesi), *discourse gramer* (söylem dil bilgisi/söylem yapısı), *textlinguistic* (metin dil bilim), *textlinguistic research* (metin dil bilimsel araştırma), *textology* (metin bilim), *textological research* (metin bilimsel araştırma), *text theory*(metin kuramı), *text gramer* (metin dil bilgisi/metin yapısı), *science of texts* (metin bilimi), *textual analysis* (metin çözümlenmesi)... Özkan (2004)’ın belirttiği üzere söz konusu kavram “*metin dil bilimi, betik bilimi, betiksel dil bilim* terimleri aynı kavramı karşılamak amacıyla terim sözlüklerimizde yer alan adlandırmalardır” (s. 168).

Aksan ve Aksan (1991) çalışmasında belirttiği üzere “dil bilimsel anlamda *söylem çözümlenmesi* (discourse analysis) terimini ilk kez Zelling Harris (1952), *metin dil bilimi* (text linguistics) terimini ise Coseriu (1955) kullanmıştır” (s. 91).

“Dil, dağınık kelimeler veya cümlelerden çok, bağıntılı bir söylem biçiminde kullanılmaktadır ve bu söylem, tek bir kelimedenden on ciltlik bir kitaba kadar değişik boyutlarda olabilir” (Harris’ten aktaran Aksan ve Aksan, 1991, s. 93).

“1960’lı yılların ortasında Hartmann ve öğrencileri, Harris’in görüşlerinin destekleyen çalışmalar yapmıştır” (Aksan ve Aksan, 1991, s. 95). Metin dil biliminin temellerinin atılmasında bu çalışmaların önemli katkıları olur.

Saussure’ün “Yapısalcılık” anlayışına bağlı olarak gelişen “Prag Dilbilim Okulu”nun etkisiyle, 1960’lı yıllardan itibaren edebî eserleri değerlendirmede nesnel ölçütler ortaya koymayı amaçlayan yeni bir yaklaşım ortaya çıktı. Bu yaklaşım, “edebî eleştiride eserin kendisinden yola çıkmayı, metindeki bazı nesnel söylem özelliklerini, metni şu ya da bu şekilde nitelikli hâle getiren öğeleri belirlemeyi ve bu öğelerin iletişimdeki işlevlerini ortaya koymayı amaçlamıştır” (Göktürk’ten aktaran Coşkun, 2005, s. 40).

Roland Harweg’in 1968’de yaptığı çalışmaları metin dil biliminin önemli aşamalarından birini oluşturur. Harweg’e göre, “metin düzeyi, sesler, sözcükler ve cümlelerin oluşturduğu, sözün aşama aşama ulaşabileceği en üst düzeydir, metin sadece sözcüklerden veya biçimbirimlerden oluşmaz, bir metin cümlelerden oluşur” (Coşkun, 2005, s.42).

Harweg, cümleleri birleştiren ve metin birliğinin oluşmasını sağlayan dil bilimsel unsurları belirlemeye çalışır. Harweg ortaya koyduğu metin inceleme modelinde üç birleşene yer

verir. Bu birleşenlerden ilki ve en önemlisi “değiştirim”dir (substitution). “Cümle ötesi dilsel ilişkileri sağlayan bir dilsel anlatımı cümle düzeyinden metin düzeyine çıkaran dilsel ögeler zamirlerdir” (Göktürk’ten aktaran Coşkun, 2005, s.42). Zamirlerin temel işlevi bir dilsel ögenin yerini bir başkasının tutmasını, yani değiştirmeyi (substitution) sağlamaktır. “Değiştirim, dil bilimsel birimlerin yanında örtük olarak, anlamlı bir derin yapıyı da içermektedir” (Aksan ve Aksan, 1991, s. 98).

“Harweg, değiştirim kavramını metnin bağdaşık ve tutarlı bir bütün olmasını sağlayan en önemli unsur olarak görmüştür” (De Beaugrande ve Dressler’den aktaran Coşkun, 2005, s. 42). Harweg değiştirim kavramını, eş anlamlılık (synonymy), tekrar (recurrence), sınıf/örnek (class/instance), sebep/sonuç (cause/effect), alt sınıf/üst sınıf (subclass/superclass), parça/bütün (part/whole) gibi birçok ilişkiyi içerecek şekilde kullanmıştır. Harweg’in modelindeki ikinci birleşen, metin içinde yalnızca birbirini izleyen cümleler arasındaki birliktelik ilişkisini değil, “bir cümlenin metnin bütünüyle ilişkisini” içermektedir. Bu birleşen, işlev – biçim ayırımına işaret etmektedir. Harweg’in modelindeki yer verdiği üçüncü birleşen “konuşmacı – dinleyici” ilişkisidir. “Harweg’in metin modeli, Avrupa’da gelişen yapısalci yaklaşımın öncüsü olmuştur” (Uzun, 1995, s. 21).

Günümüze kadar en çok incelenen söylem türü yazınsal söylem olmuştur. Bu da beraberinde *metin dil bilimi* kavramını ve inceleme alanını ortaya çıkarmıştır. Bu yeni alan metnin farklı yapılarını ortaya koymaya çalışmıştır. “Metin kavramı ile dil edimleri ve metinsel tutarlılık kavramları her tür metin çözümlemesinin özünü oluşturmuştur” (Kıran, 2001, s.279).

Metin dil biliminde birbirinden farklı anlayışlar, çeşitli inceleme yöntemleri söz konusudur. Kimi araştırmacılar, metinlerin iletişimsel boyutunu incelemelerinin odak noktası yaparken kimileri de dil bilimsel bağlardan yola çıkar. Çeşitli metin inceleme yöntemleri birbirinden değişik de olsa tümünün de inceleme birimi metindir. Bunu Oralış-Ozil (1992) şöyle dile getirmektedir:

İncelemelerde ağırlık, metin içindeki tek tek tümceler değil metnin bütünüdür. Diğer bir deyişle, incelenen, metnin bir bütün olarak yapısı ve işlevi, metni oluşturan ögeler arasındaki bağlar ve ilişkilidir. Bu anlayışla inceleme konusuna (metne) eğilen metin dil bilimi; bir şiir, bir öykü, bir dilekçe olsun her türlü dilsel olguyu metin yapan ölçüt ve kuralları saptar. Böylece, çeşitli metin türleri arasındaki ilişkileri araştırır, metinlerin anlamsal yapılarını belirlemeye çalışır. Onların kullanım bağlamlarını bularak, hangi koşullar altında çeşitli ürünlerin ne tür iletişimsel işlevler üstlendiklerini saptar (Oralış-Ozil,1992, s. 37).

Çeşitli tanımlamaları bulunan *metin* (text) kavramını Aksan (1999) “İletişim sırasında gerçekleşen bir sözce ya da dil dışı etkenlerle bağlantılı bir sözcükler bütünü” (s. 149) olarak

tanımlamıştır. Aksan (1999) “Yerine göre küçük yapılara indirgenecek bir sözce, yerine göre de daha büyük yapılara dönüştürülerek bir sözceler bütünü bir metin sayıldığını” (s. 149) söyler. Bundan da anlaşılacağı gibi, dilsel bir ürünün metin sayılabilmesi için belirli ölçütleri vardır. Aşağıda bu metinsellik ölçütleri anlatılmıştır.

2. 4. Metinsellik Ölçütleri

İletişimde metinlerin işlevleri üzerine yoğunlaşan De Beaugrande ve Dressler 1981’deki çalışmasında bir dilsel ürünün metin olabilmesi ve insanlar arasında sağlıklı bir iletişim oluşturabilmesi için gerekli özellikleri yedi başlıkta toplamıştır. Çalışmamızda bu yedi özellikten olan *bağdaşıklık* ve *tutarlılığı* “metin merkezli ölçütler” olarak; *amaçlılık*, *duruma uygun olma*, *kabul edilebilirlik*, *bilgilendiricilik*, *metinler arasılığı* “kullanıcı merkezli ölçütler” olarak değerlendirdik.

2. 4. 1. Metin Merkezli Metinsellik Ölçütleri

2. 4. 1. 1. Bağdaşıklık (Cohesion)

Bağdaşıklık, metnin cümleleri arasındaki bağı sağlayan dil bilgisel ve sözcüksel bağıntıdır. Bu bağlantı yoluyla metnin cümleleri birbiriyle birleşerek bir bütün olarak metni biçimlendirir. Coşkun (2005)’a göre, bağdaşıklık “söylemde bir ögenin yorumunun, bir başka ögeye bağlı olarak yapıldığı durumları ifade eder” (s. 45). Bağdaşıklık, metin cümlelerinin parçalarını hem dil bilgisel hem de sözcüksel olarak iki yönlü birbirine bağlar. Metinde cümleler birbirine bağlandığı için bir cümlenin yorumu ya bir önceki cümledeki bazı öğelerle bağıntılıdır ya da önceki öğeler genellikle de önceki cümle hakkında bilgi verir. “Bağdaşıklık metindeki bir ögeyle, onun yorumlanması için gerekli olan diğer öge arasındaki anlamsal bir ilişkidir. Diğer metin merkezli metinsellik ölçütü olan *tutarlılık* ile yakından ilişkilidir” (Uzun, 2011, s. 156).

Bir metni oluşturan cümleler tesadüfen bir araya gelmiş, birbirinden bağımsız ve kopuk değildir. Her cümle gerçek karşılığını diğer cümlelerle kurduğu ilişkilerle kazanır. Bağdaşıklık, söylemde bir ögenin yorumunun, bir başka ögeye bağlı olduğu durumlarda ortaya çıkar. “Bir metni, metin olmayan ifadelerden ayıran, metnin bölümlerini bir arada tutmayı sağlayan, metindeki anlam ilişkilerini düzenleyen şey bağdaşıklığıdır” (Halliday ve Hasan’dan aktaran Coşkun, 2005, s. 50). Bir yazarın amacı, düşüncelerini ifade eden

uygun sözcükleri peş peşe sıralamak değildir. Yazarın en önemli görevlerinden biri kelime ve cümleleri uygun bağlantılarla bir metin hâline getirmektir.

Metnin birimleri arasındaki ilişkiler bazen bir cümle içinde bazen cümleler arasında bazen de paragraflar arasında ortaya çıkar.

Örnek:

“(1) Defne çantasını alıp işten çıktı. (2) Saatine baktı. (3) İftara geç kalacağını düşünerek hızla durağa doğru koşmaya başladı. (4) O, giden otobüse gözden kayboluncaya kadar bakarken zamanında evde olamayacağını düşündü.”

Bu metinde, hem bir cümlenin kendi içinde hem de cümleler arasında bağdaşıklık ilişkileri kurulmuştur. Metnin ilk cümlesindeki “çantasını” kelimesi aslında “Defne’nin çantası” anlamındadır. Art arda iki kez “Defne” dememek için ikinci “Defne” kelimesi düşürülmüştür. Burada önemli olan nokta, “çantası” sözünün, “Defne’nin çantası” anlamına gelmesinin tamamen cümle içerisinde ortaya çıkan ilişkiye bağlı olmasıdır. Cümle bağlamı göz ardı edildiğinde, yani “çantası” kelimesi tek başına düşünüldüğünde, “Defne’nin çantası” anlamına gelmez.

Benzer ilişkiler ilk cümle ile sonraki cümleler arasında da mevcuttur. Örneğin 2. ve 3. cümlede “Defne” ortak özne olduğu için tekrar edilmemiştir. Ayrıca “saatine”, “Defne’nin saatine”; “geç kalacağını”, “Defne’nin geç kalacağını” sözünün yerine kullanılmaktadır.

4. cümlede “o” zamiri, 1. cümledeki Defne’ye gönderimde bulunmaktadır. Yine 4. cümlede “zamanında” sözüyle, “iftar zamanında” denilmek istenmiştir. Kısacası 4 cümleden oluşan bu metinde, metni oluşturan birimler arasında birçok ilişki bulunmaktadır. Her metinde ortaya çıkan bu tür ilişkiler bağdaşıklık (cohesion) oluşturmaktadır.

Yukarıdaki metni okuyan bir kişiden cümleler arasındaki ilişkileri kavraması beklenir. Bu ilişkilerin kurulamamış olması durumunda birçok ifadenin tekrar edilmesi zorunlu olacaktır. Bu ilişkiler sayesinde metindeki ögeler, sıkıcı şekilde tekrar edilmek yerine, başka ögelere bağlı olarak yorumlanabilir hâle getirilmiştir.

Coşkun (2005) çalışmasında:

“Van Dijk (1980), Hobbs (1978-1979), Halliday ve Hasan (1976) gibi birçok dil bilimci, metinsel birliği, söylemin düzenlenmesinde temel unsur olarak görmüşlerdir. De Beaugrande ve Dressler’e (1981) göre metinselliğin ilk standardı olan bağdaşıklık, metnin yüzeysel yapısındaki birleşenlerin dil bilgisel ilişkilerine dayanır ve bu dil bilgisel ilişkilerin ortaya çıkarttığı tüm kullanımlar bağdaşıkların kapsamına girer. Yue (1993) ve Dillon (1992)

bağdaşıklığı, metin sürekliliğini ve birliğini sağlayan ve cümleleri bir arada tutan bir nitelik” (aktaran Coşkun, 2005, s. 51) olarak belirtirler.

“Bağdaşıklıkla ilgili ilk detaylı çalışma 1960 yılında Roman Jacobson tarafından yapılmıştır” (Altunkaya, 1987, s. 31). Daha sonra 1962’de Halliday kelime bağdaşıklığı ile ilgili çalışmalar yapmıştır. Ruqaiya Hasan, 1971’deki çalışmasında bağdaşıklık kavramını *büyük ölçekli bağdaşıklık* (major cohesion) ve *küçük ölçekli bağdaşıklık* (minor cohesion) olarak ikiye ayırmıştır. Bu çalışmada, büyük ölçekli bağdaşıklık kavramı ile yapısal bağdaşıklığı (structural cohesion); küçük ölçekli bağdaşıklık ile kelime bağdaşıklığını (lexical bağdaşıklık) ifade etmiştir. Hasan’ın bu çalışmasında 4 temel bağdaşıklık ögesi belirlemiştir: Gönderim, değiştirim, eksilteli yapı ve mantıksal bağdaşıklık.

Bağdaşıklık konusunda dünya literatüründeki en önemli eserlerden biri Halliday ve Hasan’ın 1976 yılındaki “Cohesion in English” adlı çalışmasıdır. Bu eserde bağdaşıklık şu başlıklar altında değerlendirilmiştir: Gönderim (reference), değiştirim (substitution), eksilteli yapı (ellipsis), bağlama ögeleri (conjunction) ve kelime bağdaşıklığı (lexical cohesion).

Bağdaşıklık kavramının kapsamı hakkında farklı görüşler bulunmakla birlikte bu konuda en çok kabul gören çalışma yukarıda sözü edilen Halliday ve Hasan’ın 1976 yılındaki çalışmasıdır. Biz de çalışmamızda bağdaşıklıkla ilgili değerlendirmelerimizi Halliday ve Hasan’ın 1976’daki çalışmasında ortaya koyduğu 5 temel başlıkta (gönderim, eksilteli anlatım, değiştirim, bağlama ögeleri ve kelime bağdaşıklığı) yapacağız.

2. 4. 1. 1. 1. Gönderim

Gönderim, metinde bir kavram, varlık veya durumu anlatan bir söz, bir defa söylendikten sonra aynı cümlede veya metin içindeki başka cümlede bu sözün aynen söylenmesi yerine, onu karşılayan bir başka kelimenin, kelime grubunun veya ekin kullanılması ile oluşur. Uzun (2011)’a göre gönderim, “ardışık metin cümlelerindeki sözcükler arasında kurulan ve bu cümleler boyunca aynı metin varlığının farklı dil ögeleriyle doğrudan ya da dolaylı olarak yinelenmesini sağlayan bağıntıdır” (s. 15).

Gönderim ögeleri, metinde yüklendikleri anlamı tek başına yansıtamaz, metindeki gerçek anlamlarını başka bir ögeyle kurdukları gönderim ilişkisi ile kazanır. Gönderim, ifadenin gereksiz yere uzamasını engeller ve böylece daha anlaşılır olmasını sağlar.

Örnek:

Her gün eve dönerken sokak başında yaşlı, esmer bir çiçekçi görürdüm. Ona birkaç gündür rastlamıyorum.

Bu örnekte, ikinci cümledeki “o” zamiri, birinci cümledeki “*sokak başındaki yaşlı, esmer bir çiçekçi*” söz grubunu karşılamak amacıyla söylenmiştir. Böylece iki cümle arasında sıkı bir anlam ilişkisi oluşturan bir gönderim oluşmuştur.

A. Gönderim Türleri

Gönderim öncelikle metin dışı ve metin içi gönderim olarak ikiye ayrılabilir.

a. Metin Dışı (Exophoric) Gönderim

Metin dışı gönderim, “karşılığı metinde doğrudan bulunmayıp okuyucu ve dinleyicinin bağlamdan hareketle bir karşılık verdiği gönderimdir” (De Beaugrande’den aktaran Coşkun, 2005, s. 55).

Bu tür gönderimde, metni açıklamak için metin dışı bir nesne, durum ya da kişiye gönderimde bulunulması söz konusudur, bağlamın göz ardı edilmesi durumunda gönderim karşılıksız kalır. Bu bakımdan “metin dışı gönderimin biçimsel olarak bağdaşıklık oluşturmaz” (Halliday ve Hasan’dan aktaran Altunkaya, 1987, s. 46).

Uzun (2011)’a göre, metin dışı gönderim durumsaldır, “gönderim aracı (örneğin o zamiri) metin içindedir, göndergesi ise metinde yer almaz” (s. 158). Metnin anlamı kullanıldığı durum bağlamında belirginleşir.

Metin dışı gönderim özellikle doğal konuşma ortamlarında ya da anlatı metinlerde, reklam metinleri gibi etkileşim özellikleri taşıyan kimi özel metin türlerinde sıklıkla kullanılan bir gönderim türüdür.

Örnek:

Q bugün gelmedi. Hastaymış.

Örnekte “o” zamiriyle yapılan gönderimlerin karşılığı metinde yer almamaktadır. Fakat konuşmacıların bulunduğu ortamda (metin dışında) bir karşılığı vardır.

“Diyaloglarda 1. ve 2. şahıs zamirlerinin doğal bir dış gönderim oluşturduğunu belirtmektedir” (De Beaugrande ve Dressler’den aktaran Coşkun, 2005, s. 54).

Örnek:

Ben eve gidiyorum. Sen ne yapacaksın?

Diyaloglarda 1. ve 2. şahıs zamirleri birbiri yerine kullanılabilir.

Örnek:

A: Yarın alışveriş için Kızılay’a gideceğim, sen ne yapacaksın?

B: Ben de seninle gelirim.

Bu örnekte görüldüğü gibi birinci ve ikinci tekil şahıs zamirlerinin (ben-sen) ve şahıs eklerinin (-im ve -in) karşılıkları (isimler) konuşmada geçmemektedir. Fakat bu sözleri söyleyenler gönderimin diyalogda yer almayan karşılığını bilmektedir. Bu örnekte geçen *ben* ve *sen* zamirlerine bağlı olarak oluşan gönderimlerin karşılığı iki cümlede (söyleyene göre) değişmektedir. Birinci cümledeki *sen* ikinci cümledeki *ben* ile aynı şahsa gönderim oluşturmaktadır.

b. Metin İçi (Endophoric) Gönderim

Metin içi gönderim, gönderim ögesinin karşılığının metnin yüzeysel yapısında yer alması durumunda ortaya çıkan gönderimdir. Hem gönderim aracı, hem de göndergesi, yani yinelediği ad öbeği metin içinde birlikte bulunuyorsa metin içi gönderimden söz edilir. “Metin dışı gönderim, durumsal (situational); metin içi gönderim ise metinsel (textual) olarak değerlendirilir” (Coşkun, 2005, s. 56). Gönderim ögesinin ve gönderimde bulunan ögenin sırasına göre, “art (anaphoric) ve ön (cataphoric) gönderim olarak iki türlü ortaya çıkar” (Günay, 2003, s. 62).

Ön (Cataphoric) Gönderim

Gönderim bağı kurulurken metin akışında gönderim aracı önce, göndergesi sonra geliyorsa bu iki öge arasında bu kez ön gönderim bağı oluşur.

Örnek:

Bu aralar her sözünde onu özliyorum, diyordu. Canından çok sevdiği kızı Defne'yi yanında görmek istiyordu.

Yukarıdaki örnekte, “o” zamiri ile “canından çok sevdiği kızı Defne” ifadesine gönderme yapılmıştır. Gönderim ögesi (o), kendisine gönderme yapılan ögeden önce geldiği için gönderim yönü ileriye doğru olduğu için ön gönderme yapılmıştır.

Art (Anaphoric) Gönderim

Art gönderim, metinde daha önce ifade edilen bir dilsel birime ya da anlama dönerek yapılan gönderimdir. Gönderim ögesinin, kendisine gönderimde bulunulan ögeden sonra geldiği, gönderimin metinde geriye doğru bir ilişki meydana getirdiği gönderim türüdür. Yani “metnin akışında gönderge önce, gönderim aracı sonra geliyorsa bu iki öge arasında *art gönderim* bağı oluşur” (Uzun, 2011, s. 158). Türkçede art gönderim, ön gönderimden daha çok kullanılır.

Örnek:

Defne bugün gelmeyecekti. O yarınki sınavı için ders çalışacakmış.

Örnekte “o” zamiriyle yapılan gönderimin karşılığı önceki cümledeki “Defne”dir. Gönderme ögesi (Defne) önce, gönderme aracı (O zamiri) sonra geldiği için bu iki öge arasında art gönderim bağı olmuştur.

Türkçede gönderim şu yollarla oluşturulmaktadır: 1. Zamirler (şahıs zamirleri, dönüşlülük zamirleri, işaret zamirleri, ilgi zamiri), 2. İşaret sıfatları, 3. Karşılaştırma gönderimi.

B. Gönderim Ögeleri

“Halliday ve Hasan 1976 yılındaki çalışmasında İngilizcedeki gönderim ögelerini kişisel gönderim (personal reference), işaret edici gönderim (demonstrative reference),

karşılaştırma gönderimi (comparative reference) başlıkları altında değerlendirmiştir” (Coşkun, 2005, s. 58). Altunkaya (1987) çalışmasında Türkçedeki gönderim ögelerini Halliday ve Hasan’ın 1976’daki tasnifine bağlı kalarak değerlendirmiştir (s. 43-68).

Karabağ ve İşsever (1992) Türkçedeki gönderim ögelerini şu şekilde sınıflandırmıştır: Adıllar, gösterme sıfatları, iyelik ekleri, belirtme ekleri, kişi ekleri.

Uzun (2011)’a göre, Türkçedeki bağdaşıklık ögelerini, öncül-bağımlı gönderim ögeleri (kişi adıları, gösterme adıları, dönüşlülük adıları, gösterme sıfatları) ve ardıl-bağımlı gönderim ögeleri (iyelik ekleri, belirtme durumu eki, ilgi ekleri, kişi ekleri) şeklindedir (s. 159).

Coşkun (2005) çalışmasında Türkçede, İngilizcedeki gönderim ögelerine benzeyen ögeler bulunduğunu fakat Türkçedeki gönderim ögelerinin, Halliday ve Hasan’ın 1976’daki çalışmasında İngilizce için yaptığı tasnife birebir uygun düşmediğini belirtir. Coşkun (2005) çalışmasında Halliday ve Hasan’ın 1976’daki çalışmasından yararlanmakla birlikte Türkçenin özelliklerine bağlı olarak şu şekilde yeniden sınıflandırmıştır: Zamirler (şahıs zamirleri, dönüşlülük zamiri, işaret zamirleri, ilgi zamiri), işaret sıfatları, karşılaştırma, Çalışmamızda Coşkun (2005)’un sınıflandırması esas alınmıştır. Buna göre, gönderim ögeleri şunlardır:

1. Zamirler

Şahıs zamirleri en belirgin gönderim ögesidir. “Ön gönderimler her zaman zamirler vasıtasıyla yapılır” (Günay, 2003, s. 62). Türkçede gönderim oluşturan zamirler; *şahıs zamirleri, dönüşlülük zamiri, işaret zamirleri, ilgi zamiri* şeklinde sıralanabilir.

Şahıs Zamirleri

Metinde bir kişinin kimliğine ilişkin olarak açıklama yapıldıktan sonra o kişiye gönderimde bulunmak için şahıs zamiri kullanılabilir. Türkçedeki şahıs zamirleri şunlardır: ben, sen o, biz, siz, onlar. Şahıs zamirleriyle yapılan gönderimler metinde isimlerin bıkkınlık verici şekilde tekrarını önler.

Örnek:

Defne ile annesi evden yemek için bir şeyler alarak yolun karşısındaki parka gittiler. Parkta onlardan başka kimse yoktu.

Türkçede yükleme gelen şahıs ekleri özneyi işaret ettiği için bazen özne ayrıca söylenmeyebilir. Özellikle 1. şahıs ağzından anlatımlarda, özel bir vurgu olmadıkça özne ayrıca söylenmez, yüklemdeki ek aracılığıyla belirlenir.

Örnek:

“Küçük bir höyük yavrusuna benzeyen bir toprak kümbetin arkasına yattık. Gözlerimi olağanca kuvvetiyle küçültüyor, yukarıya doğru çıkan karanlık sırtında bir şey sezmeye çalışıyordum” (Adivar, 2015, s.108).

Şahıs zamirleri cümlenin herhangi bir ögesi (özne, yüklem, tümleç veya nesne) olabilir. Bazı durumlarda zamirin karşılığı olan isim metinde hiç söylenmez.

Örnek:

“Ne zamana kadar kan, ne zamana kadar meşakkat! Ne zaman bu kadar mebzul akan genç kanı ve gözyaşına mukabil bir avuç toprak bize kalacak?” (Adivar, 2015, s.92).

Benzer şekilde, zamirlerin tamlayan olduğu isim tamlamalarında tamlanandaki iyelik eki zamirin görevini üstlenir.

Örnek:

Geçen dönem (benim) işlerim iyi değildi.

Dönüştülük Zamiri

Türkçede “kendi” sözcüğü ve bu sözcüğün iyelik ekleri alarak oluşturulan çekimleri (kendim, kendin, kendisi, kendimiz, kendileri) dönüştülük zamiri olarak adlandırılır. Dönüştülük zamirleri “asıl şahıs zamirlerinden daha kuvvetli bir ifadeye sahip bulunan, onların anlam bakımından daha kuvvetlileri olan şahıs zamirleridir” (Ergin, 1993, s. 258).

Bu zamirler, bazen cümlede doğrudan özne yerine kullanılır. Bu durumda cümlede özne vurgulanmış olur, cümleye “bizzat” anlamı katılır.

Örnek:

Yemeğini kendi yapsın.

Bu işi kendim başaracağım.

Dönüşlülük zamirleri, bazen de özneyle birlikte kullanılırlar. Bu tür kullanımlarda öznenin vurgulanma düzeyi artar.

Örnek:

Bu yemeklerin hepsini ben kendim yaptım.

Bu zamirler bazen cümlede özne dışında bir öge olarak kullanılırlar.

Örnek:

Ali kendini hiç düşünmez. (Nesne görevinde)

Hep başkasını suçlayana kadar kusuru biraz da kendinde ara. (Dolaylı tümleç görevinde)

Bu işin sorumlusu kendisidir. (Yüklem görevinde)

Dönüşlülük zamirleri tekrarlanarak da kullanılabilirler.

Örnek:

Sokağın ortasına geçmiş kendi kendine bir şeyler mırıldanıyordu.

İşaret Zamirleri

İşaret zamirleri, varlıkları adlarını söylemeden işaret yoluyla göstererek belirten kelimelerdir. İşaret zamirleri, “varlıkları diğer özellikleri ile değil, yerleri ile ifade eder” (Ergin, 1993, s. 259). “Kullanılacak zamir, işaret edilen varlığın zaman veya mekândaki yakınlığına göre değişebilir” (Halliday ve Hasan’dan aktaran Coşkun, 2005, s. 61). Başlıca işaret zamirleri şunlardır: Bu, şu, o, bunlar, şunlar, onlar, öteki, beriki, bura, şura, ora.

İşaret zamiriyle oluşturulan gönderimde isim, varlık veya durumlar tekrar edilmek yerine zamirle ifade edilir.

Örnek:

Defne bir hafta boyunca uğraştığı ödevlerini bitirdikten sonra biraz dinlendi. Sonra onları teslim etmek için okula gitti.

Örnekteki “onları” zamiriyle önceki cümlede geçen “bir hafta boyunca uğraştığı ödevlerini” sözlerine gönderim yapılmıştır.

Örnek:

Alkollü olarak araç kullanmamalıydın. Bunu onaylamamız mümkün değil.

Örnekteki “bunu” zamiriyle önceki cümleye gönderim yapılmaktadır. Buradaki gönderim, belirli bir kişiye ya da nesneye değil, “Alkollü olarak araç kullanmamalıydın.” cümlesine yöneliktir.

İlgi Zamiri

İlgi zamiri, bir varlık ya da kavramın adını karşılayan “-ki” ekidir. İlgi zamiri, isim tamlamalarındaki iyelik eki alan kelimelerin yerine kullanılabilir.

Örnek:

Salonun ışıkları yanıyor, odanın ışıkları yanmıyor.

Salonun ışıkları yanıyor, odanunki yanmıyor.

Şahıs zamiri ile ilgi zamiri birleşerek yan yana iki gönderim oluşturabilmektedir.

Örnek:

Sınav sonuçlarına Defne'yle birlikte baktık. Onunki hepimizin sonucundan yüksekti.

Örnekte “onunki” kelimesinin karşılığı “Defne'nin sınav sonucu”dur. Burada iki gönderim yan yana gelmiştir. Birincisi “o” zamirinin oluşturduğu gönderim (Defne), ikincisi “ki” ekinin oluşturduğu gönderim (sınav sonucu).

2. İşaret Sıfatları

İşaret sıfatları, işaret zamirleri gibi varlıkları işaret yoluyla göstererek belirten kelimelerdir. Gönderimde buldukları isimle tamlama oluşturur.

Örnek:

Sınavda sözle mantık sorusunu çözmek için çok uğraşım. O soruyu on beş dakikada ancak çözebildim.

İşaret sıfatları, sadece gönderimde buldukları varlığı değil, metnin bir başka yerinde daha detaylı biçimde belirtilen özelliklerini de ifade eder. Böylece metinde bazı sözler gereksiz yere tekrar edilmemiş olur. Yukarıdaki örnekte görüldüğü gibi “o” işaret sıfatı metinde soruyla ilgili olarak daha önce belirtilen tüm özellikleri de (sınavda sorulan, çözmek için çok uğraşılan) ifade etmektedir.

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

Örnek:

Kiraladığımız ev çok geniş. Bu yüzden daha küçük bir ev arıyoruz.

İftar yaklaşıyordu. Sofralar hazırlanıyor, hava yavaştan kararıyordu. Çocuklar büyükler kadar sabırlı değildi.

Mersin'in ihracat oranları gittikçe artmaktadır, bunun nedeni Mersin'in İzmir gibi liman şehri olmasıdır.

Türkiye'nin en uzun sahili olan şehri Muğla'ymış.

I. Eksiltili Anlatım (Ellipsis)

Eksilti, “metinde söylenmemesine rağmen anlaşılan şeydir” (Halliday ve Hasan'dan aktaran Coşkun, 2005). Eksiltili anlatım (ellipsis), okurun algılamasını olumsuz biçimde etkilemeyecek şekilde, metindeki bazı ifadeleri düşürme yoluyla oluşur. Bu düşürme sırasında temel amaç, metindeki fazlalıkları atarak, söyleyişi rahatlatmaktır. Eksiltili anlatım yapılırken “yazarın söylemediği, boş bıraktığı yerleri, söylenenlerden hareketle

okurun, zihninde dolduracağı varsayılır” (Göktürk, 1989, s. 23). Bu durum, okuma eyleminde okurun etkin hâle gelmesini sağlar.

Örnek:

“*Ayşe hemen hiç konuşmazdı. Arkasına ebedî siyah bir entari almıştı. Sol kolu henüz beyaz bir sargı içinde biraz açık yakasının üstünde boynu ve siyah kesik saçlarıyla solgun gözleriyle eski fildişi bir statue gibi görünüyordu*” (Adıvar, 2015, s. 43).

Bu parçada “Ayşe” kelimesi ilk cümlelerden sonraki cümlelerde tekrar edilmeyerek eksiltili anlatıma başvurulmuştur.

Aynı parça eksiltili anlatı yapılmamış hâli şu şekildedir:

Ayşe hemen hiç konuşmazdı. Ayşe, kendisinin arkasına ebedî siyah bir entari almıştı. Ayşe'nin sol kolu henüz beyaz bir sargı içinde biraz açık Ayşe'nin yakasının üstünde Ayşe'nin boynu ve Ayşe'nin siyah kesik saçlarıyla Ayşe'nin solgun gözleriyle eski fildişi bir statue gibi Ayşe görünüyordu.

Eksiltili anlatımın doğru biçimde kullanıldığında düşünce daha kısa ve özlü biçimde ifade edilmiş olur. “Özellikle şiirlerde kullanılan eksiltili yapılar, okuyucuda heyecan ve coşku uyandırılmasına katkıda bulunur” (Günay, 2003, s. 69). Birçok dil olayında olduğu gibi eksiltili anlatım da önce konuşma dilinde gerçekleşir daha sonra yazı diline geçer ve zamanla bu kısa biçim genelleşir.

Coşkun 2005'teki çalışmasında Türkçedeki eksiltili anlatımları “bağdaşıklık ilişkisi oluşturmeyen eksiltili anlatımlar” ve “bağdaşıklık ilişkisi oluşturan eksiltili anlatımlar” olarak ikiye ayırmıştır.

Bağdaşıklık ilişkisi oluşturmeyen eksiltili anlatımlar: Eksiltilen ögenin eşdeğerinin metinde yer almaması durumudur. Dile eksiltili şekli yerleşmiş olan kelimeler, eksiltili yapıya sahip bazı atasözü ve deyimler, ad aktarması yoluyla oluşturulan eksiltili anlatımlar ve bazı adlaşmış sıfat kullanımları bu şekildedir. Bunların dışında metin dışı bir gönderim yoluyla eksiltili anlatım da yapılmış olabilir.

Örnek:

Sinema bileti almak için gişedeki görevliye para uzatıp “*İki kişi lütfen.*”denildiğinde eksilteli anlatıma başvurulmuş olur. Asıl söylenmek istenen “Verdiğim parayla iki kişilik bilet almak istiyorum.” cümlesidir. Eksiltelen öge sadece konuşma ortamından hareketle tahmin edilebilmektedir.

Bağdaşıklık ilişkisi oluşturan eksilteli anlatımlar: Eksiltelen ögenin eşdeğerinin metinde bir başka yerde bulunması durumudur. “Bağdaşıklıktan bahsetmek için birbiriyle ilişkili en az iki söz olmalıdır. Buna göre, eksiltelen ögenin eşdeğerinin metnin başka bir yerinde bulunmadığı eksilteli anlatımlar, bağdaşıklık kavramı içinde değerlendirilemez” (Coşkun, 2005, s.69).

Eksilteli anlatımı, gerçekte değiştirimin bir türü olarak görülür. Coşkun (2005)’e göre, “değiştirim ile eksilti arasındaki en önemli fark, eksiltide değiştirilen ögenin yerine bir şey konulmamasıdır” (s. 69).

Coşkun’un 2005’teki çalışmasında Türkçede ortaya çıkan eksilteli anlatımlara göre yaptığı sınıflandırma şöyledir:

Bir Öge Dışında Cümlenin Tamamının Düşürülmesi

Karşılıklı konuşmada bir soruya cevap olarak sadece sorulan şeyin karşılığı olan öge söylenip diğer ögeler düşürülebilir.

Örnek:

A: *Bu eşyaları buraya koymanızı kim söyledi?*

B: Ömer. (Bu eşyaları buraya koymanızı Ömer söyledi.)

Örnekte B’nin cevabında ilk cümledeki sorunun karşılığı “Ömer” yani özne söylenmiştir. Diğer ögeler söylenmeyerek eksiltme yapılmıştır.

Soru cevap şeklindeki bazı diyaloglarda sadece “evet”, “hayır” gibi bir kelime söylenip asıl cümle tamamıyla düşürülebilir.

Örnek:

Öğrenci: *Cevaplarımda yanlış var mı?*

Öğretmen: *Hayır.* (Cevaplarında yanlış yok.)

Ortak Ögenin Düşürülmesi

Aynı ögeye sahip cümlelerin, birleşik cümle veya arka arkaya gelen ayrı cümleler olarak kullanılması durumunda ortak öge, cümlelerin sadece birinde söylenir, diğer cümle veya cümlelerde düşürülebilir. Ortak olarak kullanılan ve düşürülen öge, cümlenin herhangi bir ögesi (özne, yüklem, nesne, tümleç) ve herhangi bir kelime türünde olabilir (isim, fiil, sıfat, bağlaç vb.)

Örnek:

Defne insanlara yardım etmeyi çok severdi. Çevresindeki herkese elinden geldiği kadar destek olurdu. (“Defne”, ortak özne olarak kullanıldığı için ilk cümlede kullanılmış, daha sonraki cümlelerde kullanılmamıştır.)

Örnek:

Annem alışveriş yapmak için, Ahmet de okula gitmek için evden çıktı. (“çıktı” sözcüğü, ortak yüklem olarak kullanıldığı için cümlenin birinci kısmında tekrarlanmamıştır.)

Örnek:

1998’de ben liseyi bitirdim. Ablam üniversitede ikinci sınıftaydı. (“1998’de” sözü, ortak tümleç olarak kullanıldığı için cümlenin ikinci kısmında tekrarlanmamıştır.)

Örnek:

Kitabı dün aldım. Gamze beğenmediğini söylüyordu. (“kitabı” sözcüğü, ortak nesne olarak kullanıldığı için cümlenin ikinci kısmında tekrarlanmamıştır.)

Öznenin yüklemdeki şahıs ekinden anlaşılması ve özel bir vurguya ihtiyaç duymaması durumunda özne düşürülebilir. Bundan dolayı, özne Türkçede en çok eksiltelen cümle ögedir, diyebiliriz.

İsim Tamlamalarında Tamlayanın Düşürülmesi

İsim tamlamalarında bazen tamlayan söylenmez. Özellikle tamlayanı zamir olan tamlamalarda, söyleyişte kolaylık sağlamak amacıyla tamlayanın düşürülmesine sıkça rastlanır. Bu durumda tamlayan, tamlanandaki iyelik ekinden ve bağlamdan çıkarılır.

Örnek:

(Defne'nin, Onun) Annesi Defne'ye yemek yedirmek için çabalıyordu.

(Benim) Çalışmalarımı tamamladım.

Manisa'ya (Sizin) taşınacağınızı yeni öğrendim.

İsim Tamlamalarında Tamlananın Düşürülmesi

İsim tamlamalarında tamlanan, tamlamadan önce geçtiğinde tekrarı önlemek amacıyla tamlanan düşürülebilir.

Örnek:

Bu ülke hepimizin (ülkesi).

Bu paraların hepsi bizim (paralarımız) mi yani?

Eklerin Düşürülmesi

Bir cümlede, aynı çekim ekine sahip olan sözcüklerin bulunması durumunda ortak ek, kelimelerden birinde kullanılıp diğerinde veya diğerlerinde düşürülebilir.

Örnek:

Her yaz dedemlere gider, yaz sonuna kadar yardım ederdik. (Ek fiilin hikâye durumu eki olan “-dik” cümlenin iki yüklemine ortak olarak kullanılmıştır.)

Örnek:

Çalışkan öğrenci ve memurlara ihtiyacımız var. (Çoğul ve yönelme durumu eki “-lara” iki tamlanan için ortak kullanılmıştır.)

II. Değişiririr (Substitution)

Değişiririr (substitution), metinde bir ögenin yerini, bir başka ögenin alması yoluyla oluşur. Değişiriririn türlerini belirleyen şey anlamsal özellikler değil, değişiriririlen ifadenin

dil bilgisel işlevidir. Değiştirilen öge bir isim, fiil veya cümle olabilir. Buna göre değiştirim üç şekilde ortaya çıkar: *İsme dayalı, fiile dayalı, cümleye dayalı değiştirim*.

Dilimizde değiştirim ve eksilteli anlatım, birbirine benzeyen kullanımlara sahiptir.

