



METİNDİLİBİLİM DERSİNİN TÜRKÇE ÖĞRETMEN ADAYLARININ OKUMA ETKİNLİKLERİ GELİŞTİRME YETİLERİNE ETKİSİ

*Şükran DİLİDÜZGÜN**

ÖZET

Türkçe öğretiminde hedeflenen okuma kazanımları metin yapısı temelli ve anlama/anlatma becerilerini geliştirmek için yeterlidir; ancak ders kitaplarında okuma etkinlikleri okuma kazanımlarını yineleyici niteliktedir ve öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek için bilişsel süreçleri işletebilecekleri metin çalışmaları yetersizdir. Araştırmanın amacı Metindilbilim dersinin öğretmen adaylarının okuma kazanımlarını gerçekleştirici nitelikte etkinlikler hazırlama yetisini geliştirmeye etkisi olup olmadığını saptamaktır. Bu nedenle metindilbilimin seçmeli olarak okutulduğu Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi ve programında bu ders olmayan denk bir fakültenin Türkçe öğretmenliği son sınıf öğrencileri örneklem olarak alınarak gerçek, sontest-kontrol gruplu seçkisiz deneysel desen kullanılmıştır. Deney grubunun aldığı eğitimden sonra her iki gruba da bir öykü üzerine ana düşünceye götüren en az beş okuma etkinliği hazırlayacakları sontest uygulanmıştır. Etkinliklerin değerlendirilmesi için okuma kazanımları, metin yapı ölçütleri ve diğer etkinlikler başlıkları altında kategoriler bulunan bir rubrik oluşturulmuştur. Sınıflandırılan etkinliklerin frekansları ve yüzdeleri alınmış, daha sonra gruplar arasındaki farkın anlamlılığı bağımsız örneklem t-testi ile saptanmıştır. Metindilbilim dersi alan öğrencilerin hem etkinlik sayılarının yüksek olduğu hem de okuma kazanımlarını yineleyen etkinliklerden çok metin yapısına dayalı etkinlikler hazırlayarak öğrencilerin metin çözümleme/oluşturma becerilerini geliştirme ortamı hazırladıkları gözlemlenmiştir. Her iki grubun da yazınsal metinlere yaklaşımları ve deney grubunun metindilbilim dersine ilişkin görüşleri açık uçlu sorularla saptanarak araştırma nitel olarak da desteklenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe öğretimi, Metindilbilim, okuma kazanımları, metin etkinlikleri, metin yapısı.

* Yrd. Doç. Dr., İstanbul Üniversitesi, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, El-mek: sdilid@yahoo.com

THE EFFECT OF “TEXTLINGUISTICS” ON THE COMPETENCE OF DEVELOPING READING ACTIVITIES OF PROSPECTIVE TURKISH TEACHERS

ABSTRACT

In Turkish language teaching reading objectives are text-based and sufficient for developing receptive and productive skills. However, reading activities in textbooks are somehow repetitions of the objectives and text studies requiring cognitive process for improving reading skills are inadequate. The purpose of the study is to find out whether “Textlinguistics” effects the competence of developing reading activities of prospective Turkish teachers. For this reason the last year Turkish Department students of Hasan Ali Yucel Education Faculty where textlinguistics is an optional course and another equivalent Education Faculty have been taken as sample and the study has been designed as a posttest model with a control group, which is one of the experimental research models. After the education of experimental group, both groups have been asked to prepare at least five comprehensive activities on a story to reach the global meaning as posttest. To evaluate the activities, a rubric which is composed of the categories under the headings of reading objectives, the elements of text-structure and other activities has been developed. In addition to descriptive statistics, the result of independent sample t-test has been found significant. The research has been supported with a qualitative aspect by students’ regards taken with open-ended questions.

Key Words: Turkish Language Teaching, textlinguistics, reading objectives, reading activities, text structure.

GİRİŞ

Türkçe öğretiminde, 2005 yılında, T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığınca yayımlanan İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu’nda belirtildiği gibi yapılandırmacı yaklaşım benimsenmiş ve eğitim süreci sonunda öğrencilerin geliştireceği okuma, dinleme, konuşma, yazma becerilerine yönelik kazanımlar belirlenmiştir. Bu yaklaşımda dil, bireyin aktif çabalarıyla, zihinsel becerileri geliştirerek ve zihinsel yapıyı düzenleyerek öğrenilir (Güneş 2008, 44), diğer bir deyişle öğrenciler sınıf içinde bilişsel süreçleri işletmeye olanak sağlayan etkinliklerle buluş yoluyla öğrenebilecekler; öğrenmeyi öğreneceklerdir. İlköğretim Türkçe ders kitapları bu bağlamda incelendiğinde metin çözümleme etkinliklerinin okuma becerisi altında yer alan “metin çözümleme ve değerlendirme” kazanımlarını karşılayacak yeterlikte olmadığı görülmektedir. Dilidüzgün (2010a) yaptığı araştırmasında Türkçe ders kitaplarındaki metin etkinliklerinin %72,7 oranında kazanımların tekrarı olduğunu ve ‘kazanımsı etkinlik’ görünümü sergilediklerini belirtmiştir; kalan %27,3’lük kısmı oluşturan etkinliklerin çoğunu da sözcük çalışmaları ve içerikle ilgili sorular oluşturmaktadır. Oysa etkinlikler; soyut nitelikli bilgi, beceri ve alışkanlıklar olarak tanımlanabilen kazanımları gerçekleştirilmeyi hedefleyen somut çalışmalar olmalıdır. Metin çözümleme bağlamında bu somut etkinliklerin yapı taşları ise metnin yüzey yapısını oluşturan dil öğeleridir. Metnin anlamını yani derin yapısını oluşturmak için dil repertuarından amaçlı olarak belli sözcükler ve yapılar seçilir (Beaugrande ve

Turkish Studies

Dressler 1988, 35), birbirleriyle ilişkilendirilir, kümelendirilir, sıralanır ve uzlaşımsal bir metin türü yapısına uyumlu olarak kurgulanır. Bu nedenle metnin anlamını oluşturan dil öğeleri arasındaki ilişkileri saptamak ve metni işlevsel parçalara ayırabilmek metnin çözümlenmesi ve değerlendirilebilmesi için şarttır. Metin etkinlikleri her metinde farklılaşan, her metne özgü bu ilişkileri açığa çıkaran içerikte ve özellikte olmalıdır; ancak böylelikle tüm metinler için genel olarak belirtilen kazanımlara ulaşılabilir. Yapılandırmacı yaklaşımla hazırlanan Türkçe Öğretim Programı (MEB 2005, 158), ‘anlamayı’ “sadece parçaların (kelimelerin, cümlelerin, paragrafların) anlamına ulaşma değil, metnin bütününe anlama” olarak değerlendirdiğinden programda belirlenen okuma kazanımları, öğrencide metin bilinci uyandıracak yeterlidir (Dilidüzgün 2010a, 17). Metinlerde kavramlar ve önermeler arasında oluşturulan ilişkileri çözmeye yönelik olarak metinlerdeki dil öğelerinden yola çıkılarak hazırlanan etkinlikleri gerçekleştirmeden “*Metnin ana düşüncesi nedir, metnin konusu nedir, metindeki yardımcı düşünceleri saptayınız, konuyu değiştiren sözcükleri belirleyiniz*” vb. kazanımların tekrarı niteliğindeki etkinliklerin her metin için uygulanması, türü aynı bile olsa her metnin özgün olduğu gerçeğine ters düşmektedir. Bu gibi genel etkinliklerle gerçekleştirilen metin çalışmaları okuma eğitiminin gerçekleştirilmesi ve okuma alışkanlığının kazandırılması için de yeterli değildir.

Çağın gerektirdiği hız, teknoloji ve bilgi birikimine ayak uydurabilen, düşünebilen ve eleştirebilen bireyler yetiştirmek bilimsel temellere dayalı nitelikli bir Türkçe öğretiminden geçmektedir. Dil öğretiminde nesne dildir, amaç ise dil kullanımını (iletişimsel yetiyi) edindirmektir. Özellikle Almanya ve öteki Avrupa ülkelerinde Dressler, Petöfi, van Dijk, Halliday ve Hasan gibi dilbilimcilerin çalışmalarıyla 1970’lerden bu yana gelişmekte ve amacı metinleri yapıları ve iletişimsel işlevleri bağlamında incelemek ve ortak özelliklerini saptayarak metinleri sınıflandırmak olan metindilbilimin nesnesi ise iletişimsel bağlamda temel dil kullanımını somutlayan metinlerdir. Dil öğretimine katkı sağlamak için ortaya çıkmamış; ancak nesnesi dil öğretiminin amacını oluşturan metindilbilim, Türkçe öğretimi için bilimsel bir temel oluşturmaktadır. Dil öğretiminde amaç yalnızca dilbilgisi ve sözcük bilgisini içeren dil yetisini değil, dil öğelerinin belli bir bağlamda anlam kazanarak iletişimi gerçekleştirdikleri metni çözümlmeyi/üretmeyi öğretmek, diğer bir deyişle iletişim yetisini kazandırmaktır. Bu nedenle Türkçe öğretiminde gerçekleştirilen her etkinlik metnin yapısında yer alan dil öğelerinin ve kurgulanış biçimlerinin metnin iletişimsel işlevi ile ilişkilendirilecek ve metnin genel anlamına taşıyacak bir amaca katkı sağlamalıdır. Metindeki bağlaşıklık düzeneklerinin çözümü okuyucular/yazarlar olarak metnin genel anlamını geliştirmek için dilbilimsel belirtecileri nasıl kullandığımızı gösterir (Hatch 1992, 229). Metnin genel anlamına ulaşmak için hazırlanacak metin etkinliklerini belirleyebilmek etkinliklerin amacını belirlemeyi, amacı belirleyebilmek ise metin yapısını iyi tanımayı bu da metindilbilimin verilerinden yararlanmayı gerektirir. Alanda metindilbilimsel metin çözümlenmeleri yer almakla beraber bu çözümlenmeler metin çözümlenmeyi/üretmeyi öğretme bağlamında Türkçe öğretimine yansıtılmamaktadır.

