

T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇENİN EĞİTİMİ VE ÖĞRETİMİ ANABİLİM DALI

TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDAKİ METİNLERİN
İLKÖĞRETİM PROGRAMINA UYGUNLUĞUNUN
İNCELENMESİ:
GÖSTERGEBİLİMSEL BİR BETİMLEME

DOKTORA TEZİ

KAMİL İŞERİ

Tez Danışmanı
Prof. Dr. AYŞE KIRAN

ANKARA, 2002

122386
122396
T.C. YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
DOKÜMANTASYON MERKEZİ

T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇENİN EĞİTİMİ VE ÖĞRETİMİ ANABİLİM DALI

TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDAKİ METİNLERİN
İLKÖĞRETİM PROGRAMINA UYGUNLUĞUNUN
İNCELENMESİ:
GÖSTERGEBİLİMSEL BİR BETİMLEME

DOKTORA TEZİ

Tez Danışmanı
Prof. Dr. Ayşe KIRAN

Tez Jürisi Üyeleri

Adı Soyadı

Prof. Dr. Ayşe KIRAN
Prof. Dr. İclal ERGENÇ
Prof. Dr. Cahit KAVCAR
Doç. Dr. Sedat SEVER
Doç. Dr. Leyla UZUN

İmzası

A. Kiran

I. Ergenç

C. Kavcar

S. Sever

L. Uzun

Tez Sınav Tarihi: 02.10.2002

İÇİNDEKİLER

İçindekiler.....	i
Önsöz	v
Teşekkür.....	viii
1. BÖLÜM: Giriş	1
1.1. Tezin Adı	1
1.2. Tezin Konusu.....	1
1.3. Tezin Amacı	1
1.4. Tezin Önemi	2
1.5. Tezin Yöntemi	4
1.5.1. Kavramsal Çerçeve.....	4
1.5.2. Varsayımlar	5
1.5.3. Kapsam ve Sınırlılıklar	7
1.5.4. Evren ve Örneklem.....	8
1.5.5. Veri Toplama Tekniği.....	11
2. BÖLÜM: Anadili Öğretimi	12
2.1. Anadili Öğretimi Sürecinde Dil-Düşünce-Toplum-Kültür İlişkilerinin Yansımaları	12
2.1.1. Dil ve Düşünce	14
2.1.2. Dil ve Toplum.....	15
2.1.3. Dil ve Ekin (Kültür).....	15
2.2. Anadili Öğretim Yöntemleri ve Türkçenin Anadili Olarak Öğretimi.....	16
2.3. Türkçe Öğretiminin Kısa Tarihçesi	21
2.3.1. İlköğretim Türkçe Programının Tarihsel Gelişimi	22
2.3.2. Milli Eğitimin Genel Amaçları.....	24
2.3.3. Türkçe Öğretiminin Amaçları.....	29
2.3.3.1. Dinleme Ediminin Amaçları.....	30
2.3.3.2. Okuma Ediminin Amaçları.....	30
2.3.3.3. Konuşma Ediminin Amaçları.....	30
2.3.3.4. Yazma Ediminin Amaçları.....	31
2.4. Anadili Öğretiminin Etkinlik Alanları.....	31
2.4.1. Anlamaya Yönelik Etkinlikler	32
2.4.1.1. Dinleme Edimi	32

2.4.1.2. Okuma Edimi	34
2.4.2. Anlatmaya Yönelik Etkinlikler.....	37
2.4.2.1. Konuşma Edimi	37
2.4.2.2. Yazma Edimi.....	38
3. BÖLÜM: Kuram	40
3.1. Göstergibilimin Tanımı, Alanı, Amacı ve Çalışma Doğrultuları.....	40
3.2. Göstergibilim Açısından Sözcelem ve Sözce	55
3.2.1. Sözcelem.....	56
3.2.2. Sözce	58
3.2.3. Sözcelemin İki Görünümü: Anlatı-Söylem	58
3.2.3.1. Anlatı	58
3.2.3.2. Söylem.....	60
3.3. Göstergibilimde Görsel Gösterge.....	61
3.4. Göstergibilimin Çözümleme Yöntemi ve Araçları.....	62
3.4.1. Söylem Çözümlemesi.....	66
3.4.1.1. Birinci Bileşke: Söylemsel Sözdizim (söylemselleşme).....	67
3.4.1.2. İkinci Bileşke: Söylemsel Anlam	67
3.4.2. Anlatı Çözümlemesi.....	69
3.4.2.1. Algirdas Julien Greimas'ın Eyleyenler Modeli	70
3.4.2.2. Anlatı İzlenesi.....	73
3.4.2.2.1. Eyletim.....	77
3.4.2.2.2. Edinim (Edinç).....	78
3.4.2.2.3. Edim.....	78
3.4.2.2.4. Yaptırım.....	79
3.4.2.3. Bileşke: Anlatısal Anlam.....	79
3.4.3. Temel Yapı (mantıksal-anlamsal yapı) Çözümlemesi.....	79
3.4.3.1. Birinci Bileşke: Temel Sözdizim.....	80
3.4.3.2. İkinci Bileşke: Temel Anlam.....	81
4. BÖLÜM: Ders Kitapları	83
4.1. Ders Kitaplarının Biçimsel Özellikleri.....	83
4.2. Ders Kitaplarının Metinleri İşlemede Öngördüğü Aşamalar.....	96
4.2.1. Hazırlık Çalışmaları.....	96
4.2.2. Metnin Resimlenmesi	97
4.2.3. Metinle İlgili Sözcük Çalışmaları	98

4.2.4. Metinle İlgili Sorular.....	99
4.2.5. Metnin Tür ve Biçimine İlişkin Çalışmalar	100
4.2.6. Yazılı ve Sözlü Anlatım Çalışmaları	101
5. BÖLÜM: Çözümlenmeler	105
5.1. “Yüz Akı” adlı Metnin Çözümlemesi.....	105
5.2. “Oh Bel” Adlı Metnin Çözümlemesi.....	109
5.3. “Zorlara Dağlar Dayanmaz” Adlı Metnin Çözümlemesi.....	112
5.4. “Koşma” Adlı Metnin Çözümlemesi	116
5.5. “İstiklal Marşı’ndan” Adlı Metnin Çözümlemesi.....	119
5.6. “Kızımı da Götür” Adlı Metnin Çözümlemesi.....	122
5.7. “Karga ile Tilki” Adlı Metnin Çözümlemesi.....	125
5.8. “Derlerine Çalışacaklarmış” Adlı Metnin Çözümlemesi	129
5.9. “Canım İstanbul” Adlı Metnin Çözümlemesi.....	132
5.10. “Alışkanlık” Adlı Metnin Çözümlemesi	134
5.11. “Ergenekon Destanı” Adlı Metnin Çözümlemesi	137
5.12. “Sarımsak” Adlı Metnin Çözümlemesi.....	143
5.13. “Cimrinin Ziyafeti” Başlıklı Metnin Çözümlemesi	146
5.14. “Fatih Sultan Mehmet” Adlı Metnin Çözümlemesi.....	148
5.15. “Yalnızlaşan ve Makineleşen İnsan” Başlıklı Metnin Çözümlemesi	152
5.16. “Karanfiller ve Domates Suyu” Adlı Metnin Çözümlemesi.....	154
5.17. “Milli Eğitim” Başlıklı Metnin Çözümlemesi.....	157
5.18. “Sorumluluk” Adlı Metnin Çözümlemesi	160
5.19. “Dil Bilmek” Başlıklı Metnin Çözümlemesi.....	162
5.20. “İnsan Sevgisi ve Evrensellik” Başlıklı Metnin Çözümlemesi.....	164
5.21. “Dönüş” Adlı Metnin Çözümlemesi.....	166
5.22. “Onuncu Yıl Nutku” Adlı Metnin Çözümlemesi	170
5.23. “Öğretmene Saygı” Adlı Metnin Çözümlemesi	173
5.24. “Şöyle Falan Olmak” Başlıklı Metnin Çözümlemesi	177
5.25. “Özlü Sözler” Başlıklı Metnin Çözümlemesi	179
5.26. “Atatürk Diyor ki” Başlıklı Metnin Çözümlemesi	179
5.27. “Nasrettin Hoca ve Günlük Yaşantımız” Adlı Metnin Çözümlemesi..	180
5.28. “Eğer Gençlik Bilseydi” Başlıklı Metnin Çözümlemesi.....	184
5.29. “Küçük Ağa” Adlı Metnin Çözümlemesi	187
5.30. “Bilgisayarın Yetenekleri” Başlıklı Metnin Çözümlemesi.....	190

5.31. “Başka Karadeniz Yok” Başlıklı Metnin Çözümlemesi	193
5.32. “İstanbul’u Dinliyorum” Adlı Metnin Çözümlemesi	196
5.33. “Kültürlü İnsanlar Yetiştirmek” Başlıklı Metnin Çözümlemesi	198
5.34. “Ömerden Serdara Mektup” Başlıklı Metnin Çözümlemesi	200
6. BÖLÜM: Değerlendirmeler	202
6.1. Bağlam Oluşturmaya Yönelik Düzenlemeler	202
6.1.1. Hazırlık Çalışmaları.....	203
6.1.2. Görsel Metnin Sözel Metni Bütünleyişi.....	213
6.1.3. Örnek Metnin Türünü Temsil Yeterliliği.....	223
6.2. Metni Anlamlandırmaya Yönelik Düzenlemeler	238
6.2.1. Sözcük ve Sözcük Grubu Çalışmaları.....	238
6.2.2. Metnin Yüze ve Derin Yapılarına Dönük Sorular.....	253
6.3. Davranışa Dönüştürmeye Yönelik Düzenlemeler.....	265
6.3.1. Yazılı ve Sözlü Anlatım Çalışmaları	266
7. BÖLÜM: Sonuç ve Tartışmalar	280
7.1. Sonuç.....	280
7.2. Tartışmalar.....	286
Kaynaklar	288
Özet	296
Abstract.....	298

ÖNSÖZ

Bir toplumun gelişmişliğini, iyi yönetildiğini gösteren iki temel öge bulunmaktadır: *Eğitim ve Sağlık*. Bunun tersi de, geri kalmışlığın göstergesi eğitim ve sağlık alanındaki yetersizliklerdir. Bizim alanımız dilbilim olduğu için bizlere düşen görev bu alandaki gelişmeleri, yenilikleri eğitim dizgesi içinde yer alan anadili öğretimine aktarmaktır. Bu yolla da eğitimin çağdaş anlamda gelişmesine katkı sağlamaktır. Bu amaçla çalışmamızda eğitim dizgesi içinde yer alan anadili öğretiminde kullanılan ders kitaplarının incelenmesine çalışılmıştır.

Ders kitapları eğitim araç ve gereçleri arasında en işlevsel, en kolay erişilebilen ve en sık başvurulan bir araç özelliği taşımaktadır. Çünkü kitap ve kitaba alınan metinlerin kimi davranışları kazandırmada örnek olma, kılavuz olma, öğrencinin hazırbulunurluk düzeyini artırma, kişiliğini geliştirme gibi önemli bir işlevi bulunmaktadır. Bu nedenle bu aracın anadili öğretimini etkin kılacak biçimde hazırlanması gerekmektedir.

Anadili öğretiminde kullanılan ders kitapları üzerine sistemli çalışmalar alanyazında bulunmadığı gibi var olanların da işlevsel kılınmadığı, anadili öğretimine yeterince yansıtılmadığı, bu amaçla hazırlanan ders kitaplarının içerik ve biçim açısından yetersizlik, özensizlik içermesinden anlaşılmaktadır. Bunun için ders araç ve gereçlerinin anadili öğretiminde etkin bir biçimde kullanılabilmesi için öncelikle bu araç ve gereçlerin üzerinde çalışılması gerekmektedir. Anadili öğretiminde kullanılan ders kitaplarının biçim ve içerik açısından yetkin bir biçimde düzenlenmesi, anadili öğretiminde kullanılan araç ve gereçlerin en yaygın, en kolay erişileninin etkin biçimde kullanılmasını sağlayacaktır. Ders kitabı hazırlanırken bir alanın verileri kimi zaman yeterli olmamakta, alanlararası çalışmaları da zorunlu kılmaktadır. Çünkü ders kitabı hazırlanırken ruhbilimin, eğitimbilimin, göstergebilimin, metindilbilimin, dilbilgisinin, genel dilbilimin verilerinden yararlanılması zorunludur. Tek başına bir kuramın eğitim dizgesini düzenlemeye yeterli olmayacağı açıktır. Ancak bu, çalışmaların bir kurama dayandırılmaması anlamına gelmemektedir. Her bilim dalının

eğitim alanında var olan bir soruna kendi bilimsel verileri ışığında çözüm yolu üretmesi yeterli görülmelidir. Bunun yanında alanlardan elde edilen verileri eğitim öğretim ortamlarına taşıyacak çalışmalara da gereksinim olduğu bir gerçektir.

Anadili öğretiminin etkin bir biçimde gerçekleşmesi için yalnızca ders kitaplarının iyi hazırlanması yeterli olmamaktadır. Anadili öğretiminin öğretmen boyutu, öğrenci boyutu, fiziki koşullar boyutu, toplumsal, kültürel ve ekonomik boyutu, ders kitabı dışındaki araç ve gereçler boyutu bulunmaktadır. Ancak ders kitapları anadili öğretiminde en yaygın ve en sık kullanılan araç gereçlerden biridir. Bu nedenle eğitimli, özgür düşünceli ve özgüvenli, ne istediğini bilen bireyler yetiştirmeye katkı sağlanması için ders kitaplarının özenle hazırlanmasına önem verilmesi, üzerinde çalışılması, teknolojik gelişmelerin ve yeniliklerin yansıtılması gerekmektedir.

Bu görüşler doğrultusunda yaptığımız çalışmada Türkçe öğretiminde kullanılan sekizinci sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinler göstergebilimsel metin çözümleme yöntemine dayanılarak incelenmiştir.

Bu çalışma yedi bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde tezin adı, konusu, amacı, önemi, yöntemi, evreni, örnekleme, sınırlılıkları yer almaktadır. İkinci bölümde anadili öğretimi gerçekleştirilirken önemli bir yere sahip olan dilin toplumla, düşünceyle, kültürle olan ilişkileri, Türkçe programının ve öğretiminin kısa tarihçesi yer almaktadır. Üçüncü bölümde göstergebilim ve metin çözümlemede kullandığı araçlar yer almaktadır. Dördüncü bölümde ders kitaplarının biçim ve içerik açısından bir değerlendirmesi yapılmıştır. Beşinci bölümde örnekleme metinler çözümlenmiş ve metinlerin temel yapılarındaki gücül anlamlar ortaya çıkarılmıştır. Altıncı bölümde metnin işleniş düzenlemeleri üçe ayrılarak değerlendirilmiştir. Yedinci bölümde sonuç ve bu sonuç doğrultusunda ortaya çıkan tartışmalar ele alınmıştır.

Bu çalışmanın anadili öğretiminde kullanılan ve Türkçe ders kitaplarına alınan metinlerin öğrenciye dört temel dil becerisini kazandıracak özellikleri içeren, türünün yetkin özelliklerini taşıyan örnek metinlerin seçilmesine, metinler işlenirken metnin temel yapısındaki iletileri sorgulayan, görsel öğelerle sözel metnin desteklendiği, Türkçe öğretim programına uygun ders kitaplarının hazırlanmasına yardımcı olma düşüncesi korunmaktadır. Bu türde düzenlenmiş ders kitaplarının etkin bir anadili öğretiminin gerçekleştirilmesine katkı sağlayacağı açıktır. Bu çalışmanın bu alanda yapılacak diğer çalışmalara tetiklik edeceği düşüncesi taşınmakta ve ümit edilmektedir.



TEŞEKKÜR

Yaşam insanlara oyununu oynuyor her zaman ve her dönem başka dönemlerin kapısını aralıyor. Her şeyin bittiği anda başladığı bir an geliyor, görebilirseniz aralanan kapıdan giriyorsunuz. Bu durumda gören gözlerinizin neyi gördüğünü sorgularken yaşam oyununu oynuyor, biri bitmeden diğeri başlıyor. Yaşam bir koşuşturmadır gidiyor ama siz yaşamın neresindesiniz, yaşamın neresine bağlanıyorsunuz ya da sizi yaşama bağlayanın ne olduğunu bilerek mi koşuşturmaya kapılıp gidiyorsunuz durup dinlenmeden?..

Akademik yaşamımın dönüm noktası olarak gördüğüm ve beni yeniden yaşama bağlayan bu tezi yapmaya karar vermemin en önemli etmeni Doç. Dr. Sedat Sever'in 1999 yılında Türkçe ders kitaplarını inceleme komisyonunda çalışmamı sağlamasıdır. Önemli deneyimler yaşadığım bu dönemde ders kitaplarına ilişkin çalışmayı yapmaya karar vermiş oldum. Bu nedenle beni her zaman destekleyen Doç. Dr. Sedat Sever'e teşekkür ederim.

Çalışmamın her aşamasında benden hiçbir yardımı esirgemeyen, kendisiyle çalışma konusundaki düşümü gerçekleştiren, dağınık çalışmamla sık sık bunalttığım ve hoşgörüsüne sığındığım danışman hocam Prof. Dr. Ayşe Kıran'a ve eşi Zeynel Kıran'a teşekkür ederim.

Çalışmamın oluşma aşamasında her türlü yardımı benden esirgemeyen, yalnızca tez konusuna ilişkin değil, her türlü akademik ya da ruhsal konuda beni ayakta tutan, destekleyen, yaşama bağlanmamı sağlayan ve benim için özel bir yere sahip olan, bizlere kol kanat gererek her konuda örneklik eden Prof. Dr. İclal Ergenç'e sonsuz ve içten teşekkürlerimi sunarım.

Özverili, çalışkan, bilimsel yaklaşımı temel alan çalışmalarıyla bana örnek olan ve tezimin dönüm noktalarında "sigorta" gibi devreye giren Doç. Dr. Leyla Uzun ve Doç. Dr. Nadir Engin Uzun'a teşekkür ederim.

Duyarlılığıyla beni etkileyen derslerinde sanata karşı duyarlı olmanın önemini anımsadığım, deneyimlerinden yararlandığım Prof. Dr. Cahit Kavcar'a teşekkür ederim.

Dilbilim bölümünde düşünce alışverişi yaptığım çalışma arkadaşlarıma, doktora programındaki dönem arkadaşlarıma, akademik yaşamıma başlangıcından beri beni dil çalışmalarına güdüleyen ve her zaman destekleyen Doç. Dr. Doğan Günay'a, evimi, yaşamımı paylaştığım eşim Sevgül'e, küçük yaşına karşın tez çalışmalarımı olgunlukla karşılama büyüklüğü gösteren biricik oğlum Berk'e ve tezde emeği bulunan herkese teşekkürlerimi sunarım.

Son olarak bir şeyler bildiğimi sanarak geldiğim, ancak hiçbir şey bilmediğimi anlayarak ayrılacağım Dilbilim Bölümün'e şükranlarımı sunarım.

Kamil İşeri
Ankara, 26.09.2002

1. BÖLÜM: Giriş

1.1. Tezin Adı

Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin İlköğretim Programına Uygunluğunun İncelenmesi: Göstergelimsel Bir Betimleme

1.2. Tezin Konusu

İlköğretim sekizinci sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin, işlenmesi ve öğrencinin tümleşik dil becerisini (*anlama ve anlatma*) geliştirme açısından Milli Eğitimin genel amaçlarına ve İlköğretim Kurumları Türkçe Öğretimi programında belirtilen amaç ve davranışlara uygunlukları bu çalışmanın konusunu oluşturmaktadır.

1.3. Tezin Amacı

İlköğretim sekizinci sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin niteliğinin ve işleniş biçiminin, öğrenciye eleştirel düşünebilme, metni farklı açılardan inceleyebilme, görünenden hareketle görünmeyen soyut yapıları çıkarabilme ve yorumlayabilme gibi davranışları edindirme yeterliliğinin saptanması bu tezin amacını oluşturmaktadır.

Bu amaçlar doğrultusunda, sekizinci sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin nitelikleri, İlköğretim Kurumları Türkçe Öğretimi Programında belirlenen ve bireye kazandırılması istenen amaç ve davranışların edindirilmesindeki yetkinlik düzeyleri saptanmaya çalışılacaktır. Bu saptamalar doğrultusunda Milli Eğitimin ve Türkçe öğretiminin genel amaçlarına uygun ders kitaplarının hazırlanmasına olanak sağlayacak koşulları belirlemek de bu tezin amacını oluşturmaktadır.

Bu çalışmada, ders kitapları konusundaki yetersizlikleri ortaya koymanın yanında metin seçmeyi, metni düzeye uygun bir biçimde işlemeyi sorgulamak amaçlanmaktadır. Programda belirtilen amaç ve davranışları edindirmek amacıyla kitaba alınan metinlerin incelenmesinde göstergebilim kuramının metin çözümlenmeye sunduğu araçlarının kullanılması yeni bir bakış açısıyla metinlerin incelenmesi anlamına gelmektedir. Bu nedenle seçilen bütüncedeki (örneklem) metinler öncelikle göstergebilimsel yöntemle çözümlenmiştir. Metnin eklemlenişi, derin yapıda yer alan iletiler belirlenerek, bütüncedeki metinlerin amaca uygun olarak işlenip işlenmediği ortaya konmaya çalışılmıştır. Böylelikle metinlerin, Türkçe programında belirtilen amaç ve davranışları içerip içermediği, düzey açısından metinlerin bu amaçlara ne ölçüde uygun olduğu ortaya konmaya çalışılmıştır.

1.4. Tezin Önemi

Türkçenin anadili olarak öğretiminde sorunların bulunduğu, bu sorunların eğitim birimlerinin değişik alanlarını ve buna bağlı olarak da bireyin yaşamını etkilediği gerçeği konunun önemini ortaya koymaktadır. Öğrencinin Türkçe dersinde olduğu gibi diğer derslerinde de başarılı olabilmesi dili kullanma becerisine bağlıdır. Dilin kendisine sunduğu olanakları kullanamayan bir öğrencinin, diğer derslerinde olduğu gibi tüm yaşamı boyunca başarılı olması beklenmemektedir. İyi bir anadili öğretiminden geçmiş bireyin, kendisine anlatılanı anlayacağından, kendisini karşısındakine anlatabileceğinden ve dilin sunduğu olanakları iyi kullanabileceğinden, yaşamı boyunca çevresiyle başarılı bir iletişim kuracağı bilinmektedir. Kurulan başarılı iletişim, bireyin toplumda kendini belirginleştirmesini sağlayarak duygu ve düşüncelerini ifade edebilecektir. Bu durumun Milli Eğitim Okulları Türkçe Programında Türkçe dersinin temel amaçlarından biri olduğu belirtilerek bu sorumluluk Türkçe dersine yüklenmektedir.

Yapılan çalışmalar, iki önemli görüşü ortaya koymaktadır: 1- Anadili öğretimi bireyin kişilik gelişimini sağlamada önemli bir rol üstlenmektedir (Akdoğan,1999). 2- Anadili öğretimi birçok açıdan yetersizlikler içermektedir (Kaya, 1985; Özçiçek,1983; Hastaoğlu,1986; Aydın,2001). Bu iki görüş, anadili öğretimindeki yetersizliklerin nedenlerini ve çözüm yollarını belirleyecek çalışmaların gerekliliğini ortaya koymaktadır. Anadili öğretimindeki yetersizlikler birçok açıdan ele alınmaktadır. Ders kitaplarına yönelik lisansüstü düzeydeki çalışmalarda (Eren 1994; Konedralı 1995; Demiryöney 1996; Aydın 1999; Karababa 1999; Aydın 2000) anadili öğretiminde kullanılan ders kitapları üzerinde durulmuş ve sormacaya dayalı olarak kitapların yetersizlikleri ortaya konmaya çalışılmıştır. Kitaplara alınan metinler, bir yöntem doğrultusunda çözümlenerek ders kitaplarındaki metinlerin program çerçevesinde uygunluğunu ele alan çalışma yapılmamıştır. Örneğin Demiryöney, 1996'da sekizinci sınıf ders kitaplarında yer alan gezi yazılarının öğrenci eğitime katkılarına ilişkin saptamalar bulunurken Aydın 2000'de sekizinci sınıf ders kitaplarının metin altı sorularının Türkçe programına uygunluk derecesi (Aydın 1999'da aynı çalışma ikinci sınıf için yapılmıştır) ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu açıdan bakıldığında anadili öğretiminde kullanılan ders kitaplarına alınan metinlerin ve işleniş biçimlerinin programın belirlediği amaç ve davranışlar çerçevesinde araştırılması ve sonuçlarının etkin bir anadili öğretimi için hazırlanacak ders kitaplarının oluşmasına yansıtılması zorunlu duruma gelmektedir. Bu çalışmanın diğerlerinden ayrı bir önem taşıması göstergebilimsel metin çözümleme araçları kullanılarak metinlerin çözümlenmesi ve yetersizliklere ilişkin saptamaların çözümleme sonucunda elde edilen bulgulara dayandırılmasıdır. Öte yandan metinlerin işleniş biçimleri (dilbilgisi dışında), görsel metinle sözel metnin uyumluluğu, hazırlık ve tür-biçim çalışmalarının bağlam oluşturucu işlevleri, sözcük bilgisi ve metinle ilgili soruların anlamlandırılmadaki işlevleri, yazılı ve sözlü anlatımın edim metni oluşturmadaki işlevleri yapılan çözümleme çerçevesinde değerlendirilmiştir. Böylelikle bütüncül bir görünüm ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu durum aynı zamanda tezin önemini de ortaya koymaktadır.

Türkçe öğretiminde metin aracılığıyla dilbilgisi ve dili düzgün kullanmaya yönelik tümleşik dil becerilerinin geliştirilmesine çalışılmaktadır. Bugünkü eğitim sisteminde Türkçe Öğretimi Programında belirtilen amaç ve davranışları kazandırmada araç olması gereken metinler, amaç durumuna gelmiştir. Oysa, anadili öğretimi ders kitaplarına alınan metinlerin amaç değil, öğrenciye kazandırılacak davranışları edindirmede bir araç olarak kullanılması gerekmektedir. Ders kitaplarına alınan metinlerin, bireyin anlama ve anlatma becerilerini geliştirmeye yönelik iletileri içermesi gerektiği gibi, bu amaca yönelik olarak da işlenmesini zorunlu kılmaktadır. Yine günümüz Türkçe öğretiminde kullanılan, MEB'in önerdiği ve anadili öğretiminde kullanılmasını onayladığı Türkçe ders kitaplarına seçilen metinlerin gerek sınıf düzeyine uygunluğu, gerek metin, yazar ve türlerinin dengesizliği, gerekse metinlerin işleniş biçimi açısından öğrencinin o dönemde edinmesi gereken davranışlara yanıt vermediği, sözü edilen konularda yetersiz olduğu gözlemlenen ve dile getirilen bir durumdur.

Bu çalışma, ders kitaplarının yetersizliğinin neden(ler)ini araştırmayı, anadili öğretiminin bireye kazandırması beklenen davranışları kazandırmaya yönelik ders kitaplarının hazırlanmasına katkıda bulunmayı amaçlaması ve bu alandaki yetersizliklerin giderilmesine yönelik olması bu tezin önemini ortaya koymaktadır.

1.5. Tezin Yöntemi

1.5.1. Kavramsal Çerçeve

Betimlemeli yaklaşımı temel alınan bu çalışmada, göstergibilimin metin çözümlemede sunduğu araçlar kullanılarak anadili öğretiminde kullanılan metinler incelenecektir. Anadili öğretiminde metinlerin kullanılması bir yandan istenen amaç ve davranışları edindirme, diğer yandan da *ulusal kültürümüzün değerli yapıtlarıyla karşılaşmasını sağlayarak, ulusal bilincini ve ulusal coşkusunu, güzel metinlerin zevkini tadararak duygusunu ve Türk diline olan sevgisini; türlü metin incelemeleriyle doğru*

karar verme yeteneğini öğrenciye edindirecek nitelikleri taşıması gerekmektedir. Dolayısıyla ders kitapları anadili öğretiminde amaçlanan davranışları gerçekleştirmede önemli bir değişken olarak ortaya çıkmaktadır. Anadili öğretiminde kullanılan ders kitaplarının niteliğinin, düzeye uygunluğunun, istenen amaç ve davranışları edindirmeye ilişkin yönergelerin, yönlendirmelerin, etkinliklerin gerçekleştirilebilmesi kitaptaki metinlerin niteliğiyle, düzeye uygunluğuyla doğrudan ilişkilidir.

Bu çalışmada, göstergebilim kuramının metni incelemede kimi araçlar kullanması, alanlar arasındaki geçişleri sağlayarak bütüncül bir yapı sergilemesi, dilsel göstergelerin yanında görsel göstergelerin çözümlenmesine yönelik araçlar sunarak sürekli yapılanları, çözümlenmeleri denetlemesi açısından göstergebilimsel metin çözümleme yöntemi kullanılmıştır. Konunun Türkçe ders kitaplarındaki metinler olması, bu çalışmanın aynı zamanda alanlararası bir çalışma niteliği kazanmasını sağlamakta ve zorunlu kılmaktadır. Bu amaçla göstergebilim yanında genel dilbilim, eğitimbilim, metindilbilim alanlarının kavramlarından ve verilerinden yararlanılmıştır.

1.5.2. Varsayımlar

Anadili öğretiminin ilköğretim, lise ve yükseköğretimde gerçekleştirilmeye çalışılmasına karşın, bireye anlama ve anlatma becerileri kazandırılmamaktadır. Anadili Türkçe öğretiminde kullanılması amacıyla hazırlanan ve MEB’ce onaylanarak ilköğretim okullarında okutulması salık verilen Türkçe ders kitapları, bireye dört temel beceriyi kazandıracak düzeyde hazırlanamamaktadır ve yetersizlikler içermektedir. Bu durum anadili öğretiminde ders kitaplarının yetkin bir biçimde kullanılamamasına neden olmaktadır.

Anadili öğretimi, insanın birey olma koşulunun başında gelmektedir. Bireyin geleceğini ve kişilik oluşumunu doğrudan etkilemektedir (Akdoğan 1999). Etkin

bir anadili öğretiminin gerçekleştirilmesinde ders kitaplarının önemli bir yeri ve işlevi bulunmaktadır. Bireyin kişilik gelişimini etkileyen ders kitaplarına alınan metinlerin, gerek seçilişi, gerek işlenişi ve gerekse ilköğretim programına uygunluğu açısından önem kazanmaktadır. Bu açıdan ders kitaplarına bakıldığında ders kitaplarının biçim ve içerik açısından anadili öğretiminde kullanılacak düzeyde hazırlanmadığı gözlenmekte ve yetersizlikler içerdiği görülmektedir.

Günümüzde okuma alışkanlığımızın olmamasının, en az okuyan ülkeler arasında yer almamızın ana nedenlerinden biri, anadili öğretiminde kullanılan ders kitaplarının niteliğidir. Anadili öğretiminde kullanılan ders kitaplarında genel olarak yazınsal ve öğretici nitelikli metinler kullanılmaktadır, ancak metin seçiminde metinlerin kimi zaman biçim ve içerik açısından nitelikli olmadığı, yazar ve dönemleri açısından dengeli bir dağılım yapılmadığı görülmektedir. Bu saptamalar dikkate alınarak öğrenci, ders konusu olmasa bile her dönemin belli başlı yazarları ve ürünleriyle tanıştırılmalıdır. Bunu yaparken de gerçek yaşamda karşılıklarını bulabilecekleri, anadilini sevdirecek, metni okuma tadına ulaştıracak nitelikte ve türlerinin dilsel özelliklerini yansıtan metinlere yer verilmesi gerekmektedir (bkz. MEB,1995:5-12). Bütün bu ilkeler, Türkçe öğretiminin genel amaçlarında maddeler halinde belirtilmektedir.

Yapısal anlambilim olarak da adlandırılan göstergebilim, anlam, anlamlandırma ve öznel yorumlama sorunlarına bir ölçüde de olsa giderecektir. Bu durumda da metnin ana iletisini bulma, metni doğru anlama ve yorumlama, önemli bilgiyi önemsiz bilgiden ayırt edebilme gibi becerilerin kazandırılması da önem kazanmaktadır. Başka deyişle, her göstergenin temel anlamı yanında yan anlamı (tasarımları ve duygu değerleri) da bulunmaktadır. Bu durumda her göstergenin içinde yer aldığı tümce ve metindeki kullanımsal anlamı (bağlam) da önem kazanmaktadır. Anadili öğretiminde kullanılmak üzere hazırlanacak ders kitaplarına alınan metinlerin işlenişinde, metinle ilgili sorularda metnin iletisini buldurmaya yönelik düzenlemelerin gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Metnin

yüzeyinden hareketle derin yapısını ortaya çıkaracak yönlendirmeler bulunmalıdır. Bu yönlendirmelerle öğrenciye metnin derin yapısına ulaşmasını sağlayacak yollar çizilmeli ve öğrencinin bu yollardan gitmesi sağlanmalıdır. Günümüz ders kitaplarındaki metinler işlenirken, bu durum gözardı edilmektedir.

1.5.3. Kapsam ve Sınırlılıklar

Bu göstergebilimsel betimleme çalışması, ders kitaplarının çokluğu nedeniyle yalnızca ilköğretim sekizinci sınıf Türkçe ders kitaplarıyla sınırlı tutulacaktır. Ayrıca MEB’ce 2000-2001 eğitim-öğretim yılında okutulması salık verilen ders kitaplarından ikinci kademe sonu olan sekizinci sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinler inceleme nesnesi olarak belirlenmiştir.

Bu çalışmada, eğitim öğretimde kullanılan Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin sayısal çokluğu nedeniyle metinler kitaplarda belirtilen biçimde türlerine göre sınıflandırılarak çalışmanın evreni belirlenmiştir. Bu evrenden “katmanlı küme” yöntemiyle bir bütünce (örneklem) oluşturularak metinler incelenmiştir. Başka bir deyişle metinler, türleri açısından sınıflandırılarak örneklem belirlenmiş ve çözümlenmiştir.

Türkçe Programında konu olarak ele alınan dilbilgisi tezin kapsamı dışında bırakılmıştır. Bu konuda yapılmış doktora tezinde (Aydın, 2001) geniş bilginin yanı sıra dilbilgisinin yeni bir yaklaşımla öğretilmesine yönelik öneriler de yer almaktadır. Bunun yanında, Türkçe ders kitaplarında yer alan serbest okuma metinleri de tezin kapsamı dışında bırakılmıştır. Metinler, hazırlık çalışmaları, metin-resim ilişkisi (görsel metnin sözel metni bütünleyişi), sözcük çalışmaları, (sözel) metinle ilgili sorular, tür-biçim çalışmaları ve yazılı-sözlü anlatım çalışmalarıyla sınırlı tutularak incelenmiştir.

1.5.4. Evren ve Örneklem

Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu tarafından 2000-2001 öğretim yılında okutulması salık verilen ders kitaplarından İlköğretim ikinci kademesinin sonu olan sekizinci sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinler çalışma evrenini oluşturmaktadır. Çalışma evreninde toplam 218 metin bulunmaktadır. Bu evrenden metin türlerinin dağılımına göre her tür metinden “katmanlı küme” örneklem yöntemiyle 34 metin örneklem olarak belirlenmiş, belirlenen örneklem göstergebilimsel yöntemle çözümlenerek metinlerin anlam evrenlerine girilmiştir. Bu yolla metnin hangi tür davranışları kazandırmaya yönelik olduğunun belirlenmesine çalışılmıştır. Çözümlenen metinlerin kazandırmayı amaçladığı davranışlar saptandıktan sonra, bu davranışların İlköğretim Türkçe programında öğrenciye kazandırılması düşünülen amaç ve davranışlara uygunluğu açısından işlenip işlenmediği, amaç ve davranışları edindirmeye yönelik çalışmaların, yönlendirmelerin bulunup bulunmadığı eleştirel bir bakış açısıyla belirlenmiştir.

Her metin türünden en az bir örnek, aynı metin türünden birden fazla örnek metin rastlantısal olarak belirlenmiştir. Bunun nedeni verilmesi düşünülen bir davranış her tür metnin yansıma olasılıklarının olabileceğinin düşünülmesinden kaynaklanmaktadır. Her metin türü, evrenin alt katmanını oluşturduğundan aynı tür metin sayısı fazla olandan daha fazla örnek metin örnekleme alınmıştır.

Aşağıda çalışmanın evrenini oluşturan metinler ders kitabında belirtildiği gibi türlerine göre ayrılmış, türlerin abece sırasına göre sıralanmış ve tablo halinde gösterilmiştir (bkz. tablo 1). Bunun yanında belirlenen evrenden örnekleme giren metinler, yaynevlerinin abece sırasına ve kitapların sayfa numaralarına göre tablo halinde gösterilmiştir (bkz. tablo 2).

METİN TÜRLERİ**	YAYINEVLERİ*						TOPLAM
	AKÇAĞ	DÖRTEL	DÜZGÜN	MAHİR	MEB	METİNLER	
ANI***	2	3	4	2	2	-	13
ATASÖZÜ-ÖZDEYİŞ	-	-	1	1	1	1	04
DENEME	-	3	2	5	-	1	11
DERLEME	1	-	-	-	2	-	03
DESTAN	-	-	1	-	1	-	02
ELEŞTİRİ	-	-	1	-	1	-	02
FIKRA	1	-	5	-	2	2	10
GEZİ YAZISI	3	1	1	1	1	1	08
GÜNCE	-	1	1	-	-	-	02
HABER	-	-	-	-	1	-	01
KONFERANS	-	-	-	-	1	-	01
MAKALE	5	2	5	5	4	3	24
MASAL (FABL)	1	1	-	-	1	1	04
MEKTUP	1	-	1	1	1	1	05
NUTUK	3	3	1	4	2	4	17
OYUN	-	1	1	1	1	1	05
ÖYKÜ	5	3	3	3	2	5	21
ROMAN	2	-	3	2	1	2	10
RÖPORTAJ	1	1	1	-	1	2	06
SÖYLEŞİ	2	5	2	3	2	2	16
ŞİİR	4	7	6	5	7	8	37
YAŞAMÖYKÜSÜ	4	2	2	3	2	3	16
TOPLAM	35	33	41	36	36	37	218

Tablo 1

* yayinevleri adları abece sırasına göre düzenlenmiştir.

** metin türleri ders kitaplarında belirlendiği gibidir.

*** türlerin sırası abece sırasına göre düzenlenmiştir.

ÖRNEKLEM

METİN NO*	METİN ADI	METİN TÜRÜ**	YAYINEVİ	SAYFA NO
1.	Yüz Akı	Öykü	Akçağ Yayınları	10
2.	Oh Bel	Fıkra	"	85
3.	Zorlara Dağ Dayanmaz	Gezi	"	104
4.	Koşma	Şiir	"	194
5.	İstiklal Marşı	Şiir	Dörtel Yayıncılık	9
6.	Kızıma Da Götür	Röportaj	"	57
7.	Karda İle Tilki	Masal	"	154
8.	Derslerine Çalışacaklarmış	Anı	"	199
9.	Canım İstanbul	Şiir	"	203
10.	Alışkanlık	Deneme	"	207
11.	Ergenekon Destanı	Destan	Düzgün Yayıncılık	24
12.	Sarımsak	Deneme	"	130
13.	Cimrinin Ziyafeti	Oyun	"	138
14.	Fatih Sultan Mehmet	Yaşamöyküsü	"	264
15.	Yalnızlaşan Ve Makineleşen İnsan	Makale	Mahir Yayınları	16
16.	Karanfiller Ve Domates Suyu	Öykü	"	76
17.	Milli Eğitim	Nutuk	"	89
18.	Sorumluluk	Deneme	"	98
19.	Dil Bilmek	Söyleşi (Sohbet)	"	181
20.	İnsan Sevgisi Ve Evrensellik	Makale	"	186
21.	Dönüş	Öykü	"	219
22.	Onuncu Yıl Nutku	Nutuk	MEB Yayınları	36
23.	Öğretmene Saygı	Anı	"	40
24.	Şöyle Falan Olmak	Eleştiri	"	80
25.	Atasözü, Özdeyiş	Atasözü	"	87
26.	Atatürk Diyor Ki	Derleme	"	92
27.	Nasrettin Hoca	Konferans	"	97
28.	Eğer Gençlik Bilseydi	Söyleşi	"	113
29.	Küçük Ağa	Roman	"	158
30.	Bilgisayarın Yetenekleri	Makale	"	163
31.	Başka Karadeniz Yok	Haber	"	166
32.	İstanbul'u Dinliyorum	Şiir	Metinler Yayıncılık	148
33.	Kültürlü İnsanlar Yetiştirmek	Makale	"	158
34.	Ömer'den Serdar'a Mektup	Mektup	"	189

Tablo 2

* Metinler yayınevlerinin abece sırasına ve sayfa numaralarına göre dizilmiştir.

** Metin türleri, kitap yazarının belirlediği gibidir.

1.5.5. Veri Toplama Tekniği

Bu çalışmada veriler, araştırma tekniği açısından doküman (belge) inceleme yöntemine dayanarak belirlenmiştir. Doküman incelemesi, “araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin özömlenmesini kapsamaktadır.” (Yıldırım ve şimşek, 2000:140) alışmada MEB’in 2000-2001 eğitim-öğretim yılında salık verdiği Türkçe ders kitaplarından sekizinci sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerden “tabaka örnekleme” yöntemiyle veri toplanmıştır. Tabaka örnekleme alt tabaka örnekleme ayrılmış ve metin türlerinin sayıları oranında kota uygulanmıştır. Buna göre altı ayrı yayınevi tarafından yayımlanan sekizinci sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan 218 metinden 34’ü örnekleme olarak belirlenmiştir.



2. BÖLÜM: Anadili Öğretimi

2.1. Anadili Öğretimi Sürecinde Dil-Düşünce-Toplum-Kültür İlişkilerinin Yansımaları

Dile iletişimsel bir araç olarak bakıldığında, ister bireysel, ister toplumsal, isterse de kültürel alanda olsun insan yaşamının her alanında dile gereksinim duyulmaktadır. E. Benvenist, dilin iletişimde kullanılmasını, iletişimsel bir araç niteliği kazanmasını “Dil gerçekliği yeniden yaratır. Bu şu anlama gelir: *Gerçeklik dil aracılığıyla yeniden yaratılır*. Konuşan kişi söylemiyle olayı ve olaya ilişkin deneyimini yeniden oluşturur. Dinleyen kişi de önce söylemi algılar ve bu söylem aracılığıyla olay yeniden oluşur. Böylece dilin işleyişine özgü bir durum olan söz alışverişi ve söyleşim, söylem edimine ikili bir işlev yükler: *konusucu için gerçekliği gösterir, dinleyici için gerçekliği yeniden yaratır*. Bu da dilin tam anlamıyla bireyler arası iletişimde araç niteliği kazanmasını sağlar.” (1995:30) biçiminde açıklamaktadır.

Dil, ulamlar dizgesi içinde aracılık işlevini ortaya koymaktadır. Dilsel işlevlerden yola çıkarak ve *ben-sen* karşıtlığı uyarınca birey ve toplum karşıt değil, tersine birbirini tamamlayan, bütünleyen bir gerçeklik olarak ortaya çıkmaktadır. Dil aracılığıyla birey ve toplum birbirlerini belirlerken toplum da, birey de yalnızca dille olanaklı duruma gelmektedir. Toplumun her düzeyinde iletişimin en yetkin aracı olarak dilin kullanılması dilin bir toplumsal sözleşmeye dayalı olduğunu, varlığını toplum içinde belirginleştirdiğini göstermektedir.

İnsanı diğer varlıklardan ayıran en önemli özellik insandaki dilyetisidir. Başka deyişle bu ayrıcalığını insan, “düşüncenin, dilin, toplumun ortak kaynağı olan simgesel gösterim yetisine sahip olmasına borçludur. İnsanda simgeleştirme yetisi en yetkin biçimde dilde kendini göstermektedir. Doğal olarak dil de simgesel anlatımla gerçekleşmektedir. Yazılı, görsel ... gibi, tüm dilsel iletişim dizgeleri dilden türemiştir ve dili gerekli kılmaktadır” (Benvenist,1995:32). Dolayısıyla, dil

iki düzlemde oluşturulmuş simgesel bir dizge olarak belirlemektedir. Bir yandan fiziksel bir olgu olarak karşımıza çıkarken bu fiziksel olgunun gerçekleşmesi için ses ve işitimi aygıtına gereksinim duyulmaktadır. Bu yönüyle dil gözlemlenebilir, betimlenebilir ve yazıya geçirilebilir bir özellik taşımaktadır. Öte yandan dil, çağrıştırmaya gücüyle olayların ya da deneyimlerin yerini alan *göstergen*in aktarılmasını sağlamaktadır. Konuşma anında sözcüklerle kavramlar arasında bağlantı kurarak nesne ve durumların gösterimi olan, *göndergeler*den ayrı *göstergeler* üreterek adlandırmalar arasında kavramsal, varsıllaşmanın çok güçlü bir etkeni olan ve *eğretileme* adı verilen örneksemeli aktarımlar oluşturmaktadır. Uslamlama da önermeleri birbirine bağlamaktadır. Dilsel simgenin bir araç niteliği taşıması, söylemsel düşüncenin aracı olmasından kaynaklanmaktadır. Dil, düşüncüyü düzenleyerek özgül bir biçimde bu düşüncenin gerçekleşmesini, aynı zamanda da bir bireyin içsel deneyiminin eklemli ve gösterimsel bir anlatımla başka bir bireye ulaşmasını sağlamaktadır. İnsan, bunu kendi türüne özgü bir ses çıkarmayla değil, topluma özgü bir dille, dil kullanımıyla gerçekleştirmektedir. Bu nedenle de anadili öğretiminde kullanılan ders kitaplarına alınacak metinlerin amaca uygun olarak seçilmesinin ve işlenmesinin önemi artmaktadır.

D. Aksan, dili, “düşünce, duygu ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanarak başkalarına aktarılmasını sağlayan, çok yönlü, çok gelişmiş bir dizge” biçiminde tanımlamaktadır (1995:55). Tanımından da anlaşıldığına göre dil, iletişim araçlarından en yetkinidir ve kendisi dışındaki öğelerle de doğrudan ilişkilidir: *Dil-düşünce, dil-ekin, dil-toplum, dil-birey ve özellikleri....* İnsanın dilyetisine sahip olması ve toplumun kültürünü, bireyin düşüncesini aktarırken dili kullanması anadili öğretiminde kullanılacak araçların nitelikli hazırlanmasını zorunlu kılmaktadır. Birey, içinde bulunduğu toplumun yapısını kavrarırken, kendi kişiliğinin oluşumunu geliştirirken, düşüncelerini, duygularını aktarırken araç olarak dili kullanması, anadili öğretiminin planlı biçimde düzenlenmesini zorunlu kılmaktadır. Bu durum, gelişim süreci içinde bireyin dili en yetkin biçimde edinmesini ve anadili öğretiminin

gerçekleştirilmesinde kullanılan araç ve gereçlerin (özellikle ders kitaplarının) nitelikli hazırlanmasını gerekli kılmaktadır.

2.1.1. Dil ve Düşünce

Dilbilimci, dil olmadan düşüncenin varolamayacağını bundan ötürü de dünyaya ilişkin bilginin, o bilgiyi aktaran anlatım tarafından belirlendiğini düşünmektedir. Dilbilimci için düşünce, dilin yapısıyla biçim almaktadır. Kullanımında da bireyle, toplumla, düşünceyle ilişkilendirilerek söylemsel bir değer kazanmaktadır.

Yapılan çalışmalar, dil-düşünce arasındaki ilişkinin birbirinden ayıramayacağını, insan düşüncesinin en yetkin biçimde dille aktarılabilceğini ortaya koymaktadır. Başlangıç çalışmalarında dil ile düşünce arasında bir ayrım gidilmemektedir. Davranışçı yaklaşımın temsilcilerinden Wygotski, düşünme=dil- ses derken ünlü dilbilimci A. Martinet, örgütlenmiş bir düşüncenin ancak dille varolabileceğini savunmuştur. Bu görüş XIX. yüzyılda birbirinden ayrılmaya başlanmıştır. Langacker ise, dil ile düşüncenin birbirinden ayrılması gerektiğini, duygularımızı anlatacak sözcükler bulamadığımızı belirterek kimi düşüncelerimizi dışı vurmak için dil dışı iletişim dizgelerine gereksinim duyulduğunu savunmuştur (bkz. Aksan,1995:52-55).

Ancak dile iletişim açısından bakıldığında, Langacker'in savunduğu gibi dil dışı göstergelerle de düşünce ve duygular alıcıya ulaştırılabilmektedir. Soyut bir kavram aktarılırken yine dil-dışarı göstergelere başvurulmaktadır (bkz.Aksan,1995:54). Son dönem çalışmalarda da düşüncenin dil ile birebir ilişkili olduğu görüşünün baskın olduğu belirtilmektedir ve dilde yetkinlik, düşüncenin gelişimini doğrudan etkilemektedir. Bu nedenle de anadili öğretiminin etkili bir biçimde gerçekleştirilmesi gerekmektedir.

2.1.2. Dil ve Toplum

İnsanın doğayla ya da insanla kurduğu bağıntı dilin toplumda varolduğunu ortaya koymaktadır. Birey, toplum içinde doğar ve o toplumun dil dizgesini edinir. Dolayısıyla da dil ve toplum birbirinden ayrı olarak düşünülmemektedir. Çocuk, dili bağı bulunduğ bir toplulukta edinirken nesnelere, kavramları o dilde karşılığı olan adlarıyla öğrenir, her şeyin bir adı olduğu gibi kendinin de bir adı olduğunu, bu adı aracılığıyla toplumun diğer üyeleriyle iletişim kurduğunu algılamaktadır.

Dilin toplumla ilişkisini, dilin toplumsal yönünü F. de Saussure, **Genel Dilbilim Dersleri** adlı kitabında “Dil varlığını yalnızca toplum üyeleri arasındaki bir tür sözleşmeye borçludur, bunun için birey onu ne yaratabilir ne de değiştirebilir.” biçiminde dile getirmektedir. O halde dil varlığını toplumda belirginleştirmektedir. Toplumda iletişimin yetkin bir biçimde gerçekleşmesi dil aracılığıyla yapıldığına göre anadili öğretiminde kullanılacak araç ve gereçlerin nitelikli hazırlanması ve anadili öğretimi ortamlarında kullanılması birbirini anlayan insan topluluklarının uluslaşmasına önemli ölçüde katkıda bulunacaktır.

2.1.3. Dil ve Ekin (Kültür)

Dil ve ekin ile ilgili olarak W. Von Humbolt’un görüşleri bu alanda oldukça önemli bir yere sahiptir. Humbolt, bir ulusun dilinden o ulusun kültürüne inilebileceğini savunarak dil, bir ulusun ruhunun dış görünüşünün yansıtıcısı olduğunu kendi deyişiyle “ulusun dili ruhudur, ruhu da dili” (bkz. Akarsu,1998) diyerek belirtmektedir. Ulusların ekinleri farklı olduğundan dilleri de birbirinden farklılık göstermektedir. Dil, “insanların ayrılık belgesi” olduğuna göre toplumlar da birbirinden farklıdır.

Dil ekinle yaşarken ekin de dile koşut bir gelişme göstermektedir. Dil bir toplumun düşüncesini dile getirmede en yetkin araç olduğuna göre, dilin

bozulması düşünce aracının bozulması demektir, dil toplumun yapısını etkilerken toplumsal yapı da dili etkileyerek onu biçimlendirmektedir. Bir toplumda konuşulan dil o toplumun ekininin bir parçasını oluşturduğu gibi bir toplumun bilgi birikiminin toplamını da ortaya koymaktadır. Edinilen bilgilerin bir kuşaktan diğer bir kuşağa aktarılması iletişimin en yetkin aracı dille gerçekleştiğine göre dil ne kadar yetkin biçimde edinilirse ekinin aktarımı da o oranda gerçekleşmektedir.

Bir ulusun düşünce yapısı, yaşayış biçimi, inançları, gelenekleri, görenekleri, dünya görüşü, çeşitli nitelikleri dillerinde gizlidir. Dilbilimsel bakış açısıyla bu olguların yansması olan dili incelemekle o toplumun ekiniyle ilgili bilgilerin edinilebileceği düşünülmektedir.

Sonuç olarak, dil, düşünceyle, toplumla, bireyin kendisiyle, ekinle doğrudan ilişkilidir. Bütün bu olgular dilde kendini bulmakta ve belirginleşmektedir. Bütün bu olgular dil olmadan düşüncenin olamayacağını, dilin düşünceyi geliştirmedeki rolünün yadsınamayacağını, dilin varlığını toplumda belirginleştirdiğini, ulus olma ölçütü olduğunu göstermektedir. Bu nedenle de anadili öğretiminin üzerinde önemle durulması ve bireyin dil yetisinin gelişmesiyle düşünme yetisinin de gelişeceği gerçeğinin göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Dilin bu çok yönlülüğü onun yetkin bir biçimde öğrenilmesini ve öğretilmesini zorunlu kılmaktadır. Bu durum anadili öğretiminde kullanılacak ders kitapları hazırlanırken dilbilim, eğitimbilim, toplum dilbilim, ruhdilbilim, insanbilim, göstergebilim gibi alanlararası çalışmaların yapılmasının ve bu bilim dallarının anadili öğretimine sağladığı yöntemlerden yararlanılmasının günümüzde bir zorunluluk durumuna geldiğini göstermektedir.

2.2. Anadili Öğretim Yöntemleri ve Türkçenin Anadili Olarak Öğretimi

Anadili öğretimi bireyler arasındaki ayrılıkları en aza indirecek (iletişim ve birbirini anlama açısından) bir dizgedir. “Çağdaş eğitimin başlıca işlevi, bireyi,

sorunların üstesinden kendi başına gelebilen, bilinçli, kişilikli bir yapıda yetiştirmek, onu yetkin bir duruma getirmektir. Böyle bir kişiliğin gerektirdiği bağımsız düşünme, doğru anlama, nesnel davranma, iyi anlatma yetenekleri anadiline bağlı olarak geliştiğinden, bireyin öncelikle anadilinin kendisine sunduğu geniş anlatım olanaklarını kavraması gerekmektedir. Bu da ancak köklü bir anadili öğretimiyle sağlanabilir” (Aksan, 1975:430; Ergenç, 1993:62).

“Anadili öğretiminin bireylere doğru, açık ve etkili bir iletişimi gerçekleştirebilecek dilsel becerileri kazandırma; onların düşünme güçlerini geliştirme, biçimlenme ve toplumsallaşma süreçlerine katkıda bulunma gibi temel amaçları vardır. Bu amaçlar, anadili duyarlılığı ve bilinci yeterince gelişmiş bireylere, yurt ve dünya gerçeklerini anadilleriyle kavrama ve değerlendirme becerileri kazandırma gibi diğer temel amaçlarla birleşir. (...) Anadili öğretiminin bireye kazandırmayı amaçladığı bilgi ve beceriler öğretim kademelerine göre büyük farklılıklar göstermez; birbirleriyle örtüşüm içindedir” (Sever:1997:6). Burada amaç bireye gerekli olan davranışları kazandırmaktır. Anadili öğretimi belirli bir dönemde yapılp bitirilen bilgi dersi değil, aksine bireyin yaşamı boyunca sürdürmesi gereken bir etkinlik olarak görülmektedir.

Anadili öğretiminde konu olarak adlandırılan dilbilgisi öğretiminde dilbilimsel yöntemlerden özellikle yararlanılmasının gerekliliği ortadadır. Günümüz koşulları anadili öğretiminde yöntemli ve planlı bir öğretimin yapılmasını gerekli kılmaktadır. Dilbilim, buna yönelik kuramsal-yöntemsel belirlemelerde bulunmaktadır. Dilbilimin alanlarından yararlanılması gerektiği gibi yanalanlarından da yararlanmak gerekmektedir. Örneğin, yapısal anlambilim olarak da adlandırılan göstergebilim, anlam, anlamlandırma ve öznel yorumlama sorunlarına çözüm getirmek amacıyla oluşturulmuş bir yöntem olarak görünmektedir. Başka bir deyişle, bir metnin ana iletisini belirlemede ortaya atılan düşüncenin gerekçelendirilmesi açısından göstergebilimin bu amaca yönelik sunduğu araçlar kullanılabilir. Sözcüklerin temel anlamları yanında

yananlamları (tasarımları ve duygu değerleri) da vardır. Bu durumda sözcüğün içinde yer aldığı tümcedeki anlamı, aldığı değer (bağlam) da önem kazanmaktadır. Her metnin okurla ya da alıcıyla paylaşmak istediği bir iletisi vardır. Bu da yazınsal nitelikli metinlerde genellikle örtük olarak verilmektedir. Bilgilendirici metinlerde ise bu durumun tersine açıklıkla dile getirilmelidir. Metnin ana düşüncesini bulma, metni doğru anlama ve yorumlama da önem kazanmaktadır.

Anadili öğretimi, insanın birey olma koşulunun başında geldiğinden bireyin geleceğini ve kişilik oluşumunu doğrudan etkilediğinden önem verilmesi gereken bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu olguyu gerçekleştirmede ders kitapları da oldukça önemli bir yer tutmaktadır. Anadili öğretiminin yetersizliklerinin giderilmesi için öncelikle anadili öğretiminin amaçlarına uygun ders kitaplarının hazırlanması gerekmektedir.

Çalışma konumuzda ele aldığımız anadili öğretiminde kullanılan, II. Kademe sonu olan sekizinci sınıf Türkçe ders kitaplarında genel olarak yazınsal ve öğretici nitelikli metinler kullanılmaktadır, ancak metin seçiminde metinlerin kimi zaman biçim ve içerik açısından nitelikli olmadığı, yazar ve dönemleri açısından dengeli bir dağılım yapılmadığı görülmektedir. Bu saptamalar dikkate alınarak öğrenci, ders konusu olmasa bile her dönemin belli başlı yazarları ve ürünleriyle tanıştırılmalıdır ve bu konuda çaba harcanmalıdır. Bu durum ders kitabına alınacak metinlerin gerçek yaşamda karşılıklarını bulabilecekleri, anadilini sevdirecek, metni okuma tadına ulaştıracak özellikleri barındıran türde olmasını zorunlu kılmaktadır.

Türk Milli Eğitiminin genel amaçları doğrultusunda anadili öğretimi için hazırlanan Türkçe ders kitaplarında yazınsal ve öğretici nitelikli metinlerin kullanılması ve metin türleri açısından eşit bir dağılım göstermesi gerekmektedir. Türkçe ders kitaplarına alınan metinler anadili öğretiminin temel aracını oluşturduğundan, bu tür metinlerin her biri bir başka yaşam durumu

sunduğundan öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyini artırıcı bir özellik taşımaktadır. O nedenle anadili öğretiminde kullanılan metinlerin niteliği, düzeye uygunluğu, yazara ve türe göre dağılımı gibi ilkeler önem kazanmaktadır.

Anadili öğretiminde konu alanı olarak dilbilgisi öğretimi ve yazım kuralları yer almaktadır. Bu konu alanı da dersin amacının diğer bir boyutunu oluşturmaktadır. İlköğretim kurumları Türkçe ders programında dilbilgisi öğretimi işlevsel bir etkinlik olarak ele alınmıştır. Dilbilgisinin, Türkçe ders kitaplarında anlama ve anlatım çalışmaları ile kaynaştırılmış olarak gerektiğinde ve yeterince işlenmesi öngörülmektedir. "... bir dilbilgisi birimi, çocuğun doğru konuşmasında, doğru yazmasında bir işe yarayacaksa ve bu, işe yarayacağı oranda işlenmeli; yoksa işlenmemelidir" (Erişen,1983:54). Anadili öğretiminde kullanılan kitaplardaki metinlerin işlenişi yalnızca dilbilgisi kurallarının öğretimi olarak algılanmamalıdır. Aynı zamanda temel becerilerin kazandırılmasına yönelik olmalıdır. Dilbilgisi bu temel becerileri kazandırmada bir etken olacaksa üzerinde durulmalıdır. Ancak dilbilgisi öğretimi öğretim kademelerine göre değişiklik göstermektedir. Öğretim kademesi yükseldikçe dilbilgisi kurallarının öğretiminin oranı da artmaktadır.

İlköğretim, lise ve yükseköğretimde öğretilmeye çalışılmasına karşın bireye anlama ve anlatma becerilerinin yetkin bir biçimde kazandırılmamasının tek nedeninin iyi düzenlenmemiş ders kitapları olmadığı bir gerçektir. Günümüzde kullanılmakta olan ve anadili öğretmek, anadili bilincini bireye kazandırmak gibi amaçlarla hazırlanan ve Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu tarafından incelenip, onaylanarak ders kitabı olarak okutulması salık verilen Türkçe ders kitaplarının bu gereksinime, bu becerileri kazandırma amacına yanıt vermediği yapılan kimi çalışmalarda belirtilmiştir (bkz.Eren,1994; Konedralı, 1995; Demiryöney, 1996; Aydın,1999; Karababa,1999; Aydın,2000; Aydın,2001). Eğitim öğretim "yalnızca iyi ders kitaplarının hazırlanmasıyla olacaktır" gibi bir sav ne literatürde (alanyazında) ne de bizim temel sayıtlarımızda yer almamaktadır. Burada üzerinde durulan konuyu Kavcar, "Bırakın ilköğretim ve liseyi üniversiteyi

bitirmiş bir birey dahi anadilini gerektiği gibi doğru ve düzgün kullanamamakta, kendi duygu ve düşüncelerini karşısındakine aktaramamakta, bir devlet dairesine ya da özel bir kuruma iş dilekçesini, özgeçmişlerini bile yazamamakta, kendini sözlü olarak ifade edememektedir” (1998:5 ve ö.t.) biçiminde dile getirmektedir. Bu durum yetkin bir biçimde anadili öğretiminin gerçekleştirilemediğini göstermektedir.

İlköğretim kurumları sekizinci sınıf Türkçe programında da belirtildiği gibi anadili öğretiminde ilköğretimi bitirmiş bir bireyin bir dilekçe yazması, iş başvurusunda bulunması, düşüncelerini ifade edebilmesi hedeflenir. Başka deyişle, bir öğrenci, ilköğretim eğitimini tamamladığında Türkçe programında belirtilen davranışları edinmesi ya da ona edindirilmesi gerekmektedir. Yeterli özen gösterilerek düzenlenmiş bir eğitim sistemi ve bu sistem içerisinde öğrenimini tamamlayan bireyin istenilen davranışları sergilemesi doğal bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu sonuca ulaşmada en önemli etkenlerden biri de ders kitaplarının yeterli düzeyde hazırlanması, gereken nitelikleri taşımasıdır.

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 10. maddesinde geçen “Eğitim sisteminin her derece ve türü ile ilgili programların hazırlanıp uygulanmasında ve her türlü eğitim faaliyetlerinde Atatürk İnkılap ve İlkeleri ve Anayasada ifadesini bulmuş olan Atatürk milliyetçiliği temel olarak alınır. Milli ahlak ve milli kültürün bozulup yozlaşmadan kendimize has şekli ve evrensel kültür içinde korunup geliştirilmesine ve öğretilmesine önem verilir.

Milli birlik ve bütünlüğün temel öğelerinden biri olarak Türk dilinin öğretimin her kademesinde, özellikleri bozulmadan ve aşırılığa gidilmeden öğretilmesine önem verilir; çağdaş eğitim ve bilim dilinin de zenginleşmesine çalışılır bu amaçla AKDİTYK ile işbirliği yapılarak Milli Eğitim Bakanlığınca gereken tedbirler alınır.” (MEB,1987:8) saptamasıyla yönlendirilmeye çalışılan anadili öğretimimizin yetişmiş öğretmen gereksiniminden sonra gelen en büyük

sorunlarından birisi olarak Türkçe ders kitapları ve bu ders kitaplarında öğretim aracı olarak kullanılan metinlerin seçimi konusu gelmektedir. Özellikle ülkemizde ders araç ve gereçlerinin sınırlı olması, sağlıklı bir öğretmen öğretiminin gerçekleştirilememesi ders kitaplarının önemini daha da artırmaktadır.

2.3. Türkçe Öğretiminin Kısa Tarihçesi

Türkçenin tarihsel gelişimi incelendiğinde günümüzdeki biçimini alana dek birçok dilin etkisinde kaldığı görülmektedir. Osmanlı döneminde bilim dilinin Farsça, yazın dilinin ise Arapça olması Türkçenin yeterince işlenememesine neden olmuştur. Osmanlı İmparatorluğu döneminde eğitim kurumlarında Türkçe öğretimi Tanzimatla birlikte başlamaktadır. Bu dönemde açılan Rüştîyelerin eğitim programlarında anadili olarak Türkçe öğretimine büyük ölçüde yer verildiği görülmektedir.

Bunun yanında öğretim alanlarındaki yetersizlikler anadili öğretimi çalışmalarını da doğrudan etkilemiştir. Son yıllarda özellikle de Cumhuriyet döneminde anadili olarak Türkçenin öğretimi önem kazanmıştır. Günümüzde ise anadili olarak Türkçenin öğretimi yanında yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi de önem kazanmıştır.

Cumhuriyet döneminde 3 Mart 1924 tarih ve 430 sayılı Tevhid-i Tedrisat (öğretimin birleştirilmesi) kanunu ile bütün eğitim kurumlarında Arapça ve Farsçanın öğretimine son verilerek yerine eğitim ve bilim dili olarak Türkçe kabul edilmiştir. Türkçe öğretimi, 1928 yılında Türk harflerinin kabulüyle bir ivme kazanmış, bugünkü Türkçe öğretiminin temeli atılarak günümüze kadar gelinmiştir. (bkz. Demirel,1996:3-4).

2.3.1. İlköğretim Türkçe Programının Tarihsel Gelişimi

İlköğretim Kurumları Türkçe Programı cumhuriyetin ilanından sonra çeşitli aşamalardan geçerek günümüzdeki biçimini almıştır. 1924'te yapılan program (düzey olarak) ağırlığı nedeniyle 1927'de değiştirilerek okuma ve yazma çalışmalarına ağırlık verilmiştir. Divan edebiyatına verilen ağırlık gerekçesiyle 1929 yılında yeniden değiştirilmiş ve uygulanması için 1935 yılına kadar yeni yönergeler verilmiştir.

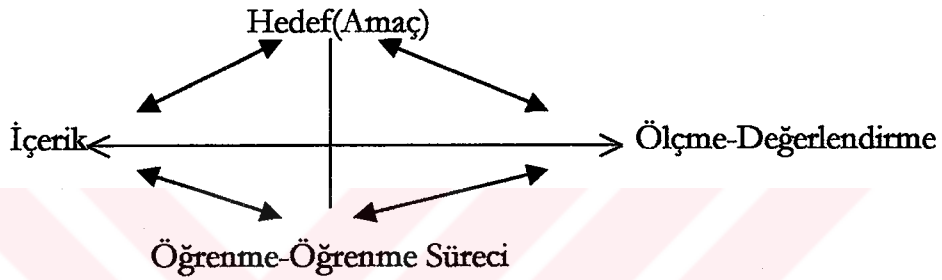
1945 yılında yeniden yapılan program ve ders kitabı çalışmalarında Türkçe öğretiminde ilk ve ortaokul düzeylerinin birbirini bütünlemesine önem verilmiş, buna karşın lise düzeyindeki edebiyat dersleri farklı düşünülmüştür. 1957 yılında hazırlanan Türkçe programları bugünkü uygulamaların temelini oluşturmaktadır. Ancak hazırlıklarına 1962'de başlanıp 1968'de bitirilen ilköğretim programı, ilköğretimde okutulan Türkçe ders programı olarak 1981 yılına kadar uygulamada kalmıştır.

14.06.1973 gün ve 1789 sayılı Milli Eğitim temel eğitim yasasıyla zorunlu eğitimin 8 yıla çıkarılması kararlaştırılmış ve yeni açılacak temel eğitim okulları için yeni bir Türkçe öğretimi programı hazırlanmıştır. İlköğretim okullarında bu programa göre hazırlanmış ders kitapları kullanılarak Türkçe öğretimi yapılmaktadır. Ancak 1991 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından oluşturulmuş Türkçe program geliştirme komisyonu yeni bir taslak program hazırlamış ve Talim Terbiye Kurulu'nun incelemesine sunmuştur¹.

Günümüzde ilköğretim okullarında okutulan Türkçe dersinin programı, MEB TTK'nın 22.09.1981 tarih ve 172 sayılı kararıyla kabul edilmiş ve 26 Ekim 1981 gün ve 2098 sayılı Tebliğler dergisinde yayımlanmıştır.

¹ 2002 yılı sonu itibarıyla bir sonuç alınmamıştır. Ancak, Prof. Dr. Cahit Kavcar ve Doç. Dr. Sedat Sever danışmanlığında oluşturulmuş bir komisyon, 1981 yılı Türkçe ders programının geliştirilmesi yönündeki çalışmalarını sürdürmektedirler.

Bu program eğitimbilimciler ve program geliştirme uzmanları tarafından yetkin bir program olarak değerlendirilmektedir (Göğüş,1983; Erişen,1983). “1981 programı, Türkiye’de yeni uygulanmaya başlanan çağdaş program geliştirme anlayışına göre hazırlanmış öncü bir eğitim programı niteliğindedir. Program genel ve özel amaçlar, öğrencilere kazandırılacak davranışlar, yöntem, araç-gereç ve ölçme-değerlendirme boyutlarından oluşmaktadır. Buna göre program geliştirme süreci aşağıdaki gibi bir görünüm izlemelidir” (bkz. Demirel,1996:4).



1981 Türkçe programında dil öğretimine ilişkin özel amaçlar ve davranışlar Anlama, Anlatım, Dilbilgisi ve Yazı başlıkları altında belirlenmiştir. Anlama, dinleme ve okuma, anlatım konuşma ve yazma olarak sınıflandırılırken, dilbilgisi ve yazı için herhangi bir sınıflamaya gidilmemiştir.

“Dil öğretiminin temelinde dört dil becerisinin geliştirilmesi görüşünün yaygın olması, bu becerilere ilişkin amaç ve davranışların eğitim programında yer almasını gerekli kılmaktadır” (Sever, 2000:9-23; Demirel, 1996:3-5; Göğüş, 1983:46-48). Buna karşın program 2002 itibarıyla yirmi bir (21) yıllık bir program olup, eğitimbilim kuramlarına göre hazırlanmadığı gözlemlenmektedir. Yirmi yıllık olan programın günümüzdeki teknolojik gelişmelerin hızının, koşulların ve gereksinimlerin değiştiği göz önüne alındığında programın yenilenmesi, günümüz koşullarının ve teknolojik gelişmelerin ışığında yeniden gözden geçirilmesi gerekmektedir. Program kitapçığında herhangi bir eğitimbilim kuramının kullanılarak programın hazırlandığı konusunda bir açıklama bulunmamaktadır:

Tam Öğrenme Kuramı, Çoklu zeka Kuramı, Uygulamalı Dilbilimin dil öğretimine yönelik kuramları, vb...

2.3.2. Milli Eğitimin Genel Amaçları

Okulda öğretimin amaçlarının belirlenmesi ve uygulanması Milli Eğitim Bakanlığı ve yetkili organları tarafından yürütülmesi sağlanmaya çalışılmaktadır. Bu anlamda anadili öğretiminin nasıl yapılacağı, bu alanda kullanılacak ders araç ve gereçleri ilgili bakanlıklarca sağlanmaktadır. Buna göre “anadili öğretimi programları, amaçları belirler. Bu amaçlar öğretimin her aşamasında öğrencinin yetenek, düzey, ilgi ve gereksinimleri göz önünde bulundurularak çeşitlilik kazanır” (bkz. Sever,1997:6-7; Talim ve Terbiye Dairesinin 22.9.1981 tarihli, Temel Eğitim (İlköğretim) Okulları Türkçe Eğitim Programı). Öğretimin bütün aşamaları için anadili öğretiminin genel amaçları Milli Eğitim Bakanlığınca maddeler halinde belirtilmiştir. Bu maddeler İlköğretim Okulları Türkçe Programında aşağıdaki gibi belirtilmiştir:

Türkçe öğretiminin amacı, Milli Eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak;

1. Öğrencilere görüp izlediklerini, dinlediklerini, okuduklarını tam ve doğru olarak anlama gücü kazandırmak,
2. Onlara, görüp izlediklerini, dinlediklerini, okuduklarını, incelediklerini ve düşündüklerini, tasarladıklarını söz ya da yazı ile doğru amaca uygun olarak anlatma beceri ve alışkanlığını kazandırmak,
3. Öğrencilere Türk Dilini sevdirmek, kurallarını sezdirmek; onları Türkçeyi gelişim süreci içinde bilinçli, özenle ve güvenle kullanmaya yöneltmek,
4. Onlara, dinleme, izleme, okuma alışkanlık ve zevkini kazandırmak; estetik duygularının gelişmesinde yardımcı olmak,
5. Türlü etkinliklerle öğrencilerin kelime dağarcığını zenginleştirmek,
6. Onların ulusal duygusunu ve ulusal coşkusunu güçlendirmede kendi payına düşeni yapmak,

7. Sözlü ve yazılı Türk ve dünya kültür ürünleri yoluyla, Türk kültürünü tanıma ve kazanmalarında; Türk yurdunu ve ulusunu, doğayı, hayatı, insanlığı sevmelerinde yardımcı olmak,

8. Onlara, bilimsel, eleştireci, doğru, yapıcı ve yaratıcı düşünme yollarını kazandırmada Türkçe dersinin payına düşeni gerçekleştirmektir.

Yukarıda maddeler halinde belirtilen Türkçe öğretiminin genel amaçları öğrenciye bilişsel, duyuşsal ve devinişsel davranışları kazandırmayı amaçlamaktadır. Bu durum Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarının gerçekleştirilmesinde önemli bir görev ve sorumluluğun Milli Eğitim Bakanlığı tarafından üstlenildiğini göstermektedir. Yukarıda da belirtildiği gibi öğrenciye Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarına uygun davranışları kazandırmak; onlara ulusal ve evrensel kültürün yarattığı yeni ve zengin olanakları kavratmak; onların anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesiyle olanaklı olacaktır. Bunu sağlamak da ancak iyi bir anadili öğretiminin gerçekleştirilmesiyle olanaklı olabilmektedir. Bu açıdan bakıldığında anadili öğretiminde kullanılan ders kitapları, öğretim araçlarının en başında yer alan bir deyişkendir. Ders kitaplarının nitelikleri ve yeterlik düzeyleri amaçlanan davranışları kazandırmada önemli bir yer tutmaktadır.

İlköğretim okulları Türkçe öğretimi programında sekiz maddeyle belirtilen genel amaçların maddeleri tek tek ele alınarak açıklanmıştır. Birinci maddede konuşmanın önemine değinilerek “iyi bir anadili öğretimi görmüş kimse, kendisine anlatılmaya çalışılan bir bilgi, duygu ya da düşünceyi, herhangi bir noktayı atlamadan, sırasını bozmadan, olduğu gibi kavrayabilir, anlayabilir.” (MEB,1995:5) denmektedir. Bu maddede belirtildiği gibi öğrenciye, kendisinin anlama yetisine dönük çalışmaların yaptırılmasını, yani bireyin kendisine sunulan herhangi bir bilgiyi olduğu gibi anlayabilecek durumda olmasının sağlanmasını öngörmektedir.

İkinci maddede anlamının yanında bireyin kendini anlatması ele alınarak toplumsal yaşayış, demokratik düzen, başkalarını anlama kadar bireyin kendini anlatmasını da zorunlu kıldığı belirtilmektedir. İki ya da daha fazla kişinin iletişimi sağlamanın en yaygın olarak kullanılan konuşma edimi vurgulanarak, öğrencilere doğru ve düzgün konuşma becerisinin kazandırılması gerektiğini öngörmektedir. Konuşma becerisinin yanında öğrencinin kendini yazılı olarak anlatma becerisini de kazandırmak gerekmektedir. Bu nedenle yazma öğretiminin Türkçe dersinin en önemli etkinliklerinden biri olduğu vurgulanmaktadır.

Üçüncü maddede İlköğretim döneminde okulun dil öğrenimini önce bir dizge içine soktuğunun ve yavaş yavaş öğrencilere dilin kurallarını sezdirildiğinin altı çizilerek öğrencilerin dil kullanımlarını kendi dillerinin kurallarına uygun duruma getirmelerini sağladığı üzerinde durulmaktadır. Öğrenci dilinin kurallarının önemini anladıktan sonra diline saygı duyabileceği, dili kullanırken özen gösterebileceği belirtilmektedir.

Dördüncü maddede ulusal kültürümüzün yeni nesillere aktarılmasının, ortak bir kültür yoluyla nesiller arasındaki bağların ve bağlılığın kurulması Milli Eğitimin temel görevleri arasında olduğu belirtilerek “okulda bu görevi yerine getirecek Türkçe dersidir.” denerek en büyük ağırlık ve sorumluluk Türkçe dersine yüklenmektedir. Ulusal kültürün yanında evrensel kültürün ve sanat yapıtlarının bilincine vardırılması yine Türkçe dersine yüklenmektedir. Türkçe dersinin aynı zamanda öğrenciye okuma alışkanlığı kazandırmasının gerekliliği üzerinde durulmaktadır. Bu durum İlköğretim Türkçe öğretimi programında belirtilen genel amaçların dördüncü maddesinde “Okuma alışkanlığı okul çağında edinilir ve bu alışkanlıklar her çocuğa kazandırılabilir. Çünkü okuma yazmayı yeni öğrenen bir çocuk için her yazılı metin ilgi çekicidir. Öğretmen bu ilgiyi beslemeli ... çocuğu hoşlanacağı türden kitapları okumaya yönlendirmelidir. ... aynı türden eserleri okumaya zorlamak zararlı sonuç verir. Zaten amaç, öğrencileri aynı kalıba sokmak değil onlara okuma alışkanlığı kazandırarak kişiliklerini geliştirmektir. ... öğretmen,

... bir yandan derslerde metin incelemesi çalışmalarını ile onlara bir küçük parça üzerinde derinliğine inceleme yollarını birlikte uygulayarak öğretirken, bir yandan da onları kendi başlarına okuyacakları tam ve büyük eserleri nasıl değerlendireceklerini, bu eserlerden nasıl yararlanacaklarını, yine aşamalılığı ve öğrenci düzeyini gözönünde tutarak göstermelidir.” (1995:9) biçiminde dile getirilmektedir. Buradan da anlaşıldığına göre, Türkçe dersinin amaçlarından birisi okuma alışkanlığı kazandırmak ve öğrenciye okuduğu bir yapıtı değerlendirme yollarını öğretmek olarak karşımıza çıkmaktadır. Burada amaç çok sayıda metin işlemek değil, örnek bir metin aracılığıyla öğrenciye önemli bilgiyle önemsiz bilgiyi nasıl ayırt edebileceğinin yolunu öğretmektir.

Beşinci maddede sözcük öğreniminin önemi vurgulanarak, en etkin sözcük öğreniminin okulda gerçekleştiği önemle belirtilir. Gereksinimler ne kadar fazlalaşırsa bireyin sözcüklüğü de o oranda artmaktadır. Bireyin sözcüklüğünün en fazla geliştiği, varsıllaştığı ders Türkçe dersidir. Çünkü “Türkçe dersinin türlü etkinlikleri okuma, yazma, dinleme, konuşma çalışmaları bu zenginleşmeyi hem bir sisteme bağlar, hem de hızlandırır. Öğrenci okulda duygu ve düşüncelerini, istediklerini daha tam, daha açık ve etkili anlatabilmek için kendine mal etmesi gerekli olan kavramları gittikçe çoğaltarak kazandığı gibi, kelimeler arasındaki ince anlam farklarını ve türlü ilişkileri öğrenir” (1995:9). Yukarıdaki alıntıdan anlaşıldığı üzere öğrencinin sözcüklüğünün gelişmesi ve varsıllaşması Türkçe derslerinde yapılan etkinlikler aracılığıyla olacağından Türkçe ders kitaplarına alınacak metinlerin düzeye göre yani öğrencinin öğrenme yaşı ve düzeyi göz önünde bulundurularak seçilmesini gerektirmektedir. Bu nedenle de metinlerin içerdiği sözcüklüğü da öğrencinin o yaş dönemi gereksinimleri ve öğrenme düzeyi dikkate alınmasını gerekli kılmaktadır.

Altıncı madde Türkçe dersinin bir bilgi dersi olmaktan çok bir beceri dersi olduğu belirtilerek “Türkçe dersleri, öğrencinin;

- a) Ulusal kültürümüzün değerli eserleri ile karşılaşmasını sağlayarak, ulusal bilincini ve ulusal coşkusunu;
- b) Dilbilgisi öğrenimindeki ayrıntıları inceleyerek, kuralı sezme ve kurala varma çalışmalarıyla usa varmasını;
- c) Güzel metinlerin zevkini tadarak; duygusunu ve Türk diline olan sevgisini;
- d) Türlü metin incelemeleriyle doğru karar verme yeteneğini;
- e) Okuma ve özellikle yazma çalışmalarıyla düşünme gücünü;
- f) Söz ve yazıyla anlatım konusundaki çalışmalarla da güzel konuşma ve yazma alışkanlığını geliştirecektir.”

Bu maddelerden anlaşıldığına göre “bireye yaşamı boyunca gerekli olacak ya da olabilecek bilgi ve beceriler ile Türkçe dersinin kazandırmayı amaçladığı bilgi ve beceriler tam bir örtüşüm içindedir” (Sever,2000:9). Türkçe öğretiminin amacı bireye ulus bilincini, dilbilgisi aracılığıyla dilinin kurallarını öğrenmesini ve içselleştirmesini, metinler aracılığıyla karar verme ve seçme yetisini, dile karşı tutum sergilemesini, güzel okuma ve yazma alışkanlığıyla düşünme gücünü kazandırmak olarak ortaya çıkmaktadır.

Yedinci maddede Türkçe öğretiminin bir ezber dersi olmadığı “Türkçe öğretiminde başarı sağlanabilmesi için bir takım kuralların, tanımların öğretilmesi, ezberletilmesi hiçbir anlam taşımaz” (1995:10) biçiminde dile getirilmektedir. Bu tür bir yaklaşım Türkçe öğretiminin amaçlarına ters düşmektedir. Önemli olan, öğrencinin Türkçe’yi doğru ve düzgün kullanması ve öğrendiklerini alışkanlık haline getirmesi, okuduğu ya da dinlediği metnin ana konusunu kavramasıdır. Bu da sezdirmeli bir yaklaşımla öğrenciye verilmelidir. Bunun için de Türkçe dersinde sıklıkla öğrenciye etkin bir rol vermek gerekmektedir. Türkçe öğretimi öğrenciye bilimsel ve eleştirci, yapıcı ve yaratıcı düşünme yeteneğini de kazandırmada üzerine düşeni yapmalıdır. Bunun yanında Türkçe öğretimi, sanat değeri taşıyan yapıtlarla öğrencileri tanıştırmalı ve onlardan bir tat alma ve okuma alışkanlığını

edindirme durumuna getirmelidir. Bunun yolu da onların yaş ve düzeylerine göre metinler seçmek ve onları o yönde güdülemekle gerçekleşecektir.

Sekizinci maddede ise, Türkçe dersinin bir araç ders olarak okulda öğretimin temelini oluşturmaktadır. Derslerde alanlara yönelme, konulara yer verme 6.-8. sınıflarda daha da önem kazanmaktadır. Çünkü bu sınıflarda öğrencinin Türkçe'yi kullanım alanları genişlemesine karşın ders saatlerine ayrılan zaman sınırlıdır. Bunun için diğer ders öğretmenleri bu açıyı kendilerini bir Türkçe öğretmeni gibi görerek öğrencinin yanlışlarını düzeltmeli, bunu yalnızca Türkçe dersine bırakmamalıdır. Diğer öğretmenler de Türkçe konusunda hizmetiçi eğitimden geçirilmelidir. Bunun yanında öğretmenler de Türkçe'yi kullanırken özen göstermeli ve her durumda öğrenciye örnek ve rehber olmalıdır.

Sekiz maddeyle belirlenen Türk Milli Eğitiminin genel amaçları Türkçe dersine diğer derslerden daha çok görev ve sorumluluk yüklemektedir. Belirlenen genel amaçlar evrensel nitelikli bir anadili öğretiminin gerekli koşullarını yansıtmaktadır, ancak bunların nasıl yapılması gerektiği, hangi kurama dayanarak hazırlandığı açıkça belirtilmiş değildir. Okulda eğitim öğretim, planlamayı gerekli kılmaktadır. Planlı bir eğitim öğretim hazırlamak için de eğitimde verimi artırmak amacıyla oluşturulmuş kuramlardan yararlanılmalıdır: *Tam öğrenme kuramı, Çoklu zeka kuramı, uygulamalı dilbilimin dil öğretimine yönelik kuram ve modelleri...*

2.3.3. Türkçe Öğretiminin Amaçları

Sever (2000)'de Türkçe Öğretiminin Amaçları ve bu amaçlara yönelik kazandırılması gereken davranışlar belirlenmiştir. Tezin kapsamı dışında tutulan dilbilgisine yönelik amaçlar ise on madde olarak belirtilmiştir. (s.63-89). Türkçe Öğretim Programında da belirtilen "Türkçe Öğretiminin Amaçları" yirmi maddede toplanmıştır. Bu yirmi maddelik amaçlar dört temel becerinin geliştirilmesine yönelik olarak belirlenmiştir. Buna göre dinleme becerisini

kazandırmaya yönelik amaçlar beş madde, okuma becerisi altı madde, konuşma beş madde, yazma beş madde olarak belirtilmiştir.

2.3.3.1. Dinleme Ediminin Amaçları

1. Dinleme ile ilgili ilkeler bilgisi
2. Dinlediği düzeyine uygun (35-40 dk.) konuşmaları tam ve doğru olarak anlayabilme (radyo, televizyon, film, konferans, vb.)
3. Konuşanı (konuşucuyu) dikkatli dinlemeye dönüklük
4. Dinlemenin günlük yaşamdaki önemini takdir ediş
5. Düzeyine uygun konuşmaları (ilkelerine uygun olarak) dinleme becerisi

2.3.3.2. Okuma Ediminin Amaçları

6. Okuma (seli ve sessiz) ile ilgili ilkeler bilgisi
7. Düzeyine uygun bir metni (250-300 sözcük içeren bilgilendirici, 450-550 sözcük içeren yazınsal metni) doğru anlamlandırarak biçimde sesli okuma becerisi
8. Düzeyine uygun bir metni (250-300 sözcük içeren bilgilendirici, 450-550 sözcük içeren yazınsal metni) doğru anlamlandırarak biçimde sessiz okuma becerisi
9. Düzeyine uygun bir metindeki sözcük, sözcük grubu, deyim, atasözü, özdeyiş, tamlama ve terimlerin anlambilgisi
10. Okuduğu düzeyine uygun bir metni tam ve doğru anlayabilme
11. Sürekli ve planlı kitap okumaktan zevk alış

2.3.3.3. Konuşma Ediminin Amaçları

12. Duygu, düşünce, tasarım ve izlenimlerini konuşma ilkelerine uygun olarak sözle doğru, anlaşılır ve etkili bir biçimde anlatabilme

13 Duygu, düşünce, tasarım ve izlenimlerini sözle doğru, anlaşılır ve etkili bir biçimde anlatmaya isteklilik

14. Sözlü anlatımın günlük yaşamdaki önemini takdir ediş

15. Düzeyine uygun bir konuyu konuşma ilkelerine uygun olarak (jest, mimik, tonlama, vurgu ve içerik arasındaki uyumu sağlayarak) 5-10 dakika sunabilme

2.3.3.4. Yazma Ediminin Amaçları

16. Yazma çalışmalarında dış yapı (dış düzenleyim) ilkelerini uygulayabilme

17. Yazma çalışmalarında iç yapı (iç düzenleyim) ilkeleri uygulayabilme

18. Yazma çalışmalarında dil ve anlatım ilkelerini uygulayabilme

19. Yazılı anlatımın günlük yaşamdaki önemini takdir ediş

20. Basılı kaynaklardan (Türkçe sözlük, atasözleri ve deyimler sözlüğü, yazım kılavuzu, ansiklopedi, vb.) etkili bir biçimde yararlanabilme.

2.4. Anadili Öğretiminin Etkinlik Alanları

Etkin bir anadili öğretiminin gerçekleşebilmesi, Türkçe öğretim programında belirlenen amaç ve davranışlara ulaşılabilmesi için temel ilkeler saptanmıştır. Bu ilkeler: “Dört temel dil becerisinin birlikte öğretilmesini, anadilinin doğal bir ortamda öğretilmesini, Türkçe öğretiminde bütün derslerden yararlanılmasını, anadilinin kurallarını öğretirken tümevarım yaklaşımının kullanılmasını, konuların seçiminde tematik yaklaşımın izlenmesini, dil becerilerinin geliştirilmesinde çoklu ortamın sağlanmasını” (Demirel,2002:16) içermektedir.

Anadili öğretiminin amacı tümleşik (dört temel beceri) dil becerilerini bireye kazandırmak ve bu yolla bireyin, anadilini etkin ve düzgün bir biçimde kullanmasını sağlamaktır. Anadili öğretimin etkinlik alanını anlama ve anlatma

becerileri oluşturmaktadır. Bu becerilerin öğretilmesi ve bireye kazandırılması için ders kitaplarında bu becerilere yönelik etkinliklerin bulunması gerekmektedir.

Anadili olarak Türkçe dersi, öğrencilere dille ilgili olarak öncelikle dinlediğini, okuduğunu anlama ve anladığını da söz ve yazıyla aktarabilecek düzeyde beceriler kazandıracak biçimde planlanmalıdır. İlköğretimin her evresinde yapılacak dil öğretimi etkinlikleri öğrenciye yönelik olarak “1. kişilik becerileri ve değerleri, 2. ulusal ve toplumsal değerler, 3. İnsanlık değerleri olmak üzere üçlü bir kompozisyon Türkçe dersinin temel hedeflerini oluşturmaktadır.” (Cemiloğlu,2001:84).