İsme Dayalı Değiştirim

Değiştirilen ögenin bir isim ya da isim grubu olduğu değiştirim türüdür. “İsme dayalı değiştirimin (nominal substitution) İngilizcede *one, ones* ve *same* kelimeleriyle meydana getirildiğini belirtmiştir (Halliday ve Hasan’dan aktaran Coşkun, 2005, s. 74). Ancak Coşkun 2005’teki çalışmasında bu İngilizcede değiştirim olarak adlandırılan sözlerin Türkçede adlaşmış sıfatla sağlandığını böylece Türkçenin yapısı gereği bu durumun Türkçede değiştirim değil, eksilteli anlatım olduğunu belirtmiştir. Altunkaya (1987) da çalışmasını Halliday ve Hasan’ın çalışmasına göre temellendirir ve adlaşmış sıfatı eksilteli anlatım değil, değiştirim olarak belirtir.

Coşkun’un 2005 yılındaki çalışmasına göre temellendirdiğimiz çalışmamızda Türkçede değiştirim, “*aynı*”, “*öyle*” ve “*böyle*” kelimeleri ile oluşturulmaktadır.

Örnek:

11-B sınıfı çok başarılı. 11-D sınıfı da öyle.

Bu örnekte ikinci cümledeki “öyle” kelimesi birinci cümledeki “başarılı” kelimesinin yerine kullanılmıştır.

Örnek:

A: Ben tavuk şiş, salata ve ayran istiyorum.

B: Ben de aynısından istiyorum.

Bu örnekte “aynısı”, kelimesi önceki cümlede belirtilen “tavuk şiş, salata ve ayran”ın yerine kullanılmıştır. “Aynısı” kelimesindeki iyelik ekinden (-sı) yola çıkarak burada sadece değiştirim değil, tamlayanın eksiltildiği de görülmektedir. Eksilti yapılmadan oluşturulacak değiştirim şu şekilde olacaktır:

A: Ben tavuk şiş, salata ve ayran istiyorum.

B: Ben de A’nın istediği yemeğin aynısından istiyorum.

Fiile Dayalı Değiştirim

Değiştirilen ögenin fiil olduğu değiştirim türüdür. Türkçede fiile dayalı değiştirim (verbal substitution) daha çok “öyle yapmak” ifadesi kullanılarak oluşturulmaktadır.

Örnek:

Yarınki sınavı düşününce biraz daha çalışması gerektiğini düşündü ve öyle yaptı.

Bu örnekte “öyle yaptı” sözü “çalıştı” fiilinin yerine kullanılarak değiştirim oluşturmuştur.

Sabah saatlerinin yola çıkmak için en uygun saat olduğunu düşündü ve öyle yaptı.

Bu örnekte de “öyle yaptı” sözü “yola çıktı” fiilinin yerine kullanılarak değiştirim oluşturmuştur.

Cümleye Dayalı Değiştirim

Değiştirilen ögenin bir cümlecik, cümle veya cümleler grubu olduğu değiştirim türüdür. Türkçede cümleye dayalı değiştirim (clausal substitution), daha çok “öyle”, “böyle” ve “şöyle” kelimeleri ile yapılmaktadır.

Örnek:

*Pazar günü Salihli'ye ailesinin yanına gidecekmış. Bayrama kadar orada kalacaktı.
Öyle söylüyor.*

Bu örnekteki “öyle” kelimesi, ilk iki cümlenin tamamını kapsamaktadır. Şunu belirtmek gerekir ki burada ilk iki cümlenin yüklemeleri fiilimsi hâline getirilerek değiştirim ortadan kaldırılabılır:

Pazar günü Salihli'ye ailesinin yanına gideceğini, bayrama kadar orada kalacağını söylüyor.

Coşkun (2005) çalışmasında şunları vurgulamaktadır:

1. “Türkçede değiştirim, İngilizcedekinden farklı özellikler göstermektedir. Türkçede değiştirim öğeleri, değiştirim oluştururken eksiltili anlatım da oluşturabilmektedir.
2. Türkçede değiştirim, cümlelerdeki küçük değişikliklerle kaldırılarak yerine gönderim veya eksiltili anlatım kullanılabilir” (s. 76).

Örnek:

A: Ben tavuk şis, salata ve ayran istiyorum.

B: Ben de aynısından istiyorum.

Bu örnekte “aynı” sözüyle değiştirim yapılmıştır. Fakat “aynısından” yerine “ondan” denilirse değiştirim değil, işaret gönderimi oluşturulmuş olur. Ya da ikinci cümle sadece “Ben de.” şeklinde olsaydı, değiştirim yerine, eksilteli anlatım yapılmış olurdu.

Coşkun (2005)’a göre, “Türkçede değiştirimin yerine pek çok alternatifli söyleyiş olduğu ve bu bakımdan Türkçede değiştirim kullanımının diğer bağdaşıklık öğelerine göre daha az olduğu söylenebilir” (s. 77).

III. Bağlama Öğeleri

“Türkçedeki bağlama öğeleri sadece bağlaçlarla sınırlı değildir. Özellikle bazı edatların, zarfların ve zarf-fiil eklerinin bağlama işlevi gördükleri kullanımlara sıkça rastlanabilmektedir” (Uzun, 2011, s. 160). Aşağıda Türkçedeki bağlama öğeleri sınıflandırılmış ve örneklendirilmiştir. Bu sınıflandırmada bağlaç türündeki kelimelerle sınırlı kalınmamış, bağlama işlevi gören bazı edat ve zarflar da değerlendirilmiştir. Sınıflandırmada bağlama öğelerinin işlevi esas alınmıştır.

1. Ekleyici Bağlama Öğeleri

Ekleyici bağlama öğeleri, birbiriyle aynı görevdeki kelimeleri, kelime gruplarını veya cümleleri sıralarken veya metinde daha önce verilen bilgiyle paralellik gösteren yeni bilgiler verilirken kullanılır. Türkçede kullanılan başlıca ekleyici bağlama öğeleri 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).

Örnek:

Galiba bir vehme kapılıyorum ve galiba bir hastalık beynimi kemiriyor.

Gelmeleri ile gitmeleri bir oldu.

Bu yaz İzmir’e de Antalya’ya da gittik.

Hem yemek yedik hem de eski günlerden konuştuk.

Bir seni özledim bir de memleketimi.

Deniz olsun göl olsun maviliği çok severim.

İster alın ister almayın bu evi görmenizi istiyorum.

Akşama kadar durmadan çalıştık ne açtık ne de yoruldu.

2. Ayırt Edici Bağlama Ögeleri

Bu bağlama ögeleri belirtilen iki isim, varlık veya durumdan birinin geçerli olduğu veya tercih edilmesi gerektiği anlamı katar. Türkçede kullanılan ayırt edici bağlama ögelerinin başlıcaları şunlardır: ya da, 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). ...

Örnek:

Ya benimle gel ya da eve git.

Sabah erken gelebilirsin veya iş çıkışında da uğrayabilirsin.

Osman hariç herkes sınavda başarılı olmuştu.

Karar senin bu kurumla ister çalış ister çalışma.

Kapıyı sadece çilingir açar.

Bu tür ticari işlerde kâh para kazanmaya kâh para kaybetmeye alışmalısın.

3. Zaman-Sıralama Bildiren Bağlama Ögeleri

Bağlama ögelerinin bir türü de metinde zaman-sıralama ilişkisi kuran bağlama ögeleridir. Bu tür bağlama ögeleri, birbirinden farklı olayların birbirine göre daha önce, daha sonra veya eş zamanlı olarak gerçekleştiğini göstererek metin birimleri arasında zaman ve sıralama ilişkisi kurar. Türkçede bağdaşıklık oluşturan zaman-sıralama ögelerini dört gruba ayırabiliriz.

- a) **Öncelik Bildiren Bağlama Ögeleri:** 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...

Örnek:

Eve gitmeden önce bitirmem gereken çok iş var.

Bu yıl Antalya'yı çok beğendim. Daha önce geldiğimde sıcaktan çok bunalmıştım.

Yapacak çok iş var. İlk önce odayı bir düzene sokayım. Sonra dosyaları okumaya başladım.

- b) **Sonralık Bildiren Bağlama Ögeleri:** 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, ...

Örnek:

Senin tavırların beni çok üzdü. Artık (bundan sonra – şimdiden sonra) kimsenin işine karışmayacağım.

İşimi bitirdikten sonra eve gideceğim.

Ankara'dan itibaren (beri) yolculuğumuz boyunca yağmur yağdı.

İnternette verdiğim siparişler nihayet (sonunda) teslim edildi.

- c) **Eş Zamanlılık Bildiren Bağlama Ögeleri:** O sırada, bu arada, bu sırada, aynı zamanda...

Örnek:

Defne, kahvaltı için çayı demledi, bir tabağa birkaç dilim peynir, bir tabağa da biraz zeytin koydu. Bu arada babası da fırından ekmek alıp gelmişti.

- d) **Tekrar ve Süreklilik Bildiren Bağlama Ögeleri:** Tekrar, bir daha, bir kez daha, yine, gene, hep, sürekli, hâlâ, henüz, her zaman, daima, devamlı.

Örnek:

Çocuk sen gittikten sonra tekrar (bir daha, bir kez daha, yine, gene) geldi.

Bu işler hep böyle mi olur? Yazıyı göndereli iki geçti, hâlâ (henüz) bir cevap alamadık.

Onun söylediklerini daima (sürekli, her zaman, devamlı, sürekli) dinlerim, hep kazançlı çıkarım.

4. Koşul Bildiren Bağlama Ögeleri

Koşul bildiren bağlama ögeleri metin içinde birbirine bağlanan birimlerden birinin diğer yargı veya yargılar için koşul durumunda olduğunu gösterir. Türkçede koşul bildiren bağlama ögelerinden başlıcaları şunlardır: yeter ki, -se, yoksa, ki, mı, de, tek, takdirde...

Örnek:

Buraya gelirse ona çok kızgın olduğumu söyleyin.

Bütün paramı sana veririm yeter ki (tek) bu onun hayatını kurtar.

Biran önce kalkman gerekiyor. Yoksa okula geç kalacaksın.

Sen geldin mi bu iş çabuk biter.

Ankara'ya gel de şu işleri detaylı konuşalım.

Bu kitabı okuduğun takdirde zihnindeki tüm soruların cevabını bulacaksın.

5. Açıklama Bildiren Bağlama Ögeleri

Metinde belirtilen bir durum, varlık veya olayın daha iyi anlaşılmasını sağlamak amacıyla açıklama yapmak için kullanılan bağlama ögeleridir. 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, ...

Örnek:

Arkadaşlar Erdal'ı dün aşağı sokaktaki kahvede görmüşler. Yani henüz İzmir'e gitmemiş.

Bu sefer Ebru'dan biraz umutluyum. Gerçi şu ana kadar bir başarısını görmedik ya...

Bu iş bu paraya değmez. Kaldı ki kabul etsek bile bu kadar kısa zamanda yetiştirmek de mümkün değil.

6. Örnekleme Bildiren Bağlama Ögeleri

Türkçede örnekleme yapılacağı zaman belli kelimeler kullanılmaktadır. Bunların başlıcaları: mesela, örneğin, örnek, örnek verecek olursak, örneklendirecek olursak, ... gibi, ...ve benzeri (vb.), ... ve sair (vs.)

Örnek:

Çocukların bu işe razı olacağını zannetmiyorum. Örneğin, Kemal'i ikna etmemiz mümkün değil. (Örneklendirme)

Edebiyatımızda farklı türlerde eserler vermelerine rağmen hikâyeleriyle ünlü olan yazarlarımız vardır: Ömer Seyfettin, Memduh Şevket Esendal, Sait Faik Abasıyanık... gibi.

6. Sebep Bildiren Bağlama Ögeleri

Türkçede sebep-sonuç ilişkisi kuran bağlama ögeleri iki yapıda oluşabilmektedir. Birinci yapıda, sebep önce sonuç sonra söylenir (sebep+sonuç). İkinci yapıda ise sonuç önce sebep sonra söylenir (sonuç+sebep). Türkçede sebep-sonuç ilişkisi kuran bağlama ögelerinin başlıcaları şunlardır:

a) Sebep + Sonuç Şeklinde: Bu nedenle, bu sebeple, bu yüzden, buna bağlı olarak, dolayısıyla, de, -den dolayı, -den ötürü, -dığı için, diye, ki, madem(ki), ...-nın bir sonucu olarak, ...-sı sebebiyle, ... -sı yüzünden, o halde, öyleyse, şu durumda, şu halde, böylece, ...-nın sonucunda, bunun üzerine ...

Örnek:

Dün otobüse yetişemedim. Bu yüzden (bu sebeple, bu nedenle) işe geç kaldım.

Turizm sektöründeki gelir kaybı yüzde otuzu geçti. Bundan dolayı (buna bağlı olarak, bunun üzerine,) devletin bu sektörle ilgili önemli teşvik hazırlıkları var.

Toplantıya yetişemediğimiz için (den dolayı) alınan kararları öğrenemedik.

Durmuş, akşam olmasına rağmen oğlu dönmedi diye endişeliydi.

b) Sonuç + Sebep Şeklinde: Çünkü, zira, -nin sebebi, -nin nedeni, -den kaynaklanmakta...

Örnek:

Alınan kararları öğrenemedik çünkü (zira) toplantıya yetişemedik.

Sana zorluk çıkarmasının nedeni (sebebi) seni kıskanması.

IV. Kelime Bağdaşıklığı

Metin bağdaşıklığında, sözcükler arasında kurulan anlam ilişkileriyle oluşan bağlar yoluyla sağlanan yinelemeler de önem kazanır. Kelime bağdaşıklığı temelde metnin cümlelerinde aynı ögenin tekrarı ve anlamsal olarak ilişkili öğelerin kullanımıyla sağlanan metin bağlarını içerir. Kelime bağdaşıklığı çağrışımsal gönderimlerle kurulur. Halliday ve Hasan bu durum için 1976 yılındaki çalışmasında “*lexical cohesion*” kavramını kullanmıştır. Bu kavram “*sözlüksel bağdaşıklık*” şeklinde de isimlendirilebilir.

Halliday ve Hasan (aktaran Coşkun, 2005) kelime bağdaşıklığını şu iki başlık altında ele almıştır:

- Aynı Kavram Alanından Kelime Kullanımı (Collocation)
- Tekrar (Reiteration)

Tekrar (reiteration) türleri olarak şunlar sayılmıştır:

- Kelimenin aynen tekrar edilmesi (repetition)
- Eş veya yakın anlamlı kelime kullanma (synonym-near synonym)
- Kelimenin üst anlamlısını kullanma (superordinate-hyponymy)

d) Genel anlamlı kelime kullanma (general word) (Halliday ve Hasan'dan aktaran Coşkun, 2005, s. 89)

Aynı kavram alanından kelime kullanımının kapsamında ise yakın anlamlı, kelimelerin kullanımı, zıt anlamlı kelimelerin kullanımı, aynı düzenin devamı niteliğindeki kelimelerin kullanımı, parça-bütün ilişkisi oluşturan kelimelerin kullanımı, birbiriyle ilişkili kavramların kullanımındır.

Aynı Kavram Alanından Kelime Kullanma (Eş Dizimlilik- Collocation)

Aynı kavram alanından kelimelerin kullanılması metindeki kelime bağdaşıklığını oluşturan unsurlardan biridir. Burada bir kelimenin yerine bir başka kelime kullanılması değil, bir kelimenin yanında o kelimeyle ilişkili bir başka kelimenin kullanılması söz konusudur.

Örnek:

Okullar iki hafta sonra açılacak. Öğrenciler yeni bir öğretim yılının heyecanını şimdiden yaşamaya başladılar bile. Zil çalacak ve öğretmenler sınıflarına ışık saçmak üzere girecek...

Tekrar (Reiteration)

Halliday ve Hasan bağdaşıklık açısından “tekrar”ı (reiteration) şu dört başlıkta incelemiştir:

a) Kelimenin Aynen Tekrar Edilmesi (Repetition): Metnin bir yerinde geçen kelimenin, karşıladığı varlık değiştirilmeden, tekrar edilmesidir.

Örnek:

Hükümetin enflasyonla mücadelesi sürüyor. Bu yıl alınacak önlemlerle enflasyon inişe geçecek.

“Bir kelimenin metinde farklı morfolojik yapılarda tekrarlanması kelime bağdaşıklığı oluşmasına engel değildir. Örneğin temiz kelimesi, temiz, temizlik, temizlemek,

temizleyici gibi farklı şekillerde kullanılsa da metinde kelime bağdaşıklığı oluşturur” (Coşkun, 2005, s. 91).

Örnek:

Ahmet sınavı başardı. Başarısı tüm ailesini sevince boğdu.

Kelime tekrarları her zaman metne katkı sağlamaz. Bazı tekrarlar metnin gereği olarak değil kişinin dili kullanmasındaki yetersizliğinin sonucu olarak ortaya çıkar. Bu durumda sözün gereksiz yere uzatılması, metnin sıkıcı hâle gelmesi söz konusu olabilir.

b) Eş veya Yakın Anlamlı Kelime Kullanma (Synonym-Near Synonym): Metinlerde eş anlamlı ya da yakın anlamlı sözcükleri kullanarak yineleme de kelime bağdaşıklığı bağı kurar. Metindeki bir kelimenin yerine metnin başka bir kısmında o kelimenin eş veya yakın anlamlısı olan farklı bir kelime kullanılarak bağdaşıklık ilişkisi kurulabilir.

Örnek:

Baksana! Bir oğlan ağaca tırmanıyor. Delikanlı dikkatli olmazsa düşecek!

Enflasyonun düşmesini sağlamak için alınan tüm tedbirler hassasiyetle uygulanmalıdır.

Aksi durumda enflasyonun azalmasına yönelik hedeflerin tutturulması mümkün olmaz.

Eş yakın anlamlı sözcükler kullanmak metin bağdaşıklığını oluşturan araçlardan biridir. Bununla birlikte eş ve yakın anlamlı kelime kullanımı her zaman doğru yapılmayabilir. Bu kullanım bazen anlatımda gereksiz tekrara yol açarak yanlışlık oluşturabilir.

Örnek:

Parktaki yaşlı ve ihtiyar adam kendisinden az ileride duran çocuğu izliyordu.

Bu örnekte görüldüğü gibi eş anlamlı sözcükler birbirinin yerine değil de yan yana kullanılırsa anlatım bozukluğu yapılmış olur.

c) **Kelimenin Üst Anlamlısını Kullanma (Superordinate-Hyponymy):** Kelimeler arasındaki ilişkilerden birisi de bir kelimenin yerine o kelimenin daha üst anlamlısının, daha kapsamlısının kullanılmasıdır.

Örnek:

Bizim oğlan çok yaramaz. Çocuğum yapma düşersin desem de dinlemez.

Bu örnekte, ilk cümledeki oğlan kelimesi yerine ikinci cümlede üst anlamlısı olan çocuk kelimesi kullanılmıştır. Böylece bu iki cümle arasında bağdaşıklık ilişkisi kurulmuştur.

d) **Genel Anlamlı Kelime Kullanma (General Word):** Metinde bir kelimenin yerine o kelimeyle metin dışında bir anlam ilişkisi olmayan genel bir kavramın kullanılmasıdır.

Örnek:

Çiçeklerin hepsini severim. Ama gül benim için diğerlerinden daha değerlidir.

4. Tutarlılık (Coherence)

Tutarlılık “metnin önermelerinin birbiriyle mantıksal ve anlamsal olarak bir bütünlük oluşturmasıdır” (Uzun, 2011, s.163). Tutarlılık “metin içindeki anlamsal ve mantıksal bağlantı olarak değerlendirilir” (Toklu, 2003, s. 125). Yani “tutarlılık, metindeki konu akışındaki bütünlükle ilgili olarak değerlendirilir” (Günay, 2003, s. 99).

Tutarlılığın temelinde okuyucunun metin dışındaki bilgisi ile metindeki kavramlar arasındaki ilişkiyi ve sürekliliği algılaması yatmaktadır. “Metinsel dünya (textual world), metindeki yüzey yapının ifade ettiğiinden daha fazlasını kapsar. Okuyucunun, olay ve durumların düzenlenişine ilişkin deneyim ve beklentileri metni anlamlandırma sürecine katkıda bulunur” (Coşkun, 2005, s. 102). Metindeki yüzeysel ifadeler kavramları harekete geçirir.

Bir metnin algılanmasında okur, metindeki cümlelerin anlamını kendi zihninde anlamsal çerçeveye oturatarak tamamlar. “Okurun algılaması, metnin tutarlılığına, metinde cümleden

cümleye hep daha önce söylenenlerin üzerine yeni şeyler ekleyerek sürüp giden akışa dayanır” (Coşkun, 2005, s. 104).

Tutarlılık; tema, fikir, sonuç veya söylemin özüdür. Bir metinde tutarlılıktan bahsetmek için cümleler arasında mantıksal bir düzen olması ve yerinde yapılan geçişler aracılığıyla metinde birlik sağlanması gerekir. Coşkun (2005) çalışmasını Van Dijk (1981)’in çalışmasına dayandırır ve tutarlılığı, *küçük ölçekli* (local) ve *büyük ölçekli* (global) tutarlılık olarak ikiye ayırır.

Cümlelerle ifade edilen önermeler arasındaki ilişkileri içeren küçük ölçekli tutarlılık, metindeki her yeni cümle ya da cümlecüğün önceki cümlelerle bağlantısıyla ilgilidir. Bu açıdan Van Dijk (1981)’in kullandığı “*küçük ölçekli tutarlılık*” (local coherence) kavramının Halliday ve Hasan’ın (1976) *bağdaşıklık* kavramına yakın olduğu söylenebilir. Ancak bu ilişkiler sadece biçimsel bir ilişki değil anlamsal bir devamlılık ilişkisi olmalıdır. Birinci olay, olgu veya önerme ikincisine taban hazırlamalı, ona imkân vermeli veya onu gerektirmelidir.

Örnek:

Geçen yaz Ankara’ya gittim. Orası Türkiye’nin başkentidir.

Yukarıdaki ifadede iki cümle de aynı yerle ilgili olmasına rağmen tutarlılık yoktur. Çünkü tutarlılığı sağlayacak asıl unsur olan konu değişmiştir. “Orası” sözüyle bağdaşıklık kurulmasına rağmen tutarlılık yoktur.

Örnek:

Odaya girdim. Sonra içerideki insanlara selam verdim.

Yukarıdaki metinde tutarlılık vardır. Çünkü birinci cümle, ikinci cümleye taban hazırlamıştır.

Van Dijk’e göre *büyük ölçekli tutarlılık* (global coherence) metin parçalarının, metnin bütünündeki konuyla (theme/topic) kurduğu mantıksal ilişkiyi kapsar. “Van Dijk, küçük ölçekli tutarlılığın oluşmasını sağlayan etkenlerin büyük ölçekli tutarlılığın oluşmasında da gerekli olduğunu düşünmektedir” (Uzun, 2011, s. 164).

Coşkun (2005)'a göre, tutarlılık taşıyan bir metnin özelliklerini genel hatlarıyla şöyledir:

1. Tutarlı bir metin bir bütünlük taşır, başta anlatılanlarla daha sonraki bölümlerde anlatılanlar arasında bir bütünlük bulunur.
2. Tutarlı bir metinde tema, konu, kişiler ve olaylarda süreklilik vardır.
3. Tutarlı bir metnin merkezinde bir konu vardır, diğer ayrıntılar bu konuyla ilişkileri oranında metinde yer bulurlar.
4. Tutarlı bir metinde arkası getirilmeyen, yarım bırakılan düşünceler ve olaylar yoktur.
5. Tutarlı bir metinde mantıklı bir plân vardır. Duygular, düşünceler, olaylar vb. ile ilgili ayrıntılar metindeki plân sayesinde birbirleriyle sağlam ilişkiler kurar.
6. Tutarlı bir metinde metnin farklı yerlerinde birbiriyle çelişki oluşturan bilgiler yer almaz.
7. Tutarlı bir metinde verilen her yeni bilgi daha önce söylenenlerle ilgilidir ve onlara katkı sağlar.
8. 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.
9. Tutarlı bir metinde metin birimleri arasında okuyucunun dolduramayacağı boşluklar yer almaz, yani, metinde söylenenleri anlaması için okuyucunun ihtiyaç duyduğu bilgiler eksiksiz biçimde verilir.
10. Tutarlı bir metinde kullanılan üslûp, anlatım tarzı, metnin türü arasında metin boyunca devam eden bir uyum söz konusudur (s. 105).

Yukarıda detaylı olarak anlatmaya çalıştığımız bağdaşıklık ve tutarlılık unsurlarını metin inceleme çalışmalarında öğrencilere sezdirilmek amaçlanmalıdır. Bunların öğrenciler tarafından içselleştirilerek kendi oluşturdukları metinlerde bilinçli olarak kullanmaları sağlanmalıdır. Böylelikle öğrencilerin anlatma yetenekleri geliştirilecek ve daha tutarlı metinler oluşturmaları sağlanacaktır.

Metinlerin işlenişinde bütün bunlar üzerinde ayrıntılı bir biçimde durulamamaktadır. Gerek dersin süresinin kısıtlı olması gerek konunun dağılmasını engelleme isteği bu durumun gerekçesi olarak gösterilebilir. Biz metnin anlamını etkileyen çok önemli bağdaşıklık unsurlarına öğrencilerin dikkatini çekecek temel noktaları öne çıkaran bir yöntem kullandık. Öğrencilerin bağdaşıklık unsurlarının anlam üzerindeki etkilerinin fark etmelerini, kendi metinlerinde bilinçli olarak kullanmalarını sağlamayı amaçladık.

2. 4. 2. Kullanıcı Merkezli Metinsellik Ölçütleri

1. Amaçlılık (Intentionality)

Bir metinde yazarın anlatmak istediğini, yazıyla okuruna iletmek istediği mesajı ortaya koyabilmesidir. Sözler düşünceyi somutlaştırırken sınırlandırır. Bu bakımdan dilsel

ürünler kendi başlarına her şeyi ifade etmeye yetmez. Dilsel ürün içinde bulunduğu ortama, zamana ve kişilere göre farklı anlamlar kazanabilir.

Okurun metni gerçek boyutlarıyla kavrayabilmesi için yalnızca cümlelerin anlamını değil, ayrıca yazarın cümleleri kullanmasındaki amacını da anlayabilmelidir. Yazarın amacı, metnin biçim ve ifadesi üzerinde etkilidir. Buna göre çok farklı amaçlarla oluşturulabilen metinlerin gerçek anlamda bağdaşık ve tutarlı olması için okuyucunun yazarın amacını doğru belirleyebilmesi gerekmektedir.

2. Kabul Edilebilirlik (Acceptability)

Yazar, düşüncesini hedef kitleye uygun şekilde açık ve anlaşılır delillerle ortaya koyması kabul edilebilirliğin temelini oluşturur. 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, s. 179).

Her okur metni, kendi kültürü ve toplumsal gerçekleri ile yorumlar ve anlamlandırır. Bu bakımdan her metin için toplumlara, kültürlere, dönemlere hatta kişilere göre farklı bir kabul edilebilirlik düzeyinden bahsedilebilir. Günümüzde iletişim araçlarındaki gelişmeler, bilgi ve kültür aktarımındaki olağanüstü hız toplumlar ve kültürler arasındaki farklılıkları azaltmaktadır. Bunun sonucu olarak “metinlerin kabul edilebilirlik düzeyleri evrensel çapta standartlaşmaya başlamıştır” (Günay, 2003, s. 114).

3. Bilgilendiricilik (Informativity)

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” (Coşkun, 2005, s. 46).

Okuyucu için yeni olan bilgilerin çokluğu metnin anlaşılmasını zorlaştırabilir. Eski bilgilerin çokluğu ise metnin anlaşılma düzeyini arttırdığı hâlde, okunmaya değer olmamasına yol açabilir.

4. Duruma Uygun Olma (Stiuationality)

Durumsallık, metnin kullanıldığı belli bir durumda, o duruma özgü iletişimsel amaçlara hizmet etmesidir. Durumsallık, metnin iletişimsel amaçlarının (örneğin bilgi vermek ve bu yolla uyarmak gibi) belli bir durum bağlamı içinde belirginleşmesidir. Metnin konusu, hitap ettiği kitle, ulaşmak istediği amaç ve metin türüne uygun düşecek şekildeki anlatımdır. Örneğin, yoldaki 50 km hız sınırı işareti yalnızca sürücüler için belli bir anlam taşır. Yayalar bu işaretin aktardığı bilgiyi dikkate almaz.

5. Metinler Arası İlişki (Intertextuality)

Metinler arası ilişki, bir metnin önceki diğer metinlerle kurduğu ilişkidir. Her metin, önceki diğer metinlerle ilişkiye girer. Bu metnin anlamlandırılması sırasında alıcının o metni ilişkili olduğu diğer metinleri de düşünerek kavramasını sağlar. Bir bilimsel yazıdaki alıntılar, bir gazete köşe yazısındaki göndermeler ya da bir karşılıklı konuşmada geçen önceki sözlere yönelik hatırlatmalar metinler arası ilişkinin örnekleridir. Bir düşünceyi açıklarken o düşünceyi destekleyici bir hikâye anlatmak, metne bir şiiri, bir özdeyişi veya bir atasözünü katmak da metinler arası bir ilişkidir. Böylelikle metnin mesajı daha etkili bir şekilde iletilmiş olur.

Bir metin okuyucuya konuyla ilgili daha önceden okunan metinleri çağrıştırabiliyor ve böylece okuyucunun daha önce öğrendikleriyle metindeki bilgileri bağdaştırmasını sağlayabiliyorsa başarılı bir metindir. Bir eserde başka eserlerle ilişki ne kadar artarsa metnin düşünsel seviyesi o kadar çok artar.

Yukarıda saydığımız yedi ölçütten birinin bulunmaması durumunda metnin iletişim değerini yitirecektir. Bu “yedi ölçüt, metindeki iletişimi tanımlanabilir kalıplar şekline getiren kurucu ilkeler (constitutive principles) işlevini taşımaktadır” (De Beaugrande ve Dressler’den aktaran Coşkun, 2005, s. 48). Bu ilkelerin yanında, metinsel iletişimi kontrol eden şu düzenleyici ilkelerden (regulative principles) vardır:

- a) **Verimlilik (Efficiency):** Metnin iletişime katılanlar tarafından en az çaba gösterilerek kullanılmasıdır.
- b) **Etkililik (Effectiveness):** Metnin okuyucuda güçlü bir izlenim bırakması amaca ulaşmak için uygun koşullar oluşturmasıdır.

c) **Uygunluk (Appropriateness):** Metnin kurgulanışı ile metinsellik ölçütlerinin gereklilikleri arasındaki uyumdur.

Metin dil biliminin bu temel kuralları ile öğrencilerin günlük hayatlarındaki ilişkileri ve dili kullanım düzeylerine göre bütün bu unsurları anlama sorularının içine yerleştirilerek metnin kullanıcı açısından işlevselleştirilmesine önem verdik.

2. 5. Metin Yapısı

Metinsellik ölçütleriyle ilişkili olan ve metin analizlerinde en çok kullanılan kavramlardan biri de metin yapısıdır. Metin kuramları açısından metindeki yapıları üçe ayırabiliriz (Günay, 2003, s. 55).

2. 5. 1. Küçük Yapı (Micro Structure)

Metindeki cümleler arası ilişkileri ifade eder, metindeki dilsel birimler arasındaki bağlantılarla ortaya çıkar. Bizim çalışmamızda metnin küçük yapısı bağdaşıklık kavramıyla değerlendirilmiştir.

2. 5. 2. Büyük Yapı (Macro Structure)

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 inceleme de büyük yapı bağlamında düşünülebilir. Büyük yapı, özetlenebilen metinlerin üzerinde gerçekleşen incelemeleri içerir. Bizim çalışmamızda metnin büyük yapısı tutarlılık kavramıyla değerlendirilmiştir.

2. 5. 3. Üst Yapı (Super Structure)

Metnin belli niteliklere sahip olmasını gerektiren türü ile ilgili bir kavramdır. 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.

2. 6. Edebiyat Dersinde Ders Kitabının Önemi

Ders kitapları, öğrenme-öğretme sürecinde en çok kullanılan ders aracıdır. Seven ve Kılıç (2008)'a göre “Öğretmenlerin çoğu öğretim programına hiç bakmadan, öğrenme-öğretme etkinlikleriyle ilgili her şeyi ders kitaplarına göre düzenlemektedir” (s. 47). Bu durum ders kitabının önemini arttırmaktadır.

Ders kitapları, öğretim programlarının öğelerine uygun olarak düzenlenmelidir. Her bir öge, ders kitabının bir bölümünün oluşmasında etkilidir. Öğrenme-öğretme sürecinde öğrencinin özellikleri önemlidir. Ders kitapları bu özelliklere göre düzenlendiğinde öğretimin daha sağlıklı yapılması sağlanabilir. Öğrenmeyi yönlendiren öğretmenin kişisel özellikleri ve Mesleki yeterlilikleri bakımından taşıması gereken özellikleri ders kitabı desteklemelidir. Bu açıdan öğretilmekte bulunan bazı eksikliklerin giderilmesinde önemli bir paya sahiptir. Yani öğrenme-öğretme sürecinde tamamlayıcı özelliği ile eğitimde eşitliği sağlaması ders kitabının en önemli özelliklerindedir.

Türk Edebiyat dersi düşünüldüğünde de dersin temel malzemesi olan metinleri barındırması bakımından ders kitaplarının ayrı bir önemi vardır, diyebiliriz. Giriş bölümünde de söylediğimiz gibi beyin-dil ilişkisini üzerinde yapılan çalışmalar dil ve edebiyat derslerini klasik yapıdan çıkararak öğrencilerin zihinsel açıdan programlı bir şekilde geliştirecek bir konuma getirmiştir. Bu açıdan ders aracı olarak kullanılan ders kitaplarında seçilen metinlerin dersin bu hayati özelliği düşünülerek seçilmeli, hazırlanan etkinliklerin ve metin altı soruların öğrencilerin anlama ve anlatma yeteneklerini geliştirecek hazırlanmasına dikkat edilmelidir. Beyin-dil çalışmalarının sonucunda ortaya çıkan metin dil bilimi verilerinden metin hazırlama sürecinde yararlanılmalıdır. Böylelikle ders kitaplarının öğrencilerin zihinsel gelişimlerine katkısı olacaktır. Özenle hazırlanan ders kitaplarının öğretmenler arasındaki Mesleki eksikliklerini de en aza indirecek ve öğrenme-öğretme sürecinde birlik sağlanmış olacaktır.

2. 7. Metin Dil Bilimsel Çözümleme Yöntemi

Öğrencilerin bilişsel ve sosyal gelişimlerinde hayati öneme sahip olan edebiyat dersinde hangi yöntemlerin kullanılması gerektiği öğretmenlerce bilinmesi gerekir. Çünkü yöntem, bir dersin amacına ulaşabilmesi için öğretmenin rehberidir. Edebiyat öğretmeni eğer edebî

metni yöntemsiz ele almaya kalkarsa bu çalışma amacına ulaşamaz. Bu nedenle edebî metnin ele alınmasında ya da öğretilmesinde takip edilecek yöntem de önemlidir. Yani edebiyat eğitiminde ne okuttuğumuz kadar nasıl okuttuğumuz da önemlidir.

Edebiyat eğitiminin temelinde edebî metin vardır. Bu temeli oluşturan metnin anlaşılmasında metnin işlemede kullanılacak sağlam ve sağlıklı bir yöntem gereklidir. Çetişli (2006)'ye göre “Son yıllarda özellikle yakın dönemlerde edebî metnin incelenmesinde pek çok metot geliştirilmiştir. *Yeni eleştiri, yapısalcılık, hermeneutik, metin dil bilim, dilbilim, göstergebilim, anlambilim, stilistik...* bunlardan bazılarıdır” (s.81). Edebiyat öğretmeni söz konusu bu yöntemler hakkında bilgi sahibi olmalı ve edebî metnin çözümlenmesinde bunlardan yararlanmalıdır. Çünkü edebiyat öğretmeni bu çözümleme yöntemleriyle öğrencilerin metni anlamalarına yardımcı olacaktır.

Çalışmamızın temlini oluşturan metin dil bilimsel çözümleme yöntemini bulunmaktadır. Yukarıda da söz ettiğimiz gibi bu yöntem, 1970’li yıllardan sonra dil eğitimi ile ilgili yapılan çalışmalarda metin dil bilimi yeni yaklaşım ve yöntemleri ile yazma ve okuma eğitimi ile ilgili yeni bulgulara ulaşmıştır. Coşkun (2005), metin dil bilimini; yazılı ve sözlü bir metni metin yapan nitelikleri, metnin oluşturulmasında kullanılan iç yapı ve dış yapıyı, metni daha anlaşılır ve akılda kalıcı kılmayı sağlayan nitelikleri belirlemeye çalışan modern belagat, kompozisyon bilimi olarak tanımlar. Buna göre, metin dil bilimi, bir metnin niteliklerinin nasıl olması gerektiği sorusundan yola çıkarak öğrencilerin yazılı anlatımlarının nasıl geliştirilebileceğine yönelik bulgular edinmeye çalışır.

Edebî metin, edebiyat ve Türkçe eğitiminin önemli bir parçasıdır. Çünkü dil eğitimi edebi metinler vasıtası ile gerçekleştirilmektedir. Derslerde öğrencilere okutulacak metinlerin niteliğinin nasıl olması gerektiğinin yanı sıra öğrenciler tarafından oluşturulan metinlerin hangi özellikleri taşıması gerektiği de dil eğitiminin cevap aradığı sorular arasında yer almaktadır. Burada metin dil biliminin belirlediği metinsellik ölçütlerinden en önemlisi olan bağdaşıklık ve tutarlılık unsurlarının ustaca kullanıldığı metinlerin öğrencilere sunulması ve öğrencilerin bu kullanımları içselleştirerek kendi oluşturduğu metinlere uygulanması gerekmektedir.

Metin dil bilimle okuma eğitimi ve yazma eğitimi arasında yakın bir ilişki söz konusudur. Metinleri okuma, anlama, metin üretme çalışmaları dil eğitiminin en temel etkinliklerindedir. Diğer bilim dalları, metinlerin her şeyden önce içerikleriyle, hangi bilgileri ilettikleriyle, neyi, nasıl söyledikleriyle ve ne tür bir etki yarattıklarıyla ilgilenir.

Şenöz (2005)'in de belirttiği gibi “Metin dil bilim, metinlerin içeriğinden çok, bizzat metnin oluşturulmasında etkili olan kuralları, metinlerin üretimi ve iletişimsel işlevleriyle ilgilenir” (s. 58). Okuma eğitiminde metin yapısından hareketle yazarın vermek istediği mesajın bulunması, metnin yapılaraya ayrılması, bağdaşıklığı sağlayan unsurların tespiti ve tutarlılığı sağlayan unsurların bulunması gibi eylemler metnin daha iyi anlaşılmasını ve yorumlanmasını sağlayacaktır. Yazma eğitiminde ise metni oluşturan bağdaşıklık ve tutarlılık unsurlarının yazma kalitesini nasıl etkilediği ve iyi bir metinde olması gereken niteliklerden hareketle öğrencilerin bağdaşıklık araçlarını kullanma becerilerinin nasıl geliştirilebileceği önemli hususlar olarak karşımıza çıkmaktadır.

Okuma ve yazma becerileri arasında yakın bir ilişki söz konusudur. Karadeniz (2015) çalışmasında belirttiği gibi “öğrencilerin okuma ile yazma becerileri arasında olumlu ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir” (s. 2). Bu bakımdan yazma ve okuma becerilerinin birlikte kazandırılması gereken beceriler olduğu söylenebilir. “Yazma becerisi dinleme, konuşma ve okuma üzerine kurulmuş, en son kazanılan beceri alanıdır” (Emiroğlu ve Pınar, 2013, s. 778). Yazma becerisi, dinleme ve okuma becerisinden sonra ve onun üzerine inşa edilmektedir çünkü öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandığı malzemelerin büyük çoğunluğu bu iki beceri ile elde edilmektedir (Özbay, 2009).

