GÖSTERGEBİLİMSEL METİN ÇÖZÜMLEMEYE DAYALI ETKİNLİKLERİN ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN HİKÂYE ÇÖZÜMLEME BECERİLERİNE ETKİSİ: KARMA YÖNTEM ARAŞTIRMASI

Zeynep CİN ŞEKER

Doktora Tezi
Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı
Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ
2018
(Her Hakkı Saklıdır)

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

GÖSTERGEBİLİMSEL METİN ÇÖZÜMLEMEYE DAYALI ETKİNLİKLERİN ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN HİKÂYE ÇÖZÜMLEME BECERİLERİNE ETKİSİ: KARMA YÖNTEM ARAŞTIRMASI

(The Effect of Semiotic Text Analysis Based Activities on Middle School Students' Story Analysis Skills: A Mixed Methods Research)

DOKTORA TEZİ

Zeynep CİN ŞEKER

Danışman: Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ

ERZURUM
Mart 2018

KABUL VE ONAY

Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ danışmanlığında, Zeynep CİN ŞEKER tarafından hazırlanan "Göstergebilimsel Metin Çözümlemeye Dayalı Etkinliklerin Ortaokul Öğrencilerinin Hikâye Çözümleme Becerilerine Etkisi: Karma Yöntem Araştırması" başlıklı çalışma 02/02/2018 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Prof. Dr. Selahattin DİLİDÜZGÜN İmza: .....

Danışman : Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ İmza: .....

Jüri Üyesi : Prof. Dr.Nesrin FEYZİOĞLU İmza: .....

Jüri Üyesi : Doç Dr. Şükran DİLİDÜZGÜN İmza: .....

Jüri Üyesi : Doç. Dr. İsmail SEÇER İmza: .....

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

02/ 02/ 2018

05 Mart 2018

Prof. Dr. Mustafa SÖZBİLİR

Enstitü Müdürü

TEZ ETİK VE BİLDİRİMİ

Doktora Tezi olarak sunduğum "Göstergebilimsel Metin Çözümlemeye Dayalı Etkinliklerin Ortaokul Öğrencilerinin Hikâye Çözümleme Becerilerine Etkisi: Karma Yöntem Araştırması" başlıklı çalışmanın tarafımdan bilimsel etik ilkelere uyularak yazıldığını ve yararlandığım eserleri kaynakçada gösterdiğimi beyan ederim.

☐Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

☒Tezim 2 (iki) yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

02 /02 / 2018

Zeynep CİN ŞEKER

TEŞEKKÜR

Akademik duruşuyla niteliğin niceliğe feda edilemeyeceğini gösteren, akademik hayatımın kutup yıldızı, saygıdeğer hocam ve danışmanım Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ'ye doktora eğitimim süresince bana verdiği her türlü destek, gösterdiği anlayış ve sabır için sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Doktora eğitimim süresince benden emeğini esirgemeyen, her zaman yol gösterici olan ve ufkumu açan kıymetli hocam Prof. Dr. Nesrin FEYZİOĞLU'na, tez çalışmam süresince fikir ve önerileriyle çalışmama büyük katkıda bulunan saygıdeğer Doç. Dr. İsmail SEÇER'e ve çalışmamın her aşamasında desteğini hissettiğim, emeğini hiçbir zaman esirgemeyen çalışma arkadaşım Arş. Gör. Dr. İzzet Şeref'e teşekkürü bir borç bilirim. Tez savunmamda değerli öneri ve fikirleriyle çalışmama katkı sağlayan sayın hocalarım Prof. Dr. Selahattin DİLİDÜZGÜN ve Şükran DİLİDÜZGÜN'e teşekkürlerimi sunarım. Çalışmamın uygulama sürecinde büyük emek ve ilgi gösteren saygıdeğer Türkçe öğretmenleri Melek TOHUMCU ve Ömer Furkan ŞEKER'e teşekkür ederim. Çalışmam süresince küçük yüreğiyle büyük sabır gösteren, umudum, oğlum Yusuf Atilla ŞEKER'e teşekkür ederim.

Erzurum-2018 **Zeynep CİN ŞEKER**

ÖZ

DOKTORA TEZİ

GÖSTERGEBİLİMSEL METİN ÇÖZÜMLEMEYE DAYALI ETKİNLİKLERİN ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN HİKÂYE ÇÖZÜMLEME BECERİLERİNE ETKİSİ: KARMA YÖNTEM ARAŞTIRMASI

Zeynep CİN ŞEKER

2018, 195 sayfa

Amaç: Bu çalışmada etkinliklere dayalı göstergebilimsel metin çözümleme yönteminin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin hikâye çözümleme becerilerine ve Türkçe dersi tutumlarına etkisi araştırılmıştır. Çalışmanın bir diğer yönü ise uygulama sürecine katılan öğrencilerin süreç hakkındaki görüşlerini belirlemek, nicel verileri nitel verilerle destekleyerek sonucu ortaya çıkarmaktır.

Yöntem: Bu araştırmada, hem nicel hem de nitel yöntemlerin kullanıldığı karma yöntem araştırma desenlerinden biri olan açımlayıcı sıralı yöntemler deseni tercih edilmiştir. Araştırmanın Çalışma grubu ise amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan aykırı durum örneklemesi kullanılmıştır. Bu doğrultuda 2014-2015 eğitim öğretim yılı TEOG başarı sıralaması dikkate alınarak Erzurum il merkezindeki yüksek dereceli bir ortaokul (O_1) ile düşük dereceli bir ortaokuldaki (O_2) 97 öğrenci çalışmaya katılmıştır. Çalışmaya O_1 deney grubunda (D_1) 15 kız, 17 erkek; kontrol grubunda (K_1) 16 kız, 18 erkek ve O_2 deney grubunda (D_2) 10 kız, 5 erkek; kontrol grubunda (K_2) 9 kız, 7 erkek öğrenci katılım sağlamıştır. Uygulama süreci 2016-2017 eğitim öğretim yılını kapsayacak şekilde planlanmıştır. Çalışmanın verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen "Hikâye Çözümleme Formu (HÇF)", yarı yapılandırılmış "Öğrenci Görüşme Formu (ÖGF)" ve Topçuoğlu Ünal ve Köse tarafından (2014) geliştirilen "Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılarak toplanmıştır. Nicel veriler Mann Whitney U Testi, Wilcoxon Testi, Bağımsız ve Bağımlı Örneklemler İçin t-Testi kullanılarak analiz edilmiştir. Nitel verilerin çözümlenmesinde ise içerik analizi tekniği kullanılmıştır.

Bulgular: Bu bölümde, O_1 ve O_2'deki öğrencilere uygulanan "Hikâye Çözümleme Formu" ve "Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği" ile her iki okulda deney grubundaki öğrencilerle yapılan görüşmelerle ilgili bulgulara yer verilmiştir.

Sonuç: Araştırma sürecinde toplanan verilerin analiz edilmesiyle ulaşılan bulgular doğrultusunda göstergebilimsel metin çözümleme yöntemi esas alınarak hazırlanan etkinliklerin, öğrencilerin hikâye çözümleme başarılarını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Deneysel sürecin öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını geliştirmede anlamlı düzeyde bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür. Öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda öğrencilerin uygulanan etkinlikleri olumlu buldukları ve bu etkinliklere ders kitaplarında yer verilmesini istedikleri tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Türkçe eğitimi, hikâye inceleme, etkinliklere dayalı göstergebilimsel metin çözümleme, göstergebilim, öğrenci görüşleri.

ABSTRACT

DOCTORAL THESIS

THE EFFECT OF SEMIOTIC TEXT ANALYSIS BASED ACTIVITIES ON MIDDLE SCHOOL STUDENTS' STORY ANALYSIS SKILLS: A MIXED METHODS RESEARCH

Zeynep CİN ŞEKER

2018, 195 pages

Purpose: In this study, the effect of the activity-based semiotic text analysis method on middle-school seventh grade students' story analysis skills and attitudes towards the Turkish language course was investigated. Another aspect of the study was to determine the views of the students involved in the implementation process about the process, and to reveal the results by supporting quantitative data with qualitative data.

Method: In this study, it was preferred to use the explanatory sequential methods design, which is one of the mixed method research designs in which both quantitative and qualitative methods are used. The deviant case sampling method, which is a purposeful sampling method, was used to determine the sample of the study. In this direction, based on the TEOG success rating of 2014–2015 academic year, 97 students at a middle school with a high rating (O_1) and at a middle school with a low rating (O_2) in Erzurum province center participated in the study. In the study, at school O_1, 15 girls and 17 boys participated in the experimental group (D_1), and 16 girls and 18 boys in the control group (K_1). At school O_2, 10 girls and 5 boys participated in the experimental group (D_2), and 9 girls and 7 boys in the control group (K_2). The implementation process was planned to cover the 2016–2017 academic year. The data of the study were collected by using the "Story Analysis Form (SAF)" and the semi-structured "Student Interview Form (SIF)" developed by the researcher, and the "Attitude Scale Towards Turkish Course" developed by Ünal and Köse (2014). The quantitative data were analyzed using the Mann-Whitney U test, the Wilcoxon test, and the t-test for independent and dependent samples. Content analysis technique was used in the analysis of the qualitative data.

Findings: In this section, "Story Analysis Form" and "Attitude Scale Towards Turkish Course" applied to students in O1 and O2 and interviews made with students in the experimental group were included in the findings.

Results: Based on the findings obtained by analyzing the collected data in the research process, the results showed that activities that were prepared according to the semiotic text analysis method improved the students' achievement in story analysis. It was seen that the experimental process did not make a significant difference in developing the attitudes of the students towards the Turkish course. As a result of the interviews done with the students, it was determined that the students found the activities to be positive and wanted these activities to be included in the textbooks.

Keywords: Turkish education, story review, activity-based semiotic text analysis, semiology, student views.

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY TUTANAĞI i
TEZ ETİK VE BİLDİRİMİ ii
TEŞEKKÜR iii
ÖZ iv
ABSTRACT v
TABLOLAR DİZİNİ x
ŞEKİLLER DİZİNİ xiii
KISALTMALAR DİZİNİ xiv

BİRİNCİ BÖLÜM

1. Giriş 1
1.1. Araştırmanın Amacı 4
1.2. Araştırmanın Önemi ve Problem Durumu 5
1.3. Araştırmanın Sınırlılıkları 8

İKİNCİ BÖLÜM

2. Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar 9
2.1. Metin kavramı ve metin çözümleme yaklaşımları 9
2.2. Dil Öğretimi Yaklaşımları Bağlamında Türkçe Öğretimi ve Metin Çözümlemleme 12
2.2.1. Türkçe Öğretiminde Göstergebilimsel Metin Çözümleme Yönteminin Kullanımı. 14
2.3. Türkçe Öğretiminde Yazınsal Metnin Yeri ve Önemi 16
2.4. Yazınsal Metin İnceleme ve Eleştiri Kuramları 19
2.4.1. Dış dünya ve toplum odaklı metin eleştirisi. 19
2.4.2. Yazara dönük metin eleştirisi 23
2.4.3. Okur odaklı metin eleştirisi. 25
2.4.4. Metin odaklı eleştiri. 28
2.5. Göstergebilim, Yazınsal Göstergebilim Çözümleme Yöntemi 33
2.5.1. Gösterge kavramı ve göstergebilimin ortaya çıkışı. 33
2.5.2. Bir bilimsel araştırma alanı olarak göstergebilim 42
2.5.3. Bir metin çözümleme yöntemi olarak yazınsal göstergebilim 46
2.7. İlgili Araştırmalar 56

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. Yöntem 63
3.1. Araştırmanın Deseni 63
3.1.1. Araştırmanın nicel deseni 64
3.1.2. Araştırmanın nitel deseni 65
3.2. Çalışma Grubu 66
3.2.1. Nicel çalışma grubu 66
3.2.2. Nitel çalışma grubu. 69
3.3. Deneysel İşlem Süreci 70
3.3.1. Göstergebilimsel metin çözümleme etkinlikleri (GMÇE). 70
3.4. Veri Toplama Araçları 72
3.4.1. Hikâye çözümleme formu (HÇF). 72
3.4.2. Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği. 73
3.4.3. Öğrenci görüşme formu (ÖGF). 74
3.5. Verilerin Analizi 74
3.5.1. Hikâye çözümleme formu'ndan (HÇF) elde edilen verilerin analizi. 74
3.5.2. Türkçe dersine yönelik tutum ölçeğinden elde edilen verilerin analizi. 76
3.5.3. Öğrenci görüşme formu'ndan (ÖGF) elde edilen verilerin analizi. 76

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. Bulgular ve Yorum 78
4.1. "Etkinliklere dayalı göstergebilimsel metin çözümleme yöntemi, 7. sınıf öğrencilerinin hikâye çözümleme becerileri üzerinde etkili midir?" Sorusuyla İlgili Bulgular. 78
4.2. "Etkinliklere dayalı göstergebilimsel metin çözümleme yöntemi, 7. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi tutumlarının geliştirilmesinde etkili midir?" Sorusuyla İlgili Bulgular 81
4.3. "7. sınıf öğrencilerinin göstergebilimsel metin çözümleme etkinlikleri hakkındaki görüşleri nelerdir?" Sorusuyla İlgili Bulgular 86
4.3.1. "Uygulamada kullanılan hikâye metinlerine yönelik etkinlikler, sizin hikâye metinlerine bakışınızı değiştirdi mi? Neden?" sorusuyla elde edilen bulgular. 86
4.3.2. "Türkçe ders kitabında yer alan hikâye metinlerine yönelik etkinliklerle uygulama etkinlikleri arasında nasıl bir fark görüyorsunuz? Açıklayınız." sorusuyla elde edilen bulgular. 89

4.3.3. “Uygulama etkinliklerinin en çok hangisinden zevk aldınız/zevk almadınız? Açıklayınız.” sorusuyla elde edilen bulgular. 92
4.3.4. “Uygulama etkinliklerine ders kitaplarında yer verilmesini ve başka okullardaki öğrencilerin bu etkinliklerle ders işlemesini ister misiniz? Neden?” sorusuyla elde edilen bulgular. 95
4.3.5. “Uygulama etkinliklerinin ileriki öğrenim ve sosyal hayatınızda size fayda sağlayacağını düşünüyor musunuz? Evet ise nasıl bir fayda sağlayacağını açıklayınız.” sorusuyla elde edilen bulgular. 96

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler 99
5.1. “Etkinliklere dayalı göstergebilimsel metin çözümleme yöntemi, 7. sınıf öğrencilerinin hikâye çözümleme becerileri üzerinde etkili midir?” Sorusuyla İlgili Sonuç ve Tartışma 99
5.2. “Etkinliklere dayalı göstergebilimsel metin çözümleme yöntemi, 7. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi tutumlarının geliştirilmesinde etkili midir?” Sorusuyla İlgili Sonuç ve Tartışma 102
5.3. “7. sınıf öğrencilerinin göstergebilimsel metin çözümleme etkinlikleri hakkındaki görüşleri nelerdir?” Sorusuyla İlgili Sonuç ve Tartışma 103
5.3.1. “Uygulamada kullanılan hikâye metinlerine yönelik etkinlikler, sizin hikâye metinlerine yaklaşımınızı değiştirdi mi? Neden?” sorusuyla ilgili sonuç ve tartışma. 103
5.3.2. “Türkçe dersi kitabında yer alan hikâye metinlerine yönelik etkinliklerle uygulama etkinlikleri arasında nasıl bir fark görüyorsunuz? Açıklayınız?” sorusuyla ilgili sonuç ve tartışma. 104
5.3.3. “Uygulama etkinliklerinin en çok hangisinden zevk aldınız/zevk almadınız? Açıklayınız.” sorusuyla ilgili sonuç ve tartışma. 105
5.3.4. “Uygulama etkinliklerine ders kitaplarında yer verilmesini ve başka okullardaki öğrencilerin bu etkinliklerle ders işlemesini ister misiniz? Neden?” sorusuyla ilgili sonuç ve tartışma 106
5.3.5. “Uygulama etkinliklerinin ileriki öğrenim ve sosyal hayatınızda size fayda sağlayacağını düşünüyor musunuz? Evet ise nasıl bir fayda sağlayacağını açıklayınız” sorusuyla ilgili sonuç ve tartışma 107
5.4. Öneriler 109

KAYNAKÇA **111**
EKLER **118**
EK-1. Refik Halit Karay'ın "Eskici" Adlı Hikâyesini Etkinliklere Dayalı Göstergebilimsel Metin Çözümleme Yöntemiyle İnceleme Amaçlı Hazırlanan Yönerge 118
EK-2. Hakkı Özkan'nın "Güneşe Doğru" Adlı Hikâyesini Etkinliklere Dayalı Göstergebilimsel Metin Çözümleme Yöntemiyle İncelme Amaçlı Hazırlanan Yönerge 126
EK-3. Orhan Kemal'in "Harika Çocuk" Adlı Hikâyesini Etkinliklere Dayalı Göstergebilimsel Metin Çözümleme Yöntemiyle İnceleme Amaçlı Hazırlanan Yönerge 134
EK-6. Uygulamalar Sırasında Çekilen Fotoğraflar 161
EK-7. Araştırma İznine Dair Erzurum İl Millî Eğitim Müdürlüğünden Alınan Belge 168
EK-8. Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'nin Kullanımına Dair İzin Yazısı 169
EK-9. Hikâye Çözümleme Formu (HÇF) 170
EK-10. Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği 174
EK-11. Öğrenci Görüşme Formu 175
EK-12. Verilere İlişkin Normallik Değerleri ve Normallik Testi Sonuçları 176
ÖZ GEÇMİŞ **179**

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 1. O_1 D_1 ve K_1'in Türkçe Dersi Başarı Puanlarının Mann-Whitney U Testi Sonuçları 67
Tablo 2. O_1 D_1 ve K_1'in Hikâye Okuma ve İncelemeyi Sevme Durumları ile İlgili Mann-Whitney U Testi Sonuçları 67
Tablo 3. O_1 D_1 ve K_1'in Türkçe Dersini Sevme Durumları ile İlgili Mann-Whitney U Testi Sonuçları 68
Tablo 4. O_2 D_2 ve K_2'nin Türkçe Dersi Başarı Puanları ile İlgili Mann-Whitney U Testi Sonuçları 68
Tablo 5. O_2 D_2 ve K_2'nin Hikâye Okuma ve İncelemeyi Sevme Durumları ile İlgili Mann-Whitney U Testi Sonuçları 69
Tablo 6. O_2 D_2 ve K_2'nin Türkçe Dersini Sevme Durumları ile İlgili Mann-Whitney U Testi Sonuçları 69
Tablo 7. O1 D1 ve K1 Öğrencilerinin Hikâye Çözümleme Formu'ndan Aldıkları Ön Test Puanları ile İlgili Bağımsız Örneklemler için t-Testi Sonuçları 78
Tablo 8. O_1 D_1 Öğrencilerinin Hikâye Çözümleme Formu'ndan Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanları ile İlgili Bağımlı Örneklemler için t-Testi Sonuçları 79
Tablo 9. O_1 K_1 Öğrencilerinin Hikâye Çözümleme Formu'ndan Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanları İle İlgili Bağımlı Örneklemler için t-Testi Sonuçları 79
Tablo 10. O_2 D_2 ve K_2 Öğrencilerinin Hikâye Çözümleme Formu'ndan Aldıkları Ön Test Puanları ile İlgili Bağımsız Örneklemler için t-Testi Sonuçları 79
Tablo 11. O_2 D_2 Öğrencilerinin Hikâye Çözümleme Formu'ndan Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanları ile İlgili Bağımlı Örneklemler için t-Testi Sonuçları 80
Tablo 12. O_2 K_2 Öğrencilerinin Hikâye Çözümleme Formu'ndan Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanları ile İlgili Bağımlı Örneklemler için t-Testi Sonuçları 80
Tablo 13. O_1 D_1 ve K_1'deki Öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'ne Verdikleri Cevaplara İlişkin Ön Test Puanları Arasındaki Bağımsız Örneklemler için t-Testi Sonuçları 81
Tablo 14. O_1 D_1 ve K_1'deki Öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'ne Verdikleri Cevaplara İlişkin Son Test Puanları Arasındaki Bağımsız Örneklemler için t-Testi Sonuçları 81
Tablo 15. O_1 D_1 Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'ne Verdikleri Cevaplara İlişkin Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Bağımlı Örneklemler için t-Testi Sonuçları 82

Tablo 16. O_1 D_1 Öğrencilerinin Cinsiyet ile Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Ön Test ve Son Test Ortalamaları Arasındaki Bağımsız Örneklemler için t-Testi Sonuçları 82
Tablo 17. O_1 K_1 Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'ne Verdikleri Cevaplara İlişkin Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Bağımlı Örneklemler için t-Testi Sonuçları 82
Tablo 18. O_1 K_1 Öğrencilerinin Cinsiyet ile Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Ön Test ve Son Test Ortalamaları Arasındaki Bağımsız Örneklemler için t-Testi Sonuçları 83
Tablo 19. O_2 D_2 ve K_2 Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'ne Verdikleri Cevaplara İlişkin Ön Test Puanları Arasındaki Mann Whitney U Testi Sonuçları 83
Tablo 20. O_2 D_2 ve K_2 Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'ne Verdikleri Cevaplara İlişkin Son Test Puanları Arasındaki Bağımsız Örneklemler için t-Testi Sonuçları 84
Tablo 21. O_2 D_2 Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'ne Verdikleri Cevaplara İlişkin Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Wilcoxon Testi Sonuçları 84
Tablo 22. O_2 D_2 Öğrencilerinin Cinsiyet ile Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Ön Test ve Son Test Ortalamaları Arasındaki Mann Witney U Testi Sonuçları 84
Tablo 23. O_2 K_2 Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'ne Verdikleri Cevaplara İlişkin Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Bağımlı Örneklemler için t-Testi Sonuçları 85
Tablo 24. O_2 K_2 Öğrencilerinin Cinsiyet ile Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Ön Test ve Son Test Ortalamaları Arasındaki Bağımsız Örneklemler için t-Testi Sonuçları 85
Tablo 25. O_1 D_1 Öğrencilerinin "Uygulamada Kullanılan Hikâye Metinlerine Yönelik Etkinlikler, Sizin Hikâye Metinlerine Bakışınızı Değiştirdi mi? Neden?" Sorusuyla İlgili Görüşleri 86
Tablo 26. O_2 D_2 Öğrencilerinin "Uygulamada Kullanılan Hikâye Metinlerine Yönelik Etkinlikler, Sizin Hikâye Metinlerine Bakışınızı Değiştirdi mi? Neden?" Sorusuyla İlgili Görüşleri 88
Tablo 27. O_1 D_1 Öğrencilerinin "Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Hikâye Metinlerine Yönelik Etkinliklerle Uygulama Etkinlikleri Arasında Nasıl Bir Fark Görüyorsunuz? Açıklayınız" Sorusuyla İlgili Görüşleri 90

Tablo 28. O_2 D_2 Öğrencilerinin "Türkçe Dersi Çalışma Kitabında Yer Alan Hikâye Metinlerine Yönelik Etkinliklerle Uygulama Etkinlikleri Arasında Nasıl Bir Fark Görüyorsunuz? Açıklayınız" Sorusuyla İlgili Görüşleri 91
Tablo 29. O_1 D_1 öğrencilerinin "Uygulama Etkinliklerinin En Çok Hangisinden Zevk Aldınız/Zevk almadınız? Nedenleriyle Birlikte Açıklayınız." Sorusuyla İlgili Görüşleri 93
Tablo 30. O_2 D_2 Öğrencilerinin "Uygulama Etkinliklerinin En Çok Hangisinden Zevk aldınız/Zevk almadınız? Açıklayınız" Sorusuyla İlgili Görüşleri..... 94
Tablo 31. O_1 D_1 Öğrencilerinin "Uygulama Etkinliklerine Ders Kitaplarında Yer Verilmesini ve Başka Okullardaki Öğrencilerin Bu Etkinliklerle Ders İşlemesini İster misiniz? Neden?" Sorusuyla İlgili Görüşleri..... 95
Tablo 32. O_2 D_2 Öğrencilerinin "Uygulama Etkinliklerine Ders Kitaplarında Yer Verilmesini ve Başka Okullardaki Öğrencilerin Bu Etkinliklerle Ders İşlemesini İster misiniz? Neden?" Sorusuyla İlgili Görüşleri..... 96
Tablo 33. O_1 D_1 Öğrencilerinin "Uygulama Etkinliklerinin İleriki Öğrenim ve Sosyal Hayatınızda Size Fayda Sağlayacağını Düşünüyor musunuz? Evet ise Nasıl Bir Fayda Sağlayacağını Açıklayınız" Sorusuyla İlgili Görüşleri 97
Tablo 34. O_2 D_2 Öğrencilerinin "Uygulama Etkinliklerinin İleriki Öğrenim ve Sosyal Hayatınızda Size Fayda Sağlayacağını Düşünüyor musunuz? Evet ise Nasıl Bir Fayda Sağlayacağını Açıklayınız" Sorusuyla İlgili Görüşleri 97

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Saussure'ün gösterge şeması 35
Şekil 2. Peirce'ün gösterge şeması 38
Şekil 3. L. Hjelmselv'in gösterge şeması 41
Şekil 4. Göstergebilimin faydalandığı alanlar 44
Şekil 5. Göstergebilimsel çözümlemenin düzeyleri 48
Şekil 6. Eyleyenler örnekçesi 50
Şekil 7. Beşli anlatı şeması 52
Şekil 8. Greimas'ın dörtlü anlatı şeması 52
Şekil 9. Temel sözdizim bileşenleri 1 54
Şekil 10. Temel sözdizim bileşenleri 2 54
Şekil 11. Temel sözdizim bileşenleri 3 55
Şekil 12. Göstergebilimsel dörtgen 55

KISALTMALAR DİZİNİ

% : Yüzde

akt. : Aktaran

D_1 : TEOG başarı sıralaması açısından yüksek dereceli ortaokuldaki deney grubu

D_2 : TEOG başarı sıralaması açısından düşük dereceli ortaokuldaki deney grubu

K_1 : TEOG başarı sıralaması açısından yüksek dereceli ortaokuldaki kontrol grubu

K_2 : TEOG başarı sıralaması açısından düşük dereceli ortaokuldaki kontrol grubu

MEB : Millî Eğitim Bakanlığı

n : Çalışmaya katılan kişi sayısı

O_1 : TEOG başarı sıralaması açısından yüksek dereceli ortaokul

O_2 : TEOG başarı sıralaması açısından düşük dereceli ortaokul

GMÇE : Göstergebilimsel Metin Çözümleme Etkinlikleri

ÖGF : Öğrenci Görüşme Formu

p : Anlamlılık Düzeyi

s. : Sayfa

Ss : Satndart Sapma

HÇF : Hikâye Çözümleme Formu

TDÖP : Türkçe Dersi Öğretim Programı

TEOG : Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş

vb. : Ve benzeri

vs. : Ve saire

$\overline{X}$: Aritmetik Ortalama

BİRİNCİ BÖLÜM

1. Giriş

Dilin geleneksel tanımlarında ön plana çıkan en önemli özelliği bir iletişim aracı olarak görülmesidir. Oysa dili sadece bir iletişim aracına indirgemek onun farklı işlevlerinin göz ardı edilmesine neden olacaktır. Börekçi'ye göre dil sadece bir iletişim aracı değil aynı zamanda bildirişimi sağlayan düşünceyi üretmenin de ön koşuludur. İletişimin gerçekleşebilmesi için bireyin düşünce üretmesi gerekir. Düşünce üretiminin aşamaları ise şöyle sıralanabilir:

> "1. nesneleri algılama
> 2. nesneleri adlandırma
> 3. benzerlikleri ve/veya farklılıkları yani nitelikleri fark etme
> 4. nitelikleri adlandırma
> 5. nesnelerle niteliklerini birleştirme" (2009, s. 2, 3).

Bu bağlamda, dilin insanla dünya arasındaki ilişkiyi somutlaştıran bir yapı olduğu söylenebilir. Dil içerisinde her öge bir dizgeyi varsayar. Buradan hareketle Saussure dilsel birimi bir değer, dili de ögeleri kendi başlarına gerçeklik taşımayan ancak başka ögelerle kurdukları ilişki içerisinde kavranabilen ve anlamlandırılabilen bir göstergeler dizgesi olarak tanımlar (Yücel, 2015, s. 31). Börekçi'ye (2009) göre dil "insanla nesne arasında ilişki kuran, gerçek dünyayı kurmaca dünyaya aktararak bir toplumun dünyayı algılama biçimini yansıtan, insanın düşünce oluşturmasını ve düşüncelerini iletmesini, kendisine iletilen düşünceleri algılamasını sağlayan; çözümlenebilir insan seslerinden kurulu ve çift eklemli bir sistem"dir (s. 8, 9).

Yapısal dibilbilimin kurucusu Saussure, dili bir sistem olarak görür. Dile ve dolayısıyla dil öğretim sürecine yaklaşım, Saussure öncesi ve sonrası olarak iki ayrı dönemde ele alınabilir. Saussure öncesi dönemde dil, bütüncül bir bakış açısıyla ele alınmamış ve sistemli bir yapı olarak incelenmemiştir. Saussure'ün dile ve dilbilimsel kavramlara bakış açısı dil öğretimi yaklaşımlarını da doğrudan etkilemiştir. Onan (2012, s. 242) Saussure'ün dil öğretimine katkı sağlayan kavramlarını şöyle ifade etmiştir:

> Dili bir dizge, sistem olarak tanımlaması, dilin uzlaşımsallığına dikkat çekmesi, yazı ve dil kavramlarını birbirinden ayırması, dil ve söz kavramlarını ayırması, töz ve biçim arasındaki ayrımlara dikkat çekmesi, dilde dizisel ve dizimsel

ilişkilere değinmesi, anlam ve değer kavramlarını dile getimesi dil eğitiminin dilbilimsel temelini oluşturan hareket noktaları olarak kabul edilmelidir.

Günümüzde yapısal dilbilim yaklaşımlarıyla birlikte dile bakışın ve dil öğretimi yaklaşımlarının değiştiği görülmektedir. Artık dil öğretiminde ve dolayısıyla Türkçe öğretiminde bir dilin kurallarının eksiksiz olarak bilinmesini veya ezberlenmesini gerektiren yaklaşımlar tercih edilmemektedir. Çünkü bir dili bilmek kurallar yığınını ezberlemeyi değil dilin işlevlerini kavramayı, o dilde düşünce üretebilmeyi, bireyin kendini sözlü ve yazılı olarak eksiksiz ifade edebilmesini gerektirmektedir. Bu nedenle Dilidüzgün'e (2008, s. 135) göre dil kullanımını öğrenmek, dilin sözcük ve yapılarının hangi işlevlerde ve hangi bağlamlarda kullanıldığını öğrenmek ve içselleştirmek anlamına gelmektedir.

Yapısal dilbilim, geleneksel dil bilgisinden farklı olarak dili tümce üstü yapılar bakımından da incelemeyi amaçlar. Bu yaklaşım, dil öğretiminde temel dil biriminin metin olması gerektiğini savunur. Düşünce üretmenin koşulu olarak kabul edilen dil ile düşünce üretebilmek için dil-düşünce, dil-dünya ilişkisini kavrayarak dili etkili kullanmak gerekmektedir. Bunu gerçekleştirebilmek için de Türkçe öğretiminde metinlerin işlevsel olarak kullanımı sağlanmalıdır. Metinlerin işlevsel kullanımının, öğrencilerin dil yapılarını bağlam içerisinde görmeleri, dil yapılarının anlam ile ilişkisini kavramaları ve anlam kurma sürecini bu doğrultuda yapılandırmaları bakımından önem taşıdığı düşünülmektedir.

Türkçe derslerinin beceri kazandırma ve geliştirme bağlamında en önemli işlevi anlama (okuma-dinleme) ve anlatma (konuşma-yazma) becerilerini geliştirmektir. Öğrencilerin anlatma becerilerinin gelişmesi, anlama becerilerinin gelişimiyle doğrudan ilişkilidir. Dil edinimi sürecinde amaçlananları gerçekleştirmek için öğrencilerin metinleri anlama ve anlamlandırma becerilerinin geliştirilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Genel olarak bireyin öğrenmelerinin büyük bir kısmı okuma ile gerçekleşmektedir. Okuma dar anlamda ele alındığında, yazılı bir metnin şifresini çözme, grafiksel olarak kodlanmış bir bildirinin kodunu çözme olarak düşünülebilir (Günay, 2007, s. 15). Bu durumda okumanın aslında nesnel gerçekliğin ya da fiziksel varlık alanının algılanması ile başladığı söylenebilir. Çünkü dünyayı algılamak bir biçim-anlam ilişkisi kurmaktır aslında. Bu ilişkilendirme daha sonra sosyal gerçekliğin algılanma süreci ile devam eder ve fiziksel-zihinsel süreçlerin birlikte yer aldığı bir beceri olarak sürekli gelişir. Dolayısıyla okuma, seslerin işaretleri olan harflerin tekrar sese dönüştürüldüğü ve sadece fiziksel süreçlere indirgenebilecek bir beceri değildir. Anlamanın gerçekleşmediği hiçbir etkinlik okuma olarak değerlendirilemeyeceği gibi biçimden anlam üretilen her etkinliği okuma olarak değerlendirmek doğru bir yaklaşım olabilir. Scmitt ve Viala'ya (1982) göre okumanın en

önemli özelliği ‘görsel göstergeler dizisi’nin bir algılanışı olmasıdır. Okumanın sonraki aşamaları ise bir soyutlama ve zihinsel süreçlerin bir sunumu, bir belleğe alış, bir yapı ve son olarak bir yorumlama olarak ifade edilebilir (akt. Uçan, 2015, s. 50).

Anlamaya yönelik bir beceri olan okumayı geçmişteki yaşantılar doğrultusunda metinden oluşturulan anlamların hatırlanması ve okuyucunun önceden oluşan kavramları kullanarak yeni anlamlar kurması için uyarıcı görevini üstlenen yazılı sembollerin tanınması ve zihinsel olarak algılanması süreci olarak ifade edebiliriz (Tinker ve McCullough, 1968’den akt. Karatay, 2011, s. 11). Akyol (2011, s. 33) ise okumayı yazar ve okuyucu arasındaki iletişimi zorunlu kılan, dinamik bir anlam kurma süreci olarak tanımlar. Öyleyse okumanın gerekleşebilmesi için önceki yaşantılarla okunan metin arasında ilişki kurulması, okuma sürecinin aktif ve zihinsel bir süreç olarak görülmesi, süreç sonunda ise okunan metnin anlamının tüm yönleriyle ortaya çıkarılması gerekir.

Okuma sürecinde anlamlandırma, metni oluşturan sözlük birimlerinin anlamlarının toplamından ve metindeki dilsel yapıların çözümlenmesinden farklı bir şeydir. Metin ilk okunduğunda kelimelerin anlamlarına odaklanılabilir. Ancak metin çözümlemek, kelimelerin sözlük anlamlarına değer yüklemek değildir. Metinde gösterge değeri taşıyan kelimeler, metin bağlamı içerisinde ve çıkış noktası metin olacak şekilde değerlendirilmeli ve anlam oluşturulmalıdır.

Sadece metnin seslendirilmesi biçiminde gerçekleştirilen bir okuma, metnin anlamına ulaşmada yetersiz kalacak ve okumanın zihinsel yönünün ihmal edilmesine neden olacaktır. Bir iletişim birimi olarak metin, bütün parçalarının birbiriyle ilişkili olduğu bir bütündür. Okuma, parçaları fark ederek bütünü kavramayı amaçlar. Anlamlandırma ise parçalar arasındaki ilişkinin çözümlenmesidir.

Öğrencilerin, metnin sadece sözcük, sözcüköbeği, cümle gibi dil bilgisel birimlerini fark etmeleri ve metindeki dilsel yapılardan hareketle kural ezberlemeleri metnin birimleri arasındaki ilişkiden doğan anlama ulaşmalarını engelleyecektir. Oysa metin çözümleme çalışmalarının temel amacı metnin derin yapısına ulaşmak, dil yapılarını işlevsel biçimde öğrencilere sezdirmek olmalıdır. Dilsel yapıları çözümleme, metin üzerinde yapılacak çalışmalardan biridir. Ancak metin sadece dil yapılarını sunan bir ürün olarak görülmemelidir.

Bir metni çözümlemeye başlarken yapılacak ilk işlem metni okumaktır. “Metnin anlamı “okuma” edimiyle ortaya konulur. Okumak, ilk başta metni tüketmek anlamına gelse de okuyucunun anlamlandırması bakımından, metnin anlamını yeniden oluşturması sonucu bir üretme etkinliğidir.” (Günay, 2007, s. 21).

Rifat (2011a, s. 3-5), metnin okunmaya başlamasıyla işlevsel olacağını ifade eder. Metin, kendi içerisinde işleyişi olan bir yapıdır. Bu işleyiş ancak metin-okur ilişkisi kurulduğunda ortaya çıkar. Metin, işleyişini ortaya çıkarmaya çalışan okurun metne yaklaşımıyla ve metni duyma yeteneğiyle ilgili olarak kendini açar. Bu anlamda metne "bakmayı bilmek" önem kazanır. Metin, okurla karşılaşmadan önce üretimini tamamlamış bir üründür. Okurla karşılaştıktan sonra onun alımlama ufkuna göre üretim kaynağı olma özelliği gösterir.

Metin çözümleme çalışmalarında her zaman metinden yola çıkılmalıdır. Ulaşılacak bütün anlamların kaynağı metin olmalıdır. Metnin söyleminin anlaşılabilmesi ve anlam katmanlarının ortaya çıkarılması ise sadece dil çözümlemeleri ile gerçekleşmez (Günay, 2007, s. 414).

Metni, yazarının yaşamı, ortaya çıktığı dönemin sosyal, kültürel, siyasi yapısıyla açıklamak onun farklı katmanlardan oluştuğunun önemsenmemesine ve anlamı oluşturan düzeylerinin göz ardı edilmesine neden olacaktır. Metni, kendisi dışındaki değişkenlerle açıklamaya, yorumlamaya ve değerlendirmeye çalışmak metin dışı ögelerde metnin anlamını aramaktır.

Çalışma, Türkçe öğretiminde göstergebilimin verilerinden yararlanmanın öğrencilerin metin çözümleme becerilerine etkisini ortaya çıkarmak üzerine oluşturulmuştur. Araştırmada hikâye metinlerine yönelik göstergebilimsel metin çözümleme yönteminden yaralanılarak etkinlikler tasarlanmıştır. Çalışmada hikâye metinlerinin tercih edilme nedenleri, göstergebilimin ilk incelemelerini yazınsal metinler üzerine yapmış olması ve Türkçe ders kitaplarında yazınsal metin türü olarak en çok hikâye metinlerine yer verilmesi olarak ifade edilebilir.

Çalışmanın kuramsal boyutunda metin, metin odaklı Türkçe öğretimi ve metin çözümleme kuramları üzerinde durularak göstergebilimin bu kuramlar içerisindeki yeri belirlenmeye çalışılmıştır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı göstergebilimsel metin çözümleme yöntemiyle hazırlanan etkinliklerin, öğrencilerin hikâye çözümleme başarıları ve anlama becerileri üzerindeki etkisini belirlemektir. Belirtilen ana amaç doğrultusunda göstergebilimsel metin çözümleme yönteminin Türkçe derslerinde kullanılabilirliğini ortaya koymak ve uygulama süreci sonunda öğrencilerin bu yöntemle ilgili görüşlerini almak hedeflenmiştir.

Bu araştırmada göstergebilimsel metin çözümleme yönteminin anlama becerisine etkisi belirlenmiş ve şu hipotezler test edilmiştir:

1. Göstergebilimsel metin çözümlemeye dayalı etkinlikler ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin hikâye çözümleme becerileri üzerinde etkilidir.
2. Göstergebilimsel metin çözümlemeye dayalı etkinlikler ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi tutumlarının geliştirilmesinde etkilidir.
3. Göstergebilimsel metin çözümlemeye dayalı etkinlikler ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin görüşleri üzerinde etkilidir.

1.2. Araştırmanın Önemi ve Problem Durumu

Türkçe öğretiminde en çok kullanılan materyallerden biri ders kitaplarıdır. "Ders kitapları, Türkçenin ana dili olarak öğretiminde bir eğitim ortamı olma özelliğinin yanı sıra, öğrenme öğretme sürecinin en etkili ve işlevsel araçlarından biridir." (Onan, 2013, s. 123). Türkçe ders kitapları, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (TDÖP) belirlenen hedef ve kazanımlar doğrultusunda hazırlanmaktadır. Bu nedenle TDÖP'de belirlenen hedeflere ulaşma noktasında ders kitapları ve dolayısıyla ders kitaplarına seçilen metinlerin önemli bir işlevi vardır.

Metin, cümlelerin ve paragrafların ard arda sıralandığı sözcük yığını değil, ilişkiler bütünüdür. Birbiri ile ilgili olmayan cümle ve paragrafların sıralandığı bir yapının öğrencilere metin olarak sunulması, onlarda eksik ve yanlış bir metin algısı oluşmasına neden olacaktır. Bu bağlamda metin seçimine dikkat edilmesi, öğrencilerin estetik zevklerini geliştirecek, metin okuma ve metin oluşturma becerilerine büyük katkıda bulunacaktır.

Cemiloğlu (2009, s. 176-179), Türkçe ders kitaplarında yer alacak metinlerin programa, gelişim basamaklarına, ahlak değerlerine uygun ve estetik değer taşıyan, işlevsel metinler olması gerektiğini vurgular. Öğrencilerin gelişim dönemleri dikkate alınarak metinlerin uzunluğuna, cümle yapılarına dikkat edilmeli ve türleri belirlenmelidir. Değer ve kültür aktarımı metinlerin işlevleri arasındadır. Ancak metnin bu işlevleri ön planda tutulup estetik değer taşıma ve estetik zevk kazandırma işlevleri ihmal edilerek basit metinlere yer verilmemelidir. Metnin işlevselliği de çok yönlü ele alınmalı ve ders kitaplarında farklı türdeki metinlere yer verilmelidir.

Türkçe derslerinde metinler, temel dil becerilerini kazandırma ve geliştirmenin yanında dil bilgisi öğretiminde de önemli bir yere sahiptir. TDÖP'de dil bilgisi ve metin ilişkisinin nasıl olması gerektiği şöyle ifade edilmiştir: "Dil bilgisi konularının ezberlenmesi yerine sezdirme ve uygulama yoluyla öğretilmesi amaçlanmıştır. Dil bilgisinin, öğrenme alanlarıyla

ilişkilendirilerek metin bağlamı içerisinde ele alınması hedeflenmiştir." (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2017, s. 3). Dil bilgisi konularına verilecek örnekler metinlerden seçilmeli ve öğrencinin zihninde somutlaştırılmalıdır. Kural ezberletme anlayışı yerine işlevleri kavratma anlayışı benimsenmeli ve metinler işlevsel biçimde kullanılmalıdır. Bu anlamda seçilen metinlerin işlenen dil bilgisi konusuna uygun ve farklı örnekler içeriyor olması da önemli bir husustur.

TDÖP'de programın genel amaçları şu şekilde ifade edilmiştir (MEB, 2017, s. 9):

> Türkçe Dersi Öğretim Programı, öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma ile ilgili dil becerilerini ve zihinsel becerileri kazanmaları, bu becerileri kullanarak kendilerini bireysel ve sosyal yönden geliştirmeleri, etkili iletişim kurmaları, Türkçe sevgisiyle, istek duyarak okuma ve yazma alışkanlığı edinmelerini sağlayacak şekilde bilgi, beceri ve değerleri içeren bir bütünlük içinde yapılandırılmıştır. Türkçe Dersi Öğretim Programı; dil becerilerinin ve yeterliliklerinin geliştirilmesini, diğer tüm alanlarda öğrenme, kişisel ve sosyal gelişme ile mesleki becerileri edinmenin ön şartı olarak kabul etmektedir.

Türkçe öğretiminin amaçlarından biri öğrencilerin okudukları metinden hareketle anlam oluşturmalarını sağlamaktır. Türkçe derslerinde en önemli araç olma özelliği gösteren metinlerin bu amaçları gerçekleştirecek nitelikte seçilmesi kadar seçilen metinlerin hangi yöntemle inceleneceği de önemlidir. Geleneksel yaklaşımların benimsendiği Türkçe öğretiminde metin araç olarak değil amaç olarak görülüyor ve metinle öğrenme yerine metni öğretme çalışmaları yapılıyordu. Yapılandırmacı yaklaşımla birlikte metin araç olarak görülmeye başlanmış, metinden hareketle dil becerilerini ve dil bilgisini işlevsel olarak kazandırmak hedeflenmiştir. Yapılandırmacı yaklaşım benimsenmesine rağmen Millî Eğitim Bakanlığının 2015 yılında yapılan Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) kapsamındaki okuma becerileri sınavına dair yayınladığı raporda, Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatına (OECD) üye yetmiş ülkelenin puan ortalama sıralamasında, Türkiye birçok ülkenin gerisinde kalarak ellinci sırada yer almıştır. Türkiye'nin, okuma becerilerinde alt yeterlik düzeyinde yer alan öğrenci oranı artarken üst yeterlik düzeyinde yer alan öğrenci oranı azalmıştır (MEB, 2015, s. 31-33).

PISA araştırmalarında okuma becerisi "kişinin topluma katılmak, potansiyelini ve bilgisini geliştirmek ve amaçlarını gerçekleştirmek için yazılı metinleri anlaması, kullanması, onlar üzerinde düşünmesi ve onlarla uğraşması" olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2015, s. 28). Bu bağlamda okumanın, geleneksel yollarla metinden bilgi elde etmeden daha farklı ve derin bir çaba istediği söylenebilir. PISA'nın okuma becerilerine yönelik soruları, metinlere farklı yaklaşım biçimlerini ve metinlerin işlevsel kullanımını gerekli kılacak nitelikte tasarlanmıştır.

Bu açıdan Türkçe derslerinde öğrencilerin farklı metin türleriyle karşılaşmaları, metin türüne özgü yaklaşım biçimlerinin farkında olmaları ve metnin türüne uygun biçimde üst düzey düşünme becerilerini geliştirmelerin gerekli olduğu düşünülmektedir.

Araştırma temelde bu problemler üzerine kurulmuştur. Öğrencilerin metinden hareketle eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeleri, metinden çıkarımda bulunarak bilgiyi günlük yaşamlarına transfer edebilmeleri gerekmektedir. Bunun için de öğrencilerin eleştirel düşünme ve analiz, sentez, değerlendirme gibi üst düzey düşünme becerilerini geliştirecek metin çözümleme yöntemlerine ihtiyaçları olduğu düşünülmektedir.

Türkçe derslerinin metin odaklı yürütülmesi kadar metinlerin hangi yöntemle inceleneceği de büyük önem taşımaktadır. Dilin ve metin odaklı Türkçe öğretiminin işlevleri, TDÖP'de yer alan amaçlar ve PISA sınavı sonuçları dikkate alındığında dil öğretimi sürecinde dilbilimin ve göstergebilimin metin çözümleme anlayışlarından faydalanılması gerektiği düşünülmektedir. Göstergebilimsel metin çözümleme yöntemi öğrencilerin temel becerileri ve dil becerilerini kazanması, geliştirmesi noktasında onlara farklı bir yöntem sunmaktadır. Bu yöntem aynı zamanda, öğrencilerin metne nasıl yaklaşmaları gerektiğini, metnin sözcüklerin anlamından ibaret olmadığını, metinden anlam çıkarma yollarını, metnin bütün unsurlarının işlevsel olduğunu ve anlamın oluşum sürecini sezmelerini sağlayacak, aynı zamanda bu durum öğrencilerin metinden alacağı hazzı doğrudan etkileyecektir.

Alanyazın incelendiğinde göstergebilimle Türkçe öğretimini ve Türkçe ders kitaplarını ilişkilendiren çalışmalara rastlanmıştır. Ancak bunların tamamı ders kitaplarındaki metinlerin göstergebilimsel görünümlerini ortaya koyan ve Türkçe derslerinde göstergebilimin kullanılabileceğini öneren betimsel çalışmalardır. Göstergebilimsel metin çözümleme yöntemini esas alan etkinliklerin yer aldığı, seçilen metinlerin bu yöntemle belirli bir süre işlendiği ve öğrencilerin görüşlerine başvurulan çalışmalara rastlanmamıştır. Bu bağlamda alandaki eksiği gidermek açısından çalışmanın önemli olduğu düşünülmektedir. Aynı zamanda bu çalışma öğrencilerin farklı bir yöntemle metne yaklaşmalarını sağlayacak olması bakımından da önem taşımaktadır.

Bu çalışmanın konusu, Türkçe öğretimi bağlamında metin çözümleme çalışmalarının önemini, metin eleştirisi noktasında farklı yaklaşımların içerisinde göstergebilimsel metin çözümleme yönteminin etkisini ortaya koymaktır.

Çalışmanın bir diğer yönü ise Meram Yayınları Ortaokul 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'ndaki beş hikâye metnine yönelik göstergebilimsel metin çözümleme yöntemini esas alan etkinlikler tasarlamak ve bu etkinlikleri yıllık planda belirtilen tarihler doğrultusunda uygulamaktır.

Son olarak göstergebilimsel metin çözümleme yönteminin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin hikâye çözümleme becerilerine ve Türkçe dersi tutumlarına etkisini ve süreç hakkında öğrenci görüşlerini ortaya koymak araştırmanın konusunu oluşturmaktadır.

1.3. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma sonucu elde edilecek bilgiler aşağıdaki sınırlılıklar çerçevesinde incelenmiştir:

1. Bu araştırma, 2016-2017 eğitim öğretim yılında Erzurum il merkezinde Millî Eğitim Müdürlüğünden izin alınabilen (Ek 7) sınırlı sayıdaki kurumlar arasından aykırı durum örnekleme yöntemiyle belirlenen iki okul ile sınırlıdır.
2. Bu araştırma, aykırı durum örnekleme yöntemiyle belirlenen iki okuldaki 7. sınıflar ile sınırlıdır.
3. Bu araştırma, belirlenen iki ortaokuldaki deney ve kontrol grubunda bulunan toplam 97 öğrenci ile sınırlıdır.
4. Bu çalışmanın nicel yönü araştırmacı tarafından geliştirilen Hikâye Çözümleme Formu (HÇF) ve Topçuoğlu Ünal ve Köse'nin (2014) geliştirdiği Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ile elde edilen verilerle sınırlıdır (Ek 8).
5. Bu çalışma her iki okuldaki deney grubu öğrencilerinden seçilen 12 öğrencinin süreç ve yöntemle ilgili görüşleri ile sınırlıdır.

İKİNCİ BÖLÜM

2. Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

2.1. Metin Kavramı ve Metin Çözümleme Yaklaşımları

Dilin somutlaştığı iletişim sürecinde bilgi, duygu veya düşünceyi taşıyan 'ileti' metin olarak değerlendirilebilir. Dilbilim yaklaşımları ve farklı inceleme yöntemleri doğrultusunda metin kavramı açıklanmış ancak 'efradını câmî ağyarını mâni' bir tanım yapılamamıştır.

Fransızca "texte" veya İngilizcedeki "text" sözcüğünün kökeni Latincede "kumaş" anlamına gelen "textus" sözcüğüdür (Onursal, 2003, s. 121). Nasıl ki kumaş kendisini oluşturan ipliklerin dokunmasıyla bir bütün oluşturuyorsa, metin de kendisini oluşturan parçaların birbirlerine eklemlenerek ortaya çıkardığı farklı katmanlardan ve bu katmanlar arasındaki ilişkiden oluşan bir bütündür.

Günay (2007, s. 45) metni "belirli bir bildirişim bağlamında bir ya da birden çok kişi tarafından sözlü ya da yazılı olarak üretilen bir dil dizgesi bütünü … başı ve sonu ile kapalı bir yapı oluşturan dilsel göstergelerin art arda geldiği anlamlı yapı" olarak tanımlamış; Öztokat (2005, s. 22, 23) ise metni "her şeyden önce tutarlı bir bütün, dilsel ögelerle kurulmuş, "ilerleme", "süreklilik" ve "yinelenme" gibi süreçlerden oluşmuş bir yapı" şeklinde ifade etmiştir.

Dil yapısı bağlamında düşünüldüğünde metin, tümcelerin ard arda sıralanmasıyla oluşan bir yapıdır. Ancak metin, kendini oluşturan tümcelerin tek tek anlamından daha fazla anlam içeren bir bütündür. Bir metin içerisinde sıralanmış tümceler gelişigüzel bir şekilde birbirlerine eklemlenmezler. Onları bir araya getiren ve mantıksal düzeni sağlayan belirli kurallar ve ögeler vardır. Metin, "tümcelerden oluşan değil tümcelerle gerçekleşen anlamlı bir yapıdır." (Günay, 2007, s. 44).

Breuer (1975'ten akt. Aksan ve Aksan, 1991, s. 98) metni, "bildirişim amaçlı kullanılan farklı karmaşıklık düzeyi olan dil göstergelerinin belirli ilkelere göre dizilmiş bölümlerin oluşturduğu bütündür" şeklinde ifade etmiştir. Bu bağlamda metin kendisini oluşturan tümcelerin anlamsal toplamından farklı bir yapıdır ve en önemli işlevi bildirişim sağlamaktır.

Metnin biçimsel yapısı tümce düzeyinde ortaya çıksa da metin, tümcenin sadece biçimsel özellikleriyle açıklanamaz ve anlamlandırılamaz. Tümce bir an olarak düşünülürse

metin anların ard arda eklemlendiği ve anların tek tek varlığından daha fazla anlam ifade eden bir süreç olarak görülebilir. Günay (2007, s. 45) tümce ve metin arasındaki farkı şu şekilde ifade etmiştir: "tümce, dil bilgisinin bir birimi olarak ele alınabilirken; metin, bildirişim işlevinin göz önüne alınmasını gerektiren devingen bir süreç olarak düşünülür. Metin, dilin durağan bir birimi değil devingen bir sürecidir.". Dil bilgisel ögelerin metnin anlamına ulaşma sürecinde belirli işlevleri vardır. Ancak metnin, kendisini oluşturan tümcelerin sadece dil bilgisel özellikleriyle açıklanması ve anlamlandırılması mümkün değildir. Güneş (2013, s. 606, 607), metin ve tümce arasındaki ilişkiyi şöyle açıklar;

> Dil seslerden, metin ise harf, hece, kelime, cümle ve paragraftan oluşmaktadır. Harften paragrafa kadar dil ögelerinin her biri metnin anlam bütünlüğüne hizmet etmekte, metnin tamamıyla birlikte bir anlam ve değer kazanmaktadır. Bu nedenle cümlelerde daha çok biçimsel, metinlerde ise anlamsal nitelik öne çıkmaktadır. Bu yönüyle her metin ayrı bir yapı olmaktadır.

Dilbilimsel incelemelerin cümle çözümlemeleri ile sınırlı kalmasının yetersiz olduğu düşüncesi dil incelemelerinin cümle ötesine geçmesini sağlamıştır. Bu gelişme dil incelemelerinde metin kavramını önemli hâle getirmiş ve metnin anlamını da inceleme alanı içine almıştır.

Dilbilim incelemelerinin cümle ötesine geçmesi gerektiğini öneren Harris (1952) dilin dağınık bir sözcük ve tümceler bütünü olmadığını ve dilin bir söylem olarak ele alınması gerektiğini söyler (akt. Aksan ve Aksan, 1991, s. 92).

İlk dönem metin çalışmalarında metin, tümcelerin bir araya geldiği dilsel bir bütün olarak görülmüştür. Beaugrande (1985), ilk dönem çalışmalarında metnin 'tümce üstü birim' ve 'tümce dizisi' olarak görülmesini eleştirir. Metne yönelik böyle bir bakış açısının, metnin bildirişim özelliğini gözardı edeceğini ifade eder (akt. Aksan ve Aksan, 1991, s. 95). İlk dönemde üretici dönüşümsel dil bilgisinin ve yapısalcı dilbilim anlayışının ön planda olduğu görülür. Bu bağlamda metin incelemeleri "tümceler arası dil bilgisel bağlantıları ve bu bağlantıları sağlayan dilsel ögeleri incelemeye yöneliktir." (Şenöz Ayata, 2005, s. 24). Metnin dilsel bir birim olarak görüldüğü bu dönemde metnin yüzeysel yapısıyla ilgilenilirken derin yapısıyla ilgili incelemeler yapılmamıştır.

"Metinlerin yalnızca yapısal özelliklerini dikkate alan çalışmalar, içinde yer aldıkları bildirişim durumunu, metni üreten ve alımlayan kişileri göz ardı ettikleri, metinleri tek başlarına, durağan inceleme nesneleri olarak ele aldıkları için eleştirilmiştir." (Şenöz Ayata, 2005, s. 24). Bu eleştiriler metnin sadece yapısal özelliklerinin dikkate alınarak, işlevsel boyutunun ihmal edildiğini ortaya koymaktadır.

Metinle ilgili incelemelerin ikinci döneminde ise işlev kavramı ön plana çıkar. "Metnin kendisi kadar, içinde yer aldığı bağlam, bildirişimsel durum önem kazanmıştır. Böylece metin, yalnızca dilsel bir birim değil, dilsel-sosyal bir bütün olarak algılanmaya başlanmıştır." (Şenöz Ayata, 2005, s. 25). Metnin yüzey yapısının yanında derin yapısının incelenmesiyle ulaşılabilecek anlamlar ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Aksan ve Aksan (1991, s. 95) metni daha farklı bir bakış açısıyla inceleyen ikinci dönem çalışmalarının en önemli farkını "dilsel birimler yalnızca biçimsel özellikleriyle değil, aynı zamanda insan bildirişiminin temel birimleri olarak içerdikleri/aktardıkları dil dışı ilişkiler ve anlamlar açısından da sorgulandılar." şeklinde ifade etmiştir. Schmidt (1976) ise bu metinleri toplumsal ve bildirişimsel işlevleri olan göstergeler topluluğu olarak görür ve bu bağlamda metinlerin dilsel ve toplumsal açıdan belirlenebileceğini, tanımlanabileceğini söyler. Bu bağlamda metinler sadece dilsel yapılar olarak görülemezler (akt. Şenöz Ayata 2005, s. 25-26).

İletişimi sağlamanın temelinde metinler olduğu için bir iletişimin varlığı mutlaka bir metnin varlığını gerektirir. İletişimin gerçekleşmesi ise metinlerin anlaşılmasıyla doğrudan ilgilidir. "Anlam, bir göstergede kendiliğinden var olmaz. Anlam bir özne içindir ve bir durumun bağlamı içindedir, bir şey hakkındadır, bir alanın bir parçası olarak vardır ve anlamın basit ögeleri diye bir şey yoktur. Anlamın oluşturulması, göstergeler arası (farklılık, ayrım ya da ayrılık gibi) ilişkiler iledir." (Günay, 2002, s. 173, 174). Metnin üretildiği, kullanıldığı ve alımlandığı bağlamlar metnin anlamlandırılması noktasında önemlidir.

Metni sadece tümce ötesi bir birim olarak görmek onun iletişimsel işlevinin gözardı edildiğini gösterir. Metin, bir iletişim kurma aracıdır. Göstergebilime göre iletişimsel bağlamda işlevi olan her şey metin olarak kabul edilebilir. Göstergebilimin temellerini atan Saussure'ün göstergelerin toplumsal işlevine dikkat çekmesi ve mantık bilimci Peirce'ün de dil göstergelerinin yanında dil dışı göstergeleri incelemesi göstergebilimin her türlü anlamlı bütünü incelediğini gösterir. Göstergebilime göre anlamlı her bütün incelenebilir ve bu bütünler metin özelliği gösterir. Göstergebilim, "iletişimsel işlevleri olan resim, tablo, çizim gibi nesneleri de metin olarak kabul etmektedir. Bu nedenle, romandan trafik ışıklarına kadar uzanan bir yelpaze içinde iletişim kurmaya hizmet eden her olgu metin niteliği taşımaktadır." (Dilidüzgün, 2008, s. 24, 25).

Metne yönelik inceleme yöntemlerinin gelişmesine dilbilim ve göstergebilim çalışmalarının büyük katkısı olmuştur. Bildirişimi sağlayan dil, metinlerle gerçekleşir ve somutlaşır. "Bu bağlamda, 'metin', dilsel iletişimin temel birimidir ve mantıksal, anlamsal ve dil bilgisel olarak bağıntılı bir bütünlüktür." (Dilidüzgün, 2008, s. 25). Farklı katmanlardan

oluşan metin, dilsel özelliklerinin işlevleri dikkate alınarak derin yapıdaki ilişkiler ağı ve metnin bağlamı göz ardı edilmeden incelenmelidir.

2.2. Dil Öğretimi Yaklaşımları Bağlamında Türkçe Öğretimi ve Metin Çözümlemleme

Türkçe öğretiminde geçmişten günümüze kadar farklı yaklaşım ve yöntemler benimsenmiştir. Temel alınan yaklaşımlar dil bilgisi öğretimini, beceri ve bilgi kazandırma yöntemlerini, ders kitaplarındaki metinlere yaklaşımı ve metin çözümleme biçimlerini de etkilemiştir. Güneş (2013, s. 626), Metin öğretiminde kullanılan yaklaşımları "davranışçı, bilişsel ve yapılandırıcı" olarak üç grupta incelemiştir.

Davranışçı yaklaşımda dil öğretimi daha çok kuralların bilişsel olarak kazandırılmasına yönelmiştir. Dil bilgisi öğretimi işlevsel olmaktan çok kural ezberletme temeline dayandırılmaktadır. Dil bilgisel cümle biçiminin en büyük birim olarak değerlendirilmesi, metnin bütün olarak kavranmasına engel olmaktadır; cümlelerin, bağlamdan kopuk olarak, sadece biçim özellikleri bakımından incelenmesi öğrencilerin biçim ve içerik arasında ilişki kurmalarını zorlaştırmaktadır. Metin çözümleme ve dil bilgisi derslerinin birbirinden bağımsız olması öğrencilerin zihninde dil bilgisinin bir kurallar yığını olduğu düşüncesini oluşturnakta ve dil bilgisinin anlama ulaşmaya katkısını fark edememelerine neden olmaktadır.

Dil bilgisi kurallarının ezberlenmesi Türkçe derslerinde metin çözümleme etkinliklerinin dil bilgisinden bağımsız olarak gerçekleştirilmesine neden olmakta; bilgi alma, yorumlama, bilgi oluşturma, problem çözme, yaratıcı ve eleştirel düşünme gibi temel becerilerin ve dil becerilerinin (dinleme, konuşma, okuma, yazma) gelişimine katkı sağlamamaktadır. Bu yaklaşım öğrencilerin, farklı becerilerini geliştirmek yerine metinde geçen bilgileri ezberleme yoluna giderek bu bilgileri içselleştiremeyecek ve gerçek ortama aktararak yaşam becerisi hâline getirmesini engelleyecektir. Oysa dil bilgisi öğretiminin amacı "işlevsel olmak, kullanılabilir bilgi üretmek ve temel dil becerilerinin kazan(dır)ılmasına katkı sağlamak" (Börekçi, 2015, s. 360) olmalıdır.

Bir diğer dil öğretim yaklaşımı olan bilişsel yaklaşım ülkemizde bazı okullarda uygulanmış ancak çok fazla yayılma alanı bulamamıştır. Bilişsel yaklaşımın dil öğretimine bakışını Güneş (2007, s. 264) şöyle ifade etmiştir:

> Dili oluşturan ögeler, yani söz dizimi, anlam bilgisi, ses bilgisi *vb*. bilgiler, beyinde genetik ve modüllü bir donanımla bulunmaktadır. Birey dilin kurallarından ve sisteminden hareket ederek cümleleri anlamakta ve diğerlerine aktarmaktadır. Birey dili öğrenmek için temel bir yeteneğe ve evrensel bir dil bilgisine sahiptir.

Bu açıdan değerlendirildiğinde bilişsel yaklaşımın dili, öğrenilecek bir yapı olarak görmediği anlaşılmaktadır. Yaklaşıma göre 'dil, öğrenilmez edinilir'. Öğrencinin zihninde var olan dil bilgisi, süreç içerisinde ortaya çıkarılır. Bilişsel yaklaşım, Chomsky'nin üretici-dönüşümsel dil bilgisi kuramında belirlediği edim/edinç karşıtlığı ile ilişkilidir. Chomsky'ye göre birey, doğuştan getirdiği bir dil bilgisine sahiptir ve Chomsky bu bilgiyi edinç olarak ifade eder. Bireyin sezgisel olarak kendinde var olan dil bilgisini somut olarak kullanmasıyla edinç edime dönüşür. Kıran (2010, s. 163, 164) edinç ve edim kavramlarını şöyle açıklar:

> Dilbilimci dilsel edinci, konuşucu ve alıcının kendi anadili konusunda sahip olduğu sezgisel bilgi olarak tanımlar. Bu bilgi konuşan özneye bilmediği, işitmediği ya da söylemediği tüm tümceleri üretebilme ve onları anlayabilme olanağını verir. İşte bu edinç sayesinde konuşan özne şu ya da bu tümcenin dilbilgisi kurallarına uyun olup olmadığını değerlendirir; kısacası dilbilgisel tümceleri dilbilgisel olmayan tümcelerden ayırt eder. Edim ise, edincin konuşucular tarafından dilin kullanımı sırasında gerçekleştirilmesidir.

