



T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI
DOKTORA TE Zİ

METİNLERARASI OKUMA UYGULAMALARININ
ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİ ÜZERİNDEKİ ET
KİLİLİĞİNE YÖNELİK BİR İNCELEME

EMİNE KİTİŞ

İzmir

2019

**TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI
DOKTORA TEZİ**

**METİNLERARASI OKUMA UYGULAMALARININ
ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİ ÜZERİNDEKİ ET
KİLİLİĞİNE YÖNELİK BİR İNCELEME**

EMİNE KİTİŞ

**Danışman
Prof.Dr.Caner KERİMOĞLU**

İzmir

2019

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Doktora tezi olarak sunduğum “Metinlerarası Okuma Uygulamalarının Ortaokul Öğrencileri Üzerindeki Etkililiğine Yönelik Bir İnceleme” adlı çalışmanın içerdiiği fikri izinsiz başka bir yerden almadığımı; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında ve bölümlerinin yazımında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yaptığımı ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi, ayrıca bu çalışmanın Dokuz Eylül Üniversitesi tarafından kullanılan bilimsel intihal tespit programıyla tarandığını ve *intihal içermediğini* beyan ederim. Herhangi bir zamanda aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonuca razı olduğumu bildiririm.

28.06.2019

Emine KİTİŞ



DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS/DOKTORA TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU



Tarih: 22/07/2019

Tez Başlığı:

Metinlerarası Okuma Uygulamalarının Ortaokul Öğrencileri Üzerindeki Etkililiğine Yönelik Bir İnceleme

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 179 sayfalık kısmına ilişkin, 22/07/2019 tarihinde **tez danışmanım tarafından** Dokuz Eylül Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı'nın sağladığı İntihal Tespit Programından (Turnitin-Tez İntihal Analiz Programı) aşağıda belirtilen **filtreleme tiplerinden biri** (uygun olanı işaretleyiniz) uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezin **benzerlik oranı % 9'dur**.

- <http://www.kutuphane.deu.edu.tr/turnitin-tez-intihal-analiz-programi/> adresindeki Tez İntihal Analiz Programı

Kullanım Kılavuzunu okudum ☒

Filtreleme Tipi 1(Maksimum %15) ☒

Filtreleme Tipi 2(Maksimum %30) ☐

☒ Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, ☒ Kaynakça hariç, ☒ Alıntılar dâhil, ☒ Altı (6) kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç.	☐ Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, ☐ Kaynakça dâhil, ☐ Alıntılar dâhil.
EK 1- İntihal Tespit Programı Raporu İLK SAYFA Çıktısı. ☒ EK 2- İntihal Tespit Programı Raporu (Tümü) Cd İçinde. ☒	

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esasları'nı inceledim ve yukarıda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Adı Soyadı : Emine KİTİŞ
Öğrenci No : 2013950176
Anabilim Dalı : Türkçe Eğitimi
Programı : Türkçe Öğretmenliği
Statüsü : Yüksek Lisans ☐

Doktora ☒

ÖĞRENCİ

Emine KİTİŞ
22.07.2019

DANİŞMAN

Prof. Dr. Caner KERİMOĞLU
22.07.2019

DOKTORA TEZİ SINAV SONUÇ FORMU

Emine KİTİŞ tarafından Prof. Dr. Caner KERİMOĞLU yönetiminde hazırlanan "Metinlerarası Okuma Uygulamalarının Ortaokul Öğrencileri Üzerindeki Etkililiğine Yönelik Bir İnceleme" başlıklı tez tarafımızdan okunmuş, kapsamı ve niteliği açısından "**Doktora Tezi**" olarak kabul edilmiştir.



Prof. Dr. Caner KERİMOĞLU
Danışman



Doç. Dr. İ. Seçkin AYDIN
Tez Komitesi Üyesi



Doç. Dr. Soner AKŞEHİRLİ
Tez Komitesi Üyesi



Doç. Dr. Bahar DERVİŞCEMALOĞLU
Tez Komitesi Üyesi



Dr. Öğr. Üyesi Ömer İNCE
Tez Komitesi Üyesi

22.07.2019



Prof. Dr. Sülha YILMAZ
Enstitü Müdürü V.

TEŞEKKÜR

Metinlerarası ilişkiler 1960’larda ortaya çıkmış bir kavram olarak günümüzde metinselliğin olmazsa olmaz ölçütlerinden biri hâline gelmiştir. Yazarın metni üretirken metinlerarasılığa başvurması bir gerçek olmakla birlikte, metinlerarasılığın gerçekleşmesi için bir okura ve okuma edimine ihtiyaç vardır. Her okur, geçmişten getirdiği bilgi, deneyim, şema vb.den yararlanarak farklı bir okuma gerçekleştirir. Buradan yola çıkılırsa her okumanın bir metinlerarası olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır.

Yapılandırımacı anlayış içinde metinlerarası okuma eğitiminin öğrencilerin bilgiyi yeniden yapılandırmasında etkili öğelerden bir olduğu düşünülmektedir. Öğrencilerin bilinçli, eleştirel ve sorgulayıcı birer okur olarak yetişmeleri için metinlerarası okumanın önkoşullardan biri olması bu tezin çıkış noktasını oluşturmaktadır.

Doktora sürecim boyunca her anımda desteğini hissettiğim değerli danışmanın Prof. Dr. Caner Kerimoğlu’na, adeta bir tez danışmanı gibi tezimi sahiplenen ve ihtiyacım olduğunda her zaman orada olan sevgili hocam Doç. Dr. İ. Seçkin Aydın’a, tez izleme sürecindeki varlığından ve anlayışından ötürü Doç. Dr. Soner Akşehirli’ye sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Hayatımın her alanında desteğini, varlığını ve sevgisini esirgemeyen, doktora sürecinde de her türlü yardımıyla hep yanımda olan biricik ve sevgili dostum Elif Karaaslan’a; aynı gayeyle, aynı zamanda benimle birlikte yol alan, sevgisini her zaman en derinden hissettiren dostum Hediye Arzu Gökçe Gündüzoğlu’na; bir tanecik Olcay Canbulat’ın birbirimize yadigâr bıraktığı dostum, ablam Sermin Sever’e; tez yazım sürecinde verdiği fikirlerle bana destek olan dostum İlknur Gürses’e; yıllarca bir arada olmasak da döndüğüm andan itibaren beni kucaklayan ve tökezlediğim her anda elimden tutan sevgili dostlarım Asiye Bahtiyar, Yasemin Aslan, Suna Çöğmen ve Merve Eker’e; tüm zor zamanlarda yanımda olan hocalarım ve dostlarım Prof. Dr. Demet Yaylı ve Prof. Dr. Derya Yaylı’ya, abim Doç. Dr. Ufuk Yağcı’ya; kendisi gibi akademisyen olmanın hayalini kurduğum sevgili hocam ve dostum Esra Danacıoğlu’na teşekkür ederim.

Son olarak varlık sebeplerim sevgili annem Cemile Kitiş’e, babam Nuri Kitiş’e; kardeşlerim Penbegül Önbaş, Kenan Kitiş, Cengiz Önbaş, Tuğçe Kitiş’e hayatım boyunca verdikleri sevgi ve destek için; her zaman sevgilerini hissettiren en kıymetlilerim Elif, İsmet, Lara ve Bartu’ya sadece varlar diye teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
ÖZET.....	ix
ABSTRACT	x
İÇİNDEKİLER	ii
TABLolar LİSTESİ.....	vi
ŞEKİLLER LİSTESİ	vii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	viii
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Amaç ve Önem	3
1.3. Problem Cümlesi ve Alt Problemler	3
1.4. Varsayımlar	4
1.5. Tanımlar	4
BÖLÜM II.....	5
KURAMSAL ÇERÇEVE / KAVRAMSAL ÇERÇEVE / İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	5
2.1. Okuma	5
2.1.1.Okuma Eğitimi	13
2.2. Metin	19
2.2.1. Metin Yapısı	22
2.2.2. Metinsellik Ölçütleri.....	24
2.2.2.1. Metin Açısından Metinsellik Ölçütleri.....	25
2.2.2.2. Okur Açısından Metinsellik Ölçütleri	28

2.3. Metinlerarasılık	30
2.3.1. Bakhtin ve Diyaloji	33
2.3.2. Kristeva ve Metinlerarasılık	38
2.3.3. Barthes ve Metinlerarasılık	41
2.3.4. Riffaterre ve Metinlerarasılık	43
2.3.5. Jenny ve Metinlerarasılık	47
2.3.6. Genette ve Metinlerarasılık	49
2.3.6.1. Metinsel Aşkılık (Transtextuality)	50
2.3.6.1.1. Metinlerarasılık (Intertextuality)	50
2.3.6.1.2. Ana-metinsellik (Hypertextuality)	51
2.3.6.1.3. Yan-metinsellik (Paratextualtiy)	51
2.3.6.1.4. Üst-metinsellik (Architextualtiy)	52
2.3.6.1.5. Yorumsal üst-metin (Metatextuality)	52
2.3.7.1. Ortakbirliktelik İlişkileri	54
2.3.7.1.1. Alıntı	54
2.3.7.1.2. Gönderge	55
2.3.7.1.3. Gizli Alıntı (Aşırma)	56
2.3.7.1.4. Anıştırma	56
2.3.7.2. Türev İlişkileri	56
2.3.7.2.1. Parodi (Yansılama)	57
2.3.7.2.2. Alaycı Dönüştürüm	57
2.3.7.2.3. Pastiş (Öykünme)	57
2.3.8. Metinlerarası İmgeler	58
2.3.8.1. Montaj	58
2.3.8.2. Kolaj	58
2.3.8.3. Palempsest (Yeniden Yazma)	59

2.4. Metinlerarası Okuma	60
2.5. İlgili Araştırmalar	64
BÖLÜM III	69
YÖNTEM.....	69
3.1. Araştırmanın Modeli	69
3.2. Çalışma Grubu.....	70
3.3. Veri Toplama Süreci ve Araçları.....	70
3.3.1. Okur Özyeterlik Ölçeği	76
3.3.2. Eleştirel Okuma Ölçeği	76
3.3.3. Metinlerarası Okumaya Yönelik Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu	80
3.4. Verilerin Analizi.....	80
3.5. Araştırmanın Geçerliği ve Güvenirliği.....	81
3.6. Araştırmacının Rolü	81
BÖLÜM IV	82
BULGULAR	82
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	82
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	83
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	84
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	85
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	85
BÖLÜM V	91
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	91
5.1. Tartışma.....	91
5.2. Sonuç ve Öneriler	93
KAYNAKÇA.....	101

EKLER.....	115
Ek 1.....	115
ÖĞRENCİNİN AKADEMİK ÖZGEÇMİŞİ	115
Ek 2. Ölçek Kullanım İzinleri	116
Ek 3. Eleştirel Okuma Ölçeği.....	117
Ek 4. Okur Özyeterlik Ölçeği.....	118
Ek 5. Metinlerarası Okumaya Yönelik Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu	120
Ek 6. Birinci hafta etkinlikleri	121
Ek 7. İkinci hafta etkinlikleri.....	123
Ek 8. Üçüncü hafta etkinlikleri.....	126
Ek 9. Dördüncü hafta etkinlikleri	131
Ek 10. Beşinci hafta etkinlikleri	136
Ek 11. Altıncı hafta etkinlikleri.....	139
Ek 12. Yedinci hafta etkinlikleri	142
Ek 13. Sekizinci hafta etkinlikleri	144
Ek 14. Dokuzuncu hafta etkinlikleri.....	147
Ek 15. Onuncu hafta etkinlikleri	154
Ek 16. On Birinci hafta etkinlikleri	158
Ek 17. On ikinci hafta etkinlikleri	163

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Normallik Testi.....	84
Tablo 2. Çalışma Grubunun Eleştirel Okuma ve Okur Özyeterlik Ön Test Ortalamalarının Deney ve Kontrol Grubuna Göre İncelenmesi.....	85
Tablo 3. Deney Grubu Öğrencilerinin Eleştirel Okuma ve Okur Özyeterliklerine İlişkin Paired Samples T testi Sonuçları.....	85
Tablo 4. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Eleştirel Okuma ve Okur Özyeterliklerine İlişkin Paired Samples T testi Sonuçları.....	86
Tablo 5. Çalışma Grubunun Eleştirel Okuma ve Okur Özyeterlik Son Test Ortalamalarının Deney ve Kontrol Grubuna Göre İncelenmesi.....	87
Tablo 6: Öğrencilerin görüşmelerde birinci soruya verdikleri yanıtların betimsel analizi....	88
Tablo 7: Öğrencilerin görüşmelerde ikinci soruya verdikleri yanıtların betimsel analizi....	89
Tablo 8: Öğrencilerin görüşmelerde üçüncü soruya verdikleri yanıtların betimsel analizi....	91

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Metinsellik Ölçütleri.....	26
Şekil 2. Metinlerarası İlişkiler.....	56
Şekil 3. Yol Diyagramı (t Değerleri).....	80
Şekil 4. Yol Diyagramı (Faktör Yükleri).....	81

KISALTMALAR LİSTESİ

Akt. : Aktaran

Ed. : Editör

EOÖ : Eleştirel Okuma Ölçeği

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

OÖÖ : Okur Özyeterlik Ölçeği

TDK : Türk Dil Kurumu

TDÖP : Türkçe Dersi Öğretim Programı

vb. : ve benzeri

vd. : ve diğerleri

ÖZET

METİNLERARASI OKUMA UYGULAMALARININ ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİLİLİĞİNE YÖNELİK BİR İNCELEME

Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin metinlerarası okuma uygulamalarına yönelik görüşlerinin ne olduğu ve bu uygulamaların eleştirel okuma ile okur özyeterlik algılarına etkisi olup olmadığının ortaya konması amaçlanmıştır. Yöntem olarak araştırmanın amaçları doğrultusunda karma yöntem araştırma desenlerinden iç içe gömülü desen kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutu için ön test-son test eşleştirilmiş kontrol gruplu yarı deneysel yöntem seçilmiştir.

Araştırmanın çalışma grubunu Sait Güzelcan Ortaokulunun altıncı sınıfına devam eden öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında Türkçe dersi akademik ortalamaları arasında en az fark bulunan iki şube seçilerek deney ve kontrol grubu olarak atanmıştır. Gruplar her iki şubede de 18 kişiden oluşmuştur. Araştırmanın nicel verileri Ünal (2006) tarafından geliştirilen “Eleştirel Okuma Ölçeği” ve Ülper, Yaylı ve Karakaya (2013) tarafından geliştirilen “Okur Özyeterlik Ölçeği” ile toplanırken nitel verileri toplamak için yarı yapılandırılmış görüşme formu tercih edilmiştir. Nicel verilerin analizi istatistik paket programları aracılığıyla yapılırken nitel veriler öğrencilerin verdiği yanıtlardan yola çıkılarak betimsel analizle çözümlenmiştir.

Araştırmada elde edilen sonuçlara göre, ön testlerde deney ve kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yokken denel işlemlerden sonra metinlerarası okuma etkinlikleriyle ders işlenen deney grubunun kontrol grubuna göre istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönde farklılaştığı görülmüştür. Araştırmanın nitel bulguları nicel bulgularını destekler niteliktedir.

Anahtar Sözcükler: Metin, metinlerarasılık, okuma, metinlerarası okuma, okur özyeterlik algısı, eleştirel okuma.

ABSTRACT

AN EXAMINATION ON EFFECTIVENESS OF INTERTEXTUAL READING PRACTICES ON SECONDARY SCHOOL STUDENTS

This study aims to investigate the effect of intertextual reading practices on students' critical reading skills and perception of reader self-efficacy, and also to reveal their views on intertextual reading practices. Designed as a mixed method research, embedded design was used for the study. Pretest-posttest paired control grouped half-experimental method was chosen for the quantitative part of the study.

The participants of the study were the 6th grade secondary school students attending Sait Güzelcan Secondary School in İzmir. The two of the classes, which had the smallest difference between their academic grade point averages in Turkish Language courses, were chosen as experiment and control groups. Both groups included 18 students each. The quantitative data was gathered via "Critical Reading Scale" developed by Ünal (2006), and "Reader Self-Efficacy Scale" developed by Ülper, Yaylı and Karakaya (2013). As for the qualitative data, semi-structured interview form was developed by the researcher. Statistical packet programs were used for the quantitative data while descriptive analysis was used for the qualitative data.

Results show that there is no significant difference between the scores of pre-tests of the two groups. However, after the intertextual reading practices implemented in the experiment group, there found a statistical and significant difference between the two groups' scores in terms of the experiment group. The qualitative findings also support the quantitative findings of the study.

Key words: Text, Intertextuality, Reading, Intertextual reading, Reading self-efficacy perception, Critical reading.

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu ortaya konulmuş bununla birlikte araştırmanın amacına, önemine, problem cümlesine, alt problemlerine, sınırlılıklarına ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Metinlerarasılık kuramı, metinlerin birbirini etkilemesi ve birbirinden bağımsız olmaması fikrine dayanmaktadır. 1960'lı yıllarda ilk kez Julia Kristeva tarafından “Metinlerarasılık” olarak tanımlanan bu kuram, köklerini Rus edebiyat kuramcısı Mikhail Bakhtin’in düşüncelerinden almıştır. Metinlerarasılık kuramına göre dünya üzerinde geçmişten günümüze oluşturulmuş hiçbir metin kendinden önce gelen metinlerden bağımsız değildir ve kendinden sonra oluşturulacak metinlere de etki edecektir.

Her söylemin ve metnin, başka söylem ve metinleri içerdiğini ve yeniden söylediğini esas alan metinlerarasılık, kısa zamanda edebiyat kuramcıları tarafından da benimsenmiş ve yazınsallığın olmazsa olmaz bir ölçütü olarak değerlendirilmiştir. Ardından “metin” kavramının sadece yazılı metinlerden ibaret olmadığı düşüncesinin giderek yaygınlaşmasıyla birlikte, kavramın içerdiği anlam genişleyerek film, reklam, afiş, müzik, resim vb. ürünleri de kapsamış ve zamanla sözü geçen dallar da metinlerarası yöntemlerle incelenmeye başlanmıştır. Bu da hayatın her alanını metne, dolayısıyla metinlerarasına dâhil etmiştir.

Türkçe dersi, öğrencilerin dil becerilerini kazanarak günlük yaşamda sağlıklı iletişim kurmalarını sağlayan bir işleve sahiptir. Buna bağlı olarak bir metni okumak ve okuduklarını kendi yaşam deneyimleriyle ilişkilendirmek büyük önem taşır. Özellikle okuma eğitimi bir metne her açıdan yaklaşabilmeyi, eleştirel bir bakış açısı kazanmayı ve kendisini ifade ederken kazandığı dil becerilerinden yararlanmayı hedeflemektedir. Okuma sadece yan yana gelen harflerin seslendirilmesi değil, metnin algılanması, daha önceki bilgilerle karşılaştırılması, yorumlanması gibi süreçleri içinde barındıran bir etkinliktir. Okunan metinde yazarlar tek başlarına algılanmazlar çünkü hiçbir metin kendinden önceki metinlerden bağımsız değildir. Bu nedenle de okur daha önceden karşılaştığı metinler, izlediği filmler, günlük hayat içinde karşılaştığı durumlar ve sözler gibi pek çok değişkenden etkilenir ve bu değişkenlerle kurduğu ilişki üzerinden metni algılar, analiz eder, yorumlar. Metinlerarasılık sadece metinler düzeyinde gerçekleşen bir olgu olmaktan öte, metin ve okur

arasındaki düzlemde de gerçekleşir. Bu, metinlerarası okumayı ortaya koyar. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda da metinlerarasılığa ve bir yöntem olarak “metinlerle ilişkilendirme” başlığına yer verilmiştir. Programda öğrencilerin okudukları metin ile diğer metinler arasında ilişki kurmalarını sağlanmanın amaçlandığı, böylece düşünme becerilerinin geliştirilebileceği belirtilmektedir. (MEB, 2006: 69).

Gürses Akbaykal (2013: 18), metinlerarasılığı birbiriyle doğrudan ya da dolaylı, kapalı ya da açık, anlaşılır ya da çözümlemeye ihtiyaç duyan, bilinçli ya da bilinçsiz (bilinçaltı da dâhil) kurulan ve oluşturulan tüm ilişkileri, ilişkilerin şekillerini, türevlerini ve bu ilişkileri açığa çıkarma ya da yorumlamaya ilişkin tüm süreçleri ifade ettiğini belirtmektedir.

Metinlerarasılığın bir diğer tanımını yapan Ekiz (2007: 124) ise kavramın disiplinlerarası olmasından kaynaklı olarak her disiplinde farklı tanımları olduğunu belirterek metinlerarasılığın edebiyat biliminde bir metnin bir başka, öncel metinle (Prätext) olan ilişkisi, bağıntısı, hatta başka metinlerin dönüşüme uğraması olduğunu ifade etmiştir.

Aktulum (2007: 25), metinlerarasılıkla birlikte edebiyatta özgünlük ve yaratıcılık kavramlarının ölçütlerinin tekrar sorgulanmaya başlandığını ve kendinden öncekilerden etkilenmeyen bir metnin olamayacağı düşüncesine varıldığını belirtmektedir.

Metinlerarasılıkla ilgili çalışmalara bakıldığında daha çok kuramla ilgili bilgi verici metinlerle veya belirlenen bir metnin metinlerarası yöntemle incelenmesine dayanan çalışmalarla karşılaşmaktadır (Ekiz, 2007; Görmez, 2007; Bayrak Akyıldız, 2010). Bu metinler bazen şiir, bazen roman, bazen de film olabilmektedir. Ancak yapılan literatür taramasında öğrencilerin metinlerarası uygulamalara ilişkin görüşlerini açıklayan ve uygulamaların etkililiğini araştıran kaynak sayısının oldukça kısıtlı olduğu da bir gerçektir. Örneğin Çeçen ve Doğan (2014), Türkçe ders kitaplarındaki “Okuma Kültürü” temasında yer alan metinleri metinlerarasılık açısından incelemiştir. Karatay'ın (2010) çalışmasında da Türkçe dersi öğretim araçlarında metinlerarasılık, yapılandırmacılık yaklaşımı bağlamında ele alınmakta, nitelikli okur yetiştirmenin ön şartlarından biri olarak metinlerarasılığın önemli bir ölçüt olduğuna değinilmektedir. Köksal ve Ünal (2008), metinlerarası okumanın okuduğunu anlamaya etkisini incelemekte ve metinlerarası okumanın hem üst düzey hem de alt düzey bilişsel becerileri geliştirdiğini ortaya koymaktadır.

1.2. Amaç ve Önem

Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin metinlerarası okuma uygulamalarına yönelik görüşlerinin belirlenmesi ve bu uygulamaların eleştirel okuma ile okur özyeterlik algılarına etkisi olup olmadığının ortaya konması amaçlanmaktadır.

Metinlerarasılık dünyada oldukça önemli bir yere sahip olup dil ve edebiyat eğitiminde de bu yönde çalışmalar yapılmaktadır. Ancak ülkemizde bu alan oldukça sınırlı kalmıştır ve yeterli kaynak bulunmamaktadır. Bu bağlamda çalışmada bu alana katkı yapmak, ileride yapılacak çalışmalar için de bir başvuru kaynağı oluşturmak amaçlanmaktadır.

Metinlerarası okuma üst düzey bilişsel beceriler arasında sayılmaktadır. Metinlerarası okuma sayesinde öğrenci ve öğretmen işlenmekte olan metinle ilgili olarak o güne kadar yaptığı okumaları, araştırmaları, kendi hayatında karşılaştığı durumları da bu okumaya dâhil edebilecek, böylelikle kendi hayatıyla bağ kuran birey metni çok daha iyi bir şekilde özümseyecek ve anlam ilişkileri kurabilecektir. Bu da üst düzey bilişsel becerilerini geliştirmeleri yönünde katkı sağlayacaktır.

Yapılan literatür taramasında ortaokul öğrencilerinin metinlerarası uygulamalara yaklaşımlarını saptayan ve bu uygulamaların etkililiğini araştıran sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Bu bağlamda araştırmanın hem metinlerarası uygulamalara yer vermesi hem de ortaokul öğrencilerinin okur özyeterliğinde ve eleştirel okuma algılarında etkililiğini ölçmesi açısından özgün bir değeri olduğu ve alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.3. Problem Cümlesi ve Alt Problemler

Araştırmanın problem cümlesini “Metinlerarası okuma uygulamalarının ortaokul öğrencilerinin eleştirel okuma ve okur özyeterlik algısına etkisi var mıdır?” sorusu oluşturmaktadır.

Problem cümlesine bağlı olarak çalışmanın alt problem cümleleri ise şu şekildedir:

1. Metinlerarası okumaya yönelik gerçekleştirilecek uygulamalar öncesinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin eleştirel okuma becerileri ve okur özyeterlik algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?
2. Metinlerarası okumaya yönelik gerçekleştirilen uygulamalar öncesi ve sonrasında deney grubunun eleştirel okuma becerileri ve okur özyeterlik algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?

3. Kontrol grubunun ön test ve son test eleştirel okuma becerileri ve okur özyeterlik algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?
4. Metinlerarası okumaya yönelik gerçekleştirilen uygulamalar sonrasında deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin eleştirel okuma becerileri ve okur özyeterlik algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?
5. Ortaokul öğrencilerinin metinlerarası okuma uygulamalarına yönelik görüşleri nelerdir?

1.4. Varsayımlar

1. Öğrencilerin eleştirel okuma ölçeği ile okur özyeterlik algısı ölçeğine verdikleri yanıtların samimi olduğu varsayılmaktadır.

1.5. Tanımlar

- **Metinlerarasılık:** Kaynağını Bakhtin'in "diyaloji" kavramından alan ve Kristeva tarafından temellendirilen, her metnin kendinden önce yazılmış öteki metnin alanında yer aldığı, hiçbir metnin eski metinlerden tümüyle bağımsız olamayacağı düşüncesini savunan kuram (Aktulum, 2007).
- **Okuma:** Yazar tarafından kodlanan metnin yazıldığı dilin özelliklerini bilen bireyler tarafından amaçlı olarak hızlı bir biçimde kodlarının çözülmesi ve bazı stratejilerin kullanılması yoluyla gerçekleştirilen, duyuşsal ve bilişsel yönü bulunan yinelemeli bir anlamlandırma süreci (Ülper, 2017: 3).
- **Metinlerarası Okuma:** Okurun okuduğu metindeki bilgilerle önbilgilerini birleştirmesi sonucunda metinde açıkça belirtilmemiş, ima edilen konular hakkında çıkarım yapma becerisi yoluyla yaptığı okuma etkinliği (Şahin, 2011: 40).
- **Özyeterlik:** Kişinin belli bir alandaki performansı gerçekleştirmek için gerekli etkinlikleri organize etmesi, bunları başarıyla gerçekleştirme kapasitesi hakkında kendine ilişkin yargısı (Bandura, 1997).
- **Eleştirel Okuma:** Bireyin birbirini bütünleyen zihinsel etkinliklerle okuduklarını sorgulaması, yargılaması, kendi aklını kullanarak bir yargıya varması (Özdemir, 2005).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE / KAVRAMSAL ÇERÇEVE / İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde ilk olarak “okuma” kavramı ile “okuma eğitimi” konusu üzerinde durularak “metin” kavramına geçilmiş, metnin ne olduğu, metin yapısı ve metinsellik ölçütleri açıklanmıştır. Daha sonra “metinlerarasılık”, Bakhtin ve “diyaloji” kavramına değinilmiş, ardından metinlerarasılığın ortaya çıkışı, gelişimi ve öncüleri hakkında bilgi verilmiştir. Son olarak hem okuma hem de metinlerarasılığın kesişiminde duran “metinlerarası okuma” kavramına değinilmiştir.

Kuramsal çerçevenin ardından konuyla ilgili gerçekleştirilen araştırmalardan örnekler sunulmuştur.

2.1. Okuma

Okumayı öğrenmek, okuryazar her toplumda bir tür üyeliğe kabul törenidir; bağımlılık ve eksik iletişim konumundan töresel bir çıkış yoludur. Okumayı öğrenen çocuk toplumun ortak belleğine kitaplar aracılığı ile katılır, dolayısıyla ortak geçmişi tanır ve her okuma ile bu geçmişi az ya da çok yeniler (Manguel, 2002: 93).

İletişim, gündelik yaşamda hayatta kalmanın temel yollarından biridir. İletişimin sağlanabilmesi için en gerekli özelliklerden biri de anadilini ihtiyaçlar doğrultusunda etkin bir şekilde kullanabilmektir. Bu becerilerden biri olan okuma, alanyazında da üzerinde çokça durulan bir konudur.

Okumaya yönelik pek çok tanım ve açıklama yapılmıştır. Bunlardan bazılarına değinmek gerekirse Türk Dil Kurumu (TDK, 2018), “okuma” maddesini “okumak işi” olarak açıklamakta, “okumak” maddesini ise “1. Bir yazıyı meydana getiren harf ve işaretlere bakıp bunları seslendirmek veya düşünceyi anlamak. 2. Yazılmış bir metnin iletmek istediği şeyleri öğrenmek.” şeklinde tanımlamaktadır. Elbette okuma kavramı bu tanımdan daha fazlasını içermektedir. Okumanın tanımı yapılırken daha çok fiziksel, duyuşsal ve bilişsel boyutlarına vurgu yapıldığı görülmektedir. Karatay (2009: 59), okumanın duyuşsal, zihinsel etkinliklerin aynı anda işletilmesini gerektiren karmaşık bir süreç

olduğunu vurgularken bu sürecin harf, sözcük, grafik ve resim gibi görsellerin, duyu organları yoluyla algılanması, önceki bilgilerden hareketle tanınması, anlamlandırılması ve yorumlanmasına dayandığını belirtir.

Epçaçan (2009: 207) da okuma sürecinin, biyolojik, psikolojik, fizyolojik özelliklerin etkin bir bütünlük içinde çalışmasına dayanan düşünsel bir etkinlik olduğunu belirtir ve bu etkinliğin insanlığın bilgi kapasitesini arttırdığını, düşünce ve inançlarına şekil verdiğini ve ona kişilik kazandırdığını vurgular, okumanın özünde anlama hedefinin olduğunu ifade eder.

Okumanın bir zorunluluk olduğunu ifade eden Blachowicz ve Ogle (2008: 15), aynı zamanda insanların kitap, gazete, kitapçık, mektup, sözleşme, reklam ve diğer birçok malzemeden bilgi ve fikir edinmelerinin gerçekleştiği bir süreç olduğunu belirtir.

Güneş (2014: 127), görmek ve bakmak ile işitmek ve dinlemek arasındaki ilişkiye benzer bir ilişkiyi okuma ve yazı arasında kurgulamıştır. Buna göre okumak, yazıya bakmak ya da onu görmek değildir. Okumak yazıları seslere çevirmek olarak da tanımlanamaz. Güneş'e göre okumak, "yazının anlamına yeni anlamlar ekleyerek gönüllü katkı yapmaktır" ve bu katkı yazının anlamıyla ön bilgileri birleştirerek metni yeniden anlamlandırmaktır.

Benzer şekilde dil becerilerini 'anlama' ve 'anlatma' olarak iki grupta toplayan Karatay (2009: 59), dinleme ve okumanın anlama, konuşma ve yazmanın ise anlatma kategorilerinde toplandığını belirtirken bu beceriler arasında okumanın öğrenme sürecinde, bilgiye ulaşmada ve onu güncellemede en önemli yol olduğunu ifade eder.

Okumanın çeşitli tanımlarından yola çıkan Türkben ve Temizyürek (2018: 1243), okumanın fizyolojik, ruhsal, zihinsel birçok girişik eylemin birlikte işlemesiyle oluşan bir beceri olduğunu ifade ederken Arı (2014: 539) da okumanın görsel öğelerin algılanmasının yanı sıra ilişki ve anlam kurmaya dayandığını belirtir.

Okumanın sadece harflerin seslendirilmesi olarak tanımlanamayacağını belirten Epçaçan (2018: 620), okumayı, "... harflerin bir anlama kavuşması, zihinsel yapılandırma ile insan beyninde yeni anlamlar oluşması, anlamın insan zihninde somutlaşması, seslerin bir anlam olarak karşılığını bulmasıdır" şeklinde tanımlar.

Günay (2001: 9), okumanın dar anlamda yazılı bir metnin şifresini çözmek, grafiksel olarak kodlanmış bir bildirinin kodunu çözmek olduğunu belirtirken kavrama geniş açıdan bakıldığında okumanın yazınsal bir metni yorumlamak olduğunu vurgular:

Okuma, temel olarak belli bir metin dizgesini betimlemeyi amaçlar. Hangi yapıda, biçimde ya da durumda olursa olsun, kendi bağlamı ve tutarlılığı içindeki bir metinde, kendisinden kaynaklanan (yani metindeki sözcükler ya da tümcelerın bir arada bulunmasıyla oluşan) anlamı keşfetmek ve ortaya koymak için göstergeler dizgesini gözlemlemek; dizgeleri birbiriyle ilişkilendirerek sözcük anlamının ötesinde bir anlam bulmak, yani anlamlandırmak demektir (Sözcük anlamının ötesindeki anlam ile söz konusu edilen yananamlar, çağrışımlar ve metnin bağlamından doğabilecek anlamlardır) (Günay, 2001: 9).

Özdemir (1983: 17, 2005: 11) ise okumayı basılı veya yazılı sözcükleri duyu organlarımız yoluyla algılama ve anlamlandırarak kavrama, yorumla olarak tanımlar. Zihinsel ve düşünsel bir edim olarak nitelediği okumanın, basılı ve yazılı sembollerle iletişimsel bir etkinlik içine girme olduğunu da sözlerine ekler. Ona göre okuma hayatımızın her aşamasında yer alır ve tıpkı yeme, içme, nefes alma gibi yaşamsal bir edim niteliğine sahiptir. Bu edimin kişilik gelişiminde, ilişki biçimlerinde, yaşamı zenginleştirmede önemli bir etkisi bulunur.

Okumayı, geniş anlamda evrendeki tüm varlıkları görsel yolla veya diğer duyu organlarıyla tanıma, anlamlandırma etkinliği, dar anlamda ise yazılı sembollerini çözümleme yetisi kazanma-kazandırma etkinliği olarak tanımlayan Şahin (2011: 1-2), okumanın, farklı anlayış biçimleriyle kaleme alınmış eserlerden yararlanmak suretiyle, kalıp düşünmeden, esnek düşünmeye geçiş olduğunu belirtir. Şahin, okumanın sadece kitapla sınırlandırılmayacağını, bireyin tablo okuma, grafik okuma, şekil okuma, şifre okuma türlerinde uzmanlaşabileceğini vurgular.

Okuma sürecinde bilişsel süreçler ve duyuşsal özellikleri temel alan Ülper (2017:3), okumayı, yazar tarafından kodlanmış olan metnin yazıldığı dilin özelliklerini tanıyan bireyler tarafından amaçlı olarak hızlı bir biçimde kodların çözülmesi ve bazı stratejilerin kullanılması yoluyla gerçekleştirilen, duyuşsal yönü de bulunan yinelemeli bir anlamlandırma süreci olarak tanımlar.

Okuma, sadece akademik veya yazınsal okumalarda değil gündelik yaşamda da vazgeçilmez bir öneme sahiptir. Okuma becerisi caddelerdeki trafik işaretlerinden tabelaları algılamaya, panolardaki afişleri okumadan harita kullanmaya, geçmişle bağ kurmak için tarih kitaplarını okumadan roman okumaya, televizyondaki programları anlamaktan günlük gazeteleri takip etmeye, satış ilânlarından değişik konulardaki grafikleri çözümlemeye kadar akla gelebilecek her alanda bir zorunluluğa dönüşmüştür (Çetinkaya ve Bayat, 2018: Gündüz ve Şimşek, 2011).

İnsanların kendisini ve nerede olduğunu görebilmesi amacıyla sürekli kendini ve çevresini okuduğunu vurgulayan Manguel (2012: 20), okumanın anlamak ve anlamaya başlamak amacıyla yapıldığını ve okumanın artık neredeyse nefes almak kadar temel bir işlevi olduğunu belirtir.

İnce ve Gözütok (2017: 216), okuma becerisinin bireylerin, modern topluma uyum sağlamasında, kişisel gelişiminde, başarıya ulaşmasında anahtar bir rol üstlendiğini ve okumanın gündelik ve toplumsal yaşamda çok önemli bir yere sahip olduğunu söyler.

Yıldız (2013: 137), okumayı “ses organları ve göz yoluyla algılanan işaret ve sembollerin beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilmesi ve anlamlandırılması süreci” olarak tanımlamakta ve okuma becerisinin bireyin farklı kaynaklara ulaşmasını, yeni bilgilerle, olay, durum ve deneyimlerle karşılaşmasını sağladığını belirtmektedir. Buradan hareketle Yıldız; okuma becerisinin, öğrenmeyi, araştırmayı, yorumlamayı, tartışmayı, eleştirel düşünmeyi sağlayan bir süreci de içine aldığını vurgular.

Grabe ve Stoller (2013: 3-4) ise okumanın taşıdığı farklı özellikler nedeniyle tanımının kolay kolay yapılamayacağını, yapılacak tanımın okurun okuma amacı, dolayısıyla kullanacağı farklı beceri ve stratejiler olduğu fikrini vermesi, akıcı okumayla ilgili birçok kriteri içermesi, zaman kısıtlamaları altında çalışan bilişsel bir süreç olarak nasıl işlediğini açıklaması, okurun ikinci dil yeterliliğinin bir metinden anlam çıkarma ve yorumlama becerisini nasıl etkilediği hakkında bilgi vermesi ve okumanın gerçekleştiği sosyal bağlamı veya metinlerin farklı şekillerde yorumlanıp kullanılma nedenlerini ele alması gerektiğini ifade eder.

Bu noktaya kadar yapılan tanım ve açıklamalara okumanın, bir metnin seslendirilmesinin çok ötesinde yeni anlamlar üretilen bilişsel, duyuşsal ve fizyolojik bir süreç, anlamın yeniden üretilmesi ve insanın modern topluma uyumunu sağlayacak en büyük zorunluluklardan biri olduğu üzerinde çokça durulduğu görülmektedir. Türkel ve Ünlücömert (2013: 1347), bu edimin okul, çevre, bireysel farklılıklar gibi birçok etmenden etkilenerek geliştiğini ifade eder.

Sağlıklı bir okumada okumanın fizyolojik, duyuşsal ve bilişsel boyutları birlikte ve etkili bir şekilde çalışır. Öncelikle okumanın gerçekleşmesi için fizyolojik işleyişin eksiksiz bir şekilde gerçekleşmesi gerekir. Önceleri gözün, okumayı soldan sağa kayarak yaptığı düşünülürken on dokuzuncu yüzyıl başında Fransız göz doktoru Emile Javal, gözün bu

hareketi kayarak tek tek harfleri görmesiyle değil sıçrayarak yaptığını fark eder. Yani 130 milyon duyu alıcısı bulunan göz, bir satır üzerinde üç-dört kez sıçrayarak belirli bir mesafedeki harfleri görür ve bu görüntüyü işlenmesi için sessiz okumada 10 salisede, sesli okumada 40 salisede beyin kabuğunun görsel bölgesine gönderir. Okuma sırasında geçen sürenin yüzde 96'sı duruşlarda, yüzde 4'ü ise sıçramalar sırasında harcanır. İyi bir okuyucu her duruşta 15-20 harflik bir bölümü kavrar, tekrar sıçrama yaparak diğer bölüme geçer. Okuyucunun yeterli olmaması durumunda bu genişlik 6 harfe kadar düşebilir. Okuyucunun her duruşta gördüğü harf sayısına görüş genişliği denir. Okuma sırasında yapılan sıçrama hareketlerinde bazen okumanın doğru yapılamaması, anlaşılabilmesi, metin güçlüğü gibi nedenlerle geri dönüşler de yapılabilir. (Göğüş, 1978; Günay, 2001; Manguel, 2002; Güleriyüz, 2004; Aktaş ve Gündüz, 2009; Güneş, 2007; Güneş, 2009; Güneş, 2014; Karatay, 2014).