İlköğretim düzeyindeki öğrenciler, yazılı anlatımlarında kullandıkları malzemelerin birçoğunu dinleme becerisi ile elde ederken (Doğan, 2011) ortaöğretim ve yüksek öğretim düzeyindeki öğrenciler okuma becerisi ile elde etmektedir. Bu nedenle okuma becerisi, eğitimin ilerleyen süreçlerinde daha önemli hâle gelmektedir. Okuma eylemi, insanın kelime dağarcığını ve anlatım imkânlarını zenginleştirmekle birlikte aynı zamanda kişi okuduklarından hareketle bir metni nasıl oluşturulacağını öğrenmektedir. Okuma becerisinin gelişiminde ise öğrencilerin okudukları metinleri anlamaları, yorumlamaları ve değerlendirmeleri büyük önem taşımaktadır. Bunlardan da anlaşılacağı gibi metin dil bilimsel yöntemde öğrencinin dört temel becerisi bir bütün olarak değerlendirilmektedir ve geliştirmek amaçlanmaktadır.

Metin dil bilimsel çözümleme yönteminde metin anlam parçalarına bölünerek metnin bütünlüğünü oluşturan bu parçalar detaylı olarak incelenir. Anlam parçalarındaki metinsellik ölçütleri tespit edilip bunların metnin anlamına etkisi öğrencilere kavratılır. Böylelikle metin en küçük anlam birimine kadar değerlendirilmiş olur. Anlam parçaları arasındaki bağlantılar tespit edilerek metnin tutarlılığı ortaya konulur. Bu yöntemle

öğrencilerin metni daha detaylı incelemesi, anlaması ve metin işleme esnasında öğrencilere kazandırılmaya çalışılan bağdaşıklık ve tutarlılık kavramlarını öğrencilerin kendi metinlerinde uygulaması amaçlanmaktadır.

Karşılaştığı bir metni her yönüyle anlayan ve anlatabilen bireylerin yetişmesi için metin işleme konusunda özen gösterilmesi gerekmektedir. Uygulanacak yöntem uygun ders materyallerinin hazırlanması, metinlerin uygun etkinlik ve metin altı sorularla desteklenmesi, öğretmenlerin bu konularda bilgilendirilmesi sağlıklı bir edebiyat eğitimi için gereklidir.



BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmamızın “Yöntem”i anlatılmaktadır. Bu amaçla “Araştırmanın Modeli”, “Evren ve Örneklem”, “Veri Toplama Yöntemi” ve “Verilerin Analiz Edilmesi”ne ilişkin bilgiler verilmiştir.

3. 1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada metin dil bilimsel çözümleme yöntemi ile geleneksel metin işleme yönteminin öğrencilerin metni anlamaları üzerinde etkisi araştırılmıştır. Buna yönelik olarak deneme modeli kullanılmış ve araştırmanın verileri nicel araştırma teknikleri kullanılarak toplanmıştır. “Deneme modelleri, neden-sonuç ilişkilerini belirlemeye çalışmak amacıyla, doğrudan araştırmacının kontrolü altında, gözlenmek istenen verilerin üretildiği araştırma modelleri” (Karasar, 2014, s. 87) olduğundan nicel araştırma verilerinin toplanması amacıyla deney ve kontrol gruplu deneme modeli kullanılmıştır.

Deney ve kontrol gruplarının metin ile ilk defa karşılaştığı kabul edildiğinden “son test kontrol gruplu model” kullanılmıştır. Modelin simgesel görünümü şu şekildedir:

Tablo 3. 1

Son Test Kontrol Gruplu Model

Gruplar	Seçme Şekli	X	Son Test
G ₁	R	Metin Dil Bilim Çözümleme Yönteminin Uygulanması	O _{1,2}
G ₂	R	Geleneksel Metin İşleme Yönteminin Uygulanması	O _{2,2}

“Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar İlkeler Teknikler” Karasar, N. 2014, Ankara: Nobel, s. 98 kaynağından alınmıştır.

Yukarıdaki Tablo 3. 1’de görüldüğü gibi, G₁ deney grubunu, G₂ kontrol grubunu, R (random) grupların yansız atama ile oluşturulduğunu, X deney ve kontrol grubunda yapılan uygulamayı, O_{1,2} deney grubunda uygulanan son test ölçümünü, O_{2,2} de kontrol grubunda uygulanan son test ölçümünü göstermektedir.

Son test kontrol gruplu modelde, “X”in etkisi O_{1,2} ve O_{2,2} ölçümlerinin karşılaştırılmasıyla belirlenir.

Bu modele göre, metin dil bilim çözümleme yönteminin uygulandığı sınıf deney grubu olarak atanmıştır. Geleneksel metin işleme yönteminin uygulandığı sınıf da kontrol grubu olarak atanmıştır.

Deneysel çalışmamızın sonuçlarının anlamlı yorumlanabilmesi için birtakım ön uygulamalar yapılmıştır. Bu amaçla çalışmanın iç ve dış geçerliliği tehdit eden unsurlar belirlenmeye çalışılmıştır. “Araştırma sonuçlarının anlamlı olarak yorumlanabilmesi için iç geçerlik bir ön şart olmakla birlikte dış geçerliğin sağlanmasına yönelik önlemler de alınmalıdır” (Baştürk, 2009, s. 48). “Her araştırmada iç ve dış geçerliğin sağlanması son derece önemli bir konudur” (Karasar, 2014, s. 105). Araştırma tasarımlarında genellikle iç ve dış geçerlik olmak üzere iki tür geçerlik üzerinde durulmaktadır.

Bir araştırmada bağımlı değişkende meydana gelen değişimin bağımsız değişkenden kaynaklanma olasılığı iç geçerlik, araştırmada elde edilen sonuçların benzer durum ve olaylara veya evrene genellenebilirlik düzeyi ise dış geçerlik olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, 2008, s. 91; Cresvell, 2009, s. 58; Karasar, 2014, s. 108).

Creswell (2009)’e göre, deneysel araştırmalarda doğru sonuçlara ulaşmayı engelleyen durumlar göz önünde bulundurulmalı ve gereken önlemler alınmalıdır. Geçerliği tehdit eden unsurlar, bir deneyden sonuç çıkarırken niçin yanlış olduğunu gösteren çok önemli sebeplerdir. Bu sebeple çalışmada geçerlik türlerini tehdit eden unsurları belirlemek

amacıyla Sincan Ahmet Andiçen Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde deney ve kontrol grubu oluşturularak ön uygulama yapılmış, geçerlik türlerini tehdit eden unsurlar ortadan kaldırılmaya çalışılmıştır.

Uzman desteği ile yapılan ön çalışmada uygulanan “son test kontrol gruplu deneme modelinde iç ve dış geçerlik değerlendirmeleri” Tablo 3. 2’de gösterilmektedir.

Tablo 3. 2

Son Test Kontrol Gruplu Deneme Modelinde İç Ve Dış Geçerlik Değerlendirmeleri

Model	Geçerlik Faktörleri												
	İç Geçerlik								Dış Geçerlik				
	Zaman	Olgunlaşma	Ön Ölçme	Ölçme Süreci	Regresyon	Denklemler seçimi	Denek Kaybı	Seçme ve Olgunlaşma Etk.	Ölçme ve X Etkileşimi	Seçme ve X Etkileşimi	Deneme Ortamı	Çoklu X'ler Etkileşimi	
Son Test Kontrol Gruplu	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	?	?

Not: (+) işareti kontrol edilebilirlik, (?) işareti olası kaygı kaynağı” anlamına gelecek şekilde kullanılmıştır. “Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar İlkeler Teknikler” Karasar, N. 2014, Ankara: Nobel, s. 108’den uyarlanmıştır.

Ön uygulamadaki gözlem ve değerlendirmelere göre hazırlanan Tablo 3. 2’de görüldüğü gibi deneme ortamı ve çoklu X’lerin (bağımsız değişkenlerin) etkileşimi olası kaygı kaynağı olarak belirlenmiştir. Deneme ortamının yapay olarak yarattığı fiziki ve psikolojik etkiler sonucu deneklerin farklı tepkiler verebilme ihtimali kaygının temel nedenidir. Öğrencilerin gelişim seviyeleri, derse karşı tutumları; öğretmenlerin çalışma üzerindeki tutumları da bağımsız değişkenlerin etkileşimindeki kaygının nedenidir. Tüm bu kaygılar göz önünde bulundurularak deney verileri yorumlanmıştır.

3. 2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini, Ankara Üniversitesi Geliştirme Vakfı Kolejinin, Türk Telekom Mehmet Kaplan Sosyal Bilimler Lisesinin ve Sincan Ahmet Andiçen Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinin 11. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Öğrenci düzeyleri ve eğitim seviyeleri farklı üç okulun seçilmesinin nedeni metin dil bilimsel çözümleme yöntemi ile geleneksel yöntem arasında oluşabilecek farkta okulların eğitim seviyesinin etkisini belirlemektir. Okul yönetimi ve ders öğretmenleri tarafından gerekli çalışma şartları sağlandığı için yukarıda adı geçen üç okulda çalışma yapılmasına uzman görüşler de alınarak karar verilmiştir.

Tablo 3. 3'te çalışma evreninin cinsiyete göre istatistikî verileri frekans (f) ve yüzde (%) olarak gösterilmiştir.

Tablo 3. 3

Çalışma Evreninin Cinsiyete Göre İstatistikî Verileri

Öğrenci Sayıları	Cinsiyet					
	Erkek		Kız		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
	180	52,32	164	47,68	344	100

2015-2016 eğitim – öğretim yılında Ankara Üniversitesi Geliştirme Vakfı Kolejinde, Türk Telekom Mehmet Kaplan Sosyal Bilimler Lisesinde ve Sincan Ahmet Andiçen Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde 11. sınıf Türk Edebiyatı dersini alan 180 erkek, 164 kız olmak üzere toplam 344 kişi çalışmanın evrenini oluşturmaktadır.

Çalışma grubunun okullara göre istatistikî verileri frekans (f) ve yüzde (%) olarak Tablo 3. 4'te gösterilmiştir.

Tablo 3. 4

Çalışma Evreninin Okullara Göre İstatistikî Verileri

Öğrenci Sayıları	Ankara Üniversitesi Geliştirme Vakfı Koleji		Türk Telekom Mehmet Kaplan Sosyal Bilimler Lisesi		Sincan Ahmet Andiçen Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
	49	14,24	88	25,58	207	60,18	344	100

Çalışma evrenini oluşturan 344 kişiden 49'u Ankara Üniversitesi Geliştirme Vakfı Kolejinde, 88'i Türk Telekom Mehmet Kaplan Sosyal Bilimler Lisesinde ve 207'si Sincan Ahmet Andiçen Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde eğitim görmektedir.

Çalışma evrenindeki tüm öğrencilerin araştırmaya dâhil edilmesi mümkün olmadığından çalışma evreninden örneklem alınmıştır. Yansızlık (randomness, rastlantısal) kuralına göre her okuldan birer deney ve kontrol grubu seçilmiştir. Yansızlık, “belli bir örneklem büyüklüğüne ulaşmada, evrendeki her bireyin örnekleme girebilme birbirine eşit olması durumudur” (Karasar, 2014, s. 112). Grupları belirlemede sınıfların Türk Edebiyatı dersindeki birinci dönem başarıları temel alınmıştır. Bu yolla her okuldan başarı seviyeleri eşit kabul edilen bir deney ve bir kontrol grubu oluşturulmuştur. Tablo 3. 5’te çalışma gruplarının cinsiyete göre istatistikî verileri frekans (f) ve yüzde (%) olarak gösterilmiştir.

Tablo 3. 5

Çalışma Grubunun Cinsiyete Göre İstatistikî Verileri

Gruplar	Cinsiyet					
	Erkek		Kız		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Deney Grubu	26	47,27	29	52,73	55	100
Kontrol Grubu	24	45,29	29	54,71	53	100

2015-2016 eğitim – öğretim yılının bahar döneminde toplam üç okulda yapılan 8 haftalık çalışmaya deney grubunda 26 erkek, 29 kız olmak üzere toplam 55 kişi, kontrol grubunda 24 erkek, 29 kız olmak üzere toplam 53 kişi katılmıştır.

Çalışma grubunun okullara göre istatistikî verileri frekans (f) ve yüzde (%) olarak Tablo 3. 6’da gösterilmiştir.

Tablo 3. 6

Çalışma Grubunun Okullara Göre İstatistikî Verileri

Gruplar	Ankara Üniversitesi Geliştirme Vakfı Koleji		Türk Telekom Mehmet Kaplan Sosyal Bilimler Lisesi		Sincan Ahmet Andıçen Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
	Deney Grubu	14	25,45	22	40	19	34,55	55
Kontrol Grubu	13	24,54	18	33,96	22	41,50	53	100

Tablo 3. 6’da görüldüğü gibi, 2015-2016 eğitim – öğretim yılında 11. sınıf Türk Edebiyatı dersini alan Ankara Üniversitesi Geliştirme Vakfı Kolejinden 14 kişi, Türk Telekom Mehmet Kaplan Sosyal Bilimler Lisesinden 22 kişi ve Sincan Ahmet Andiçen Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinden 19 kişi olmak üzere toplam 55 kişi deney grubunu oluşturmaktadır. Aynı dersi alan Ankara Üniversitesi Geliştirme Vakfı Kolejinden 13 kişi, Türk Telekom Mehmet Kaplan Sosyal Bilimler Lisesinden 18 kişi ve Sincan Ahmet Andiçen Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinden 22 kişi olmak üzere toplam 53 kişi de kontrol grubunu oluşturmaktadır.

Tablo 3. 7

Ankara Üniversitesi Geliştirme Vakfı Kolejinin 11. Sınıf Türk Edebiyatı Dersinin 1. Dönem Başarı Ortalaması

Sınıf	11 A	11 B	11 C	11 D
Başarı Ortalaması	78,86	80,27	79,72	77,70

Ankara Üniversitesi Geliştirme Vakfı Kolejinin 11. sınıf Türk Edebiyatı dersinin 1. dönem başarısını gösteren Tablo 3. 7’de görüldüğü gibi sınıfların alt ve üst başarısı arasında 2,57 puanlık bir fark vardır. Başarı puanlarına göre, 11 A ve 11 C sınıfının puanları ortalama puan olduğu için bu sınıflar çalışma grubu olarak seçilmiştir. Çalışmamızda 11 A sınıfı deney grubu, 11 C sınıfı kontrol grubu olarak atanmıştır.

Tablo 3. 8

Türk Telekom Mehmet Kaplan Sosyal Bilimler Lisesinin 11. Sınıf Türk Edebiyatı Dersinin 1. Dönem Başarı Ortalaması

Sınıf	11 A	11 B	11 C	11 D
Başarı Ortalaması	93,33	96,66	88,33	88,33

Türk Telekom Mehmet Kaplan Sosyal Bilimler Lisesinin 11. sınıf Türk Edebiyatı dersinin 1. dönem başarısını gösteren Tablo 3. 8’de görüldüğü gibi sınıfların alt ve üst başarısı arasında 5 puanlık bir fark vardır. Başarı puanlarına göre, 11 C ve 11 D sınıfının puanları

birbirine eşit olduğu için bu sınıflar çalışma grubu olarak seçilmiştir. Çalışmamızda 11 C sınıfı deney grubu, 11 D sınıfı kontrol grubu olarak atanmıştır.

Tablo 3. 9

Sincan Ahmet Andiçen Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinin 11. Sınıf Türk Edebiyatı Dersinin 1. Dönem Başarı Ortalaması

Sınıf	11 A	11 B	11 C	11 D	11 E	11 F	11 G	11 H	11 I	11 J
Başarı Ortalaması	80	62	73	69	53	66	66	42	33	57

Sincan Ahmet Andiçen Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinin 11. sınıf Türk Edebiyatı dersinin 1. dönem başarısını gösteren Tablo 3. 9’da görüldüğü gibi sınıfların alt ve üst başarısı arasında 47 puanlık ciddi bir fark vardır. Başarı puanlarına göre, 11 F ve 11 G sınıfının puanları birbirine eşit olduğu ve ortalama bir değerde puanlara sahip olduğu için bu sınıflar çalışma grubu olarak seçilmiştir. Çalışmamızda 11 G sınıfı deney grubu, 11 F sınıfı kontrol grubu olarak atanmıştır.

3. 3. Veri Toplama Yöntemi

Bu çalışmada metin dil bilimsel çözümleme yöntemi ile geleneksel metin işleme yöntemi arasında metnin anlaşılması üzerinde anlamlı bir farkın olup olmadığını tespit etmek amaçlanmıştır.

Bu amacı gerçekleştirebilmek için deneysel süreçten önce uygulama yapacak öğretmenlere eğitimler verilerek metin dil bilimi ve bu bilimin metnin anlaşılmasına katkısı anlatılmış, metin dil bilimsel çözümleme örnekleri yapılarak konu ile ilgili öğretmenler bilgilendirilmiştir. Her öğretmen için ortalama iki saat süren eğitim süreci Prof. Dr. Alemdar YALÇIN Bey’in öncülüğünde ve yönlendirmeleriyle gerçekleştirilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan ve öğrencilere dağıtılan kitaptan dört farklı türden metnin işlenmesi deneysel çalışmamızın temelini oluşturmuştur. Metinlerin seçiminde uzman görüşlere ve uygulama yapacak öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuştur. Metin seçiminde yıllık plana göre programın işleyişini etkilememek amaçlanmıştır, yıllık plandaki sıraya göre ikinci dönem metinlerinden seçim yapılmıştır. Bunun sonucunda Tevfik Fikret’in “Yağmur” şiiri, Mehmet Fuat Köprülü’nün “Başka

Milletler Ne Yapıyor” makalesi, Ömer Seyfettin’in “Kızılelma Neresi” hikâyesi ve Halide Edip Adıvar’ın “Ateşten Gömlek” romanının uygulanmasına karar verilmiştir. Farklı türden metinlerin seçilmesinin amacı metin dil bilimsel çözümleme yönteminin farklı metin türleri üzerinde anlamaya yönelik etkisini belirlemektir.

Belirlenen metinler deney grubunda uygulanmak üzere metin dil bilimsel çözümleme yöntemine göre tekrar uzman görüşler alınarak tekrar ders materyali (EK 5, EK 11 ve EK 15) olarak hazırlanmıştır. Bu hazırlıktan sonra Sincan Ahmet Andıçen Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde deney ve kontrol grupları belirlenerek ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulamada hazırlanan metinlerin deney için uygun olduğu belirlenmiştir.

Daha sonra asıl uygulamaya geçilmiş ve uygulama için kontrol grubunda mevcut ders kitabındaki metinler, geleneksel metin işleme yöntemi ile işlenmiştir. Deney grubunda ise metin dil bilimsel verilere göre, uzman görüşler alınarak tekrar hazırlanan metinler metin dil bilimsel çözümleme yöntemine göre işlenmiştir.

Deney ve kontrol gruplarında işlenen Yağmur şiiri, Başka Milletler Ne Yapıyor makalesi, Kızılelma Neresi hikâyesi ve Ateşten Gömlek romanı için uzman görüşler alınarak, ayrı birer Ölçme Testi (EK 8, EK 12, EK 16 ve EK 20) hazırlanmış ve bu test dersin işlenişinden bir hafta sonra deney ve kontrol gruplarına uygulanarak veriler toplanmıştır.

Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğünden (EK 2) ve Gazi Üniversitesi Etik Komisyonundan (EK 3) gerekli izinler alındıktan sonra çalışmamızın uygulamaları 2015–2016 eğitim – öğretim yılının bahar döneminde yapılmıştır. Her uygulama iki hafta olarak planlanmıştır. Bütün çalışmamız 8 haftada tamamlanmıştır.

3. 4. Verilerin Analiz Edilmesi

Araştırmada elde edilen veriler nicel ve nitel olarak değerlendirilmiştir. Nicel değerlendirme yoluyla metin dil bilimsel çözümleme yönteminin kullanımı ile geleneksel metin işleme yönteminin kullanımı arasında metnin anlaşılmasına yönelik anlamlı bir fark olup olmadığı sayısal verilerle ortaya konulmuş, bu değişkenler arasındaki ilişki analiz edilmiştir. Bu amaçla nicel değerlendirmeler için IBM SPSS Statistics 23.0 paket programı kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubu toplam 108 öğrenci üzerinde uygulanan, metinlerin anlaşılmasına yönelik uzman görüş alınarak hazırlanan ölçme testinden (EK 8, EK 12, EK 16 ve EK 20) elde edilen verilere, grup varyanslarının homojenliğini belirlemek için

Levene testi uygulanmıştır. Daha sonra grupların lme testinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları (M) ve standart sapmaları (SD) hesaplanmış, ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını sınamak için bağımsız t testi uygulanmıştır. Sonuçlar tablolar hâlinde verilmiş, elde edilen sonuçlar niteliksel olarak gerekçelendirilmeye çalışılmıştır.



BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, Ankara Üniversitesi Geliştirme Vakfı Kolejinde, Türk Telekom Mehmet Kaplan Sosyal Bilimler Lisesinde ve Sincan Ahmet Andıçen Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde oluşturulan deney ve kontrol gruplarında uygulanan Tevfik Fikret'in "Yağmur" şiiri, Mehmet Fuat Köprülü'nün "Başka Milletler Ne Yapıyor?" makalesi, Ömer Seyfettin'in "Kızılelma Neresi?" hikâyesi ve Halide Edip Adıvar'ın "Ateşten Gömlek" romanından elde edilen bulgular tablolar hâlinde gösterilmiş ve bunların yorumlarına yer verilmiştir.

4. 1. Birinci Uygulama: Yağmur

Birinci uygulamada, "Ön hazırlık çalışması için Servetifünun ve Tevfik Fikret ile ilgili duvar gazetesi (EK 6.) hazırlayan; parnasizm, sembolizm ve Servetifünun şiiri ile ilgili en az 200 kelimelik makale yazan; Yağmur şiiri metin dil bilimsel çözümleme yöntemi ile işleyen ve şiirin kelimeleri üzerinde telaffuz çalışması yapan deney grubu ile geleneksel metin işleme yönteminin kullanıldığı kontrol grubu arasında metni anlama bakımında statiksel açıdan anlamlı bir fark var mıdır?" sorusuna yanıt aranmıştır. Bu amaçla, deney ve kontrol grubundaki kişilere uygulanan ölçme testinin (EK 8) sonuçlarına grup varyanslarının homojenliğini belirlemek için Levene testi uygulanmıştır. Daha sonra grupların ölçme testinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları (M) ve standart sapmaları (SD) hesaplanmış, ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını sınamak için bağımsız t testi uygulanmıştır. Yağmur şiirinin anlaşılma seviyesini belirlemek için hazırlanan ölçme testinden deney ve kontrol grubunun aldıkları puanlara ilişkin veriler Ankara Üniversitesi Geliştirme Vakfı Koleji için Tablo 4. 1'de, Türk

Telekom Mehmet Kaplan Sosyal Bilimler Lisesi için Tablo 4. 2’de, Sincan Ahmet Andiçen Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi için Tablo 4. 3’te gösterilmiştir.

Tablo 4. 1

Ankara Üniversitesi Geliştirme Vakfı Kolejinde Uygulanan Yağmur Şiirinin Levene Testi ve t Test Sonuçları

Gruplar	T- Test for Equality of Means					Test for Equality of Variances	
	M	SD	t	df	Sig.	F	Sig.
Deney Grubu	7,45	,69	-1,21	21	,24	,62	,44
Kontrol Grubu	7,92	1,08					

Tablo 4. 1’deki Levene testinin sonuçlarına göre grup varyansları homojendir ($F = 0,62$, $p > ,05$). Tablo 4. 1’de görüldüğü gibi, deney grubundaki öğrencilerle ($M = 7,45$, $SD = 0,69$) kontrol grubundaki öğrencilerin ($M = 7,92$, $SD = 1,08$) uygulanan ölçme testinden elde ettikleri ortalama puanlar arasında deney grubu lehine 0,47 puanlık bir fark bulunmaktadır. Bu farkın anlamlı olup olmadığını sınamak için bağımsız örneklem t testi uygulanmıştır. Bunun sonucunda her iki grubun aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark olmadığı görülmüştür ($t(21) = -1,21$, $p > ,05$). Bu bulgu doğrultusunda, deney grubunda uygulanan metin dil bilimsel çözümleme yöntemi ile kontrol grubunda uygulanan geleneksel metin işleme yönteminin öğrencilerin metni anlamaları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı söylenebilir.

Tablo 4. 2

Türk Telekom Mehmet Kaplan Sosyal Bilimler Lisesinde Uygulanan Yağmur Şiirinin Levene Testi ve t Test Sonuçları

Gruplar	T- Test For Equality of Means					Test for Equality of Variances	
	M	SD	t	df	Sig.	F	Sig.
Deney Grubu	7,64	,85	,65	26,53	,52	4,52	,04
Kontrol Grubu	7,39	1,42					

Tablo 4. 2'deki Levene testinin sonuçlarına göre grup varyansları homojen değildir ($F=4,52$, $p<,05$). Tablo 4. 2'de görüldüğü gibi, deney grubundaki öğrencilerle ($M = 7,64$, $SD = 0,85$) kontrol grubundaki öğrencilerin ($M = 7,39$, $SD = 1,42$) uygulanan ölçme testinden elde ettikleri ortalama puanlar arasında deney grubu lehine 0,25 puanlık bir fark bulunmaktadır. Bu farkın anlamlı olup olmadığını sınamak için bağımsız örneklem t testi uygulanmıştır. Bunun sonucunda her iki grubun aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark olmadığı görülmüştür ($t(26,53) = 0,65$, $p>,05$). Bu bulgu doğrultusunda, deney grubunda uygulanan metin dil bilimsel çözümleme yöntemi ile kontrol grubunda uygulanan geleneksel metin işleme yönteminin öğrencilerin metni anlamaları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı söylenebilir.

Tablo 4. 3

Sincan Ahmet Andiçen Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde Uygulanan Yağmur Şiirinin Levene Testi ve t Test Sonuçları

Gruplar	T- Test for Equality of Means				Test for Equality of Variances		
	M	SD	t	df	Sig.	F	Sig.
Deney Grubu	4,58	,84	-,74	37,68	,47	3,83	,06
Kontrol Grubu	4,82	1,18					

Tablo 4. 3'teki Levene testin sonuçlarına göre grup varyansları homojendir ($F= 3,83$, $p>,05$). Tablo 4. 3'te görüldüğü gibi, deney grubundaki öğrencilerle ($M = 4,58$, $SD = 0,84$) kontrol grubundaki öğrencilerin ($M = 4,82$, $SD = 1,18$) uygulanan ölçme testinden elde ettikleri ortalama puanlar arasında kontrol grubu lehine 0,24 puanlık bir fark bulunmaktadır. Bu farkın anlamlı olup olmadığını sınamak için bağımsız örneklem t testi uygulanmıştır. Bunun sonucunda her iki grubun aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark olmadığı ortaya çıkmıştır ($t(34,95) = 16,94$, $p>,05$). Bu bulgu doğrultusunda, deney grubunda uygulanan metin dil bilimsel çözümleme yöntemi ile kontrol grubunda uygulanan geleneksel metin işleme yönteminin öğrencilerin metni anlamaları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı söylenebilir.

Hiç kuşkusuz deney ve kontrol gruplarında anlamlı bir fark olmamasının temel sebepleri arasında metnin ders kitaplarına alınma gerekçesi ile öğrenci kazanımları arasında sağlıklı bir ilişki kurulamaması bulunmaktadır. Yağmur şiirinin seçilmesinin temel sebebi

Servetifünun edebiyatının şiire getirmek istediği yeniliği anlatma endişesidir. Aytaş (2001)'a göre, ders kitaplarının yazımında seçilen metinler, mümkün olduğunca öğrencinin okul dışındaki dünyasıyla ilgili olmalıdır. Bunu göz ardı ederek sadece şiirdeki müzikalite ve yağmurla ilgili yapılan tasvirleri göstermek için kitaba alınan Yağmur şiirinin hedef kitleyi yeterince motive edici ve kendisine çekici özelliklere sahip olmadığını söyleyebiliriz.

Metin dil bilimin asıl amacı metindeki bütünlüğün anlamsal bir bütünlüğü oluşturmasıdır. Şiirde anlamsal bütünlüğü oluşturacak birden fazla anlam öbeğini bir araya getiren bir çeşitlilik veya eğitim açısında gençlerin ruh dünyasına yönelik birtakım kazanımlar elde etmelerine yönelik mesajların bulunmaması iki metin işleme yönteminin anlamlı bir değişkenlik göstermesini engellediği düşünülmektedir. Tevfik Fikret'in bu amaca yönelik birden fazla şiirini kullanmak mümkündür. Milli Eğitim Bakanlığının 11. sınıf kazanımlarının tümünü kapsayan, Banarlı (1970)'nin kitabında yer verdiği gibi, Tevfik Fikret'in Çınar, Rübabın Cevabı, Promete, Haluk'un Bayramı, Mai Deniz, şiirlerinden birisinin ders kitabına alınması daha uygun olacaktır.

4. 2. İkinci Uygulama: Başka Milletler Ne Yapıyor?

İkinci uygulamada, “Ön hazırlık için yabancı milletler üzerinde yapılan art niyetli çalışmalar ile ilgili topladığı haberlerle duvar gazetesi hazırlayan, toplumumuzu bir arada tutan unsurlar ile ilgili makale yazan, oryantalizm kavramı ile ilgili sunum yapan, sunumun sonunda konuyu şeytanın avukatlığı tekniği ile sınıfta tartışan, Başka Milletler Ne Yapıyor makalesinin metin dil bilimsel çözümleme yöntemi ile işleyen, makalede geçen bilinmeyen kelimeler üzerinde kelime çalışması yapan deney grubu ile geleneksel metin işleme yönteminin kullanıldığı kontrol grubu arasında metni anlama bakımında statiksel açıdan anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu amaçla, deney ve kontrol grubundaki kişilere uygulanan ölçme testinin (EK 12) sonuçlarına grup varyanslarının homojenliğini belirlemek için Levene testi uygulanmıştır. Daha sonra grupların ölçme testinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları (M) ve standart sapmaları (SD) hesaplanmış, ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını sınamak için bağımsız t testi uygulanmıştır. Başka Milletler Ne Yapıyor makalesinin anlaşılma seviyesinin belirlemek için hazırlanan ölçme testinden deney ve kontrol grubunun aldıkları puanlara ilişkin veriler Ankara Üniversitesi Geliştirme Vakfı Koleji için Tablo 4. 4'te, Türk

Telekom Mehmet Kaplan Sosyal Bilimler Lisesi için Tablo 4. 5’te, Sincan Ahmet Andıçen Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi için Tablo 4. 6’da gösterilmiştir.

Tablo 4. 4

Ankara Üniversitesi Geliştirme Vakfı Kolejinde Uygulanan Başka Milletler Ne Yapıyor Makalesinin Levene Testi ve t Test Sonuçları

Gruplar	T- Test for Equality of Means				Test for Equality of Variances		
	M	SD	t	df	Sig.	F	Sig.
Deney Grubu	6,00	1,18	4,88	20,79	,00	0,71	,41
Kontrol Grubu	3,33	1,43					

Tablo 4. 4’teki Levene testinin sonuçlarına göre grup varyansları homojendir ($F= 0,71$, $p>.05$). Tablo 4. 4’te görüldüğü gibi, deney grubundaki öğrencilerle ($M = 6,00$, $SD = 1,18$) kontrol grubundaki öğrencilerin ($M = 3,33$, $SD = 1,43$) uygulanan ölçme testinden elde ettikleri ortalama puanlar arasında deney grubu lehine 2.67 puanlık bir fark bulunmaktadır. Bu farkın anlamlı olup olmadığını sınamak için bağımsız örneklem t testi uygulanmıştır. Bunun sonucunda her iki grubun aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark olduğu görülmüştür ($t(20,79) = 4,88$, $p < ,05$). Bu bulgu doğrultusunda, deney grubunda uygulanan metin dil bilimsel çözümleme yöntemi ile kontrol grubunda uygulanan geleneksel metin işleme yönteminin öğrencilerin metni anlamaları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğu, metin dil bilimsel çözümleme yönteminin, metni anlama konusunda, geleneksel metin işleme yönteminden başarılı olduğu söylenebilir.

Tablo 4. 5

Türk Telekom Mehmet Kaplan Sosyal Bilimler Lisesinde Uygulanan Başka Milletler Ne Yapıyor Makalesinin Levene Testi ve t Test Sonuçları

Gruplar	T- Test for Equality of Means				Test for Equality of Variances		
	M	SD	t	df	Sig.	F	Sig.
Deney Grubu	8,23	,92	4,81	23,96	.00	9,50	,00
Kontrol Grubu	5,94	1,83					

Tablo 4. 5'teki Levene testinin sonuçlarına göre grup varyansları homojen değildir ($F=9,50, p<.05$). Tablo 4. 5'te görüldüğü gibi, deney grubundaki öğrencilerle ($M = 8,23, SD = 0,92$) kontrol grubundaki öğrencilerin ($M = 5,94, SD = 1,83$) uygulanan ölçme testinden elde ettikleri ortalama puanlar arasında deney grubu lehine 2,29 puanlık bir fark bulunmaktadır. Bu farkın anlamlı olup olmadığını sınamak için bağımsız örneklem t testi uygulanmıştır. Bunun sonucunda her iki grubun aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark olduğu görülmüştür ($t(23,96) = 4,81, p < ,05$). Bu bulgu doğrultusunda, deney grubunda uygulanan metin dil bilimsel çözümleme yöntemi ile kontrol grubunda uygulanan geleneksel metin işleme yönteminin öğrencilerin metni anlamaları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğu, metin dil bilimsel çözümleme yönteminin, metni anlama konusunda, geleneksel metin işleme yönteminden başarılı olduğu söylenebilir.

Tablo 4. 6

Sincan Ahmet Andiçen Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde Uygulanan Başka Milletler Ne Yapıyor Makalesinin Levene Testi ve t Test Sonuçları

Gruplar	T- Test for Equality of Means				Test for Equality of Variances		
	M	SD	t	df	Sig.	F	Sig.
Deney Grubu	8,37	1,34	11,96	39,00	.00	,41	,53
Kontrol Grubu	2,95	1,56					

Tablo 4. 6'daki Levene testin sonuçlarına göre grup varyansları homojendir ($F= 0,41, p>.05$). Tablo 4. 6'da görüldüğü gibi, deney grubundaki öğrencilerle ($M = 8,37, SD = 1,34$) kontrol grubundaki öğrencilerin ($M = 2,95, SD = 1,56$) uygulanan ölçme testinden elde ettikleri ortalama puanlar arasında deney grubu lehine 5.42 puanlık bir fark bulunmaktadır. Bu farkın anlamlı olup olmadığını sınamak için bağımsız örneklem t testi uygulanmıştır. Bunun sonucunda her iki grubun aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark olduğu görülmüştür ($t(39,00) = 11,96, p < ,05$). Bu bulgu doğrultusunda, deney grubunda uygulanan metin dil bilimsel çözümleme yöntemi ile kontrol grubunda uygulanan geleneksel metin işleme yönteminin öğrencilerin metni anlamaları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğu, metin dil bilimsel çözümleme yönteminin,

metni anlama konusunda, geleneksel metin işleme yönteminden başarılı olduğu söylenebilir.

Başka Milletler Ne Yapıyor makalesinin 11. sınıf ders kitapları için seçilmesinde öğrencilere makale türü ile ilgili bilgi kazandırma amacı dışında, 19. yüzyılın en önemli konularından biri olan ve ülkemizi derinden etkileyen “oryantalizm” kavramının işlenmesi ve öğrencilere düşünsel açıdan fikri bir alt yapı kazandırılması amaçlanmıştır. Ne var ki 11. sınıf ders kitabında metnin işleniş yöntemine baktığımız zaman metin altı sorularının hiçbirinin metnin asıl amacını kavramaya yönelik olmadığını görülür. Çalışkan (2006)’ın da belirttiği gibi, “metne yönelik sorular, öğrencinin konuyla ilgili birikimlerini gözden geçirmesini sağlamak, okuduklarından/dinlediklerinden hareketle karşılaştırmalar ve genellemeler yapması için gerekli öğrenme ortamını oluşturmak amacı ile hazırlanmalıdır” (s. 358). Bundan dolayı deney grubu için hazırlanan materyalde metin dil bilim çözümleme yöntemine göre, doğrudan metnin anlaşılmasına yönelik sorulara ağırlık verilmiş ve hazırlanan her soruda metin içinde geçen bir düşün, bir kavram ve bir bilginin ortaya çıkarılması amaçlanmış, soruları cevaplama sürecinde öğrencileri aktif katılımları sağlanmıştır.

Geleneksel işleme yönteminin uygulandığı kontrol grubunda kullanılan mevcut 11. sınıf ders kitabındaki metnin işlenişinde söz dağarcığı çalışmalarına yer verilmediği görülmektedir. Oysa metin fikri, uluslararası siyasetle ilgili birçok kavramı içine almaktadır. Öğrencilerin bu konularda alt yapı bilgilerinin yeterli olmaması sebebiyle anlama düzeylerinin düşük olmasının temel sebeplerinden birini söz dağarcığı çalışmalarının eksikliği oluşturmaktadır. Sözcükler sadece anlatmayı değil, anlamayı da sağlamaktadır. Sözcüklerin anlamı bilinmeden okunanların ya da söylenenlerin anlaşılması mümkün değildir. Özbay ve Melanlıoğlu (2008)’nin belirttiği gibi, bir metinde okuyucunun anlamını bilmediği sözcük sayısı çoksa metnin anlamının kavranması da zorlaşır. Bu yüzden deney grubunda uygulanan ders materyalinde söz dağarcığı çalışmasına yer verilmiş, sözcüklerin sadece anlamlarının değil yazım ve telaffuzları üzerinde de çalışılmıştır.

Türk Edebiyatı 11. Sınıf Müfredatı’nda bulunan kazanımlar açısından değerlendirildiği zaman da kitapta geleneksel işleme yöntemine göre düzenlenmiş olan metnin kazanımları bir bütün olarak kuşatmadığı da görülmektedir. Bütün bu eksikliklerin geleneksel metin çözümleme yönteminin öğrenciler üzerinde verimli olmasını engellediğini söyleyebiliriz.

4. 3. Üçüncü Uygulama: Kızılma Neresi?

Üçüncü uygulamada, “Ön hazırlık için Milli edebiyat döneminin genel özellikleri, siyasi ve sosyal durumları, yazarları hakkında, durum ve olay hikâyesi hakkında topladıkları bilgilerle ve ideal, ümit, on yıllık gelecek planı, vizyon, misyon, stratejik plan konularında yazdıkları yazılarla duvar gazetesi hazırlayan, olay hikâyesi tarzında yazma yeteneklerini geliştirmek amacıyla kompozisyon yazan, konuya ilgi çekmek için Millî Edebiyat Dönemi ile ilgili üniversite sınavlarında çıkan soruları inceleyen, Kızılma Neresi hikâyesini metin dil bilimsel çözümleme yöntemi ile işleyen, hikâyede geçen bilinmeyen kelimeler üzerinde kelime çalışması yapan deney grubu ile geleneksel metin işleme yönteminin kullanıldığı kontrol grubu arasında metni anlama bakımında statiksel açıdan anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu amaçla, deney ve kontrol grubundaki kişilere uygulanan ölçme testinin (EK 16) sonuçlarına grup varyanslarının homojenliğini belirlemek için Levene testi uygulanmıştır. Daha sonra grupların ölçme testinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları (M) ve standart sapmaları (SD) hesaplanmış, ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını sınamak için bağımsız t testi uygulanmıştır. Kızılma Neresi hikâyesinin anlaşılma seviyesini belirlemek için hazırlanan ölçme testinden deney ve kontrol grubunun aldıkları puanlara ilişkin veriler Ankara Üniversitesi Geliştirme Vakfı Koleji için Tablo 4. 7’de, Türk Telekom Mehmet Kaplan Sosyal Bilimler Lisesi için Tablo 4. 8’de, Sincan Ahmet Andıçen Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi için Tablo 4. 9’da gösterilmiştir.