2006 yılından itibaren TDÖP'nin temel aldığı yaklaşımlardan biri, yapılandırmacı yaklaşımdır. Yapılandırmacı yaklaşımın gereği olarak öğretim sürecinde öğrenci aktif kılınmalı ve bilgiyi kendisi yapılandırarak ona ulaşmalıdır. Geleneksel yaklaşımların ezberci ve kural koyucu tutumunun aksine yapılandırmacı yaklaşım her öğrencinin bilgiyi oluşturma ve öğrenme biçiminin farklı olacağını kabul eder. "Yapılandırıcı yaklaşıma göre dil bilgisi öğretimi anlamak ve anlamı aktarmak için yapılmalıdır." (Güneş, 2007, s. 265). Bu bağlamda dil bilgisi de kural ezberleten ve sadece bu kuralların biçimsel olarak tespit edildiği bir alan olmak yerine anlama ulaştıran işlevsel bir alan konumunda olmalıdır.

Dil bilgisinde işlev, herhangi bir biçimbirimin, cümle içerisindeki görevi ve aktardığı anlam olarak değelendirilebilir. Türkçe derslerinde dil bilgisine işlevsel olarak yaklaşmak farklı dil yapılarını çözümleme ve derin yapıya ulaşma becerisini geliştirecektir.

Metinler üzerinde yapılan çözümlemeler sadece dilsel yapıları ortaya çıkarma amacında olmamalıdır. Metin içerisindeki cümlelerin çözümlenmesi, metnin biçimi hakkında öğrenciye bilgi verir. Ancak biçim bilgisinin anlam oluşumu ile ilişkisini ortaya çıkaracak çalışmaların yapılması önemlidir. Bu bağlamda derin yapı ve yüzey yapı kavramları ortaya çıkmaktadır. Börekçi, (2015, s. 368) dil bilgisinin anlama ulaşma bağlamındaki işlevini şöyle açıklamıştır:

> Söz dizimi çözümlemeleri bir bakıma yüzey yapıda somutlaşan derin yapının tasarımı niteliğindedir. Bu tasarı ile –tıpkı bir mimari eserin planı gibi- bütünü oluşturan parçaların birbiri ile ilişkisini kavrayarak biçimin aktardığı işlevi/anlamı belirlemektir. Ayrıca analiz süreçleri çok farklı tasarımları değerlendirerek dilin yaratıcılığını keşfetmeye, farklı sentezler yapabilme yeteneğini kazandırmaya yönelik olmalıdır.

Geleneksel dil öğretimi anlayışında metin bir araç değil amaç olarak değerlendirilmiştir. Bu anlayış, metnin bağlamı içerisinde dil yapılarını ortaya çıkarmak ve bu dil yapılarının anlam oluşumuna katkısını öğrencilere sezdirmekten uzaktı. "Yapılandırıcı yaklaşıma göre metin amaç olmamalı, metnin derinlemesine incelenmesi ve içindeki bilgilerin öğrencilere ezberletilmesi yoluna gidilmemelidir." (Güneş, 2013, s. 623).

Günümüzde çağdaş dil çalışmalarından hareketle iletişimin birimi metin olarak kabul edilmektedir. Dilin somutlaştırılması ve iletişimin gerçekleşmesi metinle sağlanır. Bu bağlamda dil öğretimi için metinlerin temel araç olarak kullanılması doğru bir yaklaşımdır (Dilidüzgün, 2008, s. 145).

Dil bilgisi öğretimi, kurallar yığınını öğrencilere ezberletmekten öteye geçtiğinde metin çözümleme çalışmalarının da daha etkili bir duruma geçeceği muhtemeldir. Öz (2001, s. 259), Türkçe dersleri aracılığıyla öğrencilerin konuşma, yazma, okuma, anlama yönlerinden gelişmeleri ve gerekli alışkanlıkları, becerileri kazanmalarının amaçlandığını ve dil bilgisi öğretiminin de kendi başına bir amaç değil, amaca ulaşabilmek için yararlanılacak, dille ilgili, bir çalışma alanı olarak görülmesi gerektiğini vurgular. Dil bilgisel özellikler metnin anlaşılmasında önemli bir görev üstlenir ancak bir metni anlamak sadece dil bilgisel yapıları ortaya çıkararak gerçekleşmez. Öğrencilerin bu yapıların, anlam oluşturma sürecine yaptığı katkıyı fark edebilmelerini sağlamak önemlidir.

2.2.1. Türkçe öğretiminde göstergebilimsel metin çözümleme yönteminin kullanımı.

Türkçe derslerinde yapılan metin çözümlemelerinde en önemli amaçlardan biri, metnin yüzeysel yapısını, dilsel özelliklerini ortaya çıkarmanın yanında derin yapısındaki anlamlara ulaşmaktır. Metin çözümleme çalışmalarında metnin derin yapısına ulaşmak okurun metne bakışını da değiştirecektir. Günay'a (2007, s. 52) göre "Metnin iç yapısını, kendine özgü dokusunu ayrıntılı olarak incelemek, okurun okuma isteğini artıracak bir durumdur. ... Okuduğu metinlerin erişilmez olduğu yönündeki düşüncesi değişecek, kendisi de metnin iç yapısını ve devingenliğini bildiğinden kolaylıkla bu tür etkinliğe yönelebilecektir.".

Türkçe derslerinde metin kullanımıyla öğrencilerin metinleri okumaları, anlamlandırmaları ve metinden hareketle temel becerilerini geliştirmeleri beklenmektedir. Günay bu becerileri şöyle ifade etmiştir:

> Mantıklı düşünme, açıklama biçimlerini geliştirme, çözümleme ve bireşim yeteneği kazanma, bir metni eleştirebilme yetisini kazanma, aynı durumu ya da olayı farklı yorumlayabilmek için akıl yürütme yetisini kazanma, okunan ya da

dinlenen bir metinde önemli olanı önemsiz olandan ayırabilme, imgeleme ve sezgisel düşünme yeteneğini kazanma" (2007, s. 17).

Türkçe öğretiminde yapılandırmacı yaklaşımın benimsenmesi metin çözümleme yaklaşımını etkilemiş olsa da uygulamada metnin sınırları içerisinde çözümlemeler yapılmadığı görülmektedir. Göstergebilimin ise metin merkezli bir yaklaşım olarak bu eksikliğin giderilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Göstergebilim tutarlı, yöntemli, uygulamalı ve tümükapsayıcı bir bilimsel tasarıdır. Eğitim ile göstergebilimin uyum sağlayacağı en önemli noktalardan biri her iki alanın da uygulamalı ve yöntemli olmasıdır. Göstergebilimin eğitim uygulamalarında kullanımının öğrenciye farklı açılardan katkısı olabilir. Bireyin sembol ile simge arasında bir anlam bağı kurup yeni fikirler üreterek simgelere anlamlar yüklemesi, öğrenmeyi anlamlı hâle getirmektedir. Göstergebilimin dil öğretiminde kullanılması çocukların öğrenme sırasında uygulama, inceleme ve değerlendirme yapabilmelerine yardımcı olabilmektedir (Cunninghan 2002'den akt. Batur, 2010, s. 182).

Gardner ve Houston'a göre göstergebilimin eğitim alanında kullanılması, bir konunun tek yönlü olarak değil farklı anlamlı göstergelerle birlikte verilmesi, öğrenmenin uzun süre kalıcı ve anlamlı olmasını sağlayacaktır." (1986'dan akt. Batur, 2010, s. 181).

Türkçe öğretiminin en önemli araçlarından biri yazınsal metinlerdir. Bu bağlamda uygun metni seçmek kadar seçilen metnin hangi yöntemle çözümleneceği de büyük önem taşımaktadır. Göstergebilim, Türkçe öğretimi açısından farklı bir metin inceleme yöntemi sunmaktadır.

Türkçe dersinde uygulanan metin çözümleme çalışmalarının en önemli amaçlarından biri beceri kazandırma ve geliştirmedir. "Yazınsal metnin çözümlenmesinde öne geçen, edinilmesi gereken "beceriler", anlama, okuma ve yazma, dünyaya, insana estetik bir anlam verme becerileri olmalıdır. Başka bir deyişle yazınsal metin, sadece bir dil ediniminin dayanağı değil, bir "anlamlama"nın "anlamlandırmanın" dayanağı, malzemesi olmalıdır." (Uçan, 2015, s. 56). Göstergebilim genel olarak inceleme nesnesini, özel olarak yazınsal metinleri yüzey yapı ve derin yapı olarak iki ayrı boyutta inceler. Dil becerilerinin kazanılması ve kullanılması da yüzey yapı-derin yapı ilişkisiyle gerçekleşir. "Anlama becerilerinde (dinleme, okuma) anlam kurma süreci yüzey yapıdan derin yapıya doğru, anlatma becerilerinde (yazma, konuşma) anlam oluşturma süreci derin yapıdan yüzey yapıya doğru gerçekleşmektedir." (Onan, 2015). Bu açıdan anlama ve anlatma becerilerini kazandırma ve geliştirme bağlamında göstergebilimin imkânlarından faydalanılmalıdır.

Göstergebilimin Türkçe derslerinde metin çözümleme yöntemi olarak kullanılması, öğrencinin yazınsal metni kavramasını, yazınsal metindeki anlama ulaşmasını, metnin oluşumunu görmesini, metnin sözcüklerin anlamından ibaret olmadığını ve sözcüklerin bir seçim sonucu bir araya geldiklerini fark etmesini sağlayacak ve bu durum öğrencinin metne yaklaşımını doğrudan etkileyecektir. Leynard'a göre yazınsal göstergebilimin amacı:

> -iyice anlaşılması için yazınsal metnin yapılarını betimlemek ve üzerindeki örtüyü açmak; sonra,
> -okuma bazında sözlük bilgisini geliştirmek; metinden doğan sorunların tartışılmasıyla, öğrencinin bilincine ve kendi başına eleştiri yapabilme gücüne katkıda bulunmak; ve son olarak,
> -okuma zevkini geliştirmektir (Leynard 1988'den akt. Uçan, 2015, s. 54, 55).

Göstergebilimin metni anlamlandırma araçları ve yöntemi metni, metnin dilini ve söylemini öne çıkarmaktadır. Her şeyden önce göstergebilim metinden hareketle metnin anlamına ulaşmayı hedefler. Göstergebilim, metin çözümleme sürecinde öğrencilere şu kazanımları sağlayabilir:

- Metni yazarından bağımsız olarak ele alır ve metni yazarla eş görmez. Metnin, yazarın söylemi olduğunu fark edebilir.
- Metnin anlamını metin dışı unsurlarda aramaz, söylem içerisindeki göstergeleri ve anlam katmanlarını fark ederek anlama ulaşmaya çalışır.
- Yöntem gereği metne taraflı yaklaşmaz, ideolojik yargı ve yanılgılardan uzak durur.
- Metin üzerinde tutarlı ve nesnel yorumlar yapar. Öznel, keyfî, rastlantısal ve gelişigüzel yorumlardan uzak durur.
- Metni anlamlandırırken dilbilimsel verilerden yararlanmanın önemini kavrar.

Göstergebilimin, öğrencinin metin çözümleme becerisine sağlayacağı yararların yanında öğretmenin metin çözümleme sürecini planlamasına da katkıda bulunacağı düşünülmektedir. "Sınıf içinde yazınsal bir metnin değerlendirilmesinde de öğreticinin, ele aldığı ürünü yazınsal kılanın ne olduğunu, bu ürünün nasıl değerlendirileceğini, nasıl çözümleneceğini bilmesi ve öğrencinin önüne bir inceleme planı koyması gerekir." (Uçan, 2013, s. 111). Bu açıdan göstergebilim öğretmene de tutarlı bir yöntem sunmaktadır.

2.3. Türkçe Öğretiminde Yazınsal Metnin Yeri ve Önemi

Türkçe öğretiminin temel amacı, ana dili eğitimi vermek yani dil edinimini dil edincine dönüştürmek başka bir ifadeyle alt bilinçle edinilen yapıları üst bilinç düzeyine taşımaktır. Bu bağlamda Türkçe öğretim ortamlarının ve Türkçe öğretiminde kullanılacak araçların seçimi ve kullanımı önem kazanmaktadır.

Türkçe öğretiminde kullanılan en temel aracın metinler olduğu ifade edilmişti. Seçilen nitelikli metinler dili etkili kullanma, eleştirel ve yaratıcı düşünme, iletişim kurma, problem çözme, karar verme, araştırma gibi temel becerilerin ve okuma, yazma, konuşma, dinleme gibi temel dil becerilerinin gelişimine katkı sağlaması ve aynı zamanda dilin kurallarının işlevsel olarak sezdirileceği bir ortam olma özelliği göstermesi bakımından önem taşımaktadır.

Sever, Kaya ve Aslan (2011, s. 20, 21), Türkçe öğretiminde kullanılacak metinlerin, genellikle doğruları aktarma ve öğretme amacında olmayan, öğrencilerin duygu ve düşünce üretmesine imkân veren metinler olmasının öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirme açısından önemli olduğunu vurgulamışlardır. Bu bağlamda öğrencilerin Türkçe derslerinde yazınsal metinlerle karşılaşmalarının önemli olduğu düşünülmektedir.

Yazınsal metinlerin Türkçe derslerinde kullanımının bir diğer önemli işlevi, doğru kabul edilen düşünceleri öğrencilere dikte eden ürünler olmamalarıdır. Yazınsal metin iletisini kesin bir yargı ile bidirmez. Bu açıdan öğrencilere tek bir anlama veya iletiye ulaşmaya çalıştıkları geleneksel öğretim ortamı yerine eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirebilecekleri çoklu bir öğretim ortamı sunar. İpşiroğlu (2002, s. 80) yazınsal metinlerin Türkçe derslerindeki işlevini şöyle açıklar: "Yazınsal metinler aracılığıyla çok yönlü ve çok boyutlu düşünme yetisini geliştirme, beklentilerin temelini oluşturuyor. Yazınsal metinler estetik özellikleriyle hem çözümleyici ve eleştirel düşünmeyi, hem duygusal zekâyı ve yartıcılığı geliştirici gizil bir güç içeriyorlar.". Bu güçten yararlanabilmek için de öğrencilerin estetik değer taşıyan, nitelikli ve ilgi çekici yazınsal metinleri çözümlemelerinin gerekli olduğu düşünülmektedir.

Yazınsal metinler, aynı zamanda bir iletişim süreci içerir. Öğrencilerin içinde yaşadıkları gerçekliği yani nesnel yargıları sunduğu kadar onların öznel bakışlarını da devreye sokarak özgür düşünebilecekleri bir ortam sağlar. Bu açıdan "bir düşünce, bir duyuş, bir duyarlık kazandırma" işlevini de üstlenir (Uçan, 2006, s. 27).

Kurmaca dünyayı anlatan yazınsal metinleri diğer metin türlerinden ayıran en önemli özelliklerden biri öğreticilikten çok sezdirme, düşündürme ve ilişkilendirerek anlatma amacında olmalarıdır (Aktaş, 2013, s. 18). Yazınsal metinlerin bu özelliği, öğrencilerin farklı yaşam deneyimlerini nesnel bir biçimde yorumlamalarını, eleştirmelerini ve metnin anlamına ulaşmak için zihinsel bir süreç geçirmelerini sağlar.

Yazınsal metinler, nesnel gerçekliği kurmaca bir dünya olarak ve estetik biçimde sunar. Adalı (2011, s. 223) yazarın sunduğu bu kurmaca dünyayı şöyle ifade eder:

> Yazar da tüm insanlar gibi, belli bir toplumda, belli koşullarda yaşar, kendine özgü deneyimleri vardır, dünyayı ve çevresini kendine özgü bir biçimde algılar. İçinde yaşadığı dünyada yaşanan insanlık durumlarını, insan gerçeklerini yaşar,

> görür, bulur, yorumlar, bir yazın yapıtına dönüştürür. Bunlar, yapıtının iletisini, yapıtın soyut anlam düzlemini, başka bir deyişler, yapıtın duygu ve düşünce örgüsünü oluşturur.

Okunan yazınsal bir metin, öğrencilere kurgusal ve gerçek dünya arasında gidip gelme imkânı verir ve aynı zamanda öğrencilerin dış dünya ile bağlantı kurmasını sağlar. Yazınsal metin, öğrencinin kendisini, başka bireyleri, toplumu ve toplumsal olguları gözlemleyebileceği bir uzamdır. Bu bağlamda yazınsal metinlerin, öğrencilerin hayal güçlerini, yaratıcılıklarını, problem çözme ve empatik düşünme becerilerini geliştirmenin yanında kimlik ve kişilik gelişimine de katkıda bulunacağı söylenebilir (Kara ve Akkaya, 2014, 218, 219; Uçan, 2006, s. 28).

Yazınsal metinde, günlük iletişimde kullanılan doğal dile göre işlenmiş, kurgulanmış bir dil kullanılır. Estetik işlevin baskın olduğu bu dili kurgulamak ve böyle bir dil ile oluşturulan anlama ulaşmak üst düzey zihinsel beceriler gerektirir. Bu nedenle ana dil eğitimi bir düşünce eğitimi olarak düzenlenmeli ve uygulanmalıdır.

Göktürk (1988, s. 21) yazınsal metnin özelliklerini şöyle ifade eder:

> Doğal dil, gerek dizimsel gerekse anlambilimsel yönden, ilkeleri kolayca izlenebilecek bir nitelik gösterirken, bir yazınsal metinde dizimsel ögelerle anlambilimsel ögeler kolayca birbirinin alanına taşar. Birbirinin içinde erir. Doğal dilin gündelik kullanımında, bilim dillerinde, göstergelerin anlamları ile nesneleri genellikle bellidir. Bir yazsınsal metnin dilinde ise göstergelerin sınırları, başka bir deyimle, gösterge kavramının kendisi değişir. Çünkü bir metnin dili, doğal dildeki birtakım bildik sözce örnekleri üstüne kurulmakla birlikte metiniçi bir varlık kazanır. Her metnin gereçleri ile bu gereçlerin birbirine eklemlenişi ancak metnin kendisiyle koşulludur. Metnin örneklediği, yansıttığı, çağrıştırdığı dünya ise, bildik dünyadan kökenli olmakla birlikte, kurmaca nitelikli bir başka dünyadır.

Yazınsal metinlerde kullanılan dil göstergeleri, günlük yaşamda kullanılan dil göstergelerinden farklıdır. Sözcük ya da tümceler yazınsal metin içerisinde gerçek yaşamdaki karşılıklarıyla kullanılmazlar. Yazınsal metinlerde kullanılan dil, anlamın yüzeysel yapıda değil metnin derin yapıda ortaya çıkmasını sağlar. Yazar "Günlük dilden seçmeler yapar, seçtiklerini amacına uygun olacak biçimde birleştirir, değiştirir, sözcüklere yeni anlamlar yükler. Ortaya bir dil yapıtı çıkarır. Bunlar da yapıtın somut anlam düzlemini ortaya çıkarır." (Adalı, 2011, s. 223).

Rifat (1978, s. 101) yazınsal metinlerin yazınsallık özelliği ile dili arasındaki ilişkiyi şöyle açıklar:

> Yazınsal yapıtların özgüllüğü, dilyetisinin anlatım olanakları eşliğinde kullanılmasıyla belirlenir; bu açıdan, doğal dile ilişkin anlatım yöntemlerinden

> bir uzaklaşma, bir sapma görülür yazınsal yapıtlarda. Gerçektende yazınsal anlatım, yalnızca, dış gerçekteki birtakım olguların aktarılmasını sağlayan ya da iç dünyaya özgü duyarlıkların iletilmesini gerçekleştiren yalın bir araç değildir. Yazınsal dil, dış gerçeği aktarmak gibi salt bir bildirişim işlevi yüklenmez. Gösterilen (içerik) kadar, onu taşıyan gösteren (biçim) de önemlidir. … Yazarın, öncelikle yaratmayı amaçladığı dil, yeni gösterenler desteğiyle yeni gösterilenler oluştururken, yazınsallık, dizeler, satırlar hatta sözcüklerden değil sözcükler arası bağıntılardan, kesitlerarası ilişkilerden doğar. Yazınsal yapıt, bu açıdan, doğal dil dizgesinden kalkılarak oluşturulmuş ikincil bir dizgeye özgü işlevler alanıdır.

Bu bağlamda yazınsal metinleri çözümlemek sadece dilsel yapıları belirlemekten, sözcük veya tümcelerin ifade ettiklerini ortaya çıkarmaktan daha fazla bir çaba gerektirir. Yazınsal metinlerle karşılaşan öğrencilerin dilsel yapılardan hareketle metnin anlam katmanlarına ulaşmasını sağlamanın, biçim ve anlam arasındaki ilişkiyi sezmeleri açısından önemli olduğu söylenebilir.

Yazınsal metinlerin Türkçe öğretiminde kullanılmasını gerekli kılan özelliklerinden bir diğeri çok anlamlı olmalarıdır. Bu çok anlamlı yapıyı çözmek için daha detaylı ve metin türüne özgü bir okuma çabası gerekir. Öğrenci, metnin anlam katmanlarını ortaya çıkarmak için metinde yer alan her anlam biriminin işlevini fark etmelidir. Bu bağlamda yazınsal metinlerin öğrencilerin okuma ve anlama becerilerinin gelişimine katkıda bulunacağı ve dil bilgisel özelliklere işlevsel bakabilme becerisini geliştireceği düşünülmektedir.

2.4. Yazınsal Metin İnceleme ve Eleştiri Kuramları

Bu bölümde dış dünya ve toplum odaklı, yazara dönük ve okur odaklı metin eleştirisi kuramları kısaca tanıtılacak ve göstergebilimin temelini oluşturan yapısalcılığı da kapsayan metin odaklı eleştiri kuramlarına yer verilecektir.

2.4.1. Dış dünya ve toplum odaklı metin eleştirisi.

Eleştirinin tarihi daha eski zamanlara dayansa da eserlerin, yazarların ve her ikisinin birlikte incelenmesi ve yorumlanması yaklaşık on yedinci yüzyılda başlamıştır. Eleştiri yöntemlerinden bazıları metin yazar ilişkisini, bazıları metin okur ilişkisini bazıları metin ve metnin yaratıldığı toplum ilişkisini, bazıları da metnin sadece kendisinden yola çıkarak açıklanabileceğini savunmuşlardır.

Toplum odaklı eleştiri anlayışı, dış dünya ile metin arasındaki bağları öne çıkarır ve metni bu doğrultuda açıklamaya çalışır. Bu yöntemler, yazarın çevresinden ve döneminde yaşanan olaylardan nasıl etkilendiğini, bir metnin oluşma sürecinde ne gibi nedenlerin etkili olduğunu açıklayarak, metnin yazıldığı dönemin koşullarını metni açıklamak için kullanır veya

metni dönemine ışık tutan bir belge olarak görür (Moran, 2012, s. 78). Tarihsel, sosyolojik ve Marksist eleştiri bu yöntemle metne yaklaşır. Bu eleştiri yöntemlerinin farklı bakış açıları olsa da temelde metne yaklaşımları benzerdir.

2.4.1.1. Tarihsel eleştiri.

Tarihsel eleştirinin temel amacı, eseri ortaya çıktığı dönem ve çevrenin özelliklerinden yola çıkarak açıklamaktır. Moran (2012, s. 78, 79) tarihsel eleştiri bağlamında "eseri tam anlamıyla kavrayabilmek, ona doğru bir açıdan bakabilmek için okurun o çağa dönebilmesi, yazarın amaçlarını anlayabilmesi ve o çağın okurunun gözleriyle bakabilmesi gerektiğini" ifade eder.

Tarihsel eleştiri bir metni anlamak için, metnin ait olduğu dönemin edebî, sosyal, siyasal yönlerini ön planda tutar. Metni, dönemin özelliklerinin yanında yazarın yaşantısıyla da açıklama çabası gösterir. Aynı zamanda metni belli bir sanat geleneği içerisinde ele almaya çalışır. "Tarihsel eleştiri, edebî eser ile o edebî eser biçimlendiren tarihi şartlar arasındaki bağıntıları açığa çıkarmaya yönelerek onu açıklamaya girişir ve bunu yaparken de biçimsel çözümlemeleri ikinci plana atar" (Güngör, 2015, s. 45, 46). Eseri merkeze alan ve eserin biçim ve içeriğini bir bütün olarak gören kuramların ortaya çıkışıyla da tarihsel eleştirinin etki alanı daralmaya başlar.

Tarihsel eleştiri amacını gerçekleştirmeden önce metnin belli şartları sağlamış olmasını ister. Bunlardan ilki incelenecek metnin en doğru şekline ulaşılmasıdır. Metnin farklı nüshaları varsa bunlar bir araya getirilmeli ve metnin en ideal biçimine ulaşılmalıdır. İkinci şart ise metnin dil açısından incelenmesidir. Geçmişte kullanılan fakat günümüzde kullanım alanını kaybetmiş sözcükler belirlenmeli ve eserin dili üzerinde çalışmalar yapılmalıdır (Moran, 2012, s. 79).

Bu şartlara ek olarak Önal (2015, s. 353, 354) tarihsel eleştirinin özelliklerini şöyle özetlemiştir:

1. Edebiyat ve sanat, ortaya çıktığı tarihî şartların, çevre ve mekânın bir ürünüdür.
2. Eseri yazıldığı dönemin şartlarına bakarak anlamak mümkündür.
3. Tarihî eleştiri, biyografiye geniş yer verir. Sanatkârın yaşadığı sosyal hayat, tarihî şartlar, etkilendiği çevre ve sanat muhitine ait özellikler çok önemlidir.
4. Edebî eserin hangi dönemde, hangi sanat anlayışıyla, hangi çevrelerde, ne tür hayal sistemleri ve semboller içinde meydana getirildiği, tarihî eleştiri için çok önemli bir husustur.
5. Tarihî eleştirinin günümüzdeki metinlerarası ilişkiler metoduna benzer bir metodu vardır. Eser, kendisinden önceki, kendi çapındaki ve kendisinden

sonraki eserlerle karşılaştırılırken ister istemez metinlerarası bir ilişki söz konusu olacaktır.

Moran (2012, s. 82) tarihsel eleştirinin eski çağlarda yazılan eserleri anlamada etkili ve yararlı olduğunu belirtmenin yanında sakıncalı yönleri olduğunu da söyler. Bunlardan ilki eser yazıldığı dönemde amacına ulaşabilmişse ve o dönemin okurunun beklentilerine karşılık vermişse başarılı bir eser sayılmalıdır düşüncesi, ikincisi ise zaman zaman tarihsel eleştirinin metin incelemesini eser hakkında bilgi verme biçimine dönüştürmesidir.

2.4.1.2. Sosyolojik eleştiri.

19. y.y.'ın ortalarından sonra ön plana çıkan sosyolojik eleştiri edebiyat ve toplum arasındaki ilişkiye dikkat çeker. Kurama göre toplum ve edebiyat arasında sıkı bir ilişki vardır. Eserin ortaya çıkmasını ve gelişmesini sağlayan toplum ve eseri etkileyen en önemli şey, toplumun içinde bulunduğu koşullardır. "Sosyolojik eleştiri edebiyatın kendi başına var olmadığı, toplum içinde doğduğu ve toplumun bir ifadesi olduğu ilkesinden hareket eder." (Moran, 2012, s. 83).

Sosyolojik eleştiriye göre eser toplumun sosyal hayatının bir örnekçesidir. Eserin yaratıcısı yazar da toplumun bir üyesi olduğu için sosyal yaşamdan kopuk ürünler ortaya çıkaramaz. "Edebiyat ve toplum ilişkileri konusundaki en yaygın yaklaşımların çoğunda edebiyat eserleri, sosyal belgeler, sosyal gerçekliği resmettiği varsayılan belgeler olarak incelenir. Elbette ki edebiyattan topluma dair bir çeşit resim çıkarılabilir (Wellek ve Warren, 2016, s. 117). Bu bağlamda her toplumun sosyal yaşamı farklı olduğu için eserleri de sosyal hayatları doğrultusunda şekillenir. Her toplumun kendine ait edebiyatı olması da bu durumun bir sonucudur.

Eserin yaratıcısı, yaşadığı toplumun bir ferdidir. "Toplum gerek sanatkârı kendi potası içinde yetiştirmiş gerekse esere yine kendi potası içinde şu veya bu değeri vermiş olması bakımından edebiyatı etkileyecektir." (Çetişli, 2014, s. 361). Bu bağlamda yazar, toplumun içinde bulunduğu çevre koşullarından (iklim, coğrafya *vb*.), yaşadığı dönemin özelliklerinden ve içinde bulunduğu toplumun dünyaya ve olaylara bakış açısından bağımsız olamaz. Sosyal çevrenin etkilerini eserine mutlaka yansıtır. Sosyolojik eleştiriye göre bir eseri anlamanın yolu bu özellikler doğrultusunda eseri incelemektir.

Toplumun koşullarından hareketle eserin anlamına ulaşmayı amaçlayan sosyolojik eleştiri "büyük ölçüde betimleyicidir; eser hakkında bir değer yargısı taşımaz, durumu tespit etmekle yetinir" (Moran, 2012, s. 86). Esere yansıyan sosyolojik özellikleri yargılamak veya eleştirmek yerine bu özellikleri tespit ederek eser toplum ilişkisini açığa çıkarmaya çalışır.

Sonuç olarak sosyolojik eleştiri "bir edebî metnin arkeolojisidir ve kazıdan maksat edebî metnin izlek kabul edilerek toplumsal gerçekliğe ilişkin ipuçları elde etmek, toplumsal gerçekliği eldeki verileri de devreye sokarak daha bütünlüklü görmektir." (Alver, 2003, s. 239).

2.4.1.3. Marksist eleştiri.

Marksist eleştirinin temelleri, Karl Marx ve Friedrich Engels'in görüşlerini açıkladıkları manifestolarına kadar uzanır. Marksist eleştiri de sosyolojik eleştiri gibi sanatın nedenlerini araştırır. Ancak sosyolojik eleştiri nedenlerin çok çeşitli olabileceğini ileri sürerken Marksist eleştiri bu nedenleri ekonomik koşullara ve toplumdaki sınıf farklılıklarının ortaya çıkardığı çatışmalara indirger. İki eleştiri kuramının önemli bir farkı da sosyolojik eleştirinin betimleme yapması ve sadece nedenleri sunması iken Marksist eleştiri metnin ortaya çıkmasını sağlayan nedenleri yargılamasıdır (Moran, 2012, s. 87).

Marksist eleştiriye göre bir eserin değeri sosyal gerçeklikle ilişkisine göre belirlenir. "Sosyal yapı, sınıf farkları, çatışan güçler, Marksist eleştirinin değer ölçütleridir" (Moran, 2012, s. 88). Bu değer ölçütleri hem eserin ortaya çıkışını açıklamada hem de değerlendirilmesinde ölçüt olarak kabul edilir. Bir eser bu ölçütleri yansıttığı oranda başarılı sayılır. Sosyal farklara vurgu yapmayan, toplum içerisindeki sınıfsal farklılık çatışmalarını irdelemeyen, çatışan güçler arasında sömürülen tarafta olmayan eserler başarısız ve gereksiz görülür.

Marksist eleştiri eserin estetik boyutunu dikkate almaz ve onu bir üretim olarak görür. Bu üretim sömürülen sınıfın hizmetinde olduğu ölçüde değerlidir. Sanatı ve sanat eserini temelde "toplumu yönlendirmede kullanılan ideolojik bir araç ve dolayısıyla eğitim sisteminin bir parçası olarak gördüğü için, bu yaklaşımıyla 'edebî eleştiri'yi bağımsız bir disiplin olarak değil de onu, kültürün politik eleştirisinin bir parçası olarak kabul eder." (Gülendam, 2003, s. 257).

2.4.2. Yazara dönük metin eleştirisi

Yazara dönük eleştiri kuramları yazarın yaşamına veya yaratma sürecine odaklanan kuramlardır. Metinden yazara ulaşmak veya yazardan metine ulaşmak bu kuramın amaçlarındandır.

Kuramın, metnin açıklanamayan veya gizli kalmış noktalarını açıklamak için başvurduğu ve incelediği tek kaynak yazardır. Yazarın hayatında yaşadıkları mutlaka eserini etkilemiştir. Bu bakış açısı biyografik eleştiri anlayışını da beraberinde getirir. Metni açıklamak için başvurulan diğer bir yazar odaklı yöntem ise yazarın yaratma sürecindeki ruh hâlinin incelendiği yöntemdir. Bu bakış açısına göre yazarın eseri yaratırken geçirdiği süreç, eseri açıklamak için önemli bir kaynaktır. Bazen eserden hareketle yazarın psikolojisine ulaşılır bazen de yazarın yaratma sürecinden hareketle esere ulaşılır. Yazara dönük metin eleştirisi biyografik ve psikanalitik eleştiri olarak iki farklı başlık altında ele alınacaktır.

2.4.2.1. Biyografik eleştiri

Biyografik eleştiri, yazar ve eseri arasında sıkı bir ilişki olduğu ilkesinden hareket eder. Moran (2012, s. 132) bu ilkenin iki türlü kullanılabileceğinden bahseder:

1. Eserleri aydınlatmak için sanatçının hayatını, kişiliğini incelemek,
2. Sanatçının psikolojisini, kişiliğini aydınlatmak için eserlerini bir belge gibi kullanmak.

Bir eseri incelerken bu iki yaklaşım aynı anda kullanılabilir. Tarihsel eleştiri kuramına birçok yönden benzeyen ilk yaklaşım, yazarın yaşamından, kişiliğinden, başından geçen olaylardan, aile ortamından, toplumdaki yerinden hareketle eserin anlamına ulaşmayı hedefler. Yazarın kişisel bilgilerinden yola çıkarak psikolojisi, inançları ve hayat görüşü belirlenir ve eseri bu doğrultuda incelenirse eser hakkında önemli yorumlar yapılabilir, düşüncesi esastır. Yazarın zihninden geçenlere ulaşmak onun eserinin gerçek anlamına ulaşmaktır.

İkinci yaklaşımda ise eserden hareketle yazara ulaşmaya çalışılır. Yazarın üslubu ve eserinde kullandığı her yapı (karakter, mekân, olaylar, zaman) onun karakterinin yansıması olarak düşünülür. Eserde yalnızlığı seçen ve bu nedenle buhran geçiren bir kahraman varsa yazarın da kendi hayatında böyle bir dönem geçirdiği ve bu dönemin yansıması olarak eserinde böyle bir kahramana yer verdiği düşünülür.

Biyografik eleştiri kuramı birçok bağlamda sakıncalı bulunmuştur. Sanatın sade ve basit bir şekilde sanatçının kendini ifade etme aracı olduğu ve kişisel duygu, düşünce ve yaşantısının bir kopyası olduğu görüşü açıkça yanlıştır. Bir yazarın trajedi yazmak için trajik bir ruh hâli içinde olması veya hayatında zevk aldığı şeyler olduğunda komedi yazabileceği düşüncesi

eserin anlamına ulaşma noktasında tek başına kaynak olamaz. Bu bağlamda biyografik eleştiri, edebî sürecin doğru algılanmasını engeller ve bu sürecin yerine tamamen yazarın hayatını koyar. (Wellek ve Warren, 2016, s. 87,89).

Eserden hareketle yazara ulaşma yaklaşımının en büyük sakıncasını ise Warren ve Wellek (2016, s. 89) şöyle ifade eder:

> Eserdeki kişi, yazarın gerçek kişiliğinin arkasına sakladığı bir "maske", bir "karşı kişi" olabilir. Ya da eser yazarın kendi hayatından kaçıp kavuşmak istediği bir hayatın tasviri olabilir. Bundan başka sanatçının hayatı, sanat ifadeleri içinde farklı bir şekilde "yaşayabileceği"ni unutmamak gerekir.

Biyografik eleştirinin, eleştirilebileceği bir diğer nokta ise metni dilsel ve yazınsal bir ürün olarak görmemesidir. Bir metni yazınsal kılan unsurları metne ulaşma yolu olarak görmemesi ve sadece yazara bağımlı kalması tek yönlü bir kuram olduğunu gösterir. Metnin ne söylediğini anlamaya çalışmak yerine yazar odağında bir inceleme yazınsal çözümlemeden uzaklaşılmasına neden olacaktır

2.4.2.2. Psikanalitik/Ruhçözümleyimci eleştiri

Psikanalitik eleştiri kuramı, Freud'un psikanaliz kuramını temel alır. Psikanalitik kuramın edebiyat eleştirisinde bir yöntem olarak ele alınması, Freud'un yazarın yaratma sürecini rüya ile bir tutması, edebî eserin üretim sürecini gündüz düşleriyle ilişkilendirmesiyle başlamıştır (Sakallı, 2016, s. 44).

Moran (2012, s. 149), psikanalitik eleştiri kuramının farklı şekillerde ele alındığını ifade eder. Kuram, yazarın psikolojisini, bilinçaltını, cinsel komplekslerini ortaya çıkarmak, bu verileri eserleri yorumlamada kullanmak, eserdeki kişilerin davranışlarını, psikolojisini ve eğilimlerini açıklamak amacıyla kullanılmıştır.

İnsanların zihninde toplum normlarına uymayan düşünceler vardır ve bu düşüncelerini toplumun beklentilerini karşılayacak biçime dönüştüremediklerinde nevroz hâline geçerler. Yazarı sıradan insanlardan ayıran ise bu nevroz durumunu eserleri aracılığıyla somutlaştırması yani nesnelleştirmesidir. Yazarı da sıradan insanlardan ayıran bu özelliğidir. Aynı zamanda yazar kendi psikolojisini ve bu nevrotik hâlini eserlerine yansıtır (Erkman Akerson, 2015, s. 156). Freud edebiyat eserinin oluşumunu şöyle açıklar:

> Gündelik hayatta karşılaşılan bir olay, yazara bir çocukluk deneyimini anımsatmakta, bu deneyim "eski bir isteği" uyandırarak, yazarı bu isteği gerçekleştirecek bir öykü ortaya çıkarmak üzere, zihninde bulunan eski ve yeni materyali birlikte kullanmaya yönlendirmektedir. Bu açıdan, sanat-edebiyat yapıtının sanatçının yaşamıyla ilgisi doğrudandır (1908'den akt. Cebeci, 2015, s. 179).

Bir yapıt Freudcu eleştirel yaklaşımla yorumlanırken, yazarının bilinen psikolojik çatışmaları hareket noktası olarak alınır ya da sanatçının yapıtında ortaya çıkan bilinçaltı ögelerden yararlanarak yazarın ruhsal yaşamı ortaya çıkarılmaya çalışılır (Bozkurt, 2013, s. 197).

Psikanalitik eleştiri kuramına göre, eser çevresinden ve yazarından bağımsız bir yaratım değildir. Onu açıklamak için başka kaynaklara ihtiyaç vardır. Bu kaynakların başında eseri yaratan ve yaratırken kendisinden, kendi yaşamından yola çıkan yazar gelir. Yazar, yarattığı eserine kendisinden bir şeyler katarken aslında kendisini de psikolojik bir zarardan korur. Çünkü baş edemediği duygularını, düşüncülerini eser aracılığıyla dışa vurarak kendisine bir çeşit tedavi uygular.

Psikanalitik eleştiri kuramı birçok açıdan eleştirilmiştir. Bunlardan ilki Freud'un yazarı ruh hastası sayması ve hayal ile sanat arasında bir ilişki olduğunu öne sürmesidir (Moran, 2012, s. 155). Psikanalitik eleştiride dikkat çeken diğer bir nokta ise eserin değerini yazarın eser üzerindeki psikolojik etkisinde aramaktır. Psikanalitik kuram eleştirmene eserin değeri hakkında bilgi vermez. Wellek ve Warren'e göre "psikolojinin kendisi, sadece yaratma faaliyetine hazırlayan bir şeydir ve eserin kendisindeki psikolojik hakikat de ancak tutarlılık ve karmaşıklığı artırdığı –kısaca sanat olduğu- zaman bir sanat değeridir." (2016, s. 106).

2.4.3. Okur odaklı metin eleştirisi.

Okur odaklı eleştiri yaklaşımlarının, metni kendisi için ve kendinden hareketle açıklamaya çalışan metin merkezli eleştiri yaklaşımlarına tepki olarak ortaya çıktığı söylenebilir. Okur odaklı eleştiri, metne nesnel bir tutumla yaklaşılamayacağını savunur.

Okur odaklı eleştiri, bir eserin okurun yaptığı okumayla anlam kazandığı düşüncesi üzerine kurulmuştur. Dolayısıyla eserin varlığı da okura bağlanmıştır. Kuramın okura karşı böyle bir bakış geliştirmesi metin karşısında edilgen olan okuru etkin hâle getirir. Anlamı oluşturan, metnin okur dışındaki durağan varlığı değil, okurun kendisidir. Yazar açısından bir üretim olan metin, okur bağlamında ele alındığında bir tüketimi ifade eder. Anlam da metnin üretiliş aşamasında değil tüketildiği yani okur tarafından okunduğu anda oluşur.

Okur odaklı eleştirinin; duygusal etki, alımlama estetiği ve izlenimci eleştiri kuramı olmak üzere üç farklı türü vardır.

2.4.3.1. Duygusal etki kuramı.

I.A. Richards'ın geliştirdiği duygusal etki kuramı, sanatı ve sanatın bir alanı olan edebiyatı işlevine göre tanımlar. Kurama göre edebiyatın en önemli işlevi estetik yaşantı oluşturmaktır. Estetik yaşantı oluşturmanın temelinde de bir eseri ondan zevk almak için okumak olmalıdır. Aynı zamanda bir edebî eserin işlevi okurda zevk ve estetik duygusu uyandırmaktır.

Bir eseri ondan bir fayda elde etmek için okumak estetik anlayışa uymayan bir tutumdur. Eserin estetik değeri de tamamen insanla yani okurla ilgili bir durumdur. Güzellik (estetik değer) ve değer insandan bağımsız olarak dış dünyada var olamaz mutlaka bir veya bir grup insanla ilgili olarak değerlendirilebilir. İnsan için önemli olmayan bir şeyin değerinden de söz edilemez. Öyleyse bir esere güzel veya değerli diyebilmek insanda bıraktığı etkiyle doğru orantılıdır (Moran, 2012, s. 233, 235). Sadece yazılı olarak var olan bir eserin estetik değerinden bahsedilemez. O eser ne zaman bir insan tarafından okunur ve onun estetik yaşantısına dâhil edilirse o zaman değer kazanır.

Richards'ın psikoloji ve nörolojiye dayandırarak bilimsel bir noktaya çıkarmak istediği kuramı, gözlemlenemeyecek duyguları ele aldığı için bilimsel bir temel sağlayamamıştır. (Moran, 2012, s. 239).

2.4.3.2. Alımlama estetiği.

1960'lardan itibaren okur ve metin arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkide okurun işlevini belirlemeye çalışan kuramlara genel olarak alımlama kuramı adı verilmektedir. Alımlama estetiğinin amacı, metnin çok anlamlı bir yapı olduğunu okurun yorumlarından hareketle ortaya çıkarmak ve bu bağlamda farklı yorumların nasıl oluştuğunu açıklamaktır. Alımlama estetiği ile ilgili çalışmalar farklı ülkelerde yapılsa da merkezi Almanya'dır. Wolfgang Iser, Hans-Robert ve Amerika'da kuramla ilgili çalışmalar yapan Stanley Fish kuramın önemli temsilcileridir (Moran, 2012, s. 240, 241).

Alımlama estetiğine göre bir edebî eserin anlamı, okurla metin arasındaki ilişki sonucunda ortaya çıkar. Metin okur tarafından anlaşıldığında edebiyat metni olur (Erkman Akerson, 2015, s. 189). Bir metnin anlamı çıkış noktasına (yazar) değil varış noktasına (okur) bağlıdır.

Alımlama bağlamında edebiyat tarihini ilk kez ele alan Jauss'un alımlama estetiği anlayışı edebiyat tarihini, okurun anladığı ve anlamlandırdığı ve dolayısıyla okurun dünyasında etkin hâle gelen bir tarih olarak görür (Sakallı, 2016, s. 16). Gerçek bir edebiyat tarihi, eserleri üreten kişi bakımından ele almakla yetinmemeli aynı zamanda tüketen kişi yani okur açısından

da ele almalıdır. Yazınsal metinlerin iletişime açık olması, okur ile metin arasındaki ilişkinin diyalog niteliğinde olmasını sağlar (Sayın, 1999, s. 45). Bir metni alımlayan okur kitlesi değiştikçe metnin anlamında da değişiklikler meydana gelir. Bu bağlamda bir metnin kendi içerisinde barındırdığı anlam ile okurun alımladığı anlam farklı olacaktır. "O hâlde, eserin bir tek ve değişmez anlamı yoktur, okurların değişik beklentilerine göre dönemden döneme değişen anlamları vardır." (Moran, 2012, s. 247). Bir metne verilen değerin ve önemin değişmesi de okurların değişimiyle açıklanabilir.

Okurların değişmesinin yanında, aynı okurun bir metni farklı zamanlarda okuması da farklı yorumların yani alımlamaların ortaya çıkmasını sağlar. Değer ve anlam, okura dilsel göstergelerle ulaşır. Metin dışı bağlamların değişmesi metin içine de yansıyacağı için, metin farklı zamanlarda farklı okumalara da açık bir yapı olarak düşünülmektedir (Sayın, 1999, s. 31).

Iser'e göre her metin bireyi zorunlu bir okuma edimine yönlendirir. Metindeki anlam belirsizlikleri bu okuma edimi sırasında anlam kazanır. Anlam ve estetik etki metnin verileri değildir, okur ile metin arasındaki karşılıklı etkiden doğarlar. Iser bir metnin var olma koşulunu ve tarihsel sürekliliğini kendisinde var olanların okurlar tarafından ortaya çıkarılmasına bağlar. Dolayısıyla okuma edimi, metin içinde örtük olarak var olan eğilimleri ortaya çıkarmaktır (Rifat, 2013a, s. 171, 172). Iser, yazınsal metni, yazarın yarattığı metin ve okurun yaptığı somutlama olarak iki kutba ayırır. İlkine artistik (yazarın yaratımı) , ikincisine ise estetik uç (okurun alımlaması) adını verir. Metin, bu iki kutbun arasındaki alışverişten doğan bir olaydır (Moran, 2012, s. 242).

Fish, anlama ulaşma noktasında okura en geniş yetkileri veren kuramcıdır. Fish, metnin anlamının kendisinde var olduğunu ve okurun işlevinin bu anlama ulaşmak olduğu görüşünü kabul etmez. Ona göre metnin anlamı, okuma sürecinde işlerlik kazanan yaşantılardan oluşur. "Fish'e göre anlam ve değerden söz etmek bir nesneyi değil bir olayı betimlemektir." (Moran, 2012, s. 248).

Alımlama estetiği, okuma sürecinin ayrıntılı bir biçimde analiz edilmesinin kişisel zevk tepkilerin öznelliği noktasında tıkanacağı için eleştirilmiştir (Aytaç, 2009, s. 156). Okurun merkeze alınmasının, metni inceleme bağlamında nesnel ölçütler sunamayacağı da bu eleştirilerin odak noktası olmuştur.

2.4.3.3. İzlenimci eleştiri.

Kuralcılığa, bilimselliğe ve nesnelciliğe bir tepki olarak 19. yy'da ortaya çıkan izlenimci eleştirinin temelinde, kuralları reddetme ve bir eser hakkında nesnel yorumlar yapılamayacağı düşüncesi vardır. İzlenimci eleştiriye göre, eleştirilen metinler hakkında doğru ya da yanlış gibi

genellemeler yapılamaz. Belirlenmiş birtakım ölçütlere göre eser, başarılı veya başarısız olarak değerlendirilemez. Bu bağlamda eleştirici, eserden çok eser hakkındaki görüşlerini ortaya koyar ve eleştirisinin değeri eser hakkındaki düşüncelerinin, görüşlerinin doğruluğundan kaynaklanmaz (Moran, 2012, s. 264-265).

Nesnelliği reddeden izlenimci eleştiri öznel bir yaklaşım gerektirir. Bu durum yapılan eleştirinin içeriği tamamen eleştirmenin duygu ve düşünce dünyasına, bilgi birikimine, estetik zevk anlayışına *vb*. göre değişir. Eleştirmenin farklı zamanlardaki ruh hâli, düşünce dünyası metne yaklaşmasını etkileyecek yani eleştirmenin esere akışında da tek bir yorum ve değerlendirmeden bahsedilemeyecektir.

Çetin, izlenimci eleştiriyi "eleştirmenin edebiyat eserinde kendi izlenimlerini ortaya koyması faaliyeti" olarak tanımlar. İzlenimci eleştiri eserin kendisiyle ve ortaya çıkma süreciyle ilgilenmez. Eleştirmen eser karşısındaki tutumu doğrultusunda bir karara varır ve bu kararını gerekçelendirme ihtiyacı duymaz. Eleştirdiği eserle okuyucu arasında bilgi odaklı değil duygu odaklı bir ilişki kurmaya çalışır (2003, s. 206, 207).

İzlenimci eleştiri kuramı, öznel yargılara dayandığı için eleştirilmiştir. Bir eleştirmenin esere yaklaştığı andaki ruh hâli, hayat görüşü, ideolojik bakış açısı gibi nedenler eser hakkındaki yorumunu değiştirebilir. Bu da eserle ilgili öznel yargıların ortaya çıkarılmasından başka bir şey değildir.

2.4.4. Metin odaklı eleştiri.

Metin odaklı eleştiri yaklaşımları, metni kendisi dışındaki değişkenlerden bağımsız olarak ele almayı amaçlar. Eserin yazıldığı dönemin esere yansıması, toplumun eğilimleri ve yaşantısı, yazarın psikolojik durumu ve yaratma süreci, eseri okuyan kişinin oluşturduğu anlam metin merkezli eleştiri yöntemlerinin esere bakış açısına uymaz.

20. yüzyılda Sovyetler Birliği'nde başlayan Rus Biçimciliği metin merkezli yaklaşımların temelini atmıştır. Rus Biçimcilerinin görüşleri yapısalcığı etkilemiş ve şekillendirmiştir (Erkman Akerson, 2015, s. 161).

Bu bölümde metin merkezli eleştiri yaklaşımlarından Rus biçimciliği, yeni eleştiri ve yapısalcı eleştiri kuramları ele alınacaktır.

2.4.4.1. Rus biçimciliği.

Edebiyat yapıtlarına yönelik eleştiri anlayışı, 20. yüzyıla gelinceye kadar edebiyat dışı birtakım ölçütlere (ahlak, felsefe, kültür tarihi, psikoloji, sosyoloji, antropoloji gibi) göre işlemiştir. Edebiyat bilimine farklı bir bakış açısı getiren Rus biçimciliği akımının çıkış noktası,

edebiyat bilimini bağımsızlaştırmak, edebiyat dışı değer ölçütlerini bir kenara bırakmak ve edebiyata nesnel bir gözle bakmayı sağlayacak, edebiyat çevresi içinde kalan yöntemler geliştirmektir (Erkman Akerson, 2015, s. 167).

Saussure'ün çalışması nasıl yapısalcılığın dilbilimden kaynaklanan genel özünü belirliyorsa, Rus biçimciliği de yazın alanında yapısalcılığın çıkış noktasını belirler (Yüksel, 1995, s. 33).

Edebî metinleri kendi dışındaki unsurlarla açıklamayı reddeden Rus biçimcilerine göre "yazın biliminin asıl konusu yazın değil, yazınsallık olgusudur" (Rifat, 2013a, s. 174, 175). Metni oluşturan yazarın hayatını ve özelliklerini, metnin oluşturulduğu ortamı veya zamanı metin incelemesinin tamamen dışında tutarak metni, kendi özelliklerinden yola çıkarak çözümleme yoluna giderler. Metin incelemelerinde biçim özellikleri önemlidir ancak biçim sadece içeriğin dışa vurumu olarak ele alınmaz. Saussure'ün işlev kavramı bu bağlamda önem kazanır. Çünkü "Rus Biçimcileri işlevden yola çıkarak dizgeye ulaşmaya çalışırlar." (Yüksel, 1995, s. 123). Saussure'ün cümle düzeyinde belirlediği işlevleri metin düzeyine taşırlar. İçeriğe ulaşmak için biçimden yola çıkarlar. Bu yaklaşımları da Saussure'ün gösteren/gösterilen ikili karşıtlığı ile benzerlik gösterir. Saussure, bir dil biriminin ayırıcı özelliği olduğundan bahseder. Bu ayırıcı özellik ise başka bir birim karşısında değerini ortaya koyar. Biçimcilere göre de metindeki birimler birbirleri ile ilişkilerine göre anlam kazanır.

Biçimciler, metni dizisel ve dizimsel olarak ele alırlar. Dizimsel bakış açısı metnin kurgusunu ve akış planını ilgilendirir. Cümle düzeyindeki sözdizimsel yapının metindeki varlığını sorgularlar. Kesitlere ayırma işlemiyle en küçük anlatı birimlerine ulaşmaya çalışır ve bu birimlerin bir araya getirilme kurallarını incelerler. Dizisel düzeyde yapılan incelemelerin amacı ise metinlerdeki biçim-içerik ilişkilerini dilsel açıdan incelemektir. Dilin sunduğu imkânlar doğrultusunda yazarın yaptığı seçme ve birleştirme işleminin metnin oluşumundaki işlevi ortaya çıkarılır (Erkman Akerson, 2015, s. 161, 162).

Moran (2012, s. 182, 183) Rus biçimcilerinin edebiyat kuramına yaptıkları en büyük katkının syuzhet ve fabula ayrımı olduğunu ifade eder. Syhuzet, yazarın romandaki olayları sunuş sırası iken fabula bu olayların kronolojik sıralamasıdır. Yazar gerçek yaşamdaki bir öyküyü alışılmışın dışına çıkarak düzenler ve bir metne yazınsallık özelliği kazandıran da bu özel düzenleniştir.

Rus biçimcileri arasında kurama en büyük katkıyı yapan Vladimir Propp'tur. Rus halk masallarını inceleyen Propp, "masalları yapı özelliklerine göre analiz ederek masallarda sabit ve değişken unsurlar olduğunu ortaya koymuştur" (Çobanoğlu, 2008, s. 197). Propp'un incelemelerinin ardından tespit ettiği değişken unsurlar, masalların çok çeşitli ve farklı

görünümler sunması; sabit unsurlar ise bu çok çeşitliliğin derininde aynı biçimin bulunmasıydı. Propp'un amacı masalların yüzeysel düzeyindeki farklılık ve çeşitliliğe rağmen derin düzeyinde aynı temel yapıya sahip olduklarını göstermekti. (Rifat, 2013a, s. 177). Propp, masallarda sabit olan yapının kişilerin eylemleri olduğunu ifade eder. Eylemler sabittir ancak anlatının değişmesine bağlı olarak şahıslar ve bağlam değişir. Anlatının ortaya çıkmasını sağlayan da sabit olan unsurlar yani işlevlerdir.

Rus biçimciliğinin metin eleştirisine en önemli katkısı, metni odak noktasına alan ve metinle ilgili öznel yargıları dışarıda tutan bir eleştiri anlayışının temellerini atmak olmuştur.

2.4.4.2. Yeni eleştiri.

Kendisinden önceki kuramlara bir tepki olarak ortaya çıkan yeni eleştiri, metni okurdan, yazardan bağımsız sadece metnin kendisini bir sanat eseri olarak incelemeyi ve yorumlamayı ister. Yeni eleştiri edebiyat eserini "yazarından, okurundan, yazıldığı tarihin toplumsal ve tarihsel koşullarından bağımsız, kendi başına yeterli olan, kapalı, dilsel bir düzen" (Moran, 2012, s. 160) olarak görür.

Yeni eleştiriye göre metnin biçimi onun anlamını ortaya çıkarmada tek başına yeterli olacaktır. Metnin türü, metindeki olaylar, kişiler, mekânlar ve zaman metin hakkında gerekli bilgileri verir ve anlama ulaşmayı sağlar. Yeni eleştiri buna "organik birlik" adını verir. Organik birlik ise "eserdeki her ögenin ve bağıntının eserin değeri için gerekli olması; gereksiz hiçbir ögenin ve bağıntının bulunmaması ve bunlardan her birinin yalnız kendi hesabına rol oynamakla kalmayıp diğerlerini de etkilemesi ile sağlanan düzen" (Moran, 2012, s. 161) olarak ifade edilebilir. Bu bakış açısı edebî eserin estetik bir unsur olarak görülmesini ve kendi içerisinde kendisi için incelenmesini gerektirir. Kuram, edebî eserin kendine has varolma nedenleri olduğunu savunur. Bu bağlamda eser incelenirken, felsefe ve diğer düşünsel alanlara yoğun olarak yer verilmesine karşı çıkar (Ünal, 2003, s. 288).

Yeni eleştiri kuramına göre metnin anlamını yazarda aramak boş bir çabadır. Metnin anlamı ile yazarın zihnindeki anlam aynı değildir. Metin yazıldıktan sonra yazarından bağımsız bir bütün hâline gelir ve metnin anlamı kendi sınırları içerisinde aranmalıdır. Aynı şekilde metnin anlamını, okurda bıraktığı izlenim ve etki doğrultusunda belirlemeye çalışmak da yanlıştır. Nasıl ki yazarın düşünceleri ile metnin anlamı aynı düzlemde değilse metnin okurda bıraktığı duygular da metnin anlamı ile aynı düzlemde değildir. Metin her okur üzerinde farklı bir duygu ve izlenim oluşturacağı için metnin asıl anlamına ulaşılması imkânsız olacaktır.

Kurama yönelik yazınsal bağlamda eleştiriler yapılmıştır. Bunlardan ilki, edebiyat eserinin toplumdan, tarihten koparılarak ele alınmak istenmesidir. Bu açıdan kuramı

eleştirenler, metnin tarihî ve toplumsal özelliklerinin metnin anlaşılması için önemli veriler sağlayabileceğini düşünürler. Bir diğer eleştiri ise kuramın okur ve metin arasındaki ilişkiye bakışına yöneliktir. Okurdan bağımsız olarak ele alınan bir metin eksik kalabilir. Çünkü edebî eser çok anlamlıdır ve onu okuyan kişiye göre anlamı değişir. Okurun metni okurken yaşadığı süreç de önemsenmelidir (Moran, 2012, s. 213, 214).

2.4.4.3. Yapısalcı eleştiri.

Birçok bilim alanına uygulanabilen yapısalcılığın, edebiyat üzerindeki etkisinden ve inceleme alanlarından bahsedebilmek için 'yapısal dilbilim' i anlamak gerekir. Yapısal edebiyat eleştirisi, yapısal dilbilimin dil üzerinde yaptığı incelemeleri edebiyat eseri üzerinde gerçekleştirmeye çalışır. "Nasıl dilbilimde somut ve bireysel olan sözün arkasında onu belirleyen soyut ve toplumsal olan bir dil sistemi varsa, edebiyatta da söze tekabül eden somut ve bireysel tek tek yapıtların arkasında da soyut ve toplumsal bir edebiyat sistemi vardır." (Moran, 2012, s. 191, 192).

Yapısal dilbilimin kurucusu F. De Saussure, dili bir yapı olarak görür. Bu yapı dil birimlerinin tek tek varlığından, dilin tarihinden ve dış gerçeklikten bağımsızdır. Bir göstergeler bütünü olan dildeki birimlerin anlamı ve değeri başka birimlerle kurduğu ilişkiyle, dizge içerisindeki işleviyle ortaya çıkar. Yapısal eleştiri de metni oluşturan sözcüklerin, cümlelerin ve daha büyük yapıların tek tek anlamına ulaşmaktan çok bu birimler arasındaki bağıntıya ulaşmayı ve parçaların metnin yapısı içindeki işlevlerini belirlemeyi amaçlar. Yani metni, dil gibi bir dizge olarak görür.

Saussure, dilin eşzamanlı olarak incelenmesinin gerekliliğine vurgu yapmıştır. Yapısalcı dilbilimde nasıl ki dil, gerçek dünyadan bağımsız olarak kendi iç dinamiğine bağlı olan ve bu doğrultuda işleyen bir sistemse, edebiyat metinleri de kendisi dışındaki değişkenlerle açıklanamayacak bir sistem olarak görülmektedir. "Bir metnin, yazın tarihi içindeki yeri, bağlı olduğu akım, içerdiği evrensel gerçekler ya da yazıldığı dönemden yansıttığı özellikler bağlamında değil, kendi içinde işlerliği olan bir dizge olarak eşzamanlı bir yaklaşımla incelenmesi öngörülür" (Yüksel, 1995, s. 13). Dilbilim dili kendisi için ve kendi sistemi içerisinde betimler. Bu bağlamda yapısalcılar metni tarihten, toplumdan ve okurdan bağımsız bir şekilde inceleyerek metnin anlamını metin içi ögelerde ararlar.

Saussure'ün karşıtlıklarından olan dilyetisi/dil/söz karşıtlığı yapısalcı metin eleştirisinde de karşılık bulur. Dilyetisi evrensel, dil toplumsal, söz ise bireyseldir. Söz bireyin, dilin imkânları doğrultusunda oluşturduğu ve derinden yüzeye çıkardığı bir yapıdır. Söz olarak nitelenebilecek metinler de bir derin yapının yüzeye çıkarılmasıdır. Yapısalcı metin eleştirisi

de metinlerin yüzey yapılarından hareketle derin yapılarındaki anlama ulaşmaya çalışır. Yani yazarın bireysel olarak oluşturduğu sözden yola çıkarak metnin derin yapısını ortaya çıkarır.

Saussure'e göre dil, dizisel ve dizimsel bağlantılar bütünüdür. "Dizisel bağıntılar aynı işlevi yüklenen eşdeğer dil göstergeleri arasındaki değiştirim ilişkileriyle tanımlanırlar." (Kıran ve Kıran, 2010, s. 126). Bir cümlede yer alan çiçek adının yerine koyulabilecek bütün çiçek adları dizisel bağıntı kapsamındadır. Konuşucu veya yazar aynı diziden bir sözcük seçerek dizimsel bağıntıyı oluşturmaya çalışır. "Dizimsel bağıntılar dilin yatay ekseninde, konuşma zincirindeki göstergelerin bitişiklik ilkesiyle bir araya gelmesinden kaynaklanır."(Kıran ve Kıran, 2010, s. 126). Dizisel bağıntılar seçme, dizimsel bağıntılar ise birleştirme ekseninde yer alır. Metinlerin incelenmesinde de bu iki bağıntı kullanılır. Yapısal eleştirinin amacı "büyük bir tümce olarak algılanan metindeki ögeler arasındaki "dizisel" ve "dizimsel" bağıntıları saptayıp, "söz" düzeyine yansıyan yapıları işlevsel ögelerine indirgeyerek, metnin gerisindeki dizgeye ulaşmaktır." (Yüksel, 1995, s. 14).

Yücel (2015, s. 18) yapısalcıların metne yönelik yaklaşımlarını şöyle özetler:

1. Ele alınan nesnenin "kendi başına ve kendi kendisi için" incelenmesi;
2. Nesnesinin kendi ögeleri arasındaki bağıntılardan oluşan bir "dizge" olarak ele alınması;
3. Söz konusu dizge içinde her zaman işlevi göz önünde bulundurma ve her olguyu bağlı olduğu dizgeye dayandırma zorunluluğunun sonu olarak, nesnenin artsüremlilik içinde değil, eşsüremlilik içinde değerlendirilmesi;
4. Bunun sonucu olarak, köken, gelişim, etkileşim, *vb*. türünden artsüremsel sorunlara ancak nesnenin elden geldiğince eksiksiz çözümlemesi yapıldıktan sonra ve bunların da dizgesel olarak ele alınmalarını sağlayacak yöntemler geliştirilebildiği ölçüden yer verilmesi;
5. Nesnenin "kendi başına kendisi için" incelenmesinin sonucu olarak, "doğaötesel" değil, "özdekçi" bir tutum izlenmesi;
6. Bu yaklaşımın felsefel, siyasal ya da sanatsal bir öğreti değil, tutarlı bir çözümleme yöntemi olmaya yönelmesi, dolayısıyla düşüngüsel yaklaşımla fazla bir ilgisi bulunmaması.

Bildirişimi sağlayan dil göstergelerinin anlamı bağlama göre değişir. Amacı metnin içine girmek olan yapısalcılık, bu göstergeleri bağlama göre değerlendirir. Bir göstergenin "salt anlamı ile belli bir bağlamda içerdiği anlam arasında eşitlik olmadığını dilbilim öğretir." (Bayrav, 1999, s. 55).

Amacı "anlamlama sorununu çözümlemek" (Bayrav, 1999, s. 59) olan yapısalcılık, edebî metinler dışındaki dilsel ve dilsel olmayan ürünleri de çözümlemeye çalışır. Yapısalcı yöntemin, dil dışındaki alanlara uygulanması ise göstergelerin belirlenmesini güçleştirdi. Yani dilbilimin belirlediği ölçütler başka alanlara uyum sağlayamadı. "Nelerin gösterge sayılacağı

ve göstergelerin karmaşıklığı dilbilimi kurallarına bağlı bir yöntemin aşılması gerektiğini işaretlemiştir." (Bayrav, 1999, s. 63). Bu bağlamda yapısalcılığın göstergebilime evrildiğini veya göstergebilimin yapısalcılık temelinde ortaya çıktığını söyleyebiliriz.

Yapısalcı eleştiri kuramı da diğer birçok kuram gibi belli eleştirilere maruz kalmıştır. Metin incelemelerinde tarihi önceleyen kuramcılar yapısalcığı donuk olmakla ve tarihi yok saymakla suçlarlar. Çünkü yapısalcılar dili ve dolayısıyla metinleri eşsüremli olarak incelerler. Aynı zamanda yapısalcı yaklaşıma, dilin gösteren boyutunun gösterilen boyutundan üstün tuttuğu yönünde eleştiriler de yapılmıştır (Uçan, 2003a, s. 216, 217). Kısacası yapısal yöntem, yazınsal yapıtı kendi içindeki anlamları dikkate aldığında kapalı bir dizge ve bütün olarak görür ve yazınsal yapıta, dil gibi, göstergelerden oluşan bir düzen olarak yaklaşır.