Okumanın bilişsel boyutu okunan metnin kavranması, çözümlenmesi, ön bilgilerin harekete geçirilmesi, seçme, anlama, sıralama, sorgulama, analiz-sentez yapma, bilgiyi düzenleme, yeni anlamları yapılandırma ve değerlendirme gibi zihinsel işlemlerle gerçekleşir. Bilişsel boyut, gözün aldığı görüntüyü beyne iletmesiyle başlar. Göz yazıları şekil olarak alır ve beyne iletir, her sözcükle ilgili zihinde görsel bir imge vardır ve göz bu imgeyi tanıyarak zihne gönderir, burada bu imge zihninde daha önce inşa ettiği anlamı uyandırır. Zihne gönderilen sözcük ve tümceler anlam kazanırken bireyin ön bilgileri de harekete geçer ve zihin yeni bilgilerle ön bilgilerini harmanlayarak yeniden anlamlandırır. Anlamlandırmada okurun ilgisi, güdülenmesi, okuma amacı, dil bilgisi, okuma deneyimleri de etkili olur. Okuma bu noktada gerçekleşmiş olur (Göğüş, 1978; Güleriyüz, 2004; Aktaş ve Gündüz, 2009; Güneş, 2014; Karatay, 2014).

Günay (2001: 15-16), okumanın algılama, belleğe yerleştirme ve yapılandırma aşamalarında gerçekleştiğini ifade eder. Algılanan ve beyne gönderilen imgelerin tek tek değil paket halinde algılandığını, burada zihinsel bir düzenlemeyle kavramlaştırma ve imgeleştirmenin gerçekleştiğini, böylelikle anlam kazandığını belirtir. Burada gösteren ve göstergeler arasında kurulan ilişkiyi kavramlaştırma; dilsel gösterge ile göndergesi arasındaki ilişkiyi de imgeleştirme olarak adlandırır. Her göstergenin öncekilere yeni anlamlar kattığını ifade eden Günay, okumanın çizgisel olarak beyne aktarılan sözcük, tümce ve paragrafların metin sonuna kadar bellekte tutularak ve okuma sürecinde edinilen yeni göstergelerle ilişkilendirilerek bir arada algılanması ve anlamlandırılması süreci olduğunu vurgular. Son olarak anlamlandırılan bu yapıların okur tarafından sahip olduğu dilsel

göstergeler ve dünyaya ilişkin bilgilerle eşleştirilerek yorumlandığını yani yapılandırıldığını belirterek şöyle devam eder:

Bu durum, okurun kurmaca dünyadaki metin ile gerçek dünyadaki bilgileri arasındaki ilişkiyi belirtir. Metnin anlamı ile yaşam arasındaki ilişki, metinde kullanılan göstergelerin oluşturduğu bağımsız metin içi düzen ile okurun düş gücü arasındaki karşılıklı alışverişle belirlenir. Diğer yandan yapılan yorumlama, okunan metindeki bilgilere bağlı olarak vardır. Yani bellekte tuttuğu bilgileri dizgeleştirme ve anlaşılır hale getirmek isteyen bir okurun, metinde olmayan bir şeyi de metnin yorumu olarak sunması hakkı ve özgürlüğü yoktur.

Kısacası, yapılandırma, söz konusu edilen bilgileri düzenleme işidir. Bu düzenleme herhangi bir koda göre olur: dilsel kod, algılama kodu ya da başka bir kod. Ama söz konusu olan dilsel birimler olduğuna göre, düzenleme ve yapılandırma dil kodu içinde gerçekleştirilir. Yani algılanan ya da öğrenilen bilgiler bir dilin kurallarına (yani koduna) göre yapılandırılır (Günay, 2001: 17-18).

Anlamlandırma sürecinde okurun önceki öğrenmelerinde geliştirdiği şemalar etkili olur. Metinden aldığı yönergeler ve uyaranlarla dilsel, biçimsel ve içeriksel şemasını etkinleştiren ve bazı kestirimlerde bulunan okur, bu kestirimlerin doğruluğunu okuma sırasında sınar. Kestirimlerinin doğruluğuna metin doğrultusunda karar veren okur, metni zihninde yapılandırır, bu yapılanma sırasında kendi zihinsel şemalarını geliştirir (Ülper, 2017: 40). Ülper'e paralel olarak okurun öğrenilmiş anlamlanmalar, toplumsal uzlaşımlar, önceki okumalar, kişisel deneyim ve özel zevklerin iç içe geçtiği son derece karmaşık bir yöntem aracılığı ile anlamı seslendirdiğini belirten Manguel (2002: 55-56), şöyle devam eder:

Bu siyah ve beyaz işaretlerden bir anlam çıkarabilmem için, oynak gözlerle sistemi önce rastgele kavramam, beynimdeki çözümleyici nöronlar zinciri -okuduğum metnin doğasına göre değişen bir zincir- aracılığıyla yeniden kurgulamam gerekmektedir. Metne duygular, fiziksel algılama, sezi, bilgi ve ruh yüklüyorum. Bu da benim kim olduğuma ve bu hale nasıl geldiğime bağlı.

Okumanın fizyolojik ve bilişsel boyutu dışında diğer boyutu da duyuşsal boyutudur. Okurun içinde bulunduğu mekânın fiziksel koşulları, gürültü gibi etmenler, okurun psikolojik durumunu ve dikkatini dolayısıyla okumanın sağlıklı bir şekilde yapılıp yapılmamasını etkiler. Bunların dışında okurun okuma ediminden zevk alıp almaması, okumaya karşı olan tutumu da duyuşsal boyutta yer alır (Göğüş, 1978; Güleriyüz, 2004). Dökmen (1994: 9-10), okuma etkinliğinin çok sayıda psikolojik sürecin katkısıyla ortaya

çıkıldığını ve bu süreçlerin “iletişim süreci, algılama süreci ve öğrenme süreci” olduğunu belirtir.

Okumada açıklanan bu boyutlar sıralı bir işleyiş yerine iç içe geçmiş halkalar biçiminde işlev görür. Okuma her işlemin birbirine paralel olarak ve uyum içinde sürdüğü, girişik ve karmaşık bir etkinliktir (Aktaş ve Gündüz, 2009; Güneş, 2014; Karatay, 2014). Göğüş (1978: 60), okuma eyleminin görme, seslendirme yönlerinden fizyolojik, kavrama yönünden ruhsal bir süreç olduğunu vurgularken duyu organları ve zihin arasında etkili bir bağlantı bulunmadan, okuma etkinliğinin gerçekleşemeyeceğini çünkü ruhsal devinimin, duyuların etkisi altında bulunduğunu belirterek okumanın boyutları arasındaki ilişkinin önemini ortaya koyar.

Bütün bu açıklamalardan yola çıkarak okumanın, fizyolojik, duyuşsal, bilişsel işlevlerin bir arada kullanıldığı; simge, sembol, resim, karikatür, film, müzik gibi “metin” olarak tanımlanabilecek her türlü ögenin belli okuma amaçları doğrultusunda kimi stratejiler kullanılarak algılandığı ve anlamlandırıldığı bir süreç olduğu söylenebilir. Bu süreçte anlamlandırma sadece metinde yer alan yüzey anlamı değil, daha altta yatan derin anlamı çözmeyi de içerir çünkü okumak, karşılaşılan ögeyi tüm yönleriyle içselleştirmektir.

Okumada söz konusu olan, karşılaşılan metnin algılanması ve anlamlandırılmasıysa bu durumda metnin özellikleri, okumanın amacı gibi faktörlerin okumayı da etkileyeceğini söylemek yanlış olmayacaktır. Şöyle ki bir kullanmalık metin ile bir kurgusal metni okumak birbirinden farklı amaçları içerdiği gibi farklı yöntemler de gerektirir. Konuyla ilgili olarak Güneş (2014: 149), okumanın çeşitli türlerini şöyle sıralar:

Okumanın çeşitli türleri bulunmaktadır. Bunlar okuyucunun amacına (eğlenmek, bilgilenmek vb.), kullandığı yönteme (sesli, yarı sesli, sessiz okuma vb.), metin türüne (seçmeli okuma, tam okuma vb.), kullanılan materyale (kitaptan, ekrandan okuma vb.), göz hareketlerine (dik, çapraz, zikzak okuma vb.) ve kişilere göre (bağımsız okuma, paylaşarak okuma, birlikte okuma vb.) gruplandırılmaktadır.

Ülper (2017: 7) de okuma amaçlarının okurun bir metni nasıl okuması gerektiğine gönderimde bulunduğunu, bunun nedeninin de okuma amacına göre okurun farklı okuma becerilerini işletmesi olduğunu belirtir. Bu açıdan okuma türlerini metin türü temelli okuma türleri (yazınsal, bilgilendirici), işitsel okuma türleri (sesli, sessiz), kişisel okuma türleri (akademik, iş ilişkili) ve bireysel yeğleme türü okuma (içeriksel, gözden geçirerek, tarayarak, yoğun, yaygın) olarak dört ana başlıkta toplar.

Grabe ve Stoller (2013: 22), okunan metnin türünün ve içeriğinin bilinmesinin, okurun bir metni (veya belirli bir türü) nasıl okuyabileceğini de açıkladığını belirtir. Bir şiirin genellikle bir okuyucu yorumu oluşturma amacı ile okunduğunu ancak teknik bir el kitabı içeriğinin genellikle bir yazar yorumu olduğu varsayımıyla okunduğunu ifade eden Grabe ve Stoller, bunun, farklı okuma yollarına yol açtığını, böylece bir anlamda farklı türlerin varlığına ilişkin gerekçe sağladığını gösterdiğini vurgular.

Okumayı yapan öznenin yani okurun okuma edimindeki yeri oldukça önemlidir. Çünkü okunulan her metin aslında yeniden üretilen bir metindir ve her metin kaç kez okunduysa o kadar yeniden yazılmıştır. Manguel (2002: 116), okumaların onlara yaşam veren metinlerden fazla olduğu görüşünü bayat bulduğunu yine de aynı sayfada hem gülen hem ağlayan okurla karşılaşılmasının okumanın yaratıcı bir eylem olduğunun göstergesi olduğunu belirtir. Göktürk (1998: 16) de okuru bir eserin ortak yazarı olarak konumlandırır ve şöyle devam eder:

Her yazın yapıtının ortağıdır okur. Bir yazın yapıtı da okurda yaşar ancak. Artık yazmayan bir yazarı da yalnız okurdur yaşatan. Sayfalarına okur gözünün değmediği bir yapıt, kâğıttan, mürekkepten, kartondan başka bir şey değildir. Yazın yapıtlarının kendi başlarına birer yaşamları yoktur. Ancak, okurca yaşandıklarında, okurların belleğinde, kafasında yaşam kazanırlar.

Türkben ve Temizyürek'e (2018: 1244) göre okur, okuduğunu anlama sürecinde okuduğu metin ile etkileşim içerisine girer, yazarıyla söyleşir, eleştirir, art alan bilgisinden yararlanır ve yeni anlamlar üretmeye çabalar. Bu noktada okuma ediminde okurun rolüne değinmek gerekir. Okur, yazarın verdiklerini alan pasif bir alıcı değil, onları algılayan, yorumlayan, yeniden üreten, dolayısıyla yaratıcı bir etkinlik içinde olan bir öznedir. Benzer şekilde Günay (2001: 13) da ilk bakışta bir tüketim etkinliği gibi görülse de okurun anlamlandırması bakımından metnin anlamının yeniden oluşturulması sonucu bir üretim etkinliği olan okumada okurun üzerinde durur. Okuma anında okurun dilsel bir birimin kodunu çözümlmek ve dilsel açıdan göstergeleri anlamlandırmak gibi bir görevi olduğunu ve her okumanın aslında birincil okuma olduğunu vurgular.

Okumayı edilgen bir eylem değil zihinsel bir etkinlik olarak betimleyen Adalı (2009: 33), okurun okuduğu metindeki düşünceleri anlaması, aradaki bağları kavraması, onları kendine göre düzenlemesi ve istediklerini belleğine saklaması gerektiğini belirtir. Anlamın okurun dışında değil okurla var olabileceğini vurgulayan Sayın (1999: 29-30), yapıtla okur

arasında tek yönlü bir iletişim olmadığını, bir iletişim döngüsü bulunduğunu ve okurun yalnızca gözlemci olamayacağını ifade eder. Özdemir (1983: 58) de iletişimsel bir etkinlik olarak betimlediği okuma eyleminde yazarın gönderen, okurun da alıcı ve yorumlayıcı rolünde olduğunu vurgular.

Okuma ediminde okur, kendi bilgilerinden yola çıkarak metnin anlamını yeniden yapılandırır. Bu yeniden yapılandırma her okurda farklı etkilere yol açar. Yani her okur kendi yaşam dinamikleri, bilgi birikimi doğrultusunda yeni bir anlam bulur okuduğu metinde. Okur, yazınsal metinlerde yazarın bıraktığı anlamsal boşlukları kendi art alan bilgisi, ruhsal, toplumsal, inançsal, yargısal vb. özelliklerine göre doldurur. Ayrıca metnin farklı okurlarca ya da aynı okur tarafından farklı zamanlarda okunması, söz konusu metne çok anlamlılık kazandırır (Özdemir, 1983; Karabay, 2012, Ülper, 2017). Adalı (2009: 230) da bir romanı veya bir şiiri birkaç kez okumanın ve her defasında farklı bir tat almanın nedenini, yazın metnin dilsel yapısında görülen çok anlamlılığa bağlar. Yazın dilinin günlük dil üzerine kurulmuş bir üst dil olduğunu ifade eder.

Okurun etkin katkısını yazınsal iletişimin temeline koyan Göktürk (1998), okurun metni içi dilsel işlevler ve metin dışı toplumsal-kültürel göstergeler yoluyla kendi düş gücünü de işin içine katarak metni yeniden oluşturduğunu ifade eder. Buradan yola çıkarak her okurda bu sürecin farklı işlediğine dikkat çeken bu nedenle sanatsal yapının anlamlandırılmasının kuralları olamayacağını vurgulayan Göktürk, gerçek sanat yapısının kalıcılığını da bu çok yönlü yorum olanağına bağlar.

Kısacası okur, her metnin yeniden üreticisi, yeniden yazanıdır. Kişilerin kendi geçmişleri, öğrendikleri, karşılaştığı durumlar, bakış açıları, dünyayı algılayışları metni anlamlandırmalarında etkili unsurlardandır. Okur bu etkinin apaçık farkında olmasa da özellikle kurgusal metinlerde olan anlamlandırma farklılıkları bu gerçeği ortaya koymaktadır. Sadece farklı okurların bir metni okumalarında görülmez bu ayrım, aynı okurun aynı metni yaşamının farklı dönemlerinde okumasında da ortaya çıkar.

2.1.1.Okuma Eğitimi

Gündelik yaşam içinde sabah kalkıp gece yatana kadar her an okuma yaparız, bu anlamda okumanın yaşamsal bir önemi olduğu söylenebilir. Dolayısıyla bir öğrenme alanı olarak okuma, anadili eğitiminde tartışılmaz bir öneme sahiptir. Ülper (2017: 22), okumanın ilköğretimden itibaren yaşamın her döneminde gereksinim duyulacak bir beceri olduğunu

belirtmek bu beceriye sahip olmanın okul ve sınav başarısının dışında düşünsel yetileri arttırmaya ve dünyayı algılamaya kadar pek çok alanda temel koşul olduğunu belirtir.

Algısal bir etkinlik olan okumanın bir düşünme süreci olduğuna dikkat çeken Dökmen (1994: 15) ise algılama becerisinin de öğrenme yoluyla gelişebileceğini bu nedenle okumanın algıya, algının öğrenmeye dayalı olduğuna işaret ederek okuma becerisinin kazandırılmasının yolunun kişilere uygun eğitim vermekten geçtiğini ifade eder.

Başlangıçta şifreyi çözme ve seslendirme olarak kabul gören okuma-yazma kavramı zamanla kelimeleri bütün olarak okuyup-yazma ve tahmin etme şeklinde gelişir. Son olarak yapılandırıcı yaklaşımın ortaya çıkmasıyla birlikte bu kavram, bireylerin dil ve zihinsel becerilerinin geliştirilmesi olarak ifade edilmekte ve okuma eğitiminin de bireyin zihinsel yapısını düzenlemesine, öğrenerek kendini geliştirmesine olanak veren gelişimsel ve etkileşimsel bir süreç olduğu belirtilmektedir. Okuma yazma becerilerinin gelişiminin okul öncesi dönemden başladığı ve ileri düzeye kadar sürdüğü savunulan gelişimsel süreçte çeşitli dil ve zihin becerileri gelişmektedir. Etkileşimsel süreçte ise okuma sürecinde bilgi ve becerilerin yapılandırılması, okuyucu-metin-sosyal ortam etkileşimine bağlı olup okuyucu metinle ve sosyal ortamla sürekli etkileşim içindedir (Güneş, 2007; Güneş, 2014).

Yapılandırıcı yaklaşımda öğrenme bireylerin yeni bilgiyi var olan bilgiyle bütünleştirdiğinde gerçekleşmektedir. Bu süreçte öğrenmenin gerçekleşmesi ise ancak öğrencinin öğrenme sürecine etkin katılımıyla mümkündür (Tracey ve Mandel Morrow, 2017: 63). Şu hâlde okuma eğitiminde öğrencinin etkin kılınması, uygun stratejileri kullanarak eleştirel bir bakışla okuduklarını yeniden yapılandırması, yorumlaması ve değerlendirilmesi gerekliliği ortadadır.

Dört dil becerisi içinde en önemlilerinden birinin okuma olduğunu belirten Temizkan (2011: 32), okumanın Türkçe dersinin içeriğini oluşturduğunu ve bu dersle, öğrencilerin dinlediklerini ve okuduklarını anlayabilen, duygu ve düşüncelerini hem yazılı hem sözlü olarak açık, anlaşılır, etkili bir şekilde ifade edebilen bireyler olarak yetiştirilmelerinin hedeflendiğini söyler.

2005 öğretim programında okuma becerisiyle öğrencinin günlük hayatta karşılaştığı metinleri doğru ve akıcı bir şekilde uygun yöntemlerle okuyabilmelerinin, okuduklarını değerlendirerek eleştirel bakış açısıyla yorumlayabilmelerinin ve okuma alışkanlığı kazanabilmelerinin hedeflendiğini belirten Özbay (2008: 8), okuma becerisinin öğrencinin

farklı kaynaklara ulaşarak yeni bilgi, olay ve deneyimlerle karşılaşmasını sağladığını ifade eder.

Karatay (2009: 60), anadili derslerinin, öğrencilere okuma beğenisi ve alışkanlığı kazandırmanın yanında onların, okuma, öğrenme, sınavlarla baş etme, sorun çözme, eleştirel düşünme, düzenli ve verimli ders çalışma gibi becerilerde donanımlı kavrayıcılar olmalarını da sağlamayı amaçladığını belirtir.

Epçaçan (2018: 619-620) ise dil ve zihin becerilerinin gelişimini sağlayan en önemli alanlardan birinin okuma ve okuduğunu anlama olduğunu, bu alanın bireyin dil gelişimine ve zihinsel üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine önemli katkıları olduğunu belirtir. Bu etkisinden ötürü okuma eğitimin sadece Türkçe dersinde değil tüm akademik öğrenmelerin temelinde bulunduğunu savunur.

Bireyin öğreneceği bilgilerin çoğuna okuma ile ulaşacağını belirten Temizyürek, Çolakoğlu ve Coşkun (2013: 118), birinci sınıfta kazandırılmaya çalışılan bu becerinin okuma eğitimiyle öğretim kademeleri boyunca sürdüğünü belirtir. Okumayı öğrenmenin ilkokul birinci sınıfta kısa bir sürede gerçekleştiğini belirten Güneş (2014: 140), okuma becerilerini geliştirmenin ise oldukça uzun yıllar sürdüğünü vurgular.

Okuyan birey akademik başarının yanı sıra gündelik yaşam deneyimlerinde de hayatını kolaylaştırıcı beceriler kazanır. Düşünce yapısı gelişen ve genişleyen birey karşılaştığı sorunları, olayları yorumlamak ve çözümlemek için etkili yollar bulabilir. Okumak, kişinin düşünce ve duyarlılığını etkilediği gibi davranış biçimini de yönlendirir. Okumak daha dinamik bir düşünceye sahip olmayı, daha iyi bir yazı stili geliştirmeyi, kelime hazinesinin ve sahip olunan dil bilgisinin artmasını ve dile hâkim olmayı beraberinde getirir. Böylelikle hem iyi bir konuşmacı olabilmek hem de düşüncelerini yazılı dilde etkin bir şekilde dile getirebilmek mümkün olmaktadır (Özdemir, 1983; Güleriyüz, 1999; Krashen, 2004).

Okuma-yazma becerisi üstüne, bir okuma alışkanlığının kurulabilmesi için en önemli koşulun, temeli sağlam bir anadil öğrenimi olduğunu belirten Göktürk (1998: 47), bu öğrenimden geçmeyen kişilerin gerçek bir okur etkinliği kazanamayacaklarını dolayısıyla okuma-yazma bilse dahi “okumasızlarla” aynı konuma düşeceğini belirtir ve bu kişilerin, herhangi bir metnin iletisini doğru bir şekilde anlayamayacağını ve anlatamayacağını savunur. Gerçek okuryazarlığın okunanları kendi sözleriyle ifade edebilmeyi de kapsadığını belirten Göktürk, okuyan kişinin başkalarından bağımsız olarak kendi okuma

deneyimleriyle, kendisi için bilgi edinmeye başlayacağını ve giderek dünyaya, olaylara, insanlara bakışını ve içgörüsünü derinleştireceğini vurgular.

Okuma eğitimi, öğrencilerin yaşam boyu karşılaştıkları metinleri doğru, akıcı ve uygun stratejilerle okumalarını ve okuduklarını eleştirel bir yaklaşımla yorumlamalarını, okumayı alışkanlık haline getirmeyi hedefler. Bu hedefler doğrultusunda düzenlenen eğitim yaşantılarında okumanın herhangi bir boyutu atlanmamalı; bilişsel, duyuşsal ve devinışsel alanlarla ilgili hedef davranışlar dikkate alınmalıdır. Okumanın süreklilik kazanması gerektiği göz ardı edilmemeli, anlamaya dönük okuma eğitiminde sadece Türkçe dersi değil diğer ders içeriklerinin anlaşılmasının da sağlanması üzerinde durulmalıdır. Öğrencilerin bütün alanlarda başarılı olabilmesi, okuduğunu anlamasına yani okuma becerilerini geliştirmesine bağlıdır. Bu anlamda düşünen, anlayan, eleştiren, tartışan, ön bilgileriyle okudukları arasında ilişkiler kuran bireyler yetiştirmek okuma eğitiminin hedeflerindendir (Güleryüz, 2004; Gündüz ve Şimşek, 2011; Okur, 2013).

Öğrencilerin hem bireysel hem sosyal gelişimlerini sürdürebilmeleri ve modern toplumla uyumlu, araştıran, bilgiye ulaşmayı bilen bireyler haline gelmelerini sağlamak için okuma eğitiminde bazı beceriler ön plana çıkmaktadır. Bunlar; okuduğunu anlama, anlamlandırma ve sorgulama becerisi, bağımsız okur olabilmeleri için basılı kaynak ve diğer araçları kendi başlarına kullanabilme yetisi, metin inceleme ve içeriği çözümleme adına farklı okuma yöntem ve teknikleri uygulayabilme becerisidir (Yıldız, 2013; Temizyürek, Çolakoğlu ve Coşkun; 2013).

Okuma eğitiminin ana hedeflerinden biri olan okuduğunu anlama, okuma etkinliğinin başarılı bir şekilde gerçekleşip gerçekleşmemesine bağlıdır. Güleryüz (2004), okuduğunu anlamayı, okuma iletişimi olarak ifade ederken tersini ise okuma iletişimi yetersizliği olarak adlandırır. Yapılan tüm okumaların temelinde okuduğunu anlamamanın yattığını, bunun da iletişim sürecine dayalı olarak yürütülen bir etkinlik olduğunu belirten Güleryüz, anlamadan yoksun bir okumanın sadece “seslendirme” olarak adlandırılabileceğini ifade eder. van den Broek (1994: 539), başarılı bir okuduğunu anlama için okurun kelimeleri tanımlamasının, sözdizimsel yapıları tespit etmesinin ve bağımsız cümlelerden anlam çıkarmasının gerektiğini belirtirken bunun tek başına yeterli olmadığını da vurgular. Metnin çeşitli kısımları ile metin ve okurun dünya bilgisi arasındaki ilişkilerin tanımlanmasının okuduğunu anlamada çok önemli bir bileşen olduğunu, bu ilişkilerin metinde açıklanan olayları, gerçekleri, fikirleri vb. birbirine bağladığını, sonuç olarak da metnin, bağımsız bilgi

parçalarının bir araya getirilmesinden ziyade tutarlı bir yapı olarak algılandığını ve bellekte temsil edildiğini belirtir.

Okuduğunu anlamayı, yazılı dille etkileşim ve katılım yoluyla aynı anda anlam çıkarma ve inşa etme süreci olarak tanımlayan RAND Reading Study Group (2002), okurun, metnin ve okuma etkinliğinin ön okuma, okuma ve okuma sonrası arasında değişen dinamik yollarla ilişkili olduğunu belirtir. Her okuma eyleminin potansiyel olarak mikro gelişimsel bir süreç olduğunu yani okurun kendiyle birlikte getirdiği bilişsel, motivasyonel, dilsel ve dil dışı özelliklerin bazılarının değişebileceğini ifade eden RAND, metin özelliklerinin de anlama üzerinde büyük bir etkisi olduğuna vurgu yapar:

Metinler, metindeki doğal etkenlere, metin ile okurun bilgi ve yetenekleri arasındaki ilişkiye ve okurun dâhil olduğu faaliyetlere bağlı olarak zor veya kolay olabilir. Örneğin, metinde sunulan içeriğin okuduğunu anlama üzerine kritik bir etkisi vardır. Bir okurun alan bilgisi, anlamadaki metnin içeriği ile etkileşime girer. İçeriğe ek olarak metnin kelime yükü ve dilsel yapısı, söylem tarzı ve türü de okurun bilgisi ile etkileşime girer. Bu faktörlerin çoğu, bir okurun bilgi ve tecrübesiyle eşleştirilmediğinde metin, optimum anlamının gerçekleşmesi için çok zor olabilir. Ayrıca, çeşitli etkinlikler bazı metinlere diğerlerinden daha uygundur (RAND Reading Study Group, 2002: 14).

RAND Reading Study Group'un yukarıda bahsi geçen okuduğunu anlama tanımını benimseyen Caldwell (2008: 20) de yazılı dilin yanına sözlü dil ve görsel uyarıcıları da ekler ve anlamının yazılı dil, sözlü dil veya görsel uyarıcılarla etkileşime girme ve dâhil olma yoluyla anlam oluşturma süreci olduğunu belirtir. Caldwell'e göre anlama "aktif anlama süreci; anlayışın becerisi, bilgi tabanı ve motivasyonu; okunan, dinlenen veya izlenen metnin zorluğu ve özellikleri" olmak üzere üç bileşenden oluşur. Bu sürecin içinde çeşitli eşzamanlı süreçlerin yer aldığını belirten Caldwell, bu süreçleri "harflerden ve seslerden anlamların kodunu çözme veya taşıma, fikir birimlerinin veya önermelerin oluşturulması, fikir birimlerinin bir mikro yapı ve makro yapıdan oluşan bir metin tabanı oluşturmak için birleştirilmesi, önceki bilgilerle etkileşime girerek bir durum modeli oluşturmak" şeklinde sıralar. Metin yapısının, metin zorluğunun, metin tutarlılığının ve okunabilirlik seviyesinin de okuduğunu anlamayı etkilediğini belirten Caldwell, okurun (anlayıcının) becerilerinin önemini de vurgular ki bunlar: "önceki bilgiler, anlama stratejilerinin kullanımı, motivasyon ve kaygı" gibi kelime düzeyindeki becerileri ve metin düzeyinde gerçekleştirilen işlemleri kapsar (Caldwell, 2008: 20).

İster bilgi amacıyla olsun ister eğlenme amacıyla olsun, insanların en yaygın okuma amacının genel anlama olduğunu belirten Grabe ve Stoller (2013: 6), burada genel amacın tüm ayrıntıları hatırlamak değil, ana fikirleri ve destekleyici fikirleri iyi kavramak ve bu ana fikirleri arka plan bilgisiyle uygun şekilde ilişkilendirmek olduğunu vurgular. Genel anlama için okumayı, metindeki bilgiyi anlama ve uygun şekilde yorumlama becerisi olarak tanımlayan Grabe ve Stoller (2013: 11), bu tanımın tek başına yetersiz olduğunu ve okuduğunu anlamamanın bazı süreçlerden geçerek gerçekleştiğini belirterek bu süreçleri şu şekilde sıralarlar: “Akıcı okuma; hızlı bir süreçtir, verimli bir süreçtir, etkileşimli bir süreçtir, stratejik bir süreçtir, esnek bir süreçtir, bir değerlendirme sürecidir, amaçlı bir süreçtir, anlama sürecidir, bir öğrenme sürecidir ve dilsel bir süreçtir.” Bu süreçlerin ancak birlikte gerçekleşmesiyle, akıcı bir okuma dolayısıyla okuduğunu anlama sağlanabilir.

Okuduğunu anlamaya etki eden faktörler arasında kişinin zekâsı, öğrenim durumu, öğrendiği bilgilerin doğruluğu, sözcük dağarcığı, okunulan metnin hangi metin türünde yazıldığı bilgisi, kullanılan okuma stratejileri vb. vardır (Özdemir, 1983; Gülerüz, 2004; Ülper, 2017). Okunulan bir metnin kullanmalık veya kurgusal bir metin olduğunun önceden bilinmesi, okumanın amacı olan kavramayı gerçekleştirmede önemlidir. Ülper (2017: 9), bir yazarın bir metni kaleme alırken ve anlamı yapılandırırken metin türüne özgü işlemler yapmaktan kaçınmayacağını, bu nedenle okurun da okuma sürecinde metne sindirilen anlama, metin türüne özgü yapacağı okumayla ulaşabileceğini vurgular.

Okuduğunu anlamamanın akademik başarı için şart olduğunu ve öğrencilerin anlama düzeylerinin, zaman içinde gelişmesi gerektiğini vurgulayan Wells (2018: 15), başarılı bir okuyucunun, akıcı bir şekilde okuyan ve okuduklarını ifade edebilen bir okur olduğunu belirtir. Wells, ömür boyu sürecek bir beceri olan okumanın, özellikle erken dönem eğitiminde çok ciddiye alınması gerektiğini ve öğretmenlerin, öğrencilerin bireysel farklılıklarına yönelik okuma öğretim stratejilerini uygulamak zorunda olduğunu ifade eder.

Blachowicz ve Ogle (2008: 15), okuma öncesinde, sırasında ve sonrasında anlam oluşturmak için stratejiler kullanmanın, öğrencilerin geçmişte öğrendikleriyle şimdi okudukları şeyleri bağlamasına yardımcı olacağını belirtir. Okuma eğitiminde sadece okuma ile ilgili temel bilgilerin verilmesinin yeterli olmadığını belirten Aytaş (2005:467) da okuma amaç ve hedeflerinin de iyi bir şekilde tespit edilerek buna uygun bir eğitim stratejisinin oluşturulması gerektiğini vurgular.

Okuma eğitiminin nasıl verilmesi gerektiği, öğretim strateji ve yöntemleri MEB tarafından hazırlanan Türkçe dersi öğretim programlarında açıklanır. Son olarak 2018 yılında

güncellenen programda öğrencilerin dilsel ve zihinsel becerileri kazanmalarının, bu beceriler yoluyla kendilerini bireysel ve sosyal anlamda geliştirmelerinin, etkili iletişim kurmalarının, okuma ve yazma alışkanlığı edinmelerinin amaçlandığı belirtilmektedir. Okuma ve yazma kazanımlarının metin içi, metin dışı ve metinlerarası okuma yoluyla anlam oluşturmaya sağlayacak şekilde hazırlandığı ifade edilen programda, anadilde iletişim, kültürel farkındalık, ifade gibi yetkinliklere özellikle yer verildiği ve bilgiyi araştırma, keşfetme, sorgulama, yorumlama, eleştirel düşünme gibi becerilerin üzerinde özellikle durulduğu görülmektedir. (MEB, 2019).

Çetinkaya ve Bayat (2018: 996), okuma alışkanlıkları ve tercihlerinin okuma eğitimi sonuçlarına doğrudan etkisi olduğunu ve öğrencinin bireysel niteliklerinin okumayla ilişkisini etkilediğini savunur, bu nedenle bu nitelikler göz önüne alınarak okuma eğitimin sürdürülmesini önerir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2019: 8) da öğretme-öğrenim süreci planlanırken bireysel farklılıkların göz önünde tutulması gerektiği vurgulanmaktadır.

Yıldız (2013: 137), okumanın, işaretlerin çözülmesi anlamına gelebilmesinin, bu edimi bir “anlayabilme-yorumlayabilme” yeteneği olarak görmekle mümkün olacağına değinir. Bu amaçla okuma derslerinin kapsamına akustik, işitsel ve görsel araçların metin olarak kullanılabilmesini ve işlenebilmesini gerektiğini savunur ve öğrencilere bu araçların dilini, ifade biçimlerini ve bunları kullanabilmeyi de öğretmek gerektiğini vurgular. Buradan hareketle “metin” kavramının sadece yazılı metinleri kapsamadığını, müzik, film, afiş, grafik, işaret, levha vb. birçok unsurun “metin” olarak tanımlanabileceğini söylemek mümkündür.

2.2. Metin

Metin yapısının dilsel olanakları ile dilbilim ilişkisinin sınırları uzun tartışmalara konu olmuştur. Metnin özelliği ile ilgili araştırmalar, zaman içinde geleneksel yazın eleştirisinin yazınsal tür kavramının dışına taşmasına neden olmuş ve böylece yazınsal olmayan dil kullanım biçimleri de göz önüne alınmaya başlanmıştır. Göktürk'e (1997: 23-24) göre, bu gelişmeler, metin özelliği ve geleneksel dilbilimin işlevinin tümünün sınırında sona ermesi, yazılı metinlerin kuruluşunda tümce ötesi dilsel yapılarla ilişkilerin incelenmesine de yönelmeye başlanmasına neden olmuş, böylece metindilbilimin doğmuştur.

Metni oluşturan öğelerin ve metindeki dilsel düzenlerin çözümlenmesi ile ilgili dilbilim dalı olan metindilbilim, 1960’larda tümceden büyük metinlerin yapılarını açıklama amacıyla yapısal bir çalışma olarak başlamış ancak sonraları sözlü ve yazılı metinleri işlev ve iletişim değeri açısından ele alan bir yönelime dönüşmüştür (İmer, Kocaman ve Özsoy, 2011: 190). Metindilbilimin metni, metin olmayandan ayırarak anlamlı bir bütün oluşturan metinlerin sınıflandırılması ve metinlerin farklı şekillerde incelenmesine olanak sağladığını ifade eden Aşkın Balcı (2017), araştırmaların bağımsız ve en üst dilsel birimin tümce değil metin olduğunu ortaya koyduğunu söyler.

Metin üzerine yapılan araştırmalarda pek çok tanım yapılmasına rağmen ortak bir tanım üzerinde tam bir uzlaşa sağlanamamıştır. TDK (2018), Güncel Türkçe Sözlükte metin kavramını “1. Bir yazıyı biçim, anlatım ve noktalama özellikleriyle oluşturan kelimelerin bütünü, tekst. 2. Basılı veya el yazması parça, tekst.” olarak tanımlamaktadır.

Güneş (2013: 606) tarafından “...bilgi, duygu ve düşüncelerin çeşitli biçim, anlatım ve noktalama özelliklerine göre yerleştirildiği yapılar” olarak açıklanan metin kavramı Karatay (2014: 70) tarafından, okumanın konusu olan, anlam bütünlüğüne sahip, bir amaç doğrultusunda kelime ve cümlelerin bir araya getirilmesiyle oluşmuş anlamlı, sağlam ve somut bir yapı olarak tanımlanır.

Aytaç (2009: 351) ise metni “edebiyat biliminin çeşitli anlamlarda kullandığı odak kavram” olarak ele alır. “Her türlü yazılı şey” anlamına gelecek şekilde “eser” yerine kullanıldığını belirten Aytaç, dilbilimdeyse “kullanılan dilin bir birimi, tümcelerden ibaret olmayan, ancak tümcelerle gerçekleşen anlambilimsel bir birim” anlamında kullanıldığını ifade eder. Metindeki bilginin toplumsal uzlaşım kurallara bağlı kalarak dil aracılığıyla kurgulandığını ve metnin dilsel iletişimin temel birimi olduğunu belirten Dilidüzgün (2010: 26) de onun aynı zamanda mantıksal, anlamsal ve dilbilgisel olarak bağıntılı bir bütünlük olduğunu söyler.

Adalı (2009: 221), metnin en geniş anlamıyla akşam eve geç döneceğimizi bildiren nottan, gazete dergi yazılarına, yazınsal ürünlere kadar yazılı olan her şeyi kapsadığını belirtir. Özdemir (1983: 33) de aynı bakış açısından bakarak anlamsal ve anlatımsal bütünlük taşıması koşuluyla yazılı her şeyin metin olduğunu belirtir, bir maç anlatımından reklam metnine, uzayla ilgili bilimsel bir yazıya kadar her yazılı ürünün metin olduğunu ifade eder.

Subaşı Uzun (2006: 696), metin üretiminden söz ederken bunun *süreç metin* ve *ürün metin* düzleminde gerçekleştiğini, bu nedenle metnin bir dizi tümce değil, ‘bağıntılı sözceler’

bütünü olduğunu ifade eder ve ekler: “Bu yönüyle, hem tikel olarak gerçekleştirilen algılanabilir bağlantılar sonucunda ortaya çıkan ürün metne hem de bu bağlantıların oluşturulmasında işleyen zihinsel süreçleri kapsayan süreç metne işaret eder.”

Yüksel (2007: 156), metni “...bir bağlam içinde bildirişim amacıyla sözlü ya da yazılı olarak üretilen, başı ve sonuyla kapalı bir yapı oluşturan dil dizgesi” olarak Aşkın Balcı (2016: 17) ise “...dilsel açıdan bakıldığında birbirini izleyen, sıralı ve anlamlı bütünler oluşturan tümceler dizisi ve bağdaşık, belli yapılı dil birimlerinden oluşan, kurallı, sözlü ya da yazılı üretilen iletişim aracı” olarak tanımlar.

Metin, iletişimin gerçekleşme koşuludur. Göstergebiliminde de metin, iletişimin gerçekleştirilmesini sağlayan dilsel bir gösterge olarak tanımlanır ve bu işleve sahip olan resim, tablo, çizim gibi nesneler de metin olarak kabul edilir. Günay (2001: 10) da çözümlenecek (okunacak) bütüncenin her zaman yazılı bir metin olmayabileceğini, dilsel olmayan ve yorumlamaya elverişli bütüncelerin de okuma edimine tabi tutulabileceğini belirtir. Metni en gelişmiş bildirişim dizgesi olan dilin, en üst düzeydeki birimi olarak niteleyen Yılmaz (2010), metni bağdaşık, tutarlı bir düzenleme; bütünlük arz eden, anlaşılabilen, özetlenebilen, yorumlanabilen, çeşitli bağlamlar içinde çıkarımlar/sezdirimler ve iletiler içeren dilsel bir bütünlük; metinsellik özelliği taşıyan her tür sözlü/yazılı veya bunların alternatifi olabilecek iletişimsel ürün olarak tanımlar.

Metin, her ne kadar geçmişten günümüze yaygın şekilde “yazılı kelimeler” olarak tanımlanmış olsa da edebiyatçılar için bir edebiyat eseri, tarihçiler için tarihi bir belge, müzikologlar için de bir müzik parçası metin olarak ifade edilebilir (Titon, 1995). Anlamlı olan her bütünü metin olarak tanımlayan Şahin (2011: 40-41) de metinleri dilsel ve dilsel olmayan metinler olarak ele alır. Buna göre öyküler, kitap bölümleri, şiirler, makaleler, masallar, vb. yazılardan oluşanları dilsel metinler; resimler, fotoğraflar, filmler, şarkılar, dramalar, haritalar, grafikler, beden dili vb. işaret ve çizimlerden oluşanları yani semiyotik metinleri ise dilsel olmayan metinler olarak tanımlar.