Tablo 4. 7

Ankara Üniversitesi Geliştirme Vakfı Kolejinde Uygulanan Kızılma Neresi Hikâyesinin Levene Testi ve t Test Sonuçları

Gruplar	T- Test for Equality of Means				Test for Equality of Variances		
	M	SD	t	df	Sig.	F	Sig.
Deney Grubu	8,64	1,03	4,33	19,53	.00	3,03	.10
Kontrol Grubu	6,33	1,50					

Tablo 4. 7’deki Levene testinin sonuçlarına göre grup varyansları homojendir ($F= 3,03$, $p>,05$). Tablo 4. 7’de görüldüğü gibi, deney grubundaki öğrencilerle ($M = 8,64$, $SD = 1,03$) kontrol grubundaki öğrencilerin ($M = 6,33$, $SD = 1,50$) uygulanan ölçme testinden elde

ettikleri ortalama puanlar arasında deney grubu lehine 2,31 puanlık bir fark bulunmaktadır. Bu farkın anlamlı olup olmadığını sınamak için bağımsız örneklem t testi uygulanmıştır. Bunun sonucunda her iki grubun aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark olduğu görülmüştür ($t(19,53) = 4,33$, $p < ,05$). Bu bulgu doğrultusunda, deney grubunda uygulanan metin dil bilimsel çözümleme yöntemi ile kontrol grubunda uygulanan geleneksel metin işleme yönteminin öğrencilerin metni anlamaları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğu, metin dil bilimsel çözümleme yönteminin, metni anlama konusunda, geleneksel metin işleme yönteminden başarılı olduğu söylenebilir.

Tablo 4. 8

Türk Telekom Mehmet Kaplan Sosyal Bilimler Lisesinde Uygulanan Kızılma Neresi Hikâyesinin Levene Testi ve t Test Sonuçları

Gruplar	T- Test for Equality of Means				Test for Equality of Variances		
	M	SD	t	df	Sig.	F	Sig.
Deney Grubu	8,77	,97	5,89	31,94	,00	1,39	,25
Kontrol Grubu	6,67	1,24					

Tablo 4. 8'deki Levene testinin sonuçlarına göre grup varyansları homojendir ($F= 1,39$, $p>,05$). Tablo 4. 8'de görüldüğü gibi, deney grubundaki öğrencilerle ($M = 8,77$, $SD = 0,97$) kontrol grubundaki öğrencilerin ($M = 6,67$, $SD = 1,24$) uygulanan ölçme testinden elde ettikleri ortalama puanlar arasında deney grubu lehine 2.10 puanlık bir fark bulunmaktadır. Bu farkın anlamlı olup olmadığını sınamak için bağımsız örneklem t testi uygulanmıştır. Bunun sonucunda her iki grubun aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark olduğu görülmüştür ($t(31,94) = 5,89$, $p < ,05$). Bu bulgu doğrultusunda, deney grubunda uygulanan metin dil bilimsel çözümleme yöntemi ile kontrol grubunda uygulanan geleneksel metin işleme yönteminin öğrencilerin metni anlamaları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğu, metin dil bilimsel çözümleme yönteminin, metni anlama konusunda, geleneksel metin işleme yönteminden başarılı olduğu söylenebilir.

Tablo 4. 9

Sincan Ahmet Andiçen Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde Uygulanan Kızılelma Neresi Hikâyesinin Levene Testi ve t Test Sonuçları

Gruplar	T- Test for Equality of Means				Test for Equality of Variances		
	M	SD	t	df	Sig.	F	Sig.
Deney Grubu	8,95	,78	7,42	29,30	,00	11,47	,00
Kontrol Grubu	5,77	1,82					

Tablo 4. 9'daki Levene testin sonuçlarına göre grup varyansları homojen değildir ($F=11,47$, $p<.05$). Tablo 4. 9'da görüldüğü gibi, deney grubundaki öğrencilerle ($M = 8,95$, $SD = 0,78$) kontrol grubundaki öğrencilerin ($M = 5,77$, $SD = 1,82$) uygulanan ölçme testinden elde ettikleri ortalama puanlar arasında deney grubu lehine 3,18 puanlık bir fark bulunmaktadır. Bu farkın anlamlı olup olmadığını sınamak için bağımsız örneklem t testi uygulanmıştır. Bunun sonucunda her iki grubun aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark olduğu görülmüştür ($t(29,30) = 7,42$, $p < ,05$). Bu bulgu doğrultusunda, deney grubunda uygulanan metin dil bilimsel çözümleme yöntemi ile kontrol grubunda uygulanan geleneksel metin işleme yönteminin öğrencilerin metni anlamaları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğu, metin dil bilimsel çözümleme yönteminin, metni anlama konusunda, geleneksel metin işleme yönteminden başarılı olduğu söylenebilir.

Ömer Seyfettin'den seçilen Kızılelma Neresi hikâyesi hem hikâye türünün kavratılması hem ülkemizde kısa hikâye türünün gelişimi hakkında genel bilgi verilmesi açısından son derece uygun bir metin olarak görülmektedir. Ayrıca öğrencilere uzun soluklu amaç ve hedeflere doğru yönelme ve bu alanda planlar yapabilme konusunda farkındalık yaratma açısından da iyi bir örnek olduğu söylenebilir. Metnin anlatım tarzı da seçilişindeki başarıyı göstermektedir. Ciddi bir aydın öz eleştirisine yer verildiği için hikâyede anlamsal bir derinlik de bulunmaktadır. Bu yüzden öğrencilere birçok konuda bilgi, beceri ve farkındalık yaratma özelliklerine sahiptir.

Ne var ki geleneksel metin çözümleme yönteminde müfredatın da hükmü olan yukarıda saydığımız kazanımlara yönelik etkinliklere çok az yer verilmiş, metnin tam ve eksiksiz anlaşılmasına yardımcı olacak hiçbir eğitici ipucu ve destekleyici bilgi verilmemiştir. Bu yüzden mevcut kitap, metnin anlaşılması konusunda gerekli başarı gösterememiş ve

metnin anlamsal bütünlüğünü göstermekte yeterince başarılı bir sonuç elde edilememiştir. Deneysel gruba için, metnin dil bilimsel çözümleme yöntemine göre hazırlanan materyalde, doğrudan metnin anlaşılmasına yönelik sorulara ağırlık verilmiş ve hazırlanan her soru metnin içinde geçen bir düşünce, bir kavram ve bir bilginin ortaya çıkarılmasına yönelik olmasına dikkat edilmiştir. Bu da metnin daha iyi anlaşılmasında deneysel gruba lehine anlamlı farkın çıkmasının nedenlerinden biridir.

İkinci ve üçüncü uygulamalarda, öğrenci düzeyleri ve eğitim seviyelerinin birbirinden farklı üç lisede de deneysel gruplarının başarılı olması, metnin dil bilimsel çözümleme yönteminin metnin anlaşılması üzerine etkisini göstermektedir.

4. 4. Dördüncü Uygulama: Ateşten Gömlek

Dördüncü uygulamada, “Ön hazırlık için Gazi Eğitim Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği bölümünde 4. sınıf Yeni Türk Edebiyatı dersinde kullanılan, metnin dil bilimsel çözümleme yöntemini temel alan Roman İnceleme Şablonu’na (EK 18) göre Ateşten Gömlek romanını okuyan, romanla ilgili bir seminer hazırlayan deneysel gruba ile geleneksel metin işleme yönteminin kullanıldığı kontrol grubu arasında metnin anlama bakımında statiksel açıdan anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu amaçla, deneysel ve kontrol grubundaki kişilere uygulanan ölçme testinin (EK 20) sonuçlarına grup varyanslarının homojenliğini belirlemek için Levene testi uygulanmıştır. Daha sonra grupların ölçme testinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları (M) ve standart sapmaları (SD) hesaplanmış, ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını sınamak için bağımsız t testi uygulanmıştır. Ateşten Gömlek romanının anlaşılma seviyesini belirlemek için hazırlanan ölçme testinden deneysel ve kontrol grubunun aldıkları puanlara ilişkin veriler Türk Telekom Mehmet Kaplan Sosyal Bilimler Lisesi için Tablo 4.10’da gösterilmiştir. Ankara Üniversitesi Geliştirme Vakfı Kolejinde ve Sincan Ahmet Andiçen Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde 2015-2016 eğitim-öğretim yılını tamamladığı için Ateşten Gömlek romanı uygulanmamıştır.

Tablo 4. 10

Türk Telekom Mehmet Kaplan Sosyal Bilimler Lisesinde Uygulanan Ateşten Gölek Romanının Levene Testi ve t Test Sonuçları

Gruplar	t- test for equality of means				Test for Equality of Variances		
	M	SD	t	df	Sig.	F	Sig.
Deney Grubu	17,64	1,05	11,70	21,44	,00	16.21	.00
Kontrol Grubu	9,94	2,62					

Tablo 4. 10'daki Levene testinin sonuçlarına göre grup varyansları homojen değildir ($F=16,21$ $p<,05$). Tablo 4. 10'da görüldüğü gibi, deney grubundaki öğrencilerle ($M = 17,64$, $SD = 1,05$) kontrol grubundaki öğrencilerin ($M = 9,94$, $SD = 2,62$) uygulanan ölçme testinden elde ettikleri ortalama puanlar arasında deney grubu lehine 7,70 puanlık bir fark bulunmaktadır. Bu farkın anlamlı olup olmadığını sınamak için bağımsız örneklem t testi uygulanmış ve bunun sonucunda her iki grubun aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark olduğu görülmüştür ($t(21,44) = 11,70$, $p < ,05$). Bu bulgu doğrultusunda, metin dil bilimsel çözümleme yöntemini temel alan Roman İnceleme Şablonu'na göre işleyen deney grubu ile geleneksel metin işleme yönteminin uygulandığı kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğu, metin dil bilimsel çözümleme yönteminin, metni anlama konusunda, geleneksel metin işleme yönteminden başarılı olduğu söylenebilir.

Yapılan uygulamada deney grubu lehine 7,70 puanlık önemli bir farkın çıkması, metin dil bilimi verilerine göre ders işlemenin öğrencilerin metni anlamaya yönelik etkisini göstermektedir. Metni anlama zihinsel bir süreç olduğu için metin dil bilimsel yöntemin kullanılması öğrencilerin zihinsel gelişimi için de önemlidir.

Ankara Üniversitesi Geliştirme Vakfı Kolejinde ve Sincan Ahmet Andıçen Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde 2015-2016 eğitim-öğretim yılının tamamlanmasından dolayı Ateşten Gömlek romanı uygulanamamıştır. Kayacan (2016)'ın 11. sınıf Türk Edebiyatı dersi öğretim programının uygulanmasına yönelik öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada tespit gibi, öğretmenler 11. sınıf programını bir yılda bitirmekte zorlanmaktadır. Yaptığımız çalışmaya göre de, 11. sınıf Türk Edebiyatı ders kitabı zaman açısından kullanışlı değildir. Kitabın bir bütün olarak eğitim yılında tamamlanamadığı gözlemlenmiştir. Türk Edebiyatı dersinin en önemli ders materyali

olduğu düşünöldüğönde, uygulama süreleri de hesaplanarak hazırlanan kitapların derse katılısının fazla olacağı söylenebilir.



BÖLÜM 5

SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu bölümde, öncelikle çalışmadan ulaşılan sonuçlar, alan yazındaki benzer içerikli diğer çalışmalarla karşılaştırılarak değerlendirilmiş, daha sonra bulgu ve uygulamalardan yola çıkarak birtakım öneriler dile getirilmiştir.

5. 1. Sonuçlar

Bu araştırmada, eğitim seviyeleri birbirinden farklı üç okulun 11. sınıfında öğrenim gören 108 öğrencinin metni anlamaları üzerinde metin dil bilimsel çözümleme yönteminin etkisi olup olmadığı belirlenmiştir. Bir metni anlama zihinsel bir süreci gerektirdiğinden çalışma sonuçlarımızın öğrencilerin zihinsel gelişimlerine katkısı olacağı düşünülmektedir.

Dil ve edebiyat derslerinin kişilerin zihinsel yapılarını geliştirici özelliklere sahip olduğunu önceki bölümlerde anlatmıştık. Bu özelliğinden dolayı bu dersler öğretim programlarının merkezine alınmalıdır. Okuduğunu anlayan, düşüncelerini sağlıklı bir şekilde anlatan bireylerin yetişmesi için dil ve edebiyat derslerinin ciddiyle uygulanmalıdır. Bu çalışmadaki amacımız, mevcut Türk Edebiyatı programındaki aksaklıkları ortaya koymaktır. Metin dil bilimsel metin işleme yöntemini tercih etme nedenimiz de bu yöntemin metni anlamayı temel amaç olarak kabul etmesidir.

5. 1. 1. Yağmur Şiirinin Uygulanmasıyla İlgili Sonuçlar

Şiir işleme yöntemlerini karşılaştırdığı çalışmasında Karadeniz (2012)'in belirttiği üzere, “edebî metnin çözümlenmesi işi edebiyat eğitimcisinin görevidir” (s. 36). Edebiyat

öğretmeni, edebî metinleri uygun yöntemler kullanarak işlemeli ve öğrencilerin metni çözümlene, anlama ve yorumlama becerilerinin geliştirecek çalışmalarla estetik duyarlılıklarını geliştirmeye çalışmalıdır. Burada sorumluluk sadece öğretilmekte değildir. Ders materyali olarak kullanılan kitaplardaki metinlerin de özenle seçilmesi gerekmektedir. “Ders kitabındaki metinler içerik açısından hem programla hem de toplumsal yapıyla paralellik gösterecek tarzda ve her sınıfta öğrencinin okuma düzeyine uygun olarak hazırlanmalıdır” (Demir, 2008). Bu açıdan metinlerin okunabilir olması, öğrenciler açısından anlaşılır ve kazanım oluşturur bir yapıda düzenlenmesini de gerekli kılmaktadır. Alparslan Gökalp (2000)’e göre de, “şiire dayalı metinler işlenirken, hangi akıma veya hangi döneme dâhil olursa olsun metindeki duygu ve imge dünyasını kavratmak amaçlanmalıdır” (s. 57).

Okuma becerisinin geliştirilmesinde ve öğrencilere kalıcı bir şekilde kazandırılmasında metinlerin önemi büyüktür. Özmen (2001)’e göre “Metin türleri ve yapıları metinlerde kullanılan dil ve içerik metinlerin anlaşılmasında ve öğrenciye uygun okuma yaşantıları sunmada önem taşırlar” (s. 18).

İlk uygulamamız olan Tefik Fikret’in Yağmur şiirinden elde edilen sonuçlar (Tablo 4. 1, Tablo 4. 2, Tablo 4. 3) incelendiğinde uygulama yapılan her üç okulda deney grubunda uygulanan metin dil bilimsel çözümlene yöntemi ile kontrol grubunda uygulanan geleneksel metin işleme yönteminin öğrencilerin metni anlamaları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu sonucu anlamlandırmaya çalıştığımızda Yağmur şiirini oluşturan 118 kelime ve söz grubundan “*muttarid, muhteriz, pür-ihizâz, nevha-ger, nağme-sâz, seylâbe, zerrât, muhtazır, nümâyân, nısf-ı şeb, manzûr, heyûlâ, şitâbân, pûşide-ser, tebâh, ridâ-yı siyâh, gûş-ı rûh, enîn, tanîn, gevherîn, muttasıl*” gibi 31 kelime ve söz grubunun öğrenciler tarafından anlaşılmadığı görülmüştür. Bu kelimelerin öğretilmesinde karşılaşılan güçlüğü nedeni öğrencilerin günlük hayatlarında bu kelimelerin kullanılmamasıdır. Özellikle deney grubunda bu konuda kelime ve telaffuz çalışması yapılmasına karşın hedeflenen kazanım sağlanamamıştır.

MEB tarafından hazırlanan ders kitabında (EK 4) “gûş-ı rûh” söz grubundaki “rûh” kelimesinin “can” anlamı göz ardı edilerek “ruh” anlamı verilmesiyle “ruhumun kulağı” gibi anlamsız bir şekilde verilmesi de kitapta görülen anlam hatasıdır. Söz grubunun anlamı “can kulağı”dır. Bu da kitabı hazırlayanlar tarafından gözden kaçırılan ve metnin anlamı üzerinde etkisi olan bir yanlışlıktır.

Öğrencilerin başarısında ve derse karşı olumlu tutumlar geliştirilmesinde ders kitaplarının önemli bir rolü vardır (Gürkan ve Gökçe, 2000, s. 54). Bu bakış açısıyla Yağmur şiirinin öğrencilerin bilgi yapısına, hazır bulunuşluk düzeylerine uygun olmadığı söylenebilir. Öğrencilerin metni çözümlene, anlama, yorumlama becerilerini ve estetik duyarlılıklarını geliştirmeye uygun bir metin değildir. Müzikalitesi ve tasvirleriyle ön plana çıkan, Servetifünun edebiyatının şiir özelliklerini yansıtan Yağmur şiiri hitap edilen kitlenin seviyesine uygun değildir. Öğrencilere başarısızlık hissi vererek derse karşı olumsuz tutumlar geliştirmesine neden olabilecek bir yapıya sahip olduğundan metnin öğrencinin gelişmişlik düzeyine uygun başka bir metinle değiştirilmesi gerekmektedir. Bu amaçla Bulgular ve Yorum bölümünde önerilen Banarlı'nın "Metinlerle Türk ve Batı Edebiyatı" (1970) isimli kitabındaki Tevfik Fikret şiirlerinden birisi kullanılabilir.

Benzer bir çalışmayı Karadeniz (2012) Türkçe Öğretmenliği bölümü ikinci sınıf öğrencileri üzerinde yapmıştır. Yapılan deneysel çalışmada Servetifünun şiirlerinden biri olan Ömr-i Muhayyel şiiri seçilmiştir. Deney grubunda metin dil bilimsel çözümlene yöntemi, kontrol grubunda da geleneksel metin işleme yöntemi kullanılarak şiir incelenmiştir. Deney ve kontrol grubunun ölçümleri sonucunda her iki işleme yöntemi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Karadeniz de (2012) çalışmasında önerdiği gibi "şiir çözümlenmelerinde kullanılacak metinlerin dönemin özelliklerini yansıtmamasının yanı sıra dil özellikleri bakımından da öğrencilerin anlayabileceği sadelikte olması gerekmektedir" (s. 319).

5. 1. 2. Başka Milletler Ne Yapıyor Makalesiyle İlgili Sonuçlar

Yakın gelecekte ülkemiz için ciddi sorunlara yol açabilecek oryantalizm kavramı hakkında bilgiler veren bir metin seçilerek öğrencilerin bu konuda bilgilendirilmesi amaçlanmıştır. Bu bakımdan metnin seçimiyle sadece makale türüyle ilgili değil, toplumsal olarak karşımıza çıkabilecek bir sorun hakkında öğrenciler bilgilendirilmiştir. Tüm bunlar düşünüldüğünde metnin özenle seçildiği anlaşılmaktadır.

İkinci uygulamamız olan Mehmet Fuat Köprülü'nün Başka Milletler Ne Yapıyor makalesinden elde edilen sonuçlar (Tablo 4. 4, Tablo 4. 5 ve Tablo 4. 6) incelendiğinde uygulama yapılan her üç okulda deney gruplarının başarıları görülmektedir. Buna göre deney gruplarında uygulanan metin dil bilimsel çözümlene yöntemi ile kontrol gruplarında uygulanan geleneksel metin işleme yönteminin öğrencilerin metni anlamaları üzerinde

istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğu belirlenmiştir. Makale türünü işlemede metin dil bilimsel çözümlene yöntemi, metni anlama konusunda, geleneksel metin işleme yönteminden daha başarılıdır.

Makale türünü işleme yöntemlerini karşılaştırdığımız çalışmamızdan elde edilen verileri anlamlandırmaya çalışırsak en büyük eksikliğin ders kitabında olduğu söylenebilir. Metin seçimindeki başarı maalesef metin altı sorularla desteklenmemiştir. Metin altı sorular metnin anlaşılmasını sağlayan araçlardır. Akyol (2001) soruları, “anlamayı geliştirmek ve ölçmek için kullanılan temel araçlardan birisi” olarak tanımlamaktadır. “Eğitim öğretimin temel malzemelerinden biri olan ders kitaplarındaki metin sonrası sorular, konu hakkında öğrenilenleri artırmakla beraber farklı konularda öğrenilenlere de yenilerini eklemektedir” (Aydemir ve Çiftçi, 2008, s.104). Öğretmenlerin sınıfta entelektüel bir ortam oluşturmak için öğrencilere çeşitli türden sorular sorması gerekmektedir. Analiz, sentez basamaklarındaki sorular eleştirel düşüncüyü sağlayarak bilişsel becerileri harekete geçirir. Bundan dolayı deney grubunda uygulanan ders materyalindeki metin altı sorular metnin kazanımları da düşünülerek hazırlanmıştır (EK 11). Metinde geçen bilgileri tekrarlatan, metinden hareketle çıkarım yaptıran, öğrencilerin gündelik hayatla metni karşılaştırmasını sağlayan sorular hazırlanmıştır. Soruların uygulanmasıyla metnin fikri öğrencilere tekrarlatılmış, metnin öğrenciler tarafından eleştirilmesi sağlanmış, metin ile günlük hayat arasında ilişki kurulmuştur. Böylelikle öğrencilerin metni içselleştirerek anlamaları sağlanarak hedeflenen amaca ulaşılmıştır. Ayrıca her öğrencinin derse katılımını sağlamak için zorluk dereceleri farklı sorular hazırlanmıştır. Kolay sorularla özellikle derse katılmada çekingen davranan öğrencilere yöneltilmiştir. Zor soruları da dil kullanma becerileri yüksek olan öğrencilere yöneltilmiştir. Bununla da özellikle için kapanık öğrencileri sosyalleştirmek, tüm öğrencilerin derse katılımı sağlanarak derse karşı öğrencilerin olumlu tutum geliştirmeleri amaçlanmıştır. Bu bakımdan deney gruplarının başarılı olması metin altı soruların metnin anlaşılmasındaki önemini ortaya koymaktadır.

Aydemir ve Çiftçi (2008)’ye göre de, “soruların eğitimde kullanılmasının amacı öğrencinin öğretilenlerden neyi, ne kadar anladığını öğrenmek, derse ilgisini artırmak, başarı düzeylerini belirlemek ve daha üst seviyelerde düşünmelerini sağlamaktır” (s. 108). Bu amaçla öğretmen eğitimlerinde öğretmenlerin soru sorma yeteneklerini artırıcı çalışmalar olmalıdır.

Kelime çalışmalarının olmaması kitapta görülen başka bir eksikliklerdir. İşlenen makalede iş ya da günlük hayatta karşılaşılabilecek birçok kelime bulunmaktadır. Ders kitabında bunlara yer verilmemesi yine metnin anlaşılmasını etkilemektedir. “Birey ve toplum için hayati önem arz eden dilin farklı seviyelerdeki kelime servetini oluşturma çalışmaları, hem bireyin eğitim ve öğretimine yön verme hem de sosyolojik gelişim için toplumun şekillenmesine katkıda bulunma bakımlarından çok önemlidir” (Tosunoğlu, 1999). “Pasif (edilgen) dil, bireyin dinlerken, okurken anladığı, anlamını bildiği kelimelerden, aktif (etkin) dil ise bireyin konuşma eylemlerine yansıyan kelimelerden oluşur” (Yapıcı, 2005, s. 84). Kişinin aktif kelime serveti ile pasif kelime serveti arasındaki fark büyükse eğitiminde büyük sorun var demektir. Demir (2006)’e göre, bu durum, dinlediğini ve okuduğunu anlayan ama derdini anlatamayan bir insan tipini ortaya çıkarmaktadır.

Ders kitapları, öğrencinin kelime servetini besleyen önemli kaynaklardan biridir. Bu kitaplar aracılığı ile öğrenciye kazandırılması hedeflenen kelimeler, eğitim düzeyine göre önceden belirlenmiş ve kademeli olarak metinlere yerleştirilmiş olması gerekir. Demir (2006)’e göre, ders kitaplarında bulunması gereken kelime/kavram sayısının alt ve üst sınırları, ne ders kitapları yönetmeliğinde ne müfredat programlarında ne de program kılavuzlarında belirtilmemiştir. Bu konuyla ilgili gereken bilimsel çalışmaların yapılması ve çalışma verilerinin ders kitaplarında uygulanması gerekmektedir.

Öğrencilerin kelime servetini geliştirmek ve metnin anlaşılmasını sağlamak amacıyla deney gruplarında uygulanan ders materyalinde Banarlı’nın (1970) yukarıda sözü edilen ders kitabındaki kelime çalışması örnek alınmıştır. Buna göre, metnin kelimelerinin hem anlamları hem de yazım ve telaffuzları üzerine çalışmalar hazırlanmıştır. Yine deney gruplarının başarılı olması kelime çalışmalarının metnin anlaşılması üzerinde etkisini ortaya çıkarmaktadır.

Tüm bunlar düşünüldüğünde bir ders materyalinde metin türünü temsil edebilecek örnek seçmede kazandırılacak değerler de dikkate alınmalıdır. Bu değerler bireyin ve toplumun ihtiyaçları göz önüne alınarak belirlenmelidir. Bunun dışında metnin öğrenciler tarafından anlaşılması asıl amaç olmalıdır. Ders kitabındaki metin altı sorular ve kelime çalışmaları bu amaç için hazırlanmalıdır. Tüm bu uygulamalar metin için ayrılan ders süresine göre belirlenmelidir.

5. 1. 3. Kızılelma Neresi Hikâyesiyle İlgili Sonuçlar

Konusu itibariyle öğrencilere gelecek ile ilgili hedefler belirleme ve bu hedeflere ulaşmak için plan yapma konusunda farkındalık yaratabilecek bir metin olan Ömer Seyfettin'in Kızılelma Neresi hikâyesinin seçimi bu kazanımları açısından yerinde olmuştur. Ayrıca hikâye türünü tanıtabilecek en ideal örneklerdendir.

Üçüncü uygulamamızdan elde edilen sonuçlar (Tablo 4. 7, Tablo 4. 8 ve Tablo 4. 9) incelendiğinde uygulama yapılan her üç okulda deney gruplarının başarıları görülmektedir. Buna göre deney gruplarında uygulanan metin dil bilimsel çözümleme yöntemi ile kontrol gruplarında uygulanan geleneksel metin işleme yönteminin öğrencilerin metni anlamaları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğu belirlenmiştir. Hikâye türünü işlemede metin dil bilimsel çözümleme yöntemi, metni anlama konusunda, geleneksel metin işleme yönteminden daha başarılıdır.

Metin seçiminde gösterilen başarı ne yazık ki metin altı sorularda görülmemektedir. Metnin anlamsal bütünlüğünü destekleyecek etkinlik ve sorulara yer verilmemiştir (EK 13). Bunun da metnin istenilen seviyede anlaşılmasına engel oluşturduğu söylenebilir. Deney grubunda bu eksiklik giderilmeye çalışılmıştır. Bunun için deney grubunda kullanılmak üzere hazırlanan ders materyalinde metin dil bilim çözümleme yöntemini uygulamaya destek olacak şekilde, doğrudan metnin anlaşılmasına yönelik sorulara ağırlık verilmiştir (EK 15). Hazırlanan her soruda metin içinde geçen bir kavram ve bir bilginin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu da metnin daha iyi anlaşılmasında deney grubunun daha başarılı olma nedenlerinden biridir.

Metin dil bilimsel çözümleme yönteminin başarılı olabilmesi için yöntemi destekleyen ders materyalinin de hazırlanması gerekmektedir. Bu da sadece öğretmen çabasının ve ders işleme yönteminin değil ders materyalinin de öğrencinin metni anlaması üzerinde etkisinin olduğunu göstermektedir. Uygun ders materyali ile metin dil bilimsel çözümleme yöntemi hikâye türünü işlemede uygulandığında metni anlama konusunda, geleneksel metin işleme yönteminden daha başarılı olunacağı gözlemlenmiştir.

İlk üç uygulamanın okullar bağlamında değerlendirme sonuçlarına baktığımız zaman Sincan Ahmet Andıçen Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesindeki uygulamanın metin dil bilimsel çözümleme bakımından diğer iki okuldan daha anlamlı olduğu görülmektedir. Burada öğretmen faktörünün etkisi vardır. Bu okuldaki öğretmenin metin dil bilim çalışmaları konusunda daha donanımlı olduğu ve bu alanda yüksek lisans eğitimi aldığı

belirtilmelidir. Bundan da hareketle Türk dili ve edebiyatı öğretmeni yetiştirme programlarına metin dil bilimi uygulamalarına yönelik çalışmaların eklenmesi gerektiğini söyleyebiliriz.

Farklı eğitim seviyelerindeki öğretmenlerin metin dil bilimsel çözümleme yöntemini ve uygun ders materyalini kullandığında başarılı olabileceğinin gözlenmesi de önemli bir tespittir. Bu çalışmayla elde edilen verilere göre metin dil bilimsel yöntem ile bu yöntemin kullanımı için hazırlanan ders materyali ile öğretmen hatalarını en aza indirerek edebiyat eğitim-öğretimi eşit bir seviyede geliştirilebileceğini göstermektedir. Alpan (2008)'a göre “öğrenme, öğretme, mesaj düzenleme ve metin tasarım ilkeleri dikkate alınarak gerçekleştirilecek bir metin, beklenen amaca hizmet edecek niteliğe ulaşabilir” (s. 127). Bu da ders materyali olan ders kitaplarının hazırlanma aşamasının ne kadar önemli olduğunu göstermektedir.

5. 1. 4. Ateşten Gömlek Romanıyla İlgili Sonuçlar

Kurtuluş Savaşı'nın önemli bir kesitine tanıklık eden, Halide Edip Adıvar'ın Ateşten Gömlek romanı öğrencilerde millî bilinç uyandırmak adına önemli bir metindir. Ancak ders kitabında romanın bir bölümü alınmıştır ancak bu, romanın anlam bütünlüğünü yansıtacak şekilde hazırlanmamıştır. Bu da metnin anlaşılması üzerinde ciddi bir sorun oluşturmuştur ve kontrol grubundaki ölçmelerin düşük çıkmasının asıl nedenidir.

Roman gibi uzun metinlerin ders kitabına alınırken anlam bütünlüğü bozulmamasına dikkat edilmelidir. Ders kitabında Tanzimat Dönemi'nden Ahmet Mithat Efendi'nin “Felatun Bey ile Râkım Edendi” romanı, Servetifünun Dönemi'nden “Aşk-ı Memnu” romanı ve Milli Edebiyat Dönemi'nden uygulama yaptığımız Halide Edip Adıvar'ın “Ateşten Gömlek” romanı olmak üzere üç roman yer almaktadır. Ayrıca bu üç roman ortaöğretim süresinde öğrencilerin okuması gereken yüz temel eserin içinde yer almaktadır. Bu üç kitabın da eğitim dönemi içinde okunması gerektiğini düşünmekteyiz. Bunun için uygulama yaptığımız deney grubunda Ateşten Gömlek romanı bir bütün hâlinde okutuldu. Öğrencilerden “Gazi Eğitim Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği bölümünde 4. sınıf Yeni Türk Edebiyatı dersinde kullanılan, metin dil bilimsel çözümleme yöntemini temel alan Roman İnceleme Şablonu'na (EK 18) göre romanı okumaları, romanla ilgili bir seminer hazırlamaları istendi. Deneyin sonunda romanı okuyup seminere katılan öğrencilerle, romanı ders kitabına bağlı kalarak işleyen

öğrenciler arasında metni anlama bakımından açısından çok ciddi bir fark (Tablo 4. 10) gözlemlenmiştir. Bu farkın oluşmasında romanın bir bütün olarak okunmasının etkisi mutlaka vardır. Ayrıca öğrencilerin bir amaç doğrultusunda okumaları başarının önemli nedenlerindedir, diyebiliriz. Buradan hareketle de kullandığımız roman inceleme şablonu gibi yönlendirmelerin ders kitaplarında bulunması gerektiğini düşünmekteyiz. Ayrıca öğrenciler tarafından hazırlanan seminerle de öğrencilerin organizasyon yeteneklerinin, topluluk karşısında hitap, heyecan kontrol ve sunum becerilerinin gelişmesine katkısı olduğu söylenebilir. Bununla birlikte özellikle çekingen öğrencilere grup çalışmalarında görevler verilerek öğrencilerin sosyal yönden gelişmeleri amaçlanmıştır.

Uygulamada karşılaşılan en önemli problem eğitim-öğretim yılının tamamlanmasına rağmen müfredatın bitirilememesidir. Bu sorundan dolayı son uygulama sadece Türk Telekom Mehmet Kaplan Sosyal Bilimler Lisesinde yapılmış, diğer iki okulda uygulama yapılamamıştır. Bu tespitimize göre de, 11. sınıf öğretim programını tamamlamak için ayrılan süre yeterli değildir. Kayacan (2016)'ın çalışmasında belirttiği gibi, “öğretmenlere göre, dersin zamanının yetersiz olmasının nedenlerinden biri ders kitabının ders süresine göre düzenlenmemesidir” (s. 589). Tüm bunlardan, 11. sınıf öğretim programı sınıf içi uygulamalar da dikkate alınarak tekrar düzenlenmesi gereği ortaya çıkmaktadır. MEB tarafından hazırlanan Türk Edebiyatı Dersi Müzakere Konuları isimli raporda bu durumu öğretmenler şöyle dile getirmiştir: “Modern edebiyat konularının 11. sınıftan itibaren başlaması ve 12. sınıfta da YGS ve LYS gibi öğrencilerin geleceğini etkileyen bir sınavların olmasından konular yetişmiyor. Modern edebiyat konularının 10. sınıfın başından itibaren verilmeye başlanması verimi arttıracaklarını düşünüyoruz” (s. 2). Ders kitabının tekrar düzenlenmesi gerektiğini Akçaoğlu Saydım (2009) da çalışmasında şu gerekçeye dayandır: “Öğrencilerin Türk Edebiyatı dersine ilgilerinin artması için, Türk Edebiyatı Öğretim Programı'nın ve Türk Edebiyatı ders kitaplarının yeniden değerlendirilmesini ve gözden geçirilmesini gereklidir” (s. 4).

Çalışmamızdan elde ettiğimiz bulgulara göre 11. sınıf Türk Edebiyatı dersinde ciddi sorunlar vardır. Yağmur şiirindeki uygulamamızdan hareketle kitaptaki bazı metinlerin öğrencilerin gelişmişlik düzeylerinin üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Metin altı soruların birçoğu metne yönelik olmadığından öğrencilerin metni anlamada zorlandıkları görülmüştür. Metinler ders süresi planlanmadan hazırlandığından birçoğunu ders süresinde tamamlamakta zorlanıldığı gözlemlenmiştir. Ders içeriğinin yoğun olması programın tamamlanmasını engellemektedir. Kayacan (2006)'ın da çalışmasında önerdiği gibi “dersin

içeriği birden fazla yıla yayılmalıdır” (s.591). Metin dil bilimsel çözümleme yönteminin metni anlamadaki etkisi çalışmamızda ortaya çıkarılmıştır.

5. 2. Öneriler

5. 2. 1. 11. Sınıf Türk Edebiyatı Öğretim Programına Yönelik Öneriler

11. sınıf Türk Edebiyatı dersinde gözlemlediğimiz en önemli sorunlardan biri ders içeriğinin yoğun olmasıdır. Tanzimat, Servetifünun, Fecriati ve Millî Edebiyat Dönemleri dersin içeriğini oluşturmaktadır. Sözü edilen dört dönemin bir yılda metinleriyle birlikte işlenmesi çok mümkün görünmemektedir. Aynı derste hem edebiyat tarihi hem de dönem metinlerinin işlenmesi dersin süresini uzatmaktadır. Bu konuda başarılı örnek olarak kabul ettiğimiz ve deney gruplarındaki materyalleri hazırlarken dikkate aldığımız, Nihat Sami Banarlı'nın “Metinlerle Türk ve Batı Edebiyatı – Lise 1, Lise 2, Lise 3” (1970) isimli kitapları hazırlanacak ders kitaplarına örnek olabilir. 1970'te uygulanan bir kitabın günümüzün ihtiyaçlarını karşılamayacağı bir gerçektir. Ancak kitapları son bilimsel verilere göre güncellenmesi ve kusurlarının düzeltilmesi yeniden bir kitap yazmaktan daha işlevsel olacaktır. Bu konuda ABD'deki uygulamalara baktığımızda high school adında lise seviyesinde eğitim veren kurumlarda okutulan “Warriner's High Scholl Handbook” isimli kitabın uzun yıllardır okutulduğu, yeni gelişmelere göre yenilenip geliştirildiği görülmüştür. Benzer durumun ülkemizde de uygulanması kitapların ders işleyişiyle bütünleştirilmesini, kitaplardaki sorunların düzenlenmesini sağlayacaktır.

Edebiyat dersinin önemli sorunlarından biri de dersle ilgili ölçmelerin sadece edebiyat tarihi, yazar-eser eşleştirmeleri ve temel edebiyat bilgilerine yönelik olmasıdır. Metni anlamaya yönelik soruların azlığı öğrencileri dersle ilgili ezbere dayalı kuru bilgileri öğrenmeye yöneltmektedir. Özellikle bu durum üniversite giriş sınavlarının sorularında görülebilir. Bu nedenlerden dolayı edebiyat derslerinde metin işlemler genellikle arka plana atılmaktadır. Önceden de söz ettiğimiz gibi beyin gelişiminin kritik dönemlerinde olan lise öğrencilerinde metni okuma, anlama ve sözle ya da yazıyla anlatma yetenekleri geliştirmek hem bireysel hem de toplumsal açıdan hayati önem taşımaktadır. Bu önem düşünüldüğünde dersin bir sınava hazırlık amacının dışında bireyleri toplumsal yaşamda sorgulayan, fikir üretebilen, tartışan ve kendini anlatabilen kişiler olarak yetiştirme amacı ön plana çıkarılmalıdır. Bu amaçla ders programı gözden geçirilmeli, dersin içeriği

düzenlenmeli, ders için geliştirilecek ölçme araçlarında sadece ezber bilgilere yer verilmemeli, ölçme araçları anlam merkezli olmalıdır.

Kullanılacak yöntem ile ders materyali birbirini desteklemelidir. Bu konuda ders programını uygulayacak öğretmenlerin metin işleme yöntemlerini geliştirecek hizmet içi eğitimler yapılmalıdır.

Dersin en önemli amacının öğrencileri toplumun ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde hazırlamak olduğu başta öğretmenler olmak üzere, okul idaresine, velilere benimsetilerek programın uygulamasında bu kişiler arasında koordinasyon sağlanmalıdır.

Yukarıdaki tespitlerimiz göz önüne alınarak Türk Edebiyatı Öğretim Programı'nın yeniden düzenlenmesi önerilir.

5. 2. 2. 11. Sınıf Türk Edebiyatı Ders Kitabına Yönelik Öneriler

Ders kitabındaki bazı metinler öğrencinin gelişim seviyesinin üzerindedir. Bu metinlerin uygulamalarında öğrenciler güçlük yaşadıkları çalışmamızda gözlemlenmiştir. Bu durum metnin anlaşılmasını engellemektedir. Ayrıca öğrencilerde başarısızlık hissine ve derse karşı olumsuz tutum geliştirmeye neden olmaktadır. Bu gelişen durum ders öğretmenine de yansımakta ve derse gereken ilginin düşmesine yol açmakta ve hedeflenen amaca ulaşmayı engellemektedir. Yağmur şiirini uygularken karşılaştığımız en önemli sorun şiirin öğrencinin gelişim düzeyine uygun olmamasıydı. Deney grubu için hazırladığımız ders materyalinde ne kadar kelime anlamı üzerinde çalışmaya yer verseydik de öğrencilerde istenilen seviyeye ulaşamadık. Elde ettiğimiz verilere göre, hazırlanacak ders kitaplarındaki metinlerin öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun olmasına dikkat edilmelidir.

Dil ve Anlatım ile Türk Edebiyatı derslerinin öğrenciye kazandıracakları ile ilgili ikna edici çok sayıda nitelikli metin bulunmaktadır. Bunlardan en az ikisi mutlaka ders kitaplarına alınmalı ve sınıfta tartışılmalıdır. Bununla öğrencilerde dersle ilgili olumlu tutumların geliştirilmesi sağlanmalıdır.

Metin altı sorular da yine kitapta görülen eksikliklerden biridir. Soruların metnin anlaşılmasına yönelik olması gerekirken, metinden hareketle dönemin zihin yapısını buldurmaya yöneliktir. Bu da çocukların zihninde hem dönemin hem de metnin bütün

olarak anlaşılmasına engel oluşturmaktadır. Bu da dersi hedeflenen amaca ulaşmasını engellemektedir.

Kitapta görülen bir başka eksiklik de öğrencilerin kelime servetini geliştirecek kelime çalışmalarına yer verilmemesidir. Kitaptaki birçok metinde öğrencilerin sonraki eğitim kurumlarında ya da iş hayatlarında karşılaşılabileceği birçok kelime olmasına rağmen kelime çalışmasının yapılmaması büyük bir eksikliktir. Öğrencilerin kelime servetini zenginleştirmek onların anlama ve anlatma yeteneklerini zenginleştirecektir. Bu düşünceyi öğrencilerin kavraması sağlanmalıdır. Öğrencilerin yeni kelimeleri öğrenmesini ve kullanmasını özendirecek etkinlikler hazırlanmalıdır.