2.5. Göstergebilim, Yazınsal Göstergebilim Çözümleme Yöntemi

Bu bölümde göstergebilimin oluşum süreci ve dolayısıyla gösterge kavramının ortaya çıkışı ve gelişimi; göstergebilimin tanımı, kapsamı ve çalışma alanları; yazınsal göstergebilim ve yazınsal göstergebilim çözümleme yöntemi ele alınacaktır.

2.5.1. Gösterge kavramı ve göstergebilimin ortaya çıkışı.

Dilin doğru ve yanlış biçimlerinden ve kullanımlarından hareketle kurallar bütünü oluşturmaya çalışan geleneksel dil anlayışının aksine dilbilim, dili sadece kendisi için betimlemeyi amaçlamıştır. "En genel tanımıyla dilbilim, dilyetisinin ve doğal dillerin bilimsel olarak incelenmesidir." (Kıran ve Kıran, 2010, s. 44). Martinet (1998, s. 13) "Bir incelemeye, olguların gözlemine dayanıp birtakım güzelduyu ya da aktöre ilkeleri adına bu olgular arasında bir seçme yapılmasını önermekten kaçındığında bilimsel denir." ifadesiyle bilimsel incelemenin kesin kurallardan, yargılardan uzak ve belli bir yöntemle yapılması gerektiğini vurgulamıştır. 19. yüzyılın sonlarına doğru ortaya çıkan dilbilim de doğal dilleri, kuralcı anlayışın aksine kendi sınırlarını çizdiği bilimsel yöntemle incelemeyi amaçlamıştır. Dilbilimin, bilimsel bir nitelik kazanması ise Saussure ile birlikte olmuştur. Dilbilim, dili sözcükler yığını, kurallar bütünü, kendisini oluşturan ögelerin rastgele sıralanması olarak görmez. Dil, bir yapıdır ve bu yapı kendisini oluşturan birimlerden ve bu birimler arasındaki ilişkilerden oluşur. Bu bağlamda dilbilimin asıl görevi "Ulaşabildiği bütün dilleri betimlemek, bu dillerin tarihini incelemek, bütün dillerde sürekli ve evrensel olarak kendini gösteren güçleri araştırmak, tarihin bütün özel olaylarını açıklayabilecek genel yasaları bulmak, kendi sınırlarını çizmek ve kendi kendisini tanımlamaktır." (Saussure, 2001, s. 34).

Çağdaş dilbilimin kurucusu olarak kabul edilen Saussure'ün dil anlayışında en önemli kavramlardan biri göstergedir. Saussure'e göre dil, "Kavramları belirten bir göstergeler

dizgesidir. Onun için de yazıyla, sağır-dilsiz abecesiyle, simgesel nitelikli kutsal törenlerle, incelik belirtisi sayılan davranış biçimleriyle, askerlerin belirtkeleriyle, *vb*. karşılaştırılabilir. Yalnız dil, bu göstergelerin en önemlisidir." (Saussure, 2001, s. 45, 46). Dil göstergesinin, anlama ulaşmamızı sağlayan göstergeler içerisindeki yerine ve önemine dikkat çeken Saussure, göstergeyi "Zihinsel bir işlem birimi olarak görmüş, dış dünya ile olan bağlanışı üzerinde durmamış, bu bağlantıları araştırmanın başka bilim dallarının işi olduğunu söylemiştir. Ancak, göstergenin (sözcüğün) mutlak, değişmez bir dış dünyanın izdüşümünü yansıttığı yolunda bir görüş de belirtmemiştir." (Erkman Akerson, 2005, s. 60, 61). Dil göstergesi gerçek dünyada var olan nesne, kavram veya herhangi bir şeyin dil dünyasına aktarımını sağlar. "Dil, kavramları imleyen bir göstergeler sistemi iken, gösterge insanı ilgilendiren anlam ve anlamlama sorunlarını işleyen bir kavramdır." (Bircan, 2015, s. 51).

Saussure'e göre dil göstergesinin iki ayrı yönü vardır: Gösteren (biçim/sözcük) ve gösterilen (içerik/kavram). Gösteren, bir nesnenin, bir kavramın yerini tutan ses imgeleridir; kavram veya nesneler ise gösterilendir. Saussure (2001), göstergenin bu düzeylerini kâğıdın iki yüzüne benzetir ve kavram oluşmadan ses imgesi oluşamaz, düşünce kâğıdın ön yüzü ise ses de arka yüzüdür, der. Bir kâğıdı farklı biçimlere de dönüştürseniz, küçük parçalara da ayırsanız kâğıdın yine iki yüzü vardır. Saussure gösteren/gösterilen arasındaki ilişkiyi şu şekilde açıklamıştır:

> Dil göstergesi bir nesneyle bir adı birleştirmez, bir kavramla bir işitim imgesini birleştirir. İşitim imgesi salt fiziksel nitelikli olan özdeksel ses değildir; sesin anlıksal izidir, duyularımızın tanıklığı yoluyla bizde oluşan tasarımdır. Duyumsaldır bu imge. Eğer yer yer "özdeksel" diye de nitelendirilirse, bundan yalnızca imgenin duyumsallığı ve genellikle daha soyut olan öbür çağrışım ögesinin, kavramın karşıtı olarak ele alındığı anlaşılmalıdır (Saussure, 2001, s. 107).

Bir gösteren, gerçek dünyada var olan bir nesneyi işaret etmez. Dil, gerçek dünyayı kavramlar dünyasına taşır. Saussure dil göstergesine bakışını; kavram ile ses imgesinin birleşimini şu şekilde şemalaştırmıştır (Parsa ve Parsa, 2012, s. 9):



Şekil 1. Saussure'ün gösterge şeması

Saussure "dillerin gösteren ve gösterilen olmak üzere iki yanlı olduğunu ortaya koyarak biçim ve anlam farkını dizgeleştirmiştir." (Kıran, 1990, s. 51).

Saussure'e göre dil göstergesinin iki temel ilkesinden biri göstergenin nedensizliğidir. "Göstereni gösterilenle birleştiren bağ nedensizdir. Göstergeyi, bir gösterenin bir gösterilenle birleşmesinden doğan bütün olarak gördüğümüzden daha yalın olarak şöyle de diyebiliriz: Dil göstergesi nedensizdir." (Saussure, 2001, s. 110, 111). Bir ses imgesinin bir kavramla birleşmesinde hiçbir ilişki yoktur. Eğer ses imgesi ile karşıladığı kavram arasında herhangi bir nedenlilik ilişkisi olsaydı her kavramı yalnızca bir ses imgesi karşılardı ve yeryüzünde tek bir dil olması gerekirdi. Dil göstergesinde ve dil dışı göstergelerin tamamında nedensizlik ilkesi geçerlidir. Toplumdan topluma değişen selam verme şekilleri buna örnek olarak gösterilebilir. Herhangi bir selam verme şekli üzerinde uzlaşılmış olması yeterlidir. Selam verme her toplumda vardır ancak üzerinde uzlaşılan biçim farklıdır. "Gösteren ile gösterilen arasında bu iki düzlemi birbirlerine yaklaştıran 'uzlaşma' dışında hiçbir doğal bağıntı yoktur." (Kıran ve Kıran, 2010, s. 66). Ancak Saussure'ün de belirttiği "görece nedenlilik" ilkesi Türkçe gibi eklemeli dillerde önemli bir nitelik olarak ortaya çıkar. Düşünce-dil ve kültür-dil ilişkisi görece nedenliliğin dil oluşumunda önemli düzeyde etkili olduğunu göstermektedir. Börekçi (1999, s. 78), dilin kültür ile ilişkisini ve bu ilişkinin sonucu olarak da görece nedenlilik ilkesini şöyle açıklamıştır

> Kültür, bir toplumun soyut ya da somut bütün deneyimlerinden oluşan bir birikimdir. Ancak bu birikimi oluşabilmesi için kuşaktan kuşağa aktarılması gerekmektedir. Bu da dil ile sağlanır. Öte yandan dil de gerçek dünyayı kendi kurmaca dünyasına aktaran bir araç olduğu için varlığı ve gelişmişliği o gerçek dünyanın boyutlarına bağlıdır. Yani, besin kaynağı kültürdür. Bu nedenle kültürle dil arasında iki yönlü ve derin bir ilişki söz konusudur.

Dil göstergesinin temel ilkelerinden bir diğeri de çizgiselliktir. Dil göstergesi, dil dışı göstergeler gibi uzam içerisinde yorumlanamazlar, bunun için zamansal bir özellik gerekir. Dilin, Saussure'den önce çok önemsenmeyen bu özelliği çizgiselliktir. Bir dilin dizisel ve dizimsel olmak üzere iki boyutu vardır. Dizimsel boyut, dizisel boyuttan yapılan seçimlerle ortaya çıkar. Bir başka deyişle dizisel boyut dil, dizimsel boyut ise sözdür. Bu seçme ve birleştirme işlemi çizgiseldir. Dilsel birimin değeri de bu çizgisellik içerisindeki yerine, kendisinden önce ve sonraki birimlerin değerine göre değişir. Saussure (2001, s. 112) bu durumu şöyle açıklar: "Gösteren işitimsel nitelikli olduğundan yalnız zaman içinde yer alarak gerçekleşir ve zamandan kaynaklanan özellikler taşır: a) Bir yayılım gösterir ve b) Bu yayılım bir tek boyutta ölçülebilir: O da bir çizgidir.".

Göstergebilim adında bir bilimin kurulmasının gerekliliğinden bahseden ilk kişi Saussure'dür. Ona göre dilbilim de yeni kurulacak göstergebilimin alt dalı olarak gelişmeye devam edecektir. Saussure, göstergebilimin alanını ve kurulmasının neden gerekli olduğunu şöyle açıklamıştır:

> Göstergelerin toplum yaşamı içindeki yaşamını inceleyecek bir bilim tasarlanabilir: toplumsal ruhbilime, bunun sonucu olarak da genel ruhbilime bağlanacak bir bilim. Göstergebilim diye adlandıracağız biz bu bilimi. Göstergbilim, göstergelerin ne olduğunu, hangi yasalara bağlandığını anlatacak bize. Henüz yok böyle bir bilim; onun için, göstergebilimin nasıl bir şey olacağını söyleyemeyiz. Ama kurulması gerekli; yeri önceden belli. Dilbilim, bu genel nitelikli bilimin bir bölümünden başka bir şey değildir. Onun için de göstergebilimin bulacağı yasalar dilbilime de uygulanabilecek (Saussure, 2001, s. 46).

Aynı dönemlerde Amerika'da dil çalışmaları yapan Ch. S. Pierce de bir gösterge kuramı oluşturmuştur. Saussure göstergebilim için "semiyoloji" terimini kullanırken Peirce "Bütün olguları kapsayan bir göstergeler kuramı tasarlamış ve mantıkla özdeşleştirdiği bu kurama, daha doğrusu "göstergelerin biçimsel öğretisi"ne "semiotic" adını vermiştir." (Rifat, 2013a, s. 116). Saussure'ün gösterge kuramının temelini dilbilim oluşturur. Peirce'ün gösterge kuramının temelinde ise mantık bilimi vardır. Peirce'e göre mantık bütün bilimleri kapsar. Etrafımızı saran göstergeler aracılığıyla mantık oluşur. Saussure, göstergebilimin toplumsal işlevini ön plana çıkarırken Peirce, göstergebilimin mantıkla ilişkili olduğunu vurgulamış ve göstergelerin mantıksal yönünü ön plana çıkarmıştır.

Saussure göstergeyi, gösteren/gösterilen ikili karşıtlığına dayandırırken Pierce gösterge, nesne ve yorumlayan ile üçlü karşıtlık kurmuş aynı zamanda göstergeleri de üç farklı üçlük oluşturarak sınıflandırmıştır. Pierce'ün gösterge tanımı şöyledir:

> Bir gösterge ya da representamen, bir kişi için, herhangi bir şeyin yerini, herhangi bir bakımdan ya da herhangi bir sıfatla tutan bir şeydir. Birine yöneliktir, bir başka deyişle bu kişinin zihninde eşdeğerli bir gösterge ya da belki daha gelişmiş bir gösterge yaratır. Yarattığı bu göstergeyi ben birinci göstergenin yorumlayanı olarak adlandırıyorum. Bu gösterge bir şeyin yerini tutar: yani nesnesinin. Söz konusu gösterge, bu nesnenin yerini, her bakımdan değil de, benim, kimi kez representamen'in temeli diye adlandırdığım bir çeşit düşünceye iletme bakımından tutar (1978'den akt. Rifat, 2013a, s. 117).

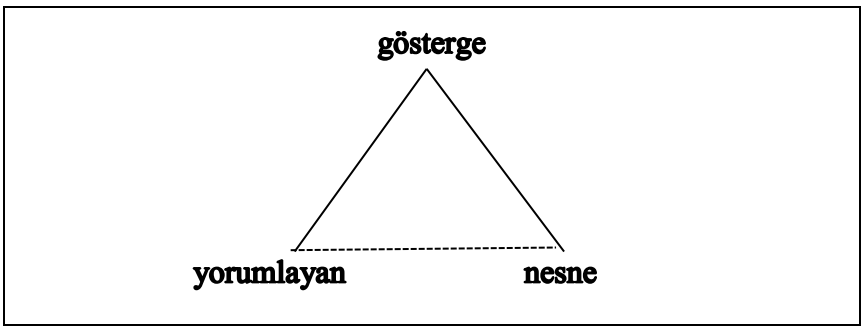
Peirce'ün gösterge anlayışına bakıldığında "önceliği göstergenin kendisinden çok algılanmasına ve değerlendirmesine verdiği" (Yücel, 2015, s. 112) açıkça görülür. Aynı zamanda göstergenin, gösterilen ve gösteren boyutlarına ek olarak bir yorumun gerekliliğine dikkat çeker. Araba sözcüğü bir göstergedir. İki ayrı kişi bu sözcüğü duyduklarında, okuduklarında ikisi de bu sözcüğü yorumlar. Ancak ikisinin zihninde de farklı bir araba yorumu vardır. Peirce, iki kişinin zihnindeki bu yorum farkına dikkat çeker. Ona göre zihinde canlanan şey göstergenin kendisi değil yorumudur. Göstergenin görevini yerine getirebilmesi için bir yorumlayıcı tarafından yorumlanması gerekir. Çevremizde yaşananlar, reklam panoları, trafik işaretleri, uyarılar, yol levhaları, her türlü yazılı ve görsel nesneler biri tarafından yorumlanmadığında nesne olarak kalmaya devam ederler. Göstergeye işlev kazandıran nesne ile arasındaki bağ ve dolayısıyla bir yorumlayıcının varlığıdır. Tümertekin (1978, s. 141) Peirce'ün gösterge anlayışını şöyle açıklar:

> Gösterge bu üçlü bağıntının 'birinci' terimidir. Birinci olarak, göstergenin nesnesi adı verilen bir 'ikincisi' ike bağıntı içindedir. Bu ikinci ise, göstergenin yorumlayanı adını taşıyan bir 'üçüncü'yü belirleme özelliğine sahiptir. Öte yandan, bu üçlü özsel bağıntı göstergenin anlam kazandığı bir 'alan'a dayanır.

Peirce'ün gösterge tanımında dikkat çeken kavramlardan bir diğeri de "bilinç" tir. Şahin (2014, s. 36) tanımdaki bilinç kavramını şöyle açıklar: "Başka bir şeyin yerine geçen başka bir şey bilinçli olarak var olmalıdır.". Bir sözcüğün kullanımı rastlantı ile değil bilinçle yapılmalıdır. Bilinçle yapılmayan her sözcük seçimi mantığın değil rastlantının bir sonucudur. Ancak mantık rastlantıya yer vermez.

"Peirce'e göre bilgi, düşünme ve dış dünyadaki diğer tüm nesneler, gösterge niteliğini taşır. Her gösterge ise bir başkasına gönderme yapmaktadır. İnsan da geçmişten itibaren birbirine eklemlenerek gelen göstergeler zincirinin bir halkasıdır." (Demir, 2016, s. 49).

Peirce' ün gösterge şemasını şu şekilde gösterebiliriz:



Şekil 2. Peirce'ün gösterge şeması

Göstergeleri üçlükler biçiminde inceleyen Peirce'ün bu birimler ile ilgili açıklamasını Rifat (Peirce 1978'den akt. 2013a, s. 117) şöyle aktarmıştır:

> Göstergeler üç ayrı üçlüğe göre bölümlenebilirler. Birinci bölümleme, göstergenin kendisinin yalın bir nitelik, gerçek bir varlık ya da genel bir kural olmasına göre yapılır. İkinci bölümleme, gösterge ile nesnesi arasındaki ilişki ya da göstergenin kendi başına bir özellik taşımasına ya nesnesiyle varoluşsal bir ilişki kurmasına ya da yorumlayanı ile ilişki kurmasına göre yapılır. Üçüncü bölümleme, yorumlayanın göstergeyi ya bir olasılık göstergesi ya bir gerçek gösterge ya da bir mantık göstergesi biçiminde canlandırmasına göre yapılır.

İlk bölümlemede, duyularla somut olarak algılama ve göstergenin nesne ve yorumlayandan bağımsız olarak varlığı söz konusudur. Yorumlayanın etkisi değil göstergenin öz niteliği önem kazanır. Peirce, bu ilk bölümlemede göstergeleri kendi içerisinde üç farklı şekilde incelemiştir: Nitel, tekil ve kural gösterge. Bu göstergeleri bir örnek üzerinden açıklamak gerekirse; 'kedi' sözcüğü gerçekte var olan bir canlıyı işaret eder. Ancak bize nasıl bir kedi düşlememiz gerektiğini söylemez. Sadece canlı bir varlık olan kedinin, sözcükler dünyasına aktarımını ifade eder ve nitel göstergedir. Söylem içerisinde kedi sözcüğü belli bir kedi türüne veya belli bir kediye işaret ediyorsa tekil göstergeye dönüşür. Kedi sözcüğü bir şeyin belirleyicisi veya ölçütü olarak kullanılıyorsa kural gösterge olur.

Peirce, ikinci bölümlemedeki göstergeleri de üç farklı şekilde ele almıştır: Görüntüsel gösterge, belirti ve simge. Görüntüsel gösterge, temsil ettiği şeyle yani gösterileni ile benzerlik ilişkisi kurar. Bir şeyin resmi veya bir fotoğraf görüntüsel gösterge olarak kabul edilebilir. Belirti ise neden ve sonuç ilişkisine dayanır. Belirtilen nesne ile gösterge olma özelliği arasında sıkı bir bağ vardır. Örneğin bir yerde ateş yanıyorsa oradan duman yükselecektir ve duman ateşin belirtisi olacaktır. Bir başka ifadeyle duman yükselmesinin sebebi yanan ateştir. Simge türü gösterge ise bir yorumlayan gerektirir. Nesne ile gösterge arasında uzlaşıma dayalı bir bağ vardır. Güvercin bir kuştur ancak uzlaşıma dayalı olarak insanlar onu barışın simgesi olarak kabul ederler. Eğer bir yorumlayan ve uygun bağlam yok ise güvercin barışı simgelemez.

Üçüncü bölümleme ise tamamen yorumlayan ve gösterge arasındaki ilişkiye göre belirlenmiştir. Peirce üçüncü bölümdeki göstergelere terim, önerme ve sav adını vermiştir. Bu bölümdeki göstergeleri Erkman Akerson (2005, s. 115, 116) şöyle açıklamıştır:

> *Terim*, yorumlayıcı açısından açık uçlu bir göstergedir. Tek başına doğru ya da yanlış olamaz. *Önerme,* bilgilendirici bir göstergedir. Terimlerin bir araya gelmesiyle kurulur. Önermenin de doğru olma kanıtı kendi içinde değildir. *Sav,* karmaşık bir göstergeler bütünüdür. Önerme, yalnızca bir nesnenin varlığını dile getirir, sav ise bunun doğru olup olmadığını kanıtlar.

Saussure ve Peirce'den sonra göstergebilimle ilgilenen kuramcılar olmuştur. Yapılan çalışmalarda kuramcılar, anlatı çözümlemesine, yazınsal eleştiriye ve daha birçok alana göstergebilimsel çerçeveden bakmaya çalışmışlardır.

Peirce'ün mantık bilimine dayalı gösterge kuramını geliştirmeye çalışanlar arasında ilk sırayı Charles William Morris alır. Ona göre, "Herhangi bir şey, kişi veya kişiler belirli koşullarda ve bir ilişki içinde bilgi veya bilgiler sunduktan sonra bireyde veya bireylerde davranış değişikliğine yol açıyorsa o iletiler ve o davranışların bütünü göstergedir." (Morris 1973'ten akt. Şahin, 2014, s. 47). Morris ve Peirce'e göre göstergebilim sadece dil göstergelerini değil, tüm göstergeleri çözümleyecek imkânları sunan bir bilimdir. Birçok disiplin göstergelerle açıklanabilir ve nasıl işledikleri ortaya konabilir. Bu bağlamda Morris, genel bir gösterge kuramı oluşturmaya çalışmıştır ve bu kuramını üç bileşene dayandırmıştır. Bunlar:

1. Sözdizim: Göstergelerin birleşim kurallarını, öbür göstergelerle ilişkilerini araştırır, göstergelerin birleşik göstergeler (bildiriler) oluşturmak için nasıl bir araya geldiklerini inceler,
2. Anlambilim: Göstergelerin anlamını, bir başka deyişle gösterge ile belirttiği şey arasındaki ilişkiyi inceler,
3. Edimbilim: Göstergelerin kaynağını, kullanılışını ve etkilerini davranış çerçevesi içinde ele alır; bir başka deyişle göstergeler ile bunları kullananlar (yani üretenler ve yorumlayanlar) arasındaki ilişkileri inceler. (Rifat, 2013a, s. 122).

Morris, göstergelerin birbirleriyle ilişkilerini, eklemlenişlerini ve göstergelerin yorumlayanlarla ilişkilerini sınıflandırmanın yanında üç farklı göstergebilim tasarlamıştır:

1. "Salt (katışıksız) göstergebilim: Göstergelerden söz etmeyi sağlayan bir üstdil hazırlar,
2. Betimleyici göstergebilim: Belirlenmiş göstergeleri inceler,
3. Uygulamalı göstergebilim: Göstergeler bilgisini değişik amaçlarla kullanır." (Rifat, 2013a, s. 122).

Peirce'ün kuramının Morris'ten sonraki en büyük takipçisi T. A. Sebeok'tur. O da Peirce ve Morris gibi göstergeleri bir bütün olarak görür. Sebeok göstergebilimi sadece insana özgü bir kavram olarak düşünmez. O, göstergeyi tüm canlıları kapsayan bir kavram olarak kabul eder. Yücel (2015, s. 115), Sebeok'un gösterge anlayışını şöyle açıklar:

> İnsansal göstergelerle insansal olmayan göstergeleri birbirinden ayırma gereği duymaz, araştırmaları "çok geniş" bir "dirimgöstergesel veriler bütününe" dayandırmak gerektiğini söyler, canlı varlıkların "konuşabilen"/"konuşamayan" biçiminde iki sınıfa ayrılmasını Avrupalı göstergebilimcilerin insan-özekçiliği biçiminde değerlendirerek hayvanlar arasındaki bildirişim göstergelerini de göstergebilimin inceleme alanına katmak ister.

Amerika'da dilbilim ve göstergebilim çalışmaları yapan kuramcıların yanında Avrupa'da ve Rusya'da da bu alanlarda çalışmalar yapılmıştır. Alana katkısı olan kuramcılardan Roman Jakobson Prag Dilbilim Çevresi'ni kurmuştur. Jakobson göstergebilime en büyük katkıyı sesbilim çalışmaları ile yapmıştır. Jakonson'a göre göstergenin "kalkış noktası anlatım ile içerik arasındaki benzeşikliktir. Anlatımın birimleri olan sesbirimler birleşerek nasıl sözcüğü oluşturuyorsa, içeriğin birimleri, anlambirimcikler de birleşerek anlamı oluşturur. Böylece göstergebilimi hazırlayan anlambilim, sesbilimin yöntemlerini kullanmış oluyordu." (Kıran, 1990, s. 56). Yapısalcı eleştirinin gelişimine büyük katkıları olan Jakobson, iletişim sürecinde kullanılan dilsel işlevleri belirlemiş ve metin içerisindeki işlevlerin önemine dikkat çekmiştir. ,

Saussure'ün kuramını geliştiren bir diğer bilim insanı da Louis Hjelmslev'dir. Hjelmslev, Saussure'ün gösteren ve gösterilen düzlemlerini geliştirmiş ve bu düzlemleri de iki farklı düzeyde incelemiştir.

> Gösterenler düzlemi *anlatım düzlemini* gösterilenler düzlemiyse *içerik düzlemini* oluşturur. Bu iki düzlemin her birine, Hjelmslev yeni bir ayrım getirmiştir. Bu ayrım, artık yalnız dilbilimde değil, göstergebilimde de gösterge incelemesi için önemli sonuçlar verebilir. Gerçekten de Hjelmslev'e göre, her düzlem iki *katman* içerir: *Biçim* ve *töz.* (Barthes 1979, s. 31).

L. Hjelmslev, işitim imgesini anlatım, kavramı ise içerik olarak belirler. İçerik ve anlatım düzeylerini de kendi içerisinde biçim ve töz düzeylerine ayırarak dilbilim ve göstergebilim açısından önemli bir belirleme yapmış olur.

anlatım	biçim
	töz
içerik	biçim
	töz

Şekil 3. L. Hjelmselv'in gösterge şeması

"L. Hjelmslev, bir dilbilim kuramının, tözleri değil, biçimleri araştırması gerektiğine inanır. Söz konusu biçimi de gerek anlatım gerekse içerik düzlemlerinde türdeş ögeler arasındaki ilişkiler ağı içinde arar. Çünkü, dilsel birimler tözlerine göre değil, ilişkiler ağı içindeki yerlerine göre tanımlanır." (Rifat, 2013a, s. 47).

Bunun yanında göstergelerin iki farklı anlam taşıdığını savunan Hjelmslev, düzanlam ve yananlam kavramlarını ortaya atar. Hjelmslev'e göre "herhangi bir sözce ilk anlamının dışında (düzanlam), daha başka anlamlar da (yananlam) taşıyabilir." (Rifat, 2013a, s. 125).

Saussure'ün gösterge kuramını esas alan dilbilimcilerden biri de Roland Barthes'tir. Saussure dilbilimi göstergebilimin bir alanı olarak görürken Barthes bunun tam tersini söyler. Barthes göstergelerin dile bağlı olduğunu ve dil dizgesi olmadan açıklanamayacaklarını savunur. "Nesneler, görüntüler, davranışlar anlam taşıyabilirler ve bunu çok sık olarak yaparlar, ama hiçbir zaman bağımsız biçimde olamaz bu; her gösterge dizgesi dille karışır." (Barthes, 2016, s 28). Anlamın sadece dilde var olduğunu ve göstergelerin anlamlandırılmasının da dil ile olabileceğini Barthes şu şekilde ifade etmiştir:

> Bir tözün ne anlama geldiğini algılamak, zorunlu olarak dilin bölümlenmesine başvurmak demektir. Yalnızca adlandırılmış anlam vardır, gösterilenler dünyasıysa dilin dünyasından başka bir şey değildir. Böylece göstergebilimci başlangıçta her ne kadar dildışı tözler üstüne çalışırsa da, ilerlediği yol üstünde, er geç, dili bulacaktır." (Barthes, 2016, s. 29).

Barthes dili, tüm göstergelerin çıktığı bir sokak olarak görmüş ve göstergebilimin dilbilimin alt dalı olduğunu savunmuştur. Saussure'ün göstergebilim ve dilbilime bakışıyla bu anlamda ayrılır. Aynı zamanda Barthes de dili ikili karşıtlıklar biçiminde incelemiş ve dil\söz, gösterilen\gösteren, dizim\dizge ve düzanlam\yananlam karşıtlıklarını önermiştir.

Eric Buyssens de Sausuure'ün dilbilim görüşlerini göstergebilime aktarmaya çalışır. Buyssens'e göre "göstergebilim, toplum yaşamı içinde bildirişim sağlamak amacıyla üretilmiş göstergeleri (trafik işaretleri, *vb*.) inceler."(Rifat, 2013a, s. 125, 126).

Göstergebilimin bağımsız bir bilim dalı hâline gelmesinde büyük katkıları olan A. J. Greimas'ın tasarladığı ve geliştirdiği göstergebilim, "her çeşit gösterge dizgesindeki anlamsal

eklemlenişi, anlatımın üretilişini bir üstdil aracılığıyla yeniden üreterek yorumlamayı amaçlar." (Rifat, 2008, s. 39). Greimas'a göre göstergebilimin temeli ve ilgi alanı anlamdır. Sadece dilsel anlamları değil "insan ile insan, insan ile dünya" (Rifat, 2013a, s. 201) arasındaki ilişkileri ve anlamları ortaya çıkarmaya çalışır.

Sadece dil göstergesi ile değil anlam üreten her türlü göstergeyle ilgilenen Umberto Eco'nun gösterge ve göstergebilim anlayışının temeli büyük oranda Peirce'e dayanır. Göstergeye geniş bir bakış açısı getirmiş ve onu "bir gösterge başka bir şeyin yerine anlamlı olarak geçebilecek herhangi bir şey" (Kıran ve Kıran, 2010, s. 321) olarak ifade etmiştir. "Eco, "gösterge" yerine "gösterge işlevi" terimini getirir. Eco'ya göre "gösterge işlevi" terimi, anlatım (maddesel olay) ile içerik arasındaki korelasyonu belirtir." (Demir, 2016, s. 96). Eco'ya göre "bir gösterge, diğeriyle ortak bağıntıyla ve "gösterge işlevi"yle bağlanmış içerik ve ifadeden oluşmuş bir birimdir."(Demir, 2016, s. 247). Bu bağlamda Eco'nun göstergeye bakışı Hjelmslev'in anlatım ve içerik ayrımına denk düşer. Eco, gösterge işlevinin ortaya çıkabilmesi için de ifade ve içerik arasında bir uyumun gerekliliğine dikkat çeker.

Peirce, Hjelmslev, Saussure gibi kuramcılardan etkilenen Eco, çağdaş göstergebilimin gelişmesine büyük katkı sağlamıştır. "Eco'ya göre göstergebilim, bir iletişim süreci olarak düşünülen kültürel olguların incelenmesidir." (Kıran ve Kıran, 2010, s. 321).

Eco'nun göstergebilim anlayışında alımlama ve alımlama estetiğinin etkisi büyük olmuştur. "Metnin, okurun yorumuna açık olması ve böylelikle tanımlanabileceği fikrini sistemleştirmeye çalışan Eco'nun yapıtlarında sıklıkla kullanmayı tercih ettiği "okur" ifadesi, estetikte kullanılan "alımlayıcı" kelimesi ile neredeyse eş anlamlıdır." (Demir, 2016, s. 271). Metin tamamlanmış, sınırları belirli aynı zamanda yoruma kapalı olmayan bir bütündür. "Metin 'tembel bir makine'dir ve "gerçekleşebilmek" için okurun işbirliğini gerektirir." (Rifat, 2013a, s. 168).

Gösterge kavramı üzerine çalışan araştırmacılar, göstergebilimin temellerini atmışlardır. Farklı alanlara uygulanabilen bir yöntem sunan göstergebilimin bağımsız ve kendine yeten bir bilim dalı hâline gelmesi ise 20. y.y'da gerçekleşmiştir.

2.5.2. Bir bilimsel araştırma alanı olarak göstergebilim

Göstergebilim, "insan-doğa ve insan-insan ilişkilerini anlamlayan bir bilimdir. Kısacası önceden oluşturulmuş anlamlamayla, anlamın ortaya çıkarılma yollarıyla ilgilenen bir bilimdir" (Sayın, 2014, s. 51). Günay (2002, s. 181) göstergebilimi, "kısaca göstergeleri inceleyen bir bilim dalı" olarak tanımlamaktadır. Vardar'a (2002, s. 107) göre "toplum yaşamı içinde ele alınan gösterge dizgelerini inceleyen dal, anlamlamayı ele alan dal"dır. Guiraud'a (2016, s. 17)

göre göstergebilim "diller, düzgüler, belirtgeler, *vb*. gibi gösterge dizelerini inceleyen bilimdir.".

Temelleri Antik Çağ'a dolayısıyla mitolojiye kadar dayanan göstergebilimin bağımsız bir bilim alanı olarak ortaya çıkması ve incelenmesi 19. y.y.'da başlar. Çağdaş göstergebilim üç farklı biçimde gelişir. Bunlardan ilki toplum içerisindeki bütün göstergeleri inceleyen bilim dalı; ikincisi insanlar ve hayvanlar dünyasındaki bütün göstergelerin genel kuramını ortaya çıkarmaya çalışan genel kuram; üçüncüsü ise anlam üretiminin süreçlerini inceleyen bilimsel tasarıdır (Rifat, 2013b, s. 100). Çağdaş göstergebilim, Saussure ve Pierce'ün farklı zamanlarda yaptıkları çalışmalarla temelini attıkları bir alandır.

Türkçede göstergebilim olarak ifade edilen bilim dalı Batı'da semiyoloji ve semiyotik terimleri ile karşılanır. Bu iki alanın temel amacı gösterge dizgelerini incelemektir. Semiyoloji Saussure'ün dilbilim kuramıyla şekillenen, semiyotik ise Peirce'ün mantık bilimi ile ilişkilendirdiği alanlardır. Günlük yaşamda karşılaştığımız, gözlemlenebilir, anlamları kapalı gibi görünen ancak anlamlandırma anında anlamı açık hâle gelen, ilk anda çözümlenmesi muhtemel olan trafik işaretleri, denizci flamaları, el kol işaretleri, sağır-dilsiz alfabesi gibi dizgelerin incelenmesi ve anlamlandırılması bildirişim göstergebilimi veya semiyoloji olarak adlandırılır. Semiyoloji, ortaya çıkma amacı bildirişim olan dizgelerdeki göstergeleri, işlevi bağlamında inceleyen ve bu incelemede dilbilimin yöntemine başvuran bir etkinlik alanıdır. Karmaşık, görünen yapısının dışında farklı şeyler ifade eden, katmanlardan oluşan ve incelemeye başladıkça derinleşen, sınırları kesin olarak çizilemeyen ve doğal olarak anlaşılmaları güç olan resim, edebiyat metinleri gibi dizgelerin incelenmesi ve anlamlandırılması ise anlamlama göstergebilimi veya semiyotik olarak adlandırılır. Semiyotik, bir dizge içerisinde anlamın oluşumunu ve üretiliş biçimini inceleyen etkinlik alanıdır (Rifat, 2013a, s. 113-115).

Göstergebilim, Stoacılardan bağımsız olarak gelişen ve daha çok 20. yy.'ın başlarında Saussure ve Peirce gibi öncülerin oluşturduğu bir alandır. 1960'tan sonra Fransa'da (Roman Jakobson ve Louis Hjelmslev'in etkisiyle) ve sonrasında Sovyetler Birliği'nde (Jakobsonla bağlantılı olarak Moskova Okulu'nun ortaya çıkmasıyla) yenilikçi ve bilimsel bir yaklaşım biçiminde kurulmuştur. İnsan bilimleri öğretimi alanına alınmamasına karşın önemli sayıda çalışma ve araştırmaya kaynak olan göstergebilim, bir bilim dalı ve yöntembilim olarak gelişmiştir (Greimas 1977'den akt. Rifat, 2014, s. 334, 335).

Göstergebilimin ortaya çıkışını, gelişimini ve kuramcıların bu bilime katkılarını Kıran (1990, s. 51) şöyle açıklamıştır: "Prag Dilbilim Çevresi'nden Jakobson ve Troubetzkoy Saussure'ün araştırmalarını yaygınlaştırmış, Kopenhague Dilbilim Çevresi'nden Hjelmslev

dizgeleştirmiş, Benveniste söyleme uygulamış, Barthes anlaşılabilir bir dile indirgemiş ve nihayet Greimas da göstergebilimi oluşturmada kuram ve yöntem olarak kullanmıştır.”.

Göstergebilim dilbilimle mantıktan, bilgi kuramıyla kültürel antropolojiden yararlanarak yöntemsel önerilerde bulunan, yorumlama örnekleri sunan bir üstbilim niteliği taşır (Kıran ve Kıran, 2010, s. 324; Kıran,1990, s, 51). Floch (1985’ten akt. Günay, 2012, s. 19) göstergebilimin kaynaklarını şu şekilde ifade etmiştir:

Kültürel İnsanbilim	Dilbilim	Bilgi Kuramı
Bizimkinden çok farklı düşünce biçimleri ve kültürler üzerine çalışır ve genellikle sözel olmayan dillerle uğraşır. Marcel Mauss Vladimir Propp Georges Dumezil Claude Levi- Strauss	Tarihsel olarak, dili inceleyen ve kendini bilim olarak oluşturan ilk bilimdir. Ferdinand de Saussure “anlam farklılıklardan doğar”. Yapısalcılık: Göstergenin iki yüzü vardır: Gösteren\gösterilen Roman Jakobson Nikolay S. Troubetzkoy Louis Hjelmslev Viggi Brondal Emile Benveniste Roland Barthes	Göstergebilimin bilimsel projesi olan bilimsellik üzerine bir düşünceyi zorunlu kılar. Mantık Viyana Okulu: (Rudolphe Carnap) Polonya Okulu: (Alfred Tasky) Fenomenoloji: Edmond Husserl Maurice Merleau-Ponty
	Algirdas-Julien Greimas **1980 Paris Göstergebilim Okulu** Bu okulun temsilcileri göstergebilimi, Anlama dizgelerinin bilimi olarak düşünmüştür.	

Şekil 4. Göstergebilimin faydalandığı alanlar

Göstergebilim ve dilbilim arasındaki ilişki Saussure’ün yapısalcı dilbilim kuramına dayanır. Saussure, dilbilim kuramında anlamın karşıtlıklardan doğduğunu ve birimlerin bir dizge içerisinde bulundukları yere ve diğer birimlerle kurdukları ilişkilere göre anlam yüklendiklerini ifade eder. Göstergebilimin temelinde de anlamın karşıtlıklardan oluştuğu düşüncesi vardır. Anlamı ayıran ve ortaya çıkaran şey karşıtlıklar ve farklılıklardır. Bir cümlede bir sözcüğün yerine dizisel olarak farklı sözcükler getirilebilir. Bu durum, anlamı değiştirecek

ve dizimsel boyutta bir fark oluşturacaktır. Bu bağlamda göstergebilim "anlamın ancak ögeler arasındaki ilişkilerle belirlenebileceğine inanır." (Rifat, 2011b, s. 32).

Uçan (2013, s. 115) dilbilim ve göstergebilim arasındaki ilişkiyi şöyle ifade eder: "Dilbilim doğal dilin, göstergebilim her tür dilin işleyiş biçimini, göstergeler arasındaki ilişkilerle doğan anlamı yakalamaya, betimlemeye; ortaya koyulan dilsel bir 'oyun'un kurallarını, hangi kurallara göre bu oyunun oynandığını görmeye, dildeki, anlatılardaki 'yapı'yı ortaya çıkarmaya, göstermeye çalışır.".

Saussure'ün kuramında yer alan dizge ve işlev kavramının kültürel ögeleri çözümlemede kullanılmaları ile kültürel insanbilim ve göstergebilim ilişkisi ortaya çıkar. Bu alandaki çalışmalara Propp'un masal çözümlemelerinde masalların temel bölümlerini işlev olarak belirlemesi ve Levi-Strauss'un toplumsal yapı çözümlemeleri örnek gösterilebilir (Uzdu Yıldız, 2011, s. 7). Göstergebilimin bilimsellik ölçütleri oluşturmaya çalışması ve kendine ait bir üstdil oluşturması ise bilgi kuramı ile ilişkilidir.

Uzdu Yıldız'a (2011, s. 5) göre göstergebilim, sözcüklerin anlamlarını inceleyen sözcükbilim ve sözcüklerle oluşan cümlenin anlamını inceleyen anlambilimle yakından ilişkilidir. Göstergebilim cümlelerle ortaya çıkan cümle ötesi yapıların anlamını incelemesi bağlamında anlambilim ve sözcükbilimin verilerinden yararlanmaktadır.

Kıran'a göre (2009, s. 4) göstergebilimin konusu değil zorunlu kalkış noktası, göstergelerdir. Göstergebilim de sadece dilsel göstergeleri değil, ilksel olarak olası tüm göstergeleri inceler. Anlamı olan tüm nesneler göstergebilimin inceleme alanına girer.

Göstergebilim, inceleme noktası olan göstergelere üç biçimde yaklaşır (Keller 1995'ten akt. Şahin, 2014, s. 5):

1. Anlambilim: Göstergenin anlamını incelemektedir. Bir toplumda göstergelerin uzlaşı sonucu aldığı anlamı, çok anlam, tek anlam, anlam kayması, anlam genişlemesi, anlam daralması, anlamın yok olması gibi nesnelerin adları ilişkin ve olguların anlamsal yapılarını tarihsel süreç içinde açıklayan bilim dalıdır.
2. Sözdizim: Göstergeleri dil bilgisi (gramer) kurallarına göre inceleyen bilim alanıdır. Dil bilgisi kurallarının amacı iletişimin doğru yapılabilmesi ve dilin sistematiği içinde işlevini yerine getirebilmesi için var olan bilim dalıdır.
3. Pragmatik: Göstergeyi sunan kaynak ve göstergeyi alımlayan bireylerin söz konusu göstergeleri hangi amaçla ve neden ilettiklerini inceleyen bilim dalıdır.

Kendisini oluşturan gösterge ve bilim sözcüklerinin anlamsal değerinin toplamından farklı bir boyutu olan göstergebilim, sadece göstergelerin incelendiği ve anlam değerlerinin

ortaya çıkarıldığı bir alan olarak değerlendirilmemelidir. Göstergebilim, doğrudan göstergeyle ve bir yapıyı göstergelerine ayırmakla değil de anlamla, anlamlamayla, anlamın üretilmesiyle ilgilenen bir etkinlik olarak düşünülmektedir (Rifat, 2011b, s. 29). Dilin içerisinde sözcüklerin tek tek anlamları vardır. Dilin imkânları doğrultusunda dizisel düzeyde sözcükler seçilir ve dizimsel boyutta bir bildiri üretilmiş olur. Göstergebilim, sözcüklerin dizisel bağlamdaki anlamlarıyla değil diğer sözcüklerle bir araya gelerek oluşturdukları dizimsel bütünün anlamını ve anlamın üretiliş sürecini ortaya koymaya çalışır. "Göstergebilimin işlevi çözümlenecek nesnenin boyutları ne olursa olsun, nesneyi göstergelerine bölmek değil, karşılıklı ilişkilerle tümüyle tanımlanan birimleri ortaya koymak ve gene aynı ilişkilerle belirlenmiş gruplara yerleştirmektir." (Kıran, 1990, s. 58).

Sonuç olarak göstergebilim, anlam üreten bütün yapıları çözümlemeyi ve bu yapıların ilettiği anlamın üretiliş sürecini ve içeriğin biçimini ortaya çıkarmayı amaçlar.

2.5.3. Bir metin çözümleme yöntemi olarak yazınsal göstergebilim

Genel göstergebilim nesnel gerçekliği yansıtan bütün göstergeleri anlamayı ve anlamlandırmayı amaçlarken yazınsal göstergebilimin çözümleme alanı sadece yazınsal metinlerdir. Yazınsal göstergebilim, anlatılarda anlamın nasıl üretildiğini ve bu üretim sürecinde anlamların nasıl eklemlendiğini ortaya çıkarmaya çalışan bir tasarı olarak karşımıza çıkar. Yazınsal göstergebilim, dil bilgisinin sözdizimsel düzeyde yaptığı çözümlemeyi, anlatı düzeyinde yapar. Yani anlatıdaki yapıyı ortaya koyarak anlamın nasıl oluştuğunu göstermeye, sonuçta da anlatının gramerini ortaya koymaya çalışır. Anlatı çözümlemesi bağlamında göstergebilim, yazınsal metni bir dizge olarak görür ve bu dizge içerisindeki birimlerin işlevini ortaya çıkarmaya çalışır.

Saussure'ün ortaya koyduğu gösterge kuramını, bir yandan Hjelmslev'in bakış açısıyla, diğer yandan da Propp ve Rus biçimcilerinin verileriyle zenginleştiren ve farklı bir dizge oluşturan göstergebilimin en üretken yöntemi A. J. Greimas öncülüğünde geliştirilmiştir (Öztokat, 2005, s. 71). Göstergebilimin bağımsız ve kendi kendine yeten bir bilim dalı hâline gelmesinde Greimas'ın katkısı büyüktür. Vardar (2002, s. 110), Greimas'ın, göstergebilimi hem dünyanın insan hem de insanın insan için taşıdığı anlamı araştıran dal olarak yorumladığını ifade etmektedir. Bu doğrultuda Greimas göstergebiliminin amacı "anlamlı bütünlere özgü anlamsal ayrılıkları, anlamsal eklemlenişi, anlamın üretilişini (anlamlama) bir üstdil aracılığıyla yeniden üreterek yorumlamak"tır (Rifat, 2013a, s. 192). Yazınsal metin çözümlemesi bağlamında ise metnin düzeylerini belirler ve bu düzeyleri dizgeleştirerek bir üstdil aracılığıyla sunar.

Greimas göstergebiliminin inceleme nesnesi çevremizi saran her tür göstergenin "anlam"ıdır ancak ilk incelemelerini yazınsal metinler üzerinde yapmıştır. Tutarlı ve bütüncül bir yöntem oluşturma amacında olan yazınsal göstergebilimin metne bakış açısını Yücel (2012, s. 94) şöyle ifade eder:

1. nesnesini kesinlikle belirlenmiş bir terimler bütünü ve örnekçeler kullanarak, bulgularını her zaman somut örneklere dayandırarak, hiçbir şeyi dışarıda bırakmadan, bütüncül bir biçimde betimleyip çözümlemeye yönelir;
2. yapıtı (ya da bir yazarın, hatta bir yazın okulunun ürünü olan bir yapıtlar toplamını) kendi kendisi için ve kendi kendisi içinde, kendi kendine yeterli bir yapı, bir anlam dizgesi olarak, eşsüremlilik düzleminde ele alır;
3. yapıtı (ya da bir yapıtlar bütününü) anlam açısından kuşatmak için onu hem bir "kavram ulamları dizgesi" ya da bir "anlam evreni", hem de bir "eylemler ve deneyimler kesiti" ya da bir "anlatı" olarak çözümlemeye yönelir (kimi durumlarda da bu iki araştırma alanından yalnızca biriyle yetinir).

Yazınsal göstergebilim, metni çözümlerken "anlamın düzenlenişiyle, eklemlenişiyle, dolayısıyla üretilmesiyle ilgilenir, bu anlamın, salt anlatım düzlemindeki dil bilgisel ve biçimsel düzeniyle değil." (Rifat, 2011b, s. 29). Bu durumda göstergebilimin metnin dilsel biçimiyle ilgilenmediği, içeriğin biçimiyle ilgilendiği ve bu biçimden hareketle anlama ulaşmaya çalıştığı söylenebilir. Göstergebilim metindeki anlama ulaşmaya çalışırken içerikteki karşıtlıklardan yararlanır. Çünkü yazınsal göstergebilime göre metnin anlamı benzerlik veya karşıtlık ilişkisinden doğar. "İki nesne terimin birlikte kavranabilmesi için bir ortak yanları, yani bir benzerlikleri ya da özdeşlikleri bulunması; iki nesne terimin birbirinden ayrılabilmesi için de şu ya da bu biçimde, şu ya da bu yönden birbirlerinden farklı olmaları gerekir." (Greimas, 1966'dan akt. Yücel, 2015, s. 129).

"Greimas, bir söylemin temelden yüzeye doğru gelen üç ana katmanda gerçekleştiğini, anlamın söylemin değişik ögelerinin eklemlenmesiyle, derin yapılardan başlayarak yüzey yapılarla birleşerek oluştuğunu söyler" (Kıran ve Kıran, 2011, s. 183). Göstergebilimsel çözümleme yöntemi metin çözümlemelerinde yüzey yapıdan derin yapıya doğru üç düzeyden oluşan bir yol izler: Söylemsel düzey, anlatısal düzey, mantıksal-anlamsal düzey.

Çözümlemede kullanılan bu üç düzey ve bu düzeylerde incelenmesi gerekenler aşağıdaki gibi özetlenmiştir (Bertnard, 2000'den akt. Uzdu Yıldız, 2011, s. 13):

Söylemsel yapılar	Betisel yerdeşlik (uzam, zaman, eyleyen) İzleksel yerdeşlik
Anlatısal-göstergesel yapılar	Anlatı şeması (eyletim – sözleşme-, edinç, edim –eylem-, yaptırım Eyleyensel sözdizim (özne, nesne, gönderen, karşı özne, anlatı izlencesi, anlatısal süreç) Kipsel yapılar (/istemek/, /zorunda olmak/, /bilmek/, /muktedir olmak/, yapmak ya da olmak; bu kipliklerin olumsuzlukları)
Derin yapılar	Temel anlam ve sözdizim (göstergebilimsel dörtgen: anlamlamanın temel yapısı)

Şekil 5. Göstergebilimsel çözümlemenin düzeyleri

Rifat (2011b, s. 36) bu üç düzeyle ilgili olarak şu açıklamaları yapar:

1. Metindeki kişilerin, zamanların ve uzamların bir dilyetisi (bir anlatış ustalığı, bir yaratış sanatçılığı) aracılığıyla nasıl düzenlendiğini, söz gelimi sanatsal, yazınsal bir tasarının *söylem* aşamasına nasıl geldiğini araştırır;
2. Kişilerin "olay örgüsü" içindeki işlevlerini saptamaya, kişilere bağlı eylem, olay ve duyguların nasıl düzenlendiğini, bir anlatı izlencesi içinde nasıl eklemlendiğini 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.

Çözümlemeye başlamadan önce yapılması gereken ilk işlem anlatıyı kesitlerine ayırmaktır. Kesitlere ayırma işlemi metnin önemli noktalarını görme ve anlam belirleyici dönüşümleri tespit etme bağlamında önem taşımaktadır. Bu süreçten sonra anlatı yüzey yapıdan derin yapıya doğru belirlenen düzeyler doğrultusunda çözümlenir.

2.5.3.1. Söylemsel düzey

Söylemsel yapılar metnin yüzeysel düzey incelemesinin ilk aşamasıdır. "Söylemsel düzey adı verilen en somut düzeyde kişilerin oynadığı izleksel ve betisel roller ile bunların eylemlerinin zaman ve uzam içindeki yerleri söz konusudur (Kıran, 1999, s. 94). Sinan ve Demir (2011, s. 1153) bu anlam düzeyinde yapılacakları "Söylemselleşme, oyunculaşma, zamansallaşma, uzamsallaşma gibi dizimsel bileşkeler ile izlekselleşme ve betikselleşme gibi anlamsal bileşkeler tespit edilmeye çalışılacaktır. Bu tür sözdizimsel ve anlamsal bileşkelerin belirlenmesi için anlatıcı, bakış açısı (odaklayım), anlatı kişileri (kahramanlar), zaman ve uzam gibi figüratif unsurlar belirlenecektir." şeklinde ifade etmişlerdir. Çözümlenecek anlatıdaki kişiler, zaman, uzam gibi bileşenler gerçek yaşamda var olan özellikleri dikkate alınarak ortaya konur

Oyunculaşma bağlamında kişilerin adları, cinsiyetleri, yaptıkları iş, dış görünüşleri, ruhsal durumları, ahlaki yapıları, karakterleri, toplumsal durumları ve anlatıda yer alan diğer

kişilerle ilişkileri incelenir. Bu düzeyde, anlatısal düzeyde kendi kişiliklerinden sıyrılarak işlevsel bir varlık olarak değerlendirilen eyleyenler, işlevsel özelliklerinin dışında kendi kişilikleriyle değerlendirilirler.

Zamansallaşmada ise anlatı ve öykü zamanı, anlatıdaki olayların zaman içindeki değişimi ve gelişimi ele alınır. "Temel sözdizimde yer alan, dönüşümleri oluşturan anlatı izlencelerinin mantıksal bir biçimde (önce/sonra) zincirlenmesini olanaklı kılar." (Kıran ve Kıran, 2011, s. 185).

Uzam bağlamında ise uzam değişimleri, yer değiştirmeler, uzam seçiminin söylemsel boyutları, olayların geçtiği uzam dikkate alınır (Günay, 2002, s. 187). Oyuncuların uzam hakkındaki bilgileri ve içerisindeki eylemleri uzam hakkında değerlendirme yapılmasını sağlayacak ve oyuncularla uzam ilişkisini ortaya çıkaracaktır. Kıran ve Kıran'a (2011, s. 249) göre uzam bir ilişkiler dizgesidir. Bir anlatı incelenirken uzamları belirlemek ve tanımlamak yeterli değildir. Uzamı oluşturan ve ona anlam yükleyen ilişkilerin de ortaya konması gerekir.

Rifat'a (1978, s. 102) göre söylem, göstergebilim açısından değerlendirildiğinde, "salt bildirişim amacı gütmeyen, ama kendi içinde bitimsiz işlevler taşıyan bir anlam kaynaşmasının olduğu yerdir. Bu açıdan da hem sizelge olan dil'in hem de doğrudan doğruya bildirişime yönelen dilyetisi ve söz'ün karşıtı ya da daha ılımlı bir deyişle, bütünleyicisidir.".

2.5.3.2. Anlatısal Düzey.

Bu düzey metnin yüzeysel incelenmesinin bir diğer aşamasıdır. Rifat'a (2011b, s. 40) göre metinlerin kendine içerik boyutunda kendine özgü bir oluşum biçimi, üretiliş düzeni vardır. Göstergebilim açısından her metnin bir öykü, anlatı taşıması mümkündür. Bu bağlamda söylem çözümlemesi, anlatı çözümlemesiyle bütünlenmeli ve aralarındaki ilişki ortaya çıkarılmalıdır.

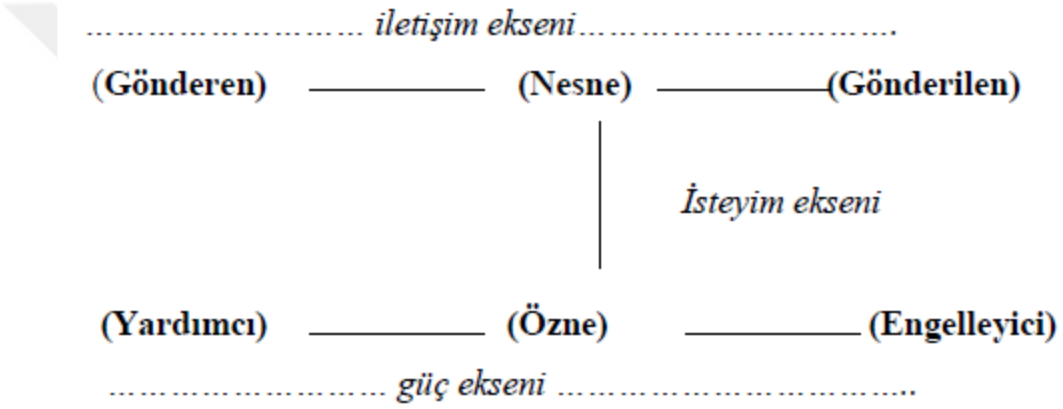
Anlatının nasıl oluştuğunun sorgulandığı bu bölümde yapılacak iki işlem vardır: Eyleyenler şeması aracılığıyla anlatı eyleyenlerini ve anlatı izlencesi aracılığıyla anlatının genel düzenlenişini belirlemek.

Eyleyen kavramı Vardar'a (2002, s. 98) göre "oluşa etken ya da edilgen biçimde katılan varlık ya da nesnelerin her biri"dir. Rifat (2013b, s. 86) ise göstergebilimsel çözümleme bağlamında eyleyen kavramını şöyle ifade eder: "Anlatı sözdiziminde yer alan ve anlatının oluşumundaki eylemlerde bir işlevi olan ayırıcı birimlerden her biri.".

Söylem düzeyinde somut bir şekilde varlığını ortaya koyan oyuncular, anlatı düzeyinde işlevsel olarak yer alır ve dolayısıyla soyutlaşırlar. Yücel'e (2015, s. 146) göre eyleyen kavramı

kişi kavramından daha kapsamlıdır. Eyleyen insan, soyut veya somut varlık, duygu, durum, düşünce olabilir. Aynı zamanda anlatı içerisinde beliren tek bir öge içerikte birkaç işlevi birden yüklenebilir. Bir eyleyen hem özne hem de nesne işlevinde olabilir. "Eyleyenlerin çözümlenmesi okuyucuya olayların ve eylemlerin akışını verecektir. Her anlatı iki veya daha fazla eyleyenler arasındaki bir denge üzerine oturur ve bu eyleyenlere göre olaylar gelişir." (Uçan, 2015, s. 118).

Greimas eyleyenler örnekçesini V. Propp'un Rus halk masallarında belirlediği otuz bir işlevden hareketle kendi göstergebilim anlayışı doğrultusunda oluşturmuştur. Greimas'ın kuramına göre altı tip eyleyen (Özne-Nesne-Gönderen-Gönderilen-Yardımcı-Engelleyici) vardır. Kişiyi eylemleriyle değerlendiren Greimas'ın, eyleyenlere ve eyleyenler arasındaki ilişkiye yer verdiği şeması şu şekildedir (Kıran ve Kıran, 2011, 273):



Şekil 6. Eyleyenler örnekçesi

Bu model altı tip eyleyeni kendi aralarında şöyle birleştirir (Kıran ve Kıran, 2011; s. 272):

1. İsteyim ekseni üzerinde Özne-Nesne karşıtlığı
2. İletişim ekseni üzerinde Gönderici-Alıcı karşıtlığı
3. Güç ekseni üzerinde Yardımcı-Engelleyici karşıtlığı

Gönderen, "anlatı yapısının durağan ama sürekli olarak var olan sözdizimsel birimidir." (Rifat, 2013b, s. 94). Gönderen işlevindeki eyleyen, özneyi bir amaca, başka bir ifadeyle nesneye yönlendirir. Anlatının başlamasını sağlayan ögedir. Göndericinin muhatabı ise alıcıdır. Gönderici- nesne- alıcı düzleminde oluşan ilişki anlatının iletişim eksenini oluşturur.

Özne ise nesneye ulaşma yolunda gönderenle anlaşma yapan eyleyendir. Başka bir ifadeyle gönderenin görev yüklediği ve gönderene karşı sorumluluk duyan eyleyen, öznedir. Önemli eylemlerin başkişisidir. Kıran ve Kıran'a (2011, s. 213) göre özne ayrıcalıklı bir işleve sahiptir ve eylemler gerçekleştiren bir eyleyendir. Anlatıyı taşır ve genellikle adı diğer

eyleyenlerden önce verilir. Nesne ise öznenin gönderenle yaptığı anlaşma sonucunda ulaşmaya, elde etmeye çalıştığı eyleyendir. Nesne her zaman bir kişi olmayabilir. Somut veya soyut bir varlık olabilir. Nesne. "arayışın konusu olan ve işlevsel değeri, arayışı gerçekleştirecek nesneye göre belirlenen eyleyen"dir (Rifat, 2013b, s. 167). Özne ve nesnenin anlatı içerisindeki işlevleri birbirlerine göre belirlenir. Özne ve nesne arasındaki bu ilişki sonucunda ortaya çıkan isteyim ekseninde "özne, iletimin kaynağı kendisi olmamakla birlikte, gerçekleştirdiği değişik eylemlerle önündeki tüm engelleri aşarak nesnenin alıcıya ulaşmasını sağlar." (Yücel, 2015, s. 147).

Yardımcı, anlatıda özneyi destekleyen, değer nesnesine ulaşma yolunda ona yardım eden, işini kolaylaştıran eyleyendir. Engelleyici ise eyleyenin aksine öznenin işini zorlaştıran, ona karşı bir güç olarak ortaya çıkan eyleyendir. Yardımcı ve engelleyici eyleyenler anlatıda her zaman bir kişi olarak belirmezler. İşlevi öznenin işini kolaylaştırmak veya güçleştirmek olan her türlü kişi, varlık, düşünce *vs.* güç ekseninde eyleyen olarak yer alabilir.

Eyleyenler örnekçesi aracılığıyla eyleyenler ortaya çıkarıldıktan sonra anlatı izlencesi oluşturulabilir. Anlatının temel eyleyenlerinden özne ve nesne arasındaki ilişki iki tür anlatı sözcesi oluşturur. Bunlar edim ve durum sözceleridir. Durum sözcesi, niteliği ifade ederken edim sözcesi, bir eylemi ifade eder. Uçan (2015, s. 113) her anlatının bir başlangıç, bir gerçekleşim ve sonuç durumu olduğunu belirterek bu süre içerisinde özne ve nesnenin bir bağlaşım veya ayrışım sözcesi içinde bulunduğunu ifade eder. Bir durum sözcesi olan bağlaşım ve ayrışım sözcelerini Öztokat (2005, s. 76) şöyle gösterir:

Bağlaşım sözcesi (Özne nesneye sahiptir.):

(Ö Λ N) Ö= Özne; N= Nesne; değer nesnesi; Λ= Birlikte olma, sahip olma.

Ayrışım sözcesi (Özne nesneden ayrıdır.):

(Ö V N) Ö= Özne; N= Nesne; değer nesnesi; V= Ayrık olma, yoksun olma.

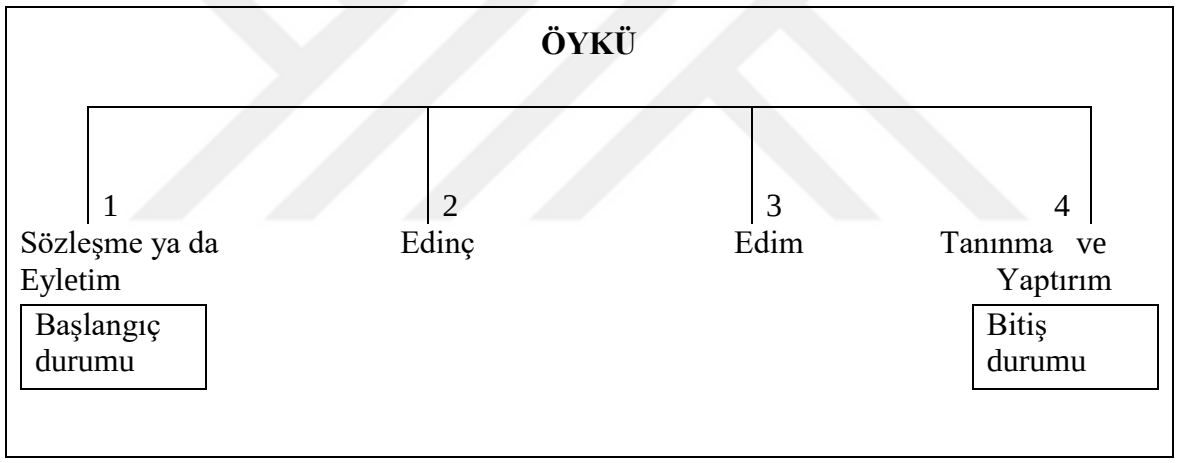
Öznenin, gönderici tarafından bir nesneye yönlendirilmesi, yönlendirildiği nesneye ulaşmak için bir edim gerçekleştirmesi, bu edim sonucunda bir dönüşüm gerçekleştirmesi\gerçekleştirememesi, anlatının sonunda ise nesneye ulaşıp ulaşamamasıyla bağlantılı olarak bir yaptırıma maruz kalması anlatı izlencesini oluşturur. Başka bir ifadeyle anlatı izlencesi "anlatı sözdizimindeki Özne\Nesne ilişkisini belirten durum sözcesiyle, bu sözceyi dönüştüren edim sözcesinin mantıksal eklemlenişinden oluşan temel dizimdir." (Kıran ve Kıran, 2011, s. 304). Bir anlatıda var olan bir durum sözcesi, edim sözcesiyle dönüşüme uğratılır ve ortaya farklı bir durum sözcesi çıkar. Bu dönüşüm süreci göstergebilimsel çözümlemede anlatı izlencesi adını alır.

Anlatı izlencesi bağlamında bilinen en eski örnekçe beşli şema örnekçesidir (Uçan, 2015, s. 114):



Şekil 7. Beşli anlatı şeması

A. J. Greimas ise beşli şemayı, çözüm ve sonuç durumunu birleştirerek dört bölüme indirgemiştir (Kıran ve Kıran, 2011, s. 304):



Şekil 8. Greimas'ın dörtlü anlatı şeması

Anlatı izlencesinin ilk aşaması eyletimdir. Özne, gönderici tarafından belirli dönüşümleri gerçekleştirmek (durum sözcesini edim sözcesiyle dönüşüme uğratarak yeni bir durum sözcesi ortaya çıkarmak) için nesnesine yönlendirilir.

Bu aşama, gönderenin, özneye belli eylemleri yaptırmak için onu ikna etme, etkileme süreci olarak da ifade edilebilir. Göstergebilimsel çözümlemede, anlatı izlencesini başlatacak olan gönderen ve özne arasındaki bu sürece ve anlaşmaya sözleşme adı verilir (Rifat, 2013b, s. 85). Anlatıda gönderen işlevi özne işleviyle birleşebilir. Böyle bir durumda dışarıdan etkileyen bir gönderen bulunmaz, özne kendisi tarafından yönlendirilir.