Çağdaş dilbilim çalışmaları sonucu bağıntılı sözcükler bütünü olarak kabul edilen metin çok katmanlı bir yapı sergilemektedir. Uzun-Subaşı (2006, 694) bunları; küçük ölçekli yapıyı oluşturan ardışık sözcükler arasındaki dilsel-dilbilgisel bağıntılar, büyük ölçekli yapıyı oluşturan ve sözbilimsel yapılanmayı sağlayan, metindeki sözcüklerin anlamsal bir bütünlük içinde algılanmasını düzenleyen mantıksal bağıntılar ve üstyapısını oluşturan, metnin kullanım amaçlarıyla uyumunu düzenleyen söylemsel bağıntılar olarak sınıflandırmaktadır. Van Dijk (1980, 29) küçük ölçekli yapının yerel düzeyde sözcük, sözcük grupları, yan tümceler, tümceler ve tümceler arası bağlantılar; söylemin ortaya çıkan yapıları olarak tanımlanabileceğini belirtmiştir. Metnin küçük ölçekli yapı ölçütleri, dilbilimsel çözümlenmenin metnin ne anlama geldiğinin bulunması değil yerine getirdiği işlevi niçin ve nasıl gerçekleştirildiğinin bir açıklaması olduğunu benimseyen Halliday ve Hasan (1976, 328) tarafından gönderim, değiştirim, eksilti, bağlaçlar, ve sözcüksel bağlaşıklık başlıkları altında “bağlaşıklık düzenekleri” olarak geliştirilmiştir. Metnin genel

Turkish Studies

anlamını yansıtan büyük ölçekli önermeler ise metindeki konu tümceleri, anahtar sözcükler, başlık/alt başlıklar gibi yapısal belirteciler; yan tümceler, etken/edilgen yapı gibi sözdizimsel stratejiler, tümce başı bağlaçları gibi konu değişimi belirleyicileri, söz sanatları gibi anlambilimsel stratejiler ve metni işlevsel bölümlere ayıran şematik yapı (üstyapı) olarak metnin yapısında yer almaktadır (van Dijk ve Kintsch 1983, 189-201). Üstyapı, bir metnin genel anlamını düzenleyen, işlevsel kategorilerden oluşan şematik bir formdur; örneğin bir öykü, anlatı şeması ile düzenlenmiş büyük ölçekli bir yapıyı, bir anlamı, ifade eden bir söylemdir, ancak bir anlatı üstyapısı bir öykünün genel içeriği ile aynı değildir, genel içeriği düzenleyen kategoriksel yapı ile aynıdır. Özetlemek gerekirse, metnin üstyapısı; metnin kuruluş biçimi, üretim planı ya da metnin genel düzenleniş biçimini veren soyut bir şema olarak tanımlanabilir; söylemin büyük ölçekli yapı içeriği için genel bir form sağlayan uzlaşım sal bir plandır (Dilidüzgün 2010b, 84).

McCarthy (1991, 168)'nin belirttiği gibi son yıllarda geliştirilen Şema Kuramı'na göre yeni bilgiler var olan bilgi çerçeveleriyle ilişkilendirildiğinde tutarlı olarak işlemlenebilmektedir, ancak bu çerçeveler yalnızca dünya bilgisi ile ilgili değildir; aynı zamanda metinlerin nasıl yapılandırıldığı ve düzenlendiği bağlamında "içerik" ve "biçim" olarak iki tür şemaya da gereksinim duyulmaktadır, bu nedenle öğretmenlere düşen uygun şemaları harekete geçirebilmeleri için öğrencilere yardım etmektir. Dil öğretimi ve genel dilbilimde geleneksel olarak tümce düzeyinde biçimsel özellikler üzerinde odaklanıldıysa da çağımızda dil çalışmalarını yönlendiren ve metin çözümlemeyi de kapsayan söylem çözümlemesi alanında tümceler arasında işleyen biçimsel özelliklere dikkat çekilmektedir (Cook 1989, 14). Günay (2003, 93)'ün metnin işleyiş biçimini, yazarın belirlediği amaca nasıl ulaştığını ya da okuyucu üzerinde bazı etkilerin nasıl yaratıldığını göstermenin incelenen metnin mantıksal yapısını, temel düşünce biçimini, bunlara katkı sağlayan diğer yan düşünceleri ortaya koymakla olacağını belirten sözleri küçük ölçekli yapının büyük ölçekli yapıyı belirleyici olduğu ancak büyük ölçekli yapı içinde anlam kazanacağı düşüncesini de desteklemektedir.

McCarthy (1991, 168), küçük ölçekli yapıda sözcük ve dilbilgisine önem vermeden söylem örüntülerinin büyük ölçekli düzeyde açıklanamayacağını ve genel ve yerel okuma becerilerini aynı anda işletmeden okuma becerilerinin geliştirilemeyeceğini vurgulamakta ve bu bağlamda etkinlik örnekleri sunmaktadır. İlköğretim Türkçe Programında (MEB 2006) metin çözümleme ve değerlendirme kazanımlarında bağlamdan sözcük anlamı çıkarma, anahtar kelimeler, konu, ana düşünce, öznel/nesnel yargılar, özet, plan, metin türü, söz sanatları, metindeki geçiş/bağlantılar ve başlık gibi büyük ölçekli yapı öğeleri yer almaktadır; ancak önemli olan öğretmenin bu yapıları, metnin yüzey yapısında bulunan dilsel ve metinsel özellikleri irdeleyerek, ilişkilendirerek ortaya çıkarabilecek etkinlikler hazırlayarak öğrencilere sezdirebilmesi, onlara metin bilinci kazandırarak metin oluşturma ve çözümleme yetilerini geliştirmesidir. Bu da Türkçe öğretmeni yetiştirme programlarında metindilbilimsel çözümleme ve uygulamaların yapıldığı "Metindilbilim" dersinin yer almasını zorunlu kılmaktadır. Coşkun (2009, 260), dil eğitiminde başarı sağlamış ülkelerde metindilbilim alanında yapılan çalışmalar ve yöntemlerin hızla eğitime yansıtıldığını ve bu anlayışın bir sonucu olarak öğretmenlere metindilbilim verilerini dil eğitiminde nasıl kullanacaklarını anlatan kılavuz kitaplar hazırlandığını belirtmektedir.

Bu düşünceler doğrultusunda geliştirilen bu araştırmanın amacı eğitim fakülteleri Türkçe öğretmenliği programları dâhilinde Metindilbilim dersinde yapılan çalışmaların Türkçe öğretmen adaylarının hazırladıkları metin etkinliklerinin Türkçe programında belirtilen okuma-anlama kazanımlarını gerçekleştirme yeterliliklerine etkisini saptamaktır.

Turkish Studies

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Metindilbilim dersinin Türkçe öğretmen adaylarının okuma kazanımlarını gerçekleştirmeye yönelik etkinlik hazırlama yetilerini geliştirebileceği denencesiyle başlatılan bu araştırmada deneysel desen kullanılırken öğrencilere verilen açık uçlu sorularla metin çalışmalarının amacı ve metindilbilim dersinin etkinlik hazırlamada kendilerine sağladığı katkı konusunda öğrencilerin görüşleri alınarak araştırma nitel olarak da desteklenmiştir. Deneysel desenlerde temel amaç değişkenler arasında oluşturulan neden sonuç ilişkisini test etmektir (Büyüköztürk vd. 2009). Metindilbilim dersinin ilk dönemlerde, öğrencilerin dil becerileri eğitimi ve özel öğretim yöntemleri derslerini almadan önce olması nedeniyle ön-test yapılmasının uygun olmadığı görüşü bu araştırmanın sınırlılığını oluşturmuş ve araştırmada gerçek-sontest kontrol gruplu seçkisiz desen uygulanmıştır. Karasar, (1982, 103) çoğu denemelerde öntestin uygulanmasının ya olanaksız ya da gereksiz olduğunu ve grupların yansız atama ile oluşturulmasının deney öncesi benzerliği sağlamak için yeterli sayılabileceğini belirtmektedir.

Çalışma Grubu

Bu nicel araştırmanın evrenini Türkiye'deki eğitim fakültelerinin Türkçe öğretmenliği bölümü son sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Metindilbilimin seçmeli ders olarak okutulduğu İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi (HAYEF) ve İstanbul'da bu fakülteyle aynı/yaklaşık puanla öğrenci alan başka bir üniversitenin Eğitim Fakültesi [diğer fakülte(DF)] Türkçe Öğretmenliği Bölümü son sınıf öğrencileri öğretmenliğe başlama bilgi ve becerilerini karşılaştırma amacıyla örneklem olarak alınmıştır. Seçmeli dersler dışında bu öğrencilerin aldıkları dersler Yüksek Öğretim Kurumu tarafından tanımlandığı için gördükleri eğitimin eşit olduğu sayılıyla yola çıkılmaktadır. Deney grubu olan HAYEF Türkçe Öğretmenliği Bölümü'nde Metindilbilim dersi, 2008-2009 öğretim yılından itibaren 2. Sınıf, Güz Döneminde (3.Dönem) 3 kredilik seçmeli bir ders olarak yer almaktadır, ancak kredi bağlamında tüm öğrenciler tarafından seçilmek durumundadır. Bu derste metin, metnin iletişimdeki rolü, metin oluşturma koşulları, metin yapısı ve işlevi, metin türlerinin yapısal özellikleri, ilköğretim Türkçe ders kitaplarındaki metin etkinliklerinin metindilbilimsel bağlamda değerlendirilmesi, metindilbilimsel bağlamda metin çözümleme ve sınıf-içi etkinlik oluşturma çalışmaları yapılmaktadır. Öğretmen adayları 12 haftada toplam 36 saatlik kuram ve uygulamaya dayalı bir eğitimden geçmektedirler. Araştırmada bu dersi ilk olarak almaya başlayan deney grubuna araştırmanın amacı doğrultusunda 2011-2012 öğretim yılında 4.Sınıf, Bahar dönemi (8. dönem), Öğretmenlik Uygulaması dersinde 6 hafta, toplam 12 ders saati boyunca metindilbilim temelli etkinliklerle sınıf-içi metin çalışmaları da uygulanmıştır.

Veri toplama araçları

Deney grubunun aldığı eğitim süreci sonunda 49'ar kişiden oluşan deney ve kontrol grubuna ilköğretim Türkçe 7. Sınıf ders kitabında da (Yangın vd. 2011, 79) yer alan, Sait Faik Abasıyanık'ın "Haritada Bir Nokta" başlıklı öyküsü için 90 dakikalık bir süre içinde en az 5 okuma-anlama etkinliği hazırlamaları istenen bir sontest uygulanmıştır.

Araştırmaya nitel bağlamda destek sağlamak amacıyla her iki öğrenci grubunun da çalıştıkları metin türünün özelliklerini ve amacını yansıtmaya farkındalıkları konusunda "Türkçe derslerinde yazınsal metinler üzerine yapılan çalışmaların sizce amacı ne olmalıdır?" açık uçlu sorusu ile yazılı olarak görüşleri alınmıştır. Ayrıca HAYEF öğrencilerinin "Metindilbilim dersini almak ve öğretmenlik uygulaması dersinde metindilbilimsel çözümleme örnekleri ile çalışmak metin etkinliği hazırlamanızda size ne açılardan yarar sağlıyor?" açık uçlu sorusuyla metindilbilim dersinin meslek hayatlarına getireceği katkı konusundaki düşüncelerini yazmaları istenmiştir.