İmer, Kocaman ve Özsoy (2011: 189-190), metnin betimleme ve çözümleme amaçlı bir dil bütüncesi olarak tanımlanabileceğini ancak metindilbilim ve söylem çözümlemesi çalışmalarıyla bu tanımın değişikliğe uğradığını, yeni anlayışa göre metnin yedi metinsellik ölçütünü (bağlaşıklık, bağdaşıklık, amaçlılık, benimsenirlik, bilgisellik, durumsallık, metindeşlik) içinde barındıran iletişimsel bir oluşum şeklinde tanımlandığını belirtir. Yazılı bildirişimde yazarın gönderici, okurun da alıcı konumda olduğunu söyleyen Ögeyik’e (2008:

9) göre ise metin, bu bildirişimin özü olmakla birlikte aynı zamanda “bağlam, ileti, bağıntı ve ilkeler bütünüdür.”

Tüm bu tanımlardan yola çıkıldığında bir anlamı ve iletisi olan dilsel, dilsel olmayan ve okumanın nesnesi olabilecek her tür anlam bütünü (yazı, film, reklam, resim, fotoğraf, şarkı, beste, harita, grafik, vb.) metin olarak tanımlanabilir.

2.2.1. Metin Yapısı

Metin yapısıyla ilgili çalışmaları dikkat çekici olan Kintsch ve van Dijk (1978), bir söylemin semantik yapısını soyut bir metin temeli açısından karakterize etmeye çalışmışlar, söylemin yapısına dair belirttikleri küçük yapı (micro-structure) ve büyük yapı (macro-structure) kavramlarını metin yapısı için de kullanmışlardır. Bu kavramlara göre küçük yapıda ardışık tümceler düzeyinde yerel (lokal) bir bağlaşıklık, büyük yapıda ise metin düzeyinde genel (global) bir bağlaşıklık söz konusudur.

Küçük yapı, birbirini takip eden tümcelerin sözdizimsel ve dilbilgisel anlamda uyumlu olmasına, büyük yapı ise metnin bütünündeki uyuma işaret eder. Bir metin, sadece kendini oluşturan tümce ve önermeler birbirine bağlanmışsa ve bu önermeler genel olarak büyük yapı düzeyinde organize edilmişse uyumlu bir özellik sergileyebilir. Büyük yapı anlamsal bakımdan küçük yapıları etkilemekteyse de bu ilişkinin karşılıklı olduğunu da unutmamak gerekir. Büyük ve küçük yapı ile bağlam ve metin arasında süreklilik gösteren karşılıklı bir geribildirim bulunmaktadır ve küçük yapıyı belirleyen etmenler de büyük yapının anlamsal bütünlüğünün gerçekleşmesini sağlamaktadır (Kintsch ve van Dijk, 1978; van Dijk, 2008).

Van Dijk’in çalışmalarından yola çıkan Subaşı Uzun (2006: 696) da küçük ve büyük yapıya ek olarak metnin kullanım amaçlarıyla uyumunu düzenleyen “söylemsel” bağıntıların, metnin üstmetinsel yapısına (metatextual structure) işaret ettiğine değinir. Bu üç farklı düzlem nedeniyle metin yapısının, çok katmanlı bir yapılanışa sahip olduğunu da ekler.

Okurun metni anlamlandırırken küçükölçekli yapılarla büyük yapıları birbirleriyle ilişkilendirerek metnin ana düşüncesine ve bilgiye ulaştığını belirten Karatay (2014), küçük metin yapısını, bir cümlenin kendinden önceki ve sonraki cümleler ile kurduğu anlamlı,

mantıksal bütünlük ve cümlelerin birbirlerine beklenti oluşturmaları durumu olarak tanımlar ve şöyle devam eder:

Küçük ölçekli metin yapısını oluşturan sözdizimi; dil bilgisi ile ilgili bağdaşıklıkla dayanır. Bu bağdaşıklık metinde art ve ön gönderimler, eksiltili yapılar, eylem zamanı gibi metnin anlamını kuran yapılardan oluşmaktadır. Bu yapılar metinde birbirlerine beklenti oluşturacak şekilde bir arada bulunur (Karatay, 2014: 71).

Aydın (2012: 396), metni meydana getiren sözcük, tümce ve paragraflar arasındaki konu ve ana fikirle ilgili anlatım planının anlamsal bütünlüğünün, metnin büyük yapısını oluşturduğunu belirtir. Okuma sürecinde okurun zihninde oluşan anlamsal ve soyut yapının metnin büyük ölçekli yapısı olduğunu ifade eden Ülper (2017: 103), küçük yapının ise o metni oluşturan tümceler arasındaki ilişkiler tarafından oluşturulduğunu ve bu ilişkilerin bazılarının sözcüksel nitelikli, bazılarının dilbilgisel nitelikli olduğunu belirtir.

Metinde konu bütünlüğüne küçük ve büyük yapılar arasındaki ilişkilerin kurulmasıyla ulaşılabileceğini belirten Karatay (2014: 71): “Cümle ve paragraf konularının neler olduğu, bunların metinde işlenen konu, ana düşünceyi sunma biçimi; metin şemasını, anlatım planını, izleğini oluşturur.” diye yazar.

Metinde küçük yapı ve büyük yapının yanı sıra üstyapıdan (superstructure) bahseden Günay (2001: 53), metnin sahip olduğu temel özelliklerle ilgili durumları üstyapıya dâhil eder. Günay’a göre metin türleri, tonları ve tipleri, bir anlatı için belirtilen genel özellikler, mektup, deneme ya da bir başka metin türünün genel özellikleri üstyapı incelemeleriyle ortaya konur.

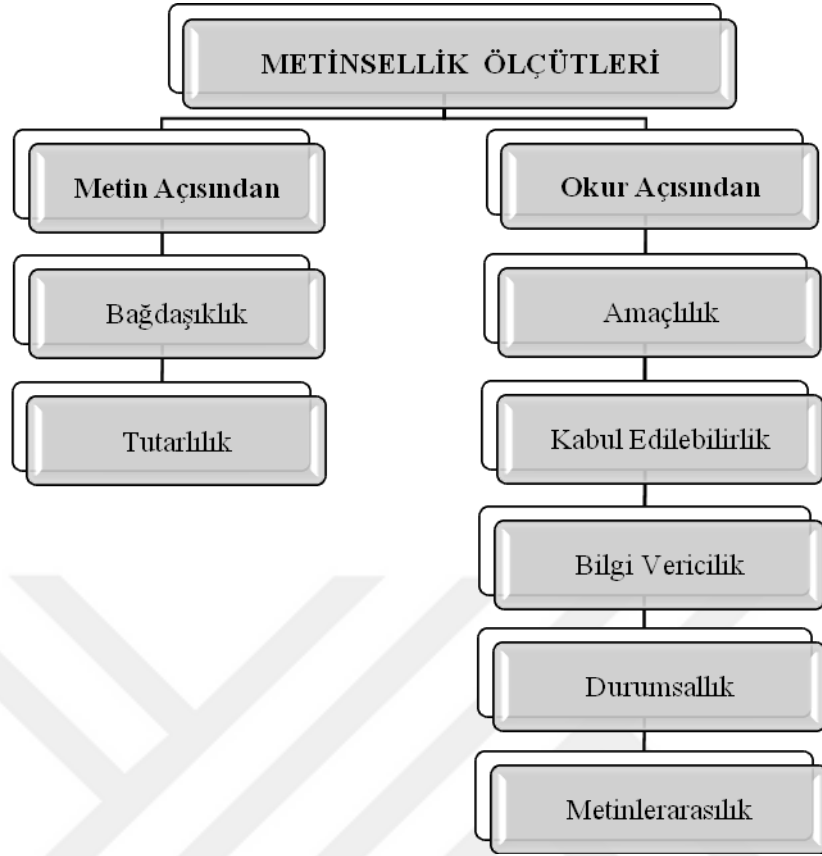
Bununla birlikte Günay (2001: 42-43), metin yapısına metnin dış (paratexte) öğelerini de katar. Okurun ilk başta metinle değil, metni çevreleyen dış öğelerle karşılaştığını belirten Günay, bu öğeleri “kapaklar, başlık, alt başlık, yazarın adı, katalog, kitabın bulunduğu dizi ya da serisini belirten yazı, kitabın yayın hakkı, varsa çevirenin adı, ithaf (sunu), önsöz, epigrafi, sonsöz, dipnot, içindekiler, kaynakça, vb.” olarak sıralar. Bu öğeler yoluyla okur bilgilendirilir ve okuyacağı metinle ilgili temel ipuçlarına sahip olur. Günay, bu bilgilerin okur üzerindeki etkisinin yadsınamayacağını ve bu nedenle metnin; “metnin kendisi” ve “metnin dış öğeleri” olmak üzere iki yönlü bir yazınsal tanımlama olduğuna dikkat çeker.

2.2.2. Metinsellik Ölçütleri

Sözcük ve cümlelerden oluşan bir bütünün metin sayılabilmesi için taşıması gereken özelliklere metinsellik ölçütleri denmektedir. Bu ölçütler metin tartışmalarının başlangıcından itibaren süregelen, metinlerin hangi standartlara uyması gerektiğinin, bunların nasıl üretilebileceğinin veya alınabileceğinin, insanların onları ne için kullandığının açıklanması gerektiği üzerine yoğunlaşmış ve genel olarak üzerinde uzlaşma sağlanan bazı maddeler ortaya çıkmıştır.

Bir metni, iletişimsel bir oluşum olarak tanımlayan Beaugrande ve Dressler (2002), metinselliğin ölçütlerini; bağdaşıklık, tutarlılık, amaçlılık, kabul edilebilirlik, bilgi vericilik, durumsallık ve metinlerarasılık olmak üzere yedi başlıkta sıralar. Bu ölçütlerin herhangi birinin yokluğunda metnin iletişimsel olamayacağını dolayısıyla, metin olarak değerlendirilemeyeceğini belirtir. Aytaç (2009: 351) da benzer şekilde, metnin bağdaşıklık, tutarlılık, niyetlilik, benimsenebilirlik, bilgi aktarıcılık, durumsallık ve metinlerarası ilişki gibi özellikleri taşımasıyla metinselliğin sağlanabileceğini belirtir.

Karatay (2014: 73), metinsellik ölçütlerini genel olarak “metnin iç özelliklerine göre” ve “okura yönelik veya okur açısından” olmak üzere iki başlıkta toplar ve kendi içinde farklı özellikler barındıran bu ölçütleri, okuma eyleminin amacına ulaşmasının temel koşulu olarak belirler. Bu bağlamda okunacak bir metinde, “metnin iç özelliklerine” göre bağdaşıklık ve tutarlılık; “okur açısından” ise amaçlılık, durumsallık, bilgi vericilik, benimsenebilirlik ve metinlerarasılık özelliklerinin bulunması gerektiğini belirtir (Şekil 1).



Şekil 1: Metinsellik Ölçütleri (Karatay, 2014: 73)

2.2.2.1. Metin Açısından Metinsellik Ölçütleri

- **Bağdaşıklık:** Metinde yer alan bir ögenin diğer ögeye bağlı olma durumudur. Bir metindeki dış şekiller; cümle ve paragrafların bağlı oluşu, dilbilgisine ait yapıların, ögelerin bağıntılı oluşu gibi özellikler bağdaşıklığı ifade eder. Metin kavramının içerdiği bütünlüğün şekil açısından yansıtması kendisini metnin temel özelliği yapar (Karatay, 2014: 74).

Bağdaşıklık her dilde bulunan ve metinlerde bir bölümü diğerine bağlamak için kullanılan dilsel düzenek kaynaklarından oluşur. Bunlar; gönderim (reference), değiştirim (substitution), eksilti (ellipsis), bağlaç (conjunction) ve sözlüksel bağdaşıklık (lexical cohesion) olarak sıralanır (Halliday ve Hasan, 1989: 48).

Bağdaşıklıkta yüzey metnin bileşenleri yani duyduğumuz veya gördüğümüz gerçek kelimeler bir dizi içinde karşılıklı bağlanma şekilleriyle ilişkilendirilirler. Yüzey bileşenleri aynı zamanda birbirine dilbilgisel biçim ve kurallara göre bağlıdırlar. Bu dilbilgisel düzenin

anlam ve kullanımlarını belirlemek için ana ipuçları bulunur ve bu bileşenler arasındaki ilişkileri ortaya koyan tüm işlevler bağdaşıklık içinde yer alır (Beaugrande ve Dressler, 2002).

Dilidüzgün (2010: 31-36), bağdaşıklık ikiye ayırarak “bağlaşıklık” ve “bağdaşıklık” olarak açıklar. Metnin anlamlı bir bütün oluşturmasının, metin içeriğini oluşturan dil öğelerinin dizisel ve dizimsel olarak anlamlı yapısal ilişkiler kurmalarına bağlı olduğunu belirterek bağlaşıklığın metindeki dilsel, dilbilgisel uyum olduğunu ifade eder. Bağdaşıklık ise metinde yer alan her tümcenin anlamsal yorumunun diğer tümcelerle ilişkilendirilerek yapılmasına dayanan, söylemin anlamsal özelliğidir. Dilsel ifadeler pek çok anlam içermesine rağmen genellikle bir metin içinde kullanıldıklarında tek bir anlama gelir. Metin, dilsel ifadelerle etkinleştirilen bilgiler içinde anlam-mantıksal bir süreklilik olmasıyla anlamlandırılabilir ve belirsizlik yaşanmaz. Metnin yüzey yapısındaki bağlaşıklık ve metnin bütünündeki bağdaşıklık metin içindeki öbeklerin bir araya gelip anlam kazanmalarına işaret eder ki tutarlılık da ancak bu yolla sağlanabilir. Dilidüzgün bu nedenle bağlaşıklığı metni içi dilbilgisel ve sözcüksel ilişkileri ve tutarlılığı kapsadıkları için ‘metin odaklı ölçütler’ olarak sınıflandırır, bağdaşıklık dışında kalan “amaca uygunluk, kabuledilirlik, duruma uygunluk, metinlerarasılık ve bilgisellik” ölçütlerini ise metnin iletişimsel işlevini sağladıkları için “bağlamla ilgili metindışı öğeler” olarak sınıflandırır.

Ögeyik’e (2008: 15) göre bağdaşıklık bir metnin tümceleri arasındaki bağıntılarını belirleyen yüzey yapıdaki dilbilgisel özelliklerdir. Bu bir anlamda metinsel bildirilişimin çerçevesidir ve yüzey yapıdaki bağdaşıklık metnin yazıldığı dilin özelliklerine göre biçimlendirilir.

Yılmaz (2010: 4-5) ise bağdaşıklığı metnin derin yapısındaki kavram ve ilişkiler düzeni olarak tanımlarken üç tür bağdaşıklıktan söz eder:

1. Sözcükler Arası Bağdaşıklık: Sözcüklerin önceki ve sonraki sözcüklerle anlamsal ilişkilerini belirler.
2. Bölgesel-Anlambilimsel Bağdaşıklık: Metin içinde birbirine yakın anlam grupları arasındaki anlamsal ilişkileri belirler.
3. Metnin Bütünündeki Bağdaşıklık: Metninde, birbirinden uzakta bulunan anlam grupları arasındaki ilişkileri belirler.

- **Tutarlılık:** “Metnin/söylemin derin yapısında kavram ve bağlantılardan oluşan bütünlük; metni oluşturan yedi temel ögeden birisidir” (İmer, Kocaman, Özsoy, 2011: 38). Bu kavram, daha çok metinsel dünyanın bileşenlerinin neleri içerdiğiyle ilgilidir ve özellikle nedensellik altında toplanan bir ilişki grubu tarafından ortaya konur. Burada nedensellik bir eylemin önceki bir olaya rasyonel bir tepki olarak takip ettiği ilişki şeklinde tanımlanabilir. Tutarlılık aynı zamanda metinlerin doğrudan bir özelliği değil, metin kullanıcıları arasındaki bilişsel süreçlerin sonucudur. Buna göre bir metin içindeki olayların ve durumların basit bir şekilde birleştirilmesi, tutarlılık ilişkilerini kurtaran ya da yaratan işlemleri de harekete geçirir (Beaugrande ve Dressler, 2002).

Metnin konusunun ve ana fikrinin anlam ve mantıksal bütünlük sağlayacak şekilde işlenmesini tutarlılık olarak tanımlayan Karatay (2014: 75), tutarlılığın metni oluşturan sözcük, tümce ve paragraflar arasında konu ve ana düşünceye bağlı olarak geliştirilen anlatım bütünlüğü olduğunu da ifade eder.

Karatay (2014: 76), van Dijk’e göre tutarlılığın “konu fikir, sonuç veya söylemin özü” olmak üzere üç ana ögesi bulunduğunu belirtir. Bu fikre göre tümceler arasında mantıksal bir düzenin olması ve metnin konusu ile ana düşüncesi arasında birliğin sağlanması şartıyla tutarlılıktan söz edilebilir. van Dijk’in tutarlılığı küçük ölçekli ve büyük ölçekli olmak üzere ikiye ayırdığını ifade eden Karatay, küçük ölçekli tutarlılığın metindeki her tümcenin, tümceciğin kendinden sonrakine beklenti oluşturması; büyük ölçekli tutarlılığın ise metindeki bilgilerin belli bir birlik ve bütünlük içinde zihinde canlanması olduğunu söyler.

Metnin derin yapısındaki kavramsal ve anlamsal bütünlüğün metnin tutarlılığının göstergesi olduğunu belirten Ögeyik (2008: 18) ise her metnin özgün olduğunu, kavramları ve gönderimleri arasında devamlılık bulunduğunu ve bu devamlılığın da tutarlılığın temeli olduğunu vurgular ve şöyle devam eder: “Aslında tutarlılık, bağdaşıklık gösteren birimlerin bütüncesidir. Tümceler ve paragrafların, bölümlerin dizilişi sıralanışını kendi içinde tutarlılık gösteriyor ise metnin anlamını çözümlemek ve metnin bütünlüğü içinde anlamı yorumlamak olasıdır”.

Smith (2003: 45) de tutarlılığın, bir metnin önermelerini ve kavramlarını düzenleyen ilişkiler ağı olduğunu ve bunun, metnin ötesine geçen bir metin bilgisini içerdiğini belirtir. Ayrıca bu ilişkilerin mutlaka metinde açık bir şekilde gösterilmesinin şart olmadığını ancak alıcı tarafından çıkarım yapıldığını da vurgular.

Tutarlılık konusunda Bellert'in yaklaşımına vurgu yapan Göktürk (1997), metnin belirleyici özelliğinin kendi kuruluşu içindeki tutarlılığı olduğunu söyler ve şöyle devam eder:

Bellert'in sözünü ettiği tutarlılığın vurgulanan özelliği, metnin okurca alımlanması sırasında işlev kazanan bir şey oluşudur. Bu anlamda bir tutarlılık, önceden varsayılmış edilgin bir birlik değildir. Bir bakıma, metnin bütün etkenlerinin, hepsini kuşatabilecek bir noktadan görülebilmesi demektir. Metinde doğrudan doğruya verilen bir anlam, ya da olası bir anlam, birbirlerinden soyutlanmış ayrı birimler olarak değil, birbirlerine ilişkileriyle işlev kazanırlar. Metnin her somut parçası, öbür parçalarına böyle bir işlevsel bağla uymak zorundadır. Yalnız bu bağ ancak, metnin kendisinin kapsamlı bir bütün olarak görülmesiyle belirir (Göktürk, 1997: 27).

2.2.2.2. Okur Açısından Metinsellik Ölçütleri

- **Amaçlılık:** Her yazar bir metni oluştururken bunu belli bir amaç veya amaçlar doğrultusunda yapar. Aynı şekilde okurun aklında da bir metne yönelirken bazı amaçlar bulunur. Karatay'a (2014: 77) göre amaçlılık metnin, yazarla okur arasında gerçekleşecek iletişimin amaçlarına uygun şekilde bağdaşık ve tutarlı kalmasıdır. Metnin üreticisi olan yazarla, onun alımlayıcısı olan okurun okuma amacının örtüşmesiyle anlama gerçekleşir.

Her metnin taşıdığı amaçlar doğrultusunda sahip olduğu bildiriye alıcısına iletilmesiyle yazar ve okur arasında bildirilişimin başladığını belirten Ögeyik'e (2008: 19) göre, yazarın belirlediği amaç, bu süreçte yazarın amacı olmaktan çıkıp alıcısının beklentisini karşılama amacına dönüşür. Kimi zaman okurun kendi deneyimleriyle ulaştığı bildiri, yazarın amaçladığından farklı olabilir. Bu durum her metnin alımlama ölçütünün uzamsal ve zamansal ölçütlerle ilişkisine bağlı olmasından kaynaklanır (Ögeyik, 2008: 19).

Amaçlılık metin üreticisinin, hedefleri doğrultusunda tutarlı bir metin oluşturmak için takındığı tutumla ilgilidir. Metin alıcıları tarafından, özellikle gündelik konuşmalarda ana amaca hizmet ettiği sürece, tutarlılık tam sağlanmamış olsa da anlaşılır. Böylece amaçlılık hem metin üreticisi tarafından hem de alıcı tarafından karşılıklı olarak sağlanmış olur (Beaugrande ve Dressler, 2002).

- **Kabul Edilebilirlik:** Metnin okuyucu tarafından çözümlenebilmesi ve benimsenmesinin kabul edilebilirlik olarak ifade edildiğini söyleyen Karatay (2014: 77), bir

diğer ifadeyle kabul edilebilirliğin yazar ile okuru arasındaki bilgi paylaşımı olduğunu belirtir. Okurun, yazarın metnini tam olarak anlamlandıramaması durumunda kabul edilebilirlikten bahsedilemeyeceğini ifade eden Karatay’a göre, buraya kadar açıklanan amaçlılığın, bağdaşıklığın ve tutarlılığın sağlanmasının temel koşulu metni kabul edilebilir kılmaktır.

Dilidüzgün (2010: 37) ise kabul edilebilirliğin bir başka özelliğine vurgu yapar. Ona göre kabul edilebilirlik, durumsal bir bağlamda tümcelerın anlam kazanmasıdır ve tek tek tümcelerde kabul edilebilirliğe bakılamaz.

Hedef kitle tarafından metnin amacının paylaşılması sürecinin, kabul edilebilirliğe koşut olduğunu ifade eden Ögeyik (2008: 19), metnin kabul edilebilirliğinin bireysel düzlemde ele alınabileceğini belirtir. Ona göre metnin üretildiği bağlam, alıcısının içinde bulunduğu bağlamla örtüşmeyebilir. Metnin kabul edilebilirliği öznel bir tutumdur ve alıcının değer yargılarıyla metnin kabul edilebilirliği betimlenebilir.

Beaugrande ve Dressler’e (2002) göre ise kabul edilebilirlik, metin alıcısının bağdaşık ve tutarlı olan bir metni kabul etme tutumuyla ilgili bir durumdur ve bu tutum, metnin türü, sosyal veya kültürel ortam ve hedeflerin arzu edilirliliği gibi faktörlere duyarlıdır.

- **Bilgi Vericilik (Bilgisellik):** Bilgiselliği, metinde yer alan bilgilerin okurun gereksinim duyduğu bilgiyi karşılama eğilimi olarak tanımlayan Ögeyik (2008: 19), metnin içerdiki bilginin alıcı tarafından anlaşılınması durumunda, okurun farklı kaynaklara gidebileceğini, bu durumda metnin de bilgilendirici olarak kabul edilmeyebileceğini belirtir. Bu nedenle bilgiselliğin, alıcının öznel tutumuyla belirlendiğini vurgular.

Karatay (2014: 78) ise bir metinde bilinenlere yer veriliyor ya da bir bilgi sürekli tekrarlanıyorsa o metnin bilgi vericilik değeri olamayacağını belirtir. Dilidüzgün (2010: 38) de benzer bir açıklama yaparak metnin bilgisellik ölçütünü karşılamanın alıcısı için yeni ve beklenmedik bilgiler taşmasına bağlı olduğunu belirtir.

Beaugrande ve Dressler’e (1981) göre, her metin az ya da çok bir şekilde bilgilendiricidir ve ne kadar öngörülebilir biçim ve içerik olursa olsun, her zaman tamamen öngörülemeyen değişken/değişkenler olacaktır. Ancak düşük bilgiselliğin yaratacağı rahatsızlığa da vurgu yapan Beaugrande ve Dressler, bu durumun okuyucunun metinden sıkılmasına hatta metni reddetmesine neden olabileceğini belirtir.

- **Durumsallık:** Dilidüzgün (2010: 38), durumsallığı metnin iletişimsel amaçlarının durum bağlamında belirlenmesi olarak tanımlar. Metin, içinde gerçekleştiği fiziksel çevreye karşı duyarlı olması nedeniyle durumsallık özelliği taşır ve durum, metnin anlamını değiştirebilir (Karatay, 2014: 78).

Beaugrande ve Dressler (2002), durumsallığın bir metnin ortaya çıkmasına neden olan faktörlerle ilgili olduğunu, örneğin yol kenarında bulunan “Yavaş çocuk oynuyor” gibi bir levhanın içinde bulundukları durum nedeniyle sürücüler tarafından “yavaş çocuk” olarak değil “hızın düşürülmesi” olarak algılanacağını belirtir. Aynı örnekten yola çıkılırsa metin var olan duruma uygun bir şekilde üretiliyor ve algılanıyor denilebilir ki bu da okurun içinde bulunduğu çevreden kaynaklanır. Yani durumsallık hem metin üreticisinin hem de alıcının içinde bulunduğu durumdan kaynaklanır.

- **Metinlerarasılık:** Okur açısından metinsellik ölçütlerinin sonuncusu metinlerarasılıktır. Metinlerarasılığı en genel ifade ile hiçbir metnin bağımsız olmadığı, her metnin kendinden önce üretilmiş metninler biçemlerinden, izleklerinden etkilendiği, bu anlamda onlarla sürekli etkileşim içinde olduğu fikrinden yola çıkan kuram olarak tanımlamak mümkündür.

Bu çalışmada metinlerarasılık kavramı, çalışmanın temelini oluşturduğu için kapsamlı bir şekilde ve metinsellik ölçütleri başlığından ayrı bir başlık olarak ele alınmasının kavramı ve kuramı tüm yönleriyle ortaya koyma bakımından daha uygun olacağı düşünülmüştür.

2.3. Metinlerarasılık

*Metin nerede biter ki?
Bir metin tüm okumaların bir toplamıdır
(Göksel, 2006: 134).*

İnsanlığın en önemli ihtiyaçlarından biri olan iletişim ihtiyacı, dilleri doğurmuştur. Başlangıçta sadece iletişimi sağlayan diller sözlü metinleri ortaya koymuş, yazının keşfiyle yazılı metinler ortaya çıkmıştır. Bu keşif sayesinde metinlerin kalıcı olması sağlanmış, böylelikle tıpkı kültürün birikimli yapısı gibi yazı da kendi metinlerini biriktirmiştir.

Metinlerarasılık, metne metinsellik özelliği kazandıran en önemli olgulardan biridir. Metinlerarasılığı okuma-anlam oluşturma sürecinde okurun zihninde başka metinlerin canlanması olarak tanımlayan Karatay (2010: 159), her metnin, kendinden öncekilerden

etkilendiğini ve sonrakilere beklenti oluşturduğunu ifade eder. Kendinden önceki metinlerle etkileşim içinde olması nedeniyle hiçbir metin bir başına yazılmadığı gibi tek başına da okunamaz ve metin bu ilişkilere göre anlam ve değer kazanır.

Metinlerin etkileşiminin kaçınılmaz olduğunu söyleyen Uyanık (2009: 39), bunun sonucunda metinler üzerinden bir yeniden üretimin söz konusu olduğunu ve her metnin kendi dolayımında “özgün” ve “yeni” olarak değerlendirilmesi gerektiğini ileri sürer. Buradan hareketle bir metnin çıkış noktasını ya da ilk metni aramak anlamını yitirmiştir ve bu durum metinlerarası ilişkilerin işlev görmesine zemin hazırlamaktadır.

Gürses Akbaykal (2013: 18), metinlerarasılığın birbiriyle doğrudan ya da dolaylı, kapalı ya da açık, anlaşılır ya da çözümlemeye ihtiyaç duyan, bilinçli ya da bilinçsiz (bilinçaltı da dâhil) kurulan ve oluşturulan tüm ilişkileri, ilişkilerin şekillerini, türevlerini ve bu ilişkileri açığa çıkarma ya da yorumlamaya ilişkin tüm süreçleri ifade ettiğini belirtir.

Metinlerarasılığı “birden fazla metnin aralarındaki karşılıklı ilişki” olarak tanımlayan Şahin (2011: 41) ise bunun sadece yazılı ya da basılı metinler arasındaki organik bir bağ değil, aynı zamanda bireyin içinde bulunduğu çevresiyle ve zihninde tasarladıklarıyla oluşturduğu bir bütünlük olduğunu belirtir.

Tanımlardan yola çıkarak sonsuz ve sınırsız bir metinler dünyası olduğunu söylemek mümkündür. Hiçbir metnin tek başına yazılmadığını, tek başına olmadığını ve tek başına okunamayacağını, başka metinlerle ilişkisine göre bir değeri ve anlamı olduğunu belirten Günay (2001: 149) da metinlerarasılık kavramını şöyle açıklar:

Metinlerarası kavramı kültürel ortam, alıntılar, şu ya da bu biçimde gönderimde bulunan metinler ve metin türleri ile ilgili bir kavramdır. Her metin, geniş bir bağlam göz önünde tutularak yazılır, yine her metin, kendisinden önce yazılmış ve biçem, izlek ya da bir başka açıdan az ya da çok etkilenmiş olup bu metinlerle doğrudan ya da dolaylı bir etkileşim içindedir. Bir dönem ya da kişiye ait anlatım dili, şiirsel anlatım ya da biçem daha önce yazılmış birçok metinle ve anlatım biçimi ile ilişki içindedir. Yani yazarın kurduğu her dilsel anlatım için kendisinden önce yazılmış ön örneklerinden söz edilebilir (Günay, 2001: 149).

Metinlerarasılığın bir metnin kullanımının daha önce karşılaşılan bir veya daha fazla metin hakkında sahip olunan bilgiye bağlı olduğunu ifade eden Beaugrande ve Dressler (2002), metin üreticisinin sürekli olarak önceki metinlere başvurmasının ve alıcıların da bu metinlere aşina olmalarının gerekliliğini vurgular. Ayrıca yazarın başvurduğu kaynaktan anlamlı olan metnin, yeni kullanımda anlamsız görünebileceğini, bu tutarsızlığın ancak

metin alıcısının, orijinal olarak sunulan metni ve yazarın amacını bilmesi ile çözülebileceğini belirtirler. Böylelikle yeni kullanımın beklenmedikliğini onu bilgilendirici ve ilginç kıldığına işaret eder. Bu da bilgisellik ölçütünü kuvvetlendirecektir.

Ekiz (2007: 124), metinlerarasılık kavramının disiplinlerarası olduğunu bu nedenle her disiplinde farklı tanımlandığını belirtir. Edebiyatbilimde ise bir metnin bir başka, öncel metinle (Prätext) olan ilişkisi, bağıntısı, hatta başka metinlerin dönüşüme uğraması olduğunu ifade eder.

Aktulum'a (2007: 25) göre, metinlerarasılıkla birlikte edebiyatta özgünlük ve yaratıcılık kavramlarının ölçütleri tekrar sorgulanmaya başlanmış ve kendinden öncekilerden etkilenmeyen bir metnin olamayacağı düşüncesine varılmıştır.

Aytaç'ın (2009: 351) "ister edebî ister teknik hiçbir metnin dışı kapalı olmadığı görüşüyle edebî metin dokusuna hem edebiyat alanından hem de başka alanlardan metin parçaları katılabileceğinin, böylece de dilin bütüncül bir deney (universal experiment) olma niteliğinin ortaya konması" şeklinde tanımladığı metinlerarasılığın değişken ve devingen bir yapısı olduğu görülmektedir. Bu konuda Rifat (1999), "Metinlerarası ilişkiler, sonsuzluğu, sınırsızlığı da beraberinde getirebileceği için, yorumlamaların, eleştirilerin, çözümlemelerin ve anlamlandırmaların kişiden kişiye, çağdan çağa, kültürden kültüre değişmesi, çoğalması olayını da doğurmaktadır" yorumunu yapmaktadır.

Metinlerarasılığın, metinler arasında "karşılıklı ilişki" oluşturmak ve farklı yazarların eserleri arasındaki bağlantılar yaratmak için yaygın olarak kullanılan bir yöntem olduğunu belirten Barbu ve Trausan-Matu (2017: 262), bu şekilde eklenen paralelliklerin, metinlerin anlamını da zenginleştirdiğini ifade eder.

Özellikle yirminci yüzyılla birlikte dil felsefesinin önem kazanmasıyla metinler de incelenmeye başlamıştır. Ferdinand de Saussure'ün *Genel Dilbilim Dersleri* 'yle ortaya çıkan yapısalcı dilbilim tüm düşün dünyasında ses getirmiştir. Yapısalcı dilbilimin fikirleri Rusya'da karşılığını Rus Biçimcilerinde bulmuştur. Rızvanoğlu (2007: 12), Saussure'ün bilimsel bir yapı kurma gerekliliği fikrini Rus Biçimcilerinin yazının nesnesinin ne olduğu sorununu araştırırken kullandıklarını ifade eder. Bunun sonucunda da bu biçimcilerin metnin kuruluşuna, dizgeye yöneldiklerini belirterek metni öteki metinlerden ayıran niteliklerin o metnin kimliği olduğu düşüncesine vardıklarını söyler. Bu noktada metinlerin başka metinlerle ilişkisini inceleyen Rus Biçimcilerinin bu ilişkileri kurarken sadece biçim olgusu üzerinde durduklarını ve metnin tarihselliğini göz ardı ettiklerini belirtir. Başlangıçta Rus

Biçembilim çoğu zaman kendisini bir ‘özel zanaatkarlık’ biçembilimi olarak tanımlamakta ve söylemin sanatçının çalışma odası dışındaki toplumsal yaşamını, kamusal alanların, sokakların, kentlerin ve köylerin, toplumsal grupların, nesillerin ve dönemlerin açık uzamlarında barınan söylemi göz ardı etmektedir. Biçembilim yaşayan söylemle ilgilenmek yerine bu söylemden yaratılan dokubilimsel (histological) bir numuneyle, bir sanatçının bireysel yaratıcı güçlerinin hizmetindeki soyut söylemle ilgilenir. Ama söylemin içinde yaşadığı asli toplumsal kiplerden kopartılmış olan biçemin bu bireysel ve taraflı tınları, böylesi bir formülleştirmede kaçınılmaz olarak yavan ve soyut bir görünüme bürünür ve bu nedenle, bir yapıtın anlamsal bileşenleriyle oluşturdukları organik bütünlükte incelenemez (Bakhtin, 2001: 34).

2.3.1. Bakhtin ve Diyaloji

Ekiz (2007: 123), kavramın ilk kez 1967 yılında Kristeva'nın bir makalesinde kullandığını, buradaki kullanımıyla Bakhtin'in "Diyalogsalılık" (Dialogistät) kuramının "metinlerarasılık" olarak Batı eleştirisine kazandırıldığını belirtir. Tsakona (2018: 2) da farklı söylemlerin / metinlerin birbiriyle bağlantılı olabileceği Bakhtin tarafından kapsamlı

33

bir şekilde açıklandığı halde metinlerarasılık kavramının genellikle Kristeva'ya atfedildiğini belirtir.

Metinlerarasılık, söylediğimiz ya da yazdığımız her şeye sızar: söylemlerimiz / metinlerimiz önceki söylemlere / metinlere karşılık verir, onları yansıtır, yeniden bağlamsallaştırır, hatta örtük veya açık referanslar yoluyla onları yeniden vurgular. Sonuç olarak biz her biri diğerinin biçim ve / veya içeriğini etkileyebilen, birbiriyle ilişkili metinler ağıyla çevriliyiz. Bu süreçte, metin muhatabının rolü, metnin üreticisinininkinden daha az önemli değildir: Her ikisi de söylemi işlemek için aktive edilmesi gereken (ve beklenen) mevcut arka plan bilgisiyle ilgili belirli varsayımlar yaparlar. Hem üretici hem de muhatabının arasındaki metinlerarası bağlantılara dayanan bu iletişim, mevcut metin ile önceden var olan veya gelecek olanlar arasında izlenebilir (Bakhtin'den akt. Tsakona: 2018: 2).

Bakhtin'in, tüm çalışmalarında -Sovyetler Birliği'nde hüküm süren baskıcı rejime eleştirel bir tutumla- çokseslilik (polifony) üzerinde durduğu görülmektedir. Roman eleştirisi üzerinden geleneksel eleştiri ve dilbilime yaptığı eleştirilerde de çıkış noktası bu çokseslilik olmuştur. Bu bağlamda Rifat (1990: 91), Bakhtin'in kültürü bir söylemler bütünü olarak gördüğünü ve kuramının temeline çokseslilik olgusunu oturttuğunu belirterek bu kavramın 'metinlerarası ilişki' kavramıyla da açıklanabileceğini ifade eder. Söylemlerin ya da metinlerin tarihsel, kültürel geçmişleri ve toplumsal çevreleriyle birlikte ele alınması gerektiğine inanan Bakhtin, böylece bir metnin hem kendinden önceki metinlerle hem de bu metni okuyanların ya da dinleyenlerin yaratacakları metinlerle "çoksesli" bir ilişki içinde bulunduğunu belirtir. Tarih ve toplum, yazarın çalışmalarını besleyen, yazarın da "diyalog" kurduğu "metinler"dir, bu yüzden Bakhtin, metinlerin içinde yer alan alıntılarının varlığıyla ve düzeniyle ilgilenir (Rifat, 2008: 16).

"Çokseslilik"le ilgili olarak Kurtuluş (2009: 63), bir metnin kendinden önce var olan diğer metinlerle ne kadar çok ilişki kuruyorsa, o kadar "çokseslilik"ten söz edilebileceğini ifade eder. Aktulum (2007: 25), Bakhtin'in yapıtlarındaki diyaloji ve çoksesliliğin Postmodern yazın ve eleştirisinde olduğu gibi değişmez bir yazınsallık olgusu olduğunu ifade eder. Rifat (1990: 91), Bakhtin'in yaklaşımında, çoksesliliğin en yoğun olduğu yazınsal türün roman olduğunu belirtir ve bunun nedeninin bu türün, var olan bütün öbür türlerin birleşimi olmasından kaynaklandığını ve romanın karşılıklı bir etkileşimler dizgesi olduğunu vurgular.

Roman, söz tiplerinin [raznorecie] toplumsal çeşitliliği aracılığıyla ve böylesi koşullar altında serpilen farklı bireysel sesler aracılığıyla temalarının tümünü, kendisinde

betimlenen ve ifade edilen konuların ve fikirlerin dünyasının tümünü orkestralar. Yazar kaynaklı anlatım, anlatıcıların sözleri, araya yerleştirilmiş türler, karakterlerin sözleri, sayelerinde heteroglossia²'nin [raznorecie] romana dahil olabileceği temel kompozisyonel bütünlüklerdir yalnızca; her biri, toplumsal seslerin çokluğuna ve (hep az çok diyalojikleşmiş) bağlantılarının ve karşılıklı ilişkilerinin geniş çeşitliliğine olanak tanır. Sözceler ve diller arasındaki bu ayırt edici bağlantılar ve karşılıklı ilişkiler, temanın bu şekilde farklı diller ve söz tipleri kanalıyla ilerlemesi, toplumsal heteroglossia'nın dereciklerine ve damlacıklarına dağılması, diyalojikleşmesi -romanın biçembiliminin temel ayırıcı özelliğidir bu (Bakhtin, 2001: 40).