Anlatı izlencesinin ikinci aşaması edinçtir. Öznenin eyletim aşamasında gönderenle yaptığı sözleşme doğrultusunda belirli eylemleri gerçekleştirmek için hazırlık yaptığı ve

donanımını artırdığı aşamadır. Göstergebilim, bu aşamada öznenin içinde bulunduğu durumu kiplik kavramıyla açıklar. Greimas'a göre kiplik, "bir sözcenin yüklemini değişikliğe uğratan şeydir." (Greimas 1986'dan akt. Uçan, 2015, s. 115). Edinç aşamasındaki kiplikler ise "yapmayı istemek, yapabilmek (güç), yapmayı bilmek (bilgi) ve yapmak zorunda olmak"tır (Kıran ve Kıran, 2011, s. 305).

Civelek'e (2008, s. 320) göre eyleyen rollerini biçimlendiren istek, güç ve bilgi kiplikleri birbirleriyle iç içe geçerek veya dönüşümlü olarak anlatı kişilerinin geçirdikleri dönüşüme gönderme yapar ve anlatının genel izlencesini oluşturur. Kiplikler, dönüşümü sağlayarak eylemlerin yönünü belirleyen ve durağan/ devinimli, içsel/dışsal, soyut/somut, bireysel/toplumsal, ruhsal/bedensel ve uzamsal/zamansal değişikliklerin temelini oluşturur.

Anlatı izlencesinin gerçekleşmesini sağlayacak üçüncü aşama edimdir. Edinç aşamasında eylemini gerçekleştirmek için hazırlık yapan özne, bu aşamada harekete geçer. Öznenin isteği, gücü ve donandığı bilgi onu dönüşümü gerçekleştirecek eyleme yönlendirir. Öznenin eylemi sonucunda anlatı izlencesinin başarılı olup olmadığı belirlenir. Bu aşamada "yapmak" kipliği ön plandadır.

Yaptırım anlatı izlencesinin son aşamasıdır. Öznenin eylemleri sonucunda başarı veya başarısızlığının, kendisini görevlendiren (gönderen) tarafından ödüllendirildiği veya cezalandırıldığı aşamadır (Rifat, 2013b, s. 241).

2.5.3.3. Mantıksal- Anlamsal düzey.

Göstergebilimsel çözümlemenin son ve anlamlamanın en küçük birimlerine inilmeye çalışıldığı aşamasıdır. Göstergebilimsel çözümleme düzeyleri birbirinden bağımsız değildir. Söylem ve anlatı düzeyinde ortaya konan olgular, mantıksal-anlamsal düzeyde birleşerek derin yapıyı oluşturur. Soyut düşüncelerin yer aldığı bu düzeyde amaç okuyucunun bu soyut düşüncelere ulaşmasını sağlamaktır.

Daha derin anlamları ortaya çıkarmaya çalışan bu üçüncü düzey, "dünyadaki temel karşıtlıklar üstüne kurulur. Her metin, hatta bir metnin içindeki her kesit, bazı temel karşıtlıklar üzerine kurulur ve bu temel karşıtlıkların değişimini ve dönüşümünü ele alır. Bu karşıtlık şemasını Greimas bir dörtgen olarak düşünür ve buna göstergebilimsel dörtgen der" (Erkman Akerson, 2005, s. 147).

Metnin yüzeysel düzeyinde görülmeyen soyut bir düzlemin altında, derin düzeyde zamanın, uzamın, eyleyenlerin, kahramanların, nesnelerin üstlendiği değerler ve nitelikler oluşur. İşte bir anlatının genel yapısını oluşturan bu ögeler bir anlam ekseni üzerinde yer alırlar. Bu anlam ekseni ise göstergebilimsel dörtgen biçiminde ifade edilebilir. Göstergebilimsel

dörtgen karşıtlıkların belirlendiği ve bu karşıtlıkları zorunlu olarak merkeze alan ilişkilerin görsel biçimde sunumudur (Kıran ve Kıran, 2011, s. 327, 328). Derin yapıda var olan anlatı bileşenleri yüzeysel düzeyde nesneleşir ve somutlaşır.

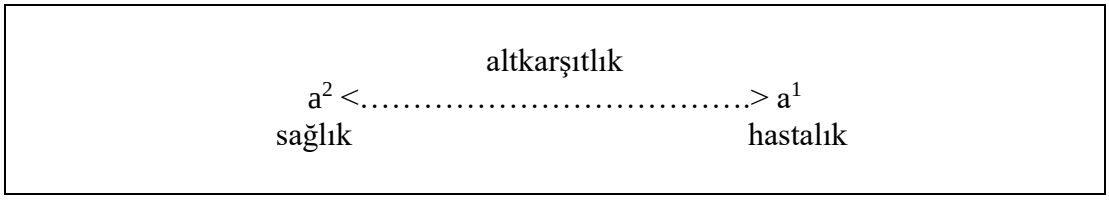
Göstergebilimsel yöntem, kendisini oluşturan ögelerin birbirleriyle ilişkilerini ortaya koymuş ve anlamın üreme sürecini yüzey yapışan derin yapıya doğru aşamalı olarak incelemiştir. Çözümlemesinde elde ettiği anlamlı birimleri birbirinden ayrı ögeler kabul etmiş ve göstergebilimsel dörtgenin dört köşesine yerleştirmiştir (Öztokat, 2006, 354). Göstergebilimsel dörtgende anlam üç farklı eksende ortaya çıkar: Karşıtlık, içerme ve çelişkinlik. Bu ilişkileri şöyle açıklayabiliriz:

Birbirleriyle karşıtlık ilişkisi içerisinde olan iki farklı eksen a1 ve a2 olarak belirlenebilir. Karşıtlık ekseni aynı anlambilimsel eksen üzerinde yer alan ve birbirlerini zorunlu kılan iki karşıt terim arasında oluşur (Yücel, 2015, s. 136).



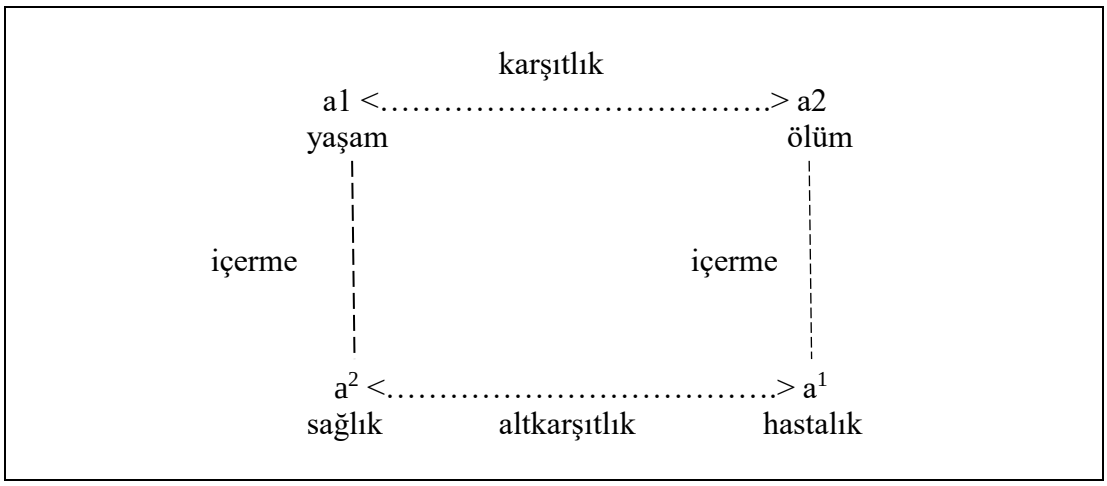
Şekil 9. Temel sözdizim bileşenleri 1

Karşıtlığın bir ucunda a1'in yani yaşamın diğer ucunda ise a2'nin yani ölümün yer aldığını varsayalım. Erkman Akerson (2015, s. 182) yazarın kesin karşıtlıkları doğrudan vermek yerine onları içerebilecek veya onların yerine geçebilecek başka karşıtlıklar önerdiğini ifade eder. Yaşam ve ölüm gençlik/yaşlılık, sağlık/ölüm gibi altkarşıtlıklar koyulabilir.



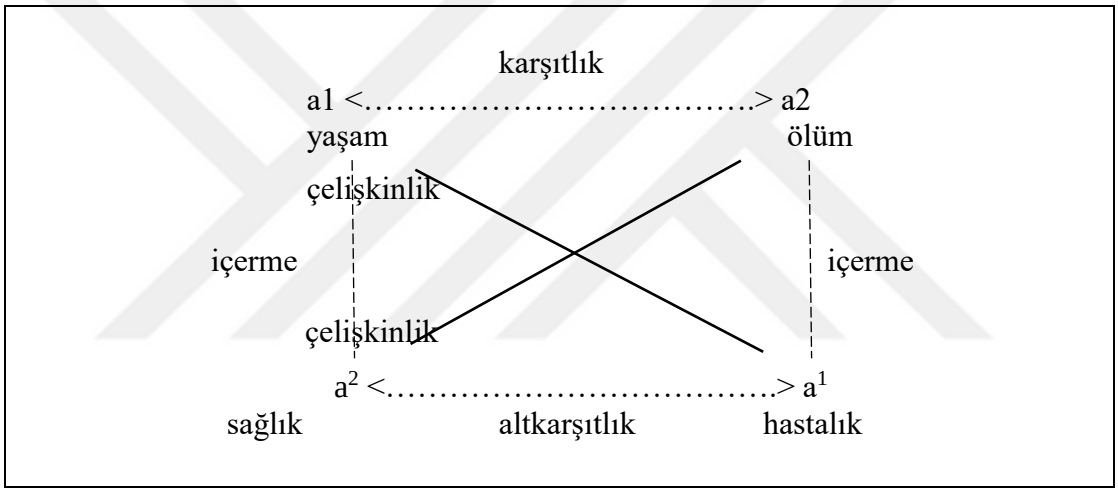
Şekil 10. Temel sözdizim bileşenleri 2

Bu iki karşıtlık ekseni dikey olarak kendi aralarında içerme eksenini oluştururlar. Yaşam sağlığı veya gençliği, ölüm ise hastalığı veya yaşlılığı içerir.



Şekil 11. Temel sözdizim bileşenleri 3

Dörtgenin son ilişki ekseni çelişkinliktir. Bu ilişki ise yaşam, yaşlılık ve ölüm arasında veya ölüm, gençlik ve sağlıklı olma durumu arasında yer alır.



Şekil 12. Göstergebilimsel dörtgen

Göstergebilimsel dörtgenin son görünümünden şu çıkarımlar yapılabilir:

a1 ve a2: karşıtlar ekseni

a^2 ve a^1: altkarşıtlar ekseni

a1 - a^1 ve a2- a^2: çelişkinler ekseni

a1- a^2 ve a2- a^1: içerme ekseni olarak gösterilebilir (Yücel, 2015, s. 137).

Yücel (2015, s. 135) göstergebilimsel dörtgeni anlamlamanın temel yapısı olarak niteler. Anlamın derinliklerine inilen mantıksal- anlamsal düzey aynı zamanda anlamın tamamlandığı düzeydir.

Sonuç olarak göstergebilimsel metin çözümleme üç aşamada gerçekleşir: Söylem ve anlatı çözümlemesi yaparak mantıksal anlamsal düzeyi yani temel yapıyı çözümler. Bu

çözümleme anlamlı bir yapıyı birimlerine ayırıp tekrar birleştirmeyi kapsar. Birleştirme aşamasında bir anlamda yeniden bir üretim söz konusudur.

2.7. İlgili Araştırmalar

Türkçe derslerinde, dil becerilerini geliştirme ve dilbilgisi öğretimi bağlamında kullanılan metinler farklı yaklaşımlar esas alınarak incelenmelidir. Öğrencilerin dilbilimsel metin çözümleme yaklaşımları ile karşılaşmasını sağlayan çalışmalar bu açıdan önemli görülmektedir. Bu bölümde ilk olarak metinle öğretimi ve farklı metin çözümleme yaklaşımlarını ele alan, araştırmayla dolaylı olarak ilgili olduğu düşünülen çalışmalara yer verilecektir.

Demir (2012) "Türkçe Eğitiminde Yaratıcı Yazma Becerisini Geliştirme ve Küçürek Öykü" adlı çalışmasında Türkçe derslerinde uygulanan yaratıcı yazma çalışmalarında küçürek öykünün kullanılabilirliğini ortaya koymaya çalışmıştır. Türkçe derslerinde yazma becerisine yönelik etkinliklerin küçürek öykü ile gerçekleştirilmesinin hem zamandan tasarruf sağlayacağını hem de öğrencilerin yazmaya ilgisini artıracağını ifade etmiştir. Ramani (2014) çalışmasında edebiyat ürünlerinin dil öğretiminde ve dil becerilerini kazandırma konusunda önemli bir kaynak olduğunu ve bu eserlerin iletişimsel yetkinliği geliştirme, eleştirel düşünce oluşturma ve estetik değer kazandırma bağlamında bir bilinç oluşturacağını ifade etmiştir. Karasakaloğlu ve Bulut (2012) "Kurmaca Metinlerin Eleştirel Okuma Becerisini Geliştirme Aracı Olarak Kullanılması" adlı çalışmalarında kurmaca metinlerin beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerisi üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Araştırmanın uygulama süreci sonunda kurmaca metinlerin, beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Chen (2006) çalışmasında edebî ürünlerin dil öğretiminde kullanılmasının faydalarından bahsetmiş ve bu ürünlerin öğrencilerin hikâye yazma ve okuma becerileri üzerinde etkili olduğunu ifade etmiştir. Tutaş (2006) araştırmasında Bloom'un eleştirel düşünme ve sorgulama stratejileri doğrultusunda bir hikâyeye yönelik sorular hazırlamış ve öğrencileri okuma sırasında analiz, sentez ve değerlendirme yaparak aktif ve ayrıntılı okumaya yönlendirmeye çalışmıştır. Tutaş, öğrencileri eleştirel düşünmeye yönlendirmek için yazınsal metinlerin etkili ve yararlı bir araç olabileceğini ifade etmiştir. Shazu (2014) edebi eserlerin yabancı dil öğretimine etkisini araştırmıştır. Edebî eserlerin okuma, yazma, konuşma, dinleme ve eleştirel düşünme becerilerini, söz varlığını ve dil bilgisini geliştireceğini ifade etmiştir.

Şahinli (2008) "Hikâye Okumanın Okuduğunu Anlama ve Türkçe Dersine Yönelik Tutuma Etkisi" adlı çalışmasında hikâye okumanın öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine ve Türkçe dersine yönelik tutumlarına etkisini araştırmıştır. Çalışmanın uygulama

sürecinde deney grubu öğrencilerine her gün bir hikâye okutulmuştur. Araştırmanın sonunda deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısının kontrol grubuna oranla anlamlı şekilde yükseldiği ancak Türkçe dersi tutumlarının anlamlı düzeyde etkilenmediği sonucuna ulaşılmıştır. Palamut (2008) hikâye okumanın ilköğretim öğrencilerinin yaratıcılık düzeylerine ve akademik başarılarına etkisini araştırdığı çalışmasında düzenli hikâye okumanın ilköğretim öğrencilerinin okuduğunu anlama başarıları üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Palavuzlar (2009) "Hikâye ve Deneme Türü Metinlerde Okuduğunu Anlama Düzeylerinin İncelenmesi" adlı çalışmasında farklı metin türlerinin okuduğunu anlama başarısı üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışmanın sonucunda elde ettiği bulgulardan hareketle öğrencilerin hikâye ve deneme türü metinleri okuma ve anlama becerilerinin ilişkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Göçer (2010) "Türkçe Öğretiminde Çok Uyaranlı Bir Öğretim Ortamı Oluşturmak İçin Seçkin Edebî Ürünlerden Yararlanma" adlı çalışmasında öğrenme öğretme sürecini etkili hâle getirmek ve öğrenciyi etkin kılmak için Türkçe derslerinde edebî ürünlerden yararlanılması gerektiğini ifade etmiştir.

Özkara (2013) çalışmalarında öğrencilerin hikâye metinlerindeki ana fikrini bulma çalışmalarında hikâye haritası yönteminin etkililiğini araştırmışlardır. Hikâye haritası yönteminin öğrencilerin ana fikri belirleme ve hikâyenin unsurlarını tespit edebilme çalışmaları açısından etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Yılmaz, Üstündağ, Güneş ve Çalışkan (2017) "Dijital Hikâyeleme Yöntemi ile Etkili Türkçe Öğretimi" adlı çalışmalarında dijital hikâyeleme yönteminin dil becerileri üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Dijital hikâyeleme yönteminin, okuma becerisi üzerinde anlamlı düzeyde etkili olduğu sonucuna ulaşmış ve okuma becerisinin gelişmesinde dinleme yapılmasının etkili olabileceğini ifade etmişlerdir. Araştırmacılar, dijital hikâyeleme yönteminin yazma becerisi üzerinde de etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Çıralı (2014) "Dijital Hikâye Anlatımının Görsel Bellek ve Yazma Becerisi Üzerine Etkisi" adlı çalışmasında dijital hikâye anlatımının öğrencilerin yazma becerileri üzerinde anlamlı bir fark yarattığı sonucuna ulaşmıştır. Kurudayıoğlu ve Bal (2014) çalışmalarında dijital hikâye anlatımlarının Türkçe derslerinde kullanılabilirliğini ortaya koymak üzere dijital hikâye kavramını ve ana dili eğitimi derslerinde nasıl kullanılacağını açıklamışlardır. Dijital hikâye anlatımlarının aktif bir sınıf ortamı oluşturmada ve gerçek dünya ile iletişim kurmada etkili bir araç olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Aydın (2013) "İlköğretim Türkçe 8. Sınıf Öğrenci Çalışma Kitabı'nın 'Duygular' Temasında Yer Alan Etkinliklere Metindilbilimsel Bir Yaklaşım" adlı çalışmasında belirtilen temadaki metinlere yönelik hazırlanan etkinlikleri metindilbilim bağlamında incelemiştir.

İncelemenin ardından ise metinlerin yüzeysel düzeyde incelendiği derin düzeyde incelemeye imkân veren etkinlikler tasarlanmadığı sonucuna ulaşmıştır. Dilidüzgün (2010) "Türkçe Derslerinde Metin Etkinliklerinin Okuma-Anlama Kazanımlarını Gerçekleştirme Yeterliği-Bir Öykü Örneği" adlı çalışmasında Türkçe öğretimi sürecinde, öğrencilerin dil kullanınımını ve anlama-anlatma becerilerini geliştirmek için metinlerin biçiminden hareketle anlama ulaştıran etkinliklerin tasarlanması gerektiğini ifade etmiştir. Dilidüzgün (2008) "Türkçe Öğretiminde Metindilbilimsel Bağlamda Uygulamalı Bir yaklaşım" adlı çalışmasında ise Türkçe derslerinde kullanılan metinlerin, metindilbilimden yararlanılarak çözümlenebilmesi açısından etkinlik örnekleri sunmuş ve Türkçe öğretiminde değişik metin türlerine göre farklı yaklaşımlar esas alınarak etkinlikler tasarlanmasını önermiştir. Yılmaz ve Topal (2010) "Türkçe Öğretiminde Metindilbilimsel Çözümleme Yönteminin Uygulanması" adlı çalışmalarında ders kitaplarında yer alan anlatı türündeki metinleri metindilbilimsel yaklaşımla incelemiş ve uygulama sürecinde kullanmışlardır. Araştırmanın sonunda metindilbilimsel yöntemle sürdürülen derslerin geleneksel yöntemle sürdürülen derslere oranla öğrencilerin anlama ve anlatme becerileri üzerinde anlamlı düzeyde farklılık yarattığı sonucuna ulaşmışlardır. Demir (2008) "İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıflar Türkçe Ders Kitaplarındaki Öykülerin Metin Dilbilimsel Yöntemlerle İncelenmesi ve Bu metinlerin Öğrencilerin Anlama Düzeylerine Etkisi (Malatya İli Örneği)" adlı çalışmasında metindilbilimsel yöntemin diğer yaklaşımlardan farkını ortaya koymaya çalışmış ve bu yöntem hakkında öğrenci görüşlerine başvurmuştur. Çalışmanın sonunda metindilbilimsel yöntemin öyküleyici metinlerin anlamlandırılmasında etkili olarak kullanılabilecek bir yöntem olduğunu ifade etmiştir. Aydın ve Torusdağ (2014) "Türkçe Öğretimi Çerçevesinde Yazınsal Bir Metin Çözümleme Örneği Olarak Refik Halit Karay'ın Garip Bir Hediye'si" adlı çalışmalarında "Garip Bir Hediye" adlı hikâye metnine modern metin çözümleme yaklaşımlarından biri olan metindilbilim bağlamında yaklaşmış ve Türkçe derslerinde bu yaklaşımın kullanılabilirliğine örnek sunmuşlardır. Çıkrıkçı (2007) "Metindilbilimin Temel Kavramlarının Anadili Öğretimi Süreci Açısından Değerlendirilmesi" adlı çalışmasında metindiliminin ana dili öğretimi sürecine sağlayacağı yöntemi araştırmıştır. Aynı zamanda metindilbilimsel yöntemin ana dili öğretimi sürecinde metin oluşturma ve metni algılama bağlamında süreci somutlaştırdığını ifade etmiştir.

Tepebaşılı (2006) edebiyat öğretiminde alımlama estetiğinin edebiyat eğitiminde kullanılmasına yönelik oluşturulan Waldmann modelini incelediği çalışmasında modeli eleştirel olarak ortaya koymaya çalışmıştır. Türkyılmaz, Can ve Karadeniz (2010) alımlama estetiği ve okur merkezli yaklaşımın edebiyat eğitiminde uygulanabilirliği üzerine yaptıkları çalışmalarında alımlama estetiği ve okur merkezli yaklaşımların edebiyat eğitiminde öğrencileri aktif hâle getirdiğini ifade etmişlerdir.

Onan (2012) “Dil Eğitiminin DilBilimsel Temelleri: Ferdinand De Saussure’ün Genel Dilbilim Kuramında Dil Eğitimiyle İlgili Bulgular” adlı makalesinde yapısal dilbilimin dil öğretimine katkıları üzerinde durmuştur. Dil eğitiminin dilbilimsel temellerinin Sauusure ile başladığını ifade etmiş ve yapısal dilbilimin imkânlarından dil öğretim sürecinde yararlanılmasının gerekliliğini tartışmıştır. Er (2007) “İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programıyla Kılavuzunun ve Öğrenci Çalışma Kitabının (Türkçe 5) Dilbilimsel Açıdan Değerlendirilmesi” adlı yüksek lisans çalışmasında dilbilimsel ölçütler çerçevesinde inceleme yapmış ve araştırmaya konu olan kaynakların bu bağlamda yetersiz oldukları sonucuna ulaşmıştır. Ders kitaplarının hazırlanması sürecinde dilbilim uzmanlarının görüşlerinden faydalanılmasının ve dilbilim gibi modern yaklaşımların dil öğretim sürecine katkıda bulunmasının gerekliliğine dikkat çekmiştir.

Akyol (2003) “Metinlerden Anlam Kurma” adlı çalışmasında metinle anlam kurma sürecini irdelemiş ve metinleri zenginleştirmenin önemine dikkat çekmiştir. Aynı zamanda metinleri zenginleştirmenin düşünme ve anlam kurma becerilerine katkıda bulunacağını ifade etmiştir. Güneş (2013) “Türkçede Metin Öğretimi Yerine Metinle Öğrenme” adlı makalesinde değişen dil öğretim yaklaşımlarının Türkçe derslerinde metnin yerini belirlediğini ve yapılandırmacı yaklaşımın gereği olarak metin öğretimi yerine metnin araç olarak kullanıldığı metinle öğretimin benimsenmesi gerektiğini ifade etmiştir. Dilidüzgün (2009) “Yapılandırmacı Yaklaşımla Hazırlanan İlköğretim Türkçe Öğretim Programı ve Ders Kitaplarında Metin-Odaklı Görevlerin Yeri” adlı makalesinde Türkçe derslerindeki metin çalışmalarının metin odaklı görevlerle ilişkisini ortaya koymaya çalışmış ve incelediği etkinliklerin metnin anlamına ulaşmada büyük oranda yetersiz olduklarını tespit etmiştir.

Uçan (2006) “Edebiyat Eğitimi, Estetik Bir Hazzın Edinimi, Okumanın Alışkanlığa Dönüştürülmesi ve Yazınsal Kuramlar” adlı çalışmasında yazınsal metinlerin sadece dil bilgisi öğretiminin aracı olmadığını yazınsal iletişimin de en önemli unsuru olduğunu ifade etmiştir. Bu bağlamda yazınsal kuramların bilinmesinin önemli olduğuna dikkat çekmiş ve metin inceleme yöntemlerinden yararlanılması gerektiğini vurgulamıştır.

Alanyazında göstergebilimle ilgili birçok çalışma yer almaktadır. Göstergebilimin resim, görsel sanatlar, gazetecilik, iletişim, hukuk, karikatür, sinema, tiyatro, reklamcılık gibi alanlarla ilişkilendirildiği çalışmaların varlığı dikkat çekmektedir. Bunun yanında alanda göstergebilimin metin çözümlemesinde bir yöntem olarak kullanıldığı çalışmalar da yer almaktadır. Bu çalışmalardan bazıları şöyledir:

Çevirme (1999) “Murathan Mungan’ın Hikâyelerinin Kültür Yapılarının Değerlendirilmesi ve Greimas Göstergebilim Metoduna Göre Yapısal Özelliklerinin

İncelenmesi" adlı çalışmasında Murathan Mungan'ın seçilen hikâyelerinin göstergebilimsel yöntemle çözümlemesini yapmaya çalışmış ve bu çözümlemelerde de Greimas'ın göstergebilim anlayışını esas almıştır. Uzdu Yıldız (2011) "Göstergebilim Kiplikleri Açısından Anlatı Kişilerinin İncelenmesi" adlı çalışmasında Türk edebiyatından seçilen örnekler üzerinde uygulama ve inceleme yapmıştır. Seçilen örneklerdeki kişiler kipliklere göre daha ayrıntılı bir şekilde ortaya konulmaya çalışılmıştır. Kuzu (2004) "Greimas'ın Eyleyenler Modeli'nin Bir Durum-Kesit Öyküsündeki İşlerliğine İlişkin Göstergebilimsel Çözümleme Denemesi" adlı çalışmasında metnin yüzey yapısından hareketle derin yapısına ulaşmaya çalışırken Greimas'ın eyleyenler modelinin bir öykü üzerinde nasıl işleyeceğine dair bir görünüm ortaya koymaya çalışmıştır. Dilidüzgün (2013) Gülten Dayıoğlu'nun "Fadiş" ve "Yeşil Kiraz" romanlarını; Atan (2008) "Tilki ve Yılan" metnini; Taneri (2010) Ömer Seyfettin'in "Pembe İncili Kaftan" hikâyesini; Öztokat (2015) Anadolu masallarını; Bayat, Hamzadayı, Çetinkaya ve Ülper (2013) Cevat Şakir Kabaağaçlı'nın "Gülen Ada" hikâyesini; Dumanlı Kadızade (2016) "Keloğlan ile Kardeşi" masalını, Yivli (2015) Haldun Taner'in "Sonsuza Kalmak" hikâyesini; Dağlı (2010) "Ferhat ile Şirin" efsanesini; Korkut (2015) "Tembel Adam Masalı"nı, Eriş Karaoğlan (2013) Attila İlhan'ın "Sokaktaki Adam" romanını göstergebilimsel yöntemle incelemişlerdir.

Alanda hikâye, masal, roman ve şiir metinlerini göstergebilimsel yöntemle inceleyen birçok araştırmaya rastlamak mümkündür. Aynı zamanda göstergebilimin öğretim programı, ders kitapları ve ders kitaplarındaki metinlerle ilişkilendirildiği çalışmalar da görülmektedir.

Ercantürk (2015) "Göstergebilim Açısından Türkçe Ders Kitapları" adlı doktora çalışmasında 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarından her metin türünden birer örnek seçerek göstergebilimsel açıdan incelemiş ve metinlerin görsellerini betimleyerek ders kitaplarının göstergebilimsel görünümünü ortaya koymaya çalışmıştır. İşeri (2002) "Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin İlköğretim Programına Uygunluğunun İncelenmesi: Göstergebilimsel Bir Betimleme" başlıklı çalışmasında Türkçe Öğretim Programı'nda yer alan hedef ve davranışları edindirmek amacıyla kitaba alınan metinleri, göstergebilimsel metin inceleme yönteminin bakış açısıyla incelemeye çalışmıştır. Örnek metinlerin çözümlenmesi sonucunda ders kitaplarının içerik ve biçim açısından yetersiz olduğu sonucuna ulaşmıştır. Gündüz (2012) "İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Öykü Türündeki Metinlerin Greimas'ın Eyleyenler Örnekçesine Göre İncelenmesi" adlı yüksek lisans çalışmasında Türkçe ders kitabında yer alan öyküleri göstergebilimsel metin çözümleme yöntemi ile incelemiş ve Türkçe ders kitaplarında bulunan metinlere dair önerilerde bulunmaya çalışmıştır. Vicdan (2010) "Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programlarında Dilbilim ve Göstergebilim Kuramlarının Etkileri" adlı yüksek lisans çalışmasında Türk Dili ve Edebiyatı

ile Dil ve Anlatım Öğretim Programı'nda yer alan hedef ve kazanımların dilbilim ve göstergebilim kuramları ile ilişkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmacı, bu programların dilbilim, göstergebilim, alımlama estetiği, metinlerarasılık ve yorumbilim gibi kuramların etkisinde hazırlandığı sonucuna ulaşmıştır. Batur (2010) "Ana Dili Öğretiminde Gösterge Biliminin Yeri: Ana Dili Ders Kitaplarındaki Sözel Metinlerle Görsel Metinlerin Bütünselliğinin Analizi" adlı makalesinde ana dil öğretiminde göstergebilimin kullanılabilirliğini tartışmış ve uygulama kısmında Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin göstergebilim bağlamında incelemesini yapmıştır. Ana dilin etkinlik alanlarının göstergebilimin uygulamalarıyla daha etkili hâle getirilebileceği sonucuna ulaşmıştır.

Son yıllarda göstergebilimi dil öğretimi ortamlarına taşıyan çalışmaların da alanda yer aldığı görülmektedir. Yozgat (2016) iki hikâye metnine yönelik göstergebilimsel metin çözümleme yöntemi doğrultusunda etkinlikler yerine metin altı sorular hazırlamış ve ortaokul 7. sınıf öğrencileriyle uygulama yapmıştır. Ön test ve son test olarak farklı hikâye metinlerini kullanan Yozgat, çalışmanın sonucunda göstergebilimsel metin çözümleme yönteminin, öğrencilerin metin altı sorulardan aldıkları puanlar açısından anlamlı düzeyde farklılık oluşturduğunu tespit etmiştir. Kuzu (2016) göstergebilimsel çözümlemeye dayalı yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesine etkisini ortaya koymaya çalıştığı araştırmasında öncelikle öğrencilerin karikatürleri geleneksel yöntemle çözümlemeleri istenmiştir. Uygulama sürecinde ise öğrencilere göstergebilimsel yöntemle karikatür çözümlemesi yaptırılmış ve bu doğrultuda yazı yazdırılmıştır. Kuzu, araştırma sonucunda göstergebilimsel çözümleme yönteminin öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğu sonucuna ulaşmış, sözel ve görsel metinlerin anlamlandırılmasında göstergebilimsel metin çözümleme yönteminin öğretim sürecinin etkililiğini ve bilimselliğini artırması açısından önemli olduğunu ifade etmiştir. Özen (2010) çalışmasında yabancı dil öğretiminde göstergebilimin olanaklarından faydalanmıştır. Araştırma bulgularından hareketle yabancı dili göstergesel ögelerle öğrenen öğrencilerin, dil becerilerinin geliştiği sonucuna ulaşmıştır.

Alanyazın incelendiğinde göstergebilimle ilgili çalışmaların genellikle kuramsal boyutta kaldığı görülmektedir. Farklı türdeki metinlerin göstergebilimsel metin çözümlemesi bağlamında incelendiği çalışmalar çoğunluktadır. Son yıllarda göstergebilimsel metin çözümleme yönteminin eğitim alanı ile ilişkilendirildiği çalışmalar yapılmıştır. Ancak göstergebilimin Türkçe öğretimiyle ilişkilendirildiği, göstergebilimsel metin çözümleme yönteminin Türkçe öğretimi alanında uygulamalı olarak kullanıldığı ve Türkçe derslerinin göstergebilimsel metin çözümleme yöntemi doğrultusunda hazırlanan etkinliklerle yürütüldüğü

deneysel bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmada, incelenen çalışmaların eksik yönlerini gidermek, göstergebilimin dil öğretimi ve metin çözümleme çalışmalarında kullanılabilirliğini ortaya çıkarmak ve bundan sonraki çalışmalara örnek teşkil etmek amacıyla göstergebilimsel metin çözümleme yönteminin öğrencilerin hikâye çözümleme başarıları ve anlama becerileri üzerindeki etkisi araştırılmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. Yöntem

Bu bölümde araştırma süreci, araştırma deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları ve veri analizi tekniklerine yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada, hem nicel hem de nitel yöntemlerin kullanıldığı karma yöntem araştırma desenlerinden biri olan müdahale desenlerinden açıklayıcı ardışık temel desen kullanılmıştır. Karma yöntem, en az bir nicel yöntem ve bir nitel yöntem içeren ve hiçbir yöntem türünün herhangi bir araştırma paradigmasına doğal olarak bağlı olmadığı çalışmalar olarak tanımlanmaktadır (Creswell ve Clark, 2014, s. 3). Johnson, Onwuegbuzie ve Turner (2007), karma yöntemi sadece bir yöntem olarak değil aynı zamanda bakış açılarından çıkarımlara yayılan ve nitel ve nicel araştırmanın bir kombinasyonunu içeren bir yöntembilim olarak da görmüşlerdir (akt. Creswell ve Clark, 2014, s. 4). Ön test ve son test modelli bir deneysel müdahele deseni içerisine nitel veri eklenebilir. Nitel veri, deneysel sonuçları izlemek istatiksel sonuçların tek başına nifade ettiğindern daha detaylı açıklayabilmek amacıyla deney bittikten sonra da deneye eklenebilir. Bu durum müdahele deseninin içerisinde açıklayıcı ardışık temel desenin kullanılması anlamına gelir (Creswell, 2017, s. 43).

Bryman'ın (2006) düşüncelerine dayanarak karma yöntemli desenlerin yararları şöyle ifade edilebilir:

> *Üçleme*. Nitel ve nicel veriler arasındaki destek, bulguların geçerliğini de artırmaktadır.
> *Tamlık*. Araştırma yaklaşımlarını birleştirme araştırma konusunun daha tam ve kapsamlı bir resmini üretir.
> *Zayıf yönleri dengeleme ve daha güçlü çıkarımla sağlama*. Bu desenleri kullanarak, her yaklaşımın güçlü yönleri kullanılıp, daha güçlü çıkarımlar yapılarak sınırlılıkları ortadan kaldırılabilir.
> *Karmaşık olgular ve durumlarla başa çıkma yeteneği*. Araştırma yaklaşımlarının birleşimi, olguların karmaşık doğası ve onları anlamak için geniş bir bakış açısı gerektirdiğinden gerçek yaşamda özellikle değerlidir.
> *Bulguları açıklama*. Bir araştırma yaklaşımı farklı bir yöntem kullanılarak yapılan bir çalışmadan elde edilen verileri açıklamak için kullanılabilir. Bu özellikle beklenmeyen veya olağandışı bulgular saptandığında yararlı olabilir.

Verilerin tanımlanması. Nicel bulgular, nitel veriyle örneklendirilebilir ve böylece araştırılan olgunun daha iyi betimlenmesi mümkün olabilir.
Araştırma sorularını geliştirme. Bir çalışmanın nitel aşamasında araştırma soruları veya devamındaki nicel aşamada test edilecek hipotezler geliştirilebilir.
Araç geliştirme ve test etme. Çalışmanın nitel aşamasında, nicel aşamada kullanılacak ölçme arası için madde geliştirilebilir (*akt.* Robson, 2015, s. 206).

Karma yöntem araştırmaları, nitel ve nicel araştırmaların zayıf yönlerini güçlendirme olanağı sağlar. Nicel araştırmaların insanların konuştuğu bağlamı ve yorumlarını anlamada zayıf kalırken, nitel araştırmalar ise araştırmacının kişisel ve yanlı yorumlarının ortaya çıkma ihtimali düşünüldüğünde bulguların genellenmesi noktasında yetersiz kaldığı söylenebilir. Karma yöntem araştırmalarında bir yaklaşımın güçlü yanları diğer yaklaşımın zayıf yanlarını tamamlamaktadır (Creswell ve Clark, 2014, s. 14).

Çalışmanın plan aşamasında bahsedilen yararlar ve güçlü yanlar dikkate alınmış ve uzman görüşleri doğrultusunda karma yöntem deseninin kullanılmasına karar verilmiştir.

Karma yöntem çalışmalarının farklı örnekleri vardır. Çalışmanın nicel boyutunda karma araştırma desenlerinden açımlayıcı sıralı karma yöntem deseni kullanıldığı için deneysel işlemler aracılığıyla toplanan veri ve elde edilen deneysel sonuçları açıklamak amacıyla deney sürecine katılan kişi veya kişilerle yapılan görüşmelere yer verilmiştir. Açımlayıcı sıralı karma yöntem deseninde araştırmacı birinci aşamada nicel veri toplar, Elde edilen verilerin analizi sonucunda bulgulara ulaşır ve daha sonra bulguları kullanarak ikinci aşamaya geçer. Nicel bulgular, araştırmanın nitel boyutuna dâhil olan katılımcıların çeşidi ve yöneltilen sorular hakkında bilgi verir. Bu desenin amacı, nicel bulguları daha detaylı bir şekilde açıklamak için nitel verilerin kullanılmasıdır. Bu süreçte ilk aşama nicel verilerin toplanmasını ve verilerin analizini içermektedir. Daha sonra ise nitel aşamada yapılan mülakatlarla nicel boyuta verilen cevapların açıklanmasına yardımcı olmak amaçlanmaktadır (Creswell, 2013a).

3.1.1. Araştırmanın nicel deseni

Araştırma desenine bağlı olarak nicel veri toplama sürecinde öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Yarı deneysel araştırmalar, sistematik bir yöntem kullanmak suretiyle, belli bir müdahalenin kontrol altına alınmış koşullarda belli bir sorunun çözümünde ne derece etkili olacağını görmek için yapılır (Özmen, 2014). Bu amaçla deney ve kontrol grubu olmak üzere iki grup oluşturulmuş ve her iki gruba ilişkin ön test ve son test uygulanarak deneysel işlemin etkisi ölçülmeye çalışılmıştır.

Araştırma sürecinin başında öğrencilerin hikâye çözümleme başarılarını belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan Hikâye Çözümleme Formu (HÇF), Topçuoğlu Ünal

ve Köse'nin (2014) hazırladığı Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sürecinde, uygulamanın yapıldığı 2016-2017 eğitim öğretim yılında Erzurum il merkezindeki okullarda Meram Yayınları'na ait 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı kullanıldığı için bu kitapta yer alan hikâye metinleri kullanılmıştır. Bu metinler, göstergebilimsel metin çözümleme yöntemi bağlamında incelenmiş, değerlendirilmiş ve öğrencilerin seviyesine uygun etkinlikler tasarlanarak çalışma kâğıtları oluşturulmuştur. Deney gruplarında hikâye metinlerini çözümlemeye yönelik dersler, bu çalışma kâğıtları ile iki ders dönemi boyunca ders öğretmenleri tarafından yürütülmüştür. Süreç sonunda, deney ve kontrol gruplarının son test puanlarını ve Türkçe dersine karşı tutumlarını belirlemek amacıyla süreç başında uygulanan HÇF ve Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği uygulanmıştır. Süreç sonunda elde edilen veriler analiz edilerek değerlendirilmiş ve yorumlanmıştır.

3.1.2. Araştırmanın nitel deseni

Araştırmanın nitel kısmında olgubilim deseni benimsenmiştir. Olgubilim ayrıntılı olarak bilinmeyen veya tam anlaşılmayan olguları araştırma amacıyla kullanılır. Başka bir ifadeyle olguların açıklanmasına ve betimlenmesine odaklanır. Olgubilim araştımalarının temel veri toplama amacı görüşmelerdir. Bazı olgubilim çalışmalarında birden fazla görüşme sonucuna yer verilir. Görüşmelerden elde edilen verilerin analiz süreci yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarmaya yöneliktir. Elde edilen sonuçlar betimsel bir anlatımla sunulur ve sıklıkla görüşmede elde edilen verilerin doğrudan alıntılarına yer verilir. Bunun yanında ortaya çıkan temalar ve örüntürler çerçevesinde elde edilen bulgular açıklanır ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, 72-75).

Araştırmanın nitel boyutunda araştırmacı tarafından geliştirilen ve deneysel uygulama bittikten sonra deney sürecine katılan öğrencilerin uygulamanın etkisine ilişkin görüşlerinin belirlenmesini sağlayacak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu, öğrencilerin sürece ilişkin düşüncelerine ulaşmaya, süreçte karşılaştıkları etkinlikler ile hâlihazırda ders kitaplarında yer alan etkinliklerin karşılaştırılmasına ve değerlendirilmesine yer verecek sorulardan oluşturulmuştur. Görüşme yöntemi, bireylerin iç dünyalarına girerek onların bilgi, tavır ve inançlarını belirleme yoluyla araştırmanın amaçları ile ilgili temel bilgileri bir araya getirmek, araştırmanın değişkenleri ve bu değişkenler arasındaki ilişkileri ortaya koymak ve diğer veri toplama araçlarının kullanılmasıyla elde edilen verileri karşılaştırmak amacıyla kullanılmaktadır (Patton, 2014). Nitel verileri toplama ve analiz etmenin amacı, nicel verileri anlaşılır hâle getirmek ve geliştirmektir. Nitel verilerle, uygulama sürecinin etkilerinin netleştirilmesi hedeflenmiştir.

3.2. Çalışma Grubu

3.2.1. Nicel çalışma grubu

Araştırmanın nicel çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden aykırı durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu örnekleme yöntemi, problemle ilgili olarak var olan birbirine aykırı (uç) durumların, örneklerin araştırmacıya değişkenliği daha net görme olanağı vereceği kabul edilir. Araştırmanın amacının, uçlarla ilgili olarak değişkenliğin doğasını genelleme kaygısı yaşamadan ayrıntılı olarak görmek olduğu durumlarda aykırı örnekleme iyi bir çözüm olarak düşünülebilir. Öğrenci performansını çeşitli boyutlarıyla inceleyerek başarı ve başarısızlık olgusunu anlamaya, açıklamaya çalışan bir araştırmacının, örneklemini amacına bağlı olarak öğrenci başarısının en yüksek ve en düşük olduğu okullardan seçmesi aykırı örnekleme bir örnektir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2015, s. 90).

Araştırmanın nicel çalışma grubunu, söz konusu örnekleme yöntemiyle Erzurum il merkezinde bulunan ve 2015 yılı TEOG başarı sıralaması bakımından yüksek dereceli bir ortaokul (O_1) ile düşük dereceli bir ortaokul (O_2) olmak üzere iki okul oluşturmaktadır. Çalışma grubunda yedinci sınıflara yer verilmiştir. Bunun en önemli nedenlerinden biri sekizinci sınıfların TEOG sınavı hazırlıklarını aksatmamaktır. Beşinci ve altıncı sınıfların çalışma grubu dışında tutulmasının nedeni ise uygulamada kullanılan göstergebilimsel metin çözümleme odaklı etkinliklerin bu sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin seviyesinin üzerinde kalacağı düşüncesidir. İki alan uzmanının ve belirlenen okullarda çalışan Türkçe mğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda uygulamanın yedinci sınıf seviyesindeki öğrencilerle yürütülmesine karar verilmiştir.

Çalışmanın uygulanacağı okullarda Türkçe dersi öğretmenleri bilgilendirilmiş ve iki yedinci sınıfın da dersine giren öğretmenlere öncelik tanınmıştır. Araştırma sürecinin Türkçe dersi öğretmenleri tarafından yürütülmesinin amacı ise araştırmacının sürece olumlu etkisini ortadan kaldırmaktır. Uygulama yapılacak sınıfın seçimi ise kura çekilerek yapılmış, deney ve kontrol grupları belirlenmiştir. Çalışmaya O_1 deney grubunda (D_1) 15 kız, 17 erkek; kontrol grubunda (K_1) 16 kız, 18 erkek ve O_2 deney grubunda (D_2) 10 kız, 5 erkek; kontrol grubunda (K_2) 9 kız, 7 erkek olmak üzere toplam 97 öğrenci katılım sağlamıştır.

Deney ve kontrol gruplarının birbirlerine denk olup olmadıklarını ortaya koymak amacıyla öğrencilerin altıncı sınıf Türkçe dersi akademik başarı puanları, Türkçe dersini, hikâye okuma ve incelemeyi sevme durumları dikkate alınmıştır. İfade edilen değişkenler açısından deney ve kontrol gruplarının denklik durumlarını belirleyebilmek için öncelikle verilerin normal dağılıp dağılmadığı kontrol edilmiştir. Verilere ait Shapiro-Wilk testi, mod,

medyan ve aritmetik ortalama ile basıklık ve çarpıklık katsayıları; Histogram Grafiği; Gövde Yaprak Diyagramı, Normal Q-Q Grafiği ve Kutu Grafiği değerlendirilerek verilerin normal dağılmadığı tespit edilmiştir. Aynı zamanda Normallik Shapiro-Wilk testi sonuçlarının anlamlılık değerlerinin .05'ten küçük olması da verilerin normal dağılmadığını göstermektedir. Basıklık ve çarpıklık katsayıları da normal dağılım aralığında yer almamaktadır. Verilerde normallik değerlerine ulaşılamadığından verilerin analizinde nonparametrik analiz tekniği Mann-Whitney U Testi kullanılmıştır.

Tablo 1'de O_1 D_1 ve K_1'de bulunan öğrencilerin Türkçe dersi başarıları açısından birbirlerine denk oldukları görülmektedir. Burada öğrencilerin altıncı sınıf Türkçe dersinde aldıkları karne notlarından hareketle değerlendirmeler yapılmıştır.

Tablo 1. *O_1 D_1 ve K_1'in Türkçe Dersi Başarı Puanlarının Mann-Whitney U Testi Sonuçları*

Gruplar	n	$\overline{X}$	U	Z	p
Deney Grubu	32	34.61	508.500	-.514	.607
Kontrol Grubu	34	32.46			

Tabloda görüldüğü gibi D_1 öğrencilerinin Türkçe dersi başarı puanlarının aritmetik ortalaması 34,61, K_1 öğrencilerinin puan ortalaması 32,46 olarak bulunmuştur. Bu bilgiler doğrultusunda D_1 ve K_1'deki öğrencilerin Türkçe dersi başarı puanlarının anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır (U=508,500, Z=-,514, p>0,05).

Tablo 2'de O_1 D_1 ve K_1 öğrencilerinin hikâye okuma ve incelemeyi sevme durumlarının birbirlerine denk olup olmadığı ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 2. *O_1 D_1 ve K_1'in Hikâye Okuma ve İncelemeyi Sevme Durumları ile İlgili Mann-Whitney U Testi Sonuçları*

Gruplar	n	$\overline{X}$	U	Z	p
Deney Grubu	32	32.55	513.500	-.448	.654
Kontrol Grubu	34	34.40			

Tablo incelendiğinde D_1 öğrencilerinin hikâye okuma ve incelemeyi sevme durumlarını gösteren puanların aritmetik ortalamasının 32,55, K_1 öğrencilerinin ise 34,40 olduğu görülmektedir. Bu değerlerle D_1 ve K_1'deki öğrencilerin hikâye okuma ve incelemeyi sevme durumlarını gösteren puanlar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmaktadır. (U=513,500, Z=-,448, p>0,05).

Tablo 3'te O_1 D_1 ve K_1'deki öğrencilerin Türkçe dersini sevme düzeyleri ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

Tablo 3. *O_1 D_1 ve K_1'in Türkçe Dersini Sevme Durumları ile İlgili Mann-Whitney U Testi Sonuçları*

Gruplar	n	$\overline{X}$	U	Z	p
Deney Grubu	32	37.73	519.500	-.355	.722
Kontrol Grubu	34	34.22			

Tabloya göre D_1 öğrencilerinin Türkçe dersini sevme durumlarını gösteren puanların aritmetik ortalamasının 37,73, K_1 öğrencilerinin puan ortalamasının ise 34,22 olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda, D_1 ve K_1'deki öğrencilerin Türkçe dersini sevme durumlarını gösteren puanlar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir (U=519,500, Z=-,355, p>0,05).

Tablo 4'te O_2 D_2 ve K_2'de bulunan öğrencilerin Türkçe dersi başarı puanları açısından birbirlerine eşit olup olmadığını gösteren verilere yer verilmiştir.

Tablo 4. *O_2 D_2 ve K_2'nin Türkçe Dersi Başarı Puanları ile İlgili Mann-Whitney U Testi Sonuçları*

Gruplar	n	$\overline{X}$	U	Z	p
Deney Grubu	15	20.10	58.500	-2.582	.010
Kontrol Grubu	16	12.16			

Tablodan hareketle D_2 öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarı puanlarının aritmetik ortalaması 20,10, K_2 öğrencilerinin ise 12,16'dır. Bu veriler O_2 D_2 ve K_2'deki öğrencilerin akademik başarı puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığını göstermektedir (U=58,500, Z=-2,582, p>0,05).

Tablo 5'te ise O_2 D_2 ve K_2 öğrencilerinin hikâye okuma ve incelemeyi sevme durumları ile ilgili bilgiler verilmektedir.

Tablo 5. *O_2 D_2 ve K_2'nin Hikâye Okuma ve İncelemeyi Sevme Durumları ile İlgili Mann-Whitney U Testi Sonuçları*

Gruplar	n	$\overline{X}$	U	Z	p
Deney Grubu	15	14.40	96.000	-1.018	.309
Kontrol Grubu	16	17.50			

Tablodaki değerlere göre D_2 öğrencilerinin hikâye okuma ve incelemeyi sevme durumlarını gösteren puanların aritmetik ortalamasının 14,40, K_2 öğrencilerinin ise 17,50 olduğu görülmektedir. Buna göre D_2 ve K_2'deki öğrencilerin hikâye okuma ve incelemeyi sevme durumları ile ilgili puanlar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmaktadır (U=96,000, Z=-1,018, p>0,05).

Aşağıda verilen Tablo 6'da O_2 D_2 ve K_2 öğrencilerinin Türkçe dersini sevme durumlarını ifade eden değerler gösterilmektedir.

Tablo 6. *O_2 D_2 ve K_2'nin Türkçe Dersini Sevme Durumları ile İlgili Mann-Whitney U Testi Sonuçları*

Gruplar	n	$\overline{X}$	U	Z	p
Deney Grubu	15	15.73	116.000	-.181	.856
Kontrol Grubu	16	16.25			

Tabloya göre D_2 öğrencilerinin Türkçe dersini sevme durumlarını gösteren puanların aritmetik ortalaması 15,73, K_2 öğrencilerinin puan ortalaması ise 16,25'tir. Buradan hareketle D_2 ve K_2'deki öğrencilerin Türkçe dersi sevme düzeylerini gösteren puanlar arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığı ifade edilebilir (U=116,000, Z=-,181, p>0,05).

Yapılan analizler sonucunda O_1 D_1 K_1 ve O_2 D_2 ve K_2'nin Türkçe dersi başarı puanları, hikâye okuma ve inceleme ile Türkçe dersini sevme durumları arasında fark olmadığına yönelik denklik sağlanmıştır.

3.2.2. Nitel çalışma grubu.

Araştırmanın nitel çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu örnekleme yöntemi, evrende incelenen problemle ilgili olarak kendi içinde benzeşik farklı durumların belirlenerek çalışmanın bu durumlar üzerinde yapılması olarak tanımlanabilir. Bu süreçte dikkat edilecek en önemli nokta örnekleme yansıtılacak çeşitlilik durumlarına araştırmanın amacını gözeterek karar vermektir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2015, s. 90).

Araştırmanın nitel çalışma gurubu, belirlenen örnekleme yöntemi ile O_1 D_1 ve O_2 D_2'deki öğrenciler arasından seçilen toplam 12 öğrenciden oluşmaktadır. Her iki deney grubunda öğrenciler arasından bir önceki ders döneminden aldıkları Türkçe dersi başarı notuna göre dört yüksek, dört orta ve dört düşük başarı notuna sahip 12 öğrenci seçilmiştir. Öğrenciler arasında kura çekilerek her iki deney grubunda 6 öğrenci olmak kaydıyla görüşme gurubu oluşturulmuştur.

3.3. Deneysel İşlem Süreci

Deneysel işlem sürecinde deney gruplarında Meram Yayınları 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda yer alan hikâye metinlerine yönelik göstergebilimsel metin çözümlemeye dayalı etkinlikler tasarlanmış ve hikâye metinlerinin işlendiği dersler bu etkinliklerle yürütülmüştür. Kontol gruplarında ise hikâye metinlerinin işlendiği Türkçe dersleri, Meram Yayınları 7. Sınıf Türkçe Çalışma Kitabı'nda yer alan etkinliklerle yürütülmüştür. Deney ve kontrol gruplarında süreç başında ve sonunda "Hikâye çözümleme Formu (HÇF)" ile "Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği" uygulanmıştır. Süreç sonunda her iki okuldaki deney gruplarına son test olarak "Öğrenci Görüşme Formu (ÖGF)" nda yer alan sorular yöneltilerek öğrencilerin süreç hakkındaki görüşleri alınmıştır.

3.3.1. Göstergebilimsel metin çözümleme etkinlikleri (GMÇE).

Deneysel süreçte kullanılmak üzere göstergebilimsel metin çözümleme yöntemi doğrultusunda etkinlikler hazırlanmış ve bu etkinliklerle çalışma kâğıtları oluşturulmuştur.

Göstergebilimsel metin çözümleme yöntemi söylemsel düzey, anlatısal düzey ve mantıksal-anlamsal düzey olmak üzere üç aşamadan oluşmaktadır. Etkinlikler oluşturulurken bu düzeyler dikkate alınmış ve her düzeye uygun etkinliklere yer verilmiştir.

Göstergebilimsel metin çözümleme yöntemine göre metni yüzeysel ve derin yapı bağlamında çözümlemeye geçmeden önce metnin kesitlere ayrılması gerekmektedir. Bu nedenle ilk etkinlik öğrencilerin hikâye metnini kesitlere ayırmasını sağlayacak nitelikte tasarlanmıştır. Metni çözümlemeye ilk giriş olarak kabul edilen kesitleme işlemi, bir bakıma okuma sürecine dikkat çekme aşamasıdır. Metni kesitlere ayırma işleminin belli ölçütleri vardır. Kesitlerin belirlenmesinde, zaman belirtkeleri, metne yeni giren eyleyenler ve metinde oluşan dönüşümler etkili olur. Öğrencilerin hikâyeyi kesitlerine ayırmasını sağlayacak etkinlikler, bu ölçütler dikkate alınarak tasarlanmıştır.

Bir metin yüzeysel olarak iki düzeyde incelenir. Bunlar anlatı ve söylem düzeyidir. Öğrencilerin metni anlatı düzeyinde çözümleyebilmeleri için belli etkinliklere yer verilmiştir. Bu etkinliklerden ilki hikâyedeki eyleyenleri saptayıp eyleyenler şeması oluşturmayı

sağlayacak niteliktedir. Öğrencilerden eyletim, edinç, edim ve yaptırım evrelerini metin üzerinde göstermeleri istenmiştir. Eyleyenler örnekçesindeki kavramların öğrencilere yabancı geleceği düşünüldüğü için kavramlar sadeleştirilmiş ve düzeylerine uygun biçimde sunulmuştur. Eyleyenlerin belirlenmesinin ardından anlatının genel şemasını ortaya çıkaracak anlatı izlencesini belirleme etkinliğine yer verilmiştir. Anlatının öznesi olan eyleyen üzerinden yapılandırılan bu etkinlik, öğrencilerin, öznenin yani ana kahramanın ve eyleyenler örnekçesini oluşturan diğer unsurların anlatı içerisindeki işlevini fark etmelerini sağlayacaktır.

Anlatı düzeyinin ardından metni söylem açısından incelemeye imkân veren etkinlikler tasarlanmıştır. Öğrencilerin metnin söylem düzeyine ulaşmaları için belli sorulara yer verilmiştir. Bunlar metindeki kişilerin nasıl oyuncu hâline geldiğini düşündürecek, mekân ve zaman gibi unsurların metin içerisindeki işlevini fark ettirecek, metinde zaman kullanımını saptamaya yönelik etkinliklerdir.

Metni derin yapı bağlamında inceleyebilmek için mantıksal- anlamsal düzey bağlamında etkinlikler oluşturulmuştur. Mantıksal-anlamsal düzeyde amaç karşıtlıkları ortaya çıkarmaktır. Bu etkinlikte amaçlanan öğrencilerin hikâyenin karşıtlıklar aracılığıyla biçimlendiğini ve aslında anlamın karşıtlıklardan hareketle oluştuğunu fark etmelerini sağlamaktır.

Tasarlanan etkinliklerin uygulayıcısı öğretmenlere her metin için yönerge hazırlanmış ve sürecin her iki okulda da aynı şekilde ilerlemesi sağlanmaya çalışılmıştır. Süreçte kullanılan etkinliklerin yer aldığı çalışma kâğıtları ve öğretmen yönergeleri oluşturulmadan önce pilot uygulama için Sait Faik Abasıyanık'ın "Son Kuşlar" adlı hikâyesine yönelik göstergebilimsel metin çözümlemeye dayalı etkinlikler tasarlanmıştır. Etkinliklerin tasarlanma sürecinde ve pilot uygulama sürecinin sonunda uzman görüşlerinden faydalanılmıştır. 2016-2017 eğitim öğretim yılında Erzurum il merkezinde akademik başarısı orta düzeyde olan bir ortaokulun yedinci sınıfında ders öğretmeni tarafından bir hafta (4 ders saati) boyunca uygulanmıştır. Bu sürecin ardından öğrencilerin ve öğretmenin görüşleri alınmış, görüşler doğrultusunda çalışma kâğıtları ve yönerge gözden geçirilmiş, gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Araştırmanın iç ve dış geçerliğini sağlamak adına bazı önlemler alınmıştır. İç geçerliliği sağlamak adına ilk olarak araştırmacının olumlu etkisini ortadan kaldırmak adına deney ve kontrol gruplarında deneysel süreç boyunca aynı Türkçe öğretmeninin dersleri işlemesi sağlanmıştır. Uygulama sürecinde deney ve kontrol grupları arasında fark oluşturmamak, öğretmenlerin planladıkları ders süreçlerini olumsuz yönde etkilememek açısından ve ilgili uzmanların görüşleri doğrultusunda ders kitaplarında yer alan hikâye metinleri kullanılmıştır. Bu nedenle Meram Yayınları Türkçe Ders Kitabı'nda yer alan beş hikâye metni kullanılmıştır.

Ders kitabında Refik Halid Karay'ın "Eskici", Hakkı Özkan'ın "Güneşe Doğru", Orhan Kemal'in "Harika Çocuk", Dede Korkut Hikâyeleri'nden "Beğil Oğlu Emren" ve Sait Faik Abasınayık'ın "Son Kuşlar" adlı hikâyesi kullanımıştır.

Uygulama sürecinde metinlerin kitapta yer alış sırası ve yıllık planda belirtilen ders işleme tarihleri dikkate alınmıştır. Her iki okulda da sürecin aynı şekilde ilerlemesi için her hikâye metnine yönelik dersi işleyecek Türkçe öğretmenleri için yönerge hazırlanmıştır. İlgili hikâye metninlerine yönelik göstergebilimsel metin çözümleme yöntemi doğrultusunda hazırlanan çalışma kâğıtları ve öğretmen yönergesi metinlerin işleneceği tarihten önce ders öğretmenine ulaştırılmış ve öğretmenin derse hazırlık yapması sağlanmıştır.

Dış geçerliliği sağlamanın en önemli koşullarından biri yapılan çalışmanın genellenebilir olmasıdır. Bu nedenle araştırma başarı seviyesi yüksek ve düşük olan iki ortaokulda yapılmıştır. Deney grubunda yer alan öğrencilere deneysel süreç ve deneysel süreçte kullanılan yöntem hakkında bilgi verilmemiştir.

3.4. Veri Toplama Araçları

3.4.1. Hikâye çözümleme formu (HÇF).

Öğrencilerin deneysel süreç öncesinde ve sonrasındaki hikâye çözümleme başarılarını belirlemek amacıyla "Hikâye Çözümleme Formu (HÇF)" oluşturulmuştur. Bu formun oluşturulma aşamasında göstergebilimsel metin çözümleme düzeyleri dikkate alınmış ve öğrencilere yabancı gelebileceği düşünülen terimler seviyelerine uygun biçime dönüştürülmüştür. (Ek 9)

İlk etkinlikler metnin anlatı düzenini, öğrencilerin hikâyenin başındaki ve sonundaki durumları ortaya çıkararak dönüşümleri sezmesini sağlayacak nitelikte tasarlanmıştır. Ardından öğrencilerin, hikâyede yer alan kişilerin işlevlerini belirleyebilmeleri için eyleyenler örnekçesi oluşturmalarına olanak veren şema biçimindeki etkinliklere yer verilmiştir. Burada amaç, öğrencilerin anlatı kişilerini karakter olarak analiz etmeleri değil kişilerin anlatı boyunca üstlendikleri görevleri ve birbirlerine göre konumlarını belirlemeleridir. Bu etkinliğin amacı, öğrencilere hikâyedeki kişilerin anlatı içerisinde mutlaka bir işlevi olduğunu ve bu kişilerin hikâyede tesadüfen ve amaçsızca yer almadıklarını sezdirmektir.

Göstergebilimsel metin çözümleme yönteminin söylemsel düzeyinde anlatı kişilerinin karakter özelliklerini, betimsel ve izleksel rollerini ortaya çıkarma amaçlanır. Bu bağlamda öğrencilerin hikâyedeki kişileri, bu kişilerin kişilik özelliklerini ve anlatı içerisinde nasıl varlık gösterdiklerini belirleyebilmeleri için anahtar kelime etkinliğine yer verilmiştir. Öğrencilerin hikâyedeki kişilerin özelliklerinden hareketle kişileri yansıtan anahtar kelimeler belirlemeleri

ve aynı zamanda bu anahtar kelimeleri seçme nedenlerini de ifade etmeleri istenmiştir. Söylemsel düzey çözümlemesinde mekân ile ilgili sorulara yer verilmiştir. Mekânın sadece hikâyeye ev sahipliği yapan bir unsur olmadığı sezdirilmeye çalışılmış ve işlevi üzerinde durulmuştur. Bu sorulardaki amaç da mekân unsurunun tesadüfen seçilmediğini ve mutlaka söylemsel boyutta bir gösterge değeri taşıdığını öğrencilere fark ettirmektir.

Göstergebilimsel metin çözümleme yönteminin son ve en derin düzeyi mantıksal-anlamsal düzeydir. HÇF'de bu düzeyle ilgili etkinlik tasarlanırken öğrencilerin hikâyedeki karşıtlıkları ve aslında hikâyedeki anlamın bu karşıtlıklardan doğduğunu fark etmelerini sağlayacak etkinlikler tasarlanmıştır. Son olarak öğrencilerin okudukları hikâyenin pragmatik anlamına ulaşmalarını sağlayacak sorulara yer verilmiştir.

Öğrencilerin hikâye çözümleme çalışmalarına başlamadan önce cinsiyet, Türkçe dersini sevme, hikâye metni okuma ve incelemeyi sevme, Türkçe dersi akademik başarı durumlarını belirlemeyi sağlayacak ifadelere yer verilmiştir. HÇF'de Halikarnas Balıkçısı'nın (Cevat Şakir Kabaağaçlı) "Gülen Ada" adlı hikâyesi kullanılmış ve hikâyeye yönelik göstergebilimsel metin çözümleme düzeyleri doğrultusunda etkinlikler tasarlanmıştır. Hikâyenin belirlenmesinde ve etkinliklerin tasarlanma sürecinde alan uzmanlarının görüşüne başvurulmuştur.

Uygulama sürecinin öncesinde ve sonrasında öğrencilere uygulanan HÇF ile ulaşılan verilerin analiz edilme sürecinde ilk olarak araştırmacı tarafından cevap anahtarı hazırlanmıştır. Cevap anahtarın not baremi soruların zorluk derecesine göre belirlenmiştir. İki alan uzmanının görüşleri doğrultusunda cevap anahtarı düzeltilerek son şekli verilmiştir.

3.4.2. Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği.