2.4.1. Anlamaya Yönelik Etkinlikler

Anadili öğretiminde anlama becerileri dinleme ve okuma alanlarını içermektedir. Alıcı odaklı bir etkinliktir. Anlatma (konuşma-yazma) becerilerinin gerçekleştirilebilmesi için anlamaya (dinleme-okuma) dayalı becerilerin edinilmesi gerekmektedir.

2.4.1.1. Dinleme Edimi

Anadili öğretimi etkinliklerin başında dinleme gelmektedir. Yeni doğan bir bebek göz önüne alındığında, bebeğin ilk karşılaştığı şey ve yaptığı edim dinleme edimidir. Çevresinden gelen işitsel uyaranları alarak dilsel gelişimini üç yılda tamamlamaktadır. Dinleme etkinliği bireyin kendisine anlatılanı anlaması açısından önem kazanmaktadır. “dinleme sözselsel bir girdiyi anlama ve yorumlama sürecidir” (Keçik ve Uzun,2001:97). Dinlemede anlamaya dayalı işlemler etkileşimsel bir biçimde gerçekleşmektedir. Bu nedenle bireyin dinleme ilkelerini öğrenmesi, iletişim sırasında dikkat sürecini konuşmacıya yöneltmesi, sözcüğü sözcüğüne değil de iletilmek isteneni çıkarımlaması gerekmektedir.

Dinleme, söylenenlerin tümünü belleğe yerleştirme olmayıp duyulanların bellekte işleminden geçirilerek, artalan bilgilerini de devreye sokarak gelen bilginin anlamlandırılmasıdır. Okuma ediminde olduğu gibi “alıcı dilsel etkinlik” (Keçik ve Uzun,2001:98) olarak ele alınmaktadır. Anadili öğretiminde bireyin dinleme becerisini edindirmeye yönelik etkinlikler sınıf ortamlarına taşınarak bireye dinleme becerisi edindirilmeye çalışılmaktadır. Bunun en önemli araçlarından biri de Türkçe ders kitaplarındaki metinlerdir. Ders kitaplarındaki metinler aracılığıyla dinleme öğretimi 3-5 dakikadan başlayarak 40-50 dakikaya kadar çıkarılabilmektedir. Bunun alışkanlık olarak edinilmesi de sağlanabilmektedir. Bu durum, ders kitaplarına alınacak metinlerin düzeye uygun olarak seçilmesi gerektiğini, bunun bir zorunluluk olduğunu göstermektedir.

Dinleme edimi dersteki etkinliklerle birlikte, konuşucunun sezdirimlerinin alıcı tarafından çıkarılması sırasında yapılan işlemler bir sürecin varlığına işaret etmektedir. Konuşucuyu dinleyen alıcı konumundaki dinleyici arasında bir etkileşim gerçekleşmektedir. Dinleyicinin işletmiş olduğu süreci Keçik ve Uzun aşağıdaki gibi belirtmektedirler (2001:111):

1. Sesleri tanıma-anlama
2. Parçalar üstü birimleri tanıma-anlama
3. Sözcükleri tanıma-anlama
4. Sözdiziminden kaynaklanan anlam özelliklerini anlama
5. Metindeki birimler ve bölümler arası ilişkileri anlama
6. Konu ve alt konuları saptama
7. Konuşma durumunu anlama ve değerlendirme
8. Sezdirimlerden yararlanarak çıkarımlarda bulunma
9. Önemli ya da ilgili bilgiyi seçebilme

Keçik ve Uzun, dinleme-anlamanın öğretilmesi konusunda, bu becerinin iletişim becerisini geliştirdiği görüşünün benimsendiğini belirterek dinleme

amacının belirlenmesi için dört amaç saptamaktadırlar: *Etkileşimsel, aktarımsal, eleştirel ve eğlendirici dinleme*. Öğrencilerden bu dört etkinlikten birinin belirlenmesi ve buna göre dinleme edimi gerçekleştirerek dinlediklerini not etmeleri, konuşucunun amacını saptamaları istenmektedir. Konuşma sonunda konuşucunun ve dinleyicinin amacı ve alınan notlar karşılaştırılmaktadır (2001:122). Dolayısıyla metnin türü ve içeriği, dinleyicinin amacı ve konunun bu amaca uygun olması, dinleyicinin üstlendiği rol (katılımcı, seslenen kişi, dinleyici ya da izleyici, kulak misafiri, yetişkin ya da çocuk), dinleyicinin yaşı gibi etmenler dinleme sürecine etki etmektedir. Başarılı bir dinleme ediminin gerçekleştirilebilmesi ve bu etmenlerin olumlu yönde yansıtılması için uygun eğitim ortamlarının hazırlanmasına izin veren metinlerin seçilmesini ve ders kitaplarına alınmasını gerekli kılmaktadır.

2.4.1.2. Okuma Edimi

Dinlemenin yanı sıra okuma edimi de etkin bir süreç olarak kabul edilmektedir. Okur, metnin yazarının metin aracılığıyla vermek istediği iletiyi algılama çabasına girer. Okurun metni anlama ve yorumlama çabası onun etkin olmasını gerektirmektedir. Anadili öğretiminde okuma edimi sözcüklerin duyu organlarımız tarafından algılanmasını, kavranmasını, anlamlandırılmasını ve yorumlanmasını içeren zihinsel (anlık) bir etkinlik olarak tanımlanmaktadır. S. Sever, bu etkinliğin niteliklerini dört maddede dile getirmektedir: “1. okuma bir iletişim sürecidir. 2. okuma bir algılama sürecidir. 3. okuma bir öğrenme sürecidir. 4. okuma bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutlu bir gelişim sürecidir.” (2001:11). Türkçe derslerinde bu nitelikler uygun eğitim durumlarının hazırlanmasını gerekli kılmaktadır.

Türkçe derslerinde okuma ediminin etkin kılınması için iki temel bileşenin üzerinde durulması gerekmektedir (Sever,2001:16): *Okuma beceri ve alışkanlığı kazandırmak ve okuduğunu anlama ve değerlendirme becerisini kazandırmak*. Bu iki temel

bileşen birbirini bütünüleyen amaçlardır. Okumada anlamının gerçekleşebilmesi için bireyin yaşı, kültür düzeyi, o dildeki sözcük ediniminin düzeyi, bulunulan ortam anlamaya etki etmektedir.

Alanyazında okuma edimini geliştirecek birçok model bulunmaktadır. Keçik ve Uzun (2001)'de "Çizgisel ve Etkileşimsel" modellerden bahsedilmektedir. Çizgisel modellerin tek yönlü olup ya iç doğrultulu ya da dış doğrultulu olduğu, iç doğrultulu modelin, okuma edimine harflerden başlayan ses, sözcük, tümce ve metin düzlemine çıkan aşamalı bir süreç olarak görüldüğü belirtilmektedir. Aşamalı bir süreç olan iç doğrultulu modele göre önce harf görülerek sesler algılanır, sonra sözcükler ve son olarak da bu sözcüklerden oluşan tümceler algılanmaktadır. Bütün bunların sonunda da tümcelerden oluşan metni anlamlandırma sürecine geçilmektedir. Keçik ve Uzun (2001)'de bu modelin uygulanması sırasında kısa süreli belleğe yüklenildiğinden, bireyin uzun süreli belleğine bilgileri depolamasını ve gerekli ipuçlarını oluşturmasını engellediğinden (s.128) eleştirildiğine de değinilmektedir.

Dış doğrultulu modelde harf-ses ilişkisinden çok insanın sahip olduğu bilgi kaynakları ön plana çıkarılmaktadır. Bu nedenle okurun çıkarımları okuma işlemi yönlendirici bir etki yapmaktadır. Keçik ve Uzun, Goodman'ın okuma edimini görsel, algısal, yapısal ve anlamsal olmak üzere dört evreye ayırdığını aktarmaktadırlar. Bu evrelerden en etkin olanının anlamsal evre olduğunu, diğer evrelerin bu evreye ulaşmak için araç görevi üstlendiklerini belirtmektedirler. Okur, bir metinde dört evreyi geçerken beynin çalışmasına göre beş işlem yapmaktadır: *Tanıma-başlatma, kestirimde bulunma, onaylama, doğrulama, sonlandırma.* (bkz. Keçik ve Uzun,2001:127-131). Bu modelde okur dünya bilgisini metnin iletisini kavrama sürecine kattığından anlamlandırma süreci verimli kılınmaktadır.

Etkileşimsel modeller² iç ve dış doğrultulu modelleri okuma edimi sürecine katan, her iki modelden anlamlandırma sürecinde yararlanan modelleri oluşturmaktadır. Bu modele göre bir sözcük, içinde bulunduğu yapısal ve anlamsal bağlam içinde anlam kazanmaktadır. İnsan beyninin çalışma biçimini temel alan bu modelde anlamlandırma sürecinde sözcük, tümce, metin içi ve metin dışı bağlam arasında sürekli bir ilişki kurulmaktadır. Bir bilgi kaynağı diğer bir bilgi kaynağını etkileyerek bireyin anlamayı gerçekleştirmesine yardımcı olmaktadır.

Okuma ediminde okurun okuduğu metni anlamlandırmasına yardımcı olan kimi dilsel belirleyiciler bulunmaktadır. Etkin bir anlamlandırmanın gerçekleştirilebilmesi için bireyin metinde geçen sözcükleri tanıması, tümcelerin sözdizimsel özelliklerini bilmesi, metinde anlam aktaran, metnin bilgi değerini belirleyen yapılar arasındaki bağıntıları tanıması, metnin bağdaşıklık ve tutarlılık yapısını bilmesi, metnin anakonu ve alt konularının yapılanışını bilmesi, metinsel birimlerin ve görsel birimlerin sezdirimlerinden yararlanarak çıkarımlarda bulunabilmesi, bu yolla da önemli bilgiden daha önemsiz olan bilgiyi ayırt edebilmesi gerekmektedir. Bireyin toplumsal ve kültürel birikimleri de anlamlandırma sürecinde etkili olmaktadır. Bu nedenle ders kitaplarına seçilen metinlerin öğrenciye bu etkinlikleri edinmesine yardımcı olacak nitelikte olması, başka deyişle, metnin öğrencinin düzeyine uygunluğu metnin içerdiği sözcüklerin kullanımlarının bilinmesi, iletilerin sezdirimlerinin etkin ve yeterli olmasını gerekli kılmaktadır.

Anadili öğretiminde okuma ediminin öğrencilere kazandırılabilmesi için etkinliklerin planlı bir biçimde sunulması gerekmektedir. Bu nedenle okuma edimi etkinliği iki süreci işaret etmektedir: *Okuma öncesi etkinlikler ve okuma sırasındaki etkinlikler*. Ders kitaplarında okuma öncesi hazırlık çalışmaları ve metne ilişkin resim bulunmaktadır. Bu etkinliklerin amacına ulaşabilmesi için metinle ve metnin

² Bu modelde yapılan çalışma için bkz. Emeksiz, 1999, *Yabancı Dil Öğrenimi Sürecinde Yer Alan Metin Okuma ve Anlama Derslerinde Metin Okur Etkileşiminde Öğretmenin Rolü:Soru Sorma Teknikleri ve Etkililiğinin Ölçülmesi*, Eskişehir. Anadolu Üniversitesi yayınları.

işlenişle bir bütünlük ilişkisinin kurulması gerekmektedir. Keçik ve Uzun okuma öncesi etkinliklerin öğrencinin “kestirimde bulunma yetisini geliştirdiğini, okunacak konu ile ilgili dünya (artalan) bilgilerini devindirecek okuma yapmasını sağladığını, okunacak konu hakkındaki bilgilerinin olup olmadığını ortaya çıkardığını” (2001:159-160) belirtmektedirler. Okuma sırasındaki etkinlikleri ise üç başlık altında toplayarak “okuma anlama etkinlikleri, metin yapısına ve düzenlenmesine yönelik etkinlikler ve bağlamdan yararlanarak sözcük ya da tümceyi kestirme etkinlikleri” (2001:159-160). biçiminde dile getirmektedirler. Tümleşik dil becerilerinin geliştirilebilmesi için ders kitaplarına alınacak metinlerin seçiminde bu ölçütlerin göz önünde bulundurulması gerekmektedir.

2.4.2. Anlatmaya Yönelik Etkinlikler

Dilin insanlar arası iletişim kurma araçlarının en yetkini olması ve dili kullanarak düşüncelerin karşı tarafa eksiksiz ve tam olarak aktarılması, ancak iyi düzenlenmiş metinlerle gerçekleştirilebilmektedir³. Dinleme ve okumanın anlama etkinliğini oluşturduğu gibi konuşma ve yazma da birbirinden ayıramayan, bireyin duygu, düşünce ve izlenimlerini yazılı ya da sözlü olarak aktarmasını sağlayan bir araç niteliği taşımaktadır ve anadili öğretiminin anlatma etkinliklerini oluşturmaktadır.

2.4.2.1. Konuşma Edimi

Konuşma edimi dilin en yaygın kullanım alanı olarak değerlendirilmektedir. Konuşma ediminin etkileşim açısından kimi biçimleri bulunmaktadır: *Yüz yüze konuşma, telefon aracılığıyla konuşma, halka açık konuşma, tartışma, görüşme, Radyo-televizyon aracılığıyla konuşma, doğal konuşma, planlı konuşma*. Konuşma, üretilen metnin iletişim ortamlarında sözlü olarak aktarımıdır. Bu nedenle de kimi alt

³ Metinsellik ölçütleri için Beaugrande ve Dressler, 1981, *Introduction to Text Linguistics*, London: Longman; Uzun, 1995, *Orhon Yazıtlarının Metindilbilimsel Yapısı*, İstanbul: Simurg Yayınları ve

becerilerin edinimini gerektirmektedir. Bu alt becerileri Keçik ve Uzun “*dilin seslerini tanıma-çıkarma, sözcük vurgularını kullanma, söz içinde vurgunun ayırt edici işlevini tanıma-kullanma, ezgileme biçimlerini tanıma-kullanma, kavşak, durak ve ton ile verilen anlamlamayı kullanma, konuşma sezdirimlerini kullanma, söz parçalarının iletişim değerlerini tanıma-kullanma, dilsel birimler arasındaki dizimsel ve dizisel ilişkileri tanıma-kullanma, açıklama yapma.* (2001:41-45) başlıkları altında incelemektedirler. Bireyin konuşma edimini yetkin bir biçimde gerçekleştirebilmesi için öncelikle dilinin ses dizgesini ve bunların sesletim biçimlerini edinmesi, seslerin ayırt edici özelliklerinin bulunduğu farkında olması, parçalı ve parçalarüstü sesbirimleri tanıması ve ona göre sesletimini gerçekleştirmesi, sezdirim ilkelerini kullanması, konuşmasında düşüncelerin mantıksal düzenlenişini gerçekleştirmesi ve konu ile ilgili bir açıklama yapabilmesi, konuyu başka bir deyişle tekrarlayabilmesi altbecerilerini edinmesi gereklidir. Bu yolla birey, konuşmada etkili olan etmenlerin de farkına vararak yetkin bir konuşma edimini gerçekleştirebilecektir.

2.4.2.2. Yazma Edimi

Yazma edimi de konuşma edimi gibi dilin anlatma etkinliğini oluşturan edimlerden biridir. Bu nedenle de verici bir dilsel etkinlik olarak görülmektedir. Her ne kadar konuşma edimiyle anlatma etkinliğini oluştursa da konuşma ediminden farklı yönleri bulunmaktadır. Örneğin konuşma edimi gerçekleştirilirken yazma edimi gerçekleştirilemeyebilir. Dünya dilleri göz önünde bulundurulduğunda yalnızca sözlü olarak iletişim kurulan, yazı dili bulunmayan dillerin olduğu görülmektedir. Ancak konu eğitim⁴ olunca ve dile iletişim açısından bakılınca, dilin ulus olma ölçütlerinden biri olduğu görüşünün benimsenmesi, yazının belge niteliği taşıması dilin sözlü olarak aktarımı yanında yazılı olarak da aktarımının gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Keçik-Uzun, 2001, *Türkçe Sözlü ve Yazılı Anlatım*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları adlı kaynaklara başvurulabilir.

⁴ Anadili öğretiminde yazma ve yazı çalışmaları ayrı ayrı ele alınmaktadır. Yazma dört temel beceriden birini oluşturmaktadır ve bilişsel bir süreç sonucu iletinin, düşüncenin, anlatılmak istenenin yazı ile

Konuşma ediminde olduğu gibi yazma ediminin gerçekleşebilmesi için kimi alt becerilerin edinilmesi gerekmektedir. Keçik ve Uzun bunu “Dilin yazısını tanıma-yazma, yazılı iletişimde, sözbilimsel yapıları bilgi değerlerinin belirleyicisi olarak kullanma, dilsel birimler arasındaki dizimsel ve dizisel ilişkileri tanıma-kullanma, açıklama yapma” (2001:64-66) başlıkları altında incelemektedirler.

Konuşma edimi gibi yazma edimi de üretilen metnin yazılı olarak sunumudur. İyi oluşturulmuş metin yukarıda değinilen alt becerilerin edinimiyle gerçekleşebilmektedir. Bu durum anadili öğretiminde kullanılan ders kitaplarında bu alt becerileri geliştirmeye yönelik etkinliklerin bulundurulmasını gerekli kılmaktadır.

3. BÖLÜM: Kuram

3.1. Göstergebilimin Tanımı, Alanı, Amacı ve Çalışma Doğrultuları

Göstergebilim kuramının, alanının tasarlanması ve adlandırılması çok eskilere dayanmasına karşın bir bilim dalı olarak ancak 20. yüzyılın ikinci yarısında ortaya çıkabilmiştir. Önceleri F. de Saussure'ün önerdiği gibi göstergeler dünyasını inceleyen bilim dalı olarak ele alınmış, günümüzde ise mantık, ruhbilim, dilbilim, toplumbilim, insanbilim gibi birçok bilim dal(lar)ının yararlandığı gibi resim, müzik, tanıtım, sinema, her türlü kültür görüngüleri,vb. alanlar da göstergebilim yönteminden, onun bulgularından, çözümlemeye getirdiği araçlardan yararlanmaktadır.

Göstergebilim, gösterge dizgesi oldukları açık seçik görülen dizgeleri incelemekle kalmayıp tüm ekin (kültür) görüngülerini gösterge dizgeleri olarak ele alarak kültür görüngülerinin gerçekte gösterge dizgeleri olduğu varsayımından, yani ekinin temelde iletişim olduğu varsayımından yola çıkmaktadır. Bu nedenle göstergebilim, gerçekliği yakalamak amacını gütmektedir. Öte yandan, göstergebilim, anlamın bulunduğu her yerde yaşayan, her düşünce dizgesinin oluşumunda var olan başlangıçta bir tasarı, daha sonraları sürekli gelişen bir yaşama, okuma, düşünme, yeniden üretme etkinliği (özgür ama kurallı bir etkinlik) olarak ele alınmış, günümüzde de kendine yeten, tutarlı, tümükapsayıcı bir bilim dalı durumuna gelmiş bulunmaktadır.

Göstergebilimin bu güne kadar gelmesinde birçok dilbilimcinin önemli katkıları olmuştur. Bu anlamda, F. de Saussure'ün ortaya koyduğu **dil / söz (söylem)** ve **gösteren / gösterilen** işlemsel kavramlarından esinlenen L. Hjelmslev **dizge (système) / oluş (procés)** karşıtlığını önererek anlamlama sürecinde dizisel ve dizimsel ilişkileri ortaya koymuştur. L. Hjelmslev'in

çalışmalarının da temel beceriler arasında yer alması konusunda çalışılmaktadır.

göstergebilime (sémiotique) en önemli katkısı içerik düzlemi ile anlatım düzlemini birbirinden ayırması olmuştur. L. Tesnière, 'eyleyen' terimiyle göstergebilime yeni bir kavram katmıştır. R. Jakobson'un ise sesbilim aracılığıyla göstergebilime katkısının çıkış noktasını anlatım ve içerik arasındaki benzerlik oluşturmaktadır. Anlatımın birimleri olan sesbirimler birleşerek nasıl sözcüğü oluşturuyorsa, içeriğin birimleri anlambirimcikler de birleşerek anlamı oluşturmaktadır. Böylece, göstergebilimi hazırlayan anlambirim, sesbilimin yönteminden yararlanarak göstergebilimde kullanılmaktadır.

Bunun yanında kimi dilbilim akımlarının temsilcilerinin de göstergebilimin bugünlerdeki konumuna gelmesinde doğrudan katkıları olmuştur. Bunlardan "Prag ve Kopenhag dilbilim okullarının kimi bulgularından yararlanan L. Hjelmslev ve R. Jakobson göstergebilimi büyük ölçüde etkilemişlerdir. G. Dumézil söylenbilimde, C. L. Strauss insanbilimde, J. Lacan ruh çözümlemesinde ve R. Barthes'ın yazındaki yapısalcı çalışmaları da bu alanın genişlemesine büyük katkıda bulunmuştur (Kıran, 1981:108). "Prag Dilbilim Çevresinden R. Jakobson ve Troubetzkoy F. de Saussure'ün araştırmalarını yaygınlaştırmış, Kopenhag Dilbilim Çevresinden L. Hjelmslev dizgeleştirmiş, E. Benveniste söyleme uygulamış, R. Barthes anlaşılabilir bir dile indirgemiş, A. J. Greimas da göstergebilimi oluşturmada kuram ve yöntem olarak kullanmıştır" (Kıran,1990:51).

Her bilim dalında olduğu gibi göstergebilim de kendiliğinden oluşan bir bilim dalı durumuna gelmemiştir. 20. yüzyılın başlangıcından bu yana anlamlamayı bilimsel olarak çözümlemeyi amaçlayan üç büyük disiplinden oluşmuştur: Dilbilim, kültürel antropoloji ve bilgi kuramı (bkz. Floch,1985:45; Kıran,1990:51). Aşağıdaki çizelgede göstergebilimin bu üç alandan yararlanarak günümüze kadar ki gelişim süreci gösterilmektedir.

Kültürel Antropoloji	Dilbilim	Bilgi Kuramı
<p>Bizimkilerden çok farklı düşünce biçimleri ve kültürler üzerine çalışır, onları sözel olmayan dil yetileriyle betimlemeye çalışır.</p> <p>M. MAUSS V. PROPP G. DUMEZİL CL. L.-STRAUSS</p> <p>1967 Paris Göstergebilim Çevresi</p>	<p>Tarihsel olarak ilk kez nesnesini dil olarak belirleyen bilim dalıdır.</p> <p>F. DE SAUSSURE “Anlam karşıtlıktan doğar.”</p> <p>(YAPISALCILIK) “Diller iki yüzelidir.”</p> <p>R. JAKOBSON N. TROUBETSKOY L. HJELMSLEV V. BRØNDAL È. BENVENISTE R. BARTHES A. J. GREIMAS</p>	<p>Göstergebilimin bilimsel projesi bilimsellik üzerine düşünmeyi gerektirmektedir.</p> <p>Mantık Viyana Okulu (Carnap) Polonya Okulu (Tarski) Olgubilim Husserl Merleau-Ponty</p>
<p>PARİS OKULU</p>		

Dilimizde özellikle **Dilbilim** (fr.Linguistique) sözcüğü örnek alınarak üretilmiş olan **Göstergebilim** (fr. Sémiologie / sémiotique) terimi ilk bakışta *göstergeleri inceleyen bilim dalı* ya da *göstergelerin bilimsel incelenmesi* olarak tanımlanır. Ancak göstergebilimin günümüzdeki etkinlik alanı, kendisini oluşturan *gösterge* ve *bilim* sözcüklerinin anlamsal toplamından fazla ve değişik bir boyut kazanarak göstergebilim doğrudan göstergeyle değil anlama, anlamlamayla ilgilenen bir etkinliğe büründüğü gözlemlenmektedir.

T. Yücel, **Göstergebilim** adlı çalışmasında Amerikalı mantıkçı Ch. S. Pierce’in *gösterge kuramı*, J. Kristeva’nın *göstergeçözümleyim*i ve F. de Saussure’dan

kaynaklanan, birbirleriyle neredeyse çağdaş, ancak birbirinden kesin çizgilerle ayrılan özellikle Fransa'da, iki ayrı adla anılan *sémiologie ve sémiotique* üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde temelde üç tür göstergebilim kuramının olduğunu belirtir(1991:106): R. Barthes'ın kuram düzleminde F. de Saussure'ün önerdiğinin tersine, dilbilimin bir kolu olarak gördüğü ancak uygulamada büyük ölçüde deneme ya da eleştiriyle özdeşleştirdiği göstergebilim (*sémiologie*); Prieto ya da G. Mounin'in, F. de Saussure'ün amacını gerçekleştirmek amacıyla gösterge dizgelerinin genel incelemesi olarak tasarladıkları, ama çözümlemelerini amaçlılık koşuluna bağladıkları için (örnek trafik işaretleri) yapay dizgelerin incelendiği göstergebilim (*sémiologie*); A. J. Greimas'ın bir yandan yapısal dilbilimden, bir yandan belirli halkbilim ve söylenbilim incelemelerinden yola çıkarak anlam ve anlamlama olguları üzerinde yoğunlaştırmaya çalıştığı göstergebilim (*sémiotique*). Bu çalışmada da göstergebilim (*sémiotique*) kuramının yöntemi kullanılacaktır.

Anlamlı bütünleri yani gösterge dizgelerini betimlemek, göstergelerin birbiriyle kurdukları bağlantıları saptamak, anlamların eklemlenerek oluşma biçimlerini bulmak, göstergeleri ve gösterge dizgelerini sınıflandırmak, dolayısıyla, insanla insan, insanla doğa arasındaki etkileşimi açıklamak, bu amaçla da **bilimkuramsal, yöntembilimsel ve betimsel açıdan tümükapsayıcı, tutarlı ve yalın** bir kuram oluşturmak **göstergebilim**'i tanımlama alanına girmektedir.

A. J. Greimas ve izleyicilerine göre anlamla ilgili her şey göstergebilimin inceleme alanına girmektedir. Bu nedenle göstergebilimi iletişim amacıyla, hatta F. De Saussure'ün kendisinin getirdiği tanımla sınırlamak göstergebilimin anlamını ve alanını daraltmak anlamına gelmektedir. Oysa göstergebilimci için temelde iki geniş alan ya da alanlar bütünü bulunmaktadır: 1. *Doğal diller ve dildışı bağlamlar*, 2. *kültürel olgu ve görüngüler-doğal dünya*. Göstergebilimsel bir çalışma yapılırken bu iki ana alanlar bütününden kendi içerisinde bütünlük sunan bir parça alınarak derinlemesine (yüzeyden derine) incelenmektedir. Böylece de birden fazla göstergebilim inceleme alanı ortaya çıkmaktadır: *Yazınsal göstergebilim, görsel*

göstergebilim, tanıtım göstergebilimi, tiyatro (oyun) göstergebilimi, kültür göstergebilimi, iletişim göstergebilimi, bunun yanında bu alanlara çözümleme yöntemleri üreten, anlam olgusu çerçevesinde kuram ve yöntemi geliştiren, anlamın oluşum ve kavranım koşullarını araştıran *genel göstergebilim* alanından söz edilmektedir.

Göstergebilim kuramının amacı ne gösterge dizgelerinin gerçek anlamını bulmak, ne yepyeni anlamlar üretmek, ortaya çıkarmak, ne de dış yaratım koşullarını genişletmektir. Bu kuramın amacı, bir gösterge dizgesinde ne söyleniyor, neyi, kim söylüyor, bu soruların yanıtını da araştırmak değil, bir gösterge dizgesi, sözgelimi yazınsal ya da bilimsel söylem, görüntü, mimari yapı, tiyatro gösterisi, tanıtım, vb... hangi katmanlardan oluşmaktadır, bunu yeniden üstdil aracılığıyla dizgeleştirerek sunmaktır. Başka bir deyişle göstergebilimsel çözümlemede kimin, ne dediği önemli değil, ancak (yazan öznenin) söylemek istediğini nasıl söylediği önemlidir. Göstergebilimsel bir çözümleme anlam olgularını açıklamaya çalışmamaktadır, ancak anlamın eklenerek üretiliş biçimini araştırmaktadır. Bununla birlikte, göstergebilim içeriğin biçimine yönelik içkin ve yapısal bir kuram olarak ortaya çıkmaktadır (bkz. Rifat,1980:101; D'Entrevernes,1988:7).

Göstergebilimin amacı, diğer bütün insanbilim dallarına bilimsel çözümleme yöntemi geliştirmeyi amaçlamaktadır. Göstergebilim, dilbilimin kavram ve yöntemlerini kullanır ve onları temel alarak yeni bir tümdengelimli, kendine yeten, inceleme nesnesini dil ve dıdışı gösterge dizgeleri (her türlü gösterge dizgeleri: fotoğraf, resim, karikatür) olarak belirleyen, tutarlı bir bilim dalı olmuştur.

Göstergebilim, kendini söylemleri biçimlendiren ve amacını ortaya koyan anlamlı düzenlemelerin çözümlemesi olarak tanımlar. Göstergebilimin birinci ilkesi içkinlik, daha açık deyişle nesnenin özerkliği kendini oluşturan ilişkilerin çözümlenmesi üzerine kurulu olma ilkesidir. A. E. Kıran'a göre göstergebilimin konusu kısaca "toplumsal ve bireysel söylemi biçimlendiren anlamlı yapıları

oluşturmak” olarak belirlenir. Yine “göstergebilim, anlamı soyut, sınırları belirsiz bir kavram olarak ele almadığı gibi doğal dilin değişik biçimlerde gerçekleştirdiği, sınırladığı anlamın görüntüleriyle ilgilenmektedir. *Sözcük, tümce, noktalama imleri ve metinler.* (...) Göstergebilim kuramı, anlamı ifade eden ve ortaya çıkaran hangi anlatım biçimi olursa olsun anlamlama olgusunu tek olarak görmektedir. [Buna göre] yazınsal bir metnin bir tek anlamı vardır ve değişik bakış açılarından incelendiğinde bu bir tek anlamın değişik yüzleri görünür” (1998:238).

Göstergebilim, bütün anlamlama dizgelerini çözümlene amaçındadır. Metinlere ya da görsel imgelere, jestlere ya da mimariye olduğu gibi anlam üretimi olan her dizgeyle ilgilenmektedir. “Göstergebilimin kendine özerkliği veren yani ayrıcalığı, sınırlarını belirleyen kendi öz nesnesidir: [*anamlama*]. Göstergebilimin diğer bilim dallarını kendi alanının sınırlarına katmadan ve onlara bağlanmadan diğer bilim dallarıyla yararlı bir biçimde işbirliği yapabilmekte ve ortak olarak çalışabilmektedir. Anamlama, ne gerçeğin basit bir üretimi ne de yalnızca iletişim kurmadır. (...) göstergebilim için anamlama, ne anlaşıldığı ya da bireyin anladığı şeye, ne de söylemek istenilen şeye indirgenemez. Göstergebilime göre, iletinin içeriği dizgesel olarak iletişim kurmayla ya da bireyin algıladığı anlama ve sunulan anlamıyla da sınırlandırılmaz (Floch,1985:44).

Türkçede göstergebilim terimiyle karşılanan semiyoloji (fr.sémiologie) ve semiyotik (fr.sémiotique) terimleri batı dillerinde birbirinden farklı anlamlarda kullanılmaktadır.

Aynı anlamda kullanılan her iki terim de birbirinden farklıdır ve kökenbilgisel olarak da birbirinden ayrı sözcüklere dayanmaktadır. Semiyotik sözcüğü Yunanca **semeiotike** teriminden, semiyoloji sözcüğü ise **semeion** (gösterge) ve **logia** (kuram, söz anlamındaki **logostan**) sözcüklerinin birleşiminden **semeiologia** terimi oluşmaktadır (bkz. Rifat,1996:19).

Günümüzde doğrudan doğruya bildirişim amacıyla yaratılmış dizgelerdeki göstergeleri yine bildirişim sürecindeki işlevleri açısından araştıran ve dilbilimin betimleme yöntemini kullanan etkinlik alanı **Semiyoloji**'dir. Göstergeleri bildirişim açısından inceleyen semiyoloji, 'gerçekçi' bir yaklaşımı benimsediğini söyleyerek, doğada var olan gözlemlenebilir, somut fiziksel nesnelere betimliyormuş gibi, 'dile', 'dilyetisine' yüzeysel boyutta yaklaşır.

Ne var ki, Türkçedeki göstergebilim terimi bu ikinci yaklaşımı, ilk anlamıyla, yani 'göstergeleri inceleyen bilim dalı' anlamıyla karşılanamaz. Ancak, "*kendisini oluşturan sözcüklerin anlamsal toplamı dışında, göstergebilime gösterge dizgelerini inceleyen bilim dalı* anlamının yanı sıra, bir de *anlamsal üretim (anlamlandırma) olgusunu araştıran ve yeniden yapılandıran ve bu amaçla da **bilgikuramsal, yöntembilimsel ve betimsel açıdan kendini kuran bir bilimsel yaklaşım*** anlamını da eklersek **anamlama kuramı semiyotik**'i de belirtmiş oluruz (Rifat,1996:13).

Bir dizge içerisindeki anlamların oluşumunu, üretiliş biçimini yeniden yapılandıran ve bu amaçla kendine özgü bir kuram geliştiren etkinlik alanı semiyotiktir. Semiyotik yaklaşım, "*dilyetisi*"ni gözlemlenecek tek katmanlı bir nesne olarak değil, oluşturulmuş, inşa edilmiş, anlamsal katmanlardan kurulu bir bütün olarak görür ve onun üretiliş biçimini anlamak için kuruluşunu, oluşum sürecini yeniden kavramaya, terim yerindeyse, insanı çevreleyen dizgeleri anlamaya, anlamlandırmaya çalışır. Bunu gerçekleştirirken de gözlemlenebilen dil olgularını betimlemekle yetinen bir tutum olmayı değil, genel bir dilyetisi kavramını yaratmayı, bir bilgi kuramı biçiminde düzenlemeyi amaçlar.

Semiyolojiyi, *bir konuşucu ile bir dinleyici arasında iletişim için zorunlu olan göstergeleri inceleyen bir bilim dalı* olarak tanımlayabiliriz. Gösterilenleri yalnızca bir açıklama (paraphrase) sorunu olarak kabul eden semiyoloji anlam sorunları ile uğraşmıştır. Oysa denetlenmeyen bir öznellikten kaçınabilmek için açıklama bir düzene bağlanmalı ve gösterilen düzleminin (göstergebilimsel) açılmalı

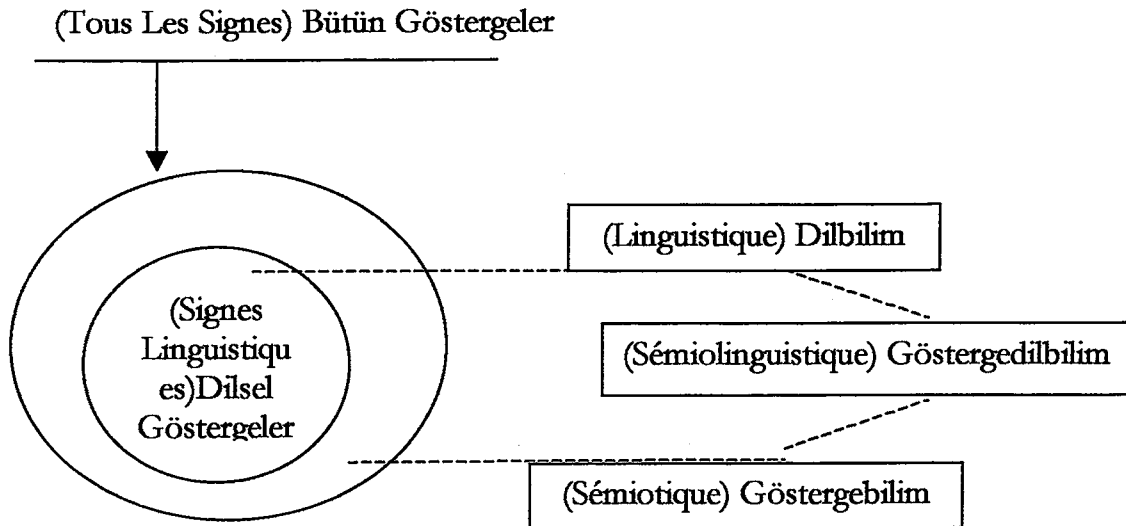
betimlemesi çözümlenmelidir. Bu durumda doğal diller semiyolojinin konularını açıklamaya yarayan araçlardır. Oysa semiyotik'in ilk amacı, aynı konuları betimlemek için tutarlı ve uygun bir dil oluşturmaktır.

Semiyoloji doğal dillerle yazılmış (resim, görüntü, mimari, vb. üstüne yazılmış) metinleri çözmeyi amaçlar. Semiyotik ise yalnız yazılı dille değil, yazılı olmayan dille de anlatılan *resim, müzik, görüntü, mimari*, vb. yapıtların dilini de araştırma alanına alarak doğal dil bir araç olarak kullanılır. Böylece semiyotik dilbilimin inceleme alanına almadığı doğal olmayan dilleri de araştırma konusu yapmaktadır ve dilbilimsel incelemeleri kendi incelemeleri arasına katarak, onlardan yararlanmaktadır. Semiyolojinin çözümlene alanının giderek daralması, yöntemlerinin bir anlamda bilimsellikten ve dilbilimden uzaklaşması, bu kuramın semiyotikten büsbütün ayrılmasına neden olmuştur.

Günümüzde yapılan bilimsel çalışmalarda yalnızca tek bir bilim dalının bulguları değil diğer bilim dallarının bulguları da önem kazanmaktadır. Başka deyişle, çalışmaların tek bir alanın bulgularıyla sınırlı bir bakış açısıyla değil de alanlar arası çalışmaların bulgularının değerlendirildiği çalışmaların önem kazandığı gözlenmektedir. Göstergibilim, diğer alanların özellikle de dilbilimin bulgularından oldukça yararlandığı gibi diğer bilim dalları da göstergibilimin bulgularından yararlanmaktadır. Bu nedenle göstergibilimin kendi iç yapısı, kendi oluşumu ya da kuramının gereği diğer bilim dallarıyla doğrudan ilişkilidir.

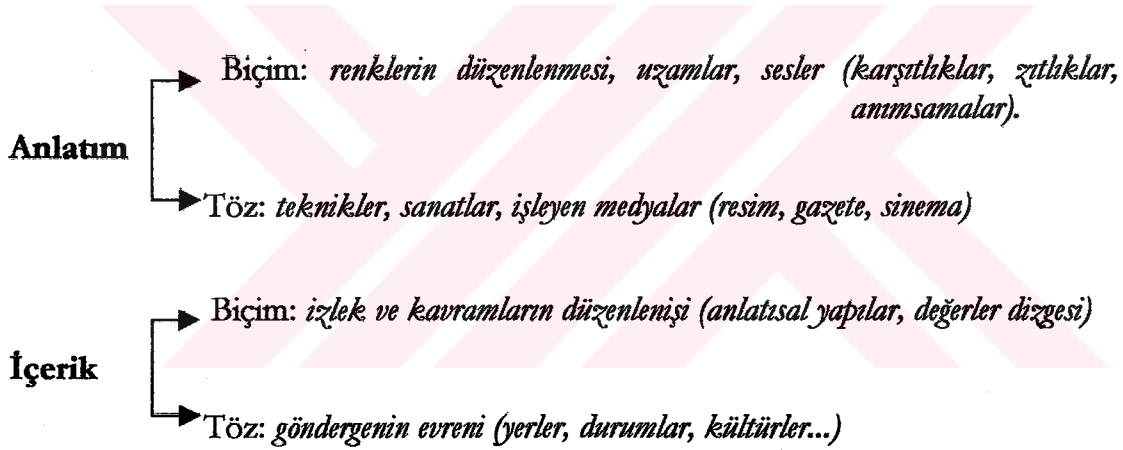
Bilgikuramsal dayanağını dilbilimden alan, özellikle dilbilimin *yapısalcılık* ilkesine sıkı sıkıya bağlı kalan çağdaş göstergibilim gelişimini sürdürürken dilbilimin kavramlarını, yöntemlerini temel alarak yeni bir örnekçe oluşturmaya çalışmaktadır. Bu nedenle de dilbilim ve göstergibilim birbirinden ayrılan bağımsız bilim dalları olarak yorumlamak, biri diğerinin altında ya da üstünde gibi tartışmalara girmek anlamsız bulunmaktadır.

Dilbilim, inceleme nesnesini doğal dillerle sınırlanmış, birim olarak da sesbirimler, anlambirimler gibi birimlerle inceleme sınırını tümce olarak belirlemiştir. Günümüzde tümceüstü çalışmalar dilbilim alanı içerisinde yer alan diğer alt dallar tarafından da yapılmaktadır: *Metindilbilim, Söylem Çözümlemesi, ...* Ancak bütün bu çalışmalar yalnızca doğal diller açısından ele alınmaktadır. Göstergebilim ise yalnızca doğal dil değil, dil dışındaki görsel, işitsel, sanatsal iletişim dizgelerinin her birini dilin özel bir dizgesi olarak görmektedir. Dilbilim bir dil dizgesini açıklayabilir, onun toplum, kültür, birey gibi dil dışı etkenlerini de göz önünde bulundurarak inceleyebilir. Ancak görsel (mimari, reklam, sinema...), işitsel (müzik, şarkı,...) ve sanatsal (yazın, resim, heykel...) kullanımlardaki iletişim dizgelerini çözümlenmede ve açıklamada yeterli görülmemektedir. Çünkü göstergebilim dizgeleri içinde dilbilimin kavramsal yöntemsel, verilerini bulmak, saymak, sınıflamak yeterli değildir. Önemli olan bu verilerin göstergebilimsel çözümlenmede nasıl bağıntı kurduğunu, nasıl işlediğini, nasıl kullanıldığını, hangi aşamada yetersiz kaldığını sorgulamaktır (Kıran,1990:52). Bir olguyu açıklamak tek bir bilim dalının verilerinden değil, birden çok alanın verilerinin kullanılmasını, yani alanlararası çalışmayı gerektirmektedir. Aşağıdaki çizelge, göstergebilimin dilbilimle olan ilişkisini açıklarken, alanlar arasındaki geçişmeleri, alanların birbirlerine olan yakın-uzak etkileşim ilişkilerini göstermektedir.



Dilbilim ile göstergebilim bilimsellik özellikleri açısından birbirlerine oldukça benzerlik göstermektedir. Göstergebilim, dilbilim kuramlarından bir çoğunu kendi uygulamalarında kullanmaktadır. F. de Saussure'ün gösterge kavramını L. Hjelmslev'in anlatım ve içerik olarak yeniden adlandırıp her iki düzlemin de biçim ve tözden oluştuğunu belirterek göstergebilime sunması, dilbilimden göstergebilime geçen kavramların en önemlilerinden biridir.

Göstergebilimin L. Hjelmslev'in ortaya attığı ve dilbilimden ödünç aldığı gösterge kavramı *anlatım* (gösteren) ve *içerik* (gösterilen) düzlemleri olarak ayrılır ve her ikisi de *biçim* ve *töz* olarak iki bölümden oluşmaktadır.



Töz, nesnel biçimde tanımlayabileceğimiz anlamdır. Bu nedenle de incelenmesi ve tanımlanması diğer bilim dallarına bağlıdır. Anlatımın tözünde *sesbilgisi*, içeriğin tözünde *toplumbilim, felsefe, yazın ve yazın tarihi, siyaset bilimi, vb...* bulunur. İçeriğin biçimi ise içeriğin tözünün somutlaştırılmasından başka bir şey değildir. Sayısız yazınsal ya da yazınsal olmayan metin *zaman, uzam, kişi doğa arkadaşlık ölüm sevinç, vb...* tözlerden söz etmektedir. Şiir, roman, deneme, çevre koruma konusunda bilimsel yazılar, vb... yalnız bu biçimbilimsel bir betimlemede uygulama konusu olabilmektedir. İçeriğin tözü ya da anlamın açıklanması göstergebilimci için karar verme düzlemidir, diğer bilim alanlarına duyulan

gereksinim burada belirginleşmektedir. Anlam gibi soyut ve değişik biçimler alabilen bir katmana Hjelmslev biçimsel açıdan yaklaşarak bir dizgeye oturtmuştur (Floch,1985:46; Kıran,1990:54; Yücel,1999:42).

Bunun yanında göstergebilimin dilbilimden aldığı bir diğer ikili kavram da düzenlam/yananlam karşıtlığıdır. Bu karşıtlık göstergebilimde reklamların oluşumunda, resimlerin, sinema filmlerinin yapımında ve çözümlenmesinde kullanılan araçlardan birisidir.

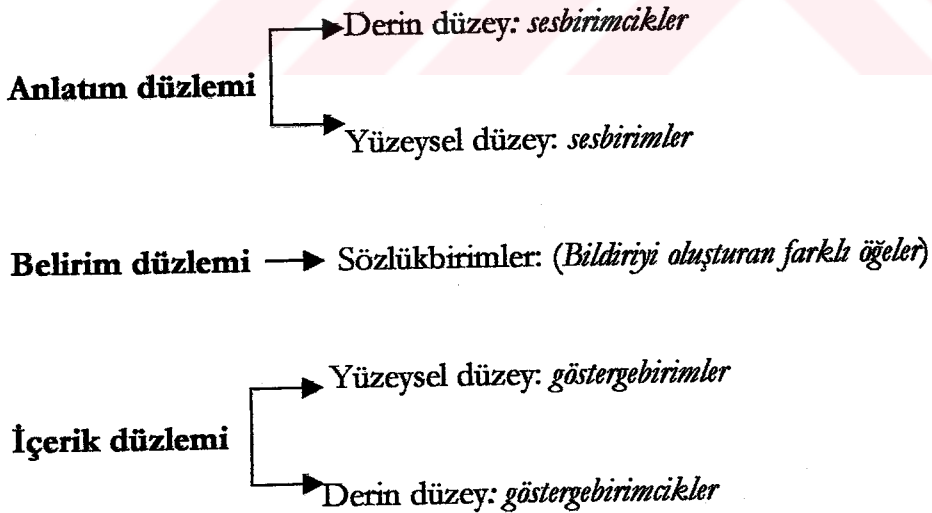
T. Yücel, Danimarkalı dilbilimci L. Hjelmslev'in "bir anlatımın ancak bir içeriğin anlatımı olduğu için içerik olduğunu" söylediğini belirterek iki öge arasında karşılıklı bir önvaryasyonun bulunduğunu, biçimin zorunlu olarak anlamı, anlamın da zorunlu olarak biçimi içerdiğini kesinler" (1999:40). Yine ona göre, birbirinden ne denli farklı olurlarsa olsunlar, tüm dillerde ortak olan bir kavram bulunur: *Anlam*. Ancak, dil düzleminde belirmediği sürece, anlam çözümlenmemiş bir veri, biçimlenmemiş bir kitle olarak kalmaktadır. Ayrıca her dilde değişik bir biçimde biçimlenmektedir. Başka deyişle aynı anlam değişik dillerde değişik biçimlere bürünmektedir. Bu biçimi de dilin işlevleri belirlemektedir: "Anlamın her seferinde yeni bir biçimin tözü olması dışında varolma olanağı da yoktur. Böylece dilsel içerikte özgül bir biçim çıkar karşımıza: *içeriğin biçimi*. [Göstergebilimin amacı da bu içeriğin biçimini ortaya koymaktır]. Bu biçim anlamdan bağımsız olarak onunla saymaca bir bağıntı kurar ve onu içeriğin tözü durumuna getirir. İçeriğin tözü durumuna gelmekse, kesinlikle dil düzleminde yer almaktır" (Yücel,1999:40).

Göstergebilim, sözcükbilim ve anlambilimi içine alan daha kapsamlı bir çözümleme yöntemidir. Göstergebilime göre,

1. *Dil, biçimsel bir nesnedir, töz değil biçimdir. Bağdaşık niteliklidir ve çözümlenmeye uygundur.*
2. *Dil, anlamsal bir nesnedir, anlam yüklü biçimlerden oluşur.*
3. *Dil, toplumsal bir nesnedir.*

Göstergebilimin nesnesi anlam içeren her türlü nesne ya da olgu olduğuna göre anlambilim sözlükbilimi, göstergebilim de anlambilimi içermektedir. A. J. Greimas'a göre anlambilim, göstergebilimin özerk bir bileşkesi olmadan önce, sözlükbilim tek başına dilbilimdeki anlam sorunlarına ışık tutmaya çalışmaktadır. Oysa göstergebilim sadece dil göstergelerinin değil, dildişi göstergelerin de anlam üretebileceğini savunarak, alanını daha geniş tutarak daha büyük bileşkeleri de alanı içine almaktadır.

J.-M. Floch, F. de Saussure'ün iki düzlemde (gösteren-gösterilen) ele aldığı gösterge kavramının ve onu oluşturan gösteren-gösterilen arasındaki bağıntının göstergeyi oluşturduğunu, bunun da göstergebilime dilbilimden bir kalıt olduğunu söylemektedir. Öte yandan her iki düzlem eklemiş, düzenlenmiş şeye ya da bizzat kendi eklemiş biçimine bağlıdır. Bu iki düzlemin göstergebilimdeki görünümü aşağıdaki gibi bir görünüm sunmaktadır (1985:46; Yücel,1999:106).



Tıpkı sesbirimlerin sesbirimciklerden oluştuğu gibi, anlamsal içeriğin de birimlere ayrılacağı yukarıdaki çizelgeden de anlaşılmaktadır. Bu düzeyde temel birim göstergebirimciktir. Göstergebirimcik en küçük anlam ögesi olarak

tanımlanmaktadır. İşlevini de diğer öğelerden farklı olmasıyla gerçekleştirmektedir. Yani varlığı ancak başka öğelerle kurduğu bağıntılardan alır. Bu nedenle başka öğelere göre en azından bir ortak, bir de ayrı özelliği bulunması gerekmektedir. Örneğin: **kız** ve **oğlan** (Yücel,1999:107) sözlükbirimleri karşılaştırılacak olursa *insanlık* ve *küçüklük* gibi iki ortak göstergebirimcikle *dışılık* ve *erkeklik* gibi birbirine karşıt iki göstergebirimcik içerdiği görülür. Herhangi bir sözlükbirime bakıldığında kimi sözlükbirimlerin birden çok göstergebirimcik içerdiği kolaylıkla saptanabilmektedir. T. Yücel, A. J. Greimas'tan yararlanarak bir metnin tutarlılık ve bütünlük kazanmasını sağlayan şeyin yerdeşlik olduğunun kesin yargısına vararak aşağıdaki örnekleri verir (1999:109).

Düz ayak, dört ayak, ayak işi, ayak üstü, ayak bağı, ayak ucu, ayak altı, ayak topu, ayak oyunu, ayak bakmak, ayak diremek, ayak basmak... vb. kullanımlarının her birinde ayak sözlükbiriminin farklı göstergebirimciklerden oluştuğu görülmektedir. Bu değişiklikleri belirleyen sözlükbirimlerin yer aldığı *bağlamdır*. Yine aşağıdaki örneklere bakacak olursak yukarıdaki açıklamaların desteklendiği görülecektir.

1a. *Ali ayağının üzerine düştü*

1b. *Ali dört ayağının üzerine düştü*

Sözlükte 'ayak' sözlükbirimi, vücutta bilekten sonra yere basan bölüm, yürüme organı (Hançerlioğlu,1995:50) olarak tanımlanmaktadır. Bu tür göstergebirimciklere A. J. Greimas *çekirdek göstergebirimcik*, en az iki sözlükbirimin bir araya gelmesiyle, bağlama göre belirlenen göstergebirimcikleri *bağlamsal göstergebirimcik* olarak adlandırmaktadır.

Göstergebilim açısından anlamın kavranmasında bağlamın önemi büyüktür. Bu nedenle üretilen sözcenin anlamını belirlemede bağlamın belirlenmesi etkili

olmaktadır. Buna örnek olarak Yücel (1999)da aşağıdaki örnekler verilerek bir sözcenin anlamının anlaşılmasında bağlamın önemi vurgulanmaktadır (s.107).

2a. *Köpek havlıyor*

2b. *Bekçi havlıyor*

2c. *Bekçi köpeği havlıyor*

türü sözcelerde, (2a) ve (2b)'de anlaşılır olan bağlam yerdeşliğini⁵ (2c)'de belirlemek güçleşmektedir, çünkü havlayan (bağırın) insan da hayvan da olabilir. Bunun belirlenebilmesi için bu tür bir sözcenin daha büyük bir bütünlük içinde değerlendirilmesi gerekmektedir. Böylece bir metinde tutarlığı sağlayan şeyin yerdeşlik olduğu ortaya çıkmaktadır.

Bir bütünün anlamına ulaşmak için onun anlamsal öğelerini belirli birimlere ayırmak yeterli olmakla birlikte bu öğelerin karşılıklı bağıntılarından oluşan yapıyı, birimlerin oluşturduğu düzeni ortaya koyabilmek de gerekmektedir. F. de Saussure'e göre anlam karşıtlıklardan oluşmakta ve bir tümcenin anlamı göstergeler arasında kurulan ilişkilerden doğmaktadır. Bununla ilgili olarak Doğan Aksan aşağıdaki örnekleri değerlendirmektedir (bkz. 1998:45 ve ötesi).

3a. *Adamı iyi dövmüşler*

3b. *Adamı kötü dövmüşler*

3c. *Adamı fena dövmüşler*

Yukarıdaki tümcelerde belirteç görevi yüklenen *iyi*, *kötü* ve *fena* göstergeleri tek tek ele alındığında birbirine karşıt anlamlar içerdiği görülmektedir. Ancak

⁵ Yerdeşlik, bağlamsal göstergebirimcilerin yinelenmesindeki uyum, göstergebirimcilerin ortak bir düzlemde dağılımı; Vardar, 1988 de: "1. Bir söylem çerçevesinde anlamsal tutarlılığı, bildirinin bir anlam bütünü olarak kavranmasını, tek yönlü anlaşmayı sağlayan uyum; aynı düzlemde yer alan öğelerin oluşturduğu, çokanlamlılığı engelleyen ve anlambirimcik yinelenmelerinden doğan uyumluluk. 2. Hem içerik, hem de anlatım düzleminde dil öğelerinin yinelenmesiyle oluşan uyum." biçiminde dile getirilmektedir.

yukarıdaki gibi bir kullanımda ise birbirine yakın anlamlara geldiği görülmektedir.

Aynı biçimde;

4a. *Bu adam adam değil*

4b. *Bu çocuk çocuk değil*

4c. *Bu kadın kadın değil*

gibi kullanımlarda ise *adam*, *kadın* ve *çocuk* göstergelerinin farklı anlamlara geldiği görülmektedir. Birinciler temel anlamda, ikinciler ise yananlamda kullanılmaktadır.

A. J. Greimas bu konuda **Yapısal Anlambilim** adlı kitabında, “anlamın mutlak koşulunun öğeler arasındaki bağıntı olduğu”nu vurgulamaktadır. Bu bağıntı iki göstergenin birlikte kavranabilmesi için gerekli ortak yanları ve birbirine olan karşıtlıkları belirtmektedir. İkili karşıtlık aynı anlam eksenindeki göstergelerin bir karşıtlığının bulunmasıdır: *Ak/kara, iyi/kötü, küçük/büyük...* Öte yandan, *yolcu* gemisi, *yük* gemisi gibi bir kullanımda *gemi* göstergesi ortaklığı, *yolcu* ve *yük* göstergeleri ise başkalığı göstermektedir.

İçeriğin biçimini araştıran anlamlama göstergebilimi anlatım düzleminin özelliklerini, yani dilbilgisel ve biçimsel yapılar ile sözbilimsel (retorik) oyunların varlığını ve önemini yadsımamaktadır. Metnin bu açıdan incelenmesini dışlamayarak bu anlatımsal özellikleri de kendileri için değil, içerik düzlemine geçiş için inceleme alanına almaktadır. Anlatım düzleminin özelliklerinin bir amaç olarak araştırılmasını da metindilbilimcilere bırakmaktadır (Rifat,1993:30).

J. Courtés **Du Visible au Lisible** adlı yapıtında göstergebilimin yayılmasında en önemli etkenlerden birinin anadili öğretiminde uygulanmasının olduğunu vurgulamaktadır. Göstergebilimin gelişimin önermiş olduğu bütün terimler ve yöntemler, örneğin Fransa’da, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından resmi olarak liselerin ve kolejlerin ders programlarında açıkça belirtilecek biçimde kabul

edilmiştir: Öte yandan bu eğitim, ilk, orta ve yüksek öğretimde bu alana yönelik öğrencilerin yetiştirilmesi için sürmektedir. Bu eğitim de söylem çözümleme yaklaşımının getirmiş olduğu yenilikler doğrultusunda yapılmaktadır (Courtés,1995:9).

Yine A. E. Kıran XII. Dilbilim Kurultayındaki Açık Oturum bildirisinde göstergebilimin anadili öğretimine, örneğin Fransa'da, Fransız eğitim dizgesine girdiğini "1966'dan beri A. J. Greimas'ın derslerini ve yapıtlarını izleyen bir grup, anadili olarak Fransızca, dilbilgisi, metin açıklama dersleri öğretmeni ve kitap yazarı, kuramın üstdilini neredeyse hiç kullanmadan, formülleri en aza indirgeyip, görselleştirmeye büyük özen göstererek, göstergebilimi bir öğretim ve çözümleme yöntemi olarak, Fransız öğretim dizgesine yerleştirmişlerdir." (Kıran 1998:237) tümceleriyle dile getirmektedir.

3.2. Göstergebilim Açısından Sözcelem ve Sözce

Günümüz dilbilim çalışmalarında sözcelem "dil dış yapısıyla ilgilenen ve sözcükleri sözdizimsel çözümleme dışında, metinsel bağlamı ve dildışı çevreyi dikkate alarak ... sadece tümceyi değil söylemi de inceleyen yeni bir kuram" (Kıran,2001:175) olarak tanımlanmaktadır. Yalnızca dili bilimsel inceleme alanına alan Saussure sözü dilbilim çalışma alanının dışında bırakmış, F. de Saussure'ün dil/söz ayrımına karşılık edinç/edim ayrımını yapan Chomsky, sınırlı kuralla sınırsız tümce üretme yeteneği olan edinç aşamasını dilbilimin inceleme alanı olarak belirlemiştir. Dildışı etkenlerin işin içine girmesiyle dilin bireysel olarak gerçekleşmesi olan edimin incelenmesini dışarıda bırakmıştır. Günümüz dilbilimin çalışmalarında dilin iç yapısının incelenmesi dilin anlam boyutu incelendiğinde ve dildışı etkenlerin dil kullanımını etkilediği görüşü ve dilbilimde dil ve edinç boyutlarının incelenmesi yeterli görülmemektedir. Dilin söz ve edim boyutlarının da incelenmesi gerekliliği sözcelem kuramlarının doğmasına neden olmaktadır (Kıran,2001:176-178). Buna göre sözcelem somut ve devinimsel bir dil üretim

sürecidir. Sözcelem kuramları her bireysel sözcelem ile sözcelem genel taslağı sözcelem edimlerinin zenginliğine karşın değişmeden kalan dilin kullanım taslağı arasında bir ayırım yaparak konuşucunun gücül bir dizgeden söyleme geçişini ve dilin bu işleyiş biçiminin incelenmesi gerektiğini önermektedirler.

3.2.1. Sözcelem

Sözcelem kuramları birçok dilbilimci tarafından ele alınmıştır. Bu tezde Emile Benvenist'in sözcelem yaklaşımı temel alınmıştır. Benvenist, bağlam ve alıcılara göre dilin işleyiş koşullarını ortaya koymaya çalışarak söylem çözümlemesinde öznenin önemini, sözcelem sürecini hem dilsel dünya hem de gerçek dünya boyutunda ele alarak dilin kullanım koşullarını belirlemeye çalışmaktadır. Başka deyişle bireysel dil kullanımıyla dilin harekete geçirilmesini söz olarak değil, bir sözce edimi ve süreci olarak ele alan Benvenist, sözcelemi konuşucunun dil aracılığıyla gerçekleştirdiği bir işlemler bütünü ve edimi olarak görmektedir. Konuşucu dili bir araç olarak alır ve söyleme dönüştürür. Sözcelem, genel anlamda dilsel bir etkinlikte öznenin yerini almasıdır. "dilini konuşan özne tarafından gerçek bir kendine mal etme işlemidir." (Kıran,2001:180) biçiminde tanımlanır. Yine sözcelem Vardar (1988)'de "Sözce üretme edimi; bireyin sözceleri belli bir bağlam ve durum içinde gerçekleştirmesi. Sözcelem kuramları dili bir edim olarak kavramaya çalışmakta, sözcüyü salt göndergesel işlevi dışında, konuşucunun edimiyle özdeşleşmesi ve dinleyicide bir etki yaratması açısından ele almaktadır. Adıllar, yer ve zaman belirteçleri vb. ancak sözcelem çerçevesinde bir anlam kazanmaktadır." (s.189-190) biçiminde tanımlanmaktadır. Benvenist (1995)te sözcelem, "bireysel bir kullanım edimiyle dilin işleyişe geçirilmesidir. (...) Bu edim, konuşucunun dili kendi adına işleyişe geçirme olgusudur. Konuşucuyla dil arasındaki ilişki sözcelem dilsel özelliklerini belirler" (s.139). biçiminde dile getirilmektedir. Benvenist, öznenin dille olan ilişkisinin üç düzeyde gerçekleştiğini öne sürmektedir: ses düzeyi; Saussure'ün söz kavramıyla eşdeğerlilik sunmaktadır. Anlam düzeyi ve sözcelem düzeyi; bu düzey öznenin bireysel işlemlerinin

gerçekleştiği biçimsel çerçevenin çözümlenmesini oluşturmaktadır. Bu çerçeve dili söylem boyutuna taşıyan sözcelemin biçimsel dizgesidir. Benvenist “konuşucu, dil ve bağlam arasındaki karşılıklı ilişkilere sözcelem adını vermektedir. Sözcelemden önce dil, dilin bir olanağıdır. Sözcelemden sonra dil, bir konuşucuya bağlı olan alıcıya ses aracılığıyla ulaşan ve karşılık olarak başka bir sözcelem olarak geriye dönen bir söylem durumu biçiminde gerçekleşmektedir. Bir sözcelem işleminin değişmeyen öğeleri, sözcelemin kaynağı olan özne yani konuşucu ve söylemin gerçekleştiği bağlamdır. Konuşucu dilin bu biçimsel dizgesini kendine mal ederek bir yandan durumunu (kimliğini, zaman ve uzamsal durumunu, duygularını) alıcı ve bağlama göre özel dilsel göstergelerle öte yandan ikinci planda kalan başka bir takım yollarla açıklar. Konuşucunun durumunu belirleyen bu özel dilsel göstergeler sözcelemin biçimsel dizgesini oluşturur.” (Kıran,2001:179). Sözcelemin biçimsel dizgesini oluşturan dilsel öğeler üç grupta toplanmaktadır: *Kişi adları, zaman ve uzam belirteçleri.*

Bir dilin söz varlığında iki tür dilsel gösterge bulunmaktadır: kavramlara gönderimde bulunanlar ve sözcelem edimine, durumuna gönderimde bulunanlar. Kavrama gönderimde bulunan göstergeler bağlamdan ve kullanım koşullarından bağımsız olarak genel ve sürekli bir biçimde kavrama gönderimde bulunurlar. Bir dilin söz varlığındaki göstergelerin bir kısmının anlamları ancak dolaylı olarak belirlenebilen birimleri de içerebilmektedir. Bu göstergelerin anlamlarını kavrayabilmek için dilin göndergesel işlevine başvurmak gerekmektedir. Ben, sen, şimdi, dün, burada, orada gibi anlamlandırılması için gönderimde bulunduğu sözcelem durumlarının belirlenmesine gereksinim duyulmaktadır. Bu dilsel birimler ancak bir sözcelem durumu içinde belli bir değer kazanarak söylemsel öğeler dizgesi oluşturmaktadırlar. Benvenist’e göre sözcelem BEN-ŞİMDİ-BURADA’ya göre biçimlenmektedir. Sen, bene, orası buraya ve dün ya da yarın bugün’e göre değer kazanmaktadır. Konuşan bir özne olarak ben, kendini başlangıç noktasına, merkeze alarak uzam ve zamanı belirlemektedir.

3.2.2. Sözce

Sözce, Vardar (1988)de “bir konuşucunun ürettiği, iki susku arasında yer alan söz zinciri parçası; sözcelem edimiyle ortaya çıkan söylem. Tümce, sözün çözümlenmesiyle elde edilen bir birimdir, sözceyse bu türlü bir işlemde önce belirlenen bir bütündür. Üretici dilbilgisi sözceyi, bir edim olgusu biçiminde yorumlayarak edinç olgusu saydığı tümceye karşıt bir kavram olarak ele alır; kimi dilbilimciler ise, sözceyi tümce ya da birbirini izleyen tümceler bütünü olarak görmektedir.” (s.189) biçiminde dile getirilmektedir. Sözce sözcelem in inceleme birimidir. Sözcelem bir üretimken sözce bir ürün olarak ortaya çıkmaktadır. Sözcelem iki durumda sözceye dönüşmektedir: *Anlatı ve söylem*.

3.2.2. Sözcelem in İki Görünümü: Anlatı-Söylem

E. Benvenist, sözcelem sonucunda ortaya çıkan sözce nin iki biçimde görünümü bulunduğunu, iki ayrı dizgede kendini gösterdiğini savunmaktadır. *Anlatı ve söylem*. Her bir dizgenin kendine özgü kullanım farklılıkları bulunmaktadır.

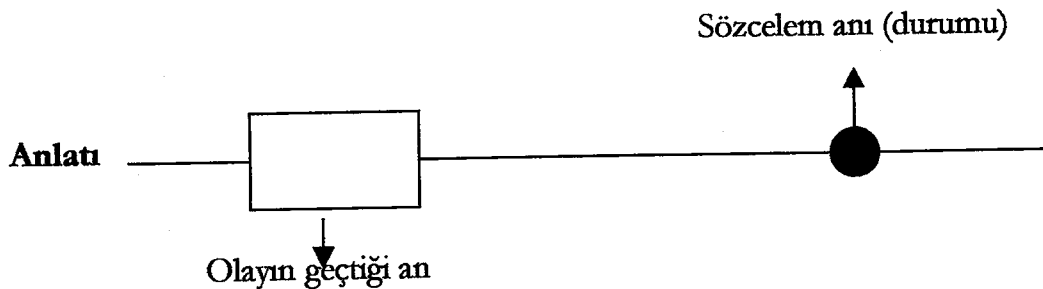
3.2.2.1. Anlatı

Anlatı kavramı kimi dilbilimciler tarafından değişik biçimlerde tanımlanmıştır. J. Dubois, anlatıyı “sözceleme anıyla ilişkili olarak belirli bir zamanda aktarılmış söylem” (1973:407) olarak tanımlarken, M. Arrivé, önce öykü olarak tanımlamış, daha sonra metinsel göstergebilim bakış açısıyla “söylem belirleyicisi altında anlatının yapısı” olarak tanımlayarak “dil in dilbilgisinden doğmuş modellere göre anlatının dilbilgisinin oluşturulabileceğini” (1986:593) dile getirmiştir. Roland Barthes ise anlatı için “dünyada sonsuz sayıda anlatı vardır. Anlatı eklemli doğal dile (yazılı-sözlü), durgun ya da devingen görüntüyle, gestle

ve bütün bunların düzenli bir biçimde karışmasıyla oluşturulabilir. Anlatı *mitte*, *söylende*, *fablada*, *masalda*, *öyküde*, *romanda*, *destanda*, *güldürüde*, *ağlatıda*, *dramda*, *resimde*, *sinemada*, *sıradan bir konuşmada* ve diğer olgularda hep vardır. Dahası, sonsuz sayıdaki bu biçimlerde oluşturulan anlatı, her zaman, her yerde ve her toplumda varlığını sürdürmektedir.” [Başka deyişle ona göre anlatı], “insanlık tarihi kadar eskidir ve anlatsız bir topluluk da yoktur.” (1993:86).

J. M. Adam, anlatıdan bahsedebilmek için “bir olayın olma koşulunu” öne sürmektedir. Birinin öldürülmesi, bir kaza, yaşamdan bir kesit biri tarafından aktarıldığında anlatı olmaktadır. Bu da demektir ki, bir olayı, bir kazayı, bir cinayeti anlatan bir gazeteci, filme uyarlayan senaryo yazarı, vb. olacaktır. Bütün bunlar da bir yorumlamayı beraberinde getirecektir (1991:10). Bu nedenle de anlatı, daima “gerçeğin prizmatik bir görünümü” olarak ortaya çıkmaktadır.

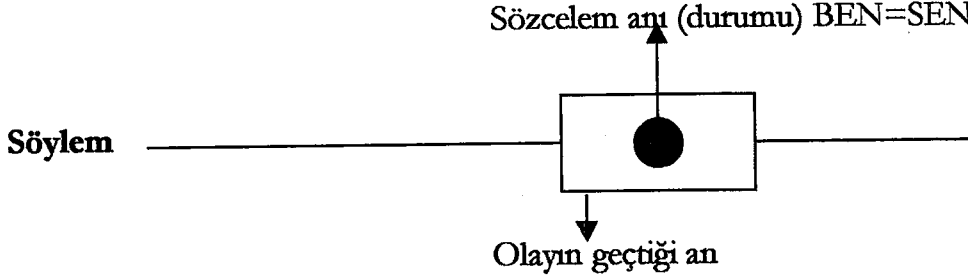
Anlatı kavramı anlatisallık kavramından ayrılarak farklı biçimde değerlendirilmektedir. Anlatı bir olayın biri tarafından anlatılmasının toplamına işaret ederek öykü, masal, destan, söylen gibi metin türlerini içinde barındıran bir kavram olarak ortaya çıkmaktadır. Aynı zamanda “anlatıda sözcelem gizlidir. Hiç kimse konuşmaz, olaylar sanki kendiliğinden oluyormuş gibi görünür. Özellikle tarihsel anlatı bütün benöyküsel dilsel biçimleri bir kenara bırakır, üçüncü kişi adılına ayrıcalık tanır, zaman olarak öncelikle geçmiş zamanı kullanır. Gelecek ve şimdiki zaman kullanılmaz.” (Kıran,2001:185). Anlatıda olayın geçtiği zaman sözcelem anından önce gerçekleşmektedir. Bu durum görselleştirmek istendiğinde aşağıdaki gibi bir görünüm sunulmaktadır:



3.2.2.2. Söylem

Söylem, oluşturulan bir metinde kişinin ürettiği sözcelerin sorumluluğunu üzerine alması (Benvenist) ve ürettiği sözcelerin toplumla, kültürle, bireyle ilişkili olması, ürettiği sözcelerde dildışı durumların izlerinin bulunması anlamında kullanılmaktadır. Ancak çeşitli dönemlerde değişik tanımlamalar da yapılmış metinle eşdeğerde kullanılmıştır (Harris). Günümüzde ise metin ile söylem birbirinden farklı terimler olarak kullanılmaktadır. Vardar (1988)de söylem; 1-söz; dilin sözlü ya da yazılı gerçekleşmesi, konuşan bireyin kullanımı. 2-sözce; bir ya da birçok tümceden oluşan, başı ve sonu olan bildiri. 3-tümce sınırlarını aşan, tümcelerin birbirine bağlanması açısından ele alınan sözce (s.188) biçiminde tanımlanmaktadır. Kocaman (1996)da söylemin çok eskilere dayandığını ve tartışma, konuşma, koşuşturma anlamına gelen discursus sözcüğüne dayandığını söylemektedir (s.1). Söylemin tarihsel süreç içerisinde nasıl kullanıldığını, anlaşıldığını ve yorumlandığını dile getirerek “söylem dil kullanımının kültürel ve toplumsal bağlamda ele alınmasıdır. Söylemi incelemenin nedeni insan iletişimini bütünlüğü içinde kavramaktır. ... söylem yaklaşımları eleştirel ve eleştirel olmak üzere ikiye ayrılabilir. Eleştirel olmayan yaklaşım ... betimleyici, açıklayıcı yaklaşımdır. Eleştirel yaklaşım ise söylem uygulamalarını, dil kullanımını betimlemekle yetinmez, söylemin ‘güç, iktidar ve ideoloji’ tarafından nasıl biçimlendiğini ve toplumsal kimlik, toplumsal ilişkiler, bilgi ve inanç dizgelerinin oluşumunda nasıl etkili olduğunu gösterir.” (s.15) biçiminde günümüz söylem çalışmalarını dile getirmektedir. Göstergebilimsel olarak söyleme bakıldığında metin üretim sürecinin yüzey yapısında yer alan sözcelerin bir yandan kişi, süre, uzam açısından, diğer yandan kültürel ve toplumsal açıdan metnin derin düzeyindeki ilişkilerin metin yüzeyine kodlanması olarak ele alındığı görülmektedir. Başka deyişle söylem metnin yüzey yapısındaki ilişkilerdir, bu ilişkiler temel alınarak metnin temel yapısı ortaya çıkarılmakta, anlamın ekleniş

düzlemleri ortaya konmaktadır. Söylemde sözceleme anıyla, olay anı anlatının tersine örtüşmekte, kesişmektedir.



3.3. Göstergebilimde Görsel Gösterge

Bütün anlam ileten göstergeleri anlamlama çerçevesinde ele alarak bir çözümleme yöntemi olarak kendi araçlarını oluşturan göstergebilim öncelikle yazınsal metinler aracılığıyla dilsel göstergelere yönelmiş ve göstergebilimin dilsel göstergeler için sunmuş olduğu araçlar dildışı göstergelerin anlamlama çözümlerinde kullanılmaya başlanılmıştır. Resim, fotoğraf, karikatür, çizgi film, sinema, mimarlık alanlarının ürünleri plastik gösterge olarak kabul edilmiş ve göstergebilimsel bakış açısıyla incelenmiştir. Bu alanda temel sayılacak ürünler ortaya konmuştur.

Göstergebilimsel olarak görsel göstergeler dilbilimde olduğu gibi tözden çok biçimle ilgilenmekte, derin ve yüzey yapı kavramlarını görsel gösterge için de geçerli kılmaktadır. Görsel göstergeler de dilsel göstergeler gibi eklemlenmektedir. Bu eklemlenme özelliği onu çözümlenebilir bir nesne olarak ele alınmasını sağlamaktadır. Bu nedenle görsel göstergeler kültürel olguları içinde barındırdığı için anlamlı bir bütün olarak ele alınmaktadır. Görsel göstergelerin “konumları, tanımlanmaları, belirlenmeleri ekinsel yani tarihsel ve göreceli sınıflara bağlıdır” (Öztoğat,1998;255).

N. Öztokat (1998)de görsel göstergebilim alanının temel yaklaşımları verilerek F. De Saussure'ün dil/söz karşılığından yola çıkılarak resim sanatı için renk, çizgi, yüzey gibi bileşenlerin bir araya gelme olasılıkları dili oluştururken, ressamın bunu kişisel bir seçim yaparak kullanmasıyla dil düzleminde söz düzlemine geçildiğini söyleyerek plastik söylem çözümlemesinin ressamın biçim, renk, ışık dağılımının sözdizimsel ve biçimbilimsel incelemesi olarak ortaya çıktığını belirtmektedir (s.255-256). Bu durum dilsel gösterge için geçerli olan çözümlemenin görsel gösterge için de geçerli olabileceği düşüncesine götürmektedir. Başka deyişle genel göstergebilimin çözümleme araçlarında yararlanılarak görsel göstergeler de çözümlenebilmektedir. N. Öztokat bunu "görsel dil tıpkı doğal dil dizgeleri gibi bağıntı (dizisel-dizimsel) ve ilişkilerden (karşıtlık, benzerlik, çelişkinlik) oluşmuş bir yapı özelliği taşır. İnceleme aşamasında tıpkı yazınsal metin çözümlemesi gibi görsel metin aşamalı bir düzene göre sözce olarak ele alınır. İlk yaklaşımda görsel metin kesitlere ayrılır. Bu işlem renk, çizgi, ana yüzeyler vb biçimsel ölçütlere göre yapılacağı gibi anlatsal, betisel, izleksel, tutkusal vb ölçütler göz önüne alınarak da yapılabilir (birincisi soyut resimler için ikincisi ise betimsel resimler için geçerlidir). ... her kesit için anlamı oluşturan katmanlar saptanabilir. Gözlemler ilk aşamada sözcenin yüzeysel yapısında yoğunlaştıktan sonra derin yapıda yerdeşlikler saptanır." (1998:256) biçiminde dile getirmektedir.

Görsel göstergeleri inceleyen göstergebilim, görsel göstergeyi mikro evren olarak ele alarak anlamlandırım sürecini betimleyen ve anlamın belirim aşamasında işleyen temel ulamları ortaya çıkarmayı amaçlayan bir yöntem olarak ortaya çıkmaktadır.

3.4. Göstergebilimin Çözümleme Yöntemi ve Araçları

Bu çalışmada, göstergebilimin metin çözümlemede sunduğu araçlar kullanılarak anadili öğretiminde kullanılan metinler incelenecektir. Anadili

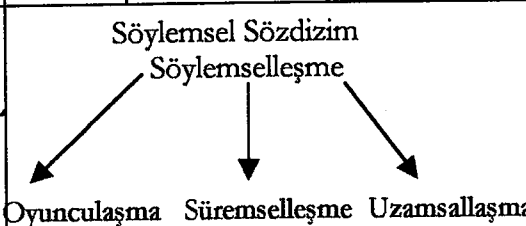
öğretiminde metinlerin kullanılması bir yandan istenen amaç ve davranışları edindirme, diğer yandan da *ulusal kültürümüzün değerli yapıtlarıyla karşılaşmasını sağlayarak, ulusal bilincini ve ulusal coşkusunu, güzel metinlerin zevkini tadarak duygusunu ve Türk diline olan sevgisini; türlü metin incelemeleriyle doğru karar verme yeteneğini* (MEB,1995:9-10) öğrenciye edindirecek nitelikleri taşıması gerekmektedir. Dolayısıyla ders kitapları anadili öğretiminde amaçlanan davranışları gerçekleştirmede önemli bir değişkendir. Anadili öğretiminde kullanılan ders kitaplarının niteliğinin, düzeye uygunluğunun, istenen amaç ve davranışları edindirmesinin ölçütü de ancak kitaptaki metinlerin niteliğine, düzeye uygunluğuna bağlıdır. Bu çalışmada, göstergebilim kuramının metni incelemede kimi araçlar kullanması, alanlar arasındaki geçişleri sağlayarak bütüncül bir yapı sergilemesi ve sürekli yapılan saptamaları, çözümlenmeleri denetlemesi, bilimsel ve nesnel bir tabana oturtması açılarından yöntem olarak göstergebilim kuramının kullanılması benimsenmiştir.

Göstergebilimsel bir çözümleme, metnin değişik katmanlarına uygulanabilecek değişik türdeki örnekçeleriyle metni sorgulamaktadır. Metinde verilmek istenen (yazınsal nitelikli metinlerde örtük olarak verilen) iletiyi ve metinde çözümlemecinin veya yazarın verdiği sorunu ya da sorunları bulmaya yardımcı olmaktadır. “Göstergebilimsel çözümleme, anlamlı bir bütüne yaklaştığında anlatım düzleminin özelliklerini, yani dilsel ve biçimsel yapıları bir başka etkinlik alanına bırakarak doğrudan doğruya içerik düzleminin biçimine yönelir” (Rifat,1996:26). Bu nedenle göstergebilim, içerik düzlemindeki biçimin de üç değişik düzeyde düzenlendiğini ve üç aşamada çözümlenebileceğini benimsemektedir.

Yüzey yapıdan derin yapıya doğru bir yön izleyen bu çözümleme yöntemi şöyle bir adlandırmayla sıralanmaktadır: *Söylemsel düzey, anlatsal düzey, mantıksal-anlamsal düzey*. Bu düzeyler de iki tür süreç içermektedir: *Üretim süreci ve çözümleme süreci*. Çözümleme nesnesinin başlangıcında yaratılan soruna gösterge dizgelerinin

üretimi açısından ve kuramsal olarak ele alındığında, mantıksal-anlamsal düzeyden (derin yapıda yer alan ve anlam oluşumunun temellendiği en soyut, en temel aşama) anlatsal düzeye (temel anlam yapılarının anlatı izlencelerinde yer aldığı işlevsel birimler olan eyleyenlere dönüştüğü aşama) oradan da söylemsel düzeye (işlevsel birimler olan eyleyenlerin kişi durumuna dönüşerek belirli bir zaman ve uzam içinde yer aldığı aşama) geçiş söz konusu olmaktadır. Üçüncü aşamadan sonra ele alınan göstergebilimin inceleme konusu dışında kalan anlatım düzlemi, metinselleşme süreci gelmektedir.

Bu durumda **Üretici Süreç** çizimsel biçimi aşağıdaki gibi bir görünüm sunmaktadır:

ÜRETİCİ SÜREÇ			
ANLATISAL YAPILAR	Sözdizimsel Bileşke		Anlamsal Bileşke
	Derin Düzey	Temel Sözdizim: Göstergebilimsel Dörtgen	Temel Anlam Değer Yargıları
	Yüzeysel Düzey	Anlatsal Sözdizim Eyleyenler Şeması ve İşleyişi	Anlatsal Anlam
SÖYLEMSEL YAPILAR	Söylemsel Sözdizim Söylemselleşme 		Söylemsel Anlam İzlekselleşme Betiselleşme

Göstergebilim tüm gösterge dizgelerine yönelik olarak geliştirdiği “*düşüncenin evrensel düzeni*”ni simgeleyen **Üretici Süreç** değişik alanlarda sürdürülen çözümlenelerde de kullanılmaktadır (Rifat,1980:108).

Yukarıdaki çizelgenin de gösterdiği gibi, yalından karmaşığa doğru uzanan çeşitli katmanların oluşturduğu üretici süreç, sözdizim/anlam bileşkelerinin hem yatay, hem de dikey boyutlardaki eklemelişine dayanmaktadır. Göstergebilim kuramı üretici sürecin üç ayrı katmandan oluştuğunu saptamaktadır: *Anlatısal yapılar, söylemsel yapılar, metinsel yapılar*.

Sorun tersinden yani gösterge dizgelerinin üretimi değil de çözümlenmesi açısından ele alınırsa tam tersi bir yol izlenmektedir. Bizim çalışmamızda izleyeceğimiz yol da gösterge dizgelerinin çözümlenmesi açısından olacaktır. Çünkü karşımızda üretilmiş bir metin vardır ve ilk bakışta gördüğümüz metnin anlatım düzlemidir. Bu nedenle göstergebilimci çözümlemesine anlatım düzleminden başlamaktadır. Yapılacak ilk iş anlatım düzlemini kesitleyerek önce söylemsel düzeyi belirlemektir, sonra anlatısal düzeye (anlatı izlenceleri, eyleyenler) geçilir ve oradan da anlamsal-mantıksal düzeye ulaşılmaktadır. Bunu özetlemek istersek; yazınsal bir metni göstergebilimsel çözümlenme yöntemiyle çözümlenmek isteyen göstergebilimci çalışmasına anlamlı bir bütünüün içerik düzlemine yüzeyden derine doğru üç düzeye ilişkin izleyeceği yol ya da yapacağı işlemler ve sırası şu biçimde olmalıdır (Rifat,1996:27).

1. *Söylem kişilerinin, zamanların ve uzamların bir dil yetisi aracılığıyla nasıl düzenlendiğini, sözelimi sanatsal, yazınsal bir tasarının söylem aşamasına nasıl geldiğini araştırır.*

2. *Eyleyenlerin olay örgüsü içindeki işlevlerini saptamaya, kişilere bağlı bir eylem, olay ve duyguların nasıl düzenlendiğini, bir anlatı izlencesi içinde nasıl eklemelişini kavramaya çalışır.*

3. *Metnin ilk iki düzeyinde belirlenen anlam evreninin temellendiği, kaynaklandığı en soyut, en mantıksal, en derin düzeydeki gücül yapıların neler olduğunu görmeye ve göstermeye yönelir. Bütün bunların yüzeyden derine doğru adlandırılması da şu biçimde olmaktadır: 1. Söylem çözümlenmesi, 2. Anlatı çözümlenmesi, 3. Temel yapı (mantıksal-matematiksel) çözümlenmesi.*

3.4.1. Söylem Çözümlemesi

Doğal dille oluşturulmuş bir metin ilk aşamada çözümlemeci için sözcükler yığını olarak değerlendirilebilir. Dilbilgisi ve sözbilimsel etkinlik, beceri ya da ustalıklı düzenlenmiş metnin anlam evrenine girebilmek için hazır bulunduğu göstergebilimsel çözümleme yönteminin ilk aşamasını oluşturan söylemsel yapının ilk sınıflandırmasına gidilmektedir. Bu da metnin ilk anlam kesitlerine ayrılması demektir. Böylece anlatı kişisi ya da kişilerinin belirli bir zaman ve uzam bütünlüğü içindeki durumu ve eylemi de belirginleşmiş olmaktadır. Bu öğelerden birinin değişmesiyle, birinin bir dönüşüme uğramasıyla da yeni bir kesit oluşmaktadır.

Söylem çözümlemesinin ikinci aşamasında kesitler arasındaki ayrımları saptama ve adlandırma çalışması yer almaktadır. Ayrımları saptamak dönüşümü kavramaktır. Dönüşümü bulmak anlamın düzenleniş biçimini, doğrultusunun ayrımına varmak demektir. O nedenle, ayrımlar yoksa, dönüşüm de yok demektir, dönüşümün olmadığı bir metinde anlamın eklememesi, üretilmesi doğal olarak bulunmamaktadır.

Söylemin üçüncü aşaması, adlandırılan kesitlerin aynı izlek etrafında toplanacaklarla (benzer ya da birbirini içeren) birbirinden ayrılması gerekenleri (karşıtlar, çelişikler) ayrı ayrı sınıflandırmayı gerektirmektedir. Bu da değişik anlam eksenlerine göre şu türden ikiliklerle sınıflandırılmaları olasıdır: *Yaşayanlar / ölenler, etkin olanlar / edilgen olanlar, konuşanlar / dinleyenler, yönetenler / yönetilenler, temsil edenler / temsil edilenler, yardım edenler / karşı çıkanlar, özgürler / tutsaklar, inananlar / inanmayanlar, güçlüler / güçsüzlere, ezenler / ezilenler, görünenler / gizlenenler, sevenler / nefret edenler, üretenler / tüketenler, etkileyenler / etkilenenler, güzeller / çirkinler, büyükler / küçükler, aldatanlar / aldatılanlar, kurnazlar / saflar, iyiler / kötüler, akıllılar / aptallar...*

Söylemsel düzeyde yapılan metnin kesitlenmesi içeriğin yüzeysel düzeyinin düzenleniş, ekleniş, kuralını yeniden belirleme ve yeniden yapılandırma. Bu durumda söylem çözümlemesi bizi doğal dille oluşturulmuş bir metindeki yapının anlamsal oluşum sürecine götürmektedir.

Söylemsel yapılar, anlatsal yapıların dizgeden oluşa, diziselden (seçme) dizimsele (birleştirme) geçişle gerçekleşmektedir. Bu düzlem iki bileşken oluşmaktadır: *Söylemsel Sözdizim* ve *Söylemsel Anlam*.

3.4.1.1. Birinci Bileşke: Söylemsel Sözdizim (söylemselleşme)

Anlatı yapıları (sözceleri) sözceme işleminden geçerek bir söylem durumuna (söylemselleşme aşaması) gelmektedir. Söylemselleşme aşaması üç alt bileşken oluşmaktadır: *Oyunculaşma*, *süremselleşme*, *uzamsallaşma*.

Bu üç alt bileşke aracılığıyla anlatı sözceleri bir yandan uzamsal-süremsel yerlemler içine yerleşirken öte yandan sözcelerdeki işlevsel öğelerin (eyleyenlerin) çeşitli roller yüklenip oyunculaştıkları kişilikleştikleri, özneye dönüştükleri görülmektedir. Böylece eyleyenler uzamsal - süremsel yerlemler içinde somutlaşırken hem sözdizimsel özellikler, hem de izleksel nitelikler taşımaya başlamaktadır.

3.4.1.2. İkinci Bileşke: Söylemsel Anlam

Bu bileşkede anlamsal öğelere yeni izleksel özellikler ve metinsel nitelikler eklenmeye başlar. Yalından karmaşığa doğru bir gidiş söz konusudur. İki aşama öngörmek zorunludur: *izlekselleşme* / *betiselleşme*.

Göstergebilim kuramında “Her metnin bir üretilme süreci, bu sürecin de metinden metine değişen gerçekleşme aşamaları vardır. Sözelimi, biçimsel mantık yapıtı, metin üretme sürecinin, anlamsal açıdan, en derin düzeyde gerçekleşme aşamasına ulaşırken, bir felsefe yapıtı biçimsel mantığın gerçekleştirdiği derin anlam yapısının (evrensel simgeler yapısı) üstüne çıkararak kavramları belirli izleklerle (tema) donatır. Buna karşılık yazınsal diye adlandırılan bir metin hem izleklerden hem de bu izleklerin özel olarak süslenmesinden, giydirilmesinden oluşur.” (Rifat,1996:73-75).

Yazınsal türde oluşturulan metnin izleğinin süslenmesi figür (beti) olarak adlandırılan kimi sözbilimsel kodlamalar, söz sanatları gibi olgularla gerçekleşmektedir. Yine olağanüstü halk masalları incelendiğinde genelde *zengin / yoksul, akıllı / saf, güzel / çirkin, güçlü / güçsüz*, vb. karşıtlıklar üzerine kurulduğu görülmektedir. Bütün bunlar bu tür masalların vazgeçilmez izleklerini oluşturmaktadır. Dünyadaki diğer olağanüstü halk masalları “bu değişmez izlekleri değişik betilerle süsleyerek farklılaşmaktadırlar. Türk masallarında işlenen akıllı / saf, güçlü / güçsüz izleklerinin bir başka ülkedeki görünümleri aynı olmamaktadır. Bu durumda da masallar izlek düzeyinden beti düzeyine yükselen metin türü olarak karşımıza çıkmaktadır. Öte yandan gazete metinlerinin de izleksel boyuttan betisel boyuta geçiş üzerine kurulan metinler olarak ortaya çıkmaktadır. Çünkü, gündelik yaşamdaki konuları ya da olayları ele alan köşe yazarlarının aralarındaki farklılığı yaratmanın beti düzeyindeki farklılıklar oluşturmaktadır. Bu nedenle de aynı konunun değişik biçimlerde, değişik anlatımla, değişik özelliklerle sunulması gazetecilik söylemini de betisel bir söylem yapmaktadır.” (Rifat,1996:73-75).