Turkish Studies

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma ve bağımsız örneklem *t*- testi kullanılmıştır. Deney ve Kontrol Gruplarının sonest olarak “Haritada bir Nokta” başlıklı öykü için hazırladıkları etkinlikler arasındaki farkın anlamlılık testini uygulama sürecinde, etkinlikler önce üç ana bölümden oluşan değerlendirme rubriğine göre sınıflandırılmışlardır. Türkçe ders kitaplarında etkinliklerin büyük bölümü kazanımların yinelenmesiyle oluşturulduğundan, Türkçe öğretmen adaylarının da bu eğilimde bir anlayış geliştirip geliştirmediklerini irdelemek için değerlendirme rubriğinin, “Okuma Kazanımlarının Yinelenmesi ile Oluşturulan Etkinlikler” olarak adlandırılan A bölümü, Türkçe Öğretim Programı’nda “metin çözümleme ve değerlendirme” kazanımlarıyla oluşturulmuştur (Tablo 1).

A. OKUMA KAZANIMLARINI YİNELEME ETKİNLİKLERİ	HAYEF	%	DF	%
1. Metnin bağlamından kelimelerin anlamlarını çıkarır.	17	3%	6	2%
2. Metindeki anahtar kelimeleri belirler.	6	1%	3	1%
3. Metnin konusunu belirler.	1	0%	8	3%
4. Metnin ana fikrini/ana duygusu-nu belirler.	13	2%	18	7%
5. Metindeki yardımcı fikirleri/duyguları belirler.	5	1%	1	0%
6. Anlatımın kimin ağzından yapıldığını belirler	1	0%	0	0%
7. Olay, yer, zaman, şahıs kadrosuyla ilgili unsurları belirler.	6	1%	8	3%
8. Metindeki sebep-sonuç ilişkilerini fark eder.	0	0%	1	0%
9. Metindeki amaç-sonuç ilişkilerini fark eder.	0	0%	0	0%
10. Okuduklarındaki örtülü anlamları bulur.	6	1%	6	2%
11. Okuduklarındaki öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.	1	0%	0	0%
12. Okuduklarını kronolojik sıra ve mantık akışı içinde özetler.	1	0%	6	2%
13. Metne ilişkin sorulara cevap verir.	20	4%	19	7%
14. Metne ilişkin sorular oluşturur.	0	0%	7	3%
15. Metnin türüyle ilgili özellikleri kavrar.	17	3%	0	0%
16. Metnin planını kavrar.	2	0%	0	0%
17. Metindeki geçiş ve bağlantıları fark eder.	1	0%	0	0%
18. Metindeki söz sanatlarının anlatıma katkısını fark eder.	2	0%	0	0%
19. Düşünceyi geliştirme yollarının işlevlerini açıklar.	0	0%	0	0%
20. Metne ilişkin karşılaştırmalar yapar.	1	0%	1	0%
21. Şahıs kadrosunun yerine koyarak olayları yorumlar.	24	4%	25	9%
22. Metinde ortaya konan sorunlara farklı çözümler üretir.	15	3%	6	2%
23. İpuçlarından hareketle metne yönelik tahminlerde bulunur.	5	1%	11	4%
24. Metnin öncesi ve/veya sonrasına ait kurgular yapar.	4	1%	4	2%
25. Okuduklarını kendi hayatı ve günlük hayatla karşılaştırır.	4	1%	9	3%
26. Metnin başlığı ile içeriği arasındaki ilişkiyi ortaya koyar.	3	1%	2	1%
27. Okuduğu metne farklı başlıklar bulur.	13	2%	5	2%
28. Metnin yazarı veya şairi hakkında bilgi edinir.	3	1%	2	1%
29. Görselleri yorumlar.	1	0%	1	0%

Turkish Studies

Tablo	TOPLAM	172	32%	149	56%	1.
-------	--------	-----	-----	-----	-----	----

Sontest Değerlendirme Rubriği- A Bölümü

A bölümünde yer alan kazanımları geliştirmek için metnin küçük ölçekli yapısında yer alan dilsel, metinsel ve türsel belirtecilerden yola çıkılması gerektiği düşüncesi benimsendiğinden “Metin Yapı Ölçütlerine Dayalı Etkinlikler” başlıklı B bölümü, öğretmen adaylarının hazırladıkları etkinlikler çerçevesinde, Dilidüzgün (2010b) tarafından düzenlenen “metin yapı ölçütleri” temel alınarak oluşturulmuştur (Tablo 2).

Tablo 2. Sontest Değerlendirme Rubriği-B Bölümü

B. METİN YAPI ÖLÇÜTLERİNE DAYALI ETKİNLİKLER				
1. Gönderim	15	3%	0	0%
2. Bağlaçlar	1	0%	0	0%
3. Yineleme	1	0%	0	0%
4. Eşdizimsel Örüntüleme	46	8%	0	0%
5. Başlık	24	4%	1	0%
6. Konu	30	6%	1	0%
7. Anahtar Sözcükler	4	1%	1	0%
8. Ana Düşünce Tümcəsi	35	6%	11	4%
9. Konu Değişimi Belirleyicileri	1	0%	0	0%
10. İçerik Şeması	6	1%	4	2%
11. Sözdizimsel Biçem Yapısı	1	0%	1	0%
12. Anlamsal Biçem Yapısı	33	6%	1	0%
13. Özet	7	1%	3	1%
14. Sonuç Tümcəsi	2	0%	2	1%
15. Üst Yapı	6	1%	0	0%
TOPLAM	212	39%	25	9%

Dilidüzgün (2010b) küçük ölçekli yapıyı dilbilgisel bağlaşıklık (gönderim, değiştirim, eksilti, bağlaçlar, koşutluk, zaman ve görünüş, işlevsel tümce görüngesi) ve sözcüksel bağlaşıklık (yineleme, eşdizimsel örüntüleme); büyük ölçekli yapıyı işlev, başlık, konu, anahtar sözcükler, ana düşünce tümcəsi, içerik şeması, konu değişimi belirleyicileri, biçem, özet ve sonuç tümcəsi başlıklarıyla betimlerken metnin şematik yapısını üstyapı olarak adlandırmıştır.

Okuma kazanımları ve metin yapı ölçütleri dışında metin üzerine hazırlanmış etkinlikler de C bölümünde “Diğer Etkinlikler” başlığı altında toplanmıştır.

Tablo 3. Sontest Değerlendirme Rubriği-C Bölümü

C. DİĞER ETKİNLİKLER				
1. Metin Öncesi Etkinlikler	59	11%	19	7%
2. Bağlam-dışı Sözcük Öğretimi	22	4%	14	5%
3. Canlandırma	16	3%	21	8%
4. Altı Şapka	0	0%	6	2%

Turkish Studies

5. Dilbilgisi	10	2%	3	1%
6. Noktalama	5	1%	3	1%
7.Konu Dışı	15	3%	6	2%
8. Metin Sonrası Etkinlikler	33	6%	20	8%
TOPLAM	160	29%	92	35%
GENEL TOPLAM	544	100%	266	%100

Deney ve kontrol grubunun öykü üzerine hazırladıkları okuma etkinliklerinin frekansları ve yüzdeleri hesaplandıktan sonra SPSS 18.0 for Windows programı ile bağımsız örneklem t-Testi uygulanarak grupları oluşturan öğretmen adaylarının geliştirdikleri etkinlik biçimleri arasındaki anlamlılık derecesi nitel bağlamda değerlendirilmeye çalışılmıştır. Her iki grubun da yazınsal metinlere yaklaşımları, bu metinlerin derste işleme amaçlarına ilişkin görüşleri saptanan ana kategoriler altında sınıflandırılmış, frekansları ve yüzdeleri belirlenerek öğrencilerin bu bağlamdaki genel eğilimleri irdelenmeye çalışılmıştır. Ayrıca metindilbilim dersi alan deney grubunun bu dersin kendilerine metin etkinliği geliştirme bağlamında ne gibi katkılar sağladığı açısından da öğrencilerin görüşleri belirlenmiş ve ana kategorilere ayrılmıştır.

BULGULAR

Grupların toplam etkinlikleri deney ve kontrol grubu son test değerlendirme rubriğinde belirtilen kategorilere göre sınıflandırılıp frekansları ve yüzdeleri değerlendirildiğinde (Tablo 1) HAYEF'in toplam etkinlik sayısı 544, DF'nin ise 266'dır. Etkinliklerin temel türlerine göre oranlar karşılaştırıldığında kazanımların birebir yinlendiği etkinlik türü olarak "Okuma Kazanımına Dayalı Etkinlikleri"nin HAYEF öğretmen adaylarının 172 etkinlikle toplam etkinlik sayılarının %32'sini, DF öğretmen adaylarının ise 149 etkinlikle toplam etkinlik sayılarının %56'sını oluşturdukları görülmektedir. "Metin Yapı Ölçütlerine Dayalı Etkinlikler" bağlamında ise HAYEF öğretmen adayları 212 etkinlikle toplam etkinlik sayılarının %39'unu, DF öğretmen adayları ise 25 etkinlikle toplam etkinlik sayılarının %9'unu kapsayan etkinlikler hazırlamışlardır. Okuma kazanımlarının yinelenmediği ve metin yapı ölçütlerinin dayanak alınmadığı "Diğer Etkinlikler" kapsamındaki etkinlikler değerlendirildiğinde HAYEF öğretmen adaylarının 160 etkinlikle toplam etkinlik sayılarının %29'unu, DF öğretmen adaylarının ise 92 etkinlikle toplam etkinlik sayılarının %35'ini oluşturdukları görülmüştür. Genel olarak ele alındığında, etkinliklerin en yüksek oranı HAYEF'te "Metin Ölçütlerine Dayalı Etkinlikler" bölümünde, DF'de ise "Okuma Kazanımlarına Dayalı Etkinlikler" bölümünde gözlemlenmektedir.

HAYEF ve DF öğretmen adaylarının oluşturdukları etkinlik biçimlerinde anlamlı bir farkın olup olmadığını ölçmek için SPSS 18.0 for Windows programı ile Bağımsız Örneklem t-Testi uygulanmıştır. Etkinliklerin Temel Türlerine göre Grup İstatistikleri Tablosu (Tablo 4) incelendiğinde "Okuma Kazanımlarına Dayalı Etkinlikler" bölümünde HAYEF'in ortalaması (3,30) ile DF ortalaması (3,02) birbirine yakın rakamlarla farklılaşmaktadır. Metindilbilimsel çözümlenmeleri ve işlemleri gerektiren "Metin Yapı ölçütlerine Dayalı Etkinlikler" bölümünde ise HAYEF ortalaması (3,28) ile DF ortalaması (4,2) arasında önemli bir farkın olduğu gözlemlenmiştir. "Diğer Etkinlikler" bölümünde ise HAYEF ortalaması (2,53) ile DF ortalaması (1,61) arasında çok büyük bir fark görülmektedir. "Genel Toplam"a bakıldığında etkinlik biçimi açısından HAYEF öğretmen adaylarının ortalaması (9,12) ile DF öğretmen adaylarının ortalaması (5,06) arasında neredeyse yarı yarıya bir fark vardır.