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını belirlemek için Topçuoğlu Ünal ve Köse tarafından (2014) geliştirilen "Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek beşli likert tipinde 27 maddeden oluşturulmuştur Ölçekte kullanılan olumlu maddeler için "tamamen katılıyorum" (5) ve katılıyorum (4) ifadeleri; olumsuz maddeler için "hiç katılmıyorum"(1) ve "katılmıyorum"(2) ifadeleri kullanılmıştır. Olumlu ve olumsuz bir fikir içermeyen maddeler için ise "kararsızım"(3) ifadesi kullanılmıştır. Ölçek "derse yönelik ilgi, sevgi", "derse yönelik olumsuz tutumlar" ve "derse yönelik etkinlikler" olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Ölçekteki maddelerin 19'u olumlu, 8'i ise olumsuz yargı bildirmektedir. Ölçeğin son formunda yapılan analizler sonucu elde edilebilecek en düşük puan 27, en yüksek puan ise 135'tir. Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde sırasıyla madde havuzu oluşturulmuş, uzman görüşüne başvurulmuş,

ön deneme aşaması, faktör analizi aşaması (Açımlayıcı Faktör Analizi ve Doğrulayıcı Faktör Analizi) ve güvenirlik hesaplama aşamaları izlenmiştir.

Ölçeğin KMO değerinin .909 olduğu görülmektedir. Bu da 0.90 üzerinde olduğu için "mükemmel" olarak yorumlanabilir. Barlett Küresellik Testi değeri de *χ2=4046,967; df=595, p<.000+ anlamlı bulunmuştur. Her iki sonuç da dikkate alındığında veri setinin açımlayıcı faktör analizine uygun olduğu görülmektedir.

Ölçek güvenirliği için hesaplanan Cronbach Alpha iç güvenirlik katsayısı ise .91 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırma için hesaplanan Cronbach Alpha iç güvenirlik katsayısı ise .95'tir (Topçuoğlu Ünal ve Köse, 2014).

3.4.3. Öğrenci görüşme formu (ÖGF).

Uygulama sürecinin sonunda deneysel sürece katılan öğrencilerin göstergebilimsel metin çözümleme yöntemi doğrultusunda hazırlanan etkinlik ve uygulama süreci hakkındaki görüşlerine ulaşmak amacıyla açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış öğrenci görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunda kullanılacak sorular hazırlanırken soruların araştırma konusu ile ilgili ve katılımcıların rahat cevap verebileceği türden olmasına dikkat edilmiştir. Görüşme için soruları cevaplayabilecek yeterlikte katılımcıların seçilmesine de özen gösterilmelidir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2015). Görüşme formunun geçerliliğini sağlamak amacıyla form alan uzmanlarının görüşlerine sunulmuştur. Alan uzmanlarından gelen görüş, öneri ve eleştiriler doğrultusunda görüşme formuna son şekli verilmiştir. Formun son şekline Ek 11'de yer verilmiştir.

Görüşmelere her iki okulda D_1 ve D_2'den 6 öğrenci olmak üzere toplam 12 öğrenci katılmıştır. Öğrencilere görüşme formunda yer alan sorular yöneltilmiş ve öğrenci cevapları doğrultusunda kendilerini daha iyi ifade etmelerini sağlamak açısından görüşme sürecinde farklı sorulara da yer verilmiştir. Yapılan tüm görüşmeler, öğrencilerin izni ile araştırmacı tarafından ses kaydı yapılarak kayıt altına alınmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

3.5.1. Hikâye çözümleme formu'ndan (HÇF) elde edilen verilerin analizi.

HÇF'de elde edilen verilerin analizinde şu aşamalar takip edilmiştir:

1. İlk önce araştırmacı tarafından cevap anahtarı hazırlanmıştır. Cevap anahtarında öğrenci cevapları üç farklı şekilde değerlendirilmiştir. Sorulara verilebilecek cevaplar "Tam puan", "Kısmi puan" ve "Sıfır puan" biçiminde gruplanmıştır. Cevap

anahtarının kontrolü alan uzmanlarından iki araştırmacının görüşü doğrultusunda yapılmış ve cevap anahtarına son şekli verilmiştir.

2. Cevap anahtarı doğrultusunda HÇF'ler araştırmacı dışındaki iki alan uzmanı tarafından okunmuş ve 100 puan üzerinden değerlendirilmiştir. Araştırmacının HÇF'leri değerlendirmeme nedeni ise olumlu etkiyi ortadan kaldırmaktır. İki araştırmacının verdiği puanların ortalaması alınarak öğrencilerin başarı notu belirlenmiştir.
3. Elde edilen veriler araştırmanın problemi doğrultusunda ve deneysel süreç dikkate alınarak çözümlenmiştir.

Bu aşamada ilk olarak verilerin normal dağılıp dağılmadığı kontrol edilmiştir. Verilere ait Shapiro-Wilk testi; aritmetik ortalama, mod ve medyan değerleri ile basıklık ve çarpıklık katsayıları; Histogram Grafiği; Normal Q-Q Grafiği; Eğimden Arındırılmış Normal Q-Q Grafiği; P-P Grafiği; Kutu Grafiği ve Gövde Yaprak Diyagramı incelenmiş verilerin normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Verilerin normal dağılımı hususunda kesin bir yargı ortaya koymak için Histogram, Gövde Yaprak Diyagramı, Kutu Grafiği gibi birçok kaynak sorgulanarak bir karara varılması gerekir (Seçer, 2013, s. 25). Bu şekilde bütüncül bir değerlendirme sonucunda normallik varsayımlarının karşılandığı anlaşılmış ve verilerin analizinde parametrik Bağımsız Örneklemler için t-Testi, ve Bağımlı Örneklemler için t-Testi kullanılmıştır.

Bağımsız Örneklemler için t-Testi, iki ilişkisiz örneklemim ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla kullanılır (Büyüköztürk, 2012, s.39). Bu test iki grubun sürekli değişken üzerinden aldıkları değerlerin karşılaştırılmasını sağlar. Deneysel araştırmalarda deney ve kontol gruplarının ayrı ayrı karşılaştırılmasında kullanılabilmektedir (Seçer, 2015, s. 59). Bağımlı Örneklemler için t-Testi aynı gruba ait iki ortalamanın arasında anlamlı farklılık olup olmadığını araştırmada kullanılır (Kilmen, 2015, s. 163). Deneysel ve boylamsal araştırmalarda aynı gruba ait iki ölçüm arasındaki farkı belirlemeye yarayan parametrik analiz tekniğidir (Seçer, 2015, s. 66).

Deney ve kontrol gruplarının başarı ortalamalarına göre yapılan Bağımlı Örneklemler için t-Testi ve Bağımsız Örneklemler için t-Testi sonuçları $p<0.05$ anlamlılık düzeyine göre oluşturulan tablolarla gösterilmiştir.

3.5.2. Türkçe dersine yönelik tutum ölçeğinden elde edilen verilerin analizi.

Türkçe dersine yönelik tutum ölçeğinden elde edilen verilerin analizinde ilk olarak verilerin normal dağılım gösterip göstermediği belirlenmiştir. Verilere ait Shapiro-Wilk testi; aritmetik ortalama, mod ve medyan değerleri ile basıklık ve çarpıklık katsayıları; Histogram Grafiği; Normal Q-Q Grafiği; Eğimden Arındırılmış Normal Q-Q Grafiği; P-P Grafiği; Kutu Grafiği ve Gövde Yaprak Diyagramı incelenmiş, verilerin bazılarının normal dağılım göstermediğine karar verilmiştir. Normallik varsayımlarını karşılamayan verilerin analizinde parametrik olmayan analiz tekniği Mann Whitney U ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır.

Mann Whitney U Testi, birbiriyle ilişkisi olmayan iki gruba ait ölçüm sonuçlarının sıraları arasında anlamlı düzeyde farklılık olup olmadığını araştırmada kullanılır (Kilmen, 2015, s. 224). Bu test Bağımsız Örneklemler için t-Testi'nin parametrik olmayan karşılığıdır. Mann Whitney U Testi genellikle örneklem büyüklüğünün düşük olduğu deneysel araştırmalarda kullanılmaktadır (Seçer, 2015, s. 201). Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi, ilişkili iki ölçüm setine ait puanlar arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla ve dağılımın normal olmadığının belirlendiği araştırmalarda kullanılır (Büyüköztürk, 2012, s. 162; Seçer, 2015, s. 208). Testlerden elde edilen sonuçlar, $p<0.05$ anlamlılık değerine göre tablolaştırılmış ve yorumlanmıştır.

3.5.3. Öğrenci görüşme formu'ndan (ÖGF) elde edilen verilerin analizi.

Görüşme sonucunda ulaşılan veriler, nitel veri analizinde kullanılan betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Betimsel analizde, görüşme yapılan bireylerin görüşlerini vurgulamak amacıyla doğrudan alıntılar sık kullanılır. Bu analizin amacı, görüşme sonucunda elde edilen bulguları düzenlemek, yorumlamak ve okuyucuya sunmaktır. Veriler belirli bir sistem içerisinde betimlenir ve bu betimlemeler yorumlanarak sonuca ulaşılır. Betimsel analiz şu dört aşamadan oluşur (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 224):

1. Betimsel analiz için tematik bir çerçeve oluşturma
2. Tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi
3. Bulguların tanımlanması
4. Bulguların yorumlanması.

Görüşme verileri çözümlenirken öğrenciler $Ö_1$, $Ö_2$, $Ö_3$, $Ö_4$, $Ö_5$ ve $Ö_6$ biçiminde kodlanmıştır. Görüşme verilerini çözümleme aşamasında ilk olarak her iki okula ait ses kayıtları

dinlenmiş ve deşifre edilmiştir. Ardından betimsel analiz tekniğinin belirtilen aşamaları takip edilerek görüşme verileri analiz edilmiştir.

Öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplardan hareketle her soru için ayrı bir tematik çerçeve oluşturulmuştur. Bu aşamada kullanılması düşünülen doğrudan alıntılar belirlenmiştir. Sonraki aşamada düzenlenen ve tematik olarak gruplandırılan veriler doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. Bulgular ve Yorum

Bu bölümde O_1 D_1 ve K_1, O_2 D_2 ve K_2'den elde edilen bulgular yer almaktadır. Bulgular araştırma problemlerine göre oluşturulmuş başlıklar hâlinde sunulmuştur.

4.1. "Etkinliklere dayalı göstergebilimsel metin çözümleme yöntemi, 7. sınıf öğrencilerinin hikâye çözümleme becerileri üzerinde etkili midir?" Sorusuyla İlgili Bulgular.

Bu bölümde O_1 D_1 ve K_1, O_2 D_2 ve K_2'deki öğrencilerin Hikâye Çözümleme Formu'ndan aldıkları puanlara yönelik bulgulara tablo biçiminde yer verilmiştir. Bu bulgular doğrultusunda gerekli değerlendirme ve yorumlar yapılmıştır.

Tablo 7'de O_1 D_1 ve K_1'de bulunan öğrencilerin hikâye çözümleme başarılarına dair ön test sonuçları sunulmaktadır.

Tablo 7. *O1 D1 ve K1 Öğrencilerinin Hikâye Çözümleme Formu'ndan Aldıkları Ön Test Puanları ile İlgili Bağımsız Örneklemler için t-Testi Sonuçları*

Ön Test	Gruplar	n	$\overline{X}$	Ss	t	p
Genel Ortalama	**Deney Grubu**	32	23.90	14.36	.986	.328
	Kontrol Grubu	34	21.00	9.15		

Tablo 7'e göre O_1 D_1 ve K_1 öğrencilerinin Hikâye Çözümleme Formu'ndan aldıkları ön test başarı puanlarının anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Bağımsız Örneklemler için t-Testi sonucunda ortalamalar arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($t(64)= .986$, $p> .05$). Buna göre grupların ön test hikâye çözümleme başarıları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı söylenebilir. Deneysel süreç öncesinde her iki grubun da hikâye çözümleme düzeyleri benzelik göstermektedir.

Tablo 8'de O_1 D_1'deki öğrencilerin Hikâye Çözümleme Formu'ndan aldıkları ön test ve son test sonuçlarıyla ilgili bilgiler verilmiştir.

Tablo 8. *O_1 D_1 Öğrencilerinin Hikâye Çözümleme Formu'ndan Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanları ile İlgili Bağımlı Örneklemler için t-Testi Sonuçları*

	Testler	n	$\overline{X}$	Ss	t	p
Deney Grubu	**Ön Test**	32	22.96	12.75	-4.881	.000
	Son Test	32	31.56	12.90		

O_1 D_1 öğrencilerinin Hikâye Çözümleme Formu'ndan aldıkları ön test ve son test başarı puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Bağımlı Örneklemler için t-Testi sonucuna göre ön test ve son test ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($t(31)= -4.881$, $p< .05$). O_1 D_1 öğrencilerinin ön test ortalaması 22.96'dan 31.56'ya yükselmiştir. Ön test ve son test ortalamaları arasındaki bu fark doğrultusunda, göstergebilimsel metin çözümleme yöntemi esas alınarak hazırlanan etkinliklerle yürütülen uygulama sürecinin 7. sınıf öğrencilerinin hikâye çözümleme başarıları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu ifade edilebilir.

Tablo 9'te O_1 K_1 öğrencilerinin Hikâye Çözümleme Formu'ndan aldıkları ön test ve son test sonuçları ile ilgili veriler sunulmuştur.

Tablo 9. *O_1 K_1 Öğrencilerinin Hikâye Çözümleme Formu'ndan Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanları İle İlgili Bağımlı Örneklemler için t-Testi Sonuçları*

	Testler	n	$\overline{X}$	Ss	t	p
Kontrol Grubu	**Ön Test**	34	21.00	9.15	-.091	.928
	Son Test	34	21.20	11.97		

Tablodaki verilerden hareketle O_1 K_1'deki öğrencilerin Hikâye Çözümleme Formu'ndan aldıkları ön test ve son test başarı puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Bağımlı Örneklemler için t-Testi sonucunda ortalamalar arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir ($t(33)= -.091$, $p> .05$). K_1 öğrencilerinin ön test ve son test başarı ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılığın tespit edilmemesi, Meram Yayınları 7. Sınıf Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabı'nda yer alan hikâye çözümlemeye yönelik etkinliklerin öğrencilerin hikâye çözümleme başarılarına katkıda bulunmadığı söylenebilir.

Tablo 10'te O_2 D_2 ve K_2 öğrencilerinin Hikâye Çözümleme Formu'ndan aldıkları ön test puanlarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 10. *O_2 D_2 ve K_2 Öğrencilerinin Hikâye Çözümleme Formu'ndan Aldıkları Ön Test Puanları ile İlgili Bağımsız Örneklemler için t-Testi Sonuçları*

Ön Test	Gruplar	n	$\overline{X}$	Ss	t	p
Genel Ortalama	**Deney Grubu**	15	17.40	6.93	-.736	.468
	Kontrol Grubu	16	19.62	9.58		

Tabloya göre O_2'deki öğrencilerin Hikâye Çözümleme Formu'ndan aldıkları ön test başarı puanlarının D_2 ve K_2'ye göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Bağımsız Örneklemler için t-Testi sonucunda ortalamalar arasında anlamlı bir farklılığının olmadığı tespit edilmiştir ($t(29)= -.736$, $p> .05$). Buna göre grupların uygulama öncesindeki hikâye çözümleme başarıları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı söylenebilir

Tablo 11'de O_2 D_2 öğrencilerinin Hikâye Çözümleme Formu'ndan aldıkları ön test ve son test puanları ile ilgili veriler sunulmuştur.

Tablo 11. *O_2 D_2 Öğrencilerinin Hikâye Çözümleme Formu'ndan Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanları ile İlgili Bağımlı Örneklemler için t-Testi Sonuçları*

	Testler	**n**	$\overline{X}$	**Ss**	**t**	**p**
Deney Grubu	**Ön Test**	15	17.40	6.93	-10.160	.000
	Son Test	15	35.86	8.81		

Tablodaki verilerden hareketle O_2 D_2 öğrencilerinin Hikâye Çözümleme Formu'ndan aldıkları ön test ve son test başarı puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan Bağımlı Örneklemler için t-Testi sonucunda ortalamalar arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($t(14)= -10.160$, $p<.05$). Tabloda yer alan ön test ve son test ortalamaları arasındaki fark doğrultusunda, göstergebilimsel metin çözümleme yöntemi esas alınarak hazırlanan etkinliklerle yürütülen uygulama sürecinin 7. sınıf öğrencilerinin hikâye çözümleme başarıları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu ifade edilebilir.

Tablo 12'de O_2 K_2 öğrencilerinin Hikâye Çözümleme Formu'ndan aldıkları ön test ve son test sonuçları ile ilgili Bağımlı Örneklem t testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 12. *O_2 K_2 Öğrencilerinin Hikâye Çözümleme Formu'ndan Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanları ile İlgili Bağımlı Örneklemler için t-Testi Sonuçları*

	Testler	**n**	$\overline{X}$	**Ss**	**t**	**p**
Kontrol Grubu	**Ön Test**	16	19.62	9.58	-.401	.694
	Son Test	16	20.37	10.03		

Tablo 12'deki veriler doğrultusunda O_2 K_2 öğrencilerinin Hikâye Çözümleme Formu'ndan aldıkları ön test ve son test başarı puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan Bağımlı Örneklemler için t-Testi sonucunda ortalamalar arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir ($t(15)= -.401$, $p> .05$). Bu durumda, Meram Yayınları 7. Sınıf Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabı'nda yer alan hikâye çözümlemeye yönelik etkinliklerin O_2 K_2 öğrencilerinin hikâye çözümleme başarılarına katkıda bulunmadığını ifade edebiliriz.

4.2. "Etkinliklere dayalı göstergebilimsel metin çözümleme yöntemi, 7. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi tutumlarının geliştirilmesinde etkili midir?" Sorusuyla İlgili Bulgular

Bu bölümde O_1 ve O_2 deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe dersi tutumlarına yer verilmiştir. Öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'ne ilişkin ön test ve son test puanları ile ilgili ulaşılan bulgular tablo biçiminde sunulmuştur.

Tablo 13'de O_1 D_1 ve K_1'deki öğrencilerin Türkçe dersi tutumlarına ilişkin ön test verileri yer almaktadır.

Tablo 13. *O_1 D_1 ve K_1'deki Öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'ne Verdikleri Cevaplara İlişkin Ön Test Puanları Arasındaki Bağımsız Örneklemler için t-Testi Sonuçları*

Ön Test	Gruplar	n	$\overline{X}$	Ss	t	p
Genel Ortalama	**Deney Grubu**	32	101.12	17.67	.506	.615
	Kontrol Grubu	34	99.05	15.50		

Tablo 13'ye incelendiğinde O_1 D_1 ve K_1'deki öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ön test ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($t(64)$= .506, p>05). Bu sonuç O_1 D_1 ve K_1 öğrencilerinin uygulama süreci öncesinde Türkçe dersi tutumları açısından denk olduklarını göstermektedir.

Tablo 14'de O_1 D_1 ve K_1'deki öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarına ilişkin son test verileri sunulmuştur.

Tablo 14. *O_1 D_1 ve K_1'deki Öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'ne Verdikleri Cevaplara İlişkin Son Test Puanları Arasındaki Bağımsız Örneklemler için t-Testi Sonuçları*

Son Test	Gruplar	n	$\overline{X}$	Ss	t	p
Genel Ortalama	**Deney Grubu**	32	101.40	23.85	-.115	.909
	Kontrol Grubu	34	101.97	14.71		

Tabloya göre O_1 D_1 ve K_1 öğrencilerinin son test puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık olmadığı tespit edilmiştir ($t(51)$=-.115, p>.05). Bu durumda uygulama sürecinin D_1 öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarında bir gelişim sağlamadığı ifade edilebilir.

O_1 D_1 öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ön test ve son test puanları arasındaki farklılığın anlamlı olup olmadığını ortaya koymak amacıyla Bağımlı Örneklemler için t-Testi yapılmış ve elde edilen bulgulara Tablo 15'de yer verilmiştir.

Tablo 15. *O_1 D_1 Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'ne Verdikleri Cevaplara İlişkin Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Bağımlı Örneklemler için t-Testi Sonuçları*

	Testler	n	$\overline{X}$	Ss	t	p
Deney Grubu	**Ön Test**	32	101.12	17.67	-.056	.956
	Son Test	32	101.40	23.85		

Tabloya göre O_1 D_1 öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ön test ve son test ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur (t(31)= -.056, p>.05). Bu verilere göre GMÇE'nin D_1'deki öğrencilerin Türkçe dersi tutumları üzerinde etkili olmadığı söylenebilir.

Tablo 16'da O_1 D_1 öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı ile ilgili veriler sunulmuştur.

Tablo 16. *O_1 D_1 Öğrencilerinin Cinsiyet ile Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Ön Test ve Son Test Ortalamaları Arasındaki Bağımsız Örneklemler için t-Testi Sonuçları*

	Cinsiyet	n	$\overline{X}$	Ss	t	p
Ön Test	**Kız**	15	103.46	20.30	.698	.490
	Erkek	17	99.05	15.31		
Son Test	**Kız**	15	107.40	21.84	1.353	.186
	Erkek	17	96.11	24.93		

Tablo 16'a göre O_1 D_1 öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ön test ve son test puanları cinsiyet değişkeni açısından değerlendirildiğinde aradaki farkın anlamlı düzeyde olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (t(ön)=.698, p>.05; t(son)=1.353, p>.05). Bu sonuç O_1 D_1 öğrencilerinin Türkçe dersine karşı tutumlarının cinsiyete göre değişmediğini ortaya koymaktadır.

O_1 K_1 öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ön test ve son test puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı ile ilgili bulgular Tablo 17'de yer almaktadır.

Tablo 17. *O_1 K_1 Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'ne Verdikleri Cevaplara İlişkin Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Bağımlı Örneklemler için t-Testi Sonuçları*

	Testler	n	$\overline{X}$	Ss	t	p
Kontrol Grubu	**Ön Test**	34	99.05	15.50	-1.095	.282
	Son Test	34	101.97	14.71		

Tabloya göre değerlendirildiğinde O_1 K_1 öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ön test ve son test puanları arasındaki farkın anlamlı düzeyde olmadığı görülmektedir (t(33)=-1.095 p>.05). Bu bulgulara göre Meram Yayınları 7. Sınıf Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı'nda esas alınan hikâye metinlerini çözümleme yaklaşımlarıyla, Meram Yayınları 7. Sınıf Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma Kitabı'ndaki hikâye metinlerine yönelik

hazırlanan etkinliklerin, O_1 K_1 öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarında bir değişiklik oluşturmadığı söylenebilir.

Tablo 18'de O_1 K_1 öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ortalamlarının ön test ve son testte cinsiyet değişkenine göre anlamlı olup olmadığına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 18. *O_1 K_1 Öğrencilerinin Cinsiyet ile Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Ön Test ve Son Test Ortalamaları Arasındaki Bağımsız Örneklemler için t-Testi Sonuçları*

	Cinsiyet	**n**	$\overline{X}$	**Ss**	**t**	**p**
Ön Test	**Kız**	16	101.00	17.42	.683	.500
	Erkek	18	97.33	13.85		
Son Test	**Kız**	16	109.31	10.15	3.074	.004
	Erkek	18	95.44	15.28		

O_1 K_1 öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ön test puanları cinsiyet değişkeni bakımından incelendiğinde puanlar arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı görülmektedir (t(ön)=.683, p>.05). Ancak Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği son test puanları cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık oluştuğu tespit edilmiştir (t(son)=3.074, p<.05). Ancak kız öğrencilerin ön test ve son test puanları kendi içerisinde değerlendirildiğinde önemli düzeyde bir artış olmadığı söylenebilir. Bu duruma kız öğrencilerin, ön test tutum puanlarının yüksek olmasının neden olduğu ifade edilebilir.

O_1 D_1 ve K_1 öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları ortaya koyan bulgulardan sonra, O_2 D_2 ve K_2 öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları ile ilgili bulgulara yer verilecektir. Tablo 19'da O_2 D_2 ve K_2 öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ön test puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U Testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 19. *O_2 D_2 ve K_2 Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'ne Verdikleri Cevaplara İlişkin Ön Test Puanları Arasındaki Mann Whitney U Testi Sonuçları*

Ön Test	**Gruplar**	**n**	**Sıra ort.**	**Sıra top.**	**U**	**p**
Genel Ortalama	**Deney Grubu**	15	16.83	252.50	107.500	.619
	Kontrol Grubu	16	15.22	243.50		

Tablo 19'a göre O_2 D_2 ve K_2 öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ön test ortalamalarının anlamlı şekilde farklılık göstermediği görülmektedir (U(31)= 107.500, Z= -.498, p>.05). Bu sonuca göre O_2 D_2 ve K_2 öğrencilerinin uygulama süreci öncesinde Türkçe dersi tutumlarının benzer olduğu söylenebilir.

Tablo 20'de O_2 D_2 ve K_2 öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği son test puanları arasındaki farkın anlamı olup olmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan Bağımsız Örneklemler için t-Testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 20. *O_2 D_2 ve K_2 Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'ne Verdikleri Cevaplara İlişkin Son Test Puanları Arasındaki Bağımsız Örneklemler için t-Testi Sonuçları*

Son Test	Gruplar	n	$\overline{X}$	Ss	t	p
Genel Ortalama	**Deney Grubu**	15	102.20	19.56	-.256	.800
	Kontrol Grubu	16	103.93	18.10		

Tablo 20 incelendiğinde O_2 D_2 ve K_2 öğrencilerin Türkçe dersi tutumları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($t(28)$=-.256, p>.05). Bu durumda O_2 D_2 ve K_2 öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarının uygulama sürecinden sonra da benzer olduğu ifade edilebilir.

O_2 D_2 öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'ne verdikleri cevaplar doğrultusunda aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için yapılan Wilcoxon Testi sonuçları Tablo 21'de sunulmuştur.

Tablo 21. O_2 D_2 Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'ne Verdikleri Cevaplara İlişkin Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Wilcoxon Testi Sonuçları

	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	8	8.56	68.50	-.483	.629
Pozitif Sıra	7	7.36	51.50		
Eşit	0				

Tablodan hareketle O_2 D_2 öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ön test ve son test puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunamamıştır (Z= -.483, p>.05). Buna göre GMÇE'nin D_2 öğrencilerinin Türkçe dersi tutumlarının geliştirilmesi noktasında etkili olmadığı söylenebilir.

Tablo 22'de O_2 D_2 öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarının cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 22. *O_2 D_2 Öğrencilerinin Cinsiyet ile Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Ön Test ve Son Test Ortalamaları Arasındaki Mann Witney U Testi Sonuçları*

	Cinsiyet	n	$\overline{X}$	Ss	U	p
Ön Test	**Kız**	10	8.35	83.50	21.500	.679
	Erkek	5	7.30	36.50		
Son Test	**Kız**	10	6.50	65.00	10.000	.075

Erkek	5	11.00	55.00	

Tablo 22'ye göre O_2 D_2 öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ön test ve son test puanları cinsiyet değişkeni açısından değerlendirildiğinde puanlar arasında anlamlı düzeyde farklılık görülmemektedir (U(ön)=21.500, p>.05; U(son)=10.000, p>.05). Bu veriler doğrultusunda O_2 D_2 öğrencilerinin ön test ve son test Türkçe dersi tutum puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklı olmadığı ifade edilebilir.

O_2 K_2 öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ön test ve son test puanlarının anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Bağımlı Örneklemler için t-Testi sonucunda ulaşılan bulgulara Tablo 23'de yer verilmiştir.

Tablo 23. *O_2 K_2 Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'ne Verdikleri Cevaplara İlişkin Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Bağımlı Örneklemler için t-Testi Sonuçları*

	Testler	**n**	$\overline{X}$	**Ss**	**t**	**p**
Kontrol Grubu	**Ön Test**	16	107.18	22.64	.695	.498
	Son Test	16	103.93	18.10		

Tablo 23'den hareketle O_2 K_2 öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ön test ve son test ortalamaları arasındaki farkın anlamlı düzeyd olmadığı görülmektedir (t(15)=.695, p>.05). K_2 öğrencilerinin ön test ve son test ortalamaları dikkate alındığında mevcut Türkçe ders içeriklerinin öğrencilerin Türkçe derslerine karşı tutumlarını değiştirmediği ortaya çıkmaktadır.

Tablo 24'de O_2 K_2 öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ön test ve son test ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı olup olmadığına dair bulgular sunulmaktadır.

Tablo 24. *O_2 K_2 Öğrencilerinin Cinsiyet ile Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Ön Test ve Son Test Ortalamaları Arasındaki Bağımsız Örneklemler için t-Testi Sonuçları*

	Cinsiyet	**n**	$\overline{X}$	**Ss**	**t**	**p**
Ön Test	**Kız**	9	116.44	14.51	2.040	.061
	Erkek	7	95.28	26.59		
Son Test	**Kız**	9	114.55	14.15	3.582	.003
	Erkek	7	90.28	12.86		

O_2 K_2 öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ön test ortalamaları cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde aradaki farkın önemsenmeyecek derecede olduğu görülmektedir (t(ön)=2.040, p>.05). Ancak K_2 öğrencilerinin son test ortalamaları arasında kız öğrenciler lehine anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır (t(son)=3.582, p<.05). Bu verilere göre O_2 K_2 öğrencilerinin Türkçe dersine karşı tutumlarının cinsiyet değişkenine göre ön testte değişmediği, son testte ise kız öğrenciler lehine değiştiği ifade edilebilir.

4.3. "7. sınıf öğrencilerinin göstergebilimsel metin çözümleme etkinlikleri hakkındaki görüşleri nelerdir?" Sorusuyla İlgili Bulgular

Bu bölümde uygulama yapılan okullardaki deney grubu öğrencilerinin uygulama süreci ile ilgili görüşlerinden hareketle ulaşılan bulgulara yer verilmiştir. Bulgular, görüşme formundaki sorular doğrultusunda başlıklandırılmıştır. Yarı yapılandırılmış öğrenci görüşme formundaki sorular şöyledir:

1. Uygulamada kullanılan hikâye metinlerine yönelik etkinlikler, sizin hikâye metinlerine bakışınızı değiştirdi mi? Neden?
2. Türkçe ders kitabında yer alan hikâye metinlerine yönelik etkinliklerle uygulama etkinlikleri arasında nasıl bir fark görüyorsunuz? Açıklayınız.
3. Uygulama etkinliklerinin en çok hangisinden zevk aldınız/zevk almadınız? Açıklayınız.
4. Uygulama etkinliklerine ders kitaplarında yer verilmesini ve başka okullardaki öğrencilerin bu etkinliklerle ders işlemesini ister misiniz? Neden?.
5. Uygulama etkinliklerinin ileriki öğrenim ve sosyal hayatınızda size fayda sağlayacağını düşünüyor musunuz? Evet ise nasıl bir fayda sağlayacağını açıklayınız.

4.3.1. "Uygulamada kullanılan hikâye metinlerine yönelik etkinlikler, sizin hikâye metinlerine bakışınızı değiştirdi mi? Neden?" sorusuyla elde edilen bulgular.

GMÇE'nin öğrencilerin hikâye metinlerine bakışını etkileyip etkilemediğini belirlemek amacıyla öğrencilere "Uygulamada kullanılan hikâye metinlerine yönelik etkinlikler, sizin hikâye metinlerine bakışınızı değiştirdi mi? Neden?" sorusu sorulmuştur. İlk olarak O_1'deki öğrencilerin görüşlerine yer verilmiştir. Öğrencilerin bu soruya verdiği cevaplar Tablo 25'de özetlenmiştir.

Tablo 25. *O_1 D_1 Öğrencilerinin "Uygulamada Kullanılan Hikâye Metinlerine Yönelik Etkinlikler, Sizin Hikâye Metinlerine Bakışınızı Değiştirdi mi? Neden?" Sorusuyla İlgili Görüşleri*

Kategoriler	**Öğrenciler**						**Toplam**	
	$Ö_1$	$Ö_2$	$Ö_3$	$Ö_4$	$Ö_5$	$Ö_6$	n	%
Hiç değişmedi.							0	0
Kısmen değişti							0	0
Fikrim yok							0	0
Değişti			√		√		2	30,3
Çok değişti	√	√		√		√	4	60,6

Tablo 25 yorumlandığında öğrencilerin 2'sinin hikâye metinlerine bakışının değiştiği, 4'ünün ise çok değiştiği görülmektedir. Başka bir ifadeyle öğrencilerin %30,3'ü düşüncelerinin değiştiğini, %60,6'sı çok değiştiğini ifade etmişlerdir. Öğrencilerden GMÇE'nin hikâye metinlerine bakışını değiştirmediğini ifade eden olmamıştır. Bu durum uygulama sürecinin, öğrencilerin hikâye metinlerine bakışını olumlu yönde etkilediğini gösterir niteliktedir. Öğrencilerin bu soru ile ilgili görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

> $Ö_1$: Şimdi şöyle diyelim bir metin okuyordum hani ordan çıkaracağım sonuç bir iki tane oluyordu. Ama şimdi kısacık üç paragraflık değil daha da kısa diyelim üç satırlık bir şey okudum. Ondan dünyaları çıkarmayı öğrendim sizin yaptığınız şeylerle. Diyelim sizin bize dağıttığınız şey kısacık bir paragraf ama onda dünya kadar mesaj olduğunu bu etkinlikleri yaptıktan sonra daha da iyi anladım. Mesela diyelim bana bir hikâye verildi bundan çok daha fazla şeyler çıkarabiliyorum. Böyle olunca da hikâyeden daha çok zevk almaya başladım.
>
> $Ö_2$: Önceden hikâyeleri okurken daha düz okuyordum, hemen geçiştirmeye çalışoyordum. Şimdi daha dikkatli okuyorum. Her şeyin bir önemi var bence. Yani artık hikâyeleri okurken buna dikkat ediyorum.
>
> $Ö_3$: Genelde etkinliklerde ana karakterin sadece adını falan değil daha farklı özelliklerini, görevlerini soruyordu o yüzden daha da dikkat ettim. Sorular daha detaylıydı. İlk zamanlarda çok dikkatli değildim ama sonrakilerde mesela bir karakter gördüğümde sadece adını aklımda tutmuyordum. İşte ya da bir olayı ya da çok önemli bir betimlemeyi, tabiri, olayın geçtiği yeri falan daha dikkatle okuyordum.
>
> $Ö_4$: Mesela önceden hikâyeyi okuyunca hikâyeyle alakasız sorular geleceğini bildiğim için çok da dikkatli okumuyordum, alakasız sorular geleceğini biliyordum. O yüzden çok dikkatli okumuyordum. Şimdi hikâyeyi daha detaylı okuyorum. Daha keyifli oluyor. Kendimi hikâyenin içinde buluyorum.
>
> $Ö_5$: Hikâyeleri önceden okuyordum babam bana sorular soruyordu ama hiç böyle değildim. Şimdi hikâyeyi okuyup kendim anlayınca daha da kendimi özgüvenli hissetdiyorum. Daha korkmadan okuyorum. Hikâyeleri okumak daha eğlenceli oluyor.
>
> $Ö_6$: Hocam ben aslında hikâye metinlerini pek fazla sevmezdim. Hikâyeyi okuyup da soruların cevabını vermek benim birinci sınıftan beri nefret ettiğim şeydi. Ama yani bu etkinlikleri yaptıktan sonra biraz daha eğlenceli olmaya başladı. Fark ettim ki ben çok yanlış bir şey yapıyormuşum. Dilbilgisi daha kolay diye ben onları seçiyordum. Metinler çok zor diye onları seçmiyordum. Ama bundan sonra baktım ki hepsi kolaymış. Hikâye okumayı sevmeye başladım.

$Ö_1$ uygulama sürecinin hikâye metinlerine bakışını çok değiştirdiğini ifade etmiştir. Bu düşüncenin oluşmasında da hikâye metninden daha çok anlam çıkarabilmesinin etkili olduğunu söylemiştir. $Ö_2$ hikâye unsurlarına daha çok dikkat ettiğini ve bu unsurların farklı anlamları olabileceğini fark ettiğini ifade etmiştir. $Ö_3$ etkinliklerin daha detaylı olmasının hikâye unsurlarına bakışını daha da derinleştirdiğine dikkat çekmiştir. $Ö_4$ etkinliklerin hikâyenin sınırları içerisinde kalmasının hikâye metinlerini okumayı daha keyifli bir hâle getirdiğini söylemiştir. $Ö_5$ ve $Ö_6$ hikâye okumaya karşı korkuları olduğundan bahsetmişlerdir. Süreç sonunda bu korkularının boş olduğunu fark ederek hikâye metinlerini severek okuduklarını söylemişlerdir. Öğrencilerin cevapları, GMÇE'nin öğrencilerin hikâye okumaktan keyif almasını veya aldıkları keyfin artmasını sağladığını ve dolayısıyla metin çözümleme çalışmalarına olan ilgilerinin artacağını göstermektedir. Bu durumda, metin odaklı hikâye çözümleme çalışmalarının öğrencilere daha çok keyif vereceği ve dolayısıyla hikâye okumaya karşı ilgilerinin artacağı düşünülmektedir.

Tablo 26'da O_2'deki öğrencilerin "Uygulamada kullanılan hikâye metinlerine yönelik etkinlikler, sizin hikâye metinlerine bakışınızı değiştirdi mi? Neden?" sorusuna verdikleri cevaplar incelenmiştir:

Tablo 26. *O_2 D_2 Öğrencilerinin "Uygulamada Kullanılan Hikâye Metinlerine Yönelik Etkinlikler, Sizin Hikâye Metinlerine Bakışınızı Değiştirdi mi? Neden?" Sorusuyla İlgili Görüşleri*

Kategoriler	**Öğrenciler**						**Toplam**	
	$Ö_1$	$Ö_2$	$Ö_3$	$Ö_4$	$Ö_5$	$Ö_6$	n	%
Hiç değişmedi.							0	0
Kısmen değişti							0	0
Fikrim yok							0	0
Değişti		√	√	√	√	√	5	83.3
Çok değişti	√						1	16.6

Tablo 26 incelendiğinde 5 öğrencinin hikâye metinlerine bakışının değiştiğini, 1 öğrencinin ise çok değiştiğini ifade ettikleri görülmektedir. Tabloya göre O_2 öğrencilerinin hikâye metinlerine bakışının değişmesinde GMÇE'nin olumlu etkisinin olduğu söylenebilir. Öğrencilerin bu soru ile ilgili görüşleri şu şekildedir:

> $Ö_1$: Çok değiştirdi bence. Çünkü hikâyeleri okuduğumda mesela daha böyle okumam anlamak gelişti bende. Okuduğumu anlamamı istiyordu sürekli. Ben eskiden mesela okuyordum hikâyeleri böyle hızlı okuyordum, bitirmek için. Şimdi hızlı okumama gerek yok. Anlayarak okumak daha güzel. Hoca yeni hikâyeler veriyor onları daha iyi anlayabiliyorum.

Öğrencinin ifadelerinden hareketle süreç öncesinde hikâyeleri bir an önce okumayı amaçladığı ancak süreç sonrasında hızlı okumanın değil anlayarak okumanın önemini fark ettiği görülmektedir. GMÇE'nin en önemli amaçlarından biri anlama ulaşma yollarını göstermek ve öğrencilerin bir metne yaklaşırken bu yolları önemsemesini sağlamaktır. Bu açıdan bakıldığında öğrenci GMÇE ile yürütülen derslerden sonra metni anlayarak okumanın hızlı okumaktan önemli olduğu düşüncesine ulaşmıştır.

$Ö_2$, O_3, $Ö_4$, $Ö_5$ ve $Ö_6$'nın bu soruya ilişkin görüşleri ise şöyledir:

> $Ö_2$: Değiştirdi. Önceden kesitlere ayırmadan okuyorduk. Şimdi kesitlere ayırarak okuyoruz. Nerede, neyi anlattığını, ne yaptıklarını, nasıl değiştiğini görüyorum. Her şeyin bir görevi oluyor sanki hikâyede bunu düşünüyorum yani ben hep okurken.
>
> $Ö_3$: Hikâyeleri daha iyi anlıyorum. Hikâyeye daha çok dikkat ediyorum. Keyif alıyorum.
>
> $Ö_4$: Evet eskiden kitap okumayı sevmiyordum ya da metin falan ama şimdi o etkinlikleri doldurmak falan da keyifliydi. Mesela eskiden kimin ağzından anlatıldığını bile anlayamıyordum. Kesitlere ayırmayı öğrendim okurken. Anlamak da daha rahat oluyor kesitlerle.
>
> $Ö_5$: Değiştirdi bence çok şey öğrendim. Hikâyelerde kesitlere bölmek anlamı kolaylaştırdı bence.

Ö$_6$: Hikâyeden zevk almamı değiştirdi. Bitsin diye okumuyorum. Galiba diyorum bana anlatıyor bir şeyleri. Görünen gibi değil hikâye.

Ö$_2$, Ö$_4$ ve Ö$_5$ hikâyenin kesitlere ayrılarak okunmasının hikâyeyi anlama noktasında onlara katkıda bulunduğunu ifade etmişlerdir. Kesitlere ayırma işlemi hikâyedeki dönüşümlerin fark edilmesini kolaylaştırmaktadır. Öğrenciler de bir anlamda bu dönüşümleri daha iyi fark ettiklerini söylemişlerdir Ö$_3$ ise hikâyelere bakışının değiştiğini ifade etmiş ancak bu ifadesini çok net gerekçelendirememiştir. Ö$_6$ ise uygulama sürecinden sonra hikâyelerden daha çok keyif aldığını ve hikâyenin ona farklı anlamlar sunduğunu ifade etmiştir. Öğrencilerin görüşlerinden hareketle GMÇE'nin hikâyenin dönüşüm noktalarını fark ettirdiği ve metnin ayrıntılarına inerek daha iyi anlaşılmasını sağladığı ifade edilebilir.

4.3.2. "Türkçe ders kitabında yer alan hikâye metinlerine yönelik etkinliklerle uygulama etkinlikleri arasında nasıl bir fark görüyorsunuz? Açıklayınız." sorusuyla elde edilen bulgular.

Bu bölümde uygulamanın yürütüldüğü okullardaki deney grubu öğrencilerinin "Türkçe ders kitabında yer alan hikâye metinlerine yönelik etkinliklerle uygulama etkinlikleri arasında nasıl bir fark görüyorsunuz? Açıklayınız." sorusuna verdikleri cevaplarla ilgili bulgular yer almaktadır. Öğrencilerin görüşleri Tablo 27'de özetlenmiştir:

Tablo 27. *O_1 D_1 Öğrencilerinin "Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Hikâye Metinlerine Yönelik Etkinliklerle Uygulama Etkinlikleri Arasında Nasıl Bir Fark Görüyorsunuz? Açıklayınız" Sorusuyla İlgili Görüşleri*

Kategoriler	**Öğrenciler**						**Toplam**	
	$Ö_1$	$Ö_2$	$Ö_3$	$Ö_4$	$Ö_5$	$Ö_6$	n	%
Hiç farklı değildi.							0	0
Kısmen farklıydı.					√		1	16,6
Fikrim yok.							0	0
Farklıydı.							0	0
Çok farklıydı.	√	√	√	√		√	5	83,3

Tabloya göre öğrencilerin 5'inin GMÇE'nin, ders kitabındaki etkinliklerden çok farklı olduğunu düşündükleri tespit edilmiştir. Öğrencilerden 1'inin ise etkinliklerin içeriğini değil biçimini değerlendirerek kısmen farklı olduğunu ifade ettiği görülmüştür. Öğrenciler, ders kitabındaki etkinliklerle uygulama sürecinde kullanılan etkinliklerin farkını şöyle ifade etmişlerdir:

> $Ö_1$: Bence bu yaptıklarımız daha olumluydu. Çünkü yani sizin bize dağıtıp bizim etkinlikleri doldurduklarımız daha da olumluydu. Sizin dağıttıklarınız daha da ayrıntılı bir şekildeydi sorular. Biz daha da sorulara ayrıntılı bir şekilde cevap verdik. Bu fotokopileri cevaplamamız ders kitabından bizim için daha da iyi oldu. Daha ayrıntılı, daha bilgi verici, hikâyeyi derinleştiriciydi.
>
> $Ö_2$: Evet çok fark var. O etkinliklerde (çalışma kitabında yer alan) mesela metinle ilgili sorular da olmayabiliyor. Kendimiz hikâye yazabiliyoruz. Ama mesela bu etkinliklerde yani karakterlerin amacını falan kendimiz buluyorduk. Kahramanın adını, özelliklerini sorup geçmiyordu. Hep hikâyeyle ilgili sorular vardı. Hikâyelerdeki karakterlerin, yerin, olayın detayına iniyorduk.
>
> $Ö_3$: Bence bunlar biraz daha zorlayıcı, daha derine iniyor. Çünkü en sondaki Sait Faik Abasınayık'ın hikâyesinde sizle beraber yaptık. Sonra hoca bize kitaptakileri yaptırdı. Sizinkilerde daha çok soru vardı hem de biraz daha sanki zordu. Daha derinlemesineydi. Kitaptakiler biraz daha üstten geçmiş, aşağılara inmemişti. Sizin sorduğunuz gibi işte karakter karşılaştırması falan yoktu. Kitaptaki soruları herkes yapabilir.
>
> $Ö_4$: Bence fark var. Sizin hazırladıklarınız doğrudan metinle ilgili kitaptakiler öyle değil. Sizin etkinliklerinizi yapmak için daha detaylı okumam gerekiyordu hikâyeyi. Her cümlede bir anlam içeriyordu. Her cümlede toplayacaktım ve bir cümle çıkaracaktım. Bu şekilde daha iyi anlayabilecektim.
>
> $Ö_5$: Şu şekil şimdi etkinlikler mesela ders kitabında yaptığımız etkinlikleri hocayla beraber yapıyoruz. Sizin verdiklerinizi tek başımıza yaptığımız için daha etkili ve güzel oluyor.
>
> $Ö_6$: Hocam aslında şöyle bir fark var mesela hani biz etkinlikler yapıyoruz çalışma kitabımızdan o biraz daha sıkıcı geçiyor. Kitaptaki sorular daha sıkıcı ama zormuş gibi geliyor. Sizin sorulanız düşündürdüğü için eğlenceli. Metne bakış açım değişti. Sizin sorularınız daha akıcıydı.

$Ö_1$, $Ö_2$, $Ö_3$, $Ö_4$ ve $Ö_6$ GMÇE'nin hikâye dışına çıkmadığını, daha ayrıntılı olduğunu, herkesin yapabileceği sorular olmadığını, hikâyeyi derinleştirdiğini ifade etmişlerdir. Bu cevaplardan hareketle öğrencilerin uygulama sürecindeki etkinliklerden çalışma kitabındaki etkinliklere göre daha fazla keyif aldıkları ve bu etkinlikleri daha derin buldukları söylenebilir.

$Ö_5$ ise GMÇE'nin çalışma kitaplarındaki etkinliklerden farklı olduğunu söylemiş ancak içerikle ilgili bir yorumda bulunmamıştır.

Tablo 28'de O_2'deki öğrencilerin "Türkçe dersi çalışma kitabında yer alan hikâye metinlerine yönelik etkinliklerle uygulama etkinlikleri arasında nasıl bir fark görüyorsunuz? Açıklayınız" sorusuna verdikleri cevaplar özetlenmiştir:

Tablo 28. *O_2 D_2 Öğrencilerinin "Türkçe Dersi Çalışma Kitabında Yer Alan Hikâye Metinlerine Yönelik Etkinliklerle Uygulama Etkinlikleri Arasında Nasıl Bir Fark Görüyorsunuz? Açıklayınız" Sorusuyla İlgili Görüşleri*

Kategoriler	**Öğrenciler**						**Toplam**	
	$Ö_1$	$Ö_2$	$Ö_3$	$Ö_4$	$Ö_5$	$Ö_6$	n	%
Hiç farklı değildi.				√			1	16.6
Kısmen farklıydı.		√	√				2	33.3
Fikrim yok.							0	0
Farklıydı.	√				√	√	3	50
Çok farklıydı.							0	0

Tablo 28'e göre O_2'deki öğrencilerden 1'inin GMÇE'nin çalışma kitabındaki etkinliklerden hiç farklı olmadığını, 2'sinin kısmen farklı olduğunu, 3'ünün ise farklı olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Başka bir ifadeyle öğrecilerden %16.6'sı GMÇE'nin çalışma kitabındaki etkinliklerden iç farkı olmadığını, %33.30'ü kısmen farklı olduğunu, %50'si ise farklı olduğunu söylemiştir. O_2 öğrencilerinin GMÇE ile çalışma kitabındaki etkinliklerin farklı olup olmadığına ilişkin görüş bildirmelerini isteyen bu soruya çoğunlukla olumsuza yakın cevap vermelerinde 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Meram Yayınları 7. Sınıf Türkçe Ders ve Çalışma Kitabı'nın dağıtılmamış olmasının etkili olduğu düşünülmektedir.

Etkinliklerin farklı olduğunu söyleyen $Ö_1$, $Ö_5$ ve $Ö_6$'nın cevapları şu şekildedir:

> $Ö_1$: Farklıydı. Mesela o sorularda geçen olayı, konusunu falan anlatıyorduk. Burada da amacı, kişilerin sadece özelliklerini değil başka şeylerini de yazıyorduk. Daha da içindeydik meselsa bunların. Kitaptakiler sıkıcı bunlar daha eğlenceli bence. Çünkü soruları daha çekici.
>
> $Ö_5$: Bence vardı. Bunda daha çok etkinlik vardı. Etkinlikler hikâyle ilgili hep. Bu etkinlikler hikâyeyi anlatıyordu. Kahramanların yönleri, kahramanları etkileyen yönler, onların etkiledikleri, amaçları bunlar farklıydı.
>
> $Ö_6$: Bu sene kitabımız yoktu ama geçen senden hatırladığım etkinlikler var mesela. Onlardan farklıydı. Hikâyeden hiç kopartmıyor bunlar hep hikâyeyi düşünüyoruz. Kitaptakilerde hikâyeyle ilgili biraz soru vardı sanki sadece.

Öğrenciler, çalışma kitabındaki etkinliklerin fazla detaylı olmadığını ve bu nedenle hikâyenin anlam evrenine dâhil olamadıklarını, süreçte yapılan etkinliklerin ise hikâyenin derin

yapısına indiğini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin bu ifadeleri GMÇE'nin metni derinlemesine ele aldığını göstermektedir.

GMÇE'nin çalışma kitabındaki etkinliklerden kısmen farklı olduğunu belirten $Ö_2$ ve $Ö_3$'ün ifadeleri şöyledir:

> $Ö_2$: Bence fark yok sizinki biraz daha detaylı. Etkinlikleri çok hatırlamıyorum çalışma kitabındaki çünkü kitap verilmedi bize.
>
> $Ö_3$: İkisi de hemen hemen aynıydı. Ama birlikte yaptıklarımızdan daha keyif aldım. Zaten bu sene kitap sağıtmadılar.

Öğrenciler, Meram Yayınları 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı ve Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma Kitabı dağıtılmadığı için etkinlikleri hatırlamadıklarını, hatırladıkları kadarıyla GMÇE'nin çalışma kitabındaki etkinliklere oranla biraz daha detaylı olduğunu ancak hemen hemen benzer etkinlikler olduğunu ifade etmişlerdir.

> $Ö_4$: Bence aynı gibi ikisi de. Neredeyse aynı sorular var. Sadece sizinkinde daha çok etkinlik var.

$Ö_4$ GMÇE'nin sadece sayıca fazla olduğunu ancak içerik olarak çalışma kitabındaki etkinliklerle benzer özellikler gösterdiğini ifade etmiştir.

İki okulda da etkinliklerin çalışma kitabındakilerden farklı olduğunu ifade eden öğrenciler, GMÇE'nin çalışma kitabındaki etkinliklerden daha detaylı, hikâyenin anlam evrenine dâhil olmalarına olanak sağlayan, hikâye unsurlarını belirlemenin yanında onların işlevlerini hissettiren, hikâyeyi her yönden inceleyerek anlamayı kolaylaştıran ve anlamaya katkıda bulunan etkinlikler olduğunu söylemişlerdir.

4.3.3. "Uygulama etkinliklerinin en çok hangisinden zevk aldınız/zevk almadınız? Açıklayınız." sorusuyla elde edilen bulgular.

Bu bölümde uygulama okullarındaki öğrencilerin "Uygulama etkinliklerinin en çok hangisinden zevk aldınız/zevk almadınız? Açıklayınız." sorusu hakkındaki görüşlerine yer verilmiştir. Öğrencilerin görüşleri şu şekilde tablolaştırılmıştır:

Tablo 29. *O_1 D_1 öğrencilerinin "Uygulama Etkinliklerinin En Çok Hangisinden Zevk Aldınız/Zevk almadınız? Nedenleriyle Birlikte Açıklayınız." Sorusuyla İlgili Görüşleri*

	Etkinlikler				
Öğrenciler	**Hikâyenin genel düzenini tespit etme**	**Eyleyenler örnekçesini oluşturma**	**İzleksel Rolleri Belirleme**	**Mekân, zaman unsurlarının işlevini belirleme**	**Karşıtlıkları, karşıtlıkların işlevlerini belirleme**
$Ö_1$		√			
$Ö_2$		√			√
$Ö_3$					√
$Ö_4$		√			
$Ö_5$	√				√
$Ö_6$	√		√	√	√
Toplam	2	3	1	1	4

Tablo 29'a göre öğrencilerin en çok karşıtlıkları belirleme, kahramanların amaçlarının ve hikâye içerisindeki işlevlerinin belirlendiği eyleyenler örnekçesini oluşturma, hikâyenin genel düzenini belirleme (dönüşümler doğrultusunda hikâyenin başlangıç ve sonuç durumunu belirleme) etkinliklerinden daha çok keyif aldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin ifadelerinden hareketle kendilerine zor gelen ve metin içerisinde gizli kalmış unsurları bulmayı daha zevkli buldukları görülmektedir. Öğrencilerin bu soruya verdikleri cevaplar şöyledir:

> $Ö_1$: Kahramanların amaçları ve amacının sonucunda elde ettiklerini bulduğumuz etkinlik beni çok etkiledi. Belli bir amaç var ve bu amaç doğrultusunda ilerliyor hikâye.
>
> $Ö_2$: En çok keyif aldığım kahramanların amaçlarını belirlediğimiz etkinlikti. Amaçları belirlemede hikâyede saklı yerler oluyordu. Çok düşünmem gerekiyordu bunları bulmak için ondan keyifliydi.
>
> $Ö_3$: Ben genellikle zıtlaştırmaları sevdim.
>
> $Ö_4$: En keyiflisi hikâyenin akışını belirlemek.
>
> $Ö_5$: Kahramanın başta ve sondaki hâlini bulma.
>
> $Ö_6$: Mesela hani karakterin amacını buluyorduk ya onlar bana sıkıcı geldi. Bazı hikâyelerde amacını filan vermiyor o yüzden onlar bana sıkıcı geldi. Onun haricinde her şey güzeldi.

Tablo 30'da O_2 D_2 öğrencilerinin "Uygulama etkinliklerinin en çok hangisinden zevk aldınız/zevk almadınız? Açıklayınız" sorusu hakkındaki görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 30. *O_2 D_2 Öğrencilerinin "Uygulama Etkinliklerinin En Çok Hangisinden Zevk aldınız/Zevk almadınız? Açıklayınız" Sorusuyla İlgili Görüşleri*

	Etkinlikler				
Öğrenciler	**Hikâyenin genel düzenini tespit etme**	**Eyleyenler örnekçesini oluşturma**	**İzleksel Rolleri Belirleme**	**Mekân, zaman unsurlarının işlevini belirleme**	**Karşıtlıkları, karşıtlıkların işlevlerini belirleme**
$Ö_1$					√
$Ö_2$		√			√
$Ö_3$		√			√
$Ö_4$			√		
$Ö_5$		√	√		
$Ö_6$		√	√		√
Toplam	0	4	3	0	4

Tablo 30'a göre öğrencilerden 4'ü eyleyenler örnekçesini oluşturma, 3'ü izleksel rolleri belirleme, 4'ü ise karşıtlıkları ve karşıtlıkların işlevini belirleme etkinliklerinden zevk aldıklarını söylemişlerdir. O_2'deki öğrencilerin dikkatini eyleyenler örnekçesini ve karşıtlıkları belirleme etkinliklerinin çektiği ifade edilebilir. Süreçte araştırmacı tarafından yapılan gözlemler de öğrencilerin ilk kez gördükleri etkinliklerden daha çok zevk aldıklarını ortaya koyacak niteliktedir. Öğrenciler keyif aldıkları etkinlikleri şöyle ifade etmişlerdir:

> $Ö_1$: En çok karşıtlıkları belirlemekten keyif aldım. Çünkü önceden hikâyelerde böylelerini yani etkinlikleri görmemiştirm. Farklı geldiğinden belki de bilemedim.
>
> $Ö_2$: En çok zıtlıkları bulma dikkatimi çekti. Zıtlıkları sevdim. Her hikâyede zıtlık varmış aslında. Ben zıtlığı önce zıt anlamlı kelime sanıyordum ama sonrakilerde anladım ki öyle değilmiş. Bir de kahramanların amaçlarını yazıyorduk ya o da bulmaca gibiydi.
>
> $Ö_3$: Karşıtlıkları ilk defa gördüm. O farklı geldi bana. Bir kişinin amacı ne o keyifliydi. Karşıtlıklarda biraz zorlandım. Karşıtlıkları metinde biraz zor buluyoruz. Kişinin amacı ne onu bulmak daha kolay metinde daha çabuk bulunduğu için daha keyifli. Karşıtlıklar da zor ama keyifli.
>
> $Ö_4$: Kişilerin karakter özelliklerini bulmak onlarla ilgili anahtar kelime yazmak. Bunlar hikâyede olunca bulmaktan keyif aldım.
>
> $Ö_5$: Kahrmanların yönleri, kahramanları etkileyen yönler, amaçları. Amaçları yazmak en sevdiğim. Anahtar kelime yazıyorduk ya kahramanlarla o.
>
> $Ö_6$: Kahramanlarla ilgili özellikleri yazmak keyifli. Bazen hikâyede oluyor bunlar olmayınca bulması zor ama güzel bence. Bir de hani şey kahramanlar neyi niye yapıyor diyordu onlar da güzeldi. Karşıtlıklar zordu. Bazen keyifliydi yine de.

Öğrencilerin cevaplarından hareketle genel olarak karşıtlıkları belirleme etkinliğini zor buldukları ancak buna rağmen keyif alıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerin benzerine çalışma kitaplarında da yer verilen tarzdaki etkinlikleri keyifli bulmadıkları görülmüştür.

4.3.4. "Uygulama etkinliklerine ders kitaplarında yer verilmesini ve başka okullardaki öğrencilerin bu etkinliklerle ders işlemesini ister misiniz? Neden?" sorusuyla elde edilen bulgular.

Bu bölümde her iki okuldaki deney grubu öğrencilerinin OMAE'den zevk almadıkları etkinlikler olup olmadığı ile ilgili görüşlerine yer verilmiştir. Tablo 31'e öğrencilerin bu soru hakkındaki düşünceleri özetlenerek sunulmuştur:

Tablo 31. *O_1 D_1 Öğrencilerinin "Uygulama Etkinliklerine Ders Kitaplarında Yer Verilmesini ve Başka Okullardaki Öğrencilerin Bu Etkinliklerle Ders İşlemesini İster misiniz? Neden?" Sorusuyla İlgili Görüşleri*

	Öğrenciler						
Görüşler	**$Ö_1$**	**$Ö_2$**	**$Ö_3$**	**$Ö_4$**	**$Ö_5$**	**$Ö_6$**	**Toplam**
İstemem.							0
Fikrim yok.							0
İsterim.	√	√	√	√	√	√	6

Tabloya göre O_1'deki öğrencilerin tamamı GMÇE'nin ders kitaplarında yer almasını ve diğer okullarda öğrenim gören öğrencilerin bu etkinliklerle karşılaşmalarını istediklerini söylemişlerdir. Öğrenciler bu düşüncelerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

> $Ö_1$: Evet. Mesela diyor ya hani hikâyenin devamını getiriniz, siz oluşturunuz falan ya da nasıl diyeyim karakteri soruyor kolay bir şekilde. Mesela ders kitabında olan o kolay sorular yerine sizin bize dağıttığınız fotokopilerde olan zor ve hani kafayı düşündürücü, mantığımızı geliştiren sorular olsa belki hani hayatımızın her alanında daha da çok kâr sağlayacak. Yani mesela zor bir sınava girdiğimizde mantığımızı geliştirdiğimiz için bize daha çok kârlı olacak. Ders kitabındaki kolay sorular yerine sizin bize dağıttığınız sorular bizi daha da ileriye götürecektir.
>
> $Ö_2$: Evet yer almalı. Çünkü bunlar bence daha faydalı ders kitabındakilerden. Doğrudan hikâyeyi anlama okumamızı geliştiriyor. Hikâyeden başka yönlere sapmıyor etkinliklerde. Hep hikâyeyle iç içe oluyoruz.
>
> $Ö_3$: Bence olmalı. Zaten sizin verdiğiniz hikâyeler kitapta vardı. Etkinlikleri farklıydı. Kitapta daha yüzeysel geçiyor. Hani böyle ne bileyim ortaokul mezunu bir adama da okusan o kolaylıkla cevap verebilecek bir tarzdalar. Ama bence biraz daha zekâ gelişimi için sizinkiler daha faydalı olabilir. Kitaptaki kadar kolay olmamalı. Ders kitabında yer alırsa diğer öğrencilerde görür. Görmelerini isterim.
>
> $Ö_4$: Bence olmalı. Orada alakasız sorular çıkıyor. Burada metne yönelik sorular çıkıyor. Daha da hoşuna gidiyor insanın. Oradaki alakasız sorular bir konuyu işlemeden o kitabı yapamıyorsun. Böyle daha güzel. Hikâyeyi daha dikkatli okumaya çalışıyorum. Orada hikâyeyi sadece bir kere okuyordum anladığım kadarıyla yapıyordum. İkinciye gerek duymuyordum.
>
> $Ö_5$: İsterim. Çünkü böyle eğlenceli hâle geliyor.
>
> $Ö_6$: Bence verilmeli. Kitaptaki etkinlikler bazen yapıyoruz ama çok sıkıcı oluyor. Bazen farklı bir değişiklik gerekiyor. Mesela sizin sorduğunuz gibi sorular olsa daha eğlenceli daha akıcı olacak. Ders kitabındaki sorular alakasız olduğu için sıkıcı ve bizi zorluyor.

Yukarıda yer alan ifadeler doğrultusunda, öğrencilerin çalışma kitaplarında yer alan etkinlikleri yüzeysel, sıkıcı, metinle alakasız, düşünmeyi gerektirmeyen etkinlikler olarak gördükleri ortaya çıkmaktadır. Öğrenciler, GMÇE'nin hikâye metninin dışına çıkmadığını, uygulama sürecindeki etkinliklerin metinle alakasız olmadığını, bu nedenle daha keyifli olduğunu ve ders kitaplarında bu tarz etkinliklere yer verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin kendilerini düşünmeye sevk etmeyen ve cevabına metinden kolayca ulaşabildikleri soru ve etkinliklerden hoşlanmadıkları da gözlemlenmiştir.

Bu konuda O_2 D_2 öğrencilerinin görüşleri ise Tablo 32'de verilmiştir:

Tablo 32. *O_2 D_2 Öğrencilerinin "Uygulama Etkinliklerine Ders Kitaplarında Yer Verilmesini ve Başka Okullardaki Öğrencilerin Bu Etkinliklerle Ders İşlemesini İster misiniz? Neden?" Sorusuyla İlgili Görüşleri*

	Öğrenciler						
Görüşler	**$Ö_1$**	**$Ö_2$**	**$Ö_3$**	**$Ö_4$**	**$Ö_5$**	**$Ö_6$**	**Toplam**
İstemem.							0
Fikrim yok.					√		1
İsterim.	√	√	√	√		√	5

Tablo 32'de öğrencilerin 5'inin GMÇE'ye ders kitaplarında yer verilmesini istediği, 1'inin bu konuda fikrinin olmadığı görülmektedir. Öğrenciler bu düşüncelerini şöyle ifade etmişlerdir:

> $Ö_1$: Yer almalı. Bu etkinlikler daha iyi bence. Kitapta fazla detayını vermiyor. O yüzden de biz hikâyeyi açıklayamıyoruz ya da anlamıyoruz. Burda hem hikâyeyi anlıyoruz, hem açıklayabiliyoruz. Kitapta sadece hikâyeyi okuyup hemen cevaplayacağımız düşünmemizi istemeyen sorular var.
>
> $Ö_2$: İsterim. Çünkü daha çok bilgi edindiriyor. Nasıl okuyacağımızı gösteriyor. Hikâye metinelrini kesitlere ayırarak her şeyine dikkat ederek okumalıyım.
>
> $Ö_3$: İsterim. Daha da katkısı olur. Okuduğumda daha iyi anlarım. Çünkü sorular da ona göre olur.
>
> $Ö_4$: Evet olabilir. Keyifli çünkü. Hikâyeyi anladığım için keyfim de artıyor.
>
> $Ö_5$: Ders kitabındakileri tam hatırlamıyorum. Yani olmalı mı aslında pek bilmiyorum.
>
> $Ö_6$: Bence olsun. Çünkü hikâyeyi kitaptakileri görünce önemsemiyorum. Hemen cevaplarım diyorum. Hikâye sadece birinin anlattığı bir şey oluyor böyle de olunca. Ama burda her şeyin bir sebebi var. Herkes bunları görse düşünür hikâyeyi.