Betisel metin olarak adlandırılan metinlerin başında hiç kuşkusuz yazınsal metinler gelmektedir. Yazınsal metinler, “varlıkları, kavramları, dünyayı, kişiler arası ilişkileri, karakterleri, özne ve nesne arası ya da kişi ve dünya arası ilişkileri düzenleyen, biçimlendiren, canlandıran, yaşatan, hareketlendiren metinlerdir.

Göstergebilim açısından bu hareketlendirmeyi sağlayan da betilerdir.” (Rifat,1996:73-75).

Betisel metinlerin karşısında betisel olmayan metinler yer almaktadır. Betisel olmayan metinler, metin üretme sürecinin ilk aşamalarında yani en soyut düzlemde gerçekleşen metinlerdir. Bunların arasında da bilimsel nitelikli metinler, deneme türüne yaklaşmayan bilimsel felsefe yazıları, terim ağırlıklı uzmanlık yazıları, vb. sayılabilir. Yazılı metinlerdeki betisel ve betisel olmayan karşıtlığı soyut/somut karşıtlığı olarak adlandırılabilir.

Bir dili dilbilgisel ulamlarla (özne, tümleç, yüklem, vb.) açıklamak betisel olmayan bir boyutta kalmak demektir. Özne, tümleç, yüklem, dil birimleri arasından değişik betilerle (sözcük) doldurmak, süslemek betisel boyuta geçmek demektir. Bu geçişi en yetkin biçimde sağlayan metinlerse, toplumların inanışlarına göre, insan ürünlerinden biri olan yazınsal metinlerdir (Rifat,1996:73-75).

3.4.2. Anlatı Çözümlemesi

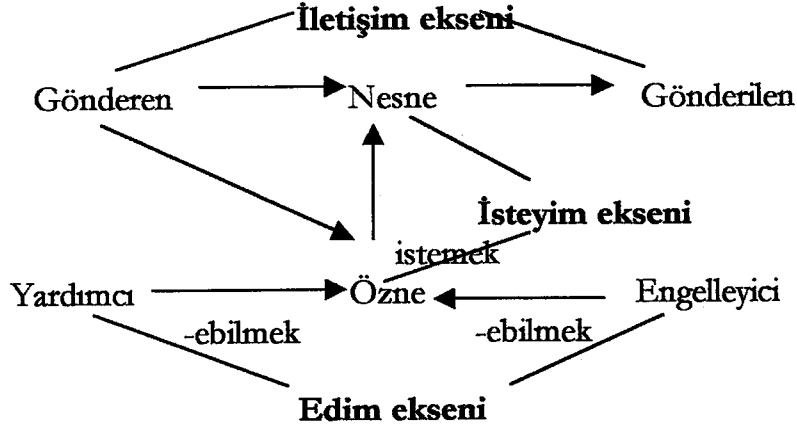
Her metin içerik düzleminde bir üretiliş biçimi ve düzenine sahip olabilmektedir. Bunun yanında göstergebilim açısından her metnin bir şeyler anlatması, yani bir öykü, bir anlatı taşıması da söz konusu olmaktadır. Bu nedenle söylem çözümlemesi, anlatı çözümlemesiyle bütünlenmek zorundadır. Söylem düzleminde saptanan kesitler anlatı açısından dönüşüme uğranan noktaları belirtmektedir. Anlatı düzeyi, söylem düzeyindeki kesitlemelere uygun olarak bir durumdan başka bir duruma geçildiğini göstermektedir. İki temel sözce (*durum* ve *edim*) arasındaki ayrım anlatı boyutunda dönüşüm bulunduğunun tanıtını ortaya koymaktadır.

Anlatı çözümlemesinde yapılacak ilk iş, sözdizimsel işlevlerin (eyleyenler: *Özne / nesne -gönderen / gönderilen – yardımcı / engelleyici*) yer aldığı temel sözceleri

saptamaktır. Temel sözce en az iki eyleyen arasındaki ilişkiden doğmaktadır ve iki durumda gerçekleşir: Durum sözcesi (*Ö / N arasında ayrılık ya da birliktelik ilişkisi*) ve Edim sözcesi (*bir durum sözcesini bir başka durum sözcesine dönüştüren edimin bulunduğu sözce*). Kısaca özetleyecek olursak, bir anlatının oluşması en azından bir başlangıç durumu ile bir sonuç durumunun ve bu iki durum arasındaki temel dönüşümü gerçekleştirecek bir dönüştürücü öznenin varlığını gerektirmektedir. Bu durum da anlatının sözdizimsel düzenlenişini (*Anlatı İzlenesi*) göstermektedir. Anlatısal nitelikli bir metni göstergebilimsel yöntemle çözümlmek isteyen araştırmacının, söylem çözümlemesinden anlatı çözümlemesine geçtikten sonraki işi, anlatının sözdizimsel düzenini belirlemektir. Bunun için de birinci etkinliği, durum sözcelerini saptamak, ardından da bu sözcelerin dönüşümlerini belirlemektir.

3.4.2.1. Algirdas Julien Greimas'ın Eyleyenler Modeli

Anlatı çözümlemesinde, metnin anlamının nasıl oluştuğu, metnin yüzeysel düzeyinden derin düzeyine doğru bir yol izlenerek ortaya konmaya çalışılmaktadır. A. J. Greimas'ın ortaya attığı anlatı izlenesinin gerçekleşme süreci bu model uygulanarak anlaşılır duruma getirilebilir. Kurama göre her metinde anlatıyı oluşturan altı eyleyen (*Özne-Nesne-Gönderen-Gönderilen-Yardımcı-Engelleyici*) bulunur ve bunlardan ilk dördü birçok anlatıda yer alır (baş, birincil derecede kahramanlar) diğer ikisi ise zorunlu olmamakla beraber anlatıda bulunabilir (ikinci derecede olan anlatı kişileri). A. J. Greimas bunu şu biçimde şemalaştırmaktadır (bkz. Greimas, 1966:172-191; Kıran, 1993:61-64; Yücel, 1999:118-128; Kıran-Kıran, 2000:148-170):



Yukarıdaki şemada da görüldüğü gibi gönderen-gönderilen ilişkisi *iletişimsel*, özne-nesne ilişkisi *isteyimsel*(isteğe dayalı), yardımcı-engelleyici ilişkisi ise *güce* dayalıdır. Eyleyenler örnekçesi özne tarafından amaçlanmış nesne üzerinde yoğunlaşırken gönderen ile gönderilen arasında iletişim söz konusudur. Bu üç eksen T. Yücel, D. ve A. Patte'dan yararlanarak aşağıdaki gibi açıklar (1999:120).

İletişim eksen: Tüm iletim, aktarım ve alım olgularının gerçekleştiği düzlemdir. Bu eksende göndericinin işlevi başka bir kişi ya da nesneye: alıcıya bir şey iletmek ya da onun hangi nesneye gereksinimi olduğunu belirlemektir. Nesneyse bu eksende göndericinin “iletildiği” ya da alıcının “yoksun bulunduğu” şey olarak tanımlanmaktadır.

İsteyim eksen: İstekten kaynaklanan edimlerin eksenidir. Burada özne iletimin kaynağı kendisi olmamakla birlikte, gerçekleştirdiği değişik eylemlerle önündeki tüm engelleri aşarak nesnenin alıcıya ulaşmasını sağlar. İsteyim eksenin istek kipliği kadar istememek kipliğiyle de ilgilidir.

Edim eksenir. Öznenin isteyimden gerçekleştirime geçtiği, eylemini gerçekleştirmek için gerekli güçle donandığı düzlemdir. Bu gücü kendisine kimi kez bir kişi, kimi kez bir nesne, kimi kez bir nitelik, kimi kez bir bilgi olarak tanımlanan ya da bunların hepsini birden içeren destekleyici sağlar. Engelleyci de aynı destekleyicinin niteliklerindedir ancak temel özelliği öznenin işini güçleştiren olumsuz bir güç olmasıdır. Burada güç olduğu kadar güçsüzlük ya da eksik güç de söz konusudur. Ayrıca, bu eyleyenleri gerçekleştiren oyuncular vardır. Bir oyuncu (o) birden çok eyleyeni gerçekleştirebilirken tek bir eyleyen (E) bir kaç oyuncu tarafından gerçekleştirilebilmektedir (Greimas, 1973:161; 1983:49):



Tek bir eyleyen (E1) söylemde birden çok oyuncu (o1, o2, o3) tarafından gerçekleştirilebilir. Bunun tersine tek bir oyuncu (o1) birden çok eyleyenin işlevlerini (E1, E2, E3) üstlenebilir.

Ayrıca, altı eyleyenin altısı da kimi anlatılarda ortaya çıkabilirken kimi anlatılarda çıkmayabilir. Ancak temel olarak eyleyensel bir düzlenekten söz edilirse en az iki eyleyenin (*Özne-Nesne*) bulunmasının zorunluluğu da belirtilmelidir. Öte yandan özne ile nesne arasındaki bağıntı bir eyleme dayanmaktadır. Dolayısıyla bu bağıntı edimsel bir bağıntıdır ve temel sözceyi oluşturmaktadır.

Temel sözce en az iki eyleyen arasındaki ilişkiden doğar (*Özne-Nesne arasındaki bağıntı*). Temel sözdizimdeki iki özellik (*ilişki, işlem*) bu aşamada da karşılığını bulmaktadır. Bu durumda temel sözce ikiye ayrılmaktadır: *Durum sözcesi*, *edim sözcesi*.

Durum sözcüsü \ddot{O} / N arasındaki ilişkiyi içermektedir. Durum sözcüsünde Özne Nesnesinden ya ayrışık ($\ddot{O} \cup N$) ya da bağlaşıktır ($\ddot{O} \cap N$).

Edim sözcüsü bir durum sözcüsünün bir başka durum sözcüsüne dönüştüren edimin oluşturduğu sözcüdür. Bir işlemi, bir dönüştürümü belirtmektedir $A\ddot{I}=[\ddot{O}_1 \rightarrow (\ddot{O}_2 \cup N) \rightarrow (\ddot{O}_2 \cap N)]$. Durum sözcüsü temel sözdizimdeki ilişkilerin yeni bir evrimini simgelerken edim sözcüsü temel sözdizimdeki işlemlerin bir üst aşamasını oluşturmaktadır. Temel sözdizimde işlemler, ilişkileri nasıl dönüştürüyorsa edim sözcüleri de durum sözcülerini yönetmektedir. Onları etkileyerek bir başka durum sözcüsüne dönüştürmektedir.

5a. *Ahmet'in ayakkabısı dar geliyor* (durum)

5b. *Ahmet okuldan geliyor* (Edim)

Bu sözcülerden birincisi bir durumu, ikincisi bir edimi dile getirmektedir. Birincisinde *nitelik*, *durağanlık* (statisme), ikincisinde *eylem*, *devingenlik* (dynamisme) söz konusudur. Durum sözcüsü *bağlaşım* (conjonction) ya da *ayrışım* (disjonction) sözcüleri olmak üzere iki türdür. Edim sözcüsü belirli bir eylem yoluyla, bu durumlarda bir dönüşümü, yani bağlaşım durumundan ayrışım durumuna ya da ayrışım durumundan bağlaşım durumuna geçişi içeren bir sözce olarak tanımlanır (Greimas,1966:122; Yücel,1999:122). (Buna göre bir durum dönüşümüyle sonuçlanan süreç bir anlatı olarak nitelenir. Bu da *dar anlatı* olarak değerlendirilir. Bunların birleşip ve metnin bütünü oluşturması da geniş anlatı olarak değerlendirilir).

3.4.2.2. Anlatı İzlenesi

A. J. Greimas göstergebiliminde bir durum sözcüsüyle onu yönlendiren edim sözcüsünden oluşan dar anlatının yapısı **Anlatı İzlenesi** (programme narratif)

olarak adlandırılarak bir birim olarak benimsenmektedir. Daha geniş bütünlerin çözümlenmesinde önemli bir işlevi bulunan bu yapı iki biçimde eklenmektedir:

$$A\dot{I}=[\ddot{O}_1 \rightarrow (\ddot{O}_2 \cap N)] \quad A\dot{I}=[\ddot{O}_1 \rightarrow (\ddot{O}_2 \cup N)]^6$$

Anlatı izlencesi “herhangi bir öznece gerçekleştirilen ve herhangi bir özneyi etkileyen bir durum değişimi” olarak yorumlanarak yalın bir sözdizimsel birim olarak değerlendirilmektedir. Bu sözdizimsel birim içinde yer alan eyleyenler (*edim öznesi, durum öznesi ve nesne*) işlevleri dışında herhangi bir nitelik taşımadıkları için de herhangi bir anlatı kesiti kolaylıkla bir anlatı izlencesi biçiminde çözümlenmektedir. Birbirinden çok farklı anlatı kesitleri, hep aynı yöntemle, aynı yapıda bir anlatı izlencesi biçiminde gösterilmektedir. Söz konusu izlence kendisini ortaya çıkaran söylemle özdeşleşmemektedir. Çünkü anlatı izlencesi içerik düzleminde, söylem ise belirim düzleminde yer almaktadır. Bunun sonucu olarak da anlatı izlencesi her zaman yalın bir biçimde gösterilen durum değişiminin söylem düzleminde karmaşık biçimlerle ortaya çıkabileceğini, açık ve örtük olabileceğini belirtmek gerekmektedir.

Öte yandan bağlaşım bir değere erişme, bir değeri edinme, ayrışma, ondan kopma, uzaklaşma, yoksun kalma biçiminde tanımlanmaktadır. Ancak bu kazanılan ya da yitirilen değer somut bir nesne, bir nitelik, istenen ya da kaçınılan bir durum sunabilmektedir. Bununla birlikte ayrışım olumsuz, bağlaşım olumlu olarak değerlendirilmemelidir. Bu durumu izlencenin bağlamı belirlemektedir. Edim öznesi, durum öznesi gibi iki ayrı öznenin bulunması iki ayrı kişinin varlığının bulunmasını gerektirmemektedir. Her iki işlevi tek bir varlık üstlenebilmektedir. Böyle durumlarda aynı varlığın kendi kendini bir değerden yoksun bırakması ya da ona kavuşturması söz konusudur. Gerek değer nesnelere, gerekse anlatı izlencesini temellendiren edimlerin her zaman elle tutulur, gözle

⁶ A \dot{I} = Anlatı izlencesi, \ddot{O}_1 = durum öznesi; \ddot{O}_2 = edim öznesi, ()=durum sözcüğü, []= edim sözcüğü, \rightarrow = dönüşüm, \cup = ayrışım, \cap = bağlaşım

görülür nitelikte olmadıkları, dolayısıyla bir değil iki türlü değişimi olduğu görülür: *kalgısal ve bilişsel*.

Bir anlatı izlencesinde gerek öznenin gerek nesnenin duruma göre bir kişi, soyut ya da somut bir nesne de olabileceği söz konusu olmasının yanında göstergebilimsel olmayan yazınsal araştırmalarda çözümleme genellikle kişiler üzerinde yoğunlaştığı için ele alınan bütüncelerin birçok yanlarının gözardı edildiği, önemsiz sayılarak konudışı bırakıldığı ve/ya da gözden kaçırıldığı sıkça belirtilen ve eleştirilen bir durumdur. Eyleyenlerin işlevselliği böyle bir sakıncayı kendiliğinden ortadan kaldırmaktadır (bkz. Yücel,1999:125).

Anlatı izlencesinin en küçük, en sınırlı anlatı örneğinin dar anlatıyı oluşturduğu ve bu nedenle de bir birim olarak tanımlanması tüm anlatının tek bir izleneye indirgenip onunla açıklanması demek değildir. Kimi anlatı biçimlerinin (halk masalları) aynı izleneyi önemsiz değişikliklerle birkaç kez yinelenmeleri bir yana geniş anlatılar her anlatı izlencesinin kendinden önce ya da kendinden sonra gelen anlatı izlencelerine mantıksal bağlarla bağlandığı, dolayısıyla birimlerin birbirlerini zorunlu kıldığı bir anlatı izlenceleri dizisi, yani anlatı izlencesi birimlerinden daha üst bir düzlemde yer alıp onları kapsayan, tanımlı gereği de bir ilerleme, bir gelişim içeren bir bütün, T. Yücel'in deyişiyle *anlatı izlemine* oluşturmaktadır. Anlatı izlencesinden anlatı izlemine yani birimlerden birimlerin oluşturduğu bütüne geçildiği zaman bölünme ve dağılma gibi görünen durum yerini bütünlük ve belirginliğe bırakmaktadır.

Bununla beraber tüm anlatı türlerinde, örneklerinde her öznenin karşısında yer alan bir *karşı-özne* bulunmaktadır. Belirli bir nesneye göre tanımlanan karşılıklı bağıntılarda, birinin yengisi diğerinin yenilgisi birinin bulunduğu ötekinin yitirdiği olarak belirmektedir. Böylece aynı anlatı birbirine karşı, gene de birbirini bütünleyen iki anlatı izlemi: *izlem-karşı-izlem* biçiminde eklemlenmektedir. Her

anlatı aynı temel çizgiye göre Tahsin Yücelin deyimiyle birbirini izleyen üç deneyim biçiminde gelişip sonuçlandığı söylenebilir (1999:127-128):

Yetilendirici deneyim. öznenin belirli bir edimi gerçekleştirebilmesi için gerekli edinci kazanması

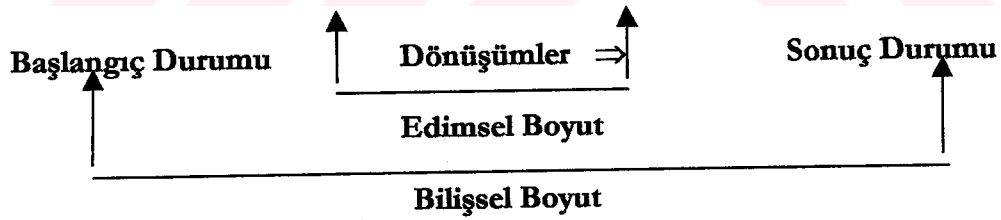
Sonuçlandırıcı deneyim. öznenin izlencesini gerçekleştirebilmesi gereken edimi başarması

Onurlandırıcı deneyim. öznenin başarısının (kahramanın) başkalarınca tanınması ve onaylanması

A. J. Greimas'a göre bu üç temel deneyimden oluşan anlatı çizgesi yalnızca her anlatıda karşımıza çıkan bir kalıp, yalnızca her anlatı kahramanının izlediği bir yol olarak değil, insan eyleminin, insan yaşamının anlamının aranması olarak da yorumlanabilir.

Bir durum sözcüyle onu yönlendiren edim sözcüsinden oluşan dar anlatının yapısı olarak adlandırılan Anlatı İzlencesi dört evreden oluşmaktadır: *Eyletim / Edinim (Edinç) / Edim / Yaptırım*.. Bunu bir şema çizerek göstermek istersek aşağıdaki gibi bir görünüm ortaya çıkar:

Sözleşme, Eyletim	Edinç	Edim	Onay, Yaptırım
Değer dizgesi çerçevesinde yapılacak edimin programının önerisi ve kabulünün gerçekleştiği aşama Görevlendirici Özne ve gerçekleştirici özne arasındaki ilişki söz konusudur	Programı gerçekleştirebilecek yetinin edinimi Bu yeti şöyle ayrımlaştırılabilir: -zorunda olmak: zorunluluk -istemek: arzu, istek -bilmek: deneyim, bilgelik -gücünde olmak, yapabilmek: araçlar, güç Gerçekleştirici Özne ile kiplik işlemlerin ilişkisi	İstenen Değer-Nesnenin edimi ve başlangıç durumundaki programın (sözleşmenin) dönüşümlerle gerçekleştirilmesi Gerçekleştirici Öznenin Değer-Nesnelerle olan ilişkisi	Yapılmış sözleşmeyle gerçekleştirilmiş izlencenin karşılaştırılması, kahramanın(öznenin) tanınması Görevlendirici Özneye Gerçekleştirici Özne arasındaki ilişki Görevlendirici Özneye Durum Öznesi arasındaki ilişki
Eğilimler, kıskırtmalar meydan okumalar (bahse girme), kayırma (ayartma), değiştirme üzerine yoğunlaşmış anlatılar	İnsiyatif alma, biçimlenme, eğitime üzerine yoğunlaşmış anlatılar	Dönüşümler, olaylar, başarı ve başarısızlıklar, kazanç ve kayıplar üzerine yoğunlaşmış anlatılar	Memnuniyetler ya da kızgınlıklar, değerlendirmeler, elemeler, ödül ya da ceza üzerine yoğunlaşmış anlatılar



3.4.2.2.1. Eyletim

Eyletim aşaması Özne ile Gönderen arasındaki ilişkiyi kapsamaktadır. Gönderen belirli bir izlenceyi uygulatmak amacıyla bulduğu ya da belirlediği özneyi inandırmaya çalışır. Gönderenin inandırıcı edimine karşılık, Özne de yorumlayıcı edimiyle Gönderenin edimini kendi bakış açısının süzgecinden geçirerek onun söz ve davranışlarının doğruluk derecesini araştırarak gerçekliğini

kendine göre yorumlar ve izlenceyi uygulayıp uygulamayacağına karar verir. Eğer olumlu düşünürse bu iki özne arasında bir sözleşme yapılır. Burada önemli olan uygulayıp uygulamayacağı olsa da gönderenin yaptırımı önemlidir. Kimi zaman uygulayıcı özne yaptırıcı öznenen güçlü ($\ddot{O} > G$) ya da tam tersi ($\ddot{O} < G$) bir durum söz konusu olabilir. Durum ne olursa olsun bu aşama gönderenin özneye izlencesini benimsetmesiyle, bunu başarmasıyla izlence başlamış olur. Başka deyişle, anlatı izlencesinin ilk aşaması tamamlanarak ikinci aşamaya geçilir. Bu aşamada anlatı izlencesini başlatmış olan öznenin örtük ya da belirli olacak “*istek*” kipliği vardır. İstek yoksa edinim aşamasına geçiş sağlanamaz.

3.4.2.2.2. Edinim (Edinç)

Edinim evresinin başlangıcıyla gönderenin işlevi sonlanır. Özne izlenceyi uygulamak için kendisinde başarmaya yeterli olabilecek istek, güç ve bilgisinin olup olmadığını bu aşamada sorgular, eksiği varsa tamamlaması için gerekeni yapar. Eğer izlenceyi uygulayacak istek, güç ve bilgi ya da bunlardan birisi eksikse sonuç durumunda başarısızlık söz konusudur. Bunun için üç kipliğe gereksinimi vardır: *istek, bilgi, güç*. Özne edinç aşamasında güç ve bilgi kipliklerini yardımcı eyleyenden destek alabilir.

3.4.2.2.3. Edim

Öznenin izlenceyi uygulamak için gerekli yeteneklerle donandığını hissettiği ya da benimsediği anda(kuramsal olarak) belirlediği planını uygulama aşamasıdır. Başlangıç ile sonuç durumu arasındaki dönüşümler bu evrede gerçekleşir ya da gerçekleşmez. Edim aşamasında öznenin nesnesine ulaşmasını isteyen ya da istemeyen başka öznelere de devreye girer. Gerçekleştiğinde, yani dönüştürücü özne nesnesine ulaşmak için yaptığı eylemler, dönüşümler bu aşamada yaşanmaktadır: *istemek+güç+bilmek* her üç kiplikte özne tarafından edinilmişse dönüşüm ya da öznenin edimi gerçekleşebilmektedir.

3.4.2.2.4. Yaptırım

Öznenin ediminin başlangıçta izlenceyi başlatan öznenin (gönderen) değerlendirdiği aşamayı oluşturmaktadır. Bu aşamada öznenin edim aşaması gönderen tarafından uygulanan, belirtilen yaptırım doğrultusunda değerlendirilir ve başarılıysa ödüllendirilir, başarısızsa cezalandırılır. Eyletim aşamasında özne, görevi kendi kendine üstlenmişse ($G = \ddot{O}$) yaptırım aşamasında yine kendine dönük değerlendirme yapabilir. Anlatı izlencesinin başlangıcında yapılan sözleşme uyarınca Gönderen, anlatı izlencesinin sonunda, yeniden ama bu kez yeni bir işleyle belirir. Kimi zaman da değerlendirmeyi yapan başka bir eyleyen konumunda yer alır. Görevlendirdiği öznenin başarısını ya da başarısızlığını ödüllendirir ya da cezalandırır. Ancak bu durum sürekli olarak hep böyle gerçekleşmeyebilir, kimi durumlarda ödüllendirme ya da cezalandırma izlencede olsa bile sonuç aşaması olan 'yaptırım'da göz ardı edilebilmektedir.

3.4.2.3. Bileşke: Anlatısal Anlam

Temel anlam dizgesinden anlatısal anlam dizgesine geçiş temelde küçük evrene özgü gücül değerlerin bir özne ile kaynaşması demektir. Göstergibilimsel dörtgende yer alan öğelerin tümüyle bir üst düzeye geçmesi söz konusu değildir. Kimi gücül kalarak metnin yüzeyinde belirtemeyebilir. Bir özneyle bağlantı kuran öğeler yeni anlamlar yüklenerek anlatısal anlam boyutuna geçerler. Oluşacak söylemin türü de bu aşamada saptanmaya başlanmaktadır.

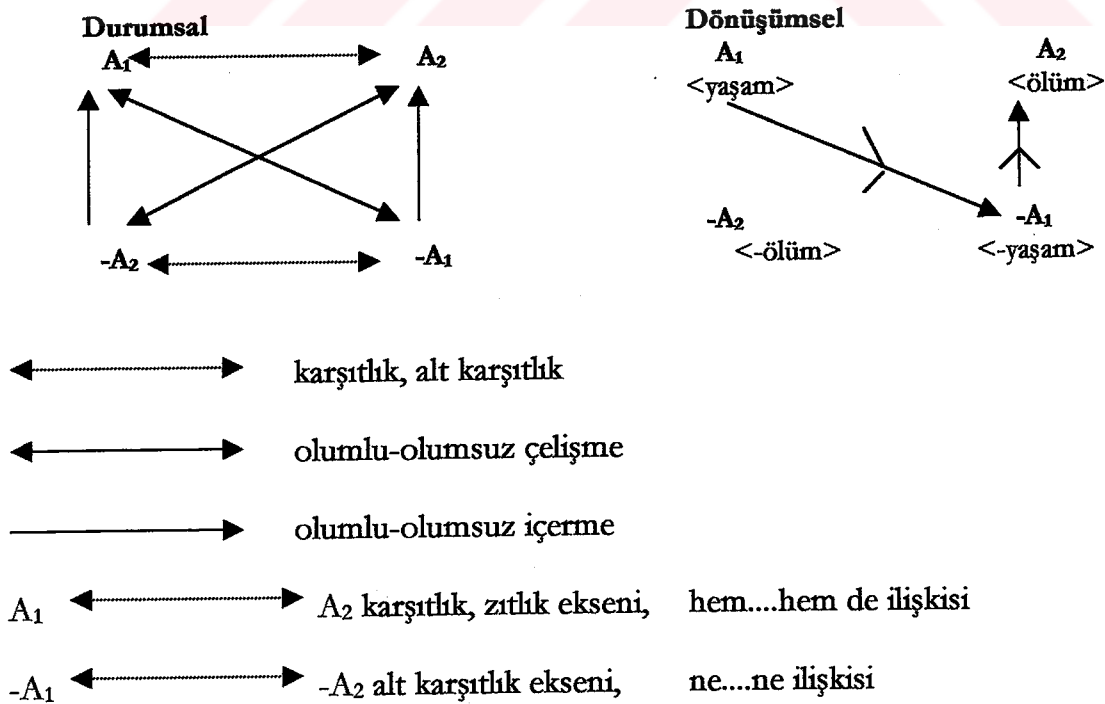
3.4.3. Temel Yapı (mantıksal-anlamsal yapı) Çözümlemesi

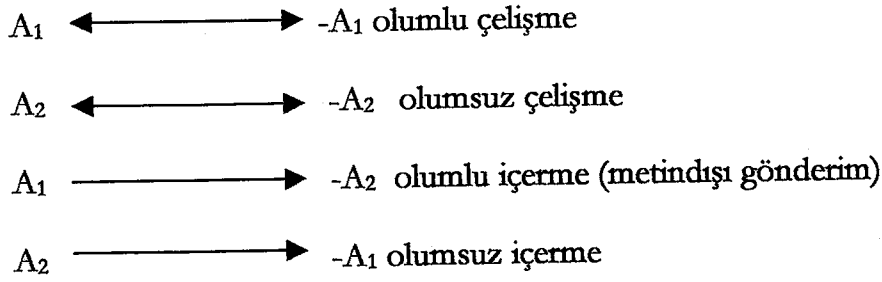
Bu evre anlam evreninin en soyut, en derin düzeyini oluşturmaktadır. Temel yapı aşaması, mantıksal-anlamsal ilişkiler çerçevesinde göstergibilim çözümlemesinin diğer iki (söylem-anlatı çözümlemesi) düzeylerinde saptanan ilişkileri yani anlam üretiminin temel yapılarının kavrandığı aşamayı

oluşturmaktadır. Temel sözdizimin gerçekleşmesini sağlayan ilişkiler belirlenir ve aralarındaki dönüşümün nasıl gerçekleştiği araştırılır. Bunu gerçekleştirmek için de göstergebilimsel dörtgene baş vurulur. Temel yapı düzlemi iki bileşkedен oluşmaktadır: *Temel Sözdizim ve Temel Anlam*.

3.4.3.1. Birinci Bileşke: Temel Sözdizim

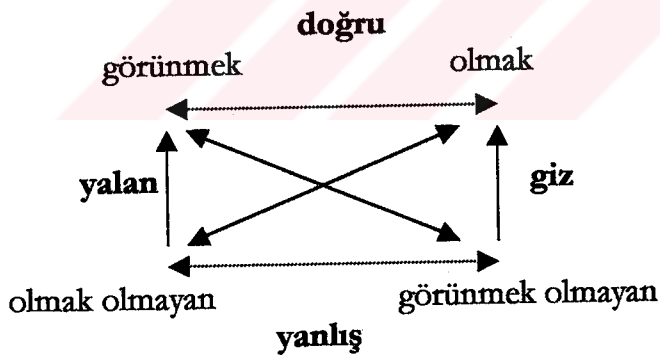
İki ayrı altbileşkedен oluşmaktadır: *sınıflandırıcı (ilişkisel) ve işlemsel*. Birincisi: anlam üretiminin temel yapılarını kavramak için gerekli bilgikuramsal koşulların saptandığı aşamadır. Bu bileşkede çözümleme açısından yapılacak ilk iş, birbirine karşıtlık oluşturacak ikilikleri saptamaktır. Bu ikilikler arasındaki ilişkileri sınıflandırmak, anlamın varoluş koşullarını belirleyeceği gibi öğeler arasındaki sözdizimsel ilişkilerin çerçevesini de oluşturacaktır. İkincisi ise, sözdizimsel ilişkilerin hangi öğeler arasında gerçekleştiği bir önceki altbileşkede saptandıktan sonra bağıntıların türleri iki mantıksal dönüşüm işlemiyle belirlenir: *değilleme-içerme*. Bunu göstergebilimsel dörtgende şöyle gösterebiliriz.





Erişil / dişil karşıtlığı **tür** ekseninde, *ak / kara* karşıtlığı **renk** ekseninde, *aydınlık / karanlık* karşıtlığı **ışık** ekseninde yer almaktadır.

A_1 'den, $-A_1$ 'e geçiş bir değilleme işlemi sonucu gerçekleşmektedir. Bu, çelişik öğeler arasında ilişki kurarken $-A_1$ 'in varoluşu yeni bir işlemin doğmasına neden olabilmektedir. A_1 , $-A_2$ 'yi içerebilir ya da bunun tersi olabilir. Bu işlem karşıt öğelerle alt karşıt öğeler arasındaki ilişkiyi kurmaktadır. Göstergebilimsel dörtgende *olmak/görünmek* karşıtlığı aşağıdaki gibi gösterilebilir (d'Enterveves,1988:3).



3.4.3.2. İkinci Bileşke: Temel Anlam

Göstergebilimsel Dörtgende yer alan simgesel ulamlardan anlamsal ulamlara geçilirken sözdizimsel boş yapılara da anlamsal değerler yüklenir. Göstergebilim bu aşamada iki temel karşıtlık öne sürmektedir:

- a. Bireysele ilişkin karşıtlık: *yaşam / ölüm*.
- b. Toplumsala ilişkin karşıtlık: *kültür / doğa*.

Örneğin /yaşam/ = “su”, “ev”, “yiyecek”
 /ölüm/ = “toprak”, “hastane”, “mezarlık”
 /kültür/ = “müzik”, “ayakkabı”, “uygarlık”
 /doğa/ = “dağ”, “orman”, “doğallık”

Bu kavramlar boştur, ele alınan metne göre değişik terimlerle ya da kavramlarla doldurulabilmektedir.

Temel anlam bileşkesi bu karşıtlıklarla sözdizim öğelerini adlandırmaktadır, onlara ilk evrensel biçimlerini vererek onların oluşum süreci içindeki ilk anlam çekirdekleriyle donanmalarını sağlamaktadır.

Böylece temel sözdizim / temel anlam bileşkeleri **Üretici Süreçin** daha sonraki katmanlarını (*anlatı / söylem*) oluşturacak ilk evrenini belirlemiş olurlar. Bu evren gücül değerlerin olduğu temel dizgeyi oluşturmaktadır. Ancak sonraki düzeylerde bir öznenin bu gücül değerleri üstlenmesiyle gücüllükten kurtulmaktadır.

Temel yapıdaki mantıksal ve anlamsal ilişkilerin belirlenmesi için öncelikle söylem ve anlatı çözümlemesinin tamamlanması gerekmektedir. Çünkü temel ve derin yapıdaki sözdizim ve anlam bileşenleri daha yüzeysel boyutlarda yer alan söylem ve anlatının katmanlarını oluşturacak çekirdek ve gücül değerleri simgelemektedir. Göstergebilimsel çözümleme bu son düzeyle tamamlanmaktadır. Buraya kadar yapılan bütün işlemler sonucunda metnin yapısı öncelikle bozulur, göstergebilimsel yöntem kullanılarak metnin yapısı yeniden kurularak, yeniden yapılandırılmaktadır. Böylece yüzeyden derine doğru metnin anlam evrenine girilmiş ve metnin üretim süreci ortaya konmuş olmaktadır.

4. BÖLÜM: Ders Kitapları

4.1. Ders Kitaplarının Biçimsel Özellikleri

Ders kitaplarının biçimsel düzenlenişleri kitabın okunmasını, sevilmesini, uzun süre kullanılmasını sağlamaktadır. Bu, eğitsel ve içeriksel olarak bir bütünlük sunmalıdır. Başka deyişle kitapların biçimsel düzenlenişinin eğitimde kullanılan araç ve gereçlerin niteliğine ilişkin ilkelere göre yapılması kitabın içeriğinin ve eğitsel amacının gerçekleşmesine yardımcı olmaktadır. Sayın, ilk kitap sayfalarının “ilkel insanın duygu, düşünce ve amaçlarını anlatmak için çizimler yaptığı mağara duvarları” (2001:99) olduğunu, günümüz kitaplarına ilk örneğin Eski Mısırda yapıldığını belirtmektedir. Mağara duvarlarından günümüze kadar gelen kitap “bireyin doğrudan ilişki kurabildiği temel bir bilgi ve kültür aracı” olma özelliğini korumaktadır. Sayın, kitapları bilgi yüklü grafik ürünler olarak tanımlamaktadır. “Kitaplar bir yandan bilgi yüklü grafik ürünler olarak bilgi verirken, güzelduyusal (estetik) açıdan eğitici bir yükümlülükleri de vardır. Bu da kitabın görsel açıdan özgün bir resimleme ve grafik tasarıma sahip olmasının yanında nitelikli bir kağıda basılmasıyla ulaşılabilen, kapak başta olmak üzere sayfaları karıştırıldıkça okuyucunun beğenisini güzelduyusal açıdan okşayan genel görsel düzenidir.” (2001:101).

Kitapların görsel düzeninin yetkinliği grafik tasarıma koşut bir görünüm sumaktadır. Kitabın grafik tasarımı demek görsel düzenlemelerin tümünün düzenlenmesi anlamına gelmektedir. “Görsel düzeni oluşturan grafik tasarım öğeleri, harf, sözcük, paragraf, resimleme, fotoğraf, renk, doku ve kağıt gibi bir kitabı elle tutulur, gözle görülür yapan öğelerin tümüdür.” (Sayın,2001:102). Bu demektir ki kitaplara alınan metinlerin resimlenmesi öğrencinin metnin iletisine dönük bilgilere ulaşmaya ortamının hazırlanmasını sağlamaktadır. Öğrenmenin büyük oranda görme duyusuyla geliştiği göz önüne alındığında eğitim ve

öğretimde kullanılan ders kitaplarının görsel açıdan yetkin olma zorunluluğunun önemi ortaya çıkmaktadır.

Nitelikli bir ders kitabının ortaya çıkması seçilen metinlerin düzeyi, niteliği ve içerdiği iletilerin yetkinliği kadar grafik tasarımının iyi tasarlanmış, ve gereğince resimlenmiş olması gerekmektedir. Kapak yüksek düzeyde bir grafik tasarım ürünü olmalıdır. Kullanılan kağıtlar birinci hamur, arka sayfayı göstermeyecek kalınlıkta olmalıdır. Baskı ve ciltleme temiz ve dayanıklı olmalıdır.

S. Sever, okul çocuklarının kitapları hazırlanırken yapısal ve eğitsel özelliklerin birbirini bütünleyecek biçimde bir düzenleme yapılmasının gerekliliğini vurgulamaktadır. (bkz. Sever, 1990:14-15) Kitabın yapısal özellikleri iç ve dış yapı özelliklerini, eğitsel özellikleri de kazandırılması gereken davranışları içermektedir. Kitabın dış yapı özellikleri boyut, kağıt, sayfa düzeni, harflerin büyüklükleri, resimler ve kapak tasarımı gibi başlıkları içerirken, iç yapı özellikleri izlek, konu, kişilerin özellikleri, plan ve dil ve anlatım gibi başlıklar altında incelenmekte ve değerlendirilmektedir. Bütün bu özellikler de eğitsel açıdan kazandırılması gereken davranışları edindirmeye yönelik düzenlemelere yardımcı-destekleyici bir nitelik taşımaktadır.

Yaynevlerine göre değişiklik gösteren ilköğretim sekizinci sınıf Türkçe ders kitaplarının biçimsel düzenlenişleri, evren ve örnekleme giren metinlerin sayısal görünümleri aşağıdaki gibi oluşmaktadır.

Yayınevi : Akçağ

Kitabın Adı : İlköğretim Okulları İçin Türkçe Ders Kitabı 8

Kitabın Yazarları : Prof. Dr. Şerif Aktaş, Yard. Doç. Dr. Osman Gündüz,
Yard. Doç. Dr. Yakup Çelik, Araş. Gör. Hüseyin Alacath

Kitabın Geçerlilik Süresi : MEB TTK'nın 26 Nisan 1996 tarih ve 167 sayılı kararı ile 1996-1997 öğretim yılından itibaren beş yıl süre ile ders kitabı olarak kabul edilmiştir.

Kitabın Metin Sayısı : 54. Kitapta yer alan toplam 54 metnin 2'si anı, 1'i derleme 1'i fıkra, 3'ü gezi yazısı, 5'i makale, 1'i masal, 1'i mektup, 3'ü nutuk, 5'i öykü, 2'si roman, 1'i röpotaj, 2'si söyleşi türünde verilmiştir. Bu 54 metnin 19'u da serbest okuma metni olarak verilmiştir.

Evrene Giren Metin Sayısı : 35

Örnekleme Giren Metin Sayısı : 04 metin: *Yüz Akı* (öykü), *Ob Bel* (fıkra), *Zorlara Dağlar Dayanmaz* (gezi yazısı), *Kaşma* (şiir)

Kitabın Sayfa Sayısı : 264

Kitaptaki Metinlerin Resimleri: Her metin için bir resim çizilmiştir ancak bu, metnin resimlenmesi gerektiği ve kitaptaki her metnin bir resminin bulunması gerektiği için çizilmiş resimlerdir. Bireyin metni okumaya ve anlamaya yönelik güdülenmesini, onun düş gücünü devindirmesini sağlayacak biçimde içeriksel bir düzenleme sunmamaktadır. Oysa, metinlere eşlik eden resimlerin öğrencinin konuyu anlamasına, yaratıcı gücünü kullanmasına olanak sağlayacak nitelikte olması gerekmektedir.

Kitabın Metinleri İşleme Biçimi: Kitaba alınan metinler 10 ana başlıkta, 2. ve 6. anabasklık ise 2'şer altbaşlıkta incelenmiştir. Hazırlık çalışmaları ve resim metinden önce, diğer çalışmalar ise metinden sonra yer almaktadır. Buna göre kitabın metinlerin işlenmesine yönelik biçimsel düzenlenişi aşağıdaki başlıklar altında oluşturulmuştur:

1. Hazırlık Çalışmaları
2. Sözlük Çalışmaları
 - a. Kelimeler
 - b. Deyimler ve Söz Grupları
3. Anlama ve Anlatma
4. Tür ve Şekil Bilgisi
5. Dil Bilgisi
6. İmlâ, Noktalama, Telaffuz
 - a. İmla ve Noktalama
 - b. Telaffuz
7. Yazılı ve Sözlü Anlatım
8. Öğrendiklerimizi Kontrol Edelim
9. Kitaplığımız
10. Yazarı Tanıyınız

Kitaba alınan metinlerin türleri geleneksel olarak ele alınmıştır. Ancak deneme türünde metnin kitapta bulunmasına karşın kitabın yazar(lar)ı tarafından deneme türünde bir metin işlenmemiştir. Bu da kitapların türleri açısından lisansüstü düzeyde bir çalışmayı gerekli kılmaktadır. Metinlerin türlerine yönelik çalışma bu tezin sınırlarını aşmaktadır. Ancak deneme türü yazıların bireyin düşüncelerini düzenli bir biçimde aktarma alışkanlığı kazandırmada etkili bir nitelik taşıdığından ders kitaplarında yer alması gerektiği belirtilmektedir.

Diğer Özellikler : Öğrenci ders kitabı, alıştırma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabı olmak üzere üçlü bir set olarak hazırlanıp öğretim ortamlarına sunulması gereken ders kitapları (diğer ülkelerde bu tür uygulama yapılmaktadır) ülkemizde Kılavuz ve Öğretmen Kitaplarından yoksun olarak öğretim ortamlarında kullanılmaktadır. Bu da ders kitaplarının anadili öğretiminde araç olma işlevini eksik olarak yerine getirmesine neden olmaktadır. Bu nedenle de ders kitaplarında,

Türkçe programının öngördüğü, öğrenciye kitap aracılığıyla kazandırılmasını istediği amaç ve davranışları edindirmek için gerekli ve yeterli örnek çalışmalar bulunmamaktadır. Baskı kalitesi yeterli olmadığı gibi, kitap ilk bakışta öğrencide merak uyandıracak, ilgisini çekecek biçimsel bir düzenlenişten yoksundur.

Yayınevi : Dörtel Yayıncılık

Kitabın Adı : İlköğretim Türkçe 8 Ders Kitabı

Kitabın Yazar(lar)ı : Mehmet Ali Külekçi

Kitabın Geçerlilik Süresi : MEB TTK'nın 22 Temmuz 1999 tarih ve 126 sayılı kararı ile 1999-2000 öğretim yılından itibaren beş yıl süre ile Ders Kitabı olarak kabul edilmiştir.

Kitabın Metin Sayısı : 36. Kitapta yer alan toplam 36 metnin 3'ü anı, 3'ü deneme, 1'i gezi yazısı, 1'i günce, 2'si makale, 1'i masal, 3'ü nutuk, 1'i oyun, 3'ü öykü, 1'i röportaj, 5'i söyleşi, 7'si şiir, 2'si de yaşamöyküsü türünde, 03'ü de serbest okuma metni olarak verilmiştir.

Evrene Giren Metin Sayısı : 33

Örnekleme Giren Metin Sayısı : 06 metin: *İstiklal Marşı* (şiir), *Kozumu da Götür* (röportaj), *Karga ile Tilki* (masal), *Derslerine Çalışacaklarmış* (Anı), *Canım İstanbul* (şiir), *Alışkanlık* (deneme)

Kitabın Sayfa Sayısı : 240

Kitaptaki Metinlerin Resimleri: Bundan önceki kitapta olduğu gibi, her metin için bir resim çizilmiştir ancak bu, metnin resimlenmesi gerektiği ve

kitaptaki her metnin bir resminin bulunması gerektiği için çizilmiş resimlerdir. Bireyin metni okumaya ve anlamaya yönelik güdülenmesini, onun düş gücünü devindirmesini sağlayacak biçimde bir görünüm sunmamaktadır.

Kitabın Metinleri İşleme Biçimi: Kitaba alınan metinler 2 anabashlıkta ve 2. anabashlık da 8 altbashiıkta incelenmiştir. Buna göre kitabın metinlerin işlenmesine yönelik biçimsel düzenlemesi aşğıdaki bashiıklar altında oluşturulmuştur:

1. Hazırlık Çalışmaları
2. Metin Üzerinde Çalışmalar
 - a) Kelimeler, Deyimler, Kelime Grupları
 - b) Sorular
 - c) Tür, Şekil, Anlatım
 - d) Dil Bilgisi
 - e) İmlâ ve Noktalama
 - f) Sözle, Yazıyla Anlatım
 - g) Şairi -Yazarı Tanıyalım
 - h) Yazı Çalışmaları ilk metinde 2482 sayılı Tebliğler Dergisi'nde yayımlanan yazı çalışmalarında gerekli olacak araç ve gereçler verilmiştir. Diğer metinlerde konular sırası olarak verilmiştir.
 - a) Araç ve Gereçler
 - a. Yazı kağıt ve Kartonları
 - b. Yazı kalemleri
 - c. Yazı Tahtası ve Tebeşirler
 - b) 1.Konu: Kesik uçla bitişik eğik yazı yazma

Diğer Özellikler : Bir önceki kitapta olduğu gibi bu kitabın da Kılavuz ve Öğretmen Kitapları yoktur. Bu durum ders kitaplarının eksik olarak işlevini yerine getirmesine neden olmaktadır. Baskı kalitesi yeterli olmadığı gibi, kitap öğrencide

merak uyandıracak, ilgisini çekecek biçimsel bir düzenlenişten yoksundur. Kitaba alınan metinlerin türleri geleneksel olarak ele alınmıştır.

Yayınevi : Düzgün Yayıncılık

Kitabın Adı : İlköğretim Türkçe Ders Kitabı 8

Kitabın Yazar(lar)ı : Müfit Aksakal, Orhan Musa Çelik, İsa Savaş

Kitabın Geçerlilik Süresi : MEB TTK'nın 22 Mayıs 2000 tarih ve 261 sayılı kararı ile 2000-2001 öğretim yılından itibaren beş yıl süre ile Ders Kitabı olarak kabul edilmiştir.

Kitabın Metin Sayısı : 44. Kitapta yer alan toplam 44 metnin 3'ü anı, 3'ü deneme, 1'i gezi yazısı, 1'i günce, 2'si makale, 1'i masal, 3'ü nutuk, 1'i oyun, 3'ü öykü, 1'i röportaj, 5'i söyleşi, 7'si şiir, 2'si de yaşamöyküsü türünde, 3'ü serbest okuma metni olarak verilmiştir.

Evrene Giren Metin Sayısı : 41

Örnekleme Giren Metin Sayısı : 04 metin: *Ergenekon Destanı* (destan), *Sarımsak* (deneme), *Cimrinin Ziyafeti* (oyun), *Fatih Sultan Mehmet* (yaşamöyküsü)

Kitabın Sayfa Sayısı : 288

Kitaptaki Metinlerin Resimleri : Her metin için bir resim çizilmiştir ancak bu, metnin resimlenmesi gerektiği ve kitaptaki her metnin bir resminin bulunması gerektiği için çizilmiş resimlerdir. Bireyin metni okumaya ve anlamaya yönelik güdülenmesini, onun düş gücünü devindirmesini sağlayacak biçimde bir görünüm sunmamaktadır.

Kitabın Metinleri İşleme Biçimi : Kitaba alınan metinler 10 anabaşlıkta ve 2. anabashlık da, 2 altbaşlıkta incelenmiştir. Buna göre kitabın metinlerin işlenmesine yönelik biçimsel düzenlemesi aşağıdaki başlıklar altında oluşturulmuştur:

1. Hazırlık Çalışmaları
2. Sözlük Çalışmaları
 - a) Sözcükler
 - b) Sözcük Grupları, Deyimler
3. Anlama Çalışmaları
4. Tür, Biçim, Plan Çalışmaları
5. Dilbilgisi Çalışmaları
6. İmla, Noktalama, Telaffuz Çalışmaları
7. Anlatım Çalışmaları
8. Yazı Çalışmaları
9. Değerlendirme Çalışmaları
10. Yazarımızı Tanıyalım

Diğer Özellikler : Bir önceki kitapta olduğu gibi bu kitabın da Kılavuz ve Öğretmen Kitapları yoktur. Bu durum ders kitaplarının eksik olarak işlevini yerine getirmesine neden olmaktadır. Baskı kalitesi yeterli olmadığı gibi, kitap öğrencide merak uyandıracak, ilgisini çekecek biçimsel bir düzenlenişten yoksundur. Kitaba alınan metinlerin türleri geleneksel olarak ele alınmıştır.

Yayınevi : Mahir Yayınları

Kitabın Adı : İlköğretim Türkçe Ders Kitabı 8

Kitabın Yazar(lar)ı : Nezihe Yıldız

Kitabın Geçerlilik Süresi : MEB TTK'nın 22 Mayıs 2000 tarih ve 263 sayılı kararı ile İlköğretim Okullarının 8. sınıfları için 5 yıl süre ile Ders Kitabı olarak kabul edilmiştir.

Kitabın Metin Sayısı : 38. Kitapta yer alan toplam 38 metnin 2'si anı, 1'i atasözü, 5'i deneme, 1'i gezi yazısı, 5'i makale, 1'i mektup, 3'ü nutuk, 1'i oyun, 3'ü öykü, 2'si roman, 3'ü söyleşi, 5'i şiir, 4'ü de yaşamöyküsü türünde, 2'si serbest okuma metni olarak verilmiştir.

Evrene Giren Metin Sayısı : 36

Örnekleme Giren Metin Sayısı : 07 metin: *Yalnızlaşan ve Makineleşen İnsan* (makale), *Karanfiller ve Domates Suyu* (öykü), *Milli Eğitim* (makale), *Sorumluluk* (deneme), *Dil Bilmek* (söyleşi), *İnsan Sevgisi ve Evrensellik* (yaşamöyküsü), *Dönüş* (Öykü).

Kitabın Sayfa Sayısı : 264

Kitaptaki Metinlerin Resimleri : Her metin için bir resim çizilmiştir ancak bu, metnin resimlenmesi gerektiği ve kitaptaki her metnin bir resminin bulunması gerektiği için çizilmiş resimlerdir. Bireyin metni okumaya ve anlamaya yönelik güdülenmesini, onun düş gücünü devindirmesini sağlayacak biçimde bir görünüm sunmamaktadır.

Kitabın Metinleri İşleme Biçimi : Kitaba alınan metinler 9 anabşlıkta incelenmiştir. Buna göre kitabın metinlerin işlenmesine yönelik biçimsel düzenlemesi aşağıdaki başlıklar altında oluşturulmuştur:

1. Hazırlık Çalışmaları

2. Sözlük Çalışmaları
3. Anlama Çalışmaları
4. Tür, Biçim, Plan Çalışmaları
5. Dilbilgisi Çalışmaları
6. İmla, Noktalama, Telaffuz Çalışmaları
7. Anlatım Çalışmaları
8. Yazı Çalışmaları
9. Değerlendirme Çalışmaları
10. Yazarımızı Tanıyalım

Diğer Özellikler : Bir önceki kitapta olduğu gibi bu kitabın da Kılavuz ve Öğretmen Kitapları yoktur. Bu durum ders kitaplarının eksik olarak işlevini yerine getirmesine neden olmaktadır. Baskı kalitesi yeterli olmadığı gibi, kitap öğrencide merak uyandıracak, ilgisini çekecek biçimsel bir düzenlenişten yoksundur. Kitaba alınan metinlerin türleri geleneksel olarak ele alınmıştır.

Yayınevi : MEB Yayınları

Kitabın Adı : İlköğretim Türkçe 8 Ders Kitabı

Kitabın Yazar(lar)ı : Ahmet Saraçoğlu, Cengiz Çimen, Yunus Güzel

Kitabın Geçerlilik Süresi : MEB TTK'nın 30.07.1999 tarih ve 9700 sayılı kararı ile ders kitabı olarak kabul edilmiş, Yayınlar Dairesi Başkanlığının 04.08.1999 gün ve 4884 sayılı yazıları ile 20 000 adet basılmıştır.

Kitabın Metin Sayısı : 43. Kitapta yer alan toplam 43 metnin 2'si anı, 1'i atasözü, 2'si derleme, 1'i destan, 1'i eleştiri, 2'si fıkra, 1'i gezi yazısı, 1'i haber, 1'i konferans, 4'ü makale, 1'i masal, 1'i mektup, 2'si nutuk, 1'i oyun, 2'si öykü, 1'i

roman, 1'i röportaj, 2'si söyleşi, 7'si şiir, 2'si de yaşamöyküsü türünde, 7'si de serbest okuma metni olarak verilmiştir.

Evrene Giren Metin Sayısı : 36

Örnekleme Giren Metin Sayısı : 10 metin: *Öğretmene Saygı (Anı), Şöyle Falan Olmak (Eleştiri), Atasözü (atasözü), Atatürk Diyor ki (derleme), Nasrettin Hoca ve Günlük Hayatımız (Konferans), Eğer Gençlik Bilseydi (söyleşi), Gençliğe Hitabe (nutuk), Küçük Ağa (roman), Bilgisayarın Yetenekleri (makale), Başka Karadeniz Yok (haber).*

Kitabın Sayfa Sayısı : 201

Kitaptaki Metinlerin Resimleri : Her metin için bir resim bulunmaktadır. Görsel metinle sözel metnin arasında uyum sağlanmaya çalışılmıştır. Bu kitabın biçimsel özelliklerinin diğer kitaplara göre daha planlı ve özenli hazırlandığı görülmektedir. Metinlerin seçimi ve işlenişi açısından da diğer kitaplardan ayrılmaktadır.

Kitabın Metinleri İşleme Biçimi : Kitaba alınan metinler 6 anabaşlıkta incelenmiştir. Buna göre kitabın metinlerin işlenmesine yönelik biçimsel düzenlemesi aşağıdaki başlıklar altında oluşturulmuştur:

1. Sözcük ve Sözcük Grubu Çalışmaları
2. Anlama ve Anlatım Çalışmaları
3. Tür ve Biçim Çalışmaları
4. Dilimizi Öğrenelim
5. Sözlü ve yazılı Anlatım
6. Güzel Yazı

Diğer Özellikler : Bir önceki kitapta olduğu gibi bu kitabın da Kılavuz ve Öğretmen Kitapları yoktur. Bu durum ders kitaplarının eksik olarak işlevini yerine getirmesine neden olmaktadır. Baskı kalitesi yeterli olmadığı gibi, kitap öğrencide merak uyandıracak, ilgisini çekecek biçimsel bir düzenlenişten yoksundur. Kitaba alınan metinlerin türleri geleneksel olarak ele alınmıştır.

Yayınevi : Metinler Yayıncılık

Kitabın Adı : İlköğretim Türkçe 8 Ders Kitabı

Kitabın Yazar(lar)ı : Asım Onat

Kitabın Geçerlilik Süresi : MEB TTK'nın 15.06.1999 tarih ve 63 sayılı kararı ile 1999-2000 öğretim yılından itibaren 5 (beş) yıl süre ile ders kitabı olarak kabul edilmiştir.

Kitabın Metin Sayısı : 48. Kitapta yer alan toplam 48 metnin 1'i atasözü, 1'i deneme, 2'si fıkra, 1'i gezi yazısı, 3'ü makale, 1'i masal, 1'i mektup, 4'ü nutuk, 1'i oyun, 5'i öykü, 2'si roman, 2'si röportaj, 2'si söyleşi, 8'i şiir, 3'ü de yaşamöyküsü türünde, 11'i de serbest okuma metni olarak verilmiştir.

Evrene Giren Metin Sayısı : 37

Örnekleme Giren Metin Sayısı : 03 metin: *İstanbul'u Dinliyorum* (şiir), *Kültürlü İnsanlar Yetiştirmek* (makale), *Ömer'den Serdar'a Mektup* (mektup).

Kitabın Sayfa Sayısı : 280

Kitaptaki Metinlerin Resimleri : Her metin için bir resim çizilmiştir ancak bu, metnin resimlenmesi gerektiği ve kitaptaki her metnin bir resminin bulunması

gerektiği için çizilmiş resimlerdir. Bireyin metni okumaya ve anlamaya yönelik güdülenmesini, onun dş gücünü devindirmesini sağlayacak biçimde bir görünüm sunmamaktadır.

Kitabın Metinleri İşleme Biçimi : Kitaba alınan metinler 9 anabaşlıkta incelenmiştir. Buna göre kitabın metinlerin işlenmesine yönelik biçimsel düzenlemesi aşağdaki başlıklar altında oluşturulmuştur:

1. Hazırlık alışmaları
2. Sözcük alışmaları
3. Metni Anlama alışmaları
4. Tür, Şekil ve Anlatım zellikleri
5. Dilbilgisi alışmaları
6. İmla ve Noktalama Kuralları
7. Sözlü ve Yazılı Anlatım alışmaları
8. Biyografi
9. Yazı alışmaları

Diğer zellikler : Bir nceki kitapta olduğu gibi bu kitabın da Kılavuz ve ğretmen Kitapları yoktur. Baskı kalitesi yeterli olmadığı gibi, kitap öğrencide merak uyandıracak, ilgisini çekecek biçimsel bir düzenlenişten yoksundur. Kitaba alınan metinlerin türleri geleneksel olarak ele alınmıştır.

Türkçe ders kitaplarının metinleri işleme biçimlerinin betimlenmesi sonucunda ders kitaplarının biçimsel yetersizlikleri ortaya çıkmaktadır. Ders kitapları görsel açıdan amacına hizmet etmemekte ve grafik tasarımlarının yetersiz olduğu görülmektedir. Buna ek olarak da alıştırma ve kılavuz kitaplarının olmaması ders kitaplarının eksik olarak anadili ğretimi ortamlarına sunulmasına neden olmaktadır. Ders kitaplarında metinler işlenirken kullanılan başlıklar

değişiklik göstermektedir. Seçilen sözcükler de kitabın yazarının ve yayınevinin dile bakış açısını yansıtmaktadır⁷.

4.2. Ders Kitaplarının Metinleri İşlemede Öngördüğü Aşamalar

Kavcar, Oğuzkan ve Sever (1998) de, ders kitaplarındaki metinlerin incelenmesinde planlı bir düzenlemenin gerekliliğinden bahsedilerek bu konuda yapılması gerekenlere ilişkin kimi belirlemelerde bulunmaktadır. Metin üzerinde yapılacak çalışmaların bilimsel bir yöntemle yapılması gerektiği vurgulanarak bilimsel yöntemin “araştırma, gözlem, inceleme, uygulama, karşılaştırma, nedenleri araştırma, neden-sonuç ilişkisini açığa çıkarma” (bkz. s.304 ve ö.) gibi çalışmalara dayandığı belirtilmektedir. Bu durum, Türkçe Programında da belirtildiği gibi tümleşik dil becerilerini geliştirecek etkinliklerin birbirine koşul olarak ele alınmasını, her becerinin ayrı bir ders saatinde yapılmamasını gerekli kılmaktadır.

Ders kitaplarındaki metinlerin incelenmesi için biçimsel ve içeriksel düzenleme açısından planlı bir dizgenin oluşturulmasına gereksinim duyulur. Kavcar, Oğuzkan ve Sever, ders kitaplarındaki metinlerin işlenmesinde izlenecek yöntemi aşağıdaki sırada olması gerektiğini dile getirmektedirler⁸:

4.2.1. Hazırlık Çalışmaları

Ders kitaplarında metinden önce metnin anlaşılmasına olanak sağlayacak hazırlık çalışmasının yapılması gereklidir. Bu durum öğrencinin metni daha iyi

⁷ ders kitaplarında metinlerin seçimi, yazar ve dönemlerin belirlenmesindeki amacın ne olduğu, metinlerin ilettiği ideolojilere ilişkin konular bu tezin kapsamı dışında olduğundan bu durum bir sorun olarak durmaktadır. Buna ilişkin ayrı bir çalışma yapılması olası görülmektedir.

⁸ Ders kitaplarındaki metinlerin işlenmesine ilişkin sıra, Kavcar, Oğuzkan ve Sever 1998’de A. Hazırlık Çalışmaları, B. Metnin Okunması, C. Metnin İncelenmesi, Ç. Metin İncelenmesinde Sözcük Çalışmaları, D. Okuma Parçasının (Metnin) Konusunun Saptanmasıyla İlgili Çalışmalar, E. Metnin Çözümlemesinde Sorular, F. Plan ve Paragraf Kavramını Kazandırma, G. Parçadaki (Metindeki) Dil ve Anlatımın İncelenmesi, H. Parçanın (Metnin) Türü Üzerinde Çalışmalar, I. Parçanın Yazarı Üzerinde Durma, İ. Öğrencilere Kitap Okutma Çalışmaları, J. Dilbilgisi Çalışmaları, K. Anlatım Çalışmaları biçiminde dile getirilmektedir. Bu çalışmada sınırlıklarda belirlenen metin işleme sırası izlenmiştir ve bu

anlamasını ve istenen amaca ulaşılması için metne yönelik olarak bir ön çalışmanın yapılması anlamına gelmektedir. Hazırlık Çalışmalarında incelenecek metnin 1. konusuna, 2. dil ve anlatımına, 3. tür ve biçimine, 4. yazarı ile ilgili bilgilere, 5. art alan bilgisi edinimine götürecek çalışmalar yaptırılmalıdır. (Kavcar, Oğuzkan ve Sever 1998:304). Buna ek olarak metnin görsel sunumu olan resme yönelik yönlendirmenin yapılması metnin resminin hem önemini ortaya koymakta hem de metnin resminin işlevinin (bir süs olarak yer almadığı) yerine getirilmesi sağlanmış olmaktadır.

Bu konularda yaptırılacak çalışmalar, öğrencinin metin konusunda bilgilenmesini sağlamalı, okuma ve inceleme isteğini uyandırmalı, onu araştırma yapmaya, bu yolla da artalan bilgisini geliştirmeye yönlendirmelidir. Bu nedenle hazırlık çalışmaları bu çerçevede ele alınarak oluşturulmalıdır. Bu bölümde öğrencinin zihninde oluşacak soru ve sorunlar metin işlendikten sonra yanıtını bulmalıdır. Bu durum bu bölümün büyük bir titizlik içinde ve planlı bir biçimde hazırlanmasını gerekli kılmaktadır. Ayrıca metni okumaya, anlamlandırmaya yarayacak, metni okurken metin dünyasındaki bilginin anlaşılabilirliği için gerçek dünyadaki bilgilerin metin dünyasındaki bilgilerle etkileşime sokacak etkinlikler içermelidir.

4.2.2. Metnin Resimlenmesi

Türkçe ders kitaplarına alınan her metin için bir resim önerilmektedir. Bunun amacı ise metnin anlaşılmasına görsel açıdan da destek sağlamak, metnin iletisini dilsel olduğu kadar görsel öğeler aracılığıyla da anlamlandırılmasına katkıda bulunmaktır. Kaya, kitap resimlerini “metinleri açıklamak ya da bezemek amacıyla kitaplara konan resim, çizim veya baskı” (2000:178) olarak tanımlamaktadır. Ders kitaplarındaki metinlerin resimlenmesi kavramın tanımından da öte bir anlam kazanmaktadır. Ders kitaplarında resim öğrencinin metni anlamasında, metnin

konular üzerinde açıklamalara yer verilmiştir. Konuya ilişkin geniş bilgi için bkz. Kavcar, Oğuzkan ve

iletilerinin kavranmasında oldukça etkili olduğundan kitaptaki metinlerin resmi “çağın sanat anlayışından sosyal, teknolojik ve kültürel birikiminden etkilenir. (...) kitap resmini yapan çizer, çocuk dünyasını tanımalı, çizeceği konuyu iyi araştırmalı, gözlem yapmalı, çalışmalarını eskizlere (taslak) dönüştürüp geliştirirken de yayıncı, yazar ve tasarımcı ile eşgüdümlü çalışmalıdır.” (Kaya,2000:178). Hatta hedef kitle (öğrenci) ile işbirliğine gidilmelidir.

Algılama açısından en fazla oranda görme duyusu öğrenmede etkili olmaktadır. Ruhbilimsel açıdan dil becerisinin gelişiminde anlamının oranları, tatma % 1, dokunma % 1.5, koklama % 3.5, işitme %11, görme ise % 83 (bkz. Kazan,2000:662) olarak belirtilmektedir. Bu oranlar incelendiğinde görme duyusunun öğrenmede etkili bir rol üstlendiği ve kitaba alınan metinlerin görsel açıdan da desteklenmesi gerektiği sonucuna ulaşılmaktadır.

Sayın, çocuk kitaplarının resimlenmesine (grafik tasarımına) ilişkin olarak kimi ölçütleri dile getirmektedir (2001:106). Kitapların resimlenmesi 1. öğrencinin duyarlı olmasını, sanatsal açıdan eğitici bir nitelik taşıması. 2. çocuklar yetişkinlere oranla daha çok renkli bir dünyada yaşamaktadırlar. Bunun için metin resimlenirken öncelikle 1.güzelduyusal açıdan yeterli resim çizme ilke olarak kabul edilmelidir. 2. Sanatçı duyarlılığına sahip çizerler metnin resmini yapmalıdır. 3. Resim metnin birebir yansıtıcısı değil, özgün bir biçim ve biçemleriyle (style) çocuğu kavrayan, onu heyecanlandıran, düşünmeye ve soru sormaya yönlendiren nitelikte olmalıdır. Bizce de görsel metin ile sözel metin birbiriyle uyumlu olmalıdır. Görsel metin sözel metni desteklemeli ve bütünlemelidir.

4.2.3. Metinle İlgili Sözcük Çalışmaları

Metnin oluşmasında ‘yapı taşı’ olma özelliği bulunan sözcüklerin, öğrencinin sözcük varlığının gelişmesinde de önemli bir rolü bulunmaktadır. Bir metnin

anamlandırılması için ilk olarak o metinde geçen sözcüklerin bilinmesi gerekmektedir. Sözcük çalışması, öncelikle sözcüklerin metindeki kullanımsal anlamlarını kavratmaya yönelik yönergeler içermelidir. Çünkü sözcükler ve sözcükler arasında kurulan ilişkiler metnin ana iletisini bulmada ipucu görevi üstlenmektedirler.

Anadili öğretiminde sözcüklerin anlamlarının ders kitabı yazarları tarafından verilmesi öğrenciyi ezberciliğe götüreceğinden sakıncalı bulunmaktadır (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1998:306-307). Bu nedenle öncelikle öğrencinin sözcüğün metindeki kullanımsal anlamını bulma çabasına götürececek çalışmalar yaptırılmalıdır.

Ders kitaplarına alınan metinlerde (örneğin Onuncu Yıl Nutku) günümüz Türkçesinde kullanılma sıklığı az olan sözcükler kullanılmış olabilmektedir. Bunun dışında eskimiş, canlılığını yitirmiş, kavram açısından düzey üstü, terim, madde ve yer adları da bulunabilmektedir. Bu nedenle sözcük çalışmasında bu tür sözcükler metnin kavratılması için gerekli olabilmektedir. Bu tür sözcüklerin öğrencilere edindirilmesi, söz varlıklarına eklenmesi için çalışma yaptırılmasına gereksinim bulunmamaktadır. Öğrencilere edindirilecek sözcükler, sözcük grupları, deyimler, terimler onların günlük yaşamda karşılaşacakları ve gereksinimlerini karşılayacak, söz varlıklarını genişletecek türde olmalıdır. Metinleri oluşturan sözcüklerin öğretiminde bu niteliklere dikkat edilerek sözcük çalışması yaptırılmalıdır.

4.2.4. Metinle İlgili Sorular

Bu bölüm öğrencinin metni anlayıp anlamadığını, metnin ana ve yardımcı iletilerinin ortaya konduğu etkinlikleri içermektedir. Bu nedenle de metinle ilgili sorulacak sorular öğrencinin metni anlamasına, anlamlandırmasına yardımcı

olacak nitelikte hazırlanmalıdır⁹. Bunun yanında metni öğrenciye sevdirecek, metnin iletilerini kavratacak doğru sezdirimleri yansıtacak sorulara yer verilmelidir. Kavcar, Oğuzkan ve Sever (2000) e göre metinle ilgili sorulacak sorularda metnin özelliği dikkate alınmalıdır. Buna göre: “1. olay, düşünce ve duyguları açıklama ve çözümlenmeye, 2. Dil ve anlatım özelliklerini açıklamaya, 3. Çözümlemeyle elde edilen ayrıntılardan metnin bütününe anlamaya yarayan birleştirmeye, 4. Metnin konusu, dil ve anlatımı, türü ile ilgili kişisel görüşleri açıklamaya yarayan biçimlerde olmalıdır” (s.310). Bu tür soruların sorulabilmesine kitaba alınacak metinlerin de izin vermesi gerekmektedir. Bu nedenle ders kitaplarına alınacak metinler düşünce gelişimi açısından yetkin olduğu kadar metnin sözbilimsel yapısı da gerekli düzenlemeleri içermelidir. Başka deyişle, anadili öğretimi ortamlarına taşınacak metinler en başta hem bağlaşıklık hem de tutarlı olmak zorundadır.

4.2.5. Metnin Tür ve Biçimine İlişkin Çalışmalar

Metnin tür ve biçimine yönelik çalışmalar yapılırken öncelikle metnin türünün en yetkin temsil yeterliliği bulunmasını gerekli kılmaktadır. Bu nedenle ders kitaplarına alınacak metinlerin tür temsil yeterliliğini taşıması gerekmektedir. Metnin türüne yönelik çalışmalarda ise bir metnin türünü belirleyen temel ölçütün dilsel kodlamalar olduğu bilgisi öğrenciye verilmelidir. Türe ilişkin tanımlamalar yapılmalı ancak bu tanım oldukça geniş anlamda ele alınarak örneklendirilmelidir. Yalnızca tanım verilerek bırakılmamalıdır. Metinlerin üretim aşamasında türü adına kimi dilsel kodlamalar göz önüne alarak tikel metin oluşturulmaktadır. Üretilen metnin dilsel kodlamaları türüne ilişkin ip uçlarını da beraberinde getirmektedir. Öğrenciye bunları uygulamalı olarak vermek temel amaç olmalıdır.

⁹ bkz.Eskey,1988, *Holding in the Bottom:an Interactive Approache to the Language Problems of Second Language Learners*, içinde *Approaches to Second Language Reading*, Cambridge: CUP. Bu model metnin okunması ve irdelenmesi sürecinde öğrencinin kendi dünya bilgisini metnin çözümlenmesinde kullanabilmesi, metindeki ileti ve benzer bilgileri anlayabilmesidir. Böylece metni okuyandan hedef metne ve hedef metinden metni okuyana bir iletişim sağlanmış olur. Bu modelde etkileşimi sağlayan da metinle ilgili sorulan sorulardır. Sınıfta işlenen bir metnin, öğrencinin metinle etkileşime girmesinin, onların yaratıcı biçimde düşünüp çözümler yapabilmesinin o metile ilgili sorulan sorular aracılığıyla gerçekleştiği ortaya konmuştur. Bu durumun öğrencinin başarısını etkilediği belirlenmiştir. (bkz. Emeksiz,1999:2).

4.2.6. Yazılı ve Sözlü Anlatım Çalışmaları

Yazılı ve sözlü anlatım çalışmaları öğrencinin anladıklarını kendi düşünce süzgecinden geçirerek karşısındakine düzgün ve yetkin biçimde aktarmasını sağlayan davranışa yönelik etkinlikleri içermektedir. Burada temel amaç öğrencinin bir konuya ilişkin kendi düşüncesini aktarırken dilinin olanaklarını en üst düzeyde kullanmasını sağlamaktır. Bu nedenle atasözü ve özdeyişlerin kompozisyon biçiminde yazılı ve sözlü anlatımı geliştirmek amacıyla geleneksel olarak yaygın biçimde kullanılan yöntem yerine öncelikle öğrencinin bildiği konulara ilişkin anlatım çalışmaları yaptırılmalıdır. Yazılı ve sözlü anlatım dört temel dil becerisinin anlatım boyutunda yer alan konuşma ve yazma edimlerini içeren verici dilsel etkinlikleri içermektedir. Birey, bu etkinlikleri gerçekleştirirken iletişimsel olarak metin üreticisi konumundadır. Her iki durumda da metin üretmektedir, ürettiği metni yazılı ya da sözlü olarak sunabilmektedir.

Verici dilsel etkinlikte bulunarak metin üreten bireyin ürettiği metin bir iletişim birimidir ve iletişimin doğru olarak kurulabilmesi için metnin iyi düzenlenmiş olması, planlı bir biçimde sunulması gerekmektedir. Bunun için Beaugrande ve Dressler (1981)'de iyi düzenlenmiş metinlerin ölçütleri belirlenmiştir: Buna göre metin merkezli ve kullanıcı merkezli olmak üzere iki ana grupta toplanmaktadır. Metin merkezli ölçütler, metnin *bağdaşıklık* ve *tutarlılık* ilişkilerine dayanırken, kullanıcı merkezli ölçütler ise *amaçlılık*, *durumsallık*, *bilgisellik*, *kabuledilebilirlik*, *metinlerarasılılık* ölçütlerine dayanmaktadır.

Beaugrande'in ortaya attığı metin üretim evreleri, metnin düşünsel olarak eklemlenmesi işlemleridir. Beaugrande (1984)'te metin üretiminin genel evreleri derinden yüzeye doğru altı aşama olarak belirlenmiştir: *Amaç saptaması ve söylem tasarımı, düşünceleri oluşturma, kavram ağını kurma, dilsel gösterenleri seçme, metin düzeyinde dilsel kodlamaya geçiş, seslenme/yazma.*

Amaç saptaması ve söylem tasarımı: Metin üretim evresinin ilk aşamasıdır. Metin üreticisinin metnini hangi amaç doğrultusunda hazırlayacağını başka deyişle, metninin hangi iletişimsel amaca yönelik olacağını belirlediği aşamadır. Metin üreticisi, bu amaç doğrultusunda söylem türünü belirleyerek metninin üst yapısını oluşturmaktadır. Metin üreticisi dilin kullanım koşullarına göre saptadığı amaç ve bu doğrultuda oluşturduğu söylem tasarımı metnin durum bağlamına yönelik olarak sürekli denetlenmektedir. Amaç ile tasarım arasında uyumsuzluk saptandığında tasarım gözden geçirilerek gerekirse söylem tasarımı yeniden yapılmaktadır. “Söylemi tasarlama metnin; içine sunulacağı durum bağlamının özelliklerine, alıcısının beklentilerine, iletişimsel amaçlarına uygun biçimde düzenlenmesini” (Keçik-Uzun,2001:24) sağlamaktadır. Bunun yanında Halliday’e göre söylem tasarımı yapmak söylem alanını, söylem deyişini ve söylem kipini tasarlama işlemidir. Buna göre metnin üretildiği ve sunulduğu ortamı, metnin ilettiği düşüncelerin yer aldığı konu ve söyleme katılanlar ‘söylem alanını’ oluşturmaktadır. Metnin üretildiği yer ‘birincil ortam’, sunulduğu ortam ise ‘geniş ortam’ olarak adlandırılmaktadır. Metnin biçimsel özelliklerinin belirleyicisi ve üreticinin metin alıcısıyla etkileşime girmesi ‘söylemin deyişini’ oluşturmaktadır. Metindeki dil kullanımı bu etkileşime yönelik olarak biçimsel özellikler taşımaktadır. Metnin yazılı ya da sözlü olarak sunulması, metnin türüne yönelik kullanımlar metnin ‘söylem kipini’ oluşturmaktadır. Metinleştirmede söylem kipine göre sözlü ve yazılı iletişimin uzlaşmalarına dinleyici ya da okurun metni türüne özgü beklentilerine yönelik düzenlemeler gerçekleştirilmektedir.

Düşünceleri oluşturma: Buradaki işlemler metin dünyası kurmada düzenleyici durumları kapsamaktadır. Metin dünyası kurarken, metin dünyası ile gerçek dünya bilgileri bağdaştırılmaktadır. Metin üretim sürecinde, metnin iki şema düzeni bulunmaktadır: *İçerik ve retorik*. Metnin içerik şemasını oluşturmak düşüncelerin mantıksal açıdan tutarlı biçimde sunmak anlamına gelmektedir. İçerik şemasında metin üreticisi metninde ele alacağı konuyu belirler, metnin alıcısı hakkında bilgi edinir, konu ile ilgili deneyimlerini de katarak metin dünyasını

oluşturur. Bu durumda düşünceleri oluşturma metin dünyası oluşturmada düzenleyici bir rol oynamaktadır. Düşünceleri oluşturma evresinde içerik şeması için bir önbiçimlenme yapılmaktadır. Bu da içerik şemasında yer alacak önermeleri seçmek ya da saptamak anlamına gelmektedir. Önermelerin doğruluk değerleri denetlenerek içerik şeması için yapılan önbiçimlenmeler gerçek dünya bilgisiyle bağdaştırılmaktadır. Metin dünyası ile gerçek dünya bilgilerinin uyumlu olup olmadığı denetlenmektedir. Metin üretiminde içerik şemasının biçimlenmesi, metnin türünün ve biçimsel düzenlemelerinin yapılması metnin sözbilimsel (retorik) şemasının oluşturulmasına ilişkin düzenlemeleri içermektedir.

Kavram ağını kurma: düşünceleri oluşturma aşamasında ele alınan metnin içerik şeması bu aşamada son biçimini alarak önceki evrede ele alınması saptanan kavramların birbiriyle uyumlu olup olmadıkları denetlenmektedir. Böylelikle alıcının metni yorumlama sürecine yönelik kavram ağı kurularak metinde iletilmek istenen bilginin tutarlı, önermelerin birbiriyle uyumlu ve ortak konuya yönelik olması sağlanmaktadır.

Dilsel gösterenleri seçme: metin üretirken oluşturulan içerik şemasındaki kavramların ve aralarındaki ilişkilerin dilsel gösterenlerinin (sözcük) seçimine yönelik saptamaların yapıldığı aşamayı oluşturmaktadır. Bu aşamada içerik şeması üretilen metne en iyi ve eksiksiz bir biçimde yansıtılması sağlanarak metnin içerik şemasına ulaşılmasına, metin içeriğine erişilebilir kılınmaktadır. İçerikte saptanan önermeler uygun sözcüklerle dilsel olarak kodlanmaması metnin içeriğine ulaşılabilmesini engellemektedir.

Metin düzeyinde dilsel kodlamaya geçiş: Bu aşamada daha önceki aşamalarda yapılan bilişsel süreçlerin metin yüzeyine dilsel olarak kodlanması gerçekleştirilmektedir. Dilsel gösterenleri seçme evresiyle koşut bir süreç izlenmektedir. Oluşturulan içerik dilsel olarak kodlanırken retorik şemaya göre sıralanmaktadır. Bu aşama metin üreticisinin dilin sözdizimine, metinleştirme

stratejilerine ve metin türüne özgü sözbilimsel kodlama şemasına yönelik bilgileri edindiği aşmayı oluşturmaktadır. Metin üreticisi üreteceği metnin bilimsel nitelikli ya da anlatı metni olmasını istiyorsa ona göre bir sözbilimsel kodlama şeması oluşturacaktır.

Sesleme/yazma: metin üretimini son aşamasını oluşturmaktadır. İçerik şemasındaki düzenlemeler, belirlemeler dilsel olarak kodlanmaktadır. Böylece içerik şemasında kurulan bağlar yazılı ya da sözlü olarak sunulan metinler biçiminde ortaya çıkmış olmaktadır. Bu aşamada iletinin aktarılabilmesi düşünsel bağları gösteren dilsel bağların oluşturulmasını gerektirmektedir.

İyi düzenlenmiş bir metinde dilsel kodlama biçimleri metne kimi özellikler kazandırmaktadır (Keçik ve Uzun,2001:29): metin bağlaşıklık kılınır, bağlaşıklık düzenlemeleri, konu gelişimini gösterir, yer belirteçleri ya da zaman gibi türe özgü dilsel göstericiler kullanıldığı için metin türü belirgindir.

5. BÖLÜM: Çözümlemeler

5.1. “Yüz Akı” Adlı Metnin Çözümlemesi

5.1.1. Söylemsel Düzey

Uzamsallaşma: Metinde uzam ‘kasaba’ olarak belirtilmektedir. ‘Köy ve kasaba’ uzamları metnin başlangıcında “Mehmet efendi on senedir kasabada oturuyordu. Köydeki tarlaları, bağları, bahçeleri ortak elinde kalmıştı.” (satr:1-2) biçiminde yüzey yapıda belirlemektedir. Metinde uzam kurmaca dünyaya gönderimde bulunmaktadır. Kasaba, köy gibi uzamsal gönderimler gerçek dünya bilgisine gönderimde bulunarak anlatıya gerçeklik izlenimi verilmek amacıyla kullanılmaktadır.

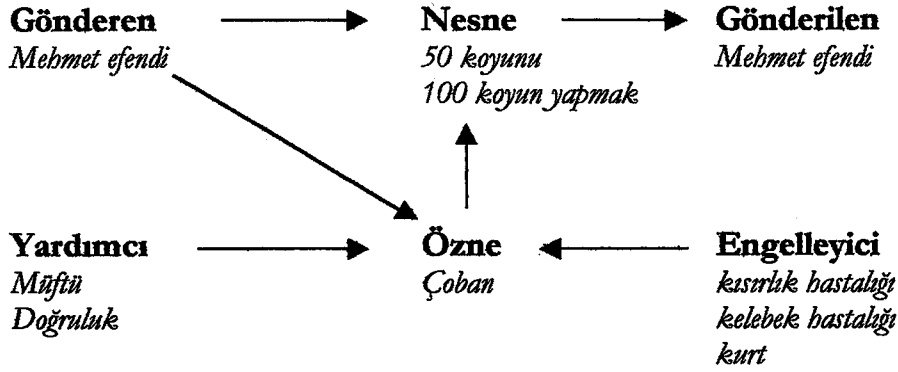
Zamansallaşma: Metinde zaman ‘on senedir’ (satr:1), ‘ertesini gün’ (satr:35) ve ‘bir sene sonra’ (satr:44) sözceleriyle belirtilmiştir. Zamansal olarak iki kesit bulunmaktadır. Mehmet efendi ile Müftü efendi birbirleriyle dertleştikleri ‘günün ertesinde’ aralarında sözleşme yaptıkları zaman ve ‘ertesini yıl’ yaptıkları anlaşmanın sonucunu veren zaman olarak gerçekleşmektedir. Başka deyişle birincisi başlangıç durumunu, ikincisi de sonuç durumunu göstermektedir. Öykünün geçtiği zaman geçmiş zaman olarak belirlemektedir, ancak bu zamanın yer aldığı süre gösterilmemektedir. Uzama koşut olarak zaman da kurgusal dünyaya aittir.

Oyunculaşma: Metinde kişiler Müftü efendi (yardımcı özne, Ö₃) Mehmet efendi (gönderilen özne, Ö₂) ve Çoban (işlemci-edici özne, Ö₁), değer nesne (N) ise Mehmet efendinin elli koyununun yüz koyun olarak çoğalmasındır. Metindeki kişiler incelendiğinde metnin anlam evreninde yani derin yapısında insanların durumlarının da gözler önüne serildiği görülmektedir. Mehmet efendi zengin ama malını yönetme gücü olmayan, kimseye güveni kalmamış, malını kurtarmaya çalışan yalnızca Müftü efendiye inanan bir oyuncu olarak görünmektedir. Müftü

efendinin güvenilirliği de bir önyargı olarak din adamı olmasından kaynaklanmaktadır. Müftü efendi erdemliliğe, doğruluğa inanan ve bu nedenle de Mehmet efendinin güvensizliğini ortadan kaldırmak amacıyla onu etkileyen, malına sahip çıkması için onu yönlendiren bir eyleyendir. Çoban ise doğru ve dürüst ama fakir bir öznedir. Metnin baş kişisidir ve üzerine aldığı görevi o zamana dek yerine getirmiş olsa bile (bu durum Müftü efendinin Mehmet efendiye doğru Çoban olarak önermesinden anlaşılmaktadır) Mehmet efendiyle olan sözleşmesinde görevini yerine getirememiş ve başarısız olmuştur. Göstergibilimsel açıdan ele alındığında, başarısız olmasının nedeni Çobanın anlatı izlencesinin evrelerini tamamlamış olmasına ve kendisi istek ve bilgi açısından donanımlı olmasına karşın edim aşamasında kendisine gerekli olan gücü bulamamasıdır. Metinde oyuncular kurgusal dünyaya aittir ancak adlarının ve sosyal konumlarının olması gerçek dünyaya gönderimde bulunarak anlatıya gerçeklik izlenimi katmaktadır.

5.1.2. Anlatısal Düzey

Metnin başkışisi (Çoban: \ddot{O}_1), başlangıç durumunda $(\ddot{O}_1 \cup N) \rightarrow (\ddot{O}_1 \cap N)$ değer nesnesiyle (N) birlikteyken sonuç durumunda $(\ddot{O}_1 \cap N) \rightarrow (\ddot{O}_1 \cup N)$ değer nesnesinden (N) ayrıdır. Metinde Müftü (\ddot{O}_3) aracılığıyla Mehmet efendi (Gönderen Özne= \ddot{O}_2) ve Çoban (İşlemci-Edici Özne= \ddot{O}_1) arasında bir sözleşme yapılır. Bu sözleşmeye göre Çoban (\ddot{O}_1), Mehmet efendinin (\ddot{O}_2) elli koyununu bir yıl içerisinde yüz koyuna (N) çoğaltacaktır. Bu durum \ddot{O}_1 açısından ele alındığında eyleyenler şeması aşağıdaki gibi bir görünüm sunmaktadır.

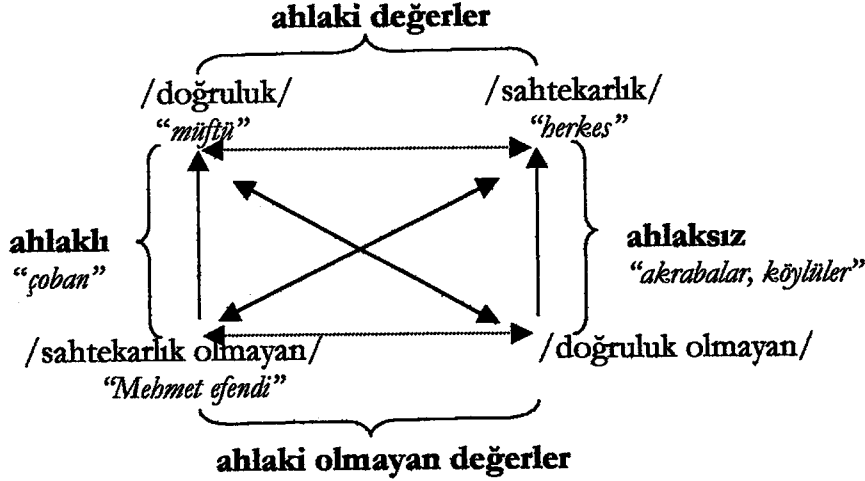


Anlatısal şema işlemci-edici özne olan Çobanın (Ö₁) başarısızlığıyla tamamlanmıştır. Çünkü doğruluk ve dürüstlük işlemci-edici özne Çobanın (Ö₁) başarılı olmasına yeterli olmamaktadır. Ö₁, aldığı görevde başarısız olsa da anlatı izlencesinin son aşamasına gelmiş ve Gönderen özne olan Mehmet efendi (Ö₂) tarafından cezalandırılmıştır. Gönderen özne Mehmet efendinin (Ö₂) elli koyunu ‘yüz koyun’ yerine ‘bir kap yoğurda’ dönüşmüştür. Başka deyişle dönüşüm sözleşmenin tersine bir biçimde olsa da gerçekleşmiştir. Sonuç durumunda işlemci-edici özne (Ö₁), gönderen özne (Ö₂) tarafından cezalandırılmıştır.

5.1.3. Temel Yapı

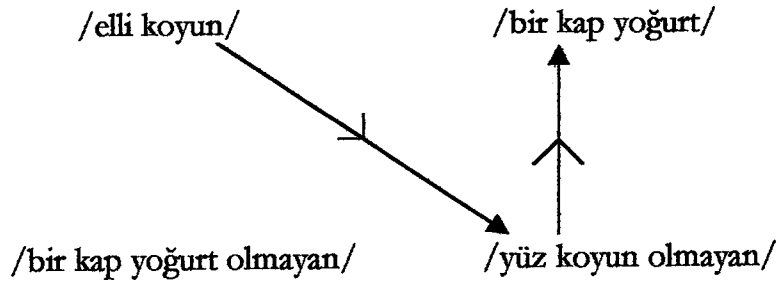
Metinde ana izlek olarak iletilmek istenen “doğruluk”tur. Bu metnin yüzey yapısına Mehmet efendinin Müftü efendi ile dertleşirken “Artık dünyada bir tane olsun doğru adam yok.” (satr:4-5) sözcüsinden anlaşıldığı gibi konuşmanın devamında “... herkes yalancı, herkes dolandırıcı. ... kardeşim bile beni aldattı.” (satr:7-9) derken, erdemliliğe inanan Müftü efendi “Benim tanıdığım bir çoban var. Çok doğrudur.” (satr:19) ve en belirgin olarak da sonuç durumunda Çobanın söylediği “Ne olacak efendim hesabımı doğru veren işte böyle yüzünün akıyla dışarı çıkar.” (satr:90-91) sözcüsü metnin ana iletisinin ‘doğruluk’ üzerine kurulduğunu göstermektedir. Bütün bunlar metnin temel yapısının ‘ahlaki değerler’ üzerine kurulduğunu ancak bu değerlerin karşıtlarının da bulunduğunu göstermektedir. Metin, ahlaki değerlerden ‘doğruluk’ ve ‘dürüstlüğün’ de

cezalandırılabilirliğini göstermiştir. Bu durum göstergebilimsel dörtgende gösterilmek istendiğinde aşağıdaki gibi bir görünüm elde edilir.