Uygulamamızda kitaptaki metinlerin dersin planlanan süresine uymadığı da gözlemlenmiştir. Kitap çalışmalarında planlanan ders süresi ile uygulama metinlerinin uyumlu olmasına özen gösterilmelidir. 11. sınıf ders içeriğinin yoğun olması da programın tamamlanamama nedenlerinden biridir. Bu bakımdan Türk Edebiyatı ders içeriklerinin tekrardan düzenlenmesi gerekmektedir.

Ders işleme yönteminin de belirlenmesi ve ders kitaplarının bu yönetime göre hazırlanması gerekmektedir. Bu yöntemde kuru soru cevap şeklinde olmamasına, öğrencilerin derse aktif katılmasına dikkat edilmelidir. Öğrencilerin anlama ve anlatma yeteneklerinin geliştirilmesi hedeflenmelidir.

Yukarıda saydığımız ders kitabındaki sorunlardan dolayı öğretmenler ders kitabını kullanmak istememektedir. Tüm bu tespitler göz önüne alınarak ders kitabını işlevsel hâle getirmek için düzenlenmesi, ders kitaplarının yanında öğretmenleri yönlendirecek öğretmen kitaplarının hazırlanması önerilmektedir.

Hazırlanacak yeni ders kitaplarındaki ve programdaki aksaklıkları tespit etmek için de asıl uygulamaya geçmeden önce bir eğitim-öğretim yılında denenmesi ve görülecek aksaklıkların düzenlendikten sonra asıl uygulamaya geçilmesi önerilir. Böylelikle hem sağlam bir program ve ders kitabı hazırlanmış hem de kaynaklarımızın boşa kullanılması engellenmiş olur.

5. 2. 3. Öğrencilere Yönelik Öneriler

Öğrenciler, hayatları boyunca anlama ve anlatma yeteneklerini geliştirebilecekleri programlı eğitimi sadece Türkçe, Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım derslerinde aldıklarını,

bunun da diğerk derslerdeki başarılarına katkısı olacağını, Türkçe ve edebiyat derslerinin kişisel gelişimleri için çok önemli olduğunu unutmamalıdır. Öğrencilere Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım derslerini bu açıdan ciddiye almaları, ders uygulamalarına ve etkinliklerine istekli bir şekilde katılmaları önerilmektedir.

5. 2. 4. Öğretmenlere Yönelik Öneriler

Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım derslerinin öğretmenleri öğrenciler için hayati önemi olan anlama ve anlatma yeteneklerini geliştirdiklerini bilmelidir. Kuru edebiyat bilgilerini aktarmak yerine o bilgileri öğrencilerin günlük hayatları ile ilişkilendirerek sağlıklı düşünen, eleştiren, karar veren, düşüncelerini yazılı ve sözlü şekilde ifade edebilen bireyler yetiştirmeyi amaç edinmelidir. Bu amaçları çıkış noktası kabul eden metin dil bilimi çalışmalarının verilerine göre kendilerini geliştirmesi, bunun için de edebiyat eğitimi ile ilgili gelişmeleri yakından takip etmeleri, bu gelişmeleri derslerde uygulamaları önerilmektedir.

Başarısızlık duygusu öğrencilerde derse karşı olumsuz tutum geliştireceği için öğretmenlerin bu konuda dikkat etmeleri gerekmektedir. Bunun için dersi öğrencinin gözünden görerek onlarla empati kurmaları, öğrencileri seviyelerinin üzerinde zorlamamaları önerilir.

Öğretmenlerin Türk dili ve edebiyatı eğitiminin gerekliliği ve geçerliliği konusu üzerinde titizlikle durması, Dil ve Anlatım ile Türk Edebiyatı derslerinde kazanılan becerilerin nerede, ne zaman, nasıl kullanılacağı konusunu vurgulayarak dersin önemi konusunda öğrencileri ikna etmeleri önerilmektedir.

Dersin öğretim programı ve ders materyali ile ilgili olumlu ya da olumsuz dönütlerin ilgili birimlere bildirmeleri önerilmektedir.

Öğretmenlerin öğrenci velileri ile düzenli görüşmeler yaparak onları da edebiyat eğitimi sürecine dâhil etmeleri ve böylelikle okul dışındaki etkinlikleri de düzenlemeleri önerilmektedir.

5. 2. 5. Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Eğitimine Yönelik Öneriler

Eğitim fakültelerinin Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği bölümünü mezunlarının dışında, Fen Edebiyat, Dil ve Tarih-Coğrafya, Açık Öğretim Fakültelerinden mezun olan Türk Dili ve Edebiyatı, Türk Halk Bilimi ve Çağdaş Türk Lehçeleri bölümlerinden mezun olanlar da formasyon sertifikası aldıklarında Türk dili ve edebiyatı öğretmeni olabilmektedir. Değişik amaçlarla eğitilmiş bu kişilerin edebiyat eğitimi ve metin dil bilimi ile ilgili bilgileri genellikle teorik düzeyde kalmaktadır. Eşit kabul edilerek yapılan görevlendirmelerde bu konularda yeterlilikleri düşük kişilerin öğretmen olarak göreve yapmasına neden olmaktadır. Bu durum da Türk dili ve edebiyatı eğitiminin kalitesini düşürmektedir. Eğitim fakültesi ve diğer fakülteler şeklinde öğretmen yetiştirmede meydana gelen bu ikiliğin düzenlenmesi, öğretmen adaylarının metin dil bilimi uygulamalarıyla ve eğitim bilimlerindeki gelişmelere göre birinci sınıftan itibaren nitelikli birer öğretmen olarak hazırlanması gerekmektedir. Bu konuda yetkili kurumların gereken düzenlemeler yapmaları önerilmektedir. Ayrıca atanmış öğretmenlerin de metin dil bilimi uygulamalarındaki eksiklikleri düşünülerek MEB tarafından bu konuyla ilgili hizmet içi eğitimler yapılarak öğretmenlerin eksiklikleri tamamlanması önerilmektedir.

Eğitim fakültelerinin öğretmen talebini karşılayamaması durumunda verilen formasyon sertifikası için yapılan eğitimde özel öğretim programında metin dil bilim uygulamalarına ağırlık verilmesi önerilmektedir. Bu eğitimlerde öğretmenlere bu uygulamaların öğrenciler için ne kadar önemli olduğu benimsetilmelidir.

Türk dili ve edebiyatı eğitiminde alan bilgisinin dışında metni anlama ve anlatma yeteneklerini geliştirici eğitimler verilmelidir. Giriş bölümünde anlattığımız gibi beyin-dil ilişkisini araştıran tıp bilimindeki gelişmelerin sonucunda ortaya çıkan metin dil bilim verilerine göre, Türkçe ve Türk dili ve edebiyatı eğitim programları düzenlenmesi önerilmektedir.

Metin dil bilimiyle ilgili akademik çalışmalar Türkçe eğitiminde yoğunlaşmaktadır. Türk dili ve edebiyatı eğitimi alanında da bilimsel verilerin artırılması için yüksek lisans ve doktora çalışmalarını teşvik edici düzenlemeler yapılması önerilmektedir.

Öğretmen alımı için ÖSYM tarafından Türkçe ve Türk dili ve edebiyatı öğretmenliği için yapılan Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi (ÖABT) isimli sınavlarda metin dil bilimi ile ilgili çok fazla soru gelmemektedir. Bu durum da öğretmen adayları tarafından metin dil bilimine gereken önemin verilmemesine neden olmaktadır. Metin dil bilimi

uygulamalarının önemi düşünüldüğünde ÖSYM tarafından hazırlanan ÖABT sınavlarında bu konuyla ilgili sorulara ağırlık verilmesi önerilmektedir.

5. 2. 6. Okul Yönetimlerine Yönelik Öneriler

Eğitim yılında yapılacak etkinliklerin hazırlanması ve sunulmasının belli bir ekonomik maliyeti olacaktır. Bu maliyetlerin karşılanmasında, okulun fiziki ortamlarının kullanılması öğrencilerin okul yönetimi tarafından desteklenmesi önerilmektedir.

Çalışmamız sırasında gözlemlediğimiz Türk Telekom Mehmet Kaplan Sosyal Bilimler Lisesindeki “yaratıcı yazarlık atölyesi” ile Ankara Üniversitesi Geliştirme Vakfı Kolejindeki tiyatro çalışmaları okul yönetiminin edebiyat eğitimine desteğinin güzel bir örneğidir.

Okul yönetimleri tarafından sınıfların pano, ses ve görüntü sistemleri gibi eksiklikleri belirlenmesi ve bunlar tedarik edilmesi önerilir.

Okul yönetimi tarafından öğrenci velileri ile ders öğretmenlerini yıl içinde düzenli bir şekilde görüşmeleri sağlanması önerilmektedir. Böylelikle aile de edebiyat eğitimi sürecine dâhil edilecektir.

Okullarda her yıl MEB tarafından belirlenen ve zorunlu olarak uygulanan sosyal ve kültürel etkinlikler bulunmaktadır. Bu etkinliklerin öğrencilerin geniş katılımı ile ciddi olarak yapılması Türk dili ve edebiyatı eğitiminin verimliliğini artıran, öğrencilerin derste aldıkları bilgilerin uygulama alanlarını görmelerini sağlayan çok önemli eğitim süreçleridir. Okul yönetiminin bunlara özel önem vermesi gerekir.

Okulun bulunduğu çevreye yönelik etkinliklerin de okullarda yapılması ve okulların bu etkinliklere gönüllü olarak katılması, öğrencilerin bu sosyal ve kültürel etkinliklerde bulunmaları Türk dili ve edebiyatı öğretiminin gerekliliği konusunda önemli motivasyon unsurları olarak düşünülmelidir. Bunun yanında okullarda var olan öğrenci kolları veya kulüplerinin etkinliklerinin olabildiğince yaygın ve etkin hâle getirilmesi bu etkinliklerinin Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım dersleri ile ilişkilendirilmesi eğitimin başarısını arttırıcı unsurlar olarak düşünülmektedir.

5. 2. 7. Teftişle İlgili Öneriler

Milli Eğitim Bakanlığının belirli aralıklarla yaptığı genel ve özel teftiş uygulamalarında Türk dili ve edebiyatı öğretiminin denetimini yapan müfettişlerin metin dil bilim ve yeni ders işleme yöntemleri konusunda eğitilmesi gerekir. Böylece müfettişin öğretmenleri sadece kontrol değil aynı zamanda yeni bilgilerin aktarılmasında öncü rolü üstlenmeleri sağlanabilir. Bu da ders işleme yöntem ve teknikleri konusunda ülke çapında daha yeni, daha başarılı bir Türk dili ve edebiyatı eğitiminin oluşmasını sağlar.

5. 2. 8. Öğrenci Velilerine Yönelik Öneriler

Öğrenci velilerin edebiyat eğitimine dâhil olması öğrencilerin gelişimi için son derece önemlidir. Ailenin öğrencileri yapılacak çalışmalarda teşvik etmesi, desteklemesi ve örnek olması gerekmektedir. Bu konularda öğretmenler tarafından aileler bilinçlendirilmeli ve edebiyat eğitimi için yönlendirilmelidir.

Aile ortamında öğrencilere örnek olmak edebiyat eğitimi için çok önemlidir. Yapılan farklı çalışmalar bunu ispatlamaktadır. Coşkun (2002) çalışmasında, evine bir adet günlük gazete giren çocuğun okuma hızının, gazete okumayan bir ailenin çocuğundan daha hızlı olduğunu söyler. Bunun gibi çalışmalardan da anlaşılacağı gibi öğrencinin anlama ve anlatma yeteneğini geliştirmede ailenin katkısı çok fazla olmaktadır. Bunun için okul-aile işbirliğinin sağlanması edebiyat eğitimi için son derece önem taşımaktadır.

Aileler okullarda yapılan veli görüşmelerine katılmaları ve bu görüşmelerde öğretmenlerin yönlendirmelerine uymaları önerilmektedir. Böylelikle okul-aile işbirliği yapılarak öğrencinin sağlıklı bir şekilde eğitilmesine ortam hazırlanmış olacaktır.

5. 2. 9. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Çalışmamızda ulaştığımız kaynaklar gelişmiş eğitim sistemlerinde edebiyat eğitiminde metin dil bilim verilerinden yararlandığını, edebiyat eğitiminin sadece edebiyat kültürü oluşturmak için değil anlama ve anlatma yeteneklerini geliştirerek öğrencilerin kişisel gelişimlerine katkı sağlamak amacıyla yapıldığı görülmüştür. Türkiye’de yapılan çalışmalar daha çok Türkçe eğitimi ile sınırlı kalmıştır.

Türkiye’de eğitim ve dil bilim konularında uzmanlaşan bilim insanlarının metin dil biliminin temel kavramları üzerinde uzlaşarak eğitimde metin dil biliminin verilerinden ne şekilde

yararlanılabileceğini ortaya koymaları gerekmektedir. Bilimsel veriler ortaya konulmadan ders kitaplarının, müfredat programının, öğretmen yetiştirme çalışmalarının bu konularda eksik kalması doğaldır.

Metin dil bilim verileriyle Türk Edebiyatı derslerini geliştirmeye yönelik çalışmalar şunlar olabilir:

- Ders kitaplarındaki metinlerin metinsellik ölçütlerine göre değerlendirilmesi
- Ders kitaplarındaki metinlerin öğrenci seviyelerine uygunluğunun belirlenmesi
- Ders kitaplarındaki metin altı soruların uygunluğunun belirlenmesi
- Sunum, panel, sempozyum uygulamaların dersin anlama düzeyine etkisi
- Metinleri öğrencilerin günlük hayatlarıyla ilişkilendirmelerin metni anlama düzeyine etkisi
- Öğrencilerin kelime servetini geliştirmek için sınıf seviyelerine göre öğretilmesi gereken kelimelerin belirlenmesi
- Öğrencilerin anlama yeteneklerini geliştirecek etkinliklerin belirlenmesi
- Öğrencilerin anlatma yeteneklerini geliştiren etkinliklerin belirlenmesi
- Metin dil bilimsel çözümleme yönteminin uygulandığı farklı metin türlerinden örneklerin çoğaltılması

Yaptığımız bu çalışma Türk edebiyatı eğitiminde metin dil biliminin uygulanmasının önemini ortaya koymaktadır. Birden fazla bilim dalının birleşiminden oluşan eğitim bilimi günümüzde beyin, algılama, davranış bilimleri, psikoloji ve metin dil bilimi alanlarında yapılan çalışmaların Türk Edebiyatı eğitiminde nasıl kullanılacağı konularında çalışmalar yapılmalıdır. Bu çalışmaların sonuçları uygulamaya geçirilmelidir. Anlama-anlatma yeteneği gelişmiş, eleştirel düşünebilen, fikir üretebilen bireyler yetiştirmek için bu konunun ciddiye alınması gerekmektedir.

KAYNAKÇA

- Adıvar, H. E. (2015). *Ateşten gömlek*. İstanbul: Can.
- Akçaoğlu Saydım, S. (2009). *Öğrencilerin Türk edebiyatı dersine ilgileri*, Ankara: MEB, Eğitim Araştırma Geliştirme Dairesi Başkanlığı. http://yegitek.meb.gov.tr/tamamlanan/Ogrencilerin_turk_edebiyati.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Aksan, D. (1999). *Anlambilim-anlambilim konuları ve Türkçenin anlambilimi*. Ankara: Engin.
- Aksan, M. & Aksan, Y. (1991), Metin kavramı ve tanımları, *Dilbilim Araştırmaları*, s. 90-104.
- Akyol, H. (2001). İlköğretim okulları 5. sınıf Türkçe kitaplarındaki okuma metinleriyle ilgili soruların analizi. *Eğitim Yönetimi*, (26) s. 169-178.
- Akyol, H. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök.
- Alan, Y. (1994). *Lisan ve insan*. İzmir: TÖV. L. Küçükahmet (Ed.), *Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu içinde* (s. 73-80). Ankara: Nobel.
- Alpan (Bangir), G. (2008). Ders kitaplarındaki metin tasarımı. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (1), 107-134. <http://www.tebd.gazi.edu.tr/index.php/tebd/article/viewFile/150/137> sayfasından erişilmiştir.
- Alpaslan Gökalp, G. (2000). Derslikten günlük yaşama edebiyat eğitimi. *Türkbilig: Türkoloji Araştırmaları*, 1, s. 185-202.
- Altunkaya, F. (1987). *Cohesion in Turkish: a survey of cohesive devices in prose literature*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Aydemir, Y., Çiftçi, Ö. (2008). Edebiyat öğretmeni adaylarının soru sorma becerileri üzerinde bir araştırma (Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi örneği). *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (2) s. 103-115.
- Aytaş, G. (2001). Türkçe ders kitaplarının yazımında metin seçimi ve metin altı soruların yazılmasında dikkat edilmesi gereken bazı hususlar [Özel Sayı]. *Türk Yurdu*, 21, (162-163) s. 56-61. <http://w3.gazi.edu.tr/~giyaytas/turkcekitaplar.htm> sayfasından erişilmiştir.
- Banarlı, N. S. (1970). *Metinlerle Türk ve Batı Edebiyatı – Lise 1*. İstanbul: Remzi.
- Banarlı, N. S. (1970). *Metinlerle Türk ve Batı Edebiyatı – Lise 2*. İstanbul: Remzi.
- Banarlı, N. S. (1970). *Metinlerle Türk ve Batı Edebiyatı – Lise 3*. İstanbul: Remzi.
- Baştürk, R. (2009). Deneme modelleri. A. Tanrıoğen (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri* içinde. (s. 31 – 53). Ankara: Anı
- Büyüköztürk, Ş. & Çakmak, E. & Akgün, Ö. E. & Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem A.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı – İstatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem A.
- Coşkun, E. (2002). *Lise II. sınıf öğrencilerinin sessiz okuma hızları ve okuduğunu anlama düzeyleri üzerine bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Coşkun, E. (2003). Çeşitli değişkenlere göre lise öğrencilerinin etkili okuma becerileri ve bazı öneriler [Özel Sayı]. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13, s. 101-130.
- Coşkun, E. (2005). *İlköğretim öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarında bağdaşıklık, tutarlılık ve metin elementleri*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Creswell, J.W. (2009). *Research design*. USA: Sage.
- Çalışkan, N. (2006). Türkiye'deki ortaöğretim edebiyat ders kitapları üzerine edebiyat eğitimi açısından bir değerlendirme, *Milli Eğitim*, 34 (169), s. 355-365.
- Çeşitli, İ. (2006). Edebiyat eğitiminde edebî metnin yeri ve anlamı. *Milli Eğitim Dergisi*, 34 (169), 75-84.

- Çiftçi, M. (2006). Türkçe öğretiminin sorunları. G. Gülsevin, E. Boz (Ed.), *Türkçenin çağdaş sorunları* içinde (s. 98-126). Ankara: Gazi.
- Çiftçi, M. (2010). Dil öğretimi. İ. Çetin (Ed.), *Dil ve edebiyat öğretim yöntemleri* içinde (s. 107-158). Ankara: Nobel.
- Demir, C. (2006). Türkçe/edebiyat eğitiminde kişisel kelime serveti. *Millî Eğitim Dergisi*, 34 (169) http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/169/index3-icindekiler.htm sayfasından erişilmiştir.
- Demir, T. (2008, Eylül). *İlköğretim yedinci sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik düzeylerinin tespit edilmesine yönelik bir değerlendirme*. 17. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Sakarya
- Demir, T. (2012). Türkçe eğitiminde yaratıcı yazma becerisini geliştirme ve küçürek öykü. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 9 (19) s. 343-357.
- Demirel, Ö. & Şahinel, M. (2006). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem A.
- Doğan, Y. (2011). *Dinleme eğitimi*. Ankara: Pegem A.
- Emiroğlu, S. & Pınar, F. N. (2013). Dinleme becerisinin diğer beceri alanları ile ilişkisi. *Turkish Studies*, 8 (4), 769-782. http://turkishstudies.net/Makaleler/59953561_44Emiro%C4%9FluSelim-vd-edb-769-782.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Ergin, M. (1986). *Türk dili*. İstanbul: Boğaziçi.
- Ergin, M.(1993). *Edebiyat ve eğitim fakülteleri Türk dili ve edebiyatı bölümleri için Türk dil bilgisi*. İstanbul: Bayrak
- Gültekin, N. (2000). *Metin oluşum sürecinde gönderimsel bağdaşıklığın değeri*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Günay, D. (2003). *Metin bilgisi*. İstanbul: Multilingual.
- Gürkan, T. & Erten, G. (2000). *İlköğretim ilkökuma-yazma kitaplarının incelenmesi*, Ankara: TÖMER
- Güzel, A. (2006). Edebiyat eğitiminde amaçlar ve bu amaçlara yönelik yöntem, teknik ve uygulamalar. *Milli Eğitim Dergisi*, 85-105. http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/169/g%FCzel.pdf sayfasından erişilmiştir.

- Karabağ S. & İşsever S. (1992, Mayıs). *Edim sürecinde bağdaşıklık*. IX. Dilbilim Kurultayı'nda sunulmuş bildiri, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu
- Karadeniz, A. (2012). *Modern çözümleme yöntemlerinin şiir çözümleme becerisine etkisi ve şiir öğretiminde kullanılabilirliği*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karadeniz, A. (2015). Metin dil bilimi temelli metin çözümlemesinin bağdaşıklık araçlarını kullanma ve tutarlı metin oluşturma becerilerine etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (1), s. 1-17. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/mersinefd/article/view/5000066709/5000106091> sayfasından erişilmiştir.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar ilkeler teknikler*. Ankara: Nobel.
- Kayacan, F. (2016). Ortaöğretim 11. sınıf Türk edebiyatı dersi öğretim programının uygulanmasına yönelik öğretmen görüşleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 3 (6), s. 579-593. http://www.sobider.com/Makaleler/1673791344_181%20Ferhat%20KAYACAN.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Kılıç, A. & Seven, S. (2008). *Konu alanı ders kitabı incelemesi*, Ankara: Pegem.
- Kıran, Z. (2001), *Dilbilime giriş*, Ankara: Seçkin.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2015). *Ortaöğretim Türk Edebiyatı dersi 9. 10. 11. 12. sınıflar öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim.
- Norton, D. E. (1989). *The effective teaching of language arts*, Merrill Publishing Company, USA Columbus, Third Edition, p. 229.
- Oralış, M. & Ozil, Ş. (1992), Metindilbilimsel yaklaşımla yazınsal bir metni çözümleme denemesi, *Dilbilim Araştırmaları*, Ankara.
- Özbay, M. & Melanlıoğlu, D. (2008). Türkçe eğitiminde kelime hazinesinin önemi. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (1) s. 30-45. http://efdergi.yyu.edu.tr/eskiefdergi/makaleler/cilt_V/10_m_ozbay.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Özbay, M. (2006). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M. (2009). *Bir dil becerisi olarak dinleme eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.

- Özkan, B. (2004). Metindilbilimi, metindilbilimsel bağdaşıklık ve Haldun Taner'in "Onikiye Bir Var" adlı öyküsünde metindilbilimsel bağdaşıklık görünümüleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13 (1) s. 167-184. <http://turkoloji.cu.edu.tr/YENI%20TURK%20DILI/ozkan.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Özmen, R. G. (2001). Okuma becerisi. L. Küçükahmet (Ed.), *Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu* içinde (s. 17-60). Ankara: Nobel.
- Rinehart & Winston, H. (1992). *Warriner's high scholl handbook*. Houghton: Mifflin School.
- Stillings N. A. & Weisler, S. E. & Chese, C. H. & Feinsein, M. H. & Garfield, J. L. & Rissland, E. L. (1995). *Cognitive science*, Cambridge: MIT.
- Şenöz Ayata, C. (2005). *Metindilbilim ve Türkçe*. İstanbul: Multilingual.
- Talimatname (1331). Maarif-i umumiye nezareti, mekteb-i iptidaiyeye mahsus talimatname-i usul-i terbiye usul-i tedris. Dersaadet: Matbaa-i Amire.
- Tezcan, M. (1997). *Eğitim sosyolojisi*, Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Toklu, O. (2003). *Dilbilime giriş*. Ankara: Akçağ.
- Tosunoğlu, M. (1999). Kelime servetinin eğitim öğretimdeki yeri ve önemi. *Millî Eğitim Dergisi*, 144. http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/144/tosunoglu.htm sayfasından erişilmiştir.
- Türk edebiyatı dersi müzakere konuları. (2014/Haziran). http://dogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_09/01113432_turk_edebiyat.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Uslu Üstten, A. (2010). Ruhsal (bütüncül) zekâ ve edebiyat eğitimi. İ. Çetin (Ed.), *Dil ve edebiyat öğretim yöntemleri* içinde (s. 89-106). Ankara: Nobel.
- Uzun, L. (2011). Metindilbilim: ilke ve kavramlar. A. S. Özsoy, Z. Erk Emeksiz (Ed.), *Genel dilbilim-II* içinde. (s. 153-180). Eskişehir: Web-Ofset.
- Yalçın, A. (2012). *Türkçe öğretimi yöntemleri yeni yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ.
- Yapıcı, Ş., Yapıcı, M. (2005). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Ankara: Anı.



EK 1. Tez Onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 03/12/2015-39328



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



Sayı : 80287700-302.14.04-
Konu : Tez Önerisi Kabulü(Ferhat
KAYACAN)

Sayın Ferhat KAYACAN
İnönü Mah. 1771 Sok.
Boğaziçi Sitesi G-Blok
D:9 BATIKENT/ANKARA

Enstitümüz Yönetim Kurulu'nun 30.11.2015 tarih ve 30/53 numaralı kararı ile Lisansüstü Eğitim – Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin 27/7 maddesi gereğince *Prof. Dr. Alemdar YALÇIN* danışmanlığında hazırlayıp Enstitümüze teslim ettiğiniz *"11. Sınıf Türk Edebiyatı Kitabındaki Metinlerin Yapıları ve İşleme Yöntemlerinin Değerlendirilmesi"* konulu tez öneriniz kabul edilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.

e-İmzalıdır
Prof. Dr. Tahir ATICI
Enstitü Müdürü

Evrakı Doğrulamak İçin: <http://belgedogrulama.gazi.edu.tr>
Gazi Üniversitesi Rektörlüğü Tarihi Bina (Rektörlük girişinin arkası) 06500 Teknik
Okullar / Ankara
Tel:0 (312) 202 37 59-63-66-69-70... Faks:0 (312) 202 37 79
e-Posta : egtbil@gazi.edu.tr İnternet Adresi : <http://www.egtbil.gazi.edu.tr/>

Pin: 88132

Bilgi için :Nazan Gegez Abay
Teknisyen
Telefon No:0312 202 37 63

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK 2. Ankara Valiliği Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.12110640
Konu: Araştırma İzni

25.11.2015

GAZİ ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsüne)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2012/13 nolu Genelgesi.
b) 11/11/2015 tarihli ve 4616 sayılı yazımız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans öğrencisi Ferhat KAYACAN'ın "11. Sınıf Türk Edebiyatı Kitabındaki Metinlerin Yapıları ve İşleme Yöntemlerinin Değerlendirilmesi" konulu tez kapsamında uygulama yapma talebi Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve uygulamanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Uygulama formunun (21 sayfa) araştırmacı tarafından uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde bir örneğinin (cd ortamında) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme (1) Şubesine gönderilmesini arz ederim.

Ali GÜNGÖR
Müdür a.
Şube Müdürü

Güvenli Elektronik İmza
Aslı ile Aynıdır.

2015/11/25
[Signature]

Konya yolu Başkent Öğretmen Evi arkası Beşevler ANKARA
e-posta: istatistik06@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için
Tel: (0 312) 221 02 17/135

Pasif olarak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 020b-1348-392d-9f6f-b217 kodu ile teyit edilebilir.

EK 3. Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu Değerlendirme ve Onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 01/12/2015-138068



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Etik Komisyonu



Sayı : 77082166-604.01.02-
Konu : Değerlendirme ve Onay

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 17/11/2015 tarihli ve 80287700-302.08.01- 132744 sayılı yazı,

İlgi yazınız ile göndermiş olduğunuz, Enstitünüz Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Ferhat KAYACAN'ın, Prof. Dr. Alemdar YALÇIN'ın danışmanlığında yürüttüğü "11.Sınıf Türk Edebiyatı Kitaplarındaki Metinlerin Yapıları ve İşleme Yöntemlerinin Değerlendirilmesi" konulu tezi ile ilgili talep incelenmiş olup,

İlgilinin anket çalışmasının yapılacağı merkezlerden onay alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.

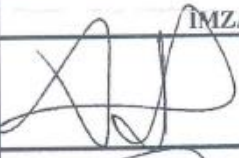

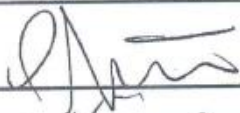
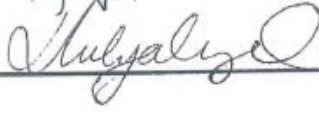




e-imzalıdır
Prof. Dr. Aysu DUYAN ÇAMURDAN
Komisyon Başkanı

Ankara
Tel:0 (312) 202 69 58 Faks:0 (312) 202 46 73
İnternet Adresi :<http://etikkurul.gazi.edu.tr/>

Bilgi için :Şenay Seloğlu
Genel Evrak Sorumlusu

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
ETİK KOMİSYONU KATILIM LİSTESİ

TOPLANTI TARİHİ : 26.11.2015		TOPLANTI SAYISI : 10	
ADI-SOYADI	İMZA		
Prof.Dr.Aysu DUYAN ÇAMURDAN (Başkan)			
Doç.Dr.Eda KÖKSAL (Başkan Yrd.)			
Prof.Dr.Hüseyin Güçlü YAVUZCAN	KATILAMADI		
Prof.Dr.Ogün DOĞRU			
Prof.Dr.Hülya KASAPOĞLU ÇENGEL			
Prof.Dr.Şenol DURGUN	KATILAMADI		
Prof.Dr.F.Bilge TANRIBİLİR			
Prof.Dr.F. Nur BARAN AKSAKAL	KATILAMADI		
Doç.Dr.Cumhur TUNCER			
Doç.Dr.Mustafa İsmail KAYA	KATILAMADI		
Doç.Dr.Müjde AKTÜRK			
Doç.Dr.Ramazan YILDIZ	KATILAMADI		
Yrd.Doç.Dr.Ayşe Bikem HACIÖMEROĞLU			

EK 5. Deney Grubunda Uygulanan Yağmur Şiiri

SERVETİFÜNUN DERGİSİ

Duvar gazetesi hazırlanacak.

HAZIRLIK ÇALIŞMASI:

- Bir grup Servetifünun dergisi ile ilgili bilgi ve görsel toplayacak, derginin tasar işlerini yapacak.
- Bir grup Sultan Abdülhamit Dönemi ile ilgili fotoğraflar bulacak.
- Bir grup Servetifünun Dönemi'nin (1896-1901) toplumsal yapısı ile ilgili bilgi toplayacak.
- Bir grup Tevfik Fikret ile ilgili bilgi toplayacak.
- Bir grup Servetifünun topluluğu ile ilgili bilgi toplayacak.
- "Sembolizm, Parnasizm ve Servetifünun Şiirinin özellikleri" ile ilgili 200 kelimelik makaleler hazırlanacak. En iyi makaleye ödül verilecek.
- Yazılan makaleleri en iyi eleştiren bir kişiye de ödül verilecek.
- Üniversite sınavında Servetifünun Dönemi ile ilgili çıkmış sorular büyütülerek sınıfın duvarlarına asılacak.

METİN

YAĞMUR

Küçük, muttarid, muhteriz darbeler
Kafeslerde, camlarda pür-ihizâz
Olur dem-be-dem nevha-ger, nağme-sâz
Kafeslerde, camlarda pür-ihizâz
Küçük, muttarid, muhteriz darbeler...

Sokaklarda seylâbeler ağlaşır,
Ufuk yaklaşır, yaklaşır, yaklaşır.

Bulutlar karardıkça zerrâta bir
Ağır, muhtazır dalgalanmak gelir.

Bürür bir soğuk gölge etrâfi hep,
Nümâyân olur gündüzün nısf-ı şeb.

Söner şimdi, manzûr olurken demin
Heyûlâsı karşımda bir âlemin.

Açılmaz ne bir yüz, ne bir pencere;
Bakıldıkça vahşet çöker yerlere.

Geçer boş sokaktan, hayâlet gibi,
Şitâbân u pûşide-ser bir sabî;

O dem leyl-i yâdımda, solgun, tebâh,
Sürür bir kadın bir ridâ-yi siyâh.

Saçaklarda kuşlar -hazindir bu pek!-
Susarlar, uzaktan ulur bir köpek.

Öter gûş-ı rûhumda boş bir enîn,
Boğuk bir tezâd-ı sükûn u tanîn;

Küçük, pür-heves, gevherin katreler
Sokaklarda, damlarda pür-ihizâz
Olur muttasıl nevha-ger, nağme-sâz
Sokaklarda, damlarda pür-ihizâz
Küçük, pür-heves, gevherin katreler...

Tevfik Fikret
Rübâb-ı Şikeste

KELİME ÇALIŞMASI

Aşağıda açıklık-kapalılık özelliklerine göre hecelerin okunuşu verilmiştir. Açık heceler (.) işaretiyle, kapalı heceler (-) işaretiyle gösterilmiştir. Kelimeleri söylenişine uygun olarak okuyunuz.

Muttarid (- . -) : Tekdüze, Sıralı, düzgün

Muhteriz (- . -) : Çekingen.

Pür-ihlizâz (- - . -) : çok fazla titreşim, çok fazla titreşme.

Nevha-ger (- . -) : Ölü ağlayıcısı.

Nağme-sâz (- . -) : Şarkı söyleyen.

Seylâbe (- - .) : Sel, sel suyu.

Zerrât (- -) : Zerreler, pek ufak parçalar, moleküller.

Muhtazır (- . -) : Can çekişen.

Nümâyân (. - -) : Görüntücü, görünen; meydanda, aşikâr

Nısf-ı şeb (- . -) : Gece yarısı

Manzûr (- -) : 1. Nazar olunan, bakılan, bakılmış, görünen, görülmüş. 2. Gözde olan, beğenilen.

Heyûlâ (. - -) : 1. Madde, 2. Bütün cisimlerin ilk maddesi olarak varsayılan madde, 3. Zihinde tasarlanan şey, 4. Eşyanın gerçek olan kısmı, 5. Ehemmiyetsiz, küçük şey.

Şitâbân (. - -) : Acele eden, çabuk olan, koşan.

Pûşîde-ser (- - . -) : Örtülmüş baş.

Tebâh (. -) : 1. Bozuk, çürük, berbat, harap, mahvolma. 2. Yıkılmış, yıkıntı, 3. Tükenme.

Ridâ-yı siyâh (. - . -) : Siyah örtü.

Gûş (-) : 1. Kulak, 2. İşitme, dinleme.

Rûh (-) : 1. Can, nefes. 2. Canlılık, his, duygu. 3. En mühim nokta, öz.

Gûş-ı rûh (- . -) : Can kulağı.

Enîn (. -) : İnilti, inleme

Tanîn (. -) : 1. Tınlama, çınlama, 2. Vızlama, vızıltı.

Gevherîn (- . -) : 1. Cevherli, mücevher gibi.

Muttasıl (- . -) : 1. Ulaşan, kavuşan, bitişen. 2. Aralıksız, hiç durmadan.

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

1. BÖLÜM

TASVİR

2. BÖLÜM

SOKAK ve BULUTLAR

3. BÖLÜM

ÇEVRE ve ORTAM

4. BÖLÜM

İNSAN ve CANLILAR

5. BÖLÜM

DUYGULAR

6. BÖLÜM

TASVİR

ETKİNLİK

Yandaki tablo Yağmur şiirinin açık-kapalı hece özelliklerini göstermektedir. Açık heceler (.) işaretiyle, kapalı heceler (-) işaretiyle gösterilmiştir. Kutucukları şiirdeki kelimelerin açık-kapalı özelliklerine göre yerleştiriniz.

YARDIMCI BİLGİ

Açık hece: Hece sonu kısa ünlü (a, e, ı, i, o, ö, u, ü) ile biten hecelere açık hece denir.

Kapalı hece: Hece sonu ünsüz harflerden biriyle biten ya da hece sonu uzun ünlü (â, î, û) harflerden biriyle biten hecelere kapalı hece denir.

ETKİNLİK SORULARI

1. Açık-kapalı hece özellikleri göz önüne alınarak yazılan Yağmur şiirinin vezni nedir?
2. Yağmur şiirinin açık-kapalı hece özelliğinin şiirin söyleyişi üzerine etkisi sizce var mıdır? Tartışınız.
3. Servetifütun şiirlerinden biri olan yağmur şiirinin açık-kapalı hece özelliklerinden hareketle Servetifütun şiirinin vezin anlayışı nedir?

.
.
.
.
.
.
.
.
.
.
.
.
.
.
.
.
.
.
.
.
.

ANLAMA SORULARI

1. Yağmur şiirinde görülen kafiyeye ve redif özelliklerini bulunuz?
2. Yağmur şiirindeki “Sokaklarda seylâbeler ağlaşır” mısrasında geçen söz sanatı nedir? Bu sanatın kullanım amacı sizce nedir?
3. Yağmur şiirinde yazarın gözlemlediği varlıklar nelerdir?
4. Yağmur şiirinde geçen “Bürür bir soğuk gölge etrâfi hep / Nümâyân olur gündüzün nısf-ı şeb” beytiyle betimlenen durumu nedir? Tartışınız.
5. Servetifünun şiiri olan Yağmur’da kullanılan kelimelerin özellikleri incelendiğinde Servetifünun şiirinin dil anlayışı sizce nelerdir? Tartışınız.
6. Divan şiiri geleneğinde kullanılan, can kulağı anlamına gelen “gûş-ı cân” sözü yerine Yağmur şiirinde alışılmış söyleyişin dışında “gûş-ı rûh” sözünün kullanılması Servetifünun şiirinin dil anlayışının nasıl olduğunu göstermektedir? Tartışınız.
7. Yağmurun sizde uyandırdığı olumlu düşünceler nelerdir?
8. Yağmurun sizde uyandırdığı olumsuz düşünceler nelerdir?
9. Yağmur şiirinde anlatılanlara göre, şairin ruh dünyasıyla ilgili bilgi veriniz.
10. Siz olsaydınız yağmurla ilgili nasıl bir şiir yazardınız, neden?



EK 6. Yağmur Şiiri Öğretmen Kılavuzu

DÖRT SAATLİK SINIF İÇİ UYGULAMA MATERYALİ

- Çalışma MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından 2015 yılında yayımlanan Orta Öğretim Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı kapsamında hazırlanmıştır. Metin hazırlanırken öğretim programında belirtilen, aşağıda verilen kazanımlar göz önüne alınmıştır.

METNİ ANLAMA VE ÇÖZÜMLEME İLE İLGİLİ KAZANIMLAR

1. Metinde geçen kelime ve kelime gruplarının anlamlarını belirler. (Öğrencilerin bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını metnin bağlamından hareketle tahmin etmesi veya kaynaklardan yararlanarak öğrenmesi sağlanır.)
2. Metnin tema ve konusunu belirler.
3. Metnin ana düşüncesini ve yardımcı düşüncelerini belirler.
4. Metnin tür özelliklerini belirler.
5. Metindeki anlatım biçimlerinin işlevlerini belirler. (Metinde anlatım biçimlerinden (öyküleyici, betimleyici, açıklayıcı, tartışmacı) hangisinin veya hangilerinin kullanıldığı ve işlevleri belirlenir.)
6. Metnin anlam özelliklerini etkileyen kültürel ve mitolojik unsurları belirler.
7. Metnin dil bilgisi özelliklerini belirler. (Metindeki dil bilgisi özelliklerinin (şekil bilgisi, kelimedeki anlam, kelime türleri, cümle türleri, cümlenin öğeleri), anlamın oluşumuna katkısı değerlendirilir.)
8. Metnin üslup özelliklerini belirler. (Metinde yazara özgü dil ve anlatım özellikleri belirlenir.)
9. Şiirde ahengi sağlayan unsurları belirler ve bunların şiire katkısını değerlendirir. (Şiirde ahenk unsurları (ölçü, kafiye, redif, asonans, aliterasyon, nakarat, kelime ve kelime grubu tekrarı, ses akışı vb.) belirlenir ve bu unsurların şiirin içeriğiyle ilişkisi değerlendirilir.)
10. Şiirin nazım biçimini ve nazım türünü belirler. (Şiirin nazım biçimi belirlenirken nazım birimi, kafiye düzeni, ölçü vb. şekline ait özelliklerin; nazım türü belirlenirken içeriğin (konu, tema vb.) esas alındığı vurgulanır.)
11. Şiirin şekil özelliklerinin içerikle ilişkisini belirler. (Bazı şiirlerde nazım birimi, ölçü ve kafiye seçimi, kelimelerin düzenlenişi, dizelerin uzunluğu-kısalığı vb. aracılığıyla içeriğin görsel olarak şiirin şekline yansıtıldığı belirtilir.)
12. Şiirdeki mazmun, imge ve edebî sanatların işlevlerini belirler.
13. Şiirde söyleyici ile hitap edilen kişi/varlık arasındaki ilişkiyi belirler. (Söyleyicinin şiirde konuşan; şairin sesini ve söyleyişini emanet ettiği kişi/varlık olduğu açıklanır; söyleyici ile şiirin hitap ettiği kişi/ varlık arasındaki ilişki değerlendirilir.)