O_2'deki öğrenciler de O_1'deki öğrenciler gibi çalışma kitaplarındaki etkinlikleri yüzeysel ve hikâyenin derin anlamını ortaya çıkarabilecek nitelikte olmadığını ifade etmişlerdir. Bu görüşler doğrultusunda öğrencilerin kendilerini düşündüren ve metni yüzeysel olarak ele almayan etkinliklerden hoşlandıkları ve bu tarz etkinlikleri ders kitaplarında da görmek istedikleri yorumu yapılabilir.

4.3.5. "Uygulama etkinliklerinin ileriki öğrenim ve sosyal hayatınızda size fayda sağlayacağını düşünüyor musunuz? Evet ise nasıl bir fayda sağlayacağını açıklayınız." sorusuyla elde edilen bulgular.

Bu bölümde öğrencilerin uygulama sürecindeki etkinliklerin ileriki yaşamlarına fayda sağlayıp sağlamayacağı ile ilgili görüşlerine yer verilmiştir. O_1 öğrencilerinin bu bağlamdaki görüşleri şu şekilde tablolaştırılmıştır:

Tablo 33. *O_1 D_1 Öğrencilerinin "Uygulama Etkinliklerinin İleriki Öğrenim ve Sosyal Hayatınızda Size Fayda Sağlayacağını Düşünüyor musunuz? Evet ise Nasıl Bir Fayda Sağlayacağını Açıklayınız" Sorusuyla İlgili Görüşleri*

	Öğrenciler						
Görüşler	**$Ö_1$**	**$Ö_2$**	**$Ö_3$**	**$Ö_4$**	**$Ö_5$**	**$Ö_6$**	**Toplam**
Fayda sağlamaz.							0
Fikrim yok.							0
Fayda sağlar.	√	√	√	√	√	√	6

Tablo 33'e göre öğrencilerin tamamının GMÇE'nin ileriki öğrenim hayatlarına fayda sağlayacağını düşündükleri görülmektedir. Öğrenciler, bu etkinliklerin kendilerine sağlayacağı faydaları şu şekilde belirtmişlerdir:

> $Ö_1$: Kesinlikle katar. Mesela diyelim ki o etkinlikleri okuyup oradan çıkardığım mesajları, anlamları oraya yazmak bana verilen sorulara cevap vermek ileriki yaşamımda olacağım mesleğimde benim ilerlememi sağlar. Ders kitabındaki kolay soruları on kişinin dokuzu cevaplar. Kolay soruyu herkes bilir. Fotokopilerde sorular kafayı işte biraz daha yoran daha da çok mantığı geliştiren sorular.
>
> $Ö_2$: Zaten ben Türkçe etkinlikleri sayesinde sosyalleştim. Bu da iyice sosyalleşmeme katkı sağladı. İletişimimi artırdı yani. Eskiden doğrudan okuyordum yüzeysel ama şimdi okuduğum kitapları da dikkatli okuyorum. Kahramanlara, olaya, zamana bunların ilişkilerine daha çok dikkat ediyorum. Bu da düşünmemi, anlamamı sağlıyor.
>
> $Ö_3$: Düşünüyorum. Çünkü Türkçe bizim ana dilimiz ve hani her tarafta Türkçe yazılar var. Bazısı hani böyle biraz daha büyüklere hitap eden yazılar diğerleri biraz daha bizim yaşlarımıza göre. Ben büyüyünce mesela biraz daha ağır bir yazı okusam onu daha kolaylıkla anlayabileceğimi düşünüyorum. Bir de şey mesela TEOG öğrencisiyiz. Hani bu tür sorular, paragraf soruları onlardan anlam çıkarma olay, mekân falan bu yüzden de yararlı olacağını düşünüyorum.
>
> $Ö_4$: Olacaktır. Sosyalleşmeme yardımı olabilir. Bir kitabı okuyup konuşan insanların konuştuklarına dâhil olabilirim. Öğrenim hayatıma da katkısı olacak okuduğumu daha iyi anlayabilmemi sağlayacak.
>
> $Ö_5$: Katkı sağlayacağını düşünüyorum. Mesela metin okurken anlamamız daha etkili olacak.
>
> $Ö_6$: Hocam mesela ileriki metinlere lisede de üniversitede de metin işleyeceğiz. Metinlere böyle bakmaya alışınca da faydası olacak. Metinleri daha iyi anlayacağım.

Öğrencilerin cevaplarından hareketle, GMÇE'nin ileriki öğrenim hayatlarına metinleri daha iyi anlama, metnin asıl anlamına ulaşma noktasında fayda sağlayacağını düşündükleri ortaya çıkmaktadır. $Ö_3$'ün etkinliklerin TEOG'da çıkacak paragraf sorularını anlamaya katkı sağlayacağı yönündeki görüşü, metin çözümleme çalışmalarının metin odaklı yapılmasının önemini ve gerekliliğini vurgular niteliktedir.

O_2 öğrencilerinin bu soru ile ilgili görüşlerine Tablo 34'de yer verilmiştir:

Tablo 34. *O_2 D_2 Öğrencilerinin "Uygulama Etkinliklerinin İleriki Öğrenim ve Sosyal Hayatınızda Size Fayda Sağlayacağını Düşünüyor musunuz? Evet ise Nasıl Bir Fayda Sağlayacağını Açıklayınız" Sorusuyla İlgili Görüşleri*

	Öğrenciler						
Görüşler	**$Ö_1$**	**$Ö_2$**	**$Ö_3$**	**$Ö_4$**	**$Ö_5$**	**$Ö_6$**	**Toplam**

Fayda sağlamaz.							0
Fikrim yok.							0
Fayda sağlar.	√	√	√	√	√	√	6

Tablo 34'e göre öğrencilerin tamamı GMÇE'nin ileriki öğrenim hayatlarına fayda sağlayacağını düşündükleri, 1'inin ise bu konuda fikrinin olmadığı görülmektedir. Öğrencilerin uygulama sürecindeki etkinliklerin kendilerine hangi açıdan fayda sağlayacağına yönelik görüşleri şu şekildedir:

> $Ö_1$: Bence seneye daha iyi katkı sağlar. Çünkü Türkçede paragraf çıkıyor TEOG'da bu yüzden bana daha iyi katkı sağlar. Anlamam daha iyi olur. Hikâyeden daha küçük paragraf ama ben anlam çıkarırım yine ondan bu etkinlikler onu gösterdi sanki.
>
> $Ö_2$: Katkısı olacağın düşünüyorum. Mesela TEOG'da paragraf sorularında nasıl, ne yapacağımızı öğretti.
>
> $Ö_3$: Düşünüyorum. Okumama daha çok faydası olacak çünkü daha derin okuyacağım.
>
> $Ö_4$: Olur tabi ki de. Okuduğumu anlayabilmem daha da çok gelişir mesela. Okuduğumu detaylı anlamam gerekiyor bu etkinliklerde. Farklı anlamlar olabileceğini düşünerek okudum hep.
>
> $Ö_5$: Evet. Anlamada fayda sağlayacak. Mesela parçada anlamda, paragrafta fayda sağlayacak. Paragraftan daha çok anlam çıkarırım. Yazılan şeylerin anlamını düşünürüm, boşvermem.
>
> $Ö_6$: Okuduklarımın detayına inerim. Niye demiş, nasıl demiş düşünürüm. Soru çözerken bile düşünürüm bunu hani sorularda da kısa kısa parça veriyor ya.

Öğrencilerin çoğunluğu GMÇE'nin TEOG'da çıkan paragraf sorularını çözmelerine yardımcı olacağını düşünmektedir. Etkinliklerin metni yüzeysel olarak incelemediği, metnin detaylarını, neyin niçin ve nasıl anlatıldığını ortaya çıkaracak nitelikte olduğunu ifade etmişlerdir.

Her iki okulda da öğrenciler, etkinliklerin anlama becerilerini geliştireceğini ve ileriki öğrenim hayatlarında girecekleri sınavlarda metinden anlam kurmayı gerektiren soruları daha iyi yapabileceklerini ifade ettikleri görülmektedir. Bu durumun, GMÇE'nin metin odaklı inceleme yöntemi sunmasının ve metnin anlamına ulaşmak için yüzeysel düzeyden derin düzeye doğru katmanlı bir inceleme yapmasının ortaya çıkardığı bir sonuç olduğu düşünülmektedir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde çalışma süresince elde edilen bulgulardan hareketle ulaşılan sonuçlar verilmiş ve tartışılmıştır. Hikâye Çözümleme Formu, Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği, GMÇE ile ilgili öğrenci görüşleri doğrultusunda ortaya çıkan sonuçlar ayrı ayrı ele alınmıştır. Ardından çalışmanın sonuçlarından hareketle öneriler sunulmuştur.

5.1. "Etkinliklere dayalı göstergebilimsel metin çözümleme yöntemi, 7. sınıf öğrencilerinin hikâye çözümleme becerileri üzerinde etkili midir?" Sorusuyla İlgili Sonuç ve Tartışma

Burada araştırmanın başında ve sonunda uygulanan Hikâye Çözümleme Formu'ndan elde edilen sonuç ve tartışmalara yer verilmiştir.

O_1 D_1 öğrencilerinin HÇF'den aldıkları ön test puan ortalamaları 22.96 iken son test puan ortalamalarının 31.56'ya yükseldiği görülmüştür. O_1 K_1 öğrencilerinin ön test puan ortalamalarının 21.00, son test puan ortalamalarının ise 21.20'olduğu tespit edilmiştir. O_2 D_2'deki öğrencilerin ön test puan ortalamaları 17.40 iken son test puan ortalamaları 35.86'dır. O_2 K_2 öğrencilerinin ön test puan ortalamaları 19.62, son test puan ortalamaları ise 20.37 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlardan hareketle Meram Yayınları 7. Sınıf Türkçe Dersi Çalışma Kitabı'nda yer alan etkinliklerin ve hâlihazırda uygulanan hikâye çözümleme yaklaşımlarının, O_1 K_1 ve O_2 K_2'deki öğrencilerin hikâye çözümleme başarılarını olumlu yönde etkilemediği; O_1 D_1 ve O_2 D_2'de GMÇE ile yürütülen deneysel sürecin ise öğrencilerin hikâye çözümleme başarılarını olumlu yönde etkilediği ifade edilebilir. Bu sonuçlar aynı zamanda GMÇE'nin Türkçe derslerindeki hikâye çözümleme çalışmalarında etkili bir yöntem olarak tercih edilebileceğini göstermektedir.

Yöntem bölümünde tasarlanma süreci ayrıntılı bir biçimde anlatılan GMÇE'de, O_1 D_1 ve O_2 D_2'deki öğrencilerin hikâye metinlerini bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirmelerini sağlayacak etkinliklere yer verilmiştir. Göstergebilimsel inceleme yöntemi metni her yönden ve her düzeyde incelemeyi amaçlar. Yazınsal göstergebilim, ele aldığı metni sadece biçim veya içerik bağlamında çözümlemez. Biçim incelemesiyle metnin yüzeysel, içerik incelemesiyle derin yapısını ortaya koyarak bütüncül bir inceleme yapar. Ana dili öğretiminde göstergebilimin yerini belirlemeye çalışan Batur (2010), bu bütüncül yaklaşımın dil ve edebiyat derslerinde kullanılmasının, şiir veya düzyazının anlaşılmasını kolaylaştıracağını ve derin

anlama ulaşılmasını sağlayacağını ifade etmiştir. Bu çalışmada da öğrecilerin hikâye metinlerinin yüzeysel düzeyini yani metnin anlatım düzlemini belirleyerek evrensel düşüncelerin, yapıların nasıl gerçekleştiğini fark ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. GMÇE'nin hikâye metinlerinin derin düzeyine ulaşmayı sağlayan etkinlikleri içerik düzlemini ortaya çıkarmaya yöneliktir. Göstergebilimsel metin çözümleme yöntemine göre anlam, anlatım düzlemi ile içerik düzlemi arasındaki ilişkilerden doğmaktadır. Uygulama sürecinde araştırmacı tarafından yapılan gözlemler ve öğrencilerin son test başarı puanları dikkate alındığında öğrencilerin hikâye metinlerinin görünen yapısı ile anlamlandırılamayacağını, hikâyede yer alan her unsurun bir amacı ve temsil ettiği evrensel bir düşünce olduğunu kavradıkları söylenebilir.

GMÇE, metni kendisinden hareketle çözümlemeyi amaçlar. Metin dışı unsurları çözümleme sürecine dâhil etmez. Hikâye metinlerinde yer alan kişi, zaman, mekân, olay gibi unsurları belirlemenin yanında bu unsurların metin içerisindeki işlevlerini ortaya çıkarmaya, biçimden hareketle anlama ulaşmaya çalışır. Böyle bir metin çözümleme yaklaşımının öğrencilerin metnin içeriğinin de bir biçimi olduğunu kavramalarına yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Ercantürk (2015), Türkçe ders kitaplarındaki metinleri göstergebilimsel açıdan incelediği çalışmasında metnin anlam derinliğine ulaşmada ve metni nesnel olarak çözümlemede göstergebilimsel yöntemin kullanılabileceğini ifade etmiştir. GMÇE ile yürütülen uygulama süreci ve öğrencilerin HÇF'den aldıkları ön test ve son test başarı puanları dikkate alındığında öğrencilerin metnin yüzey ve derin yapısını fark ettikleri ve bu düzeyleri şemalaştırarak metnin unsurları arasındaki ilişkileri ortaya çıkarabildikleri söylenebilir.

Öğrencilerin metne, göstergebilimsel metin çözümleme yönteminin araçlarıyla yaklaşmalarının, dil becerilerini geliştirme bağlamında da önemli olduğu düşünülmektedir. GMÇE metnin düzeylerini, oluşum aşamalarını ve birimler arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmaya yönelik tasarlanmıştır. Etkinliklerin bu yönü öğrencilerin metnin üretim sürecini fark etmelerini sağlayacağı için yazmaya karşı bir ilgi oluşturacağı ve yazma becerilerinin geliştirilmesine katkıda bulunacağı söylenebilir. Kuzu (2016) göstergebilimsel yöntemle çözümlenen karikatürlerin öğrencilerin yazma becerisinin geliştirilmesine etkisini araştırdığı göstergebilimsel çözümleme yönteminin öğrencilerin yazma becerileri üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aynı zamanda Kuzu, yöntemin konuyu çok boyutlu görmeyi sağladığını, incelenen nesnenin iletisine ve özellikle içeriğine ulaşmada etkili olduğunu, öğrenciler arasındaki iletişimi etkili kıldığını, geleneksel yazma yöntemlerine alternatif bir yöntem olarak kullanılabileceğini ifade etmiştir.

GMÇE'nin metnin yüzey yapısından hareketle derin yapıdaki anlamlarını ortaya çıkarmaya çalışması öğrencilerin anlamın derin yapıda oluştuğunu fark etmelerini sağlayacağı, okuma dolayısıyla anlama becerilerini geliştireceği söylenebilir. Yozgat (2016) geleneksel yöntemle ve göstergebilimsel yöntemle hikâye çözümleme çalışmalarının okuma becerisi üzerindeki etkisini araştırdığı çalışmasında göstergebilimsel metin çözümleme yönteminin okuma becerisini geliştirme bağlamında daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ön test ve son testte kullandığı hikâye metinlerine yönelik metin altı sorular hazırlayan Yozgat, yöntemin metin çözümleme sürecinde öğrencileri eleştirel ve sorgulayıcı düşünmeye yönelttiğini ve bu durumun okuma becerisinin geliştirilmesinde önemli olduğunu vurgulamıştır. Bu açıdan metinleri çözümleme sürecinde, göstergebilim temelli etkinliklere yer verilmesi öğrencilerin okumadan alacakları hazzı doğrudan etkileyecek ve okuma bilinci oluşturma bağlamında işlevsel olarak kullanılabilecektir.

Göstergebilimsel çözümleme yöntemi doğrultusunda tasarlanan eyleyenler örnekçesi ve anlatı izlencesi oluşturma gibi şematik etkinlikler öğrencilerin bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve etkili sunma becerilerine katkıda bulunacak niteliktedir. Aynı zamanda bu şemaların biçimden hareketle içeriğe yani anlama ulaşma noktasında önemli olduğu görülmektedir.

Metinler sadece biçim açısından birlik gösteren yapılar değil aynı zamanda anlamsal birliklerden oluşan yapılardır. Bu açıdan bakıldığında metinlerin sadece yüzeysel düzeyde incelenmesi ve dilsel yapılarının ortaya çıkarılması metnin anlamına ulaşmada yetersiz kalacaktır. Saussure'e (2001) göre gösteren ve gösterilen bir kâğıdın iki yüzü gibidir. Yani biçim ve içerik birbirinden ayrılamayan ve biri diğerini gerekli kılan iki kavramdır. Biçim, anlamın yüzeysel boyutudur. Anlama ulaşmak için yani derin yapıya inmek için biçim incelemesi kaçınılmazdır ancak bu inceleme anlama ulaşmak için yeterli değildir. GMÇE de metinlere bu biçimde yaklaşır ve öğrencilerin biçimden hareketle anlama ulaşmasını sağlama amacındadır. Hikâye metinlerinde biçimsel olarak var olan kişi, zaman, mekân, olaylar dizisi gibi unsurların tek başına yani biçimsel olarak varlığını tespit etmek metnin derin anlamına ulaşmada sadece bir basamaktır. Anlam ögelerin tek tek varlığından değil ögeler arasındaki karşıtlıklardan, ayrılıklardan ve ilişkiden doğar. Türkçe derslerinde metin çözümleme çalışmalarının bu doğrultuda yapılması önemlidir. Güneş (2013) de dil öğretim sürecinde amacın metni öğretmek yerine metnin dil ve düşünme becerilerini geliştirme, dil bilgisi öğretimi ve metindeki birimler arasında ilişki kurma açısından araç olması gerektiğini ifade etmiştir. Bu amaçla yürütülecek Türkçe derslerinde metin odaklı bir anlayışla hazırlanan GMÇE'nin işlevsel olarak kullanılabileceği ifade edilebilir.

Dil öğretiminin metin aracılığıyla yapılması gerektiğini savunan yapılandırmacı yaklaşımı esas alan 2006 TDÖP doğrultusuda hazırlanan Meram Yayınları 7. Sınıf Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabı'ndaki etkinlikler oluşturulurken metin odaklı yaklaşımlardan yararlanılmadığı dikkat çekmektedir. Uçan (2006) ise metinlerin yazınsal iletişimin en önemli unsuru olduğunu ve bu bağlamda metin inceleme çalışmalarında tek bir yaklaşımdan değil farklı yazınsal kuramlardan faydalanmanın önemli olduğunu vurgulamıştır. Bir metni incelemek için elbette tek bir yaklaşım geçerli değildir. Ancak ders kitaplarında yer alan hikâye metinlerini çözümlemeyi sağlayan etkinlikler tasarlanırken dili kendisi için, kendi içinde betimlemeyi amaçlayan dilbilim temelli metin çözümleme yaklaşımlarından yararlanmanın gerekliliği de yadsınamaz. Bununla ilgili olarak Onan (2012) dil öğretimi sürecinde yapısal dilbilimin verilerinden yaralanmanın önemine dikkat çekmiştir. Dilbilimsel metin inceleme yöntemlerinin, öğrencilerin dil bilgisine işlevsel yaklaşmalarını metin çözümleme çalışmalarında anlama ulaşmalarını kolaylaştıracağını ifade etmiştir.

Dilbilim dile yaklaşırken nesnel bir bakış açısı geliştirir. Göstergebilimsel metin çözümlemesi de metin dışı unsurlar yerine metni kendi yapısı içinde incelemeyi gerektirir. Bu bağlamda GMÇE de öğrencilerin Türkçe derslerinde karşılaştıkları hikâye metinlerini yazarından, oluşturulduğu dönemin sosyal, siyasi, ekonomik *vs*. özelliklerinden bağımsız olarak sadece kendi içinde incelemelerini sağlayacak nitelikte hazırlanmıştır. Bu durum öğrencilerin öznel yargılardan uzak nesnel bir bakış açısı kazanmalarını ve metne bir yapı olarak yaklaşmalarını sağlayacaktır.

Araştırmanın çözüm sunmaya çalıştığı bu problemiyle ilgili olarak GMÇE'nin 7. sınıf öğrencilerinin hikâye çözümleme başarılarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. GMÇE'nin öğrencilerin metne yaklaşım biçimlerinde de farklı bir bakış açısı oluşturduğu görülmüştür.

5.2. "Etkinliklere dayalı göstergebilimsel metin çözümleme yöntemi, 7. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi tutumlarının geliştirilmesinde etkili midir?" Sorusuyla İlgili Sonuç ve Tartışma

Çalışmanın bu problemiyle ilgili olarak O_1 D_1 K_1 ve O_2 D_2 K_2 öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları, ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark olmadığı görülmüştür. O_1 D_1 ve O_2 D_2 öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları ön test ve son test puanlarının cinsiyet değişkeni açısından da anlamlı düzeyde bir farklılık oluşturmadığı anlaşılmıştır. Bu durum GMÇE'nin O_1 D_1 ve O_2 D_2 öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarının geliştirilmesinde etkili olmadığını göstermektedir.

O_1 K_1 ve O_2 K_2 öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları ile ilgili ön test ve son test puanları arasında anlamlı düzeyde bir fark tespit edilememiştir. Puanlar cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde O_1 K_1 ve O_2 K_2'deki kız öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında kısmen anlamlı düzeyde bir fark oluştuğu görülmüştür.

Demirel (2012) tutumu "Bireyi belli insanlar, nesneler ve durumlar karşısında belli davranışlar göstermeye iten öğrenilmiş eğilim" olarak tanımlar. Daha çok duyuşsal alanla ilgili olan tutum, farklı yaşantılardan etkilenebilir ve tek bir nedene bağlı olarak değerlendirilemez. Tutumun değişmesi veya gelişmesi için uzun bir zaman gerekebilir. Çalışmanın uygulama aşamasında, öğretim sürecinde aksaklığa neden olmamak, deney ve kontrol grupları arasında eşitliği sağlamak amacıyla ders kitabında yer alan hikâye metinleri seçilmiş ve ders kitabındaki hikâyelerin dışında metinler öğrencilere sunulamamıştır. Bu nedenle uygulama süresinin öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının kalıcı olarak değişmesi için yetersiz olduğu söylenebilir. Öğrencilerin hikâye metinlerine yaklaşımı ve okul dışındaki yaşamlarında hikâye okuma durumları da tutum üzerinde etkili olabilecek değişkenlerdir.

GMÇE'nin 7. Sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları üzerinde anlamlı bir farklılığa neden olmamasının bir diğer nedeni ise öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ön test puanlarının yüksek olması gösterilebilir. Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının süreç başında yüksek olmasının, ön test ve son test puanları arasındaki farkın anlamlı düzeye ulaşmasını engellediği düşünülmektedir.

GMÇE'nin, öğrencilerin hikâye çözümleme başarılarında bir artış sağlaması bilişsel düzeyde başarının arttığını göstermektedir. Ancak bilişsel düzeydeki başarı artışı duyuşsal düzeydeki tutumu etkilemeyebilir. Bu bağlamda öğrencilerin Türkçe öğretimi sürecinde duyuşsal alana ağırlık veren çalışmalarla karşılaşmalarının önemli olduğu düşünülmektedir.

5.3. "7. sınıf öğrencilerinin göstergebilimsel metin çözümleme etkinlikleri hakkındaki görüşleri nelerdir?" Sorusuyla İlgili Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde GMÇE ile ilgili öğrenci görüşlerinden elde edilen sonuçlar görüşme sorularına göre başlıklandırılarak sunulmuştur.

5.3.1. "Uygulamada kullanılan hikâye metinlerine yönelik etkinlikler, sizin hikâye metinlerine yaklaşımınızı değiştirdi mi? Neden?" sorusuyla ilgili sonuç ve tartışma.

GMÇE'nin O_1 ve O_2'deki deney grubu öğrencilerinin, hikâye metinlerine yaklaşımlarını olumlu yönde değiştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. O_1 öğrencilerinden ikisi düşüncelerinin değiştiğini, dördü ise çok değiştiğini; O_2 öğrencilerinden ise beşi değiştiğini, biri çok değiştiğini ifade etmişlerdir.

O_1 ve O_2 öğrencilerinin görüşme esnasında ilgili soruya verdikleri cevaplar değerlendirildiğinde O_1'deki öğrencilerin hikâye metinlerine yaklaşımlarının değişmesini detaylı olarak açıklayabildikleri, O_2 öğrencilerinin detaylı bir açıklama yapamadıkları anlaşılmaktadır. Görüşme esnasında araştırmacının O_2 öğrencilerinin kendilerini ifade etme açısından O_1 öğrencilerine oranla daha çekingen olduklarını gözlemlemesi bu durumun nedeni olabilir.

Hikâye metinlerine yaklaşımlarının GMÇE'den sonraki olumlu değişimini O_1 D_1 öğrencileri, etkinliklerin hikâye unsurlarını daha detaylı ve bütün yönleriyle ele alması olarak gerekçelendirmişlerdir.

O_2 D_2 öğrencileri ise GMÇE'nin hikâyeden farklı ve birden fazla anlam içeren metinler olduğunu anladıklarını ve bu nedenle hikâyelere bakışlarının değiştiğini ifade etmişlerdir.

GMÇE, hikâyeleri işlevsel bir yapı olarak görür. Bu bağlamda, hikâyelerin unsurlarını belirlemekle yetinmez aynı zamanda bu unsurlar arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmaya çalışır. Bu yaklaşımın ise öğrencilerin hikâyelere farklı bir bakış açısıyla yaklaşmalarını sağladığı söylenebilir.

5.3.2. "Türkçe dersi kitabında yer alan hikâye metinlerine yönelik etkinliklerle uygulama etkinlikleri arasında nasıl bir fark görüyorsunuz? Açıklayınız?" sorusuyla ilgili sonuç ve tartışma.

O_1 D_1'deki öğrencilerin biri GMÇE'nin çalışma kitabındaki etkinliklerden kısmen farklı olduğunu, 5'i ise çok farklı olduğunu O_2 D_2 öğrencilerinin biri hiç farklı olmadığını, 2'si kısmen farklı olduğunu, 3'ü ise farklı olduğunu ifade etmişlerdir. Bu ifadelerden hareketle öğrencilerin çoğunluğunun GMÇE'nin çalışma kitabında yer alan etkinliklerden farklı olduğunu düşündükleri anlaşılmıştır.

O_1 öğrencileri GMÇE'nin hikâyeyi derinleştirdiğini, tamamının metinle ilgili olduğunu, hikâye unsurlarının derinine indiğini, çalışma kitabındaki etkinliklerin hikâyeden kopuk olduğunu ve hikâyenin yüzeysel yapısını incelediğini ifade etmişlerdir. O_2 öğrencileri ise GMÇE'nin onları hikâyeden koparmadığını ve sürekli hikâye ile ilgili çıkarımlarda bulunmak durumunda olduklarını söylemişlerdir. Görüşme esnasında O_2 öğrencilerinin GMÇE'nin çalışma kitabındaki etkinliklerden farkını ortaya koyarken zorlandıkları görülmüştür. 2016-2017 eğitim öğretim yılında Meram Yayınları 7. Sınıf Türkçe Ders ve Çalışma kitaplarının O_2'de dağıtılmamış olmasının bu durumu etkileyen nedenlerden biri olduğu düşünülmektedir. Öğrenciler çalışma kitabındaki etkinlikleri hatırlamakta ve dolayısıyla uygulama sürecindeki etkinliklerle karşılaştırmakta zorluk çekmişlerdir.

Öğrencilerin bu soruya verdikleri cevaplar dikkatle incelendiğinde GMÇE'nin metin odaklı bir bakış açısıyla hazırlandığını ve amacının hikâye metinlerinin derin yapısını ortaya çıkarmak olduğunu ifade ettikleri anlaşılacaktır. Çalışma kitaplarında yer alan etkinlikler, öğrenciler tarafından metinden kopuk ve yüzeysel olarak nitelendirilmiştir. Öğrencilerden bazıları etkinliklerin bu özelliği nedeniyle hikâye metinlerini önemsemediklerini ve bir kez okuyup etkinlikleri yapabildiklerini söylemişlerdir. Bu durum çalışma kitabındaki etkinliklerin metnin yüzeysel düzeyinde kaldığını göstermektedir.

Metin odaklı Türkçe öğretimi sürecinde metinler üzerinde yapılan çalışmalar, öğrencilerin metni bütüncül bir yaklaşımla incelemelerini ve metnin derin yapısındaki pragmatik anlama ulaşmalarını sağlayacak nitelikle olmalıdır. Metin okuduktan sonra yapılan etkinlik çalışmalarının yüzeysel ve metinden kopuk olması öğrencilerin metinleri önemsememesine yol açabilecektir.

Dilidüzgün (2010) Türkçe derslerindeki okuma anlama etkinliklerini incelediği çalışmasında metinlerden yola çıkılarak öğrencilerin dil becerilerini, iletişim yetilerini, kısaca metin edinçlerini geliştirebilecekleri ve Türkçenin bilgi değil beceri dersine dönüşebildiği etkinlikler hazırlamanın önemine vurgu yapmıştır.

5.3.3. "Uygulama etkinliklerinin en çok hangisinden zevk aldınız/zevk almadınız? Açıklayınız." sorusuyla ilgili sonuç ve tartışma.

O_1 D_1'deki öğrencilerin en çok dikkatini çeken ve zevk aldıklarını ifade ettikleri etkinliklerin, *karşıtlıkları, karşıtlıkların işlevlerini belirleme; eyleyenler örnekçesi oluşturma* ve *hikâyenin genel düzenlenişini tespit etme* etkinlikleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. O_2 D_2 öğrencilerinin ise *eyleyenler örnekçesi oluşturma, karşıtlıkları ve karşıtlıkların işlevlerini belirleme* ve *izleksel rolleri belirleme* etkinliklerinin dikkatlerini çektiği ve bu etkinliklerden keyif aldıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin bu cevapları, GMÇE'nin hikâye metinlerinin derin yapısındaki anlamlara ulaşmayı amaçlayan bölümlerinin daha çok dikkat çektiğini ve öğrencilerin bu etkinliklerden daha çok zevk aldıklarını göstermektedir. Görüşme sırasında araştırmacı, öğrencilerin cevaplarını netleştirmek adına zor veya kolay buldukları etkinlikleri belirlemelerini sağlayacak yönlendirmeler yapmıştır. Bu yönlendirmeler sonucunda öğrencilerin kolay buldukları etkinliklerden zevk almadıkları, zor buldukları etkinliklerden ise zevk aldıkları tespit edilmiştir. Kolay buldukları etkinlikleri niçin böyle değerlendirdikleri sorulduğunda ise etkinliği yapmak için çok düşünmelerine gerek olmadığını, hikâyede hemen ulaşılabilen cevapları içerdiği için kolay bulduklarını ifade etmişlerdir. Bu açıdan hikâye metinlerine yönelik hazırlanan

etkinliklerin öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmelerine imkân verecek nitelikte olması gerektiği söylenebilir.

Öğrencilerin zevk aldıkları etkinliklerden eyleyenler örnekçesini oluşturma ve izleksel rolleri belirleme etkinlikleri incelemenin yüzeysel düzeyini oluşturmaktadır. Eyleyenler örnekçesi, izleksel rolleri olan oyuncuların soyutlaşarak işlevlerine indirgendiği aşamadır. Öğrencilerin hikâye kişilerini tespit etmeleri sıradan ve üst düzey düşünme becerilerini geliştirme noktasında eksik bir etkinlik olarak değerlendirilebilirken bu kişilerin hikâye içerisindeki işlevlerini belirlemeleri onların hikâye unsurlarının işlevsel niteliğini kavramalarını sağlayacaktır.

Hikâye metinlerinin derin düzeyinin incelenmesini sağlayan karşıtlıkları ve bu karşıtlıkların işlevlerini belirleme etkinlikleri ise öğrencilerin katmanlardan oluşan hikâye metinlerinin pragmatik anlamına ulaşmalarını olanaklı hâle getirecek ve onlara anlamın karşıtlıklardan doğduğunu hissettirecektir. Öğrencilerin zevk aldıkları etkinliklerin genellikle hikâye unsurlarının işlevsel yönlerine dikkat çeken etkinlikler olması, anlamı derinleştiren etkinliklere yer verilmesinin gerekliliğini ortaya koymaktadır.

5.3.4. "Uygulama etkinliklerine ders kitaplarında yer verilmesini ve başka okullardaki öğrencilerin bu etkinliklerle ders işlemesini ister misiniz? Neden?" sorusuyla ilgili sonuç ve tartışma

O_1 öğrencilerinin tamamı O_2 öğrencilerinin ise beşi GMÇE'nin ders kitaplarında yer almasını ve diğer okullardaki öğrencilerin Türkçe derslerini GMÇE ile sürsürmelerini istediklerini ifade ederken biri bu konuda bir fikrinin olmadığını söylemiştir. Bu verilerle deneysel sürecin yürütüldüğü iki okulda da öğrencilerin çoğunluğunun GMÇE'nin ders kitaplarında yer almasını ve diğer öğrencilerin bu etkinliklerle ders işlemelerinini istedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrenciler bu düşüncelere gerekçe olarak hâlihazırda çalışma kitaplarında yer alan hikâye metinlerine yönelik etkinliklerin sıkıcı, yüzeysel, genellikle metnin içine girmeyen ve hikâyeyi derinlemesine inceleme fırsatı tanımayan etkinlikler olduğunu ifade etmişlerdir. Deneysel süreçte kullanılan etkinliklerin ise daha detaylı, hikâye metninden kopuk olmayan ve hikâyeyi her yönüyle incelemeye imkân veren etkinlikler olduğunu söylemişlerdir. Buradan hareketle öğrencilerin GMÇE'nin metin odaklı bir yaklaşımla hazırlandığını fark ettikleri sonucuna ulaşılabilir.

Genel olarak öğrencilerin tamamının bu etkinlikleri yararlı bulduğu ve etkinliklere ders kitaplarında yer verilmesinin kendilerine ve diğer öğrencilere fayda sağlayacağını düşündükleri sonucu ortaya çıkmıştır.

5.3.5. "Uygulama etkinliklerinin ileriki öğrenim ve sosyal hayatınızda size fayda sağlayacağını düşünüyor musunuz? Evet ise nasıl bir fayda sağlayacağını açıklayınız" sorusuyla ilgili sonuç ve tartışma

O_1 ve O_2 öğrencilerinin ilgili soruya verdikleri cevaplardan hareketle öğrencilerin tamamının GMÇE'nin gelecekteki öğrenim hayatlarına fayda sağlayacağını düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin çoğunluğu, GMÇE'nin hikâyenin derin düzeyindeki anlama ulaşmaya çalışması hikâye metinlerini daha dikkatli okumalarını gerektirdiği için okuma ve anlama becerilerine katkı sağlayacağını ifade etmişlerdir. Bu ifadeler, yüzeysel yapıdan derin yapıya ulaşmayı hedefleyen göstergebilimsel metin inceleme yönteminin ve bu yöntemle tasarlanan etkinliklerin öğrencilerin anlama becerilerine katkıda bulunduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin verdikleri cevaplarda dikkat çeken bir diğer nokta GMÇE'nin TEOG sınavında çıkan paragraflardaki anlamı bulma noktasında onlara büyük katkı sağlayacağıdır. Bu durum, GMÇE'nin paragraf sorularını anlama ve aslında görünenin altında başka anlamların olabileceğini öğrencilere düşündürme açısından etkili olduğunu göstermektedir. Hikâyede yer alan kişi, zaman, mekân ve olay gibi unsurların metin içerisindeki işlevlerini belirleme ve bu unsurların tesadüf sonucu seçilmediğini öğrencilere sezdirme GMÇE'nin amaçlarından biridir. Öğrenci görüşleri bu bağlamda değerlendirildiğinde, öğrencilerin birçoğunun metin parçalarında da farklı anlamların olabileceğini ve anlamın aslında metnin görünen düzeyinde olmadığını fark ettikleri görülmektedir.

Öğrenciler, çalışma kitaplarında yer alan etkinliklerin kolay yapılabilecek etkinlikler olduğunu ifade etmiş, GMÇE'yi ise metin üzerinde daha detaylı bir çalışma gerektiren etkinlikler olarak görmüşlerdir. Bu farklılığın ise metin çözümlerken farklı açılardan ve daha detaylı düşünmelerini sağladığını belirtmiş ve metinlere karşı böyle bir bakış açısı geliştirmelerinin ortaokuldan sonraki öğrenim hayatlarında kendilerine büyük katkıları olacağını söylemişlerdir. Bu görüşlerden hareketle GMÇE'nin öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirdiği ve bu düşünme becerilerinin ileriki öğrenim hayatlarında karşılarına çıkacak metinleri çözümleme açısından fayda sağlayacağı söylenebilir.

Öğrencilerin GMÇE ile ilgili görüşleri değerlendirildiğinde ortaya olumlu bir sonuç çıkmaktadır. O_1 ve O_2'deki öğrencilerinin tamamının bu etkinliklerin okuma, anlama ve düşünme becerilerine katkıda bulunduğunu ve öğrenim hayatları boyunca metinleri GMÇE'nin yaklaşımıyla okumanın onlara büyük faydalar sağlayacağını ifade ettikleri görülmüştür.

Çalışmanın sonuçlarını maddeler hâlinde şöyle özetleyebiliriz:

1. O_1 D_1 ve O_2 D_2'de GMÇE ile yürütülen deneysel sürecin öğrencilerin hikâye çözümleme başarılarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.
2. O_1 D_1 K_1 ve O_2 D_2 K_2 öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları, ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
3. GMÇE'nin O_1 ve O_2'deki deney grubu öğrencilerinin, hikâye metinlerine yaklaşımlarını olumlu yönde değiştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.
4. O_1 ve O_2'deki deney grubu öğrencilerinin çoğunluğunun GMÇE'nin çalışma kitabında yer alan etkinliklerden farklı olduğunu düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır.
5. O_1 D_1'deki öğrencilerin en çok dikkatini çeken ve zevk aldıklarını ifade ettikleri etkinliklerin, *karşıtlıkları, karşıtlıkların işlevlerini belirleme; eyleyenler örnekçesi oluşturma* ve *hikâyenin genel düzenlenişini tespit etme* etkinlikleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
6. O_2 D_2 öğrencilerinin ise *eyleyenler örnekçesi oluşturma, karşıtlıkları ve karşıtlıkların işlevlerini belirleme* ve *izleksel rolleri belirleme* etkinliklerinin dikkatlerini çektiği ve bu etkinliklerden keyif aldıkları sonucuna ulaşılmıştır.
7. O_1 öğrencilerinin tamamı O_2 öğrencilerinin ise beşi GMÇE'nin ders kitaplarında yer almasını ve diğer okullardaki öğrencilerin Türkçe derslerini GMÇE ile sürdürmelerini istediklerini ifade ederken biri bu konuda bir fikrinin olmadığını söylemiştir.
8. O_1 ve O_2 öğrencilerinin ilgili soruya verdikleri cevaplardan hareketle öğrencilerin tamamının GMÇE'nin gelecekteki öğrenim hayatlarına fayda sağlayacağını düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır.

5.4. Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda alanda çalışma yapacak araştırmacılara, Türkçe öğretmenlerine ve ders kitabı hazırlama sürecinde görev alan uzmanlara yapılabilecek öneriler şunlardır:

1. Elde edilen sonuçlara göre GMÇE 7. sınıf öğrencilerinin hikâye çözümleme başarılarının geliştirilmesinde etkili olmuştur. Bu açıdan hazırlanan Türkçe ders kitaplarında yer alan hikâye metinlerini çözümleme çalışmalarında, göstergebilimsel metin çözümleme yöntemi doğrultusunda tasarlanan etkinliklere yer verilebilir.
2. Türkçe öğretiminde dilbilim ve göstergebilim verilerinden faydalanılmalıdır. Bu bağlamda Türkçe öğretmenleri göstergebilimsel metin çözümleme yaklaşımı ve dilbilim temelli metin çözümleme yaklaşımları konusunda bilgilendirilmeli ve gerektiğinde bu çözümleme yöntemleri kullanabilmelidir.
3. Göstergebilimsel metin çözümleme yöntemi, öğrencilerin metne bütüncül bir biçimde yaklaşmasını sağlamaktadır. Bu nedenle GMÇE'nin öğrencilerin metne yaklaşımlarını değiştirecek, tutarlı ve sistemli bir yöntem sunduğu ifade edilebilir. GMÇE'nin sürekli hâle getirilmesiyle, öğrencilerin metni çözümleme ve değerlendirme çalışmalarında nasıl bir yol izlemeleri gerektiğini sezmeleri sağlanabilir. Etkinlikler aracılığıyla öğrencilerde metinlere yaklaşımın bir yöntem doğrultusunda olması gerektiği algısı oluşacaktır.
4. Çalışmada göstergebilimsel metin çözümleme yöntemi doğrultusunda hikâye türündeki metinlere yönelik etkinlikler tasarlanmıştır. Hikâyeden farklı metin türlerine (masal, roman, şiir *vb*) yönelik etkinlikler tasarlanıp, uygulanabilir.
5. Göstergebilimsel metin çözümleme yöntemi, metnin üretim sürecini ve anlam katmanlarını ortaya çıkaracak niteliktedir. Öğrencilerin bu süreçleri sezmeleri, metin oluşturma çalışmalarında önemli bir farkındalık oluşturacaktır. Bu açıdan göstergebilimsel metin çözümleme yöntemi doğrultusunda hazırlanan etkinlikler, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirme çalışmalarında kullanılabilir.
6. GMÇE'nin farklı düzeylerdeki sınıfların hikâye çözümleme becerilerine etkisini ortaya çıkarmak amacıyla bu araştırma sürecinde tasarlanan veya farklı araştırmacılar tarafından tasarlanacak etkinliklerle yeni çalışmalar yapılabilir.
7. Metnin anlamına ulaşmak, metnin kendisini oluşturan birimlerin belirlenmesinden çok bu birimlerin arasındaki ilişkilerin ortaya çıkarılmasıyla mümkün olacaktır. Bu bağlamda hikâye metinlerindeki kişi, olay, zaman, mekân gibi bileşenlerin

belirlenmesine yönelik çalışmalar yerine bu bileşenlerin metin içerisindeki işlevlerini ve ilişkilerini ortaya çıkarmaya yönelik GMÇE gibi etkinlikler tasarlanabilir.

8. Hâlihazırda kullanılan Türkçe ders kitaplarındaki hikâye metinlerine yönelik etkinlikler metin farkı gözetmeksizin benzer bicilerde tasarlanmıştır. Metnin türü aynı olsa da her hikâyenin kendine özgü bir sistemi ve üretiliş süreci vardır. Ders kitaplarında yer alan basmakalıp etkinlikler yerine, her metne özgü ve her metnin yapısını ortaya çıkaracak nitelikte etkinlikler tasarlanabilir.
9. GMÇE'de eyleyenler örnekçesi, anlatı izlencesi ve göstergebilimsel dörtgen gibi şemaya dayalı etkinliklere yer verilmiştir. Bu etkinlikler öğrencilerin metnin anlamını ortaya çıkarma amacıyla ulaştıkları bilgileri düzenleme ve sistematik bir biçimde sunma becerilerini geliştirme amacıyla kullanılabilir.

KAYNAKÇA

Adalı, O. (2011). *Anlamak ve anlatmak*. İstanbul: Pan Yayıncılık.

Aksan, M. & Aksan, Y. (1991). Metin kavramı ve tanımları. *Dilbilim Araştırmaları* içinde (s. 90-104). Ankara: Hitit Yayınevi.

Aktaş, Ş. (2013). *Anlatma esasına bağlı edebî metinlerin tahlili*. Ankara: Kurgan Edebiyat Yayınları.

Akyol, H. (2003). Metinlerden anlam kurma. *Türklük Bilgisi Araştırmalar Dergisi*, *13*, 49-58. http://dergipark.gov.tr/download/article-file/156756 adresinden edinilmiştir.

Akyol, H. (2011). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. (4. Basım). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Alver, K. (2003). Sosyolojik eleştiri. *Hece Dergisi Eleştiri Özel Sayısı*, 239-244.

Atan, N. (2008). Tilki ile Yılan metninin göstergebilimsel çözümlemesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21*(2), 221-245. http://ucmaz.home.uludag.edu.tr/PDF/egitim/htmpdf/2008-21(2)/M2.pdf adresinden edinilmiştir.

Aydın, İ. & Torusdağ, G. (2014). Türkçe öğretimi çerçevesinde yazınsal bir metin çözümleme örneği olarak Refik Halit Karay'ın Garip Bir Hediye'si. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, *3*(4), 109-134. doi: 10.7884/teke.340.

Aydın, İ. (2013). İlköğretim Türkçe 8. sınıf öğrenci çalışma kitabının 'duygular' temasında yer alan etkinliklere metindilbilimsel bir yaklaşım. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *32*(1), 25-55. doi: 10.782\egt130.

Aytaç, G. (2009). *Genel edebiyat bilimi*. (2. Basım). İstanbul: Say Yayınları.

Barthes, R. (1979). *Göstergebilim ilkeleri*. (Çev. B. Vardar ve M. Rifat). Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

Barthes, R. (2016). *Göstergebilimsel serüven*. (Çev. M. Rifat ve S. Rifat). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Batur, Z. (2010). Ana dili öğretiminde göstergebilimin yeri: Ana dili ders kitaplarındaki yazılı metinlerle görsel metinlerin bütünselliğinin analizi. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 5*(4), 174-200. doi: 10.7827/TurkishStudies.1713.

Bayat, N., Hamzadayı, E., Çetinkaya, G. & Ülper, H. (2013). Gülen Ada öyküsünün göstergebilimsel çözümlemesi. *Tarih Okulu Dergisi*, *6*(16), 351-370. http://www.johschool.com/Makaleler/1599558829_13.%20nihatbayat381.pdf adresinden edinilmiştir.

Bayrav, S. (1999). *Dilbilimsel edebiyat eleştirisi*. İstanbul: Multilingual Yayınları.

Bircan, U. (2015). Saussure'de dil, dilbilim ve göstergebilim. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, (25), 43-66. http://sbard.org/pdf/sbard/025/025%20Master.43-66.pdf adresinden edinilmiştir.

Bozkurt, N. (2013). S*anat ve estetik kuramları*. Ankara: Sentez Yayıncılık.

Börekçi, M. (1999). Gösteren-gösterilen ilişkisi açısından Türkçenin görünümü üzerine bir deneme. *Bilig*, (8), 77-82.

Börekçi, M. (2009). *Türkiye Türkçesinde yapı ve işlev bakımından sözcükler*. Erzurum: Eser Ofset Matbaacılık.

Börekçi, M. (2015). Söz dizim kuramları bağlamında Türkçe söz dizimi. *Turkish Studies, 10*(16), 355-370. doi: 10.7827/TurkishStudies.8986.

Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi kitabı*. (17. Basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (19. Basım). Ankara: Pegem Akademi.

Cebeci, O. (2015). *Psikanalitik edebiyat kuramı.* İstanbul: İthaki Yayınları.

Cemiloğlu, M. (2009). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. (5. Basım). İstanbul: Alfa Yayınları.

Chen, Y. (2006). Using children's literature for reading and writing stories. *Asian EFL Journal, 8*(4), 210-232. https://www.asian-efl-journal.com/December_2006_EBook.pdf#page=210 adresinden edinilmiştir.

Civelek, K. (2008). Kişi çözümlemelerinde göstergebilimsel yaklaşımlar ve Philippe Hamon örnekçesi. *Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 17,* 311-324. http://e-dergi.atauni.edu.tr/ataunikkefd/article/view/1021003927 adresinden edinilmiştir.

Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2014). *Karma yöntem araştırmaları*. (Çev. Ed. Y. Dede ve S. B. Demir). Ankara: Anı Yayıncılık.

Creswell, J. W. (2013a). *Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları araştırma deseni*. (Çev. Ed. S. B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap Yayınları.

Creswell, J. W. (2013b). *Nitel araştırma yöntemleri*. (Çev. Ed. M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Siyasal Kitabevi.

Creswell, J. W. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş*. (Çev. Ed. M. Sözbilir). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Çetin, N. (2003). Öznel/izlenimci eleştiri. *Hece Dergisi Eleştiri Özel Sayısı,* 206-208.

Çetişli, İ. (2014). *Edebiyat sanatı ve bilimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Çevirme, H. (1999). *Murathan Mungan'ın hikâyelerinin kültür yapılarının değerlendirilmesi ve Greimas göstergebilim metoduna göre yapısal özelliklerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Çıkrıkçı, S. S. (2007). Metindilbilimin temel kavramlarının anadili öğretim süreci açısından değerlendirilmesi. *Dil Dergisi, 138,* 43-57. doi: 10.1501/Dilder_0000000082.

Çıralı, H. (2014). *Dijital hikâye anlatımının görsel bellek ve yazma becerisi üzerine* etkisi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çobanoğlu, Ö. (2008). *Halkbilimi kuramları ve araştırma yöntemleri tarihine giriş*. (4. Basım). Ankara: Akçağ Yayınları

Dağlı, A. (2012). Göstergebilimsel yöntemle bir efsane çözümlemesi: Ferhat ile Şirin. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergsi, 5*(20), 13-30. http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt5/sayi20turkce.htm adresinden edinilmiştir.

Demir, S. (2008). *İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıflar Türkçe ders kitaplarındaki öykülerin metin dilbilimsel yöntemlerle incelenmesi ve bu metinlerin öğrencilerin anlama düzeylerine etkisi (malatya ili örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Demir, S. (2016). *Umberto Eco ve yazınsal iletişim: okur ve yorum*. İstanbul: Dante Yayınları.

Demir, T. (2012). Türkçe eğitiminde yaratıcı yazma becerisini geliştirme ve küçürek öykü. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *9*(19), 343-357. http://sbed.mku.edu.tr/article/view/1038000330 adresinden edinilmiştir.

Demirel, Ö. (2012). *Eğitim sözlüğü*. (5. Basım). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Dilidüzgün, Ş. (2008). *Türkçe öğretiminde metindilbilimsel bağlamda uygulamalı bir yaklaşım*. Yayımlanmamış doktora tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Dilidüzgün, Ş. (2009). Yapılandırmacı yaklaşımla hazırlanan ilköğretim Türkçe öğretim programı ve ders kitaplarında metin-odaklı görevlerin yeri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* (17), 274-290. http://dergipark.ulakbim.gov.tr/sakaefd/article/view/5000003811 adresinden edinilmiştir.

Dilidüzgün, Ş. (2010). Türkçe derslerinde metin etkinliklerinin okuma-anlama kazanımlarını gerçekleştirme yeterliği- bir öykü örneği. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 7*(1), 13-30. http://dergipark.gov.tr/iuhayefd/issue/8794/109901 adresinden edinilmiştir.

Dilidüzgün, Ş. (2013). Gülten Dayıoğlu'nun "Fadiş ve Yeşil Kiraz" romanlarında yardımcı ve engelleyici eyleyenler. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, cilt 6 sayı 28 sayfa 55-71. http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt6/cilt6sayi28_pdf/diliduzgun_sukran.pdf adresinden edinilmiştir.

Dumanlı Kadızade, E. (2016). Türkçe eğitiminde çocuk yazınına göstergebilimsel bir yaklaşım: "Keloğlan ile kardeşi" masalı. *Turkish Studies*, *11*(14), 221-238. doi: 10.7827/TurkishStudies.9838.

Er, N. (2007). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programıyla kılavuzunun ve öğrenci çalışma kitabının (Türkçe 5) dilbilimsel açıdan değerlendirilmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Ercantürk, O. K. (2015). Göstergebilim açısından Türkçe ders kitapları. Yayımlanmamış doktora tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

Eriş Karaoğlan, B. (2013). Attila İlhan'ın Sokaktaki Adam romanı üzerine göstergebilimsel bir inceleme. *Gazi Türkiyat Türkoloji Araştırmaları Dergisi,* (13), 187-206. http://dergipark.ulakbim.gov.tr/gaziturkiyat/article/view/5000108911 adresinden edinilmiştir.

Erkman Akerson, F. (2005). *Göstergebilime giriş*. İstanbul: Multilingual Yayınları.

Erkman Akerson, F. (2015). *Edebiyat ve kuramlar*. İstanbul: İthaki Yayınları.

Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde çok uyaranlı bir öğrenme ortamı oluşturmak için seçkin edebî ürünlerden yararlanma. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, (27), 341-369. http://dergipark.gov.tr/tubar/issue/16968/177238 adresinden edinilmiştir.

Göktürk, A. (1988). *Okuma uğraşı*. İstanbul: İnkılâp Kitabevi.

Guiraud, P. (2016). *Göstergebilim.* (Çev. M. yalçın). Ankara: İmge Kitabevi.

Gülendam, R. (2003). Marksist (toplumcu) edebiyat eleştirisi. *Hece Dergisi Eleştiri Özel Sayısı*, 252-259.

Günay, D. (2002). *Göstergebilim yazıları*. İstanbul: Multilingual Yayınları.

Günay, D. (2007). *Metin bilgisi*. İstanbul: Multilingual Yayınları.

Günay, D. (2012). Görsel göstergebilim ve imgenin anlamlandırılması. V. Doğan Günay ve Alev F. Parsa (Ed.). *Görsel göstergebilim ve imgenin anlamlandırılması içinde* (s. 11-54). İstanbul: Es yayınları.

Gündüz, A. C. (2012). *İlköğretim Türkçe 6. Sınıf ders kitaplarında yer alan öykü türündeki metinlerin Greimas'ın eyleyenler örnekçesine göre incelenmesi* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayınları.

Güneş, F. (2013). Türkçede metin öğretimi yerine metinle öğrenme. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (11), 603-637. doi: 10.14520/adyusbd.454.

Güngör, B. (2015). *Edebiyat eleştirisi*. İstanbul: Şule Yayınları.

İpşiroğlu, Z. (2002). Türkçe yazın öğretimi nasıl çağdaşlaşacak?. *Nasıl Bir Edebiyat Eğitimi* içinde (*ss*. 79-88). İstanbul: Özgür Matbaacılık.

İşeri, K. (2002). *Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin ilköğretim programlarına uygunluğunun incelenmesi: göstergebilimsel bir betimleme*. Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Kara, Ö. T. & Akkaya, A. (2014). Kurgusal çocuk yazını ürünlerinde çocukların hayal gücü ve yaratıcılığını etkileyen boyutlar. Bülent Özkan. (Ed.). *Çocuk Yazını Araştırmaları I* içinde (*ss*. 217-238). Adana: Karahan Kitabevi.

Karasakaloğlu, N. & Bulut, B. (2012). Kurmaca metinlerin eleştirel okuma becerisini geliştirme aracı olarak kullanılması. *Buca Eğitim Fakültesi* Dergisi, (33), 95-109. http://dergipark.gov.tr/deubefd/issue/25117/265208 adresinden edinilmiştir.

Karatay, H. (2011). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama*. Ankara: Berikan Yayınları.

Kıran, A. (1990). Dilbilim-göstergebilim ilişkileri. *Dilbilim Araştırmaları* içinde (s. 51-62). Ankara: Hitit Yayınevi.

Kıran, A. (2009). Çağdaş bir düşünme biçimi olarak göstergebilim. *Dilbilim*, *2*(2), 1-16. http://dergipark.gov.tr/iudilbilim/issue/1075/12160 adresinden edinilmiştir.

Kıran, Z. & Kıran, A. (2010). *Dilbilime giriş*. (3. Basım). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Kıran, Z. & Kıran, A. (2011). *Yazınsal okuma süreçleri*. (4. Basım). Ankara: Seçkin Yayınları.

Kıran, Z. (1999). Sözceleme ve göstergebilim. *Dilbilim Araştırmaları* içinde (s. 93-99). İstanbul: Simurg Yayıncılık.

Kilmen, S. (2015). *Eğitim araştırmacıları için spss uygulamalı istatistik.* Ankara: Edge Akademi Yayınları.

Korkut, E. (2015). Göstergebilimsel çözümleme: Tembel Adam Masalı. *Milli Folklor Dergisi*, *27*(108), 74-83. http://www.millifolklor.com/Yayin/108 adresinden edinilmiştir.

Kurudayıoğlu, M. & Bal, M. (2014). Ana dili eğitiminde dijital hikâye anlatımlarının kullanımı. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (28), 74-95. http://dergipark.ulakbim.gov.tr/sakaefd/article/view/5000071268 adresinden edinilmiştir.

Martinet, A. (1998). *İşlevsel genel dilbilim*. İstanbul: Multilingual Yayınları.

MEB. (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

MEB. (2015). *PISA 2015 ulusal raporu. Ankara*: MEB Ölçme Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü.

MEB. (2017). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, ve 8. Sınıflar için)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Moran, B. (2012). *Edebiyat kuramları ve eleştiri*. (22. Basım). İstanbul: İletişim Yayınları.

Onan, B. (2012). Dil eğitiminin dil bilimsel temelleri: Ferdinand De Saussure'ün genel dilbilim kuramında dil eğitimiyle ilgili bulgular. *Musatafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *9*(17), 219-243. http://sbed.mku.edu.tr/article/view/1038000228 adresinden edinilmiştir.

Onan, B. (2015). Derin yapı yüzey yapı ilişkisi bağlamında temel dil becerileri üzerine bir analiz çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *3*(3), 91-110. doi: 10.16916/aded.50911.

Onursal, İ. (2003). Türkçe metinlerde bağdaşıklık ve tutarlılık. *Günümüz dilbilim çalışmaları* içinde (s. 121-132). İstanbul: Multilingual yayınları.

Önal, M. (2015). *Edebiyat sanatı*. Ankara: Kurgan Edebiyat Yayınları.

Öz, F. (2001). *Uygulamalı Türkçe öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Özen, A. (2010). Semiotic elements in text analysis: action research in elt. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Trakya Üniversitesi sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

Özkara, Y. (2013). Hikâye Haritalarının hikâye edici metinlerde öğrencilerin ana fikir bulma becerileri üzerine etkisi. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (33), 175-187. http://sutad.selcuk.edu.tr/sutad/article/view/647 adresinden edinilmiştir.

Özmen, H. (2014). Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri. Mustafa Metin (Ed.). *Nicel araştırma yaklaşımına dayalı yöntemler* içinde (s. 47-76). Ankara: PegemA Yayıncılık.

Öztokat, N. (2015). Anadolu masalına göstergebilimsel bir bakış. *Milli Folklor Dergisi, 27*(108), 60-73. http://www.millifolklor.com/Yayin/108 adresinden edinilmiştir.

Öztokat. T. N. (2005). *Yazınsal metin çözümlemesinde kuramsal yaklaşımlar*. İstanbul: Multilingual Yayınları.

Palamut, İ. (2008). *Hikâye okumanın ilköğretim öğrencilerinin yaratıcılık düzeylerine ve akademik başarılarına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Palavuzlar, T. (2009). *Hikâye ve deneme türü metinlerde okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

Parsa, S. & Parsa, A. (2012). *Göstergebilim çözümlemeleri*. (3. Basım). İzmir: Ege Üniversitesi Basımevi.

Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Ramani, V. (2014). Short stories: an effective medium to improve language skills. *International Journal of English: Literature, Language & Skills*, *3*(1), 214-220. http://www.ijells.com/volume-3-special-issue-1/ adresinden edinilmiştir.

Rifat, M. (1978). Dilbilim ve göstergebilim açısından yazınsal söylem. *Dilbilim*, (III), 101-104.

Rifat, M. (2008). *Yaklaşımlarıyla eleştiri kuramcıları*. (2. Basım). İstanbul: Sel Yayıncılık.

Rifat, M. (2011a). *Metnin sesi.*(2. Basım). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Rifat, M. (2011b). *Homo semioticus ve genel göstergebilim sorunları.*(2. Basım). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Rifat, M. (2013a). *XX. yüzyılda dilbilim ve göstergebilim kuramları 1. tarihçe ve eleştirel düşünceler*. (4. Basım). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Rifat, M. (2013b). *Açıklamalı göstergebilim sözlüğü*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Rifat, M. (2014). *XX. Yüzyılda dilbilim ve göstergebilim kuramları 2*. *temel metinler*. (4. Basım). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Robson, C. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (Çev. Ed. Ş. Çınkır ve N. Demirkasımoğlu). Ankara: Anı Yayıncılık.

Sakallı, C. (2016). *Günümüz edebiyat ve eleştiri kuramları*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Sarar Kuzu, T. (2004). Greimas'ın Eyleyenler Modeli'nin bir durum-kesit öyküsündeki işlerliğine ilişkin göstergebilimsel çözümleme denemesi. *Dil Dergisi,* (124), 34-52. doi: 10.1501/Dilder_0000000009.

Sarar Kuzu, T. (2016). The impact of a semiotic analysis theory-based writing activity on students' writing skills. *Eurasian Journal of Educational Research*, (63), 37-54. http://dergipark.ulakbim.gov.tr/ejer/article/view/5000198747 adresinden edinilmiştir.

Saussure, F. (2001). *Genel dilbilim dersleri*. İstanbul: Multilingual Yayınları.

Sayın, Ö. (2014). *Göstergebilim ve sosyoloji*. Ankara: Anı Yayınları.

Sayın, Ş. (1999). *Metinlerle söyleşi*. İstanbul: Multilingual Yayınları.

Seçer, İ. (2015). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Sever, S., Kaya, Z. & Aslan, C. (2011). *Etkinliklerle Türkçe öğretimi*. (2. Basım). İzmir: Tudem Yayınları.

Shazu, R. I. (2014). Use of literatüre in language teaching and learning: a critical assessment. *Journal of Education and Practice*, *5*(7), 39-35. http://iiste.org/Journals/index.php/JEP/article/view/11592 adresinden edinilmiştir.

Sinan, A. T. & Demir, S. (2011). İlköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarındaki anlatısal metinlerin yapı özellikleri ve programa uygunluğu. *Turkish Studies, 6*(3), 1149-1167. doi: 10.7827/TurkishStudies.2629.

Şahin, S. (2014). *Göstergebilim ve tarihsel gelişimi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.

Şahinli, A. (2008). *Hikâye okumanın okuduğunu anlamaya ve Türkçe dersine yönelik tutuma etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Şenöz Ayata, C. (2005). *Metindilbilim ve Türkçe*. İstanbul: Mutilingual Yayınları.

Taneri, Z: D. (2010). Bir öykü çözümlemesi: Pembe İncili Kaftan'a göstergebilimsel bakış. *Dilbilim, 1*(1), 99-122.

Tepebaşılı, F. (2006). Edebiyat öğretiminde Waldmann modeli. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* (16), 605-617. http://dergisosyalbil.selcuk.edu.tr/susbed/article/view/549 adresinden edinilmiştir.

Topçuoğlu Ünal, F. & Ünal, M. (2014). Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi: geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *3*(2), 233-249. http://dergipark.gov.tr/buefad/issue/3815/51181 adresinden edinilmiştir.

Tutaş, N. (2006). Critical thinking through literature. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi, 46*(1), 93-110. doi: 10.1501/Dtcfder_0000001037.

Tümertekin, Y. A. (1978). Peirce'in gösterge anlayışının ana çizgileri. *FDE Yazın ve Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, (2), 40-147.

Türkyılmaz, M., Can, R. & Karadeniz, A. (2010). Alımlama estetiği ve okur merkezli yaklaşımın eski edebiyat eğitimine uygulanması. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, (29), 153-172. https://www.academia.edu/3137148/ adresinden edinilmiştir.

Uçan, H. (2003a). Dil, yazar, metin, eleştiri bağlamında yapısalcılık. *Hece Dergisi Eleştiri Özel Sayısı*, 209-219.

Uçan, H. (2006). Edebiyat eğitimi, estetik bir hazzın edinimi, okumanın alışkanlığa dönüştürülmesi ve yazınsal kuramlar. *Millî Eğitim Dergisi*, (169), 25-41.

Uçan, H. (2013). *Dilbilim, göstergebilim ve edebiyat eğitimi.* Ankara: Hece Yayınları.

Uçan, H. (2015). *Yazınsal eleştiri ve göstergebilim*. İstanbul: İz Yayıncılık.

Uzdu Yıldız, F. (2011). *Göstergebilim kiplikleri açısından anlatı kişilerinin incelenmesi.* Yayımlanmamış doktora tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Ünal, H. (2003). Yeni eleştiri. *Hece Dergisi Eleştiri Özel Sayısı*, 283-292.

Vardar, B. (2002). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü*. İstanbul: Multilingual Yayınları.

Vicdan, M. (2010). *Türk dili ve edebiyatı öğretim programlarında dilbilim ve göstergebilim kuramlarının etkileri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

Wellek, R. & Warren, A. (2016). *Edebiyat teorisi* (Çev. Ömer Faruk Huyugüzel). İstanbul: Dergâh Yayınları.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, E. & Topal, Z. (2010). Türkçe öğretiminde metindilbilimsel yöntemin uygulanması. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, (27), 775-788.

Yılmaz, Y., Üstündağ, M. T., Güneş, E. & Çalışkan, G. (2017). Dijital hikâyeleme yöntemi ile etkili Türkçe öğretimi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama, 7*(2), 254-275.

Yivli, O. (2015). Öyküyü göstergebilimle okumak: Sonsuza Kalmak. *Yeni Türk Edebiyatı,* (12), 177-186.

Yozgat, E. E. (2016). *Göstergebilimsel çözümleme yönteminin Türkçe dersi okuma etkinliklerine uyarlanması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Başkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yücel, T. (2012). *Eleştiri kuramları*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları.

Yücel, T. (2015). *Yapısalcılık*. İstanbul: Can Yayınları.

Yüksel, A. (1995). *Yapısalcılık ve bir uygulama*. Ankara: Gündoğan Yayınları.