Metnin temel yapısında bulunan ahlaki ve ahlaki olmayan, doğruluk olmayan değerleri üstlenen özneler bulunmamaktadır, ancak bu değerler metnin temel yapısında gücül olarak bulunmaktadır.

Metinde Ö₁'in izlencesi tersine bir dönüşüm sergilemektedir. Elli koyun yüz koyun yerine bir kap yoğurda dönüşmüştür..



5.2. “Oh Bel!” Adlı Metnin Çözümlemesi

5.2.1. Söylemsel Düzey

Uzamsallaşma: Metinde uzam ‘iskele’ olarak ortaya çıkmaktadır. ‘İskele’ uzamı metinde “iskeleye dört beş dakika kala.” (satır:1) biçiminde yüzey yapıda belirlemektedir. Bu da uzamın vapur içinde iskeleye yakın bir yerde olduğunu göstermektedir.

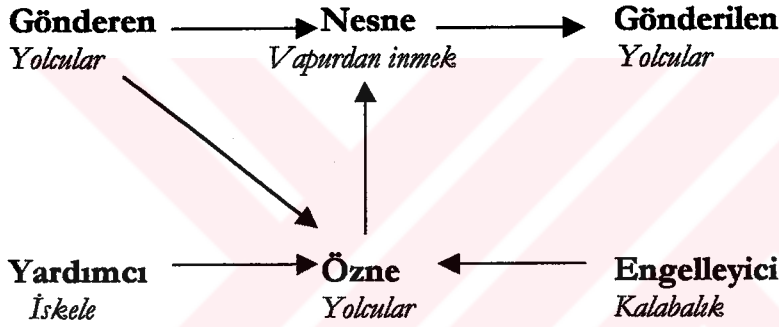
Zamansallaşma: Metinde zaman yine uzamla birlikte “iskeleye dört beş dakika kala.” (satır:1) biçiminde verilmiştir. Metinde yolcuların yolcu vapurunun iskeleye yanaşmasından önce inmek için yaptıkları davranışlar ve söyledikleri sözler olduğu gibi aktarılmıştır. Zamanı da yolcuların vapturdan inme süreleri olarak ortaya çıkmaktadır.

Oyunculaşma: Metinde kişiler “bir grup insan,” “kalabalık” olarak verilmiştir. Değişik türde insanlar vardır: *köylü/kentli, kadın/erkek, yetişkin/çocuk, Türk/azınlık*. Bütün bunlar metinde belirli bir özne tarafından üstlenilmemektedir. Çıkarımsal olarak belirlenebilmektedir. Burada bulunan insanlar yolcular (Ö₁) ortak öznesini oluşturmaktadırlar.

Metindeki kişiler incelendiğinde metnin anlam evreninde yani derin yapısında insanların durumlarının, kültürlerinin, toplumsal kökenlerinin gözler önüne serildiği görülmektedir. Metnin yazarı vapurun iskeleye yaklaşmasına dört beş dakika kala inmeye hazırlanan yolcuların davranışlarını sözlü anlatım biçiminde vermiştir. Her konuşmada bir insan tipi ya da davranışı sergilendiği görülmektedir. Gerçek dünyaya gönderimi bulunan oyuncular kurgusal dünyanın elemanlarıdır. Mene gerçeklik izlenimi verilmek için gerçek dünyadaki kişilerle örtüşmektedir.

5.2.2. Anlatsal Düzey

İskeledeki kalabalığın birbirlerine olan davranışları yansıtılan bu metinde yolcular itişe-kakışa vapurdan inerler. belirgin bir anlatı yapısı bulunmamaktadır. iskeleye yanaşmakta olan vapurdaki yolcuların inmeye hazırlanmaları sırasında duyulan konuşmalar aktarılmaktadır. Metin bir sahneyi canlandırmaktadır. Belirli bir anlatı izlencesi oluşturmamakla birlikte tamamlanan bir edim söz konusu olmaktadır. Başlangıç durumunda \ddot{O}_1 değer nesnesinden (N =vapurdan inmek) uzakken sonuç durumunda nesnesine kavuşmaktadır ($\ddot{O}_1 \cup N \rightarrow (\ddot{O}_1 \cap N)$). Anlatsal sözdizim eyleyenler şemasında aşağıdaki gibi gösterilebilmektedir.



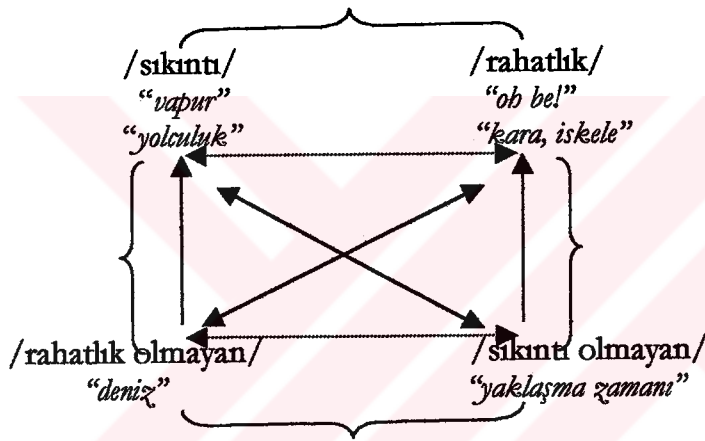
Anlatsal şema vapurun iskeleye yanaşmasıyla tamamlanmıştır. İskele verildiği an yolcular (\ddot{O}_1 =ortak öznedirler) nesnelere (N : vapurdan inmek) kavuşmaktadırlar. Çünkü vapurdan inen yolcu “Oh bel!” demektedir. \ddot{O}_1 , gönderen, gönderilen ve özne eyleyenlerinin işlevini üzerine almakla güçlü, donanımlı bir özne olmaktadır. Karşı özneleri olmasına karşın edimlerini gerçekleştirebilmektedirler.

5.2.3. Temel Yapı

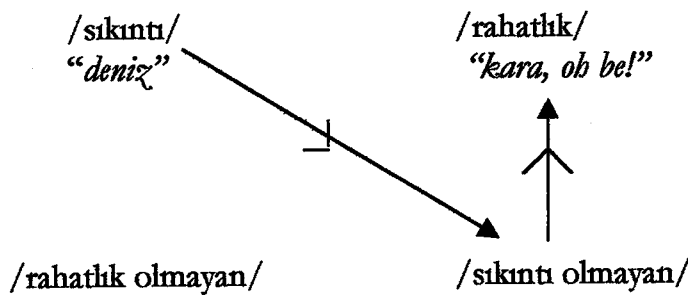
Metinde ana izlek “yolculuklarda ya da kalabalık ortamlarda insanların birbirlerine olan farklı davranışları” olarak belirlemektedir. Bunu yaparak iletilmek

istenen “nezaket kuralları”nın gözardı edilerek kaba davranışlarda bulunduğu gözler önüne serilmek istenmektedir.

Metinde bir anlatı olmadığı için belirgin bir dönüşüm gerçekleşmemektedir. En açık olarak verilen dönüşüm iskele verildiği an yolcuların kıyıya çıkmasıdır. Metnin temel yapısı *temizlik/pislik*, *pahalılık/ucuzluk*, *hırsızlık/hırsızlık olmayan*, *toplumsal kurallar/toplumsal kurallar olmayan* gibi karşıtlıklardan oluşmaktadır. Örneğin “sıkıntı/rahatlık” karşıtlığı göstergebilimsel dörtgende aşağıdaki gibi gösterilebilmektedir.



Yolcuların (Ö₁) iskeleye indiklerinde “oh be!” demeleri sıkıntıdan rahatlığa geçtiklerini göstermektedir. Ö₁, eseniksiz bir uzamdan (deniz) esenlikli bir uzama (kara) geçmiştir. Bir durumdan başka duruma geçmesi de dönüşüm olduğunu göstermektedir. Bu dönüşüm göstergebilimsel dörtgende aşağıdaki gibi gösterilebilmektedir.



5.3. “Zorlara Dağlar Dayanmaz” Adlı Metnin Çözümlemesi

5.3.1. Söylemsel Düzey

Uzamsallaşma: Paris’te Napolyon’un mezarı (satr:9). Metinde Napolyon’un mezarı bir (Türk) kişi tarafından ziyaret edilmektedir. Ancak oraya ilişkin bir bilgi ya da betimleme verilmemektedir. Paris, Napolyon’un mezarı, Cezayir uzamları gerçek uzama gönderimde bulunmaktadır.

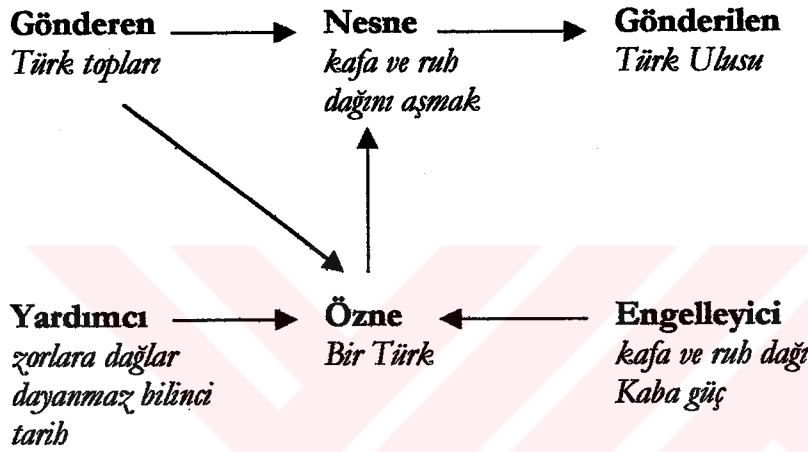
Zamansallaşma: “Bu gün” (satr:1), zamansal belirleyici olarak metnin yüzeyinde belirlemektedir. Metinde herhangi bir tarih verilmediğinden “Bu gün”ün hangi gün olduğu belirli değildir. Aynı zamana tarihsel olarak duygusal uzama gidilirken geçmiş zamana da gidilmiş olmaktadır. Napolyon’un mezarındaki topun Cezayir’den gelmiş olması Cezayir’in, geçmişte Osmanlı yönetiminde olduğunu göstermekte ve Osmanlı zamanına gönderimde bulunmaktadır. Uzamda olduğu gibi zaman belirleyicileri gerçek dünyadaki zamana, tarihsel zamana gönderimde bulunmaktadır.

Oyunculaşma: Napolyon’un mezarında duyulan düşünceleri aktaran özne (bir Türk= Ö₁) ve sayısı belli olmayan bir grup kişi vardır. Ö₁ dışındakiler, metinde eyleyen işlevini üstlenmeyen ve oyunculaşmayan topluluk olarak metinde yer almaktadır. Ö₁, bunlardan biridir ve metinde gönderen ve özne eyleyenlerini üstlenerek oyunculaşmaktadır. Bu, metnin yüzey yapısında “Bu gün birkaç arkadaş ile beraber Napolyon’un mezarına gittik.” (satr:1) biçiminde belirtilmektedir. Oyuncular gerçek dünya kişilerine gönderimde bulunmaktadır.

5.3.2. Anlatsal Düzey

Metinde anlatsal düzey görülmemektedir. Çünkü anlatsal düzeyde bir başlangıç ve sonuç durumu gerçekleşmemektedir. Metindeki özne, kendi düşüncesine göre kimi çözümler yaparak tarihteki olayları birbirine ekleyerek

günümüzdeki durumu değerlendirmektedir. Metindeki kişinin Paris'te bir gezi sırasında gördüğü Türk topraklarının namlularına yazılan "Zorlara dağlar dayanmaz" (sadır:7) yazısı ve bu yazının özne üzerinde uyandırdığı etki anlatılmaktadır. Metindeki kişi, tarihi geçmişimizi anımsatarak günümüzdeki batı uygarlığının 'kafa ve ruhla' oluştuğu bilincini de dile getirerek buna karşı gelebilmenin yolunun bu sözde gizli olduğunu ve bu sözün, endişesini yok ettiğini belirtmektedir. Bu durum da özneye göre eyleyenler şeması aşağıdaki gibi gösterilebilir.

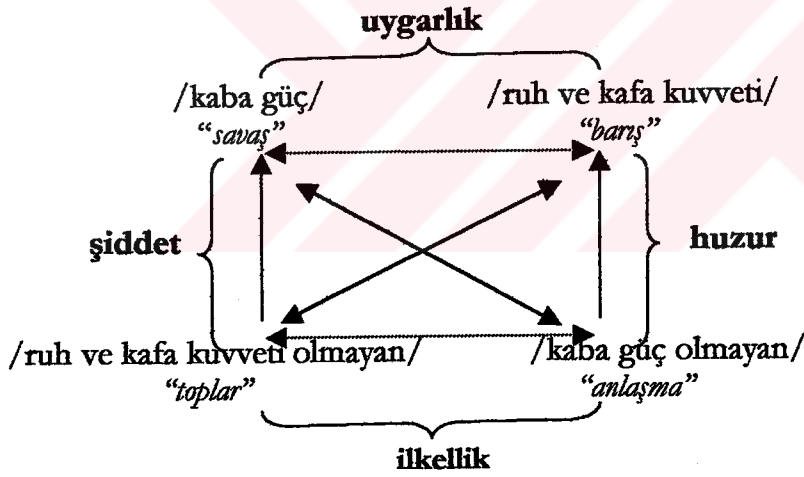


Metinde öznenin nesnesine ulaşması bir düşünce olarak bulunmaktadır, eyleme geçmemektedir. Bu nedenle de metindeki özne, başlangıç ve sonuç durumlarında nesnesinden ayrı durumdadır: $(\ddot{O}_1 \cup N)$. Bu durumda \ddot{O}_1 'in edilgenliği söz konusudur. \ddot{O}_1 , gerçeği bilmesine karşın bunu gerçekleştirmek için hiç bir çaba göstermemektedir. Kafa ve ruh dağı, zorlara dağlar dayanmaz sözünden gelen kuvvetle aşılabileceği düşüncesi olarak yer almaktadır. \ddot{O}_1 , bunu ümit etmektedir.

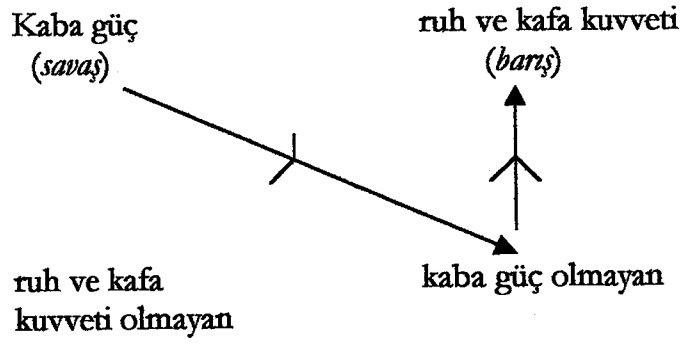
5.3.3. Temel Yapı

Metnin temel yapısını Türklerin tarihteki başarıları ve yaptıkları kahramanlıklar oluşturmaktadır. "Zorlara dağlar dayanmaz" (sadır:9) sözü ile bugünkü batı uygarlığına Türkler tarafından nasıl karşı konularak şanlı Türk tarihine geri dönülebileceği verilmek istenmektedir.

Metinde Ö₁ bugünkü Türk ulusunun tarihteki yanlışını kabullenmekte ve buna karşı çıkmaktadır. Buna dayanak olarak da “zorlara dağlar dayanmaz” sözünü göstermektedir. “tabiatın dağlarını deviren ... iradenin şimdi kendisini yenmiş olan ruh ve kafa kuvvetlerini ele geçirmek için açtığı savaşın güçlülüğü bir dağ gibi gözlerimin önünde yükseldi. Bu dağ başka dağ ... tabiatın dağlarını aşmadan coğrafyanın kıtalarını dolaşmadan namlusuz ele geçirilecek olan bu ruh dağının zorluğu: ‘zorlara dağlar dayanmaz’ mısramdaki kuvvet ve ümit veren büyüünün tesiri altında eriyor.” (satr:18). “Kuvvet (zorlara dağlar dayanmaz sözünden kaynaklanan)” ile “ümit” arasında bir ilişki kurulmaktadır. Bunun yanında Ö₁ kafa ve ruh dağının kaba güce dönüştüğünü ve yine bu kaba gücün zorlara dağ dayanmaz sözünden gelen kuvvetin bu gücün üstesinden geleceği ümidini taşımaktadır ve bu görüşü benimsemektedir. Buna göre durum karesi aşağıdaki gibi gösterilebilmektedir:



Kaba güç, kaba güç olmaya, oradan da ruh ve kafa kuvvetine dönüşmektedir. Günümüzde Türk ulusunun tarihteki şanlı günlere dönmesi “zorlara dağ dayanmaz” sözünden gelen kuvvete dayandırılarak bu kuvvetin kafa ve ruh dağının üstesinden geleceği düşünce boyutunda yer almaktadır. Bu dönüşüm karesi aşağıdaki gibi gösterilebilmektedir.



5.4. “Koşma” Adlı Metnin Çözümlemesi

5.4.1. Söylemsel Düzey

Uzamsallaşma: ‘Kayalar sengi’, ‘dünya’, güzel yatak (dize:9,11,12). Menekşenin yetiştiği yerler uzam olarak belirlemekte ve gerçek uzama gönderimde bulunmaktadır.

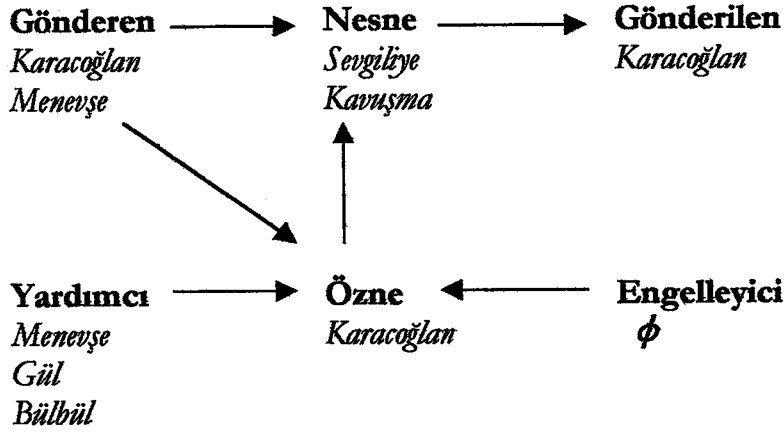
Zamansallaşma: Yaz, Güz (dize:5-6). Menekşenin güzün ekilip yazın açması, bitmesi metindeki zamanın menekşenin yaşama süresi olarak ortaya çıkmaktadır. Zaman gerçek zamana gönderimde bulunmaktadır.

Oyunculaşma: Karacoğlan (Ö₁), Menevşe (sevgili) (Ö₂). Metinde sevgiliye karşılık gelen bir oyuncu (özne) söylemsel düzeyde belirmemektedir. Ancak yüzey yapıda beliren menevşe, Karacoğlan (Ö₁) tarafından sevgiliye benzetilmektedir. Böylelikle uzam ve zamanda olduğu gibi oyuncularında gerçek kişilere gönderimde bulunmaktadır..

5.4.2. Anlatısal Düzey

Karacoğlan (Ö₁) sevgiliyi (Ö₂) ifade eden menevşenin özellikleriyle kendisini bir tutarak düşünce ve duygularını dile getirmektedir. Menevşe aracılığıyla sevgiliyi anımsayarak sevgilinin derdine ortak olmaktadır. Sevgiliye kavuşma istemi (N) bulunmaktadır, ancak birlikte değildir. Sonuç durumunda da sevgilisine kavuşamamaktadır (Ö₁ ∪ N). Ö₁, gönderen+gönderilen+özne eyleyenlerin işlevlerini üzerine almaktadır. Engelleyici eyleyeni de olmamasına karşın değer nesnesine kavuşamamaktadır.

Metindeki eyleyenlerin ilişkisi eyleyenler şemasında aşağıdaki gibi gösterilebilir:



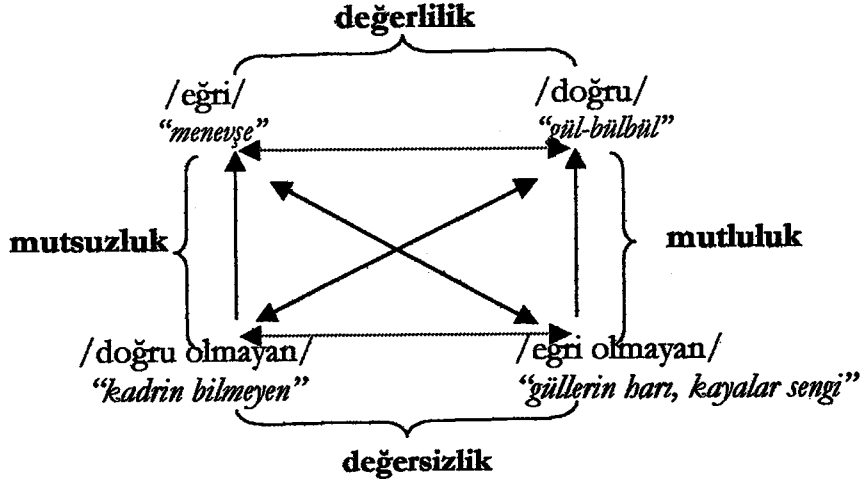
Eyleyenler şemasında da görüldüğü gibi yardımcı eyleyeni olan ve engelleyici (karşı özne) eyleyeni bulunmayan Karacoğlan'ın (Ö₁) sevgilisine (Ö₂) kavuşması dolayısıyla nesnesine ulaşması gerçekleşmemektedir. Ö₁, gül-bülbül ilişkisi kurarak bu birlikteliğin kendisiyle sevgilisi arasında olmadığını, onu değerini bilmeyenlerin aldığı menevşe aracılığıyla dile getirtmektedir (dize:15-16). Bu nedenle başlangıç ve sonuç durumlarında nesnesinden ayrı durumdadır (Ö₁ ∪ N).

5.4.3. Temel Yapı

Metnin temel yapısı, 'yalnızlık' ve 'sevgiliye kavuşma istemi' olarak belirmektedir. Karacoğlan sevgilisinden ayrı olduğunun üzüntüsünü dile getirerek kavuşma isteğini de belirtmektedir. Kendisinin durumunu gül-bülbül ilişkisine benzeterek, gerçek mutluluğunun sevgiliye kavuşmak olduğunu da ortaya koymaktadır.

Metinde menevşenin boynu eğri kalmaktadır. Ö₁, menevşenin boynunu eğri kalmasını, mutsuz olmasını kadrini bilmeyen birinin eline almasına bağlamaktadır. Bunu "kadrin bilmeyenler alır eline/onun için eğri biter menevşe" (dize:15-16) dizeleriyle dile getirmektedir. Menevşe hep eğri kalmaktadır. Şiir bir anlatı türü olmadığından dönüşüm gerçekleşmeyebilmekte, ancak durum gösterebilmektedir.

Ö₁ açısından, “eğri/doğru” karşıtlığına dayanan durum karesi aşağıdaki gibi gösterilebilmektedir.



5.5. “İstiklal Marşı’ndan” Adlı Metnin Çözümlemesi

5.5.1. Söylemsel Düzey

Uzamsallaşma: Cennet vatan (dize:1), toprak (dize:2), dünya (dize:4), yurt (dize:8), arş (dize:12). Uzam metinde belirtilmesi de Türkiye olarak görünmektedir. 1., 2. ve 8. dizelerde geçen ‘cennet vatan, toprak ve yurt’ sözcükleri Türkiye uzamına gönderimde bulunmaktadır. Metinde uzam belirleyicileri gerçek uzama gönderimde bulunmaktadır.

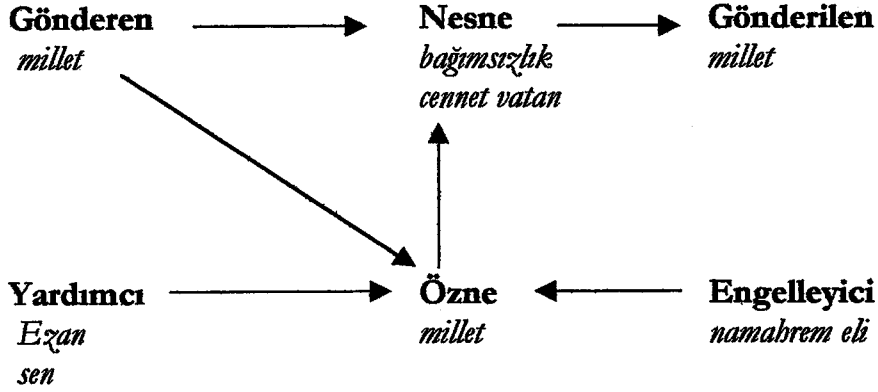
Zamansallaşma: Ebedi (dize:8), ebediyen (dize:15). Metinde bağımsızlığın sonsuza dek sürdüğü bir zaman söz konusudur. Bu bağımsızlığın sonsuzluğunun simgesi ezan seslerinin hiç susmamasıdır.

Oyunculaşma: Ben (dize:4), sen (dize:5), millet (dize:17). Metnin yazarı buradaki milleti ya da kurtuluşa hakkı olan milleti “Hakka tapan” bir millet olarak tanımlamaktadır. Aynı zamanda ben, sen ve millet sözcükleri Türk ulusunda yaşayan herkese gönderimde bulunmaktadır.

5.5.2. Anlatısal Düzey

Metnin türü nedeniyle anlatısal şema bulunmamaktadır. Metindeki öznenin cennet vatanı için ölümü bile göze aldığı, bağımsızlık ve bu cennet vatan için ölünmesi gerektiği belirtilmektedir. Bu metinde de gönderen+gönderilen+özne eyleyenlerini millet üstlenmektedir. Bu da milletin güçlü olduğunu göstermektedir.

Bu durum eyleyenler şemasında gösterilmek istendiğinde aşağıdaki gibi bir görünüm elde edilir.

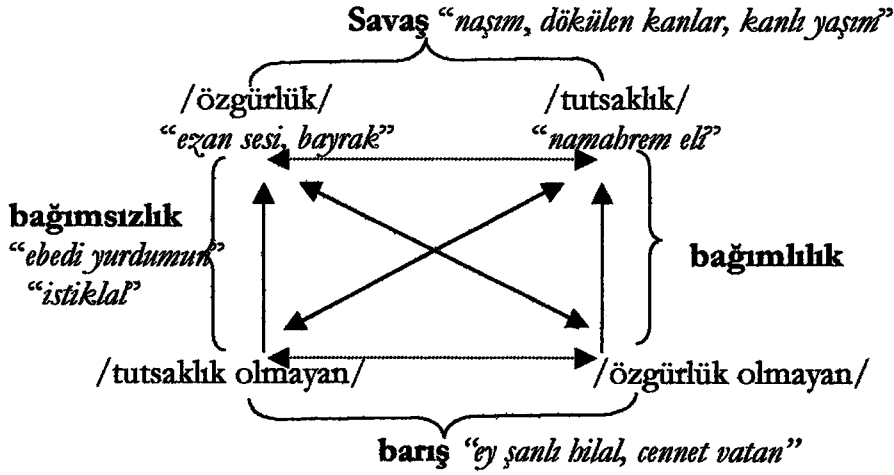


“Millet kendi iradesiyle vatanına, bayrağına sahip çıkmalıdır” görüşü benimsenirken, aynı zamanda dinsel özgürlük de dile getirilmekte ve savunulmaktadır. Bunu engelleyecek karşı özne olan engelleyici eyleyeni namahrem eli olarak ortaya çıkmaktadır. Ancak metinde bu namahrem eli belirli bir özne tarafından üstlenilmemektedir ve gücül olarak bulunmaktadır. Burada bayrak bir ulusun namusunu ve bağımsızlığını simgelemektedir. Bayrağın dalgalanması, ezan seslerinin inlemesi, hakka tapan millet olmak özgürlüğü hak etmiş olmak demektir.

5.5.3. Temel Yapı

Metnin temel yapısı “bağımsızlık” üzerine kurulmaktadır. “Bir ulusun bağımsızlığı o ulusun özgürlüğü ve huzuru için vazgeçilemez bir öğedir.” yargısının dile getirildiği bu metinde her ulus kendi geleceğini kendileri belirleyecektir, bunu sağlayacak da o ulusun bireyleridir. Metinde vatanın kişisel isteklerden daha üstün tutulması gerektiği, bağımsızlık uğruna gerekirse ölümün bile göze alınması gerektiği dile getirilmektedir.

Metinde dönüşüm bulunmamaktadır ancak “özgürlük/tutsaklık” karşıtlığı kurulabilir ve bu durum göstergebilimsel karede aşağıdaki gibi gösterilebilir.



“Bağımlılık” eksenini metnin derin yapısında varsayımsal olarak bulunmakta, metnin yüzeyinde belirlememektedir. Bayrağın dalgalanması ezan seslerinin duyulması özgür ve bağımsızlığı simgelerken bunu elde etmenin bir bedel sonucu olduğu belirtilmektedir.

5.6. “Kızımı da Götür” Adlı Metnin Çözümlemesi

5.6.1. Söylemsel Düzey

Uzamsallaşma: İzmir kadınlar hapisanesi (satır:1), Atatürk’ün karşısı (satır:24), doğu illeri (satır:41), yol-geçit vermez dağlar (satır:45), dağ tepesindeki köyler (satır:48). Uzam olarak Türkiye kastedilerek gerçek uzama gönderimde bulunmaktadır.

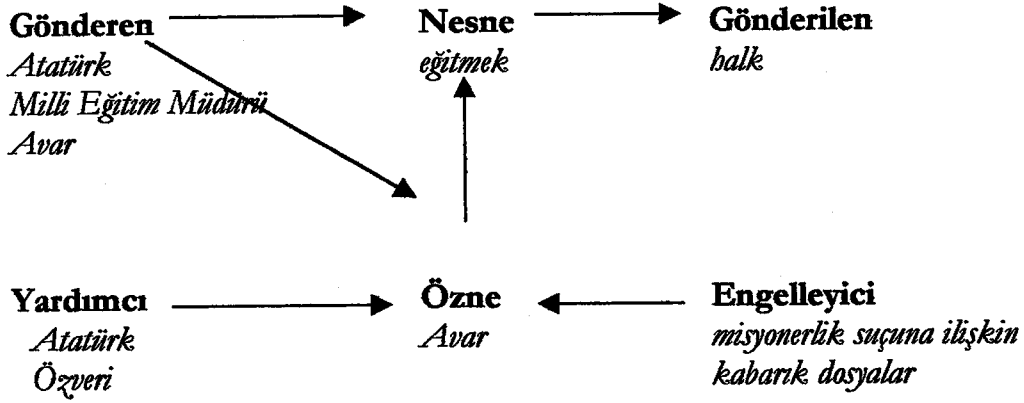
Zamansallaşma: Atatürk dönemi, Cumhuriyet dönemi, yıllarca önce, ertesi gün, yıllar ve yıllardır sözceleriyle metnin zamanı dilsel olarak kodlanmıştır. Bu sözceler metnin anlaşılması için bağlam oluşturmaktadır. Zamansal olarak tarihte yaşanmış gerçek bir zamana gönderimde bulunmaktadır.

Oyunculaşma: Hapishane müdürü (Ö₃), Milli Eğitim müdürü (Ö₄), Avar, Atatürk (Ö₂), mahkum kadınlar, Elazığ, Tunceli, Bingöl çevresindeki halk (ortak öznedirler). Gerçek kişilere gönderimde bulunmaktadır.

5.6.2. Anlatısal Düzey

Metnin anlatısal şeması tamamlanmıştır. Metinde işlemci-edici özne Avar (Ö₁), başarılı bir öznedir ve üzerine aldığı insanları eğitme görevini başarıyla yapmış ve birçok kişinin eğitilmesini sağlamıştır. Bu durum “... halk, ... kadından azize gibi bahseder. Onun hakkında iki yüze yakın mani, masal, ... Avar şarkıları vardır.” (satır:43-45) sözceleriyle metnin yüzey yapısında belirtilmektedir.

Bu durum eyleyenler şemasında gösterilmek istendiğinde aşağıdaki gibi bir görünüm elde edilir.



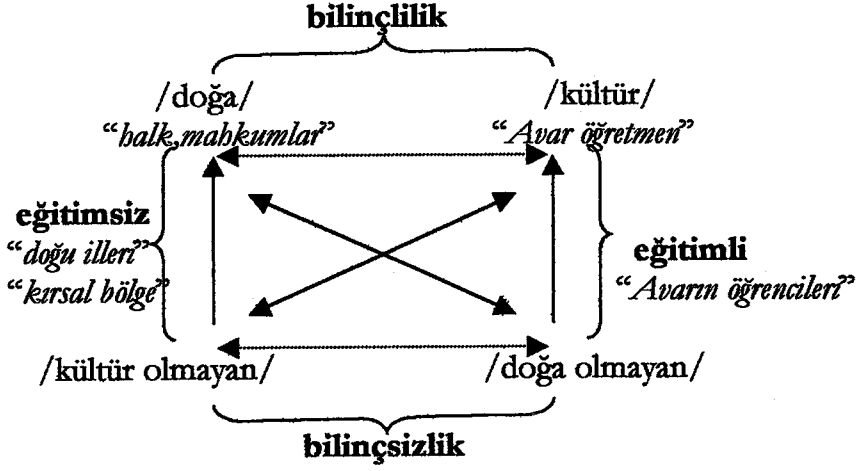
Metnin işlemci-edici öznesi Avar (\ddot{O}_1), kendi isteğiyle Milli eğitim müdürüne giderek İzmir kadınlar hapisanesindeki tutukluları eğitmeyi istediğini belirtir. İki görev üstlenir: 1. tutukluları eğitmek. 2. doğu illerindeki çocukları eğitmek. Birincisi kendi isteğiyle ve Milli Eğitim müdürünün izniyle gerçekleşirken ikincisi Atatürk (\ddot{O}_2) tarafından görevlendirilmektedir. İkinci görevi alması birincideki başarısından kaynaklanmaktadır. İkinci görevinde de başarılı olmaktadır ve bütün doğu illerinde kendinden söz ettirmektedir.

Metinde \ddot{O}_1 'in başlangıçta ayrı olduğu değer nesnesine önce kendi isteğiyle sonra \ddot{O}_2 'nin isteğiyle kavuşmaktadır. $(\ddot{O}_1 \cap N) \rightarrow (\ddot{O}_1 \cup N)$. Eğitime gereksinimi olan doğu illerindeki çocukları yetiştirerek onları eğitimsiz durumdan eğitilmiş duruma getirmektedir. Bu nedenle Doğu illerindeki halk, çocuklarını eğitmesi için ona sonsuz güvenmekte ve çocuklarını kayıtsız koşulsuz ona teslim etmektedirler.

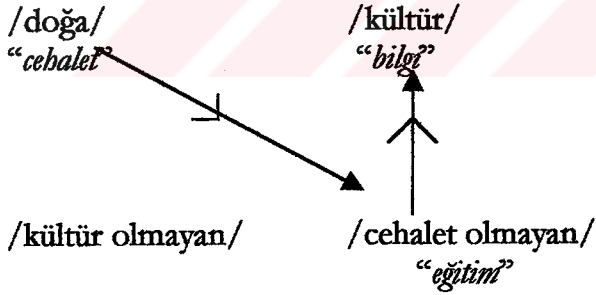
5.6.3. Temel Yapı

Metnin temel yapısı “doğa/kültür” karşıtlığına dayanmaktadır. Avar (\ddot{O}_1) bir eğitim gönüllüsünü simgelemektedir. Atatürk’ün de eğitim gönüllülerine işlerini yapmaları için gereken yardımı yaptığı, onları işlerini yapabilmeleri için desteklediği ve Cumhuriyetin eğitilmiş insanlarla korunabileceği görüşünü taşıdığı metnin derin

yapısında bulunmaktadır. Buna göre metnin durum karesi aşağıdaki gibi oluşmaktadır.



Metinde eğitimsiz ya da eğitime gereksinimi olan kişiler, Ö₁ tarafından eğitilerek cehalet olmayan durumdan bilgili kültürlü kişiler durumuna getirilmektedir. Bu dönüşüm karesi aşağıdaki gibi bir görünüm sunmaktadır.



5.7. “Karga ile Tilki” Adlı Metnin Çözümlemesi

5.7.1. Söylemsel Düzey

Uzamsallaşma: Ülkelerin birinde, bir mavi ormanda, ağacın altı ve tepesi. Buradaki uzam tilki için aşağısı, karga içinse yukarısı esenlikli bir uzamdır. Her iki eyleyen de açık (orman) uzamda bulunmaktadır. Uzam kurgusaldır. Ülkenin hangi ülke, ormanın hangi orman olduğu metinde belirtilmemektedir.

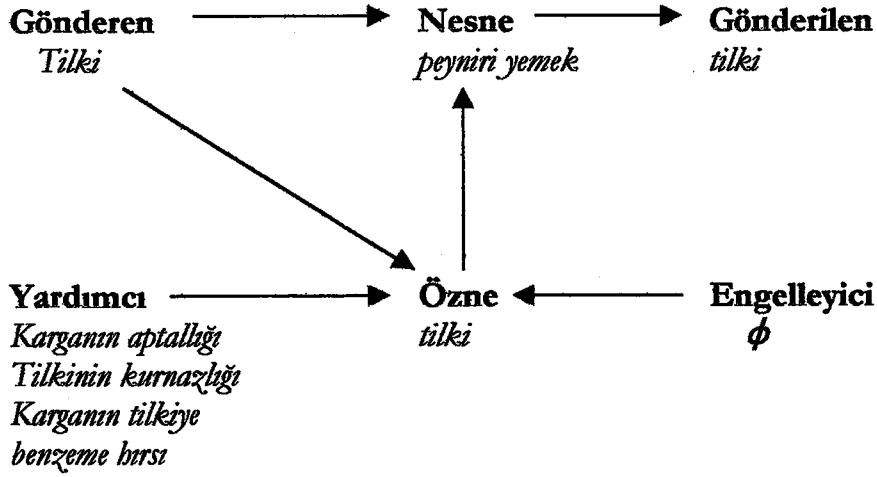
Zamansallaşma: Metnin türü gereği zaman metnin yüzeyinde belirmemektedir. Ancak tilkinin karganın ağzındaki peyniri almak için söylediği sözlerle kargayı ikna etme süresi kadar bir süre metnin zamanı oluşturmaktadır. kurgusal zamandır.

Oyunculaşma: Tilki, Karga. Tilki, gerçek dünya bilgisi olarak da bilinen kurnazlığı simgelemektedir ve eylemini başarıyla tamamlayan özne konumundadır. Karga ise yine gerçek dünya bilgisi olarak da bilinen aptallığı simgelemektedir. Bu durum bize metin dünyası bilgisi ile gerçek dünya bilgisinin örtüştüğünü göstermektedir.

5.7.2. Anlatısal Düzey

Metnin anlatısal şeması tamamlanmıştır. Tilki (\ddot{O}_1), peyniri (değer nesne:N) kargadan (\ddot{O}_2) almayı başarmıştır. Başlangıç durumunda değer nesnesinden ayrı olan \ddot{O}_1 , sonuç durumunda değer nesnesine ulaşmaktadır. \ddot{O}_2 için ise bu durum tersine işlemektedir. Başlangıçta değer nesnesiyle birlikteyken sonuçta değer nesneden yoksun olmaktadır: \ddot{O}_1 için, $A\ddot{I}=[\ddot{O}_1 \rightarrow (\ddot{O}_2 \cup N) \rightarrow (\ddot{O}_2 \cap N)]$. \ddot{O}_2 için, $A\ddot{I}=[\ddot{O}_1 \rightarrow (\ddot{O}_2 \cap N) \rightarrow (\ddot{O}_2 \cup N)]$.

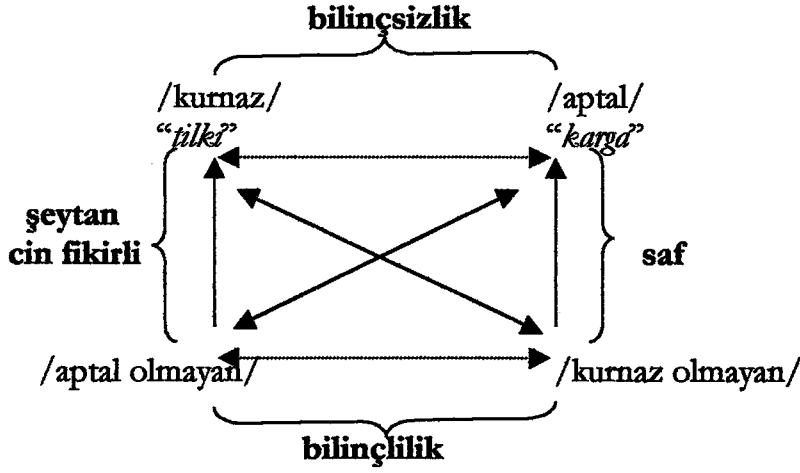
Anlatısal düzeyde \ddot{O}_1 'in bakış açısıyla eyleyenler şeması aşağıdaki gibi oluşmaktadır.



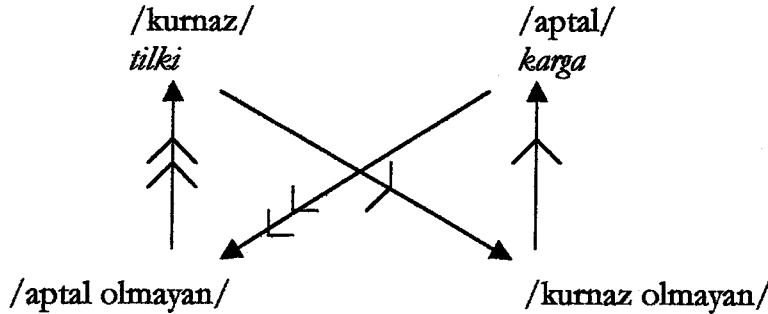
Ö₁'in nesnesine kavuşmasını engelleyici eyleyeni üstlenecek oyuncu bulunmamaktadır ve yardımcı eyleyenler sayesinde Ö₁ edimini gerçekleştirmektedir. Gönderen ve gönderilen eyleyenin de kendisi olması öznenin güçlü olduğunu göstermektedir. Edimini başarması da bunu kanıtlamaktadır.

5.7.3. Temel Yapı

Metnin temel yapısı kurnazlık ve aptallık karşıtlığı üzerine kurulmuştur. Fabl türünün önemli özelliklerinden biri sonucunda bir ders verilmesidir. Bu ders metinde belirtilmemektedir. "kurnazlık/aptallık" karşıtlığı göstergebilimsel olarak durum karesinde aşağıdaki gibi gösterilmektedir.



Göstergebilimsel karede Ö₁ kurnazlığıyla başarılıdır, Ö₂ aptallığıyla başarısızdır. Ö₁ gibiler, Ö₂ gibiler sayesinde geçimlerini sağlayabilmekte, yaşamlarını sürdürebilmektedirler. Ancak, metinde peyniri karga kendi isteğiyle tilkiye vermektedir. Tilki ise söylediği güzel sözlerden karganın etkilendiğini sanmaktadır. Böylelikle aptal karga kurnaz, kurnaz tilki ise aptal duruma düşmektedir. Bu durumda dünya bilgisi ile metin bilgisi karşıtlık oluşturmaktadır. Bu durum yüzey yapıda 30, 34 ve 36'nci dizede “unuttu kargahğını, tilki kılığına girdi/tilki kargaydı, karga tilki/bu sevinci tattırmak için “gak” dedi.” biçiminde belirtilmektedir. Bu dönüşüm göstergebilimsel karede aşağıdaki gibi gösterilebilmektedir.



Uzam açısından bakıldığında aşağı yukarı karşıtlığı söz konusudur. Tilki için aşağısı, karga için yukarısı esenlikli bir uzamdır. Bu durum değer nesnenin

yukarıda olmasından kaynaklanmaktadır. Ancak değer nesne aşağı düştüğünde durum tersine dönmektedir: Tilki için aşağısı esenlikli olurken, karga için yukarısı esenliksiz duruma dönüşmektedir.

Metnin türü gereği (Fabl) sonuçta ders vermesi gerekirken bu metnin yüzeyinde belirmediği gibi aptallık, kurnazlık kavramları tam tersi öznelere yüklenmektedir.



5.8. “Derslerine Çalışacaklarmış” Adlı Metnin Çözümlemesi

5.8.1. Söylemsel Düzey

Uzamsallaşma: Türkiye'nin bir yerinde, Cumhuriyetin ilanının Onuncu yılının balosunun yapıldığı bir yer (satr:1) metnin uzamını oluşturmaktadır. Bu balonun yapıldığı yerin adı metnin yüzeyinde dilsel olarak kodlanmamıştır. Ancak gerçek dünyada bir yere gönderimde bulunmaktadır.

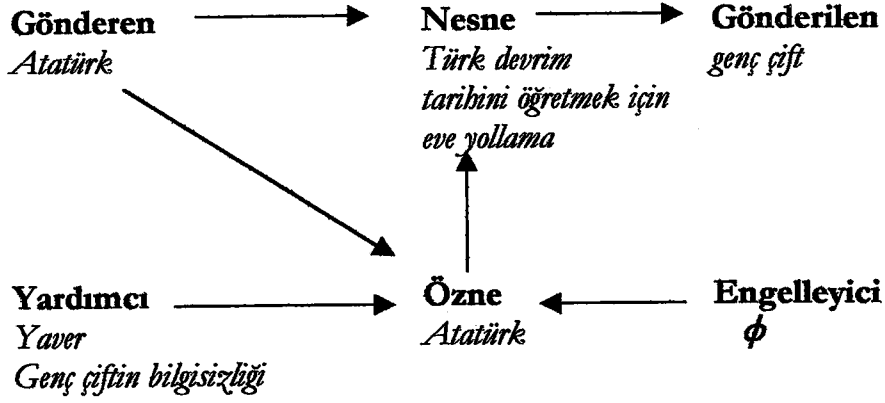
Zamansallaşma: Metnin yüzeyinde belirmemektedir ancak Cumhuriyetin kuruluşu belirli olduğundan on yıl sonraki zamandır. Bu da bize dünya bilgisi aracılığıyla 29 Ekim 1933 günü olduğunu göstermektedir. Bu da gerçek bir zamana gönderimde bulunmaktadır.

Oyunculaşma: Atatürk (\ddot{O}_1) (satr:1), bir çift genç (\ddot{O}_2) (satr:1), etraftakiler (\ddot{O}_3) (satr:11). \ddot{O}_2 ve \ddot{O}_3 ortak öznedirler. Oyuncular, gerçek dünyaya gönderimde bulunmaktadır. \ddot{O}_1 , hem gönderen hem de özne eyleyen işlevini üstlenen güçlü özne konumundadır.

5.8.2. Anlatsal Düzey

Metnin anlatsal şeması tamamlanmıştır. Atatürk (\ddot{O}_1) baloda dans eden bir çifte (\ddot{O}_2) sorduğu soruların yanıtını alamadığı için genç çifti evlerine ders çalışmaları için göndermektedir. \ddot{O}_2 açısından bakıldığında \ddot{O}_2 nesnesinden yoksundur ($\ddot{O}_2 \cup N$). Bunu elde edebilmesi için çalışması gerekmektedir. Bunun kararını da \ddot{O}_1 vermektedir. Metinde \ddot{O}_2 'nin nesnesine kavuşup kavuşmadığı belli değildir.

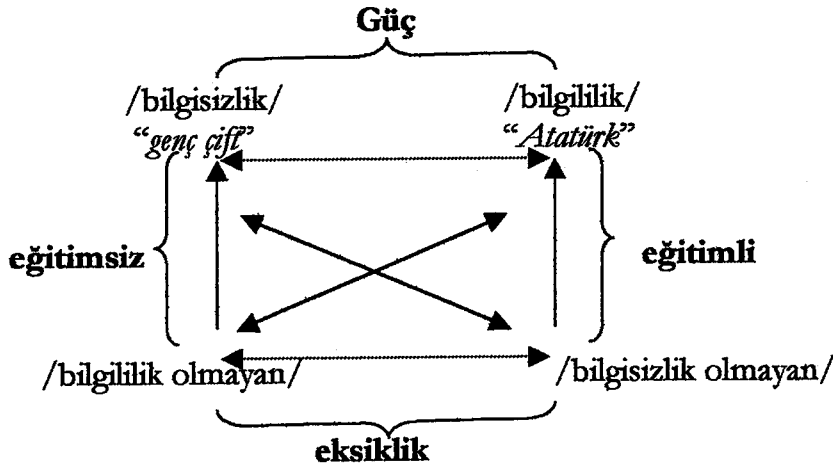
Bu durum eyleyenler şemasında gösterilmek istendiğinde aşağıdaki gibi bir görünüm elde edilir.



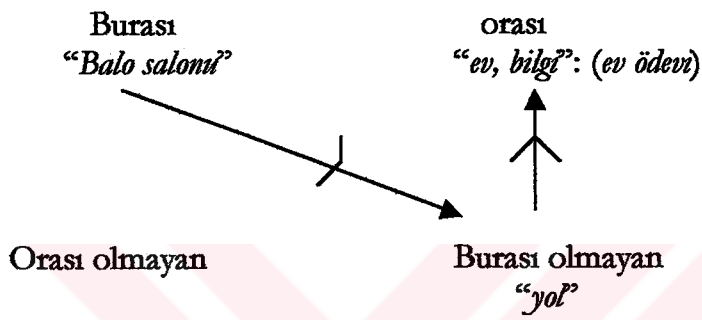
Ö₁, Ö₂ ortak özneye Türk devrim tarihine ilişkin sorduğu sorularına yanıt alamaz ve Ö₂ ortak özneyi Türk devrim tarihine ilişkin bilgileri öğrenmeleri için baloda ayrılmalarını ister. Ö₂'nin bilgisizliği onun balodan ayrılmasına neden olmuştur. Ö₁ Hem gönderen hem de özne eyleyenlerinin işlevlerini üstlenmektedir. Ö₁ başarılı, donanımlı ve güçlü bir öznedir. Bu nedenle de Ö₂'yi balodan uzaklaştırarak bilgisizliğin cezalandırılmasını sağlamıştır.

5.8.3. Temel Yapı

Metnin temel yapısı Türk devrim tarihinin anlaşılması, bilinmesi ve ilkelerinin yaşatılması üzerine kurulmuştur. Ö₁ burada Cumhuriyetin kurucusu ve koruyucusu konumundadır. Bilgisizliği cezalandırmaktadır bu nedenle de "bilgisizlik/bilgилilik" karşıtlığı kurulabilmektedir. Bu durum göstergebilimsel dörtgende aşağıdaki gibi gösterilebilmektedir.



Bu durumun bilgisizlikten bilgililiğe geçiş olup olmadığı metinde belirtilmemiştir. Yalnızca genç çiftin balodan uzaklaştırılmalarının nedeni geldikleri balonun yapılış amacındaki bilgilerden yoksun olmaları ve bu eksikliklerini tamamlamaları için oradan uzaklaştırılmaları sağlanmıştır. Genç çift uzamsal olarak yer değiştirmiştir



Genç çift (Ö₂) Ö₁'in sorularının yanıtını öğrenmeleri ve derslerine çalışmak için evlerine gönderilmiştir. Ö₂'nin bilgisizliği balo salonundan ev uzamına geçmelerine neden olmuştur. Buradan burası olmayan bir yere geçmişlerdir. Bilgili olma yerleri de ev olarak belirtilmiştir.

5.9. “Canım İstanbul” Adlı Metnin Çözümlemesi

5.9.1. Söylemsel Düzey

Uzamsallaşma: Ahiret (dize:1), Beyoğlu, Karacaahmat (dize:8), İstanbul (dize:10), Yedi tepe (dize:13), Eyüp, Kadıköy, Moda (dize:15), Topkapı Sarayı (dize:18). Metinde uzam Ahiret (dinsel bir terimdir) dışında İstanbul ve semtleri olarak belirlemektedir. Her semt belirli bir özellik taşımakta ve gerçek uzama gönderimde bulunmaktadır:

Zamansallaşma: Metnin yüzeyinde belirlememektedir. Metnin üçün dizesinde Fatih Sultan Mehmet dönemine gönderimde bulunmaktadır.

Oyunculaşma: Bu metin de uzam (İstanbul) bir kişi olarak belirlemektedir. (Metinde İstanbul’u fetheden padişah Fatih Sultan Mehmet’in adı geçmektedir: dize:3).

5.9.2. Anlatısal Düzey

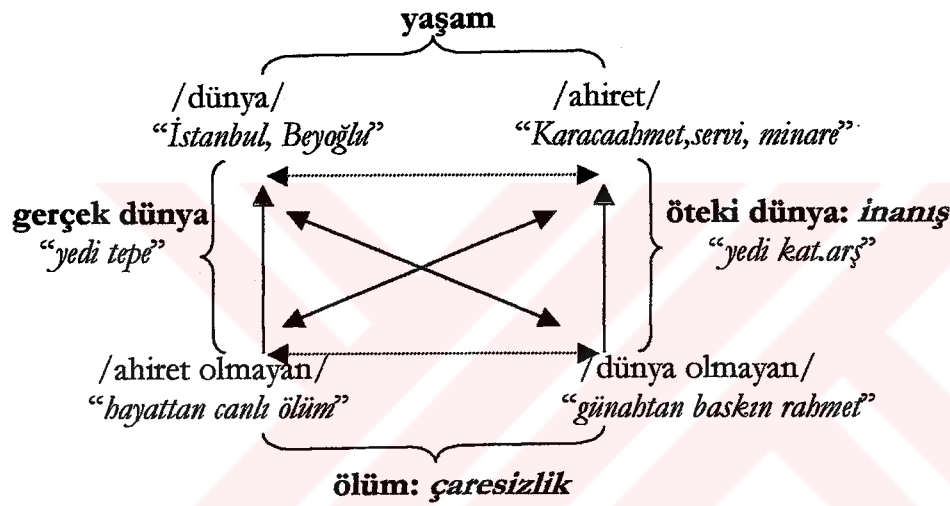
Metin anlatısal değil betimseldir, bu nedenle metnin anlatısal şeması bulunmamaktadır. Şair metninde İstanbul’a olan duygularını dile getirmektedir. İstanbul’un her semtinin farklı özellikler içerdiği ve tarihten gelen kültürel yapılarıyla İstanbul’a duyulan hayranlık dile getirilmektedir. Metinde Beyoğlu tepinirken, Karacaahmet ağlar. Eyüp öksüz, Kadıköy süslü, Moda ise kurumludur.

5.9.3. Temel Yapı

Metnin temel yapısı İstanbul üzerine kurulmuştur. Metinde İstanbul’un çeşitli yerlerinin özellikleri dile getirilmektedir. Yine dünya bilgisine koşut olarak metinde Beyoğlunun tepinmesi eğlenen insanları, Karacaahmet ise burada

bulunan mezarlıktaki ölüleri simgelemektedir. Beyoğlu canlıyken Karacaahmet ölüdür.

Metnin yazarı tarihe gönderimde bulunarak Sultan Fatih'in İstanbul'u aldığı, kimi sanatsal ve dinsel yapıtlar bıraktığı bilgisi verilmek istenmektedir. Ayrıca milyarlarca değerinde pırlantadan kubbeler, şahadet parmağı minareler, ahiret, günah, rahmet ve ölüm sözcükleri dinsel gönderimlerdir. Bu metin için "ahiret / dünya" karşıtlığı kurulabilmektedir.



Metinde bir çok karşıtlık bulunmaktadır: *yaşam/ölüm*, *madde/mana*, *dünya/ahiret*. Buna karşın dünya / ahiret karşıtlığı bütün bu karşıtlıkları içermektedir. Öteki dünyanın bir görünümü olarak sunulan İstanbul'un güzellikleri ve karşıtlıklarıyla anlam kazandığı "mana" yani öteki dünya İstanbul'da belirmektedir. İstanbul aracılığıyla da öteki dünyaya ulaşılmaktadır.

5.10. “Alışkanlık” Adlı Metnin Çözümlemesi

5.10.1. Söylemsel Düzey

Uzamsallaşma: Metnin yüzeyinde belirmemektedir. Anlatıcı metninin içine başka bir metin yerleştirmektedir. Burada köylü bir kadının danayı taşıması uzamın her hangi bir köy olduğunu göstermektedir.

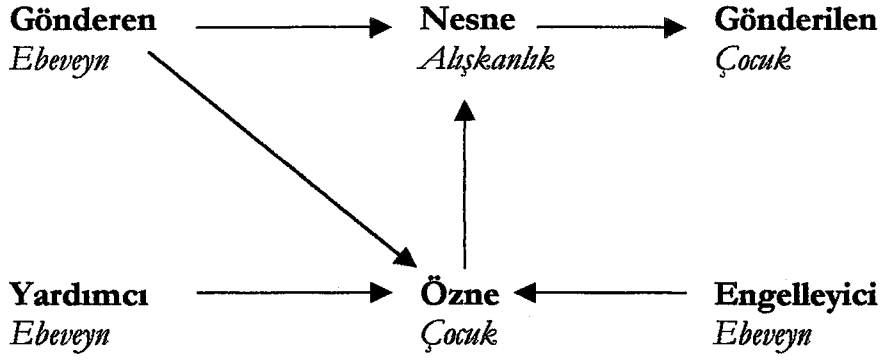
Zamansallaşma: Metnin yüzeyinde belirmemektedir. Anlatıcı metnine aldığı bir diğer anlatıda bir kadının her gün bir danayı kucağında öküz olana kadar taşımaktan söz edilmektedir. Ayrıca çocukların eğitim aldıkları zaman metnin zamanı olarak değerlendirilebilmektedir.

Oyunculaşma: Bir köylü kadın, bir dana (sadır:1), çocuk (sadır:10), tavuk, kedi köpek, ebeveyn ana, baba (sadır:11-12). Çocuklar (Ö₁) özne ve gönderilen, ebeveyn: ana-baba (Ö₂) gönderen, yardımcı ve engelleyici eyleyenleri, çocuklara alışkanlık kazandırmak ise nesne (N) eyleyenini üstlenmektedirler.

5.10.2. Anlatısal Düzey

Metnin anlatısal şeması bulunmamaktadır. Anlatıcı, alışkanlıklarımıza ilişkin üç örnek vermektedir: 1. köylü kadının danayı öküz olana kadar taşıması, 2. tavuğun, kedinin, köpeğin çocuklar tarafından yaralanması, buna annelerin bakarak eğlenmesi, 3. bir köylüyü, bir uşağı, bir arkadaşını döven çocuğun babasının bunu yiğitlik sayarak övünmesi. Bunlardan biri olumlu, diğer ikisi ise olumsuz yöndeki alışkanlıklara örnek olarak verilerek sorumluluk ebeveynlere yüklenmektedir.

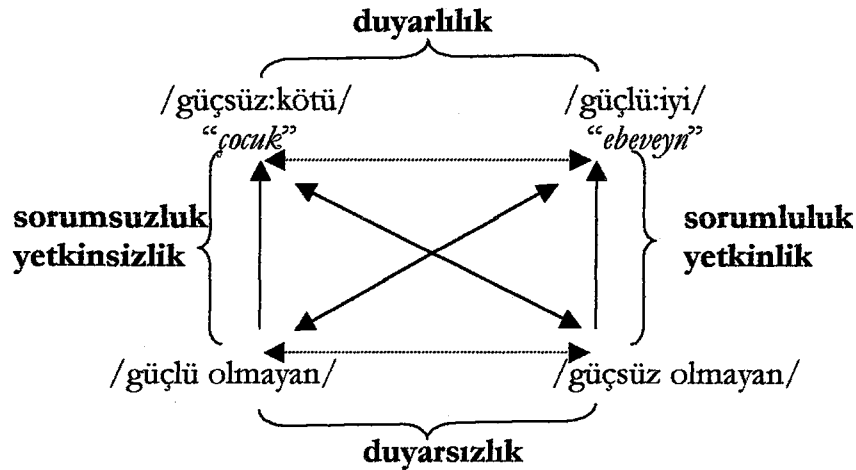
Bu durum çocuk açısından ele alındığında eyleyenler şeması aşağıdaki gibi bir görünüm sunar.



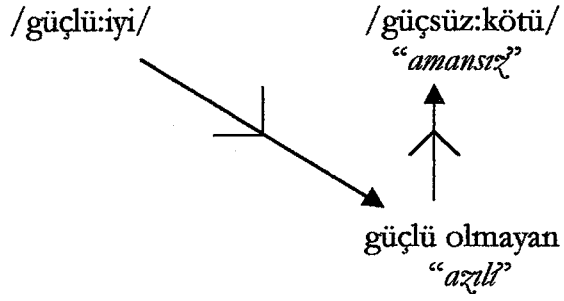
Metinde verilen ikinci ve üçüncü örneklerde metnin yazarı ebeveynleri suçlamaktadır. İyi alışkanlıkların edinilememesinin ve kötü alışkanlıkların edinilmesinin nedeni ebeveynler olarak gösterilmektedir. Eğer ebeveynler engelleyici olmasalar çocukların iyi alışkanlıklar kazanabileceği vurgulanmaktadır. Aynı zamanda iyi alışkanlıkları kazandıracak yine ebeveynler olarak gösterilmektedir.

5.10.3. Temel Yapı

Metnin temel yapısı Alışkanlık üzerine kurulmuştur. Yazar, alışkanlıkların temelinde yatan etkenlerin başında çocukları yetiştiren anne ve babalar olduğunu dile getirmektedir. Kötü alışkanlıkların temelinde çocuklukta edinilen yanlış yönlendirmeler, hoşgörüler, farkında olunmadan edinilen davranışlar ve bunlara seyirci kalan ebeveynler (anne-baba) yatmaktadır. Burada alışkanlık “sevimli ve amansız”ın karışımı olarak ortaya çıkmaktadır. Sevimsiz olmayı varsaymaktadır.



Metne göre alışkanlık başlangıçta alçak gönüllü kuzu gibi sevimli iken zamanla “azılı ve amansız” olabilmektedir. Bu nedenle metnin temel yapısında alışkanlık dönüşüm içermektedir. Alışkanlık sevimsizliğe (azılı olmaya) sonrasında da amansız olur. Bu dönüşüm göstergebilimsel dörtgende aşağıdaki gibi gösterilir:



5.11. “Ergenekon Destanı” Adlı Metnin Çözümlemesi

5.11.1. Söylemsel Düzey

Uzamsallaşma: Türk illeri (satr:1), Ergenekon (satr:33). Köktürkler’in yurdu olan Ergenekon, önceleri Köktürkler’in düşmanlarından korundukları yerken sonraları nüfuslarının artmasıyla oraya sığamadıklarından oradan ayrılmak zorunda kalırlar. Bu durum bize metinde kapalı uzamdan açık uzama, dolayısıyla eseniksiz bir uzamdan esenlikli bir uzama geçildiğini göstermektedir. Ergenekon kurgusal bir uzama gönderimde bulunmaktadır.

Zamansallaşma. Türü gereği destanların zamanı belli değildir. Bu nedenle de metnin yüzeyinde belirmemektedir. Bu dünya bilgisinin yardımıyla Göktürklerin yaşadığı dönem olarak ele alınabilmektedir. Ayrıca metinde, Köktürkler Ergenekon’a gelişlerinden dört yüzyıl sonra oradan ayrılmışlardır. Bu nedenle metnin zamanı sonuç durumunda ‘dört yüzyıl sonra’ (satr:34,57) olarak belirtilmektedir. Bu zaman bize Köktürkler’in Ergenekon’da dört yüzyıl yaşadıklarını gösterirken zaman kurgusal bir zamana gönderimde bulunmaktadır.

Oyunculaşma: Köktürkler (Ö₁), Kağan, Tukuz ve eşleri, demirci düşmanlar (Ö₂). Kağan+Tukuz ve eşleri=Köktürkler ortak öznesidirler. Köktürkler dünya bilgisi yardımıyla gerçek kişilere gönderimde bulunurken Kağan, Tukuz ve eşleri kurgusal kişilere gönderimde bulunmaktadır

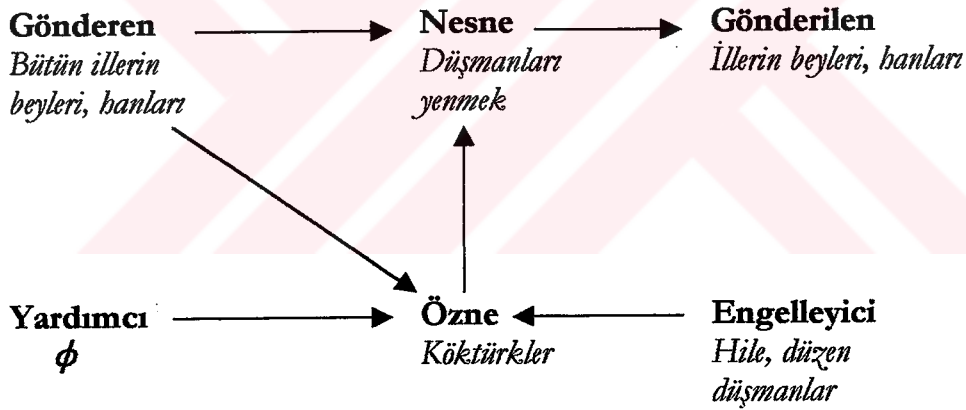
11.2. Anlatısal Düzey

Metnin anlatısal şeması birbiriyle bağıntılı olarak üç kesit olarak tamamlanmıştır: 1. Ergenekon’a gelmeden önceki durum: Savaşma, yenilgi, esir düşme ve esaretten kurtulma 2. Ergenekon’a geliş ve oradan çıkış, 3. Ergenekon’dan çıktıktan sonraki oç alma durumu. Kağan önderliğindeki Köktürkler yenik düştikleri düşmanlarından kaçarak geldikleri yoldan başka yolu

bulunmayan bir bölgeye (Ergenekon) gelirler, çoğalırlar ve oraya sığamaz olurlar. Nüfusu artan Köktürkler, buldukları yerden çıkmanın çarelerini arar ve bulurlar. Sonuçta dağı eriterek buldukları yerden çıkmayı başarırlar. Tekrar eski yaşadıkları yere dönerek düşmanlarından öçlerini alırlar.

Birinci kesitte başlangıç durumu :düşmanlarla savaş ve yenilgi sonucu esir düşme, ikinci kesitte dönüşüm: Esaretten kurtularak Ergenekon'a gelme ve oradan çıkış, üçüncü kesitte sonuç durumu: Düşmanlardan öç alma anlatılmaktadır. Birinci kesitte başarısız özne konumundaki Köktürkler ikinci ve üçüncü kesitlerde başarılı özne konumuna yükselirler. Köktürkler açısından ele alındığında eyleyenler şeması aşağıdaki gibi gösterilir.

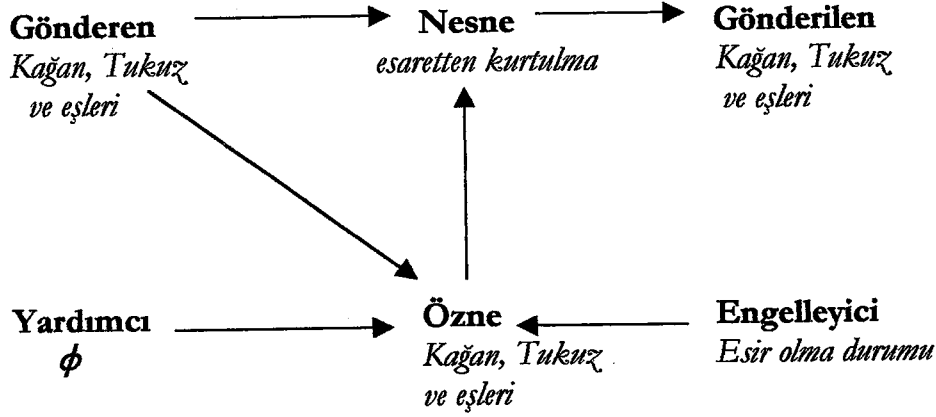
Birinci kesit, başlangıç durumu: *Savaşma, yenilerek esir düşme*



Köktürkler (Ö₁), düşmanların (Ö₂: aynı zamanda karşı özne konumundadır) hileye başvurmaları sonucu yenilir ve esir düşerler. Dolayısıyla bu kesitte başarısız duruma düşmektedirler ve zayıf özne konumundadırlar. Yenilgi esaretle cezalandırılmaktadır. Öznenin yardımcı eyleyeni olmaması, engelleyicilerinin olması nesnelere ulaşamamasına neden olmuştur.

İkinci kesit, dönüşüm: *Esaretten kurtularak Ergenekona geliş*

Dönüşüm 1:

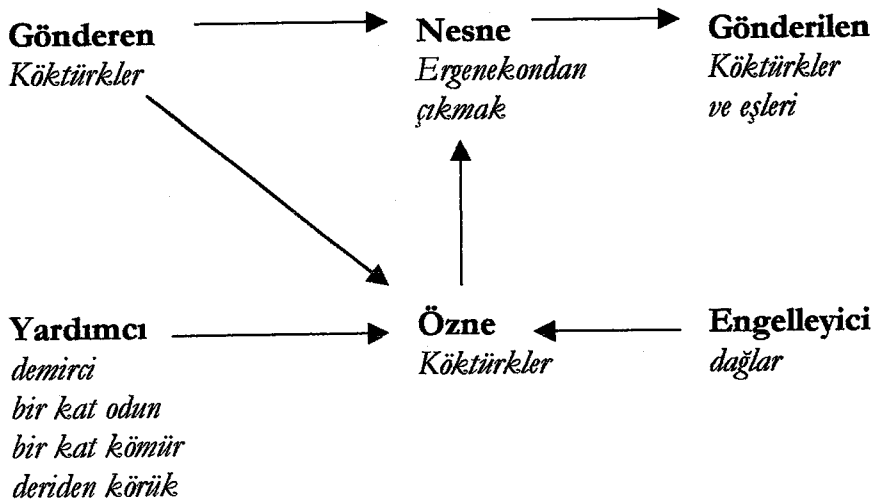


Özne (Ö₁), yardımcısı olmamasına ve engelleyicisi olmasına karşın esaretten kurtulmayı başararak donanımlı özne konumuna yükselmektedir. Esaretten kurtularak Yurda dönüp dört maldan (at, öküz, deve, koyun) çokça bularak Ergenekon adı verdikleri yere gelmeyi başarırlar.

Üçüncü kesit dönüşüm ve sonuç durumu: *Ergenekondan çıkış ve oç alma*

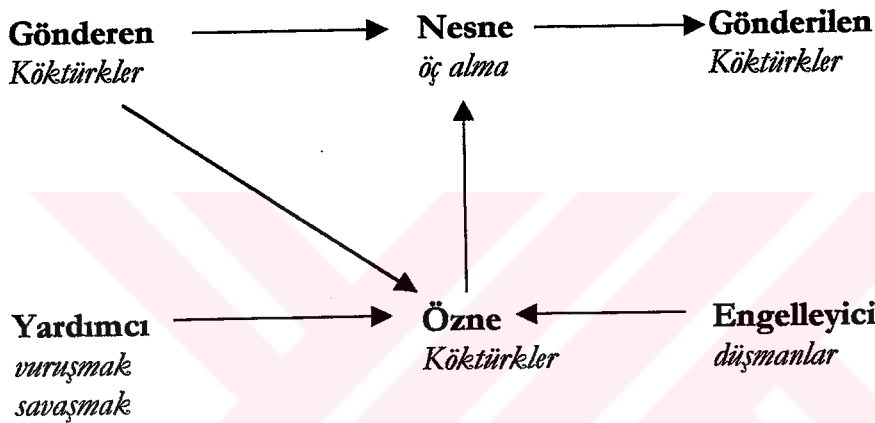
Köktürklerin güçlükle geldikleri Ergenekona sığamaz duruma gelmeleri oradan ayrılmalarını gerektirmektedir. Bu nedenle oradan ayrılmaya karar verirler.

Dönüşüm 2



Ö₁, bu ediminde de başarılı olmaktadır. Yardımcı eyleyenler aracılığıyla demirden dağı eriterek Ergenekon'dan çıkmayı başarmaktadır. Dolayısıyla düşmanlardan oç alma fırsatını da elde etmiş olur. Eski düşmanlarına karşı savaşır onları yenerek geçmişteki yenilgilerinin “öcünü almış” olurlar. Bu durum eyleyenlerde aşağıdaki gibi gösterilebilmektedir.

Sonuç durumu: *Öç alma*

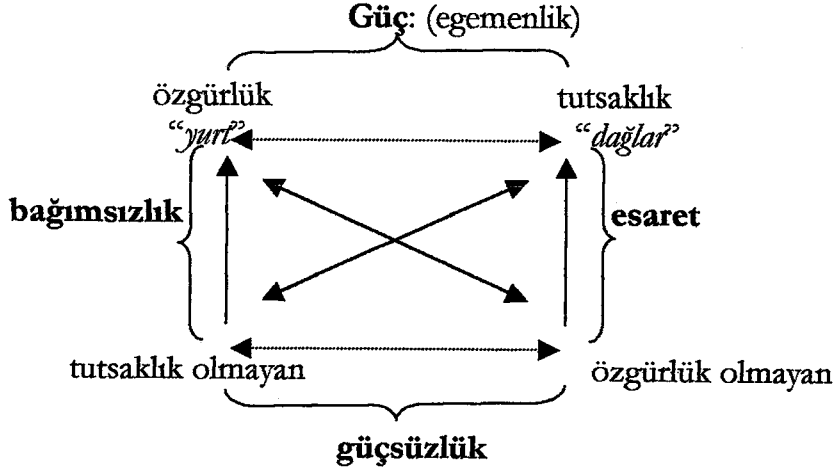


Sonuç olarak Ö₁, başlangıç durumunda yenildiği düşmanlarını sonuç durumunda (dört yüzyıl sonra) yenerek öçlerini almış olurlar.

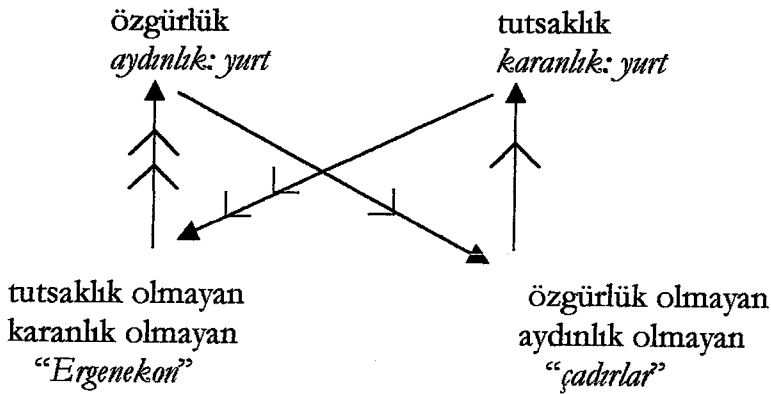
5.11.3. Temel Yapı

Metnin temel yapısı ulus olma, egemen olma üzerine kurulmuştur. Metnin temel yapısı özgürlük ve tutsaklık karşıtlığını kurmaya izin vermektedir. Bu metinde Köktürkler'in önce egemen daha sonra tutsak ve sonunda da tekrar egemen olmaları anlatılmaktadır.

Bu durum Köktürkler'in bakış açısıyla göstergebilimsel dörtgende gösterilmek istendiğinde aşağıdaki gibi bir görünüm elde edilir.



Köktürkler, başlangıçta egemen ulusken düşmanlarına yenilerek tutsak olurlar. Böylelikle aydınlıktan karanlığa, özgürlükten tutsaklığa bir dönüşüm gerçekleşmektedir. Daha sonra tutsaklıktan kurtulup, güçlenerek düşmanlardan öçlerini alırlar. Bu durumda da karanlıktan aydınlığa, tutsaklıktan özgürlüğe bir dönüşüm gerçekleşmektedir. Köktürkler başlangıç durumundaki gibi sonuç durumunda da egemen toplum olmaktadır. Bu dönüşün göstergebilimsel dörtgende aşağıdaki gibi gösterilmektedir.



Uzam açısından ele alındığında aynı durum söz konusu olmaktadır. Başlangıç durumunda yurtda esenlikli bir uzamda bulunan Köktürkler, düşmanlarına yenilerek esir düşerek esenliksiz uzamda yer alırlar, daha sonra esarettten kurtularak Ergenekona gelerek esenlikli bir uzama yerleşirler ancak dört

yüzyıl sonra esenlikli uzam olan Ergenekon esenliksiz bir uzama dönüşür. Bunun sonucunda Ergenekon'dan çıkan Köktürkler kendileri için esenliksiz uzam olan yurda tekrar dönerler. Düşmanlarla savaşarak hem öçlerini alırlar hem de kendileri için başlangıç durumunda esenliksiz uzam olan yurdu esenlikli uzama dönüştürerek karanlıktan aydınlığa, tutsaklıktan özgürlüğe, sıkıntıdan refaha ulaşırlar ve tekrar başlangıç durumundaki egemen toplum olurlar.



5.12. “Sarımsak” Adlı Metnin Çözümlemesi

5.12.1. Söylemsel Düzey

Uzamsallaşma: Otobüsün içi (satr:1), bu ülke (satr:28) sözcüğüyle Türkiye kastedilerek gerçek uzama gönderimde bulunulmaktadır.

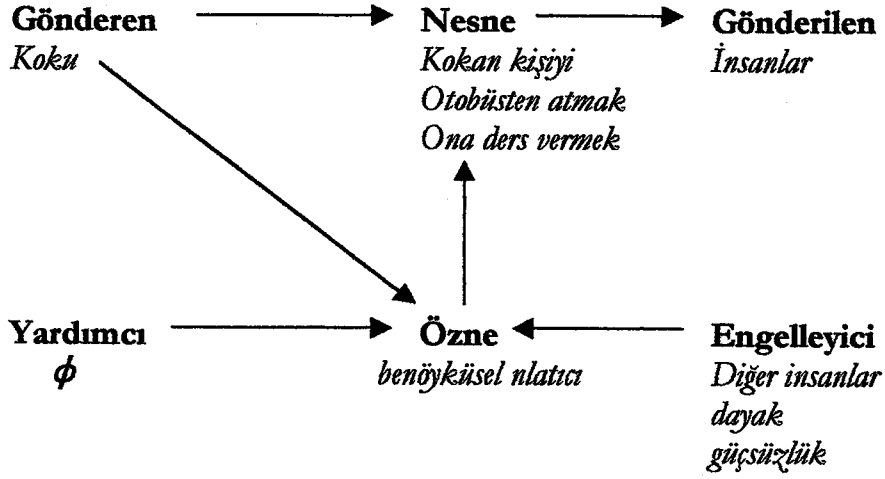
Zamansallaşma. Günlük olduğu için metnin yazılış zamanı 14 Mayıs 1949’da bir sabah olarak belirtilmiştir. Anlatıcı şehiriçi otobüsüyle yolculuk yapmaktadır. Durakta birinin otobüse binmesiyle, anlatıcı bu kişiyle kısa bir süre birlikte yolculuk yaptığı anlaşılmaktadır. “Ben zaten inecektim. Ama gideceğim yere varmamış olsam da inerdim.” (satr:4-5). Bu durum bize metnin zamanının 14 Mayıs 1949’da metnin oluşturulduğunu ancak metindeki durumun geçtiği zamanın metin oluşturulmadan önceki bir zaman olduğunu büyük bir olasılıkla da aynı gün ve kısa bir sürede gerçekleştiğini göstermektedir. Böylelikle gerçek zamana gönderimde bulunulmaktadır.

Oyunculaşma. Metin birinci tekil şahısla bir anlatıcı (Ö₁) tarafından aktarılmaktadır. Bu metin bir günlük olduğu ve metnin yazarı da belli olduğu için benöyküsel anlatıcı Nurullah Ataç’a, gerçek bir kişiye gönderimde bulunulmaktadır. Bir adam (Ö₂) (satr:1) ve otobüsteki diğer insanlar (Ö₃). Toplumun insanları da otobüstekilerle ortak özneyi oluşturmaktadırlar.

5.12.2. Anlatısal Düzey

Metindeki anlatıcı, yolculuk yaparken otobüse binen bir adam ve yaydığı kokudan rahatsız olur ve içinden geçenleri dile getirir. Benöyküsel anlatıcının yapmak istedikleri düşüncede kalmaktadır., benöyküsel anlatıcı, düşüncelerini gerçekleştirecek güce sahip olmadığından ve yardımcı bir eyleyeni bulunmadığından edim aşamasına geçememektedir. Bu nedenle de metnin

anlatısal şeması tamamlanamamaktadır. Bu durum eyleyenler şemasında gösterilmek istendiğinde aşağıdaki gibi bir görünüm elde edilir.

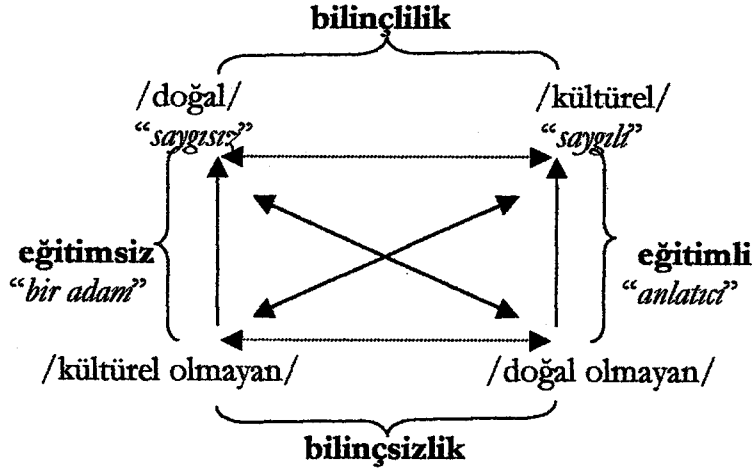


Ö₁, Ö₂'yi otobüsten atmak ve ona toplum kuralları konusunda ders vermek istemektedir, ancak bunu yapmak için eyleme geçecek gücü kendinde bulamaz. Otobüsteki diğer insanlardan (Ö₃) çekinerek, Ö₂'ye arka çıkacaklarını düşünerek edimini tamamlayamaz. Bu anlamda Ö₁ donanımlı özne olamayıp eksik özne olarak kalır. Kendi yargısını söylemekten de geri kalmaz: Yalnız kendilerini düşünüp başkalarını düşünmeyen insanların bu huyları bütün kötülüklerinin anasıdır. Başkalarını düşünmeden de bu huydan vazgeçilemez. Anlatıcının (Ö₁) bu düşüncesi metnin yüzey yapısında dilsel olarak kodlanmıştır (satr:29-30).

5.12.3. Temel Yapı

Metnin temeli "toplumsal kurallara uymanın gerekliliği" üzerine kurulmuştur. Herkes topluma karşı duyarlı olmalıdır. Uygar insan olma koşulunun toplumsal kurallara uymayı gerekli kıldığı belirtilmektedir. Metnin yazarı bunu kendi ağzından bir başkasıyla konuşuyormuş gibi bir anlatım biçimiyle dile getirmektedir. Ö₁'in edimini gerçekleştirememesinden dolayı metinde dönüşüm bulunmamaktadır. Metinde uzamsal ve zamansal bir değişiklik de

bulunmamaktadır. Metnin temel yapısı “doğal/kültürel” karşıtlığı kurularak durum karesi aşağıdaki gibi oluşturulabilmektedir.



Metnin derin yapısında sarımsak yeme özgürlüğünün yanında topluma açık yerlerde sarımsak yedikten sonraki olumsuzlukların düşünülmemesi saygısızlık olarak nitelendirilmektedir. Bunun bir eğitim sorunu olduğu, bu bilincin oluşması gerektiği vurgulanmaktadır.

5.13. “Cimrinin Ziyafeti” Başlıklı Metnin Çözümlemesi

5.13.1. Söylemsel Düzey

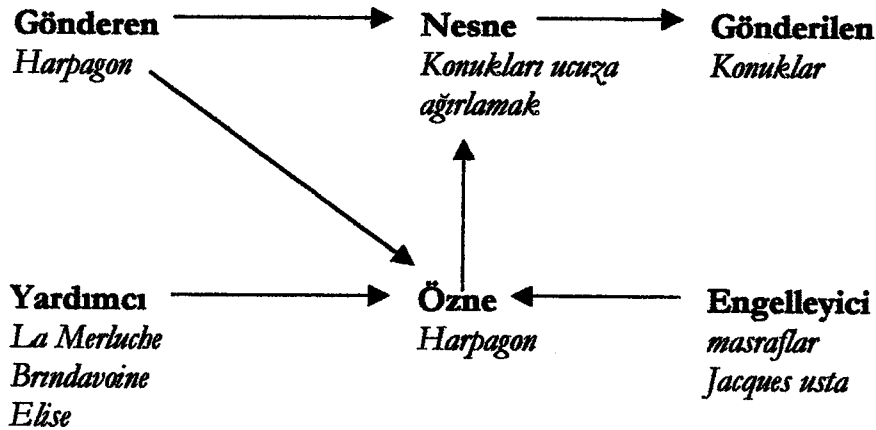
Uzamsallaşma: Harpagon’un malikanesi kurgusal bir uzamdır. Fransız kent soylularının uzamına gönderimde bulunmaktadır

Zamansallaşma. Bir gün: (bir ziyafet verilmesi için yapılması gereken hazırlıklarla ilgili konuşmaların geçtiği an olarak belirlemektedir). Metnin yazarının yaşadığı dönem düşünüldüğünde artalan bilgisi yardımıyla 17. yüzyıla gönderimde bulunmaktadır.

Oyunculaşma: Harpagon (Ö₁), Jacques usta (Ö₂), La Merluche, Brindavoine, Elise, Valère. Bütün oyuncular kurgusal kişilerdir.

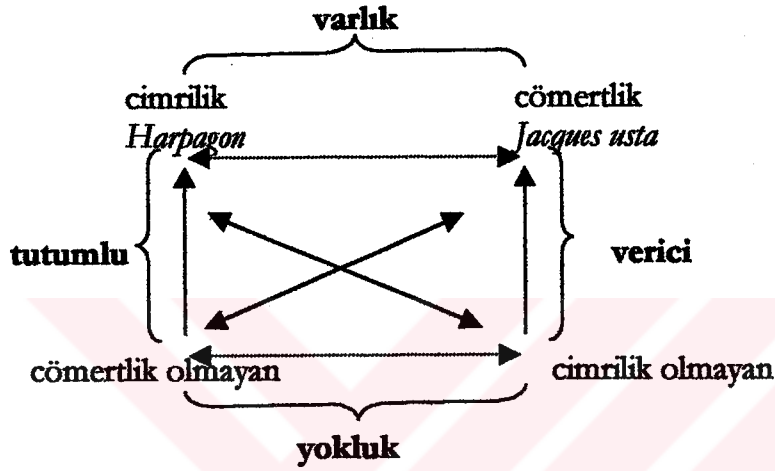
5.13.2. Anlatsal Düzey

Verilecek bir ziyafetin hazırlıkları ile ilgili evin efendisi tarafından çalışanlara verdiği görevler ve burada geçen konuşmalar yer almaktadır Ziyafetin gerçekleşip gerçekleşmediği belli değildir. Burada, metnin bir bölümü alındığından metnin anlatsal şeması tamamlanmamıştır. Öznenin amacına ulaşip ulaşmadığı anlaşılamamaktadır. Bu durum Ö₁’in bakış açısıyla eyleyenler şemasında gösterilmek istendiğinde aşağıdaki gibi bir görünüm elde edilir.



5.13.3. Temel Yapı

Metnin temel yapısı “cimrilik” üzerine kurulmuştur. Metinde Harpagon’un cimri tutumu sergilenmektedir. Bu metinde cimrilik/cömertlik karşıtlığı kurularak göstergebilimsel dörtgende aşağıdaki gibi gösterilebilmektedir.



Cimrilik/cömertlik karşıtlığı varlık ekseninde yer alırken metnin yüzeyinde cimrilik Harpagon, cömertlik ise Jacques usta tarafından üstlenilmektedir. Metinde bir dönüşüm sergilenmemektedir. Zaman, uzam ve oyuncularla bir değişiklik söz konusu edilmemektedir.

5.14. “Fatih Sultan Mehmet” Adlı Metnin Çözümlemesi

14.1. Söylemsel Düzey

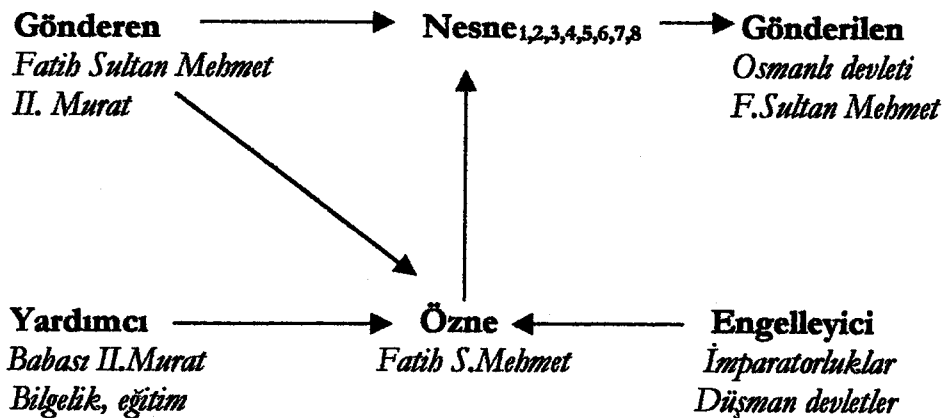
Uzamsallaşma: Edirne (sadır:2), İstanbul (sadır:30), Gebze (sadır:41): Osmanlı devletinin sınırları. Uzam belirleyicileri gerçek uzama gönderimde bulunmaktadır.