Şiirsel türlere göre romana çoksesli bir özellik atfeden ve biçembilimsel kategorilerle romanı incelemenin yetersizliğine vurgu yapan Bakhtin, romanın diyalojik özelliğini şöyle belirtir:

Çoksesli roman baştan sona diyalojiktir. Romanın bütün yapısal öğeleri arasında diyalojik ilişkiler vardır; yani, kontrpantal tarzda yan yana konmuşlardır. Çünkü diyalojik ilişkiler, metne kompozisyona özgü bir şekilde yerleştirilmiş bir diyalogdaki karşılıklardan çok daha kapsamlı fenomenlerdir; neredeyse evrenseldirler, insanların her türlü konuşmasına ve ilişkilerine, insan hayatının tüm tezahürlerine -genelde anlamı ve önemi olan her şeye-sızmışlardır (Bahtin, 2004: 92).

Bakhtin, çoksesli romanın Dostoyevski ile başladığını ve bunun edebiyatta devrimsel bir edim olduğunu ise şu sözlerle savunur:

Dostoyevski'nin yapıtları eksik ve tamamlanamayan argümanların yazıya geçirilmesini içerir. Ama herhangi bir roman genellikle diyalojik imalarla doludur (her zaman kendi kahramanlarıyla giriştiği bir diyaloga ilişkin olanlarla değil elbette). Çokseslilik, Dostoyevski'nin ardından tüm dünya edebiyatında güçlü bir etkiye sahip oldu (Bakhtin: 2001: 347).

Bakhtin'in diyaloglaştırma ve karnavallaştırma adıyla ortaya koyduğu anlayışın, postmodern yapının çoğulculuk anlamındaki çıkış noktasını oluşturduğunu savunan Işıksalan'a göre (2007:426), düşünce tarihinde binlerce yıldır var olan ve karşıt duruşları

²**Heteroglossia**, Bakhtin'in eserlerinde **çokdilliliği** ifade etmek için kullandığı bir kavramdır ancak, Türkçede çokdillilik olarak kullanıldığında bazı kavramsal ve anlama yönelik sıkıntılar doğacaktır. Buradaki dil, konuştuğumuz, seslerin oluşturduğu dilden farklıdır. Bakhtin, çokdillilik ile bir metin ya da toplumsal yapı içerisindeki grupların varlığının çeşitliliğini, metinlerin ya da toplulukların, anaakım yapıdan farklı olarak konumlanmalarını ifade etmektedir (Gürses Akbaykal, 2013: 127)

anlatan akımlar, eğilimler, görüşler metin içinde birbirleriyle diyaloga girerler. Işıksalan, birbiriyle diyaloga giren metinlerde olumlu ile olumsuzun, kutsal ile sıradanın, soylu ile avamın, masum ile acımasızın birbirine girip harmanlandığını, böylelikle polifonik müzik gibi çokselsliliği, bir anlamda çoğulculuğu oluşturduklarını ve çoğulcu bir estetik ortam yarattıklarını vurgular.

Biçembilimin geliştirdiği ve uyguladığı “şiiirsel dil”, “dilin bireyselliği”, “imge”, “simge”, “epik biçem” ve diğer genel kategorilerin yanı sıra bu kategorilere dahil edilen somut biçemsel aygıtlar öbeğinin tamamı (tek tek eleştirmenler tarafından ne denli farklı anlaşılırlarsa anlaşılınsınlar), tekdilli ve tek-biçemli türlere, kelimenin dar anlamında şiiirsel türlere yöneliktir. Bu seçici yönelimle olan bağlantıları ise, geleneksel biçembilimsel kategorilerin birtakım tikel özelliklerini ve sınırlamalarını açıklar. Bu kategorilerin hepsi ve şiiirsel söylem konusunda yaslandıkları felsefi anlayış fazlasıyla dar ve kısıtlıdır, romansı söylemin sanatsal düzyazısına bünyesinde yer ayıramaz (Bakhtin, 2001: 42).

Çokselsliliğin yanı sıra dil felsefesi, dilbilim ve biçembilim konuşucusu ve onun kendi basit üniter dili üzerinde de duran Bakhtin, dili sadece iki kutup arasında tanımlamıştır: üniter bir dil ve bu dilde konuşan birey (Bakhtin, 2001: 45).

Dil felsefesi, dilbilim ve biçembilimin geleneksel yaklaşımı, dilin üniter bir yapıda olmasına ve ideolojik olarak merkezileştirmeye yönelmesine neden olmaktadır. Bakhtin’e göre ise üniter dilin bu yapısı “heteroglossia”nın karşısına çıkarılmakta ve onu alt etmeye çalışmaktadır. Heteroglossia, saray dili, basın dili, günlük dil, vs. gibi sanatsal söyleme farklı toplumsal tabakaların dahil edilmesidir ve söylemin tek bir konuşmacıya ait gibi gözükmele birlikte aslında daha fazla insanın dilini ve tutumlarını içerdiğini ifade eder (Çakmakçı, 2009:101). Her sözce hem merkezleştirici üniter dilin hem de merkezsizleştirici heteroglossianın etkisi altındadır. Merkezci güçler ve merkezkaç güçler etkisindeki sözce Bakhtin’e göre o dönemin, grubun, türün vb. geçici dilini oluşturur böylece (Bakhtin, 2001: 48).

Bakhtin’e göre üniter dil hegemonik bir dildir ve tek seslidir. Yine ona göre “Üniter bir dil, toplumsal-politik ve kültürel merkezileştirme süreçleriyle yaşamsal bir bağlantı içinde gelişen güçleri, yani somut dilsel ideolojik birleştirme, merkezileştirme doğrultusunda işlerlik gösteren güçleri dile getirir” (Bakhtin, 2001: 47).

Üniter dilin tüm hegemonik özelliğine rağmen Bakhtin, merkezci güçlerin heteroglossia’nın ortasında işlerlik gösterdiğini belirtir. Evrimsel olarak dilin katmanlaşan

bir özellik gösterdiğini belirten Bakhtin, bunun sadece biçimsel olarak değil toplumsal-ideolojik diller halinde de katmanlaştığından söz eder. Bu toplumsal dillerden kastı toplumsal grupların, mesleklerin, türlerin ve kuşakların dilleri olduğu gibi edebiyattır da aynı zamanda. Bunu açıklarken de “heteroglot” bir dil olarak edebiyatın türe bağlı, döneme bağlı vb. diller halinde katmanlaştığını ifade eder ve şöyle devam eder:

“İşte bu katmanlaşma ve heteroglossia, bir kez gerçekleştiğinde, yalnızca dilsel yaşamın statik bir sabiti olmakla kalmayıp dinamikleri de belirler: Dil canlı ve gelişmekte olduğu sürece katmanlaşma ve heteroglossia da genişleyip derinleşir. Merkezci güçlerin yanı sıra, dilin merkezkaç kuvvetleri de işlevlerini kesintisiz yerine getirir; dilsel-ideolojik merkezileştirme ve birleştirmenin yanı sıra, merkezsizleştirme ve ayırma süreçleri de kesintisiz bir şekilde işlemektedir” (Bakhtin, 2001: 48).

Dil felsefesi, dilbilim ve biçembilimce oluşturulmuş olan “dil sistemi”nde, “monolojik sözce”, “konuşan individuum” gibi kavramlar her ne kadar bazı nüanslar eklenerek genişletilmişse de temelde içerik aynı kalmış ve ideolojik söylemin belirleyiciliğinde gelişmiştir. Biçimsel kategoriler, Bakhtin’e göre tarihsel olarak iş başında olan güçlerce oluşturulmuş ve şekillendirilmiştir. “Bu güçler, dilsel-ideolojik dünyayı bütünleştirmeye ve merkezileştirmeye hizmet eden güçler” olmuştur (Bakhtin, 2001: 46).

Aktulum (2007: 12), Bakhtin’in diyaloji kuramı çerçevesinde “etkileşim”den söz ettiğini ifade eder ve onun bağlamlar arasında olduğu kadar toplumsal ve sözel etkileşimden de söz ettiğini vurgular. Bakhtin’in Saussure’ü yalnızca anlamı temel alırken bir ifadenin özel ‘mana’sıyla ilgilenmemesi yüzünden eleştirdiğini belirten Aytaç (2009: 181), onun bir cümlemin gerçek anlamının ancak konuşanın dinleyicisine söylemini hangi koşullarda yönelttiğiyle anlaşılabilceğini savunduğunu ifade eder.

Bakhtin, yazınsal metin içerisinde söylemsel bir çeşitlilik bulunduğunu, yapıtın başka yapıtlarla olduğu kadar tarihsel ve toplumsal olgularla da sürekli alışveriş içerisinde olduğu ilkesini benimsediğinden, metni yalnızca kendi içerisinde çözümlemeye, onun için yasalarını bulmaya uğraşan, yapıtı aşırı derecede dizgeleştirme çabasında olan Rus biçimcilerinin yöntemini yadsır. (Aktulum, 2007: 26)

Nitekim Bakhtin’in diyaloji kavramını belirsiz bulan Vice (1997: 45) da bununla birlikte kavramın hem dilbilimle hem de anlatıyla ilgili olduğunu belirtir. Bakhtin’in bu kavramı anlatının ve gündelik dilin algılanabilmesi için kullanırken diğer yandan dilin kendi özelliğini ve temel anlam yaratma kapasitesini ortaya koymak içinde kullandığını vurgular. Buna göre tüm dil varlığı açısından bakıldığında diyalojinin, konuşan ve dinleyenin

niyetlerinin karışımından oluşması, geçmiş ifadelerin anlam yaratması ve ifadelerin birbirine karşı sürekli pozisyon değiştirmesi olduğu söylenebilir.

Diyalojinin metnin kendi içindeki ifadelerin yaratıcı ve karşılıklı olarak etkileşimci oluşunu işaret ettiğini belirten Gürses Akbaykal (2013: 126), kavramın diyalogtan beslendiğine işaret eder. Bu nedenle diyalojinin, monoloğun tek yönlü yapısı yerine diyalogun çift yönlü yapısına vurgu yaptığını belirtir. Monolog için anlam tek yönlü bir akış içindeyken, diyalojinin anlamların karşılıklı değişimini ve alımlanmasını karşıladığını ifade eder ve buradan hareketle metinlerarasılıkta diyalojinin metinlerin tek yönlü değil, aksine karşılıklı etkileşim ve alış-veriş içinde olduğu durumları tanımladığını belirtir.

Sonuç olarak Bakhtin'in diyaloji kavramını kısaca bağımsız bir söylemin bulunmadığı ve her söylemin başka söylemlerden etkilendiği, başka söylemleri içerdiği ve başka söylemlere etki ettiği çoksesli bir kavram olarak tanımlamak mümkündür. Bakhtin (1975: 102), *Esthétique et Théorie du Roman* eserinde “Söylemin söyleşimci yönelimi her söyleme özgü bir olgudur. (...) Nesneye olan tüm yollar üzerinde, tüm yönlerde söylem ‘ayrışık’, bir başka söyleme rastlar ve onunla yoğun ve canlı bir etkileşime girmekten kendini kurtaramaz. (...) Yalnızca ‘yalnız-Âdem’ bütünüyle söyleşimci yöntemden kurtulabilir...” (akt. Aktulum, 2007: 26-27) demektedir. Görüldüğü üzere Bakhtin’e göre insanlığın başlangıcından bugüne kadar bağımsız bir sözce bulunmamaktadır. Buradan hareketle Bakhtin'in sözceleri tarihsel, toplumsal, kültürel bağlamda ele aldığı söylenebilir.

2.3.2. Kristeva ve Metinlerarasılık

Bakhtin'in “diyaloji” kavramından etkilenen Kristeva, bu kavramın metinlere uygulanabileceğinden hareketle “metinlerarası” kavramını ortaya atmıştır. Bu kurama göre dünya üzerinde oluşturulmuş hiçbir metin kendinden önce gelen metinlerden bağımsız değildir ve kendinden sonra oluşturulacak metinlere de etki edecektir. Bununla birlikte Kristeva'ya göre metinlerarasılık aslında bir metinler permütasyonudur. Kuramcı bunu, verilen bir metnin uzamında diğer metinlerden alınan çeşitli ifadelerin birbiriyle kesişmesi veya etkisizleştirilmesi olarak açıklar. Ayrıca metinden ve metinlerarasılık tanımından her türlü insan izini silerek onu yalnızca bir dil olgusu çerçevesinde tanımladığını söyler.

Bakhtin'den metinlerarasılığı olarak geliştiren Kristeva, Bakhtin'in yanı sıra özellikle 1970'li yıllarda Saussure, Freud, Lacan, Althusser, Husserl, Heidegger, Chomsky, Samyan gibi pek çok felsefeci, psikanalizci, dil kuramcısının kavram ve görüşlerinden de yararlanmışır. Dilbilim eğitimi ile antropolojik ve psikanalitik bilgiyi kaynaştıran Kristeva, Lacancı psikanalizin etkisinde kalmakla birlikte önemli noktalarda kendine özgü bir yorumla

ondan ayrılmıştır. Freudcu-olmayan bir psikanaliz kuramı yönünde yol alan düşünürün, eleştirel teoriye Barthes'in ve Bakhtin'in etkileriyle yön verdiği söylenebilir. Kristeva felsefe, dilbilim, göstergebilim, edebiyat kuramı, psikanaliz ve cinsiyet araştırmaları gibi alanlarda çalışır ve kendine has bir eleştirel söylem geliştirir (Kristeva: 2014).

Rıfat'a (1990) göre, başlangıçta üretim olgusuna ağırlık veren Kristeva, metinlerarası tanımında kullandığı “dönüşüm” kavramının özünü Chomsky'nin “dönüşümsel çözümleme” yöntemine borçlu olduğunu ancak bazı noktalarda ondan ayrıldığını belirtir. Şöyle ki; Kristeva özellikle romandaki artsüremsel boyutu ele alırken Chomsky'nin ilkelerinden yararlanır ancak bunu çizgisel bir çözümleme yerine bir dönüşüm alanı gibi gördüğü romanın artsüremsel yapılanmasını ele alarak yapar. Böylelikle Chomsky'nin eşsüremlî düzleminin tersine Kristeva dönüşüme artsüremli bir boyut katar (Aktulum, 2007: 45).

Bununla birlikte Kristeva'nın Chomsky'den ayrıldığı diğer nokta da dönüşüm örnekçesinin yetersizliğidir. Chomsky'nin eşsüremlî ve çizgisel tümce yapısının yeni bir şey üretmediğini ve sadece bir üretim ilkesi ortaya koyduğunu belirterek bu yöntemi eleştiren Kristeva, bu nedenle bir metnin başka metinlerin birleşim noktasında durduğunu gösteren yeni dönüşümsel yöntemi yani metinlerarasılığı işin içine sokar. Bu yeni yöntem “...yazınsal yapıyı, artık bir metin gibi okuduğu toplumsal ve tarihsel bütün içerisine ve dönüşüm sonucu, önceki sözcenin yeni bağlamda aldığı biçimsel ve anlamsal dönüşümü bulmaya dayanır” (Aktulum, 2007: 46). Böylece göstergebilimin metinleri, öbür metinler ve toplumsal-tarihsel yapı içinde değerlendireceğine inanan Kristeva bu özelliğiyle seçmecilikle yetinen bir kişi olmak yerine, yararlandığı kavram ve ilkeleri kendi kuramsal örnekçesi içinde birleştirmeyi bilen bir araştırmacı durumuna gelir (Rifat, 1990: 103-104).

Göstergebilimi eleştirel bir bilim ve/veya bilimin eleştirisi olarak gördüğünü ifade eden Kristeva (Rifat, 1990:103), konuşanla dinleyenin etkileşimi sonucunda söylemin ortaya çıktığını belirtir ve “Metinler de hep başka metinlere gönderir, başka metinlerin alanında yer alırlar. Sonuçta her metin bir alıntılar mozaigi, başka metinlerin bir dönüşümüdür” der (Aktulum, 2007: 91).

Görüldüğü üzere Kristeva, metinlerarasılık olgusunu kendi göstergebilimsel yazın kuramının odağına yerleştirir ve söylemin konumu ve metnin konumu arasında bir koşutluk kurar. Nasıl ki bir söylem (ya da sözce) hem söyleyenin hem de dinleyenin ortak ürünüyse ve kendinden önceki ya da çağdaş sözcelere gönderiyorsa, metnin de her zaman öteki

metinlerin kesiştiği yerde bulunduğu ilkesini benimsediğini ifade eder. Kristeva'nın metin ve metinlerarasılık olgusunu, Aktulum en yalın halde şu sözlerle açıklar:

Kristeva, metni doğrudan bir bilgi verme ereğinde olan, bildirişime yönelik bir sözü önceki ya da eşsüremlî öteki sözcelerle ilişkilendirerek dili yeniden düzenleyen "dilbilim-ötesi bir aygıt" olarak tanımlar. Metin belli bir işlevi yerine getiren, belli bir "iş" yapan bir aygıttır. Metnin yerine getirdiği işlev gösterenleri yeniden dağıtmaktır. Farklı gösteren dizgelerini yeniden dağıtmak yeni bir metin (dolayısıyla yeni anlamlar) üretmektir. Dil üretici bir işlev gerçekleştirir; dil yoluyla, metin gösterenleri yan yana ekler, onları bir bağlamdan alarak yeni bir bağlam içerisine dönüştürerek sokar, böylelikle karşılıklı ilişkiler içerisinde belli değişiklikler yaratır. Bu ilişkiler metinlerarası ilişkilerdir. Metin, metinlerarası açıdan bakıldığında, bir alıntılar mozaiki olarak tanımlanır (Aktulum, 2007: 41).

Kristeva'nın metinlerarasılık kavramını metinlerin bir yer değiştirmesi, metnin ise bir birleşim düzeni, yazının, yeniden dağıttığı parçalar arasında sürekli alışveriş yeri olduğunu belirten Aktulum (2007: 43), yazının önceki sonsuz metinler alanından aldığı parçalardan yola çıkarak onları anlatsal sözdizimde çizgisel olarak bir bütün oluşturabilecek biçimde uç uca ekleyerek yeni bir metin ortaya çıkardığını ifade eder. Buradan hareketle Kristeva'ya göre metinlerarasılığın tekrarlama değil sonsuz bir yeniden üretim olduğunu söylemek mümkündür.

Rızvanoğlu (2007: 6) da Kristeva'nın, metni, daha önce yazılmış ya da çağdaş metinlerle ilişki içine sokarak kendi iç dizgesi içinde çözümlediğini ve daha önce yazılmış metinler arasındaki ilişkiyi saptamaya çalıştığını vurgular. Buna göre metinlerarasılık kavramı ilk olarak metinsel bir bölümün, tümcenin, sözcenin veya paragrafın tanınması, basitçe dolaylı veya dolaysız söylemdeki iki sesin kesişmesi değildir. Daha çok anlambilimsel bir alanda birleşen çok sayıda sesin, metinsel müdahalenin kesişmesinin bir sonucudur. Burada söz konusu olanın, düşüncenin sessel, sözdizimsel ve anlambilimsel oluşturucularının çokluğu olduğunu belirten Rızvanoğlu, Kristeva'yı ilgilendiren şeyin, belirli bir zihinsel etkinlikte açığa çıkan farklı düzeylerdeki, farklı metinlerin oluşturucuları sorunu olduğunu belirtir ve şöyle devam eder:

Bu nedenle bir çözümleme, kendini sonul (nihai) metinler ve de söz konusu oluşturucuların kökeninin araştırılmasıyla sınırlandırmamalıdır; daha çok metinlerarasılıktan dolayı kökenbilimsel anlamda kişisel olarak tanımlanamayacak öznenin ortaya koyduğu, sözcenin belirli dinamikleriyle uğraşmalıdır. Burada metni üreten kişi, kendini, farklı düzeylerdeki metinlerin çokluğunun kesiştiği yere yerleştiren kişidir. Bu durumda Kristeva

metni üretenin öznelliğini, bir değişken, Bakhtin'in adlandırmasıyla bir çokseslilik olarak anlar (Rızvanoğlu, 2007: 96).

Kristeva her sözün (metnin) en az bir başka sözün (metnin) okunabileceği bir kavşakta yer aldığını belirtmekle birlikte Bakhtin'in çalışmasında diyalog ve karmaşa dediği iki eksenin açıkça ayırt edilemeyeceğini ancak bunun Bakhtin tarafından edebi teoriye dâhil edilmiş bir iç görü olduğunu da vurgular. Kristeva bu düşüncesini: “Herhangi bir metin bir alıntılar mozaigi olarak inşa edilmiştir; herhangi bir metin diğerinin emilimi ve dönüşümüdür. Metinlerarasılık kavramı, öznelarası olanın yerini alır.” sözleriyle açıklar (Kristeva 1986: 36-37).

Sonuç olarak Kristeva metni tanımlarken, metinlerarasılığı metnin en belirgin özelliği olarak ön plana çıkartmış ve onu metnin yazınsallığının temel ölçütü yaparak yazınsal söylemin temel özelliğinin onun bir metinlerarası olarak tanımlanabilmesi olduğunu belirtmiştir. Buradan hareketle: “Yazınsallık öyleyse ‘çokanlamlılık’, ‘çokseslilik’ niteliğiyle belirir...Metinlerarası olmadan yazın olmaz. Metinlerarasılık her gösteren dizgesinin, yazınsal söylemin içsel bir niteliğidir” demiştir (Aktulum, 2007: 41-42). Ancak her ne kadar Kristeva metinleri artsüremsel olarak incelemişse de bu işi yaparken sadece önceki ve şimdiki metinler arasındaki alışverişe ve zaman içindeki dönüşümlere odaklanması, bir anlamda onun tarihsel-toplumsal bakış açısından uzak kalmasına da neden olmuştur.

2.3.3. Barthes ve Metinlerarasılık

Göstergebilimin kurucularından sayılan ve göstergebilimin dışında edebiyat eleştirmeni, denemeci ve toplum teorisyeni, felsefeci olarak da anılan Barthes, postmodern düşüncenin de öncülerinden biri olmuştur (Barthes, 2016).

“Metinlerarası” kavramını ilk kez 1973 yılında “Metnin Hazzı” eserinde kullanmış olan Barthes bu kavramı kısaca “sonsuz bir metnin dışında yaşamak olanaksızlığı” olarak tanımlamıştır (Aktulum, 2007: 13).

Barthes da temelde Bakhtin ve Kristeva gibi hiçbir metnin tek başına bağımsız varlığını sürdüremeyeceğini ancak kendisinden önceki ve sonraki metinlerle ilişkisi oranında varlık gösterebileceğini savunur. Metinlerarasılığı “bitimsiz olan metnin dışında yaşamının olanaksızlığı” şeklinde ifade eder ve “bitimsiz” sözcüğüyle yeryüzündeki bütün metinler arasında var olan sonsuz sayıdaki metinlerarası ilişki ağına vurgu yapar (Özyön, 2018: 203).

Her metin bir metinlerarasıdır; onda farklı düzeylerde az çok tanınabilecek biçimler altında öteki metinler yer alır: Daha önce edinilen ekinden gelen metinler ile etrafımızdaki ekinden gelen metinler. Her metin eski alıntılarının yeni bir örgüsüdür” (Barthes, 1968’den akt. Aktulum, 2007: 56).

Barthes metinlerarasılığı temellendirirken Kristeva’nın bütünlüğü çözüme görüşünün bir adım ötesine geçerek metnin kendi içinde bütün oluşturmadığı anlayışıyla, başka metinlerle olan bildirilişimine yöneldiğini, bu kapsamda metnin kendinden önceki metinlerin yansıması olarak okurla karşılaştığını ve önceki metinlerin sonraki metinlere kaynak oluşturduğunu savunur. Metinlerarasılık olgusunun metni öne çıkardığını vurgulayan Barthes “Böylece yazardan bağımsız bir biçimde, bir metin, diğer metinlerle ilişkili olarak varlık kazanır.” der. (Ögeyik, 2008: 22).

Metnin, Yazar-Tanrı’nın “iletişi” olarak görülmesinden kaynaklı olarak bir biçimde teolojik ve tek anlamlı bir yapı olmadığını belirten Barthes, aksine metnin, içinde hiçbir özgün olmayan çeşitli yazıların birbiriyle hem uyum içinde olduğu hem de kavga ettiği, farklı boyutları olan bir alan olduğunu belirtir ve ekler: “Metin, kültürün binlerce kaynağından çıkarılmış alıntılardan oluşan bir bütündür.” (Barthes, 2013: 65).

Barthes, metni asıl temellendirenin içyapı değil metnin diğer metinlere, kodlara, göstergelere açılma noktası olduğunu ve metni yapan şeyin metinlerarası ilişkiler olduğunu belirtir (Gündoğdu, 2012: 1896). Tek metni tüm edebi metinlere bedel bulan Barthes bunun nedenini de “...edebiyatın kendisi hiçbir zaman bir tek metinden başka bir şey olmadığı içindir” (Barthes, 2016: 123) diyerek açıklar.

Barthes, metni önceleyen bu metinlerarası anlayışını, başlangıçta Kristeva’da olduğu gibi insan faktöründen uzaklaştırmışsa da sonradan okumanın bireysel bir uğraş olduğunu bu yüzden farklı metinler arasında yapılan yaklaşımların bu uğraşın zorunlu bir adımı olduğunu düşünerek yine de okura dönmüş ve kendi tanımına bir öznellik katmıştır (Aktulum, 2007: 57-58).

Barthes, bir metni bir kere okuyup kenara koymanın ticari ve ideolojik alışkanlıkları sürdürmek adına insanlara toplum düzeni tarafından aşılandığını ancak bir metni gerçek anlamda anlamının yolunun onu tekrar okumaktan geçtiğini şu sözlerle belirtir:

Burada yeniden okuma derhal önerilir çünkü metni yinelenmeden bir tek o kurtarabilir (yeniden okumayı saksaklayanlar her yerde aynı öyküyü okumak zorunda kalırlar), yine yalnızca o, metni kendi çeşitliliği ve çoğulluğu içinde çoğaltır: Metni iç

sürediziminin dışına çeker (“bu şundan *önce* ya da *sonra* meydana gelir”) ve (*öncesiz* ve *sonrasız*) söylensel bir zamana yeniden kavuşur; bizi, ilk okumanın, ancak olguları yakalayan safça bir ilk okuma olduğuna, onu ancak daha sonra “açıklayabileceğimize”, düşünselleştirebileceğimize inandırmak isteyen savaşa karşı çıkar (sanki okumanın bir başlangıcı varmış, sanki her şey çoktan okunmamış gibi: Metin, inandırıcı olmaktan çok gösteriye renk katan birtakım oyunlardan oluşan kimi geciktirim yollarıyla bizi böyle bir yanılsamaya sürükleyebilir, *ilk* okuma diye bir şey yoktur); yeniden okuma artık tüketim değil de bir oyundur (farklılığın dönüşü olan şu oyun) demek ki -öğelerde istemli bir çelişki olsa da- metni *hemen* yeniden okuyorsak, bu (yeniden başlamanın, farklılığın) uyuşturucu etkisi altındaymışız gibi, “gerçek” metni değil de aynı ve yeni olan çoğul metni elde etmek içindir (Barthes, 2016: 27).

Ancak Aktulum (2007: 59), Barthes’ın son aşamada bir öznel boyutu katarak yaptığı metinlerarası tanımının kuramsal düzlemde öteye geçmediğini belirtir, onun kuramının herhangi bir uygulama örneğini vermediğini, metinler arasında belli ilişkiler kurmaya olanak sağlayabilecek seçme ölçütlerinin neler olduğu konusunda bir şey önermediğini ve pratik düzlemde metinlerarası ilişkileri bulmayı olanaklı kılan hiçbir seçme ilkesi sağlamadığını ifade eder.

2.3.4. Riffatterre ve Metinlerarasılık

Riffatterre; metinselliğin, metinlerarasılıkla temellendiğini belirtmiş ve metinlerarasılığı daha çok okur-metin arasında kurgulayarak kuramı okur odaklı olarak ele almıştır. Akdal (2011: 33), Riffatterre’in metinlerarası okumayı bir metne bağlı kalarak veya ondan uzaklaşarak metnin konusuyla ilgili olarak bireyin kendi özgür seçimlerini yapması şeklinde tanımladığını belirtir. Okur bir metni okumadıkça ve ondaki metinlerarası unsurları fark etmedikçe metinlerarasılık gerçekleşmez. Taş (2015: 63) da benzer şekilde Riffatterre’de metinlerarasılığın, yalnızca dilbilimsel öğelerin metin içindeki varlığı yoluyla değil, aradaki metin dönüşümünü okurun algılaması yoluyla ortaya çıktığını belirterek: “Okur kendi anlamlandırma çabasıyla metinlerarasındaki oyunu ve metnin yazınsallığını keşfeder” der.

Riffatterre, Kristeva’ya bazı konularda bağlı kalsa da okurun rolüne değinmeyen Kristeva’nın aksine Riffatterre, özellikle metinlerarasılığa “okur”u önemli bir özne olarak katması ve metinlerarasılığı başka bir zemine çekmesiyle ondan ayrılır.

“Bir yapıt ile ondan önce ve/ya ondan sonra gelen yapıtlar arasındaki ilişkiyi okur kavrar. Böylelikle Riffatterre tanımlamalarını bir alımlama kuramı çerçevesine oturtur. Metinlerarasının her şeyden önce bir okuma etkinliğine bağlı olduğunu söyleyerek ilk kez okura önemli bir işlev yükler” (Aktulum, 2007: 60).

Rifat (2008), Rifattere'in incelemelerinde biçemsel ve yapısal biçembilimin yöntemini belirlemeye çalıştığını ifade ederken, biçemin, belli bir dilsel bütündeki kimi unsurların okurun dikkatini çekecek şekilde belirginleştirilmesi olduğunu belirtir. Bu işlem yapılırken söz konusu belirginlikler doğrudan okur tarafından görülememeli ancak okurun, metni bozması, saptırması, değiştirmesiyle bunları fark etmesi mümkün olmalıdır. Rifatter'e göre, söz konusu unsurlar okur tarafından anlamlı ve belirgin özellikler olarak saptandığı zaman okur, anlamsal değerleri algılayabilir, kavrayabilir duruma gelmelidir (Rifat, 2008: 72).

“Demek ki Riffattere, dilsel etkileri konu alan ve metnin biçemsel değerini, sözcüklerde değil de sözcüklerin bağlamsal ilişkilerinde araştıran bir biçembilim (stilistik, üslupbilim) tasarlamıştır. Bu yaklaşımda da biçem kavramı sonuçta bir sapma olarak değerlendirilir ve biçembilimsel çözümlemede sapmalar belirlenir. Ancak, buradaki sapma olgusu, belli dilsel kurallara (normlara) göre değil de bir bağlama göre gerçekleşen sapmalardır. Ama bu sapmaları belirleyecek okur da öznelliğe ve rastlantısallığa düşmeyecek güçte olan bir üstokur olmalıdır Riffattere'e göre. Yani bir ortalama okur değil de bütün olası okumaların toplamını gerçekleştirebilecek bir okurdur burada söz konusu olan. Böylece bir metinde bir ögenin anlam yaratabilmesi için, böyle bir üstokur tarafından algılanması gerekmektedir. U. Eco'nun örnek okur kavramı da bir bakıma Riffattere'in üstokur kavramıyla kesişir çünkü gerek üstokur gerekse örnek okur, yazınsal olguyu var eden sürecin ayrılmaz, zorunlu bir parçasıdır (Rifat, 2008: 72-73).

Okura bağımsız bir rol yükleyen ve 'üstün okur'dan bahseden Riffattere, bunu açıklarken şiir dilinden yola çıkar. Bir okurun şiirsel öğeleri, şiirsel olmayan öğelerden ayırabilmesi ve şiiri çözümlerken bunları dayanak olarak kullanabilmesinin o okuru 'üstün okur' yaptığını belirtir (Ögeyik, 2008: 113).

Aktulum, Riffattere'nin önerdiği metinlerarasılıktan söz ederken kuramının, “sıradan” ve “birikim sahibi” olmak üzere iki tür okur ortaya koyduğunu şu sözlerle açıklar:

Birinci tür okurlar, metinlerarası bir iz'in varlığından haberdar olsa bile kökeninin nerede olduğunu bulması olanaksız olan sıradan okurlardır. Metinlerarasının tümüyle okurun okumasına bağlı olarak algılanması gerekir, algılanmadığı zaman "ölü" bir iz olarak kalır ve metin anlaşılmazlıktan kurtulamaz. Okur nerede ve nasıl bulması ve tanıması gerektiğini bilmediği zaman, metinlerarası kaybolmaya mahkumdur. İkincileri ise, Eizeweing'in deyişiyle, "bilgin", "dâhi", sonsuz bir ekinse birikim sahibi okurlardır. Bu tip okurların bellekleri metinlerarası göndergelerin bulunmasında aşırı derecede önemli rol oynar (Aktulum, 2007: 68).

Aktulum (2007: 62), Riffaterre'in okurunun, o anki metni bildiği diğer metinlere göre konumlandığını, bir gelenek veya yazı türü içine sokarak daha önce başka yerlerde görülmüş olan biçimleri tanımaya uğraştığını ve bu uğraşın estetik düzeyde gerçekleştiğini belirtir. Okurun metnin göndergesel çerçevesini, metin dışı bir gerçeklik ya da metinsel bir gerçekle ilişki içerisine sokarak oluşturmalarının da bilişsel düzeyde gerçekleştiğine vurgu yapar.

"Metinlerarası, okurun kendinden önce ya da sonra gelen bir yapıtta başka yapıtlar arasındaki ilişkileri algılamasıdır. Öteki yapıtlar ilk yapının metinlerarası göndergesini oluştururlar. Bu ilişkilerin algılanması öyleyse bir yapının yazınsallığının temel unsurlarından birisidir" (Riffaterre, 1980'den akt. Aktulum, 2007: 61).

Görüldüğü üzere metnin anlaşılabilirliği noktasında okura önemli bir misyon yükleyen Riffaterre, okuru aktif kılarak metinler arasındaki geçişkenliği sağlayan bir konuma yerleştirmektedir. Böylece okura tüm bağlamı açık bir şekilde veren ve onu edilgen bir konuma sokan geleneksel anlayışın metinlerarasılık yoluyla terk edildiğini ortaya koyar (Köker ve Ateş, 2016: 277).

Riffaterre'e göre metinlerarasılık, bir metindeki topluluk dilinin (sociallect) metni andıran parçaları ve kıvrımlarıdır. Okurun, metni anlayabilmesi için ara metinleri (intertext) ve onların izlerini görmesi, metinler arasında yaklaştırmalar yapması gerekmektedir (Taş, 2015: 65).

Riffatere yaklaşımında bazı önemli kavramlara değinmiştir. Örneğin "dilbilgisel aykırılıklar" bunlardan biridir. Aktulum'un (2007: 63) "...metinde var olan biçimsel, sözdizimsel, anlamsal vb. dil dizgelerinden birinin değişmesi" olarak açıkladığı bu kavram, Riffaterre'in okurunu metinlerarası göndergeyi araştırıp bulmaya iter. Çünkü "dilbilgisel aykırılıklar" metinlerarası gönderge ortadan kalksa bile ondan geriye metinde kalan izlerin dayandığı noktadır. Okur, okuduğu metindeki dilbilgisel aykırılıkları fark ettiğinde yüzeysel okumadan derin okumaya geçerek metinlerarası ilişkileri tespit edebilecektir. Yani buradan hareketle Riffaterre'e göre "okur" olmadan metinlerarası ilişkilerin gerçekleşmesinden bahsedilemeyeceği söylenebilir.

Riffaterre'in kullandığı diğer kavramlar "sıradan metinlerarasılık" ve "zorunlu metinlerarasılık" kavramlarıdır. O metinlerarasılığın "sıradan/rastlantısal" ve "zorunlu" olmak üzere iki şekilde gerçekleştiğini ifade eder. Sıradan metinlerarasılıktaki başka bir metne yapılan metinlerarası göndergenin açık olmayan şekilde yapılması nedeniyle var olan

metinlerarasılığın fark edilebilmesi için okurun iyi bir okuma kültürüne sahip olması gerekir. Sıradan okurun bunu alımlaması pek mümkün görünmemektedir. Zorunlu metinlerarasılığa ise var olan metinlerarası gönderge her okurun algısını zorlar ve metindeki dilbilgisel aykırılıklar nedeniyle okurun anlam kurabilmesi için onu metinlerarasılığa yönlendirir (Taş, 2015: 65; Aktulum, 2007: 64-65).

Aktulum (2007: 65), zorunlu ve sıradan metinlerarasına bağlı olarak Riffaterre'nin yeni bir ayrım önerdiğini belirtir. Buna göre Riffaterre, metnin "anlam"ını (sens) "anamlama"dan (signifiance) ayırmaktadır. Metnin çizgisel okunmasıyla "anlam"a ulaşılırken, metnin metinlerarası okunmasıyla "anamlama"ya ulaşılır:

Öyleyse metindeki anlamlılığın (signification) iki hareket noktası vardır: Birincisi, okurun dilbilimsel kuralları ve bu kuralların işlediği edimsel (pragmatique) bağlamı, metnin anlamını yani göstergesel yönünü anlamasıdır. İkincisi ise, yani anamlama, okurun, metinlerarası düzeyde, metinsel unsurların önceki kullanımlarının ne olduğunu anlamasıdır: Okur, metindeki bir göndergenin, içerisine girdiği yeni bağlamdaki yeni anlamını bulmaya çalışır. İşte bu yeni anlama Riffaterre "anamlama" adını verir. Bunlar, her biri kendince, iki farklı anlama götüren, iki algılayış biçimidir. Riffaterre metni bu iki algılayış biçimini "lecture mimetique " (mimetik okuma) ve "lecture semiotique " (göstergebilimsel okuma) sözcükleriyle gösterir (Aktulum, 2007: 65).

Metin bu iki aşamalı okumayla, yani 'anlam' alanından 'anamlama' düzeyine geçilmesiyle Riffaterre'in "yorumlayan gösterge" (interprétant) adını verdiği yeni bir aşamaya ulaşılır (Hopkins, 2005'ten akt. Akarkan, 2018: 172). Yorumlayan gösterge, "metnin yüzeyindeki göstergelerin yorumunu yönlendiren ve tüm bu göstergelerin dolaylı olarak düşündürdüğü (çağrıştırdığı) şeyi" tanımlar (Aktulum, 2007: 66). Yorumlayan gösterge, metnin yüzey yapısındaki göstergelerin yorumunu daha kapsamlı çağrışımlarla yapmayı sağlayarak ortaya çıkan metne yeni anlam ve değer kazandırır ki bu, tamamıyla okurun edebi birikimine bırakılan bir iştir. (Hopkins, 2005'ten akt. Akarkan, 2018: 172).

Riffaterre'in değindiği diğer kavramlar "mimetik okuma" ve "göstergebilimsel okuma"dır. Okur önce metinsel taklit arayışı içindedir. Bu okuma ile okur, metnin belirsizlikleri ile metnin referans olmayan yapılarının daha derin bir incelemesine zorlanır. Bu noktadan sonra okuma, iki ardışık seviyede gerçekleşir: Birincisinde metin işaretlerinin dış referanslarla ilişkilendirilmeye çalışıldığı ve doğrusal bir şekilde ilerlemeye meyilli olan mimetik bir seviye de söz konusuysa ikincisinde, doğrusal olmayan bir biçimde, metnin ilişkiselsel olmayan önemini üreten temel göstergebilimsel birimleri ve yapıları ortaya çıkarmaya devam eden geriye dönük bir okuma söz konusudur. Okuru mimetik okumadan

göstergebilimsel yorumlamaya sıçramaya zorlayan şey ise okurun Riffaterre'in "dilbilgisel aykırılıklar" olarak adlandırdığı şeyi tanımasıdır ve bu aykırılıklar da esasında "metnin referans okumaya aykırı olduğu, ancak metni altta yatan işaret yapıları açısından okuduğumuzda çözülen yönleridir" (Allen, 2000: 116).

Riffaterre'nin ifade ettiği bir diğer kavram olan "hayalet metin" ise içinde göndergenin ikinci anlamsal değerinin kesinlendiği metindir. Aktulum'a (2007: 66) göre, bu ikinci anlamsal değer metinde yer almaz ve okur tarafından çıkarılması gerekir. Metindeki bir sözü anlamayan okur bu anlamı başka yerde aramak zorunda kalır. Buradan hareketle okur, dilbilgisel aykırılık yaratan sözü göstergesel düzeyde okuyarak ikinci anlama yani anlamlamaya ulaşır. Diğer bir ifade ile: "İkinci okuma düzeyinde okur, dilbilgisel aykırılıkların karşı karşıya konan iki metindeki ortak yanlarını saptamaya uğraşır" (Aktulum, 2007: 66).