EKLER

EK-1. Refik Halit Karay'ın "Eskici" Adlı Hikâyesini Etkinliklere Dayalı Göstergebilimsel Metin Çözümleme Yöntemiyle İnceleme Amaçlı Hazırlanan Yönerge

Sayın hocam,

Bu yönergede, Refik Halit Karay'ın "Eskici" adlı hikâyesi, metin analiz yöntemlerinden Göstergebilimsel Metin Analizi Yöntemi'yle ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin düzeylerine uygun olarak işlenmiştir. Göstergebilimsel Metin Analizi Yöntemi metinlerin yüzey yapısından hareketle derin yapısındaki anlama ulaşma çabasıdır. Bu yönergeyle "Etkinliklere Dayalı Göstergebilimsel Metin Çözümleme Yöntemi'nin Ortaokul Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Çözümleme Becerilerine Etkisi" adlı doktora tez çalışmasının uygulamasında kullanılmak üzere veri toplama amaçlanmıştır. Elde edilen veriler başka hiçbir amaçla kullanılmayacaktır. Emeğiniz ve katkılarınız için teşekkür ederim.

Ders: Türkçe
Sınıf: 7
Metin: Eskici/ Refik Halit Karay
Yaklaşık Süre: 4 ders saati
Temel Beceriler: Problem çözme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme.
Temel Dil Becerileri: Okuma, konuşma, yazma.
Amaç: Okuduğu metni anlama ve çözümleme.
Kazanımlar:
Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır.
Metnin konusunu belirler.
Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.
Anlatımın kimin ağzından yapıldığını belirler.
Olay, yer, zaman, şahıs, varlık kadrosu ve bunlarla ilgili unsurları belirler.
Okuduklarındaki örtülü anlamları bulur.
Metne ilişkin sorulara cevap verir.
Metnin türüyle ilgili özellikleri kavrar.
Metnin planını kavrar.
Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantıları fark eder.
Okuduklarını kendi hayatı ve günlük hayatla karşılaştırır.
Materyaller: Çalışma kâğıtları

1. Adım

1. Öğrencilerinizin hikâyeyi sessiz okuma yöntemiyle okumalarını ve anlamını bilmedikleri kelimeleri işaretlemelerini isteyiniz.

2. Sessiz okuma bittikten sonra anlamını bilmedikleri kelimelerin yer aldığı cümleleri tahtaya yazınız. Kelimelerin anlamlarını cümlenin bağlamından hareketle tahmin etmelerini isteyiniz. Kelimenin gerçek anlamına ulaşabilmeleri için ipucu veriniz. Kelimenin tahmin edilen anlamının gerçekle uyumlu olup olmadığını kontrol ediniz.

3. Hikâyede anlatımın kimin ağzından yapıldığını ve bunu metindeki hangi ifadelerden anladıklarını söylemelerini isteyiniz. Öğrencilerinizin bu soruyu yazardan bağımsız olarak cevaplamalarını sağlayınız. Amaç metni yazardan bağımsız olarak incelemektir.

2. Adım

1. Hikâye çözümlemenin sağlıklı olabilmesi için metnin başarılı bir şekilde kesitlere ayrılması önemlidir. Öğrencilerinize kesitlere ayırma işleminin metnin giriş, gelişme ve sonuç bölümlerini belirlemekten farklı olduğunu açıklayınız. Kesitlere ayırma işleminde zamanın, mekânın, kişilerin, olayların değişiminin ölçüt olarak kabul edileceğin söyleyiniz.

2. Size verilen hikâye metni üzerinde belirtilmiş kesitleri, hikâye metni üzerinde öğrencilerinize gösteriniz. Burada amaç ortak kesitler oluşturmaktır.

3. Hikâyenin kesitlerinde hangi olaylardan bahsedildiği üzerine öğrencilerinizi konuşturunuz. Bu işlem öğrencilerin, kesitlerde anlatılan olaylara dikkatlerini çekmek amacıyla yapılacaktır. Öğrencilerinizin hikâyede anlatılan olayları fark etmesini sağlamanız yeterlidir.

3. Adım

1. Hikâyede yer alan canlı cansız bütün varlıkların metin içerisinde bir amacı ve görevi vardır. Hiçbir kahraman hikâyede tesadüfen yer almaz. Kahramanları da amaçlarına yönelten bir itici güç vardır. Bu güç bir olay, kişi vs. olabileceği gibi bir duygu, düşünce de olabilir. Amaçlarına ulaşmak için belli eylemler gerçekleştirmek isteyen kahramanı engelleyen veya ona yardım eden unsurlar da hikâye metni içerisinde yer alır.

2. Bu etkinliğin amacı kahramanların karakter özellikleri üzerinde yoğunlaşmadan hikâye içerisindeki görevlerini, işlevlerini belirlemektir. Öğrencilerinize hikâyenin başkahramanı Hasan'ın da ulaşmak istediği ve özlemini çektiği şeyler olduğunu söyleyiniz. Hasan'ın hikâye içerisindeki işlevlerinin belirlenmesine yönelik etkinliğin yer aldığı **Çalışma Kâğıdı-1**'i öğrencilerinize dağıtınız.

4. Adım

1. Çalışma Kâğıdı-1'de kahramanların hikâye içerisindeki amaçları, başka bir deyişle görevleri, belirlenmişti. Bir metinde kahramanların isimleri, kişilik özellikleri, dış görünüşlerinin betimlenmesi vs. okuyucuya belli mesajlar verir. Bu etkinlikte amaç öğrencilerin karakterler ile ilgili betimlemeleri fark etmelerini ve bu betimlemeler aracılığıyla kahramanların karakter özelliklerine ulaşmalarını sağlamaktır.

2. Öğrencilerinize **Çalışma Kâğıdı-2'**yi dağıtınız. Öğrencilerinizden hikâyenin aşağıda verilen bölümlerini okumalarını ve kahramanları betimleyen kelimelerin altını çizmelerini isteyiniz. Bu kelimelerin onlara ne çağrıştırdığını ve nasıl bir insan izlenimi bıraktığını sorunuz. Burada önemli olan kullanılan kelimelerin bir seçim olduğunu ve anlatıma katkılarını fark etmelerini sağlamaktır. Verilen kutucuklara kahramanlarla ilgili anahtar kelimeler yazmalarını isteyiniz. Bu kelimeleri belirlerken kahramanların betimlendiği bölümlere dikkat etmeleri gerektiğini, anahtar kelimelerin kahramanların her türlü özelliklerini (dış görünüş, karakter, davranış, demografik özellikler.. vs.) kapsayabileceğini ifade ediniz.

HASAN

- "Önce babadan **yetim** kalan küçük Hasan, anası da ölünce uzak akrabaları ve konu komşusunun yardımı ile halasının yanına, Filistin'in sapa bir kasabasına gönderiliyordu."
- "**Beş yaşında** idi; **peltek, şirin konuşmalarıyla** da güvertede yolcularını epeyce eğlendirmişti."
- "Artık ana dili büsbütün işitilmez olmuştu. Hasan köşeye büzüldü; bir şeyler soran olsa da susuyordu, **yanakları pençe pençe, al al olarak susuyordu**. Portakal bahçelerine dalmış, **göğsünde bir katılık**, **gırtlağında lokmasını yutmamış gibi bir sert düğüm**, hep **susuyordu.**"
- "Hasan **durgun, tıkanıktı; susuyor, susuyordu**. Öyle haftalarca **sustu.** Anlamaya başladığı Arapçayı, **küçücük kafasında beliren bir inatla** konuşmayarak **sustu**. Daha büyük bir tehlikeden korkarak deniz altında nefes almağa çalışan bir adam gibi tıkandığını duyuyordu. Yine **susuyordu**."

HALA

- "Gerdanından, alnından, kollarından ve kulaklarından biçim biçim, sürü sürü altınlar **çarşaflı, kara çatık kaşlı**, **kara iri benli bir kadın** göğsüne bastırdı. Anasınınkine benzemeyen, **tuhaf kokulu, fazla yumuşak, içine gömülüveren cansız bir göğüs**..."

ESKİCİ

- Evin avlusuna sırtında çuval kaplı bir yayvan torba, elinde bir ufacık bir iskemle ve uzun bir demir parçası, **dağınık kılıklı** bir adam girdi. Torbasında da mukavva gibi bükülmüş bir tomar duruyordu.
- "Eskicide **saç sakal dağınık**, **göğüs bağır açı**k, **pantolonu dizlerinden yamalı, dişleri eksik ve suratı sarı, sapsarıydı**; gözlerinin akına kadar sarıydı. Göğsünün ortasında, tıpkı çenesindeki sakalı andıran **kırçıl, seyrek bir tutam kıl** vardı."

5. Adım

1. Mekân belirten veya çağrıştıran sözcükler hikâyenin nerede geçtiği hakkında bilgi verir. Hikâyenin diğer unsurları gibi mekânın da metin içerisinde farklı işlevleri vardır. Mekân, kişilerin çevreyi algılayış biçimlerini, ruhsal durumlarını, karakterlerini açıklayabilir ve mekânın değişimi kişiler üzerinde farklı duygular uyandırabilir. Öğrencilerinize bu açıklamayı yaptıktan sonra **Çalışma Kâğıdı-3'ü** dağıtınız.

2. Öğrencilerinizden hikâyeden alınan aşağıdaki bölümü okumalarını isteyiniz. Okumaları bittikten sonra verilen üç soruyu cevaplamalarını sağlamak için öğrencilerinize rehberlik ediniz. Öğrencileriniz soruları cevapladıktan sonra hikâyede mekânın Hasan'ın

duygularını ortaya çıkarma işlevinde olduğunu ifade ediniz. Mekân betimlemelerin de tesadüfen seçilmediğini ve belli bir amaç doğrultusunda yapıldığını söyleyiniz.

Fakat vapur, şuraya buraya uğrayıp bir sürü yolcu bıraktıktan sonra **sıcak memleketlere** yaklaşınca kendisini bir durgunluk aldı: **Kalanlar bilmediği bir dilden konuşuyorlardı** ve ona İstanbul'daki gibi:

- Hasan gel!
- Hasan git!

Demiyorlardı; **ismi değişir gibi olmuştu**. Hassen şekline girmişti:

-Taal hun yâ Hassen.

Diyorlardı, yanlarına gidiyordu.

- Ruh yâ Hassen...

Derlerse uzaklaşıyordu.

Hayfa'ya çıktılar ve onu bir trene koydular.

Artık ana dili büsbütün işitilmez olmuştu. Hasan köşeye büzüldü; bir şeyler soran olsa da susuyordu, yanakları pençe pençe, al al olarak

6. Adım

1. Kurmaca metinlerde de olaylar gerçek hayatta olduğu gibi ilişkiler üzerine kurulmuş bir yapıdır. Olayları ortaya çıkaran çatışmalar ve ilişkiler vardır. Bu etkinlikte amaç öğrencilerin bu ilişkileri tespit etmelerini sağlamaktır. Eskici hikâyesinde mekân-kişi, kişi-kişi gibi ilişkiler yer almıştır. Öğrencilerinize hikâyenin unsurları arasındaki ilişkileri tespit edeceklerini söyleyiniz ve şu ilişkiyi örnek olarak onlara sununuz: Hikâyede betimlenen mekânın başta canlı olması ve sonradan bozlaşması Hasan'ın da duygu durumunu ifade etmektir. Hasan yolculuğun başında mutlu iken mekân yabancılaştıkça mutsuzlaşır ve suskunlaşır.

2. Öğrencilerinize **Çalışma Kâğıdı-4**'ü dağıtınız. İlişkiler kimi zaman farklılıklar kimi zaman da benzerlikler üzerine kurulabilir. Halasının yanında gördükleri ve Hasan'ın İstanbul'daki yaşamı çatışma unsuru oluştururken Eskici ve Hasan arasında benzerlik ilişkisi oluşturulmuştur. Öğrencilerinizin bu ilişkileri tespit edebilmeleri için onlara ipuçları veriniz. Hikâyenin bu ilişkiler üzerine kurulmuş bir yapı olduğunu vurgulayınız.

7. Adım

1. Yapılan etkinliklerdeki temel amaç hikâyenin zaman, mekân, varlık kadrosu gibi unsurlarının tesadüfen bir araya gelmediğini her birinin metin içerisinde bir işlevi olduğunu hissettirmektir.

2. Hikâye çözümlemesi bittikten sonra yukarıda yapılan etkinlikleri bu doğrultuda toparlayarak öğrencilerinizin bu fikre ulaşmasını sağlayınız.



Öğrenci Çalışma Kâğıdı-1

Sorularım Var



Ben bir hikâyeyim. Adım "Eskici". Bir hikâye uzmanı olarak kahramanım Hasan'la ilgili sorularıma cevap verir misin?

HASAN

1. Hikâyede Hasan'ın eksikliğini hissettiği veya özlemini çektiği şey nedir?

Türkçe konuşmamasi

2. Hasan'ı özlemini çektiği şeye yönelten duygu/düşünce/durum ne olabilir?

Arabistan'a gidince arabis tanlilar gibi konuşması lazımdı

3. Hikâyede Hasan'ı özlemini çektiği şeyden ayıran veya onu engelleyen kimlerdir/nelerdir?

Arapca dir arapca öğrenmesi gerekki konuşsun.

4. Hikâyede Hasan'ı özlemini çektiği şeye yaklaştıran veya yardım edenler kimlerdir/nelerdir?

Halasidir halasi Arabistan da yaşadıkları için

"Hasan durgun, tıkanıktı; susuyor, susuyordu.
Öyle haftalarca sustu.
Anlamaya başladığı Arapçayı, küçücük kafasında beliren bir inatla konuşmayarak sustu."

- Hasan'ın Arapça'yı anlamaya başlamasına rağmen susmasının nedeni ne olabilir?

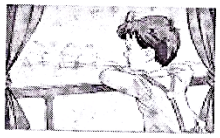
Çünkü inat etmiştir. Çünkü onlar Hasan'ın bilmediği şekilde konuşuyorlar ve yavaş yavaş türkçeyi unutuyormuş diye inat etmiştir.

- Siz Hasan'ın yerinde olsaydınız ne hissederdiniz?

Çok zor birşey bilmediğin yerde bilmediğin dili konuşmak çok kötü bir şeydir benimde başıma öyle bende böle olurdum.

- Eskici, Hasan'ın hangi özlemini gidermiştir?

Eskici Türk olduğu için hasanda türkçe konuşmayı özlemiştir ve Eskiciyi görünce artık yavaş yavaş türkçe konuşma özlemini gidecmiştir.



Öğrenci Çalışma Kâğıdı-2

Kahramanlarımı tanı

Aşağıda hikâyenin kahramanları ile ilgili cümleler verilmiştir. Bu cümleleri ve hikâyede kahramanlarla ilgili bölümleri de dikkate alarak onların özellikleriyle ilgili 5 anahtar kelime yazınız. Bu 5 kelimeyi seçme sebeplerinizi de ilgili kutucuğa yazınız.

HASAN

- "Önce babadan yetim kalan küçük Hasan, anası da ölünce uzak akrabaları ve konu komşusunun yardımı ile halasının yanına, Filistin'in sapa bir kasabasına gönderiliyordu."
- "Beş yaşında idi; peltek, şirin konuşmalarıyla da güvertede yolcularını epeyce eğlendirmişti."
- "Artık ana dili büsbütün işitilmez olmuştu. Hasan köşeye büzüldü; bir şeyler soran olsa da susuyordu, yanakları pençe pençe, al al olarak susuyordu. Portakal bahçelerine dalmış, göğsünde bir katılık, gırtlağında lokmasını yutmamış gibi bir sert düğüm, hep susuyordu."
- "Hasan durgun, tıkanıktı; susuyor, susuyordu. Öyle haftalarca sustu. Anlamaya başladığı Arapçayı, küçücük kafasında beliren bir inatla konuşmayarak sustu. Daha büyük bir tehlikeden korkarak deniz altında nefes almağa çalışan bir adam gibi tıkandığını duyuyordu. Yine susuyordu."

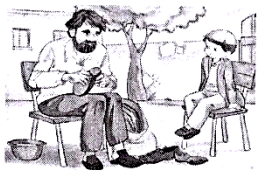
HALA

- "Gerdanından, alnından, kollarından ve kulaklarından biçim biçim, sürü sürü altınlar çarşaflı, kara çatık kaşlı, kara iri benli bir kadın göğsüne bastırdı. Anasınınkine benzemeyen, tuhaf kokulu, fazla yumuşak, içine gömülüveren cansız bir göğüs..."

ESKİCİ

- Evin avlusuna sırtında çuval kaplı bir yayvan torba, elinde bir ufacık bir iskemle ve uzun bir demir parçası, dağınık kılıklı bir adam girdi. Torbasında da mukavva gibi bükülmüş bir tomar duruyordu.
- "Eskicide saç sakal dağınık, göğüs bağır açık, pantolonu dizlerinden yamalı, dişleri eksik ve suratı sarı, sapsarıydı; gözlerinin akına kadar sarıydı. Göğsünün ortasında, tıpkı çenesindeki sakalı andıran kırçıl, seyrek bir tutam kıl vardı."

Kahramanlar	Anahtar kelimeler	Kelimeleri seçme sebebiniz
Hasan	Babasının ve annesinin ölmesi	Çünkü annesi ve babasının ölmesinden sonra bu olayların olması.
Hala	Cansız bir göğsü olması	Çünkü öyle anlatmış.
Eskici	Saçı sakalı dağınık olması	Görünüşünün bu olması



Öğrenci Çalışma Kâğıdı-3

Geçtiğim yerleri tanı

Aşağıda hikâyeden alınmış bir bölüm verilmiştir. Bu bölümü dikkate alarak soruları cevaplandırır mısın?

Hayfa'ya çıktılar ve onu bir trene koydular.

Artık ana dili büsbütün işitilmez olmuştu. Hasan köşeye büzüldü; bir şeyler soran olsa da susuyordu, yanakları pençe pençe, al al olarak susuyordu.

Portakal bahçelerine dalmış, göğsünde bir katılık, gırtlağında lokmasını yutmamış gibi bir sert düğüm, hep susuyordu.

Fakat hem tümüyle çiçek açmış, hem yemişlerle donanmış güzel, ıslak bahçeler de tükendi; zeytinlikler de seyrekleşti.

Yamaçlarında keçiler otlayan kuru, yalçın, çatlak dağlar arasından geçiyorlardı. Bu keçiler kapkara, beneksiz kara idi; tüyleri yeni otomobil boyası gibi aynamsı bir cila ile kızgın güneş altında, pırıl pırıl yanıyordu.

Bunlar da bitti; göz alabildiğine uzanan bir düzlüğe çıkmışlardı; ne ağaç vardı, ne dere, ne ev! Yalnız ara sıra kocaman kocaman hayvanlara rast geliyorlardı; çok uzun bacaklı, çok uzun boylu, sırtları kabarık, kambur hayvanlar trene bakmıyorlardı bile... Ağızlarında beyazımsı bir köpük çiğneyerek dalgın ve küskün arka arkaya, ağır ağır, yumuşak yumuşak, iz bırakmadan ve toz çıkarmadan gidiyorlardı

- Yukarıdaki bölümde hikâyenin geçtiği yer nasıl bir değişikliğe uğramıştır?

Yamaçlarında keçiler otlayan, kuru, yalın, çatlak dağlar arasından geçiyorlardı.

- Hasan'ın duygularıyla olayların geçtiği yerin değişimi arasında bir ilişki var mıdır? Sebepleriyle birlikte aşağıdaki bölüme yazınız.

Vardır. Çünkü

Otomobil boyası gibi aynaması bir cilla kızgın güneş altında, pırıl pırıl yanıyordu.

Yoktur. Çünkü

- Yukarıdaki bölümde doğanın geçirdiği değişiklik ile Hasan'ın değişen duyguları arasında bir ilişki var mıdır? Sebepleriyle birlikte aşağıdaki bölüme yazınız.

Vardır. Çünkü

Ne ağaç vardı, ne dere, ne ev! Yalnız ara sıra kocaman kocaman hayvanlara rast geliyorlardı.

Yoktur. Çünkü

Öğrenci Çalışma Kâğıdı-4

Karşıtlıkları Bul

Hikâyede tespit ettiğiniz ilişkileri aşağıdaki kutucuklara yazınız.

İstanbul'da mutluyken Vapura bindiğinde kimse onun dilinde konuşmuyor ve hep yabancı kişilerdi.

İstanbul'da gülerken burada hep durgun ve mutsuzdu

Memleketinde onunla ilgilenirdiler burada hiç ilgilenmiyorlar.

Babasıyla konuşmazken İskiciyle konuşuyordu.

Hikâyeden hareketle ulaştığınız düşünceler nelerdir? Kısaca ifade ediniz

Hasan'ın yetim olması sonra onu Arabistan'a halasının yanına göndermesine Vapurda kimse onun dilinde konuşmuyor oda hep durgun olması ve mutsuz olmasına sonra İskiciyle konuşmasında

EK-2. Hakkı Özkan'nın "Güneşe Doğru" Adlı Hikâyesini Etkinliklere Dayalı Göstergebilimsel Metin Çözümleme Yöntemiyle İncelme Amaçlı Hazırlanan Yönerge

Sayın hocam,

Bu yönergede, Hakkı Özkan'ın "Güneşe Doğru" adlı hikâyesi, metin analiz yöntemlerinden Göstergebilimsel Metin Analizi Yöntemi'yle ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin düzeylerine uygun olarak işlenmiştir. Göstergebilimsel Metin Analizi Yöntemi metinlerin yüzey yapısından hareketle derin yapısındaki anlama ulaşma çabasıdır. Bu yönergeyle "Etkinliklere Dayalı Göstergebilimsel Metin Çözümleme Yöntemi'nin Ortaokul Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Çözümleme Becerilerine Etkisi" adlı doktora tez çalışmasının uygulamasında kullanılmak üzere veri toplama amaçlanmıştır. Elde edilen veriler başka hiçbir amaçla kullanılmayacaktır. Emeğiniz ve katkılarınız için teşekkür ederim.

Ders: Türkçe
Sınıf: 7
Metin: Eskici/ Refik Halit Karay
Yaklaşık Süre: 4 ders saati
Temel Beceriler: Problem çözme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme.
Temel Dil Becerileri: Okuma, konuşma, yazma.

Amaç: Okuduğu metni anlama ve çözümleme.

Kazanımlar:

Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır.

Metnin konusunu belirler.

Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.

Olay, yer, zaman, şahıs, varlık kadrosu ve bunlarla ilgili unsurları belirler.

Okuduklarındaki örtülü anlamları bulur.

Metne ilişkin sorulara cevap verir.

Metnin türüyle ilgili özellikleri kavrar.

Metnin planını kavrar.

Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantıları fark eder.

Okuduklarını kendi hayatı ve günlük hayatla karşılaştırır.

Materyaller: Çalışma kâğıtları

1. Adım

1. Öğrencilerinizin hikâyeyi sessiz okuma yöntemiyle okumalarını ve anlamını bilmedikleri kelimeleri işaretlemelerini isteyiniz.

2. Sessiz okuma bittikten sonra anlamını bilmedikleri kelimelerin yer aldığı cümleleri tahtaya yazınız. Kelimelerin anlamlarını cümlenin bağlamından hareketle tahmin etmelerini isteyiniz. Kelimenin gerçek anlamına ulaşabilmeleri için ipucu veriniz. Kelimenin tahmin edilen anlamının gerçekle uyumlu olup olmadığını kontrol ediniz.

3. Hikâyede anlatımın kimin ağzından yapıldığını ve bunu metindeki hangi ifadelerden anladıklarını söylemelerini isteyiniz. Öğrencilerinizin bu soruyu yazardan bağımsız olarak cevaplamalarını sağlayınız. Amaç metni yazardan bağımsız olarak incelemektir.

4. Öğrencileriniz soruyu cevapladıktan sonra hikâyenin kahramanların ağzından değil olayların dışarıdan gözlemleyen birinin ağzından anlatıldığını ifade ediniz.

2. Adım

1. Hikâye çözümlemenin sağlıklı olabilmesi için metnin başarılı bir şekilde kesitlere ayrılması önemlidir. Öğrencilerinize kesitlere ayırma işleminin metnin giriş, gelişme ve sonuç bölümlerini belirlemekten farklı olduğunu açıklayınız. Kesitlere ayırma işleminde zamanın, mekânın, kişilerin, olayların değişiminin ölçüt olarak kabul edileceğin söyleyiniz.

2. Öğrencilerinizin hikâyeyi kesitlere ayırmalarını söyleyiniz. Size verilen hikâye metni üzerinde belirtilmiş kesitleri, öğrencilerinizin kesitlere ayırma işlemi bittikten sonra onlara bu kesitleri gösteriniz. Burada amaç ortak kesitler oluşturmaktır.

3. Hikâyenin kesitlerinde hangi olaylardan bahsedildiği üzerine öğrencilerinizi konuşturunuz. Bu işlem öğrencilerin, kesitlerde anlatılan olaylara dikkatlerini çekmek amacıyla yapılacaktır. Öğrencilerinizin hikâyede anlatılan olayları fark etmesini sağlamanız yeterlidir.

3. Adım

1. Öğrencilerinize şu açıklamayı yapınız:

"Hikâyede ana kahraman arkadaşlarıyla birlikte karpuz motoruna kadar yüzmek isteyen çocuktur. Bu etkinlikte amacımız çocuğun hikâye içerisindeki amacını ve ulaşmak istediği şeyi ortaya çıkarmaktır. Çünkü çocuğun hikâye içerisindeki varlığını bu amaç ortaya çıkaracaktır. Bir hikâyede kahramanların hiçbiri nedensiz olarak hikâyede yer almaz. Her birinin hikâyede anlatılan olaylar içerisinde belli bir amacı ve görevi vardır."

2. Bu etkinliğin amacı kahramanların karakter özellikleri üzerinde yoğunlaşmadan hikâye içerisindeki görevlerini, işlevlerini belirlemektir. **Çalışma Kâğıdı-1**'i öğrencilerinize

dağıtınız. Öğrencileriniz kutucukların içindeki soruları cevaplandırdıktan sonra o soruların cevaplarını şu şekilde veriniz:

Çocuğun amacı: Arkadaşlarıyla birlikte karpuz motoruna kadar yüzüp motordan karpuz almak.

Amaca ulaşmak için yaptığı şeyler: Cesaretini toplayarak arkadaşlarıyla denize girip yüzmeye başlar.

Onu engelleyenler: Bazı arkadaşlarının onun cesaretini kırmak istemesi, denize girdikten sonra dalgaların ve güneşin onun yüzmesini zorlaştırması engellerdir.

Ona yardım edenler: Bazı arkadaşlarının ona cesaret vermesi ve kendi içindeki başarma inancı.

NOT: siz sorunun cevabını verdikten sonra öğrencilerinizin yazdıkları cevapları değiştirmelerine engel olmaya çalışınız. Amacınızın doğru cevap üzerinde uzlaşmak olduğunu söyleyiniz.

4. Adım

1. Çalışma Kâğıdı-1'de kahramanların hikâye içerisindeki amaçları, başka bir deyişle görevleri, belirlenmişti. Bir metinde kahramanların isimleri, kişilik özellikleri, dış görünüşlerinin betimlenmesi vs. okuyucuya belli mesajlar verir. Bu etkinlikte amaç öğrencilerin karakterler ile ilgili betimlemeleri fark etmelerini ve bu betimlemeler aracılığıyla kahramanların karakter özelliklerine ulaşmalarını sağlamaktır.

2. Öğrencilerinize **Çalışma Kâğıdı-2'**yi dağıtınız. Verilen kutucuklara kahramanlarla ilgili anahtar kelimeler yazmalarını isteyiniz. Bu kelimeleri belirlerken kahramanların betimlendiği bölümlere dikkat etmeleri gerektiğini, anahtar kelimelerin kahramanların her türlü özelliklerini (dış görünüş, karakter, davranış, demografik özellikler.. vs.) kapsayabileceğini ifade ediniz.

3. Zamanla ilgili soruda öğrencilerinizin hikâyede olayların geçtiği zamanı ifade eden kelimelerden yola çıkarak hikâyenin zamanını belirlemelerini sağlayınız.

4. Mekânla ilgili soruda öğrencilerinizin çocuğun yaşadığı zorlukları da dikkate alarak cevaplamalarını isteyiniz.

5. Adım

1. Bu etkinlikte amaç öğrencilerin hikâye içerisindeki dönüşümleri fark etmelerini sağlamaktır. Hikâye çok iyi yüzemeyen bir çocukla arkadaşlarının dalga geçmesi üzerine çocuğun onların gittiği yere kadar yüzmek istemesi ve bu süreçte yaşadıklarından oluşmaktadır. Hikâyenin **giriş bölümünde** çocuk karpuz motorlarına kadar yüzme becerisine sahip değildir. **Gelişme bölümünde** cesaretini toplar ve arkadaşlarının tahrikleri sonucunda onlarla birlikte gitmeye karar verir. **Sonuç bölümünde** ise kısmen başarılı olmuştur. Arkadaşlarıyla yüzmeye başlamış ancak onlar karpuzu alıp kıyıya çıktıklarında çocuk hâlâ kıyıya ulaşma çabası içerisinde kalmıştır.

2. Öğrencilerinizin bu dönüşümü fark etmelerini sağlamak için etkinliği yapmadan önce onlara ipucu vererek onları yönlendiriniz.

6. Adım

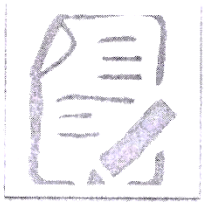
1. Kurmaca metinlerde de olaylar gerçek hayatta olduğu gibi ilişkiler üzerine kurulmuş bir yapıdır. Olayları ortaya çıkaran çatışmalar ve ilişkiler vardır. Bu etkinlikte amaç öğrencilerin bu ilişkileri tespit etmelerini sağlamaktır. mekân yabancılaştıkça mutsuzlaşır ve suskunlaşır.

2. Öğrencilerinize **Çalışma Kâğıdı-4**'ü dağıtınız. İlişkiler kimi zaman farklılıklar kimi zaman da benzerlikler üzerine kurulabilir. "Güneşe Doğru" hikâyesinde çocuğun başarı ve başarısızlık arasındaki dönüşümünü bir ilişki örneği olarak öğrencilerinize verebilirsiniz. Bir başka ilişki örneği ise çocuğun arkadaşlarının bir kısmının acımasız bir kısmının ise vicdanlı davranmasıdır. Öğrencilerinizin bu ilişkileri tespit edebilmeleri için onlara kendi hayatlarından veya örnek olaylardan yola çıkarak ipuçları veriniz. Hikâye metinlerinin bu ilişkiler üzerine kurulmuş bir yapı olduğunu vurgulayınız.

7. Adım

1. Yapılan etkinliklerdeki temel amaç hikâyenin zaman, mekân, varlık kadrosu gibi unsurlarının tesadüfen bir araya gelmediğini her birinin metin içerisinde bir işlevi olduğunu hissettirmektir.

2. Hikâye çözümlemesi bittikten sonra yukarıda yapılan etkinlikleri bu doğrultuda toparlayarak öğrencilerinizin bu fikre ulaşmasını sağlayınız.



Öğrenci Çalışma Kâğıdı-1

Sorularım var



"Güneşe Doğru" hikâyesinin kahramanı çocuk ile ilgili sorularımı cevaplandırır mısın?

Hikâye kahramanı çocuğun amacı nedir?

Hikâye kahramanı çocuğun amacı kuydaki çocuklar gibi yüzebilmektir.

Hikâyedeki çocuk bu amaca ulaşmak için neler yapıyor?

Hikâyedeki çocuk bu amaca ulaşmak için ne olursa olsun o çocuklarla birlikte yüzeceğini söylüyor.

Hikâyede çocuğun amacına ulaşmasını engelleyenler (herhangi bir duygu, düşünce, kişi olabili)r var mıdır? Varsa bunlar nelerdir/kimlerdir?

Hikâyede çocuğun amacına ulaşmasını engelleyenler vardır. Bunlar bir grup çocuktur.

Hikâyede çocuğun amacına ulaşması için ona yardım edenler (herhangi bir duygu, düşünce, kişi olabilir) var mıdır? Varsa bunlar nelerdir/kimlerdir?

Hikâyede çocuğun amacına ulaşması için ona yardım edenler vardır. Bunlar azim ve kararlılık duygularıdır.

Sizce diğer çocukların hikâyedeki çocuğa davranışlarını doğru buluyor musunuz? Neden?

Diğer çocukların hikâyedeki çocuğa davranışlarını doğru bulmuyorum. Çünkü bu hikâyede çocuklar alaycı bir tutumda bulunuyor.

Siz diğer çocukların yerinde olsaydınız hikâyenin kahramanı çocuğa nasıl davranırdınız?

Ben diğer çocukların yerinde olsaydım çocuğu amacına ulaşma yolunda teşvik ederdim.

Siz hikâyenin kahramanı çocuk olsaydınız çocukların bu davranışı karşısında ne yapardınız?

Ben hikâyenin kahramanı çocuk olsaydım çocukların bu davranışı karşısında amacımdan yılmazdım.



Öğrenci Çalışma Kâğıdı-2

Aşağıda hikâyenin kahramanları verilmiştir. Bu kahramanların fiziksel ve kişilik özellikleri ve davranışlarıyla ilgili 3 anahtar kelime yazınız. Bu kelimeleri hikâyeden hareketle belirleyiniz. Seçtiğiniz Anahtar kelimeleri seçme sebeplerinizi de ilgili kutucuğa yazınız.

Kahramanlar	Anahtar kelimeler	Kelimeleri seçme sebebiniz
Ana kahraman çocuk	Sarı saçlı, yüzmekten korkan ve güneşteniyice yanmış	Böyle tasvir edilmesi.
Diğer çocuklar	Alaycı, bencil ve saygısız	Böyle tasvir edilmesi.

Hikâyenin yaşandığı zamanı belirleyiniz. Bunu hikâyedeki hangi ifadelerden anladığınızı yazınız.

Hikâyenin yaşandığı zaman sahil kenarında bir yaz günü. Bunu hikâyedeki "Kumluğa uzanmış, kayalardan türlü numaralarla denize atlayanlara bakıyordu.

Siz yazar olsaydınız hikâyenin mekânını nasıl betimlerdiniz? Niçin?

Ben yazarın yerinde olsaydım hikâyenin mekânını; "güneşin tam olarak kumları kızdırdığı, çocukların denize girip çıktığı yer" olarak betimlerdim.



Öğrenci Çalışma Kâğıdı-3

Hikâyenin kahramanı çocuk hikâye boyunca arkadaşlarıyla birlikte karpuz taşıyan motorlara kadar yüzmek ister. Çocuğun isteğine ulaşabilmek için hikâyenin başından sonuna kadar neler yaptığını aşağıdaki kutucuklara yazar mısın?

Giriş bölümünde	Çocuğun grupla tanışması
Gelişme bölümünde	Grupla rekabete girmesi ve karpuz almak için yarışmaları
Sonuç bölümünde	Sarı saçlı çocuk isteğine kavuşmuş ve mutlu olmuştur.

Çocuk hikâyenin sonunda amacına ulaşmış mıdır ve mutlu mudur? Neden?

Evet amacına ulaşmış ve mutlu olmuştur. Çünkü mutlu olmasının sebebi en azından o derin'e girip karpuzu gemiden almak için cesaret etmişti.



Öğrenci Çalışma Kâğıdı-4

Hikâyede tespit ettiğiniz ilişkileri aşağıdaki kutucuklara yazınız.

Çocuğun bir yanda yüzeme korkusu	→	Bir yandan yüzebilme hırsı
Çocukların birkaçı kötü davranıyor.	→	Birkaçında ona iyi davranıyor.
Bir yandan boğulma korkusu	→	Bir yandada yine çocukların ona korkak demesinden kıyıya varmak istemesi

Bu hikâyeden ne öğrendiniz? Kısaca ifade ediniz.

İnsanların bir şeyi yapabileceğine yanlızca kendisine güvenmesi gerektiğini anlatıyor. Eğer o çocuk kendine güvenmeseydi, çocukların ona korkak demesi onu pek önemli değildi.

EK-3. Orhan Kemal'in "Harika Çocuk" Adlı Hikâyesini Etkinliklere Dayalı Göstergebilimsel Metin Çözümleme Yöntemiyle İnceleme Amaçlı Hazırlanan Yönerge

Sayın hocam,

Bu yönergede, Orhan Kemal'in "Harika Çocuk" adlı hikâyesi, metin analiz yöntemlerinden Göstergebilimsel Metin Analizi Yöntemi'yle ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin düzeylerine uygun olarak işlenmiştir. Göstergebilimsel Metin Analizi Yöntemi metinlerin yüzey yapısından hareketle derin yapısındaki anlama ulaşma çabasıdır. Bu yönergeyle "Etkinliklere Dayalı Göstergebilimsel Metin Çözümleme Yöntemi'nin Ortaokul Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Çözümleme Becerilerine Etkisi" adlı doktora tez çalışmasının uygulamasında kullanılmak üzere veri toplama amaçlanmıştır. Elde edilen veriler başka hiçbir amaçla kullanılmayacaktır. Emeğiniz ve katkılarınız için teşekkür ederim.

Ders: Türkçe
Sınıf: 7
Metin: Harika Çocuk/ Orhan Kemal
Yaklaşık Süre: 4 ders saati
Temel Beceriler: Problem çözme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme.
Temel Dil Becerileri: Okuma, konuşma, yazma.

Amaç: Okuduğu metni anlama ve çözümleme.

Kazanımlar:

Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır.

Metnin konusunu belirler.

Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.

Olay, yer, zaman, şahıs, varlık kadrosu ve bunlarla ilgili unsurları belirler.

Okuduklarındaki örtülü anlamları bulur.

Metne ilişkin sorulara cevap verir.

Metnin türüyle ilgili özellikleri kavrar.

Metnin planını kavrar.

Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantıları fark eder.

Okuduklarını kendi hayatı ve günlük hayatla karşılaştırır.

Materyaller: Çalışma kâğıtları

1. Adım

1. Öğrencilerinizin hikâyeyi sessiz okuma yöntemiyle okumalarını ve anlamını bilmedikleri kelimeleri işaretlemelerini isteyiniz.

2. Sessiz okuma bittikten sonra anlamını bilmedikleri kelimelerin yer aldığı cümleleri tahtaya yazınız. Kelimelerin anlamlarını cümlenin bağlamından hareketle tahmin etmelerini isteyiniz. Kelimenin gerçek anlamına ulaşabilmeleri için ipucu veriniz. Kelimenin tahmin edilen anlamının gerçekle uyumlu olup olmadığını kontrol ediniz.

3. Hikâyede anlatımın kimin ağzından yapıldığını ve bunu metindeki hangi ifadelerden anladıklarını söylemelerini isteyiniz. Öğrencilerinizin bu soruyu yazardan bağımsız olarak cevaplamalarını sağlayınız. Amaç metni yazardan bağımsız olarak incelemektir.

4. Öğrencileriniz soruyu cevapladıktan sonra hikâyenin doğrudan bir kahraman tarafından anlatıldığını ifade ediniz. Anlatımın kahramanın ağzından yapılmasının hikâyeye katkısının ne olduğunu öğrencilerinize sorarak farklı anlatıcı tiplerinin anlatıma nasıl bir etkisi olduğunu onlara hissettiriniz.

2. Adım

1. Öğrencileriniz metni okuduktan sonra onlara şu açıklamayı yapınız:

"Hikâyede arkadaşını görmeye gelen bir adamın Ayhan'la karşılaşması ve onunla yaptığı kısa sohbet anlatılmaktadır. Ayhan karakterinin bu hikâyede bir görevi yani işlevi vardır. Kendisine ait bir yaşamı ve o yaşamın anlatılmasıyla bize söylenmek istenen bir şeyler vardır. Bunlara ulaşabilmek için öncelikle hikâyenin ana kahramanı olan Ayhan'ın hikâyedeki durumunu ortaya koymamız gerekmektedir."

2.. Öğrencilerinize yol göstermek amacıyla hikâyenin kısa biz özetini yapınız. Ardından onlara **Çalışma Kâğıdı-1'i** dağıtınız. Öğrencileriniz soruları cevapladıktan sonra çalışma kâğıdındaki soruları siz de şu şekilde cevaplayınız:

Ayhan'ın ileride olmak istediği şey: Kaptan olmak ve denizlere açılmak ister.

Onu bu yolda destekleyenler*:* Onu hayalini gerçekleştirme yolunda destekleyen kişi veya durum bulunmamaktadır. Annesi öldüğü için ve babası da çok fazla onlarla ilgilenmediği için kardeşlerine bakmak ve çalışmak zorundadır.

Onu bu yolda engelleyeneler: Annesinin ölümü, okuldan ayrılması ve çalışmak zorunda olması, babası, büyük çocuk olması.

Ayhan hikâyenin başında ilerideki hayalini gerçekleştirmeye daha yakın durumdadır. Çünkü okula gitmektedir. Ancak hikâyenin sonunda hayalinden oldukça uzaktadır. Okuldan

ayrılmış ve çalışmaya başlamıştır. İleride okula gitme fırsatını yakalasa bile kendinden okumanın geçtiğini düşünmektedir.

NOT: siz soruların cevabını verdikten sonra öğrencilerinizin yazdıkları cevapları değiştirmelerine engel olmaya çalışınız. Amacınızın doğru cevap üzerinde uzlaşmak olduğunu söyleyiniz.

3. adım

1. Çalışma Kâğıdı-1'de kahramanların hikâye içerisindeki amaçları, başka bir deyişle görevleri, belirlenmişti. Bir metinde kahramanların isimleri, kişilik özellikleri, dış görünüşlerinin betimlenmesi vs. okuyucuya belli mesajlar verir. Bu etkinlikte amaç öğrencilerin karakterler ile ilgili betimlemeleri fark etmelerini ve bu betimlemeler aracılığıyla kahramanların karakter özelliklerine ulaşmalarını sağlamaktır.

2. Öğrencilerinize Çalışma Kâğıdı-2'yi dağıtınız. Öğrencilerinize kişilerin kullandıkları kelimelerin onların yaşamları ve hayat tarzları hakkında bilgi verip vermediğini sorunuz? İnsanların kullandıkları kelimelerin onların kişiliğini, hayat tarzlarını yansıttığını ifade ediniz. Ardından metinde geçen "kâat- tekliği toka etmek- tüymek- hava alıyoruz" kelime ve kelime gruplarının ne anlam ifade ettiğini sorunuz. Çalışma kâğıdında ilgili bölüme düşüncelerini yazmalarını isteyiniz.

3. Çalışma Kâğıdı-2'deki diğer etkinlikte ise hikâyedeki karakterlerin özellikleri yazılacaktır. Bu özellikler fiziksel ve kişilik özelliklerini kapsayabilir.

4. Adım

1. Öğrencilerinize **Çalışma Kâğıdı-3**'ü dağıtınız. Bu etkinlikte amaç hikâyedeki dönüşümlerin ortaya çıkarılmasıdır. Etkinlikte Ayhan'ın hayatındaki dönüşümleri fark etmeleri için Ayhan'ın geçmişteki, şimdiki ve gelecekteki hayatı sorulmuştur. Hikâyenin derin yapısında yer alan karşıtlıklardan birisi çocuğun bir yanda hayallerinin diğer yanda ise yaşadığı gerçeklerin olmasıdır. Bu nedenle çocuğun hayalindeki hayatın nasıl olduğu sorusu öğrencilere yöneltilmiştir.

2. Öğrencileriniz etkinliği tamamladıktan sonra soruları bir de siz cevaplandırınız. Hikâyenin derin anlamının Ayhan'ın yaşamı üzerine kurulduğunu öğrencilerinize söyleyiniz.

5. Adım

1. Öğrencilerinize **Çalışma kâğıdı-4**'ü dağıtınız. Hikâyede yer alan ve etkinlikte verilen kişilerin karşılaştırmasını yapmalarını isteyiniz.

1. Okula giden ve kendince hayalleri olan bir Ayhan'ın annesinin ölmesiyle bir dönüşüm yaşar ve hayatı tamamen değişir. Annesinin ölümü Ayhan'ın hayatında belli değişikliklere ve farklılıklara başka bir anlamda ise karşıtlıklara neden olur. Ayhan annesi öldükten sonra okula gitmemeye başlar. O artık çalışıp para kazanmak ve kardeşlerine bakmak onların bakımlarıyla ilgilenmek zorundadır. Bu açıdan bakıldığında Ayhan'ın hayatındaki en önemli karşıtlık annesinin varlığı ve sonrasında yokluğudur. Bu durumu öğrencilerinize farklı örnekler vererek açıklayınız. Ve onların da hikâyedeki karşıtlıkları tespit etmelerine ipuçları vererek yardımcı olunuz. Öğrencilerinizin hikâyede ulaşmaları gereken ilk karşıtlık aşağıda verilmiştir.

Hikâyedeki ilk karşıtlık: Ayhan'ın annesinin yaşaması – Ayhan'ın annesinin ölmesi

Buna bağlı olarak : Okul- çalışma hayatı

2. Ayhan'ın annesinin varlığı ve yokluğu hayatında başlı balına bir dönüşüm yaratırken bu yokluk da geçmiş ve gelecek hayatı arasında belirli karşıtlıklar oluşturur. Bunlardan ilki önceki hayatında hayallerine ulaşma umudu varken annesi öldükten sonra çalışmak zorunda olması bu umudu yok etmiştir. Öğrencilerinizin hikâyede ulaşmaları gereken ikinci karşıtlık aşağıda verilmiştir:

Hikâyedeki ikinci karşıtlık: umut- umutsuzluk

3. Annesi hayattayken Ayhan çalışmak zorunda değildir ve kardeşleriyle onun ihtiyaçları annesi tarafından karşılanmaktadır. Bunu annesi öldükten sonra ortada kaldıklarını ifade eden cümleden anlıyoruz. O halde hikâyedeki üçüncü karşıtlığın varlık ve yokluk olduğunu söyleyebiliriz. Bu varlık ve yokluk kavramlarının tamamen maddi olmadığını öğrencilerinize ifade ediniz.

Hikayedeki üçüncü karşıtlık: varlık- yokluk

6. Adım

1. Öğrencilerinize Çalışma Kâğıdı-5'i dağıtınız. Öğrencilerinize soruları cevapladıktan sonra sorular üzerinde birlikte konuşacağınızı söyleyiniz. Onlar soruları cevapladıktan sonra her soru üzerinde öğrencilerinizle konuşunuz.

1. soru: Bu soruda amaç Ayhan'ın bu sözü söylerken kendi hayatıyla kurduğu ilgiyi öğrencilere hissettirmektir. O da bir bakıma Robenson Crusoe gibi hayatta kalmak için hayallerinden vazgeçmiştir. Öğrencilerinize bu açıklamayı yaptıktan sonra onların cevaplarını dinleyerek konuşma ortamı oluşturunuz.

2. soru: Ayhan bir yetişkinin bile zorlukla yapacağı bir işi çok iyi yapması herkesi şaşırtmaktaır. Hikâyeyi anlatan adam onun cebinde misketleri görür. Bu aslında Ayhan'ın bir yetişkinin hayatına ve sorumluluklarına sahip olmasına rağmen içinde çocuk ruhunun olduğu göstermektedir. Bu açıklamanın ardından öğrencilerinizin cevaplarını alınız ve konuşma ortamı oluşturunuz.

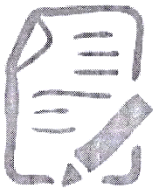
3. ve 4. Soru üzerinde öğrencilerinizi kısaca konuşturunuz.

Not: Hikâyeye yönelik etkinlikler bittikten sonra hikâye metinlerinin rastgele bir araya getirilmiş kişiler ve cümlelerden oluşmadığını aksine mantıklı bir şekilde seçilmiş ve bir araya getirilmiş anlamlı yapılar bütünü olduğunu ifade ediniz.



Öğrenci Çalışma Kâğıdı-1

Sorularım Var



Hikâyede Ayhan'ın hayali nedir?

Kaptan olmak

Onu bu hayaline ulaşma yolunda kim veya ne engellemiştir?

Kardeşleri ve Babası

Onu bu hayaline ulaşma yolunda destekleyenler var mıdır? Varsa bunlar kimlerdir?

Yok

Çocuk hikâyenin başında amacına ulaşmış mıdır? Neden?

Hayır ulaşmamış çünkü annesi öldükten sonra okuyamamış

Çocuk hikâyenin sonunda amacına ulaşmış mıdır? Neden?

Hayır ulaşamamış



Öğrenci Çalışma Kâğıdı-2

kâat

tekliği toka etmek

tüymek

hava alıyoruz

Çocuğun bu sözcükleri kullanıyor olmasını nasıl yorumlarsınız? Sebepleriyle birlikte açıklayınız.

Sokak ağzıyla söylenmiştir. Mecaz anlamlı kullanmışlar. Okula gitmediği için.

Aşağıda hikâyede yer alan kahramanlar verilmiştir. Bu kahramanların nasıl biri olduklarını ve fiziksel özelliklerini dikkate alarak onları ifade eden kelimeler yazınız.

Çocuk (Ayhan)	Patılı ve çalışmak zorunda bir çocuk.
Arkadaşını görmeye gelen adam	İyi biri ve
Baba	Baba işsiz çocuklarına bakmıyor kötü.
Ayhan'ın ustası	Kötü biri çocuğu çalıştırıyor.



Öğrenci Çalışma Kâğıdı-3



Aşağıdaki kutucuklarda belirtilen dönemlerde Ayhan'ın hayatının nasıl olduğunu yazınız.
Amacımız hikâyedeki dönüşümleri ortaya çıkarmak ☺

Ayhan'ın geçmişteki hayatı

Geçmişteki hayatı zorluk çekerek büyümesi Babasının ilgilenmemesi

Ayhan'ın şimdiki hayatı

Şimdiki hayatı biraz daha iyi olması düzene girmeleri

Ayhan'ın gelecekteki hayatı

Gelecekteki hayatı çok güzel eğlenceli geçmesini hayal etmek

Ayhan'ın hayal ettiği hayat

Hayal ettiği hayat düzenli ve okulunun iyi geçmesi

Öğrenci Çalışma Kâğıdı-4

Aşağıdaki kutucukta verilen kişilerin karakter özelliklerini karşılaştırır mısın?

Ayhan

Çok sorumlu ve fedakâr birisi.

Ayhan'ın babası

Çok sorumsuz ve vurdumduymaz birisi.

Ayhan'la konuşan adam

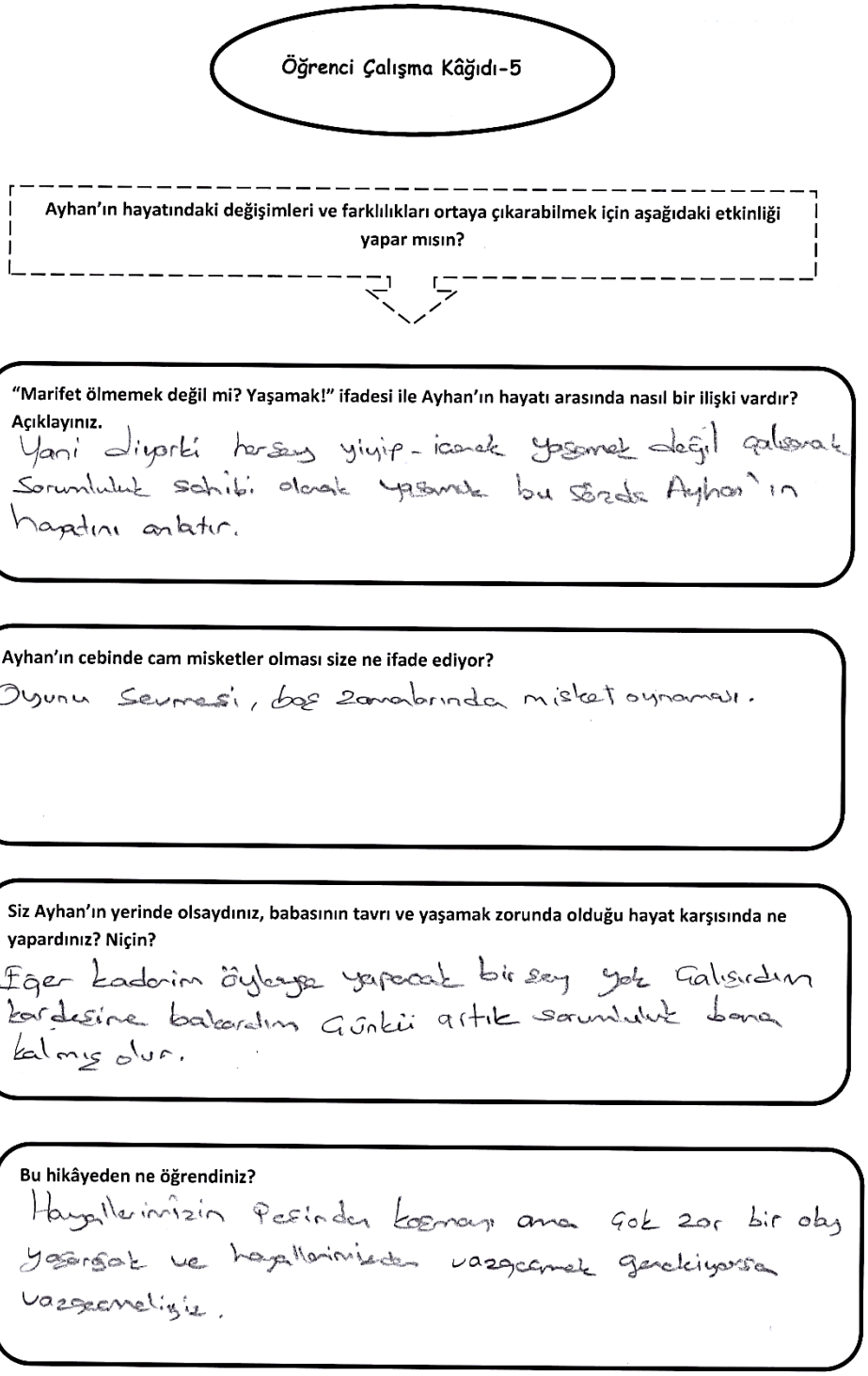
Konuşan adam çok içten, samimi ve nazik.

Ayhan'ın ustası

Kaba ve emir yağdıran dediğim dedik biri.

Aşağıdaki kutucuklara hikâyede yer alan karşıt durumları yaza mısın?

Örnek: Ayhan'ın annesinin yaşaması	**Örnek:** Ayhan'ın annesinin ölmesi
Ayhan okula gidiyordu.	Ayhan okula gitmiyor.
Kaptan olma hayali vardı.	Ama artık büyük biri gibi evin geçimini sağlıyor. Hayalleri söndü.
Geçimi aile karşılıyordu. Baba aileyle ilgileniyordu. Ayhan ilgilenmiyor.	Geçimi Ayhan karşılıyor. Ayhan aileyle ilgileniyor. Baba ilgilenmiyor.



EK.4. Dede Korkut Hikâyelerinden "Beğil Oğlu Emren Hikâyesi" Adlı Hikâyeyi Etkinliklere Dayalı Göstergebilimsel Metin Çözümleme Yöntemiyle İnceleme Amaçlı Hazırlanan Yönerge

Sayın hocam,

Bu yönergede, Dede Korkut Hikâyeleri'nden "Beğil Oğlu Emren Hikâyesi" adlı hikâyenin, metin analiz yöntemlerinden Göstergebilimsel Metin Analizi Yöntemi'yle ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin düzeylerine uygun olarak işlenmiştir. Göstergebilimsel Metin Analizi Yöntemi metinlerin yüzey yapısından hareketle derin yapısındaki anlama ulaşma çabasıdır. Bu yönergeyle "Etkinliklere Dayalı Göstergebilimsel Metin Çözümleme Yöntemi'nin Ortaokul Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Çözümleme Becerilerine Etkisi" adlı doktora tez çalışmasının uygulamasında kullanılmak üzere veri toplama amaçlanmıştır. Elde edilen veriler başka hiçbir amaçla kullanılmayacaktır. Emeğiniz ve katkılarınız için teşekkür ederim.

Ders: Türkçe
Sınıf: 7
Metin: Beğil Oğlu Emren Hikâyesi
Yaklaşık Süre: 4 ders saati
Temel Beceriler: Problem çözme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme.
Temel Dil Becerileri: Okuma, konuşma, yazma.
Amaç: Okuduğu metni anlama ve çözümleme.
Kazanımlar:
Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır.
Metnin konusunu belirler.
Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.
Olay, yer, zaman, şahıs, varlık kadrosu ve bunlarla ilgili unsurları belirler.
Okuduklarındaki örtülü anlamları bulur.
Metne ilişkin sorulara cevap verir.
Metnin türüyle ilgili özellikleri kavrar.
Metnin planını kavrar.
Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantıları fark eder.
Okuduklarını kendi hayatı ve günlük hayatla karşılaştırır.
Materyaller: Çalışma kâğıtları

1. Adım

1. Öğrencilerinizin hikâyeyi sessiz okuma yöntemiyle okumalarını ve anlamını bilmedikleri kelimeleri işaretlemelerini isteyiniz.

2. Sessiz okuma bittikten sonra anlamını bilmedikleri kelimelerin yer aldığı cümleleri tahtaya yazınız. Kelimelerin anlamlarını cümlenin bağlamından hareketle tahmin etmelerini isteyiniz. Kelimenin gerçek anlamına ulaşabilmeleri için ipucu veriniz. Kelimenin tahmin edilen anlamının gerçekle uyumlu olup olmadığını kontrol ediniz.

3. Hikâyede anlatımın kimin ağzından yapıldığını ve bunu metindeki hangi ifadelerden anladıklarını söylemelerini isteyiniz. Öğrencilerinizin bu soruyu yazardan bağımsız olarak cevaplamalarını sağlayınız. Amaç metni yazardan bağımsız olarak incelemektir.

4. Öğrencileriniz soruyu cevapladıktan sonra hikâyenin bir anlatıcı tarafından anlatıldığını ifade ediniz. Anlatımın hikâyenin kahramanları dışında biri tarafından yapılmasının anlatıma katkısının ne olduğunu öğrencilerinize sorunuz.

2. Adım

1. öğrencileriniz metnin tamamını okuduktan sonra onlara metni öncelikle bölümler hâlinde okuyacağınızı söyleyiniz. **Çalışma Kâğıdı-1**'i dağıtınız. Elinizdeki hikâye metninde belirlenmiş olan 1. Kesit'i öğrencilerinize okuyunuz. Onlara 1. Kesit'in kısa bir özetini yaptırdıktan sonra çalışma kâğıdı-1'deki 1. Kesit etkinliğini yapmalarını isteyiniz. Diğer kesitlerin etkinlikleri iöin aynı işlemi uygulayınız. (kesiti okuma-özet yaptırma- etkinliği yaptırma)

2. Öğrencileriniz Etkinliği tamamladıktan sonra;

1. Kesitte Bayındır Han'ın amacının, gelen haracı birine vermek ve onu sınıra göndermek olduğunu, Bayındır Han'ın haracı kabul edecek kimse bulamamasının onu engelleyen bir şey olduğunu ve Beğil'in bu haracı kabul ederek sınıra gitmek istemesinin de Bayındır Han'a yardımcı olan bir unsur olduğunu ifade ediniz.

2. Kesitte Beğil'in amacı, istediği şey Han tarafından takdir edilmektir. Umduğunu bulamaması ve atının övülüp kendisinin yerilmesi onu engelleyen bir durumdur. Beğil'e yardımcı olan bir kişi veya varlık olmadığını ifade ediniz.

3. Kesitte Beğil'in amacı Tekür'ü yenmektir ancak avda yaralanması onu engeller ve Tekür'ün karşısına çıkamaz. Oğlu Emren'in babasına yardımcı olarak ve onun yerine Tekür'ün karşısına çıktığını ifade ediniz.

4. Kesitte Emren ve Tekür karşı karşıya gelirler. Emren'in amacı Tekür'ü yenmektir. Bu yolda dualar ettiğini ve Tanrı'nın onun yardımcısı olduğunu ifade ediniz.

3. adım

1. Çalışma Kâğıdı-1'de kişilerin hikâyedeki görevleri ve işlevleri ortaya çıkarılmıştı. Öğrencilerinize **Çalışma Kâğıdı-2**'yi dağıtınız. Anlatının ana kahramanı Beğil'in hikâye süresince hangi durumlarla karşılaştığını belirlemek amacıyla **Çalışma Kâğıdı-2**'deki ilk etkinlik yaptırılacaktır. Bu etkinlikte Beğil'in amaçları doğrultusunda nasıl bir yol izlediği hikâyenin kesitleri dikkate alınarak belirlenecektir. Birinci kesitte Beğil'in karşılaştığı durum öğrencilere örnek olması bakımından ilgili kutucuğa yazılmıştır. Öğrencilerinizden, diğer kesitlerde Beğil'in hangi durumlarla karşılaştığını kısaca ifade etmelerini isteyiniz. Bu etkinlikte amaç öğrencilerin hikâyenin anlatı düzenini fark etmelerini ve ana kahramanın olaylar hikâyenin dönüşüm ve değişim noktalarını nasıl etkilediğini görmelerini sağlamaktır.

2. Çalışma Kâğıdı-2'deki diğer etkinlikte amaç öğrencilerin hikâye kahramanlarının karakter, fiziksel, ruhsal *vb*. özelliklerini belirleyebilmeleri ve bu sayede onların izleksel rollerini ortaya çıkarabilmelerini sağlamaktır. Öğrencilerinize yardımcı olabilmeniz için etkinlikte verilen kahramanların izleksel rollerine aşağıda yer verilecektir. Kahramanların özelliklerini belirtecekleri 3 anahtar kelimeyi ilgili kutucuğa yazmalarını isteyiniz.

Beğil: cesur, asi, avcı.

Emren: cesur, inançlı, kahraman

Tekür: düşman, korkak, kâfir

4. Adım

1. Öğrencilerinize **Çalışma Kâğıdı-3**'ü dağıtınız. Ardından onlara şu açıklamayı yapınız:

"Hikâyelerde yer alan göstergeler (renler, isimler, mekân, zaman, kişiler) rastgele seçilmez. Bu hikâyede de renk unsurlarına çokça yer verilmiştir. Öğrencilerinize "Sizce bu renkler rastgele mi seçilmiştir yoksa bir anlam ifade etmekteler mi?" sorusunu yöneltiniz ve onlara söz hakkı veriniz."

Cevapları aldıktan sonra etkinliği incelemelerini ve 'ak' ve 'kara' renklerinin hikâye içerisinde kimler ve neler için kullanıldığını belirlemelerini isteyiniz. Bu bölüm tamamlandıktan sonra yandaki kutucuk içinde yer alan soruyu cevaplamalarını isteyiniz.

Ak renginin olumlu ve güzel şeyler ve kişiler için kullanıldığına, **vbn**renginin ise olumsuz ve kötü şeyler ve kişiler için kullanıldığına dikkat çekiniz.

2. Hikâyeden seçilen "otağ, at, ok, yiğit, han, Oğuz, kılıç, av, yay ve tolga" kelimelerinin onlarda nasıl duygu ve düşünceler oluşturduğunu sorunuz. Öğrencilerinizden, cevapları aldıktan sonra, etkinliği tamamlamalarını isteyiniz.

5. Adım

1. Öğrencilerinize **Çalışma kâğıdı-4**'ü dağıtınız. Öğrencileriniz etkinliğe başlamadan önce onlara şu açıklamayı yapınız:

"Hikâyelerde olay örgüsü karşıtlıkların bir araya gelmesiyle oluşur. Yukarıda hikâyenin farklı bölümlerinde hangi, olayların olduğunu gördünüz. Okuduğunuz hikâyede birbirine karşıt olan kahramanlar vardır ve olayların gelişimi de bu karşıt kahramanların birbirleri ile mücadele etmesinden doğar. Birbirine karşıt olan kahramanların yanında birbirine karşıt kavramlar da kullanılmıştır. Örnek olarak iyi ve kötü birbirine karşıt kavramlardır. Siz de hikâyede yer alan karşıt kahramanları ve kavramları tespit edeceksiniz."

2. öğrencileriniz karşıtlıkları tespit ettikten sonra altta yer alan soruları cevaplamalarını isteyiniz. Öğrencilerinizin soruları cevaplayabilmeleri için ihtiyaç duyduklarında onları yönlendiriniz. Önemli olan öğrencilerinizin soruları kendi düşünceleri doğrultusunda cevaplayabilmeleridir.

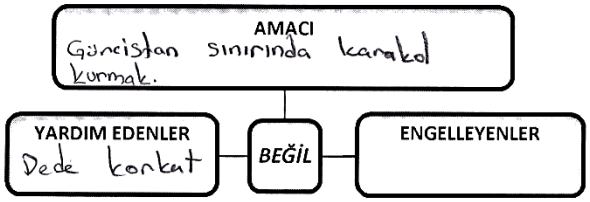
Not: Hikâyeye yönelik etkinlikler bittikten sonra hikâye metinlerinin rastgele bir araya getirilmiş kişiler ve cümlelerden oluşmadığını aksine mantıklı bir şekilde seçilmiş ve bir araya getirilmiş anlamlı yapılar bütünü olduğunu ifade ediniz.

Öğrenci Çalışma Kâğıdı-1

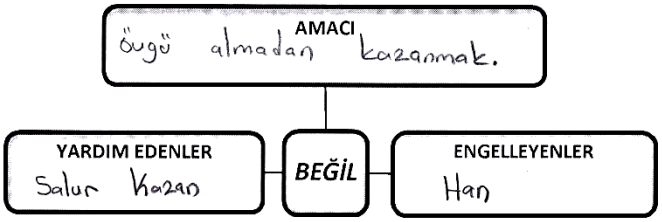
Kahramanlarımın görevlerini belirler misin?