Zamansallaşma: Metinde zaman belirtilmemesine karşın 1432 ve İstanbul’un fethi ile Fatih Sultan Mehmet’in ölümüne dek yaşadığı süre metinde belirtilmektedir. Ancak ölüm tarihi belirtilmemiştir.

Oyunculaşma: Fatih Sultan Mehmet+Şehzade Mehmet+Avni (sadır:3,15,39): ortak öznedir (Ö₁), Molla Gürani (Ö₂) (sadır:8), babası+II. Murat (sadır:5): ortak özne (Ö₃). Kişiler gerçek kişilere gönderimde bulunmaktadır.

5.14.2. Anlatısal Düzey

Metnin anlatısal şeması tamamlanmamıştır. Ansiklopedideki bilgilerin bir bölümü kitaba alınmıştır, ancak zaman ve olay konusundaki bilgi eksikliği nedeniyle kendi içinde bütünlüğü bulunmaktadır. Tarihsel açıdan önemli bir kişinin yaşamı ve yaptıkları anlatılmaktadır. Bu durum eyleyenler şemasında gösterilmek istendiğinde aşağıdaki gibi bir görünüm elde edilir.



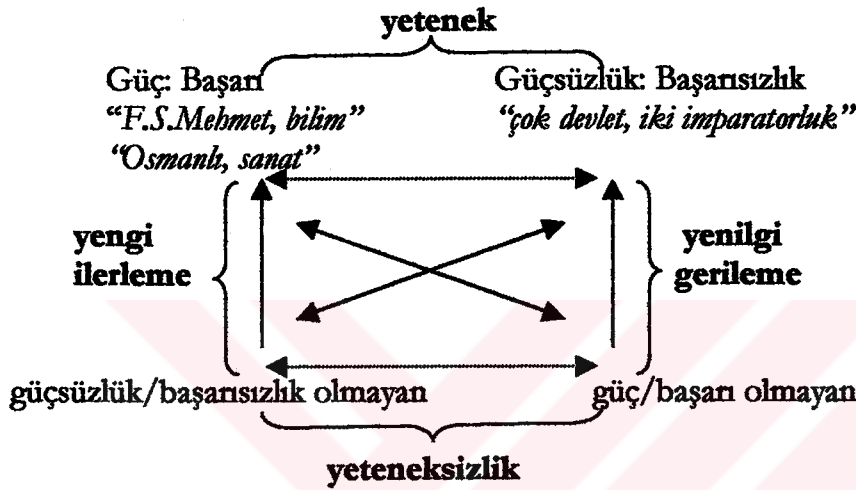
\ddot{O}_1 , bir çok işi başarabilmesi için gerekli olan istek, güç ve bilgiyle donanımlı bir öznedir. Üzerine aldığı bütün görevleri başarıyla tamamlamıştır. Bu da Öznenin güçlü olduğunu göstermektedir.

$\ddot{O}_1 \cap N_1$: Sancak beyliği	(Babası gönderen)
$\ddot{O}_1 \cap N_2$: Arapça, Farsça, Latince, Rumca, Rusça öğrenmek	(F.S.M.)
$\ddot{O}_1 \cap N_3$: Osmanlı tahtına oturmak	(“)
$\ddot{O}_1 \cap N_4$: İstanbul’u almak	(“)
$\ddot{O}_1 \cap N_5$: Osmanlıyı güçlü bir devlet yapmak	(“)
$\ddot{O}_1 \cap N_6$: Temel yasayı oluşturmak	(“)
$\ddot{O}_1 \cap N_7$: Çeşitli sanat eserleri yaptırmak	(“)
$\ddot{O}_1 \cap N_8$: Bilim ve sanatta ilerlemek	(“)

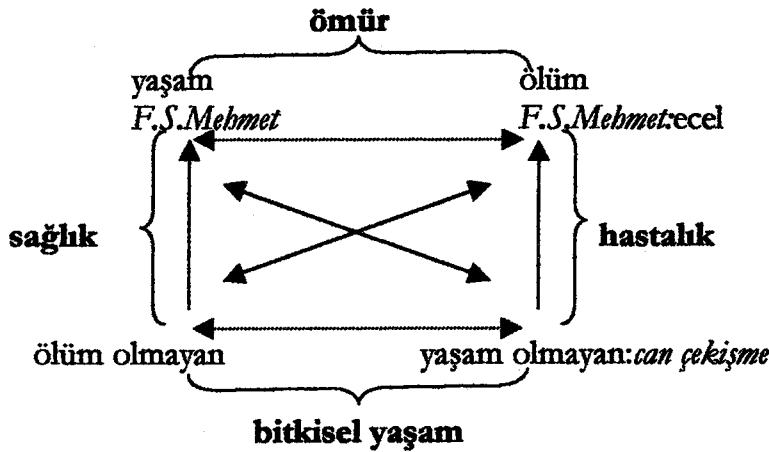
5.14.3. Temel Yapı

Metnin yüzeyinde de beliren, Öznenin aldığı görevleri başarıyla tamamlaması metnin temel yapısının güç ve başarı eksenleri üzerine kurulduğunu göstermektedir. Aynı zamanda başlangıç durumunda doğan \ddot{O}_1 , sonuç durumunda yaşamını yitirmiştir. Bu nedenle metin, “yaşam/ölüm” karşıtlığı oluşturulmasına izin vermektedir. Buna göre metnin iki durum karesi bulunmaktadır: 1. Güç, başarı/güçsüzlük, başarısızlık, 2. yaşam/ölüm. Bu durum aşağıdaki gibi gösterilebilmektedir.

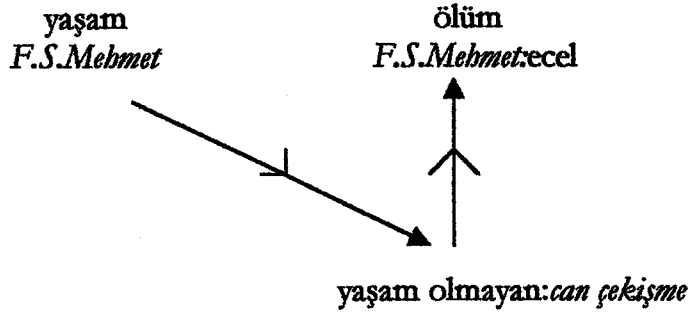
1. Öznenin başarısı eğitilmiş ve yetenekli olmasıyla doğru orantılıdır. Öznenin eğitilmiş olması bilim ve sanata önem vermesi alimler ve önemli eserler bırakması, İstanbul'u fethederek Fatih unvanını alması onun başında olduğu ülkeyi ileriye ve refaha götürmesini sağlamaktadır. Aynı zamanda kanun çıkarması ve bu sanıyla tarihte anılması toplum düzenine verdiği önemi göstermektedir. Bütün bu özellikler F.S.Mehmet'i güçlü kılmaktadır.



2. Metinde bir kişinin yaşamı boyunca yaptıkları önemli işler anlatılmaktadır. Bu kişinin tarihteki önemi de vurgulanmaktadır. Bu nedenle metnin derin yapısında ikinci bir durum karesi bulunmaktadır: *yaşam/ölüm*.



Göstergebilimsel karede gösterilen bitkisel yaşam, hastalık ve can çekişme sözceleri metnin sınırları içinde bulunmamaktadır. Ö₁'in ölümünün nedeni belirtilmediği için gücül olarak derin yapıda bulunmaktadır. Metnin başlangıç durumundaki yaşam, sonuç durumunda ölüme dönüşmektedir. Bu durum göstergebilimsel dörtgende aşağıdaki gibi gösterilebilmektedir.



Dönüşüm şemasına göre derin yapıda gücül olarak bulunan yaşam olmayan, can çekişme metin yüzeyinde gerçekleşmemektedir.

5.15. "Yalnızlaşan ve Makineleşen İnsan" Başlıklı Metnin Çözümlemesi

5.15.1. Söylemsel Düzey

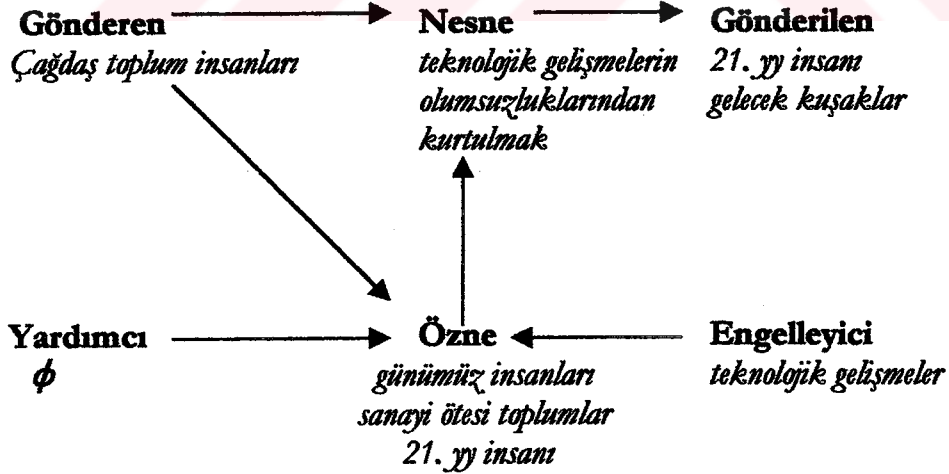
Uzamsallaşma: Dünya. Gerçek uzama gönderimde bulunmaktadır.

Zamansallaşma: 21. yüzyıl (bugün). Gerçek zamana gönderimde bulunmaktadır.

Oyunculaşma: Günümüz insanları (Ö₁) (sanayi toplumu insanları; 21. yüzyıl insanlığı). Gerçek kişilere gönderimde bulunmaktadır.

5.15.2. Anlatsal Düzey

Metnin türü (metnin türü ders kitabında makale olarak belirlenmiş ancak metnin dilsel yapısı ve sözbilim (retorik) şeması deneme türünün özelliklerini göstermektedir) gereği anlatsal şema bulunmamaktadır. Bu durum eyleyenler şemasında gösterilmek istendiğinde aşağıdaki gibi bir görünüm elde edilir.

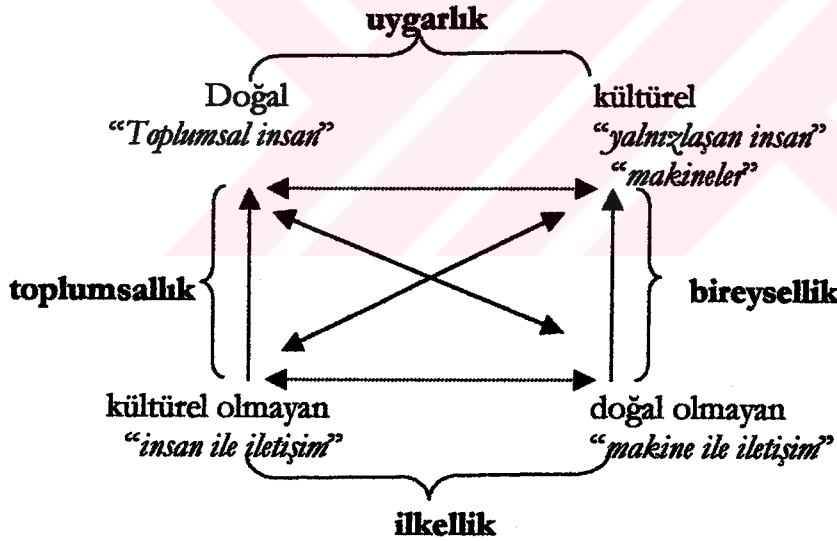


Metinde günümüz insanının teknolojik gelişmelerin olumsuzluklarından etkilendiği, bundan kurtulmanın yollarının arandığı belirtilmektedir. Ancak buna bir çözüm bulunmamıştır, aranmaktadır (Ö₁ ∪ N). Günümüz insanını bu

sorundan kurtaracak yardımcısı da bulunmamaktadır. Bu durum metnin yüzeyinde “Bugün gelişmiş ülkeler ... teknolojik gelişmenin insan sağlığı, özellikle ruh sağlığı üzerindeki olumsuz etkilerden kurtaracak yollar arıyorlar.” (satır:38-40) biçimde dile getirilmektedir. Bu da bize metnin açık metin olduğunu göstermektedir.

5.15.3. Temel Yapı

Metnin temel yapısı “günümüz insanının teknolojik gelişmeler karşısındaki durumu” üzerine kurulmuştur. Teknolojik ilerlemeler karşısında insanların davranışlarındaki değişiklikler ve bu gelişmelerin insanları insan olma özelliklerinden uzaklaştırdığı savunulmaktadır. Bu demektir ki bu metnin temel yapısı “doğal / kültürel” karşıtlığı üzerine kurulmuştur. Bu durum göstergebilimsel dörtgende aşağıdaki gibi gösterilebilmektedir.



doğal/kültürel karşıtlığıyla uygarlık ekseninde yer alan toplumsal ve bireysel yaşamda insanın durumu ortaya konmaktadır. İnsan teknolojik gelişmelerle ilkel durumdan uygarlık durumuna hızla ilerlemektedir ancak bu durum insanın toplumdan uzaklaşmasına, bireysel davranmasına ve insan yerine makineyle iletişim kurarak yalnızlığa doğru gitmektedir.

5.16. “Karanfiller ve Domates Suyu” Adlı Metnin Çözümlemesi

5.16.1. Söylemsel Düzey

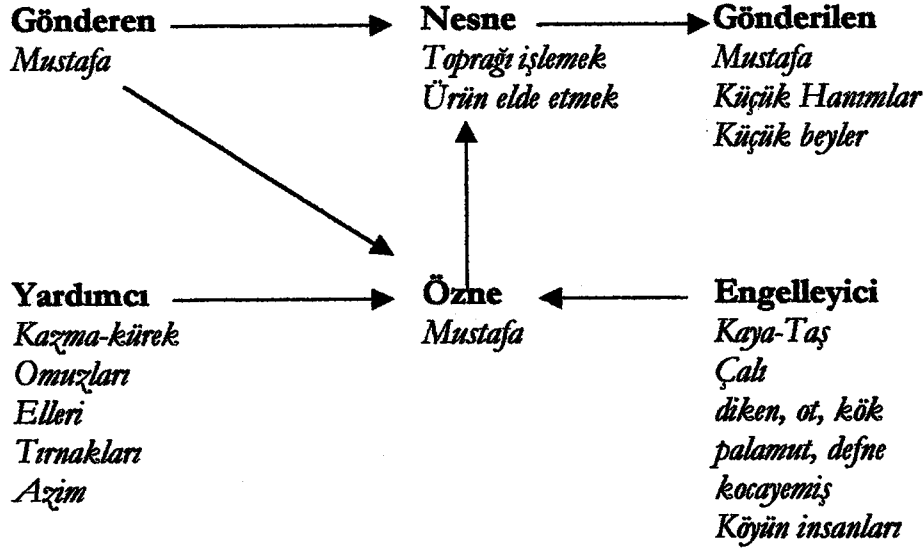
Uzamsallaşma: Küçük bir çam ormanı (satır:1), köy (satır:3), deniz, deniz kıyısı (satır:4), bahçeler (satır:15), denize diklemesine inen çalılık (satır:22), üç evlek toprak (satır:29). Kurgusal uzama gönderimde bulunmaktadır.

Zamansallaşma: Vakit sabah(satır:1), akşam (satır:26), yaz (satır:27), kış (satır:28), bir sonbahar günü (satır:39). Zaman yine kurgusal dünyaya aittir. Mevsimlerle gerçek dünyaya gönderimde bulunularak gerçeklik izlenimi yaratılmaktadır.

Oyunculaşma: Kör Mustafa işlemci-edici özne (\ddot{O}_1) (satır:12), Köyün insanları (engelleyici) (satır:13), küçük hanımlar (gönderilen) (satır:56), küçük beyler (gönderilen) (satır:57). Oyuncuların adları gerçek dünyaya aitken varlıkları kurgusal dünyaya aittir.

5.16.2. Anlatsal Düzey

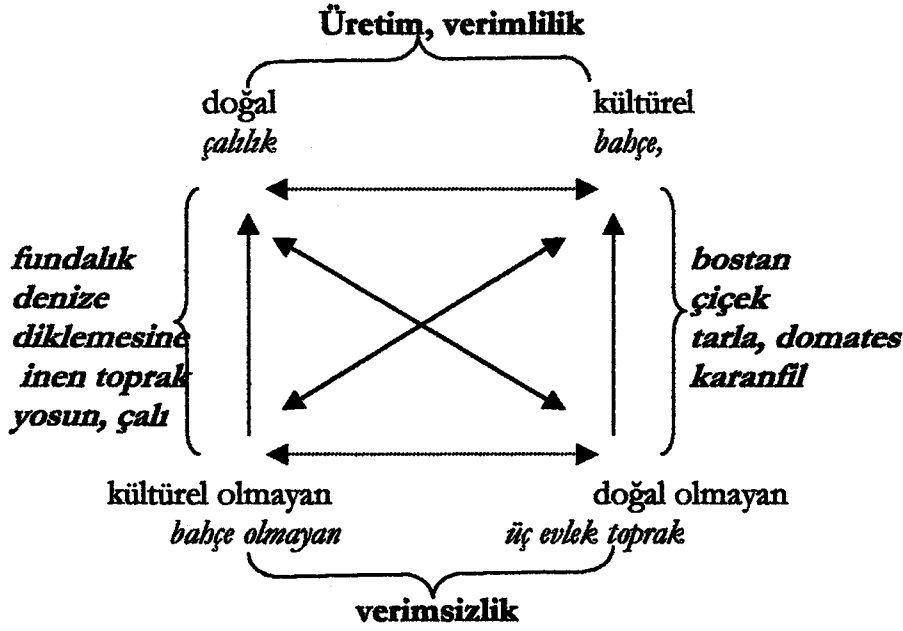
Metnin anlatsal şeması tamamlanmıştır. Kör Mustafa (\ddot{O}_1) taşlık, çalılık ve denize diklemesine inen bir araziyi (metinde üç evlek toprak olarak geçmektedir) temizleyerek, azimle çalışarak işlemeyi başarmış ve ürün elde etmiştir. Başlangıç durumunda nesnesinden ayrıken sonuç durumunda nesnesine kavuşmuştur ($\ddot{O}_1 \cup N \rightarrow (\ddot{O}_1 \cap N)$). Bu durum \ddot{O}_1 'in bakış açısıyla eyleyenler şemasında gösterilmek istendiğinde aşağıdaki gibi bir görünüm elde edilir.



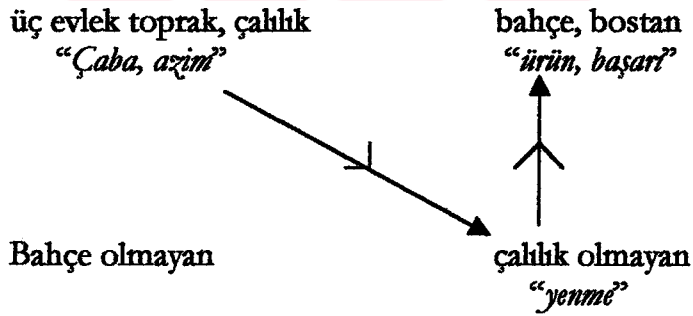
Ö₁'in engelleyici eyleyenleri olmasına karşın kendisine yardım eden eyleyenler sayesinde izlencesini başarıyla tamamlamaktadır. Bu nedenle Ö₁ başlangıçta değer nesnesinden ayrıken sonuç durumunda değer nesnesine kavuşarak tam özne konumuna yükselmektedir.

5.16.3. Temel Yapı

Metnin temel yapısı günümüz insanına Mustafa aracılığıyla metnin yüzeyinde de yer alan “bakarsan bağ olur, bakmazsan dağ olur.” atasözünü anımsatma ve bir işi başarabilmek için azimle çalışmanın gerekliliği üzerine kurulmuştur. Bu nedenle metnin temel yapısı “doğal/kültürel” karşıtlığının kurulmasına izin vermektedir. Buna göre durum karesi aşağıdaki gibi oluşmaktadır.



Metinde çahlık ve denize diklemesine inen üç evlek toprak azimle işlenmesi sonucu ürün veren bahçe (bostan) durumuna dönüşmektedir. Bunu sağlayan azimle çalışma, çabalama çahlık olmayan durumdan başarıya dönüşerek ürün elde edilmektedir. Bu dönüşüm gösterebilimsel dörtgende aşağıdaki gibi gösterilebilmektedir.



5.17. “Milli Eğitim” Başlıklı Metnin Çözümlemesi

5.17.1. Söylemsel Düzey

Uzamsallaşma: Memleket, Türkiye. Eğitim konusunda memleket uzamı üç bölgeye ayrılarak batı için İstanbul, merkez için Ankara, doğu bölgesi için de Van Gölü kıyılarında öğretim kurumları açılması öngörülmektedir. Ancak metinde bunlar gerçekleşmemektedir, modern ve kültür şehirlerinin oluşturulmasına yönelik tasarılar sunulmaktadır. Uzam belirleyicileri gerçek dünya uzamına gönderimde bulunmaktadır.

Zamansallaşma: Ankara Üniversitesi kurulmadan önce zaman metinde belli değildir. Ancak artalan bilgisiyle çıkarımda bulunulabilir. Metinde geçen “Ankara Üniversitesini az zamanda kurmak gerekir.” (satr:28) sözcüğü bize metnin zamanına ilişkin çıkarımda bulunmamızı sağlamaktadır. Ankara Üniversitesi kurulmadan önceki bir zamanla Cumhuriyetin ilanı olan 1923 yılları arasında bir zamana, gerçek zamana gönderimde bulunmaktadır.

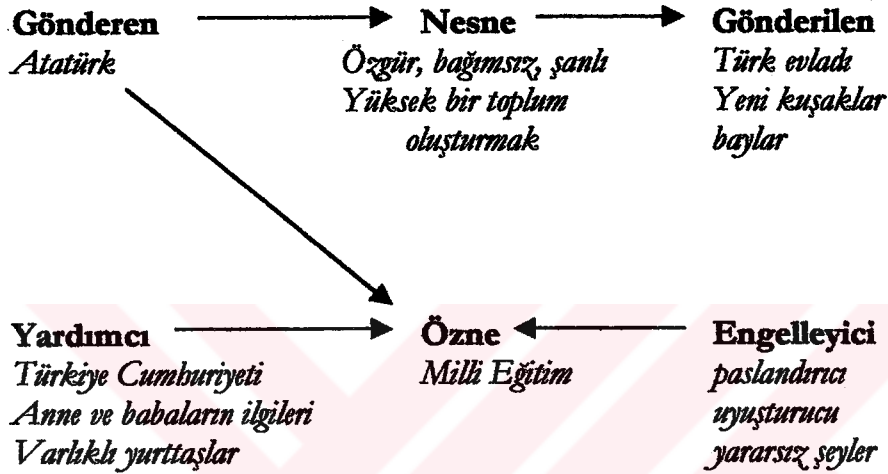
Oyunculaşma: Atatürk (gönderen (Ö₁), baylar (Türk milletine seslenilmektedir ve ortak öznedir, satır:3,8), yeni kuşaklar (ortak öznedir, satır:7), genç beyinler (satr:11), Türk milleti, Cumhuriyet Hükümeti (Atatürk ve yönetim sistemini simgelemektedir, satır:33). Bu metinde “Milli eğitim” özne (Ö₂) olmaktadır. Gönderen eyleyen işlevini üstlenen Atatürk’ün ortaya koyduklarını gerçekleştirecek Milli eğitimidir Bu nedenle de özne konumundadır. Baylar ise gönderilen eyleyenin işlevin genç beyinlerle birlikte üstlenmektedir. Kişiler gerçek dünya kişilerine gönderimde bulunmaktadır.

5.17.2. Anlatısal Düzey

Metnin amacı halkı bilgilendirmek olduğundan anlatı şeması bulunmamaktadır. Metinde anlatıcı (Atatürk) Türk milletine eğitimin milli olmasının gerekçelerini

anlatmaktadır. Eğitim; bir ulusu özgür, bağımsız, şanlı bir toplum durumunda tutar, tersi ise bir ulusu kölelik ve yoksulluğa iter. (satr:1-2). Böylece Ö₁, eğitim konusundaki bakış açısını açıkça dile getirmektedir.

Bu durum eyleyenler şemasında gösterilmek istendiğinde aşağıdaki gibi bir görünüm elde edilir.

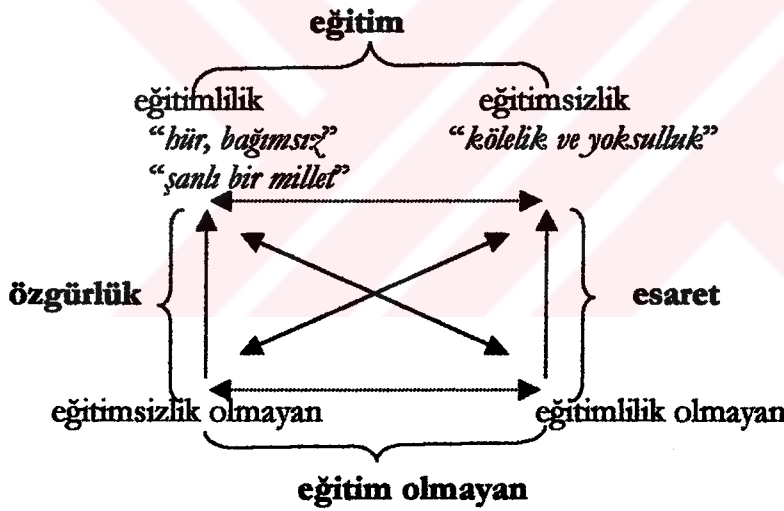


Yeni Türkiye Cumhuriyetinin eğitim anlayışının “Milli Eğitim” olduğu açıklıkla dile getirilmektedir. (satr:6-7). Buna göre eğitimini milli olarak benimseyen bir toplum onun dilini, araçlarını, yöntemlerini de millileştirmelidir. Eğitimin milli olması genç beyinleri “paslandırıcı, uyuşturucu, gerçekdışı yararsız şeylerden” (satr:11) uzak tutarak, onları bilgisizlikten koruyarak “sosyal ve ekonomik yaşamda etkili ve verimli” (satr:13-14) kılmaktadır. Eğitimin milli olması için gereken koşullar da gönderen eyleyen olan (Atatürk) Ö₁ tarafından belirtilmektedir.

5.17.3. Temel Yapı

Metnin temel yapısı geleceğin özgür, bağımsız ve yüksek toplum düzeyine erişmiş genç beyinleri yetiştirmek için eğitimin millileştirilmesinin, çağa ayak uydurma, öğrenim birliğinin sağlanması, karma ve yurdun her tarafına yayılması

zorunluluğu üzerine kurulmuştur. Bu nedenle metnin derin yapısında bulunan toplumları farklılaştıran ögenin Milli Eğitim olduğu, insanları genç beyinleri bilgisizlikten kurtardığı, onları etkin ve verimli kıldığı düşünce boyutunda yüzey yapıda yer almaktadır. Metinde bunların o zaman için gerçekleşmediği, gerçekleşmesi için gerekenler yer almaktadır: Eğitim milli olmalı, onun araçları, dili, yöntemi de millileştirilmeli, memleket üç kültür bölgesi haline getirilerek doğuda Van, merkezde Ankara, batıda İstanbul olmak üzere üç bölgede üniversiteler açılmalıdır. Bu da Cumhuriyet hükümetinin eseri olacaktır. Bütün bunlar düşünce boyutunda metinde yer almaktadır. Ö₁, ileriye dönük olarak yapılacakları belirtmektedir. Bu nedenle metnin temel yapısı eğitilmiş/eğitimsiz, özgürlük/kölelik, bağımsızlık/yoksulluk karşıtıklarından oluşmaktadır. Bu durum metnin yüzeyinde de belirlemektedir.



Metnin yüzeyinde de belirtildiği gibi bir toplumun özgür, bağımsız ve şanlı bir millet olarak yaşamasının yolu eğitim sisteminin doğru ve sistemli bir biçimde yapılmasına bağlı olduğu belirtilmektedir.

5.18. "Sorumluluk" Adlı Metnin Çözümlemesi

5.18.1. Söylemsel Düzey

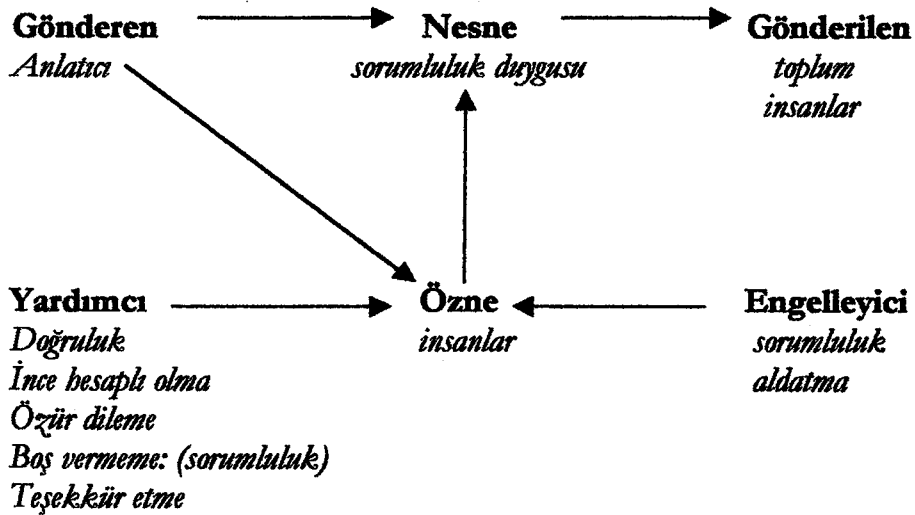
Uzamsallaşma: Soyutlanmış bir dünya, gelişmiş ülkeler, ülkemiz. Gerçek uzama gönderimde bulunmaktadır.

Zamansallaşma: Bugün (günümüzde), on beş yirmi yıldır, üç beş yıl, öncesi ve sonrası. Günümüz zamanına gönderimde bulunmaktadır.

Oyunculaşma: Anlatıcı: metnin yazarıdır. İnsanlar Özne eyleyeninin işlevini üstlenmektedir. Toplum ise insanlarla birlikte gönderilen eyleyeninin işlevini üstlenmektedirler. Günümüz insanlarına gönderimde bulunmaktadır.

5.18.2. Anlatısal Düzey

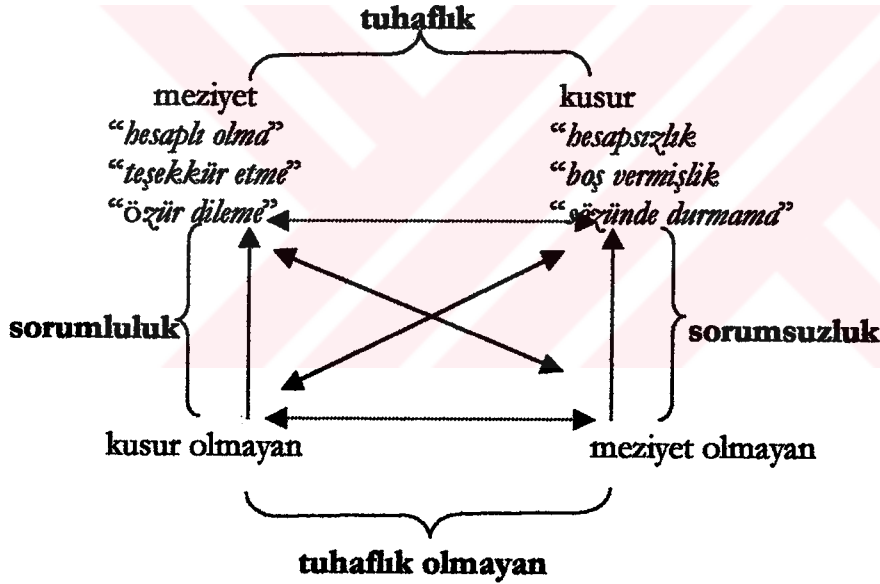
Metinde sorumluluk duygusu bir anlatıcı tarafından betimlemeli olarak dile getirilmektedir. Bu nedenle metnin anlatısal şeması bulunmamaktadır. Sorumluluk duygusunun canlanması küllenen bir ateşin yeniden yanması, ölmesi ise her şeye boş vermek, görevini yapmamak, sözünü tutmamak, hatasını telafi etmemek, ruhen ölmek anlamına gelmektedir.



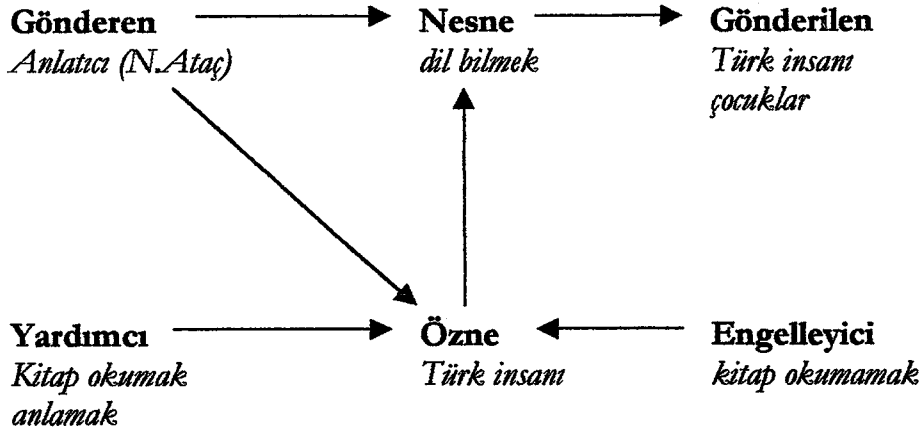
Metinde yardımcı eyleyenler öznenin değer nesnesini oluşturmaktadırlar. Değer nesnesiyle birlikte olan insanlar bu durumdan kendileri yarar sağlamaktadırlar. Aynı zamanda toplum düzeninin oluşmasını da bu duygu sağlamaktadır. Dolayısıyla bu duyguyu taşıyan insanlar hem kendileri için hem de buldukları toplum için yararlı insanlar olarak değerlendirilmektedir.

5.18.3. Temel Yapı

Metnin yüzey yapısında beliren sorumluluk duygusunun canlanması ve ölmesi metnin derin yapısında “meziyet/kusur” karşıtlığıyla temellenmektedir. Buna göre durum karesi aşağıdaki gibi oluşmaktadır.



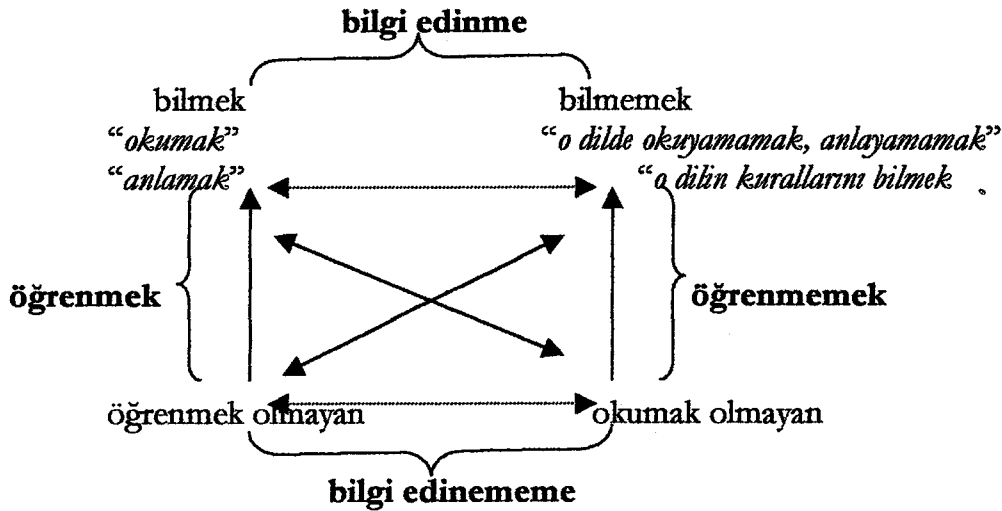
Metinde meziyet, hesaplı olma, teşekkür edebilme ve özür dileyebilme olarak belirtilirken kusur, hesapsız olma, boş verme, sözünde durmama olarak belirtilmektedir. Meziyetli olmak aynı zamanda da sorumluluk duygusunu içselleştirmiş kişilerin davranışdır. Kusur ise, sorumluluk duygusunu içselleştirmemiş kişilerin davranışı olarak belirtilmektedir.



Metinde Türk insanının dil bilmediğini, dil bilirim diye ortaya çıkanların da dil bilmediği savunulmaktadır. Bu durum Türk insanının kitap okumamasından, kitap adamı olmamasından, okuduğunu anlamamasından kaynaklanmaktadır. Dolayısıyla Türk milleti nesnesinden uzaktır, bağlaşıklık değildir ($\text{Ö}_1 \cup \text{N}$).

5.19.3. Temel Yapı

Metnin yüzeyine de yansıyan okumak ve bu yolla öğrenmek metnin temel yapısında dil bilmek ekseninde birleşen "bilmek/bilmemek" karşıtlığına dayandırılmaktadır. Buna göre metnin durum karesi aşağıdaki gibi gösterilebilmektedir.



5.20. “İnsan Sevgisi ve Evrensellik” Başlıklı Metnin Çözümlemesi

20.1. Söylemsel Düzey

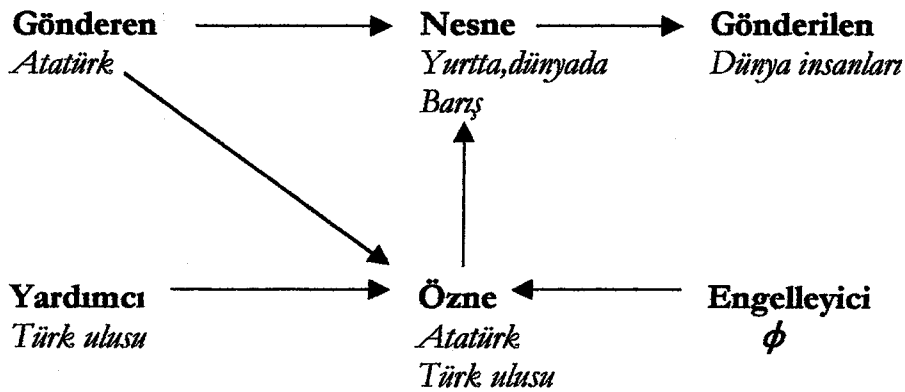
Uzamsallaşma: Evren, Türkiye (uzam genelden özele doğru gidış sergilemektedir)

Zamansallaşma: Metinde zaman genel olarak verilmiş ancak yüzey yapıda zaman belirleyicileriyle işaretlenmemiştir.

Oyunculaşma: Atatürk+Türk ulusu (Ö₁), dünya ulusları, insanlar (ortak öznedir)

5.20.2. Anlatısal Düzey

Metnin iletisi Atatürk'ün bir dünya adamı, lideri olarak içinde taşıdığı insan sevgisinin evrensel olduğudur. Metinde anlatıcı, Atatürk'ün Türk ulusuna ve dünya uluslarına bakış açısını yansıtmaktadır. Bu durum eyleyenler şemasında gösterilmek istendiğinde aşağıdaki gibi bir görünüm elde edilir.

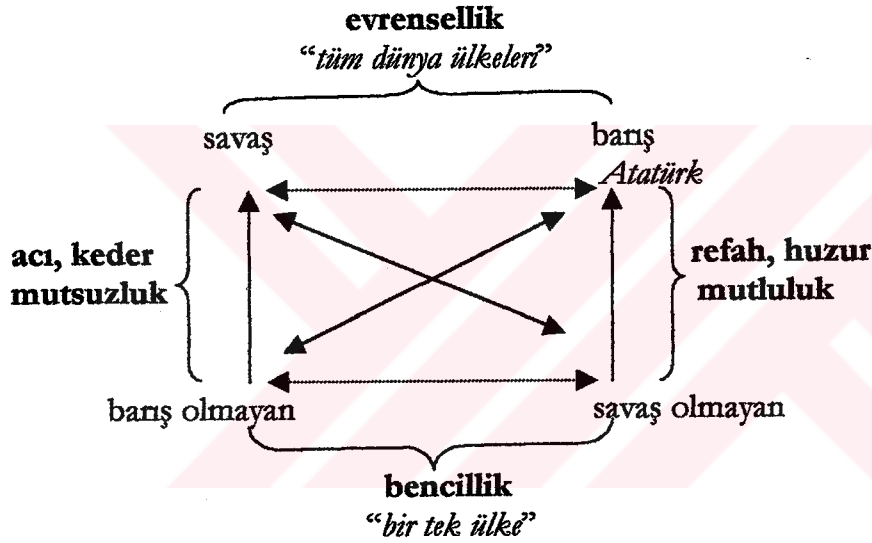


Ö₁, kendi ulusu için istediklerini (barış, milletlerin varlığı ve mutluluğu) bütün uluslar için de istemektedir bu da Ö₁'in evrensel bakış açısını ortaya koymaktadır. Metinde Ö₁'in düşünceleri iki boyutludur: *ulusal ve evrensel*. Ulusal bakış açısı Türk ulusunun kurtuluşu (bağımsızlığı) ve yükselişi olurken, insanlıkla

ilgili düşünceleri evrensel bakış açısını oluşturmaktadır. Bu durum uygarlık ve barış anlayışıyla da örtüşmektedir.

5.20.3. Temel Yapı

Metnin temel yapısında “Yurtta ve dünyada barış” ilkesi yüzeyde belirmemekle birlikte Ö1’in ulusal ve evrensel düşüncelerinin sunumu bu bu sözcüye gönderimde bulunmaktadır. Metinde savaş ve barış karşılığı kurulabilmektedir.



Ö1’in dünyada yaşanan olayları göz önünde tutarak evrensellik ve insana ilişkin düşünceleri metnin yazarı tarafından aktarılmaktadır. Dönüşümsel bir edim söz konusu olmamaktadır.

5.21. “Dönüş” Adlı Metnin Çözümlemesi

5.21.1. Söylemsel Düzey

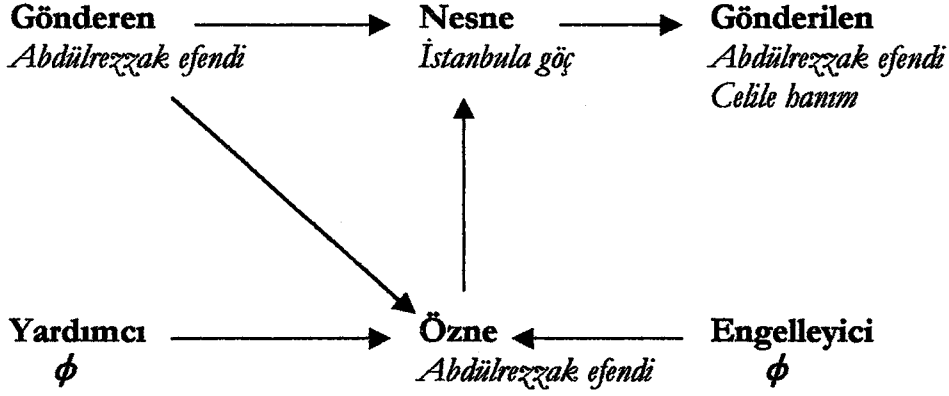
Uzamsallaşma: Köy (satır:7), Zile'nin Minare-i Sağır Mahallesi (satır:17), İstanbul, Harbiye'de on dairelilik binanın dördüncü katı (satır:18, Ö₁ açısından esenliksiz bir uzamdır), tarlalar, bağlar (Ö₁ için esenlikli uzamdır). Uzamsal açıdan iki değişik durum söz konusudur.

Zamansallaşma: Bahar başlarında bir akşam saati (satır:26, Harbiye'ye taşınmalarını gösteren zamandır.), öteki akşamlar (satır:35), bir başka akşam (satır:51), bir başka akşam gecesinin haftası (satır:59, tekrar memleketlerine dönüş zamanını göstermektedir).

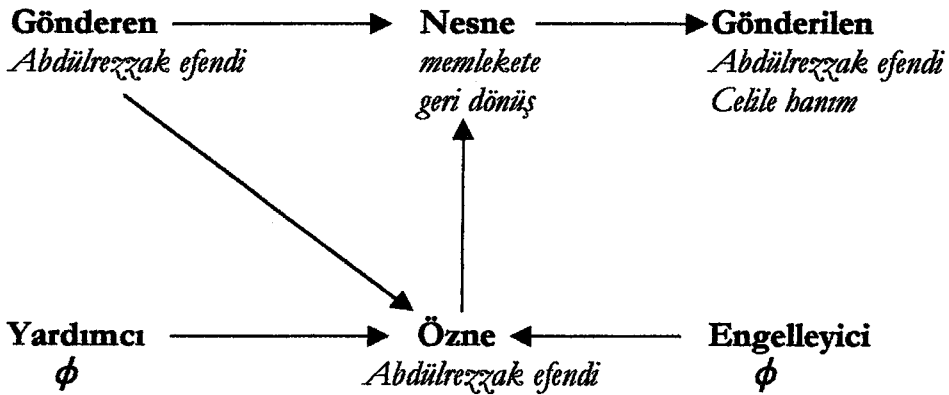
Oyunculaşma: Babası ve köy imamı (1. izlencede yardımcı eyleyen) ortak öznedir (satır:5,7), Köylüler (satır:11), Abdürrezzak efendi (Özne, Ö₁) (satır:18), Celile hanım (Ö₂) (satır:18), mahalleliler (satır:6,15), oğul, kız çocuğu (satır:22-23 ancak çocukların adları verilmemiştir, kızın küçük erkeğince büyük çocuk olduğu 65. satırdan anlaşılmaktadır), kiracılar (satır:24, Harbiye'deki dört katlı apartman sakinlerine gönderimde bulunmaktadır), satıcılar (satır:41), bahçıvanlar (satır:50)

5.21.2. Anlatısal Düzey

Metinde Abdürrezzak efendi ile eşinin Zile'den Harbiye'ye göçü ve burada yaşananlar ve geri dönüş anlatılmaktadır. Uzam açısından değerlendirildiğinde memleket (Zile'nin Minare-i Sağır Mahallesi) uzamı esenlikli, İstanbul (Harbiye'de on dairelilik binanın dördüncü katı) uzamı ise esenliksiz uzamdır. Metinde iki anlatı izlencesi bulunmaktadır. 1. İstanbul'a göç, 2. Memlekete geri dönüş. Her iki izlence de gerçekleşmiş, anlatısal şema tamamlanmıştır. Ö₁ her iki edimi de başardığından tam özne olmuştur. Bu durum eyleyenler şemasında gösterilmek istendiğinde aşağıdaki gibi bir görünüm elde edilir.



İkinci izlencede \ddot{O}_1 , memleket özlemine dayanamayarak geri dönüşü gerçekleştirir, bu çok öznel bir durum sunmaktadır. Çünkü \ddot{O}_1 memleketinden ayrıldıktan sonra memleketini sevdiğini anlamakta ve başkaları için bir şey ifade etmeyen mahallenin eciş bücüş, daracık sokağını, İstanbul'un güzelliğine karşın yeğlemektedir ($\ddot{O}_1 \cup N_1$) → ($\ddot{O}_1 \cap N_1$) değer nesnesiyle (N_1 :İstanbul'a gidiş) ayrıyken sonuç durumunda bağlaşıklık duruma geçmektedir. \ddot{O}_1 ikinci değer nesnesine (N_2 : geri dönüş) kavuşmak için çaba harcamaktadır. İstanbul'da umduklarını bulamayıp geri dönüşün yollarını aramaktadır. Bunu da başarmaktadır.

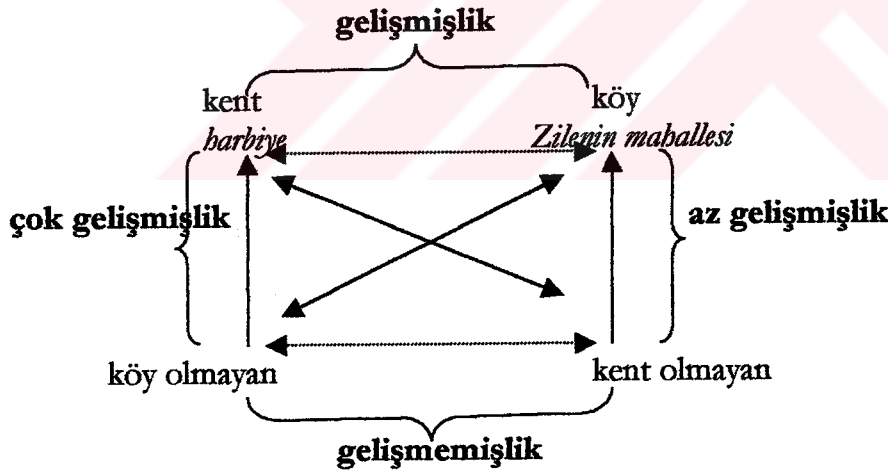


\ddot{O}_1 'in memleket özlemi baskın gelmiştir. Bu edimini gerçekleştirmesini engelleyecek karşı öznesi bulunmamaktadır. \ddot{O}_1 , her iki edimini gerçekleştirecek istek, bilgi ve güce sahip tam özne konumundadır. Bu edimlerini yaptırın da yine

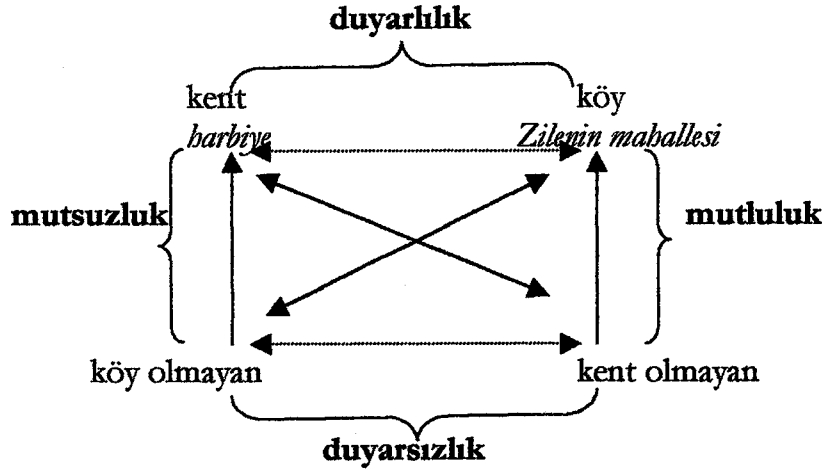
kendisidir. Bu durumda ikinci izlenince başlangıçta birlikte olduğu ve daha sonra ayrıldığı sonuç durumunda da tekrar geri döndüğü memleketine kavuşmaktadır. Başlangıç durumunda $(\ddot{O}_1 \cap N_2) \rightarrow (\ddot{O}_1 \cup N_2)$ sonuç durumunda $(\ddot{O}_1 \cup N_2) \rightarrow (\ddot{O}_1 \cap N_2)$.

5.21.3. Temel Yapı

Metnin temel yapısı “memleket özlemi” üzerine kurulmuştur. Abdülrezzak efendi önce kendi doğup büyüdüğü yerden ayrılır ancak daha sonra oraya geri döner. Bunun nedeni de memleketine duyduğu özlemden kaynaklanır. Metnin temel yapısı uzam açısından “kent/köy” karşıtlığının kurulmasına izin vermektedir. Köy kent karşıtlığı iki durum karesinin oluşmasına neden olmaktadır: gelişmişlik/gelişmemişlik, mutluluk mutsuzluk. Buna göre birinci durum karesinde gelişmişlik kentte yaşanırken az gelişmişlik köyde yaşanmaktadır.

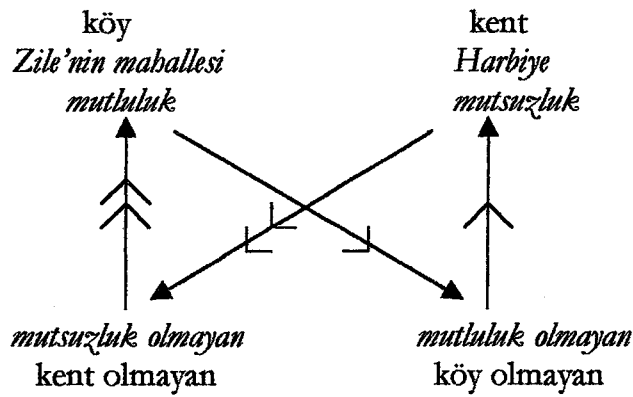


Az gelişmişlik ve çok gelişmişliğe karşıt olarak mutluluk az gelişmişliği simgeleyen köyde gerçekleşirken mutsuzluk çok gelişmişliği simgeleyen kentte gerçekleşmektedir. Bu ikinci durum göstergebilimsel dörtgende aşağıdaki gibi gösterilebilmektedir.



Karşıtlık oluşturan iki durum karesi metnin derininde yatan çelişkiyi de ortaya koymaktadır. Çok gelişmişlik mutsuzluk az gelişmişlik mutluluk getirmektedir. Bu durumda köyden gidenler çok gelişmiş kent yaşamına ayak uyduramadığını göstermektedir. Metnin derin yapısında bulunan köylü köyünde mutlu olur düşüncesi yüzey yapıda Ö₁ aracılığıyla sezdirilmeye çalışılmaktadır.

Metin, uzamsal olarak ele alındığında köy uzamından kent uzamına geçildiğinde mutsuzluk geçici olarak mutluluğa ve sonra tekrar mutsuzluğa dönüşmektedir. Memlekete (köye) geri dönüş mutsuzluktan mutluluğa dönüşmektedir. Bu dönüşüm göstergebilimsel dörtgende aşağıdaki gibi gösterilebilmektedir.



5.22. “Onuncu Yıl Nutku” Adlı Metnin Çözümlemesi

5.22.1. Söylemsel Düzey

Uzamsallaşma: Yurdumuz. Metinde uzamsallaşma örtük olarak bulunmaktadır. Metnin yüzeyinde ‘yurdumuz’ sözcüğüyle belirmektedir. ‘Türk milleti’ söz öbeğiyle de bu yurdun ‘Türkiye’ olduğu anlaşılmaktadır.

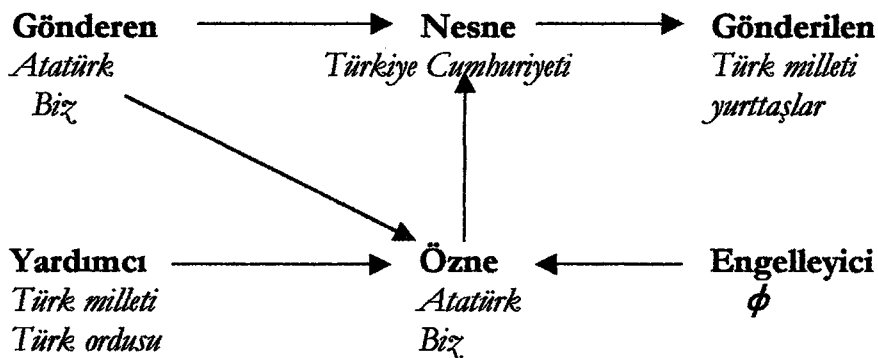
Zamansallaşma: Kurtuluş savaşının 15. yılı, Cumhuriyetin 10. yılı (yani:1933)

Oyunculaşma: Mustafa Kemal Atatürk (Ö₁), Türk milletinin bir ferdi (Ö₂), Türk milleti, yurttaşlar, millet (gönderilen eyleyenler).

Metinde Atatürk ‘ben’ demek yerine ‘biz’ diyerek kendisini o milletin bir bireyi olarak görmektedir. Bu durumda BİZ=Ben+Türk milletidir. Metnin söylemsel düzeyi bu biçimde oluşmaktadır.

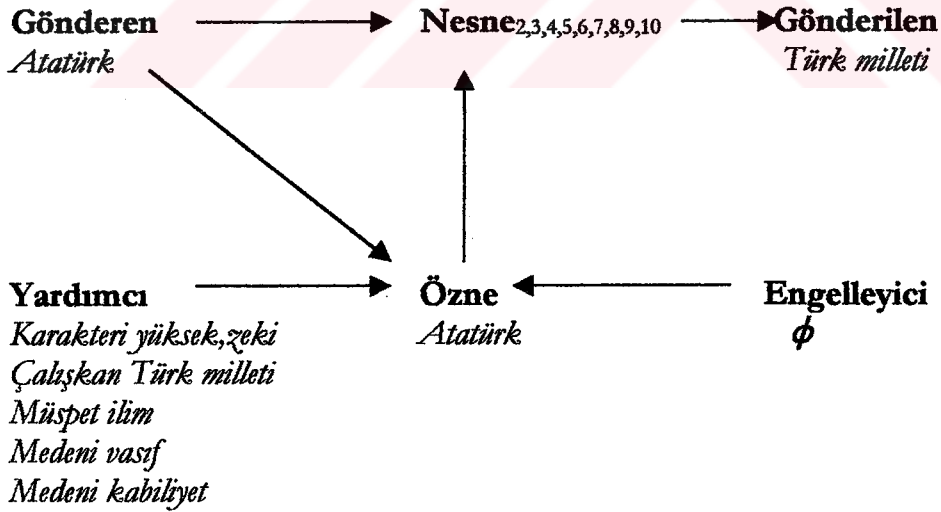
5.22.2. Anlatısal Düzey

Metindeki özne (Atatürk ve Türk milleti) eylem öznesi, aynı zamanda donanımlı, başarılı bir öznedir: Az zamanda çok büyük işler yaptık” yapılan işler: Türkiye Cumhuriyetini kurmak. Bu durum eyleyenler şemasında gösterilmek istendiğinde aşağıdaki gibi bir görünüm elde edilir.



- $\ddot{O} \cap N_1$ Özne Türkiye Cumhuriyetini kurmayı başarmıştır. Ancak;
- $\ddot{O} \cup N_2$ Daha büyük işleri,
- $\ddot{O} \cup N_3$ Mamur ve medeni memleketler seviyesine ulaşmayı,
- $\ddot{O} \cup N_4$ Refah, vasıta ve kaynaklara ulaşmayı,
- $\ddot{O} \cup N_5$ Çağdaş medeniyetin üstüne çıkmayı,
- $\ddot{O} \cup N_6$ Daha çok çalışmayı,
- $\ddot{O} \cup N_7$ Sanat sevgisi ve milli birlik duygusunu inkişaf etmeyi (geliştirmeyi),
- $\ddot{O} \cup N_8$ Beşeriyette hakiki huzura kavuşmayı,
- $\ddot{O} \cup N_9$ Türk milletinin büyük bir millet olduğunun kabulünü,
- $\ddot{O} \cup N_{10}$ Türklüğün medeni vasfı ve kabiliyetinin gelişmesini

başaramamıştır. Bu demektir ki \ddot{O}_1 birinci değer nesnesine ulaşmış, diğer dokuz değer nesnesine ise kavuşamamıştır, dolayısıyla da bu nesnelere o zaman için ayırıdır. Ancak bunların gerçekleştirilmesini Türk milletine bırakmaktadır. Bu durum eyleyenler şemasında aşağıdaki gibi gösterilebilmektedir:

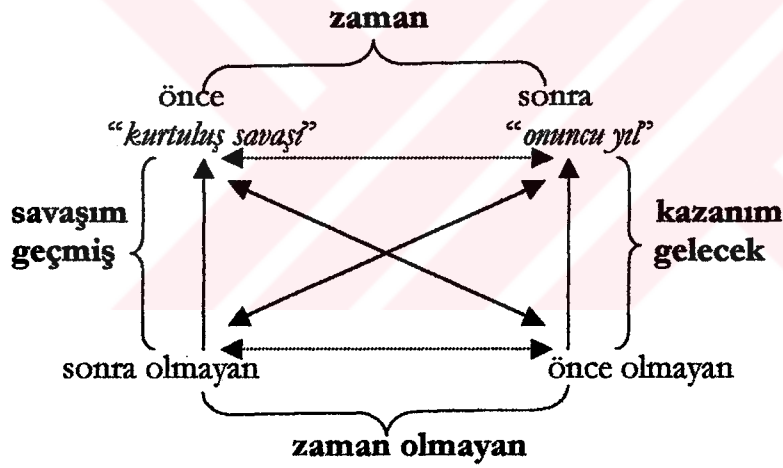


Anlatsal şema tamamlanmamıştır, ancak geleceğe yönelik olarak nesnelere ulaşma Türk milletine bırakılmıştır. \ddot{O}_1 Türkiye Cumhuriyeti'ni kurmayı başarmış, dolayısıyla da bunu gerçekleştirilmesi için kendisine gerekli olan istek+bilgi+güç kiplikleriyle donanımlı özne konumundadır. Ancak diğer değer nesnelere

ulaşabilmesi için özne istek+bilgi kipliklerine sahipken güç kipliğinden yoksundur. Bu nedenle de değer nesnelere uzaktır. Ö₁, bu gücün elde edilmesinin yollarını göstererek ileriye dönük olarak umutlu olduğunu belirtmektedir.

5.22.3. Temel Yapı

Metnin temel yapısı “Cumhuriyetin onuncu yılında Türkiye’nin bulunduğu durum” üzerine kurulmuştur. Atatürk Cumhuriyeti kurduktan on yıl sonra ülkenin almış olduğu yol ve bundan sonra alması gereken yolun ne olacağı konusunda halkı bilgilendirmektedir. İleriye dönük olarak alınması gereken yolun nasıl alınacağını da belirtmektedir. Bu nedenle “önce / sonra” karşıtlığıyla göstergebilimsel kare oluşturulabilmektedir.



5.23. “Öğretmene Saygı” Adlı Metnin Çözümlemesi

5.23.1. Söylemsel Düzey

Uzamsallaşma: Sivas ilinin Şarkışla ilçesine bağlı bir köy (satr:2), Ankara (satr:3), Milli Eğitim Bakanlığı (satr:7), yataklı tren (satr:24), İstanbul Cerrahpaşa Hastanesi (satr:26). Metin dünyasındaki uzam ile gerçek dünya uzamları örtüşmektedir. Ankara, Şarkışla ilçesinde bir köy, Milli Eğitim Bakanlığı, İstanbul Cerrahpaşa Hastanesi gerçek dünyada bulunan uzamlar metinde de bulunmaktadır. Metnin uzamını oluşturmaktadır. Başka deyişle metin uzamı gerçek göndergelere gönderimde bulunmaktadır.

Zamansallaşma: Metinde zaman tam olarak belirmemesine karşın ameliyattan ertesi gün ve hastaneden çıktıktan sonra söz öbekleri zaman belirleyicileri olarak metnin yüzeyinde işaretlenmektedir. Aynı zamanda zamana ilişkin terimler bulunmaktadır: “o sırada, burada, bunlar olurken, İstanbul’a varınca, ameliyatın ertesi günü, hastaneden çıkınca.” Ayrıca olay zamanı Mustafa Necati’nin Milli Eğitim Bakanı olduğu döneme gönderimde bulunmaktadır.

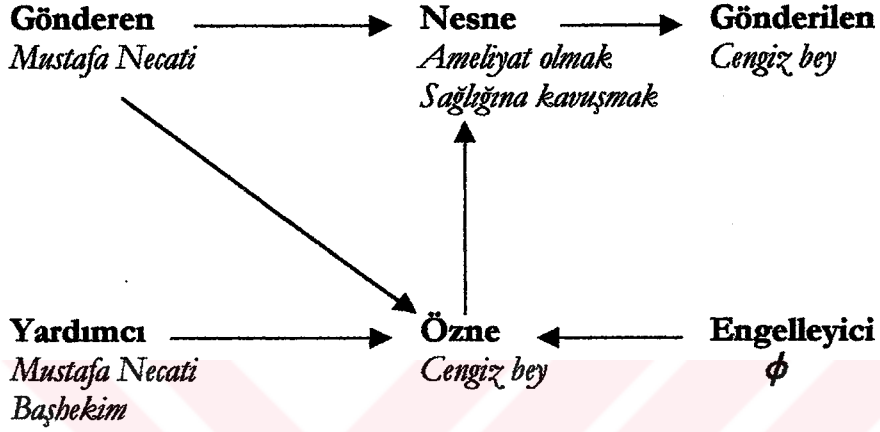
Oyunculaşma: Mustafa Necati (Ö₂: gönderen ve yardımcı eyleyendir) (satr:1), Cengiz bey (Ö₁) (satr:4), saymanlık müdürü (19), Cerrahpaşa Hastanesi başhekimi (Ö₃ yardımcı eyleyendir) (satr:26). Ö₁, (Mustafa Necati geçmişte milli eğitim bakanlığı yapmış bir kişidir.)

5.23.2. Anlatısal Düzey

Metinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir okulda (Sivas ilinin Şarkışla ilçesine bağlı bir köy) öğretmenlik yaparken böbreklerinden rahatsızlanan öğretmen Cengiz beyin (Ö₁) Milli Eğitim Bakanı aracılığıyla nasıl ameliyat olduğuna ilişkin anısı kendi ağzından anlatılmaktadır. Ö₁ üzerine aldığı görevi (iyileşmek, sağlığına kavuşmak) yardımcı özneler aracılığıyla anlatı izlencesini

başarıyla tamamlamaktadır. Başlangıç durumunda değer nesnesinden ayrıken sonuç durumunda birliktelik bulunmaktadır.

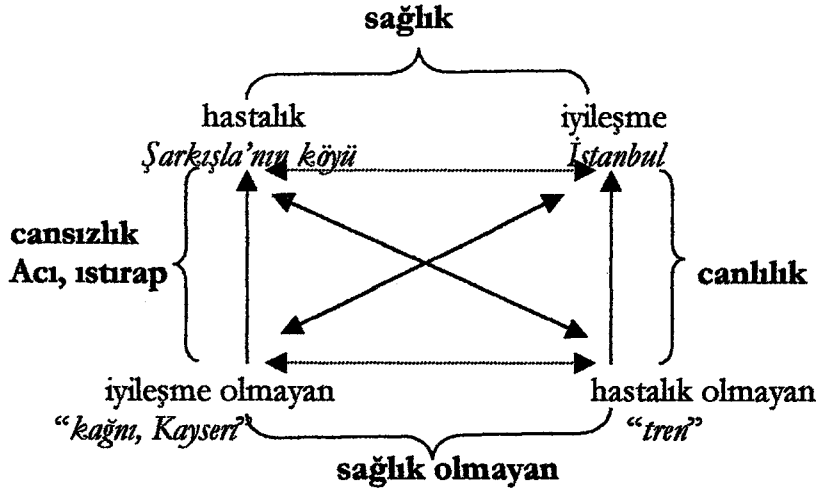
Bu durum eyleyenler şemasında gösterilmek istendiğinde aşağıdaki gibi bir görünüm elde edilir.



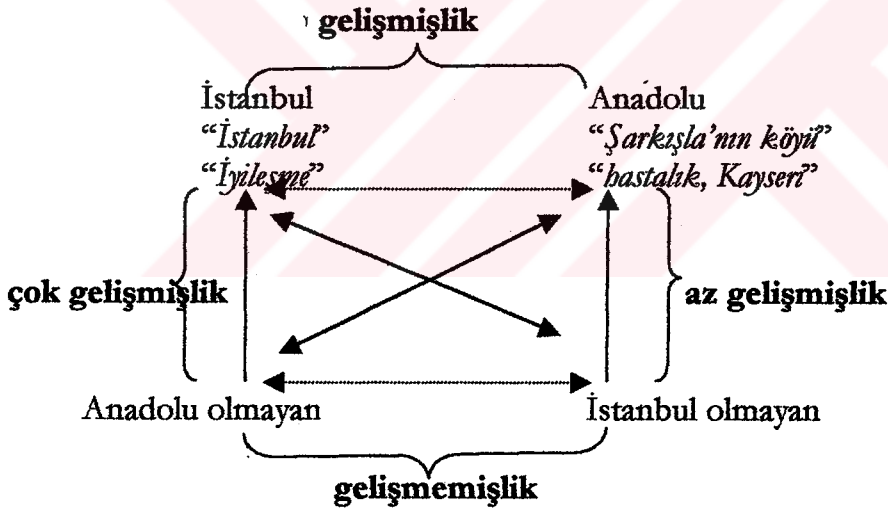
Gönderen eyleyen olan \ddot{O}_2 güçlü bir öznedir. İşlemci-edici özne olan \ddot{O}_1 'in ameliyat olması için gerekenleri yaptıran kişidir. Aynı zamanda \ddot{O}_2 , \ddot{O}_1 'i ameliyat edecek olan doktora da gücünü hissettirmektedir. \ddot{O}_1 e gerekli olan gücü verirken \ddot{O}_3 'e de bu gücünü dolaylı olarak hissettirmektedir. \ddot{O}_1 tek başına bu edimi gerçekleştirememektedir. Ancak yardımcı özneler aracılığıyla tam özne konumuna yükselmektedir.

5.23.3. Temel Yapı

Metnin temel yapısında iki durum ve bir dönüşüm karesi bulunmaktadır. Dönüşüm uzam değişikliğiyle birlikte gerçekleşmektedir. Buna göre metnin temel yapısında "hastalık/iyileşme" karşıtlığı kurulabilmektedir. Bu gelişme durumu karede aşağıdaki gibi gösterilmektedir.



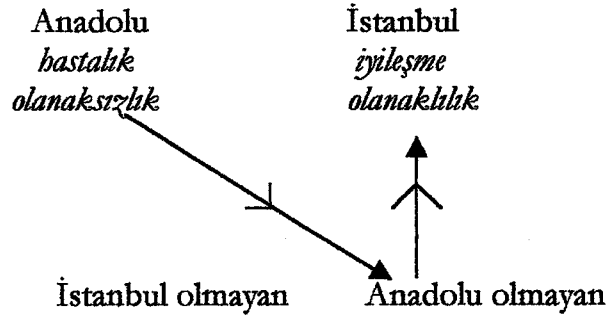
Uzamsal açıdan değerlendirildiğinde "köy/kent" karşıtlığı kurulabilmektedir. Ö₁, hastalığına çare bulmak için köy uzamı yeterli olanağa sahip değildir. Bu nedenle de Ö₁ için bu uzam esenliksiz, kent uzamı ise esenlikli bir uzamdır.



Her iki durum karesinde de büyük kent (İstanbul) küçük kent (Anadolu, Şarkışla, Kayseri) karşıtlığı örnek metin 21'de tam tersi bir durum sergilemektedir. Bu metinde çok gelişmişlik mutluluk olurken 21'de az gelişmişlik mutluluk olarak gösterilmektedir.

Bu iki durumda uzam değişikliğiyle dönüşüm gerçekleşmektedir. Ö₁ kent uzamında hastalığından kurtulmaktadır. Bu durum az gelişmişliği simgeleyen

Anadolu'nun gelişmesi için Ö₁ gibi öğretmenlere gereksinim duyulduğu bilgisi verilmek istenmektedir. Buna göre dönüşüm karesi aşağıdaki gibi gösterilebilmektedir:



5.24. “Şöyle Falan Olmak” Başlıklı Metnin Çözümlemesi

5.24.1. Söylemsel Düzey

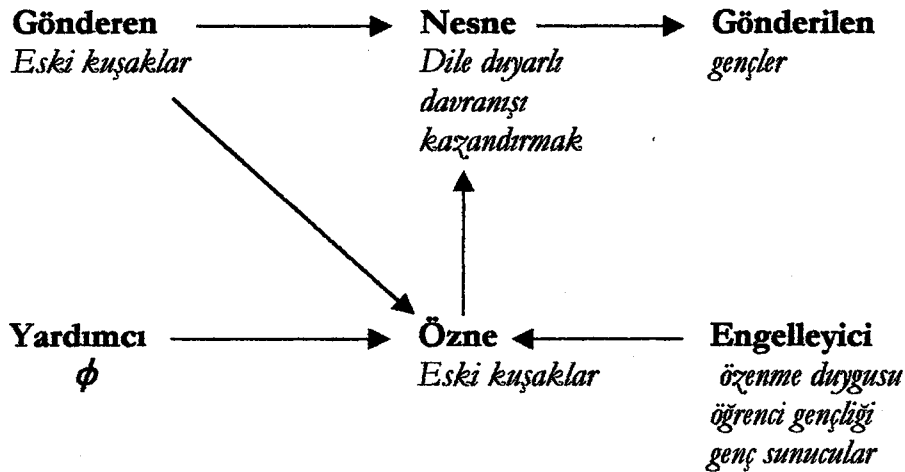
Uzamsallaşma: Metinde uzam tam olarak belirmemişse de günümüz Türkçe’si eleştirildiğinden uzamın Türkiye olduğu çıkarılabilmektedir.

Zamansallaşma: Metinde gençler ve bizim kuşak karşıtlığıyla iki zaman diliminden söz edilmektedir.

Oyunculaşma: Gençler (satır:1), Yazar+öğretmen (ortak özne, satır:1-2), bizim (eski) kuşak (satır:7), genç sunucular+öğrenci gençliği =ortak öznedir ve engelleyen eyleyenidirler (satır16,21).

5.24.2. Anlatısal Düzey

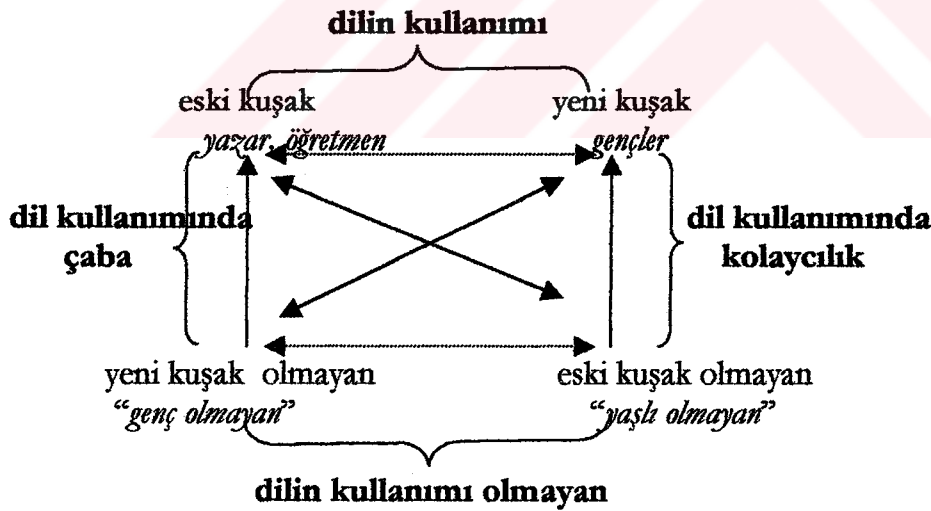
Metinde yazar, günümüz gençlerinin yaptıkları dil yanlışlarını örnekler de vererek dile getirir ve bu yanlışları yapanları eleştirirken dil öğreticilerini bunun sorumlusu olarak görmektedir. Metin eleştiri türünde oluşturulduğundan anlatısal şeması bulunmamaktadır. Bu durum eyleyenler şemasında gösterilmek istendiğinde aşağıdaki gibi bir görünüm elde edilir.



Metnin yazarı gençlerin dil kullanımındaki yanlışlarını iki açıdan eleştirmektedir: 1. yabancı dil kullanma özentisi (ancak bunu kendi istekleriyle değil eski kuşakların onlara dil bilinci verememesinden kaynaklanmaktadır, eski kuşaklar kadar da dili düzgün kullanmak için çaba harcamamaktadırlar). 2. kendilerini, düşüncelerini aktaramamak (bunun için sıkıntı çekmektedirler, ama, fakat, yani gibi sözcükleri kullanmalarını bu saptamasına örnek olarak göstermektedir).

5.24.3. Temel Yapı

Metni temel yapısı iki kuşak arasındaki dil kullanımındaki farklılıklardan, dile duyulan duyarlılıktan kaynaklanmaktadır. Bu durum bize “eski kuşak/yeni kuşak” karşıtlığını kurmamıza izin vermektedir. Bu da eski kuşağın dile kullanırken duyarlı davrandığını, gençlerin (yeni kuşak) bu duyarlılığı göstermediğini ortaya koymaktadır.



5.25. “Özlü Sözler” Başlıklı Metnin Çözümlemesi

Metin birbirini anlamsal ve sözdizimsel olarak bütünlemeyen 16 atasözü ve 7 özdeyişten oluşmaktadır. Metnin her sözcüsü bir söylem durumu yaratmaktadır ancak birliktelikleri ortak ve eklenen bir söylem oluşturmamaktadır bu nedenle de çözümleme yapılamamıştır. Metnin anlatsal düzeyleri de yoktur, her biri ayrı bir durum sergilemektedir. Ancak temellendikleri yapılar belirlenebilmektedir. Bu metnin oluşturuş amacı da öğretim programından kaynaklanmaktadır.

5.26. “Atatürk Diyor Ki” Başlıklı Metnin Çözümlemesi

Metinde birbirini sözdizimsel ve anlamsal olarak bütünlemeyen Atatürk'ün bilim ve teknik alanındaki, millet bilinci, eğitim, yurttaşlık ve çalışkanlık konularındaki görüşlerine ilişkin söylemiş olduğu sözler yer almaktadır. Metnin her paragrafi ayrı bir söylem durumu yaratmaktadır ancak birliktelikleri ortak ve eklenen bir söylem oluşturmamaktadır. Ama Türkçe programında Atatürkçülük konularındaki hedef davranışları öğrenciye kazandırmak amacıyla oluşturulmuştur. Bu nedenle bir söylem söz konusu olmadığından çözümleme yapılamamıştır.

Anlatsal şema bulunmamaktadır. Metin birçok metinden alıntılarla oluşturulmuştur. Yedi paragraftan oluşan metin Atatürk'ün Türk milletine ülkenin geleceği konusunda verdiği öğütler ve çizdiği yollar verilmektedir.

Metnin temel yapısı millet olma, ulus sevgisi ve bağımsızlığın üstünlüğü üzerine kurulmuştur. Bir ulusun bağımsızlığını koruyabilmesi ve çağdaş anlamda ilerleyebilmesi için o ulusta bulunması gereken özelliklerin millet ve ulus sevgisi, okul, bilim ve teknik ve kendisi için değil ulusu için çalışmak gerektiği dile getirilmektedir.

5.27. “Nasrettin Hoca ve Günlük Yaşantımız” Adlı Metnin Çözümlemesi

5.27.1. Söylemsel Düzey

Bu metinde iki öykü bulunmaktadır: 1. anlatıcının otomobil kullanma öyküsü, 2. Nasrettin hocanın çakşır derdinde öyküsü. Birinci öykü ikinci öyküyü içine almaktadır. Her öykünün zaman uzam ve oyuncuları farklıdır. Buna koşut olarak anlatsal şeması da farklıdır. Bu nedenle iki öykü ayrı ayrı çözümlenmektedir.

1. Öykü: Anlatıcının araba kullanma öyküsü

Uzamsallaşma: Metinde uzam Ankara olarak belirmektedir. Akşehir ve Akşehirli de söz edilmektedir. Bu durum Nasrettin hocanın Akşehirli olmasından kaynaklanmaktadır. Uzamsal bir değişiklik olmamasına karşın konuşmacının anlatısıyla duyusal uzama geçilmektedir.

Zamansallaşma: Metinde zaman konuşma anına göre birkaç gün önce (satr:8), bugün (satr:13) akşam saatlerinde (satr:16), bir gün (satr:16) olarak belirmektedir. Metinde anlatıcı konuşma anından geriye giderek iki anısını dile getirmektedir. Konuşmanın süresi de konuşmacının iki anısını aktarma süresi kadardır. Ancak konuşmacının ikinci anlatısında Nasrettin hoca fıkrasıyla duyusal zaman olarak Selçuklular dönemine gidilmektedir.

Oyunculaşma: Dinleyiciler (satr:1), Akşehirli bir öğrenci (satr:12), hoca (öğrencinin hocam diye hitap etmesinden konuşmacının öğretmen olduğu anlaşılmaktadır, satr:13), yakın bir arkadaş ve hanımı (satr:17).

2. Öykü: Nasrettin hocanın öyküsü

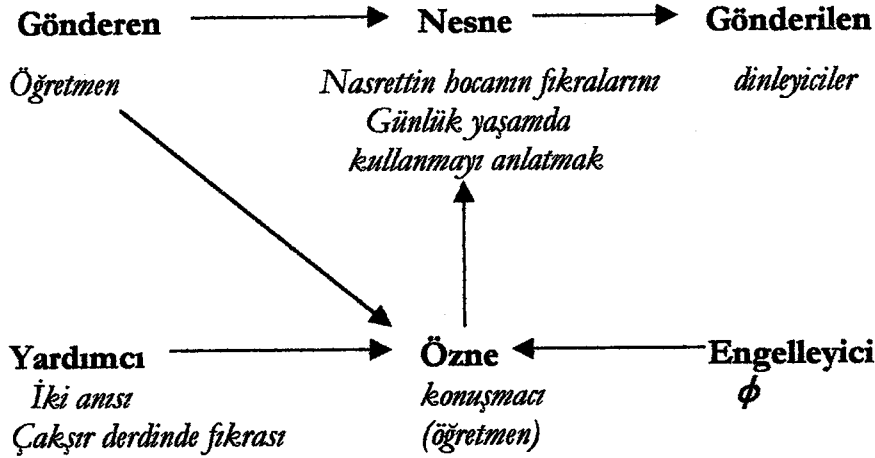
Uzamsallaşma: Akşehir ve Akşehirli de söz edilmektedir. Bu durum Nasrettin hocanın Akşehirli olmasından kaynaklanmaktadır, duvarın dibi.

Zamansallaşma: Nasrettin hoca fıkrasıyla duyuşal zaman olarak Selçuklular dönemine gidilmektedir.

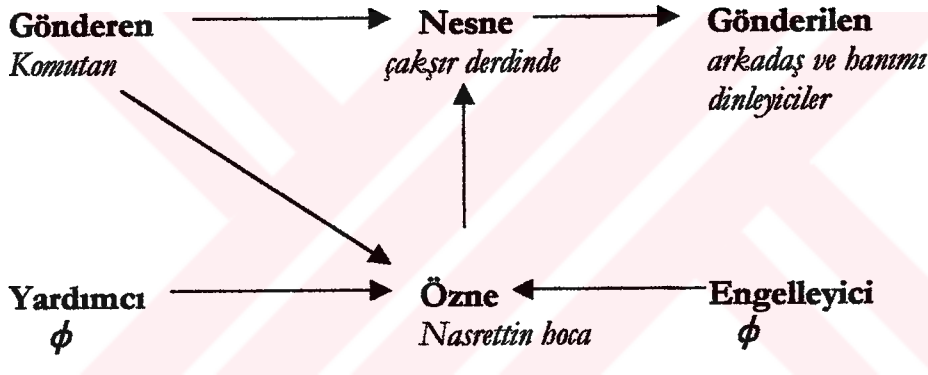
Oyunculaşma: Nasrettin hoca, komutan, askerler

5.27.2. Anlatısal Düzey

Metinde yazar günlük yaşantımızda Nasrettin hocanın nüktelerinin yerini örnek ve yaşantısal deneyimini aktararak dile getirmektedir. Bunu yaparken de kendisinin yaşamış olduğu birbirinden bağımsız ama aynı konuya ilişkin iki anısına yer vermektedir. İki ayrı anlatı izlencesini temel anlatı izlencesine bağlamaktadır. Bu anlatılarından birisi öğrencisiyle olan anısı diğeri de arkadaşlarını akşam saati bir yere bırakırken arabayı yavaş kullanmasına yöneliktir. İkinci anlatısı da bu araba kullanımını bir başka anlatıyla dile getirmektedir. Bütün bunları dolaylı ve çarpıcı bir biçimde düşüncelerini anlatmaya yardımcı olacak olan Nasrettin hoca fıkralarının yerinde kullanıldığında anlatılmak istenen amaç yerine getirilebileceği öne sürülmektedir. Birinci öykü eyleyenler şemasında gösterilmek istendiğinde aşağıdaki gibi bir görünüm elde edilir.



İkinci öykü (çakşır derdinde) eyleyenler şemasında aşağıdaki gibi gösterilebilmektedir.

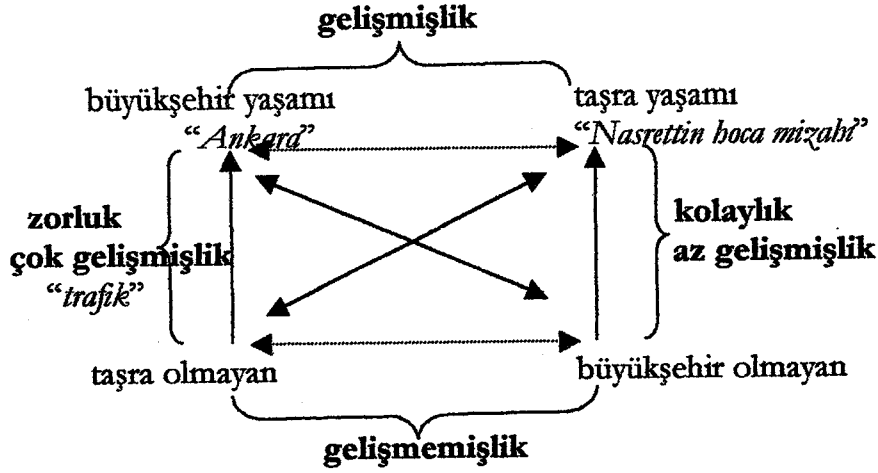


Anlatıcı bu öyküsünü birinci anlatısına koşutluk oluşturması için anlatmaktadır. Konuşma amacında günlük yaşantıda Nasrettin hocanın fıkralarının kullanımına örnek oluşturması amacıyla anlatmaktadır.

5.27.3.3. Temel Yapı

Metnin yüzeyinde belirtildiği gibi Nasrettin hoca fıkralarının şehir yaşantılarına aktarılabilmesinin söylenmesi metnin temel yapısında gücül olarak bulunan köy yaşamına gönderimde bulunmaktadır. Nasrettin hoca fıkralarının köy yaşamına ilişkin olduğu bir ön kabul olarak verilmektedir. Ancak bu durum

şehir yaşamına aktarılamaz değildir. Bu durumda “köy yaşamı/kent yaşamı” karşıtlığı kurularak göstergebilimsel dörtgende aşağıdaki gibi gösterilebilmektedir.



İki anlatının iç içe olduğu bu metnin temel yapısı ortaktır. Çakşır derdindeyim öyküsü anlatıcının iletisi için bir araç durumundadır. Her ne kadar metin içinde ayrı bir öykü olarak belirse de ikinci öykünün verilmiş amacı anlatıcının iletisini örneklendirme amacı taşımaktadır. Metnin temel iletisi olan Nasrettin hocanın fıkralarının günümüzde de kullanılabilir olmasıdır.

5.28. “Eğer Gençlik Bilseydi” Başlıklı Metnin Çözümlemesi

5.28.1. Söylemsel Düzey

Uzamsallaşma: Metinde uzam verilmemiştir.

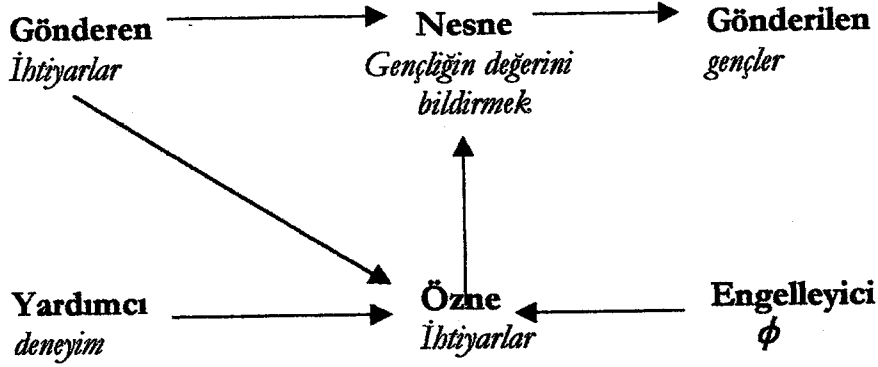
Zamansallaşma: Metinde zaman tam olarak belirmemektedir. Ancak bir insanın 14 ile 20 yaş arasındaki bir dönemden söz edilmektedir (satır15). Bunun yanında ihtiyarlık dönemi de vurgulanmaktadır ancak hangi yaşlar arası olduğu metinde belirtilmemiştir.

Oyunculaşma: Gençler (Ö₁), ihtiyarlar (Ö₂). Gençlik ve ihtiyarlık birer özne olarak oyunculaşmaktadır. İhtiyarlar aynı zamanda gönderen eyleyeninin işlevini üstlenmektedir.

5.28.2. Anlatısal Düzey

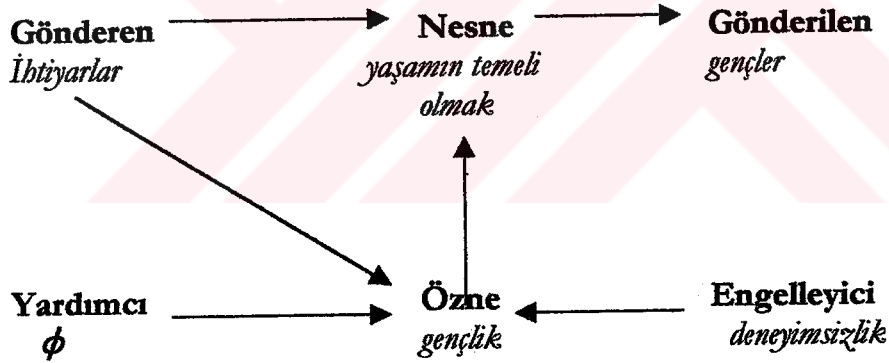
Metinde yazar gençliğin önemini belirtirken ancak bunun yaşlanıldığı zaman anlaşıldığına dikkat çekmek istemektedir. Bunun için gençliğe yaşamlarına ilişkin temel donanımlarının gençlikleri olduğu bilinci verilmek istenmektedir. Metinde gençlik iyiliğe ya da kötülüğe giden yolun rotasının çizildiği dönem olarak belirtilmektedir. Gençlikte atılan temeller bireyin yaşamı boyunca onu etkilemektedir. İhtiyarlık ise gençlik değerinin anlaşıldığı dönem olarak belirtilmektedir. Gençlik gençliğinin değerini bilememekle, ihtiyarlık ise gençliğin değerini bilmekle ancak gençliğe geri dönememekle eksik öznedirler. Biri bilgiden diğeri ise güçten yoksundur.