ELEŞTİREL OKUMA İLE İLGİLİ KAZANIMLAR

1. Metnin tutarlılığını sorgular. (Metindeki olaylar, bilgiler, düşünceler arasındaki tutarlılık ve konu akışındaki uyum değerlendirilir.)
2. Metni, kendi hayatı veya çevresindeki olay ve durumlarla karşılaştırır.
3. Metindeki değerleri, içinde yaşadığı toplumun değerleriyle karşılaştırır. (Metindeki toplumsal ve kültürel değerlerle içinde yaşanan toplumun değerleri karşılaştırılır.)

4. Metni başka metinlerle karşılaştırır. (Öğrencilerin okudukları metni aynı veya farklı türdeki başka metinlerle tür, biçim, üslup, anlatım teknikleri, içerik vb. açısından karşılaştırmaları sağlanır. Metinde, başka metinlerin etkileri değerlendirilir.)
5. Metnin gelenek içindeki yerini değerlendirir. (Metnin gelenek içindeki yeri; tür, biçim, içerik, dil ve üslup özellikleri bakımından kendisinden önce yazılan eserlerle karşılaştırılarak değerlendirilir.)
6. Edebiyat ve fikir akımları ile edebî toplulukların sanat anlayışlarının metne etkilerini değerlendirir.
7. Metnin, yazıldığı dönemle ilişkisini ve sonraki dönemlere etkisini değerlendirir. (Yazıldığı dönemin edebî, siyasi, toplumsal ve kültürel şartlarının esere etkileri değerlendirilir. Metnin; yazıldığı dönem veya sonraki dönemlerde -varsa- edebî, siyasi, sosyal ve kültürel etkileri değerlendirilir.)
8. Metinle yazar/şair arasındaki ilişkiyi değerlendirir. (Metinle yazarın/şairin hayatı, edebî kişiliği, siyasi ve sosyal konulardaki görüşleri arasındaki ilişki -varsa- değerlendirilir.)
9. Metinde yazarın anlatım tutumunu değerlendirir. (Yazarın okuyucuyu etkilemek için metindeki düşünce ve kişilere yönelik öğretici, betimleyici, mizahi, eleştirel vb. bir anlatım tutumunu tercih edebileceği vurgulanır.)

- Sınıf içi uygulama materyali için Servetifünun Dönemi'nden metin seçilmiştir. Öğretim programında Servetifünun şiiri birinci dönem ünitelerinin içinde 2. Ünite olarak belirtilmiştir. Öğretim programında Servetifünun şiiri ile ilgili şu bilgiler yer almaktadır:
 - Servetifünun Dönemi'nden iki şiir
 - İncelenen metinler üzerinden Servetifünun döneminin şiir anlayışı açıklanır ve bu anlayışın oluşmasında Parnasizm, Sembolizm akımlarının etkisi vurgulanır.
- Öğretim programına göre hazırlanan sınıf içi uygulama materyali için Servetifünun şairlerinden Tevfik Fikret'in ders kitabında da yer alan "Yağmur" adlı şiiri seçilmiştir.
- Hazırlanan materyal "Hazırlık Çalışması, Metin, Kelime Çalışması, Kavramsal Çerçeve, Anlama Soruları ve Açıklama" olmak üzere altı bölümden oluşmaktadır.
- Materyal metin dil bilim analiz yöntemine göre işlenmelidir.

SERVETİFÜNÜN DERGİSİ

Duvar gazetesi hazırlanacak.

HAZIRLIK ÇALIŞMASI:

- Bir grup Servetifünun dergisi ile ilgili bilgi ve görsel toplayacak, derginin tasarım işlerini yapacak.
- Bir grup Sultan Abdülhamit Dönemi ile ilgili bilgi ve fotoğraflar toplayacak.
- Bir grup Servetifünun Dönemi'nin (1896-1901) toplumsal yapısı ile ilgili bilgi toplayacak.
- Bir grup Tefvik Fikret ile ilgili bilgi toplayacak.
- Bir grup Servetifünun topluluğu ile ilgili bilgi toplayacak.
- "Sembolizm, Parnasizm ve Servetifünun Şiirinin özellikleri" ile ilgili 200 kelimelik makaleler hazırlanacak. En iyi makaleye ödül verilecek.
- Yazılan makaleleri en iyi eleştiren bir kişiye de ödül verilecek.
- Derse ilgi çekmek amacıyla üniversite sınavında Servetifünun Dönemi ile ilgili çıkmış sorular büyütülerek sınıfın duvarlarına asılacak.



METİN

YAĞMUR

Küçük, muttarid, muhteriz darbeler
Kafeslerde, camlarda pür-ihizâz
Olur dem-be-dem nevha-ger, nağme-sâz
Kafeslerde, camlarda pür-ihizâz
Küçük, muttarid, muhteriz darbeler...

Sokaklarda seylâbeler ağlaşır,
Ufuk yaklaşır, yaklaşır, yaklaşır.

Bulutlar karardıkça zerrâta bir
Ağır, muhtazır dalgalanmak gelir.

Bürür bir soğuk gölge etrâfi hep,
Nümâyân olur gündüzün nısf-ı şeb.

Söner şimdi, manzûr olurken demin
Heyûlâsı karşımda bir âlemin.

Açılmaz ne bir yüz, ne bir pencere;
Bakıldıkça vahşet çöker yerlere.

Geçer boş sokaktan, hayâlet gibi,
Şitâbân u püşide-ser bir sabî;

O dem leyl-i yâdımda, solgun, tebâh,
Sürür bir kadın bir ridâ-yi siyâh.

Saçaklarda kuşlar -hazindir bu pek!
Susarlar, uzaktan ulur bir köpek.

Öter güş-ı rûhumda boş bir enîn,
Boğuk bir tezâd-ı sükûn u tanîn;

Küçük, pür-heves, gevherin katreler
Sokaklarda, damlarda pür-ihizâz
Olur muttasıl nevha-ger, nağme-sâz
Sokaklarda, damlarda pür-ihizâz
Küçük, pür-heves, gevherin katreler...

Tevfik Fikret
Rübâb-ı Şikeste

SINIF İÇİNDE DOĞRU TELAFFUZUN ÖNEMİ ANLATILACAK, ÖRNEKLER VERİLECEK KONUNUN ÖNEMİNİN ANLAŞILMASI SAĞLANACAK

TELAFFUZ (SÖYLEYİŞ)

Söyleyiş, bir kelimenin ses, hece, ton ve vurgu bakımından söylenme biçimidir.

Etkileyici ve güzel bir konuşmada konunun içeriği kadar söyleyiş tarzı (telaffuz) da önemlidir. Nasıl söyleyeceğini bilmeyen bir kişinin güzel konuşması çok zordur. Duygu ve düşüncelerin ifadesinde, seçilen kelimelerin ve söyleniş tarzının kişiler üzerinde farklı etkiler uyandıracığı muhakkaktır.

Güzel bir konuşmada vurgu ve tonlamanın doğru yapılması kadar kelimelerin doğru telaffuzu da önemlidir. Yanlış söylenen bir kelime, anlamı bilinmeden kullanılan bir söz, konuşmacıyı zor durumda bırakabilir.

Yabancı dillerden Türkçeye giren kelimelerin söylenişine özellikle dikkat edilmelidir. Aksi hâlde söylenmek istenenle söylenen birbirinden farklı olur.

Aşık olmanın zamanı mı? {aşık: 1. Ayak bileğindeki küçük kemiklerden biri} Cümlemizin ilk kelimesindeki "a" uzun okunmalıdır. "Aşık olmanın zamanı mı?"

Bana hala bakıyor. (hala: babanın kız kardeşi) Cümledeki "hala" sözcüğünün "a"ları uzun okunmalıdır. "Bana hâlâ bakıyor."

ALEM-ÂLEM

KABİL-KÂBİL

KAR-KÂR

KELİME ÇALIŞMASI

Aşağıda açıklık-kapalılık özelliklerine göre hecelerin okunuşu verilmiştir. Açık heceler (.) işaretiyle, kapalı heceler (-) işaretiyle gösterilmiştir. Kelimeleri söylenişine uygun olarak okuyunuz.

Muttarid (- . -) : Tekdüze, Sıralı, düzgün

Muhteriz (- . -) : Çekingen.

Pür-ihtizâz (- - . -) : çok fazla titreşim, çok fazla titreşme.

Nevha-ger (- . -) : Ölü ağlayıcısı.

Nağme-sâz (- . -) : Şarkı söyleyen.

Seylâbe (- - .) : Sel, sel suyu.

Zerrât (- -) : Zerreler, pek ufak parçalar, moleküller.

Muhtazır (- . -) : Can çekişen.

Nümâyân (. - -) : Görüntücü, görünen; meydanda, aşikâr

Nısf-ı şeb (- . -) : Gece yarısı

Manzûr (- -) : 1. Nazar olunan, bakılan, bakılmış, görünen, görülmüş. 2. Gözde olan, beğenilen.

Heyûlâ (. - -) : 1. Madde, 2. Bütün cisimlerin ilk maddesi olarak varsayılan madde, 3. Zihinde tasarlanan şey, 4. Eşyanın gerçek olan kısmı, 5. Ehemmiyetsiz, küçük şey.

Şitâbân (. - -) : Acele eden, çabuk olan, koşan.

Pûşîde-ser (- - . -) : Örtülmüş baş.

Tebâh (. -) : 1. Bozuk, çürük, berbat, harap, mahvolma. 2. Yıkılmış, yıkıntı, 3. Tükenme.

Ridâ-yı siyâh (. - . -) : Siyah örtü.

Gûş (-) : 1. Kulak, 2. İşitme, dinleme.

Rûh (-) : 1. Can, nefes. 2. Canlılık, his, duygu. 3. En mühim nokta, öz.

Gûş-ı rûh (- . -) : Can kulağı.

Enîn (. -) : İnilti, inleme

Tanîn (. -) : 1. Tınlama, çınlama, 2. Vızlama, vızıltı.

Gevherîn (- . -) : 1. Cevherli, mücevher gibi.

Muttasıl (- . -) : 1. Ulaşan, kavuşan, bitişen. 2. Aralıksız, hiç durmadan.

VEZİN ÇALIŞMASI VE KAVRAMSAL ÇERÇEVE UYGULAMASI

Tevfik Fikret, Yağmur şiirini “Fa’ülün Fa’ülün Fa’ülün Fa’ül” kalıbıyla yazmıştır. Şiiri, vezin kalıplarına ayrılmış şekilde okuduğumuzda dalgalanan ritmik sesi ve yağmurun yağışının taklidini hissetmek mümkündür.

Şiirdeki nazım şekli, Doğu edebiyatında olmadığı gibi batı edebiyatının nazım şekillerinde de yoktur. Cem Dilçin’in tasnifi çerçevesinde Yağmur şiirini, “karışık düzenli biçimler” genel başlığı altında, “bentlerinin dize sayısı değişik olanlar” adı altında sınıflandırabiliriz.

Tevfik Fikret, öncelikle beyitte tamamlanan anlam ünitesini değiştirmiş, şiirde bir bütünlük sağlamaya çalışmıştır. “Divan nazımının esasını kuran ve Tanzimat şiirinde de kısmen devam eden beyit hâkimiyetini yani beytin şiirde biricik anlam ünitesi olması, anlamın bir beyitte tamamlanması’ geleneğini ortadan kaldırarak anjanbımanı Türk şiirinde” geliştirmiştir. Tevfik Fikret, anjanbımanı Yağmur şiirinde de kullanmış, beyit güzelliğinden ziyade eserin bütününe düşünmüştür. Böylece, yağın yağmurun kendisine hissettirdiklerini şiirin tamamında işlemiştir. Bu özelliğe göre alt alta gelen mısralar yan yana düşünülüp bir cümle gibi okunabilmektedir:

Bulutlar karardıkça zerrâta bir
Ağır, muhtarız dalgalanmak gelir;
Geçer boş sokaktan, hayâlet gibi,
Şitâbân u pûşide-ser bir sabî.
Saçaklarda kuşlar- hazindir bu pek!-
Susarlar, uzaktan ulur bir köpek.

‘Bulutlar karardıkça zerrâta bir – Ağır, muhtarız dalgalanmak gelir;’, ‘Geçer boş sokaktan, hayâlet gibi,- Şitâbân u pûşide-ser bir sabî’, ‘Saçaklarda kuşlar – hazindir bu pek!- Susarlar, uzaktan ulur bir köpek.’ Tevfik Fikret, bu beyitlerde anlamı ikinci mısraya taşıyarak nazmı nesre yaklaştırmış, beyitlere bir cümle bütünlüğü kazandırmıştır.

Anjanbıman, şiirde bir cümlelerin bir dize ya da beyitte bitmeyip diğer dize, beyit veya bentlere kaymasıdır. Türk edebiyatına Fransız edebiyatından geçmiştir. Servetifünun döneminde yaygınlaştı. Nazmı nesre (Şiiri Düzyazıya) yaklaştıran önemli bir üsluptur.

Vezin çalışmasında öğrencilerin vezni oluşturan kelimelerin hece özelliklerini (uzunluk-kısalık, açıklık-kapalılık gibi) fark etmesi sağlanmalıdır.

Kavramsal çerçeve çalışmasında şiirin anlam bütünlüğünü oluşturan küçük bölümler gruplanarak incelenmelidir. Çalışma kâğıdında belirlenen özelliklerin öğrenci tarafından doldurulması sağlanmalıdır. Gerektiği anlam bölümlerinde söz sanatları da incelenebilir. Çalışmanın sonucunda bölümler arasındaki anlamsal bütünlük kurularak metnin tam anlaşılması sağlanmalıdır.

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

1. BÖLÜM

TASVİR

2. BÖLÜM

SOKAK ve BULUTLAR

3. BÖLÜM

ÇEVRE ve ORTAM

4. BÖLÜM

İNSAN ve CANLILAR

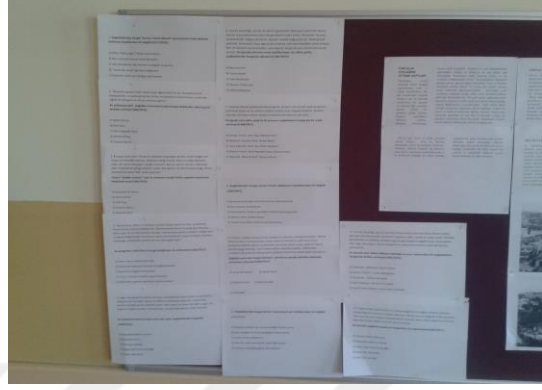
5. BÖLÜM

DUYGULAR

6. BÖLÜM

TASVİR

EK 7. Deney Grubunun Servetifünun ile İlgili Hazırladığı Duvar Gazetesi



EK 8. Yağmur Şiiri Ölçme Testi

1. Geçer boş sokaktan, hayâlet gibi
Şitâbân u pûşîde-ser bir sabî

Yağmur şiirinin bir bölümünden alınan yukarıdaki beytin günümüz Türkçesine çevrilmiş hali aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Hayalet benzeyen bir çocuk gece yarısı boş sokaktan geçer.
B) Başı örtülü ve aceleci bir çocuk boş sokaktan hayalet gibi geçer.
C) Hayalet gibi bir yavru boş sokağın başından geçer.
D) Çocuğa benzeyen bir hayalet başındaki örtüyle sokağın başından geçer.
E) Bir hayalet boş sokağın başından çocuk gibi geçer.

2. Açılmaz ne bir yüz, ne bir pencere
Bakıldıkça vahşet çöker yerlere

Yağmur şiirinin bir bölümünden alınan yukarıdaki beytin açık-kapalı hece özellikleri düşünüldüğünde beytin vezni aşağıdakilerden hangisidir?

- A) fa'ülün –fa'ülün –fa'ülün – fa'ül
B) mef'ülü – fâ'ilâtün – mef'ülü – fâ'ilâtün
C) müfte'ilün – müfte'ilün – fâ'ilün
D) fe'ilâtün – mefâ'ilün – fe'ilün
E) fâ'ilâtün – fâ'ilâtün – fâ'ilün
3. Sokaklarda seylâbeler ağlaşır
Ufuk yaklaşır, yaklaşır, yaklaşır

Yağmur şiirinin bir bölümünden alınan yukarıdaki beyte görülen söz sanatı aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Kinaye B) Tevriye C) CinasD) Teşhis E) İntak

4. Bürür bir soğuk gölge etrâfi hep

Yağmur şiirinden alınan yukarıdaki bölümde anlatılmak istenen aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Yağmur B) Sel suları C) Rüzgârın serinliği
D) Yağmur bulutu E) İnsan kalabalığı

5. Servetifünun edebiyatının şiir örneklerinden olan Yağmur şiirinin üslup özellikleri düşünüldüğünde dönemin şiir anlayışıyla ilgili aşağıdakilerden hangisi yanlıştır?

- A) Klasik nazım şekillerinden farklı şekiller kullanılmıştır.
B) Yazıldığı dönemde konuşulan dilin özelliklerini yansıtmaktadır.
C) Aruz vezni kullanılmıştır.
D) Şiirlerdeki sözcüklerin sen uyumlarına dikkat edilmiştir.
E) Betimsel anlatım tercih edilmektedir.

6. Söner şimdi, manzûr olurken demin
Heyûlâsı karşımda bir âlemin

Yağmur şiirinin bir bölümünden alınan yukarıdaki beyte şairin söndüğünü söylediği şey aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Işık B) Demin C) Manzûr D) Âlem E) Âlemin heyûlası

7. Küçük, muttarid, muhteriz darbeler

Yağmur şiirinden alınan yukarıdaki bölümde anlatılmak istenen aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Yağmurun şiddet B) Yağmur damlası C) Yağmur sesi
D) Yağmurun güzelliği E) Yağmur karmaşası

8. Aşağıdakilerden hangisi Yağmur şiirinde geçen kavramlardan biri değildir?

- A) Gölge B) BulutC) Adam D) Köpek E) Kuş

9. Yağmur şiirinde geçen “gevherîn katreler” sözüyle anlatılan, aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Mücevher gibi damlalar
B) Siyah yağmur bulutu
C) Büyük su birikintisi
D) Yağmurun oluşturduğu sel
E) Damlaların çıkardığı ses

10. Yağmur şiirine göre, Tevfik Fikret'in ruhsal durumu aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Mutlu B) Azimli C) Korkak D) Karamsar E) Ümitli

EK 9. Kontrol Grubunda Uygulanan Ders Kitabındaki Başka Milletler Ne Yapıyor Makalesi

2. ÖĞRETİCİ METİNLER

Hazırlık

1. Hedeflenen okuyucu kitlesi ve amaçlar, öğretici metnin dil ve anlatımını nasıl etkiler? Tartışınız. Sonuçları sözlü olarak ifade ediniz.
2. Millî Edebiyat Döneminin sosyal ve siyasi şartlarından hareketle bu dönemin öğretici metinleri hakkında hangi çıkarımlarda bulunabilirsiniz? Sözlü olarak ifade ediniz.
3. Sözce bir toplumu millî yapan özellikler nelerdir? Tartışınız. Ulaştığınız sonuçları tahtaya yazınız.
4. Yayıyan Türkiye ve konuşma dili ifadelefinin ne anlama geldiğini tartışınız. Ulaştığınız sonucu tahtaya yazınız.

İnceleme

1. Metin

Makale

BAŞKA MİLLETLER NE YAPIYOR?

Memleketimizde İmin Kızım ve Faydaları, şimdiye kadar yazık şekli bir surette anlaşmış ve hiçbir zaman o ihtiyaç hakkı bir surette hissedilmemiştir. Hâlbuki bugün milliyetini feyiz veren ve hayata dolu cereyanı bizde de bir ilim ihtiyacı doğurdu ki yarın bundan İstif bir hayat uyuması ümit olunsun ve muvakkaktır. Bugün mefûredü Türk genç görüyor ve duyuyor ki azıcık milliyet aşırı fakat aynı zamanda gura da kanidir ki milliyetperverlik telakkisi menfi bir hissten ibaret kalmaz. İnsan milliyetperver olabilmek için evvada kendi milliyetinin neden ibaret olduğunu, yani tarihini, coğrafyasını, içtimaiyatını, İslan ve edebiyatını bilmelidir. Başka misale İhtiyacı yok. Balkan milletleri Rumeli'yi kendi aralarında taksim için münakaşa ederken yalnız silaha değil bırakın tarih, İslanı ve içtimai değerleri, İstisnâlarla de mücehhez idiler, İlimi telakkiler onlara her hususta rehber oluyordu. Bugün muhtelif milliyetler aynı surette çalışıyorlar, tarih ve İslanı telakkiler için teşekkül etmiş mühim cemiyetler halin



● Millî Edebiyat 143

● Millî Edebiyat 144

Mehmet Fuat KÖPRÜLÜ
Köprülü'den Seçmeler

1. Başka Milletler Ne Yapıyor? adlı metnin İlefini bulunuz. Başka Milletler Ne Yapıyor? adlı metindeki anlam birliğine sahip kümelefin İlefini etrafında nasıl birleştiğini aşağıdaki şemada hareketle belirleyerek defterinize yazınız.



2. Metnin hangi amaçla yazıldığını sözlü olarak ifade ediniz.
3. Metnin ana fikrini bulunuz.

1. Etkinlik

Sınıf İki gruba ayrılır. Grup sözcüleri seçilir. Birinci grup Başka Milletler Ne Yapıyor? adlı metnin ana fikrini daha önce incelenen Üç Cereyan adlı metnin ana fikriyle, ikinci grup Benim Şiirlerim adlı metnin temasıyla karşılaştırır. Grup sözcülerinin açıkladığı sonuçları hareketle aynı ya da benzer ana fikrelin farklı türlerde işler işlenmediği hakkında çıkarımlarda bulunulur. Üzerinde bileşilen çıkarımlar gerekçeleriyle birlikte tahtaya yazılır.

4. Başka Milletler Ne Yapıyor? adlı metinden, metnin ana fikrinin dönemin tarih ve sosyal şartlarıyla ilişkisini gösteren cümlelerden örnekler bularak defterinize yazınız.
5. Metinde ifade edilen düşünceler anlam bakımından tutarlı, mebli dıştutan bitimler birbirine uyumlu mudur? Tartışınız. Ulaştığınız sonucu metinden örnekler vererek tahtaya yazınız.

2. Etkinlik

Sınıf İki gruba ayrılır. Grup sözcüleri seçilir. Birinci grup Başka Milletler Ne Yapıyor? ve Üç Cereyan adlı meşinleri, ikinci grup daha önce incelenen Servet-i Fânun Dönemi öğretici meşinlerini, tarihe, halk İlgisine ve halk diline ait değerlerin işlenmesi bakımından inceler. Grup sözcülerinin açıkladığı sonuçları karşılaştırılarak hangi dönemde söz konusu değerlerin önem kazandığı belirlenir ve sebebiyle birlikte tahtaya yazılır.

6. Başka Milletler Ne Yapıyor? adlı metinde yazarın tarihe ve geniş halk İkilesine bakış açısını sözlü olarak ifade ediniz.
7. Okuduğunuz metinde anlam bakımından kapalı ya da keskinlik taşımayan ifadeler var mıdır? Tartışınız. Ulaştığınız sonucu metnin tükü, dil özelliği ve yazılış amacıyla ilişkilendirerek defterinize yazınız.
8. Okuduğunuz metinden ve yaptığınız araştırmalardan hareketle Mehmet Fuat KÖPRÜLÜ'nün İstif ve edebî yönü hakkında çıkarımlarda bulunarak eserle yazar arasındaki ilişkiyi belirleyiniz.

3. Etkinlik

Sınıf Üç gruba ayrılır. Birinci grup Başka Milletler Ne Yapıyor? adlı metinde kullanılan terimleri, ikinci grup kavramları, üçüncü grup gündelik hayata İlgili kelimeleri tespit edip bu kelimelerin metinde hangi amaçlarla kullanıldığını sözlü olarak ifade eder.

● Millî Edebiyat 145

EK 10. Başka Milletler Ne Yapıyor Makalesi Öğretmen Kılavuzu

DÖRT SAATLİK SINIF İÇİ UYGULAMA MATERYALİ

- Çalışma MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından 2015 yılında yayınlanan Orta Öğretim Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı kapsamında Başka Milletler Ne Yapıyor makalesi için hazırlanmıştır. Metin hazırlanırken öğretim programında belirtilen, aşağıda verilen kazanımlar göz önüne alınmıştır.

TÜRK DİLİ VE EDEBİYATINA GİRİŞ KAZANIMLARI

1. Dil ve kültür arasındaki ilişkiyi değerlendirir. Dil ve kültür kavramları açıklanır, kültürün oluşumu ve taşınmasında dilin; dilin gelişim ve değişiminde de kültürün etkisi vurgulanır.
2. Edebiyatın, bilim dallarıyla ilişkisini belirler. Edebiyatın bilim dallarından, bilim dallarının edebiyattan nasıl yararlandığı ve aralarındaki etkileşimin niteliği üzerinde durulur.
3. Metni, edebî eser yapan özellikleri belirler. Edebî metinlerin oluşmasında; dil kullanımı, estetik olma, kurgusalılık gibi unsurlar vurgulanır.

OKUMA KAZANIMLARI

I. METNİ ANLAMA VE ÇÖZÜMLEME

1. Metinde geçen kelime ve kelime gruplarının anlamlarını belirler. Öğrencilerin bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını metnin bağlamından hareketle tahmin etmesi veya kaynaklardan yararlanarak öğrenmesi sağlanır.
2. Metnin tema ve konusunu belirler. Tema, bir metindeki temel duygu veya kavramdır. (Örnek: aile, sevgi). Konu; metinde duygu veya kavramların herhangi bir somut duruma bağlı olarak ele alındığı ana problemidir. (Örnek: Türkiye’de aile bağları)
3. Metnin ana düşüncesini ve yardımcı düşüncelerini belirler.
4. Metindeki açık ve örtük iletileri belirler.
5. Metnin tür özelliklerini belirler.
6. Metin türlerinin ortaya çıkması ve çeşitlenmesinde etkili olan unsurları belirler. Türlerin oluşumunda sözlü ve yazılı kültürün, toplumsal değişimlerin etkisi üzerinde durulur.
7. Metindeki anlatım biçimlerinin işlevlerini belirler. Metinde anlatım biçimlerinden (öyküleyici, betimleyici, açıklayıcı, tartışmacı) hangisinin veya hangilerinin kullanıldığı ve işlevleri belirlenir.
8. Metnin dil bilgisi özelliklerini belirler. Metindeki dil bilgisi özelliklerinin (şekil bilgisi, kelimedede anlam, kelime türleri, cümle türleri, cümlenin öğeleri), anlamın oluşumuna katkısı değerlendirilir.
9. Metnin üslup özelliklerini belirler. Metinde yazara özgü dil ve anlatım özellikleri belirlenir.
10. Haber metinlerindeki bilgi ve yorumları ayırt eder.

II. ELEŞTİRELOKUMA

1. Metnin gelenek içindeki yerini değerlendirir. Metnin gelenek içindeki yeri; tür, biçim, içerik, dil ve üslup özellikleri bakımından kendisinden önce yazılan eserlerle karşılaştırılarak değerlendirilir.
2. Metnin, yazıldığı dönemle ilişkisini ve sonraki dönemlere etkisini değerlendirir. Yazıldığı dönemin edebî, siyasi, toplumsal ve kültürel şartlarının esere etkileri değerlendirilir. Metnin; yazıldığı dönem veya sonraki dönemlerde -varsa- edebî, siyasi, sosyal ve kültürel etkileri değerlendirilir.
3. Metinle yazar/şair arasındaki ilişkiyi değerlendirir. Metinle yazarın/şairin hayatı, edebî kişiliği, siyasi ve sosyal konulardaki görüşleri arasındaki ilişki -varsa- değerlendirilir.
4. Metinde yazarın anlatım tutumunu değerlendirir. Yazarın okuyucuyu etkilemek için metindeki düşünce ve kişilere yönelik öğretici, betimleyici, mizahi, eleştirel vb. bir anlatım tutumunu tercih edebileceği vurgulanır.
5. Metnin tutarlılığını sorgular. Metindeki olaylar, bilgiler, düşünceler arasındaki tutarlılık ve konu akışındaki uyum değerlendirilir.
6. Metni başka metinlerle karşılaştırır. Öğrencilerin okudukları metni aynı veya farklı türdeki başka metinlerle tür, biçim, üslup, anlatım teknikleri, içerik vb. açısından karşılaştırmaları sağlanır. Metinde, başka metinlerin etkileri değerlendirilir.
7. Metinle ilgili eleştirileri değerlendirir. Öğrencilerin incelenen metinle ilgili başkası tarafından yapılan eleştirileri kendi yorumlarıyla karşılaştırmaları sağlanır.
8. Metni, kendi hayatı veya çevresindeki olay ve durumlarla karşılaştırır.
9. Metindeki değerleri, içinde yaşadığı toplumun değerleriyle karşılaştırır. Metindeki toplumsal ve kültürel değerlerle içinde yaşanan toplumun değerleri karşılaştırılır.
10. Okuduğu haber metinlerindeki bilgilerin güvenilirliğini değerlendirir. Haber metinlerindeki bilgilerin dayandığı kaynakların güvenilirliği, başka kaynaklardaki bilgilerle örtüşüp örtüşmediği değerlendirilir.

DUVAR GAZERESİ HAZIRLANACAK

("Kendi ülkemizin değerlerini biz araştırıp bu konuda ortaya çıkabilecek istismarı önlemeliyiz." mesajını vermeliyiz. Konu siyasi, ırk ya da din gibi hassas boyuta tanışabilir, metin amacından sapabilir. Bu bakımdan dikkat edilmelidir.)

HAZIRLIK ÇALIŞMASI

(METNİ İŞLEMEDEN BİR HAFTA ÖNCE ÖDEV VERİLECEK)

- Dört kişiye duvar gazetesini çıkarmak için editörlük görevi verilecek. Gazetenin içeriğinde şunlar olacak:
 - Başka milletler hakkında yapılan art niyetli araştırmaları anlatan internetten ya da gazeteden haber toplanacak.
 - "Toplumumuzu bir arada tutan unsurlar nelerdir?" konulu makale yazılacak.
- Oryantalizm kavramı üzerine üç kişi sunum yapmak için görevlendirilecek.

(METNİ İŞLEMEDEN BİR DERS ÖNCE SINIFTA DUVAR GAZETESİ İNCELENECEK VE GÖREV ALAN ÖĞRENCİLER SUNUM YAPACAK)

- Oryantalizm kavramı üzerine üç kişi sunum yapacak.

ELEŞTİREL DÜŞÜNME İÇİN, BEYİN FIRTINASI VE ŞEYTANIN AVUKATLIĞI YÖNTEMLERİYLE TARTIŞMA ORTAMI SAĞLANACAK

Beyin Fırtınası Nedir?

Bir grubun üyelerinin belli bir zaman zarfında bir konuya çözüm getirmek, karar vermek ve hayal yoluyla düşünce ve fikir üretmek için kullandıkları yaratıcı bir tekniktir. Çok sayıda fikri bir grup insandan, kısa sürede elde etme tekniklerinden biridir.

Bu teknik iki bölümden oluşur:

- Fikir üretme
- Fikirleri değerlendirme

Fikir üretme aşamasında grupta problem çözmekle görevlendirilen üyeler mümkün olduğu kadar çok fikir ileri sürerler. Akıllarına geleni söylerler. Fikirler ile ilgili yorum, yargılama, eleştiri yapılamaz, düşünceler yönlendirilmez, fikirler tahtaya ya da kâğıtlara yazılır; oturumun sonunda genel bir değerlendirme yapılır.

Doğal konuşma yapılı. Neşeli bir ortam oluşturulur. İyi-kötü, doğru-yanlış gibi yargılamalar kullanılmaz. Fikirlerin niteliğinden çok niceliği önemlidir. Fikirlerin değerlendirilmesi aşamasında ise katılımcıların fikirleri sınıflandırılır, yeni ilişkiler kurulmaya çalışılır ve değerlendirme yapılır.

Uygulamadan önce nelere dikkat edilmeli?

- Öğrencilerin seviyesi önemlidir. Seçilecek konular, öğrencilerin seviyesine uygun ve ilgisini çeken problemler arasından seçilmelidir.
- Öğrenciler, hakkında fikir ve bilgi sahibi olmadıkları problemlerle karşı karşıya bırakılmamalıdır.
- Bu teknikle, herhangi bir problem hakkında fikir üretmeye başlamadan önce, konu çok açık ve net bir biçimde öğrenciye takdim edilmelidir.
- Konu tartışılmaya başlanmadan önce, konuşulanları not edecek bir veya birkaç kişi seçilir.
- Kalabalık ortamlarda tartışmayı yönetecek bir liderin bulunması da gerekmektedir.

Uygulamada Dikkat Edilecek Noktalar:

- Yapılacak olan tartışmanın hedefi açıklanmalı ve problem tanımlanmalıdır.
- Çalışma grubunun altı kişiden az, on iki kişiden çok olmaması beklenir.
- Sürenin belirlenmesinden sonra, bütün çözüm yolları eleştirilmeden ve üzerinde konuşulmaksızın yazılmalıdır.
- Her fikir; çılgınca, mantıksızca, aptalca, uygun değil veya tekrar ediliyor gibi görülse bile kabul edilir.
- Grup üyeleri eğer sıra kendilerine geldiğinde söyleyecek fikirleri yok ise "beni geçin" der.
- Oturumlara izleyici ya da konuk alınmamalı ve süreç herhangi bir kayıt cihazına kaydedilmemelidir.
- Tartışma sonunda, ortaya konan fikirler eleştirilmeli, analiz edilmeli ve değerlendirilmelidir. Değerlendirme sonunda, çözüm yolu bulunmaya çalışılmalıdır.
- Yapılan çalışma sonucunda elde edilen sonuca bakılarak, tartışmaya devam edip edilmeyeceğine karar verilmelidir.

DEĞERLENDİRMENİN SONRAYA BIRAKILMASI

Herkesin – seans yöneticisi de dâhil – düşüncelerin değerlendirmesini yapmayı seansın bitiminden sonraki bir zamana bırakması gerektiği anlamına gelir. Seans sırasında katılımcı, ne kendi ne de başkasının fikri üzerine değerlendirme yapamaz. Grup yöneticisi bu gibi durumlara izin vermemelidir.

SERBEST BİR ORTAM

Katılımcıların kendilerine koydukları sınırları kaldırmaları ve akıllarına geldiği gibi konuşabilmeleri anlamına gelir. İyisiyle kötüsüyle, akla uygun olanıyla olmayanıyla, bütün fikirler hesaba katılır ve kaydedilir.

MİKTAR

Seans sırasında ortaya fikirlerin değerlendirilmesinin sonraya bırakılmasıyla kalite tartışması da ertelenmiştir. Katılımcılardan, niteliğine bakılmaksızın mümkün olduğu kadar çok sayıda düşünce ortaya koymaları istenir.

ÇAPRAZLAMA – GELİŞTİRME

Katılımcıların öteki katılımcılar tarafından ortaya atılan düşünceleri ele alıp geliştirebilmeleri anlamına gelir. Katılımcıların seans sırasında ortaya attığı fikirler dokunulmaz değildir. Bu fikirlerin sadece sahipleri tarafından geliştirilmemesidir. Başka birinin düşüncesi sizin aklınıza başka bir şeyin gelmesini sağlıyorsa onu söyler, geliştirir ve ileri götürürsünüz.

Bu kurallar seans boyunca hep göz önünde bulundurulmalıdır. Seans yöneticisi bu dört temel ilkeyi gruptaki herkese anımsatabilmeli ve kurallara herkesin uymasına sağlayacak kadar özgüvenli bir tavır sergileyebilmelidir.

BEYİN FIRTINASININ KADEMELERİ

- 1.Sorunun belirlenmesi ve tartışılması
- 2.Sorunun yeniden tanımlanması
- 3.Yeni tanımlardan birinin temel alınması
- 4.Isınma turu
- 5.Beyin fırtınası
- 6.En akla gelmeyecek düşünce

SORUNUN TANIMLANMASI VE TARTIŞILMASI

Seansa katılan herkesin, sorunun ayrıntılarını bir ölçüye kadar bilmesi beklenir. Topluluk içindeki üyelerin o sorun hakkındaki bilgileri değişik düzeylerde olabilir. Bu aşamada sorunun tanımlanması ve tartışılması, konuya daha az hâkim olanlara sorunun niteliği hakkında belli bir bilgi vermek için kullanılır. Bu bilginin minimum miktarda olması önemlidir. Zira derinlemesine bilgisi olmayan katılımcılardan beklenen, yalnızca sorunu anlayacak kadar teknik ayrıntı bilmeleri, fikir oluşturmalarını engelleyecek kadar ayrıntıya boğulmamalarıdır. Görüleceği gibi, beyin fırtınası seansı farklı disiplinlerden gelenlerin beraber çalışmasıyla oluşturulur.

Katılımcılardan bazıları, doğrudan doğruya, sorunla teknik açıdan ilgilidirler. Farklı alanlardan gelen diğer katılımcılar ise bu aşamada bir tanıtım bilgisine gereksinim duyarlar.

Sorunun tanımlanmasına ve tartışılmasına ayrılan süre kısa tutulmalı ve on dakikayı aşmamalıdır. Bu aşamada analitik yaklaşımlı sorulardan ve çok fazla ayrıntıya girmekten kaçınılmalıdır. Sorun seansın düzenlenmesini isteyen kişi tarafından veya sorun hakkında bilgisi olan biri tarafından anlatılmalıdır. Çalışmanın yapılmasını isteyen kişi sorunu belli bir biçimde görmektedir ve soruna kendi gördüğü biçimiyle bir çözüm bulunmasını arzu eder. Soruna farklı yaklaşımlar, bir sonraki aşama olan “Sorunun Yeniden Tanımlanması” aşamasında ele alınacaktır ve görüşlerin belirtilmesinin yeri o aşamadır.

Düz anlatım ve tartışmada kullanılan bu teknikler sayesinde öğretmen, öğrencilerini daha yakından tanıma fırsatı bulur ve onlara hangi açılardan yaklaşması gerektiğini bilir. İçe dönük, sessiz ve kendisini yeterli şekilde ifade edemeyen öğrencileri cesaretlendirerek katılımı artırır. Böylece öğretmenin dersi zengin bir içerikle işlemesi sağlanır; bu da öğretmenin liderlik yönünü güçlendirir.

ŞEYTANIN AVUKATLIĞI

İnsanın, savunmadığı bir düşünceyi, görüşü açıklayarak, o fikir açısından olaya yaklaşmasına denir. "Şeytanın avukatlığını yapıyorum" diye de baştan açıklanır. Baştan bu giriş açıklanmasa da cümlenin içinde bir şekilde belli edilir.

Bir olaya herkes farklı yönlerden bakar. Herkesin bir fikri veya görüşü olur. Fakat bazen insan kendi görüşünün başkası tarafından söylendiğini görür ve "Bir de şöyle bir şey var." diye olaya girer. O görüşü savunduğunu söylemez, o görüşün var olduğunu, böyle düşünen insanların olduğunu belirtir.

Rasyonel (akla uygun) karar almada, duyarlılık eğitiminde şeytanın avukatlığı tekniğinden yararlanılır.