Riffaterre'in metinlerarası kuramın odağına okuru konumlandırmasının, bazı eleştirmenler tarafından irdelendiği de görülür. Örneğin Aktulum'a (2007: 72) göre, bu durum Riffaterre'in kuramının yalnızca bir 'okuma etkisi' olarak görülmesine neden olmuştur. Çünkü bu durumda metinlerarası göndergenin saptanabilmesi, ancak hemen hemen sonsuz birikime sahip okur (üstün okur) tarafından algılanmasına bağlıdır ve sıradan okur için bu yöntemin uygulanabilirliği bulunmamaktadır. Nitekim Worton (1986: 14) da Riffaterre'in kendi kuramı üzerinden yaptığı bireysel şiirlerin metinlerarası okumalarının, mükemmel analizler olduğunu ifade etmiş ancak bunların çoğu zaman geniş bir edebi kanon bilgisine dayandığını vurgulayarak onun pratiğini biraz seçkin bulmuştur.

Riffaterre'in, değişmeceli dili fazla basitleştirmesi, bütün metinleri benzer tutması, yazar-okur ilişkisini dışta bırakan düşünceleri ve özellikle metinlerarasılık türlerinin karmaşık görüntüsü gibi nedenlerle Worton'un yanı sıra Culler (1981), Paul de Man (1986), John Frow (1986) ve Geoffrey Hartman (1987) gibi eleştirmenler tarafından da eleştirildiği görülmüştür. Riffaterre bu eleştirilere "ana metin" ("hypertext") kavramı ile kısmen de olsa cevap vermeye çalışmış ve burada ana metinselliği (hypertextuality) "okur tarafından üretilmiş serbest bağların geniş ağı olarak" tanımlamıştır (Taş, 2015: 65).

2.3.5. Jenny ve Metinlerarasılık

Metinlerarasılığı, yazınsallığın bir ölçütü olarak kabul eden Jenny de tıpkı Bakhtin, Kristeva ve Riffaterre gibi metinlerarası olmadan yazınsal yapıtın kavranamayacağı, bir yapıtın anlam ve yapısının ancak kendinden önceki ilk örneklerle göre kavranabileceği

düşüncesini benimser. Jenny metinlerarasılığı, yazınsal metnin doğasında bulunan bir olgu olarak kabul eder. Ona göre de bir metinle önceki metinler ve farklı toplumsal söylemler arasında bir ilişkiler dizgesi bulunur ki yapıtlar bu tür bir alışveriş işleminden soyutlanamayacaklardır. Bu nedenle Jenny, artık metin-dışı göndergelerin bir yapıttaki katkılarının da araştırılmaları gerektiğini savunur. (Aktulum, 2007: 72).

Metinlerarasılık kavramı, ilk kez Jenny tarafından sistematikleştirilmeye çalışılmıştır (Durmuş, 2015: 224). Bu anlamda özellikle “*The Strategy of Forms*” adlı çalışmasıyla alana biraz daha açıklık kazandırmış olan Jenny, metinlerarasılığın belirgin çizgilerini saptamaya çalışmıştır (Taş, 2015: 80).

Pohique dergisinin metinlerarası özel sayısında kavramın ne olduğunu sorgulanırken, metinlerarasının tanımına katkıda bulunan en önemli eleştirmenin Jenny olduğunu ve metinlerarasının belirgin çizgilerini saptamaya uğraştığını belirten Aktulum (2007: 72), Jenny'nin, önceki eleştirmenlere bir ölçüde bağlı kalsa da önerdiği metinlerarası tiplere ile kavramın daha belirgin bir ulama sokulabildiğini ifade eder.

Allen (2000: 113), Jenny'nin, taklit, parodi, alıntı, montaj ve gizli alıntı gibi açıkça metinlerarası olan çalışmalar ile metinlerarası ilişkinin ön plana çıkmadığı çalışmaları birbirinden ayırdığını ifade eder. Benzer şekilde Jenny'nin, metinlerarası ilişkilerde iki temel tip belirlediğini söyleyen Altay (2015: 19), bunların bir metni köken olarak bir yazınsal türe bağlayan ilişki ve önceki bir metinden alınan dizgenin bağlamı değiştirilerek başka bir dizgede kullanılması şeklinde görülen ilişki şeklinde olduğunu belirtir.

Jenny, ikinci tip bağlam değiştirme ilişkilerini “yerdeşlik” olarak adlandırıp ‘düzdeğişmeceli yerdeşlik’, ‘eğretisel yerdeşlik’, ‘yerdeş olmayan montaj’ başlıkları ile tasnif etmiştir. Birinci tip dönüşüm biçimleri ise sözbilimsel betimler başlığı altında sınıflanır: sesbenzeşimi (paronomase), eksilti (ellipse), genleştirme (amplification), abartma (hyperbole), sıra değiştirme (inversion). Daha çok parodik yöndeki metinlerarasılığa karşılık gelen sıra değiştirme işlemi de kendi içinde beş ayrı gruba ayrılmıştır: sözcelem durumunun değiştirilmesi, nitelemenin değiştirilmesi, dramatik durumun değiştirilmesi, simgesel değerlerin değiştirilmesi ve anlam düzeyinin değişmesi. Jenny, en sık kurulan metinlerarası ilişki tipinin son “anlam düzeyinin değişmesi” tipi olduğunu söyler. (Altay, 2015: 19).

Aktulum (2007: 80), her ne kadar metinlerarasını belli bir sınıflandırmayla daha anlaşılır kılmaya az çok olanak sağlasa da Jenny'nin metinlerarası tiplere ve Riffaterre'in yöntemine benzer bir tutumla, kısa metinler üzerinden örneklendirme yapmasının yöntemin

daha hacimli ve uzun metinlerde uygulanabilirliğini tartışmaya açık duruma getirdiğini belirtir.

2.3.6. Genette ve Metinlerarasılık

Fransız eleştirmen Gérard Genette yazınsal biçimcilerin genel bir kuramını tasarlayan ve yazınbilim ile anlatıbilimin önde gelen temsilcilerinden biridir. Genette, retorik dizgeler, anlatı teknikleri, şiirsel yapılar, anlatı zamanının düzeni, olayların anlatı içindeki yeri, anlatı süresi ile okuma süresi, anlatının hızı, iç monolog, yazınsal türler kuramı, anlatı kişileri, metinlerarası ilişkiler vb. olgu ve kavramları akım ve okulların dışında ele alır. Onun yazınbilim anlayışının temelinde söylemin var olan özelliklerinden yola çıkarak var olabilecek çeşitli anlam olasılıklarını ortaya koymak yer alır (Rifat, 2008: 34).

Genette'in "Palimpsestes" adlı çalışmasında metinlerarasını tanımlamak ve kuramsal bir çerçeveye oturtmak için yapılan tartışmaların büyük ölçüde son bulduğunu belirten Aktulum (2007: 81), Baktin'den, Kristeva'ya, Riffaterre'e kadar pek çok eleştirmen ve kuramcından yola çıkan Genette'nin, kendi metinlerarası örnekçesini ortaya koyduğunu belirtir. Genette'in daha dizgeli bir sınıflandırmayla oluşturduğu bu örnekçede metinlerarasılık kavramını belli bir düzene oturttuğunu ve rastgele kullanılan sözcüğü alt ulamlarına ayırdığını ifade eder. Bununla birlikte Genette'nin, metinlerarası kavramını yazınsal dizgenin temel yapıcı unsuru olarak gördüğünü ve metinlerarasılığı yazınsallığın temel unsuru olarak tanımladığını belirtir.

Genette'ye göre tüm yazarlar ortak tek bir kitap yaratmaktadır. Yani tüm kitaplar geniş ve sonsuz tek bir kitaptır. Buna bağlı olarak metinlerarası ilişkiler, metinlerin, söz konusu sürekli dolaşımına verilen adlardan sadece biridir (Kıran ve Eziler Kıran, 2000: 277).

Genette, anlatı söylemi, özellikle de kurgusal anlatılar üzerine yoğunlaşarak ötemetinsellik ya da metinsel aşkınlık (transtextuality) kavramını ileri sürerek bu üst başlıkta, beş özgül kavramı metinlerarasılık (intertextuality), yan-metinsellik (paratextuality), yorumsal üst-metinsellik (metatextuality), ana-metinsellik (hypertextuality) ve üst-metinsellik (architextuality) olarak sıralar. Bu kavramların taklit öğelerini, metnin dönüşümünü, söylem türlerinin bölümlendirilmesini içerdiğini ifade eden Okumuş (2017: 323), şöyle devam eder: "Genette'ye göre metinlerarasılık (intertextuality), bir ya da birçok metnin alıntı (quotation), çalıntı / aşırma / intihal (plagiarism) ya da anıştırma / telmih (allusion) yoluyla, aynı anda aynı yerde kurdukları ilişkidir".

Görüldüğü üzere metinlerarasılık (intertextuality), metinler arasındaki ilişkileri ifade eden beş metinsel-aşkınlık türünden biridir ve Genette bu kavramı metni açıkça veya gizli, diğer metinlerle ilişkiye sokan her şey olarak tanımlar (Alzahrani, 2012:192).

Genette'e göre, yazınsallığı kuran ve tanımlayan şey "her özgün metnin bağlı olduğu genel ya da aşkın ulamlar toplamı, yani söylem türleri, sözcelem biçimleri, yazınsal türler vb."dir (Aktulum, 2007: 82). Buna göre Genette'nin yazınbiliminin konusu, özgüllüğü içerisinde metin değil, her metnin gönderdiği aşkın ulamlar ya da metinsel aşkınlıktır. Bu nedenle Genette'e göre metinlerarasılık yani kendi deyimiyle metinsel-aşkınlık (transtextualite), metnin yazınsallığının temel unsurudur.

Genette iki yapıt arasındaki her türlü alışverişe metinlerarasılık yerine metinsel-aşkınlık der ve bu kavramın, belli bir metni aşan ve onu yazının bütününe açan şeye gönderen soyut ulam olduğunu ifade eder (Aktulum, 2007: 82). Rifat (2008: 35) da Genette'nin metinler arasındaki dönüşüm (sözgelimi parodi) ve öykünme (sözgelimi pastiş) ilişkilerini sınıflandırırken bir metnin daha önce gerçekleşmiş bir yapıta dayanabileceğini ve böylelikle tarihsel bir gelenek içinde yer alabileceğini göstermeye çalıştığını vurgular ve buradan hareketle metinlerarası ilişkileri ötemetinsellik (metinsel-aşkınlık) olarak adlandırdığı bir modele indirgediğini belirtir. Akarkan (2018: 174) da benzer şekilde Genette'nin metinlerarasılığın oluşumunda biçimsel, türsel, anlamsal yöntemler üzerine düşündüğünü ve kendine göre farklı terimler ürettiğini vurgular.

2.3.6.1. Metinsel Aşkınlık (Transtextuality)

Genette'nin metinsel aşkınlık (transtextuality) modelinde beş tip metinsel aşkınlık ilişkisi söz konusudur. Bunlar, metinlerarasılık (intertextuality), ana-metinsellik (hypertextuality), yan-metinsellik (paratextuality), üst-metinsellik (architextuality), yorumsal üst-metinsellik (metatextuality) olarak sıralanabilir. Allen (2000: 103), bu beş metinsel-aşkınlık kategorisinin karşılıklı bir teması olmayan veya örtüşmeyen, ayrı ve mutlak kategoriler olmadığını vurgular.

2.3.6.1.1. Metinlerarasılık (Intertextuality)

Rifat (2008: 35), metinlerarası ilişkiyi arametinsellik olarak kullanır ve "Bir metnin bir başka metin içinde etkin olarak varoluşu; bir başka deyişle, bir ya da birçok metnin alıntı, çalıntı (aşırma, intihal) ya da anırtırma (telmih) yoluyla, aynı anda, aynı yerde kurdukları birliktelik ilişkisi" olarak tanımlar. Aktulum (2007: 83) ise Genette'nin bu kavramı klasik anlamını daraltarak kullandığını ve iki veya daha fazla metin arasında var olan ortak

birliktelik ilişkisi olarak tanımladığını belirtir. Genette’e göre bu kullanımda çoğu zaman bir metin diğerinin içinde somut olarak vardır. Yine Aktulum, Genette’nin alıntı, gizli alıntı ve anıştırmayı bu başlık altına konumlandığını belirtir.

2.3.6.1.2. Ana-metinsellik (Hypertextuality)

Ana-metinselliğin “ilerimetinsellik” ve “sınırsız metin” gibi farklı kullanımları da mevcuttur. Genette’ye göre yalın ya da dolaylı bir dönüşüm işlemiyle farklı bir metinden türemiş olan ana-metin (hypertext), bir B metnini ondan önce türeyen A metnine (alt-metin, gönderge-metin, hypotext) yalın bir dönüşüm veya öykünmeyle bağlayan ilişkidir. Bu ilişki içinde pastiş (öykünme), parodi (yansılama) ve alaycı dönüştürüm yer alır (Aktulum, 2008: 84-85; Okumuş, 2017: 327).

B metni iki olası dönüşüm sonucu oluşabilir: 1. Dolaylı dönüşüm: Söylenen şeyi etkiler, söyleyiş biçimini değil. Yani, konu farklıdır ama biçim aynıdır. 2. Yalın dönüşüm: Anlatım biçimi farklıdır ama konusunun benzerliğini unutturmaz (Rifat, 2008: 36).

Allen (2000: 112), Genette’nin ayrıca tüm metinlerin potansiyel olarak hiper-metinsel olduğunu, ancak bazen bir hipotekstin varlığının hiper-metinsel bir okumanın temeli olamayacak kadar belirsiz olduğunu savunduğunu ifade eder.

2.3.6.1.3. Yan-metinsellik (Paratextualitiy)

Yan-metinsellik, bir metinde ilk bakışta dışarıda kalan haritalar, resimlemeler, sözlük gibi destekleyici parçalar, başlıklar, alt-başlıklar, ara-başlıklar, önsözler, sonsözler, uyarılar notlar, kitap kapağı, epigraflar, metin-öncesi çalışmalar gibi ikincil metin özelliği taşıyan unsurlarla o metnin arasındaki ilişkileri kapsar (Aktulum, 2007: 85; Rifat, 2008: 36; Okumuş, 2017: 323).

‘Paratext’, bir ön metin gibidir ve giriş bölümünde okuyucunun alımlamasını denetleyerek yönlendiren bilgiler içerir. Bunun yanı sıra metnin ne zaman, kim tarafından, ne amaçla üretildiğine, nasıl okunması ya da okunmaması gerektiğine ilişkin bilgiler de verir (Okumuş, 2017: 323).

Gennette, bir metnin eşiğinde yatan ve metnin okuyucular tarafından alımlanmasını yönlendirmeye ve kontrol etmeye yardımcı unsurlarını paratext olarak işaret eder. Başlık, bölüm başlığı, sunum, notlar gibi unsurların ‘peritext’; röportaj, tanıtım duyuruları, eleştirmen incelemeleri, özel mektupları, editöryal tartışmalar gibi unsurların ise ‘epitext’ olduğunu ifade eden Allen (2000: 1003), yan-metinselliğin peritext ve epitextin toplamı olduğunu belirtir.

2.3.6.1.4. Üst-metinsellik (Architextualtiy)

Metinsel-aşkınlığın bu kategorisi metnin hangi türe dâhil olduğu ile ilgilidir. Okunan metnin türü okurun beklentilerini yönlendirir. Kavramın üzerinde irili ufaklı çok sayıda adanın bulunduğu deniz anlamına gelen ‘archipelago’ sözcüğünden hareketle oluşturulduğunu aktaran Okumuş (2017: 327), kavrama çoklu metinlerarasılık da denebileceğini belirtir. Allen (2000: 102-103) ise metnin bu yönünün okurun beklentileri ve dolayısıyla bir eseri alımlamalarıyla ilgili olduğunu belirtir ve metinlerin üst-metinsel doğalarının metinlerle ilgili genel, modal, tematik ve figüratif beklentiler içerdiğini ifade eder.

Aktulum (2000: 86), bu kategorinin en soyut ve en kapalı metin-ötesi ilişki olduğunu belirtir. Her metnin hangi metinsel türe dâhil olduğu bilgisinin her zaman okura sunulmadığını belirten Aktulum, bu noktada okurun ekinse birikiminin devreye girdiğini ve o güne kadar yaptığı okumalarla metni konumlandıracağını ve türün özelliği üzerinden belirli beklentiler oluşacağını söyler.

2.3.6.1.5. Yorumsal üst-metin (Metatextuality)

Yorumsal üst-metin, bir metni farklı bir metne zorunlu olarak alıntı yapmadan, adını anmadan bağlayan bir yorum ilişkisi olarak tanımlanır ve burada üst-metni ana-metne bağlayan bir eleştiri ilişkisi söz konusudur (Aktulum, 2007: 88).

Bu metinsel-aşkınlık ilişkisini Rifat (2008) ve Okumuş (2017), ‘üstmetinsellik’ kavramıyla karşılar. Üstmetinselliği, bir metinde kendinden önceki başka bir metne dair verilerin açık ya da kapalı olarak var olması olarak tanımlayan Okumuş’un (2017: 326) Genette’den aldığı tanıma göre yorumsal üst-metin (metatextuality), ‘adını anmaksızın başka bir metne birleştiren’ anlamındadır. Rifat (2008: 36) ise kavramı “Bir metin ile bu metni yorumlayan metin arasındaki eleştirel ilişki, bir başka deyişle, daha önce gerçekleşmiş bir A metnin yorumu (çoğunlukla da eleştirisi) olarak ortaya çıkan bir B metnin özel statüsüne denk düşen aşama” olarak tanımlar.

Allen (2000: 101), Genette’in metinsel-aşkınlığının biraz karışık bir metinlerarasılık tanımına benzediğini ancak bunun postyapısalcılıkta kullanılan metinlerarasılık kavramı olmadığını belirtir. Genette’nin, metinlerarasılığı “iki metin arasındaki veya birkaç metin arasındaki kopukluk ilişkisine” ve “bir metin içinde başka bir metnin gerçek varlığına” indirgediğini ifade eden Allen, alıntı, gizli anırtırma ve anırtırmaya indirgenmiş metinlerarasılığın artık kültürel ve metinsel anlamlandırmanın gösterebilimsel süreçleriyle

ilgili olmadığını belirtir. Genette'in yeniden tanımlanmasının, bireysel metinlerin belirli unsurları arasında çok pragmatik ve belirlenebilir bir metinlerarası ilişki sunduğunu vurgular.

Buraya kadar anlatılanların ışığında metinlerarasılık kuramı ile ilgili genel bir değerlendirme yapılacak olursa metinlerarasılığın, Bakhtin, Kristeva, Barthes, Riffaterre, Jenny, Genette gibi isimlerin çalışmalarıyla ortaya çıkarak geliştiği ve kavram olarak tanımlanmaya çalışıldığı görülür. Bakhtin'in diyaloji adını verdiği kuramının temelleri üstünde ortaya çıkan ve Kristeva'nın metinlerarasılık ismini verdiği bu kuramı, Barthes, başlangıçta öğrencisi Kristeva'nın ortaya koyduğu şekilde kabul etse de daha sonra okura yönelir. Riffaterre, Kristeva'nın tanımlarına biraz bağlı kalmakla birlikte kendi metinlerarası kuramını da ortaya koymaya çalışır. Riffaterre'nin metinlerarasılığında okurun rolünün ön plana çıktığı görülür. Jenny de metinlerarası alışverişlerin belirli ulamlaştırmaya tabi tutulması gerektiğini belirtir ve bu ilişkilerin taklit, parodi, alıntı, montaj, gizli alıntı gibi biçimlerle kurulabileceğini vurgular. Son olarak Genette'in metinlerarasılık kuramına bakıldığında ise (ki Genette'e göre bu metinsel-aşkınlıktır) kuramda 1. Metinlerarasılık, 2. Ana-metinsellik, 3. Yan-metinsellik, 4. Üst-metinsellik, 5. Yorumsal üst-metin olmak üzere beş tip metinsel-aşkınlık ilişkisi olduğu görülür.

2.3.7. Metinlerarası Yöntemler

Metinlerarasılık özellikle 1960'lı yıllardan itibaren ortaya çıkmış ve önem kazanmış olsa da metinlerarasılığın ilk metinlerden beri var olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Çünkü “Bir kültür ortamının içinde doğan metin, kendinden önceki metinlerin evreninde dolaştığı gibi kendisinden sonraki metinler için de -kısmen veya tamamen- bir malzeme olabilir” (Işıksalan, 2007: 428).

Kendinden önceki metinlerden etkilenen metinlerin biçimlerinden, biçemlerinden, içeriklerinden bu etkiyi anlamak mümkündür. Metinlerarasılık bazı yöntemler kullanılarak gerçekleşmektedir. Metinlerarasılığın, bir ‘yeniden yaratma’ olduğunu ifade eden Okumuş (2017: 327), kurulan ilişkinin, anıştırma, alıntılama, öykünme, yansılama, çeviri, aşırma vd. metinlerarası yöntemlerden biriyle oluşturulduğunu ifade eder.

Aktulum (2007: 93-142), metinlerarası ilişkileri öncelikle “ortakbirliktelik ilişkileri” ve “türev ilişkileri” olmak üzere iki başlıkta toplar. Bu başlıklar da kendi içlerinde Şekil 2'deki gibi ayrılır.



Şekil 2: Metinlerarası İlişkiler

2.3.7.1. Ortakbirliktelik İlişkileri

Ortakbirliktelik ilişkileri açık ve kapalı metinlerarası ilişkiler olmak üzere iki grupta incelenir. Açık metinlerarası ilişkiler ‘alıntı’ ve ‘gönderge’; kapalı metinlerarası ilişkiler ise ‘gizli alıntı’ ve ‘anıştırma’ olmak üzere ikiyeşer alt başlıkta ele alınır.

Ortakbirliktelik ilişkilerinde özellikle açık metinlerarası ilişkileri saptamak için okurun çaba sarf etmesine gerek yoktur. Metinde açıkça görünür durumdadır, okur bunları gördüğü için referans kaynağa gidebilir. Kapalı metinlerarası ilişkilerdeyse durum daha farklıdır. Burada sadece yazarın metinlerarası ilişkiler kurması tek başına yeterli değildir, okurun da bu ilişkileri fark edebilmesi için öncel metinle ilgili bilgisi olması gerekir. Böylece metinden anlamlı ilgiler çıkarabilir, yorumda bulunabilir ve üst düzey okuma gerçekleşmiş olur. Bu bağlamda kapalı veya örtük olarak adlandırılabilen bu ilişkide daha çok okurun ön plâna çıkartılarak aktif kılındığını, anlam üretmeye zorlandığını söylemek mümkündür (Ekiz, 2007:124).

2.3.7.1.1. Alıntı

Karşımıza en çok çıkan ve tespit edilmesi belki de en kolay olan metinlerarası ilişki biçimidir. Aktulum (2011: 416), alıntıyı “Bir metnin farklı bir metin içinde açıkça ve sözcüğü sözcüğüne yinelenmesi işlemi” olarak tanımlar ve bu yöntemle bir metne yapılan

göndermede yapıtın ya da yazarın adının açıkça bildirildiğini ve italik yazı veya ayraçla belirtildiğini ifade eder.

Ekiz (2007: 124), metinlerin öncel metinlerle oluşturdukları b(ağ)/ilişkinin Antikçağdan günümüze kadar çeşitli şekillerde karşımıza çıktığını, en bilindik olanının açık ilişki olarak nitelendirebilecek olan “alıntılama” şeklinde, tırnak imiyle gösterilmesi olduğunu belirtmektedir. Yani alıntılama okur karşılaştığı metnin bir başka metinden alınmış olduğunu açıkça görmektedir.

Benzer bir tanım yapan Gökalp Alpaslan (2006: 129), yazarın alıntı yapmaktaki beklentisinin kendi metnini duygu, düşünce ya da etki bakımından desteklemek, güçlendirmek olduğunu belirtir.

Alıntı her ne kadar okurun kolaylıkla fark edebildiği bir metinlerarası ilişki yöntemi olsa da her alıntı, yer aldığı ikinci metinde ilk metinden farklı anlamlar taşımaktadır. Yeni metinde tırnak işareti içinde ya da italik yazıyla yerleştirilen alıntı yeni yerinde farklı ilişki biçimleri kurmaktadır. Alıntıyı yapan yazar bunu gerçekleştirirken metnini desteklemenin yanı sıra alıntının ne kadar olması gerektiği, hangi cümleleri alacağı gibi konularda kendi kararını ortaya koyarak okurunu yönlendirmektedir.

2.3.7.1.2. Gönderge

Gönderge, bir yapıtın başlığını, bir yazarın adını ya da bir yapıtta geçen kahramanın adını anmakla yetinmektir. Aktulum (2011: 435), göndergenin bir metinden alıntı yapılmadan okuru doğrudan o metne gönderdiğini belirtir.

Gökalp Alpaslan (2006: 135), bu kavramı “gönderme” sözcüğüyle karşılar ve göndergenin bir esere, bir yazarın adına yapılabileceği gibi o sanatçının sadece en bilinen dizesine, cümlesine ya da günlük hayattan, popüler kültürden, dünya gündemini belirleyen olay ve eserlerden birine de yapılabileceğini belirtir.

Bir metnin gönderge yoluyla bir şeyden bahsettiğini belirten Günay (2001: 37), bu göndergenin metnin kendi üstüne ya da gerçek dünyaya gönderimde bulunduğunu ifade eder. Gerçek dünyaya yapılan göndergelerin daha çok yazınsal olmayan metinlerde kullanıldığını da vurgular.

Bir anlatıda masal ve roman kahramanlarının anılması durumunda göndermenin söz konusu olduğunu belirten Kıran ve Eziler Kıran (2000: 284), bu açık ilişkilerin Genette’in belirttiği gibi bir metnin başka bir metne eklenmesi şeklinde sonuçlanabileceğini ifade eder.

2.3.7.1.3. Gizli Alıntı (Aşırma)

Aktulum (2007: 103), gizli alıntıyı bir alıntının ayraçlarla ya da italik yazıyla gösterilmeden ve geldiği yapıt ya da yazarın adı belirtilmeden yapılması olarak tanımlar. Özellikle akademik çalışmalarda sık sık duyulan ‘intihal’ kavramı da gizli alıntının karşılığı olabilecek bir sözcüktür.

Yazarın bir başka metinden aldığı bir tümceyi kaynak göstermeden kullanması bu metinlerarası ilişkinin fark edilmesini güçleştirir. Bu nedenle gizli alıntı kapalı metinlerarası ilişki türlerinden biridir. Bu konuda Kalem (2018), şöyle der:

Kapalı metinlerarası kullanımları algılayabilmek, okuma edimi için zorlayıcı bir süreçtir. Çünkü burada asıl görev okura düşmektedir. Eğer okur, eserdeki adlandırılmamış metinlerarası göndermeyi görebiliyorsa, bu metinlerarasılık olarak değerlendirilebilir. Ancak okur, okuma esnasında, eserdeki gizli metinlerarası kullanımın farkına varamıyorsa, burada metinlerarasılıktan söz etmek zordur (Kalem 2018: 53).

2.3.7.1.4. Anıştırma

Kapalı bir metinlerarası ilişki olan anıştırmaya ima yoluyla anlatma da denilebilir. Aktulum (2011: 419), anıştırmayı bir metne, düşünceye, şeye doğrudan belirtmeden sezdirme yoluyla gönderme yapılması olarak tanımlar. Anıştırmayı görebilmek için ima edilen metin hakkında okurun bilgisi olması gerekir. Aytaç’ın (2009: 325), “konunun yabancı olmaması birine ima yoluyla, yani üstü kapalı olarak anlatma, sezdirme” şeklinde tanımladığı anıştırma, divan edebiyatındaki telmih sanatıyla karşılanabilir.

Gökalp Alpaslan (2006: 137), anıştırmanın en önemli ve vurucu özelliğinin, işaret ettiği şey aracılığıyla kendi anlam evrenini zenginleştirmesi ve güçlendirmesi olduğunu belirterek metnin anlamının, okurun o imayı anlayacak ve bağlantıları kuracak okuma deneyimine, birikimine sahip olmasına bağlı olduğunu ifade eder.

2.3.7.2. Türev İlişkileri

Türev ilişkilerinin bir metni başka bir metne bağlayan açık metinlerarası yöntemlerden olduğunu belirten Aktulum (2007: 116), bunların en önemlilerinin yansılama (parodi), alaycı dönüştürüm ve öykünme (pastiş) olduğunu ifade eder.

2.3.7.2.1. Parodi (Yansılama)

Parodi, “... yazınsal bir dizgenin (metin, biçem, basmakalıp söz, tür), tümüyle alaycı ya da eleştirel bir maksat gütmeyen, gülünç bir çelişki yaratacak biçimde açıkça gözler önüne serilerek ve dönüştürülerek oyunsal düzende yeniden yazılmasıdır.” (Aktulum, 2011: 480).

Baldick (akt. Allen, 2000: 216), parodiyi “bir yazarın veya okulun üslup alışkanlıklarını abartılı taklit ederek alay eden edebi bir eser veya eser tarzının alaycı taklidi” olarak tanımlar.

Parodinin en belirgin özelliği, metni gülünçleştirme amacı taşımasıdır, bu nedenle ilk metinle ikinci metin arasında eleştirel ve mesafeli bir ilişki bulunur ve ilk metnin yeniden yazılırken sıradanlaştırılmasını da parodi olarak nitelendirilir. Parodiye başvurulmasının nedeni çoğu zaman eski metinlerin, geleneğin ve tarihin ironik bir eleştirisini yapabilmektir. “Örneğin Orhan Veli’nin “Eskiler Alıyorum” şiirindeki “Bir de rakı şişesinde balık olsam” dizesi Ahmet Haşim’in “Göllerde bu dem bir kamış olsam” dizesinin parodisi olarak değerlendirilebilir” (Gökalp Alpaslan, 2006: 141).

2.3.7.2.2. Alaycı Dönüştürüm

Parodiden türeyen alaycı dönüştürümü Aktulum (2007: 126), destan gibi soylu bir metin örneğini konusunu olduğu gibi koruyarak içeriğini değiştirmeden sıradan, yeni bir biçimde yeniden yazmak şeklinde tanımlar. Alaycı dönüştürümde yazarın amacı öncel metin hakkında biraz “yergi” yapmak ve biraz da eğlendirmektir. Burada içerik ve konu aynı kalır fakat biçimin sıradan bir hâl alması metne yeni bir anlamsal boyut kazandırır.

2.3.7.2.3. Pastiş (Öykünme)

Aktulum (2007: 134), pastişi “aynı biçimde başka bir metni, aynı düzgüyle kopyalayarak yeni bir örnek üretmek” olarak tanımlar. Burada da parodi ve alaycı dönüştürümde olduğu gibi gülünç bir etki yaratmak amaçlansa da kimi zaman öncül metnin özelliklerini dizgeleştirerek bazen de özünü değiştirerek eleştirel, yergisel ve/ya övgüsel etkiler de bulunabilmektedir.

Diğer çeşitli yazarlardan veya daha önceki tek bir yazardan ödünç alınan unsurlardan oluşan bir edebi eser. Terim, özgünlük eksikliğini belirtmek için aşağılayıcı bir anlamda kullanılabilir veya diğer yazarlara kasıtlı, eğlenceli, takdir amaçlı bir taklit takdir içeren eserlere atıfta bulunmak için daha nötr bir ifadeyle kullanılabilir. Pastiş, taklitçiliği

alaycılıktan ziyade bir övgü gibi kullandığı için parodiden ve intihal niyeti olmadığı için gizli alıntıdan farklıdır '(Baldick, 1990: 162'den akt. Allen, 2000: 216).

Orijinallikten uzak veya özellikle bir kişi ya da dönem üslubun taklidi (Aytaç, 2009: 358) olan pastişe Gökâlîp Alpaslan (2006: 139), Behçet Necatigil'in 'Divançe', Turgut Uyar'ın 'Divan' kitaplarını örnek vererek konunun daha iyi anlaşılmasını sağlar. Bu kitapların yapı olarak klasik Türk şiirindeki divanlara çağdaş birer öykünme olduğunu söyleyen Gökâlîp Alpaslan, bu öykünmenin içerikten ziyade biçim yönünde olduğunu vurgular.

2.3.8. Metinlerarası İmgeler

Aktulum (2007: 214), bir yazarın herhangi bir strateji doğrultusunda metne soktuğu, anlamını bulmak için okurun katılımını çoğu zaman zorunlu kılan her tür metinlerarası göndergenin, iki metin arasındaki her tür alışveriş işleminin bazı imgelerle gösterildiğini belirtir. Bunları mozaik, yapboz, montaj, yaptakçılık, yapıştırma, palampsest olarak sıralar.

2.3.8.1. Montaj

Montajı belirli parçaları alarak özgün bir esere yapıştırmak olarak tanımlayan Gökâlîp Alpaslan (2006: 141), gazete haberleri, sözler, şiirler, mektuplar, belgeler ve resimlerin özgün eserlere eklenmesi gibi örnekler verir.

Aytaç (2009: 353) ise montajın film, şiir, roman, tiyatro gibi alanlarda uygulanabildiğini ve "gerçekliğin çeşitli alanlarından alınma türlü parçaların doğrudan doğruya, biçimci görüşler esasında, bir araya getirilmesi" olduğunu ifade eder. Buradaki amacın yabancılaştırma sağlamak olabildiği gibi, bir bütünlüğe ulaşmak, sarsmak ve düşündürmek de olabileceğini belirtir. Sazyek (2006: 94), montajın yazarın eserde kültürel, düşünsel bağlamda çok katmanlılık yaratmak, işlenen sorunsalla ilgili pekiştirme yapmak amacıyla uygulandığını belirtir ve doğrudan alıntı şeklinde kullanılan, monte edilen parçaların metnin anlamsal boyutunu desteklediğini, içeriğini zenginleştirdiğini ifade eder.

2.3.8.2. Kolaj

Aytaç (2009: 348), kolaj teriminin resimden türediğini ve "hazır ünitelerin bir araya getirilmesiyle yeni bir kompozisyon oluşturma" anlamına geldiğini ifade eder. Buradaki her unsurun sembol niteliği taşıyan bir bütün içinde organik bir yapı ögesi özelliği kazandığını da ekler.

Kolaj modernizmden itibaren plastik sanatlarda sıklıkla karşılaşılan bir tekniktir ve farklı malzemelerin üst üste kullanılmasıyla yeni bir anlam üretilmesine dayanır. Kolajda günlük hayattan, teknolojiden, sanatsal ürünlerden alınan parçalar koparıldıkları bütünden izler taşıırken yeni ürünün de anlamını dönüştürür (Gökalp Alpaslan, 2006: 145).

Acar (2018: 27), birbirine oldukça yakın anlamları olan kolaj ve montaj arasındaki farkı kolajda asıl olanın bir kırılma yaratmakken montajda öne çıkan özelliğin bütünleştirme ve kaynaştırma olduğunu ifade eder. Montajda bir araya getirilen öğelerin bir süreklilik ve akıcılık kazanması önemslenirken kırılma mantığıyla bir araya getirilen kolajda ise ögenin görünür olması ve kırılmayı doğrudan hissettirmesi beklenir.

2.3.8.3. Palempsest (Yeniden Yazma)

Palempsest, matbaa öncesi dönemde kâğıt bulunamaması nedeniyle elyazması metinlerin silinip yerine yeni bir metin yazılması ve bu amaçla kullanılan kâğıt olarak tanımlanabilir (Parla, 2008: 323). Kavramın bir diğer tanımını yapan Aktulum (2007: 216) da palempsestin, üzerindeki ilk metin kazınarak yerine yeni bir metin yazılmış yaprak olduğunu belirtir ve devam eder: "aynı yaprak üzerinde, bir metnin başka bir metne eklendiği, üst üste geldiği, ancak eski metni tümüyle gizlemeyen, eski metnin görülebildiği bir imge, metinlerarası bir beti olarak tanımlanır."

Palempsest kavramının Genette tarafından önerildiğini ve Barthes'ın eski yapıtlara dönüş fikriyle örtüştüğünü belirten Gökalpalpaslan (2006: 128), klasik eserlerin tekrar yazımının daha sık karşılaşılan bir durum olduğunu ifade eder. Palempsest kavramının kökeninin resimdeki 'pentimento' kavramından geldiğini belirten Sazyek palempsesti şöyle açıklar:

'Pentimento'da kolaj gibi kökeni resim sanatı olan bir terimdir. Tuvaldeki resmi astarlayıp silerek üzerine yeni bir resim yapmak anlamını taşır. Eskiden, ekonomik zorluklardan dolayı yeni tuval bulamayan ressam bu yolu denemiş. Ayrıca eski resmi beğenmemek de pentimentonun nedenleri arasındadır. Ressamın üzerine astar çekerek kapattığı eski resim, yeni resmin boyasının kurummasından sonra, dikkatlice bakıldığında görünecek kadar belirginlik kazanır. Özellikle alttaki koyu renkli kısımların üzerine yeni resimde daha açık tonlar sürülmüşse görünürlük daha da netleşir. Pentimento, resim sanatında bilinçli olarak da uygulanabilen bir yönelimdir. Böylece, izleyici iki resim arasında kurulan ilişkiyi idrake davet edilmiş olur. Metinlerarasılık kapsamında edebiyata da geçen pentimento (palempsest) terimi, metinde bir önceki metnin izlerini sürmek ve bunu da

dikkatli okuyucuya sezdirmek ya da buldurmak gibi bir tutum barındırır. Bu yönüyle o, öykülemeli metinlerdeki parodi tekniğinin imgesi olarak nitelenebilir (Sazyek, 2006: 99).

Aktulum (2007: 221), ‘palempsest’ için yeni icat edilen şeyin aslında yalnızca önceden söylenmişe dayandığını belirterek yazma ediminin yeniden-yazma ve başka yapıtları okuma olduğunu söyler. Ona göre tüm yazın bir palempsesttir. “Buna göre, şimdiye kadar andığımız tüm metinlerarası yöntemler ve bu yöntemlere göre, şu ya da bu işleve bağlı olarak metinlerarası ilişkiyi başlatan süreç doğrudan palempsest'e bağlanır.”

2.4. Metinlerarası Okuma

Bu çağ, baba yazardan kendisi için herhangi bir şey yapmasını istemeyen, otorite olarak bir tek okuru tanıyan, onunla buluşana dek sessiz ve sahipsiz bekleyen, buluştukça var olup çoğalan metinlerin çağı
(Aysever, 2004: 92).

Metinlerarasılık hem yazar hem de okur açısından yaklaşılabilir bir kavramdır. Her yazar metinlerarasılıktan yararlanır, önceki metinlere göndermeler yapar. Okur ise bu metinlerarası ilişkilerin peşine düşerek metni anlamaya çalışır ve kendi perspektifinden kaynaklanan yeni bir yoruma ulaşır, metni tekrar üretir.

Ne kadar özgün olursa olsun bir metnin önceki metinlerin dokusu içine girmesi, içeriğini yazınsal, kültürel veya tarihsel yansımalarından aldığını gösterir, önceki metinlerle bu yansıma, uyum ve benzeşim ilişkisine giren yeni metni değerlendirmek ise kendi kültür birikimini ortaya koyacak olan okura düşer (Kıran ve Kıran, 2000: 281).

Hart (2017: 9), metinlerarasılığın metaforik yorumlama için bir araç sağladığını vurgular. Buradan hareketle metinlerarası okumanın, amaçlanan anlama ulaşmada bir fener görevi gördüğü söylenebilir, yolu aydınlatır ve okurun karanlıkta kalanları fark etmesini sağlar.

Şahin (2011: 40), metinlerarası okumayı: “Okuyucunun okuduğu metinde verilen bilgilerle önbilgilerini birleştirerek metinde açık olarak belirtilmeyen veya ima edilen konular hakkında çıkarımda bulunabilmesi becerisini ortaya koyarak yaptığı okuma etkinliği” olarak tanımlar.