Bu durumda ihtiyarların bakış açısıyla eyleyenler şeması aşağıdaki gibi oluşmaktadır



İhtiyarlar hem gönderen hem de öznedir. Gençlere gençliklerinin değerini bildirmek istemektedirler. Gençler kendi güçlerinin farkında değildirler, ihtiyarlar bunu bilmekte ve gençlere bildirmek istemektedirler.

Bu duruma gençler açısından bakıldığında eyleyenler şeması aşağıdaki gibi oluşturulabilmektedir.

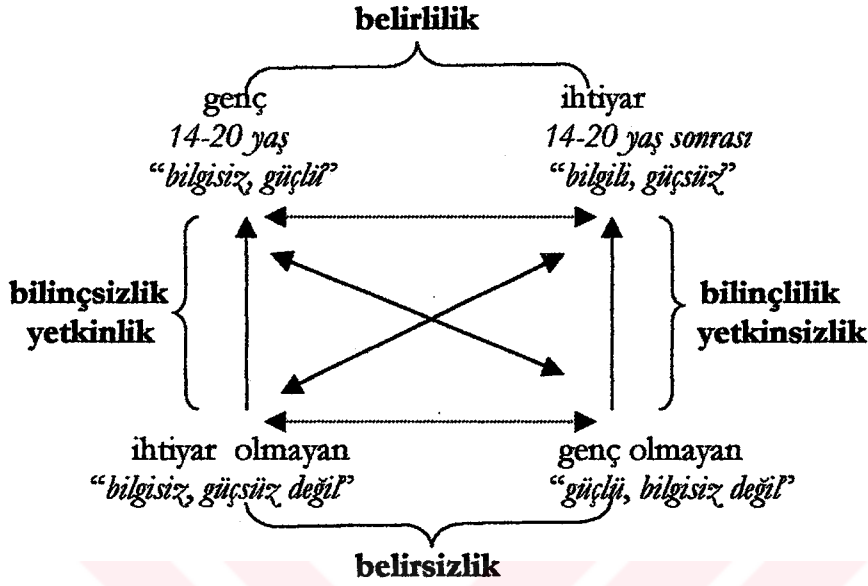


İhtiyarlar gençlere gençliğin yaşamın temeli olduğunu, gençlik gittiğinde geri gelmediğini bildirmek istemektedirler. Gençlikte atılan temel ne denli güçlü olursa yaşamda o denli sağlam esaslara dayanmış olmaktadır.

5.28.3. Temel Yapı

Metnin yüzeyine de yansıyan “gençlik bilseydi, ihtiyarlık yapabilseydi” sözü metnin temellendiği yapıdır. Bu durum metnin temel yapısının “gençlik/yaşlılık”

karşılığı kurulmasına izin vermektedir. Buna göre durum karesi aşağıdaki gibi oluşturulabilmektedir.



Metinde bir dönüşüm bulunmamaktadır. Ancak düşünsel olarak gençlik ihtiyarlığa dönüşebilirken ihtiyarlık gençliğe dönüşmemektedir. Bu durum metinde koşula bağlı olarak dile getirilmektedir. Gençliğini iyi değerlendirenlerin mutlu, kötü değerlendirenlerin ise mutsuz ve pişman olacakları dile getirilmektedir.

5.29. “Küçük Ağa” Adlı Metnin Çözümlemesi

5.29.1. Söylemsel Düzey

Uzamsallaşma: Metinde uzam, dağ (giriş durumunun uzamıdır. Ö₁ için esenliklidir), Garp Cephesi Karargahı olan Akşehir (sadır:1), vadi (sadır:3), Hıdırlık (sadır:9), İbre çeşmesi, (sadır:23), Kızılca yokuşu (sadır:23), terlikçi Hamdi'nin oturduğu sokak (sadır:53) olarak belirmektedir.

Zamansallaşma: Metnin zamanı Kuvayı Milliye zamanına gönderimde bulunmaktadır. Metinde yıllar sonra (sadır:4), bir gün (sadır:8), bir Mayıs sabahı, nihayet bir gün (sadır:54) olarak metnin yüzey yapısında belirmektedir.

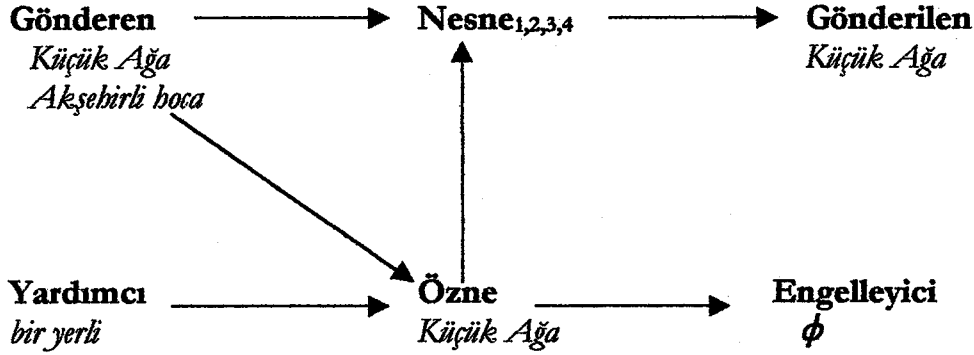
Oyunculaşma: Küçük Ağa+İstanbul Hoca+Akşehirli Hoca aynı öznedirler (Ö₁), Emine (sadır:8), bir yerli (Akşehirli, yardımcı eyleyen) (sadır:8), Sandık Emine (sadır:16), Mehmet (N₄) (sadır:28), yaşlı adam+terlikçi Hamdi efendi aynı öznedir (sadır:44-45), Akşehirli. Metinde Küçük ağa (Ö₁) Kuvayı Milliye kahramanıken Akşehirli ve İstanbul hoca Kuvayı Milliye karşıtıdır. Kuvayı Milliye'ye karşı olmaktan vazgeçerek bu harekete katılan hoca yaptığı kahramanlıklarla Küçük Ağa adını alır. Suçluken kahraman olur.

5.29.2. Anlatısal Düzey

Metinde iki farklı karakter aynı kişi tarafından gerçekleştirilmektedir. Kişi gerçeği anlayarak devletin yanında yer alır ve başarıyla yurdunu düşmanlara karşı savunur. Sonra kahraman olarak memleketine geri döner.

Metinde Küçük Ağa (Akşehirli hoca)nın kurtuluş savaşı sırasında yaptığı kahramanlıklar, geride bıraktığı ailesi ve doğduğundan beri hiç görmediği oğlunu görmesi anlatılmaktadır. Bu nedenle Ö₁'in dört değer nesnesi bulunmaktadır: dağa kaçış (N₁), Kuvayı milliye hareketine katılım (N₂), geri dönüş (N₃) ve oğlu

Mehmet'e kavuşma (N₄). Ö₁, her dört değer nesnesine ulaşarak tam özne konumundadır. Anlatsal şema tamamlanmıştır. Bu durum eyleyenler şemasında gösterilmek istendiğinde aşağıdaki gibi bir görünüm elde edilir.



Küçük ağa, dağa kaçtıktan sonra gerçeği anlayıp Kuvayı Milliye hareketine katılması, kahraman oluşu, geri dönüşü ve oğluna kavuşması kendi istek ve gücü sayesinde gerçekleşmektedir. Oğlunu görmesine dolaylı olarak orada tanıştığı bir yerli yardımcı olmaktadır. Kendisi için gerekli bilgiyi bu yerliden edinmektedir.

Ö₁, istek+bilgi+güç kipliklerine sahiptir ve donanımlı özne konumunda olduğu için de bütün edimlerini başarıyla sonuçlandırmaktadır.

Ö₁ ∩ N₁: Dağa kaçış

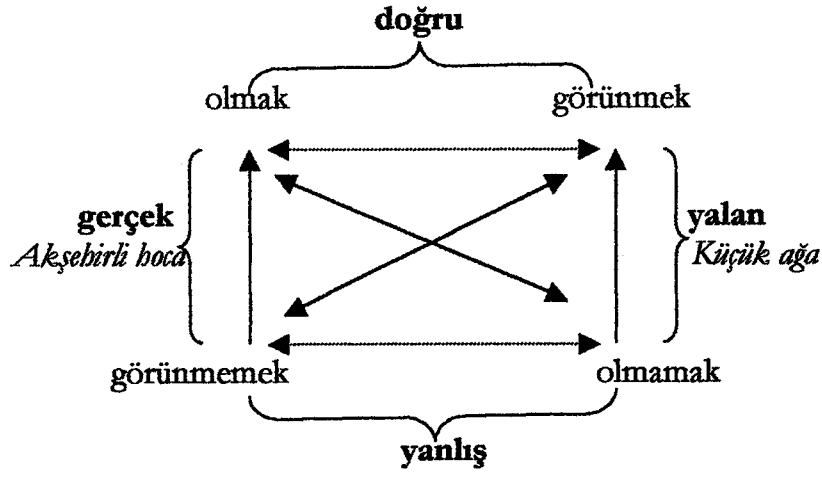
Ö₁ ∩ N₂: Kuvayı Milliye'ye katılış

Ö₁ ∩ N₃: Geri dönüş

Ö₁ ∩ N₄: (Oğlu) Mehmet'e kavuşma

5.29.3.3. Temel Yapı

Ö₁'in durumu metnin temel yapısında "olmak/görünmek" karşılığı kurularak göstergebilimsel dörtgende gösterilebilmektedir.



Küçük Ağa, memleketine bir yalanın arkasına sığınarak gelmektedir. Küçük ağa adını alarak kahraman olur ve Akşehirli hoca olduğunu açıklamaktan korkarak o değilmiş gibi yapar.

5.30. “Bilgisayarın Yetenekleri” Başlıklı Metnin Çözümlemesi

5.30.1. Söylemsel Düzey

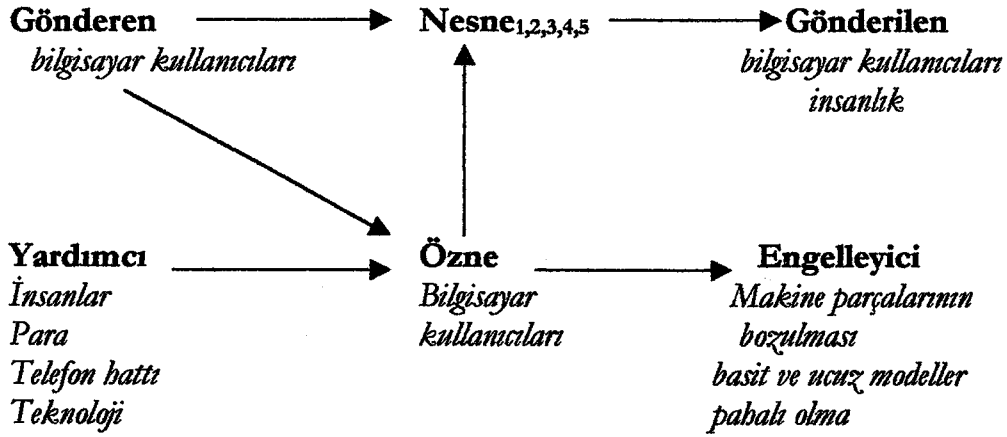
Uzamsallaşma: Elektronik bilgi merkezi (sadır:5), Amerika (sadır:7), Muayenehaneler (sadır:9)

Zamansallaşma: Metinde zamansal belirleyici bulunmamaktadır. Ancak konusunun bilgisayar olması günümüze gönderimde bulunmaktadır.

Oyunculaşma: İnsanlar+doktorlar+çiftlik sahipleri= bilgisayar kullanıcıları ortak öznelerdir: (Ö₁)

5.30.2. Anlatısal Düzey

Metinde anlatı şeması bulunmamaktadır. Metin betimsel olarak düzenlenmiştir. Günümüzde bilgisayarın yaptıkları konusunda bilgi verme amacı gütmektedir. Buna göre metinde bilgisayarın insan yaşamına etkisinin olumlu ve olumsuz yönleri dile getirilmektedir. Bilgisayarın tabloya dökme, biçimlendirme, bilgi kaydetme (N₁), internet ortamında bilgi sağlayabilme (N₂), elektronik posta yollama (N₃), bilgi edinme aracı olma (N₄) sonsuz sayıda kişinin ücret hesabını yapabilme gibi iş yaşamında kullanılabilme (N₅) gibi olumlu yönleri bulunurken bozulan parçalarını bulunmasının güçlüğü, pahalı oluşu (karşı özne) olumsuz yönlerini oluşturmaktadır. Aynı zamanda metinde bilgisayarla ilgili olarak birbirine karşıt iki görüş sunulmaktadır: 1. İşsizliğe yol açma, 2. Yeni iş alanları açma. Sonunda bilgisayarın insan zihnini çalıştırdığı belirtilmektedir.



$\text{Ö}_1 \cap \text{N}_1$: Tabloya dökme, şekillendirme, kaydetme yeteneği olma

$\text{Ö}_1 \cap \text{N}_2$: İnternete bağlanma

$\text{Ö}_1 \cap \text{N}_3$: Elektronik posta yollama

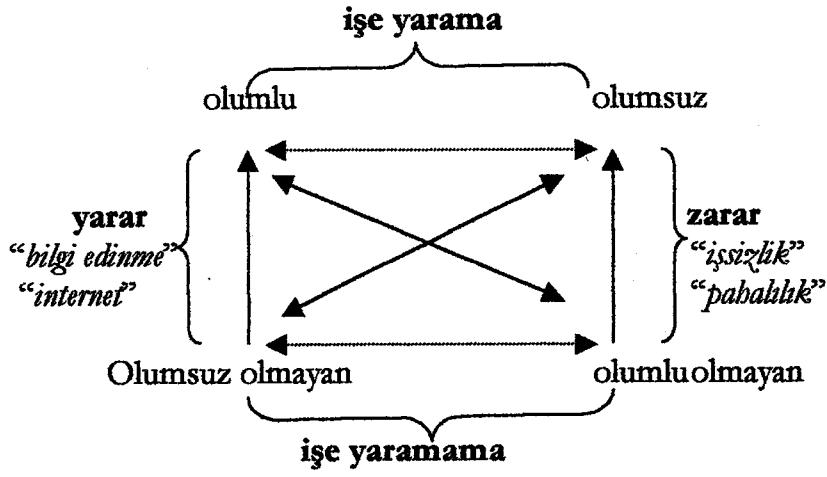
$\text{Ö}_1 \cap \text{N}_4$: Bilgi edinme aracı olma

$\text{Ö}_1 \cap \text{N}_5$: Ücret hesabı yapma

Bilgisayar kullanıcıları teknolojik gelişmelere koşut olarak üretilen bilgisayar aracılığıyla değer nesnelere ulaşmaktadırlar. Ancak bilgisayara sahip olmak için paraya ve teknolojiye (bilgisayarın çalışması için, değer nesnelere ulaşabilmek için elektrik ve telefon hattı gibi) gereksinim duyulmaktadır.

5.30.3. Temel Yapı

Metnin temel yapısı metnin yüzeyinde belirtildiği gibi bilgisayarın insanlığa olan yararları ve bu yararların yanında zararları dile getirilmektedir. Bu durum temel yapıda olumlu/olumsuz karşılığı kurularak durum karesi oluşturulabilmektedir.



5.31. “Başka Karadeniz Yok” Başlıklı Metnin Çözümlemesi

5.31.1. Söylemsel Düzey

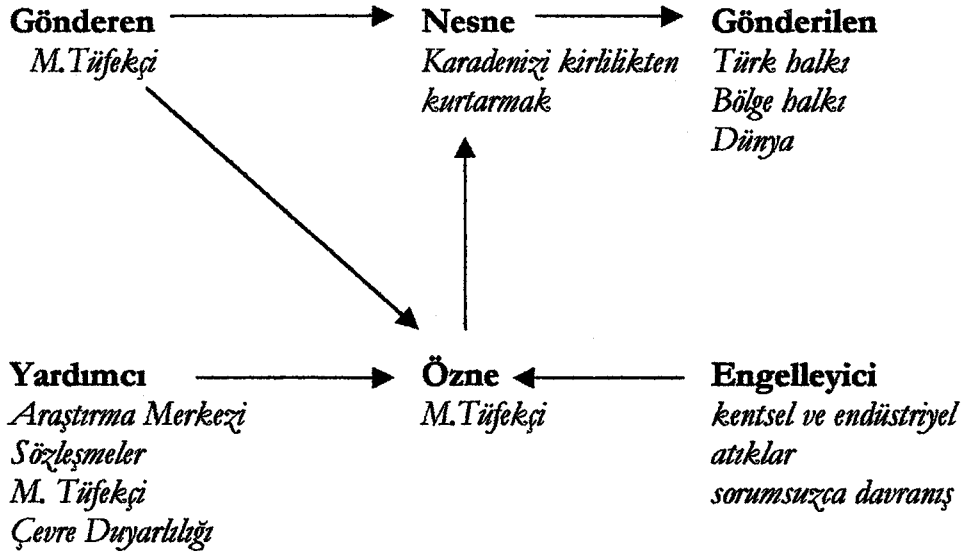
Uzamsallaşma: KTÜ Çevre Sorunları Araştırma Merkezi, Karadeniz ve bölgesi

Zamansallaşma: 1992 ve 1993'te imzalanan anlaşmalar verilmiş ancak metnin yazılma ve yayımlanma zamanı belirtilmemiştir.

Oyunculaşma: Mehmet Tüfekçi (Ö₁), (kirliliği dile getirerek konu üzerine dikkat çekmektedir. Bu nedenle de hem gönderen hem de işlemci-edici özne konumundadır), Karadeniz'i kirletenler, canlı türleri, Karadeniz bölgesinde yaşayanlar (belirli bir özne belirtilmemiştir ancak kirlilikten en fazla etkilenen ortak öznelere oluşturmaktadırlar).

5.31.2. Anlatısal Düzey

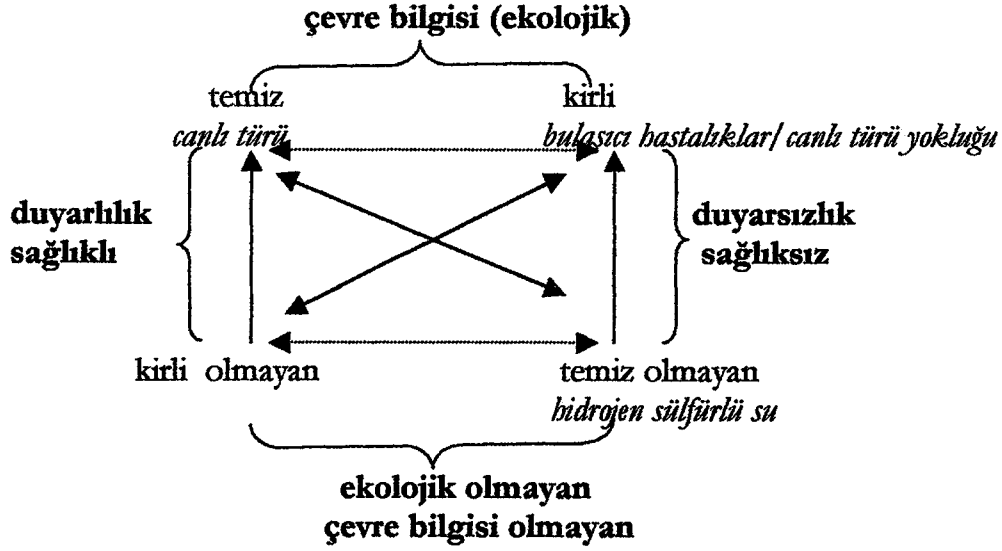
Metnin yazılış amacı bir konuya (Karadeniz'in hızla kirlenmesi ve sonucunda doğacak sorunlar) dikkat çekmek olduğundan anlatı izlencesi bulunmamaktadır. Bu nedenle de anlatısal şema tamamlanmamıştır. Metinde Karadeniz'in kirlendiği ve bu durumun hızla arttığı, acil önlem alınması gerektiği üzerinde durulmaktadır. Metnin türü gereği sorun betimlemeli olarak dile getirilerek sonucunda nelerin etkilendiği konusunda bilgi verilmekte, bu durumun önlenmesi için yapılması gerekenler belirtilmemektedir. Kirlilikten etkilenenlerin yalnızca bölge halkı değil, bütün dünya insanları olduğu dile getirilmektedir. Bu durum eyleyenler şemasında aşağıdaki gibi gösterilebilmektedir:



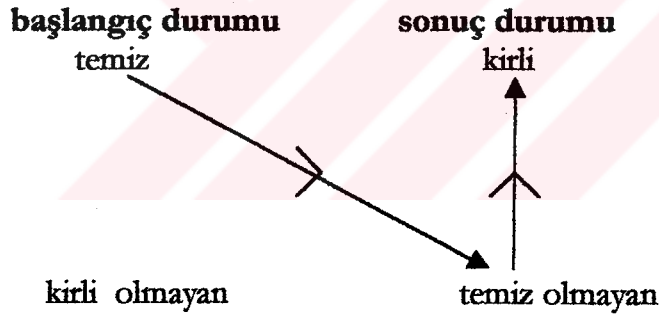
Metnin yazarı Ulaş Özdemir, M. Tüfekçinin Karadeniz'in kirliliği konusunda yaptığı araştırmalarını aktarmaktadır. Buna göre Karadeniz'in kirlenmesinin nedenleri engelleyici eyleyenleri, kirliliği önleyecek önlemler de yardımcı eyleyenleri oluşturmaktadır. Araştırmacı ve sorunu dile getiren olarak M. Tüfekçi (Ö₁), sorunu ve yapılması gerekenleri dile getirebilmektedir, kirliliği önleyecek güce sahip değildir. Kirliliğin hızla artması da engelleyici-karşı öznelerin daha güçlü olduğunu göstermektedir. Kirlilik, denizdeki canlıları yok etmesine, bulaşıcı hastalıkların artmasına, turizm ve balıkçılık sektörüne zarar vermesine karşın devam etmektedir.

5.31.3. Temel Yapı

Metnin temel yapısı yapılan uluslararası sözleşmelere karşın Karadeniz'in kirliliği ve bu kirliliğin hızla artması üzerine kurulduğundan temiz/kirli karşıtlığı kurularak göstergebilimsel dörtgende durum karesi gösterilebilmektedir.



Metine daha önce temiz olan Karadeniz sorumsuz davranışlar sonucunda kirlenmiştir. Dolayısıyla temiz, kirli olmayandan kirliliğe dönüşmüştür. Bu da dönüşüm karesinde aşağıdaki gibi gösterilebilmektedir.



Metinde sonuç durumundan söz edilmektedir. Karadeniz temiz ve temiz olmayan aşamalarından kirliliğe dönüşmüştür. Anlatıcı bunu dile getirirken bir uzmanın araştırma sonuçlarını ileterek kirliliğin boyutunu ve doğuracağı sonuçları ortaya koymaktadır. Anlatıcı bu durumun kirlilikten temizliğe dönüşmesi, Karadeniz'in başlangıç durumuna gelmesi için bir tasarı önermektedir. Bunun gerçekleşmesi de bu tasarımın uygulanmasına bağlıdır.

5.32. “İstanbul’u Dinliyorum” Adlı Metnin Çözümlemesi

5.32.1. Söylemsel Düzey

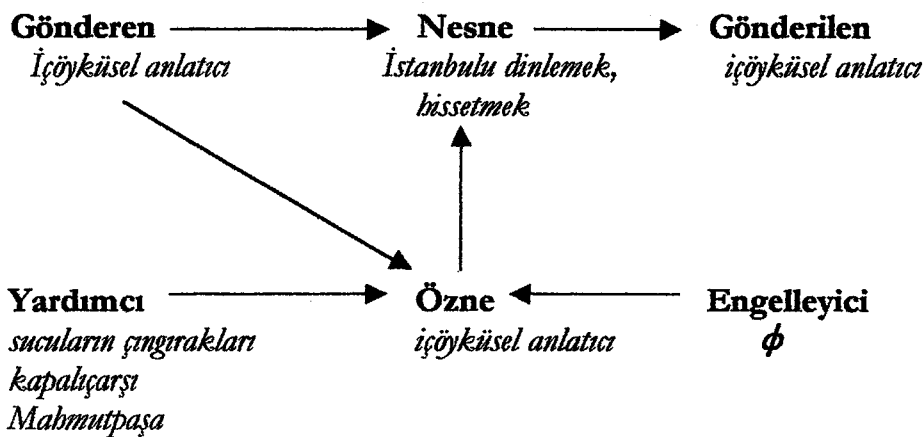
Uzamsallaşma: İstanbul (dize:1,7,8,13,14,19,20,24), Uzaklar (dize:5), Kapalıçarşı (dize:15), Mahmutpaşa (dize:16), güvercin dolu avlular (dize:17), bir yalı (dize:22)

Zamansallaşma: Metnin 19. dizesinde zamanın bahar olduğu görülmektedir. Üçüncü dizedeki hafif rüzgarda ağaçlardaki yaprakların sallanması kuşların sürüler halinde göçleri ve bir kadının ayaklarının suda olması zamanın bahar ya da yaz olduğunu göstermektedir.

Oyunculaşma: İstanbul (hem uzam hem de oyuncudur), suçular, bir kadın, Kapalıçarşı, Mahmutpaşa (yardımcı eyleyen), anlatıcı (gönderen, gönderilen ve özne), İstanbul’u dinlemek, hissetmek (Nesne).

5.32.2. Anlatısal Düzey

Bir olay, bir durum olmadığı için anlatıdan söz edilememektedir. Metnin yazarı İstanbul’u gözleri kapalı olarak düşünmektedir. Bu düşünce metnin yazarını eski İstanbul anılarına götürmektedir. İstanbul’un eski haline duyduğu özlemi dile getirmektedir.



5.32.3. Temel Yapı

Metnin temel yapısında imgesel olarak “hissetmek” eylemi başlığı altında metin beş duyuya hitap etmektedir. Bu durum yüzey yapıda metnin 1., 7., 8., 13., 14., 20., 21, ve 25. dizelerde yer alan “İstanbul’u dinliyorum, gözlerim kapalı” dizesi imgesel olarak işitme duyusuna gönderimde bulunmaktadır. Birinci yedilikte geçen rüzgarın esmesi (dize:2) işitme, ağaçlarda yaprakların sallanması (dize3-4) hem işitme hem görme, sucuların çingirakları işitme duyusuna gönderimde bulunmaktadır. İkinci altılıkta geçen: kuşların sürü sürü ve çığlık çığlık geçmeleri (dize:9-10) hem görme hem işitme, ağların çekilmesi (dize:11), kadının ayaklarının suya değmesi (dize:12) görme duyusuna gönderimde bulunmaktadır. Üçüncü yedilikte geçen: Kapalıçarşı (dize:15), cıvı cıvı Mahmutpaşa (dize:16) ve güvercin dolu avlular (dize:17) görme, çekiç sesleri (dize:18) işitme ve ter kokuları (dize:19) koklama duyusuna gönderimde bulunmaktadır. Son beşlikte geçen: loş kayık haneleriyle bir yalı (dize:23) görme, lodoların uğultusu (dize:24) işitme duyusuna gönderimde bulunmaktadır. Bu durum bize baskın olarak görme, işitme ve koklama duyularına, çıkarımsal olarak da kadının ayaklarının suya değmesi dokunma duyusuna, sucuların su satması ve suyun tadılmasıyla, yirmi ikinci dizedeki sarhoşluk içki içmeyi içermesiyle tatma duyusuna gönderimde bulunmaktadır.

5.33. “Kültürlü İnsanlar Yetiştirmek” Başlıklı Metnin Çözümlemesi

5.33.1. Söylemsel Düzey

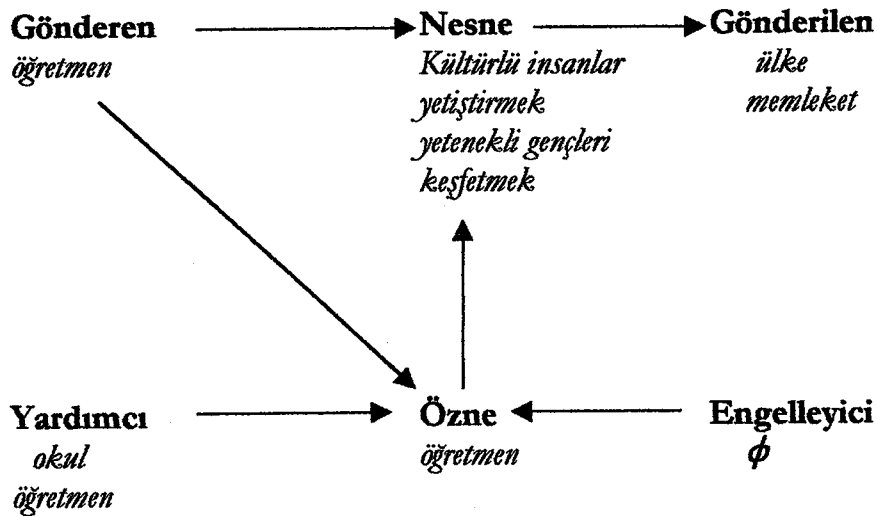
Uzamsallaşma: Bir memleket, dünya, okul, Diyarbakır

Zamansallaşma: Metnin yüzey yapısında belirmemektedir

Oyunculaşma: Kültürlü insanlar, gençler+öğrenciler+yetenekli gençler=ortak öznedir, öğretmenler (kültürün işçileri, üreticileri ve çoğaltıcıları=öğretmen ortak öznesidir), Ziya Gökalp, Yahya Kemal, Rum doktor

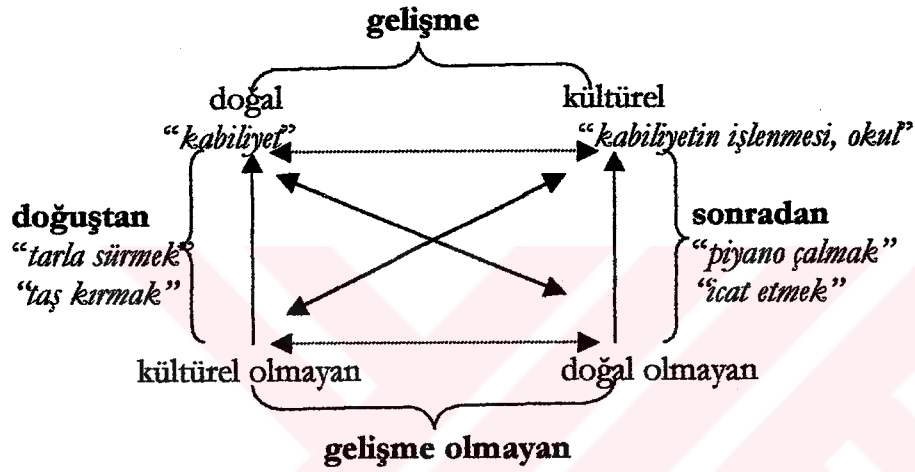
5.33.2. Anlatsal Düzey

Metinde kültürlü insan tanımı verilerek bunun nasıl ve kim tarafından keşfedilip nerede yetiştirileceği vurgulanmaktadır. Kültürlü insan maddi ve manevi kültürü oluşturanlar olarak belirtilmektedir. kültürlü insanlar da doğuştan gelen özelliklerin işlenmesine bağlıdır. Bunu gerçekleştirecek yer okul, kişi ise öğretmen olarak belirtilmektedir. Metnin türü gereği de anlatsal şema bulunmamaktadır.



5.33.3. Temel Yapı

Metnin temel yapısı “kültürü oluşturma yolları” üzerine kurulmuştur. Bir ülkenin sağlıklı nesiller yetiştirmesi onların maddi ve manevi kültürlerini oluşturmalarıyla doğru orantılıdır. Bir ülkenin öğretmenleri yüz kişiden üç beş kişinin yeteneklerini keşfedip yetiştirirse başarılıdır, görevini ve sorumluluğunu yerine getirmiştir. “Doğal/kültürel” karşıtlığı kurulabilir.



5.34. “Ömer’den Serdar’a Mektup” Başlıklı Metnin Çözümlemesi

5.34.1. Söylemsel Düzey

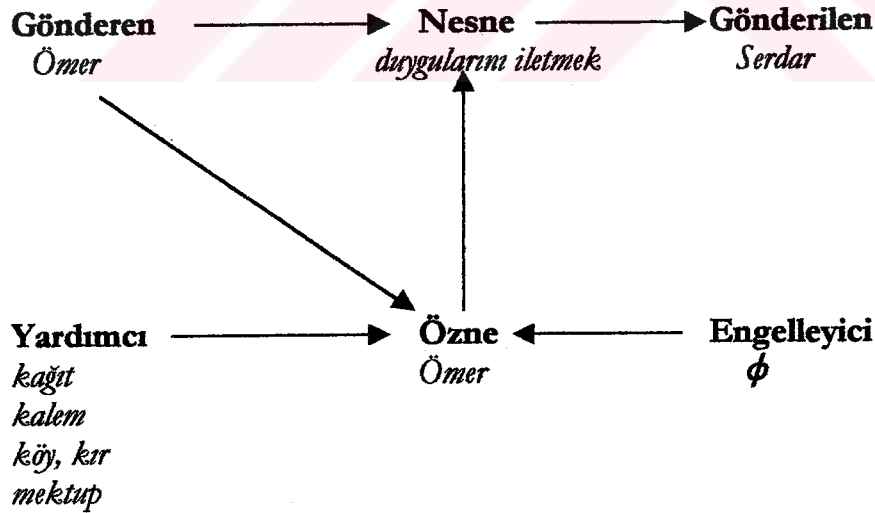
Uzamsallaşma: Ankara, Çınar ağacının altı, karşı tepeler, Kınalıtepe, Çiçekpınarı, köy

Zamansallaşma: Tatil zamanı, bugün, bu sabah, 10 Ocak 1998

Oyunculaşma: Serdar, Ömer, Kuzular, Baba çoban

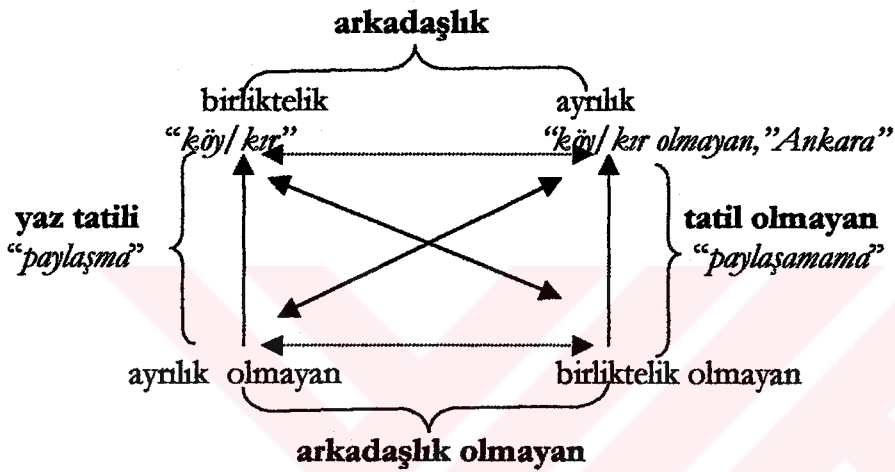
5.34.2. Anlatısal Düzey

Serdar, Ömer’in köyünde bir yaz tatili geçirdikten sonra oradan ayrılır. Ömer de Serdara içinde bulunduğu ruhsal durumunu açıklamak için mektup yazar ve duygularını dile getirir. Bu durum eyleyenler şemasında aşağıdaki gibi gösterilebilmektedir.

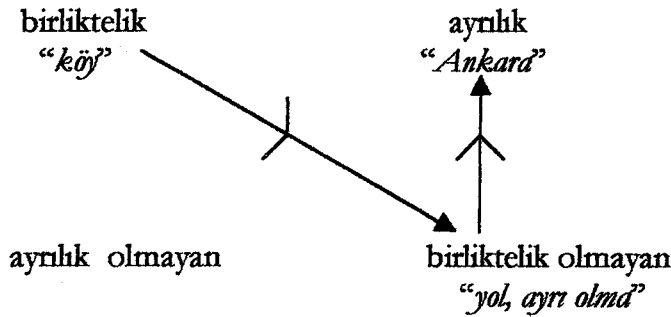


5.34.3. Temel Yapı

Metnin temel yapısında Ömer'in babasından kalan çobanlık mesleğini, işini sürdürme zorunluluğu olduğunu dile getirilmektedir (satr:20-24). Metinde bu işin bir sevda olduğu ve Ömer'e babasından kaldığı belirtilmektedir. Mektup bir arkadaşına yazıldığı için belirli değerler gündeme gelmektedir: Arkadaşlık, dostluk, saflık, sevgi...gibi. Uzam açısından bakıldığında da kır uzamı betimlenmektedir.



Yaz tatili boyunca birlikteyken ayrılığa dönüşmüştür. Birlikteliklerinin ayrılığa dönüşmesi hem zamansal hem de uzamsal bir görünüm sunmaktadır. Bu durum göstergebilimsel karede aşağıdaki gibi gösterilebilmektedir.



Mektup yazarı (Ömer), bu ayrılığı yeniden birlikteliğe dönüştürmek istemektedir. Bunun gerçekleşmesini arzulamaktadır. Gerçekleşmesine ilişkin bir gönderim bulunmamakta, istek düzeyinde kalmaktadır.

6. BÖLÜM: Değerlendirmeler

6.1. Bağlam Oluşturmaya Yönelik Düzenlemeler

Ders kitabına seçilen metnin amaca uygun davranışları edindirmede bağlam oluşturucu etkinliklere yer verilmesi gerekmektedir. Böylece metindeki olayı, durumu gerçek yaşama aktarma, bu duruma hazır olma, aynı durumla karşılaştığında yapılması gerekenleri bilme gibi davranışlar, metinler aracılığıyla bireye kazandırılmaya çalışılmaktadır. Uygun bağlamların oluşturulması için öğrencinin hazırbulunurluk düzeyinin artırılması, görsel iletilerle sözel metnin iletisinin desteklenmesi, örnek metnin türünü temsil yeterliliğinin bulunması gibi konuların etkin bir biçimde ders kitaplarında yer alması gerekmektedir.

Anadili öğretiminde kullanılan metinlerin öğrenci tarafından anlaşılabilmesi, metin aracılığıyla edindirilmesi düşünülen davranışların kazandırılabilmesi için öğrenci metinle karşılaştırılmadan önce öğrencinin yapması gereken işlemler, etkinlikler bulunmaktadır. Bu durum ders kitaplarında hazırlık çalışmaları, metnin resimlenmesi ve tür-biçim çalışmaları olarak gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır. Böylece öğrenci metni kavramaya yönelik olarak artalan bilgilerini edinir, konuyla ilgili araştırmalar yapar ve düşünmeye yönelir. Bu düşüncelerini görsel metinde somutlaştırır ve metni okuması için bir çerçeve, bir bağlam oluşur. Öğrenci metni okuduğunda dilsel olarak kodlanan iletileri edindiği artalan bilgilerinin, metnin türünün bilgisinin ve görsel metnin oluşturduğu bağlamda anlamlandırmaya, metnin iletisini kavramaya çalışır.

Anadili öğretimi ders kitaplarına seçilen metinlerin, öğrenciye edindirilmesi düşünülen davranışları kazandıracak etkinlikleri içermesi gerekmektedir. Bu durum metnin hazırlık çalışmalarının ve resminin bu işlevi yerine getirecek biçimde düzenlenmesini gerekli kılmaktadır. Hazırlık çalışmaları ve metnin resmi öğrencinin etkin biçimde metinle etkileşime girmesini sağlamaktadır. İyi

düzenlenmiş bir hazırlık çalışması öğrenciyi etkin kılma yanında öğrencinin, metnin yazıldığı dönemin toplumsal, ruhsal, ekonomik durumlarının farkında olmasını, metnin iletisini kavramaya yardımcı olacak dünya bilgisini edinmesini, metnin konusuna ilişkin düşünmesini sağlamaktadır. Bu durum metni destekleyen, anlaşılmasına yardımcı olan resimle birlikte öğrencinin metinle etkin bir biçimde etkileşime girmesini de sağlayarak hazırbulunurluk düzeyini artırmaktadır. Bunun yanında metnin türüne yönelik artalan bilgilerinin edinilmesi metnin kavranmasında önemli ölçüde rol oynamaktadır.

Metnin hazırlık çalışmaları, resmi ve türüne yönelik çalışmaları, öğrencinin metni kavramasına yardımcı olmaktadır. Metinle ilgili yapılacak hazırlık çalışması öğrencinin usunda soru oluşturacak ve bu soruların yanıt(lar)ının çıkarılmasını sağlayacak ipuçlarının metinde yer almasını gerekli kılacağından bu çalışmalar önem kazanmaktadır. Metin işlendikten sonra öğrenci bu soruların yanıtını almış olması beklenmektedir. Bu nedenle metin, öncesi ve sonrası çalışmalarıyla bir bütün olarak ele alınmalıdır. Ders kitaplarına bu açıdan bakıldığında biçimsel olarak bu durum gözetilse de içerik olarak yetkinlik içermediği görülmektedir. Bu bölümde hazırlık çalışmaları, görsel metnin sözel metni destekleyişi ve tür-biçim çalışmaları değerlendirilmektedir.

6.1.1. Hazırlık Çalışmaları

Örnekteki metin 1'in hazırlık çalışmaları öğrenciyi iki soru ve bir yönlendirme biçiminde düzenlenmiştir. Hazırlık çalışmaları metnin konusuna ve kazandırılması düşünülen davranışlara yönelik olarak sorulmamıştır. Örneğin, örnek metin 1'in hazırlık çalışmalarındaki 2. soru, (İnsanların dış görünüşleri aldatıcı olabilir mi? Niçin?) metnin iletisini kavramaya yönelik yardımcı olma

niteliği taşımamaktadır. Metinde insanları dış görünüşüne göre yargılama gibi bir ileti de bulunmamaktadır¹⁰ (bkz.5.1, s.105-108).

Örnek metin 2'yle ilgili hazırlık çalışmaları iki soruyla oluşturulmuş, ancak bağlam oluşturma işlevini yerine getirmemektedir. Bu metinle ilgili hazırlık çalışmaları, öğrenciye soru yöneltilerek yapılmaya çalışılmıştır. Hazırlık çalışmalarının nasıl yapılacağına ilişkin açıklayıcı ya da yönlendirici bilgi de verilmemiştir. Öğrenciyi metne hazırlamaya yönelik düzenleme, yönlendirme yerine yolculukla ilgili genel bilgilerin soru biçiminde verildiği görülmektedir. Oysa hazırlık çalışmalarının amacı öğrencinin okuyacağı metni daha iyi anlaması için metinle doğrudan ilişkili değil ancak metnin, metin dünyasının gerçek dünyadaki görünüşleri sorudan çok bir öneri ya da yönlendirme vererek öğrenciyi metni okumaya ve anlamlandırmaya hazır duruma getirmektir. Buna karşın ders kitabına alınması yazarı tarafından uygun görülen metnin hazırlık çalışmalarının amacına uygun olarak düzenlenmediği görülmektedir.

Örnek metin 3'le ilgili hazırlık çalışmaları, tarihi bir yapıt incelenirken tutum ve davranışların neler olacağı konusunda öğrenciyi yönlendirmektedir. Oysa metin, tarihi yapıtları konu almadığı gibi tarihi yapıttan da oldukça az söz etmektedir. Bu nedenle de bağlam doğrudan değil dolaylı olarak oluşturulmaya çalışılmaktadır. Bu durum metnin analetisiyle bu iletiye dönük metin işlenişinin tutarsızlığını ortaya koymaktadır. Böylelikle de metnin hazırlık çalışmaları, metnin anlamlandırılmasına yardımcı olma, bağlam oluşturma işlevini yerine getirmemektedir.

Örnek metin 4'te hazırlık çalışmaları, metnin anlaşılmasına yardımcı olacak biçimde düzenlenmiştir. Metni okumadan önce öğrencinin halk edebiyatı hakkında bilgi edinmesinin istenmesi ve halk şiirinin nasıl oluştuğu konusunda genel bilgilerin edinilmesi metnin anlam evrenine girilmesini kolaylaştıracak,

¹⁰ Yapılan çözümleme sonucu metnin analetisinin "doğruluk" olduğu ortaya konmuştur. Ders kitabında

öğrenci metni daha iyi anlayacaktır. Ancak, günümüzde halk şairlerine oldukça az rastlanmaktadır. Halk şairlerinin şiirlerini nasıl söylediklerini ve halk şairlerinin yaşam biçimlerini gerçek dünya bilgileriyle kavrayabilmek oldukça güçtür. Bu nedenle metnin hazırlık çalışmaları öğrenciyi metni okumaya güdüleme işlevini yerine getirmemektedir.

Örnek metin 5'in hazırlık çalışmaları soru biçiminde düzenlenmiştir. Soruların birincisi öğrencinin metinle ilgili artalan bilgisini oluşturmaya ve konuyla ilgili araştırma yapmasına yönelik yönlendirme içermektedir. İkincisi ise, öğrenciye istiklal marşının kendilerinde yarattığı etki ve bir marşın toplumdaki insanları bütünleştirmede ne derecede etkili olabileceği sorulmaktadır. Bu sorularla bağlam oluşturulmaya çalışılmaktadır.

Örnek metin 6'nın hazırlık çalışmaları soru biçiminde düzenlenerek birincisinde öğretmenlik mesleğinin diğer meslek gruplarından farklı olup olmadığı sorulmuş ve nedenlerinin belirtilmesi istenmiştir. İkincisinde ise kötü düşünce sahibi kişilerde de bir güzellik bulmanın zor olup olmadığı sorulmuş ve öğrencilerden bu konuya ilişkin düşüncelerini söylemeleri istenmiştir. İyi ve kötü düşüncenin neler olabileceğinin saptanabilmesi için bu düşüncelerin belli bir bağlam içinde sunulması gerekmektedir. Sekizinci sınıf öğrencilerinin yaş düzeyleri göz önünde bulundurulduğunda hazırlık çalışmalarının oldukça üst düzeyde düzenlendiği görülmektedir. Ayrıca bu durum metin işlendikten sonra yazılı ya da sözlü anlatım biçiminde bir etkinlik olarak verilebilmektedir. Çünkü öğrenci, bu metindeki iletileri edindikten, içselleştirdikten sonra bu soruların yanıtını verebilecek duruma gelebilmektedir. Bu nedenle metnin hazırlık çalışmaları öğrenciyi metni okumaya, anlamlandırmaya yönlendirme, bağlam oluşturma işlevini yerine getirmemektedir.

(bkz. tablo 2, s.10) metnin işlenişinde analetin "güvensizlik" olduğu belirtilmiştir.

Örnek metin 7'nin hazırlık çalışmalarında öğrenciye çevresindeki insanların övgü dolu sözler söylemesine inanıp inanmadıkları sorulmaktadır. İkinci soru olarak da televizyonda kahramanları hayvanlardan oluşan hangi filmlerin izlendiği ve bunlardan beğendiklerinin özelliklerinin neler olduğu sorulmuştur. Metnin türü göz önünde bulundurulursa hazırlık çalışmalarında öğrenciyi araştırma yapmaya yönlendirmek için Fabl türü masalların çıkış nedenlerinin neler olabileceği öğrencilere düşündürülebilir, bu konuyu araştırmaya yönlendirilebilir. Ancak metnin aslı bozulup yeni bir metin oluşturulması hem fabl türünün özelliklerini kısıtlamakta hem de fabl türü metinlerin sonundaki ders verme ortadan kalkmaktadır. Bu durum öğrencinin türe yönelik bilgiyi yanlış öğrenmesine yol açmaktadır. Bu nedenle de bu metnin verilmiş amacı fabl türünden örnek bir metin vermekse metnin hazırlık çalışmaları da buna göre düzenlenmesi gerekmektedir. Bu metnin hazırlık çalışmalarının öğrenciyi metni okumaya, anlamlandırmaya yönlendirme ve metinle ilgili artalan bilgisini oluşturma işlevini yerine getirmemektedir.

Örnek metin 8'in hazırlık çalışmalarında öğrenciye Kurtuluş Savaşı'nın ilan edilmiş nedeni sorularak bilinmiyorsa araştırılıp öğrenilmesi istenmiştir. İkinci olarak da Atatürk'ün 'Nutuk' adlı eseri neden yazdığının araştırılıp öğrenilmesi istenmiştir. Bu metnin hazırlık çalışmaları metnin anlamlandırılmasında dolaylı bir işlevi yerine getirmektedir. Bu metnin türünün anı olduğu belirtilmiş ancak öğrenciden anı türüne ilişkin bilgi edinilmesi istenmemiştir. Metinde Atatürk genç çifte Türk devrimlerinin esaslarını sormuş ve metin bunun üzerine kurulmuştur. Ancak metnin amacı Türk devrimini anlatmak değil, onu her Türk gencinin bilmesi gerektiğini vurgulanmaktadır. Türk devrimlerine ilişkin bilgiler Nutukta yer aldığı için art alan bilgisinin buradan edinileceği düşünülmüştür. Bu durum hazırlık çalışmalarının dolaylı da olsa bir işlevi yerine getirdiğini göstermektedir.

Örnek metin 9'un hazırlık çalışmalarında öğrenciye çok sevdiği bir kasaba, köy ya da kentin olup olmadığı sorularak onlardan sevmelerinin nedenlerini

belirtmeleri istenmiştir. İkinci olarak da İstanbul'un pek çok esere konu olmasının nedeni sorulmaktadır. Metinde İstanbul'un birçok esere konu olması değil, İstanbul'un her köşesinin güzellikleri ve buna duyulan hayranlık dile getirilmektedir. Buna yönelik olarak birinci çalışma yeterli görülmektedir. İkinci çalışma İstanbul'un bir çok esere konu oluşunun nedenlerinin düşündürülmesi yeterli olmaktadır. Böylelikle de metinle ilgili bir bağlamı kendi kendine oluşturabilecektir. Öğrenci metin işlendikten sonra bu düşüncelerinin doğruluğunu ya da yanlışlığını kontrol edebilecektir. Bunun yerine duygularını nasıl dile getirdikleri sorularak şiir bilgisine yönelik çalışma yaptırılması metinle daha bağlaşıklık sağlayacaktır.

Örnek metin 10'un hazırlık çalışmalarında öğrenciye bırakmadıkları alışkanlıkları sorulmuştur, ikinci olarak da anne ve babaların çocuklarını yanlış davranışları olduğunda uyarılarının doğru olup olmadığı ve bunun nedeni sorulmaktadır. Hazırlık çalışmalarının işlevsel kılınması açısından birinci çalışmada alışkanlıkların ne olduğuna ilişkin bilgi edinmeleri ve bu alışkanlıkların hangilerinin doğru, hangilerinin yanlış olduğu konusunda görüşlerini yazılı ya da sözlü bildirmeleri istenmelidir. Öğrencilerin ebeveynleri tarafından uyarılmalarının doğruluğu ya da yanlışlığı duruma ve bağlama göre değişiklik gösterdiğinden ikinci çalışma tamamen işlevsizdir, gereksizdir ve 'artık' bir çalışma olarak kalmaktadır. Bunun yerine ebeveynlerinin, öğrencilerin hangi davranışlarından sonra ebeveynleri tarafından uyarıldıkları düşündürülerek metnin anlamlandırılmasına yönelik bağlam oluşturulabilmektedir.

Örnek metin 11'in hazırlık çalışmalarında öğrenciye yapmaları için iki etkinlik verilmektedir. Birincisinde Oğuz Kağan Destanı hakkında bilgi toplamaları ve sınıfta okumaları ikincisinde ise tarihimizi anlatan yazıları okurken ruhlarında nasıl duyguların uyandığı ve bu duyguları sınıfta anlatmaları istenmektedir. Bu metnin hazırlık çalışmaları eksik olarak hazırlanmıştır. Öğrencinin artalan bilgisini oluşturmaya yönelik olarak yaptırılması gereken destan

türüne ilişkin bilgilerin edinilmesi çalışması yaptırılmamıştır. Hazırlık çalışmalarının birinci çalışmasında öğrenciler destana örnek olan bir çalışmaya yönlendirilmektedir. Okudukları metin de destana örnek bir metindir. Bu metin işlendikten sonra bir başka destanı okumaları öğrendiklerini pekiştirme ve okuma alışkanlığı açısından olumlu bir etkinliktir. İkincisinde öğrencinin tarihi anlatan yazıları okuduklarında hangi duygularının uyandığının sorulması yine metin sonunda verilmesi gereken bir etkinliktir. Öncelikle öğrenci tarihi bir yazının ne olduğunu, hangi türde bir yazı okuması gerektiğini bilmesi gerekmektedir. Bu metin işlendikten sonra da yazı türünün farklılıkları dile getirilerek türe yönelik bilgi ve deneyim kazandırılabilir. Bu nedenle metinle ilgili hazırlık çalışmaları işlevini yerine getirememektedir.

Örnek metin 12'nin hazırlık çalışmalarında öğrenciden, topluca bulunulan yerlerde dikkatlerini çeken yanlış davranışlar ile uygarlık ölçülerine uyan davranışlara örnekler vermeleri istenmektedir. Bunun için uygarlık ölçütlerinin de araştırılması, öğrenilmesi istendiğinde hazırlık çalışmaları amacına ulaşacak işlevini yerine getirecektir. Bir olgu tanımlanmadan tanım hakkında bilgi istenmektedir. Bu nedenle eksik olarak düzenlenmiştir.

Örnek metin 13'ün hazırlık çalışmalarında öğrenciye yapmaları için iki etkinlik verilmektedir. Birincisinde devlet büyüklerinin televizyonda yaptıkları konuşmaları izlemeleri ve konuşma sırasında yapılan jest ve mimikleri izleyip sınıfta anlatmaları istenmektedir. İkinci olarak da cimri kavramı sorularak "cimri ile tutumlu" arasındaki farkı belirtmeleri istenmektedir, oysa bu metnin birinci etkinlikle bir ilişkisi bulunmamaktadır. Bunun yerine daha önce izledikleri bir oyunda oyuncuların davranışlarının gözlemlenmesi istenmesi daha işlevsel olacaktır. Bu tür bir yönlendirme metni anlamlandırma açısından daha etkin olacaktır. Bu nedenle de hazırlık çalışmaları işlevsiz kalmaktadır.

Örnek metin 14'ün hazırlık çalışmalarında öğrenciye yapmaları için iki etkinlik verilmektedir. Birincisinde Fatih Sultan Mehmet'in padişah oluşunun araştırılması ikincisinde İstanbul'un alınışına ilişkin bilgilerin toplanması ve sınıfta anlatılması istenmektedir. Ancak metin, İstanbul'un alınışına ilişkin değildir. İstanbul'un alınışı, Fatih Sultan Mehmet döneminin en önemli olaylarından biri, çağ açıp kapatan önemli bir tarih olayıdır. Genel kültür açısından da bilinmesi gerekmektedir. Hazırlık çalışmalarının birincisi gereksizdir. Bunun metin içinde verilmesi gerekmektedir. Bu durum metin yazarının ya da metni kitaba taşıyanın, metni eksik düzenlediğini göstermektedir. Bu nedenle de bu çalışma metinde olmadığı ve metni tamamladığı için gerekli görülebilmektedir.

Örnek metin 15'in hazırlık çalışmalarında öğrenciye aileleriyle birlikte televizyon seyredip seyretmedikleri sorularak, bu durumun iletişim bozukluğuna neden olup olmadığını sınıfta arkadaşlarıyla tartışmaları istenmektedir. İkinci olarak da bilgisayarın yararlarının sıralanması, bu aracın insanlar üzerindeki olumsuz etkilerinin olup olmadığını araştırılması istenmektedir. Metne baktığımızda hazırlık çalışmalarının birincisi metnin iletişinden ayrı bir konuyu kapsadığı görülmektedir ve metin işlendikten sonra yazma konusu olarak verilebilmektedir. Bu nedenle hazırlık çalışmaları için gereksiz bir çalışma olarak kalmaktadır. Metnin iletişine dönük olarak düzenlenen ikinci çalışma yeterli olarak görülmektedir.

Örnek metin 16'nın hazırlık çalışmalarında öğrenciye işe yaramayan, kenara atılmış bir eşyayı onarıp ya da düzelterek işe yarar hale getirip getirmediği sorularak açıklamaları istenmektedir. İkinci olarak saksıda ya da bahçede çiçek, sebze, meyve yetiştirip yetiştirmedikleri sorulup emekleri sonucunda ürün elde ettiklerinde neler hissettiklerini arkadaşlarına anlatmaları istenmiştir. Üçüncü olarak da dürüst çalışan, alın teriyle ekmek parası kazanan insanlarla ilgili düşüncelerini söylemeleri istenmektedir. Metnin iletişine bakıldığında günlük yaşantımızda kullandığımız ürünlerin alın teri ve emek sonucu elde edildiği dile

getirilmektedir (bkz. 5.14, s.151-152). Bu nedenle birinci çalışmada onarılp işe yarar duruma getirmede, metnin iletilmesine bağlam oluşturmak açısından harcanan emeğe dikkat çekilmesi gerekmektedir. Çalışmanın bu yönü eksik bırakılmıştır.

Örnek metin 17'nin hazırlık çalışmalarında öğrenciye bir toplumun kalkınmasında eğitim ve öğretimin rolünün ne olduğu sorularak araştırmaları istenmektedir. İkinci olarak daha önce kullanılan abecenin ne olduğu ve yeni abecenin bize sağladığı kolaylıkların neler olabileceğinin araştırılması istenmektedir. Üçüncü olarak da Atatürk'ün milli eğitimle ilgili görüşlerini belirten özdeyişlerinden bulup sınıfta okumaları istenmektedir. İkinci çalışma (Bundan önce Türk dili yazı sisteminde birçok abece sistemi kullanılmıştır?) gereksiz kalmaktadır, bu biçimde düzenlenişle de eksiktir. "Bundan önce" ile neyin kastedildiği, neye, ne zamana gönderme yaptığı belli değildir. Atatürk'ün milli eğitimle ilgili görüşlerinin anlatıldığı metnin iletilmesiyle (bkz. 5.17, s. 157-159) dolaylı bir biçimde ilişki kurulabilmektedir.

Örnek metin 18'in hazırlık çalışmalarında öğrenciye haksızlığa uğradıklarında ne yaptıklarını ve karşısındakilerden ne yapmalarını istediklerini söylemeleri istenmektedir. Hangi durumlarda özür dilediklerini, hangi durumlarda da teşekkür ettiklerini sınıfta tartışmaları, insanların birbirlerini aldatmalarının, çevrelerine karşı sorumsuzca davranmalarının neden yanlış olduğunu söylemeleri istenmektedir. Öğrenci, hazırlık çalışmalarıyla metni anlamlandırma açısından gerekli artalan bilgilerine dönük bilgi edinmeye yönlendirilmektedir. Metnin anailetilmesine yönelik öğrencinin usunda soru oluşturulması sağlanmıştır. Sorunun yanıtı da metinde bulunabildiğinden hazırlık çalışmaları amacına hizmet etmektedir.

Örnek metin 19'un hazırlık çalışmalarında öğrenciye insanların neden bir yabancı dil öğrenmek istedikleri ve yabancı bir dilin en iyi biçimde nasıl öğrenileceği konusundaki görüşlerini söylemeleri; okumanın, çok kitap okumanın anadili ya da yabancı dil öğreniminde rolünün olup olmadığını açıklamaları;

insanların birbirlerini aldatmalarının, çevrelerine karşı sorumsuzca davranmalarının neden yanlış olduğunu söylemeleri istenmektedir. Bu düzenlemelerle hazırlık çalışmaları metnin anlamlandırılması için bağlam oluşturma işlevini yerine getirmektedir.

Örnek metin 20'nin hazırlık çalışmalarında öğrenciden Atatürk'ün yaptığı hangi işlerin onun yurt sevgisini ortaya koyduğunu araştırmaları ve sınıfta tartışmaları istenmektedir. İkinci olarak günümüzde bütün dünyanın istediği uluslar arası barışın sağlanabilip sağlanamadığı sorularak bu konunun araştırılması istenmektedir. Hazırlık çalışmasının birincisi Atatürk'ün yurt sevgisine ilişkindir ve metinle bağdaşmamaktadır. Metinde hazırlık çalışmasının ikincisine yönelik tartışma, sorgulama bulunmamaktadır. Bu konuda bir yargı oluşturacak yeterli bilgi de metinde bulunmamaktadır. Burada ele alınması gereken Atatürk'ün ulusal ve evrensel görüşlerine dönük olarak insan sevgisidir (bkz.5.20, s.164-165). Bu nedenle hazırlık çalışmaları işlevini yerine getirmemektedir.

Örnek metin 21'in hazırlık çalışmalarında öğrenciden doğup büyüdüğü yerlerden ayrı iseler oraları özleyip özlemedikleri, tekrar geri dönme isteği duyup duymadıkları ve bunun nedenleri sorulmaktadır. İkinci olarak asılsız söylentilerin kötü sonuçlar doğurduğu olaylar yaşayıp yaşamadıkları ya da duyup duymadıkları sorularak arkadaşlarına anlatmaları istenmektedir. Metinde asılsız söylentiler değil memlekete duyulan özlem, "herkes kendi memleketinde mutlu olabilir" iletisi verilmek istenmektedir (bkz. 5.21, s.166-169). Metnin hazırlık çalışmaları bu iletiyi kavratacak, düşündürecek ya da onun üzerinde yoğunlaşılacak düzenlemeleri içermesi gerekmektedir. Bu nedenle, metinle ilgili hazırlık çalışmaları metni kavramaya dönük hazırlanmamıştır. İkinci çalışma ise metnin iletmek istediği temel düşünce olmadığından gereksiz bulunmaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı yayınlarından çıkan kitaptan örnekleme alınan metinlerin (22'den 32'ye kadar) hazırlık çalışmaları bulunmadığından değerlendirilememiştir.

Örnek metin 32'nin hazırlık çalışmalarında öğrencilerden bir şehri gezerken nelere dikkat ettiklerini söylemeleri, İstanbul'un tarihi ve turistik yerlerinden birkaçının adının öğrenilmesi ve İstanbul için yazılmış şiirlerden birini bulup şiir defterlerine yazmaları, sınıfta arkadaşlarına okumaları istenmektedir. Şiir, beş duyuya hitap etmekte, eski İstanbul hayal edilmekte ve betimlenmektedir (bkz. 5.32, s. 196-197). Bu nedenle duyulara yönelik çalışmalar yaptırılması gerekir. Aynı zamanda hazırlık çalışmaları için Necip Fazıl'ın "Canım İstanbul" adlı şiiri ya da İstanbul ile ilgili bir başka şiir buldurulup üzerinde düşünmeleri sağlanarak sınıfta iki şiir karşılaştırılarak İstanbul'u iki ayrı şairin nasıl betimledikleri konusunda düşünceleri açıklattırılabilir. Böylelikle öğrenci etkin kılınabilmekte, farklı bakış açılarının metni nasıl değiştirdiği konusunda öğrencilerin farkındalık düzeyleri artırılabilir.

Hazırlık çalışmasının üçüncü çalışmasıyla benzerlik taşıyan bir çalışmaya da sözlü ve yazılı anlatım çalışmasında yer verilmiştir. İstanbul'dan söz eden dört şiir adı verilerek öğrencilerden bunlardan birini sınıfta okumaları istenmektedir. Ancak her iki çalışma da hazırlık çalışmalarında önerdiğimiz türde bir etkinliği kapsamamaktadır. Yalnızca şiir bulup okumaları istenmektedir. Bu durum ayrı başlıklar altında aynı çalışmanın yapıldığını göstermektedir. Oysa her iki başlığın ayrı olmasının bir gerekçesi bulunmaktadır. Hazırlık çalışmaları metni anlamlandırmak için bağlam oluşturu bir işlev üstlenirken yazılı ve sözlü anlatım ise metinden hareketle yazma ve konuşma becerilerini geliştirme gibi bir işlev üstlenmektedir. Başka deyişle hazırlık çalışmaları edinç düzleminde, yazılı ve sözlü anlatım ise edim düzleminde yer almaktadır. Bu durum kitap yazarının bu ayrımı gözardı ettiğini ya da bu tür bir ayrımı yapacak bilince, edince sahip olmadığını da sezdirmektedir.

Örnek metin 33'ün hazırlık çalışmalarında öğrencilerden, insanların buldukları çevreden ne şekilde etkilendiklerini örneklerle açıklamaları, yeteneklerinin ortaya çıkarılıp geliştirilmesi için neler yapılabileceği konusundaki görüşlerini belirtmeleri, kültürlerini geliştirmeleri için neler yapmaları gerektiğini kısaca belirtmeleri istenmektedir. Hazırlık çalışmalarında, konuya ilişkin görüşlerin açıklanması değil, bu konular üzerinde düşündürülmesi, metni anlamlandırmaya yönelik bağlam oluşturabilecek etkinliklerin öğrencilere yaptırılmasıdır. Çünkü metinde bu konulara değinilmektedir. Hazırlık çalışmalarında öğrencinin zihninde oluşturulan soruların yanıtının metinde verilmesi bu çalışmayı anlamlı kılmaktadır.

Örnek metin 34'ün hazırlık çalışmalarında niçin mektup yazıldığı konusundaki düşüncelerini sınıfta dile getirmeleri, uzun süre ayrı kaldıkları arkadaşlarına mektup yazdıklarında nelerden bahsedeceklerini belirtmeleri istenmektedir. Birinci çalışmanın yanıtı ikinci çalışmada yer almaktadır. Bu nedenle birinci çalışma gereksiz kalmıştır. İkinci çalışmada mektup yazmaya ilişkin bir durum verilerek metnin anlamlandırılmasına yönelik bağlam oluşturmaya izin verilmektedir.

6.1.2. Görsel Metnin Sözel Metni Bütünleyişi

Örnek metin 1 için kullanılan resim, daha çok düz çizgi çalışılmasından olsa gerek bir fotoğrafa benzemektedir. Bu tür bir çizim ve görünüm metnin iletişiyle, öğrencinin duygu ve düş gücünü devindirmeyi sağlayacak yeterliliğe sahip olmadığı gibi metnin içerdiği olayı anlamaya da yardımcı olamamaktadır. Metne göre Mehmet Efendi, yoğurdu çobanın başından aşağı dökmesinin ardından çoban kapıdan dışarı çıkarken Müftüye rastlamaktadır ve aralarında konuşma geçmektedir. Oysa resim, üç kahramanı da bir arada gösterirken aynı zamanda da Mehmet Efendinin yoğurdu çobanın başından aşağı döker biçimde çizilmiştir. Resimdeki kahramanlar eski dönemin giysileriyle gösterilmiştir. Ayrıca metni

okumaya ve anlamlandırmaya yardımcı olması için çizilen resmin kahramanlarının sert bir görünüşleri olduğu gibi şiddet öğelerini de içermektedir. Bu sert ve şiddet içeren olumsuz ifadelerin öğrencide uyandıracığı izlenimin de olumsuz olacağı açıktır. Bu anlamda resmin öğrenciyi metni okumaya ve ondan tat almaya yönlendirici etkisi de yok edilmektedir. Bu nedenle metnin resmi metni destekleyici öge olma işlevini yerine getirmemektedir.

Örnek metin 2 için kullanılan resimde, kalabalık insanlar, ancak birbirinden habersiz, toplumun her kesiminden, yaş grubundan insanlar yer almaktadır. İnsanların nerede olduklarına (hangi yolculuğu yaptıklarına, buldukları yere) ilişkin bir sezdirim bulunmamaktadır, insanların belden yukarı bölümleri çizilmiştir. Yüzlerde ifadesizlik ve duygusuzluk baskın olarak verilmiştir. Metne göre, bu insanlar bir sıkıntı içinde, birbirleriyle itişen kakışan, sözlü uyarılarda bulunan, bir 'kaos' durumundaki insanları yansıtmaya gerekirken aksine kişilerin çoğunluğunda kayıtsızlık, hafif bir gülümseyiş, mutluluk ifadesi vardır. Bu biçimiyle resim, metnin kavranmasına yardımcı olma özelliği taşımamaktadır.

Örnek metin 3 için kullanılan resim, fötr şapkalı, paltolu bir adam yüksekçe bir yerde, üzerinde imzayı andıran bir yazı bulunan (metinde topun namlusu) boruya ellerini dayamış biçimde çizilmiştir. Yüksekte duran adam yandan görünürken geri planda bir şehir görüntüsü verilmeye çalışılmıştır. Resimdeki kişi de "heybetli" bir görünüm sergilemektedir. Metin, gezi türünün örneği olarak sunulduğundan betimleme yapma olanağı veren bir resmin çizilmesi gerekirken bunun tersine metindeki iletiden uzak, geziden çok geziyi anlatanın ön plana çıkarıldığı bir resim yer almaktadır. Bu metin için çizilen resim metnin iletisini kavratma ya da bağlam oluşturma işlevini yerine getirememekte, sözel metni desteklememektedir.

Örnek metin 4 için kullanılan resim, saz çalan, yöresel giysili, bıyıkları dudak kenarından yukarıya kıvrımlı, başında kavuk, başının üzerinde keleklerin

uçuşunu andıran çiçeklerin yer aldığı, elinde teli olmayan sazıyla bir kişinin belden yukarısı görünen ve saz çalıp söyleyen bir kişinin resmi çizilmiştir. Bu resme göre sazın teli yoktur. Bu durum, saza ilişkin bilgisi olmayan bir kişinin sazın telsiz olduğu izlenimine kapılabilme olasılığını ortaya çıkarmaktadır. Öte yandan metnin iletişimiyle de örtüşmemektedir (bkz. 5.4, s.116-118). Metinde gül-bülbül, menekşenin yetiştiği kayalar, menekşeler güllerin harı içinde yetiştiği belirtilirken metnin resmi bunları canlandıracak, öğrencide bu çağrışımları uyandıracak nitelikte çizilmemiştir. Bu nedenle işlevini yerine getirememektedir.

Örnek metin 5 için çizilen resim, metni desteklemesi gereken resim işlevini yerine getirmemektedir. Metin solda, resim ise metnin sağında yer almaktadır. Resimde, okulu andıran bir binanın bir bölümü, onun önünde dalgalanan bir bayrak, bayrağın önünde bir öğretmen, onun önünde de ikişer kişilik iki sıra oluşturmuş öğrenciler bulunmaktadır. Bununla okullarda her haftanın başlangıcında ve bitiminde söylenen İstiklal Marşı töreninin bir görünümü resimlenmiştir. Ancak bu görünümüyle resim, metinde iletmek istenen durumu da yansıtamamaktadır (bkz. 5.5, s.119-121).

Örnek metin 6 için çizilen resimde, metnin kahramanı Avar öğretmenin hapishane müdürüyle yaptığı konuşmayı gösteren bir resim yer almaktadır. Bu da Avar'ın solunda parmaklığı andıran karelerin çizilmesinden anlaşılmaktadır. Resimde hapishane müdürü Atatürk'e benzetilmiş, Avar öğretmenin yüzüne bakmayan bir görünüm sunmaktadır. Bu da ikili konuşmalarda kişilerin birbirlerine karşı nasıl davranmaları gerektiği konusunda yanlış bilginin edinilmesine neden olabilmektedir. Bunun dışında metnin resmi Avar öğretmenin Atatürk'ün huzuruna çağırdığı kareyi yansıtmaya amacındaysa yine eksik çizilmiştir. 29. ve 30. satırlarda Atatürk işaret parmağıyla Avar'ı göstererek konuşmaktadır. Bu nedenle metnin resminin amacı belirsizleşmektedir. Metnin resmi, metni destekleyen hiçbir izlenimi yansıtmamakla birlikte bireyin düş gücünü devindirecek, resmi metni anlamaya yönelik olarak yorumlayabilecek nitelikte

çizilmemiştir. Bu nedenle de resim metni destekleyen bir öge olarak işlevini yerine getirmemektedir.

Örnek metin 7 için kullanılan resim, metnin sağına, karganın ağzında bir parça peynir ağacın en alt dalında, tilki de ağacın altında sol ön ayağını dilenciyi andırır biçimde öne uzatmış, ağzının suyu akar biçimde çizilmiştir. Bu görünümüyle resim, tilkiyi 'yalvaran' biçiminde sunmaktadır. Oysa metinde karga ormanda bir ağacın en üstüne konmuştur (satır 10-11). Bu nedenle metindeki bilgilerle resimdeki çizgiler arasında tutarlılık bulunmamaktadır.

Örnek metin 8 için kullanılan resim (fotoğraf), metnin üstünde bulunmaktadır. Fotoğrafta, bir davette Atatürk ve konukları görülmektedir. Metne göre bu fotoğrafın cumhuriyetin onuncu yılını kutlama balosunu yansıtmaya gerekirken bir düğün fotoğrafı metnin resmi olarak kullanılmıştır. Bu durum balo ve düğün şemalarının aynı olduğu gibi bir ileti taşıdığından yanlış bilgi aktarımı ortaya çıkmakta ve metnin resminin metni destekleme amacı bir yana, yanlış bilgi aktarımı gibi bir etkisi de bulunmaktadır. Bu nedenle resim, işlevini yerine getirememektedir.

Örnek metin 9 için kullanılan resim (fotoğraf), metnin üstünde eski İstanbul'u gösteren bir fotoğraf olarak yer almaktadır. Metnin anlaşılmasına yardımcı olma işlevi bulunmakta ve metni destekleyebilmektedir.

Örnek metin 10 için kullanılan resim, yüzü görünmeyen ancak giysisinden kadın olduğu sezdirilen birinin ineğe benzer bir hayvanı kucağına almış biçimde çizilmiştir. Metnin başlangıcında anlatıcının kendi anlatısına örnek olarak gösterdiği örnek anlatı resmedilmiştir. Metinde alışkanlık konu edilmektedir. Resim, alışkanlık kavramını çağrıştıracak bir çizim sergilememektedir. Aynı zamanda kadına, kişiye önem verilmeme gibi bir izlenime yol açmaktadır.

Örnek metin 11 için kullanılan resimde, yakılmış odunlarla eritmeye çalışılan dağ, yakılan ateşin etrafında Türklere özgü olan ve onlarla birlikte düşünülen ata binmiş biri (muhtemelen kağan), ateşi körükleyen iki kişi ve Köktürkler'in o döneme özgü giysileriyle bir grup insan topluluğu yer almaktadır. Resim, metnin Ergenekon'dan çıkış bölümünü simgelemektedir. Bu nedenle görsel metin sözel metinle uyumludur.

Örnek metin 12 için kullanılan resimde, koltuklardan otobüs olduğu anlaşılan bir yerde, bir kadın ve üç erkeğin bulunduğu, arkada bir kişinin burnunu tutarak, onun önündeki (anlatıcı) iyi giyimli ve kızgın bir biçimde, resmin solunda bulunan bayan şaşkın bir ifadeyle sağ ön plandaki sarımsak kokan, bu bakışlardan etkilenen 'köylü kılıklı' kişiye bakışları resmedilmektedir. Bu görünümüyle görsel metin, sözel metni desteklemektedir.

Örnek metin 13 için kullanılan resim, perdesi belli olmayan sahnede, bir uşağa benzer, bir aşçı giysili iki erkek, bir kadın ve bir de onlara emirler yağdıran, patrona benzer bir erkek ve onları izleyenlerin tek sırasının görüldüğü bir biçimde bir oyun sahnesinin görünümü olarak çizilmiştir. Kişilerin görünümleri 17. yüzyıl Fransız giyim tarzına göre çizilerek metinle uyum sağlanmıştır. Bu metnin tiyatro oyunu olduğu göz önüne alındığında görsel metin sözel metni desteklemektedir.

Örnek metin 14 için kullanılan resim, Fatih Sultan Mehmet'in o dönemin ünlü ressamına yaptırdığı portresidir. Metnin konusu, Fatih Sultan Mehmet'in dönemi olduğundan Fatih Sultan Mehmet'in portresinin metnin resmi olarak sunulması sözel metinle uyumsuz olmamakta ancak zayıf çağrışımları bulunmaktadır. Fatih Sultan Mehmet'in bıraktığı eserlere de yer verilerek resmin zenginleştirilmesi görsel metinle sözel metnin uyumunu güçlendirecektir. Bu nedenle görsel metin işlevini tam olarak yerine getirememekte, sözel metni yeterli bir biçimde desteklememektedir.

Örnek metin 15 için kullanılan resim, bir bilgisayarın başında çalışan biri kadın üç kişi olarak çizilmiştir. Metindeki erkeklerden biri yarım sakallı ve gözlüklü çizilerek kalıplaşmış entelektüel bir görünüm verilmiştir. Kişilerin görünümü modern insan tipindedir. Ancak metnin iletisi gelişen teknoloji karşısında insanların toplu yaşamdan bireysel yaşama geçtikleri, insanlarla iletişimi yüz yüze değil makine aracılığıyla yapma eğilimi dile getirilmektedir (bkz.5.15, s. 152-153). Kişinin makineyle yalnız olarak çizilmesi durumunda sözel metni daha fazla desteklemektedir. Bu anlamda metnin resmi, sözel metne karşıtlık oluşturacak biçimde çizilmiştir.

Örnek metin 16 için kullanılan resim, yere eğilmiş, bir eliyle kazmayı, diğer eliyle yerdeki taşı tutmuş, kasketli, bıyıklı, iri gözlü ve gözleri kapalı bir erkek, etrafında birkaç çam ağacı olan taşlık bir yerde çalışır biçimde çizilmiştir. Metinde bu yer; kayalık, taşlık, çalılık ve denize diklemesine inen bir yer olarak betimlenirken görsel metin düzlük olarak çizilmiştir. Sözel metindeki yer betimlemesi resimde tam olarak yansıtılmamıştır. Metinde bu yerin önemli bir işlevi bulunmaktadır. Çünkü metnin kahramanı zorluklara azimle, çalışmayla göğüs germekte ve başarılı olmaktadır (bkz. 5.16, s. 154-156). Resimde bu başarıya, zorlukları yenme durumu da yansıtılmamıştır.

Örnek metin 17 için kullanılan resimde (fotoğraf), Atatürk'ün öğrenci ve öğretmen topluluğu ile birlikte fotoğrafı yer almaktadır. Metinde Atatürk, Milli eğitim konusundaki görüşlerini belirttiği konuşmasında bir topluluğa hitap etmektedir. Oysa metnin resmi, ziyareti andıran bir fotoğraf olarak verilmiştir. Bu açıdan görsel metin, sözel metni desteklememektedir.

Örnek metin 18 için kullanılan resimde, fötr şapkalı, iyi giyimli bir kişinin (alıcı) işçi tulumu giydirilmiş satıcıya para ödediğini gösteren bir durum yansıtılmaktadır. Manava benzer bu yerde alıcı ve satıcıdan başka kimse bulunmamaktadır. Günümüz dünya gerçeklikleri resme yansıtılmamıştır. Sözel

metinde sorumluluk duygusunun önemi ve ne olduğu anlatılmaktadır (bkz. 5.18, s. 160-161). Resim iki kişinin manava benzer bir yerde fotoğraf çektirmelerini andıran bir görünüm sunmaktadır. Bu nedenle görsel metin sözel metnin iletisini kavramaya yönelik yardımcı olma işlevini yerine getirmemektedir.

Örnek metin 19 için kullanılan resim, bir turist çift, erkek olanın elinde fotoğraf makinesiyle biri kız üç gence (öğrenci) fotoğraflarını çekmelerini ister gibi bir biçimde çizilmiştir. Buldukları yer ise deniz kenarıdır. Böylelikle yaz tatilinde turistlere yardımcı olabilmek onlarla iletişim kurabilmek için dil bilmek gerektiği sezdirilmek istenmektedir. Sözel metinde ise “dil bilmek demek bilindiği iddia edilen dilde konuşabilmek, o dilde yazılmış kitapları okuyup anlamak demektir.” iletisi verilmek istenmektedir (bkz. 5.19, s. 162-163). Dilbilgisi kurallarını bilmekle o dilin bilinmediği vurgulanmaktadır. Metinde dil bilmenin ne olduğu sorgulanırken görsel metin yalnızca yaz tatilinde diğer ülke insanlarıyla (turistlerle) iletişim kurmak için dil bilmenin önemi vurgulanmaktadır. Bu anlamda görsel metin, sözel metni destekler bir görünüm sunmamaktadır.

Örnek metin 20'nin resmi, (fotoğraf), Atatürk'ün yanında bir kadın ve etrafında insan topluluğuyla birlikte terasa benzer bir yerde neşeli bir biçimde sohbet edildiğini gösteren bir fotoğraftır. İnsanların mutluluk ifadeleriyle insan sevgisi ve evrensel düşünce yansıtılmaya çalışılmıştır. Bu biçimiyle, fotoğraf olarak kullanılan görsel metinde, sözel metnin iletisi olan yurttan ve dünyada barış ilkesi yansıtılmamaktadır. Bu açıdan resim, sözel metni desteklemede yetersiz kalmaktadır.

Örnek metin 21 için kullanılan resim, orta yaşlarda bir erkeğin ağaçlara bakarak mutlu olduğunu yansıtan bir görünüm sunmaktadır. Sözel metinde memleketten ayrılış ve memlekete duyulan özlemden dolayı geri dönüş konu edilmektedir (bkz. s.166-169). Görsel metinde ise sanki yeşillığe, ağaca duyulan

sevgi yansıtılmış gibi bir izlenim yaratılmaktadır. Bu açıdan görsel metin sözel metni desteklememektedir.

Örnek metin 22 için kullanılan resim (fotoğraf), yuvarlak içinde Atatürk'ün bir konuşmasının fotoğrafıdır. Sözel metin Atatürk'ün cumhuriyetin onuncu yılında Türk milletine hitaben konuşması yer almaktadır. Fotoğraf bu seslenişini yansıtmaktadır. Görsel metinle sözel metin arasında kalıplaşmış bir ilişki kurulmaktadır. Görsel metnin sözel metnin iletisini anlamlandırmaya yönelik çağrışımsal öğeleri bulundurmaması, sözel metnin yorumlanmasına ve iletisinin çıkarılmasına yardımcı olma işlevini yerine getirmemesine neden olmaktadır.

Örnek metin 23 için kullanılan resim, bankta oturan yaşlı bir bay (Cengiz bey) ile ayakta duran pardösülü orta yaşlarda iki kişi (öndeki Mustafa Necati, eski Milli Eğitim Bakanı) olarak çizilmiştir. Sözel metnin giriş bölümü resmedilmiştir. Metnin iletisini yansıtmaktan uzaktır ve metnin anlamlandırılmasına yardımcı olacak öğeleri bulundurmamaktadır.

Örnek metin 24'ün resmi, elinde mikrofon bulunan bir kişinin arkası dönük topluluğa bir şeyler anlatır ya da şarkı söyler biçimde çizilmiştir. Seyirciler de elleri havada onu alkışlamaktadırlar. Sözel metinde dilin kullanımına yönelik yapılan yanlışlar dile getirilmektedir. Resimde dile duyarlı olmayı çağrıştıracak bir görünüm bulunmamaktadır. Görsel metin sözel metni yansıtmadığı gibi arada bir ilişki kurulmasına yardımcı olamamaktadır.

Örnek metin 25'te resim kullanılmamıştır. Sözel metin 16 atasözü ve 7 özdeyişten oluşmaktadır. Her atasözü ve özdeyiş ayrı bir söylem durumu oluşturmaktadır. Bu nedenle metinde resim kullanılmamıştır.

Örnek metin 26 için kullanılan resim ise Atatürk'ün belden yukarısını gösteren bir fotoğrafıdır. Bu metinde Atatürk'ün yurt sevgisi, bilim ve teknik,

eğitim, alışkanlık, millet sevgisi konularında söyleniş olduğu sözler sözel metni oluşturmaktadır. Sözel metin 7 paragraftan oluşmaktadır. Her paragraf ayrı bir sylenim durumu sunmaktadır. Bu nedenle de resmin metni destekleme olasılığı ortadan kalkmaktadır.

rnek metin 27 için kullanılan resimde, okul sıralarına benzer bir yerde oturan kişilere bir kişinin (ğretmen) bir Şeyler (ders) anlattığı izlenimi verilmektedir. Sözel metinde bir kişinin konferans vermesi konu edilmiştir. Resim de sunulan uzam ve evre konferans salonuna benzer öğeler taşımadığı için yanılıcı olabilmekte, sözel metinle görsel metin ilişkilendirilememektedir. Sözel metnin içeriğini (bkz. 5.27, s. 180-183) destekleyecek ve sezdirecek öğeler bulunmamaktadır.

rnek metin 28 için kullanılan resim, ihtiyaş bir kişinin  gence bir Şeyler anlatır biçimde çizilmiştir. Sözel metin deneyimli ihtiyaşın deneyimsiz gençlere genlikleri konusundaki düşüncelerini aktarmaktadır (bkz. 5.28, s.184-186). Resim konuya değil, konunun nasıl gerçekleştiğini sezdirecek öğeler içermektedir.

rnek metin 29 için kullanılan resim, yüksekçe bir yerden köye bakan iki kişinin görüntüsünü yansıtılmaktadır. İki kişiden birinin arkası dönük ve başında kalpak, üzerinde palto ve ayağında çizme bulunurken, diğerinde palto, çizme varken kalpağı yoktur, yandan bir görünüş verilmiştir. Kişilerin giyimleri kurtuluş savaşı yıllarına gönderimde bulunmektedir. Sözel metinde kurtuluş savaşı zamanından bahsetmektedir. Sözel metnin giriş kısmı görselleştirilmiştir.

rnek metin 30 için kullanılan resim, bilgisayar başında çalışan bir bayanın fotoğrafıdır. Sözel metinde genel bir biçimde bilgisayarın zararları ve yararları anlatılmaktadır. Bu açıdan görsel metinle sözel metin arasında uyumsuzluk bulunmamaktadır.

Örnek metin 31 için kullanılan resim, Karadeniz'in güzelliğini yansıtan bir fotoğraftır. Etrafı sık ağaçlarla çevrili suyun kenarında iki katlı bir ev yer almaktadır. Sözel metinde Karadeniz'in kirlendiğine dikkat çekilmektedir (bkz. 5.31, 193-195). Çevre açısından bakıldığında resim doğal güzelliği ön plana çıkarmaktadır. Metinde olumsuzluktan söz edilirken görsel metin olumlu bir görünüm sunmaktadır. Dolayısıyla, sözel metnin derin yapısında bulunan "doğal güzellikleri koruma" bilgisi görsel metin aracılığıyla sezdirilmektedir.

Örnek metin 32 için kullanılan resim, sözel metnin yan tarafına iki ayrı resim olarak çizilmiştir. Resmin üst kısmında erkek kişi gözleri kapalı portresi düşünüyor izlenimi veren bir biçimde yer almaktadır. Arkasında da bir ağaç bulunmaktadır. Bu resmin altında ise İstanbul'un eski görüntüsü ve eski giyimli bir suçunun resmi yer almaktadır. Sözel metinde İstanbul'dan söz edilmektedir, resimde bu durum yansıtılmaya çalışılmıştır.

Örnek metin 33 için kullanılan resim, sınıfta öğretmenin öğrencileriyle ilgilendiğini yansıtan bir görünüm sunmaktadır. Sözel metinde kültürlü insanlar yetiştirmenin sorumluluğu öğretmenlere yüklenmektedir. Bu durumda görsel metinle sözel metin uyumluluk sunmaktadır.

Örnek metin 34 için kullanılan resimde, kır ortamında bir ağacın altında küçük, heyecanlı ve mutlu görünümlü bir çocuk elinde kağıt ve kalem bir şeyler (mektup) yazarken görüntülenmiştir. Sözel metne göre mektup yazan kişi (çocuk) çobandır. Ama resimde bu görünüm yansıtılmamıştır. Sözel metinde yaz tatilini birlikte (Ömer ve Serdar) geçirdikleri ve yaz tatili bitince ayrıldıkları, bunun sonucunda da Ömer'in Serdara mektup yazdığı anlatılmaktadır. Ömer, mektubunda her ikisinin bildiği ortak mekanlardan söz etmektedir. Görsel metinde bu yerler yansıtılmamıştır.

6.1.3. Örnek Metnin Türünü Temsil Yeterliliği

Tür ve biçim bilgisi, metnin türünün ve biçimsel özelliklerinin verildiği bölümdür. Bu bölümde öğrenciye türler arasındaki farklılıkları, başkalaşmaları sezdirmek ve kavratmak temel amaç olmalıdır. Türün yetkin özelliklerini taşıyan, içeren metinlerin kitaplara alınması ve öğrenciye sunulması zihinde uygun bilişsel şemaların oluşmasına olanak sağlayacaktır. Metin türüne yönelik olarak öğrencinin hazırbulunurluk düzeyinin artmasını sağlamaktadır. Bu nedenle uygun bilişsel şemaların oluşturulabilmesi açısından bu bölümdeki etkinlikler önem kazanmakta, amaca yönelik düzenlemelerin yapılmasını gerekli kılmaktadır.