Tablo 4. Etkinliklerin Temel Türlerine göre Grup İstatistikleri Tablosu

	Grup	Std.		
		N	Mean	Deviation
Okuma kazanımlarına dayalı etkinlikler (OKE)	1,00	49	3,2857	1,98956
	2,00	49	3,0204	1,40668
Metin yapı ölçütlerine dayalı etkinlikler (MYE)	1,00	49	3,3061	1,51663
	2,00	49	,4286	,70711
Diğer etkinlikler (DE)	1,00	49	2,5306	1,11993
	2,00	49	1,6122	1,05705
Genel Toplam	1,00	49	9,1224	2,55467
	2,00	49	5,0612	1,70059

Tablo 4’de görüldüğü üzere tüm bölümlerde HAYEF öğretmen adaylarının ortalamaları DF öğretmen adaylarının ortalamalarından yüksektir. Ancak bu farkın rastlantısal mı yoksa HAYEF öğretmen adaylarının aldıkları Metindilbilim dersinin bir sonucu mu olduğunu belirleyebilmek için Bağımsız Örneklem t-Testi tablosundaki değerlerin incelenmesi gerekmektedir. Bu değerler doğrultusunda aşağıda oluşturulan tablolarla Metindilbilim dersinin öğretmen adaylarının hazırladıkları metin etkinlik biçimlerinde oluşturduğu farkın anlamlılığı sorgulanacaktır.

Tablo 5. Okuma Kazanımlarına Dayalı Etkinliklerinin Gruplara göre Karşılaştırılması

Gruplar	Soru Sayısı	Son Test					
		N	X	Ss	Sd	t	p
Deney	29	49	3,2857	1,98956	96	,762	,448
Kontrol	29	49	3,0204	1,40668	96		

Yapılan Bağımsız Örneklem t-Testi sonucunda Okuma Kazanımlarına Dayalı Etkinlikler ($t=,762$, $Sd=96$, $p>0.05$) bağlamında HAYEF ve DF öğretmen adaylarının oluşturdukları etkinlik biçimleri arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür (Tablo 5).

Tablo 6. Metin Yapı Ölçütlerine Dayalı Etkinliklerin Gruplara göre Karşılaştırılması

Gruplar	Soru Sayısı	N	Son Test				
			X	Ss	Sd	t	p
Deney	15	49	3,3061	1,51663	96	12,037	,000
Kontrol	15	49	,4286	,70711	96		

Öğretmen adaylarının oluşturdukları etkinlikler, aldıkları Metindilbilim dersinin etkisiyle okuma kazanımlarını gerçekleştirme yeterliliklerini olumlu etkileyecek etkinlikler olarak sınıflandırıldıkları Metin Yapı Ölçütlerine Dayalı Etkinlikler ($t=12,037$, $Sd=96$, $p<0.01$) açısından karşılaştırıldığında HAYEF ve DF öğretmen adayları arasındaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur (Tablo 6).

Tablo 7. Diğer Etkinliklerin Gruplara göre Karşılaştırılması

Gruplar	Soru Sayısı	N	Son Test				
			X	Ss	Sd	t	p
Deney	8	49	2,5306	1,11993	96	4,174	,000
Kontrol	8	49	1,6122	1,05705	96		

Metin etkinliklerini değerlendirme rubriğinde belirlenen metin etkinlik türlerinin, öğretmen adaylarının aldıkları Metindilbilim dersine göre farklılık gösterip göstermediğini hesaplamak için yapılan t testi sonucuna göre Diğer Etkinlikler ($t=4,174$, $Sd=96$, $p<0.01$) bağlamında HAYEF ve DF öğrencilerinin etkinlikleri arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür (Tablo 7).

Tablo 8. Genel Toplamın Gruplara göre Karşılaştırılması

Gruplar	Soru Sayısı	N	Son Test		Sd	t	p
			X	Ss			
Deney	52	49	9,1224	2,55467	96	9,263	,000
Kontrol	52	49	5,0612	1,70059	96		

Bağımsız Örneklem t-testi sonucuna toplam etkinlikler ($t=9,263$ $Sd=96$, $p<0.01$) açısından bakıldığında HAYEF ve DF öğretmen adaylarının etkinlikleri arasındaki farkın anlamlı olduğu bulgusu elde edilmiştir (Tablo 8).

Her iki fakültenin öğretmen adaylarının yazınsal türe yaklaşımlarını saptamak için “*Türkçe derslerinde yazınsal metinler üzerine yapılan çalışmaların sizce amacı ne olmalıdır?*” sorusuna verdikleri yanıtlarla belirttikleri görüşler Tablo 9’da gösterilmiştir.

Turkish Studies

Tablo 9. Deney ve Kontrol Grubunun Yazınsal Metin Etkinliklerinin Amaçları Doğrultusundaki Görüşleri

Yazınsal Metin Etkinliklerinin Amaçları	HAYEF	%	DF	%
1. Eleştirel okuma ve düşünceyi geliştirme	28,00	27,45	18,00	22,22
2. Alımlama ve derin yapıdaki iletiyi	27,00	26,47	11,00	13,58
3. Okuma isteği ve alışkanlığını arttırma	11,00	10,78	5,00	6,17
4. Estetik bakış kazandırma	7,00	6,86	1,00	1,23
5. Kendini, çevresini alımlama/yorumlama ve farkındalık kazanma	7,00	6,86	0,00	0,00
6. Okuma düşünsel süreçlerini bilen edebiyat okuru yetiştirme	7,00	6,86	1,00	1,23
7. Edebiyatı sevdirmeye	1,00	0,98	2,00	2,47
8. Haz alma	4,00	3,92	1,00	1,23
9. Kendi kendine öğrenme	2,00	1,96	0,00	0,00
10. Dili sevmek, dil bilinci geliştirme	6,00	5,88	4,00	4,94
11. Sözlü ve yazılı etkili iletişimi geliştirme	2,00	1,96	15,00	18,52
12. Dili gramer ve imla kuralları bağlamında doğru kullanma	0,00	0,00	7,00	8,64
13. Genel okuduğunu anlama becerisi	0,00	0,00	10,00	12,35
14. Bilgi ve beceri geliştirme	0,00	0,00	2,00	2,47
15. Milli/kültürel değerleri sevdirmeye, doğruya ve güzele yöneltme	0,00	0,00	4,00	4,94
TOPLAM	102	100	81	100

HAYEF öğretmen adayları yazınsal metinlerin eleştirel okuma ve düşünceyi geliştirme (%27,4), doğru alımlama ve derin yapıdaki iletiyi kavrama (%26,4), okuma isteği ve alışkanlığını arttırma (%10,7), estetik bakış kazandırma (%6,8), kendini, çevresini alımlama/yorumlama ve farkındalık kazanma (%6,8), okuma düşünsel süreçlerini bilen edebiyat okuru yetiştirme (%6,8), haz alma (%3,9) ve kendi kendine öğrenme (%1,9) gibi metin türüne özgü amaçlar üzerine daha çok yoğunlaşırken DF öğretmen adayları eleştirel okuma ve düşünceyi geliştirmenin (%22,2) yanı sıra sözlü ve yazılı etkili iletişimi geliştirme (18,5), genel okuduğunu anlama becerisi kazandırma (12,3), dili gramer ve imla kuralları bağlamında doğru kullanma (%8,6), milli/kültürel değerleri sevdirmeye, doğruya ve güzele yöneltme (%4,9) ve bilgi ve beceri geliştirme (%2,4) gibi genel amaçlara ağırlık vermişlerdir.

HAYEF öğrencilerine metindilbilim dersine ve metindilbilimsel uygulamalara ilişkin görüşlerini almak üzere sorulan “Metindilbilim dersini almak ve öğretmenlik uygulaması dersinde metindilbilimsel çözümleme örnekleri ile çalışmak metin etkinliği hazırlamanızda size ne açılardan yarar sağlıyor?” sorusuna verilen yanıtlar ise görüş sayısına göre şöyle kategorileştirilebilir:

Tablo 10. Deney Grubunun Metindilbilim Dersine ve Metindilbilimsel Uygulamalara İlişkin Görüşleri

Metindilbilim dersine ve metindilbilimsel uygulamalara ilişkin	Sayı
1. Metin bilincini kazandırarak metni işleme yetisini geliştirir.	32
2. Kazanımlara yönelik olarak metin yapısına dayalı ilginç, etkili, yaratıcı ve doğru etkinlik hazırlama yetisini geliştirir.	18

Turkish Studies

3. Metindilbilimsel etkinlikler etkili ve aktif öğrenmenin gerçekleştiği bir sınıf ortamı yaratır.	7
4. Yaratıcı ve eleştirel düşünceyi geliştiren çalışmalarla yapılandırıcı öğretim gerçekleştirilir.	5
5. Metindilbilim verimli, faydalı, yol gösterici ve olmazsa olmaz	9
6. Ütopik ve uygulanabilirlik açısından bazı eksiklikleri vardır.	2

Tablo 10’de görüldüğü gibi öğrencilerin büyük çoğunluğu metindilbilim dersinde yapılan kuramsal ve uygulamalı çalışmalarla metin bilincinin geliştirildiğini ve böylece metindeki kavramlar ve bağıntılar arasındaki ilişkilerin çözümlenerek metin türüne ve yapısına uygun etkinliklerin hazırlanabileceği görüşünü paylaşmaktadırlar. Bu etkinlikler bağlamında etkili ve aktif öğrenme ortamları yaratılarak yapılandırıcı yaklaşımın işletilebileceği görüşleri de ortaya atılmıştır. Öğrencilerden bir kısmı öznel olarak metindilbilim dersinin faydalı, rahat, zevkli ve Türkçe öğretiminde olmazsa olmaz bir ders olduğunu savunurken çok az sayıda öğrenci böyle çalışmaların ütopik ve eksik olduğunu belirtmişlerdir.