Metinlerarası okumayı gerçekleştiren okur, bir metni tek başına algılamaz, yanında getirdiği bilgi, kültürel birikim ve hayat tecrübesi gibi etmenlerle o metne yaklaşır. Okurun daha metnin başlığını gördüğü veya hangi türe ait bir metin olduğunu öğrenmesinden

itibaren o metin hakkında bazı beklentileri oluşur, bu beklentiler ve yanında getirdiği birikimler doğrultusunda o metni okur ve anlamlandırır. Görmez (2007: 48), bir eseri tek başına incelemenin, değerlendirmenin yanlış olacağını, sadece yazarın değil, okurun da önemli olduğunu belirtir. Etken bir konumda olan okurun yorumunun yeni bir metin yarattığını ve iki metnin de metinlerarası bir ilişki içinde olduğunu savunur. Sayın (1999: 15) da okurun metni anlamasını sadece metnin konusunun değil, okurun kendi öznelliğinin de yönlendirdiğini belirtir ve okurun özel ve toplumsal yaşantısının, deneyimlerinin, dünya görüşünün, değer yağlarının, kültür birikiminin bunda rol oynadığını vurgular.

Okurun pasif bir role bürünmeyi reddetmesinin metinlerarası okumayı teşvik ettiğini belirten Xue ve Zhao (2018: 167) ise bir metni okumanın hiçbir zaman tek ve doğru bir yolu olmadığını çünkü her okurun farklı beklentileri, ilgi alanlarını, bakış açılarını ve önceki okuma deneyimlerini kendisiyle beraberinde getirdiğini ifade eder.

Bir metin, şişeye konulmuş bir mesaj gibi dünyaya gönderildiğinde -ki bu sadece şiir ya da hikâye için değil Kant'ın Saf Aklın Eleştirisi gibi kitaplar için de geçerlidir-, yani bir metin bir tek okura değil de bir grup okura hitap edecek şekilde hazırlanmışsa, yazar yazdıklarının, kendi güttüğü amaca değil, karmaşık bir etkileşim stratejisine uygun olarak yorumlanacağını bilir, ki bu stratejinin içinde toplumsal bir değer olan kendi dillerindeki yeterlilikleriyle birlikte okurlar da yer alır. ‘Toplumsal değer’le kastettiğim, bir dizi dilbilgisi kuralı içeren belli bir dil değil, dilin uygulanmasıyla üretilen bütün bir ansiklopedidir: Bu dilin ürettiği kültür kuralları ve okurun o sırada okumakta olduğu metin dâhil, o dildeki pek çok metnin daha önceki yorumlarının tarihidir (Eco, 2011: 39).

Barthes’ın değindiği gibi “yazarın ölümü”, okurun doğumunu hazırlar ve yazar bir metni hazırladıktan sonra söz hakkı artık okura geçer (Azap, 2014: 31). Bir metnin farklı kültürlerden gelen, birbirleriyle diyalog kuran, kavga eden, birbirlerinin parodisini yapan çok sayıda yazıdan oluştuğunu belirten Barthes ancak bu çokluğu sağlayan unsurun yazar değil okur olduğunu belirtir ve şöyle devam eder:

Okur, bir yazıyı oluşturan tüm alıntılarının hiçbirini kaybolmadan kaydedildiği yerdir; bir metnin bütünlüğü kökeninde değil, ulaştığı yerde bulunur, ancak ulaştığı yer artık belli bir kişinin özelliklerini taşıyan bir yer değildir: Okur, tarihi, biyografisi ve psikolojisi olmayan bir insandır; yazıyı oluşturan tüm izleri aynı alanda tutan biridir yalnızca (Barthes, 2013:67-68).

Iser’e (1978: 21) göre, her edebi eserin okunmasındaki merkez, yapısı ve alıcısı arasındaki etkileşimdedir ve fenomenolojik sanat kuramı, bir edebi eseri incelerken, sadece gerçek metni değil, aynı zamanda, bu metne cevap vermekle ilgili eylemlerle de ilgilenmesi

gerekmektedir. Metnin kendisinin, çalışmanın konusunu üretebilecek “şematikleştirilmiş yönler” sunduğunu, gerçek üretimin ise bir somutlaştırma eylemiyle gerçekleştiğini belirten Iser, edebiyat çalışmasının, sanatsal ve estetik denebilecek iki kutbu olduğu sonucuna varır. Buna göre sanatsal kutup, yazarın metniyken estetik kutup, okuyucu tarafından gerçekleştirilen somutlamadır. Buradan hareketle Iser, bir incelemenin sadece metin üzerine olamayacağı gibi okur üzerine de olamayacağını vurgular ve okurun metnin sunduğu perspektiflerden geçerek farklı görüş ve kalıpları ilişkilendirerek bir anlam kurduğunu belirtir.

Adalı’ya (2009: 234) göre yorumlama, okurun kendi birikiminden yola çıkarak gerçekleştirdiği alımlama sonucunda oluştuğu için öznel, okurun yapıttan yola çıkarak metnin verdiği ipuçları ve yönlendirmeler sonucunda ulaştığı için ise nesneldir. Bu nedenle okur metni yorumlamada her ne kadar özgür olsa da bunun metinle gerçekleştirdiği iletişimin derinliği ve genişliği ile sınırlı olduğunu ifade eder.

Ekiz (2007: 123), Iser’in etki estetiği anlayışına göre metinde anlamı oluşturacak olanın okur olduğunu belirtir ve ilk defa böylesine bir eylemin içerisinde yer alan okurun bir anlamda pasif alımlayıcı konumundan aktif, anlam üreten konumuna geçtiğini vurgular. Bu noktada “metinlerarası okuma” ediminde okurun yeni bir metin üreten, yaratıcı bir konuma geçtiği ve artık metnin sahibinin yazar değil okur olduğu söylenebilir.

Bu çağ, her metnin, babası yazarın mezar taşı olarak görülmesini talep eden bir çağ. Bu çağ, metnin gerisindeki baba yazarın, bilerek ve isteyerek kendisini silmesini isteyen, baba yazara "Ama ben öyle demek istememiştim" deme hakkı tanımayan bir çağ. Bu çağ, ayrıca, "Ne varsa, yalnızca bende var; yalnız bana bak" diyen yazar ve okur tanımaz bencil metinlere de izin vermeyen bir çağ. Bu çağ, metnin yazarları değil, okurları tarafından yaratılmasını isteyen bir çağ. (Aysever, 2004: 92).

Daha önce de belirtildiği üzere metinlerarasılık kavramı bağlamında, kültür tarihinde yer alan “... hiçbir edebi ve sanatsal yapı başka yapıtlardan bağımsız değildir aslında. Her sanatçı, eserlerinin çok açıkça anlaşılan üst yapısında ya da dikkatli bir okumayla çözümlenebilecek derin yapısında, kendisini var eden bütün diğer sanatsal ve edebi yapıtlardan izler barındırır” (Gökalp Alpaslan, 2009: 461). Bu bağlamda tüm sanat eserleri ve edebi eserler, içinde üretildikleri kültürün, o kültüre yön veren büyük anlatıların, eserleri üreten sanatçıların ve aslında dolaylı olarak kendilerinden önce üretilen eserlerle ilgili olarak okuyucuların görüşlerinden etkilenmektedir.

Aysever (2004: 93), 60'lı yılların başından itibaren “okur”, “yazar” ve “metin” kavramlarında ortaya çıkan bir dönüşümün sonucu olarak okuyucusunu, daha çok metnin parçalı zaman ve uzam boyutunu bütünleyerek metni üretmeye/kurmaya/yazmaya çağıran bir çağın ortaya çıktığını belirtir. Bu çağın ortaya çıkardığı okur için: “(...) toplumsal bir olayı ‘okumaya çalışan’ bir toplumbilimci, tarihsel bir olayın başka bir biçimde ‘okunabileceğini’ ileri süren bir tarihçi, aslında bu çağın ‘okur’u olarak konuşuyor” şeklinde yazar.

Günay (2001: 14), okuma ediminin yazar tarafından oluşturulmuş simgeleri ya da anlamlandırma biçimlerini yazara benzer şekilde yeniden yaratmak olmadığını; metni çözümlemenin, metindeki göstergeleri bir arada değerlendirerek metnin ne demek istediğine dair bir anlam yaratmak olduğunu ifade eder ve okura ayrıcalıklı bir rol biçer:

Yazarın metninde sahip olduğu düşünce ile okurun aynı metinle ilgili sahip olacağı düşünce eşit ya da aynı olmayacaktır. Metnin çözülmesi ya da keşfi okura ait olduğuna göre, çözümleyen, yani metni anlamlandıran kişi olarak okurun, metin karşısında ayrıcalıklı bir durumu vardır. Okurun bireysel yorumlamasını düşündüğümüzde, her metin çokanlamlılık içerir. Çünkü her okur kendi bireysel yönlerine (kültür, yaş, eğitim durumu, toplumsal katman, ekonomik yapı, vb.) bağlı olarak aynı metinde aradığını ya da istediğini bulacaktır (Günay, 2001: 14).

Metinlerarası okumada okurun aktif kılındığını belirten Ekiz (2007: 125), alıntılama, anırtırma, yansılama, öykünme, çeviri, aşırma vb. metinlerarası yöntemlerden biri aracılığıyla kapalı ya da örtük kurulan ilişkinin bir anlamda bilinçli olarak alımlayıcıya fark ettirildiğini ve sezdirildiğini ifade eder. Bu noktadan itibaren alımlayıcının yani okurun, sahip olduğu donanım ölçüsünde metnin izini sürmeye ve anlam üretmeye yönlendirildiğini söyleyen Ekiz, ulaşılan anlamın da doğal olarak çok katmanlı ve çok anlamlı olacağını vurgular.

Sonuç olarak metinlerarasılık sadece metinler düzeyinde gerçekleşen bir olgu olmaktan öte, metin ve okur arasındaki düzlemde de gerçekleşmektedir. Okurun metinlerarası ilişkiye dâhil olması, kendi evrenindeki hem öncül metinleri hem de var olan metni etkin bir biçimde etkileşime sokmasıyla gerçekleşir. Böylece metni üreten yazar ya da sanatçı, okuru doğrudan veya dolaylı zihinsel bir işlem sürecine davet eder. Bu davet okuyucunun metni zihninde yeniden yapılandırmasına yol açar. Artık metin okuyucunun zihninde yeni bir biçimsel ve anlamsal yapıya dönüşür.

2.5. İlgili Araştırmalar

Durmuş (2018), “Ortaokul 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki (2017) Okuma Etkinliklerinin Metinlerarasılık Açısından Değerlendirilmesi” başlıklı çalışmada, Genette’nin kuramını temel alarak 2017 yılında beşinci sınıflara okutulan Türkçe ders kitabındaki yirmi dört metni incelemiştir. Araştırmacı bu metinleri Metinsel Aşkınlık İlişkileri Kuramının beş alt boyutu olan metinlerarasılık, ana metinsellik, yan metinsellik, üst metinsellik ve yorumsal üst metinsellik çerçevesinde doküman analizi yoluyla çözümlemiştir. Çalışma sonucunda, metinlerde yorumsal üst metinsellik hariç kuramın tüm alt boyutlarına yönelik etkinliklerin tespit edildiğini belirten Durmuş, metinlere yönelik düzenlenecek etkinliklerin kuramcılarının sistematik verilerinden yararlanılarak yapılması gerektiğini ifade etmiştir.

Güler (2018), “Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Metinlerinde Metinlerarasılık” başlıklı çalışmada, sosyoekonomik açıdan üç farklı okuldan otuzar öğrenciyi çalışma grubuna dâhil ederek kendilerine on farklı konu vermiş ve istedikleri konuda bir metin yazmalarını istemiştir. Araştırmacı metinleri, geliştirdiği “Metinlerarasılık Envanteri” yoluyla değerlendirmiş ve genel olarak metinlerarası unsurların çok az kullanıldığı sonucuna varmıştır. Bununla beraber yine de kullanılan metinlerarası unsurların öğrencinin dâhil olduğu sosyoekonomik gruba göre değişiklik gösterdiğini belirterek üst düzey sosyoekonomik gruba dâhil öğrencilerin metinlerarasılığa daha fazla başvurduğunun görüldüğünü ifade etmiştir.

Brox Larsen (2018), “An Intertextual Approach to Reading Literary Texts in English in Teacher Education” başlıklı çalışmada, İngilizceyi yabancı dil olarak öğretecek olan İngilizce öğretmen adaylarının okuma becerilerinin gelişimine, metinlerarası bir yaklaşım uygulamasının nasıl etki edeceğini tartışmıştır. Amaçlı örnekleme seçilen on iki kişilik İngilizce öğretmenliği öğrencisinin ve öğretmenlerinin “Jays Bárbmo’ya Uçtuğunda” adlı romandan bir parça ile metinlerarası göndermeleri üzerine çalıştığını belirten araştırmacı, verilerin öğretmen/araştırmacının gözlem günlüğünden, öğretim programının alan notlarından ve sınıftaki grup tartışmalarından elde edildiğini ve bir durum çalışması olarak incelendiğini belirtmiştir. Sınıfın metinlerarasılık ve “bildungroman” türüyle (Belli bir toplumsal ortamdaki ana karakter gelişimi sürecine dair bir anlatının gerçekleştiği Almanya kökenli bir anlatı türü: Büyük Umutlar, David Copperfield, Jane Eyre vb.) ilgili bilgilendirildiğini belirten araştırmacı, öğrencilerin zaten bildikleri üzerinden çalışarak okuma yeteneklerini geliştirmenin kolaylaşacağını savunmuştur. Bu amaçla araştırmacı,

öğretmen adaylarının önceki yarı yılda okuma listelerinde bulunan “Jane Eyre” kitabı ile metinlerarası ilişki kurabilecek olmaları sebebiyle “Jays Bárbmo’ya Uçtuğunda” kitabını seçtiğini belirtmiştir. Çalışma sonucunda Brox Larsen, anlatı yapıları ve formülleri tanımlandığında metinlerarası bir farkındalığın okuma sürecini desteklediğini, kanonik edebiyatın edebi formülleri ile modern metinlerin edebi formülleri arasındaki bağlantıyla sistematik olarak çalışmanın öğretmen adaylarının edebi deneyimlerini geliştirdiğini gösterdiğini ifade etmiştir.

Durmuş (2017), “Metinsel Aşkınlık İlişkileri Kuramına Göre Düzenlenen Metin İşleme Süreçlerinin Okuduğunu Anlama Becerisine ve Okuma Tutumuna Etkisi” adlı çalışmasında, kontrol grubunda 2006 Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programına göre ders işlerken deney grubunda Metinsel Aşkınlık İlişkileri kuramına göre ders işlediğini belirtmiştir. Araştırmacı her iki gruba da “Okuduğunu Anlama Başarı Testi” ve “Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği”ni ön test ve son test olarak uygulamıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunu her bir öğrenciyle bireysel görüşerek deney grubundaki öğrencilere uygulamıştır. Sonuç olarak başarı testinde deney grubu lehine sonuçlar alındığını, tutum ölçeğinde ise anlamlı bir sonuç elde edilemediğini ifade etmiştir. Öğrencilerle yapılan görüşme sonuçlarıyla ilgili olarak araştırmacı, yapılan çalışmaların öğrenciler üzerinde olumlu iz bıraktığı yorumunu yapmıştır.

Kolcu (2017), “Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarının Metinlerarasılık Niteliği Üzerine Bir Değerlendirme” başlıklı çalışmasında, 2016-2017 yılında MEB tarafından izin verilen tüm ortaokul Türkçe ders kitaplarını çalışmanın evreni olarak belirlemiştir. Kitapların tümünü inceleyen Kolcu, bu kitapların metinlerarasılık niteliklerini belirlerken metinlerin birbiriyle olan ilişkilerini değil her metnin dilsel yapının tümüyle olan ilişkisini göz önünde bulundurmıştır. Geliştirdiği “Metinlerarasılık Değerlendirme Formu” ile yaptığı analiz sonucunda, metinlerarası unsurların ders kitaplarında belirli bir düzende bulunmadığını ve metin türlerine göre belirli bir dağılım göstermediğini ifade eden Kolcu, her ne kadar nitelikli unsurlara rastlansa da bu unsurların kitap içinde, diğer kitaplarla ve sınıf seviyelerine göre tutarlı bir yapı sergilemediğini vurgulamıştır.

Badenhorst (2017), “Literature reviews, citations and intertextuality in graduate student writing” başlıklı çalışmasında, lisansüstü öğrencilerin, yazılarında yaptıkları literatür incelemelerinde kullandıkları alıntı modellerini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmacı yirmi üç öğrencinin bir ders için hazırladığı makalelerinin taslak hallerini ve bitmiş hallerini içerik analizi ve etnografik metin analizi ile incelemiştir. Araştırma sonucunda metinlerarasılık

kavramının, özellikle transgresif metinlerarasılık, metinlerarası ilişkilendirme ve söylemsel metinlerarasılık kavramlarının literatür taraması ve atıf kullanımının öğretilmesi ve öğrenilmesine yardımcı olabileceği sonucuna ulaşmıştır.

Çeçen ve Doğan (2014), “Türkçe Ders Kitaplarında (6-8. Sınıflar) Yer Alan Okuma Kültürü Teması Metinlerinin Metinler Arasılık Bakımından İncelenmesi” başlıklı çalışmalarında 2011-2012 öğrenim yılında okutulan ve ulaşabildikleri üç Türkçe ders kitabındaki okuma kültürü temasında yer alan on altı metni metinlerarasılık ölçütlerine göre değerlendirmiştir. Çalışmada araştırmacılar, metinlerarası ilişkilerin kurulmasını sağlayan “yazarlar arası, eserler arası, türler arası, açık ve örtük göndermeler”i incelemiştir. Buna göre araştırmacılar, on altı metinden dördünde metinlerarası ilişkilerin saptanamadığını geri kalanında ise çeşitli ilişkilerin yer aldığını ifade etmişlerdir. En çok eserler arasında ilişki saptandığını belirten araştırmacılar, özellikle örtük göndermeler için üst düzey bilişsel becerilerin kullanılması gerektiğini vurgulamış ve metinlerarası anlam kurmayı sağlayacak metinlerin ders kitapları için seçilmesine özellikle dikkat edilmesini önermiştir.

Göçer (2012), “Türkçe Öğretmen Adaylarının Yetizleme Çalışmalarıyla Oluşturdukları Metinlerin Metinlerarasılık: Dilsel Metinlerin Kullanımı Açısından İncelenmesi” başlıklı çalışmasında Türkçe öğretmen adaylarının yazma eğitimi dersinde ürettikleri yazıları metinlerarasılık açısından incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmada ders kapsamında dört ayrı konuda kompozisyon çalışması yapan öğretmen adayları arasından seçkisiz örneklemeyle on altı kişilik bir çalışma grubu oluşturularak her birinden bir metin alınmış ve incelenmiştir. Araştırmacı çalışma sonucunda öğretmen adaylarının yazılarında metinlerarasılık özelliği kazandıracak dilsel metinlere yer verdikleri, en çok başvurdukları metinlerarası ilişki biçiminin alıntı, en az başvurduklarının ise yeniden yazma olduğunu belirtmiştir.

Akdal (2011), “Metinler Arası Okuma Yaklaşımının İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerilerine Etkisi” başlıklı çalışmasında, ön test – son test kontrol gruplu deneysel yöntemle bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırmacı, kontrol grubuna herhangi bir müdahalede bulunulmazken deney grubunda okuma eğitimini metinlerarası yaklaşımla sürdürmüş, öğrencilerin ürettiği metinleri “Yaratıcı Yazma Rubriği” ile değerlendirmiştir. Akdal, metinleri bu rubrikteki “fikirlerin orijinalliği, düşüncelerin akıcılığı, düşüncelerin esnekliği, kelime zenginliği, cümle yapısı, organizasyon, yazı tarzı ve dil bilgisi” olmak üzere sekiz alt boyutta ele almıştır. Çalışma sonucunda metinlerarası

okuma uygulamaları yapılan deney grubundaki öğrencilerin yazma becerilerinin sekiz alt boyutta da kontrol grubu öğrencilerine nazaran daha fazla gelişme gösterdiğini saptamıştır.

Karatay (2010), “Türkçe Dersi Öğretim Araçlarında Yapılandırmacılık: Metinlerarasılık” başlıklı çalışmasında, Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin niteliğini, metinlerarasılığa yer verme durumlarını, bunlara öğretmen kılavuz kitaplarında gönderme yapılıp yapılmadığını, öğrencilere nasıl aktarıldığını ve metinlerarası ilişkilerin nasıl kurulduğunu ortaya koymayı amaçlamıştır. Seçilen üç ders kitabındaki elli beş metnin ve seçilen öğretmen kılavuz kitaplarının metinlerarasılık ölçütüne göre incelendiği çalışmada, metinlerarası ilişkilerin “metin içindeki göndermeler, tema ile ilgili farklı metinler, metin türü ayrımı, ana ve ara disiplinler” yoluyla kurulduğu tespit edilmiş ancak her metindeki metinlerarasılık düzeyinin farklı olduğu da eklenmiştir. Karatay, sonuçlar doğrultusunda kitaplara alınan metinlerin yeterli nitelikte olanlar arasından seçilmediği yorumunu yapmış, bu konuda nitelikli eser seçimi yapılmasını önermiştir.

Çelebioğlu (2007), “Metinler Arasılık Kavramı ve Bu Kavramın Türk Edebiyatı Öğretim Programına Göre Hazırlanmış Dokuzuncu ve Onuncu Sınıf Türk Edebiyatı Kitaplarında Okutulan Şiir Metinlerinde Uygulanabilirliğinin Değerlendirilmesi” başlıklı çalışmasında, 2006-2007 öğretim yılında okutulan MEB tarafından hazırlanmış 9. ve 10. sınıf Türk Edebiyatı kitaplarındaki yetmiş dokuz şiir metnini incelemiştir. Araştırma sonucunda şiirlerin “temalar arası, geleneğe, önemli kaynaklara, atasözü ve deyimlere” gönderimlerde bulunduğu belirten Çelebioğlu buna karşın iki sınıf kitaplarının birbirine gönderme yapmadığını ifade etmiştir. Sonuçlar doğrultusunda şiirlerin ders kitaplarına gelişini güzel yerleştirildiği tespitinde bulunan araştırmacı, ders kitaplarının hazırlanması esnasında bu konuya daha yüksek bir bilinçle yaklaşılması gerektiğini vurgulamıştır.

Ünal (2007), tek grup ön test – son test modelde gerçekleştirdiği “Metinlerarası Okumanın Okuduğunu Anlamaya Etkisi” başlıklı çalışmasında beşinci sınıf öğrencilerini çalışma grubu olarak seçmiştir. Deneysel aşamada seçilen bir temadaki tüm metinler metinlerarası okuma çalışmalarıyla işlenmiş ve yapılan ön test – son testler sonucunda öğrencilerin metinler arasında daha fazla ilişki kurduğu, daha eleştirel gözle okudukları, öğrendiklerini yaşamlarına daha kolay adapte ettikleri ve tüm anlama basamaklarında daha yüksek sonuçlara ulaştıkları saptanmıştır.

Bloom ve Egan-Robertson (1993), “The Social Construction of Intertextuality in Classroom Reading and Writing Lessons” başlıklı çalışmalarında, metinlerarasılığı sosyal bir yapı olarak tanımladıklarını belirterek bu tür bir metinlerarası görüşün sınıf ortamındaki

okuma ve yazma eylemlerini anlamada ne gibi katkı sağlayabileceğini incelemeyi amaçlamışlardır. Bu amaçla araştırmacılar öncelikle metinlerarasılığı sosyal bir yapı olarak tanımlayan teorik yapıları tartışmışlar, daha sonra etkileşimli sosyo-dilbilim uygulayan son çalışmalara dayanan birinci sınıflardaki bir okuma dersinin mikroanalizini sunmuşlardır. Araştırmacılar mikroanalizin öğretmen ve öğrencilerin metinlerarasılığı, kendilerini ve birbirlerini okur olarak tanımlamak, sosyal gruplar oluşturmak, önceki olayları bilgi kaynağı olarak tanımlamak ve doğrulamak ve eşzamanlı olarak ortaya çıkan sınıfın kültürel ideolojisini inşa etmek, sürdürmek veya itiraz etmek için nasıl kullanabileceklerini gösterdiğini belirtmişlerdir.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama süreci ve araçları, verilerin analizi, araştırmanın geçerliği ve güvenirliği ile araştırmacının rolü ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Metinlerarası okuma etkinliklerinin ortaokul öğrencileri üzerine etkisinin araştırıldığı bu çalışmada karma yöntem kullanılmıştır. Tek bir veri kaynağının yetersiz olduğu, birinci yöntemi geliştirmek için ikinci bir yöntemin gerektiği, elde edilen verileri tek bir çalışma içinde veya bir çalışma programının birden fazla aşamasında kullanarak tüm bu prosedürleri felsefi dünya görüşleri ve kuramsal bakış açıları kapsamında çerçeve içine almak ve araştırma deseni ile birleştirmek istenmesi durumunda karma yöntemin kullanılması uygundur (Johnson ve Onwuegbuzie, 2004; Creswell, 2009; Balcı, 2010, Creswell ve Plano Clark, 2014). Buradan hareketle bu çalışmada nitel veya nicel yaklaşımların tek başına kullanımı, araştırmanın problem cümlesini ve alt problemlerini çözümlemede yetersiz kalacağı düşünüldüğü için karma yöntem kullanılmıştır. Bu yolla çalışma grubundan daha fazla bilgi edinilerek araştırma probleminin daha geniş bir şekilde anlaşılacağı öngörülmüştür.

Araştırmada karma yöntem araştırma desenlerinden iç içe gömülü desen kullanılmıştır. Verilerin geleneksel nicel ve nitel desenler içinde toplandığı ve çözümlendiği durumlarda oluşan iç içe karma desende, deneysel çalışma gibi nicel bir aşama içerisine nitel bir aşama veya durum çalışması gibi nitel bir çalışma içine nicel bir aşama eklenir ve bu ikinci aşama genel deseni geliştirmek amacıyla kullanılır (Creswell ve Plano Clark, 2014: 80),

Araştırmanın ilk dört alt probleminin çözümlenmesine yönelik nicel, beşinci alt problemin çözümlenmesine yönelik olarak ise nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Bu bağlamda araştırmanın nitel ayağı doküman analizine bağlı betimsel analiz yöntemi ile gerçekleştirilirken nicel ayağı ise ön test, son test ve eşleştirilmiş kontrol gruplu yarı deneysel çalışma ile tamamlanmış, ön test ve son test her iki gruba da uygulanmıştır. “Yarı deneysel modelde iki (veya daha fazla) grup rastgele dağılım dışında bir ilkeyle oluşturulur.

Desende hazır gruplardan ikisi belli değişkenler üzerinden eşleştirilmeye çalışılır. Bilimsel değer bakımından gerçek deneysel yöntemin hemen ardından gelen bu yöntem, rastgele dağılımın uygulanamayacağı durumlarda daha çok kullanılır” (Robson, 2015; Büyüköztürk, akmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2018; Çepni, 2009).

Araştırmanın nitel boyutunda ise denel işlemler sonrası öğrencilere uygulanmak üzere yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. On iki haftalık uygulama sonrası öğrenciler ile yapılan bire bir görüşmelerden elde edilen veriler betimsel analizle çözümlenmiştir.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın alışma grubunu Sait Güzelcan Ortaokulu altıncı sınıftaki 36 ğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin belirlenmesinde öncelikle okuldaki altıncı sınıfların tüm şubeleri Türkçe dersi ortalamaları bakımından karşılaştırılmış ve ortalamalar arasında anlamlı fark olmayan iki şube tespit edilmiş, araştırma deney grubunda 18, kontrol grubunda 18 ğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Hazırlanan etkinlikler 12 hafta süreyle haftada iki ders saati olarak deney grubuna uygulanmıştır.

3.3. Veri Toplama Süreci ve Araçları

Araştırmada nicel verilerin toplanması amacıyla lper, Yaylı ve Karakaya (2013) tarafından geliştirilen “Okur zyeterlik leği” ile nal (2006) tarafından geliştirilen “Eleştirel Okuma leği” kullanılmıştır.

Yarı deneysel yönteme uygun biçimde hem deney hem de kontrol grubuna önce ön test uygulanmış, ardından deney grubuna bir saat süreyle metinlerarasılıkla ilgili bir seminer verilmiştir. Seminerden sonra on iki hafta boyunca Başak Yayınları 6. Sınıf Ders Kitabında yer alan okuma parçaları hazırlanan metinlerarası okuma etkinlikleriyle deney grubunda işlenmiştir. Söz konusu etkinlikler, her haftanın konusuna uygun olarak araştırmacı tarafından hazırlanmış, dersin ğretmeni tarafından uygulanmıştır. 12 haftanın sonunda her iki gruba son test uygulanmıştır.

Denel işlemler sırasında uygulanan etkinlikler, ders kitabında yer alan ve müfredat dhilinde işlenmek zorunda olan metinler için iki alan uzmanın görüşleri alınarak tasarlanmıştır. Etkinliklerin tasarlanmasında öğrenciye uygunluk, amaca uygunluk, kazanımlara uygunluk gibi ölçütler göz önüne alınmış, her metinde farklı etkinliklere yer vermeye çalışılmıştır. Etkinliklerin, ğrencilerin görsellerle metin arasında, metinle

önceden okunan metinler arasında, metinle izlenen videolar arasında, metinle yaşam arasında ilişki kurabilmelerini sağlayacak özellikte olmalarına dikkat edilmiştir. Öğrencilerin tamamının katılımının sağlanması amacıyla okuma sonrası yazı etkinliklerine öncelik verilmiş, böylelikle derse katılım göstermekte isteksiz olan öğrencilerin de okuma yapmalarının ve metinlerarası ilgi kurabilmelerinin sağlanması amaçlanmıştır.

Tasarım aşamasında önce ilgili metin incelenmiş, metinle ilgi kurulabilecek görseller (karikatür, tablo, fotoğraf, afiş), videolar (animasyon, belgesel), atasözleri, özdeyişler, şarkılar ve farklı metinler (masal, öykü, deneme, söyleşi, efsane) araştırılmıştır. Etkinlikler, öğrencilerin farklı türde metinler arasında ilgi kurmalarını sağlamaya yönelik olarak oluşturulmuştur.

1. Hafta etkinlikleri

İlk hafta Gülten Akın'ın “Yüksek Evde Oturanın Türküsü” şiiri işlenmiştir. Metne hazırlık çalışması amacıyla kentleşmeyle ilgili iki karikatür ve parçanın başlığı verilerek öğrencilerden gördükleri karikatürlerden ve başlıktan yola çıkarak parçanın içeriğini tahmin etmeleri istenmiştir. Bu yolla öğrencinin dikkatini çekmek ve görsel okumalarını sağlamak amaçlanmıştır. Hazırlık çalışmasının ardından şiir sınıfta önce öğretmen ardından öğrenciler tarafından okunmuştur. Okuma sonrası etkinliklerde öğrencilere ilk olarak kentleşme ile ilgili bir animasyon izletilmiş, ardından okudukları metinle izledikleri animasyon arasında kurdukları benzerlikler ve doğanın değişimi hakkındaki düşünceleri sorulmuştur. Üçüncü etkinlik olarak öğrencilere Babil Kulesi Efsanesi okutulmuş ve metindeki yüksek kule ve insanların başına gelenler ile okudukları şiir arasında bir bağ kurmaları istenmiştir.

2. Hafta etkinlikleri

İkinci hafta “Velcro – Cırt Cırt” metni işlenmiştir. Metin okunmadan önce öğrencilere cırt cırtın mucidi George de Mestral'ın icadını nasıl yaptığı ve neler yaşadığıyla ilgili bir biyografik animasyon izletilmiş, sonra metin sınıfta okunmuştur. Daha sonra öğrencilerden izledikleri animasyon ve okudukları metin arasında nasıl bir ilişki kurduklarını yazmaları istenmiştir. Ardından öğrencilere Albert Szent Gyorgyi'nin yaratıcılık üzerine bir özdeyişi verilmiş ve bu özdeyiş ile metin ve animasyon arasında bağ kurmaları istenmiştir. Son olarak öğrencilere Bilge Adalı'nın bir zaman makinesi icadını konu ettiği “Zaman Bisikleti” kitabının başlangıç kısmı okutulmuş ve onlardan kendi hayal güçlerini kullanarak hikâyeyi tamamlamaları istenmiştir.

3. Hafta etkinlikleri

Üçüncü hafta ders kitabındaki sıraya göre “Ali’nin Ödevi ve Köstebekler” adlı öykü işlenmiştir. Metin öncesi hazırlık çalışması olarak Günay Ertuğ’un sosyal paylaşım siteleri ve cep telefonu kullanımının gündelik hayatımız üzerindeki etkilerine yönelik kaleme aldığı “Konuşmayı Unuttuk” başlıklı köşe yazısının kısaltılmış hâli öğrencilere okutulmuştur. Daha sonra cep telefonlarına olan bağımlılıkla ilgili bir karikatür öğrencilerle paylaşılmış ve okunan metinle görsel arasında bağ kurmaları istenmiştir. Ardından “Ali’nin Ödevi ve Köstebekler” metni okutulmuş, “Internet Meraya Gelirse” ve “Teknososyal Aile” adlı animasyonlar izletilmiştir. Sonra öğrencilere okudukları iki metin ile verilen görsel ve izledikleri animasyonlar hakkındaki düşünceleri ile bunlar arasındaki benzerlik ve farklılıklar sorulmuştur. Daha sonra öğrencilerden “Sosyal medya ve bilgisayar kullanımı hakkında nelere dikkat etmeliyiz?” konulu bir kompozisyon yazmaları istenmiştir. Bu etkinliklerin tamamlanmasının ardından öğrencilerden birinci hafta işlenen “Yüksek Evde Oturanların Türküsü” şiiri ile “Ali’nin Ödevi ve Köstebekler” öyküsü arasındaki benzerlikleri ikili gruplar halinde tartışmaları ve fikirlerini sınıfla paylaşmaları istenmiştir. Üçüncü haftanın tüm etkinlikleri ders süresi içinde tamamlanamadığı için kalan etkinliklerin bir sonraki hafta devam edilmesine karar verilmiştir.

4. Hafta Etkinlikleri

Dördüncü haftaya bir önceki haftanın metni olan “Ali’nin Ödevi ve Köstebekler” öyküsünü hatırlatmakla başlanmıştır. Metnin son etkinliği olarak Can Dündar’a ait iletişimle ilgili sözü öğrencilerle paylaşılmış ve okudukları metinden yola çıkarak bu söz hakkında bir paragraf yazmaları ve arkadaşlarıyla tartışmaları istenmiştir.

Dördüncü haftaya “Ben Bir Küçük Kilimim” adlı öyküyle ilgili etkinliklerle devam edilmiştir. Metin sınıfta okutulduktan sonra öğrencilere Bedri Rahmi Eyüboğlu’nun kilim ve halı desenlerini kullandığı iki tablosuna ait görseller gösterilmiştir. Daha sonra tabloların ressamıyla öykünün yazarının aynı kişi olduğu açıklanmış ve ikili gruplar oluşturularak öğrencilerden tablolar ve metin arasında bağ kurmaları, tartışmaları ve bunları birkaç cümleyle yazmaları istenmiştir. İkinci etkinlik olarak öğrencilere Fatih Kısaparmak’ın “Kilim” şarkısının hikâyesi okutulmuş ve şarkı olarak dinletilmiştir. Şarkı dinlenirken şarkının sözleri ve konuyla ilgili bir görsel öğrencilerle paylaşılmıştır. Ardından öğrencilerden şarkının hikâyesi, şarkının sözleri ve görsel arasında ilişki kurmaları istenmiştir. Dördüncü hafta son etkinlik olarak öğrencilere kilim motifleri ve anlamlarının yer aldığı bir görsel sunulmuş ve kendileri bir kilim dokuyacak olsalar kullanacakları motif ve renkleri düşünmeleri ve ilk cümlesi verilen “Kilimin Dili” başlıklı yazıyı devam ettirmeleri istenmiştir.

5. Hafta etkinlikleri

Beşinci haftada Bedri Rahmi Eyüboğlu'nun "Türküler Dolusu" şiiri sınıfta okunduktan sonra sanatçıya ait üç tablonun görseli öğrencilere gösterilmiştir. Daha sonra bir önceki hafta işlenen "Ben Bir Küçük Kilimim" öyküsü hatırlatılmış ve onlardan, bu öykü, şiir ve görsellerden yola çıkarak yazar, şair ve ressam Bedri Rahmi Eyüboğlu'nun konu seçimi ve üslubu hakkında beyin fırtınası yapmaları, ortaya çıkan fikirlerden hareketle Bedri Rahmi'yi anlatan bir tanıtım yazısı yazmaları istenmiştir. Böylelikle aynı sanatçının farklı eserleri arasında metinlerarası ilgi kurmaları sağlanmıştır. Bu etkinliğin ardından Yemen Türküsü dinletilmiş, türkünün hikâyesi ve sözleri öğrencilere okutulmuştur. Daha sonra "Yemen Türküsü" ve "Türküler Dolusu" şiiri arasında bir bağ kurmaları istenmiştir. Son etkinlikte öğrencilere Ahmet Hamdi Tanpınar'ın ve Suavi'nin türküler üzerine söyledikleri cümleler okutularak "Türküler Dolusu" şiirinden hareketle türkülerde neler anlatıldığı ve kendilerine ne hissettirdiğiyle ilgili bir kompozisyon yazmaları istenmiştir.

6. Hafta etkinlikleri

Altıncı haftanın metni olan "Küçük Prens" okunmadan önce metin içinde yer alan iki görsel (şapka ve fil yutmuş yılan benzetmesi) gösterilmiştir. Resimleri yapan kişinin birinci resimde asıl anlatmak istediği şeyi ikinci resimde gösterdiği ifade edilerek öğrencilerden "gözle bakmak" ve "hayal gücüyle bakmak" arasındaki farkı anlatan bir kompozisyon yazmaları istenmiştir. Daha sonra sınıfta "Küçük Prens" metni okutulmuştur. Ardından Sünger Bob çizgi filminden hayal gücünün konu edindiği "Aptal Kutusu" bölümü izletilmiştir. Animasyondan sonra öğrencilerden metin ve animasyon arasında benzerlik kurmaları ve çocuk / yetişkin bakış açılarıyla ilgili bir kompozisyon yazmaları istenmiştir. Bu yolla öğrencilerin farklı türlerde aynı konunun işlenebileceğini ve türler arası ilgi kurulabileceğini fark etmeleri amaçlanmıştır. Altıncı haftanın tüm etkinlikleri ders süresi içinde tamamlanamadığı için kalan etkinlikler bir sonraki haftaya bırakılmıştır.

7. Hafta etkinlikleri

Yedinci haftaya öğrencilere "Küçük Prens" metni hatırlatılarak başlanmıştır. Ardından Samet Behrengi'nin "Küçük Kara Balık" öyküsü sınıfta okunmuş ve öğrencilerden "Küçük Prens" ve "Küçük Kara Balık" öyküsünü karşılaştırmaları, aralarındaki benzerlik ve farklılıkları yazmaları istenmiştir. Bir sonraki etkinlikte öğrencilerden okudukları iki metin ve önceki hafta izledikleri animasyon arasında bağ kurmaları ve konuyla ilgili kendi düşüncelerini dile getirdikleri bir yazı yazmaları istenmiştir. Son olarak "Küçük Prens" ve "Küçük Kara Balık" metinlerinde geçen sözcüklerden yirmisi seçilerek sıralanmış ve öğrenciler ikili veya üçlü olarak gruplandırılmıştır. Ardından kendilerine üzerinde 1'den

20'ye kadar sayılar bulunan bir labirent verilerek labirentten çıkış için var olan yollardan birini seçmeleri istenmiştir. Daha sonra seçtikleri yollar üzerindeki sayıların işaret ettiği kelimelerin en az üçünü kullanarak ortaklaşa bir metin yazmaları, uygun bir başlık belirlemeleri ve sınıfta sunmaları istenmiştir.