EK 11. Deney Grubunda Uygulanan Başka Milletler Ne Yapıyor Makalesi

HAZIRLIK ÇALIŞMASI

- Dört kişiye duvar gazetesini çıkarmak için editörlük görevi verilecek. Gazetenin içeriğinde şunlar olacak:
 - Başka milletler hakkında yapılan art niyetli araştırmaları anlatan internetten ya da gazeteden haber toplanacak.
 - “Toplumumuzu bir arada tutan unsurlar nelerdir?” konulu kompozisyon yazılacak.
- Oryantalizm kavramı üzerine üç kişi sunum yapmak için görevlendirilecek.

Makale

BAŞKA MİLLETLER NE YAPIYOR?

Memleketimizde ilmin gereklilikleri ve faydaları, şimdiye kadar yalnız **şekli** bir **surette** anlaşılmış ve hiçbir zaman o ihtiyaç **hakiki** bir surette hissedilmemiştir. Hâlbuki bugün milletlere **feyiz veren** ve hayatla dolu **ceresyani** bizde de bir ilim ihtiyacı doğurdu ki yarın bundan **fikrî bir hayat uyanması** ümit olunur ve **muhakkaktır**. Bugün idealist Türk genci görüyor ve duyuyor ki asrımız milliyet asrıdır fakat aynı zamanda şuna da inanılmıştır ki milliyetperverlik anlayışı olumsuz bir duygudan ibaret kalmaz. İnsan milliyetperver olabilmek için öncelikle kendi milliyetinin neden **ibaret olduğunu**, yani tarihini, coğrafyasını, sosyal hayatını, lisan ve edebiyatını bilmelidir. Başka misale ihtiyaç yok: Balkan milletleri Rumeli'yi kendi aralarında paylaşmak için tartışırken yalnız silahla değil birtakım tarihî, lisanî ve toplumsal **delillerle**, istatistiklerle de donanımlıydılar; ilmi araştırmalar onlara her konuda rehber oluyordu. Bugün muhtelif **milliyetler** aynı **suretle** çalışıyorlar; tarihî ve lisanî araştırmalar için kurulmuş önemli kuruluşlar halkın şarkılarını, masallarını, mesellerini, âdetlerini, inançlarını, hukukunu **zapt ve kaydederek** kendi milletlerine ait her lisanındaki belgeleri toplayarak o milliyetin **ruhiyatını**, tarihini, dinini, ahlak ve hukukunu, lisanını meydana çıkarıyorlar. Bu **suretle** lisan ve milliyet dinç kalıyor yani o milletin varlığı bütün insanlığa karşı kanıtlanıyor.

Muhtelif milliyetlerin lisan ve geçmişi hakkında XIX. asır **esnasında** çok mühim araştırmalar yapıldı. Özellikle Doğu araştırmaları çok **mühim** bir durum kazandı: İngiltere hükümeti, Hindistan ve Tibet hakkında; Rusya, Moğolistan ve Türkistan hakkında; Fransa hükümeti, Çin, Hindi ve Kuzey Afrika hakkında; Alman âlimleri de Arabistan ve bütün İslam âlemi hakkında birçok araştırmalar yaptırıldılar. Akademiler, keşif ve seyahat heyetleri, özel komisyonlar, Doğu lisanları okulları, ilmi mecmualar düzenlenip kurularak maddi büyük fedakârlıklar yapıldı. Folklor uzmanlarından Van Gennep, bu gibi araştırmaların son zamanlarda kazandığı genişlik ve öneme iki sebep gösteriyor: **Evvvela**, milliyetperverliğin ilerlemesi ve millî **âlimlerin** bu tarz çalışmaya hayatlarını adamaları; sömürgecilik siyasetinin büyük bir önem kazanması ve her hükümetin ele geçirdiği sömürgeyi **layıkıyla** öğrenmek ve ona göre bir idare şekli uygulamak için birçok âlimleri bu tür araştırmalara görevlendirmesi. Biz bu iki sebebe üçüncü bir sebep daha ilave edebiliriz: İktisadi faaliyetin akıllara hayret verici bir **surette** artması ve **mahsullere** bir pazar bulmak ihtiyacı. Gerçekten sömürge siyasetinin ruhu da bundan başka bir şey değilse de ondaki iktisadi gelişmeler, siyasi gelişmeler ile beraber olur. Hâlbuki **maddeten** ve siyaseten hiçbir gelişme belirtisi mevcut olmadığı hâlde sırf iktisadi gelişmeler mümkündür. Doğu araştırmaları iktisadi meseleler ile ne kadar **alakadar** olduğunu anlatmak için, Avrupa'da yayımlanan en **mühim** İslam **mecmuasının** Hamburg Ticaret Odasının yardımı ile çıktığını söylemek **kâfidir**.

İşte bütün bu açıklamalardan anlaşılabilir ki milliyetlerin oluşması ve yükselmesi **hususunda** en büyük **vazifeyi ifa eden** millî ilimlerden yabancılar da tamamen kötü bir **surette istifade edebilirler**. Az çok medeni, kuvvetli bir hükümet yeni bir sömürge elde etti mi orada nasıl bir yönetim şekli kurmanın gerektiğini kararlaştırmak için **derhâl** âlimlerin, araştırmacıların yardımına **müracaat ediyor**. Onlar bir taraftan yazılı kaynakları **zapt ve kayd** ile beraber diğer taraftan da o memleketin her tarafını yorulmaz bir dayanıklılık ile geziyorlar, halk arasında uzun **müddet** yaşıyorlar ve nihayet onların tarihini, âdetlerini, ahlakını, hukukunu, dinini, lisanını, şarkılarını, masallarını toplayıp birleştiriyorlar. Rus hükümetinin **muhtelif** yerlerde "Türkiyat" kurumları açarak Türk milliyetini, Türk tarihini, Türk lisan ve edebiyatını araştırma çalışması ve bunun için her sene binlerce lira **fedakârlık** etmesi acaba ne içindir? Çar hükümetinin, Türk milliyetini canlandırmak **maksadıyla** çalışmadığı çok açıktır. Onun **maksadı** Türklüğü tamamıyla ve iyice anlayarak **muhtelif vasıtalarla** onu parçalamak, Türklüğün ilerlemesini engelleyen etkenleri anlayarak onları her **suretle** devam ettirmek, özetle, vereceği zehri hastanın bünyesine göre en etkili olabilecek türden seçmek içindir. Bir memleketi, bir milleti bilmeden orada **hüküm sürmek**, orası için kanunlar yapmak, idari ve sosyal kurumlar açmak yeterli değildir. Çar'ın cidden büyük bir **maharetle** idare edilen karanlık niyetli hükümeti bile ilmin bu husustaki önemini **layıkıyla** anlamıştır.

Herhangi bir millet için kendi millî ilimlerinin yabancılar tarafından hiç de iyilik düşünmeyecek bir tarzda araştırılması, itiraf edilmeli ki millî bir felakettir. Bugün Türklük hakkında araştırmalarda bulunan Batı âlimleri hakkımızda ne kadar iyi düşünür; tarafsız, ciddi davranırlarsa davranırsınlar bizim o çalışmaya katılmak şöyle dursun hatta o çalışmadan bile **gafil** kalmamız kadar büyük bir **cürüm**, bu kadar tabii olmayan bir hâl düşünülemez.

(Kısmen sadeleştirilmiştir.)

Mehmet Fuat KÖPRÜLÜ

Köprülü'den Seçmeler

KELİME ÇALIŞMASI¹

Cereyan (. . -): 1. Aynı eğilimde olan, aynı görüşü paylaşan kimselerin oluşturduğu hareket; 2. Bir şeyin gelişme, olma durumu

Cürüm (. -): 1. Suç; 2. Yanlışlık, kusur veya hata

Delil (. -): Kılavuz, rehber

Feyiz veren (. - -): İlerleme, kültürel gelişme, olgunluk

Husus (. -): 1. Konu, madde; 2. Özellik, yön

Hüküm sürmek (. - - -): 1. İşbaşında olmak; 2. Yaygın olmak; 3. Etki, hız vb. sürmek, devam etmek

İfa etmek (. - - -): 1. Yapmak, yerine getirmek; 2. Ödemek

Kaydetmek (- - -): 1. Yazmak, bazı önemli noktaları tespit etmek; 2. Herhangi bir şeyi bir yere mal etmek, bir şeyin tarih, numara veya adını bir deftere geçirmek; 3. Hatırlamak için yazmak, not etmek

Maharet (. . -): Beceri

Mesel (. -): 1. Örnek alınacak söz, 2. Atasözü, 3. Eğitici hikâye, masal

Ruhiyat (. - -): Psikolojik durum

Suret (- -): 1. Görünüş, biçim; 2. Biçim, yol, tarz

Şekli (- -): Şekille ilgili, biçimsel

Zapt etmek (- - -): 1. yazıya geçirmek; 2. anlamak, kavramak, bütünüyle öğrenmek; 3. hatırında tutmak

¹ www.tdk.gov.tr adresindeki TDK Güncel Türkçe Sözlük'e göre hazırlanmıştır.

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

1. BÖLÜM

ÇAĞIMIZIN ÖZELLİKLERİ NELERDİR?

2. BÖLÜM

MİLLETLERİ OLUŞTURAN UNSURLAR NELERDİR?

3. BÖLÜM

TÜRKİYAT KURUMLARINDA YAPILAN ÇALIŞMALARIN AMACI NEDİR?

ANLAMA SORULARI

1. Bir milleti oluşturan unsurlar sizce nelerdir?
2. Okuduğumuz metne göre, başka milletler üzerine çalışma yapan ülkeler hangileridir? Sıralayınız.
3. Yabancı bilim adamlarının bizimle ilgili yaptığı kültür araştırmalarının tek amacı bilgi toplamak mıdır? Tartışınız.
4. Yabancı bilim adamları bizimle ilgili hangi alanlara ilgi göstermektedir? Neden?
5. “Başka Milletler Ne Yapıyor” makalesinde yazarın anlatmaya çalıştığı mesaj sizce nedir?
6. Sizce Türkiye de başka kültürler üzerinde araştırma yapmalı mıdır? Tartışınız.
7. Birlik ve beraberliğimizi zedeleyen unsurlar nelerdir? Tartışınız.
8. Milletimizin bütünlüğünü korumak için biz ne tür görevler düşmektedir? Tartışınız.

EK 12. Başka Milletler Ne yapıyor Makalesi Ölçme Testi

1. “Başka Milletler Ne Yapıyor” makalesine göre, aşağıdakilerden hangisi Doğu medeniyetleri üzerinde araştırma yapan ülkelerden biri değildir?
A) İngiltere B) Rusya C) Fransa D) İtalya E) Almanya
2. “Başka Milletler Ne Yapıyor” makalesine göre, başka milletlerin tarihî ve lisanî araştırmalar için zabt ve kaydettiği bilgiler arasında aşağıdakilerden hangisi yoktur?
A) Şarkı B) Mesel C) Tekerleme D) Âdet E) Hukuk
3. “Başka Milletler Ne Yapıyor” makalesine göre, aşağıdakilerden hangisi hakkında araştırma yapılan ülkelerden birisi değildir?
A) Hindistan B) Gürcistan C) Tibet D) Çin E) Türkistan
4. “Başka Milletler Ne Yapıyor” makalesine göre, başka milletler üzerinde yapılan araştırmaların asıl nedeni aşağıdakilerden hangisidir?
A) Araştırılan milletlere ekonomik olarak yardımda bulunmak
B) Araştırılan kültürel özellikleri dünyaya tanıtmak
C) Üretilen ürünlere Pazar bulabilmek
D) Milletlerin bağımsızlıklarını desteklemek
E) Kültürel özellikleri kayıt altına almak
5. “Başka Milletler Ne Yapıyor” makalesine göre, aşağıdakilerden hangisi bir insanın milliyetperver olabilemesi için öncelikle bilmesi gerekenlerden biri değildir?
A) Kendi milletinin tarihi B) Kendi milletinin eğitim sistemini C) Kendi milletinin coğrafyası
D) Kendi milletinin sosyal hayatı E) Kendi milletinin dil ve edebiyatı
6. Türklüğün ilerlemesini engelleyen etkenleri anlayarak onları her suretle devam ettirmek, özetle, vereceği zehri hastanın bünyesine göre en etkili olabilecek türden seçmek içindir.
“Başka Milletler Ne Yapıyor” makalesinde geçen yukarıdaki parçadaki altı çizili sözle anlatılmak istenen aşağıdakilerden hangisidir?
A) Tedavide doğru yöntem, zamanlama kadar önemli olduğu
B) Toplumunu yok etmek için en etkili yolları kullanmak
C) Toplumsal sorunları çözmek için çareler aramak
D) Hastalıkların toplumda yayılmasını önlemek
E) Toplumsal çıkarları ön plana alarak hareket etmek
7. “Başka Milletler Ne Yapıyor” makalesinde büyük suç olarak nitelendirilen durum aşağıdakilerden hangisidir?
A) Yapılan araştırmalara ilgisiz kalmak
B) Yapılan araştırmaları desteklemek
C) Araştırmalardan elde edilen gelirleri göz ardı etmek
D) Araştırmaları desteklememek
E) Başka milletlerin kültürüne ilgisiz kalmak
8. “Başka Milletler Ne Yapıyor” makalesine göre, Van Gennep’in başka milletler üzerinde yapılan araştırmaların öncelikli nedeni aşağıdakilerden hangisidir?
A) Teknolojik gelişmelerin olması B) Toplumsal beklentilerin artması C) Ülkelerdeki iç karışıklıklar
D) Vatandaşlığın gelişmesi E) Toplumlar arası kültür alışverişinin olması
9. “Başka Milletler Ne Yapıyor” makalesine göre, Rus hükümeti tarafından açılan Türkiye Cumhuriyeti kurumlarının araştırmalarından biri değildir?
A) Türk müziği B) Türk milliyeti C) Türk tarihi D) Türk dili E) Türk edebiyatı
10. “Başka Milletler Ne Yapıyor” makalesine göre, bir milletin varlığını ortaya çıkarmak için yapılması gerekenlerden değildir?
A) Milliyetin ruhiyatını ortaya çıkarmak B) Milliyetin dinini ortaya çıkarmak
C) Milliyetin insanlarla ilişkisini geliştirmek D) Milliyetin tarihini ortaya çıkarmak
E) Milliyetin hukukunu ortaya çıkarmak

EK 14. Kızıllema Neresi Hikâyesi Öğretmen Kılavuzu

DÖRT SAATLİK SINIF İÇİ UYGULAMA MATERYALİ

- Çalışma MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından 2015 yılında yayınlanan Orta Öğretim Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı kapsamında Kızıllema Neresi hikâyesi için hazırlanmıştır. Metin hazırlanırken öğretim programında belirtilen, aşağıda verilen kazanımlar göz önüne alınmıştır.

TÜRK DİLİ VE EDEBİYATINA GİRİŞ KAZANIMLARI

1. Dil ve kültür arasındaki ilişkiyi değerlendirir.
Dil ve kültür kavramları açıklanır, kültürün oluşumu ve taşınmasında dilin; dilin gelişim ve değişiminde de kültürün etkisi vurgulanır.
2. Edebiyatın, bilim dallarıyla ilişkisini belirler.
Edebiyatın bilim dallarından, bilim dallarının edebiyattan nasıl yararlandığı ve aralarındaki etkileşimin niteliği üzerinde durulur.
3. Metni, edebî eser yapan özellikleri belirler.
Edebî metinlerin oluşmasında; dil kullanımı, estetik olma, kurgusallık gibi unsurlar vurgulanır.

OKUMA KAZANIMLARI

I. METNİ ANLAMA VE ÇÖZÜMLEME

1. Metinde geçen kelime ve kelime gruplarının anlamlarını belirler. Öğrencilerin bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını metnin bağlamından hareketle tahmin etmesi veya kaynaklardan yararlanarak öğrenmesi sağlanır.
2. Metnin tema ve konusunu belirler. Tema, bir metindeki temel duygu veya kavramdır. (Örnek: aile, sevgi). Konu; metinde duygu veya kavramların herhangi bir somut duruma bağlı olarak ele alındığı ana problemdir. (Örnek: Türkiye’de aile bağları)
3. Metnin ana düşüncesini ve yardımcı düşüncelerini belirler.
4. Metindeki açık ve örtük iletileri belirler.
5. Metnin tür özelliklerini belirler.
6. Metin türlerinin ortaya çıkması ve çeşitlenmesinde etkili olan unsurları belirler. Türlerin oluşumunda sözlü ve yazılı kültürün, toplumsal değişimlerin etkisi üzerinde durulur.
7. Metindeki anlatım biçimlerinin işlevlerini belirler. Metinde anlatım biçimlerinden (öyküleyici, betimleyici, açıklayıcı, tartışmacı) hangisinin veya hangilerinin kullanıldığı ve işlevleri belirlenir.
8. Metnin dil bilgisi özelliklerini belirler. Metindeki dil bilgisi özelliklerinin (şekil bilgisi, kelimedede anlam, kelime türleri, cümle türleri, cümlenin öğeleri), anlamın oluşumuna katkısı değerlendirilir.
9. Metnin üslup özelliklerini belirler. Metinde yazara özgü dil ve anlatım özellikleri belirlenir.
10. Haber metnindeki bilgi ve yorumları ayırt eder.

III. ELEŞTİRELOKUMA

1. Metnin gelenek içindeki yerini değerlendirir.
Metnin gelenek içindeki yeri; tür, biçim, içerik, dil ve üslup özellikleri bakımından kendisinden önce yazılan eserlerle karşılaştırılarak değerlendirilir.
2. Metnin, yazıldığı dönemle ilişkisini ve sonraki dönemlere etkisini değerlendirir.
Yazıldığı dönemin edebî, siyasi, toplumsal ve kültürel şartlarının esere etkileri değerlendirilir. Metnin; yazıldığı dönem veya sonraki dönemlerde -varsa- edebî, siyasi, sosyal ve kültürel etkileri değerlendirilir.
3. Metinle yazar/şair arasındaki ilişkiyi değerlendirir.
Metinle yazarın/şairin hayatı, edebî kişiliği, siyasi ve sosyal konulardaki görüşleri arasındaki ilişki - varsa- değerlendirilir.
4. Metinde yazarın anlatım tutumunu değerlendirir.
Yazarın okuyucuyu etkilemek için metindeki düşünce ve kişilere yönelik öğretici, betimleyici, mizahi, eleştirel vb. bir anlatım tutumunu tercih edebileceği vurgulanır.
5. Metnin tutarlılığını sorgular.
Metindeki olaylar, bilgiler, düşünceler arasındaki tutarlılık ve konu akışındaki uyum değerlendirilir.
6. Metni başka metinlerle karşılaştırır.
Öğrencilerin okudukları metni aynı veya farklı türdeki başka metinlerle tür, biçim, üslup, anlatım teknikleri, içerik vb. açısından karşılaştırmaları sağlanır. Metinde, başka metinlerin etkileri değerlendirilir.
7. Metinle ilgili eleştirileri değerlendirir. Öğrencilerin incelenen metinle ilgili başkası tarafından yapılan eleştirileri kendi yorumlarıyla karşılaştırmaları sağlanır.
8. Metni, kendi hayatı veya çevresindeki olay ve durumlarla karşılaştırır.
9. Metindeki değerleri, içinde yaşadığı toplumun değerleriyle karşılaştırır. Metindeki toplumsal ve kültürel değerlerle içinde yaşanan toplumun değerleri karşılaştırılır.

10. Okuduğu haber metnindeki bilgilerin güvenilirliğini değerlendirir. Haber metnindeki bilgilerin dayandığı kaynakların güvenilirliği, başka kaynaklardaki bilgilerle örtüşüp örtüşmediği değerlendirilir.

ÖĞRETİM PROGRAMINDA HİKÂYE İLE İLGİLİ BÖLÜMLER

Tür ve beceri merkezli eğitimin esas alındığı bu programda, edebiyat ve dil – anlatım çalışmalarının bir arada yürütülmesiyle okuma, yazma, dinleme ve konuşma çalışmaları arasındaki ilişkiler bütünlüklü bir yapıya dönüşmektedir. Programda okuma çalışmaları, öğrencilerin yazma ve sözlü iletişim becerilerinin gelişimini destekleyecek şekilde yapılandırılmıştır. Örneğin, okuma çalışmalarında bir hikâyeyi başarıyla çözümlenebilen bir öğrenci hikâyeye yazarken bu birikimini kullanır ve böylece daha nitelikli metinler ortaya koyabilir.

On bir ve on ikinci sınıfta incelenen metinler bir bütün olarak dil özellikleri bakımından değerlendirilir. Burada amaç ele alınan metindeki bütün dil özelliklerini incelemek değil, metnin yapısını ve anlamını etkileyen önemli dil özelliklerini vurgulamaktır. Örneğin bir hikâyede birleşik kiplerin, bir makalede edilgen çatılı fiillerin, bir romanda söz ve düşünce aktarımında kullanılan dil yapılarının metnin anlamına etkisi değerlendirilir. Aynı metinde birden fazla dil yapısının etkisi bir arada değerlendirilebilir. Dil bilgisi çalışmaları 9 ve 10. sınıfta belirlenen ünitelerde; 11 ve 12. sınıflarda ise her üniteye bir metin üzerinde yapılır.

ON BİRİNCİ SINIF ÜNİTELERİ ON BİRİNCİ SINIF BİRİNCİ DÖNEM ÜNİTELERİ

OKUMA

Hikâye

Türün Gelişimini Yansıtan Metinler

Cumhuriyet döneminde (1923-1940) yazılmış iki hikâyeye

Cumhuriyet döneminde (1940-1980) yazılmış üç hikâyeye

- Cumhuriyet dönemi Türk edebiyatında hikâyeye türünün gelişimi hakkında kısaca bilgi verilir.
- 1923-1940 döneminden seçilecek metinlerin biri olay ve biri durum hikâyesi olmalıdır.
- 1940-1980 döneminden alınan metinler farklı eğilimleri temsil eden (bireyin iç dünyasını esas alan, toplumcu gerçekçi, millî ve dinî duyarlılıkları yansıtan) hikâyelerden seçilir.
- İncelenen metinlerde iç konuşma, iç çözümlenme, bilinç akışı tekniklerinin bu hikâyelerin oluşumuna katkısı açıklanır.
- Seçilen metinler yukarıdaki bilgiler çerçevesinde değerlendirilir.
- Metinler üzerinde ilgili okuma kazanımlarını gerçekleştirmeye yönelik çalışmalar yapılır.

YAZMA

Hikâye

Öğrencilerden hikâyeye yazma aşamalarını dikkate alarak bir hikâyeye yazmaları ve bu hikâyelerde özellikle iç konuşma, iç çözümlenme, bilinç akışı tekniklerini kullanmaları istenir.

- Hikâyeye çalışmasından önce örnek metinler üzerinden modern hikâyelerde kullanılan iç konuşma, iç çözümlenme, bilinç akışı tekniklerinin bu hikâyelerin oluşumuna katkısı açıklanır.
- Öğrencilerin yazdığı hikâyeler, bu tekniklerin kullanımı bakımından değerlendirilir.

DUVAR GAZERESİ HAZIRLANACAK

Millî edebiyat dönemi ile ilgili bilgiler, dönemin sosyal ve siyasi durumları ve bu dönemle ilgili üniversite sınavında sorulan sorulardan oluşacak.

HAZIRLIK ÇALIŞMASI

(METNİ İŞLEMEDEN BİR HAFTA ÖNCE ÖDEV VERİLECEK)

- Dört kişiye duvar gazetesini çıkarmak için editörlük görevi verilecek. Gazetenin içeriğinde şunlar olacak:
 - Millî edebiyat döneminin genel özellikleri ve yazarlar hakkında bilgi toplanacak.
 - Durum hikâyesi ve olay hikâyesi hakkında bilgi toplanacak.
 - Millî edebiyat döneminin siyasi ve sosyal durumları ile ilgili bilgi toplanacak.
 - Millî, edebiyat dönemi ile ilgili üniversite sınavında sorulan sorular toplanacak.
 - İdeal, ümit, on yıllık gelecek planı, vizyon, misyon, stratejik plan konularında yazılar hazırlanacak.
- Öğrencilerin olay hikâyesi tarzında yazma yeteneklerini geliştirmek amacıyla her öğrenciden bir olayı kompozisyon tarzında yazmaları istenecektir. (Giriş-gelişme-sonuç sınırlamasıyla öğrencileri zorladan yazmaları istenmemelidir.)

EK 15. Deney Grubunda Uygulanan Kızılma Neresi Hikâyesi

HIKÂYE

KIZILELMA NERESİ?

Ömer SEYFETTİN

“... Hemen göstereyim. Dalkılıç olur, düşmanı harap ederiz ve kralın tacını tahtına başına geçirip Kızılma'ya dek gideriz...”

Koca Sekbanbaşı

- Kızılma'ya...
- Kızılma'ya...
- Kızılma'ya kadar gideceğiz.

Zamanın Süleyman'ı, ansızın kücremiş bir tufan hâlinde akseden bu naraları duydu. Otağında yalnızdı. Yarım saat evvel dağılan Divan'ın cenk için gösterdiği kahraman arzuyu düşünüyordu. Bugün, yalnız vezirleri değil, kazaskerleri, defterdarları, nişancıları, “ağa, kethüda, serdar, yayabaşı, bölükbaşı, vekilharç” gibi yeniçeri zabitlerini hatta solakları bile çağırmış, hepsini huzurunda toplamıştı. Hepsini “... Kafdağı'na kadar arkandan gelmeye hazırız, padişahım!” diye ayaklarına kapanmışlar, gözlerinden sevinç yaşları dökmüşlerdi. İşte şimdi “sefer kararı” ordu içine yayılmış olacaktı. Otağın biraz uzağında... küçük meşe ormanının nihayetindeki mahşerde, deminki Divan'ın sevinci, büyük bir heyecan ummanı gibi kayıyor, kabarıyor, kabarıyor; bu ummanın görünmez, işitilir dalgaları, yakın ufukların bulutlu sahillerine değil, sanki bütün cihanın her yanına çarpıyordu:

- Kızılma'ya!
- Kızılma'ya!
- Kızılma'ya kadar...

Padişah, tahtından yavaşça ayağa kalktı. Sağ elini altın koltuğa dayadı. Gökten inen, manası anlaşılabilir bir sese kulak verir gibi başını büktü. Ordunun velvelisini dikkatle dinledi. “Kızılma, Kızılma...” Bu ismi şehzadeliginden beri binlerce defa duymuştu. Sonra tekrar tahta oturdu. Gözlerinin üstüne kadar eğilmiş kavuğunu geri itti. Gayet çıkık, geniş alnını esmer uzun parmaklarıyla tuttu. Düşündü.

— Kızılma neresi, diye mırıldandı. Şarkta olsun garpta olsun, sefere çıkarken galeyana gelen asker hep “Kızılma'ya!” diye bağırdı. Bu narayı yeniçeri kışkalarında, sipahi ocaklarında, geçit resimlerinde hatta İstanbul'da, sarayın iç bahçesinde bile duymuştu. Kızılma neresiydi? Üvez rengi sırmalı perdenin arkasında nöbet bekleyen Mahmut'u çağırdı:

— Sadrazam söyle, vezirlerle beylerbeyini, kazaskerleri topla. Hemen karşıma gelsin, dedi.

Yarım saat evvelki büyük Divan'dan çıkan vezirler, niçin yine huzura çağrıldıklarını ürkek bir ıstırap ile merak ediyorlardı. Ahmet Paşa'yla Hadım Ali Paşa'nın arkasından kazaskerler; Sokullu Mehmet Paşa, Haydar Paşa, Ayas Paşa, İskender Paşa gözleri yerlerde, otağa girdiler. Birer birer tahtın saçağını öpüp el bağladılar. Padişah beyaz tülbent sarılı, çifte tuğlu kavuğunu yine çok öne eğmişti. Kaşları hiç görünmüyordu, yüzü her vakitkinden daha sertti. İnce değerli taşlarla süslenmiş direkler üstüne kurulmuş donuk zümrütten bir kubbeyi andıran otağın loş sükûnunu:

— “Kızılma neresi? İçinizden bilen var mı?” suali bozdu.

— !

— ?

Kimse cevap veremedi. Herkes önüne bakıyordu.

Padişah:

— Bunu sormak için sizi çağırdım, dedi, otağımızın etrafında daima bu narayı işitiriz. İşte bakınız. Yine “Kızılma'ya, Kızılma'ya...” diye bağırdıyorlar... Burası neresidir? Binlerce defa ismini işittiğim bu memleketin neresi olduğunu öğrenmek isterim.

Tamaşvar Fatih Ahmet Paşa kekeledi:

— Viyana olsa gerek padişahım...

Padişah, öteki vezirlere döndü:

— Öyle mi?

— ...

— ...

Ne “evet” ne “hayır” diyebiliyorlar, önlerine bakıyorlardı. Padişah, orduya getirdiği “kaplan postlu, kurt taçlı, çekirdek mahmuzlu, tekne kalkanlı, tepeden tırnağa kadar demire gark olmuş, elleri hançerli, ak kızıl bayraklı” emsali görülmemiş mükemmel alayı ile iki gün evvel teveccühünü kazanan Rumeli Beylerine sordu:

— Sokullu! Sen söyle, Kızılma neresi?

— Roma olsa gerek padişahım!

— Ne biliyorsun?

— Öyle sanırım.
— Sanmak bilmek değildir...
— ...

Padişah, sırasıyla âlim kazaskerlere de sordu. Kızılma için kimi “Çin” kimi “Maçin” diyordu.

Ayas Paşa:

— Hint’tir.

Haydar Paşa:

— Sind’dur!

İskender Paşa:

— Kafdağı’nın arkası olsa gerektir, dedi.

Büyük padişah, anlamak istediği şeyi kimsenin bilmediğini görünce canı daha beter sıkıldı. Tahtın koltuklarını asabiyetle tuttu. Âdeti olmayan bir hiddetle kazaskerlere döndü. Acı acı gülümsedi:

— Yazık sizin ilminize!

— ...

“Her şeyi biliyoruz!” sanan bu “Horasanî” kavuklu başlar uğradıkları hakaretin altında hafifçe sallandılar. Onlar, her şeyi kabul edebilirlerdi. Lakin cahilliği? Asla... Ortalarından kara sakallı, bastı bacak, şişman bir fakih, bir adım ilerledi. Bu hem en âlimleri hem en cesurlarıydı.

— Padişahım, dedi, bu “Kızılma” halk kullarının uydurduğu bir efsanedir. Ne aslı vardır ne faslı... Bir hakikat değildir ki biz bilelim. Halk ise padişahım, bilmez söyler.

Zamanın hakîm Süleyman’ı altın koltuğa dayalı elini kaldırdı:

— Halkın dediği, Hakk’ın dediği!

Bodur kazasker, bu sözden bir şey anlamadı. Padişah devam etti:

— Bu bir hakikattir! Mademki halk söylüyor; halktan gelen ses, Hakk’ın sesidir! Ona efsane denmez. Mutlaka bir aslı vardır. Fakat siz bilmiyorsunuz...

— Ne kanunda ne ilimde böyle bir isim yoktur ki karşılığı olsun...

— Ne dinde ne ilimde böyle bir isim yok diyorsun...

— Evet padişahım.

— Lakin örfte yok mu?

— ...

Fakih düşündü, önüne baktı. “Yok!” diyecekti. Fakat işte sefer eğlentisi yapmaya başlayan büyük ordunun velvelesi içinde “Kızılma’ya!” naraları birbiri arkasına çakan şimşekler gibi gürliyordu. Asker, yalnız sefere gideceği, muharebeye gireceği zaman değil hatta şımardığı, isyan ettiği vakitlerde bile bu narayı savurmuyor muydu? Bu daima taşan, kabaran, çoşan bir kuvvetin ne olduğu bilinmeyen bir gayesi idi. Daha medresede minimini bir çömezken sipahi, yeniçeri bölümlerinin bu narayı bastıklarını işitirdi. Bunu iyice hatırlıyordu. Ama aslının ne olduğunu merak edip öğrenmemiş, okuduğu metinlerde bu isme dair bir şeye rast gelmemişti. Yutkundu. Önünde bağlı duran ellerini sıktı. Artık: “Kızılma örfte yoktur.” diyemezdi. Çünkü... İşte... Duyuyordu!

— Var padişahım, dedi.

— Öyleyse ismi de var.

— ...

Fakih sustu. Kızardı. Bir adım geriledi. Yine önüne baktı. “Örf”ün hakikatini hukuk da tasdik etmiyor muydu? Padişah, bunu bilen fazıldandı. Karşısında safsataya imkân yoktu. Öbür kazaskerler arkadaşlarının mağlubiyetine bakarak ağız açmadıklarına için için seviniyorlar, “Sükût sözden hayırlıdır!” hikmetini hatırlıyorlardı. Padişah yine acı acı güldü:

— Dünya ne tuhaftır, dedi. Siz işte bu halkın başlarısınız. Bu halkı idare edersiniz. Hâlbuki onun istediği şeyin ne olduğunu bilmezsiniz...

Lakin hakîm padişah; kahraman, arif, fazıl, şair olduğu kadar da insaflıydı. Her şeyi evvela kendi nefsinde muhakeme eder; her hükmü, her kararı vermezden evvel bir kere kendi vicdanından geçirirdi. Huzurundaki kulları, sualine bir cevap bulamamaktan kıvranırlarken o da sıkıldı. “İçten lisanla” kendi kendine sordu:

— Ey Süleyman! Bunlara sorduğun şeyin ne olduğunu acaba kendin bilir misin?

— Bilmem ama... Ama?

— ... Sezerim!

Azıcık ferahladı. Sezdiğini düşünmeye başladı. Bu; tabiatın, ilmin, irfanın ötesinde bir hakikatti. Evet, işte “Kızılma”; ne olduğunu sanki biliyor fakat söylemiyordu. Hâlbuki bu vezirler, kazaskerler, beylerbeyleri... Hayır, hiçbir şey sezmiyorlardı. Birisinin lafı, ötekininkine uymuyordu. Kimi Çin kimi Hint kimi Sind kimi Viyana kimi Roma diyordu. Kızılma bunların hiçbiri değildi! İçinden “Belki hepsinden daha kıymetli bir yer!” dedi. Sonra, utançlarından kızaran kullarına sordu:

— Kızılma’nın neresi olduğunu kimden öğrenebiliriz?

Herkes önüne bakıyor, yanlış bir şey söylememek için kimse ağzını açmıyordu. Yalnız İskender Paşa:

— Padişahım, dedi, kazasker kullarının ilimleri kitaptandır. Vezir kullarıyla biz kölelerine gelince... öyle derin âlimlerden değiliz! İşte ne kadar bilgisiz olduğumuz sorularınızla meydana çıktı. “Bin âlimin bilmediğini bir arif bilir.” derler. İrade buyurun, bir arif bulalım. Ona sorun.

— Arif kimdir?

— Bilmeyip sezen, padişahım...

Sonra İskender Paşa, saf bir askerin basit mantığı ile “Kızılma, Kızılma!” diyen halkın mutlaka bir şey murat ettiğini, kuşların ötüşünde bile kendi dillerince bir mana olduğunu söyledi. Kısa boylu, inatçı kazasker; halkın ne söylediğini ne istediğini asla bilemeyeceğini tekrar iddia etti. Padişah, İskender Paşa’ya çıkıp gizlice ordunun içine girmesini, gösteri alayında bağırarlardan rastgele üç kişi tutup huzuruna getirmesini irade etti. İskender Paşa çıkınca padişah kazaskerlere “örfe dair” ayrı ayrı Arapça sualler sormaya başladı. Vezirlerle beylerbeyleri, anlamadan dinliyorlardı.

İskender Paşa, biraz sonra otağa girdi:

— Üç kişi tuttum, padişahım, dedi.

— Evvela bir tanesini getir bakalım.

İskender Paşa, otağın yüceliğinden ürkererek sapsarı kesilmiş, başında başlığı dağılmış, tir tir titreyen bir adamı soktu. Bu; uzun boylu, pala bıyıklı, kuvvetli bir garipti. Orduda ayakkabıcılık yapan serserilerden biriydi. Otağ kapısının dışındaki kapıcıların öğrettikleri gibi tahta doğru gitti. Yeri öptü. Ayağa kalkmadı. Kolları göğsünde bağlı, diz üstü kaldı. Padişah sordu:

— Kızılma, Kızılma dersiniz, bu neresi?

Garip, işledim sandığı cürümden beraat için:

— Herkes bağırır padişahım. Ben de bağırdım, dedi.

— Neye bağırıldığını sormam. Kızılma neresidir? Onu söyle!

Garip, tereddüt etmedi:

— Padişahımızın bizi götüreceği yer, dedi.

— Orası neresi?

— Padişahımız bilir.

Padişah, İskender Paşa’ya döndü:

— İkincisini getir bakalım, dedi.

Diz üstü duran garip, vezirlerin işaretiyle kalktı. Geri geri gitti. Perdenin yanında dikildi. Bu sefer huzura getirilen tıknaz, esmer, beyaz keçeli, afacan bir yeniçeri neferydi. Serbestçe yürüdü. Saçağı öptü. Kalktı, el bağladı. Padişahın “Kızılma neresi?” sualine düşünmeden:

— Önümüze düşüp bizi götüreceğin yer padişahım, cevabını verdi.

— Orası neresi?

— Sen bilirsin padişahım!

İskender Paşa üçüncüyü huzura soktu. Bu, geniş omuzlarına baratasının uçları düşen genç bir bostancıydı.

— Kızılma neresi?

— Atınızın gittiği yer padişahım!

— Orası neresi?

— Neresi olduğunu ancak padişahım bilir...

Evet... Orası ne Hint ne Sind, ne Çin ne Maçın, ne Viyana ne de Roma’ydı. Padişah, huzurundakilere:

— Gördünüz ya, dedi, üçünün de cevabında bir fark yok. Hakikat bir! “Kızılma” benim gitmek istediğim yer, işte... Hakk’ın beni göndereceği yer...

Doğruyu söyleyen bu üç kişiye hemen üçer yüz kese akçe ihsan etti. Artık Kızılma’ya, Kızılma’ya!” naraları çoğalıyor, taşıyor, daha ziyade yaklaşıyordu. Padişah, birdenbire Hakk’ın kendini göndereceği yeri düşündü. Nihayeti bulunmaz Hak yolunun, hakikat yolunun gittiği “Kızılma” denen bu cennet karşısında, Viyana, Roma, Hint, Sind, Çin, Maçın birtakım fâni harabelerden başka bir şey miydi? Başını salladı. Arkasına dayandı. İri siyah gözlerini ufalttı; ilahî, manevi bir zevke varmış gibiydi. İdareci vezirlerinin, âlim kazaskerlerinin, kahraman beylerbeylerinin tekrar saçak öpüp çıkışlarını görmedi bile... Otağın kapısında onlar da şimdye kadar asla yüceliğinin, büyüklüğünün farkında olmadıkları muazzam bir manzara karşısında donup kaldılar; sefer eğlencesi yapan yüz binlerce asker, kol kol olmuş, cirit oynayarak, kaynaşarak otağ etrafında geniş bir daire çeviriyorlar. “Kızılma’ya... Kızılma’ya...” naralarıyla, sanki hayalin eremeyeceği derecede yüksek, pek yüksek bir arşa doğru kalkanlardan kanatlarıyla uçmaya hazırlanıyorlardı!

KELİME ÇALIŞMASI²

Aşağıda açıklık-kapalılık özelliklerine göre hecelerin okunuşu verilmiştir. Açık heceler (.) işaretiyle, kapalı heceler (-) işaretiyle gösterilmiştir. Kelimeleri söylenişine uygun olarak okuyunuz.

Ârif (- -) : Çok anlayışlı, sezgili kimse

Dalkılıç (- . -) : Kılıcını çekmiş olarak, yalın kılıç.

Fakih (. -) : Fıkıh bilgini

Fazıl (- -) : Faziletli, erdemli kimse

Kızılalma (. - - .) : 1. tarih Osmanlılar tarafından Roma ve Viyana şehirleri için kullanılan sembolik ad, 2. özel Yeryüzündeki bütün Türkleri birleştirip büyük bir imparatorluk kurmayı amaç olarak alan ülkü

Mahmuz (- -) : Çizmenin, potinin arkasına takılan ve binek hayvanlarını dürtüp hızlandırmaya yarayan demir veya çelik parça

Mahşer (- -) : 1. Büyük kalabalık, 2. Kargaşa, 3. Kıyamet günü dirilenlerin toplanacaklarına inanılan yer

Otağ (. -) : Büyük ve süslü çadır, çerge

Umman (- -) : Okyanus

Üvez (. -) : 1. Gülgillerden, orta boylu bir ağaç, 2. Bu ağacın muşmulaya benzeyen yemişi

Velvele (- . .) : Gereksiz telaş, gürültü ve heyecan

² www.tdk.gov.tr adresindeki TDK Güncel Türkçe Sözlük'e göre hazırlanmıştır.