TARTIŞMA

Öğrencilerin sınıfta oluşturdukları etkinlik sayıları (HAYEF:544, DF: 266) arasındaki fark metindilbilim dersinin öğrencilerin metin etkinliği oluşturma yetilerini geliştirdiğini göstermektedir. Nicel veriler etkinliklerin nitel özelliklerini sorgulamayı da gerektirir. Bu açıdan bakıldığında HAYEF öğrencilerinin okuma kazanımlarına dayalı etkinlikleri (OKE: %32) ile metin yapısına dayalı etkinlikleri (MYE: %39) yaklaşık oranlarda yer alırken DF öğrencilerinin OKE (%56) ve MYE (%9) oranları arasında anlamlı bir fark vardır. Bu da DF öğrencilerinin metin etkinliklerini hazırlarken soyut nitelikli kazanımları yinelemeye eğilimli olduklarını, HAYEF öğrencilerinin ise kazanımları gerçekleştirmek için metnin yüzey yapısındaki dilsel ve biçimsel öğelerden somut nitelikli etkinlikler hazırladıkları anlamına gelmektedir. Böyle bir etkinlik içeriği de öğrencilerin buluş yoluyla öğrenmelerini gerekli kıldığından yapılandırıcı yaklaşımın gerçekleştirildiği görev odaklı etkinlik biçimleri (Dilidüzgün, 2009) oluşturulmuştur. Metin öncesi/sonrası etkinlikler ile metin yapısı ve kazanımlara dayanmayan diğer etkinlikleri kapsayan kategoride ise HAYEF (%29) ve DF (%35) arasındaki oran %6’dır. Diğer bir deyişle metin yapısına dayalı etkinlikler gözlemlenmeyen DF’de bunların yerini okuma kazanımlarını yineleyen etkinlikler ve metin dışında çalışmayı gerektiren diğer etkinlikler almıştır.

OKE’nin içerikleri karşılaştırıldığında iki fakülte arasında şu saptamalara varılmaktadır: DF öğrencileri “*Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamını çıkarır.*” kazanımı için hazırladıkları toplam 6 (%2), HAYEF öğrencileri 17 (%3) etkinlikte verilen deyimlerin/sözcüklerin anlamlarının metinden tahmin edilmesini istemişlerdir. DF öğrencileri kazanımı yineleme dışında, anlamı bilinmeyen sözcükleri metinde belirleme, verilen sözcüklerin anlamını tahmin edip sözlüğe bakma, verilen sözcüklerle bulmaca tamamlama ve anlamı bilinmeyen sözcükleri bilenlere söyletme gibi DE bölümünde yer alan bağlam dışı sözcük etkinlikleri (14 etkinlik, %5) hazırlarken HAYEF öğrencileri de sözcüklerin anlamlarını tahmin edip sözlüğe bakma, metin dışı tümcelerde sözcüklerin anlamlarını bulma, sözcükleri farklı tümcelere yerleştirme, sözcüklerle farklı tümceler kurma gibi bağlam dışı sözcük öğretme etkinlikleri (22 etkinlik, %4) hazırlamışlardır. Yukarıda sözü edilen etkinliklerde sözcüklerin anlamlarının bağlam içinde değerlendirileceği yönlendirmeler yoktur. Buna karşın HAYEF öğrencileri eşdizimsel örüntüleme ilişkilerini irdelemeyi gerektiren yani sözcüklerin anlamlarının metinde aynı kavram alanları içinde kullanan sözcüklerle ilişkilendirerek tahmin edilmesini sağlayan, bağlama dayalı sözcük öğretimini etkinleştirmek için bazı teknikler kullanarak (sözcüklerin metin içinde kalın yazılması/altlarının çizilmesi/satır sayılarının verilmesi) sözcüklerin anlamlarının tahmin edilmesini sağlamışlardır. Bazı etkinliklerde sözcüklerin metne kattıkları anlam sorgulanırken bazılarında yerlerine başka sözcükler kullanılması, özellikle deyimlerle

Turkish Studies

metindeki anlamlarıyla farklı tümceler kurulması ya da metinde verilen durumların deyimlerle eşleştirilmesi istenmektedir. HAYEF öğrencileri anlamı verilen sözcükleri metinden bulma, sözcükleri metindeki anlamlarıyla eşleştirme, kalın ya da farklı renkte yazılmış/altı çizili/paragrafları verilmiş sözcükleri anlamlarıyla eşleştirme, olumlu ve olumsuz sözcükleri farklı renkte boyama ve anlamları verilen sözcükleri metindeki boşluklara yerleştirme gibi metindilbilimsel temelli ve bilişsel süreçleri işletmeyi gerektirecek görev nitelikli etkinliklerle metnin bağlamından yola çıkarak sözcük öğretme teknikleri geliştirmişlerdir.

Araştırmada, okuma kazanımlarının metin yapısına dayalı etkinliklerle gerçekleştirilebileceği düşüncesi OKE ile MYE'nin ilişkilendirilmesini zorunlu kılmaktadır. "Metindeki anahtar kelimeleri belirler." kazanımı için DF öğrencileri 3 etkinlikle (%1) ve HAYEF öğrencileri 6 etkinlikle (%1) aynı oranlarda kazanımı yineleyen "kazanımsı etkinlikler" oluştururlarken HAYEF'te metni tek kelimeyle ifade etme, verilen sözcüklerle/tümcelerle (hırs, hiddet neme gerek) olayı/başlığı ilişkilendirme ve metinde yinelenen sözcükleri bulma gibi 4 etkinlik (%1); DF'de ise iyi ve kötü davranışları sütunlara yazma gibi 1 etkinlik (%0) metnin büyük ölçekli yapısı kapsamında anahtar sözcükleri değerlendiren MYE etkinlikleri olarak ele alınabilir. DF'de "Metnin konusunu belirler." kazanımı 8 etkinlikte (%3) "Metnin konusu nedir?" diye sorularak, yalnız 1 adet (%0) metin yapısı temelli, metnin paragraflarını gruplara dağıtarak konuyu saptama etkinliğiyle gerçekleştirilmeye çalışılırken HAYEF'te yalnızca 1 etkinlik (%0) kazanımsı etkinlik şeklindedir, diğer 30 etkinlik (%6) MYE bölümünde metin yapısı ölçütlerinden "Konu" ya yönelik; tümceleri verilen/uygun sözcüklerle tamamlama, tümceleri/diyalogları metne göre sıralama, sözcükleri uygun sıfatlarla nitelendirme, metinde geçenleri/konuyu işaretleme, karakterlere uyan sözcükleri/duyguları seçme, mekân ve karakterleri resimleme, metinde geçen konuşmaları yazma/tamamlama, metne göre ada ve şehir karşılaştırma, verilen resimleri sözcük grubunu tamamlayarak adlandırma ve Doğru/Yanlış gibi metinden yola çıkarak konunun saptandığı etkinliklerdir. MYE bölümünde "Gönderim" başlığı altında ele alınan etkinlikler de okuyucunun metni anlamasını ve konuyu belirlemesini sağlayan etkinliklerdir. DF'nin bu bağlamda etkinliği yokken HAYEF etkinliklerinin %3'ünü (15 etkinlik) metinde kullanılan o, bu, siz, öteki, hepsi gibi kişi, işaret adları ve belgisiz adların; burada, şimdi, gibi yer ve zaman belirteçlerinin metinde kimler/neler yerine kullanıldığının; bir karakterin metinde hangi sözcüklerle yinlendiğinin, verilen eylemlerin kimler tarafından yapıldığının, verilen sözcük gruplarının metindeki hangi boşluklara yerleştirildiğinin bulunduğu ve konuyu saptamaya yardımcı olacak "Gönderim" etkinlikleri oluşturmaktadır. Metinde en çok yinelenen sözcükleri ya da aynı sözcük alanında yer alanları saptamak da metnin konusunu bulmada yardımcı olmaktadır; HAYEF'de MYE bölümü altında yer alan "Yineleme" ölçütü için böyle 1 etkinlik bulunmaktadır. DE bölümünde bulunan HAYEF'te 16 etkinlik (%3), DF'de 21 etkinlikle (%8) gerçekleştirilen "Canlandırma" etkinliğinin de metin birçok kez okunup oynanacağı için konuyu anlama açısından işlevsel olduğu düşünülmektedir.

"Metnin ana fikrini/duygusunu belirler." kazanımı için "Ana fikri nedir?" şeklinde OKE sayısı HAYEF'te 13 (%2), DF'de 18 (%7)'dir; ancak DF'de tüm öğrenciler MYE türü hiçbir etkinlik yapmadan bu soruyu sorarken HAYEF'te bir öğrenci dışında kalan tüm öğrenciler MYE türü (Anlamsal biçim yapısı, eşdizimsel örüntüleme, konu, başlık, ana düşünce tümcesi, içerik şeması ve özet) etkinliklerden en az iki tane yaptıktan sonra ana düşüncenin ne olduğunu sormuşlardır; diğer bir deyişle metni oluşturan dilsel yapılardan yola çıkılarak ana düşünceye ulaşmaya çalışılmıştır. Bununla birlikte, MYE bölümünde "Ana Düşünce Tümcesi" kapsamında HAYEF 35 (%6), DF 11 (%4) etkinliğe sahiptir; bu bağlamda iki fakülte arasında ters orantı vardır. Ana Düşünce Tümcesi ölçütü altında HAYEF'te metinde şehir/anlatıcının hayalindeki ada ile gittiği adayı anlatan sözcükleri karşılaştırma, hangilerinin anlatıcının ada insanı beklentisi olduğunu işaretleme, duyguları paragraflarla/metinle/tümcelerle eşleştirme, karakterlere renk verme ve kırmızı karta yazılan kötü karakterlerin mavi karta geçebilmesi için hangi davranışları yapması gerektiğini bulma, şehir için kırmızıya boyanan renklerin metnin sonunda ada için de