Üretilen metinlerin birbirinden ayrılmasını, farklılaşmasını sağlayan biçimsel ve dilsel kodlamalardır. Keçik ve Uzun (2001)'de metin türünü belirleyen, metne yüklenen iletişim amaçları doğrultusunda, metinde var olan dilsel özelliklerin kullanımında ortaya çıkan başkalaşmalardır. Bu başkalaşmalar konusunda alıcı ve verici arasında sessiz bir uzlaşım bulunmaktadır. Verici bu durumun ayrımındayken alıcı da bu başkahklara dönük beklentiler taşımaktadır (s.17). Metin türlerini belirginleştiren olgu, metnin sözlü ya da yazılı üretimi ya da sunuluşu değil, metne yüklenen iletişimsel amaçtır. Dilsel özellikler metin türlerinin belirleyicisi olarak kullanıldıkları için metinlerin amaçlarının tanımlanmasında yardımcı olmaktadır. Biber (1985)'te iletişimsel amaçlar beş madde altında toplanmaktadır: 1. Sıcak kişisel etkileşim (yüz yüze konuşma, telefon görüşmesi, özel mektup vb). 2. Bilgisel iletişim (yüz yüze konuşmalar- görüşmeler, iş ortakları arasındaki telefon konuşmaları, doğal, plansız, hazırlıksız konuşmalar, iş mektupları vb). 3. Bilimsel açıklama (sorgulayıcı bilimsel yazı, yaşamöyküleri, tanıtımlar vb). 4. Öğretici açıklamalar (öğretici bilimsel yazı, kurallar, resmi yazılar belgeler vb). 5. Kurgusal anlatı (masal, oyun, roman, öykü, söylenler, destanlar vb). Verici ve alıcının iletişimdeki etkileşiminde metin, türü ile birlikte rol oynamaktadır. Metnin türünü belirginleştiren biçim farklılıkları metnin hangi iletişimsel amacı taşıdığını göstermektedir (bkz. Keçik ve Uzun,2001:18).

Örnek metin 1'in türe yönelik çalışmalarında metnin türü doğru olarak verilmesine karşın metnin türünü belirleme konusunda verilen ölçütler metnin konu gelişimini sunmaktadır. Tür belirleme konusunda öğrenci yanlış yönlendirilmektedir. Bu metnin tür ve biçim açısından incelenmesinden sonra yine bu tür bir metinle öğrenci karşılaştığında metnin türünü söyleyebilecek düzeyde bir donanıma sahip olması beklenmektedir. Burada metnin türünü saptamaya yönelik verilen bilgilerle bireyin tür saptaması yapması olanaklı görülmemektedir.

Metinde “Okuduğunuz metnin konusu, Mehmet Efendinin insanlara olan güvensizliğidir. Yaşanmış ya da yaşanabilecek bir olay anlatılmaktadır. Öykü türüne uygun olarak yazılmış bu metinde Mehmet efendinin insanlara (çobanlara) güvensizliği verilerek konuya giriş yapılıyor.” (s.10) biçiminde bir açıklama yapılmaktadır. Bu iki tümcenin yan yana gelmesiyle ‘olay’ ile ‘hikaye’ arasında neden-sonuç ilişkisi kurulmuştur. “Olay hikayedir” gibi bir yaklaşım elde edilmiştir. Metnin konu gelişimi, tür belirleme ölçütü olarak sunulmuştur. Başka deyişle, tür ve şekil bilgisi başlığı altında konu gelişimi verilmiştir. Yazının türünü ve biçimini vermeye yönelik yeterli bir bilgi verilmemiştir. Bu da metnin türünü saptamaya yönelik bilgi eksikliğinin ortaya çıkmasına neden olmaktadır.

Örnek metin 2'nin türü (fıkra) yanlış verilmiştir. Metnin işlenişinde “gazete ve dergilerin belli köşelerinde daha çok günlük olaylardan söz eden, onları çeşitli yönlerden inceleyen bu tür kısa yazılara fıkra denir.” biçiminde bir tanım verilerek bu metnin türünün fıkra olduğu belirtilmiştir. Ancak metnin dilsel olarak kodlanması türüne yönelik hiçbir belirleyici içermemektedir. Bu metnin en önemli sorunu da burada ortaya çıkmaktadır: *yazarın vermiş olduğu türe yönelik belirleyicilerin metinde dilsel olarak işaretlenmemesi ve yazarın bu metni fıkra türüne örnek olarak vermesi.* Bu durumda metnin türünü temsil yeterliliği bulunmamaktadır.

Örnek metin 3'ün türü gezi yazısı olarak verilmiştir. Ancak metin, türünün yetkin özelliklerini taşımamaktadır. Gezi yazısının tanımı verilmiştir ancak metin bu tanıma uymamaktadır. Gözlemin gezi yazılarında önemli olduğu vurgulanırken metinde gözleme ve betimlemeye dayalı bir anlatım sergilenmemektedir. Bu durum metnin türünü temsil yeterliliğinin olmadığını göstermektedir. Metindeki tümceler oldukça uzun verilerek sekizinci sınıftaki öğrencilerin algılama düzeylerini aşmaktadır. Metnin 3. paragrafı tek tümce olarak verilmiştir. Talim ve Terbiye Kurulunun belirlemesine göre bir tümcedeki sözcük sayısının (sekizinci sınıf için) en fazla 16-18 sözcükten oluşması gerekmektedir. Buna karşın metnin 3. paragrafı 61 sözcükten oluşan bir tümce gibi sunulmaktadır. Bu durum metnin sınıf ortamlarına taşınmamasını gerektirmektedir.

Örnek metin 4'ün tür ve biçimine ilişkin çalışmalarda metnin türüne yönelik yapılan açıklamalar yetersiz kalmaktadır. Oysa metin türünü temsil etme yeterliliği taşımaktadır. Yalnızca metnin biçimsel özelliklerine değinilmiş, içeriksel özelliklerinden söz edilmemiştir. Oysa şiir türünün ya da bir metne şiir türü diyebilmenin en önemli gerekçesinin şiirin biçimsel özelliklerinin yanında içeriksel olarak 'imgelerle düşünme' olduğu bilgisi verilmemiştir.

Örnek metin 5'in tür ve biçimine yönelik açıklamalar, iki maddede ele alınmıştır. Birinci maddede metnin şiir olduğu ve şiirin marş olarak değerlendirilmesi için gereken özellikler belirtilmiştir. Yine şiire özgü biçimsel özelliklerden dörtlük, beyit ve kıt'a hakkında bilgi verilmiştir. İkincide ise kafiye ve redif bilgilerine yer verilmiştir. Örnek metin 4'te olduğu gibi bu metinde de türüne ilişkin bilgiler biçimsel düzeyde kalmaktadır.

Örnek metin 6'nın tür-biçim çalışmaları dört maddede ele alınmaktadır. İlk ikisinde metnin türüne (röportaj) yönelik bilgi verilirken diğer ikisinde de öğrencilere metinde geçen Avar'ın Milli Eğitim müdürü ve Atatürk'le olan konuşmaları buldurulup bu bölüme ilişkin olarak okuyucuda bırakılan etki

sorulmaktadır. Son maddede ise yazarın kendi yorumunu belirttiği bölüm buldurularak bu sözlerde abartma olup olmadığı sorulmaktadır. Bu bölümde metnin türüne yönelik olarak tanımlamadan başka bilgi bulunmamaktadır. Eksik bilgiyle öğrenciye metin türüne yönelik etkinlik yaptırılmaktadır.

Örnek metin 7'nin tür-biçim çalışmaları üç maddede ele alınmaktadır. İlkinde metnin türüne (fabl) yönelik bilgi verilirken diğer ikisinde de öğrencilere metnin biçimsel düzenlenişine ilişkin soru sorulmaktadır. Bu metnin fabl türüne örnek olarak verildiği belirtilmektedir. Ancak özgün metin değiştirilerek yeni bir metin oluşturulmuş ve öğrenciye sunulmuştur. Bu türün en yetkin örneklerini La Fontain'e vermiştir ve bu metin de La Fontaine'e¹¹ aittir. Kitaba alınan metin hem (özgün biçiminin daha kısa olmasına karşın değiştirilerek uzatılan metin) kısaltılmış, hem de metnin yazarı olarak Mustafa Ruhi Şirin'in adı verilmiştir. Fabl türünün en belirgin özelliklerinden biri de metnin sonunda bir ders çıkarılması, metnin bir ders vermesidir. Metinde bu durum yansıtılmamaktadır. Bu nedenle metnin türünü temsil yeterliliği bulunmadığı gibi öğrenciye yanlış bilgi verilmektedir.

Örnek metin 8'in tür-biçim çalışmaları üç maddeden oluşmaktadır. İlkinde metnin türüne (anı) yönelik bilgi verilerek metnin temel alındığı olayın cumhuriyetin 10. yılının kutlanması olduğu belirtilmektedir. İkincisinde anı türüne ilişkin "anılar geçmişi aydınlatan, geleceğe ışık tutan yazılardır. Bu özellikleri nedeniyle anıların tarihi bile aydınlattıkları bilinir." bilgisi verilerek bu anıya göre öğrencilerden Atatürk'ün neye önem verdiği söylenmesi istenmektedir. Üçüncüde ise metinde geçen olay sorularak olayın neden sonuç ilişkisinin belirtilmesi istenmiştir. Bu metinde de tür belirleme ölçütlerinde dilsel kodlamalardaki başlıklara ilişkin bilgi verilmemiş, ancak öğrencilerden bu türde metin oluşturmaları istenmiştir.

Örnek metin 9'un tür-biçim çalışmaları beş maddeden oluşmaktadır. İlkinde metnin konusunun "şairin İstanbul'a olan sevgisi ve hayranlığı" olduğu bilgisi verilerek öğrencilerden şiirin konusunun çeşidi sorulmaktadır. İkincisinde şiirin ilk sekizlik bölümünün uyak düzeni verilerek diğer bölümlerinin de öğrencilerden bulunması istenmektedir. Üçüncüde şiirde hece ölçüsünün kullanılıp kullanılmadığının incelenmesi istenmiştir. Dördüncüde şiirin sekizlik ve dörtlük bölümlerden oluştuğu ve özellikle dört dizeden oluşanların kısa, uyaklı ve redifli oluşlarının akıcılığı sağladığı bilgisi verilmektedir. Beşincide ise şiirdeki benzetmeleri bulmaları istenmektedir. Tür-biçim çalışmaları başlığı altında metnin yalnızca biçimsel düzenlenişlerine ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Ancak metnin neden şiir olduğu, şiir türünün özelliklerinin neler olduğu konusunda bilgi verilmemektedir. Bu durum biçimsel düzenlemelerin şiir olduğu bilgisinin aktarılmasına yol açmaktadır.

Örnek metin 10'un tür-biçim çalışmaları üç maddeden oluşmaktadır. İlkinde metnin türüne (deneme) yönelik kısa bilgi verilmektedir. İkincisinde metnin konusu ile başlığı arasındaki ilgi sorulmaktadır. Üçüncüde ise metnin girişinde verilen örnekle metne başlanmasının okuyucunun ilgisini çeken bir anlatım biçimi olduğu bilgisi verilerek öğrencilerden metinde yazarın düşüncelerini ifade etmek için hangi örnekleri verdiğini ve yazarın anlatım biçimine ilişkin görüşlerinin ne olduğu sorulmaktadır. Deneme türünün tanımı yapılarak öğrenciden bu türün özellikleri konusunda etkinlik yapmaları istenmektedir. Ancak, deneme türünün dilsel özelliklerinin neler olduğu konusunda bilgi verilmemiştir.

Örnek metin 11'in tür-biçim çalışmaları iki maddeden oluşmaktadır. İlkinde metnin türüne (destan) yönelik kısa bilgi verilmektedir. İkincisinde de metnin konu gelişimine yönelik olarak giriş gelişme ve sonuç bölümlerinin olduğu ve giriş bölümü yazar tarafından verilerek gelişme sonuç bölümünün de öğrenciler

¹¹ Bu metnin aslı için bkz. Kıran, Zeynel ve Ayşe (2000), *Yazınsal Okuma Süreçleri*, Ankara: Seçkin

tarafından belirtilmesi istenmiştir. Yine örnek metin 1’de olduğu gibi konu gelişimi verilmiştir. –mİş biçimbiriminin masal ve destan türü anlatılardaki işlevine değinilmemiştir¹². Metnin türünü temsil yeterliliği bulunmaktadır. Ancak bu türü saptama ölçütleri yeterince işlenmemiştir.

Örnek metin 12’nin tür-biçim çalışmaları beş maddede ele alınarak ilkinde metnin türüne (günce, günlük) yönelik kısa bilgi verilerek anı ile günce arasındaki (önce ve sonra yazma) ayrıma değinilmiştir. İkincisinde yazarın anlatım biçiminin gördükleriyle ilgili düşüncelerini dile getirmesinin ve konuşuyormuş gibi bir anlatım yolu benimsemesinin ne tür bir metin örneği oluşturduğu öğrenciye sorulmaktadır. Üçüncüde yazının kaç paragraftan oluştuğu ve bu paragrafların konuları öğrencilere sorulmuştur. Dördüncüde yazarın okuyucuyla konuşuyormuş gibi bir anlatımı benimsediği belirtilerek “nasıl yaparlar bunu, şunu bunu rahatsız edeceklermiş, sarımsak yemesinler demiyorum.” gibi örnekler vererek öğrenciden buna benzer örnekleri metinden bulmaları istenmektedir. Beşincide metnin konu gelişiminden giriş bölümü verilerek öğrenciden gelişme ve sonuç bölümlerinin bulunması istenmektedir. Anlatımda dilsel kodlamalardaki farklılıkların oluşturulan metnin türüne yönelik dilsel kodlamaların yapıldığı ve bu farklılıkların metin türlerini belirlemede bir ölçüt olacağı bilgisi verilmemektedir. Örneğin, mİş biçimbiriminin kullanılma sıklığı metin türünün masal olduğu yönünde bir ipucudur. Yazar metnini oluştururken metnin türü adına kimi dilsel kodlamalara gitmektedir. Bu kodlamalar metnin türünü belirlemede etkili bir rol oynamaktadır. Metin türünü temsil yeterliliğine sahip olmasına karşın türe ilişkin bilgi eksik olarak verilmektedir.

Örnek metin 13’ün tür-biçim çalışmaları beş maddeden oluşmaktadır. İlk üç maddesinde metnin türüne (tiyatro, oyun) yönelik bilgiler verilmektedir. Dördüncüsünde metnin konu gelişimi, beşinci de ise oyunla ilgili perde, sahne,

Yayımları, s.155-156.

¹² Bkz. Zeyrek, Deniz, (1990) –mİş’in Masallardaki İşlevi Üzerine, Dilbilim Araştırmaları 1990, Ankara:Hitit Yayınları, s.79-84; Anlatılarda Zaman ve Kıp. 20. Yüzyıl Yazıları. s.133-142.

kulis ve kostüm gibi kavramlara yer verilerek komedi, trajedi ve dram sözcüklerinin ne anlama geldiği öğrencilerden istenmektedir. Metin türünü temsil yeterliliğine sahiptir. Oyunun sergilenmesine yönelik bilgiler verilerek öğrenciler diğer oyun türlerini araştırmaya yönlendirilmiştir.

Örnek metin 14'ün tür-biçim çalışmaları iki maddeden oluşmaktadır. İlk maddesinde metnin türüne (yaşam öyküsü) yönelik bilgiler verilmektedir. Ayrıca yaşamöyküsü ile özyaşamöyküsü arasındaki fark belirtilmektedir. İkincisinde metnin konu gelişimi verilerek giriş bölümü yazar tarafından belirlenirken gelişme ve sonuç bölümlerinin de öğrencilerin bulması istenmektedir. Yine konu gelişimi tür belirleme bilgisi olarak verilmiştir. Bu metinde en çok dikkati çeken eylem çekiminde -dİ biçimbiriminin -mİştİr biçimbirimine yeğlenmesidir. Oysa kişiye ilişkin bütün bilgiler bir başkası tarafından aktarılmaktadır. Beş paragraftan oluşan metnin dört paragrafında -dİ biçimbirimi, son paragrafta ise -mİştİr¹³ biçimbirimi kullanılmıştır. Bu nedenle metnin dilsel düzenlenişi bağlaşıklık bir durum sunmamaktadır.

Örnek metin 15'in tür-biçim çalışmaları dokuz maddeden oluşmaktadır. İlk beş maddesinde metnin türüne ve biçimsel düzenlenişine ilişkin bilgi verilmektedir. Altıncı maddede paragraf tanımı yapılarak öğrencilerden metnin kaç paragraftan oluştuğunu ve paragrafın uzun ya da kısa oluşunun anlamayı kolaylaştırdığını ya da zorlaştırdığını açıklamaları istenmektedir. Yedinci maddede ana düşüncenin tanımı yapılarak metnin ana düşüncesi sorulmaktadır. Sekizincide metnin giriş, gelişme ve sonuç bölümleri anlatılmaktadır. Dokuzuncuda ise bu metinde yazarın anlatımının açık, sade ve anlaşılır biçimde olduğu ve tümcelerin kesin yargılar içerdiği belirtilmektedir. Bu metin türü olarak verilmesine karşın makale türünün özelliklerini taşımamaktadır. Dilsel olarak -mAktAdİr biçimbiriminin kullanılmaması, adlaştırmamanın ve kişisizleştirmenin olmaması bu metnin bilimsel bir yazı olmadığını göstermektedir. Ancak kişinin kendi

görüşlerini nesnel bir biçimde anlatımı söz konusu olduğundan deneme türü bu metin için uygun bir belirleme olmaktadır. Bu bölümde metnin türünün makale olarak verilmesine karşın metin, deneme türünün özelliklerini göstermektedir.

Örnek metin 16'nın tür-biçim çalışmaları sekiz maddeden oluşmaktadır. İlkinde daha önce okudukları öyküye gönderimde bulunularak öğrencilerden öykü türünün özelliklerinin anımsamaları istenmektedir. İki, üç ve dördüncü maddelerde öyküde geçen olay anlatılmaktadır. Beşincide metnin konu gelişimi verilirken, altıncıda olay kahramanının fiziksel ve ruhsal portresini gösteren tümcelerin bulunması istenmektedir. Yedincide bir örnek üzerinde benzetme sanatına ilişkin bilgi verilmektedir. Sekizincide ise "küçük çam ormanı, vakit sabah, arı, sinek, kuş sesi" tümcelerinde yüklemelerinin eksik olmasının anlatıma nasıl bir özellik kattığı sorulmaktadır. Metin öykü türünün özelliklerini taşımaktadır. Olay bir kişi tarafından anlatılmaktadır. Eksilteli kullanımlar, birinci tekil şahıs kullanımı, -Ir ve -Iyor biçimbirimlerinin kullanımı, yazarın kendisini belirginleştirmesi, öznel yaklaşımlar sergilemesi bu türün özelliklerini yansıtmaktadır. Bu bilgiler verilmemiştir. Metnin türünü temsil yeterliliği bulunmasına karşın türe ilişkin bilgiler eksik olarak verilmiştir.

Örnek metin 17'nin tür-biçim çalışmaları dört maddeden oluşmaktadır. İlkinde metinde Atatürk'ün görüşlerinin kesin yargılarla belirtildiği tümcelere yer verilerek Atatürk'ün başarılı olmasında bu tavrının etkisinin olup olmadığı sorulmuştur. İkincide metnin türüne yönelik tanımlama verilerek öğrencilerden bu tanıma uyan metin türü sorulmuş, üçüncüde de metinden düşüncelerin kısa, öz ve inandırıcı konuşmalara örnekler vermeleri istenmiştir. Dördüncüde ise metnin konu gelişimi verilerek giriş ve gelişme bölümü yazar tarafından belirtilmiş, sonuç bölümünün öğrenciler tarafından bulunması istenmiştir. Metinde "baylar" diyerek seslenilmesi bu metnin söylev olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak söylevin tek başına bir tür olmadığı bilgisi verilmemiştir.

¹³ Hangi ekin hangi kategoriye aktardığı konusyla ilgili bilgi için bkz. Uzun, N. Engin 1998 *Türkeçede*

Örnek metin 18'in tür-biçim çalışmaları altı maddeden oluşmaktadır. İlk üç maddede metnin türüne yönelik tanımlamalar verilmiş, öğrencilerden bu tanıma uyan metin türü (deneme) sorulmuş, üçüncüde bu metin türüne benzeyen hangi metinleri okudukları ve adlarını söylemeleri istenmiştir. Tür ve biçim çalışmalarında, daha önce bu türde bir metin işlendiği için metnin türünün tanımı yapılmamış, ancak türe özgü özellikler belirtilerek türünü öğrencilerin söylemesi istenmiştir. Böylelikle öğrenci etkin kılınmaya çalışılmıştır. Türe özgü dilsel kodlamaların tür belirlemede ölçüt olduğu bilgisi verilmemiştir. Dördüncü ve beşinci maddede paragraf oluşturma bilgileri verilmektedir. Metnin kaç paragraftan oluştuğu, bu paragraflardan birinde ana düşüncenin bulunabileceği diğerlerinde de bu ana düşünceyi destekleyen yan düşüncelerin bulunabileceği bilgisi verilerek birinci paragraftaki düşünce belirtilmiş ve öğrencilerden diğer paragraflardaki düşüncelerin bulunması istenmiştir. Altıncı maddede metnin konu gelişimi verilerek giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinin öğrencilerden bulunması istenmiştir. Bu çalışmalarla öğrenciye paragraf oluşturma konusunda bilgi verilmektedir.

Örnek metin 19'un tür-biçim çalışmaları altı maddeden oluşmaktadır. İlk üç maddede, metnin türüne (söyleşi) yönelik bilgi verilmektedir. Dördüncüde yazarın zaman zaman halk arasında söylenen sözlere yer verdiği belirtildikten sonra "Bir şey bilmez, ama hakçası Fransızca'sına diyecek yoktur." tümcesi örnek verilerek öğrencilerden metinde buna benzer örnekler bulmaları istenmektedir. Beşinci maddede metnin kaç paragraftan oluştuğunun söylenmesi ve bu paragraflarda iletilmek istenen düşünceyi bir tümceyle belirtilmesi, buna göre de metnin giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinin gösterilmesi istenmektedir. Örnek metinde verilen paragraf bilgilerinin kullanılması sağlanarak öğrenciler etkin kılınmaktadır. Altıncı maddede öğrencilere okudukları metnin kolay, anlaşılır olup olmadığı sorularak metnin anlatım özelliklerinin söylenmesi istenmektedir. Metnin türü ile ilgili

bilgiler “deneme” türüyle karışmaktadır. Deneme ve söyleşi türleri arasındaki ayrım belirtilmemiştir. Başka deyişle açık, sade, anlaşılır olmak, ayrıntılara girmemek (metinde giriliyor (bkz. 5.19, s. 162-163), dil bilmenin ne olduğu konusunda yazar kendi düşüncelerini nesnel bir biçimde ortaya koymaya çalışıyor), düşüncelerini kabul ettirme iddiası olmamak söyleşi türünün özellikleri olarak verilmektedir. Aynı özellikler deneme türü için de kullanılmaktadır. İki tür arasındaki ayrımın ne olduğu açık olarak verilmemektedir.

Örnek metin 20’nin tür-biçim çalışmaları iki maddeden oluşmaktadır. İlkinde metnin türüne yönelik (eksik) bilgi verilerek metnin türünün söylenmesi istenmektedir. İkincide metnin konu gelişimi belirtilerek sonuç bölümünü öğrencilerin göstermesi istenmektedir. Bu bölümün birinci maddesinde öğrenciden metnin türünü belirlemeleri istenmektedir. Bunun için “yazarın bu konudaki düşüncelerini belirtirken Atatürk’ün sözlerinden alıntılar yapmış olduğunu görüyorsunuz.” biçiminde bilgi verilerek metnin türünün bulunması istenmiştir. Metinde, metnin türünü belirginleştiren kodlamalar bağlaşik biçimde işaretlenmemektedir. Bu bilgiyle yazının türünün belirlenmesi oldukça güçtür. Ders kitabı yazarının öğrenciden metni “makale” olarak belirlemesi için tek ölçüt “Atatürk’ün sözlerinden alıntılar yapılması” olarak verilmektedir. Bu demektir ki makale türü yazılarda düşüncelerin kanıtlanması, yansız bir tutum sergilenmesi, bir sonuca ulaşılması gerekmektedir. Bu bilgiler eksik olarak verildiği gibi, dil kullanımındaki adlaştırmaların yapılması, kişisizleştirme, eylem seçimi ve eylem sonuna gelen ekler de makale türünü belirlemede ölçüt olarak kullanılabilir. Bu açıardan bakıldığında metnin türünü temsil yeterliliği taşımadığı, ders kitabı yazarının metin türüne ilişkin eksik bilgi verdiği görülmektedir.

Örnek metin 21’in tür-biçim çalışmaları altı maddeden oluşmaktadır. İlkinde metnin ana iletisi yazar tarafından belirlenmektedir. İkincide metnin türüne yönelik bilgi verilerek metnin türünün söylenmesi istenmektedir. Üçüncüde öykünün kahramanı, metindeki diğer kişiler ve özellikleri sorularak kısaca

tanıtımları istenmektedir. Dördüncü maddede öyküde nasıl bir olay anlatıldığı, öykünün konusunun hoşlarına gidip gitmediği sorularak bunun nedenlerini söylemeleri istenmektedir. Beşincide yazarın biçimi hakkında neler söylenebileceği sorulmaktadır. Altıncıda metnin konu gelişimi sorularak her bölümde neler anlatıldığının belirtilmesi istenmektedir. Bu bölümde türe ilişkin bilgi verilirken “olaylar gerçeklere uygundur. Yer, zaman bellidir. Kişiler bildiğimiz tanıdığımız insanlardır.” biçiminde tür bilgisi verilmekte ve bu bilgi çerçevesinde yazının türünün bulunması istenmektedir. Kişilerin bildik-tanidik olması metin türünü belirleme ölçütü olarak verilmektedir. Öyküde olaylar gerçeğe uygun değil, gerçeğebenzerdir. Bu nedenle öğrenciye eksik ve yanlış bilgi verilmektedir. Oysa metin öykü türünün özelliklerini taşımaktadır. Olay üçüncü kişi ağzından anlatılmaktadır (olay+anlatma=anlatı)¹⁴. Günlük yaşamda karşılaşılabilecek bir olaydır ve “gerçeğebenzerlik” özelliği taşımaktadır. Kişilerin adları, sosyal çevreleri bulunmaktadır. Eylem çekiminde -dİ biçimbiriminin ağırlıklı olarak kullanılması yeğlenmiştir. Bütün bu özellikler yazının türünün öykü olduğunu göstermektedir. Bu bölümde ise bu bilgilere yer verilmemektedir.

Örnek metin 22'nin tür-biçim çalışmalarında ders kitabı yazarı, metnin türüne yönelik bilgi vererek söylevin kimi özelliklerini belirtmektedir. Öğrenciden herhangi bir etkinlik yapmaları istenmemektedir. Metin türüne yönelik yeterli bilgi verilmiştir. Ancak söylevin bir metin türü olup olmadığına ilişkin bilgi verilmemiştir. Metni anlama sorularında sorulan (Atatürk Onuncu Yıl Söylevini hangi yılda vermiştir?) birinci sorunun yanıtı da metinde değil, bu bölümde verilmektedir.

Örnek metin 23'ün tür-biçim çalışmalarında ders kitabının yazarı öğrencilere metnin türünü belirlemeye yönelik “anlatılan olaylar gerçek olabilir mi, olaylar oluş sırasına göre mi ele alınmıştır, metinde yalnız bir dil kullanılmış mıdır,

¹⁴ Anlatı (récit) metinlerine ilişkin geniş bilgi için bkz. Dumortier, J.-Fr. Plaznet, (1980), **Pour Lire le Récit**, Bruxelles, Paris/Gembloux, s.126-128

yaşanan olaylar yazarın belleğinde iz bırakacak kadar ilgi çekici mi?” sorularını sorarak “soruların yanıtlarından anlaşılacağı gibi yaşanan, bellekte iz bırakan olay ve durumların içten, doğal ve yalın bir anlatımla dile getirildiği böyle yazılara anı denir” sonucuna ulaşılmaktadır. Bunun yanında anı yazarken günlüklerden de yararlandığı, anıların bir tarih dönemini, bir dönemin siyasal, toplumsal, kültürel, vb. olaylarını anlatması bakımından önemli bir kaynak olduğu, bu tür yazılarda olay planı uygulandığı bilgisi verilmektedir. Ancak bu planın nasıl yapıldığı açıklanmamıştır. Ayrıca metnin serim bölümü verilerek öğrenciden birkaç tümceyle düğüm ve çözüm bölümlerini özetlemeleri istenmektedir. Olay, kahramanın kendi ağzından anlatılmaktadır. Mustafa Necati’nin öğretmene verdiği değeri anlatan ve anı özelliklerini içinde barındıran bir metin olarak belirmektedir. Bu nedenle metnin türünü temsil yeterliliği bulunmaktadır.

Örnek metin 24’ün tür-biçim çalışmalarında ders kitabının yazarı öğrencilere metnin türüne yönelik bilgiler vererek eleştirinin tanımını yapmış ve öğrencilerden metnin yazarının eleştirdiği konudaki yargısını kendi tümceleriyle ifade etmelerini istemiştir. Metinde yazar eleştiri yaptığını, gözlemlerini kendi bilgi süzgecinden geçirerek sunmaktadır. Dil kullanımına yönelik sorunları gündeme getirerek dil duyarlılığı oluşturmaya çalışmakta, yazısında kendi varlığını hissettirmektedir. Metnin türünü temsil yeterliliği bulunmakla birlikte verilen bilgiler de yeterli olmaktadır. Bu nedenle de metnin türünü temsil yeterliliği bulunmaktadır.

Örnek metin 25’in tür-biçim çalışmalarında atasözü ve özdeyişler arasındaki ayrım verilmektedir. Metin de atasözü ve özdeyişlerden oluşmaktadır.

Örnek metin 26’nın tür-biçim çalışmalarında metnin yazarı öğrencilere metnin her paragrafında ayrı konunun ele alındığı bilgisini vererek paragraflardaki düşüncelerde özdeyiş özelliklerinin neler olabileceği sorulmaktadır. Bu bölümde öğrenciye paragraf yapısına ilişkin bilgi verilmek istenmektedir. Ancak metinde her

paragraf kendi içinde bir bütünlük taşımakta, diğer paragraflarla bağlaşıklık durum sergilememekte, her paragraf bir metin görünümü sunmaktadır. Paragraflardaki ortak özellik Atatürk'ün görüşlerini dile getirmeleridir..

Örnek metin 27'nin tür-biçim çalışmalarında, öğrencilere metnin türüne yönelik bilgiler verilerek "konferans"ın tanımı yapılmıştır. Konferans ile söylev arasındaki ayırım belirtilmemiştir. Örnek metin 17'deki belirlemelerle koşutluk içermektedir. İki türde de seslenme, bir düşünceyi aktarma, bilgilendirme söz konusudur. Bu özellikler belirtilmemiştir.

Örnek metin 28'in tür-biçim çalışmalarında kitabın yazarı öğrencilerden metni okumalarını, sorulan soruları yanıtlamalarını, verilen bilgileri de değerlendirerek metnin türünü söylemelerini, metnin giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinde anlatılanları belirtmelerini istemektedir. Metin söyleşi özelliklerinin yanında deneme türünün özelliklerini de taşımaktadır (bkz.6.1.3, s.231-232). Deneme ile söyleşi ayırımı verilmediğinden metnin türünün saptanması güçleşmektedir. Aynı durum örnek metin 19'un tür-biçim çalışmalarında da bulunmaktadır.

Örnek metin 29'un tür-biçim çalışmalarında öğrencilerden metni incelemeleri, "metinde geçen olay nedir, olay nerede geçmektedir, olayın geçtiği zamanı söyleyiniz, olayın başkışisi kimdir, böyle bir olay yaşanmış mıdır, yaşanabilir mi?" sorularını yanıtlamaları istenerek metnin türü olan "roman"ın tanımı yapılmaktadır. Daha sonra roman ve roman türleri hakkında bilgi verilmektedir. Metnin yazarın metinde yöresel konuşmalara yer verdiği belirtilerek öğrencilerden bu konuşmaları metinden bulmaları istenmektedir. Metnin başında olayın öncesi kısaca özetlenmektedir. Böylece metin bağlaşıklık ve tutarlı kılınmıştır. Kişi, süre ve uzam metinde belirlemekte ve metindeki olay gerçeğe benzerlik taşımaktadır. Bu nedenle metinde roman türünün özellikleri bulunmaktadır.

Örnek metin 30'un tür-biçim çalışmalarında kitabın yazarı metnin türünü belirlemeye yönelik birkaç özellikten (bilgisayarın özelliklerinin anlatıldığı ve bilgisayar kullanımının insanlara sağladığı kolaylıkların örnek ve karşılaştırmalara yer verilerek anlatıldığı bilimsel bir yazı) söz ettikten sonra öğrencilerden metnin türünü söylemeleri istenmektedir. Kitabın yazarına göre 'karşılaştırma ve örnek verme' bu metnin bilimsel bir yazı olarak değerlendirilmesi için yeterli bilgi olarak görülmektedir. Ancak metin, bilgisayar konusunda bilgi vermektedir. Bu nedenle de bilimsel değil, bilgilendirici bir metindir. Bir metnin bilimsel bir yazı olabilmesi için bir konu hakkında düşüncelerin, varolan gerçekliklerle kanıtlanması, örneklendirilmesi ve bir sonuca ulaşılması gerekmektedir. Bunun yanında anlatımda adlaştırmanın yapılması, kişisizleştirme, -mAktAdIr biçimbiriminin eylem sonuna getirilmesi ve bu durumun sıklıkla yapılması metni bilimsel bir metin olarak tanımlamak için yeterli olmaktadır. Ancak bu özellikler metinde bulunmamaktadır. Metnin paragraflarındaki yan düşünceleri birer tümceyle belirtmeleri ve anadüşünceyi bulmaları istenmektedir. Metnin ilgili sorular bölümünde metnin iletisine dönük sorulması gereken soru bu bölümde sorulmaktadır.

Örnek metin 31'in tür-biçim çalışmalarında kitabın yazarı, metnin türünü belirlemeye yönelik birkaç soru sorduktan sonra metnin türünün (haber) tanımını yapmaktadır. Bir haber yazısı yazılırken 5n kuralına uyulması zorunluluğu olduğu ve bir haberde bulunması gereken dört özellik (ilginçlik, önemlilik, yenilik ve doğruluk) olduğu bilgisi verilerek öğrenciden metni bu dört özellik açısından sözlü olarak değerlendirmeleri istenmektedir. Ayrıca haber metninde açık, sade ve anlaşılır bir dil kullanılması, gereksiz ayrıntılara yer verilmemesi gerektiği, haberi verenin habere kendi duygu ve düşüncelerini katamayacağı bilgisi verilmektedir. Haber yazılarında giriş ve gövde olmak üzere iki bölüm olduğu belirtilerek öğrencilerden okudukları metnin bu bölümlerini göstermeleri istenmektedir. Metin bu özellikleri taşımakla birlikte tür-biçim çalışmalarında verilen bilgiler

öğrencinin artalan bilgisini geliştirecek biçimde düzenlenmiştir. Metinle tür-biçim çalışmaları uyumluluk göstermektedir.

Örnek metin 32'nin tür-biçim çalışmasında kitabın yazarı, şiirde Orhan Veli Kanık'ın İstanbul hakkındaki duygu ve düşüncelerinin anlatıldığı bilgisi verilerek şiirin hece sayısı, kafiyeli (uyaklı) dizelerin olup olmadığı, varsa bunun düzeninin ne olduğu, şiirde tekrarlanan dizelere ne dendiği, şiirin dize sayılarıyla nasıl kümelendikleri, sorulmaktadır. Bunun yanında şiirin her bölümünde ayrı bir duygu durumunun dile getirildiği söylenerek şiir üç bölüme ayrılmış ve birinci bölümde şairin hafif bir rüzgar sesiyle ağaçlarda sallanan yaprakların seslerini dinlerken çok eski günlerde kalan suların çıngrak seslerini hatırladığı bilgisi verilerek diğer bölümlerin de bulunması öğrencilerden istenmektedir. Son olarak da duyguların ön plana çıkarıldığı akıcı ve içten bir söyleyişe sahip şiirin türü sorulmaktadır. Göstergebilimsel çözümleme sonucunda metnin beş duyuya seslendiği saptanmıştır (bkz. 5.32, s.196-197). Buna uygun olarak metinde beş duyuya seslenen dizelerin buldurulmasına metin izin vermektedir. Bu tür bir etkinlik öğrencinin beş duyuya ilişkin kavramlara karşılık gelen sözcükler hakkında bilgi edinmiş, sözcüklerini geliştirmiş olacaktır. Öte yandan şiirin türüne ilişkin bilgisi de pekişmiş olacaktır.

Örnek metin 33'ün tür-biçim çalışmalarında kitabın yazarı metnin türü (makale) hakkında bilgi vererek bu metnin daha önce okudukları deneme metninden farkını maddeler halinde yazmaları istenmektedir. Makalenin giriş bölümü yazar tarafından verilerek gelişme ve sonuç bölümlerinin öğrenciler tarafından bulunması ve bu bölümlerde neler anlatıldığının belirtilmesi istenmektedir. Metnin türüne ilişkin bilgilerle tür saptaması yapmaya izin vermemektedir. Aynı kitabın 87. sayfasındaki **Ahlak** adlı metne gönderimde bulunularak deneme ve makale arasındaki farkın belirtilmesi istenmiştir. Ancak iki metin arasında düzenleniş açısından bir ayrım bulunmamaktadır. Yalnızca tür ve biçim çalışmalarında eksik bilgi verilerek makale ve deneme ayrımına gidilmiştir.

Örnek metin 34'ün tür-biçim çalışmalarında kitabın yazarı metnin yazılış amacını belirterek mektup türünün tanımını yapmaktadır. Bu tür yazıların çeşitleri belirtilerek biçimsel düzenlenişleri konusunda bilgi verilmektedir. Öğrenciye okudukları mektubun yazılış tarihini nereden anladıkları sorularak mektupta geçen hitap sözlerini söylemeleri, telgraf ve dilekçe örnekleri verilerek bunları incelemeleri istenmektedir. Biçimsel olarak metin özel mektup biçiminde düzenlenmiştir. Metin türünün özelliklerini taşımakta ve tür-biçim çalışmalarıyla uyumluluk sağlamaktadır.

6.2. Metni Anlamlandırmaya Yönelik Düzenlemeler

Hazırlık çalışmaları ve görsel metinden sonra yer alan sözcük ve sözcük grubu çalışmalarıyla metinle ilgili sorulan anlama ve anlatma soruları metni anlamlandırmaya yönelik düzenlemeleri içermektedir. Bu bölümde hazırlık çalışması ve görsel metnin öğrencide oluşturduğu artalan bilgisi ve bağlam doğrultusunda okunan örnek metinlerde geçen sözcük ve sözcük grupları önceki edinilenlerin üzerine eklenip eklenmediği, 'pekiştireç' olarak kullanılıp kullanılmadığı, aşamalı bir durum sunup sunmadığı, metnin yüzey ve derin yapısını buldurmaya yönelik soruların sorulup sorulmadığı, çözümlenmeler de gözönünde bulundurularak değerlendirilmektedir.

6.2.1. Sözcük ve Sözcük Grubu Çalışmaları

Örnek metin 1'in sözcük çalışmaları iki alt başlıktan oluşmaktadır: a) *Kelîmeler*, b) *Deyimler*. Metinde geçen ve öğrenciler tarafından bilinmeyeceği düşünülen "Ortak, aziz, ahbap, fazilet, müftü, ittifak, hîle, derviş, post, serzeniş" ve söz grupları "iman etmek, suratını acı acı ekşitmek, derin derin ah çekmek, gemin oldu kaçında çiftin oldu içinde, gel zaman git zaman" söz ya da söz grupları verilerek, bu söz ve söz gruplarının anlamlarının bulunması ve birer tümce içerisinde kullanılması öğrencilerden istenmektedir. Bunun yanında "pöstedeki"

sözcüğüne sözcük çalışmalarında yer verilmemiştir. Sözcük çalışmalarında yer alan sözcüklerin öğretilme amacı belirtilmemiştir. Başka deyişle, bu sözcüklerin günümüzde yerlerine kullanıldıkları sözcüklerin olup olmadığı gibi bir yönlendirme yapılmamış, yalnızca “ittifak” sözcüğünün karşıt anlamlısı olan sözcüğün bulunması istenmiştir. Bu durum sözcük öğretiminin eksik olarak düzenlendiğini, öğrencinin sözvarlığını geliştirmeye yönelik yeterli çalışmanın yapılmadığını göstermektedir. Deyimler alt başlığında yer alan söz ve söz grupları yazara göre belirlenmiştir. Bu söz ve söz gruplarını birer tümcede kullanmaları ve buna benzer deyimlerden üç adet bulmaları istenmiştir. Ancak bunu metin içinden mi, yoksa metin dışından mı olduğu belirtilmemiştir. Tümcede kullanma dışında öğrenciyi etkin kılacak bir yönlendirme bulunmamaktadır. Verilen bu sözcüklerin metindeki anlamları, bağlam oluşturu işlevleri, bağlama göre anlam kazandıkları ve içinde yer aldıkları tümcelerdeki diğer sözcüklerle kurduğu ilişkiler sonucu anlamlarının bir değer kazandığı bilgisine yönelik bir açıklama da bulunmamaktadır. Örneğin metnin 77. satırında “önce kızardı, sonra sarardı.” ardışık iki tümcede kişi önce kızıp sonra affederek kızdığı kişiyi bağrına mı basmaktadır. Yoksa öfkesinden kızarıp sararmakta mıdır? Bunu belirleyen nedir? gibi bir tartışma etkinliğiyle öğrenci bağlam¹⁵ konusunda düşündürülmemektedir.

Örnek metin 2'nin sözcük çalışmaları iki alt başlıktan oluşmaktadır: a) *Kelimeler*, b) *Deyimler*. Bir önceki metinde olduğu gibi yazarın, kendince öğrencilere yabancı gelebilecek ya da öğrencilerin bilemeyeceğini düşündüğü sözcükler sıralanarak bunlardan “tifüs” ile “iskele” sözcüklerinin birer tümce içersinde kullanılması istenmiştir. Sözcük çalışmaları eksik olarak düzenlenmiştir. Örneğin “serpmek” eyleminin metindeki kullanımsal anlamına ilişkin çalışma yer almamaktadır. Sözcüklerin metindeki anlamlarını bulmaya ilişkin bir bilgi verilmemiş, herhangi bir yönlendirme de yapılmamıştır. Deyimler ve söz grupları

¹⁵ **Bağlam:** 1. Bir dil birimini çevreleyen, ondan önce ya da sonra gelen, bir çok durumda söz konusu birimi etkileyen, onun anlamını, değerini belirleyen birim ya da birimler bütünü. (iç bağlam, dil içi bağlam). 2. Duruma, konuşucu ve dinleyicinin dildışı toplumsal, ekinsel(kültürel), ruhsal nitelikli deneyim ve bilgilerine ilişkin verilerin tümü(dış bağlam, dil dışı bağlam) bkz.Vardar, Berke ve ö., (1988),

altbaşlığında “kelle götürmek” öbeği verilirken yine metinde geçen “iskele vermek”, “barut olmak”, “dalgaya vermek” söz öbeklerine ilişkin çalışma yer almamaktadır. Ayrıca metinde geçen ikilemeler öğrencilere buldurularak tümcede kullanmaları istenebilir. Yine metinde geçen “Lozan”, “Madama”, “Verdün” gibi artalan bilgisi gerektiren metindışı gönderimler bulunmaktadır. Bunlara yönelik bir yönlendirme bulunmamaktadır.

Örnek metin 3’ün sözcük çalışmaları iki alt başlıkta ele alınmıştır: a) *Kelimeler*, b) *Deyimler*. Sözcük çalışmalarında metinde geçen ve öğrenci tarafından bilinmeyeceği düşünülen “huşu, irade, Frenk, inkılap” sözcüklerinin anlamlarının bulunması ve “irade” ile “inkılap” sözcükleriyle birer tümce kurmaları öğrencilerden istenmiştir. Metne sözcükler açısından bakıldığında bu bölümün eksik olarak düzenlendiği görülmektedir. “Hafıza, mısra, tabiat” sözcüklerinin anlamları verilmemiştir. Bunun yanında metindeki “zor, kıvrım” gibi çokanlamlı sözcüklere yönelik bir çalışma da yaptırılmamaktadır. Yine artalan bilgisi gerektiren “Napolyon”, “Cezayir’de Türk topları” gibi metindışı gönderimlere yönelik çalışmaya da yer verilmemiştir. Sözcük çalışmalarının deyimler ve söz grupları alt başlığında “dağ devirmek” deyiminin anlamının bulunarak bir tümce içinde kullanılması istenmiştir. Oysa “ruh kuvveti, ruh dağı, Frenk elleri, manzarayı yaşatmak” gibi deyimler metinde yer almasına karşın bunlara yönelik bir çalışma yapılmamaktadır. Metindeki çokanlamlı sözcüklerin buldurulabileceği gibi “savaş” terimlerine ilişkin sözcüklerden kavram alanı oluşturulabilmesine metin izin vermektedir. Bu tür çalışmalar öğrencinin bir kavram için kullanılan sözcükleri öğrenmesini sağlayacak, sözvarlığını geliştirecektir.

Örnek metin 4’ün sözcük çalışmaları iki alt başlıktan oluşmaktadır: a) *Kelimeler*, b) *Deyimler*. Sözcük çalışmasında “menevşe” sözcüğü yer almamaktadır. Oysa menevşe, halk ağzında kullanış biçimiyle verilmiş, günümüz Türkçe’sinde

bu sözcüğün menekşe olarak yazılıp sesletildiği bilgisi verilmemiştir. Metin sözcükleri bir kavram alanı yaratmaktadır. Yine bu bölüm eksik olarak düzenlenmiştir. “menevşe” ve “irengi” sözcüklerinin ölçünlü dilde nasıl yazılıp sesletildiği bilgisi verilmediği gibi sözcüklerin tarihsel olarak günün koşullarına göre kimi değişikliklere uğradığı ve bundan sonra da uğrayabileceği bakış açısı verilmesi gerekirken bu durum gözden kaçırılmış, öğrencilerin dil duyarlılığına ilişkin tutum sergilemeleri için dikkat çekilmemiştir.

Örnek metin 5’in sözcük çalışmaları “kelimeler, deyimler, kelime grupları” başlıkları altında oluşturulmuştur. Metinde çok sayıda günümüzde kullanılmayan ancak o zamanın durumunu yansıtan sözcükler bulunmaktadır. Bu bölümde verilen sözcükler sadece İstiklal Marşını anlamaya yöneliktir. Ulusal (milli) marş olması nedeniyle bu sözcüklerin öğrenilmesi gerekmektedir, ancak günümüzde kullanılmadığı için daha etkin bir çalışma gerektirmektedir.

Örnek metin 6’nın sözcük çalışmaları “kelimeler, deyimler, kelime grupları” başlığı altında oluşturulmuştur. Bu bölümde “mahkum, maarif, hassas, misyoner, mütemadiyen, telkin, huzme, pota, azize, mani, üzengi” sözcüklerinin anlamları sözlükten bululup bu sözcüklerin her birini ayrı bir tümce içinde kullanmaları istenmiştir. Meşgul olmak eylemi metinde iki yerde geçmektedir:

1. –Peki hoca hanım bu işle meşgul olacağım.
2.Avar, kız enstitüsü müdürlüğünde bu işle meşguldür.

“meşgul olmak” eylemi birincide ilgilenmek anlamında, ikinci de ise o işi yapmak, o işle uğraşmak anlamında kullanılmıştır. Yazar, bu durumu öne çıkararak öğrenciyi sözcüklerin kullanımına yönelik düşünmeye götürecek etkinliğe yer vermemiştir. Metinde çok sayıda Arapça ve Farsça sözcük bulunmaktadır. Bunun yanında metni kitaba alan ve işleyen yazar “isnat, koğuş, müddet, bilhassa, cemiyet, mucize” gibi sözcükleri bu bölümde ele almamıştır. Bunun yanında “cemiyetin potasında yetişmek, dağ köylerine uzanmak, içi içine sığmaz bir halde”

gibi söz grupları metinde yer almasına karşın kitabın yazarı tarafından işlenmemiştir. Metinde birçok yabancı sözcük ve söz gruplarının bulunması metni anlamaya önemli ölçüde engel oluşturmaktadır.

Örnek metin 7'nin sözcük çalışmaları “kelimeler, deyimler, kelime grupları” başlığı altında oluşturulmuştur. Bu bölümde “çok sevdim gaganızdaki beyaz süsü.” ve “gagasındaki süs beyazdı” cümlelerinde ‘beyaz’ sözcüğünün hangi cümlede önad görevinde olduğu sorusu sorulmuştur. Burada işlenmesi gereken bilinmeyen sözcüklerin anlamının ve metindeki kullanımsal anlamının öğretilmesidir. Sözcük türüne ilişkin bilgi dilbilgisi bölümünde sözcük çalışması da anımsatılarak işlenmesi daha uygun düşmektedir. Metnin işlenmesinin başlıklar altında incelenmesinin nedeni de budur. Bu durum kitap yazarlarının bağlam duyarlılığı konusunda bilgiden yoksun oldukları ya da bu bilince sahip olmadıkları izlenimi uyandırmaktadır. “Şırl şırl” ikileme örneği olarak verilmiş ve buna benzer ikilemelerin tümcede kullanılması istenmiştir. “Açlıktan nefesi kokmak” deyiminin anlamının açıklanması ve tümcede kullanılması istenmiştir. “Can atıyorum kargalarla konuşmaya” tümcesinde geçen deyim açıklanması ve içinde ‘can’ sözcüğü geçen bir deyim tümcede kullanılması istenmiştir. Metinde buna benzer bir çok deyim bulunmaktadır. Metindeki “bir ülkenin mavi ormanı, bahar türküleri söylemek, gözleri iri iri açılmak” gibi deyimler, öğrencilere buldurularak tümcede kullanmaları istenebilir. Yine metinde varsa ikilemeler buldurularak tümcede kullanmaları istenebilir. Böylelikle öğrencilerin sözvarlıklarını varsıllaştırmaya, genişletmeye dönük etkinlik yapılmış, öğrenci etkin kılınmış olunabilmektedir.

Örnek metin 8'in sözcük çalışmaları “kelimeler, deyimler, kelime grupları” başlığı altında ele alınmıştır. Bu bölümde ‘aralık’ sözcüğünün hangi anlamda kullanıldığı sorularak başka anlamda tümcede kullanmaları istenmiştir. İçinde ‘bakan’ sözcüğü geçen üç tümce verilmiş ve ‘bakan’ sözcüğünün tümcedeki anlamları sorulmuştur. “kem küm etmek” sözcük grubunun metindeki anlamı

sorulmuştur. Metinde “mektep, sual, bilakis, mülakat, behemahal ve yaver” sözcükleri geçmektedir. Bu bölümde metnin anlaşılmasına kolaylık sağlanması açısından sözcüklerin, ya günümüz Türkçesindeki karşılıkları kullanılmalı ya da anlamlarının ve bugünkü karşılıklarının verilmesi veya öğrencilerden öğrenmelerine yönelik yönlendirme yapılması gerekmektedir.

Örnek metin 9’un sözcük çalışmaları “kelimeler, deyimler, kelime grupları” başlığı altında ele alınmıştır. Bu bölümde “kırat, endamlı, ahiret, servi, rahmet, gergef, sümbül” sözcüklerinin anlamlarının sözlükten bulunup birer tümcede kullanmaları istenmiştir. “Kır at” sözcüğü bitişik olarak yazılmıştır. Türkçe sözlükte kırat: Arapça kırat, yunanca keration 1. Elmas, zümrüt gibi değerli taşların tartısında kullanılan iki desigramlık ölçü birimi. 2. mec. Nitelik, değer, düzey (TDK,2000:1295) anlamlarına gelmektedir. “Kır ata bindik.” ve “beğenmediğini kır, at” tümcesi kurularak kır at sözcüğünün kır- ile at-eylemleriyle olan anlam ilişkisi sorulmuştur. Birincisinde kır sözcüğü at sözcüğünün önadıdır ve atın rengini belirtir. İkincisinde ise kır- ve at- eylemlerinin emir kipinde çekimidir. Bu nedenle “kır ve at” sözcükleri gerek sözcük türü ve gerekse kullanımları açısından farklıdır. Bu tür sözcükler anlambilim açısından eşsesli sözcüklerdir. Bu örnek verilerek buna benzer örneklerin metinden ya da metin dışından bulunması istenerek bu tür dilsel birimlerin ve yapıların edinilmesi sağlanabilmektedir. Ancak öğrencinin bu konudaki artalan bilgilerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Bu durum hazırlık çalışmalarında ve sözcük çalışmalarında bulunmamaktadır. Alıştırma ve kılavuz kitapların da olmaması öğrencinin bu tür bir çalışmadan yoksun olmasına neden olmakta, burada yapılan ezbere çalışma da işlevsiz kalmaktadır. Aynı durum “baskın ve kurum” sözcükleri için istenmiştir. Yukarıdaki bilgiler verildikten sonra öğrencilerden “baskın” ve “kurum” sözcüklerinin kullanımsal anlamları incelettirebilmektedir. Daha sonra da öğrencileri etkin kılmak, sözvarlığı ve kavram gelişimini artırmak amacıyla bunlara benzer örnekler bulmaları ve sınıfta anlatmaları istenebilir. Bu tür bir çalışmayı yapmaya metnin kendisi de izin vermektedir.

Örnek metin 10'un sözcük çalışmaları “kelimeler, deyimler, kelime grupları” başlığı altında ele alınmıştır. Bu bölümde “tehlikeli bir eğitim yolu” tamlamasında geçen “yol” sözcüğünün anlamının açıklanması ve bu sözcüğün eşseslisinin tümcede kullanılması istenmiştir. “Tabiatın tomurcuk salması” sözcük grubunun metinde hangi anlamda kullanıldığının metne dayalı olarak açıklanması istenmektedir. “Adet edinmek, hoş görmek” deyimlerinin anlamlarının öğrenilip tümcede kullanılması istenmektedir. “Amansız bir yüz takınmak” ifadesinde anlatılmak istenen düşüncenin açıklanması ve içinde ‘yüz’ sözcüğü geçen deyimlere örnek vermeleri istenmektedir. Bunun metin içinden mi, yoksa dışından mı bulunması gerektiği belirtilmemiştir.

Örnek metin 11'in sözcük çalışmaları iki altbaşlıkta incelenmektedir: *Sözcükler ve sözcük grupları, deyimler*. Sözcükler altbaşlığında “vuruşma, han, hile, baskın, bellemek” sözcüklerinin anlamlarının öğrenilmesi istenmektedir. “Mal ve kul” sözcüklerinin metindeki anlamının ne olduğu sorulmuştur. “Öç” sözcüğünün yerine kullanılabilecek sözcüğün hangisi olduğu sorularak dört seçenek sunulmuştur: *Öfke, acı, intikam, hirs*. Ancak ‘intikam’ yerine ‘öç’ sözcüğünün neden kullanıldığı belirtilmemiş ve öğrenciden de belirtmeleri istenmemiştir. “Körük ve körükleme” sözcükleri arasında nasıl bir anlam ilişkisi olduğu sorulmuştur. Buradaki yanılğı bu sözcüklerin türlerindeki farklılıktır: *eylem* ve *ad*. Bunun için de dilbilgisi bölümünde incelenmesi gerekmektedir. Sözcük Grupları, Deyimler altbaşlığı altında “yalın kat, kılıçtan geçirmek” sözcük gruplarının anlamlarının öğrenilmesi istenmiştir. Bunun yanında metinde geçen ve açıklanması gereken “düzen kurmak, kul edinmek” gibi kullanımlara yönelik bir çalışma yaptırılmamıştır.

Örnek metin 12'nin sözcük çalışmaları iki altbaşlıkta incelenmektedir: *Sözcükler ve sözcük grupları, deyimler*. Bu bölümde “mutfaktan yağ kokusu geliyor” “kadın bir koku sürünmüş” ve “yakında bu işin kokusu çıkar” tümcelerindeki

“koku” sözcüğünün anlamlarını söylemeleri, “tartışma” sözcüğünün hangi anlamlara geldiğini belirtmeleri istenmiştir. Böylece bir sözcüğün içinde bulunduğu tümcedeki diğer sözcüklerle kurduğu ilişki sonucunda anlamının değiştiğine örnek verilmiştir. Ancak bu örneğin çoğaltılması öğrencilerden istenmemiştir. Metinde geçen “çatmak ve silkinmek” sözcüklerinin anlamlarının belirtilerek birer tümcede kullanmaları istenmektedir. “Kötülüklerin anası” sözcük grubunun açıklanması, “çoluk çocuk, göze almak” deyimlerinin birer tümcede kullanılması istenmiştir.

Örnek metin 13’ün sözcük çalışmaları iki altbaşlıkta incelenmektedir: *Sözcükler ve sözcük grupları, deyimler*. “Hoyrat, emir, marifet, insafsız, patlayasıya, tevekkeli” sözcüklerinin anlamlarının öğrenilmesi istenmektedir. “Misafir, elbise, merasim” sözcüklerinin anlamdaşlarının ne olduğu sorulmuştur. “Dostluk, yazlık” sözcüklerinin karşıt anlamlarının belirtilmesi istenmiştir. Konuşma dilinin özelliklerine dikkat çekilmemiş ve dilin kullanımında sözcüklerin konuşma dilindeki işlevleri üzerinde öğrenci düşündürülmemiş, bu durum sezdirilmemiştir. Metnin başlığındaki “ziyafet” sözcüğünün anlamı ve eş anlamlıları konusunda metnin izin vermesine karşın bir çalışma yapı(tır)ılmamıştır. “Surat asmak, göz kulak olmak, aklını başına toplamak” deyimlerinin anlamlarının bulunması istenmektedir. “Aklını başına toplamak” deyiminin hangi durumlarda kullanıldığı sorulmaktadır. “Hava hoş, iyi dost, yersiz laf etmek, güme gitmek, tavsiye etmek” sözcük gruplarının anlamlarının öğrenilmesi ve deyim olup olmadıklarının belirtilmesi istenmiştir. Bunların nasıl yapılacağına ilişkin bir örnek verilmemiştir. Ayrıca deyim konusunda öğrencilerin artalan bilgileri sorgulanmamış, bu konuda anımsatma bilgileri verilmemiştir.

Örnek metin 14’ün sözcük çalışmaları iki altbaşlıkta incelenmektedir: *Sözcükler ve sözcük grupları, deyimler*. “Molla, fatih, taht, şehzade, sancak, medrese” sözcüklerinin anlamlarını öğrenmeleri istenmektedir. “Şair, kanun, amaç, merasim” sözcüklerinin anlamdaşlarının ne olduğu sorulmuştur. Ancak metinde geçen ve artalan bilgisi gerektiren “bilgin, alim, bilim adamı, sancak beyi (beyliği),

Fatih Kanunnamesi, saray, köşk, mühim” gibi kimi sözcükler burada işlenmemiştir. “Temel yasa, taht kavgası” sözcük gruplarının anlamlarının öğrenilmesi ve birer tümcede kullanmaları istenmiştir.

Örnek metin 15’in sözcük çalışmalarında “sibernetik” sözcüğünün ne anlama geldiği belirtilerek öğrencilerden, “iletişim, soyutlanmak, evrensel, güdümbilim” sözcüklerinin anlamlarını öğrenerek defterlerine yazmaları ve iletişim sözcüğünü ad olarak tümcede kullanmaları istenmektedir. “Sanayi ötesi toplumu, duyguların azalıp donuklaşması, ruh sağlığı” sözcük öbeklerini okudukları metne göre açıklamaları ve birer tümcede kullanmaları istenmektedir. “Duyguları azalıp donuklaşıyor.” tümcesinde ‘donuklaşmak’ sözcüğünün yerine aynı anlama gelecek başka bir sözcük yazmaları ve deyimler sözlüğünden içinde ‘donmak’ sözcüğü geçen iki deyim bulup anlamlarını öğrenmeleri istenmektedir. Böylelikle deyimler konusunda öğrencileri bilgilendirme yoluna gidilmektedir.

Örnek metin 16’nın sözcük çalışmalarında “sarnıç, lodos, funda, yabani, evlek, cüsse” sözcüklerinin anlamlarının bulunarak “lodos” sözcüğünü ad, “yabani” sözcüğünü sıfat olarak birer tümcede kullanmaları istenmektedir. “Gayri meskun, saye salmak, koca yaylamız” sözcüklerinin anlamları verilerek tümcede kullanmaları istenmektedir. Metinde geçen “yaşama sevinci, kalp para ile metelik etmemek, dam aktarmak, tırnakları pahasına” sözcük öbekleri ve deyimlerin anlamları bulunarak birer tümcede kullanılması istenmektedir. Metinde geçen “lazım gelmek, tabiat, arızalı göz, meskun, gayri meskun, mecburiyet, şahit, hatırlamak, fevkalade” gibi sözcükler bu bölümde işlenmemiştir. Bu tür sözcüklerin günümüz Türkçesindeki karşılıkları buldurularak hem sözvarlığının varsıllaşmasına hem de dilde özleşme çalışmalarının eğitim boyutuna katkı sağlanmış olacaktır.

Örnek metin 17’nin sözcük çalışmalarında “kölelik, kuşku, yöntem, pratik, tatbik etmek” sözcüklerinin anlamlarının bulunarak birer tümcede kullanmaları

istenmektedir. “Bütün bu eğitimlerin amaç ve ereklere başka başkadır.” Tümcisinde geçen eş anlamlı sözcükler sorularak bir tanesini tümce içinde kullanmaları istenmektedir. Anlamları verilen “Milli eğitim, yeni kuşak” sözcük öbeklerinin birer tümcede kullanılması istenmektedir. “Fiilen etkili ve verimli kılmak, teknik eğitim, tartışma götürmemek” sözcük öbeklerini metne göre açıklamaları istenmektedir. Bir önceki metinde olduğu gibi metnin öğrenciler tarafından taratılarak yabancı sözcükler buldurulup günümüzde yerlerine kullanılan sözcüklerin öğrenilmesine ilişkin çalışmanın yapılması öğrencilerin dile karşı tutum sergilemelerini sağlayacaktır.

Örnek metin 18’in sözcük çalışmalarında “sorumluluk, meziyet” sözcüklerinin anlamları verilerek öğrencilerden bu sözcükleri birer tümce içinde kullanmaları istenmektedir. Bu istenirken “sorumluluk”un eş anlamlısı olarak Türkçenin yapısına aykırı olan mes’uliyet sözcüğü verilmektedir. Buna karşın “asalet, kabiliyet, menfaat, sadakat, saadet, benlik, münasebet, fedakarlık, vazife” sözcüklerinin abece sırasına göre defterlerine yazılıp eş anlamlılarını sözlükten bulmaları istenmektedir. Bu durum yukarıdakiyle çelişmektedir. Günümüzde kullanıma sıklıkları azalan sözcükler yerine sıklıkla kullanılan sözcüklerin öğretiminin yeğlenmesi dilde özleştirme çabalarına katkı sağlayacaktır. “Dostluğun derinleştirilmesi, özür dileme, küllenen ateşin yeniden yanması, sorumluluk duygusunun ölmesi, ruhen çökmek, kendi kuyusunu kazmak” sözcük öbeklerinin anlamları açıklanarak birer tümce içinde kullanılması istenmektedir. “İnce hesaplı olmak, sorumluluğu doğru hesaplamak demektir.” tümcesinde geçen “ince” sözcüğünün hangi anlamda kullanıldığı sorulmuştur. Bu sorulduktan sonra buradaki çalışmanın pekiştirilmesi sağlanması açısından öğrencilerden buna benzer örnekler bulmaları istenmelidir.

Örnek metin 19’un sözcük çalışmalarında “hakça, ibadet, koşul, kıymık, iddia” sözcüklerinin anlamları bulunarak öğrencilerden bu sözcükleri birer tümce içinde kullanmaları istenmektedir. Şart ve koşul sözcükleri metinde geçerken

“şart” sözcüğünün değil de “koşul” sözcüğünün anlamının bulunması istenmiştir. Bunun yerine metinde aynı anlama gelen farklı sözcüklerin kullanıldığı tümceler buldurularak, incelettirilerek kavramların karşılığı olan sözcüklerin öğretilmesiyle sözcüğünün gelişmesine yardımcı olunabilmektedir. “Sade dil” tamlamasının açıklanarak “sade kahve ve sade insan” tamlamalarında geçen “sade” sözcüğünün anlamını söylemeleri istenmektedir. “Bence nedeni pek açıktır.” tümcesinde geçen “neden” sözcüğünün yerine eş anlamlısının yazılması istenmiştir. Bunun tersi olması gerekirken “neden” sözcüğü yerine eş anlamlısı olarak “sebebe” sözcüğünün öğretilmesi söz konusudur. “Acı acı ortaya çıkmak” sözcük öbeğini yazıya göre açıklayarak bir tümce içinde kullanmaları istenmiştir. bununla ilgili örneklerin bulunması istenmemekte, ikilemeler konusunda bilgi verilip metinde geçen ikilemelerin bulunması da istenmemektedir.

Örnek metin 20'nin sözcük çalışmalarında “ilke ve akraba” sözcüklerinin metinde kullanılan anlamları verilerek “akraba” sözcüğünün gerçek anlamı bulunarak öğrencilerden bu sözcüğün her iki anlamını da birer tümce içinde kullanmaları istenmektedir. “Hümanist, huzur, bencil, ispat etmek” sözcüklerinin anlamlarının bulunup birer tümcede kullanılması istenmektedir. “Evrensel, sulh, kaygı, lider” sözcüklerinin eş anlamlılarının yazılması istenmiştir. “Rahatsız” sözcüğüne eklenen (-sız) yapım ekinin “huzur” sözcüğüne eklenmesi ve türetilen sözcüğün bir tümce içinde kullanılması istenmektedir. Ancak bununla yapılmak istenenin ne olduğu anlaşılmamaktadır. Eklerle ilgili bilgi verilmek isteniyorsa dilbilgisi bölümünde verilmesi gerekmektedir. Bu bölümün amacı metnin anlaşılmasına dönük çalışmaların yapıldığı bölümdür. Bu nedenle kavramların karşılığı sözcüklerin metinden hareketle öğretimi ve bu yolla söz varlığının varsıllaştırılması, geliştirilmesi söz konusudur.

Örnek metin 21'in sözcük çalışmalarında “fazilet, tesir, cerre çıkmak, bağ, muharrir, müphem, hoparlör, tramvay” sözcüklerinin anlamlarının sözlükten bulunması ve öğrencilerden bu sözcükleri birer tümce içinde kullanmaları

istenmektedir. “Fitre ve zekat” sözcüklerinin anlamları verilerek öğrencilerden, içinde iki sözcüğün de bulunduğu bir tümce kurmaları istenmektedir. “Esrarlı sessizlik, dile düşmek, kitabına uydurmak, halim selim, gözlerinde tütme” deyim ve sözcük öbeklerinin anlamları öğrenilerek birer tümce içinde kullanılması ve tümcedeki görevlerinin belirtilmesi istenmektedir. İçinde “dil” sözcüğü olan iki deyim bulup anlamlarının öğrenilmesi istenmektedir. “Şehrin gürültüsü canını sıkıyordu” tümcesindeki deyim gösterip anlamının söylenmesi istenmektedir. Metinde “minare-i sağır, Abdurrezzak, mektep, medrese, müphem” gibi ad ve tamlamalar bulunmaktadır. Türkçe öğretimi açısından Türkçenin yapısına uymayan tamlamaların geçtiği metinlerin öğretim ortamlarına taşınmaması, taşınması gerekiyorsa da bu tür tamlamaların Türkçenin yapısına uygun bir biçimde sunulması gerekmektedir. Diğer yandan bu tür kavramların günümüzde kullanılmadığı gibi eskiye gönderimleri bulunmaktadır. Örneğin günümüzde ne medrese bulunmaktadır ne de medrese sisteminde eğitim yapılmaktadır.

Örnek metin 22'nin sözcük çalışmalarında “azimkârâne, mamur, terakki, vasıf, kat'iyet, ati, ebediyet, karakter, beşeriyet, fert, muvaffakiyet, mefhum, mütemadiyen” sözcüklerinin, “fitrî zekâ, müspet ilim, tebaruz ettirmek, inkişaf ettirmek, muasır medeniyet seviyesi” sözcük gruplarının metindeki anlamlarının öğrenilmesi istenmektedir. İkinci olarak da “Türk milletinin karakteri yüksektir.” tümcesinde ‘karakter’ sözcüğünün yerine ‘mefhum, beşeriyet, kişilik, fert’ sözcüklerinden hangisinin getirilmesinin uygun olacağı sorulmaktadır. Metinlerde geçen ve sözcük çalışmalarında yer alan sözcüklerin ders kitaplarının sonunda yer alan sözlükte bulunması gerekmektedir. Ancak ‘azimkârâne’ sözcüğü kitabın sonundaki sözlükte bulunmamaktadır. Metinde geçen yabancı sözcüklerin çokluğu metnin anlaşılmasını güçleştirmekte, iletinin algılanmasını engellemektedir. Başka deyişle metnin kendisi bir gösterge olarak ele alındığında metnin göstereni var, ancak gösterileni belirsiz ve anlamsızdır. Göstergenin gösterilen boyutu göndergeyle (bağlam) ilişkilidir. Bu nedenle bu boşluk metnin iletisinin anlaşılmamasına neden olmaktadır. Bu bölümde yapılması gereken öğrenciden

önce sözlüğe başvurmadan metinde geçen ve öğrencinin bilmediği sözcüklerin altlarının çizilmesi ve metindeki kullanımsal anlamlarının öğrenilmesi, daha sonra sözlükten bularak sözcüğün diğer anlamlarının da öğrenilmesi istenmelidir. Bu, öğrencinin etkin olarak metni anlamaya çabalamasını sağlayacaktır.

Örnek metin 23'ün sözcük çalışmalarında “kağrı, ideal, saymanlık” sözcüklerinin metindeki anlamlarının öğrenilmesi ve bu sözcükleri birer tümce içinde kullanmaları öğrencilerden istenmektedir. “Yataklı, tel” sözcüklerinin kullanıldığı tümceleri bularak bu sözcüklerin hangi anlamda kullanıldıklarını söylemeleri istenmektedir. Metnin 31 ve 32. satırlarında geçen “düşleyemeyeceğim ilgi nedeniyle ağlıyordum.” tümcesindeki “neden olmak” eyleminin olumsuzluk durum aktarımında kullanıldığı bilgisi verilerek bu tümce incelettirilerek Türkçenin kullanımındaki incelikler sezdirilebilecekken, bu durum gözden kaçırılmıştır.

Örnek metin 24'ün sözcük çalışmalarında “pandomima” sözcüğünün ve “meramını anlatmak, dil bilinci” sözcük gruplarının metindeki anlamlarının sözlükten öğrenilmesi istenmektedir. “Bizim kuşaktakilerin gösterdiği çaba pek yok onlarda” tümcesindeki “kuşak” sözcüğünün yerine aynı anlamı veren başka bir sözcük kullanılması istenmektedir. Metin açık, anlaşılır ve metin dilin kullanımı üzerine oluşturulduğundan sözcük çalışmasına fazla yer verilmemiştir.

Örnek metin 25'in sözcük çalışmalarında “muhtaç, has, yas, keskin, mürşit” sözcüklerinin, “bilgi ağacı” sözcük grubunun metin olarak verilen sözlerdeki anlamlarının sözlükten bulunması ve “keskin” sözcüğünün gerçek ve mecaz anlamlarda kullanmaları istenmektedir.

Örnek metin 26'nın sözcük çalışmalarında “hakimiyet, payidar, mahiyet, kudret” sözcüklerinin metindeki anlamlarının sözlükten öğrenilmesi istenmektedir. Ancak bu sözcükler metinde bulunmamaktadır. Bu nedenle de işlevsiz kalmaktadır. “Okul, genç kafalara saygıyı, ulus ve ülke sevgisini,

bağımsızlığın üstünlüğünü anlatır.” tümcesindeki “genç kafalara” sözcük grubu yerine aynı anlamı veren başka bir sözcük kullanılması istenmektedir.

Örnek metin 27'nin sözcük çalışmalarında “mizah, çakşır, şalvar, talim, kavuk” sözcüklerinin metindeki anlamlarının sözlükten öğrenilmesi, “mizah” sözcüğünün eşanlamlısının söylenmesi istenmektedir. “Öğrencilerimden canımı yakan acı sözler duymuşumdur.” tümcesindeki “acı” sözcüğü, “acı haber, acı biber, acı yeşil” sözcük gruplarından hangileriyle aynı anlamı taşıdığı sorulmaktadır. Oysa aynı anlamda değil yakın anlamda kullanılan acı haber duymak ve acı sözler duymak söz öbekleri söz konusuysen bu çalışmanın amacı belirli olmamaktadır. Bunun yerine duymak eyleminin nesnesini seçtiği bilgisi verilerek “Ahmet acı biber duydu” örneğinin bozuk olmasının nedeni açıklattırılabilir, buna benzer örnekler buldurulup sınıfta tartışılması istenebilir. Bu durum Türkçenin incelikleri konusunda bilgi edinilmesini ve dile karşı duyarlı olunmasını sağlayabilmektedir. Bu metinde yapılması gereken “harcamak” sözcüğüne ilişkindir. Metinde geçen “gençliğini boş yere harcamak” söz öbeği örnek alınarak “harcamak” eyleminin alabileceği nesnelere neler olabileceği (çaba harcamak, para harcamak, birini harcamak gibi) sorularak öğrenciler etkin kılınabilmektedir. Bunun yanında bileşik eylemlerin yalın durumda da olabileceği bilgisi verilerek metinden buna benzer eylemler de buldurulabilmektedir. Örneğin feryat etmek-bağırarak, acı sözler duymak-azarlanmak gibi.

Örnek metin 28'in sözcük çalışmalarında “bora, rota, kıymet” sözcüklerinin metindeki anlamlarının sözlükten öğrenilmesi, “temel” sözcüğünün gerçek ve mecaz anlamlarıyla birlikte birer tümcede kullanılması istenmektedir. Bu metinde yapılması gereken harcamak sözcüğüne ilişkindir. Metinde geçen “gençliğini boş yere harcamak” söz öbeği örnek alınarak harcamak eyleminin alabileceği nesnelere neler olabileceği (çaba harcamak, para harcamak, birini harcamak gibi) öğrencilere sorularak etkin kılınabilmektedirler. Bunun yanında bileşik eylemlerin yalın durumda da olabileceği bilgisi verilerek metinden buna benzer eylemler de

buldurulabilmektedir. Örneğin feryat etmek-bağırarak, tayin etmek-belirlemek gibi.

Örnek metin 29'un sözcük çalışmalarında "garp, cephe, karargah" sözcüklerinin; "Kuvayı Milliye, sandık emini" sözcük gruplarının metindeki anlamlarının öğrenilmesi, metinden mecazlı anlatıma iki örnek verilmesi, metinden deyim örnekleri bulunarak birer tümcede kullanılması istenmektedir. Ancak bunlara birer örnek verilmemektedir.

Örnek metin 30'un sözcük çalışmalarında "teknoloji, kaldıraç, elektronik, elektronik posta, bilgi merkezi" terimlerinin, "çocuk işi" sözcük grubunun anlamını öğrenmeleri istenmektedir.

Örnek metin 31'in sözcük çalışmalarında "literatür, ekoloji, sektör" sözcüklerinin, "kentsel atık, endüstriyel atık, deniz bandı, kara bandı, hidrojen, sülfürlü su, akademik danışman, iç deniz" sözcük gruplarının metindeki anlamını söylemeleri istenmektedir. "imkan ve mahrum sözcüklerinin günümüzde kullanılan eş anlamlı sözcüklerin buldurulması istenmemiştir.

Örnek metin 32'nin sözcük çalışmalarında "çingirak, dolgun, dok, loş, yalı, uğultu" sözcüklerinin anlamlarının sözlükten bulunması ve dolgun, uğultu sözcüklerinin birer tümcede kullanılması istenmektedir. "Boş, dışında, gidiyor, yakınlarda, ağırdan, hızlı" sözcüklerinin karşıt anlamlılarının metinde geçtiği belirtilerek öğrencilerden bu sözcükleri bulmaları istenmektedir. Metinde geçen terim anlamlı sözcükleri bulmaları ve bu terimlerin ne ile ilgili olduğu söylemeleri istenmektedir.

Örnek metin 33'ün sözcük çalışmalarında "maddi, manevi, terbiye" sözcüklerinin, anlamları verilerek öğrencilerden bunları birer tümce içinde kullanmaları istenmektedir. "Kabiliyet ve maharet" sözcüklerinin eş anlamlılarının

sözlükten bulunması istenmiştir. “Kültürün başka bir manası, insanın kabiliyetlerini geliştirmesi, ondan mahsuller elde etmesi demektir.” tümcesinde mahsuller sözcüğünün hangi anlamda kullanıldığı, bu sözcüğün gerçek anlamından başka bir anlamda kullanılmasına ne dendiği sorulmaktadır. Ancak günümüz Türkçesinde yerine kullanılan sözcüğün ne olduğuna ilişkin yönlendirme, sezdirme ya da çalışma yapılması istenmemiştir.

Örnek metin 34’ün sözcük çalışmalarında “üveyik, kekik, demet” sözcüklerinin anlamlarının öğrenilmesi, “yetmiş yılın türküsü, onunla toprağa gömülünce, bu sevdayı sürdürmek bana düştü.” Tümcesinde yetmiş yılın türküsü ve bu sevdayı tamlamalarının anlamlarını söylemeleri, “yaz tatilinde seni bekleyeceğim” tümcesindeki yaz sözcüğünün eş sesli bir sözcük olduğu belirtilerek yaz sözcüğünü diğer anlamında bir tümcede kullanmaları, “kınalıtepe, çiçekpınarı, hanım böcekleri, karakulak” sözcüklerini yapı bakımından incelemeleri istenmektedir. Metin mektup türünde yazıldığından ve mektup türü yazının özelliklerini taşıdığından metinde anlaşılmayan sözcük bulunmamaktadır. Bunun yanında bölgesel türlere ilişkin kullanımlar yer almaktadır. Bunlar metinde öğrencilere buldurularak dil türleri¹⁶ konusunda öğrenciler bilgilendirilebilmektedir.

6.2.2. Metnin Yüzey ve Derin Yapılarına Dönük Sorular

Bu bölümde metinlerin anlaşılıp anlaşılmadığını ölçmek amacıyla sorulan soruların betimlemeye, nedenlemeye (gerekçelelendirmeye), örneklendirmeye, karşı tez oluşturmaya ve değerlendirmeye yönelik sorulup sorulmadığına bakılacaktır. Metinle ilgili soruların yüzey metne dönük olması yeterli görülmemektedir. Metinden hareketle öğrencinin dünya bilgisini, duygu ve düşüncelerini, yorumlarını da katarak yanıtlayabileceği soruların sorulması gerekmektedir.

¹⁶ Dil türleri konusunda bkz. İmer, Kamile, (1990), *Dil ve Toplum*, Ankara: Gündoğan Yayınları, s. 44-57; König, Güray, (1991), *Toplumdübilim Açısından Dil ve Dil Türleri, Dilbilim Araştırmaları 1990*, Ankara: Hitit Yayınevi, s. 59-70

Örnek metin 1'in anlama ve anlatma soruları (6 adet) metnin anlaşılıp anlaşılmadığını belirleyecek biçimde sorulmamıştır. Örneğin 1., 2., 3. sorular betimsel sorulardır. 4. soruda metnin anlatı izlencesinin sözleşme aşamasını oluşturan başlangıç durumu sorulurken, 5. soruda elli koyunun yüz koyun yerine bir kap yoğurda dönüşme süreci ve bu dönüşümü sağlayan kişi ile ilgili bilgiler sorulmuştur. Bu soruyla metindeki olayın başlangıcının öğrenci tarafından algılanıp algılanmadığı da sorulmuş olmaktadır. Metin üretim sürecinin (bkz. s.64) söylemsel ve anlatsal düzeylerine ilişkin sorular sorulmuştur. Ancak temel yapıya ilişkin soru bulunmamaktadır. Bu durum metindeki "ironi"nin de gözden kaçırılmasına neden olmaktadır. Yapılan göstergibilimsel çözümleme sonucunda, bu metnin izleğinin, temel yapısının 'doğruluk' üzerine kurulduğu saptanmıştır (bkz.5.1, s.105). Oysa kitabın yazarının, metni işlerken ikincil derecede izlek olan 'güvensizlik'i birincil izlek olarak verdiği, birincil izlek olan 'doğruluk' üzerinde durmadığı görülmektedir. Bunun yanında 1. ve 2. sorunun yanıtı bu metnin izleğinin doğruluk olduğunu göstermesine karşın kitabın yazarı "Tür ve Şekil Bilgisi" başlığı altında metnin izleğinin "güvensizlik" olduğunu söylemektedir. Bu metinle öğrenciye verilecek ileti de insanlara olan güvensizlik değil, koşullar ne olursa olsun doğru olmak ve doğru davranış sergilemek gerektiği bilgisidir.

Soruların bir diğer özelliği de soruların metinde bulunabilmesinin yanında öğrencinin de çıkarımda bulunmasını gerektirmesidir. Bu saptamalara karşın kimi yetersizlikler de bulunmaktadır. Örneğin içerik ve amaç açısından birbirine koşut olmayan 5. soru (Elli koyun bir kap yoğurda nasıl dönüşmüştür? Siz bunu nasıl değerlendiriyorsunuz?), tek soru biçiminde sorulmuştur. Bu sorunun iki ayrı soru olarak düzenlenmesi gerekmektedir. Bunun yanında metindeki ironiyi aktaracak bir sorunun da yöneltmesi metni anlama açısından önemli olmasına karşın bu durum gözden kaçırılmıştır.

Örnek metin 2'nin anlama ve anlatma soruları (4 adet) öğrenciyi yönlendirici ve metnin ana iletisine yönelik çalışmayı gerçekleştiren bir görünüm sunmamaktadır. 1. soru metinle ilişkili gibi görünse de öğrencinin metni anlayıp anlamadığını ölçecek ya da buna yardımcı olabilecek bir soru biçimi olmadığı görülmektedir. Bu nedenle soru ikiye bölünerek birincisinde metindeki kişiler buldurulmalı, ikincisinde ise kişilerin cinsiyet, yaş ve mesleklerine ilişkin yönlendirme yapılarak öğrencilerden tablo yapmaları istenip üçüncü bir soru olarak da metnin resmi ile öğrencinin yaptığı tablonun karşılaştırılması istenmelidir. 3. soru çıkarımsal bir görünüm sunduğundan öğrenciyi etkin olarak çalıştırmaya yöneliktir. Ancak eksik olarak düzenlenmiştir ve "hangileri" gibi bir soru adlı eklenerek tamamlanmalıdır. 4. soruda metinde insanların hangi özelliklerinin anlatıldığı sorulmaktadır. Metinden hareketle bu sorunun yanıtını vermek olanaklı değildir. O yaşta bir çocuğun kişilik çözümlene yetisi de yeterince gelişmemiştir. Bu sorunun yanıtlanması için öncelikle bir örnek yapılmalı, diğerleri de öğrencilere buldurulmalıdır. Bu sorulara beşinci olarak bir soru daha eklenmelidir: Metindeki davranışların hangilerinin toplum içinde yapılmaması gereken davranışlar olduğunu buldurmaya yönelik bir soru sorulmalıdır. Bunun yanında söylemsel yapıya ilişkin sorular sorulmuş, temel yapıya ilişkin sorular sorulmamıştır.

Örnek metnin 3'ün anlama ve anlatma soruları (4 adet) metnin dışında ve artalan bilgisine yönelik sorulmuştur. Soruların yanıtlarının açık ve doğru olarak verilebilmesi için tarih bilgisine gereksinim duyulmaktadır. Kılavuz kitabın olmadığı da buna eklendiğinde metni düzeye uygun işlemek güçleşmektedir. Sorulan sorular da metnin düzey üstü olma niteliğine koşut bir biçimde sorulmaktadır. Bu metnin göstergebilimsel çözümlemesinde (bkz. 5.3, s. 112-115) temel yapının ortaya konmadan anlaşılması güçtür. Sekizinci sınıf öğrencilerin yaşları ve düzeyleri gözönünde bulundurulduğunda, bu metnin öğrencilerin düzeylerinin üzerinde bir artalan bilgisini gerektirmektedir. Bir başka sorun da metnin tümce sınırlarına ilişkindir. Tümceler oldukça uzun ve soyutlama

gerektirmektedir. Bu nedenle metin bu sınıf için uygun bir metin olarak görülmemektedir. Sorulan sorular da metni anlamayı zorlaştırmaktadır.

Örnek metin 4'ün anlama ve anlatma soruları (5 adet) metnin yüzey yapısında bulunan bilgileri ya da iletileri sormaya yönelik olarak düzenlenmiştir. Oysa şiir türü biçiminden, yüzeyde görünen iletilerden daha çok metnin derin yapısının ortaya konması, açıklanması ve estetik duyguları harekete geçirmesi gereken bir tür olarak görülmektedir. Sorular hazırlanırken bu durumun da gözönünde bulundurulması gerekmektedir. 1. ve 2. sorular tek soru olarak sorulabilmektedir. Metnin izleğini buldurmaya yönelik soru sorulmamıştır. Bu metinle ilgili sorulan sorular, metin üretim sürecinin söylemsel düzeyine ilişkindir, metnin temel yapısına yönelik soru bulunmamaktadır.

Örnek metin 5'in anlama ve anlatma sorularından önce metnin sesli ve sessiz olarak okunması istenmiş ve ardından dokuz (9) soru sorulmuştur. Birinci soru yanlış bilgi aktarmaktadır. Şiirin ilk dört dördlüğü değil son dört dördlüğü kitaba alınmıştır. Oysa soru ilk dördlüğe gönderimde bulunmaktadır. Yedinci soru yine bozuk bir tümceyle dile getirilmiştir. "Şair dökülen kanları bayrağına neden helal etmelidir?" Bu sorunun metnin anlaşılmasına yönelik bir etkinlik özelliği taşımadığı görülmektedir. İlk sekiz soru betimlemeye dönük sorulardır. Dokuzuncu soruda da metnin anakonusu, izleği yerine anaduygu kavramı kullanılmıştır. Duygular kişilere göre değişebilir ancak metnin iletisi tektir ve metin üzerinde dilsel olarak da kodlanmaktadır.

Örnek metin 6'nın anlama ve anlatma soruları bölümünde metnin anlaşılıp anlaşılmadığını denetlemek amacıyla on üç (13) soru sorulmuştur. Birinci, ikinci, üçüncü sorular metnin birinci, ikinci ve üçüncü paragraflarını sorgulamaktadır. Dördüncü ve beşinci sorular artalan bilgisinin yardımıyla yanıtlanabilmektedir. Bu bölüm hazırlık çalışmalarıyla uyum sağlamaktadır. Bu sorulara verilecek yanıt öğretmen kavramının öğrenciler için ne ifade ettiğine bağlı olarak

değişebilmektedir. Metinde ise Avar öğretmenin, hep iyi şeyler yaptığı iletisi verilmektedir. Altıncı soru beşinci paragrafı, yedinci soru, yedinci paragrafı, sekizinci soru, sekizinci paragrafı, dokuzuncu soru dokuzuncu paragrafı, onuncu soru on ve on birinci paragrafı, on birinci soru on ikinci paragrafı, on ikinci soru on birinci soruya eşdeğer, on üçüncü soru ise son paragrafı sorgulamaktadır. Görüldüğü gibi yüzey metin sırayla sorgulanmaktayken metnin temel yapısına ilişkin soru bulunmamaktadır. Bu metin için sorulan soruların 13 olduğu gözönüne alınırsa, 13 sorudan temel yapıya ilişkin bir sorunun bulunmaması dikkati çekmektedir. Bu durum betimsel soruların çokluğunu ortaya koymaktadır. Metnin temel yapısına ilişkin soruların düzenlenmesi metinden hareketle öğrencinin düşüncelerini açıklamaya fırsat yaratacak, onların etkin kılınması sağlanacaktır.

Örnek metin 7'nin anlama ve anlatma bölümünde metnin anlaşılıp anlaşılmadığını denetlemek amacıyla dokuz (9) soru sorulmuştur. İlk sekiz soru bir sözcük ya da tümceye karşılık gelen ve yüzey metni sorgulayan betimsel soru özellikleri taşımaktadır. Fabl türü metinler, sonunda bir ders verme ya da ders çıkarma amacı güden metinlerdir ve metnin yüzeyine de yansımaktadır. Oysa buraya alınan metnin sonunda bu durum görülmemektedir. Dokuzuncu soru ise bu dersi çıkarmaya yönelik olarak sorulmuştur. Ancak metin türünün gereği olan ders verme olmadığı gibi özgün metin de değiştirilmiş, yeni bir metin oluşturulmuştur. Özgün metinde tilki, kargayı aldatmaktadır. Bu metinde ise karga tilki yerine geçerek kendince tilkiyi aldatmaktadır. Bu durum dokuzuncu sorunun yanıtlanmasını çelişkili ve güç kılmaktadır. Sorular metnin yüzey yapısını sorgularken metnin ana iletisine ilişkin bir soru bulunmamaktadır.

Örnek metin 8'in anlama ve anlatma çalışmalarında metnin anlaşılıp anlaşılmadığını denetlemek amacıyla altı (6) soru sorulmuştur. Sorular metnin yüzey yapısını sorgulamaya yönelik olarak hazırlanmıştır. Altıncı soru ise metnin ana iletisine ilişkin olarak sorulmuştur. Birinci soru birinci paragrafı, ikinci soru iki

ve üçüncü paragrafı, dördüncü soru altıncı paragrafı, beşinci soru yedinci paragrafı sorgularken, üçüncü soru Atatürk'ün mizacına ilişkin olarak sorulmaktadır. Bu soruyla Atatürk'ün bir olay karşısında hoşgörülü değil kızan, cezalandıran, sert bir mizacı olduğu izlenimi ortaya çıkmaktadır. Metinde bu gerçekleşmemektedir ama bu soruyla olumsuz bir görünüm güdülenmektedir. Sorularla metnin derin yapısı sorgulanmamaktadır. Oysa metin Atatürk'ün adaletli davrandığını, "hakedenin hakkını verdiği" iletisini taşımaktadır. Sorularla bu yönün güdülenmesi gerekirken bu durum gerçekleştirilmemiştir.