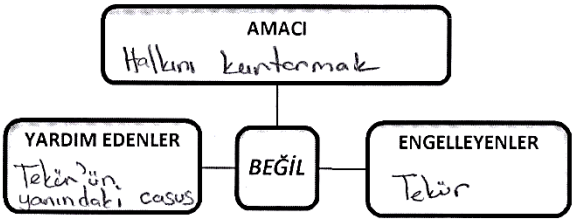
1. **Kesit**



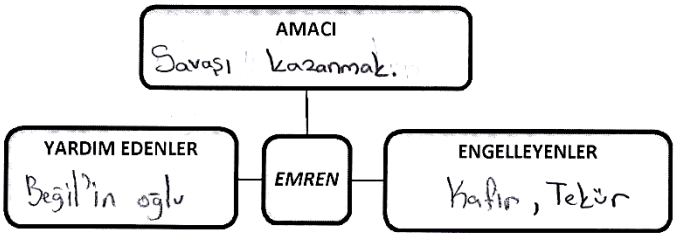
2. **Kesit**



3. **Kesit**



4. **Kesit**





Öğrenci Çalışma Kâğıdı-2



Hikâyenin ana kahramanlarından Beğil'in, hikâyenin kesitlerinde nasıl bir görev üstlendiğini aşağıdaki kutucuklara yazınız. (Birinci kesitte Beğil'in üstlendiği görev size örnek olarak verilmiştir.)

Birinci Kesit	İkinci Kesit	Üçüncü Kesit	Dördüncü Kesit
Gelen haracı ve sınır boyunda karakol olmayı kabul etmesi	Beğil sinirli bir şekilde eve geldi olanları eşine anlatı eşide ava gitmesin, tavsiye eti ada ava gitiğinde ayağını kırdı	Eve geldinde kimseye bişe demedi yatana yattı olanları sonra eşine anlattı eşide yardımcısına söyledi ayakırıldı düşman dışı onlarda savaşa geldi	düşmanlarla savaşma Beğilin oğlu gitti düşman savaşı kazanmak üzerinde beğilin oğlu tanrıya yönelme savaşı kazandı.

Aşağıda Beğil Oğlu Emren Hikâyesi'nde yer alan kahramanlar verilmiştir. Bu kahramanların sizde bıraktığı izlenimleri ve kahramanlarla ilgili hikâyedeki ifadeleri dikkate alarak onların özelliklerini belirten 3'er anahtar kelimeyi ilgili yere yazınız.

	ANAHTAR KELİMELER	
KAHRAMANLAR	Sizdeki izlenimlerden hareketle	Hikâyedeki ifadelerden hareketle
BEĞİL	Avı seven derdini kimseye anlatmayan kırılgan	Oğluna güvenen Gücüstan kırakol yöneten tetbirli olan düşmanda acıdı olan
EMREN	Cesaretli Yendine güvenen	Allahdan başka kimseye inanmayan Ailesine düşkün
TEKFUR	inancsız acımasız kötü	72 tane puta inanan Düşman
DEDE KORKUT	yaşlı sözü geçen önemli kararlar alan	Beyliği yönetenler



Öğrenci Çalışma Kâğıdı-3

Aşağıda bulutların içerisinde yer alan renklerin hikâyede kim veya ne için kullanıldıklarını ilgili kutucuklara yazınız.

AK

Örn: Otak
alın
el
yaylak
Sokal

KARA

cin s
- giyimli
bos
dağlar
Çelik

Ak ve kara renklerinin nitelediği kişi veya nesnelerden hareketle hikâyede kullanılan renklerin nasıl bir görevi olduğunu ve neyi temsil ettiklerini yazınız.

Ak
Daha iç açıcı güzel ve daha iyi şeylerin yazımında kullanılır.

Kara
Daha kötü gibi kötü şeylerden bahsederken genelde kullanılır.

Aşağıdaki kelimelerin hikâyeden hareketle size ne düşündürdüğünü karşılarına yazınız

OTAĞ =) Eskiden büyük ve süslü çadırlara verilen at

Oğuz =) Geniş toplulluk

AT =) Üstüne binilen bir hayvan

KILIÇ =) Savaşlarda kullanılan bıçak türü bir alet

AV =) İnsanların yemek ihtayacı olduklarında yenilebilen hayvanları öldürmesi.

OK- YAY =) Genelikle savaşlarda kullanılan genelde uzaktan kullanılan kesici alet

HAN =) Eskide türk hükümdarlarına verilen unvan

YİĞİT =) Cesaretli, güçlü kişilere denilir.

TOLGA =) Başlık

Öğrenci Çalışma Kâğıdı-4

Hikâyedeki karşıtlıkları aşağıdaki kutucuklara yazınız.

	İYİ KARAKTERLER	KÖTÜ KARAKTERLER
KİŞİLER	Beğil Emren Dede Korkut Bayındır Han Eşi	Tekür Hafirler Casuslar

	OLUMLU KAVRAMLAR	OLUMSUZ KAVRAMLAR
KAVRAMLAR	Ak İyi Dost Kazanan	Kara Kötü Düşman yenilen

1. **Yukarıda belirlediğiniz karşıtlıkların hikâyenin oluşumunda ve hikâyedeki olayların değişiminde/dönüşümünde nasıl bir işlevi vardır?**

İnsanlar düşman ve dost olarak ayrılıyor. Savaş çıkıyor ve kazanan ile yenilen oluyor.. Kötüler herzaman kara ,iyiler ak olarak biliniyor.

2. **Hikâye sizce başka ne şekilde sonlanabilirdi?**

Bence güzel bitmiş.

3. **Hikâyedeki kahramanların ya da olayların benzerine bugünki yaşantınızda rastlar mısınız? Sebepleriyle birlikte açıklayınız.**

Hayır. Bu zamanda ülkemizde savaş yok.

4. **Bu hikâyeyi okumak size neler kazandırdı?**

Herzaman iyilerin ve cesurların kazandığını ve kötülerin kaybettiğini gördüm.

EK.5. Sait Faik Abasıyanık'ın "Son Kuşlar" Adlı Hikâyesini Etkinliklere Dayalı Göstergebilimsel Metin Çözümleme Yöntemiyle İnceleme Amaçlı Hazırlanan Yönerge

Sayın hocam,

Bu yönergede, Sait Faik Abasıyanık'ın "Son Kuşlar" adlı hikâyesi, metin analiz yöntemlerinden Göstergebilimsel Metin Analizi Yöntemi'yle ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin düzeylerine uygun olarak işlenmiştir. Göstergebilimsel Metin Analizi Yöntemi metinlerin yüzey yapısından hareketle derin yapısındaki anlama ulaşma çabasıdır. Bu yönergeyle "Etkinliklere Dayalı Göstergebilimsel Metin Çözümleme Yöntemi'nin Ortaokul Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Çözümleme Becerilerine Etkisi" adlı doktora tez çalışmasının uygulamasında kullanılmak üzere veri toplama amaçlanmıştır. Elde edilen veriler başka hiçbir amaçla kullanılmayacaktır. Emeğiniz ve katkılarınız için teşekkür ederim.

Ders: Türkçe
Sınıf: 7
Metin: Son Kuşlar/ Sait Faik Abasıyanık
Yaklaşık Süre: 4 ders saati
Temel Beceriler: Problem çözme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme.
Temel Dil Becerileri: Okuma, konuşma, yazma.
Amaç: Okuduğu metni anlama ve çözümleme.
Kazanımlar:
Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır.
Metnin konusunu belirler.
Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.
Anlatımın kimin ağzından yapıldığını belirler.
Olay, yer, zaman, şahıs, varlık kadrosu ve bunlarla ilgili unsurları belirler.
Okuduklarındaki örtülü anlamları bulur.
Metne ilişkin sorulara cevap verir.
Metnin türüyle ilgili özellikleri kavrar.
Metnin planını kavrar.
Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantıları fark eder.
Okuduklarını kendi hayatı ve günlük hayatla karşılaştırır.
Materyaller: Çalışma kâğıtları

Birinci Adım

1. Hikâyeyi okumaya başlamadan önce öğrencilerinizin sizi takip etmesini isteyiniz. Belli yerlerde duracağınızı ve metni okumaya onların devam edeceğini söyleyiniz.

2. Öğrencilerinizin hikâyeyi sessiz okuma yöntemiyle okumalarını ve anlamını bilmedikleri kelimeleri işaretlemelerini isteyiniz.

3. Sessiz okuma bittikten sonra anlamını bilmedikleri kelimelerin yer aldığı cümleleri tahtaya yansıtınız. Kelimelerin anlamlarını cümlenin bağlamından hareketle tahmin etmelerini isteyiniz. Kelimenin gerçek anlamına ulaşabilmeleri için ipucu veriniz. Kelimenin tahmin edilen anlamının gerçekle uyumlu olup olmadığını kontrol ediniz.

4. Hikâyede anlatımın kimin ağzından yapıldığını ve bu kişinin olayla ilişkisinin ne olabileceğini sorunuz. Öğrencilerinizin bu soruları yazardan bağımsız olarak cevaplamasını sağlayınız. Amaç metni yazardan bağımsız olarak incelemektir.

İkinci Adım

1. Hikâye çözümlemenin sağlıklı olabilmesi için metnin başarılı bir şekilde kesitlere ayrılması önemlidir. Öğrencilerinize kesitlere ayırma işleminin metnin giriş, gelişme ve sonuç bölümlerini belirlemekten farklı olduğunu açıklayınız. Kesitlere ayırma işleminde zamanın, mekânın, kişilerin, olayların değişiminin ölçüt olarak kabul edileceğini ifade ederek şu örneği veriniz: "**Burada öğrencilerinizin geçirdikleri bir günlerini örnek olarak verebilirsiniz. Bir gün içerisinde farklı zamanlarda, farklı mekânlarda, farklı olaylar yaşadıklarını ve bir günlerini kesitlere ayırmak istediklerinde bu değişimleri dikkate alacaklarını söyleyerek örneği genişletebilirsiniz.".** Hikâyeyi de bu ölçütleri dikkate alarak kesitlere ayırmalarını isteyiniz.

2. Hikâyenin kesitlerinde hangi olaylardan bahsedildiği üzerine öğrencilerinizi konuşturunuz. Bu işlem öğrencilerin, kesitlerde anlatılan olaylara dikkatlerini çekmek amacıyla yapılacaktır. Öğrencilerinizin hikâyede anlatılan olayları fark etmesini sağlamanız yeterlidir.

Üçüncü Adım

1. Hikâyede yer alan canlı cansız bütün varlıkların metin içerisinde bir amacı ve görevi vardır. Kahramanları da amaçlarına yönelten bir itici güç vardır. Bu güç bir olay, kişi vs. olabileceği gibi bir duygu, düşünce de olabilir. Amaçlarına ulaşmak için belli eylemler gerçekleştirmek isteyen kahramanı engelleyen veya ona yardım eden unsurlar da hikâye metni içerisinde yer alır.

2. **"Gelecek sene TEOG sınavına gireceksiniz. Sınavı kazanmak sizin amacınızdır. Sizi bu amaca yönelten şey ise iyi bir okulda okumak, emeklerinizin karşılığını almak istemenizdir. Bu sürede sizin ders çalışmanıza yardımcı unsurlar (öğretmenler, dershane, kurs, anne, baba, kardeşler vs.) olabileceği gibi sizi engelleyen (arkadaşlar, bilgisayar, tablet, televizyon vs.) olaylar veya kişiler de olacaktır.".** Hikâyelerde de kahramanlar tıpkı gerçek hayatta olduğu gibi böyle durumlar yaşarlar. Burada amacımız kahramanların bu yönlerini ortaya çıkarmaktır. Öğrencilerinize **Çalışma Kâğıdı- 1**'i dağıtınız.

Dördüncü Adım

1. Çalışma Kâğıdı-1'de kahramanların hikâye içerisindeki amaçları, başka bir deyişle görevleri, belirlenmişti. Bir metinde kahramanların isimleri, kişilik özellikleri, dış görüntülerinin tasviri vs. okuyucuya belli mesajlar verir. Öğrencilerinizi günlük hayatta karşılaştıkları insanların dış görünüşleri ile kişilik özellikleri arasındaki ilişki üzerine konuşturunuz.

2**. Çalışma Kâğıdı-2**'yi dağıtınız. Hikâyenin aşağıda verilen paragrafını tahtaya yansıtınız veya yazınız. Paragrafta Konstantin'i betimleyen kelimeleri buldurunuz. Koyu yazılan kelimelerin ne çağrıştırdığını ve nasıl bir insan izlenimi bıraktığını sorunuz. Burada önemli olan kullanılan kelimelerin bir seçim olduğunu ve anlatıma katkılarını fark etmelerini sağlamaktır.

> "*Hele bir tanesi vardı, bir tanesi. Çocukları bu işe seferber eden de oydu. Ökseleri cumartesi gecesinden hazırlayan da… Konstantin isminde* ***bir herifti****. Galata'da bir yazıhanesi vardı. Zahire tüccarıydı.* ***Kalın, tüylü*** *bilekleri,* ***geniş*** *göğsü,* ***delikleri kapanıp açılan, üstü kara benekli bir*** *burnu,* ***deriyi yırtmış da fırlamış*** *gibi saçları,* ***kısa kısa*** *bir yürümesi,* ***kalın kalın*** *bir gülmesi…"*

3. Aşağıdaki paragrafı aynı şekilde incelemelerini isteyiniz. Bu iki çalışmada da öğrencilerin betimlemelerin farkına varmaları ve anlama ne gibi katkıları olduğunu fark etmeleri önemlidir.

> *"Hani* ***sessiz, zenginliğini belli etmez, mütevazı*** *adamdı da… Konu komşusu da severdi hani. Hiçbir şeye, hiçbir dedikoduya karışmazdı. Sabahleyin işine* ***kısa kısa adımlarla*** *koşarken, akşam filesini doldurmuş vapurdan çıkarken görseniz;* ***iriliğine, sallapatiliğine****,* ***Karamanlı ağzı konuşuşuna****,* ***basit (…) sevimli şakalarına karşı****, hakkında kötü bir hüküm de veremezdiniz****. Kendi***

halinde, işi yolunda, hesaplı yaşayan bin bir tanesinden bir tanesiydi. *Ama güz mevsiminde birdenbire böyle* ***canavar*** *kesilirdi. Akşam beş otuz beş vapurunun arka tarafında yerleştiği iskemlesinde, denizin üstünde oldukça* ***mülayim*** *bakan gözlerini havaya kaldırır, eylül sonlarına doğru* ***şairane*** *gökyüzüne bakardı. Birden* ***yüzünün ve gözlerinin parladığını görürdünüz."***

4. Konstantin'in kişilik özellikleri ve dış görünüşü arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak için hazırlanan etkinliği yaptırınız. Bu etkinlikte amaç öğrencilerin hikâyede tasvir edilen kahramanların dış görünüşlerinin kişilik özelliklerini yansıttığını hissettirmektir. Burada dış görünüş ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi kavratmaları yeterlidir.

Beşinci Adım

1. Hikâyede olayların öykülendiği ve öykülenen olayların gerçekleştiği bir zaman dilimi vardır. Bunlara yazma zamanı ve olayların yaşandığı zaman adı verilmektedir. **Sabah uyandığınız andan okula geldiğiniz ana kadar birçok şey yaşadınız. Şu an bunları yazdığınızı düşünelim. Sizin yazma zamanınız şu andır. Ancak olayların geçtiği zaman öğleden öncedir. Hikâyede de bu şekilde iki ayrı zaman vardır. (örnekleri öğrencilerin kavrama durumuna göre çeşitlendirebilirsiniz).**

2. Öğrencilerinize **Çalışma Kâğıdı-3**'ü dağıtınız. Hikâyede kullanılan zaman eklerinin bulunması öyküleme zamanı hakkında yorum yapılmasını kolaylaştıracaktır. Hikâyenin hangi zaman ekiyle anlatıldığını bulan öğrencilerinizin, kullanılan zaman ekiyle bu ekin hikâyenin anlatımına olan katkısı arasında ilişki kurmalarını sağlayınız. Metnin anlatımında en çok kullanılan zaman ekini belirlemelerini isteyiniz. Metinde en çok geçmiş zaman eki kullanılmıştır. Bu zaman ekinin metnin anlatımında nasıl bir etkisi olduğunu sorunuz. Öğrencileriniz cevaplarını çalışma kâğıdına yazdıktan sonra geçmiş zamanın anlatıma kesinlik kattığını ifade ediniz. Metnin son paragrafında gelecek zaman eki kullanılmıştır. Gelecek zaman eki kullanılarak geçmişle gelecek arasında bağlantı kurulduğunu açıklayınız

3. Metinde mekân belirten veya çağrıştıran sözcükler hikâyenin nerede geçtiği hakkında bilgi verir. Hikâyenin diğer unsurları gibi mekânın da metin içerisinde farklı işlevleri vardır. Mekân kişilerin çevreyi algılayış biçimlerini, ruhsal durumlarını, karakterlerini açıklayabilir

4. Etkinliğe başlamadan önce mekânın insan üzerindeki etkisini yine öğrencilerinizin kendi hayatından örneklerle açıklayınız. **Değişik mekânlarda bizim ruh hâlimizde ve düşüncelerimizde farklılıklar gözlenir. Evdeki ruh hâliniz ve davranışlarınızla okuldaki birbirinden farklıdır. Okulda öğrenci, evde ailenizin bir ferdi olursunuz. Hafta sonu**

ailenizle bir piknik alanına gittiğinizi düşünün. Kapalı bir mekânda hissettiklerinizle açık mekânda hissettikleriniz arasında da farklar olacaktır. Yani bulunduğunuz ortam sizi şekillendirir ve duygu, düşüncelerinize yön verir (Açık ve kapalı mekân olarak örnekleri değiştirebilir ve genişletebilirsiniz).

5. Mekân, doğrudan özel isim olarak metinde yer alabileceği gibi zarf (önünde, üzerinde, yanında..) ve sıfatlarla (kocaman, büyük, geniş..) da belirtilebilir.Öğrencilerinize gerekli yerlerde açıklamalar yaparak onlara rehberlik ediniz.

Altıncı Adım

1. Her şey zıttıyla anlam kazanır. Siyah beyazla birlikte düşünüldüğünde, iyi kötünün varlığında, sağlık hastalığın olduğu zamanda değerli ve anlamlıdır. Kurmaca metinlerde de gerçek hayatta olduğu gibi zıtlıklar çatışmaları ortaya çıkarır ve olayların merkezinde bu çatışmalar vardır. Hikâye metinleri de genellikle zıtlıklar ve çatışmalar üzerine kuruludur. Zıtlıklar olayların içerisinde olabileceği gibi zaman, mekân ve kahramanların karakterlerinde de olabilir.

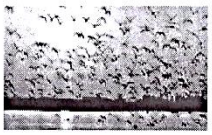
2. "Son Kuşlar" hikâyesinde zaman üzerindeki zıtlıklar geçmiş ve gelecek karşılaştırması ile sağlanmıştır. Geçmişte adaya gelen kuşlar artık gelmez olmuştur. Anlatıcının doğa sevgisine karşın diğer kahramanların bu tarz hassasiyetleri yoktur. Mekân bağlamında zıtlık ise adanın önceden kuşların uğrak yeri olmasına karşın artık kuşların görünmediği bir yer hâline gelmesidir.

3. **Çalışma Kâğıdı-4**'ü dağıtınız. Hikâyede dikkatlerini çeken zıt durumlar olup olmadığını sorunuz. Bu zıtlıkların yukarıda bahsedilen unsurlarda da olabileceğini ifade ediniz. Metin içerisindeki zıtlıkları ortaya çıkarabilmeleri için öğrencilerinize rehberlik ederek gerekli yerlerde ipucu veriniz.

Yedinci Adım

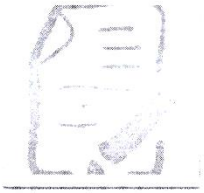
1. Yapılan etkinliklerdeki temel amaç hikâyenin zaman, mekân, varlık kadrosu gibi unsurlarının tesadüfen bir araya gelmediğini her birinin metin içerisinde bir işlevi olduğunu hissettirmektir.

2. Hikâye çözümlemesi bittikten sonra yukarıda yapılan çalışmaları bu doğrultuda toparlayarak öğrencilerinizin bu fikre ulaşmasını sağlayınız.



Öğrenci Çalışma Kâğıdı-1

Kahramanlarımın
görevlerini belirler misin?



AMACI
Kuşların özgür olması yeni adaya gelmeleri

YARDIM EDENLER
hikayeyi anlatan kişi yazar

HİKÂYEYİ ANATAN KİŞİ

ENGELLEYENLER
Konstantik Efendi ve mühendis Ahmet bey

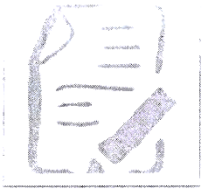
AMACI
Kuşların ölmesi yani onları sevmiyor onlardan nefret ediyor

YARDIM EDENLER
mühendis ahmet bey

HİKÂYEYİ ANATAN KİŞİ

ENGELLEYENLER
hikayeyi yazan kişi

Öğrenci Çalışma Kâğıdı-2



Sen bir insan sarrafısın. Dış görünüşüne bakarak insanları tanırsın. Aşağıdaki cümlelerde Konstantin'i betimleyen ifadeler yer alıyor. Konstantin'i betimleyen kelimelerin altını çizer misin?

"Hele bir tanesi vardı, bir tanesi. Çocukları bu işe seferber eden de oydu. Ökseleri cumartesi gecesinden hazırlayan da… Konstantin isminde bir herifti. Galata'da bir yazıhanesi vardı. Zahire tüccarıydı. Kalın, tüylü bilekleri, geniş göğsü, delikleri kapanıp açılan, üstü kara benekli bir burnu, deriyi yırtmış da fırlamış gibi saçları, kısa kısa bir yürümesi, kalın kalın bir gülmesi…"

"Hani sessiz, zenginliğini belli etmez, mütevazı adamdı da… Konu komşusu da severdi hani. Hiçbir şeye, hiçbir dedikoduya karışmazdı. Sabahleyin işine kısa kısa adımlarla koşarken, akşam filesini doldurmuş vapurdan çıkarken görseniz; iriliğine, sallapatiliğine, Karamanlı ağzı konuşuşuna, basit (…) sevimli şakalarına karşı, hakkında kötü bir hüküm de veremezdiniz. Kendi halinde, işi yolunda, hesaplı yaşayan bin bir tanesinden bir tanesiydi. Ama güz mevsiminde birdenbire böyle canavar kesilirdi. Akşam beş otuz beş vapurunun arka tarafında yerleştiği iskemlesinde, denizin üstünde oldukça mülayim bakan gözlerini havaya kaldırır, eylül sonlarına doğru şairane gökyüzüne bakardı. Birden yüzünün ve gözlerinin parladığını görürdünüz."

Artık Konstantin'in nasıl biri olduğunu tahmin edebilirsin. Aşağıdaki kutucuklara Konstantin'in dış özelliklerini, kişilik özelliklerini ve ikisi arasındaki ilişkiyi yazabilirsin.

KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ

Sesiz zengin, mütevazı sevindirirmiş herkezi dedikodu yapmazmış irliğine salapatiğine Kendi halinde bir herifti

DIŞ ÖZELLİKLERİ

Zahire tüccarıymış, Kalın tüylü bilekleri geniş göğsü delikleri kapanıp açılan üstü kara benekli bir burnu fırlamış saçlar,

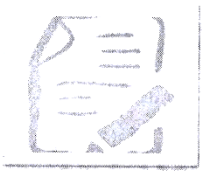
Konstantin'in dış özellikleri ile kişilik özellikleri arasında nasıl bir ilişki vardır? Lütfen yazınız.

Sert bir adam kimseyle fazla ilgilenmez. Kendine özen göstermeyen bir adam

Sizce hikâyede Konstantin başka nasıl tasvir edilebilirdi? Lütfen yazınız.

Uzun saçlı, saçı sakalı birbirine girmiş uzun boylu kendine özen göstermeyen

1



Öğrenci Çalışma Kâğıdı-3

Hikâyede mekânı çağrıştıran sözcükleri aşağıdaki kutucuğa yazar mısın?

Bizim ada, Kuşlar, Kargalar uçuşuyor ve Uçak lar geçiyor.

Hikâyede ana mekân olarak neden ada seçilmiş olabilir? Sizce başka nasıl bir mekân seçilebilirdi?

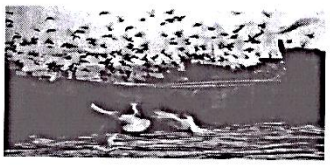
Kasaba veya Köy olabilirdi.
Ada'nın nedeni bu anlattıklarına en uygun mekan olduğu için

Benim cümlelerimde en çok kullanılan zaman ekini belirlemeni istiyorum. Bu zaman ekinin adını aşağıdaki kutuya yazabilirsin.

Görülen Geçmiş Zaman, dı,di

Metinde en çok kullanılan zaman eki, metnin anlatımını veya anlamını nasıl etkilemiştir?

Yazarın geçmiş zaman anlatır sorularda Şimdiki ve gelecek zamandan bahsetmesi etkileyici geniş olmuştur.



Öğrenci Çalışma Kâğıdı-4

Hikâyedeki karşıtlıkları aşağıdaki kutucuklara yazınız.

	İYİ KARAKTERLER	KÖTÜ KARAKTERLER
KİŞİLER	Yazar Sait Faik	Korstartir Müherdis Ahmet Bey

	OLUMLU KAVRAMLAR	OLUMSUZ KAVRAMLAR
KAVRAMLAR	Doğa sevgisi Kuş sevgisi	Doğanın sevgisizliği Kuş canlığı

1. Yukarıda belirlediğiniz karşıtlıkların hikâyenin oluşumunda ve hikâyedeki olayların değişiminde/dönüşümünde nasıl bir işlevi vardır? Aşağıdaki kutucuğa yazınız.

Hikayeyi ardaşılabilir kıldı.

2. Hikâye sizce başka ne şekilde sonlanabilirdi?

Korstartin ve Müherdis Ahmet Bey'in cezalarını çekip bitmesi daha iyi olurdu çünkü hiçbir ceza görmediler

3. Hikâyedeki kahramanların ya da olayların benzerine bugünki yaşantınızda rastlar mısınız? Sebepleriyle birlikte açıklayınız.

Evet çünkü şu ardada böyle insanlar var.

4. Bu hikâyeyi okumak size ne kazandırdı? Açıklayınız.

Bana çevreyi korumamı gerektiğini gösterdi

EK-6. Uygulamalar Sırasında Çekilen Fotoğraflar[1]





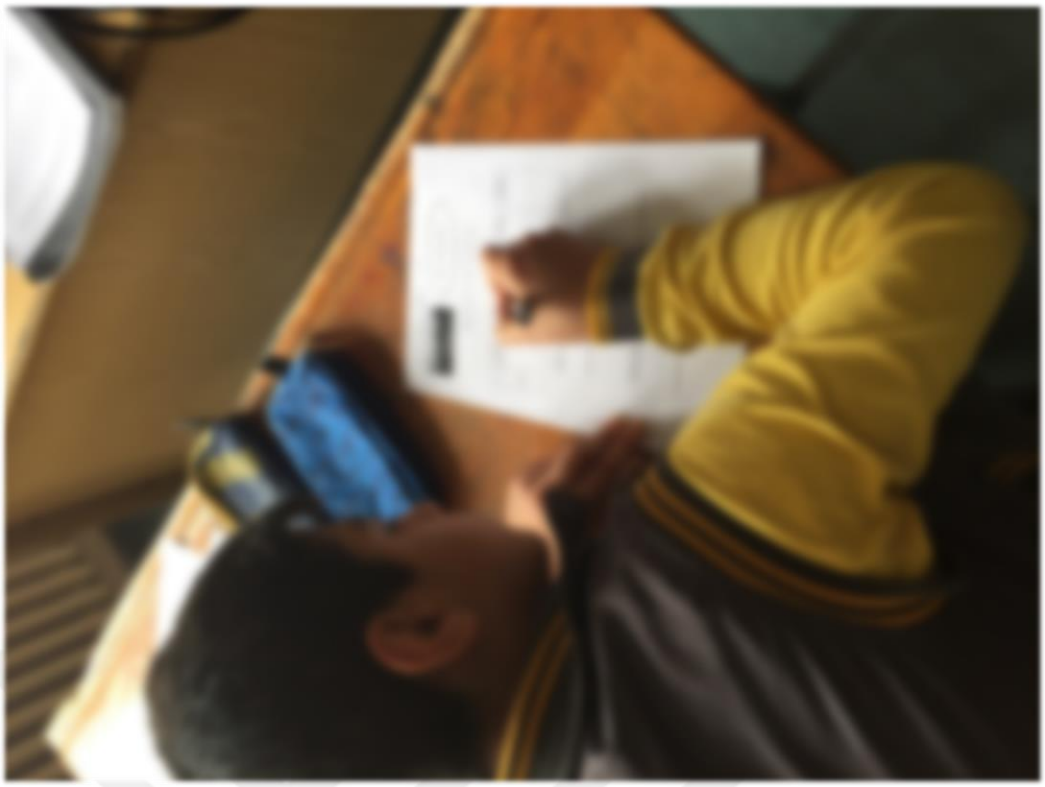
[1] Fotoğraflar ders öğretmenlerinin ve öğrencilerin izni dâhilinde çekilmiştir.







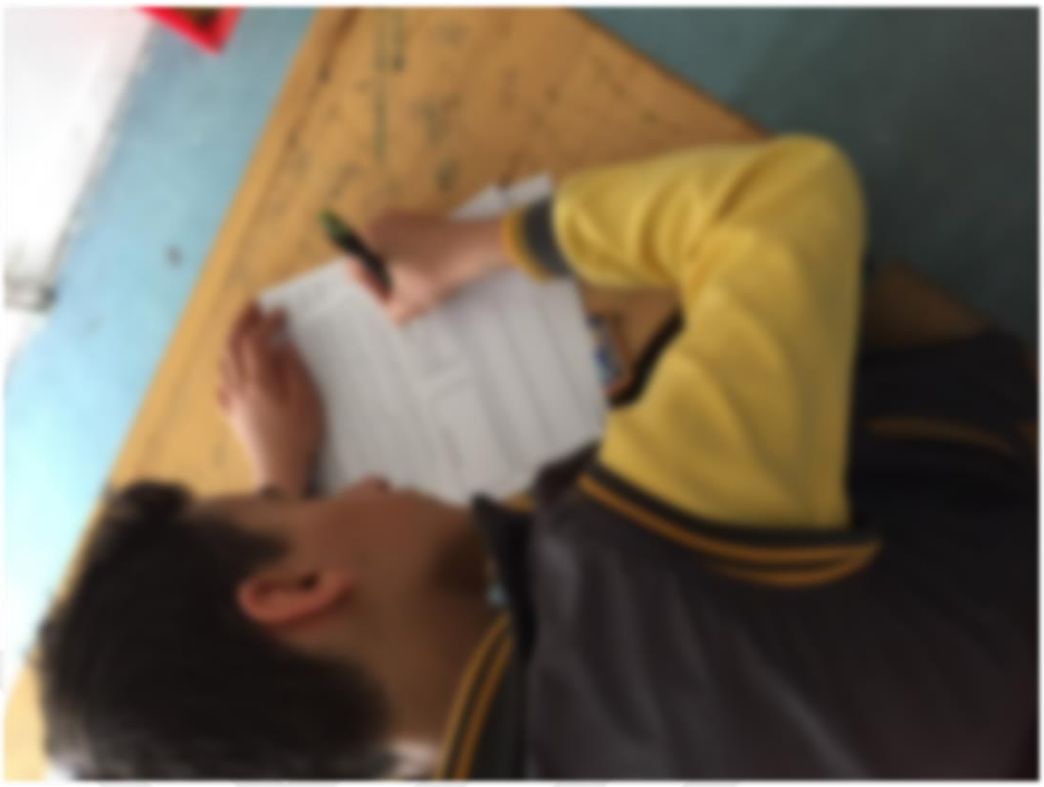


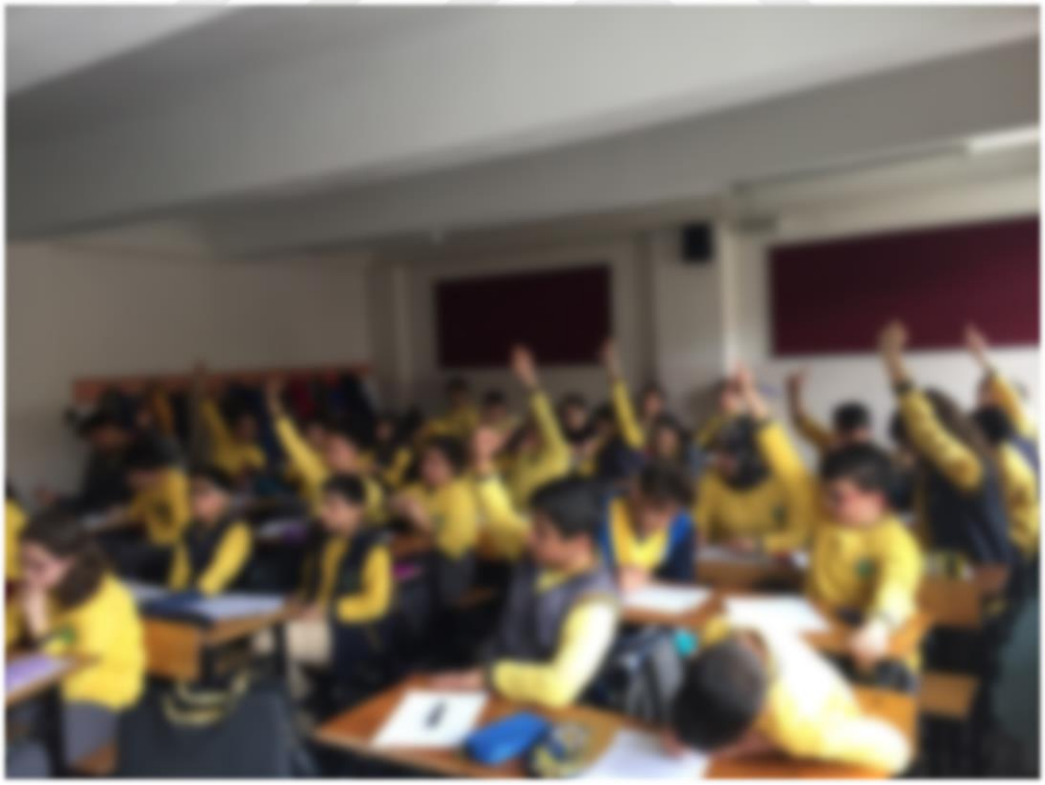


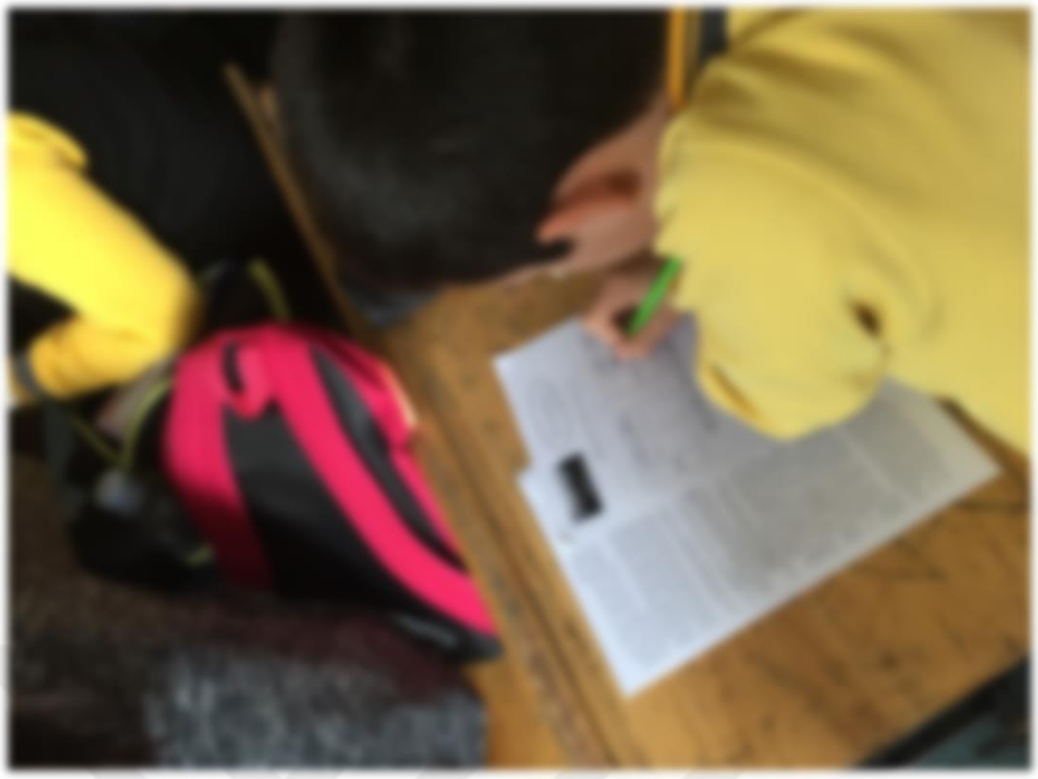


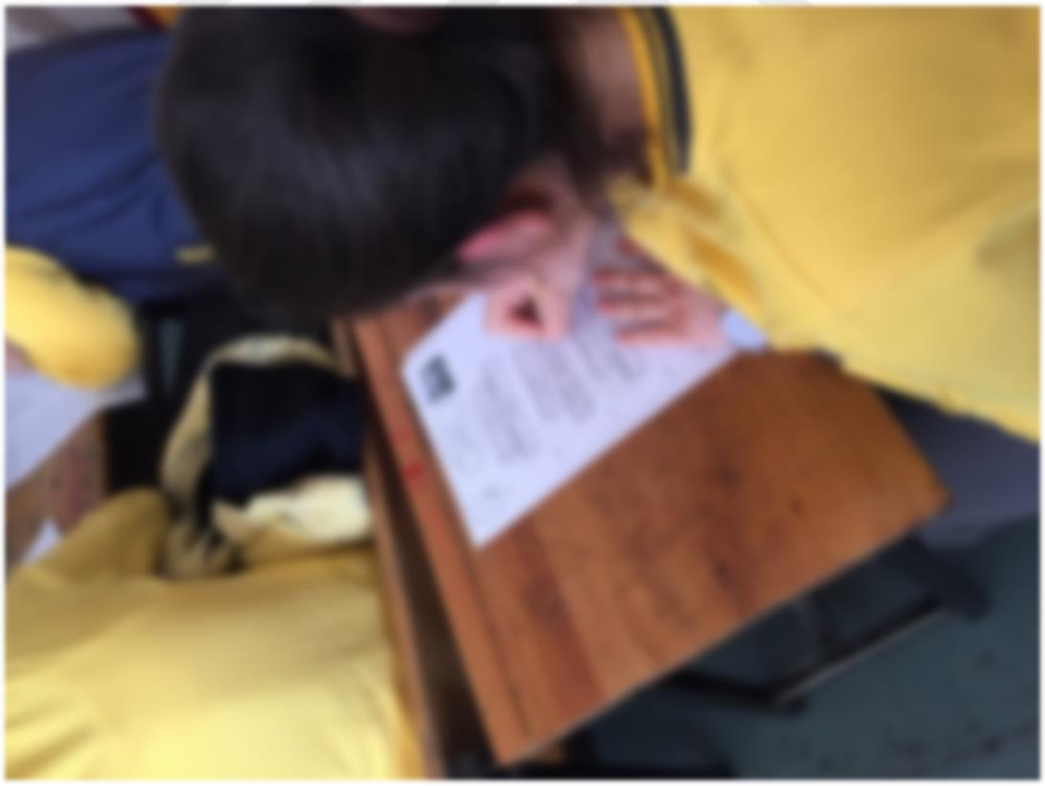












EK-7. Araştırma İznine Dair Erzurum İl Millî Eğitim Müdürlüğünden Alınan Belge

T.C.
ERZURUM VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 36648235/605/10577339
Konu: Araştırma İzni

30.09.2016

ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi: a) 28/06 /2016 tarihli ve 1600152939 sayılı yazımız.
b) 06/09/2016 tarihli ve 16002044090 sayılı yazımız.
c) 21/09/2016 tarihli ve 1600213437 sayılı yazımız.
d) 30/06/2016 tarihli ve 1600155770 sayılı yazımız.
e) 18/08 /2016 tarihli ve 1600190255 sayılı yazımız.

İlgi yazılarda belirtilen üniversiteye ait araştırmacıların, ilimiz okullarında araştırma konuları doğrultusunda araştırma yapma istekleri, Bakanlığımızın 07/03/2012 tarihli ve 3616 (2012/13) sayılı genelgesi çerçevesinde incelenmiştir. Araştırmaların, *ekte isimleri belirtilen okullarda, eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde ve komisyon kararında belirtilen veri toplama araçlarının kullanılarak* yapılmasına ilişkin, 29/09/2016 tarihli ve 10509753 sayılı araştırma izni onayı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Turan BAĞAÇLI
Vali a.
İl Milli Eğitim Müdür Yardımcısı

Ek:
1-Onay (1 adet)
2-Komisyon kararı (5 sayfa)

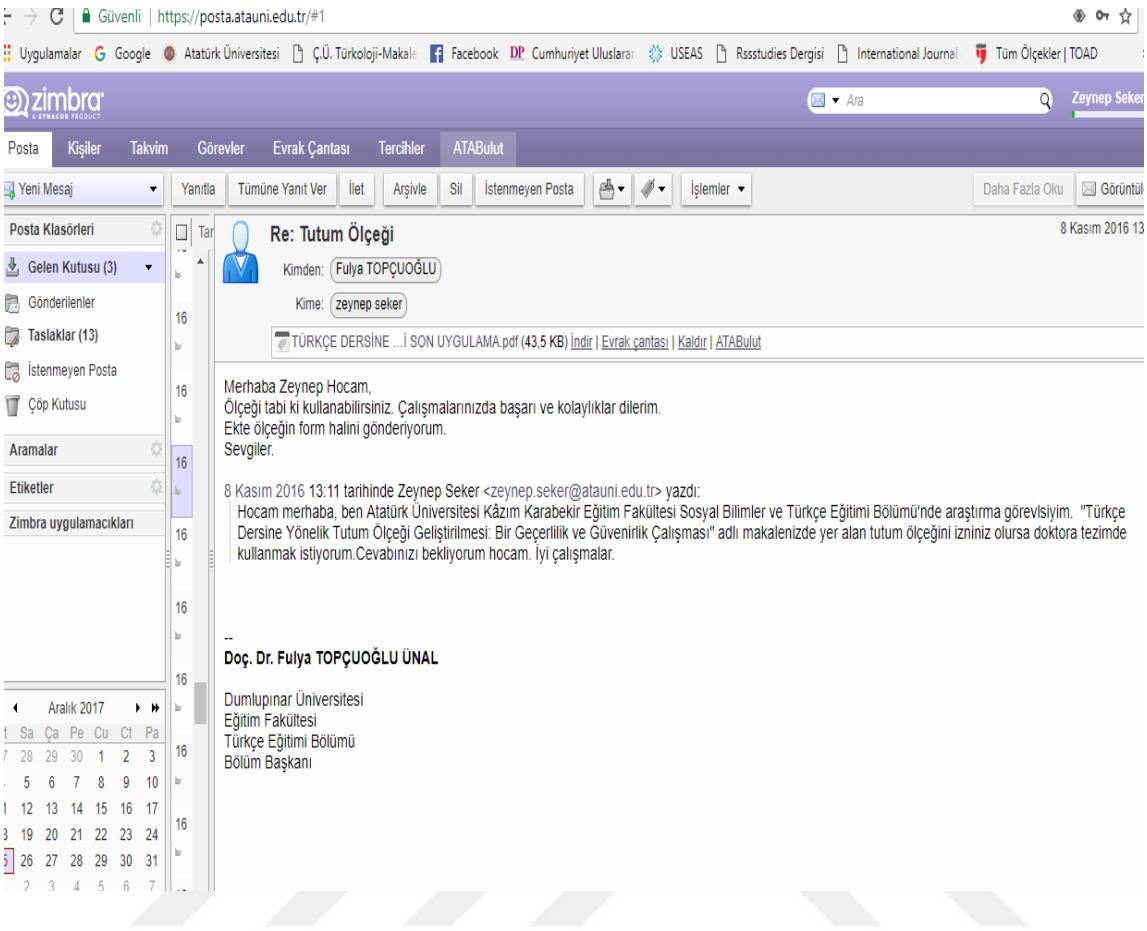
Güvenli Elektronik İmzalı
Aslı ile Aynıdır
03/10/2016

Ayşe Emin DERVİŞOĞLU
Memur

Yüzüncü Cad. Valilik Binası Kat 4 Yakutiye ERZURUM
Elektronik Ağ: http://erzurum.meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Ülkü EVANÇ Şb.Md.

EK-8. Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'nin Kullanımına Dair İzin Yazısı



Güvenli | https://posta.atauni.edu.tr/#1

Uygulamalar Google Atatürk Üniversitesi Ç.Ü. Türkoloji-Makale Facebook Cumhuriyet Uluslarar USEAS Rssstudies Dergisi International Journal Tüm Ölçekler | TOAD

zimbra — Ara — Zeynep Seker

Posta | Kişiler | Takvim | Görevler | Evrak Çantası | Tercihler | ATABulut

Yeni Mesaj | Yanıtla | Tümüne Yanıt Ver | İlet | Arşivle | Sil | İstenmeyen Posta | İşlemler | Daha Fazla Oku | Görüntül

Posta Klasörleri
Gelen Kutusu (3)
Gönderilenler
Taslaklar (13)
İstenmeyen Posta
Çöp Kutusu
Aramalar
Etiketler
Zimbra uygulamacıkları

Aralık 2017

Re: Tutum Ölçeği — 8 Kasım 2016 13

Kimden: Fulya TOPÇUOĞLU
Kime: zeynep seker

TÜRKÇE DERSİNE ...İ SON UYGULAMA.pdf (43,5 KB) İndir | Evrak çantası | Kaldır | ATABulut

Merhaba Zeynep Hocam,
Ölçeği tabi ki kullanabilirsiniz. Çalışmalarınızda başarı ve kolaylıklar dilerim.
Ekte ölçeğin form halini gönderiyorum.
Sevgiler.

8 Kasım 2016 13:11 tarihinde Zeynep Seker <zeynep.seker@atauni.edu.tr> yazdı:
> Hocam merhaba, ben Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Bölümü'nde araştırma görevlisiyim. "Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirilmesi: Bir Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması" adlı makalenizde yer alan tutum ölçeğini izniniz olursa doktora tezimde kullanmak istiyorum.Cevabınızı bekliyorum hocam. İyi çalışmalar.

--
Doç. Dr. Fulya TOPÇUOĞLU ÜNAL

Dumlupınar Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Türkçe Eğitimi Bölümü
Bölüm Başkanı

EK-9. Hikâye Çözümleme Formu (HÇF)

Adı Soyadı: Cinsiyetiniz: K( ) E ( )

HİKÂYE ÇÖZÜMLEME FORMU

Sevgili öğrenciler,
Bu form sizin hikâye çözümleme beceriniz hakkında bilgi edinmek için geliştirilmiştir. Kesinlikle bir sınav değildir. Bu sebeple soruların tek bir doğru cevabı yoktur. Lütfen soruları sadece kendi düşüncelerinize göre cevaplayınız. Düşüncelerinizi olduğu gibi yazmaktan çekinmeyiniz. Soruları hikâyeyi göz önünde bulundurarak cevaplayınız. Katkınız için teşekkür ederim.

Türkçe dersini sevme durumunuzu işaretleyiniz.

Hiç sevmiyorum ☐ Biraz seviyorum ☐ Seviyorum ☐ Çok seviyorum ☐

Hikâye okuma ve incelemeyi sevme durumunuzu işaretleyiniz.

Hiç sevmiyorum ☐ Biraz seviyorum ☐ Seviyorum ☐ Çok seviyorum ☐

Geçen yılki Türkçe ders notunuzu yazınız: .....

SORULAR

1. Deli Davut ve Gülen Ada arasındaki ilişkinin hikâye içindeki gelişimini şöyle tanımlayabilirim:

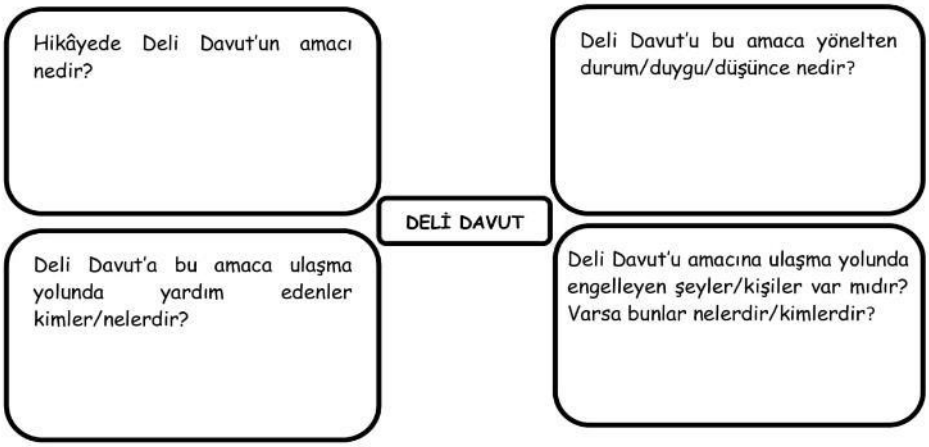
Giriş bölümünde: .....

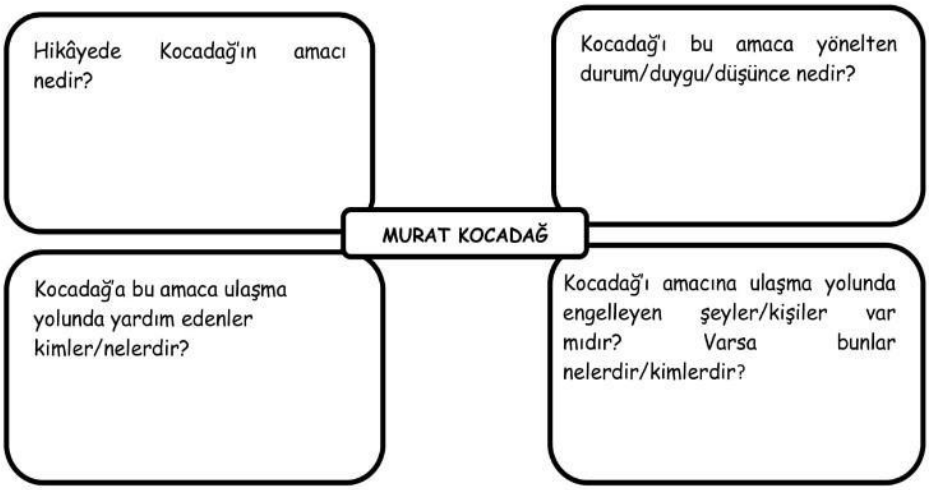
.....

Sonuç bölümünde: .....

.....

2. Hikâyeden hareketle aşağıdaki soruları cevaplayınız.





3. Hikâyeden hareketle kahramanların özelliklerini yansıtan beş anahtar kelime/kelime gurubu yazınız. Bu kelimeleri seçme sebeplerinizi açıklayınız.

Kahramanlar	Anahtar kelimeler	Kelimeleri seçme sebebiniz

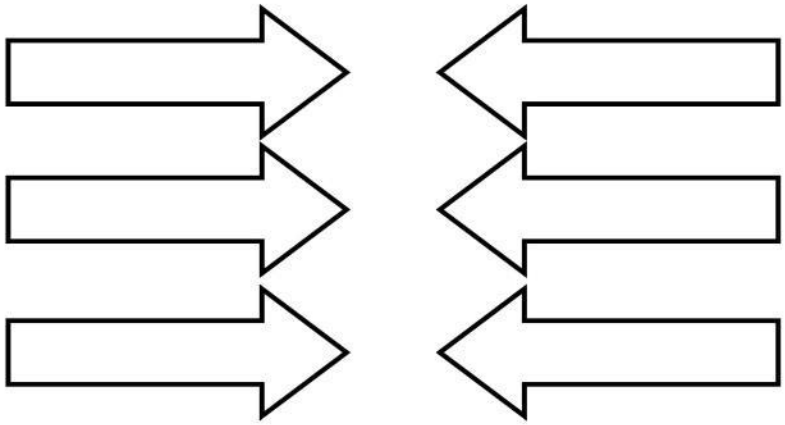
4. Hikâyenin ana kahramanı kimdir? Ana kahraman, hikâyenin sonunda amacına ulaşmış mıdır? Sebebiyle birlikte açıklayınız

. 5. Siz ana kahramanın yerinde olsaydınız onun amacına ulaşmak için ne yapardınız?

6. Hikâyede mekân nasıl bir yerdir? Mekânın, hikâyenin başındaki ve sonundaki hâli arasında hangi farklar vardır?

7. Hikâyeyi yaşayanlardan biri mi yoksa olayları dışarıdan izleyen biri mi anlatmaktadır? Bunu hikâyedeki hangi ifadelerden anlıyorsunuz?

8. Hikâyede tespit ettiğiniz karşıt durumları (çatışma unsurları) aşağıdaki kutucuklara yazınız. (Not: Bu karşıtlıklar olay, kişi, mekân, davranış vs. gibi konularda olabilir.)



Sizce hikâyede bu karşıtlıklardan niçin yararlanılmıştır?

9. Sizce hikâyede anlatılan olayları özetleyen cümle hangisidir? Hikâyeden seçtiğiniz cümleyi ve bu cümleyi seçme sebebinizi yazınız.

10. Hikâyeden hareketle ulaştığınız düşünceler nelerdir? Kısaca ifade ediniz.

EK-10. Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

TÜRKÇE DERSİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ

Sevgili Öğrenciler,

Bu ölçekte Türkçe dersine yönelik tutumlarınızı ölçmek amacıyla cümleler yer almaktadır. Bu cümlelerin karşısında tamamen katılıyorum, katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum ve hiç katılmıyorum olmak üzere beş seçenek verilmiştir. Her cümleyi dikkatlice okuduktan sonra size en uygun seçeneği işaretleyiniz. İşaretlediğiniz seçenek sizin duygu ve düşüncelerinizi yansıtacaktır, dolayısıyla doğru ya da yanlış cevap vermeniz söz konusu değildir. Kolaylıklar dilerim.

Sınıfınız: 5.sınıf ☐ 6.sınıf ☐ 7.sınıf ☐ 8.sınıf ☐ **Cinsiyetiniz:** Kız ☐ Erkek ☐

Annenizin eğitim durumu: İlkokul ☐ Ortaokul ☐ Lise ☐ Yüksek Okul ☐ Üniversite ☐ Yüksek Lisans ☐ Doktora ☐

Annenizin mesleği:

Babanızın eğitim durumu: İlkokul ☐ Ortaokul ☐ Lise ☐ Yüksek Okul ☐ Üniversite ☐ Yüksek Lisans ☐ Doktora ☐

Babanızın mesleği:

Türkçe dersi son karne notunuz:

Cümleler	Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç katılmıyorum
1. Türkçe ders saatlerinin daha fazla olması gerekir.	5	4	3	2	1
2. Türkçe dersinde şiir okumaktan zevk alırım.	5	4	3	2	1
3. Türkçe dersinde kendimi rahat hissetmem.	5	4	3	2	1
4. Türkçe dersinin olduğu günleri sabırsızlıkla beklerim.	5	4	3	2	1
5. Türkçe ders kitabındaki metinleri okumak zevklidir.	5	4	3	2	1
6. Türkçe dersine çalışırken canım sıkılır.	5	4	3	2	1
7. Boş zamanlarımın çoğunu Türkçe dersine ayırmak isterim.	5	4	3	2	1
8. Türkçe dersi ile ilgili etkinliklerde görev almayı severim.	5	4	3	2	1
9. Türkçe dersi için ders dışında ayrıca zaman ayırmaya gerek yoktur.	5	4	3	2	1
10. Türkçe dersi kadar eğlenceli bir ders yoktur.	5	4	3	2	1
11. Türkçe dersi ile ilgili tiyatro etkinliklerinde görev almaktan mutluluk duyarım.	5	4	3	2	1
12. Bazı öğrencilerin Türkçe dersini bu kadar sevmelerine anlam veremem.	5	4	3	2	1
13. Türkçe dersinin işlenişi ilgi çekicidir.	5	4	3	2	1
14. Arkadaşlarımla Türkçe ile ilgili konularda konuşmaktan zevk duyarım.	5	4	3	2	1
15. Türkçe dersi sıkıcı bir derstir.	5	4	3	2	1
16. Türkçe dersine sevinerek gelirim.	5	4	3	2	1
17. Türkçe dersi beni mutlu eder.	5	4	3	2	1
18. Türkçe dersi olmasa hiçbir şey kaybetmem.	5	4	3	2	1
19. Türkçe dersi en çok katıldığım derstir.	5	4	3	2	1
20. Türkçe dersi eğlenceli bir şekilde işlenir.	5	4	3	2	1
21. Türkçe dersinde genelde huzursuz olurum.	5	4	3	2	1
22. İleride mesleğimin Türkçe ile ilgili olmasını isterim.	5	4	3	2	1
23. Türkçe dersine çalışmak zamanı iyi değerlendirmektir.	5	4	3	2	1
24. Türkçe dersi bana göre gereksiz bir derstir.	5	4	3	2	1
25. İleride Türkçe öğretmeni olmak isterim.	5	4	3	2	1
26. Türkçe dersi bana diğer derslerden daha önemli gelir.	5	4	3	2	1
27. Türkçe dersi olmasa bu kadar sosyal olamazdım.	5	4	3	2	1

EK-11. Öğrenci Görüşme Formu

ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU

Sevgili öğrenciler,

Eskici, Güneşe Doğru, Harika Çocuk, Beğil Oğlu Emren Hikâyesi ve Son Kuşlar adlı hikâye metinlerini göstergebilimsel metin çözümleme yöntemi doğrultusunda çözümlemeye yönelik etkinlikler hazırlanmış ve sizinle beş hafta boyunca bu etkinliklere dayalı olarak ders işlenmiştir. Bu görüşme "*Etkinliklere Dayalı Göstergebilimsel Metin Çözümleme Yöntemi'nin Ortaokul Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Çözümleme Becerilerine Etkisi*" adlı doktora çalışmasının uygulama süreçine yönelik düşünce ve görüşlerinizi öğrenmek üzere yapılacaktır. Görüşleriniz ve düşünceleriniz görüşme sonuçlarını kolay değerlendirebilme için kayıt altına alınacak ve gizlilikleri sağlanacaktır. Elde edilen veriler başka hiçbir amaçla kullanılmayacaktır. Görüşme kayıtlarını dinleyebilirsiniz. Emeğiniz ve katkılarınız için teşekkür ederim.

Görüşme Tarihi ve Saati:

Görüşme Yeri:

1. Uygulamada kullanılan hikâye metinlerine yönelik etkinlikler, sizin hikâye metinlerine bakışınızı değiştirdi mi? Neden?

2. Türkçe ders kitabında yer alan hikâye metinlerine yönelik etkinliklerle uygulama etkinlikleri arasında nasıl bir fark görüyorsunuz? Açıklayınız.

3. Uygulama etkinliklerinin en çok hangisinden zevk aldınız/zevk almadınız? Açıklayınız.

4. Uygulama etkinliklerine ders kitaplarında yer verilmesini ve başka okullardaki öğrencilerin bu etkinliklerle ders işlemesini ister misiniz? Neden?

5. Uygulama etkinliklerinin ileriki öğrenim ve sosyal hayatınızda size fayda sağlayacağını düşünüyor musunuz? Evet ise nasıl bir fayda sağlayacağını açıklayınız

EK-12. Verilere İlişkin Normallik Değerleri ve Normallik Testi Sonuçları

1. O_1 D_1 ve K_1 Öğrencilerinin ŞÇF'ye İlişkin Ön Test Normallik Değerleri

Gruplar	n	$\overline{X}$	Medyan	SD	Çarpıklık	Basıklık
D_1	32	22.96	21.00	12.75	1.925	6.175
K_1	34	21.00	20.00	9.151	.156	-.308

2. O_1 D_1 ve K_1 Öğrencilerinin ŞÇF'ye İlişkin Ön Test Normallik Testi Değerleri

Gruplar	Shapiro-Wilk	
	İstatistik	p
D_1	.853	.000
K_1	.984	.898

3. O_1 D_1 ve K_1 Öğrencilerinin ŞÇF'ye İlişkin Son Test Normallik Değerleri

Gruplar	n	$\overline{X}$	Medyan	SD	Çarpıklık	Basıklık
D_1	32	31.56	30.50	12.90	.769	1.118
K_1	34	21.20	19.00	11.97	.400	-.977

4. O_1 D_1 ve K_1 Öğrencilerinin ŞÇF'ye İlişkin Son Test Normallik Testi Değerleri

Gruplar	Shapiro-Wilk	
	İstatistik	p
D_1	.958	.237
K_1	.941	.065

5. O_2 D_2 ve K_2 Öğrencilerinin ŞÇF'ye İlişkin Ön Test Normallik Değerleri

Gruplar	n	$\overline{X}$	Medyan	SD	Çarpıklık	Basıklık
D_2	15	17.403	17.00	6.93	.497	.417
K_2	16	19.62	19.50	9.58	.167	-.421

6. O_2 D_2 ve K_2 Öğrencilerinin ŞÇF'ye İlişkin Ön Test Normallik Testi Değerleri

Gruplar	Shapiro-Wilk	
	İstatistik	p
D_2	.960	.692
K_2	.981	.968

7. O_2 D_2 ve K_2 Öğrencilerinin ŞÇF'ye İlişkin Son Test Normallik Değerleri

Gruplar	n	$\overline{X}$	Medyan	SD	Çarpıklık	Basıklık
D_2	15	35.86	33.00	8.814	.377	-.743
K_2	16	20.37	19.50	10.03	.261	.018

8. O_2 D_2 ve K_2 Öğrencilerinin ŞÇF'ye İlişkin Son Test Normallik Testi Değerleri

Gruplar	Shapiro-Wilk	
	İstatistik	p
D_2	.964	.755
K_2	.978	.942

9. O_1 D_1 ve K_1 Öğrencilerinin ŞTÖ'ye İlişkin Ön Test Normallik Değerleri

Gruplar	n	$\overline{X}$	Medyan	SD	Çarpıklık	Basıklık
D_1	32	101.12	100.50	17.67	-.213	-.460
K_1	34	99.05	97.50	15.50	-.403	.913

10. O_1 D_1 ve K_1 Öğrencilerinin ŞTÖ'ye İlişkin Ön Test Normallik Testi Değerleri

Gruplar	Shapiro-Wilk	
	İstatistik	p
D_1	.982	.853
K_1	.969	.443

11. O_1 D_1 ve K_1 Öğrencilerinin ŞTÖ'ye İlişkin Son Test Normallik Değerleri

Gruplar	n	$\overline{X}$	Medyan	SD	Çarpıklık	Basıklık
D_1	32	101.40	104.00	23.85	-.570	.156
K_1	34	101.97	105.00	14.71	-.639	-.273

12. O_1 D_1 ve K_1 Öğrencilerinin ŞTÖ'ye İlişkin Son Test Normallik Testi Değerleri

Gruplar	Shapiro-Wilk	
	İstatistik	p
D_1	947	.120
K_1	.953	.146

13. O_2 D_2 ve K_2 Öğrencilerinin ŞTÖ'ye İlişkin Ön Test Normallik Değerleri

Gruplar	n	$\overline{X}$	Medyan	SD	Çarpıklık	Basıklık
D_2	15	102.46	108.00	38.53	-1.122	.087
K_2	16	107.18	113.50	22.64	-1.116	.636

14. O_2 D_2 ve K_2 Öğrencilerinin ŞTÖ'ye İlişkin Ön Test Normallik Testi Değerleri

Gruplar	Shapiro-Wilk	
	İstatistik	p
D_2	.789	.003
K_2	.889	.054

15. O_2 D_2 ve K_2 Öğrencilerinin ŞTÖ'ye İlişkin Son Test Normallik Değerleri

Gruplar	n	$\overline{X}$	Medyan	SD	Çarpıklık	Basıklık
D_2	15	102.20	103.00	19.56	-.998	1.180
K_2	16	103.93	101.00	18.10	-.327	-.665

16. O_2 D_2 ve K_2 Öğrencilerinin ŞTÖ'ye İlişkin Son Test Normallik Testi Değerleri

Gruplar	Shapiro-Wilk	
	İstatistik	p
D_2	.246	.927
K_2	.959	.643

ÖZ GEÇMİŞ

1987 yılında Sivas'ta doğdu. İlk ve orta öğrenimini aynı şehirde tamamladıktan sonra 2005 yılında Cumhuriyet Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümünü kazandı. Bu bölümden 2009 yılında mezun oldu. 2012 yılında Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Ana Bilim Dalında yüksek lisans eğitimini tamamladı. 2013 yılında Atatürk Üniversitesi KKEF Türkçe Eğitimi Bölümünde araştırma görevlisi olarak çalışmaya başladı. Hâlen Atatürk Üniversitesi KKEF Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında araştırma görevlisi olarak çalışmalarına devam etmektedir. Evli ve bir çocuk annesidir.