Turkish Studies

kullanıldığını saptama, başta kahraman için kullanılan sıfatların sondakilerle tutarlılığını sorgulama gibi metindeki dilsel öğelerin işlevlerini ve metindeki yerlerini saptayarak ana düşünceye götüren etkinlikler olduğu gibi verilen tümcelerden/metin tümcelerinden hangisinin ana düşünce olduğunun, yazarı tekrar neyin yazmaya ittiğinin, başlıkta yer alan “nokta” sözcüğünün sorgulandığı, olaylarla ilişkilendirildiği etkinlikler de vardır. DF öğrencilerinin MYE olarak değerlendirilebilecek Ana Düşünce Tümcesi etkinliklerinde ise metindeki iyi ve kötü olayları bulma, konuşmalardan ruh halini çıkarma, verilen iki paragraftan kahramanın yaşayışı hakkında bilgi edinme gibi metindeki dilsel öğelerden yola çıkmanın amaçlandığı; ancak metnin genel çerçevesinin çizilemediği görülmektedir. MYE bölümünde “Eşdizimsel Örüntüleme” başlığı altında yer alan etkinler kapsamında ana düşünceye götüren çalışmalar vardır. Bu başlık altında DF’nin etkinliği bulunmazken HAYEF’te 24 etkinlik vardır, ancak bunlardan 7 etkinlik metindeki yerel anlamları belirleyici kapsamdadır ki; bu etkinlikler bazı öğretmen adaylarının metin çözümlemede bağlaşıklık düzeneklerini tam olarak kullanamadıklarını göstermektedir. Oysa önemli olan bu ilişkilerden yola çıkarak metnin genel anlamına ulaşmaktır. Bu amacı gerçekleştiren HAYEF etkinlik türleri ise şöyledir: Ana düşünceyi gösteren sözcükleri metnin diğer sözcükleri ile eşleştirmek (dışlama, yalnızlık), verilen sözcükleri ada ve şehir sözcükleri altında sınıflama/adayla ilgili olanları maviye, şehirle ilgili olanları kırmızıya boyama/altını çizme, altı çizili sözcüklerin/boşlukların yerine başkasını koyma ve sıfatları karakterlerle/sözcükleri yazarın dönemleriyle eşleştirme vb. Sonuç tümceleri metinleri çözümlemede okuyucuyu doğru anlamlara ‘yönlendirme’ işlevine sahip olmalarının yanı sıra çözümlemelerin doğruluğunun ‘sağlama’sını yapmak için malzeme oluştururlar (Dilidüzgün, 2010b). Bu nedenle MYE bölümünde “Sonuç Tümcesi” başlığı altında yer alan etkinlikler ana düşünceyi saptama işlevlerine sahiptirler. Bu başlık altında her iki fakülteye ait ikişer etkinlik bulunmaktadır. HAYEF öğrencilerinin oluşturduğu 2 etkinlik; metinden alınan tümcelerden hangisinde metnin en iyi ifade edildiğini bulma ve bu tümcenin metnin neresinde olduğunu sorgulama ve sonuç bölümünden alınan anahtar sözcüklerle sonuç bölümünü yazma gibi sonuç bölümünün işlevini sezdirici etkinlikler iken DF öğrencilerinin oluşturduğu 2 etkinlik ise sonuç paragrafı yazılması ya da sonuç paragrafının değiştirilmesi gibi yaratıcı yazma etkinlikleridir.

“Metindeki yardımcı fikirleri/duyguları belirler.” kazanımı metnin büyük ölçekli yapı ölçütlerinden ve MYE bölümünde yer alan içerik şeması ile ilişkilendirilebilir. Bu bağlamda HAYEF 5 OKE türü kazanımsı etkinliğin yanı sıra içerik şeması belirleyici MYE türü 6 etkinliğe sahiptir: Farklı renklerle boyalı paragrafları kahramanın çocukluk, gençlik/yaşlılık dönemleriyle karşılaştırma, metnin ayrılan bölümlerini duygularla eşleştirme, paragrafları içerik ve işlevleriyle eşleştirme, sözcükleri anlamsal çağrışımlarına göre sınıflama ve hangi bölümlerde kullanıldığını belirleme, metni olaydan önce ve olay süreci olarak ikiye bölme ve bu bölümlerde ada gerçeğini görme. DF’de 1 OKE türü etkinliğin yanı sıra öyküyü parçalara ayırma/sorularla bölümlene, resimleri olay örgüsüne göre sıraya dizme ve paragrafları balon renkleri ile eşleştirme olmak üzere 4 MYE içerik şeması etkinliği vardır.

“Anlatımın kimin ağzından yapıldığını belirler.” kazanımı için DF’de hiç etkinlik bulunmazken bu bağlamda HAYEF’in, OKE bölümünde (1etkinlik) ve MYE bölümünde Anlamsal Biçem Yapısı altında (3 etkinlik) örneğin; “anlatıcıyı gösteren sözcüklerin/eklerin altını renkli kalemle çiziniz” gibi etkinlikleri olduğu görülmektedir. “Olay, yer, zaman, şahıs, varlık kadrosu ve bunlarla ilgili unsurları belirler.” kazanımı için genellikle karakterlerin belirlendiği ve kişilik özelliklerinin sorulduğu OKE türü, HAYEF’te 6 etkinlik (%1), DF’de 8 etkinlik (%3) görülmüştür. HAYEF’in bu bağlamda yaptığı çalışmalar; örneğin, öyküdeki kahramanların karakterlerini yazarın bunlar için kullandıkları, adlar, sıfatlar, benzetmeler ve eylemlerden yola çıkarak çözümleme etkinlikleri, MYE bölümünde Anlamsal Biçem Yapısı başlığı altında değerlendirilmiştir. “Metindeki sebep-sonuç ilişkilerini fark eder.” kazanımı için DF’de durumların karakterlerin davranışlarının geçmiş yaşantılarıyla ilişkilendirilerek açıklanacağı bir etkinlik yer alırken

Turkish Studies

“Metindeki amaç-sonuç ilişkilerini fark eder.” kazanımı için her iki fakülte öğrencisi de etkinlik hazırlamamıştır. Her iki fakülteden de aynı sayıda öğrenci (6) “yazmasam deli olacaktım.” tümcesinin açıklanmasını isteyerek “Okuduklarındaki örtülü anlamları bulur.” kazanımını gerçekleştirmeye çalışmışlardır. “Okuduklarındaki öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.” kazanımı için ise HAYEF’te bir etkinlikte metinden alınan tümcelerin bu bağlamda sınıflandırılması beklenmiştir.

DF’de 1 etkinlikte öğrencilerin kendilerine düşen paragrafları özetlemeleri istenmekte, 5 etkinlikte ise (%2) “Okuduklarını kendi cümleleriyle, kronolojik sıra ve mantık akışı içinde özetler.” kazanımı yinelenmekteyken HAYEF’te bu tipte bir etkinlik bulunmamaktadır. Bunun yerine HAYEF öğrencileri MYE türü “Özet” başlığı altına sınıflandırılan; verilen tümceleri sıraya dizme, verilen sözcükleri kullanarak metni özetleme, sözcükleri tümcelerdeki boşluklara yerleştirme, metni giriş/gelişme/sonuç bölümlerine ayırarak üç tümcede özetleme ve metnin özetlendiği grafikteki boşlukları doldurma çalışmalarıyla metnin anahtar sözcüklerinin ve büyük ölçekli önermelerinin farkındalığını yaratacak özet etkinlikleri oluşturmuşlardır. DF öğrencilerinin MYE Özet başlığı altında oluşturdukları; olayları sırasına uygun bir şekilde tahtaya yazma ya da öyküyü cümle cümle sırayla öğrencilere tamamlatma gibi etkinliklerin özet çıkarmada kullanılan büyük ölçekli kuralları [silme, genelleme, kurma (Van Dijk, 1980)] ya da özet çıkarma stratejilerini (anahtar sözcükler vb.) işletmeyi öğretecek içerikte ve yeterlikte olmadığı düşünülmektedir.

“Metne ilişkin sorulara cevap verir.” kazanımı için DF’ce %7 oranında (19 etkinlik) soru hazırlanırken HAYEF’te bu oran %4 (20 etkinlik)’tür. HAYEF’te öğrencilerin soru oluşturmasını isteyen etkinlik bulunmazken DF’de “Metne ilişkin sorular oluşturur.” kazanımı 7 etkinlikle (%3) gerçekleştirilmiştir. DF’de “Metin türleri ile ilgili özellikleri kavrar.” kazanımıyla ilgili hiçbir etkinlik hazırlanmamıştır; buna karşılık HAYEF’te bu bağlamda %3 oranında (17 etkinlik), seçenekler içinde verilen özelliklerden metne ait olanları saptama ve metinden örneklendirme, metin türünü seçme biçiminde etkinlikler bulunurken MYE bölümünde Üstyapı başlığı altında da paragrafı türe uygun yazım ve noktalamaya göre düzenleme çalışmaları vardır. MYE altında yer alan Sözdizimsel Biçem Yapısı metin türü ile şekillenebileceği için bu başlık altına alınan etkinlikler de metin türü kazanımı kapsamına alınabilir. Bu bağlamda her iki fakültede de devrik tümceyi ele alan birer etkinlik vardır: HAYEF’te devrik tümceleri kurallı tümceler haline getirerek metin türü farkındalığı yaratma, DF de ise işlevlerini irdeleme olanağı yaratmayacak nitelikte, devrik tümceleri bulma etkinliği vardır. Tür çalışmalarının önemini Paltridge (2003, 3)1983’lerde Henry Widdowson’ın dilbilimsel analizlerin tür kavramı üzerinden yapılmasının birçok avantajı olduğunu belirttiğini söyleyerek vurgulamıştır.

Metni anlamının ve özetini çıkarmanın ön koşulu sayılabilecek “Metnin planını kavrar.” kazanımı için DF’de hiçbir etkinliğin olmaması metnin bir bütün olarak düşünülmediğini gösterirken HAYEF’te öykünün giriş, gelişme, sonuç bölümlerine ayrılması (2 OKE), MYE türü üstyapı etkinliği olarak da verilen resimleri metnin bölümleri ile eşleştirme ve seçenekler içinde hangi bölümlenenin metin için doğru olacağını saptama çalışmaları yapılmıştır. “Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantıları fark eder.” kazanımı MYE bölümünde bağlaçlar ve konu değişimi belirleyicileri ölçütleri ile ilişkilendirildiğinde DF’nin bu bağlamda hiç etkinliğinin bulunmadığı, HAYEF’te ise verilen bağlaçların anlamı hangi yönde etkilendiğinin sorgulandığı/bağlaçların metin tümcelerine yerleştirildiği yerel kapsamlı etkinliklerin yanında metnin içerik yapısını belirleyici dil öğesini bulmaya yönelik olarak da “hayallerden gerçeklere geçildiğini nereden anlıyoruz?” sorusuyla konu değişimi belirleyicilerin saptanmasının istendiği görülmektedir.

“Metindeki söz sanatlarının anlatıma olan katkısını fark eder.” kazanımını karşılamak için DF’de etkinlik bulunmazken HAYEF’te OKE bağlamında ikilemelerin ve benzetmelerin metne hangi anlamı kattığı sorulmuştur (2 etkinlik). Diğer taraftan bu kazanım MYE bölümünde metnin

Turkish Studies

büyük ölçekli yapı ölçütü olarak “Anlamsal Biçem Yapısı” ile gerçekleştirilmekte ve HAYEF’te bu bağlamda 33 etkinlik (%6) bulunmaktadır. Yazarın “asıl yuvam, hemşerim” vb. sözcük kullanımları/öyküdeki “yabancı”yı ve olaylarla değişen duygularını niteleyen sözcük/deyim seçimleri (tatlı bir gülümseme/kırmızılık-gülümseme çürüyüverdi), okuyucunun bunların yerine neler kullanabileceği ve yazarın seçimini metnin anlamı bağlamında değerlendirme, betimleme/benzetme yapılırken kullanılan sözcüklerin (canavar kesilmek, namuslu insanlar, gülümsemenin meyve gibi çürümesi, renkler, Şarlo) okuyucuda uyandırdığı duygular, ikilemeleri uygun boşluklara yerleştirme, jest ve mimiklerden/eylemlerden (öptüm) hareketle duygu ve karakter tahlili gibi dilsel öğelerle oluşturulmuş anlam çalışmalarının yanı sıra anlatıcı/bakış açısını sorgulayan etkinlikler de vardır. “*Metinde yararlanılan düşünceyi geliştirme yollarının işlevlerini açıklar.*” kazanımının ele alınmamasının metin türüyle ilgili olduğu düşünülmektedir. “*Metne ilişkin karşılaştırmalar yapar.*” kazanımı için HAYEF’te genel anlama yönelik anlatıcının gençlik, çocukluk, yaşlılık dönemlerinin, DF’de ise ana düşünceden uzaklaştırıcı nitelikte anlatıcı ile Robinson Crusue’nun karşılaştırıldığı birer etkinlik vardır.