8. Hafta etkinlikleri

Sekizinci hafta Yeşim Karaal'ın La Fontaine'den farklı bir bakış açısı ile kaleme aldığı “Ağustos Böceği ile Karınca” adlı şiirsel fabl işlenmiştir. Önce öğrencilere fablın orijinal hali dinletilmiş, ardından kitaptaki metin okunmuştur. Daha sonra dinledikleri ve okudukları metinler arasındaki benzerlik ve farklılıkları bulmaları istenmiştir. Bu etkinlikten sonra Selçuk Demirel tarafından yine farklı bir bakış açısıyla yazılmış olan “Cırcır Böceği ile Karınca” metni okutulmuştur. Öğrencilere dinledikleri ve okudukları üç metnin de aynı metnin farklı bakış açılarıyla ve farklı türde yazılmış halleri olduğu belirtilerek en beğendikleri metni nedenleriyle açıklamaları istenmiştir. Sekizinci haftanın tüm etkinlikleri ders süresi içinde tamamlanamadığı için kalan etkinlikler bir sonraki haftaya bırakılmıştır.

9. Hafta etkinlikleri

Dokuzuncu haftada bir önceki hafta okunan metinler öğrencilere tekrar hatırlatılmış ve onlardan her üç metni göz önünde bulundurarak karıncanın gözünden istedikleri türde ve istedikleri bakış açısıyla metni tekrar yazmaları istenmiştir. Son olarak öğrencilere Mazhar Alanson'un “Sanatçının Şarkısı” isimli parçası dinletilmiş ve sözleri okunmuştur. Daha sonra öğrencilerden dinledikleri şarkıdaki sanatçıyla ağustos böceği arasında bir ilgi kurmaları ve sanatçının toplum yaşamındaki işlevi üzerine bir yazı yazmaları istenmiştir.

Daha sonra derse “Üç Kuşağın Yazarı: Gülten Dayıoğlu” başlıklı söyleşi metniyle devam edilmiştir. Metne geçilmeden önce öğrencilere Gülten Dayıoğlu'nun kaleme almış olduğu altı kitabın kapak görselleri gösterilmiş ve bu görseller arasındaki ortak özelliği bulmaları istenmiştir. Daha sonra söyleşi sınıfta okunmuş ve öğrencilerden metindeki göndermeler ve kalıplaşmış sözlere dikkat ederek metinlerarası ilişkileri tespit etmeleri istenmiştir. Bu etkinliğin ardından öğrencilere Faruk Şüyün tarafından röportaj türünde yazılmış olan “Gülten Dayıoğlu Vakfı 10 Yaşında” metni okutulmuş ve röportaj ile söyleşi arasındaki farkların anlatıldığı bir metin verilmiştir. Daha sonra bu bilgiler ışığında öğrencilerden okudukları iki metinden hangisinin söyleşi, hangisinin röportaj olduğunu nedenleriyle açıklamaları istenmiştir. Dokuzuncu haftanın tüm etkinlikleri ders süresi içinde tamamlanamadığı için kalan etkinlikler bir sonraki haftaya bırakılmıştır.

10. Hafta etkinlikleri

Onuncu haftaya bir önceki hafta işlenen “Üç Kuşağın Yazarı: Gülten Dayıoğlu” isimli metin hatırlatılarak başlanmıştır. Daha sonra Gülten Dayıoğlu hakkındaki bilgiler maddeler halinde verilmiş ve öğrencilerden bu bilgilerden ve okudukları metinlerden yola çıkarak yazarın çocukluğu, gençliği veya yetişkinliğine dair bir öykü yazmaları istenmiştir. Bu etkinliğin ardından öğrencilerden metinde geçen “Ödünç akıl cepten düşer” sözüyle “Taşıma suyla değirmen dönmez” sözü arasında bir ilgi kurmaları ve bir paragrafla anlatmaları istenmiştir. Son olarak öğrencilere Gülten Dayıoğlu’nun “Gökyüzüne kement atmak” deyimini metinde iki farklı anlamda kullandığı açıklanmış ve onlardan belirtilen iki anlamın birinden veya kendilerine çağrıştırdığı başka bir anlamdan yola çıkarak bir metin yazmaları istenmiştir.

Daha sonra derse Aytül Akal’ın “Ay Şairi” şiiri ile devam edilmiştir. Şiire geçmeden önce üç görsel gösterilerek öğrencilerden şiirin konusunu ve içeriğini tahmin etmeleri istenmiştir. Ardından şiir sınıfta okunmuş, öğrencilerden metinden hareketle hayallerindeki dünyayı çizmeleri ve çizdikleri resimde olanları iki veya üç dörtlükten oluşan bir şiirle anlatmaları istenmiştir. Üçüncü etkinlik olarak Zübeyde Yalçınkaya’nın “Çocuk Hayali” şiiri sınıfta okutularak öğrencilerden “Ay Şairi” ile “Çocuk Hayali” şiiri arasındaki konu ve anlatım bakımından benzerlikler ve farklılıkların bulunması istenmiştir. Onuncu haftanın tüm etkinlikleri ders süresi içinde tamamlanamadığı için kalan etkinlikler bir sonraki haftaya bırakılmıştır.

11. Hafta etkinlikleri

On birinci haftaya bir önceki hafta okunan “Ay Şairi” şiirinin tekrar okutulmasıyla başlanmıştır. Ardından araştırmacı tarafından hazırlanmış olan “Yapamazsın Denileni Yapmak” başlıklı bir metin öğrencilerle paylaşılmıştır. Daha sonra öğrencilerden bu metin ile “Ay Şairi” şiiri arasında bir ilişki kurmaları istenmiştir. Son olarak öğrencilere “yapamazsın” denileni başardıkları bir anıları olup olmadığı sorulmuş ve onlardan konuyla ilgili kendilerinin veya çevrelerindeki insanların başından geçen, duydukları veya okudukları bir olayı öykü türünde yazmaları istenmiştir.

Derse “Hayvan Dostlarımız ve Biz” metniyle devam edilmiştir. Öğrencilere metinle ilgili dört görsel gösterilerek başlıkla görseller arasında ilişki kurmaları istenmiştir. Ardından metin okutulmuştur. Metinden sonra Hayvan Hakları Evrensel Beyannamesini ve içeriğini anlatan bir metin daha okutulmuş ve öğrencilerden her iki metinden hareketle, yapılacak olan Hayvanları Koruma Kanununda yer almasını istedikleri maddeleri yazmaları istenmiştir. Bu etkinlikle birlikte ders süresi dolmuş ve kalan etkinlikler bir sonraki haftaya bırakılmıştır.

12. Hafta etkinlikleri

On ikinci haftaya bir önceki hafta okunan metinler hatırlatılarak başlanmıştır. Ardından öğrencilere bir köpeğin terk edilmesini konu alan bir kısa film izletilmiştir. Daha sonra okudukları metinleri ve izledikleri filmi göz önünde bulundurarak bir hayvanın ağzından insanlara “dostluk, hayvan hakları ve sevgi” konularını içeren bir mektup yazmaları istenmiştir. Bir sonraki etkinlikte öğrencilerle Hayvan Hakları Federasyonunun iki afişi ve terk edilen hayvanların başlarına gelenleri anlatan kısa bir metin paylaşılmıştır. Ardından bu afişlerden hareketle hayvanların da insanlar gibi sevgiye ve bağlılığa ihtiyacı olduğunu anlatan bir afiş çizmeleri ve bu afişe uygun bir slogan üretmeleri istenmiştir. Daha sonra afişler ve metinden yola çıkarak terk edilen bir hayvanla ilgili olarak başı verilen bir öyküyü tamamlamaları istenmiştir. Bu etkinlikte birlikte on iki haftalık denel işlem süreci sona ermiştir.

3.3.1. Okur Özyeterlik Ölçeği

Ülper vd. (2013) tarafından geliştirilen ve çalışmada nicel verileri toplamak amacıyla kullanılan Okur Özyeterlik Ölçeği, 36 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, araştırmacılar tarafından “1”en düşük ve “5” en yüksek olmak üzere 5’li likert ölçeğine göre düzenlenmiştir. Ülper vd., ölçeğin geliştirilmesi aşamasıyla ilgili olarak analize başlamadan önce veri yapısının faktörleştirmeye uygunluğunu belirlemek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett's küresellik test sonuçlarının incelendiğini belirtmiştir. Bu sonuçlara göre Bartlett's küresellik testinin istatistiksel olarak anlamlı ($p < .001$) ve KMO değerinin 0.95 olduğu, temel bileşenler analiziyle ölçeğin tek faktörlü olduğu, tek faktörün açıklanan toplam varyansın %35,7’sini açıkladığı ve özdeğerinin de diğer faktörlere göre yüksek olduğu ifade edilmiştir. Açımlayıcı faktör analizinde maddelerin faktör yüklerinin 0,63-0,64 arasında olduğu belirtilmiştir. Ölçeğe ayrıca doğrulayıcı faktör analizi yapılarak açımlayıcı faktör analizindeki yapının doğrulandığını belirten Ülper vd. (2013), geliştirilen ölçme aracının güvenilirliğini belirlemek amacıyla iç tutarlılık güvenilirlik katsayılarından Cronbach Alfa formülü kullanıldığını ve analiz sonucunda ölçeğin bütününe ait iç tutarlılık katsayısının 0,948 olarak bulunduğunu ifade etmiştir. Bu sonuçlara bakıldığında ölçeğin okur özyeterliğini ölçmek amacıyla kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

3.3.2. Eleştirel Okuma Ölçeği

Ünal’ın (2006) geliştirdiği Eleştirel Okuma Ölçeği’nde öncelikle 55 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuş, uzman görüşleri alındıktan sonra ön uygulama sonucu elde

edilen verilere t testi, korelasyon ve faktör analizi uygulanarak çıkan sonuçlara göre madde sayısı 34'e indirilmiştir. Bu maddelere de açıklayıcı faktör analizinin uygulandığı, bu doğrultuda madde sayısının 22'ye indirildiği belirtilmiştir. Bu 22 maddenin faktör analizi sonucunda ölçeğin tek faktörlü, Cronbach Alfa katsayısının da 0,88 olduğunu belirten Ünal, ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu ifade etmiştir. Araştırmacı geliştirdiği Eleştirel Okuma Ölçeği'ni "1-Hiç", "2-Nadiren", "3-Ara sıra", "4-Genellikle" ve "5-Her zaman" olmak üzere 5'li likert ölçeğine göre hazırlamıştır.

Ünal'ın, çalışmasında doğrulayıcı faktör analizi kullanılmamıştır. Bu nedenle çalışma kapsamında öncelikle bu ölçeğin çalışma grubunda kullanılabilirliğinin belirlenmesi için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi yapabilmek için 200 ortaokul öğrencisinden veri toplanmıştır. İlk olarak 13 numaralı madde olumsuz olduğundan ters kodlanmıştır. Kayıp değerler incelenmiş, kayıp değer olmadığı tespit edilmiştir. Uç değerler incelenmiş ve uç değer olmadığı tespit edilmiştir.

Doğrulayıcı faktör analizinde kullanılan syntax:

DFA

ObservedVariables

m1- m22

CovarianceMatrixfrom File DFA.COV

SampleSize: 200

LatentVariables: EOO

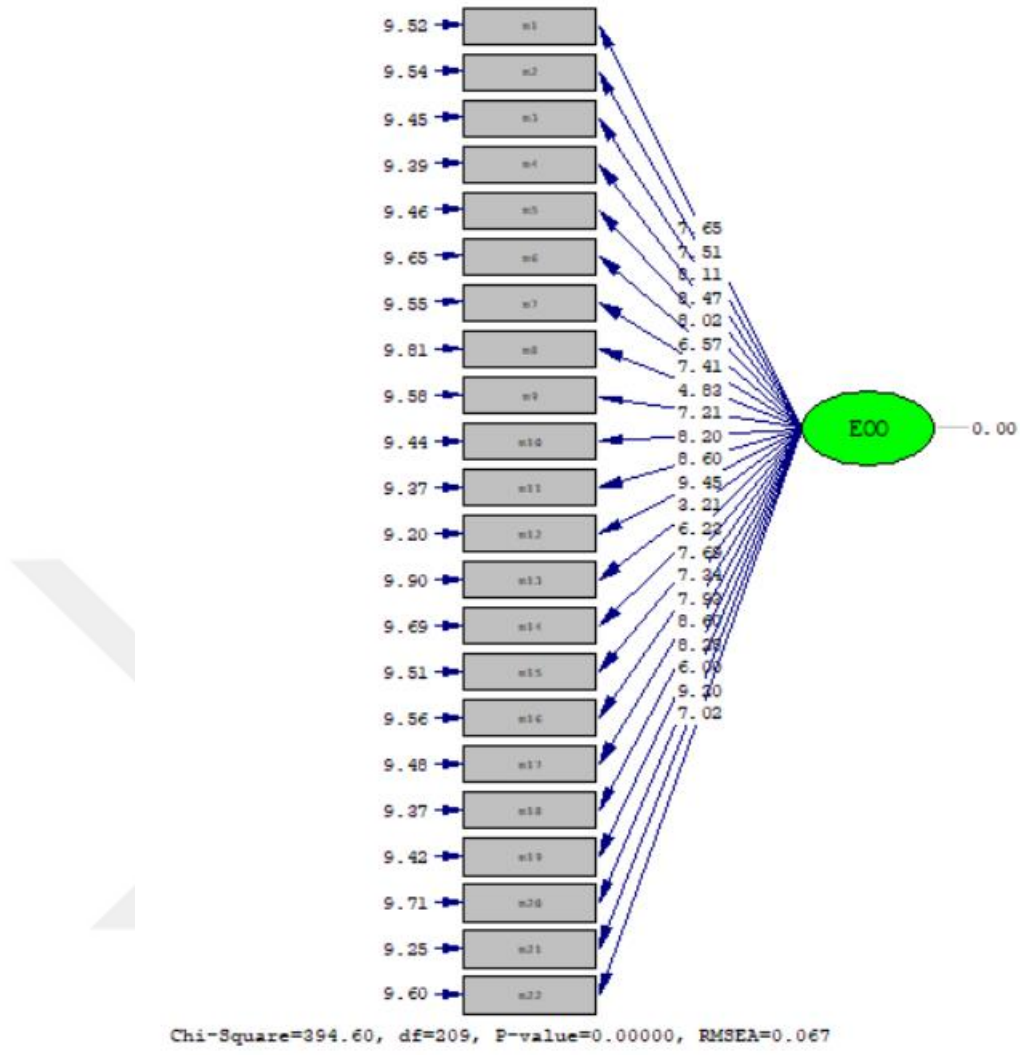
Relationships:

m1- m22 = EOO

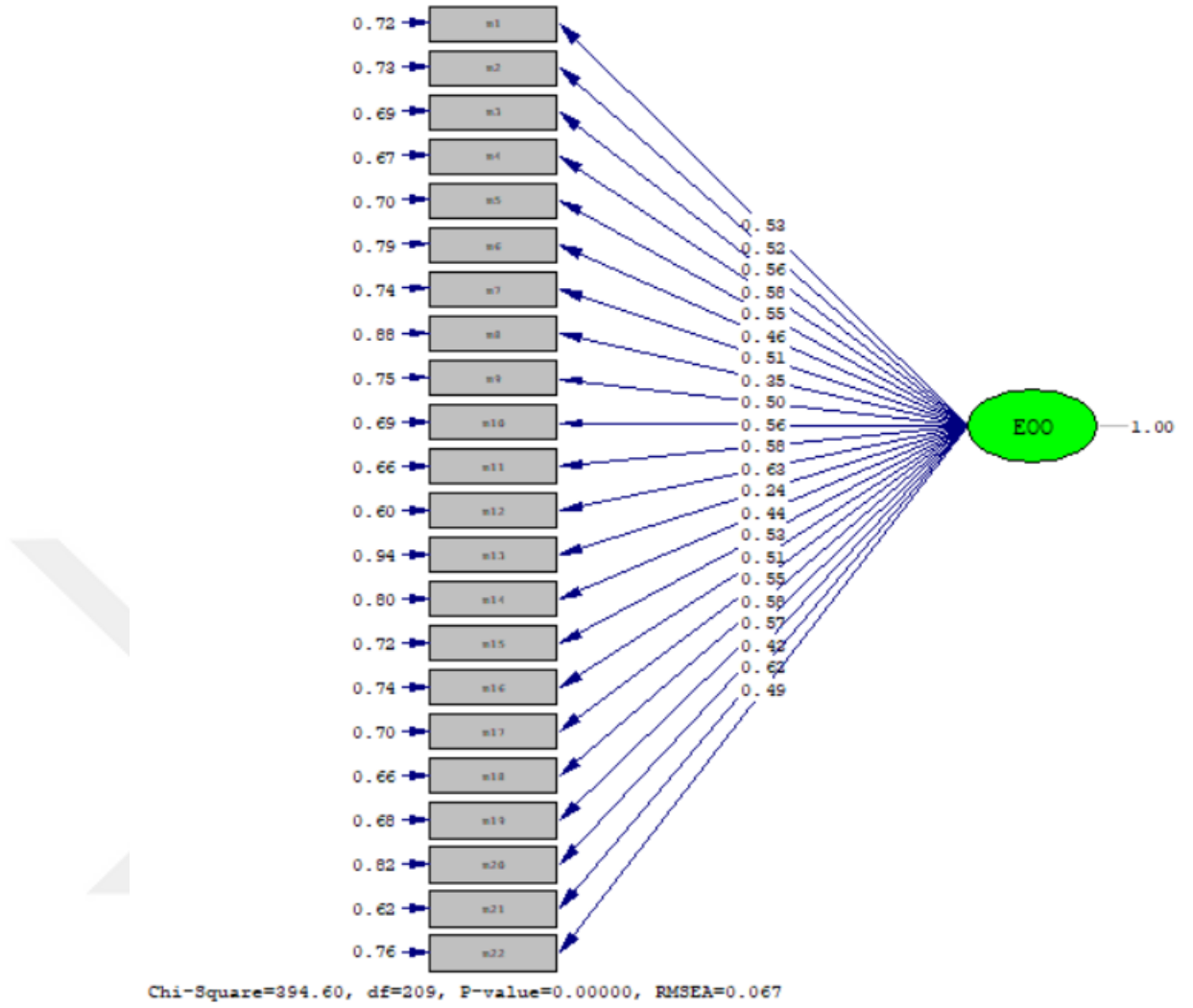
PathDiagram

End of Problem

Uygulanan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen t değerlerini gösteren yol (path) diyagramı Şekil 3'te, faktör yükleri ve hata varyanslarını gösteren yol diyagramı ise Şekil 4'te sunulmuştur.



Şekil 3: Yol Diyagramı (t Değerleri)



Şekil 4: Yol Diyagramı (faktör yükleri)

Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda standardize edilmiş faktör yük değerlerinin 0.24-0.63 arasında değiştiği bulunmuştur. İki maddenin faktör yükü 0.30'un altındadır ancak t değerleri manidar olduğunda ölçekten atılması gerekmemektedir. Elde edilen uyum indeksi değerleri; χ^2/sd ($394.60/209$)=1.89 olarak bulunmuştur. χ^2/sd oranının ≤ 3 olması mükemmel uyumu gösterir (Kline, 2005). RMSEA = 0.067 olarak bulunmuştur. RMSEA'nın ≤ 0.08 olması iyi uyum kriterine karşılık gelmektedir (Sümer, 2000). SRMR= 0.064 olarak bulunmuştur. Standardize edilmiş RMR değeri ≤ 0.08 olması iyi uyuma karşılık gelmektedir (Brown, 2006; akt: Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). NNFI= 0.94, CFI= 0.94, IFI= 0.94, GFI= 0.85 olarak bulunmuştur. Bu indekslerin 0.90'ın üzerinde olması iyi uyuma karşılık gelir (Tabachnick ve Fidell, 2001). GFI için 0.85'den daha büyük değerler kabul edilebilir uyumun göstergesidir (Yılmaz ve Çelik, 2009).

Güvenirliği belirlemek amacıyla hesaplanan Cronbach alfa katsayısı 0.887 bulunmuştur. Alınan puanlar yüksek düzeyde güvenilirlerdir (Özdamar, 2004).

Sonuç olarak araştırmanın söz konusu nicel verilerine yönelik güvenilirlik ve geçerlik kanıtları birlikte değerlendirildiğinde Eleştirel Okuma Ölçeği'nin araştırmanın çalışma grubunda kullanılabilir olduğu görülmüştür.

3.3.3. Metinlerarası Okumaya Yönelik Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu

Araştırmanın nitel verileri ise yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırma kapsamında deney grubuna uygulanan “Metinlerarası Okumaya Yönelik Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu” hazırlanırken sınıfta uygulanan etkinlikler göz önüne bulundurularak araştırmacı tarafından 5 açık uçlu soru belirlenmiştir. Daha sonra görüşme formu öğrenci düzeyine uygunluğu, çalışma amacına uygunluğu ve soru ifadesinin amaca uygunluğu açısından değerlendirilmek üzere ölçme ve değerlendirme, eğitim programları ve Türkçe eğitimi alanlarında uzman birer öğretim üyesine ve iki Türkçe öğretmenin görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda beş sorudan ikisi formdan çıkarılmış, üç soruyla görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler her öğrenci ile bire bir yapılmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Deneyssel desen kapsamındaki analizlere geçmeden önce Eleştirel Okuma Ölçeği'ndeki 13 numaralı madde ile Okur Özyeterliği Ölçeği'ndeki 8, 10, 14, 29 ve 31 numaralı maddeler olumsuz olduğundan ters kodlanmıştır. Kayıp değerler incelenmiş ve kayıp değer olmadığı tespit edilmiştir. Daha sonra Eleştirel Okuma Ölçeği ile Okur Özyeterliği Ölçeği'nden ön test ve son test uygulamalarından deney ve kontrol grubunun aldıkları puanlar için normallik testi yapılmış ve verilerin normal dağıldığı saptanmıştır. Bu nedenle veri analizinde parametrik testler tercih edilmiştir.

Deney grubundaki öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşme forumu aracılığıyla birebir görüşmeler yapılmış ve bu görüşmelerden elde edilen veriler betimsel analizle incelenmiştir. Betimsel analizde veriler önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Bu temalar alanyazından yola çıkarak belirlenebileceği gibi, yarı yapılandırılmış görüşme formunda yöneltilen sorulardan da oluşabilir. Bu analiz türünde elde edilen veriler sistematik ve açık bir biçimde betimlenir, betimlemeler açıklanır, yorumlanır, neden-sonuç ilişkileri tartışılır ve sonuçlara ulaşılır (Yıldırım, Şimşek: 2011). Bu çalışmada seçilen

temalar yarı yapılandırılmış görüşme formunu oluşturan üç sorudan oluşmuş, öğrencilerin verdikleri cevaplar bu temalar altında incelenmiştir.

3.5. Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği

Araştırmada uygulanan “Okur Özyeterlik Ölçeği” geliştirilirken yapılan KMO ve Bartlett’s küresellik testi sonuçlarına göre ölçeğin tek faktörlü olduğu, toplam varyansın %35,7’sini açıkladığı ve özdeğerinin de diğer faktörlere göre yüksek olduğu belirtilmiştir. Ayrıca doğrulayıcı faktör analizi yapılarak açımlayıcı faktör analizindeki yapı doğrulanırken Cronbach Alfa formülüyle elde edilen 0,948’lik ölçeğin iç tutarlık katsayısıyla da ölçeğin güvenilir olduğu ortaya konmuştur.

Yapılan açımlayıcı faktör analizine göre tek faktörlü olduğu tespit edilen “Eleştirel Okuma Ölçeği”nin Cronbach Alfa katsayısının 0,88 olduğu görülmüştür. Söz konusu ölçek geliştirilirken DFA yapılmaması nedeniyle bu araştırma kapsamında 200 kişilik bir öğrenci grubuna ölçek uygulanmış ve DFA uygulanmıştır. Uygulanan ölçeğin Cronbach Alfa katsayısının 0.887 olduğu görülmüştür. Bu bağlamda ölçeğin güvenilir olduğu saptanmıştır.

3.6. Araştırmacının Rolü

Araştırmacı denel işlemler sırasında herhangi bir müdahalede bulunmamakla birlikte her hafta işlenecek olan metinle ilgili metinlerarası okuma etkinlikleri hazırlamıştır. Bu etkinlikler hakkında araştırmacı tarafından uygulayıcı öğretmene ders öncesinde bilgi verilmiş ve etkinliklerin nasıl gerçekleştirilmesi gerektiği anlatılmıştır. Denel işlemler sonucunda her öğrenciyle yapılan bire bir görüşmeler araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Araştırma kapsamında öncelikle elde edilen verilerin belirli dağılıma (uniform, normal veya poisson) uyup uymadığını test etmek amacıyla normallik testi yapılmıştır (Tablo 1). Çalışma grubu sayısı elliden az olduğu için Shapiro-Wilk testi temel alınmıştır (Büyüköztürk, 2012). Verilerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir ($p>0,05$). Verilerin analizinde betimsel istatistik yöntemleri ve Paired Samples (Eşleştirilmiş Örneklemeler) t Testi'nden yararlanılmıştır. Yapılan analizlerde anlamlılık düzeyi ,05 olarak alınmıştır.

Tablo 1. *Normallik Testi*

		Kolmogorov-Smirnova			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Deney Grubu	Eleştirel Okuma Ön	,169	18	,190	,921	18	,137
	Okur Özyeterlik Ön	,176	18	,147	,916	18	,112
	Eleştirel Okuma Son	,155	18	,200*	,939	18	,277
	Okur Özyeterlik Son	,178	18	,138	,938	18	,267
Kontrol Grubu	Eleştirel Okuma Ön	,130	18	,200*	,966	18	,729
	Okur Özyeterlik Ön	,148	18	,200*	,925	18	,155
	Eleştirel Okuma Son	,116	18	,200*	,972	18	,838
	Okur Özyeterlik Son	,131	18	,200*	,950	18	,431

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi olan “Metinlerarası okumaya yönelik gerçekleştirilecek uygulamalar öncesinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin eleştirel okuma becerileri ve okur özyeterlik algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?” sorusunu yanıtlamak amacıyla yapılan Bağımsız Gruplar t Testi analiz sonuçları aşağıdaki Tablo 2’de verilmiştir:

Tablo 2. *Çalışma Grubunun Eleştirel Okuma ve Okur Özyeterlik Ön Test Ortalamalarının Deney ve Kontrol Grubuna Göre İncelenmesi*

Değişken	Kategori	N	$\bar{X}$	SS	t	p
Eleştirel Okuma Ölçeği	Deney Grubu	18	3,7273	,58936	-,572	,571
	Kontrol Grubu	18	3,8333	,52083		
Okur Özyeterlik Ölçeği	Deney Grubu	18	3,8843	,68103	-,878	,878
	Kontrol Grubu	18	4,0617	,52129		

Tablo 2’ye göre, çalışma grubunun eleştirel okuma ve okur özyeterlik ön test ortalamaları arasında deney ve kontrol grubunda olmalarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t_{EO}=-,572$; $p>0,05$; $t_{öo}=-,878$; $p>0,05$). Bir başka deyişle araştırmaya başlamadan önce deney ve kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel okuma ve okur özyeterlikleri açısından birbirine yakın düzeyde olmasından dolayı grupların birbirine özdeş olduğu söylenebilir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Deney grubunda metinlerarası okumaya yönelik gerçekleştirilen uygulamalar öncesi ile sonrası eleştirel okuma becerileri ve okur özyeterlik algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?” sorusunu yanıtlamak amacıyla uygulanan Paired Samples T testi analiz sonuçları Tablo 3’de verilmiştir:

Tablo 3. *Deney Grubu Öğrencilerinin Eleştirel Okuma ve Okur Özyeterliklerine İlişkin Paired Samples T testi Sonuçları*

Değişken	Kategori	N	$\bar{X}$	SS	t	p
Eleştirel Okuma Ölçeği	Ön Test	18	3,7273	,58936	-10,268	,000*
			4,2172	,51060		
	Son Test	18				
Okur Özyeterlik Ölçeği	Ön Test	18	3,8843		-6,244	,000*
	Son Test	18	4,2500			

* $p<0,05$

Yapılan analiz sonuçları Tablo 3'te incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin eleştirel okuma ve okur özyeterlik ölçeklerinin ön test ve son test sonuçları arasında 0,05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($t_{EO}=-10,268$; $p<0,05$; $t_{OO}=-6,244$; $p<0,05$). Öğrencilerin ölçeklerden aldıkları ön test ve son test puan ortalamaları incelendiğinde, her iki ölçekte de son test puanlarında artış olduğu görülmektedir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemini oluşturan “Kontrol grubunda ön test ile son test eleştirel okuma becerileri ve okur özyeterlik algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?” sorusunu yanıtlamak amacıyla uygulanan Paired Samples T testi analiz sonuçları Tablo 4'te verilmiştir:

Tablo 4. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Eleştirel Okuma ve Okur Özyeterliklerine İlişkin Paired Samples T testi Sonuçları

Değişken	Kategori	n	$\bar{X}$	SS	t	p
Eleştirel Okuma Ölçeği	Ön Test	18	3,8333	,52083	4,071	,001*
	Son Test	18	3,4015	,67748		
Okur Özyeterlik Ölçeği	Ön Test	18	4,0617	3,750	3,750	,002*
	Son Test	18	3,6821			

* $p<0,05$

Yapılan analiz sonuçları Tablo 4'te incelendiğinde, kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel okuma ve okur özyeterlik ölçeklerinin ön test ve son test sonuçları arasında 0,05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($t_{EO}=4,071$; $p<0,05$; $t_{OO}=3,750$; $p<0,05$). Öğrencilerin ölçeklerden aldıkları ön test ve son test puan ortalamaları incelendiğinde, her iki ölçekte de son test puanlarında azalma olduğu görülmektedir.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemini oluşturan “Metinlerarası okumaya yönelik gerçekleştirilen uygulamalar sonrasında deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin eleştirel okuma becerileri ve okur özyeterlik algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?” sorusunu yanıtlamak üzere yapılan Bağımsız Gruplar t Testi analiz sonuçları aşağıdaki Tablo 5’te verilmiştir:

Tablo 5. *Çalışma Grubunun Eleştirel Okuma ve Okur Özyeterlik Son Test Ortalamalarının Deney ve Kontrol Grubuna Göre İncelenmesi*

Değişken	Kategori	N	$\bar{X}$	SS	T	p
Eleştirel Okuma Ölçeği	Deney Grubu	18	4,2172	,51060	4,079	,000*
	Kontrol Grubu	18	3,4015	,67748		
Okur Özyeterlik Ölçeği	Deney Grubu	18	4,2500	,53525	2,842	,008*
	Kontrol Grubu	18	3,6821	,65763		

*p<0,05

Tablo 5’e göre, çalışma grubunun eleştirel okuma ve okur özyeterlik son test ortalamaları arasında deney ve kontrol grubunda olmalarına göre anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (tEO=4,709; p<0,05; tOÖ=2,842; p<0,05). Öğrencilerin her iki ölçekten aldıkları puan ortalamaları incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerinden daha yüksek puanlar aldıkları görülmektedir.

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğrencilerle yapılan görüşmelerde elde edilen veriler çalışmanın beşinci alt problemi olan “Ortaokul öğrencilerinin metinlerarası okuma uygulamalarına yönelik görüşleri nelerdir?” sorusunu yanıtlamak üzere metinlerarası okuma etkinlikleri ile ilgili öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşme formu ile bire bir görüşme yapılmıştır.

Öğrencilerin metinlerarası okuma uygulamalarına yönelik görüşlerini belirlemek üzere sorulan sorular şunlardır:

Soru 1: Türkçe ders kitaplarınızda kullanılan metinler okunmadan önce yapılan çalışmalar sana ne gibi katkılar sağladı? Açıklar mısın?

Soru 2: Türkçe ders kitaplarınızda kullanılan metinlerin daha önce okuduğun metinlerle ve bilgilerle ilişkilendirilmesi sana neler kazandırdı?

Soru 3: Türkçe ders kitaplarınızda kullanılan metinlere yönelik yapılan etkinliklerden ilgin çekenler hangileriydi? Örneklerle ve nedenleriyle açıklar mısın?

Öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler betimsel analize tabi tutulmuştur. Analiz sonucunda ortaya çıkan kategoriler ve kodlar görüşme sorularını da oluşturan üç tema altında yapılandırılmıştır. Analizlerden elde edilen tema, kategori ve kodlar Türkçe eğitimi alanında uzman ve nitel araştırma konusunda deneyimli bir başka araştırmacı ile paylaşılarak alınan görüşler çerçevesinde son hali verilmiştir.

Tablo 6. Deney Grubunun Görüşmelerde Birinci Soruya Verdikleri Yanıtların Betimsel Analizi

Tema 1: Okuma öncesi yapılan çalışmaların katkısı		
Kategoriler	Kodlar	Frekans
Metne ilişkin tahminde bulunma	Tahmin etme	10
	Fikir yürütme	
	Çıkarım yapma	
	İlişkilendirme	
Metni anlamayı kolaylaştırma	Önceden anlama	7
	Anlama becerisi geliştirme	
İletişim	Farklı fikirleri duyma	3
	Arkadaşlarla eğlenme	

Tablo 6 incelendiğinde, öğrencilerin birebir görüşmelerde sorulan ilk soruya (Türkçe ders kitaplarınızda kullanılan metinler okunmadan önce yapılan çalışmalar sana ne gibi katkılar sağladı? Açıklar mısın?) verdikleri cevaplardan elde edilen kodlar üç kategori altında toplanmıştır. Öğrencilerin verdiği yanıtların birden fazla kategoriye girmesi nedeniyle verilen frekans sayıları toplam öğrenci sayısından fazladır.

Etkinliklerin katkısı bakımından öğrencilerin 10'unun metne ilişkin tahminde bulunma kategorisine, 7'sinin metni anlamayı kolaylaştırma kategorisine ve 3'ünün iletişim kategorisine ilişkin yanıtlar verdiği görülmüştür. Birinci kategori olan “metne ilişkin tahminde bulunma”yı “tahmin etme, ilişkilendirme, fikir yürütme, çıkarım yapma” gibi kodlar oluştururken “önceden anlama”, “anlama becerisini geliştirme” gibi kodlar “metni anlamayı kolaylaştırma” kategorisini oluşturmuştur. Son olarak “farklı fikirleri duyma, arkadaşlarla eğlenme” gibi kodlar ise “iletişim” kategorisi altında toplanmıştır.

Her üç kategoriye ilişkin örnek cümleler aşağıda verilmiştir:

K.13.: “Bu çalışmalar beni geliştirdi. Metinle ilişki kurmamı sağladı. Metni tahmin etmemi sağladı. Metindeki karakterlerle bağ kurmamı sağladı.”

K.17.: “Düşünce gücümü arttırdı, tahmin yürütmemi sağladı.”

K.4.: “Metnin ana düşüncelerine yakın bir düşünce kazandırdı. Metindeki görsellerin anlamını çıkarabildim.”

K.8.: “Tahmin etmem gelişti. Tahmin gücüm arttı. Bir görsele bakarak ne anlatmak istediğini anladım.”

K.15.: “Hayatım daha renkli oldu. Düşünme şeklimi değiştirdi, bakış açısı gibi.”

K.7.: “Arkadaşlarımla eğlenmemi sağladı. Onlarla aktivite yapabileceğimi gördüm. Metinden önce resme bakacağımı öğretti, metin hakkında fikir üretiyorum.”

K.11.: “Arkadaşlarımda fikirlerini duymak daha büyük düşüncelere ulaşmamı sağladı. Hayal gücüm başlangıca göre gelişti (küçüktü, büyüdü).”

K.6.: “Görselleri daha iyi anlamamı sağladı. Şiirleri anlamamı kolaylaştırdı. Karşılaştırmaları artık daha iyi yapıyorum.”

K.2.: “Anlama becerim gelişti çünkü ne olduğunu önceden anlayamıyordum, şimdi anlıyorum.”

K.5.: “Bana bilgi kattı. Metni daha iyi anlamamı sağladı. Derse daha fazla önem vermemi sağladı.”

K.14.: “Metnin konusunu düşünmemi arttırdı, anlamamı da.”

Tablo 7. *Deney Grubunun Görüşmelerde İkinci Soruya Verdikleri Yanıtların Betimsel Analizi*

Tema 2: Metinlerin önceki metin ve bilgilerle ilişkilendirilmesinin katkısı		
Kategoriler	Kodlar	Frekans
Karşılaştırma	Benzerlik bulma	11
	Farklılık bulma	
	İlişki kurma	
Metinlerarasılık ile ilgili farkındalık	Metinlerarası ilişki farkındalığı	12
	Metinlerarası gönderme	
	Okuma süreci farkındalığı	

Tablo 7 incelendiğinde ikinci soruya (Türkçe ders kitaplarınızda kullanılan metinlerin daha önce okuduğun metinlerle ve bilgilerle ilişkilendirilmesi sana neler kazandırdı?) verilen yanıtlardan elde edilen kodlar ise “karşılaştırma” ve “metinlerarasılıkla ilgili farkındalık” kategorilerinde toplanmıştır. Öğrencilerin bu soruda her iki kategoriye de girebilecek farklı cümleler kurdukları görülmüştür. Bu anlamda frekans sayılarının toplam öğrenci sayısından fazla olduğu görülmüştür.

İkinci soruya verilen yanıtlardan elde edilen verilerden yola çıkılarak ulaşılan “benzerlik bulma”, “farklılık bulma”, “ilişki kurma” gibi kodlar, “karşılaştırma” kategorisini oluşturmuştur. Öğrencilerin verdiği cevaplardan elde edilen “metinlerarası ilişki farkındalığı”, “metinlerarası gönderme”, “okuma süreci farkındalığı” gibi kodlar ise “metinlerarasılık ile ilgili farkındalık” kategorisini oluşturmuştur.

Öğrencilerin 11’inin “karşılaştırma” kategorisine, 12’sinin ise “metinlerarasılık ile ilgili farkındalık” kategorisine ilişkin yanıtlar verdikleri görülmüştür. Her iki kategoriye ilişkin örnek cümleler aşağıda verilmiştir.

K.8.: “İki metin arasındaki bağı, farkı gördüm. İkisinin de anlatmak istediklerinin, ana fikirlerinin bezer olup olmadığını anladım.”

K.17.: “Metinleri iyi tanımayı, tahmin etmeyi sağladı. Önceden ilişkileri göremiyordum, şimdi görmeye başladım. Kendi yazdığım yazılarda da ilişkiler kurmak istiyorum.”

K.14.: “Metni daha iyi anlıyorum, metinlerarası ilişki kurmam iyileşti. Artık yeni metinleri okurken hep eskiden okuduklarımı da düşünüyorum. Okuduğum kitaplarla izlediğim filmlerde aynı şey olunca fark ediyorum.”

K.16.: “Dinlediğim farklı şeylerin benzerlik, farklılıklarını görmemi sağladı. Bazı olayları birbirine bağlamama yardımcı oldu. Metinlerin birbiriyle bağını daha çok görmemi sağladı.”

K.7.: “Metinlerarası ilişki kurmayı öğretti. Türkçeyi daha çok sevmemi sağladı. Dersle daha çok ilgilenmemi sağladı.”

K.6.: “Benzerlikleri anlamamı sağladı. Bazı hikâyelerin birbirine çok yakın olduğunu anladım. Yazarların veya şairlerin bazen başka metinlere göndermeler yapabileceğini fark ettim.”

K.4.: “İki metin arasında benzerlik ve farkları öğrendim. Metinlerin birbirine gönderme yaptığını öğrendim. Yazarların neşelendirici, düşündürücü şeyler yazdığını, bizim için düşündüğünü öğrendim.”

K.18.: “Okuma merakımı arttırdı. Babil Kulesini bilmiyordum, o ilginç geldi. Okuma hızım ve anlamam gelişti. Bir metni daha hızlı anlamamı, farklı şeyler düşünmemi sağladı.”

Tablo 8: *Deney Grubunun Görüşmelerde Üçüncü Soruya Verdikleri Yanıtların Betimsel Analizi*

Tema 3: İlgi çekici etkinlikler		
Etkinlikler	Katkıları	Frekans
Grup çalışmaları.	Farklı fikirleri dinlemek İletişimin artması Ortak karar almak, uzlaşmak	12
Video, müzik, resim, motif vb. kullanılan etkinlikler.	Eğlenceli olması Metinle ilişki kurmaya yardımcı olması	10
Hikâye tamamlama.	Metin olduğunu fark etme (metin farkındalığı) Yaratıcılığı geliştirme	4

Üçüncü soruya (Türkçe ders kitaplarınızda kullanılan metinlere yönelik yapılan etkinliklerden ilgini çekenler hangileriydi? Örneklerle ve nedenleriyle açıklar mısınız?) verilen yanıtlarda öğrencilerin ilgisini çeken etkinliklerin sağladığı katkılar ön plana çıkmıştır. Buna göre öğrenciler ilgilerini çeken etkinlikleri “grup çalışmaları”, “video, şiir, resim, motif vb. kullanılan etkinlikler” ve “hikâye tamamlama” olarak ifade etmişlerdir. Öğrencilerin yanıt verirken birden fazla etkinlikten bahsetmeleri nedeniyle, toplam frekans sayısı toplam öğrenci sayısından fazla olmuştur.