Örnek metin 9'ün anlama ve anlatma çalışmalarında metnin anlaşılıp anlaşılmadığını denetlemek amacıyla sekiz (8) soru sorulmuştur. Soruların yanıtlamak için tarihsel artalan bilgisine gereksinim duyulmaktadır. Hazırlık çalışmalarında buna ilişkin bir etkinlik de bulunmamaktadır (bkz.s. 207). Metin, İstanbul'un tarihten gelen değerini konu almakta, şiir bunun üzerine kurulmaktadır. Üçüncü soru üçüncü dizeyi, dördüncü soru sekizinci dizeyi sorgularken, beşinci soru da dinsel inanışa yönelik artalan bilgisi gerektiren bir sorudur ve o yaş dönemi çocuklar (sekizinci sınıf) düşünüldüğünde düzeyüstü olarak görülmektedir. Beşinci sorunun ise açıklanması gerekmektedir. Sekizinci soruda yine metne değil, artalan bilgisine dayalı bir soru sorulmaktadır. Türkçe ölçünlü dilin İstanbul ağzı temel alınarak oluşturulduğu sezdirimsel olarak verilmek istenmektedir. Bundan önce ölçünlü dilin ne olduğunun bilinmesi ya da açıklanması gerekmektedir. Bu durum, sorunun yanıtlanabilmesi için hazırlık çalışmalarında etkinlik olarak verilmesini gerektirmektedir. Metinde geçen dinsel kavramlar ve soyut yapılar metnin anlaşılmasını ve sekizinci sınıf öğrencilerinin anlamasına engel oluşturabilmektedir. Bu nedenle metnin daha üst bir sınıflar için uygun olduğu ya da daha uygun işlenmesi gerektiği sonucu ortaya çıkmaktadır.

Örnek metin 10'un anlama ve anlatım çalışmalarında metnin anlaşılıp anlaşılmadığını denetlemek amacıyla beş (5) soru sorulmuştur. Sorular metnin yüzey yapısına dönük sorulardır. Birinci soru birinci paragrafı, ikinci soru birinci

paragrafın son kısmını, üçüncü soru ikinci paragrafın baş kısmını, dördüncü soru ikinci paragrafın son kısmını sorgularken beşinci soru metnin ana düşüncesini sorgulamaktadır. İlk dört soru betimseldir. Metnin iletisine dönük tek bir soru yer almaktadır. Temel yapı ise yeterince sorgulanmamaktadır.

Örnek metin 11'in anlama ve anlatım çalışmalarında metnin anlaşılıp anlaşılmadığını denetlemek amacıyla yedi (7) soru sorulmuştur. Sorulan soruların yanıtlarının verilebilmesi için hazırlık çalışmalarında etkin bir artalan bilgisi edinme çalışmasının yapılmasını gerekli kılmaktadır. Bu metnin hazırlık çalışmaları da buna göre düzenlenmemiştir (bkz. s.207-208). Birinci soru metnin konusunu, ikinci soru yenilgiyi, üçüncü soru Ergenekon'a gelişi, dördüncü soru Ergenekon'dan çıkışı, beşinci soru dördüncü sorunun devamını, altıncı soru öğ almayı sorgulamaktadır. Bu sorularla metnin anlatı izlencesi ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Yedinci soru metni yorumlama sorudur. Yalnızca metinden hareketle "zanaat" dışında Türklerin yaşayış, savaş, ekonomi, gelenek ve göreneklerin yanıtlanması mümkün görünmektedir. Bu nedenle metni anlamlandırma soruları yeterli düzeyde sorulmuş, ancak artalan bilgisi gerektiren çalışmalar hazırlık çalışmalarında, tür ve biçim çalışmalarında yapılmadığı için soruların yanıtlanması güçleşmektedir.

Örnek metin 12'nin anlama ve anlatım çalışmalarında metnin anlaşılıp anlaşılmadığını denetlemek amacıyla altı (6) soru sorulmuştur. Altı sorunun beşi metnin yüzey yapısını sorgulayan betimsel sorudur. Temel yapıya ilişkin kalıplaşmış bir soru bulunmaktadır: Yazının ana düşüncesi.

Örnek metin 13'nin anlama ve anlatım çalışmalarında metnin anlaşılıp anlaşılmadığını denetlemek amacıyla yedi (7) soru sorulmuştur. Sorular metnin yüzey yapısını belirleyen sorulardır olup dördüncü ve yedinci soruda kısmen metnin derin yapısının kavranıp kavranmadığına dönük olarak sorulmuştur. Öğrencilerden metinden nasıl bir sonuç çıkaracakları sorulmuştur.

Örnek metin 14'ün anlama ve anlatım çalışmalarında metnin anlaşılıp anlaşılmadığını denetlemek amacıyla altı (6) soru sorulmuştur. Sorular metnin yüzey yapısını belirleyen sorulardır. Bir kişinin doğumundan ölümüne kadar yaptıklarını anlatan metnin soruları da betimsel olarak sorulmaktadır. Sadece beşinci soru öğrencinin yorumuna dönük olarak sorulmuştur. Metnin anlamlandırılabilmesi için de artalan bilgisine gereksinim duyulmaktadır.

Örnek metin 15'in anlama ve anlatım çalışmalarında metnin anlaşılıp anlaşılmadığını denetlemek amacıyla sekiz (8) soru sorulmuştur. Sorular metnin yüzey yapısını belirleyen betimsel sorulardır. Birinci sorudan sekizinci soruya kadar metnin yüzeyinde yanıtları bulunan sorulara yer verilirken metnin temel yapısına dönük soru sorulmamaktadır.

Örnek metin 16'nın anlama ve anlatma çalışmalarında metnin anlaşılıp anlaşılmadığını denetlemek amacıyla on (10) soru sorulmaktadır. Metnin yüzey yapısını sorgulayan sorulara yer verilmiştir. Kişi, süre ve uzama dönük sorular yer alırken metindeki olaya 'karşı tez' oluşturacak, olayı yorumlatacak, metnin anlatsal yapısını ortaya çıkaracak türde sorulara yer verilmemiştir. Bu anlamda sorulan on soru bu metin için bir anlam ifade etmemektedir. Örneğin dokuzuncu soruda yazarın düşüncesi sorulmaktadır, bunun yerine öğrencilerin düşünceleri sorularak öğrencinin anladığını, düşündüğünü anlatma fırsatı verilmiş olacaktır. Yine yazarın düşüncesi istendiğinde bu düşünceye katılıp katılmadıkları sorularak düşündürmeye yönlendirmek olasıdır. Yüzeysel ve birebir yanıtı metinde bulunan öğrenciyi ezberci bir tutum sergilemeye yönlendiren sorulara yer verilmiştir. Bu durum öğrencinin düşünme, çözümleme, birleştirme ve sonuca ulaşma yeteneklerini geliştirememelerine neden olabilmektedir.

Örnek metin 17'nin anlama ve anlatım çalışmalarında metnin anlaşılıp anlaşılmadığını denetlemek amacıyla sekiz (8) soru sorulmuştur. Bu bölümde

metnin yüzey yapısını belirleyen betimsel sorulara yer verilmiştir. Sadece sekizinci soru metnin ana iletisini sormaktadır. Beşinci sorunun (Öğretim birliği neden gereklidir? Nasıl sağlanacaktır?) öğrenciye göre mi, metne göre mi yanıtlanacağı belirtilmemiştir. Bu bölümde metnin anlaşılması, derin yapısının belirlenmesine dönük sorular sorulmamaktadır. Sorular bir öncekinin devamı biçiminde sorulmaktadır ve birbir yanıtları metinde bulunmaktadır. Metinden hareketle öğrenciyi düşündüren, konuya ilişkin düşüncelerini açıklatan sorulara yer verilmemiştir

Örnek metin 18'in anlama ve anlatım çalışmalarında metnin anlaşılıp anlaşılmadığını denetlemek amacıyla dokuz (9) soru sorulmuştur. Sorular metnin yüzey yapısını belirleyen betimsel sorulardır. Sorular birbirinin devamı olarak sorulmuştur. Örneğin birinci soruda Emerson'un sözü sorulurken ikinci soruda bu sözün içinde geçen "hayatın güneşinin doğması" söz öbeğinin açıklanması istenmektedir. Beşinci soruda teşekkür etme yanıtı verilecek bir soru sorularak altıncıda teşekkür etmenin insana kattığı özellikler sorulmaktadır. Son soruda da metnin son paragrafı sorulmaktadır. Sorular birinciden sonuncuya kadar metnin çizgisel düzenlenişine koşut olarak sorulmaktadır.

Örnek metin 19'un anlama ve anlatım çalışmalarında metnin anlaşılıp anlaşılmadığını denetlemek amacıyla dokuz (9) soru sorulmuştur. Sorular, metnin yüzey yapısının çizgiselliğine koşut olarak betimleyici sorulardır. Yalnızca dokuzuncu soru metnin ana iletisini sorgulamaktadır.

Örnek metin 20'in anlama ve anlatım çalışmalarında metnin anlaşılıp anlaşılmadığını denetlemek amacıyla beş (5) soru sorulmuştur. Sorular, metnin yüzey yapısını belirleyen betimsel sorulardır. Yalnızca beşinci soru metnin ana iletisini sorgulamaktadır. Sorular, metnin çizgiselliğine koşut bir sıra izlemektedir.

Örnek metin 21'in anlama ve anlatım çalışmalarında metnin anlaşılıp anlaşılmadığını denetlemek amacıyla on bir (11) soru sorulmuştur. Sorular, metnin yüzey yapısını belirlemeye dönük betimsel sorulardır. Yalnızca on birinci soru metnin ana iletisini sorgulamaktadır. Sekizinci soruda metinde kahramanın geri dönmelerine etki eden konuşmalar buldurulmaktadır. Bunun yerine kahramanın geri dönüşünü etkileyen konuşmalardan yola çıkılarak dönüş gerekçeleri sıralandırılabilir. Dokuzuncu ise soru açık bir biçimde düzenlenmemiştir. Çünkü metinde iki yerin “mahallelisi” bulunmaktadır. Memleketlerine döndüklerinde İstanbul'daki mahalleliler “biz söylemiştik, ne olacak, gördünüz mü?” gibi sözler söylemişlerdir. Bu, metni anlamaya, anlamlandırmaya etki edici bir durum sergilememektedir. İstanbul'a gitmelerinde ise birden çok neden vardır. Bunlardan biri de memleketlerindeki mahallelinin sözleridir. Bu ayrımın yapılmasına, sezdirilmesine yönelik soru düzenlenmemiştir.

Örnek metin 22'nin anlama ve anlatım çalışmalarında metnin anlaşılıp anlaşılmadığını denetlemek amacıyla sekiz (8) soru sorulmuştur. Sorular, metnin yüzey yapısını belirlemeye yönelik olarak sorulmuştur. Metin, tarih açısından önemli bir metindir. Metnin tarihinin ve nerede verildiğinin belirtilmesi gerekmektedir. Kurtuluş savaşı ne zaman başlamıştır? Cumhuriyet kaç yılında kurulmuştur? Tarihlerin olmaması metnin inandırıcılığını bozmaktadır. Birinci soruda, “Atatürk Onuncu Yıl Söylevini nerede vermiştir?” gibi bir soru yerine kurtuluş savaşının tarihi, cumhuriyetin kuruluş tarihi sorularak sayısal göstergeler öğretilmektedir. Dördüncü. Soru iki biçimde düzenlenmelidir: 1- Gelecekte yapılacak işler nelerdir, neden yapılamamıştır? 2- Gelecekte yapılması gerekenler nelerdir? Beşinci soruda, bağlamsal bir sorun vardır. Metinde geçmişten söz edilmiyor, kültürel bir öge olarak Türk toplumunu ilgilendiren bir sorun dile getirilmiyor, bağımsızlığın tehlikeye girmesi ve Kurtuluş Savaşının gerçekleştirilmesine yol açan nedenler sorgulanmıyor, ancak cumhuriyetin ilanından on yıl sonraki durum gözler önüne seriliyor. Bu nedenle sorunun soruluş biçimi yanlıştır. Altıncı soru da ezberciliğe yönlendirilmesi bakımından

sakıncalı görülmektedir. Yedinci soruda, “Milli ülkümüz bize neler sağlayacaktır?” yerine milli ülküyü çağrıştıran anahtar sözcükler metinden buldurularak öğrenciyi düşündürmeye yönlendirilmelidir. Metinden hareketle öğrencinin düşüncelerinin neler olacağına ilişkin bir soru bulunmamaktadır. Bu nedenle metnin ana iletişiminin anlaşılmasına, derin yapısının belirlenmesine dönük sorular sorulmadığından bu bölüm işlevini yerine getirememektedir.

Örnek metin 23’in anlama ve anlatım çalışmalarında metnin anlaşılıp anlaşılmadığını denetlemek amacıyla altı (6) soru sorulmuştur. Sorular, metnin yüzey yapısını belirlemeye yönelik olarak sorulmuştur. Birinci soruda olay kişisi sorulmaktadır. İkinci ve üçüncü sorular birbirinin devamıdır ve birleştirilerek sorulabilmektedir. Diğer sorular da metnin çizgisel düzenlenişe koşut olarak sorulmaktadır. Metnin derin düzeyine ilişkin soru bulunmamaktadır.

Örnek metin 24’ün anlama ve anlatım çalışmalarında metnin anlaşılıp anlaşılmadığını denetlemek amacıyla yedi (7) soru sorulmuştur. Soruların altısı metnin yüzeyinde dilsel olarak kodlanmıştır ve ilk altı paragraf sırasıyla bu soruların yanıtını içermektedir. Yalnızca yedinci soru metnin yüzeyinde bulunan iletilere dayanarak öğrencilerin bu konudaki görüşleri sorgulanmaktadır. Metnin ana iletişimini buldurmaya, öğrencinin artalan bilgisini de katarak metinde saptanan sorunlara yanıt aranacak türde soru(lar) sorulmamıştır.

Örnek metin 25’in anlama ve anlatım çalışmalarında metnin anlaşılıp anlaşılmadığını denetlemek amacıyla yedi (7) soru sorulmuştur. Sorularda atasözlerinden oluşturulan metindeki atasözlerinin ne öğütledikleri sorulmaktadır. Öğrencinin konuya ilişkin düşüncelerini ortaya koyacak türde sorulara yer verilmemektedir.

Örnek metin 26’nın anlama ve anlatım çalışmalarında metnin anlaşılıp anlaşılmadığını denetlemek amacıyla altı (6) soru sorulmuştur. Soruların altısı da

metnin yüzeyinde dilsel olarak kodlanmıştır ve ilk beş paragraf sırasıyla bu soruların yanıtını içermektedir. Yalnızca altıncı soru metnin yüzeyinde bulunan iletilere dayanarak öğrencilerin bu konudaki görüşlerini sorgulamaktadır¹⁷.

Örnek metin 27'nin anlama ve anlatım çalışmalarında metnin anlaşılıp anlaşılmadığını denetlemek amacıyla altı (6) soru sorulmuştur. Soruların altısı da metnin yüzeyinde dilsel olarak kodlanmıştır. Metnin ana iletilerinin anlaşılmasına, derin yapısının belirlenmesine dönük sorular sorulmamıştır.

Örnek metin 28'in anlama ve anlatım çalışmalarında metnin anlaşılıp anlaşılmadığını denetlemek amacıyla altı (6) soru sorulmaktadır. Soruların ilki metnin konusunu, altıncısı ise metnin ana düşüncesini sormaktadır. Metnin ana iletilerinin anlaşılmasına, anlamının (derin yapısının) belirlenmesine dönük sorular yetersizdir.

Örnek metin 29'un anlama ve anlatım çalışmalarında metnin anlaşılıp anlaşılmadığını denetlemek amacıyla beş (5) soru sorulmaktadır. Metnin ana iletilerinin anlaşılmasına, anlamının (derin yapısının) belirlenmesine dönük sorular sorulmadığından bu bölüm işlevini yerine getirmemektedir.

Örnek metin 30'un anlama ve anlatım çalışmalarında metnin anlaşılıp anlaşılmadığını denetlemek amacıyla altı (6) soru sorulmaktadır. Sorular metnin yüzey yapısına dönüktür. Metnin ana iletilerinin anlaşılmasına, derin yapısının belirlenmesine dönük sorular sorulmadığından bu bölüm işlevini yerine getirmemektedir.

Örnek metin 31'in anlama ve anlatım çalışmalarında metnin anlaşılıp anlaşılmadığını denetlemek amacıyla altı (6) soru sorulmaktadır. Sorular metnin yüzey yapısına dönüktür. Yalnızca altıncı soru metnin ana düşüncesini

¹⁷ bu metinde Atatürkçülük konuları işlenmiştir.

sorgulamaktadır. Bu sorunun dışında sorulan sorular, metnin ana iletişiminin anlaşılmasına, derin yapısının belirlenmesine dönük olmadığından bu bölüm işlevini yerine getirmemektedir.

Örnek metin 32'nin anlama ve anlatım çalışmalarında metnin anlaşılıp anlaşılmadığını denetlemek amacıyla altı (6) soru sorulmaktadır. Sorular metnin yüzey yapısına dönüktür. Altıncı soruda izleğin (temanın) tanımını yapılarak metnin izleğinin ne olduğu sorulmaktadır. Metnin anlaşılmasına yönelik olarak sorulması gereken sorular metnin ana iletişiminin anlaşılmasına, anlamının (derin yapısının) belirlenmesine dönük olmadığından bu bölüm işlevini yerine getirmemektedir.

Örnek metin 33'ün anlama ve anlatım çalışmalarında metnin anlaşılıp anlaşılmadığını denetlemek amacıyla sekiz (8) soru sorulmaktadır. Sorular, metnin yüzey yapısına dönüktür. Yalnızca sekizinci soru metnin ana düşüncesini sorgulamaktadır. Bu sorunun dışında sorulan sorular, metnin ana iletişiminin anlaşılmasına, anlamının (derin yapısının) belirlenmesine dönük olmadığından bu bölüm işlevini yerine getirmemektedir.

Örnek metin 34'ün anlama ve anlatım çalışmalarında metnin anlaşılıp anlaşılmadığını denetlemek amacıyla yedi (7) soru sorulmaktadır. Sorular, metnin yüzey yapısına dönüktür. Sorulan sorular, metnin ana iletişiminin anlaşılmasına, derin yapısının belirlenmesine dönük olmadığından bu bölüm işlevini yerine getirmemektedir. Öğrenciyi etkin kılabilecek ve metnin yüzeyinden hareketle derin yapıdaki iletileri buldurarak buradaki iletileri yorumlamaya dönük sorulara yer verilmemektedir.

6.3. Davranışa Dönüştürmeye Yönelik Düzenlemeler

Örnek metnin yazılı ve sözlü anlatım çalışmalarındaki yönergelerin edim metnin üretimine katkı sağlamasına dönük çalışmalar, davranışa dönüştürmeye

yönelik düzenlemeleri içermektedir. Örnek metinlerin yazılı ve sözlü anlatım çalışmaları bu bakış açısıyla değerlendirilerek, bu bölümde yer alan yönergeler ele alınacaktır.

6.3.1. Yazılı ve Sözlü Anlatım Çalışmaları

Örnek metin 1'in yazılı ve sözlü anlatım başlığı altında "doğru ve dürüst olmak, insanın toplum içindeki yeri bakımından neden önemlidir?" biçiminde bir soru yöneltilecek yazma konusu verilmiştir. Öğrencinin yazacağı konuya ilişkin olarak konu gelişimi hakkında bilgi de verilmek istenmiştir. Her metnin giriş, gelişme ve sonuç bölümleri olduğu bilgisinin öğrenciye verilmesi gerekmektedir. Çünkü her metin belirli bir zamanda, belirli bir yerde ve belirli bir kişi tarafından üretilmektedir (bkz. s. 56-60). Üretilen metnin de giriş, gelişme ve sonuç bölümünün olması gerekmektedir. Bir metnin oluşturulması yalnızca konu gelişimiyle gerçekleşmemektedir. Bu nedenle yazma işleminin biçimsel ve içeriksel yanının olduğu bilgisi verilmemiştir. Bunun yerine bir yazma tasarısı verilerek öğrencilerin de bu tasarıya uygun yazı yazmalarının istenmesi yazma çalışmalarının amacına uygun olacağından bu tutumun yeğlenmesi gerekmektedir. Yazılı ve sözlü anlatım çalışmalarının bu biçimde bir düzenlenişle öğrencinin edim metnine katkı sağlamasının oldukça güç olduğu görülmektedir.

Örnek metin 2'nin yazılı ve sözlü anlatım çalışmasında öğrencilere, "bir otobüs yolculuğunuz esnasında çıkan gürültüleri, insanların birbirleriyle tartışmalarını anlatan bir yazı yazınız." Biçiminde bir yazma konusu verilmiştir. Konunun ifade ediliş biçimi amacına uymamaktadır. Konuya ilişkin bağlamın şehiriçi mi, şehirlerarası mı olduğu tam olarak belirtilmemektedir. Yine yazma planının nasıl olacağı konusunda da herhangi bir bilgi verilmemektedir. Kitaba alınan metin, türünün özelliklerini yansıtmadığı için öğrencinin edim metnini nasıl oluşturacağı konusunda bilgilendirilmemiştir. Bu durum öğrencinin etkin bir yazma çalışmasının amaçlarına uygun metin oluşturmasını engellemektedir.

Örnek metin 3'ün yazılı ve sözlü anlatım çalışmalarında tarihi yapıtlara ilişkin yazma konusu verilmiş ancak nasıl yazılması gerektiğine ilişkin bir bilgi verilmemiştir. Bu türe (gezi yazısı) yönelik tanımda ve metinde betimleme olmamasına karşın öğrenciden betimleme yapmaları istenmiştir. Bu amaca yönelik uygun bir örnek metin verilmeden öğrenciden yazma çalışması yapmaları istenmektedir. Bu durum yazma çalışmasının amaçlarıyla (bkz. s.31) da çelişmektedir.

Örnek metin 4'ün yazılı ve sözlü anlatım çalışmalarında “gördüğünüz ya da televizyonda izlediğiniz aşıklarla ilgili izlenimlerinizi sınıfta arkadaşlarınıza anlatınız.” biçiminde kültürel ve yöresel bir olgu sözlü anlatım çalışması olarak verilmiştir. Bu durum bilgilenme açısından, ülkedeki kültürel zenginliklerin farkına varılması açısından olumlu bir çalışma olabilir. Ancak yazılı ve sözlü anlatım, bilgilenmenin dışında asıl amacının bireye planlı yazma ve konuşma alışkanlığı kazandırmayı amaçlamaktadır. Bu nedenle bu tür bir çalışma konuşma ediminin (bkz. s.30-31) amacına hizmet etmemektedir. Örnek metnin şiir biçiminde oluşturulması da yazılı değil sözlü anlatım becerilerini geliştirmeye yönelik çalışma yaptırılmasını zorunlu kılmaktadır. Ancak şiir yazmaya eğilimi olan öğrencilerin olabileceği düşünülürse de çalışma kişinin ilgisine göre serbest bırakılabilir, kimileri şiir yazarken kimileri de beğendikleri şiirleri sesbilim kurallarına göre okumalarına ve böylece etkin kılınmalarına olanak sağlanmış olunabilmektedir. Şiir yazmak yaratıcı yazma alanına girdiği için farklı bir yöntem uygulamayı ve hazırlık yapmayı gerektirmektedir.

Örnek metin 5'in yazılı ve sözlü anlatım bölümünde “bağımsızlığın önemi” konulu 10 dakikayla sınırlı bir konuşma hazırlamaları öğrenciden istenmektedir. Bunun için de konuşma planı çıkarmaları istenmektedir. Bu planda da bağımsızlığın tanımının yapılmasını, bağımsızlığa hangi koşullarda ulaşıldığını, milletin bağımsızlık için yaptığı mücadeleyi, halen dünyadaki bağımsızlık

mücadelelerinin anlatılıp bağımsızlığın korunması gereken bir değer olduğunun vurgulanması istenmiştir. Ayrıca konuşma sırasında sözcük tekrarı yapmamaları için de bir uyarıda bulunulmuştur. Plan yapmak düşünceleri mantıksal olarak birbiri ardına sıralamak demektir. Hangi düşünceyi, önermeyi metnin hangi bölümünde verilmesinin uygun olduğunun saptanmasıdır. Bu bölümde ikinci çalışma olarak da öğrencilerden eğitsel kolla ilgili bir öğretim yılı boyunca hafta hafta, her ay yapılacak çalışmaların bir planının yapılmasını ve bu planın da arkadaşlarına sunulması, eğitsel kolda görevli öğretmenlerin denetiminde yapılan kol toplantısında yaptıkları planın hangilerinin karara bağlandığının gözlemlenmesi ve kararların uygulanabilirliklerinin denetlenmesi istenmiştir. Bu durum öğrencinin planlı olmasına, planladığının gerçekleşip gerçekleşmediğini sorgulamasına yardımcı olabilir. Ancak bu konu örnek metinle uyum sağlamamaktadır. Eğitsel kol yerine metinde geçen önermelerin günümüzdeki gerçeklikleri yansıtıp yansıtmadığı konusunda öğrenci düşündürülebilir ya da metinde geçen durum ve duyguların günümüz gerçekliklerini yansıtıp yansıtmadığına, toplum için ulusal marşların ne gibi önemi olduğuna ilişkin araştırma yapmaları ve bu araştırmalarını yazıyla sunmaları istenebilmektedir.

Örnek metin 6'nın yazılı ve sözlü anlatım çalışmaları üç maddeden oluşmaktadır. Birinci maddede öğrenciden metni önce sessiz daha sonra da vurgu ve tonlamaya dikkat ederek sesli olarak okumaları istenmiştir. Vurgu ve tonlamaya ilişkin bir bilgi bulunmamaktadır. İkinci maddede metinde başkışı olan Avar'ın insan yetiştirme yeteneğinin temelindeki nedenler sorulmaktadır. Yanıtının yazıyla mı, sözle mi? verileceği belirtilmemiştir. Üçüncü maddede ise günlük gazete ya da dergiden kendi düzeylerine uygun röportaj bulmaları ve bu röportajda iletilmek istenen düşüncenin ne olduğunun belirtilmesi istenmiştir. Ancak bunun nasıl yapılması gerektiği, dikkat edilmesi gereken temel ilkelerin neler olduğu konusunda yine bir bilgi verilmemektedir. Örnek metin kitabın yazarı tarafından röportaj olarak belirlemiş, tanımı yapılmış (başka bilgi verilmemiş) ve öğrencilerden de bu türde metin oluşturmaları istenmiştir.

Örnek metin 7'nin yazılı ve sözlü anlatım çalışmaları iki maddeden oluşmaktadır. Birinci maddede öğrenciden (yeteneklerinin olması koşuluyla) hayvanları konuşturup sonucunda bir ders çıkarılabilecek bir olay anlatmaları istenmiştir. Bu çalışma için 'yetenekli olma' koşulu getirilmektedir. Bu çalışmanın her öğrenci tarafından yapılması istenmeli ancak öncesinde öğrenci yazma edimi konusunda bilgilendirilmelidir. Örnek metinde olması gereken "sonuçta bir ders verme" ögesi bulunmazken öğrenciden bunu oluşturmaları istenmektedir. Bu durum çelişki yaratmakta, bu etkinliği işlevsiz bırakmaktadır. İkinci maddede çeşitli fabl örnekleri bulunarak sınıfta okunması istenmiştir. Yine örnek metin fabl türünü temsil yeterliliği bulunmamasına karşın öğrenciden bu örneğe uyan 'fabl'lerin bulunması istenmektedir. Bu durum örnek metinden kopuk bir çalışmanın yaptırıldığını göstermektedir.

Örnek metin 8'in yazılı ve sözlü anlatım çalışmaları iki maddeyle oluşturulmuştur. Birinci maddede öğrenciden Atatürk'le ilgili başka anı örnekleri bulunması ve sınıfta anlatılması istenmiştir. İkinci maddede tartışmanın tanımı ve nasıl yapıldığına ilişkin kısa bilgi verilerek öğrencilerden "turizmin gelişmesinde halkın tavır ve tutumları mı, devletin çalışmaları mı daha etkilidir?" konusunda ya da sınıfça belirlenen bir konuyla ilgili tartışma düzenlemeleri istenmektedir. Ancak tartışmada düşüncenin nasıl oluşturulacağına ve nasıl savunulacağına ilişkin temel bilgiler verilmemiştir. Eksik bilgiyle öğrencilere tartışma konusu verilmektedir. Verilen konuyla örnek metin arasında ilişki kurulmamıştır.

Örnek metin 9'un yazılı ve sözlü anlatım çalışmaları üç maddeyle oluşturulmuştur. Birinci maddede öğrenciden "Şiirlerimizde İstanbul" konulu bir araştırma yapmaları ve yaptıkları araştırmalardan elde ettikleri verileri bir dosyada toplamaları istenmiştir. Hazırlık çalışmalarıyla koşutluk gösteren bu etkinliğin nasıl yapılacağına ilişkin temel bilgiler verilmemiştir. İkincisinde metnin yazarının diğer şiirlerinden örnekler bulunması ve okunması istenirken üçüncü maddede bir ağacı

ya da bir yapıyı gözlemlenmeleri ve bunların özelliklerinin tanıtılması istenmiştir. Bu durum örnek metinle de uyumluluk göstermektedir. Ancak örnek metnin şiir türünde verilirken öğrencilerden metinlerini şiir olarak mı, düzyazı biçiminde mi oluşturacakları ve yazılı mı, sözlü mü sunacakları belirtilmemiştir.

Örnek metin 10'un yazılı ve sözlü anlatım çalışmaları üç maddeyle oluşturulmuştur. Birinci maddede "ağaç yaşken eğilir." atasözünü açıklayan bir yazı yazmaları istenmiştir. İkincisinde "iğneyi çaldıktan sonra niçin altını da çalmasın?" özdeyişindeki düşüncenin örneklendirilmesi istenmiştir. Yine yazılı mı sözlü mü sunulacağı belirtilmemiştir. Üçüncü maddede öğrencilerden ileriki yaşamlarına yönelik tasarı ya da düşüncelerini (sözlü olarak) anlatmaları istenmiştir.

Örnek metin 11'in yazılı ve sözlü anlatım çalışmaları dört maddeyle oluşturulmuştur. Birinci maddede "Bu Vatan Kimin" adlı daha önce okudukları şiirle "Ergenekon Destanı" metinleri arasındaki tür ve biçim bakımından karşılaştırmaları ve benzeyen-benzemeyen yönlerini belirtmeleri istenmiştir. Böylece metinler arasında ilişki kurularak şiirle düzyazı arasındaki farklılıklara dikkat çekilmeye çalışılmıştır. İkincisinde düz yazılardaki giriş, gelişme ve sonuç bölümlerini dikkate alarak başlarından geçen bir olayı anlatmaları istenmektedir. Üçüncü maddede okumanın önemi vurgulanarak okuma tekniklerine ilişkin bilgi verilmiş, metnin ilk üç paragrafının bu kurallara göre sesli olarak okunması istenmektedir. Dördüncü maddede ise ayrıntı olarak görülen olayların ve görüşlerin örnek metinde bulunması istenmektedir. Buna "savaş hileleri, birleşmek fikri" gibi iki de örnek verilmektedir. Böylelikle önemli bilgi ile önemsiz bilgi ayrımının yapılmasına dikkat çekilmiştir.

Örnek metin 12'nin yazılı ve sözlü anlatım çalışmaları iki maddeyle oluşturulmuştur. Birinci maddede yazarın, "sarımsak yiyenleri uyardığımız." görüşüne katılıp katılmadıklarını sözlü olarak anlatmaları istenmiştir. Özet

çıkarmanın tanımı yapılarak özet çıkarmada neler yapılması gerektiğine yönelik bilgi verilmiş ve öğrenciden metnin özetinin çıkarılması istenmiştir. Özetleme konusunda bilgi verilirken metnin okunup anlaşılmasını, ana ve yardımcı düşüncelerin, olayların vb. belirlenmesi gerektiği üzerinde durulup, özetin anlaşılır bir dille, [özet] çıkarmanın sözcük ve tümceleriyle yazılması, yazının varsa bölümlerinin belirtilmesi, istenirse bu bölümlere başlık konulması önerilmektedir. Ancak bunların nasıl yapılacağına ilişkin bilgi verilmemektedir. Örneğin özetlemede¹⁸ önemli bilgi ile önemsiz bilgilerin ayrılarak önemsizlerin silinmesi, ortak önermelerin genelleştirilerek birleştirilmesi, bu önermelerle kendi metinlerini yeniden kurmalarına ilişkin bilgiler verilmemiştir. Bunun yanında iyi düzenlenmiş metinlerin paragraf yapıları konuya ilişkin bilgi sunmaktadır. Metnin anakonusu bu paragraflarda gizli olabileceği, metnin başlığının metnin anakonusuyla ilişkili olabileceği bilgileri verilmeden öğrenciden özetleme yapmaları istenmektedir.

Örnek metin 13'ün yazılı ve sözlü anlatım çalışmaları altı maddeden oluşmaktadır. Birinci maddede "Hangi dağda kurt öldü." tümcesinden öğrencilerin anladıklarını sözlü olarak belirtmeleri istenmiştir. İkincisinde öğrenciden "Çocuğa iş buyuran, ardınca kendi gider." atasözünü işleyen bir perdelik oyun yazmaları istenerek buna ilişkin kısa, genel bir yönerge verilmiştir. Böylelikle yaratıcı yazma çalışması yaptırılmak istenmektedir ancak yaratıcı yazma konusunda bilgi verilmemektedir. Üçüncü ve dördüncü maddede karşılıklı konuşmadan ne anladıkları ve kendilerini başkalarına nasıl tanıttıkları sorulmaktadır. Beşinci ve altıncı maddede ise özür dileme ve kutlamaya dönük bilgiler ve buna bir örnek verilerek öğrenciden "sınavda yüksek not alan bir arkadaşlarını nasıl kutladıkları" sorularak bunu yazarak belirtmeleri istenmektedir.

¹⁸ Özetlemeye ilişkin olarak metin yüzey yapısındaki önermelerin birleştirilerek genelleştirilmesi ve yeniden kurulması metnin anakonusunu ortaya koymaktadır. Metnin küçük (micro) ve büyük (macro) yapılarına ilişkin bilgi için temel kaynak olan Van Dijk-Kintsch, 1978, *Toward a Model of Text Comprehension and Production*, *Psychological Review*, (s. 363-394) adlı kaynağa baş vurulabilir. Ayrıca Van Dijk, 1973, *Grammaires Textuelles et Structures Narratives*, içinde *Sémiotique Narrative et Textuelle*, (yay. haz. Claude Chabrol), Paris: Librairie Larousse, (s.177-207.) adlı kaynağa da başvurulabilmektedir.

Örnek metin 14'ün yazılı ve sözlü anlatım çalışmaları iki maddeden oluşmaktadır. Birinci maddede “Gençler, niçin Türk büyüklerini tanımalıdır? Bunun geleceğimiz ve ulusumuz açısından ne yararı vardır?” konusundaki görüşlerini sözlü olarak anlatmaları istenmektedir. Ancak bu düşüncelerini nasıl oluşturacaklarına yönelik bilgiler verilmemiştir. İkincisinde bu metni örnek alarak bir yakınının yaşam öyküsünü yazmaları istenmektedir.

Örnek metin 15'in yazılı ve sözlü anlatım çalışmaları üç maddeden oluşmaktadır. Birinci maddede “tartışmanın tanımı yapılarak tartışmayla ilgili kurallar maddeler halinde sıralanmıştır. Daha sonra “çağımızdaki teknik gelişmeler, insanlığın yararına mı, zararına mıdır?” konusu verilerek sınıfta bu konuyu tartışmaları ve dinleyenlerin de konuşulanları değerlendirip kısaca açıklamaları, sonucu bir tümceyle ifade etmeleri istenmektedir. Konu, örnek metinle uyumluluk sunarken örnek metin 8'de verilen tartışma ilkeleriyle uyumluluk sunmamaktadır. Yayınevi ve yazarın değişmesiyle tartışmaya bakış açısı da değişmektedir. Oysa tartışmanın kuralları ve gerçekleşme biçimi aynıdır, değişen konu ve konuşmacılardır. Örnek metin 8'deki metnin türü “anı”, 15'deki metnin türü “makale” olarak belirtilmiştir. Tartışma örnek metin 8'de “bir konuyla ilgili karşıt düşüncelerin iki ekip arasında, bir hakem kurulu (jüri) huzurunda tartışılıp konunun olumlu ve olumsuz yönlerinin incelenmesine münazara (tartışma) denir. Münazara üçer, dörder kişiden oluşan iki ekip arasında yapılır. Konularını alan ekipler, savunma yapmak için önce aralarında işbirliği yaparlar, yetkililerle konuşarak yeterli bilgi ve malzemeyi toplarlar. Adeta bir zihin maçı olan münazarada kuralların uygulanması hakem kuruluna aittir. Münazara sonucunda kaybeden, sonucu büyük bir olgunlukla karşılamayı bilmelidir.” biçiminde açıklarken, örnek metin 15'te “birbirine zıt görüş ve düşünceleri karşılıklı söyleyip savunmaya tartışma denir. Tartışmaya katılan kişiler, savundukları fikre göre düşüncelerini söyler; karşı tarafın düşüncelerindeki yanlışlıkları ortaya çıkarmaya çalışırlar. Tartışma sırasında değişik fikirlerin karşılıklı ortaya konulması, gerçeklerin, doğruların anlaşılmasına neden olur.” biçiminde

dile getirilmektedir. Buna ek olarak da tartışmada uyulacak kurallar sıralanır. 1. Konuyla ilgili araştırma yapınız. 2. Konuşmaları dikkatle dinleyiniz. Önemli noktaları not ediniz. 3. Konuşanların sözlerini kesmeyiniz. Görüşlere saygılı olunuz. 4. Söz almadan konuşmayınız. Konuşurken kırıcı sözlerden kaçınınız. 5. Söylemek istediklerinizi açık, sade bir dille belirtiniz. 6. Tartışma konusunun dışına çıkmayınız. Böylelikle tartışmanın biçimsel özellikleri ve kuralları dile getirilmiş olmaktadır. Ancak verilen örnek konunun içerik olarak nasıl ele alınacağı, düşüncelerini karşısındakine kabul ettirebilmek için ikna etme, savunma ve kanıtlamanın nasıl yapılacağına ilişkin bilgi verilmemektedir¹⁹. Burada amaç öğrenciye tartışma kurallarının öğretilmesi yanında tartışmada düşüncelerin nasıl kanıtlara dayalı olarak karşı tarafı ikna edecek, onlara düşünceleri kabul ettirilecek işlemlerin, çalışmaların nasıl yapılacağına ilişkin bilgi verilmesi ve örnek bir çalışmayla öğrencilere gösterilmesidir. Bu amaç gözden kaçırılmakta, her iki metinde de tartışma konusunda hem farklı hem de eksik bilgi verilmektedir.

Örnek metin 16'nın yazılı ve sözlü anlatım çalışmaları iki maddeden oluşmaktadır. Birinci maddede kitabın yazarı, örnek metin 16'daki öykünün özelliği ve öyküden çıkarılabilecek sonucu vererek öğrencilerden örnek metne benzer bir öykü yazarak sınıfta arkadaşlarıyla tartışmaları istenmektedir. Şiir, öykü, oyun gibi anlatı türünde bir metin oluşturmak için yaratıcı yazma konusunda öğrencilerin bilgilendirilmesi ve bu konuda ön hazırlık yaptırılması gerekmektedir. Daha sonra öğrenciden anlatı metni oluşturmaları istenebilmektedir. İkincisinde sebze ve meyvelerin vazodaki çiçeklerin nasıl yetiştikleri sorularak bunu yetiştiren insanların tanınması durumunda çalışmalarının betimlenmesi istenmektedir. Örnek metin bu tür çalışmalara örnek olma niteliği taşımaktadır. Ancak birinci maddede metnin analeti yazar tarafından belirlenerek öğrencinin ezberci bir tutum sergilemesine yol açılmaktadır. Metin, anlatı türü olduğundan analeti

¹⁹ Bir düşünceyi karşı tarafa kabul ettirmek, kanıtlamak ve bu düşüncenin doğruluğuna karşı tarafı ikna etmek amacıyla planlanması ve planlı bir biçimde sunulmasını konu edinen retorik için bkz. Bayrav, Suheyla, (1998), *Filolojinin Oluşumu*, İstanbul: Multilingual Yayınları, s. 23-32; Uzun, Leyla, (1995), *Orhon Yazıtlarının Metindibilimsel Yapısı*, İstanbul: Simurg Yayınları, s. 24-27; Öznlü, Ünsal,

metnin türü gereği örtük olarak verilir. Bu örtük iletinin bulunmasına ilişkin bilgiler verilmesi gerekirken yazar tarafından belirlenen analeti öğrenciyi bir yandan ezberciliğe iterken, öte yandan bir metnin ana iletisini bulma yollarını edinmemesine neden olmaktadır. Ayrıca öğrencinin kendisi bir anlatı metni oluştururken aktarmak istediği analetin örtük olarak verilmesi çabası sezdirilmemekte, öğrencinin de bunu çıkarımlamasına izin verilmemektedir.

Örnek metin 17'nin yazılı ve sözlü anlatım çalışmaları iki maddeden oluşmaktadır. Birinci maddede "Eğitimdir ki milleti hür, bağımsız, şanlı, yüksek bir toplum halinde yaşatır veya milleti kölelik ya da yoksulluğa terk eder." sözüyle ne anlatılmak istendiğinin açıklanması istenmektedir. Ancak sözlü mü, yazılı mı açıklanacağı belirtilmemiştir. İkincisinde Atatürk'e neden başöğretmen dendiğinin araştırılıp öğrenilmesi ve sınıfta anlatılması istenmektedir. Böylelikle öğrencilerin araştırma yapmaları ve Atatürk'le ilgili bilgi edinmeleri amaçlanmaktadır.

Örnek metin 18'in yazılı ve sözlü anlatım çalışmaları üç maddeden oluşmaktadır. Birinci maddede sorumluluk duygusu taşımanın insanlara ve toplumlara sağladığı yararları, sorumsuz davranışların olumsuz sonuçlarının sınıfta tartışılmasını ve bu tartışmadan çıkan sonucu yazmaları istenmiştir. İkincisinde bu tartışma sırasında tartışmanın kurallara göre yapıp yapılmadığının belirlenmesi istenmektedir. Üçüncü maddede ise, dipnot vermenin tanımı yapılarak dipnot vermeye yönelik bilgiler ve eksik de olsa örnek metinde bir dipnot örnek verilmektedir. Metinde yalnızca bir dipnot vermekle yetinilmektedir. Bu davranışın kazandırılması için değişik örneklerle çoğaltılması gerekmektedir.

Örnek metin 19'un yazılı ve sözlü anlatım çalışmaları iki maddeden oluşmaktadır. Birinci maddede "Okumayacaksan, bir kitap adamı olmayacaksan aman dil öğrenmeye kalkma. Çünkü öğrenemezsin, öğrendiğini sanırsın. Etrafına öğrendiğini sandırırsın ve böylelikle ancak kendini beğenmiş olursun." Metnin

sonucunu, iletisini içeren sözce verilerek burada iletilmek istenen düşüncenin sınıfta tartışılması istenmektedir. Böylelikle analetiye de dikkat çekilmiş olmaktadır. İkindide ise bu tartışmanın sonucuna dayanarak “Bir dili öğrenmek için dilin kurallarını bilmek, o dilde yazılmış kitapları okumak, anlamak gerekir.” görüşünü açıklayan bir yazı yazmaları istenmektedir. Bunu yaparken giriş, gelişme ve sonuç planına uymalarına ve yazılarına bir başlık koymalarına ilişkin uyarılarda bulunmaktadır. Örnek metne dayanılarak yazılı ve sözlü anlatım çalışması düzenlenmiş ancak planlama konusunda pekiştirme yapılmamıştır. Edim metnin oluşturulmasına yönelik yeterli bilgi verilmeden öğrenciden uygulamaları istenmektedir.

Örnek metin 20'nin yazılı ve sözlü anlatım çalışmaları iki maddeden oluşmaktadır. Birinci maddede Atatürk'ün “Yurtta sulh cihanda sulh” sözünün açıklanması istenmektedir. İkindide ise Atatürk gibi yararlı bir insan olabilmek için ne yapmak gerektiği konusunun sınıfta tartışılması istenmektedir. Böylelikle metnin temel yapısı sorgulanarak yazma çalışması yaptırılmıştır. Tartışmaya ilişkin anımsatma ve pekiştirme bilgileri verilmemiştir.

Örnek metin 21'in yazılı ve sözlü anlatım çalışmaları iki maddeden oluşmaktadır. Birinci maddede kütüphanelerde kitapların fişlenmesi anlatılarak fişlemenin tanımı verilmektedir. Öğrencilerden evlerindeki ya da okullarındaki kitapları fişlemeleri istenerek kendilerine sağlayacağı yararları belirtmeleri istenmiş, verilen bilgilerin uygulanmasına ve pekiştirilmesine çalışılmıştır. İkindide ise öğrencilerin kendilerini etkileyen bir olayı anlatan öykü yazmaları istenmektedir. Bu öyküyü yazarken olayın geçtiği yer ve zamanın belirtilmesi, olayda yer alan kişileri tanıtır onları olayın akışına göre konuşturmaları istenmektedir. Betimleme ve özellikle de kişi betimlemesi konusunda kısa bilgiye yer verilmemiştir.

Örnek metin 22'nin yazılı ve sözlü anlatım çalışmalarında bir araştırma ve bir de söylev hazırlama etkinliği verilmektedir. Bu araştırma ve söylev hazırlama konusunda öğrencinin ne yapacağı konusuna yönelik bir açıklama ya da yönerge verilmemiştir. Oluşturacakları metnin türünün özellikleri örnek metinde bulunmaktadır. Nasıl oluşturacakları, nasıl planlama yapacakları konusunda anımsatma, pekiştirme gibi bilgiler verilmeden öğrenciden edim metinlerinin oluşturulması istenmektedir. Bunun yerine "söylevin özelliklerini dikkate alarak 'güzel sanatlara yükselmek' konusuyla ilgili bir söylev hazırlayınız ve sınıfta arkadaşlarınıza anlatınız." biçiminde bir yönlendirme yapılarak hem örnek metne gönderimde bulunulması, hem de söylev biçiminde metinlerin oluşturulmasındaki özelliklere dikkat çekilmesi sağlanmış olmaktadır.

Örnek metin 23'ün yazılı ve sözlü anlatım çalışmalarında yazım ve noktalama kurallarına ilişkin bilgiler ve anlatımı etkileyen kimi dilsel belirlemelere yer verilmektedir. Anlatımda tümcelerin aktardığı yalnlık, açıklık, akıcılık ve akla - mantığa uygunluk gibi dil kullanımına ilişkin örnek tümceler verilerek açıklanmaya çalışılmaktadır. Ayrıca bu bilgiler verildikten sonra öğrenciden yaşadıkları ilginç bir olayı bu bilgilerden hareketle anlatmaları istenerek edindirilen bilgiler sınanmaktadır.

Örnek metin 24'ün yazılı ve sözlü anlatım çalışmalarında öğrencilerden okudukları bir kitap, dinledikleri bir müzik parçası, gezdikleri bir sergi, izledikleri bir film, bir oyun ya da bir maç konusundaki düşüncelerini yazılı olarak ve dilin yanlış kullanımları konusundaki eleştirel görüşlerini sözlü olarak belirtmeleri istenmiştir. yazılı olarak sunulacak çalışmalarda konu serbest bırakılmış, sözlü olarak yapılacak çalışmada ise dil kullanımındaki yanlışların hangi ulamlar açısından eleştirileceği belirtilmeyerek bağlam açık biçimde oluşturulmamıştır. Tür ve biçim çalışmalarında edindikleri bilgileri kullanmaya ilişkin yönlendirme bulunmadığı gibi bu eleştirilerinde nelere dikkat edecekleri, planının nasıl yapılmasına ilişkin uyarılar yer almamaktadır.

Örnek metin 25'in yazılı ve sözlü anlatım çalışmalarında "ağaç yaşken eğilir" atasözünün açıklanması istenmekte, buna "sanat altın bileziktir" atasözü örnek verilerek metnin konu gelişiminde nelerden bahsedilebileceği anlatılmaktadır. Metnin kendisi de Atasözü ve özdeyişlerden oluşmaktadır. Her biri ayrı bir yazma konusu oluşturabilmektedir. Atasözü açıklaması yaptırmanın yazma ve konuşma ediminin amaçlarını yerine getirilemeyeceği, yeterli olmayacağı ortadadır. Bu nedenle anlatma becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir yeri olan bilişsel süreçlerin işletildiği bilgisinin verilmesi gerekmektedir (bkz. s. 101-104). Bu bölümde bu bilgilere dikkat çekilmemiştir.

Örnek metin 26'nın yazılı ve sözlü anlatım çalışmalarında öğrencilerden yazılı olarak "Atatürk'ün insan sevgisi evrenseldir." konusundaki düşüncelerini belirtmeleri istenmiştir. Örnek metin yazma çalışmalarına katkı sağlayacak yetkinlikte olmadığından²⁰ burada yapılan çalışmalarda örnek metinden yararlanma olasılığı ortadan kaldırılmıştır.

Örnek metin 27'nin yazılı ve sözlü anlatım çalışmalarında öğrencilerden 35-40 dakikalık bir konferansı dinlemeleri ve not almaları istenmektedir. Bunun yanında arkadaşlarının ilgisini çekeceğini düşündükleri bir konuda konuşma hazırlamaları ve sınıfta arkadaşlarına sunmaları istenmiş bunu yaparken de dikkat etmeleri gereken önemli noktalar belirtilmiştir. Bu bilgilerin örnek metinde nasıl gerçekleştiği öğrenciye verilmemiştir. Örnek metin bu bağlamda işlenmemiştir. Öğrencilere örnek metinle ilgili not tutturulmamış, not alma²¹ ilkeleri verilmemiş ancak onlardan bunu gerçekleştirmeleri istenmiştir. Bu durum çelişki yaratmakta, çalışmaların belirli bir mantık dizgesi içinde titizlikle hazırlanmadığını göstermektedir.

²⁰ Örnek metin Atatürk'ün kimi konularda söylemiş olduğu sözlerinden oluşmaktadır.

²¹ Not alma konusunda bilgi için bkz. Türkoğlu, Adil, Doğanay, A., Yıldırım, A., (1996), **Ders Çalışma Becerileri**, Adana: Baki Kitabevi, s.110-135.

Örnek metin 28'in yazılı ve sözlü anlatım çalışmalarında öğrencilerden "Eğer gençlikte bazı kıymetler kazanmadıysanız, değerlenmiş bir gençliğin üzerine oturtacağınız hayat, temelsiz bir hayat olur ve böyle bir hayat zamanın rüzgarlarına, fırtınalarına, boralarına dayanamaz." sözünden anladıklarını yazılı olarak anlatmaları istenmektedir. Bunun için yapmaları gerekenler maddeler halinde verilmektedir. Böylelikle bir bağlam oluşturulmaktadır.

Örnek metin 29'un yazılı ve sözlü anlatım çalışmalarında öğrencilerden bir roman okumaları ve bu romanı inceleme kurallarına uygun olarak yaptıkları çalışmayı arkadaşlarına sunmaları istenmektedir. Ancak bu inceleme kurallarının neler olduğu konusunda bilgiye yer verilmemiştir.

Örnek metin 30'un yazılı ve sözlü anlatım çalışmalarında öğrencilerden bilgisayarı olanların arkadaşlarına bilgisayarlarını tanıtmaları, bilgisayarın sunduğu hizmetlerin hangilerinden yararlandıklarını söylemeleri ve "kaldıraç, insan vücuduna ağırlıkları zorlanmadan kaldırabilme kolaylığı sağlamıştır. Bilgisayarın insan zihni için sağladığı kolaylıkları kaldıraç örneğinden yola çıkarak tartışmaları istenmektedir. Böylelikle örnek metne gönderimde bulunulmaktadır.

Örnek metin 31'in yazılı ve sözlü anlatım çalışmalarında öğrencilerden radyodan dinlediğiniz, televizyondan izlediğiniz ya da gazeteden okuduğunuz bir haberi sınıfta arkadaşlarına anlatmaları, bu haberin 5n ilkesine uyup uymadığını değerlendirmeleri istenmektedir. İkinci olarak "rapor" örneği verilerek raporun tanımı yapılmaktadır. Rapor yazmada dikkat edilmesi gereken özellikler verilerek öğrencilerden okulda yaptıkları etkinlikleri rapor etmeleri istenmektedir. Örnek metin haber niteliği taşıırken istenen yazma çalışması etkinliklerin rapor edilmesi olarak verilmiştir. Buna karşın öğrencinin rapor yazma konusunda ne yapacaklarına ilişkin bilgi verilmiş, buna bir de örnek verilerek yazma çalışmasına işlerlik kazandırılmaya çalışılmıştır.

Örnek metin 32'nin yazılı ve sözlü anlatım çalışmaları dört maddeden oluşmaktadır. Birincide gezip gördükleri bir şehrin kendilerinde bıraktığı etkileri sınıfta anlatmaları, ikincide en çok sevdikleri yeri neden sevdiklerini belirterek yazmaları, Orhan Veli'ye ait beğendikleri bir şiiri sınıfta okumaları, Yahya Kemal Beyatlı'nın *Aziz İstanbul*, Necip Fazıl'ın *Canım İstanbul*, Behçet Necatigil'in *Kapalı Çarşı*, Sezai Karakoç'un *Kapalı Çarşı* şiirlerinde İstanbul'dan bahsedildiği belirtilerek öğrencilerden bunlardan birini bulup sınıfta okumaları istenmektedir.

Örnek metin 33'ün yazılı ve sözlü anlatım çalışmalarında öğrencilerden kültürlü insan yetiştirmenin toplum açısından yararlarını anlatan bir yazı yazmaları, güzel resim yapmanın, şiir okumanın, yazı yazmanın birer yetenek işi olduğu belirtilerek fıkra anlatma ve şiir okuma yeteneklerini sergilemeleri ve geliştirmeleri istenmektedir. Ancak bunları sergilemenin ve geliştirmenin yolları konusunda bilgi verilmemiştir.

Örnek metin 34'ün yazılı ve sözlü anlatım çalışmaları bölümünde öğrencilerden uzaktaki bir yakınlarına bir mektup yazmaları ve günümüzde davetiye ve tebrik dışında haberleşme mektuplarının gün geçtikçe daha az yazılmasının nedenini tartışmaları istenmektedir. Böylelikle günümüzdeki teknolojik gelişmelerin insan yaşamını etkilemesine ve bir takım alışkanlıkların zamana göre değişiklik göstermesine dikkat çekilmeye çalışılmıştır.

7. BÖLÜM: Sonuç ve Tartışmalar

7.1. Sonuç

Bu çalışmada, ders kitaplarının iç-dış yapı özellikleri, eğitsel özellikleri desteklemediği ve ders kitabı olma özelliklerini yeterince taşımadığı bulgular sonucunda elde edilmiştir. Kitapların baskı kalitesi yeterli olmadığı gibi, kitaplar öğrencide merak uyandıracak, ilgisini çekecek biçimsel bir düzenlenişten yoksundur. Tezin kapsamı çerçevesinde örnek metinlerin çözümlenmesi ve değerlendirilmesi sonucunda Milli Eğitimin temel yasasına ve genel amaçlarına göre hazırlanması gereken ders kitaplarının gerek biçimsel gerekse içeriksel açıdan yetersiz olduğu saptanmış ve maddeler halinde aşağıda belirtilmiştir:

1. Ders kitaplarının alıştırma ve öğretmen kılavuz kitapları bulunmamaktadır. Bu durum ders kitaplarındaki metinler aracılığıyla bir yandan öğrenciye edindirilmeye çalışılan tümleşik dil becerilerine ilişkin alıştırmaların, yönlendirmelerin, bilgilerin, önerilerin yapılamamasına, öğrendiklerini pekiştirememesine neden olmakta, öte yandan öğretmenin de ders kitabının yazarı tarafından işlenen metnin amaçları doğrultusunda bilgilenmesini engellemektedir. Bunların bir sonucu olarak anadili öğretiminde eğitim-öğretim araç ve gereçlerinden yeterince yararlanılamamasına da neden olmaktadır.

2. Kitaplarda, dayanıklılık, cilt, boyut ve görsel tasarım açısından özensizlikler bulunmaktadır. Örneğin “Akçağ Yayınlarından” çıkan Türkçe ders kitabının 38’inci sayfasında metnin işlenmesinde 2., 3., 4., ve 5’inci başlıklar bulunmamaktadır. Aynı kitabın 234’üncü sayfasındaki metnin başlığı bulunmadığı gibi öğrenciden metne başlık bulması da istenmemektedir. “Metinler Yayıncılıktan” çıkan kitabın kağıt kalitesi düşük olduğundan ön sayfadaki yazılar arka sayfaya çıkmaktadır. Bu durum, kitaplar hazırlanırken biçimsel açıdan gereken özenin gösterilmediği sonucunu ortaya koymaktadır.

3. Türkçe Programında okuma tekniği bakımından öğrenciye kazandırılması gereken davranışlardan biri Türkçe programında “Düzeyine uygun yararlı kitapları seçebilmek, kitaplardan yararlanma yöntemlerini kavrayabilmektir” (MEB, 1995:57) biçiminde aktarılrken ders kitaplarına alınan metinlerin hangi kaynaktan alındığı, kimi metinlerde alınan metnin başlığı tam olarak belirtilmemektedir. Ders kitabına alınan metinlerin kimi sadeleştirilmiş, kimi kısaltılmıştır. Ancak metinlerin kısaltıldığına, metnin hangi bölümünün alındığına, sadeleştirilmenin nasıl yapıldığına ilişkin bilgi yer almamaktadır. Bu durum sadeleştirmeyle metinde geçen sözcükler günümüz Türkçe’sine mi çevrilmiş, karmaşık sözdizimsel yapılar mı basitleştirilmiş, yoksa düşünce düzeyinde karmaşık görünen bölümler mi kaldırılmıştır? sorularını yanıtızs bırakmakta, kitaplar hazırlanırken bilimsel ilkelerin gözardı edildiğini göstermektedir.

4. Kitaplara alınan metinlerin uzunlukları ve zorluk dereceleri tümce sınırları gözetilmeyerek yayınevlerinin farklılaşmasına koşut olarak değişiklik göstermektedir. Kitaplara alınan metin sayıları da kitaptan kitaba değişiklik göstermektedir. Örneğin, “Akçağ Yayınlarından” çıkan kitapta serbest metinler dahil 54 metin yer alırken Dörtel Yayınlarından” çıkan kitapta ise 36 metin yer almaktadır. Öte yandan, örnek metin 3’te tümce sınırlarının (61 sözcük) üzerine çıkmıştır. Bu durum öğrencinin yaş ve sınıf düzeyi göz önünde bulundurulduğunda, öğrencinin algılama gücünün üzerinde bir tümce sınırının olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu durum öğrencinin metni algılama gücünü zayıflatabilmekte, metni anlamlandıramamasına neden olabilmektedir.

5. Kitaplara alınan metinlerin resimlemeleri özensizlik içermektedir. Yapılan çalışmalar sonucunda insanın algılamada en büyük oranla görme duyusundan yararlandığı kanıtlanmıştır. Buna göre algılama % 83 oranla görmeyle gerçekleştiği (bkz. Kazan,2000:662). dikkate alındığında kitapların biçimsel görünimleri ve iyi düzenlenmiş metinlerin seçilerek resimlenmesinin önemi ortaya konmuşken ders

kitaplarında bu durum gözardı edilmiştir. Başka deyişle görsel metin sözel metni desteklememekte, öğrencide ilgi uyandıracak çizim ve renklerin eklemelişinden yoksun olmakta ve öğrenciyi düşündürmeye, yaratıcı olmaya, sözel metni okumaya güdülememektedir. Hatta yanlış anlamalara da neden olabilmektedir. Örneğin, örnek metin 4'te teli olmayan bir saz, havada uçuşan kelebekleri andıran çiçekler (menevşe olması gerekirken) çizilmiştir. Bu nedenle de ders kitaplarındaki metinlerin resimlenmesi işlevini yerine getirememektedir.

6. Ders kitaplarına alınan metinlerin hazırlık çalışmaları biçimsel olarak yer almakta ve öğrencinin metni anlamlandırmasına yardımcı olacak bağlam oluşturma işlevini yerine getirmemektedir. Hazırlık çalışmaları çoğunlukla metinle doğrudan ilişkili ve metni anlamlandırmaya bağlam oluşturuucu, güdüleyici bir özellik taşımamaktadır. Bu durum ders kitaplarında hazırlık çalışmalarının işlevsel olarak değil biçimsel olarak yer aldığı göstermektedir.

7. Programda Atatürkçülük konularıyla ilgili olarak 8 hedef madde belirlenmiştir. Kitaplarda buna uyulmuş ve kimi amaçları kazandırmada Atatürk'le ilgili metinlere yer verilerek bütün konular Atatürkçülük konularıyla bağdaştırılmaya çalışılmıştır. Kitaplarda, Atatürkçülüğün ve ilkelerinin edinimini gerçekleştirecek, Atatürkçülük konularını içinde barındıracak türde metinler yerine, Atatürk'ün bir öykü kahramanı, bir efsane gibi sunulduğu metinlere yer verilmektedir. Bunun sonucu olarak da Atatürkçülük konuları programa biçimsel açıdan uygun duruma getirilmeye çalışılmış, içerik ise ikinci planda kalmıştır. Bu durum 10. Yıl Nutku'nun işlenişinde daha belirgin olarak görülmektedir.

8. Kitaplardaki metinler, metin türü bilgisine yönelik davranışları kazandıracak, yani farklı metin türlerine hazır bulunurluk sağlayacak belirli bir ölçüt çerçevesinde seçilmemekte ve bu duruma uygun olarak da işlenmemektedir. Bu durum, kitapların farklı metin türlerini temsil yeterliliğini azaltmaktadır. Kitap dizileri arasında kitaplarda yer alacak türlerin neler olduğu, kitapta kaç tane

metinle bu türlerin temsil edileceği konusunda bir standardın oluşturulmadığı ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle, belirli türlerde yığılma gözlenebilirken, kimilerinin hiç temsil edilmediği de saptanan bir durumdur (bkz. tablo 1, s. 9).

Öte yandan, seçilen metnin türünün saptanmasında ve kitaplarda yer verilen türe yönelik tanımlamalarda nesnel, dilsel kanıtlara dönük betimleme araçları da kullanılmamaktadır. Kitaplarda açıkça gözlemlenen metin türünün saptanmasındaki betimsel araç eksikliği şu iki temel durumu ortaya çıkarmaktadır:

-Kitapların öğrencinin farklı metin türlerine ilişkin farkındalık düzeyini geliştirecek bir dış uyaran oluşturma işlevi görememesi.

-Metnin türü ve biçiminin ayırt edilmesinde kavramlaştırmayı güçleştiren ve bulanıklık yaratan yönlendirmelerin yapılması.

9. Çalışmanın bulgularının bizi ulaştırdığı bir diğer vargı da seçilen metinlerin türe uygunluk koşuluyla ilişkilidir. İlgili metnin türüne ilişkin tipik özelliklerin genellenişinde ve bu yolla türün tanımlanışında sistemli olmasa da zaman zaman yer verilen ayırıcı özelliklerin, sıklıkla örnek metinde ulaşılabilir olmadığı gözlenmektedir. Bu durum, örnek metnin temsil etmesi beklenen metin türünün özellikleriyle uygunluk ilişkisi içermemesinden kaynaklanmaktadır.

10. Kitaplara alınan metinlerdeki iletiler, durumlar, olaylar öğrenciye örnek olma özelliği taşıması gerekmektedir. Bu gereklilik ders kitaplarına alınan kimi metinlerde gözardı edilmektedir. Bu durum öğrencinin hazırbulunurluk ve farkındalık düzeylerinin gelişmemesine de neden olabilmektedir.

11. Kitaplara alınan metinlerin anlama ve anlatma sorularının metnin yüzey yapısının betimlenmesine yönelik olarak sorulduğu, kimi zaman bir sözcük, kimi zaman bir tümce, kimi zaman da paragraf metnin çizgisel düzenlenişine koşut olarak sorulduğu bulgular sonucunda elde edilmiştir. Örneğin; örnek metin 24'te, 26'da her paragraf için bir soru bulunmaktadır. Örnek metinler incelendikten

sonra, metnin derin yapısını ortaya çıkaracak, karşı tez oluşturacak, metindeki durumları yorumlatacak, metnin sezdirimleri değerlendirilerek çıkarımlarda bulundurulacak türde sorulara yer verilmediği görülmüştür. Bu durum ezberci bir anlayışın eğitim dizgesi içindeki etkinliğini sürdürdüğünü göstermektedir. Sorularla öğrencinin anlam konusunda düşünmesini, çözümlene ve birleştirmelerle kendi yorumların katması engellenmektedir. Çünkü anlam soyut bir yapı olarak ortaya çıkmaktadır. Bu soyut anlam yapısı üzerine sorular düzenlenerek, etkinlikler yaptırılarak metnin soyut yanı ve içeriği ortaya konabilmekte, böylelikle de öğrencinin, metnin analetisine düşündürülmesi, etkin kılınması, metnin derin yapısına ulaşmaya yönlendirilmesi sağlanabilmektedir. Bu durum öğrencinin soyutlama ve soyut düşünme yeteneğini de geliştirmesine olanak sağlayacaktır. Yanıtları metinlerde dilsel olarak açık bir biçimde kodlanmış soruların sorulması, öğrencinin metni yüzeysel okuma ve değerlendirmelerine neden olabilmekte, metni anlayıp anlamadıkları da sorgulanmamaktadır. Ders kitaplarındaki metinlerle ilgili sorulara bu durum gözardı edilmektedir.

12. Kitaplara alınan metinlerin sözcük çalışmaları öğrencinin sözcük gelişimine yönelik düzenlemeleri içermemektedir. Metinler tarihsel açıdan eski olduğundan metin yazarlarının dil kullanımlarında eski sözcükler baskın biçimde yer almaktadır. Sözcük çalışmaları bir yandan Türkçenin yapısında olmayan kimi sesletim ve yazımların bu bölümde işlenmesinden oluşmaktadır. Örneğin, örnek metin 26'nın sözcük çalışmalarında öğrenilmesi istenen sözcükler metinde geçmemektedir. Bu sözcüklerin öğretilmesindeki amaç anlaşılammamaktadır. Örnek metin 21'de "Minare-i Sağır Mahallesi" gibi bir yer adı kullanılmaktadır.

13. Kitaplara alınan metinlerin yazılı ve sözlü anlatım çalışmaları öğrencinin edim metnini oluşturacak etkinlikleri içermemektedir. Bu durum örnek metinlerin örnek olma özelliği taşımamasından, türünün özelliklerini temsil etme yetersizliğinden, sözcük çalışmaları yetersizliğinden, etkin soruların yöneltilmemesinden, bilgilendirici koşulların oluşturulamamasından

kaynaklanmaktadır. Öğrencilere yaratıcı yazma konusu verilmekte ancak bunu nasıl yapacaklarına ilişkin bilgi verilmemektedir (bkz. 6.3.1. s.169,173,174).

14. Yapılan çözümlene ve değeriendirmeler sonucunda, Türkçe öğretiminde kullanılan, Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulunun anadili öğretiminde kullanılmasını onayladığı ve önerdiği Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin gerek sınıf düzeyine uygunluğu, gerek metin, yazar ve türlerinin dengesizliği, gerekse metinlerin işleniş biçimi açısından öğrencinin o dönemde edinmesi gereken davranışları kazandırmada yetkin metinler olmadığı, istenen amaca ulaşmayı desteklemediği, buna yanıt vermediği, sözü edilen konularda yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır.



7.2. Tartışmalar

Çalışmamızda ders kitaplarına alınan metinlerin işlenişindeki aşamaların tümü alınmamıştır. Ancak çalışmanın bütüncül bir yapı sergilemesine çalışılmıştır. Buna karşın ders kitaplarına ilişkin çalışmaların bu çalışmayla bir ivme kazanacağı düşüncesi korunmaktadır. Çünkü çalışmada ele alınan konular ayrı ayrı ele alınabilmekte, ilköğretim okullarında sınınanarak bir açılım sağlanabilmektedir. Örneğin çalışmada en önemli eksikliklerden biri olarak ortaya çıkan metinlerin tür ve biçim çalışmalarına ilişkin bölüm, aynı kitaplar için lisansüstü düzeyde bir çalışma yapılabileceğini göstermektedir. Metinlerin türlerini belirleme ve metin türlerinin başkalaşmalarında etkin bir rol oynayan dilsel özelliklerin betimlenmesine yönelik çalışmaların yapılması zorunlu duruma gelmiştir. Bunun yanında çalışma, örnekleme oluşturan metinlerin sözcüklerinde işlenen sözcüklerin kullanım sıklıklarına ilişkin bir çalışmanın yapılmasına kaynaklık etme özelliği göstermektedir. Öte yandan çalışmanın konusunun korunması kaygısıyla, ders kitaplarının ölçme değerlendirme, dilbilgisi bölümlerine bu çalışmada yer verilmemiştir. Ders kitaplarında dilbilgisi öğretimi sorunu başlı başına bir tez konusu olacak verileri taşımaktadır. Çalışmamızda yer almayan, ancak dilbilgisi öğretiminde sözcük türlerinin öğretiminin metin aracılığıyla nasıl yapılacağına ilişkin bir çalışmanın yapılabileceği de gözlemlenmiştir.

Ders kitaplarının etkin bir araç olarak kullanılması ve bu amaç doğrultusunda hazırlanabilmesi için öncelikle yapılması gereken Türkçenin yapısını betimleyecek bir dilbilgisi kitabının yazılması ve betimlenen olguların nasıl öğretileceğine ilişkin çalışmaların yapılması gerekmektedir. Türkçe ders kitaplarının hazırlanmasına kaynaklık edecek yapıtların eksikliği, Türkçe programın içselleştirilememesi ve 2002 tarihi itibarıyla yirmi bir yıllık olması, bilimsel ve teknolojik gelişmeler ışığında güncelleştirilememesi, ders kitapları inceleme komisyonlarında yer alan kişilerin yeterli donanımlardan ya da bu donanımlara ulaşacak olanaklardan yoksun olmaları ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın,

üniversitelerin akademik çalışanlarından yeterince yararlanamaması, ekip ve alanlararası çalışmayı gerektiren ders kitaplarının bir-iki kişi tarafından yazılması, grafik tasarımlarında gereken özenin, duyarlılığın gösterilmemesi, anadili öğretiminde etkin bir biçimde kullanılacak ders kitaplarının hazırlanamamasına neden olmaktadır. Bunun yanında ders kitabı yazmanın alanlararası çalışmaların ortaklığını, ortak çalışmasını zorunlu kıldığı gerçeği benimsenerek alanında uzman kişilerce yazılmalı ve uzman kişilerce de incelenmelidir. Bunun için gerekli eğitimin Milli Eğitim Bakanlığınca düzenlenmesi ve üniversitelerin akademik birimleri ile ortak çalışmalara hız verilerek konuyla ilgili çalışanların hizmetiçi eğitim seminerleriyle desteklenmesi gerekmektedir. Ders kitabı yazmanın uzmanlık gerektiren bir konu olduğu, bütüncül bir yapı sergilediği gözardı edilmemelidir.

Türkçe ders kitaplarının hazırlanmasında ve öğretim ortamlarına sunulmasındaki süreçler yeniden gözden geçirilerek kurulacak komisyonlarda uzman kişilerin yer almasının sağlanması zorunlu duruma gelmiştir. Türkiye'nin geleceğini garanti altına alma açısından zaman geçirilmeden eğitimin her kademesinde bilimsel ölçütler temel alınarak harekete geçilmesi, belirlenen sorunların çözülmesi gerekmektedir.

KAYNAKLAR

- Adam, Jean-Michel, (1987), *Le Texte Narratif: Traité d'Analyse Textuelle des Récits*, Paris: Nathan-Université
- Akarsu, Bedia, (1998), *Wilhelm Von Humboldt'ta Dil-Kültür Bağlantısı* (2.basım), İstanbul: İnkılâp Kitabevi.
- Aksakal, Müfit, Orhan Musa Çelik, İsa Savaş, (2000), *İlköğretim Türkçe Ders Kitabı 8*, İstanbul: Düzgün Yayıncılık
- Aksan, Doğan, (1987), *Anlambilimi ve Türk Anlambilimi* (3.basım), Ankara: DTCF Yayınları.
- _____, (1991), *Anlambilim, İlgili Alanlar ve Türkçe*, içinde *Dilbilim ve Türkçe*, Ankara: Dil Derneği Yayınları, ss:94-105
- _____, (1995_a), *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim*, Ankara: TDK.
- _____, (1995_b), *Şiir Dili ve Türk Şiir Dili*, Ankara: Engin yayınevi.
- _____, (1998) *Anlambilim*, Ankara: Engin Yayınevi
- Aktaş, Şerif ve ö.t., (1996), *İlköğretim Okulları İçin Türkçe Ders Kitabı 8*, Ankara: Akçağ Yayınları
- Arrivé, Michel, François Gadet, Michel Galmiche, (1986), *La Grammaire d'Aujourd'hui: Guide Alphabétique de Linguistique Française*, Paris: Flammarion
- Aydın, Atilla, (2000), *İlköğretim Beşinci Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metin Sonu Sorularının, Türkçe Öğretim Programında Amaçlanan Davranış ve Açıklamalara Uygunluk Derecesi*,

Ankara: A.Ü. Sos. Bil. Ens. TEÖ Anabilim Dalı (yayımlanmamış yüksek lisans tezi).

Aydın, Ayşe-Sevil, (1999), **İlköğretim İkinci Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metin Sonu Sorularının, Türkçe Öğretim Programında Amaçlanan Davranış ve Açıklamalara Uygunluk Derecesi**, Ankara: A.Ü. Sos. Bil. Ens. TEÖ Anabilim Dalı (yayımlanmamış yüksek lisans tezi).

Barthes, Roland, (1993), **Göstergebilimsel Serüven** (çev.Mehmet-Sema Rifat) İstanbul:YKY

Bayrav, Süheylâ, (1978), *Anlatı Grameri*, FDE Dergisi, Ankara: H.Ü. Edebiyat Fak. yayınları

_____, (1998), **Yapısal Dilbilimi**, İstanbul: Multilingual

Benveniste, Emile, (1995) **Genel Dilbilim Sorunları** (çev. Erdim Öztokat), İstanbul: YKY

Cemiloğlu, Mustafa (2001), **İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi** (ekli 3. baskı), İstanbul: Alfa Yayıncılık

Chabrol, Claude, (1973), **Sémiotique Narrative et Textuelle**, Paris: Librairie Larousse

Courtes, Joseph, (1995), **Du Lisible au Visible: initiation à la sémiotique du texte et de l'image**, Bruxelles: De Boeck-Université.

Demirel Özcan, (1996), **Türkçe Programı ve Öğretimi**, Ankara: Kardeş Kitap ve Yayınevi

_____, (2002), **Türkçe Öğretimi** (3. baskı), Ankara: Pegem A Yayıncılık

Demiryöney, Berrak, (1996), **İlköğretim VIII. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Gezi Yazılarının Öğrenci Eğitimine Katkıları**, Ankara: A.Ü. Sos. Bil. Ens. TEÖ Anabilim Dalı (yayımlanmamış yüksek lisans tezi).

Dubois, Jean ve diğ., **Dictionnaire de Linguistique**, Paris: Librairie Larousse

Dumortier, J.-Fr. Plaznet, (1980), **Pour Lire le Récit**, Bruxelles, Paris/Gembloux

D'Entrevignes, Groupe, (1988), **Analyse Sémiotique des Textes**, Lyon: Presses Univesitaires

Eren, Kamuran-Semra, (1994), **İlköğretim Okullarında Okutulan Ders Kitaplarının Program Amaçlarına Ulaşabilirlik Düzeyi**, Ankara: A.Ü. Sos. Bil. Ens. TEÖ Anabilim Dalı (yayımlanmamış yüksek lisans tezi).

Ergenç, İclâl, (1993), **Yurtdışındaki Çocuklarının Anadili Sorunu, Dilbilim Araştırmaları**, Ankara: Hitit Yayınevi, s.61-70

_____, (1994), **Türkiye'deki Anadil Sorunu, TÖMER Dil Dergisi**, Ankara: TÖMER Yayınları, sayı: 5, s.12

Erkman, Fatma, (1987), **Göstergebilime Giriş**, İstanbul: Alan yayıncılık.

Floch, Jean-Marie, (1985), **Mais Qu'est donc que la Sémiotique?, Le Français dans le Monde, no: 197**, Paris: Hachette, ss 44-47.

Greimas, Algirdas-Julien, (1983), **Du Sens II: Essais Sémiotiques**, Paris: Edition du Seuil.

_____, (1966), **Sémantique Structurale: Recherche de Méthode**, Paris: Publications de Larousse

Greimas, Algirdas-Julien ve diğ., (1979) **Introduction à l'Analyse du Discours en Sciences Sociales**, Paris: Classiques Hachette

Greimas, Algirdas-Julien et Joseph Courtés, (1979), **Sémiotique, Dictionnaire Raisoné de la Théorie du Langage I**, Paris: Classiques Hachette

_____, (1986), **Sémiotique, Dictionnaire Raisoné de la Théorie du Langage II**, Paris: Classiques Hachette

Günay, Doğan, (1993), **La Technique de la Narration dans la Pièce de Théâtre SIEGFRIED de Jean Giraudoux** (yayımlanmamış doktora tezi), Ankara: H.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü

Hançerlioğlu, Orhan, (1995), **Türk Dili Sözlüğü**, İstanbul: Remzi Kitabevi

İşeri, Kâmil, (1996), **Analyse Sémiotique du Conte de Maupassant: La Ficelle** (basılmamış yüksek lisans tezi), İstanbul: Marmara Üniversitesi

_____, (1998), **Okuma Ediminin Eğitimsel İşlevi**, **TÖMER Dil Dergisi**, Ankara: TÖMER Yayınları, sayı:70, s.5-18

Karababa, Canan, (1999), **İlköğretim Üçüncü ve Beşinci Sınıf Türkçe ve İngilizce Anadili Ders Kitaplarının İncelenmesi ve Karşılaştırılması**, Ankara: A.Ü. Sos. Bil. Ens. TEÖ Anabilim Dalı (yayımlanmamış doktora tezi).

- Kavcar, Cahit, (1996), *Anadili Eğitimi*, **TÖMER Anadili Dergisi**, İzmir: TÖMER Yayınları, s.1-15
- _____, (1998), *Türkçe Öğretimi ve Sorunlar*, **TÖMER Dil Dergisi**, Mart 1998 sayı:65, Ankara: TÖMER Yayınları
- Kavcar, Cahit, Ferhan Oğuzkan, Sedat Sever, (1995), **Türkçe Öğretimi**, Ankara: Engin Yayınevi
- Kaya, İsmail, (2000) *Çocuk Kitabı Resimlerinde Klşe Yaklaşımlar*, **1. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu: Sorunlar ve Çözüm Yolları**, haz. Sedat Sever Ankara: AÜ Eğt. Bil. Fak. Ve TÖMER yayınları no:1, s.178-186
- Kazan, Şevkiye (2000) *İlköğretim Ders Kitaplarının Çocuk Edebiyatı Açısından Gözlem Yoluyla Anlama Tekniğini Gerçekleştirme Yeterliliği*, **1. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu: Sorunlar ve Çözüm Yolları**, haz. Sedat Sever Ankara: AÜ Eğt. Bil. Fak. ve TÖMER Yayınları No:1, s.655-692
- Keçik İlknur ve Leyla Uzun, (2001), **Türkçe Sözlü ve Yazılı Anlatım**, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları
- Kıran, Ayşe, (1981), *Dilbilim Yazın İlişkilerinde Yazınsal Göstergebilimin Yeri*, **FDE Dergisi** Ankara: H.Ü. Yayınları, cilt:II, sayı:8, s.99-115
- _____, (1987), *Semiyoloji ve Semiyotik*, **H.Ü. Edebiyat Fakültesi Dergisi**, cilt 4, sayı 2, Ankara: H.Ü. Yayınları, ss 47-67.
- _____, (1990), *Dilbilim-Göstergebilim İlişkileri*, **Dilbilim Araştırmaları**, Ankara: Hitit Yayınevi, s.51-62.
- _____, (1993), **Méthodes d'Analyse de Textes: Metin Okuma ve İnceleme Yöntemleri**, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi AÖF Yayınları
- _____, (1994), *Gönderenin Gücü ve Gerçeklik*, **Dilbilim Araştırmaları 1994**, Ankara: Hitit Yayınevi

- _____, (1998), *Günümüzde Yazınsal Göstergebilim*, Mersin: **XII. Dilbilim Kurultayı Bildirileri**(Günümüz Fransız Göstergebilimi ve Uygulama Alanları Yuvarlak Masa Toplantısı), s.237-248
- _____, (1999), *Ben ve Ötekiler*, **Dilbilim Araştırmaları**, İstanbul Simurg Yayınları, s.153-172
- Kıran, Zeynel, (1996), **Dilbilim Akımları**, Ankara: Onur Yayınları
- _____, (2001), **Dilbilime Giriş** (yay.haz. Ayşe Kıran), Ankara: Seçkin Yayınları
- Kıran, Zeynel ve Ayşe, (2000), **Metin Okuma Süreçleri**, Ankara:Seçkin Yayınları
- Kocaman, Ahmet, (1996), *Dilbilim Söylemi*, **Söylem Üzerine** (yay.haz. Ahmet Kocaman), Ankara: Hitit Yayınları, s.1-16
- Konedrah, Güner, (1995), **İlkokulların Üçüncü, Dördüncü ve Beşinci Sınıflarında Okutulan Türkçe Ders Kitaplarındaki Masal ve Masalımsı Yazıların Çocuk Eğitimine Katkısı**, Ankara: A.Ü. Sos. Bil. Ens. TEÖ Anabilim Dalı (yayımlanmamış yüksek lisans tezi).
- Külekçi, Mehmet-Ali, (2000), **İlköğretim Türkçe 8 Ders Kitabı**, Ankara: Dörtel Yayıncılık
- Maingueneau, Dominique, (1986), **Eléments de Linguistique pour le Texte Littéraire**, Paris:Bordas
- Milli Eğitim Bakanlığı (1987) **Milli Eğitim Temel Kanunu**, Ankara: MEB Yayınları Yay. No:254
- _____, (1995_a), **Ders Kitapları Yönetmeliği**, Tebliğler Dergisi, c.59, sayı 2434, s. 597-612

_____, (1995b), **İlköğretim Okulları Türkçe Öğretim Programı**, Ankara: MEB Yayınları

Onat, Asım, (2000), **İlköğretim Okulları İçin Türkçe Ders Kitabı 8**, İstanbul: Metinler Yayıncılık

Öztoğat, Nedret, (1998), *Göstergebilim ve Plastik Sanatlarda Çözümleme*, Mersin: XII. **Dilbilim Kurultayı Bildirileri** (Günümüz Fransız Göstergebilimi ve Uygulama Alanları Yuvarlak Masa Toplantısı), s.237-248

Propp, Vladimir, (1985), **Masalın Biçimbilimi** (çev. Sema Rifat-Mehmet Rifat), İstanbul: B/F/S Yayınları

Rifat, Mehmet, (1980), *Genel Göstergebilim İlkeleri: Gösterge Dizgelerinin Üretim Süreci*, **Dilbilim V**, İstanbul: İ.Ü.Yabancı Diller Yüksekokulu Fransızca Bölümü yayını, s.101-111

_____, (1993), **Homo Semioticus**, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

_____, (1996), **Göstergebilimcinin Kitabı**, İstanbul: Düzlem yayınları.

_____, (1999), **Gösterge Eleştirisi**, İstanbul: Kaf Yayıncılık

Saraçoğlu, Ahmet, Cengiz Çimen, Yunus Güzel, (1999), **İlköğretim Türkçe Ders Kitabı 8**, MEB Devlet Kitapları, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Basımevi

Saussure, Ferdinand De, (1985) **Genel Dilbilim Dersleri**, Ankara: Birey ve Toplum Yayınları

Sayın, Zülfikar, (2001), *Gülten Dayıoğlunun Çocuk Romanlarına Görsel Düzen Açısından Bir Yaklaşım*, **Roman Kahramanı Fadişin Doğumunun 30. Yılı**

Sempozyumu (11 Mayıs 2001, yay.haz. Sedat Sever), Ankara: A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları-186, s.99-106

Sever, Sedat, (1990) *Çocuk Kitaplarında Bulunması Gereken Yapısal ve Eğitsel Özellikler*, **ABECE Eğitim, Ekin ve Sanat Dergisi**, Ankara, sayı: 107, s.14-15

_____, (1991), *Dil ve Edebiyat Öğretiminde Yaratıcılık*, s.371-374, **Eğitimde Nitelik Geliştirme ve Eğitimde Arayışlar 1. Sempozyum Bildirileri Metinleri**, İstanbul: Kültür Koleji Yayınları

_____, (1993) *Çocuk Kitaplarında Dil sorunları*, Ankara: **MEB Eğitim Dergisi**, s.14-21

_____, (2000), **Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme** (3.basım), Ankara: Anı Yayıncılık

TDK, (2000), **Türkçe Sözlük**, Ankara: TDK Yayınları

Todorov, Tzvetan, (1980), **Poétique de la Prose**, Paris: Edition du Seuil

TÖMER, (1998), **Dünyada ve Türkiye’de Anadili Eğitimi: Kurultay Bildirileri**, (haz. Yener Lütfü Mert), Ankara: TÖMER Yayınları

Vardar, Berke, (1988), **Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü**, İstanbul: Abece Yayınları

_____, (1998), **Dilbilimin Temel Kavram ve İlkeleri**, İstanbul: Multilingual

Yıldırım, Ali ve Hasan Şimşek, (2000), **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**, Ankara: Seçkin Yayınları

Yıldız, Nezihe, (2000), **İlköğretim Türkçe Ders Kitabı 8**, İstanbul: Mahir Yayınları

Yücel, Tahsin, (1991), *Göstergebilim, Dilbilim ve Türkçe*, Ankara: Dil Derneği Yayınları, s.106-111.

_____, (1998) **Söylemlerin İçinden**, İstanbul: YKY

_____, (1999) **Yapısalcılık** (2.baskı), İstanbul: YKY



ÖZET

İşeri, Kamil, (2002), Türkçe Ders Kitaplarının İlköğretim Programına Uygunluğunun İncelenmesi: Göstergibilimsel Bir Betimleme, Doktora Tezi, Danışman: Prof. Dr. Ayşe Kıran, 300s.

Bu çalışmada Türkçe öğretiminde kullanılan sekizinci sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinler göstergibilimsel metin çözümleme yöntemine dayanılarak incelenmiştir. Türkçe ders kitaplarına seçilen metinler işlenirken metinden önce hazırlık çalışmaları ve metnin resmi yer almaktadır. Metinden sonra ise sözcük çalışmaları, anlama ve anlatma çalışmaları, tür ve biçim çalışmaları dilbilgisi ve yazım kuralları çalışmaları, yazılı ve sözlü anlatım, yazarı-şairi tanıyalm, kitaplığımız ve yazı çalışmaları yer almaktadır. Bu çalışmada hazırlık çalışmaları, metin resim ilişkileri, sözcük çalışmaları, anlama ve anlatım çalışmaları, tür-biçim çalışmaları, yazılı ve sözlü anlatım çalışmaları ele alınmıştır.

Bu çalışma yedi bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde tezin adı, konusu, amacı, önemi, yöntemi, evreni, örnekleme, sınırlılıkları yer almaktadır. İkinci bölüm anadili öğretiminde önemli olan dilin toplumla, düşünceyle, kültürle olan ilişkileri ve Türkçe programının ve öğretiminin kısa tarihçesi yer almaktadır. Üçüncü bölümde göstergibilim ve metin çözümlemede kullandığı araçlar yer almaktadır. Dördüncü bölümde ders kitaplarının biçim ve içerik açısından bir değerlendirmesi yapılmıştır. Beşinci bölümde örneklemedeki metinler çözümlenmiş ve metinlerin temel yapılarındaki gücül anlamlar ortaya çıkarılmıştır. Altıncı bölümde metnin işleniş düzenlemeleri üçe ayrılarak değerlendirilmiştir. Yedinci bölümde sonuç ve bu sonuç doğrultusunda ortaya çıkan tartışmalar ele alınmıştır.

Bu çalışmada Türkçe ders kitaplarına alınan metinlerin öğrenciye dört temel dil becerilerini kazandıracak özellikleri içermediği, içeren metinlerin de amacına uygun işlenmediği, bu nedenle de Türkçe öğretim programına uygun ders

kitaplarının hazırlanamadığı, bu ders kitaplarıyla etkin bir anadil öğretiminin gerçekleştirilemeyeceği sonucuna ulaşılmıştır.



ABSTRACT

İşeri, Kamil, (2002), The Examination of Appropriateness of Schoolbooks of Primary Education: A Semiological Analysis, PhD. Dissertation, Advisor: Prof. Dr. Ayşe Kıran. 300p.

In this study, the texts from the 8th year schoolbooks of Turkish language used in Turkish language teaching are examined in terms of semiotic textual analysis. In the schoolbooks of Turkish language, visual aids and background preparations are made use of while teaching the texts in question, and following the texts, there is a study of vocabulary, of comprehension, of form and genre, of grammar and spelling rules, of written and oral performance, of the writer/composer of the texts. This thesis aims to study this background preparation, the relationship between the texts and the visual aids, and the study of vocabulary, comprehension, form and genre, and oral and written performance.

The study consists of seven chapters: In the first chapter, the title, the subject, the aim, the significance, the method, and the limits and the scope of the thesis are stated. The second chapter discusses the relationship between language and society, thought, and culture, a relationship which is significant in language education. Moreover, a brief history of Turkish language education and of the programme used in Turkish language teaching is given. The third chapter gives information about semiotics and its methods in textual analysis. In the fourth chapter, there takes place an evaluation of schoolbooks in terms of their form and content. The fifth chapter analyses the texts in the scope and states their potential meanings in their main structures. The sixth chapter discusses in three parts the teaching designs of the texts. In the seventh chapter, the conclusion is stated and the further issues are discussed.

The thesis concludes that the texts in the schoolbooks of Turkish language teaching do not properly develop students' four language skills, and that schoolbooks, therefore, are not appropriate for the Turkish language teaching programme and cannot provide any efficient first language education.