“*Kendisini şahıs ve varlık kadrosunun yerine koyarak olayları, duygu, düşünce ve hayalleri yorumlar.*” kazanımı için öğrencilerin kendilerini anlatıcı/yabancı/metin dışı bir kişi, hatta dülger balığı yerine koyup duyguları değerlendirdikleri etkinlikler [DF 25 etkinlik (%9), HAYEF 24 etkinlik (%4)] oluşturulmuştur. “*Metinde ortaya konan sorunlara farklı çözümler üretir.*” kazanımı için DF’de bu olaya karşı nasıl tepki gösterebileceklerini sorgulayan 6 etkinlik (%2) varken HAYEF’te verilen yönlendiricileri (dokuzuncu tayfa hakkını arasaydı ya da verilen tümceleri kullanarak) kullanarak ya da canlandırma yaparak metnin sonuç bölümünü tamamlama gibi metin kurgusuna bağlı 15 etkinlik (%3) yer almaktadır. DF’de, 11 etkinlik (%4) ile metnin sonuç bölümü yazılarak HAYEF’te ise bunun yanı sıra metnin başı ile sonu arasında kalan olayların tahmini gibi olgular ve olaylar arasında ilişki kurarak metin odaklı 5 etkinlikle (%1) “*Metindeki ipuçlarından hareketle metni yönelik tahminlerde bulunur.*” kazanımı gerçekleştirilmek istenmiştir. “*Metnin öncesi ve/veya sonrasına ait kurgular yapar.*” kazanımı için ise DF’de 4 etkinlikle (%1) öğrencilerin sadece metnin sonrasını yazmaları HAYEF’te de 4 etkinlikle (%2) öğrencilerin kendi duygularını da yansıttıkları bir şekilde bir sonuç yazmaları istenmiştir. “*Okuduklarını kendi hayatı ve günlük hayatla karşılaştırır.*” kazanımı için ise her iki fakülte de [DF: 9 etkinlik (%3), HAYEF: 4 etkinlik (%1)] çevrelerinde ya da geçmişlerin de benzer olaylarla karşılaşmalarıyla ilgili sorular sorulmuştur.

“*Metnin başlığı ile içeriği arasındaki ilişkiyi ortaya koyar.*” kazanımı DF’de 2 etkinlikle (%1), HAYEF’te 3 etkinlikle (%1); “*Okuduğu metne farklı başlıklar bulur.*” kazanımı ise DF’de 5 etkinlikle (%2) HAYEF’te 13 etkinlikle (%2) OKE türü olarak yinelenmiştir. Bununla beraber, bu kazanımlar MYE kategorisinde “Başlık” ölçütü ile ilişkilendirildiğinde DF’te başlıktan konunun tahmin edildiği 1 etkinlik bulunurken HAYEF öğretmen adayları 24 etkinlikte (%4) başlığın içeriğe/metne uygunluğunun metindeki kavramlardan ve ilişkilerden hareketle değerlendirilmesini sağlayan, başlığa göre konuyu tahmin, verilen seçeneklerden başlığı tahmin, başlığı oluşturan sözcükleri (özellikle “nokta”) irdeleme etkinlikleri düzenlemişlerdir. Kazanımlar içinde metnin dilsel öğelerden yola çıkmayı gerektirmeyen “*Metnin yazarı veya şairi hakkında bilgi edinir.*” kazanımı için HAYEF’te 3 (%1) ve DF’de 2 (%1) OKE türü etkinlik vardır. Metinle verilen görsel (yazarın fotoğrafı) içerikle bağlantılı olmadığı halde “*Görselleri yorumlar.*” kazanımı için de fakültelerin birer (%0) OKE türü etkinliği vardır.

Okuma kazanımlarının yinelenmediği ya da metindeki dilsel öğelerden yola çıkmadan hazırlanan diğer etkinliklerde (DE) HAYEF 160 etkinlikle %29, DF 92 etkinlikle %35 oranına sahiptir. Metin öncesi çalışmalara bakıldığında HAYEF’de [59 etkinlik (%11)] daha çok başlıkta da yer alan nokta (ada) kavramından yola çıkılmış, adada ve şehirde yaşayan insanların yaşamları ve kişilikleri irdelenme yoluna gidilerek (verilen özellikleri ada ve şehir insanı olarak

Turkish Studies

sınıflandırma, ada/şehir/kişi resimlerine bakarak tahminlerde bulunma) metin okutulduğunda ana düşünce için öğrenci hazırlanmaya çalışılmıştır. Yine başlıkta yer alan “harita” kavramı üzerinde durulmuş, haritanın ne zaman, niçin kullanılacağı, renklerin neyi ifade ettiği, öğrencilerin haritada seçtikleri bir noktada neler hissettikleri ve nerede yaşamak istedikleri sorgulanmıştır. Ayrıca ana düşünce ile ilgili de hırs ve gurur, emek vermek ve karşılığını alamamak kavramları üzerinde durulmuştur. Bunun yanı sıra HAYEF öğrencilerinin balık türleri ve denizcilikle ilgili kavramların araştırıldığı ya da çocuklukta iz bırakan bir öykünün yazılmasının istendiği metnin ana düşüncesiyle bağlantı kurulamayacak etkinlik türleri hazırladıkları da görülmüştür. DF öğrencilerinin hazırladıkları metin öncesi etkinliklerin [19 (%7)] çoğunda ise öğrencinin buluş yoluyla metnin ana düşünceyi ulaşmasına ortam yaratamayacak şekilde, metindeki/başlıktaki temel kavramların irdelenmediği ve dolaysız olarak metindeki ana düşüncenin tartışıldığı görülmektedir: Hak nasıl aranır, bir yerde yabancı olmanın zorlukları, dışarıdan olan birinin kabulü, dürüstlük ve hırs kavramları, öğretmenin bir çikolatayı sınıfta bir kişiye vermesi ya da paylaşması. Yine metin dışında konuyla ilgili film seyretmek, oyun oynatmak ve örnek olay göstermek etkinliklerden bazılarıdır. DF’nin diğer metin öncesi etkinlikleri ise metnin ana düşüncesiyle ilişkilendirilmeyecek nitelikte yazar, adalar, balıkçılığın zorlukları hakkında bilgi toplamadır.

Metin sonrası etkinliklere bakıldığında DF’de metin öncesi olarak tartışılan ve ana düşünceyi dolaysız irdelleyen soru tiplerinin HAYEF’te metin sonrası etkinliklerde yer aldığı görülmüştür. Bu da HAYEF’te metin çözümlenerek ana düşünceye ulaşılması hedeflenirken DF’de metin üzerine etkinlik yapılmadan, ana düşüncenin öğretici bir şekilde belirtilmesi amacın metin çözümlene değil, öyküdeki ahlaki değerleri benimsetme olduğunun göstergesidir. Yazınsal metinlerin derste işleniş amacı sorgulanırken DF öğrencilerinin milli/kültürel değerleri sevdirmeye, doğruya ve güzele yöneltme işlevini belirtmeleri bunu desteklemektedir. HAYEF tarafından oluşturulan ve metin konusuna/ana düşüncesine paralel metin sonrası etkinlikler şöyle sıralanabilir: Toplumda yaşayanla dışarıdan geleni karşılaştırma, yabancı olunan yerde hissedilenler, hatıralarında derin bir iz bırakan bir olay/benzer öykü yazma, hırsın /açgözlülüğün yetinmek/paylaşmanın yerini alması, iyiliğe karşılık verme. Ayrıca ada kavramı üzerine metinden sonra da tartışmalar yapılmış ve metnin öğrencilerin düşüncelerini ne yönde değiştirebildiği irdelenmiştir: Adada yaşadığını farz ederek bir öykü/bir günü/metni yabancının ağzından yazma/devam ettirme, metnin ve bir ada gezisinin hissettirdiklerini karşılaştırma, ada insanından beklentiler, metindeki adayı hayal etme. Bununla birlikte metinden yola çıkarak yaratıcı yazma çalışmaları da geliştirilmiştir: Metnin son tümcesi olan “Yazmasam deli olacaktım.” tümcesinden yola çıkarak bir yazı yazma, hikâyeden TV haberi yapma, bir balıkçı ile başından geçen bir olayla ilgili röportaj yapma, bazı sözcükleri (ada, dülger balığı, kayık ve balık) kullanarak öykü yazma. DF’nin metin sonrası etkinliklerinin çoğunda öğrencilere metindeki olaya belli bir yönden göndermede bulunmadan genel olarak benzer bir öykü/yazı ya da konuyla/bencillikle/çalışanın hakkını almasıyla ilgili bir kompozisyon yazmaları istenmiştir. HAYEF’te yer almayan ancak DF’de 6 etkinlik (%2) bulunan diğer metin sonrası niteliğindeki etkinlik ise öyküdeki olayların renklerin ifade ettiği duygulara göre yorumlandığı “Altı Şapka” tekniğidir.

Gruplara verilen öykü internetten alındığı için DF öğrencileri metnin anlamayacak derecede noktalama hataları bulunduğunu ifade ederken HAYEF öğrencileri metin çözümlenmesinde böyle bir problemle karşılaştıkları konusunda görüş bildirmemişlerdir; ancak her iki grupta da noktalama işaretlerinin düzeltilmesi bağlamında (%1) etkinlik bulunmaktadır. Yazınsal metinden yola çıkarak dilbilgisi öğretimi de amaçlanmıştır: DF’de 3 etkinlik (%1) yapım eki almış /eş anlamlı sözcükleri/zarfı buldurma ile dilbilgisi sınanmış, HAYEF’te ise 10 etkinlik (%2) hal/iyelik eklerini metne yerleştirme, adıların (kişi/belgisiz), ikilemelerin, tamlamaların metin içinde görevlerini irdeme vb. işlevsel dilbilgisi öğretimi hedeflendiği gibi metinde fiilimsilerin, sıfat/zarf/zamirlerin altının çizildiği sınama türü etkinlikler de vardır. Her iki grupta da metnin genel anlamından uzaklaştırıcı konu dışı etkinlikler bulunmaktadır. HAYEF’te

Turkish Studies

yer alan 15 etkinlikte (%3) bildiğiniz balık türleri, balık sezonu, denizle ilgili bir anı/denize yakın yerlerin özellikleri/mavinin/kayık sözcüğünün çağrıştırdıkları ile ilgili bir yazı yazma, metnin konusuyla ilişkili olmayan bazı sözcüklerin metinde kaç kez geçtiğini bulma gibi metnin ana düşüncesi ile ilişkilendirilmeyecek; DF’de ise depresyon, komşuluk, kardeşlikle ilgili yazı ya da başından geçen bir olayı yazma, yazı yazmanın önemini anlatma gibi konu dışında çalışmalar vardır.