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

1. BÖLÜM

PADIŞAHIN KIZILELMA SESİNİ DUYMASI

VEZİRLERİN GELİŞİ VE FİKİRLERİ

2. BÖLÜM

ASKERLERİN GETİRİLMESİ VE FİKİRLERİ

ANLAMA SORULARI

1. Hikâyenin geçtiği mekânı anlatınız?
2. Hikâyede yarım saat evvel dağıldığı söylenen Divan'a katılanlar kimlerdir?
3. Hikâyede Padişahın fikrini almak için çağırdığı kişiler kimlerdir?
4. Hikâyede Kızılelma için önerilen yerler nelerdir?
5. Hikâyede Kızılelma'nın neresi olduğunun bilinmemesinin nedeni nedir?
6. Hikâyede üç tür bilgiden söz edilmiştir, bunlar nelerdir? Kızılelma'nın neresi olduğu hangi bilgi türünden öğrenilmiştir?
7. Hikâyeye göre, Kızılelma'nın neresi olduğunu bilen kimdir?
8. Okuduğumuz hikâyeye göre, Kızılelma neresidir?
9. Hikâyeye göre, Padişah Süleyman'ın devlet yöneticisi olarak yüceltilen yönü nedir? Tartışınız.
10. Günümüzde bir toplumun kızılelması olmalı mıdır? Tartışınız.
11. Günümüzde bir insanın kızılelması olmalı mıdır? Tartışınız.
12. Sizin kızılelmanız (vizyonunuz) nedir? Açıklayınız.

Türk Kültüründe Kırmızı (Al, Kızıl)³

Halk arasında al ve kızıl adları ile de bilinen kırmızı renk genel kültürümüzde heyecan, kudret ve akıncılığın sembolüdür. Cesaret, hayatta kalma ve hayat verme unsuru olarak bilinen kırmızı kan rengi olup yüzyıllar boyu Tehlikenin ve tahribatın simgesi olmuştur. Trafik ışıklarında dur sinyali olarak kullanılmasının nedeni de budur.

Tarihimizin başlangıcından beri manevi ve milli renk olarak algılanmakta, Türk duygusunu yansıtan milli bir sembol olarak görülmektedir. Rengini kandan alan kırmızı eski çağlarda yaşamın yenilenmesi olarak düşünülmüş, yontma taş ve cilalı taş dönemlerinde gömütlerde bulunan kemiklerin kırmızı renge boyanmış olmasının nedeni buna bağlanmaktadır. Anadolu'nun ana tanrıçası Kibele'nin olduğu gibi İbrahim Peygamber ve Meryem'in de simgesi kırmızıdır.

Hakanların al kaftan giymeleri hakanlık sembolü idi. Bu sembol zamanla anlam değiştirip düğünlerde damada al kaftan giydirmeye ve gelinlere al duvak takma geleneğine dönüşmüş, zamanla bu gelenek de değişime uğrayarak damada siyah elbise giydirilmiş, geline de beyaz duvak ve gelinlik takılır olmuştur. Halen Başkurlarda sürdürülen damada kızıl cepken giydirilme geleneği, eski kızıl kaftanın kalıntısı olarak görülmektedir.

Kırmızı güneşin doğuşunda ve batışında büründüğü renk olduğu için Türkmenlerce kutsal sayılmıştır. Türklerin eski inançları arasında koruyucu ruh olarak "Al Ateş" denilen ateş tanrısına inanılmakta idi.

Eski devirlerden beri Türk hakanlarının al bayrak kullanması ateş kültü ve koruyucu ruh inancına dayanmaktadır. Rusların İgor destanında Kıpçak Türklerinin kızıl bayrağından söz edilmesi Türkleri savaşlarda kırmızı bayrak kullanması konusunda ileri sürülen bilgileri doğrulamaktadır. Kırgızların bayrak yerine aslı alev olan yalav sözcüğünü kullanması da ateş kültüründen kaynaklanmaktadır.

Abdülkadir İnan: "Al kelimesinin ateş kültü ile bağlı olduğunu gösteren bir emmare de bütün Türk kavimlerinde yaygın olan Alaslama merasimidir.

Türk sosyal yaşamında kırmızı renk o kadar geniş yer tutmuştur ki Türk halılarında da genç kızlar kırmızı rengi hâkim renk olarak kullanmışlardır. Türkün gözü alda olur söylemi de sosyal yaşamda kırmızının etkinliğini vurgulamaktadır.

Al renk ile ilgili geleneklerden günümüzde hamile kadınlarla ilgili Al bastı olgusu da aynı kültürün devamı konumunda görülmektedir.

Kırmızı renk ile tedavi edilebildiği söylenen bazı hastalıklar olduğu bilinmektedir. Bunlardan astım, felç, bronşit, zatürre, kabızlık ve tüberkülozdur.

Kırmızı titreşimlerin kan basıncını artırıp tansiyonu yükselttiği deneylerle kanıtlanmıştır. Solunum yollarına kırmızı ışık tutulduğunda solunumun hızlandığı ve kırmızı ışığa uzunca bakılınca göz kırpmalarının sıklaştığı da kırmızı ışıkla ilgili saptanan bulgular arasındadır. Kırmızı rengi seven insanların dışa dönük ve çok hareketli bir mizaca sahip oldukları da bilinenler arasındadır.

Anneyi ve çocuğu korumak için lohusaya ve bebeğe kırmızı tül örtülür. Kırmızı altın takılır ve şeker yedirilir. Kırmızı ve beyazın kutsallığına inanıldığından loğusa kadının başına örtülen kırmızı örtü beyaz bir kurdele ile bağlanmaktadır.

Bahaeddin Ögel'in saptamalarına göre:

Osmanlılarda baş sancaklar veya baş alemler her zaman ak ve al (kızıl-kırmızı) sancaklar olarak kalmıştır. Şüphesiz halkın binlerce yıldan beri sevdiği ve tuttuğu bazı renkler vardır. Bayrak diye ancak onların peşinden giderler ve onların altında ölürlere. Anlaşıldığına göre sadece Osmanlılar döneminde değil, çok eski zamanlarda da Türkler kırmızı (al) renge büyük bir değer vermişler ve saygı göstermişlerdir. Bunu bir halk, ordu ve savaş geleneği haline getirmişler ve sembol yapmışlar ancak belki de devlet sembolü olan ak ile halk ve ordu geleneğinin sembolü olan al rengi çok eski çağlardan beri yan yana muhafaza etmişlerdir. Altın-Orda bayrağının da beyaz zemin üzerinde kırmızı bir hilal ile al damga taşıması ise, Osmanlı Oğuz – Türkmen geleneği dışında kalan diğer Türk topluluklarında da bir iki rengin birlikte kullanıldığının bir başka işaretidir.

Kırmızı ve beyaz rengin birleştirilip ay yıldızlı al bayrak biçiminde ilk kez III. Selim ve II. Mahmud zamanlarında kalelere çekildiği bilinmektedir.

Osmanlı döneminde ay ve altı ya da sekiz köşeli yıldız bulunan al bayrağın Abdülmecit zamanına kadar kullanılmış, Abdülmecit'in son dönemlerinde altı ya da sekiz köşeli yıldız beş köşeli yıldızla değiştirilmiştir.

Cumhuriyet döneminde de 23 Mayıs 1936 tarihli bir yasa ile bugün kullandığımız standartlardaki Türk bayrağına kavuşulmuştur. Dinamizmi ve canlılığı anlatan kırmızı edebiyatımızda bütün türlerin ürünlerinde yer almıştır.

³ <http://www.mehmetyardimci.net/img/files/akademik21.pdf> adresinden alıntıdır.

EK 16. Kızılma Neresi Hikâyesi Ölçme Testi

1. Aşağıdakilerden hangisi “Kızılma Neresi” hikâyesine Kızılma’nın neresi olduğuna yönelik söylenen yerlerden birisi değildir?
A) Kafdağı’nın arkası B) Çin C) Venedik D) Maçın E) Roma
2. “Kızılma Neresi” hikâyesine göre, Divan’a katılanlar arasında aşağıdakilerden hangisi yoktur?
A) Vezirler B) Kaptanıderya C) Kazaskerler
D) Defterdarlar E) Nişancıları
3. “Kızılma Neresi” hikâyesinde Padişah’ın huzuruna çağırılanlar arasında aşağıdakilerden hangisi yoktur?
A) Ahmet Paşa B) Sokullu Mehmet Paşa C) Haydar Paşa
D) Barbaros Hayrettin Paşa E) Ayas Paşa
4. “Kızılma Neresi” hikâyesine göre, aşağıdakilerden hangisi Kızılma için önerilen yerlerden biri değildir?
A) Viyana B) Roma C) İstanbul D) Hint E) Sind
5. “Kızılma Neresi” hikâyesine göre, Kızılma’nın neresi olduğuna yönelik bilgi hangi bilim türünde bulunmuştur?
A) Örfî bilgi B) Hukuk bilgisi C) Dinî bilgi D) Bilimsel bilgi E) Felsefi bilgi
6. “Kızılma Neresi” hikâyesinde Kızılma’nın neresi olduğunu bilecek kişi için söylenen sıfat aşağıdakilerden hangisidir?
A) Arif B) Asker C) Âlim D) Fakih E) Fazıl
7. “Kızılma Neresi” hikâyesine göre, bir yöneticide bulunması gereken özellik aşağıdakilerden hangisidir?
A) Teknolojik gelişmeleri yakından takip etmesi
B) Yanındaki donanımlı kişilerden yardım alması
C) Yönetimindeki kişilerin özelliklerini öğrenmesi
D) Öngörüsünün diğer insanlardan yüksek olması
E) Diğer insanlarla arasında belirli bir mesafe olması
8. “Kızılma Neresi” hikâyesine göre, ordunun “Kızılma’ya” sözleriyle anlatmak istediği aşağıdakilerden hangisidir?
A) Seferlerden dolayı yorgun olduklarını
B) Padişahın sefer emri için hazır olduklarını
C) Memleketlerine dönmek istediklerini
D) Üst kademedekilerin kendilerini anlamadıklarını
E) Yönetimde söz sahibi olmak istediklerini
9. “Kızılma Neresi” hikâyesine göre, Divan üyelerinin Kızılma’nın neresi olduğunu bilememelerinin nedeni aşağıdakilerden hangisidir?
A) Örfî konularda bilgilerinin eksik olması
B) Statüsü gereği toplumdan uzak yaşamaları
C) Kültürlerinden uzaklaşmaları
D) Dönemlerinin tüm ihtiyaçlarını iyi bilmeleri
E) Toplumsal sınıf farklarının olması
10. Aşağıdakilerden hangisi “Kızılma Neresi” hikâyesinden Divana çağırılan yeniçeri zabıtlarından biri değildir?
A) Ağa B) Bölükbaşı C) Serdar D) Levent E) Kethüda

5. *Ateşten Gömlek* romanının olay örgüsünü şemaştırınız. Bu olay örgüsü aynı konuyu işleyen tarih alanındaki bir eserden hangi açıları farklılık gösterir? "Sanat esesinin temel konusu"ndan hareketle tartışınız. Ulaştığınız sonucu defterinize yazınız.

6. Siz *Ateşten Gömlek* romanından bir bölüm almak isteseyiz, nelere dikkat ederiz? Buradan hareketle, romandan alınan metnin kendi içinde hangi özellikleri taşıdığını tespit ederek defterinize yazınız.

7. *Ateşten Gömlek* adlı eserin tümünü göz önüne alarak romanda geçen kahramanların karakter mi tip mi olduklarını belirleyiniz. Buna göre aşağıdaki karakter/tep çözümlene tablosundaki soruları cevaplandırınız.

8. Romandaki kişilerin dönemin tarihi olaylarıyla ilişkisini belirleyerek bu kişilerin toplumun hangi kesiminden seçtiğini sözlü olarak ifade ediniz.

9. Roman kahramanları Tanzimat Döneminden bu yana işlenen ve bir kimlik bunalımı olarak karşımıza çıkan Doğu-Batı ikilemini yansıtmakta mıdır? Neden? Tartışınız. Ulaşılan sonuçları defterinize yazınız.

10. Metindeki kişiler "esnaf, çifçi, memur, öğrenci" gibi değişik kesimlerden farklı kişilerle, zamanı da bir masal zamanı veya 1990'lı yıllar olarak değiştirmeniz; olayların sırasını bozmanız ya da metne yeni olaylar eklemeniz mümkün müdür? Tartışınız. Ulaştığınız sonuçları sebepleriyle birlikte sözlü olarak ifade ediniz.

1. Etkinlik

Sınıf iki gruba ayrılır. Birinci grup, *Ateşten Gömlek* adlı metindeki mekânları tespit ederek bu mekânların özellikleri ve mekânların kahramanlar üzerindeki etkisiyle ilgili çıkarımlarda bulunur. İkinci grup, metindeki olayların geçtiği zamanları belirleyerek olay örgüsünün bölümlerindeki zamanla karşılaştırır. Ulaşılan sonuçları tabloya yazılır.

11. Metindeki zaman ile metnin yazıldığı dönem arasındaki ilişki hakkında neler söyleyebiliriz? Sözlü olarak ifade ediniz.

12. *Ateşten Gömlek* romanının ismiyle teması arasında bir ilişki kurulabilir mi? Tartışınız. Tartışma sonuçlarını sözlü olarak ifade ediniz.

13. Tarih, sosyoloji ve psikoloji gibi bilgi ya da bilim dallarının bir konuyu ele alışı ile sanat eserinin bir konuyu ele alışı arasındaki farklılıktan yola çıkarak metnin temasını insana özgü gerçeklikle ilişkiyi hakkındaki düşüncelerinizi sözlü olarak ifade ediniz.

14. Metnin kim tarafından anlatıldığını, anlatıcının olaylara ilişkin ve bakış açısını belirleyerek defterinize yazınız.

15. Yazanın kişi ve mekân tasvirlerinde, olayları bahilde nereye dikkat ettiğini ve nasıl bir anlatıma başvurduğunu tartışınız. Ulaştığınız sonucu defterinize yazınız.

16. Aşağıdaki şemadan hareketle *Ateşten Gömlek* romanından alınan metnin yapı unsurlarını (kişi, zaman, mekân, olay örgüsü) birbirleriyle ilişkisini yorumlayınız.



2. Etkinlik

Sınıf iki gruba ayrılır. Birinci grup, şüünden yola çıkarak metnin Türk edebiyatında hangi edebî geleneğe bağlı olduğunu; ikinci grup, Türk edebiyat tarihindeki yeri ve değerini sözlü olarak ifade eder.

17. *Ateşten Gömlek* adlı metnin anlatım özelliklerinden yola çıkarak *Ateşten Gömlek* adlı romanın hangi edebî akımın etkisinde yazıldığını tartışınız. Ulaştığınız sonucu defterinize yazınız.

18. Yaptığınız araştırma hareketle *Ateşten Gömlek* romanının tema ve anlatım biçimi bakımından, aynı dönemde yazılmış diğer romanlarla ortak noktaları olup olmadığını belirleyerek defterinize yazınız.

19. Okuduğunuz metinden ve yaptığınız araştırmalardan hareketle Halide Edip ADIVAR'ın fikir ve edebî kişiliği hakkında çıkarımlarda bulunarak esete yazar arasındaki ilişkiyi belirtiniz.

Anlama-Yorumlama



1. Millî Edebiyat Dönemi romanlarının dil, anlatım, yapı ve tema bakımından ortak özelliklerini maddeler halinde defterinize yazınız.

2. *Ateşten Gömlek* romanında beğendiğiniz ya da beğenmediğiniz, kuvvetli veya zayıf bulduğunuz yönleri gerekçelerinizle birlikte sözlü olarak ifade ediniz.

3. *Ateşten Gömlek*'le işlenen zamanın Türk tarihi ve toplumuyla ilişkisinden hareketle romanı güncel olaylar açısından yorumlayınız.

4. Klasik Türk edebiyatında Leyla, Mecnun ve benzeri kahramanlar hep ulaşmak istenen bir hayalin veya bir aşkın simgesi olarak karşımıza çıkar. Buradan hareketle *Ateşten Gömlek* romanıyla bu gelenek arasında nasıl bir ilişki kurulabilir? Tartışınız. Sonuçları sözlü olarak ifade ediniz.

EK 18. Roman İnceleme Şablonu

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
GAZİ EĞİTİM FAKÜLTESİ
TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI**

**Yeni Türk Edebiyat IV. Sınıf Roman İnceleme Teknikleri
Üzerine Bir Alan araştırması
(Kavramsal Çerçeve)**

**Prof. Dr. Alemdar YALÇIN
Seher Erdoğan ÇELTİK
Ferah BURGUL**

Ankara 2010

1.

2. Yeni Türk Edebiyatı Dersi Roman İncelemesi Değerlendirme Formları

Ön Hazırlık	Sempozyumun Duyurulması	Afişlerin Hazırlanması	Salonun Hazırlanması	Davetlilerle İlgilenme	Toplam Puan

Eleştiri Grubunun Değerlendirilmesi	Toplam Puan
Dikkat	
Titizlik	
Duygusal Yaklaşım	
Objektiflik	

Beden Dili Kullanımı	Jest	Mimik	El ve kol hareketleri	Kürsü kullanımı	Kılık kıyafetteki uyum	Puanlama
Bilimsel Yeterlilik	Bilgiye Ulaşma	Bilgiyi Düzenleme	Bilgiyi Paylaşma	Bilgiyi Sunma	Romanı Anlama	
Konuşma	Etkili	İkna Edici	Heyecanlı	Agresif	Konuşma hızı	
Ses ve Tonlama	Ses Kontrolü	Tonlama	Vurgu	Telaffuz	Boğumlama	
İfade ve Anlatım	Etkileyici	Hikâye Edici	Coşkulu	Açık ve anlaşılır	Salona hakimiyet	

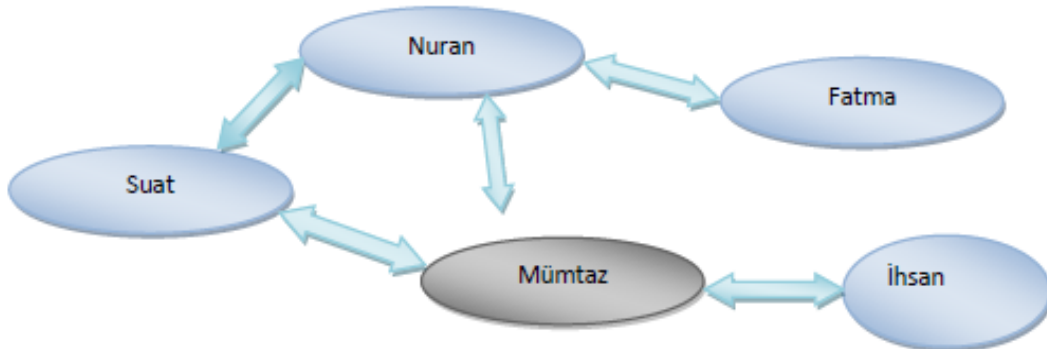
3. Roman İncelerken Yapılması Gerekenler

1. **Romadaki Kişiler:** Romadaki kahramanların fiziksel, duygusal ve zihinsel özellikleri ve karakterleri incelenecektir. İnanırcılıkları ve yazarın başarısı göz önünde bulundurulacaktır.
2. **Kişiler Arası İlişkiler:** Kahramanlar ve kahramanların birbirleri ile çatışma ve uyumları, bu uyumların mantıksal ve bilimsel gerekçeleri incelenecektir. Karakterlerle çatışma ve uyum noktalarında yazarın başarısı inanırcılığı göz önünde bulundurulacaktır.
3. **Romadaki Olay Örgüsü:** Romanda olayların yer alışı, roman boyunca olayların yerleştirilme biçimi, gerilim ve merak unsurları, sürükleyiciliği sağlayan unsurlar, olayların inanırcılığı göz önünde bulundurulacaktır.
4. **Romanın Arka Planına Etki Eden Toplumsal, Sosyal, Siyasal, Kültürel, Ekonomik ve Felsefi Alt Yapı:** Yazar bu romanda ne anlatmak istiyor. Karakterlerin kullanımında psikoloji bilimin verimlerinden yararlanmış mı? Sosyolojik, tarihi, felsefi bir mesaj vermek istiyor mu? Türkiye ve Dünya gerçeklerine ait hangi olay, durum ve gerçekten yola çıkarak romanını yazmış. Kahramanlarının durumu ile romanın arka planı arasında başarılı bir ilgi kurabilmiş mi?

Örnekler:

Huzur

1. **Şahıs Kadrosu** (Karakter, tip ve kişileri, kişilik zaafı olanları ve güçlük kişilikleri tespit ediniz.) Romanda kişilerarası iletişim yetersizlikleri var mı, varsa nasıl bir iletişim eksikliği olmuş, bulunuz. (Suat-Mümtaz ve Nuran arasında iletişim, Nuran ile Fatma arasındaki iletişim, Nuran'ın ailesiyle olan iletişimi vs...)
 - a. Fiziksel Özellikleri
 - b. Zihinsel Özellikleri
 - c. Duygusal Özellikleri
2. **Şahısların Birbirleriyle İlişkisi Örneğin;**



Örnekteki gibi şemalandırarak şahısların birbirleriyle olan ilişkilerini tespit ediniz.

3. Olay Örgüsü

Romanda anlatılan olayların ve çatışmaların gelişim başlangıç, gelişim süreci ile neden ve sonuçlar doğrultusunda bir sıralama yapın.

4. Arka Plan

- Suat karakteri nasıl bir kişilik ve olay örgüsüne katkısı ne olmuştur?
- Savaş romanın arka planında nasıl yer almaktadır. Romanda savaşa gönderme yapan pasajları tespit ediniz.
- Mümtaz'ın savaş hakkındaki düşüncelerini gösteren pasajları bulunuz.
- Yazarın bu romanda vermek istediği mesaj ne olabilir?
- Roman nasıl bir tarihi zemine oturtulmuştur?
- Huzur'da irdelenen felsefi arayışlar nelerdir, tespit ediniz.

5. Dil ve Anlatım

- Romanda kullanılan en bariz dil ve anlatım özelliklerini tespit ediniz. Bu özellikler romana nasıl bir karakteristik kazandırmıştır?

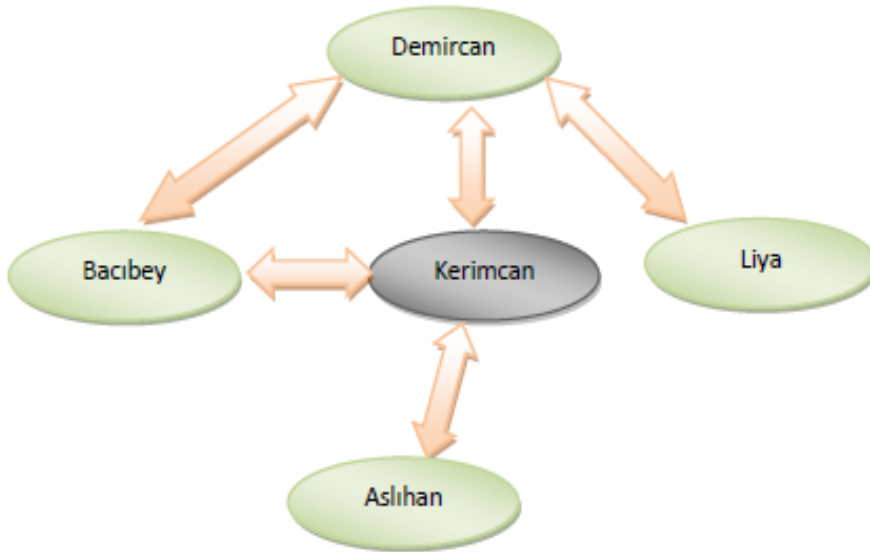
Huzur romanında zaman nasıl kurgulanmış. Kronolojik mi, zaman süre olarak ne kadarlık bir dilimi kapsamaktadır?

Devlet Ana

1. Şahıs Kadrosu

- Fiziksel Özellikleri
- Zihinsel Özellikleri
- Duygusal Özellikleri

2. Şahısların Birbirleriyle İlişkisi Örneğin;



3. Olay Örgüsü

4. Arka Plan

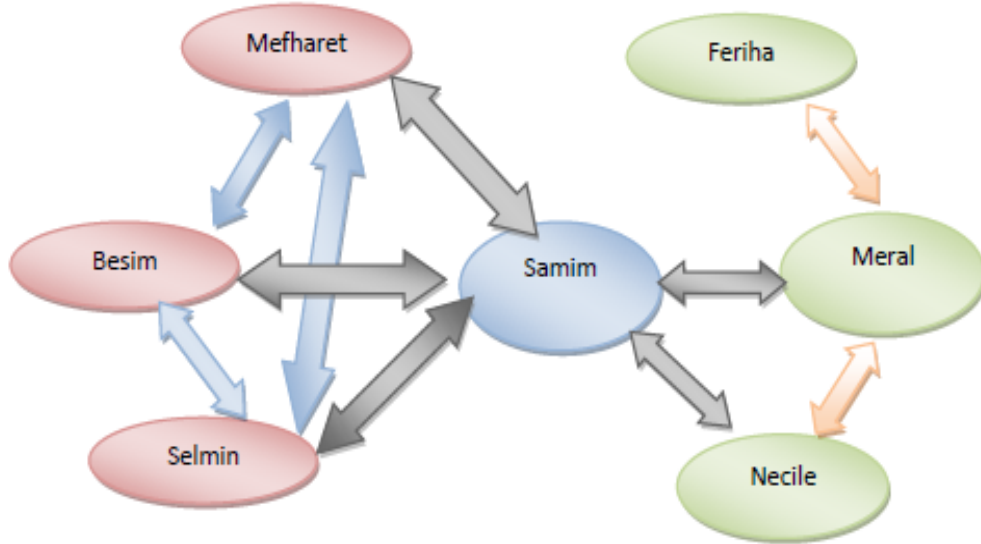
- Osmanlı'nın kuruluşunda etkili olan kurumlar olay örgüsünde nasıl yer almıştır? Örneğin Bacıyan-ı Rum nasıl bir teşkilat olarak romanda işlenmiştir?
- Şövalyelik sisteminin özellikleri romanda neler olarak anlatılmış ve bu sistem nasıl eleştirilmiştir?
- Romanda verilmek istenen mesajı bulunuz.
- Osmanlı devletinin kuruluşundaki sosyolojik yapı nasıl verilmiştir?
- Roman hangi tarihî zemine oturtulmuştur?
- Osmanlı devletinin kuruluşu sırasındaki ekonomik yapı nasıl verilmiştir?

5. Dil ve Anlatım

- Romanda olayın geçtiği yüzyılın dil özelliklerine nasıl yer verilmiştir?
- Roman hangi sosyolojik gerekçelerle yazılmıştır.

Yalnızız

- Şahıs Kadrosu (Karakter, tip ve kişiler tespit edin.)Roman kahramanları arasındaki iletişimi tespit edin. Meral'in, Feriha'nın, Aydın ve Besim'in psikolojik yapısı romanda nasıl verilmiş, bu pasajları tespit ediniz. Bu karakterler ve psikolojik yapılarını eğitimde nasıl kullanabiliriz?
 - Fiziksel Özellikleri
 - Zihinsel Özellikleri
 - Duygusal Özellikleri
- Şahısların Birbirleriyle İlişkisi (Kişileri yaşadıkları mekânı dikkate alarak gruplandırınız ve şema hâlinde gösteriniz. Bu şemada aile bireylerini, Yeşilköy'de yaşayanları ve Ortaköy'de yaşayanları birbirine yakın olarak gruplandırınız.)Örneğin;



3. Olay Örgüsü

4. Arka Plan

- a. Jung ve A. Adler'in alt ben ve üst ben terimleri üzerine düşünceleri roman kurgusuna nasıl yerleştirilmiştir? Bu bağlamda Meral, Feriha, Nusret ve Şakir Beyler'in, Cezmi ve Nuri'nin psikolojik durumları ve eleştirisi hakkında neler söylenebilir?
- b. Yazar Simeranya'da ekonomi, sağlık, eğitim ve bilim hakkındaki düşünceleri nelerdir, bu düşüncelerin bulunduğu pasajları tespit ediniz.
- c. Simeranya'yı diğer ütöpik eserler arasında nereye koyabiliriz?
- d. Yazar romanda H. Bergson'un sezgicilik anlayışını hangi karakterler üzerinden, nasıl yerleştirmiştir?

5. Ders İşleme Yönergesi

A. Amaç:

- a. Dersin amacı öğrencilerin okumak, okuduklarını tam olarak anlamak, bunu diğer kaynak bilgi ve belgelerden yararlanarak bir sunum planı haline getirmek ve sunma becerisini geliştirmek,
- b. Kitle önünde heyecanının kontrol ederek duygu ve düşüncelerini ifade edebilmek,
- c. Ekip disiplini ve çalışma tekniklerini öğrenmek, uygulamak ve bir ekip çalışmasını yaşayarak öğrenmek,
- d. Eleştirel düşünme yapısının oluşturulması ve geliştirilmesine katkıda bulunmak,
- e. Öğrencilerin kendilerini ve arkadaşlarını doğru değerlendirme mantığının oluşması ve objektif değerlendirme mantığı kazandırmak,
- f. Panel, açık oturum, tartışma gibi sözlü anlatım türlerini yaşayarak ve uygulayarak öğrenmek,
- g. Öğrencilere öz güven kazandırmak,
- h. Zamanı etkin ve verimli bir biçimde kullanma becerisini kazandırmak.

B. Sunumu Hazırlayan Grubun görev tanım ve sınırlılıkları:

- a. Aralarında iş bölümü yaparak bir arkadaşlarını grup başkanı olarak seçeceklerdir. Grup başkanı grubun temsilcisi olarak grubun başarısından birinci derecede sorumlu olacaktır.
- b. Dört kişi aralarında aşağıdaki gibi iş bölümü yapacaklardır:
 - i. Romanda anlatılan kahramanlar ve bunların karakterlerini anlatan kişi,
 - ii. Romandaki kahramanların birbirleri ile ilişkilerini anlatacak kişi
 - iii. Romandaki olay ve olayların roman içinde dağılışını bir kişi
 - iv. Romanın arka planını oluşturan sosyal, felsefi ve kültürel yapıyı anlatacak bir kişi
- c. Ekip Sunum yapacağı tarihte salonun hazırlanmasında masa ve oturma düzeninden sorumlu olacaktır.
- d. Sunum yapılacak sahneyi hazırlarken masa sisteminde düzenleyebilecekleri gibi sahne sistemi ile de düzenleyebilirler ve sahneye koltuk getirebilirler.
- e. Televizyonlardaki tartışma programlarından yararlanarak değişik düzenlemeler yapabilirler.
- f. Ekip sunumları için dışarıdan gönüllü izleyici davet edecektir. Bunun için davetiye, afiş ve diğer duyuru araçlarını kullanacaklardır. Bunların kalitesi ve yaratıcı düşünce biçimi ekibin başarısı kabul edilecektir.
- g. Toplam sunum süresi doksan dakika olacak başkan on dakika sunum yapanlar ise 15'er dakika sunum yapacaklardır.
- h. Sunum sırasında her türlü sunum teknolojisi kullanılacaktır.

C. Eleştiri Grubu:

- Eleştiri grubu kendi arasında bir başkan seçecektir. Başkan ekibin hazırlıklarının tamamından sorumlu olacaktır.
- Genel eleştiriler ekip başkanı tarafından yapılacaktır. (Afiş, tasarım, davetiye, masanın düzeni genel sunum planı, zamanın kullanımı)
- Ekip kendi içinde iş bölümü yapacaktır.
 - Romandaki kahramanlar ve karakterlerle ilgili sunum yapanı eleştirecek eleştirci,
 - Romandaki kahramanların birbirleri ile iletişimini inceleyen sunucuyu eleştirecek eleştirci
 - Romanın olay kurgusu ve olay kurgusunun romanda dağılımını sunanı eleştirecek eleştirci
 - Romanın arka planını oluşturan sosyal, kültürel, felsefi ve psikolojik unsurları sunanı eleştirecek eleştirmen
- Eleştiri grubunda olan her eleştirmen kendi alanında bir bütün halinde eleştiri yapacaktır. romanda görmeleri gereken noktalarla ilgili notlar alacaklardır
- Eleştiriciler romanı aynı titizlikte okuyacaklar eleştirecekleri kişilerin dikkat ve titizliğini gözlemleyeceklerdir.
- Eleştiri sırasında ortak bir değerlendirme şablonu oluşturacaklar, bu eleştiri şablonuna göre eleştirilerini madde madde sunacaklardır.
- Eleştiride kullanılan kaynaklar, bilgilerinin toplanması ve yeterliliği, bilgilerin bir araya getirilişi, sunumu, sunum sırasında yapılan hatalar önemli olacaktır.

D. Dinleyiciler:

- Sunuma katılan dinleyicilerin tamamı romanları okumak zorundadır.
- Kendilerine iki ayrı çizelge sunulacaktır. Bunlardan birincisi sunanlara verilecek not çizelgesi; ikincisi ise eleştirenlere yönelik not çizelgesi olacaktır.
- Bu çizelgelerde konulan ölçülere göre not vereceklerdir.
- Her dinleyici verdiği notu kimseye göstermeyecek. Bunu bir namus borcu sayacaktır.
- Duygusal davranmayacak objektif ölçülere sadık kalacaktır.
- Dinleyicilerin verdiği notlar öğrencilerin vize notlarına katılacaktır.

NOT:

Sunumlar video kamera ile kaydedilecektir.

Beden Dili Kullanımı	Jest	Mimik	El ve kol hareketleri	Kürsü kullanımı	Kılık kıyafetteki uyum	Puanlama
Bilimsel Yeterlilik	Bilgiye Ulaşma	Bilgiyi Düzenleme	Bilgiyi Paylaşma	Bilgiyi Sunma	Romanı Anlama	
Konuşma	Etkili	İkna Edici	Heyecanlı	Agresif	Konuşma hızı	
Ses ve Tonlama	Ses Kontrolü	Tonlama	Vurgu	Telaffuz	Boğumlama	
İfade ve Anlatım	Etkileyici	Hikâye Edici	Coşkulu	Açık ve anlaşılır	Salona hakimiyet	

EK 19. Deney Grubunun Hazırladığı Ateşten Gömlek Sempozyumunun Fotoğrafları



EK 20. Ateşten Gömlek Ölçme Testi

1. Romanda olaylar kimin ağzından anlatılmaktadır?

- A) Cemal B) Peyami C) İhsan D) Mehmet Çavuş E) Haşmet Bey

2. Milli Mücadeleye ilk katılanlardan birisidir. Albaylığa kadar yükselir. Ayşe'yi sevmektedir. Birinci ve İkinci İnönü Savaşlarına katılır. Sakarya Savaşı'nda şehit olur. Ayşe'nin de ölümü ile küçük bir köyün mezarlığına birlikte gömülürler.

Yukarıda tanıtılan kişi aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Mehmet Çavuş B) Peyami C) İhsan D) Cemal E) Haşmet Bey

3. İkinci İnönü Savaşı'nda Metris Tepe'de yaralanan İhsan'ın tedavi için götürüldüğü şehir aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Haymana B) Ankara C) Polatlı D) Eskişehir E) Sakarya

4. Peyami'nin İstanbul'da ikamet ettiği yer aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Beyoğlu B) Sultanahmet C) Şişli D) Üsküdar E) Beşiktaş

5. İhsan tarafından bastırılan isyanda isyanı çıkaran ve cezalandırılan kişi aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Cemal B) Peyami C) İhsan D) Mehmet Çavuş E) Haşmet Bey

6. Ayşe'nin Yunanlılar tarafından İzmir'de öldürülen eşi aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Haşmet Bey B) Salim C) Mukbil Bey D) Ahmet Selim E) Hayri

7. Peyami'nin Ankara'da tayin edildiği yer aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Harbiye Nezareti B) Müdafaa-yı Milliye C) Hariciye Dairesi
D) Ankara Cebeci Hastanesi E) Erkân-ı Harbiye Mektebi

8. Romanda Peyami'nin annemin amcasının oğlu olarak tanıttığı kişi aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Salim B) Hayri C) İhsan D) Ahmet Selim E) Cemal

9. Romanda söz edilen iç isyanlar hangi bölgede geçmektedir?

- A) Ankara B) Afyon C) Eskişehir D) Kütahya E) Konya

10. Peyami ve Cemal'in İstanbul'da zabıt arkadaşlarıyla bulunduğu yer aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Hariciye Dairesi B) Meserret Kiraathanesi C) Sultanahmet Rüştüyesi

- D) Harbiye Nezareti E) İstanbul Lokantası

11. Halide Edip'in İzmir'in işgaline karşı düzenlenen Sultanahmet Mitingi'nde yaptığı konuşmasından romana alınan sözü aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Milletler dostumuz, hükümetler düşmanımız.
B) Geldikleri gibi giderler.
C) İzmir yolunda pervane gibi yanalım.
D) Millettin makûs tarihini yeneğim.
E) Vatan elbet ferah günlere kavuşacaktır.

12. Peyami'nin anılarını kaleme aldığı yer aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Hastaneye çevrilen Haymana Camisi
B) Ankara Cebeci Hastanesi
C) Eskişehir’de Tadia’nın işlettiği otelde
D) Polatlı kolordu seyyarında
E) Sakarya Karargâhı’nda
13. Anası ve Babası Yunanlılar tarafından öldürülmüş bir köylü kızı. İhsan’ı seviyor. Ve bu aşkın çekiciliği ile onun ardından giderek Milli Mücadele’ye katılıyor. Hem kıskanç hem fedakâr bir genç kız.
Yukarıda tanıtılan kişi aşağıdakilerden hangisidir?
A) Ayşe B) Zeynep Kadın C) Selime Hanım D) Kezban E) Elif
14. Bugünlerde İstanbul harp sahnesi gibi olmuştu. Her gün, her gece --- tayyareleri tepemizden bombalar atıyordu.
Romandan alınan yukarıdaki metinde boş bırakılan yere aşağıdakilerden hangisi getirilmelidir?
A) Fransız B) İtalyan C) Alman D) İngiliz E) Yunan
15. Ayşe’nin Anadolu’ya geçmeden önce saklandığı ve Anadolu’ya geçmek isteyenlere yardım ettiği semt aşağıdakilerden hangisidir?
A) Üsküdar B) Sultanahmet C) Şişli D) Beyoğlu E) Beşiktaş
16. Romanın sonunda anlatılan ve İhsan’ın vurulduğu yer aşağıdakilerden hangisidir?
A) Katrancı B) Karadağ C) Haymana D) Toydemir E) Üzümbeyli
17. Ayşe ile İhsan’ın cenazelerinin gömüldüğü yer aşağıdakilerden hangisidir?
A) Polatlı B) Haymana C) İzmir D) Karadağ E) Gökçepinar
18. Roman kahramanlarının Anadolu’ya geçme nedeni aşağıdakilerden hangisidir?
A) Osmanlı yönetiminden kaçmak istemeleri
B) Düşmandan uzak bir ortamda bulunma isteği
C) Düşmana karşı milli mücadele başlatma isteği
D) İngilizlerin zulümlerinden kaçma
E) Anadolu’nun işgal edilmemiş olması
19. Romanın adının “Ateşten Gömlek” olmasının neden aşağıdakilerden hangisidir?
A) İstanbul’un İngilizler tarafından işgal edilmesi
B) Ordunun çok fazla kayıp vermesi
C) Milli mücadelenin çok çetin geçmesi
D) Aşk ile yurt savunması arasındaki çaresizlik
E) Yunan ordusunun Polatlıya kadar gelmesi
20. Peyami’nin Anadolu’ya geçişinin gecikmesinin nedeni aşağıdakilerden hangisidir?
A) İngilizler tarafından sıkı kontrollerin yapılması
B) İhsan’ın habersizce Anadolu’ya geçmesi
C) Tifo hastalığını çok şiddetli geçirmesi
D) Ayşe’nin Gedikpaşa’da başka bir eve taşınması
E) Dairedeki işinden ayrılmak istememesi



GAZİ GELECEKTİR...