Deney ve Kontrol Grubunun yazınsal metinler üzerine yapılan etkinliklerin amaçları doğrultusunda alınan görüşleri incelendiğinde HAYEF öğrencilerinin etkinlikleri hazırlarken yazınsal metinlerin eleştirel düşüncüyü geliştirme, derin yapıdaki iletiyi kavrama, farkındalık kazanma ve okuma süreçlerini işletebilen edebiyat okuru yetiştirme gibi yazın eğitimi de içine alan amaçlarla yola çıktıkları görülmüştür. Bu düşünce, bu fakülte öğrencilerinin yazınsal metinlerde yazarın iletisini sezdirmek için kullandığı dilin anlamsal ve estetik kodunu çözmek için metin yapısına dayalı etkinlik sayılarının fazla oluşuyla da tutarlıdır. Bir sonuç, bir dizi farklı araçla elde edilmiş veri ile desteklendiğinde, geçerliği artırılmıştır (Büyüköztürk vd. 2009, 178). DF öğrencilerinin daha çok yoğunlaştıkları sözlü ve yazılı iletişimi gerçekleştirmek, özellikle sınavlarda başarılı olmak için genel olarak okuduğunu anlama becerisi kazandırma ve dili gramer ve imla kuralları bağlamında doğru kullanma amaçları ise hazırladıkları okuma kazanımlarına dayalı etkinliklerin sayılarının fazla oluşu nedenini açıklamaktadır. DF öğrencileri hazırladıkları etkinliklerle ayrıca yazınsal metinler yoluyla öğretici bağlamda değer eğitimi gerçekleştirme amacı da gütmüşlerdir.

Deney grubu olarak HAYEF öğrencilerine aldıkları metindilbilim dersinin ve yaptıkları metindilbilimsel uygulamaların metin etkinliği hazırlamada ne gibi yararlar sağladığı sorulduğunda metin odaklı Türkçe dersinin gerekliliğini, ancak öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerini geliştirici çalışmalar yapmak için metin bilgilerinin yeterli olması gerektiğini idrak ettiklerini belirten görüşler ortaya koydukları görülmüştür. Öğretmen adayları metindilbilim dersinde geliştirdikleri metin bilinci ve bilgisi doğrultusunda metindeki dilsel, dilbilimsel ve metinsel ilişkilerden yola çıkarak, her metnin kendine özgü yapı ve kurgusunu çözümleyerek metin yapısına uygun etkinlik geliştirme becerilerini geliştirdiklerini belirtmişlerdir. Hazırladıkları etkinliklerle öğrencilerinin de metnin nasıl yazıldığını sezebileceklerine ve metnin iletisini kavrayabileceklerine, daha sonra karşılaştıkları metinleri kendi kendilerine çözümleme, konusunu/ana düşüncesini/yardımcı düşünceleri saptama becerisini kazanacaklarına inanmaktadırlar. Bu düşünceleri taşıyan öğretmen adaylarının kazanımı yineleyen etkinliklerin öğrencilerin bilişsel süreçlerine bir katkı sağlamadığı ve öğrenme süreci değil bir sonuç/sınama niteliği taşıdıklarına inandıkları; metnin biçimsel ve içeriksel özelliklerinden yola çıkarak hazırlanan, kazanımları yineleyen değil gerçekleştiren etkinliklerle yaratılan etkili ve aktif öğrenme ortamlarıyla yapılandırmacı yaklaşımın gerçekleştirilebileceği görüşlerinden de anlaşılmaktadır.

Yapılandırmacı yaklaşımla oluşturulmuş Türkçe Öğretim Programı’nda (MEB 2006) “okuma kazanımları” belirtilmiştir; ancak bu kazanımların gerçekleştirilebileceği etkinliklerin hem Türkçe ders kitaplarında yetersiz olduğu (Dilidüzgün 2010a) hem de bu araştırmada kontrol grubunun hazırladığı metin etkinliklerinde yansıdığı gibi öğretmen adaylarının bu bağlamda bu eksikliği giderecek kapsamda yeterli eğitim alamadıkları gözlemlenmiştir. Türkçe öğretiminde her konunun metinle başlaması iletişimin birimi olarak metinden yola çıkma düşüncesi benimsendiğini göstermektedir; ancak öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerini geliştirmek için kazanımlarda da belirtildiği gibi metin türlerinin özelliklerini, metnin nasıl kurgulandığını, sözcüklerin, yapıların metin/bağlam içinde nasıl anlam kazandıklarını ve bu dilsel öğelerin metni oluşturmadaki işlevlerini içselleştirebilecekleri etkinliklere gereksinim duyulmaktadır. Eğitim Fakültesi, Türkçe Öğretmenliği programlarında ses bilgisi, şekil bilgisi, kelime bilgisi ve cümle bilgisi dersleri vardır; ancak bu dilsel öğeler/öbekler iletişimin gerçekleştirilmesinde “metin” oluşturulması için bir

Turkish Studies

araçtılar ve gerçek anlamlarını metin içinde kazanırlar. Bu nedenle bu dilsel yapıların da metinden yola çıkılarak öğretilmesi gereklidir; yani öğretmenlerin bunları öğretirken de metin bilgisi gereksinimleri vardır. “Metin”, metindilbilimin çalışma birimidir; metindilbilim, metin oluşturma ölçütlerini belirler, metinleri yapı ve işlevleri doğrultusunda irdeleyerek metin türlerinin özelliklerini bulur. Metindilbilim verileri Türkçe öğretiminde metin çalışmaları için bilimsel bir temel oluşturmaktadır; bu nedenle metindilbilim ve Türkçe öğretimindeki uygulamaları Türkçe Öğretmenliği programında yer almalıdır. Araştırmada deney grubunda gözlemlendiği gibi öğretmen adaylarının metin yapısına dayalı olarak hazırladıkları etkinlikler metin yapı ölçütleriyle örtüşmektedir; çünkü her etkinliğin metin çözümü/oluşturma bağlamında bir amacı olmalıdır. Araştırma sonucunda metindilbilim dersi alan öğrencilerin hem etkinlik sayılarının yüksek olduğu hem de okuma kazanımlarını yineleyen etkinliklerden çok metin yapısına dayalı etkinlikler hazırladıkları, böylece öğrencilerinin dil kullanımını/metin gerçekliğini bilişsel süreçler işleterek keşfetmelerini sağlayacak görev odaklı etkinlikler yoluyla anlama ve anlatma becerilerini, dilbilimsel bağlamda metin çözümü ve metin oluşturma becerilerini, geliştirme ortamı hazırladıkları gözlemlenmiştir. Bu araştırma aynı zamanda metin yapısı odaklı etkinlikleri örneklendirerek de Türkçe öğretimine katkı sağlamayı amaçlamaktadır.

KAYNAKÇA

- BEAUGRANDE Robert. De ve DRESSLER Wolfgang, **Introduction to Textlinguistics**, Longman, London 1988.
- BÜYÜKÖZTÜRK Şener vd., **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**, Pegem Akademi, Ankara 2009.
- COOK Guy, **Discourse**, Oxford University Press, Oxford 1989.
- COŞKUN Eyyup, “Türkçe Öğretiminde Metin Bilgisi”, (Ed. Ahmet Kırkkılıç ve Hayati Akyol), **İlköğretimde Türkçe Öğretimi**, Pegem Akademi, Ankara 2009, s. 231-283.
- VAN DİJK Teun A., **Macrostructures, An Interdisciplinary Study of Global Structures in Discourse, Interaction, and Cognition**, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Hillsdale, New Jersey 1980.
- VAN DİJK, Teun. A.ve KİNTSCH Walter, **Strategies of Discourse Comprehension**, Academic Press.Inc., Orlando,Florida 1983.
- DİLİDÜZGÜN Şükran, “Yapılandırmacı Yaklaşımla Hazırlanan İlköğretim Türkçe Öğretim Programı ve Ders Kitaplarında Metin-Odaklı Görevlerin Yeri”, **Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, S: 17 (2009), s. 275-291.
- DİLİDÜZGÜN Şükran, “Türkçe Derslerinde Metin Etkinliklerinin Okuma-Anlama Kazanımlarını Gerçekleştirme Yeterliği-Bir Öykü Örneği”, **İstanbul Üniversitesi, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi**, S.7-1(2010a), s. 13-31.
- DİLİDÜZGÜN Şükran, **Metindilbilim ve Türkçe Öğretimi**, Morpa, . İstanbul 2010b.
- GÜNAY Doğan, **Metin Bilgisi**, Multilingual, İstanbul 2003.
- GÜNEŞ Firdevs, “Türkçe Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar”, **Türkçe Öğretimi Kongresi. Bildiriler ve Diğer Etkinlikler**, Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul 2008, s. 44, 45.
- HALLİDAY M.A.K ve HASAN Ruqaiya, **Cohesion in English**, Longman, London 1976.
- HATCH Eveleyn, **Discourse and Language Education**, Cambridge University Press. Cambridge 1992.

Turkish Studies

International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 8/1 Winter 2013

-
- KARASAR Niyazi, **Bilimsel araştırma Yöntemi-Kavramlar, İlkeler, Teknikler**, Matbaş Matbaacılık, Ankara 1982.
- MCCARTHY Michael, **Discourse Analysis for Language Teachers**, Cambridge University Press, Glasgow 1991.
- MEB, **İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar)**, Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi, Ankara 2005.
- MEB, **Türkçe 6-8. Sınıflar Öğretim Programı ve Kılavuzu**, Ankara 2006, <http://ttkb.meb.gov.tr>, (ET: 01.08.2012).
- PALTRIDGE Brian, **Genre and the Language Learning Classroom**, The University of Michigan, USA 2001.
- UZUN-SUBAŞI Leyla, “Öğrencilerin Yazılı Anlatım Sürecindeki Metinleştirme Sorunları”. (Ed. Sedat Sever), **II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu Bildirileri**, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara 2006, s. 693-70).
- YANGIN, Banu, ÇELEPOĞLU Ayşegül. ve TÜRKYILMAZ Fatma, **İlköğretim Türkçe 7 Öğretmen Kılavuz Kitabı**, Pasifik Yayınları, Ankara 2011.