Öğrencilerin 12’si, grup çalışmalarının “farklı fikirleri dinlemek, ortak karar almak, uzlaşmak ve iletişimin artması” gibi katkıları olduğunu ifade ederlerken 10 öğrenci, “video, şiir, resim, motif vb.” ile ilgili etkinlikleri “eğlenceli ve metinle ilişki kurmaya yardımcı” olarak nitelemiş, 4 öğrenci ise “hikâye tamamlama” gibi etkinliklerin “metin olduğunu fark etme ve yaratıcılığın gelişmesi” gibi katkılar sunduğunu belirtmişlerdir. Her üç kategoriye ilişkin örnek cümleler aşağıda verilmiştir.

K.19.: “Küçük Prensteki resimleri yorumlamayı sevdim. Çünkü çocuk başka bir şey çizmiş, büyükler başka anlamış. Arkadaşımla grup kurup yazmayı sevdim. Çünkü farklı düşünüp birlikte kararlaştırıp aynı şeyi yazıyoruz.”

K.7.: “Resimlerle metinler arasında ilişki kurmayı sevdim. Ay Şairi’nde mesela. Çünkü resimle yazıyı bir arada gördüm. Resim ve metinlerin ilişkili olabileceğini bana söyledi bu etkinlik.”

K.14.: “Metinler arasında benzerlik, farklılık bulmayı sevdim. Çünkü benzerlik kurarken iki metni de çok iyi anlıyorum. Farklılıklar daha iyi bilgi veriyor. Grup

çalışmasında iki akıl bir araya gelince daha iyi şeyler ortaya çıkıyor. Bir elin nesi var, iki elin sesi var gibi oluyor. Hepsini sevdim çünkü Türkçeme farklı bilgiler kattı.”

K.6.: “Hikâye tamamlama hoşuma gitti çünkü kendi hikâyemizi yaratmamız çok güzel. Grup etkinlikleri de hoşuma gitti çünkü sadece kendi kararlarımıza göre değil başkalarını dinleyerek de etkinliğimizi devam ettirebiliyoruz.”

K.9.: “Grup çalışmalarını yanımdaki kişi kim olursa olsun yapmak zorunda olduğum için sevdim. Anlaşmayı öğrendim, o bir şey söylüyor, ben bir şey söylüyorum. Katkı oluyor. Videolar eğlendiriciydi.”

K.8.: “Beyin fırtınasını sevdim çünkü herkesin düşünceleri var. Bizim düşünemediğimizi başkaları düşünebiliyor, daha fazla sözcük aklımızda kalıyor.”

K.2.: “Animasyon izleyerek yaptığımız etkinlik hoşuma gitti. Animasyonları izlediğim zaman daha iyi anlıyorum.”

K.13.: “Grup çalışması hoşuma gitti. Grup çalışmaları eğlenceliydi. Metin tamamlama da hoşuma gitti. Hayal gücümü kullanabilmemi sağladı.”

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın problemi ve alt problemleri ile ilgili elde edilen bulgular doğrultusunda araştırma sonuçları açıklanarak tartışılmış, bu sonuçlara dayanılarak araştırmacılara, Türkçe öğretmenlerine, yayıncılara ve öğretim programı geliştirme uzmanlarına yönelik öneriler geliştirilmiştir.

5.1. Tartışma

Metinlerarası ilişkiler, hiçbir metnin tek başına var olmadığı, o güne kadar yazılmış metinlerden etkilendiği gibi sonraki metinlere de etki edeceği fikrini temel almıştır. Buradan yola çıkıldığında hiçbir okumanın da tek başına bağımsız bir okuma olamayacağı bir gerçektir. Her okumada önceki okumalar, bilgi ve deneyimler devreye girer ve okunan metnin anlamlandırılmasına doğrudan etkide bulunur. Metinlerarasılık sadece metinler bazında değil okur ve metin düzeyinde gerçekleşir. Bu nedenle metinlerarasılığın, okuma etkinliğine bağlı olarak gerçekleştiği söylenebilir. Şu hâlde okuma eğitiminde metinlerarasılığın da üzerinde durulması gerektiği açıktır.

Yapılandırmacı eğitim anlayışı ışığında öğrencilerin etkin kılındığı, onlara eleştirel bakışın kazandırıldığı, bilgiyi yeniden yapılandırmalarının sağlandığı bir okuma eğitiminde metinlerarasılık önemli katkılar sağlayacak bir alandır. Yaşam boyu karşılaşılan metinlerin doğru okunması ve anlamlandırılması, eleştirel bir bakışla yorumlanması gibi hedefleri olan okuma eğitimi ile okuyan, düşünen, anlayan, eleştiren, tartışan, ön bilgileriyle okudukları arasında ilişki kuran bireyler yetiştirmek amaçlanır (Güleryüz, 2004; Gündüz ve Şimşek, 2011; Okur, 2013). Öğrencilerin metinlerarası ilişkiler kurmasını sağlamak ve bunu okuma eğitiminin bir parçası hâline getirmek, bu hedeflere ulaşmayı kolaylaştırabilir.

Karma yönteme göre hazırlanan bu araştırmanın çalışma grubunu Sait Güzelcan Ortaokuluna devam etmekte olan 36 öğrenci oluşturmuştur. Bu öğrencilerin yarısı deney grubunda, diğer yarısı da kontrol grubunda yer almıştır. Metinlerarası okuma uygulamalarının ortaokul öğrencileri üzerindeki etkililiğini incelemeyi / belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada nicel veriler Ünal (2006) tarafından geliştirilen “Eleştirel Okuma Ölçeği” (EOÖ) ve Ülper, Yaylı ve Karakaya (2013) tarafından geliştirilen “Okur Özyeterlik

Ölçeği” (OÖÖ) ile elde edilmiştir. Denel işlemler bu iki testin ön testleri ve son testleri arasındaki 12 haftalık metinlerarası okuma uygulamaları sürecinde gerçekleştirilmiştir. Son olarak araştırmanın nitel verileri yarı yapılandırılmış öğrenci görüşme formu aracılığı ile ve öğrencilerle bire bir görüşülerek elde edilmiştir.

Çalışma sonucunda ortaya çıkan nicel bulgulara göre metinlerarası uygulamalarla ders işleyen deney grubu öğrencileri hem kendilerinin ön test sonuçlarına göre hem de kontrol grubunun son test sonuçlarına göre daha yüksek puanlar almışlardır. Konuyla ilgili benzer bir araştırma olan “Metinlerarası Okumanın Okuduğunu Anlamaya Etkisi” başlıklı çalışmasında Ünal (2007), beşinci sınıf öğrencileri ile çalışma yapmış ve Türkçe ders kitabında yer alan metinleri metinlerarası okuma yöntemi ile işlemiştir. Denel işlemlerin ardından öğrencilerin önceye nazaran metinlerle daha çok ilişki kurduklarını, metinleri daha eleştirel gözle okuduklarını, metinlerden öğrendikleri bilgileri yaşamlarına daha kolay adapte ettiklerini, bununla birlikte okuduğunu anlama, bilgi, kavrama ve değerlendirme düzeyleriyle analiz ve sentez düzeyinde anlamalarının geliştiğini belirtmiştir. Ünal’ın araştırma sonuçları bu çalışmanın sonuçlarıyla karşılaştırıldığında, her iki çalışma sonuçlarının birbirleriyle örtüştüğü görülmektedir.

Metinlerarası okumanın yaratıcı yazma becerisine etkisini araştırdığı çalışmasında Akdal’ın (2011), ön test – son test kontrol gruplu yarı deneysel bir yöntem izlediği görülmüştür. Denel işlemler sırasında deney grubunun olduğu sınıfta ders kitabındaki üç metni metinlerarası okuma yaklaşımıyla işleyen Akdal, “fikirlerin orijinallliği, düşüncelerin akıcılığı, düşüncelerin esnekliği, kelime zenginliği, cümle yapısı, organizasyon, yazı tarzı ve dil bilgisi” olmak üzere sekiz alt boyutu olan bir yaratıcı yazma rubriği kullanmış ve her iki grubun metinlerini bu rubriğe göre değerlendirmiştir. Değerlendirme sonucunda Akdal metinlerarası okuma uygulamaları yapılan deney grubundaki öğrencilerin yazma becerilerinde sekiz alt boyutta da kontrol grubu öğrencilerine nazaran gelişme göstererek anlamlı bir fark ortaya çıktığını ifade etmiştir. Sonuç olarak Akdal’ın araştırma sonuçlarının, bu çalışmanın sonuçlarını da destekler nitelikte olduğu görülmüştür.

“Metinsel Aşkınlık İlişkileri Kuramına Göre Düzenlenen Metin İşleme Süreçlerinin Okuduğunu Anlama Becerisine ve Okuma Tutumuna Etkisi” adlı çalışmasında Durmuş (2017), kontrol grubunda programa göre ders işlerken deney grubunda metinsel aşkınlık ilişkilerine göre ders işlemiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre başarı testlerinde deney grubu lehine anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Durmuş’un araştırma sonucunda ortaya çıkan bu fark, bu çalışmanın sonuçlarını da destekler nitelikte görülmektedir.

Çalışma gruplarının farklı öğretim düzeylerine devam eden öğrenciler olduğu ve yeni bir yaklaşımın, modelin veya tekniğin etkisinin ölçülmek istendiği araştırmalar incelendiğinde genel olarak deney grubu lehine sonuçlarla karşılaştığı görülmektedir (Ünal, 2007; Temizkan, 2008; Coşkun, 2011; Akdal, 2011; Karabay, 2012; Türkel ve Ünlücömert, 2013; Arı, 2014; Durmuş, 2017; Özdemir, 2017; Brox Larsen, 2018; Türkben ve Temizyürek, 2018). Buradan hareketle öğretim ortamında gerçekleştirilen farklı öğretim yöntemlerinin öğrencilerin anlama, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme gibi becerilerinde, özyeterliklerinde ve tutumlarında olumlu değişiklikler yarattığı söylenebilir. Nitekim bu çalışmada da uygulanan her iki ölçekte deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre son testlerde daha yüksek puanlar aldığı ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak bu çalışmada elde edilen sonuçların, bahsi geçen diğer çalışmaların da sonuçlarını destekler nitelikte olduğu görülmüştür.

5.2. Sonuç ve Öneriler

Ortaokul öğrencilerinin metinlerarası okuma uygulamalarına yönelik görüşlerini ve bu uygulamaların eleştirel okuma ile okur özyeterlik algılarına etkisini belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada deneysel bir süreç izlenmiştir. Bu bağlamda araştırma kapsamında geliştirilen “Eleştirel Okuma Ölçeği” ve “Okur Özyeterlik Ölçeği” deney ve kontrol grubu öğrencilerine metinlerarası okuma etkinliklerinden önce ve sonra uygulanmış elde edilen ön test ve son test puanları üzerinde istatistiksel değerlendirmeler yapılmıştır. Deney grubunda, 6. sınıf Türkçe ders kitabındaki okuma metinleri, metinlerarası okuma etkinlikleri yoluyla işlenmiş, son testlerin ardından açık uçlu üç sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile deney grubunun metinlerarası okuma uygulamalarının etkililiğine yönelik görüşleri alınarak analiz edilmiştir.

Bu çalışmada, araştırmanın deneysel boyutunda gerçekleştirilen ölçeklerden elde edilen nicel veriler, öğrenci görüşlerinin incelenmesi sonucunda elde edilen nitel verilerle desteklenmiştir. Araştırma bulgularına dayanarak elde edilen sonuçlar araştırmanın alt problemleri çerçevesinde düzenlenmiştir. Buna göre araştırmaya ilişkin sonuçlar şu şekilde açıklanmıştır:

1. Araştırmanın birinci alt problemi olan “Metinlerarası okumaya yönelik gerçekleştirilecek uygulamalar öncesinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin eleştirel okuma becerileri ve okur özyeterlik algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?” sorusunu yanıtlamak amacıyla yapılan analiz sonucunda; çalışma grubunun eleştirel okuma ve okur özyeterlik ön test ortalamaları arasında, deney ve kontrol grubunda olmalarına göre anlamlı

bir farkın bulunmadığı tespit edilmiştir. Buradan hareketle uygulama öncesinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel okuma ve okur özyeterlik açısından birbirine yakın düzeyde olduğu, dolayısıyla birbirine özdeş olduğu söylenebilir.

2. Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Deney grubunda metinlerarası okumaya yönelik gerçekleştirilen uygulamalar öncesi ile sonrası, eleştirel okuma becerileri ve okur özyeterlik algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?” sorusunu yanıtlamak amacıyla yapılan analiz sonucunda; deney grubundaki öğrencilerin eleştirel okuma son test ortalamalarında ön teste oranla “,49”; okur özyeterlik ölçeği ortalamalarında ise “,36” puanlık bir artış göze çarpmaktadır. Buradan hareketle deney grubunun ön test ve son test puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla deney grubu öğrencilerine on iki hafta boyunca uygulanan metinlerarası okuma etkinliklerinin bu sonuç üzerinde pozitif yönde etkili olduğu söylenebilir.
3. Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “Kontrol grubunda ön test ile son test eleştirel okuma becerileri ve okur özyeterlik algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?” sorusunu yanıtlamak amacıyla yapılan analiz sonucunda; kontrol grubundaki öğrencilerin eleştirel okuma son test ortalamalarında ön teste oranla “,48”; okur özyeterlik ölçeğin ortalamalarında ise “,38” puanlık bir düşüşle karşılaşmıştır. Buradan hareketle kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında negatif yönde bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kontrol grubuna ilişkin veriler incelendiğinde bu düşüş somut bir gerekçeye bağlanamamıştır ancak bu öğrencilerin, aldıkları eğitim doğrultusunda öğrendiklerindeki artışın, kaygı düzeylerinde de artışa yol açabileceği düşünülebilir. Bunun yanı sıra öğretim yönteminde de herhangi bir değişikliğe gidilmemiş olması, onların özyeterlik inançlarında düşme yaşanmasına neden olabileceği söylenebilir. Ayrıca kontrol grubunda göze çarpan bu düşüşe karşılık deney grubunun özyeterlik algılarında görülen artışın, deney grubu öğrencilerinin metinlerarası etkinliklerle öğrenim görmüş olmalarına bağlanabilir.
4. Araştırmanın dördüncü alt problemi olan “Metinlerarası okumaya yönelik gerçekleştirilen uygulamalar sonrasında deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin eleştirel okuma becerileri ve okur özyeterlik algıları arasında

istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?” sorusunu yanıtlamak amacıyla yapılan analiz sonucunda; çalışma grubunun eleştirel okuma ve okur özyeterlik son test ortalamaları arasında, deney ve kontrol grubunda olmalarına göre anlamlı bir farkın bulunduğu tespit edilmiştir. Buradan hareketle uygulamalar sonrasında deney grubunun her iki testte de kontrol grubundan daha yüksek puanlar aldığı ortaya çıkmaktadır. Bu sonuç da diğer alt problemlerin sonuçlarını destekler nitelikte olup deney grubunda gerçekleştirilen uygulamaların öğrencilerin okuma becerileri ve okur özyeterlik algıları üzerine olumlu bir etkisi olduğunu ortaya koymaktadır.

5. Araştırmanın nitel boyutunu oluşturan beşinci alt probleme ilişkin “Ortaokul öğrencilerinin metinlerarası okuma uygulamalarına yönelik görüşleri nelerdir?” sorusunu yanıtlamak amacıyla; deney grubunun metinlerarası etkinliklere ilişkin kazanımlarına, metinleri diğer metinlerle ilişkilendirebilmelerine ve hangi etkinliklerin daha ilgi çekici olduğuna ilişkin görüşleri alınmıştır. Araştırmada çalışma grubunun, konuyla ilgili görüşlerini birden fazla cümleyle ifade ettiği, dolayısıyla bu cümlelerde birden fazla anlam öbeği ve tema ortaya çıktığı, bu nedenle belirlenen kodların dile getirilme sıklıklarının (f), deney grubundaki toplam öğrenci sayısından daha fazla olduğu görülmüştür. Örneğin Tablo 7’deki “Deney grubunun görüşmelerde ikinci soruya verdikleri yanıtların betimsel analizi”ne bakıldığında toplam öğrenci sayısı 18 olmasına rağmen 23 ifade olduğu görülmüştür. Bu durum, bazı öğrencilerin ders kitabında bulunan metinleri daha önce okuduğu metinlerle farklı yönlerden ilişkilendirebilmiş olmasından kaynaklanmaktadır. Böylelikle her öğrencinin dile getirdiği her bir ilişkilendirme ifadesi, o temaya ait frekans üzerinden oranlandığında:

- Metinler okunmadan önce yapılan etkinliklerden, öğrencilerin yarısının metne ilişkin tahminde bulunma, yani fikir yürütme, çıkarım yapma ve ilişkilendirme bakımından faydalandıkları görülmüştür (%50). Gerçekleştirilen bu etkinliklerin hazırlık amaçlı etkinlikler olması sebebiyle öğrencilerin özellikle bu kategoride yoğunlaştığı düşünülmektedir. Devamında ise öğrencilerin bu etkinliklerden, metni anlamayı kolaylaştırma, yani önceden anlama becerilerinin gelişimi (%35) yönünden ve iletişim yani farklı fikirleri alma ve eğlenme (%15) yönünden faydalandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

- Gerçekleştirilen metinlerarası etkinlikler sonucu öğrencilerin %48'inin metinleri önceki metinlerle karşılaştırarak ilişki kurma ve benzerlikler – farklılıklar bulma yönünden; %52'sinin ise metinlerarası gönderme ve okuma sürecinde metinlerarası farkındalık oluşturma bakımından faydalandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre, eski metinlerle ve bilgilerle ilişki kurma bakımından öğrencilerde metinlerarasına yönelik farkındalığın bu kadar yüksek olması, uygulama öncesi verilen seminerin öğrenciler tarafından dikkate alındığının bir göstergesi olarak değerlendirilebilir.
- Son olarak gerçekleştirilen etkinlikler içinden, öğrencilerin %46'sının farklı fikirleri dinleyebilmeleri, ortak karar alabilmeleri ve uzlaşmaya varabilmeleri yönünden grup çalışmaları etkinliklerini; %39'unun hem eğlenceli olması hem de metinlerarası ilişki kurmalarını kolaylaştırması bakımından video, müzik, resim vb. kullanılan etkinlikleri; %15'inin ise metin farkındalığı oluşturmaya ve yaratıcılığı geliştirmesi yönünden hikaye tamamlama etkinliklerini ilginç bulduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle grup çalışmaları yapılan etkinliklerin öğrencilere çekici gelmesi ile ilgili olarak verilen yanıtlar gözden geçirildiğinde bunun nedeninin diğer öğrencilerin görüşleriyle kendi görüşlerinin birleşiminin metin hakkındaki düşüncelerini zenginleştirmesi ve etkinlikleri daha kolay yapabilmeleri olduğu söylenebilir. Bir öğrencinin "...Grup etkinlikleri de hoşuma gitti çünkü sadece kendi kararlarımıza göre değil başkalarını da dinleyerek de etkinliğimizi devam ettiriyoruz" demesi bu görüşü açıklayan bir örnek olarak kabul edilebilir.

Karma yöntemle gerçekleştirilen bu araştırmada görüşme formu aracılığıyla elde edilen nitel veriler için oluşturulan kategoriler, nicel verilerin toplandığı ölçeklerle karşılaştırıldığında en çok yükselme görülen maddelerin birbiriyle paralellik gösterdiği saptanmıştır. Buna göre;

- Beşinci alt probleme ilişkin "okuma öncesi yapılan çalışmaların katkısı" temasında (Tema 1) "metne ilişkin tahminde bulunma" kategorisindeki "tahmin etme" kodunda görülen artışa karşılık gelen OÖÖ'nün 27.

maddesinde (Okurken ardından gelebilecek olan sözcüğü tahmin edebilirim) 12 kişinin puanında artış olduğu görülmüştür.

- Yine aynı tema ve aynı kategorideki “çıkarım yapma” kodunda görülen artışa karşılık gelen OÖÖ’nün 15. maddesinde (Okurken metinde söylenen bilgilerden söylenmeyen bilgileri çıkartabilirim) 10 kişinin puanında artış olduğu görülmüştür.
- Aynı temada “metni anlamayı kolaylaştırma” kategorisinde görülen artışa karşılık gelen, OÖÖ’nün 1. maddesinde (Metnin ana düşüncesini bulabilirim) 9 kişinin; 16. maddesinde (Okurken metnin bölümleri arasında anlamsal ilişkiler kurabilirim) 9 kişinin; 32. maddesinde (Okurken metindeki örtük anlamı çıkartabilirim) 8 kişinin; 9. maddesinde (Okurken cümledeki noktalama işaretlerinin anlamsal işlevini anlayabilirim) 8 kişinin; 17. maddesinde (Okurken sözcüklerin cümledeki anlamsal rolünü fark ederim) 7 kişinin; 20. maddesinde (Okurken arka arkaya gelen cümleler arasındaki anlamsal ilişkileri kurabilirim) 7 kişinin puanında artış olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra EOÖ’nün 18. maddesinde de (Okuduklarımın mutlaka konusunu belirlerim) 8 kişinin puanında bu anlamda artış saptanmıştır.
- “Metinlerin önceki metin ve bilgilerle ilişkilendirilmesinin katkısı” temasında (Tema 2) “metinlerarasılık ile ilgili farkındalık” kategorisindeki “okuma süreci farkındalığı” kodunda görülen artışa karşılık gelen, EOÖ’nün 17. maddesinde (Bir metni okurken öğretmenime sormak üzere, metinle ilgili not alırım) 11 kişinin; 21. maddesinde (Metni okuduktan sonra “okuduğumdan ne anladım?” diye kendime sorarım) 10 kişinin; 4. maddesinde (Okuduğum metin hakkında tartışabilirim) 10 kişinin; 7. maddesinde (Okuduğum metinlerdeki yanlışları hemen fark ederim) 9 kişinin; 14. maddesinde (Okurken küçük notlar alırım) 9 kişinin; 22. maddesinde (Okuduklarımın doğruluğunu merak ederim) 9 kişinin; 10. maddesinde (Okuduklarımın doğru olup olmadığını araştırırım) 8 kişinin puanında artış olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra OÖÖ’nün 22. maddesinde de (Okurken cümlelerin yapısal özelliklerini fark edebilirim) 7 kişinin puanında bu anlamda artış saptanmıştır.
- Yine Tema 2’de “karşılaştırma” kategorisinde görülen artışa karşılık gelen EOÖ’nün 19. maddesinde (Okuduğum metinlerin benzer ve farklı yönlerini belirlemek çok hoşuma gider) 10 kişinin; 6. maddesinde (Okuduğum metni

daha önce aynı konuda okuduğum metinlerle karşılaştırdım) 7 kişinin puanında artış olduğu görülmüştür

- “İlgi çekici etkinlikler” temasında (Tema 3) “hikâye tamamlama” kategorisindeki “yaratıcılık” kodunda görülen artışa karşılık gelen, EOÖ’nün 11. maddesinde (Okuduklarımı kendi cümlelerimle ifade ederim) 11 kişinin; 15. maddesinde (Herhangi bir metni okuduktan sonra bu metin daha farklı nasıl yazılabilir diye düşünürüm) 8 kişinin puanında artış saptanmıştır.
- Yine aynı tema ve aynı kategorideki “metin farkındalığı” kodunda görülen artışa karşılık gelen OÖÖ’nün 19. maddesinde (Metni okurken metnin türünü fark edebilirim) 8 kişinin puanında artış olduğu görülmüştür.
- Tema 3’te “grup çalışması” kategorisindeki “iletişimin artması” kodunda görülen artışa karşılık gelen EOÖ’nün 12. maddesinde (Okuduklarımı arkadaşlarımla tartışırım) 9 kişinin puanında artış saptanmıştır.

Sonuç olarak OÖÖ’deki ve EOÖ’deki ilgili maddelere ilişkin kişi sayısındaki artış ile ilgili kategorilerdeki artışın birbiriyle örtüştüğü, araştırmada elde edilen nitel ve nicel bulguların birbirlerini destekler nitelikte olduğu, metinlerarası etkinliklerle gerçekleştirilen okuma eğitiminin öğrencilerin eleştirel okuma becerileri ve okur özyeterlik algılarında artışa neden olduğu saptanmış ve öğrencilerin Türkçe dersinin metinlerarası etkinliklerle işlenmesine olumlu yaklaşıtları sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada elde edilen sonuçlar ışığında aşağıda yer alan öneriler geliştirilmiştir:

1. Araştırma kapsamında gerçekleştirilen denel işlemlerde uygulanan farklı etkinliklerin ve bu uygulamalar esnasında kullanılan müzik, resim, animasyon, belgesel, afiş gibi materyallerin öğrenciler üzerinde olumlu etkiler bıraktığı görülmüştür. Buradan hareketle ders işleme sürecinde bu tür etkinliklere daha fazla yer verilmesi ve etkinliklerin söz edilen materyallerle zenginleştirilmesi önerilmektedir. Çeşitli etkinliklerle öğrencilerin okumaya yönelik ilgisini çekmenin, onların okuma eğitimi amaçlarından biri olan okuma alışkanlığını kazanmalarına da yardımcı olacağı düşünülmektedir.
2. Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (MEB, 2019: 8) okuma ve yazma kazanımlarının metin içi, metin dışı ve metinlerarası okuma yoluyla anlam oluşturmayı sağlayacak şekilde yapılandırıldığı belirtilmektedir. Ancak bu

yapılandırmaya yönelik işleyişin ne şekilde olduğuna dair programda, öğrenci ders kitaplarında veya öğretmen kılavuz kitaplarında bir açıklama bulunmamaktadır. Bu nedenle programların ve ders kitaplarının hazırlanmasında bu konunun dikkate alınması ve uygulayıcı konumunda olan öğretmenlerin konuyla ilgili bilgilendirilmesi önerilmektedir.

3. Metinlerarasılık kuramı ve ders kitaplarındaki metinlerle ilgili metinlerarası etkinliklerin hangi sınıf düzeyinde ne şekilde kullanılabileceği ile ilgili öğretmenlere seminer dönemlerinde eğitimler verilebilir. Bu eğitimler sırasında kuramın sadece dil derslerinde değil diğer derslerde de kullanılabileceği anlatılabilir. Böylelikle tarih, fen, dil vd. alanlarda öğrencilerin bilinçli, eleştirel ve sorgulayıcı okur olarak yetiştirilmesi sağlanabilir.
4. Ders kitaplarındaki metinlerin seçilmesine yönelik olarak öğretim programında aynı yayınevinin aynı metni farklı sınıf düzeylerinde kullanamayacağı belirtilmiştir (MEB, 2019; 19). Ancak uygulamaya bakıldığında öğrenciler her üst sınıfa geçtiklerinde hemen her okulda kullanılan kitabın yayınevi değişmektedir. Buna bağlı olarak öğrenciler aynı metinlerle farklı sınıflarda karşı karşıya kalabilmektedir. Bunun önüne geçilmesi için yayımcıların birlikte hareket etmeleri veya aynı öğrencilere beşinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar aynı yayınevinin kitabıyla eğitim verilmesi önerilebilir.
5. Bu çalışmada metinlerarası okumaya ilişkin altıncı sınıf öğrencilerinin görüşlerine başvurulmuştur. Bu konuda yapılacak yeni araştırmalarda çalışma grubunun genişletilmesi, farklı eğitim kademelerindeki öğrencilerle ve öğretmenlerle çalışılması konuya derinlik kazandırabilir.
6. Bu çalışmada uygulanan denel aşama 2017-2018 öğretim yılı bahar döneminde gerçekleştirilmiştir. Yazın yaklaşması ve havanın ısınmasıyla birlikte son haftalara doğru öğrencilerin devamsızlıklarının arttığı ve dikkatlerinin dağıldığı fark edilmiştir. Bu nedenle bu tarz uygulamaların yapılacağı çalışmalarda güz döneminin tercih edilmesinin araştırmanın lehine olacağı düşünülmektedir.
7. Son olarak bir okuma eğitimi tasarımı hem kazanımların hem metinlerin hem de teknik ve yöntemlerin dikkatle düzenlenmesi gerekir. Bu anlamda metinlerarası okumayla birlikte eleştirel okuma, yaratıcı okuma, üstbilişsel okuma stratejileri vb. diğer okuma tür ve yöntemlerinin de dengeli olarak yer aldığı, bütünleştirici bir okuma eğitimi tasarlanmalıdır. Çünkü okuma bir bütündür ve söz konusu okuma tür

ve yöntemleri, öğretim yöntem ve teknikleri ile birlikte ele alınırsa başarılı bir okuma süreci ve eğitimi sağlanmış olur.



KAYNAKÇA

Acar, A. B. (2018). *Metinlerarasılık Bağlamında Bir Sahneleme Denemesi: “Rosencrantz ve Guildenstern Öldüler”*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>

Adalı, O. (2009). *Anlamak ve Anlatmak*. İstanbul: Pan Yayıncılık.

Akarkan, S. (2018). Edebiyatın Hafızası Metinlerarasılık: Ferhunde Kalfa’dan Mücella’ya. *Humanitas*, 6(11), 169-189. Erişim adresi: <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=695950>

Akdal, D. (2011). *Metinler Arası Okuma Yaklaşımının İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerilerine Etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>

Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2009). *Yazılı ve Sözlü Anlatım Okuma-Dinleme-Konuşma-Yazma*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Aktulum, K. (2007). *Metinlerarası İlişkiler*. İstanbul: Öteki Yayınevi.

Aktulum, K. (2011). *Metinlerarasılık / Göstergelerarasılık*. Ankara: Kanguru Yayınları.

Allen, G. (2000). *Intertextuality*. Londra: Routledge.

Altay, A. (2015). *Folklor ve Metinlerarasılık Bağlamında İsmet Özel’in Bir Yusuf Masalı Adlı Eserinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>

Alzahrani, M. A. (2012). From the Death of the Author to the Death of Intertextuality: The Birth of Cultural Intertextuality. *The International Journal Of The Humanities*. 9(10), 189-197.

Arı, G. (2014). Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Kullandığı ASOAT ve YO-DE Okuma Stratejilerinin Anlamaya Etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*. 10(2), 535-555. Erişim adresi: <http://www.ijla.net/DergiTamDetay.aspx?ID=165>

Aşkın Balcı, H. (2016). *Örneklerle Metindilbilime Giriş*. Ankara: Kitap 72.

Aşkın Balcı, H. (2017). İnternetteki Metinlerin Özellikleri ve Metindilbilim. *Turkish Studies*, 12(5), 57-74. doi:10.7827/TurkishStudies.11487.

Aydın, İ. (2012). İlköğretim 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nın 'Duygular' Temasında Yer Alan Okuma Metinlerine Metindilbilimsel Bir Yaklaşım. *Turkish Studies*, 7(3), 381-407. doi: 10.7827/TurkishStudies.3377.

Aysever, R. L. (2004). Bu Çağın Metinleri. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*. 21(2), 91-100. Erişim adresi: <https://tr.scribd.com/document/75814092/Bu-Ca%C4%9F%C4%B1n-Metinleri-LeventAysever>

Aytaç, G. (2009). *Genel Edebiyat Bilimi*. İstanbul: Say Yayınları.

Aytaç, G. (2005). Okuma Eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4 (461.469).

Azap, S. (2014). Metinlerarasılık: Roland Barthes Kuramının At Metaforu Etrafında Uygulanması. Nuriye Kayar, Ümit Güneş (Ed.), *III. Türkiye Lisansüstü Çalışmalar Kongresi Bildiri Kitabı IV* (s. 29-44) içinde. Sakarya Üniversitesi Basımevi Müdürlüğü. Erişim adresi: https://www.academia.edu/19622987/Metinleraras%C4%B1l%C4%B1k_Roland_Barthes_Kuram%C4%B1n%C4%B1n_At_Metaforu_Etraf%C4%B1nda_Uygulanmas%C4%B1

Badenhorst, C. M. (2017). Literature reviews, citations and intertextuality in graduate student writing. *Journal Of Further And Higher Education*. doi: 10.1080/0309877X.2017.1359504

Balcı, A. (2010). *Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler*. (7.basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

Bahtin, M. M. (2004). *Dostoyevski Poetikasının Sorunları*. İstanbul: Metis Yayınları.

Bahtin, M. (2005). *Rabelias ve Dünyası*. İstanbul. Ayrıntı Yayınları.

Bakhtin, M. (2001). *Karnaval dan Romana*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Barbu, M. S., & Trausan-Matu, S. (2017). Intertextuality Detection in Literary Texts Using Word2Vec Models. *System Theory, Control and Computing (ICSTCC), 2017 21st International Conference* (262-265) içinde. IEEE. doi: 10.1109/ICSTCC.2017.8107044

Barthes, R. (2013). *Dilin Çalışma Sesi*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Barthes, R. (2016). *S/Z*. İstanbul: Sel Yayıncılık.

Bayrak Akyıldız, H. (2010). Tanpınar'ın Romanlarında Metinlerarası İlişkiler. *Turkish Studies*, 5(3), 715-727. doi: 10.7827/TurkishStudies.1497

Beaugrande, R. A. D., & Dressler, W. (2002). *Introduction to Text Linguistics* (1981). *Digital version*.<https://tr.scribd.com/document/321016439/Beaugrande-R-Dressler-W-Introduction-to-Text-Linguistics>

Blachowicz, C ve Ogle, D. (2008). *Reading Comprehension*. London: The Guilford Press.

Bloom, D. ve Egan-Robertson, A. (1993). The Social Construction of Intertextuality in Classroom Reading and Writing Lessons. *Reading Research Quarterly*. 28(4), 304-333. doi: 10.2307/747928

Brox Larsen, A. (2018). An Intertextual Approach to Reading Literary Texts in English in Teacher Education. *Acta Didactica Norge*, 12(2), Art-5. <http://dx.doi.org/10.5617/adno.5578>

Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı istatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş. Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018) *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık

Coşkun, S. (2011). *Bilişsel Farkındalık Stratejilerine Dayalı Okuma Eğitimi Etkinliklerinin Okuduğunu Anlama Becerilerini Geliştirmeye Etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Bolu.
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>

Creswell J. W. (2009). *Research Design Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. USA: Sage.

Creswell ve Plano Clark. (2014). *Karma Yöntem Araştırmaları Tasarımı ve Yürütülmesi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Çakmakçı, İ. (2009). Mikhail Bakhtin: edebiyatın gerekçelendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 26, 98-109. Erişim adresi:
http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt2/sayi6pdf/cakmakci_murat.pdf

Çeçen, M. A., & Doğan, B. (2014). Türkçe Ders Kitaplarında (6-8. Sınıflar) Yer Alan Okuma Kültürü Teması Metinlerinin Metinler Arası Bakımından İncelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(3). 122-134. doi: 10.16916/aded.48197

Çelebioğlu, E. (2007). *Metinler Arası Kavramı ve Bu Kavramın Türk Edebiyatı Öğretim Programına Göre Hazırlanmış Dokuzuncu ve Onuncu Sınıf Türk Edebiyatı Kitaplarında Okutulan Şiir Metinlerinde Uygulanabilirliğinin Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>

Çepni, S. (2009). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş*. Trabzon: Yazar.

Çetinkaya, G. ve Bayat, N. (2018). Öğrencilerin Okuma Alışkanlıkları ve Tercihleri. *Elementary Education Online*, 17(2), 984-1001. doi: 10.17051/ilkonline.2018.419349

Çokluk, Ö. Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve lisrel uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Dilidüzgün, Ş. (2010). *Metindilbilim ve Türkçe Öğretimi*. İstanbul: Morpa Kültür

Dökmen, Ü. (1994). *Okuma Becerisi, İlgisi ve Alışkanlığı Üzerine Psiko-Sosyal Bir Araştırma*. Ankara: MEB.

Durmuş, G. (2015). Masaldan Şiire ve Hikâyeye Cahit Sıtkı'nın Abbas Hikâyesini Metinselaşkınlık İlişkileri Kuramı'na Göre Anlamlandırma. *FolklorEdebiyat*, 21(84), 223-232. <https://dergipark.org.tr/download/article-file/540692>

Durmuş, G. (2017). Metinsel Aşkınlık İlişkileri Kuramına Göre Düzenlenen Metin İşleme Süreçlerinin Okuduğunu Anlama Becerisine ve Okuma Tutumuna Etkisi. *Turkish Studies*, 12(6), 277-368. doi: 10.7827/TurkishStudies.11486

Durmuş, G. (2018). Ortaokul 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki (2017) Okuma Etkinliklerinin Metinlerarasılık Açısından Değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 13(11), 505-542. doi: 10.7827/TurkishStudies.13362

Eco. U. (2011). *Genç Bir Romancının İtirafları*. İstanbul: Kırmızı Kedi Yayınevi.

Ekiz, T. (2007). Alımlama Estetiği Mi Metinlerarasılık Mı?. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 47(2), 119-127. Erişim adresi: <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/26/920/11481.pdf>

Epçaçan, C. (2009). Okuduğunu Anlama Stratejilerine Genel Bir Bakış. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 207-223 Erişim adresi: http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt2/sayi6pdf/epcacan_cevdet.pdf

Epçaçan, C. (2018). Okuma ve Anlama Becerilerinin Öğretim Sürecine Etkisi Üzerine Bir Değerlendirme. *Turkish Studies*, 13(19), 615-630. doi: 10.7827/TurkishStudies.14123

Göçer, A. (2012). Türkçe Öğretmen Adaylarının Yetizleme Çalışmalarıyla Oluşturdıkları Metinlerin Metinlerarasılık: Dilsel Metinlerin Kullanımı Açısından İncelenmesi. *International Online Journal Of Educational Sciences*, 4(1), 184-195. Erişim adresi: <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423904341.pdf>

Göğüş, B. (1978). *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi*. Ankara: Gül.

Gökalp Alpaslan, G. G. (2006). Metinlerarası İlişkiler Bağlamında Cumhuriyet Dönemi Türk Şiirine Genel Bir Bakış. Yunus Koç, Serdar Sağlam, Cahit Gelekci (Ed.), *I. Türkiyat Araştırmaları Sempozyumu Bildirileri* (127-152) içinde. Ankara: Hacettepe Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.

Göksel, Nil. (2006). Unutma, Parodi ve İroni. *FLSF (Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi)*, 1, 131-140. <http://www.flsfdergisi.com/sayi1/131-140.pdf>

Göktürk, A. (1997). *Okuma Uğraşı*. İstanbul: YKY

Göktürk, A. (1998). *Söztün Ötesi*. İstanbul: YKY

Görmez, A. (2007). Hacivat ve Karagöz Neden Öldürüldü? Filmi ile Rosencrantz ve Guildenstern Öldüler Oyunu Arasında Metinlerarasılık İzleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 47-63. Erişim adresi: <http://e-dergi.atauni.edu.tr/ataunisobil/article/view/1020000392>

Grabe, W. ve Stoller, F. L. (2013). *Teaching and Reseraching Reading*. Ney York: Routledge.

Güler, V. (2018). *Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Metinlerinde Metinlerarasılık*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>

Güleryüz, H. (2004). *Yaratıcı Beyin Gücü ve Okuma Yetişiği*. Ankara: Tek Ağaç Yayınları.

Günay, D. (2001). *Metinbilgisi*. Ankara: Multilingual Yayınları.

Gündüz, O. ve Şimşek, T. (2011). *Anlama Teknikleri 1 Uygulamalı Okuma Eğitimi El Kitabı*. Ankara: Grafiker.

Gündoğdu, A. E. (2012). Metinlerarasılık Bağlamında Tahsin Yücel'in "Yalan" Adlı Romanı. *Turkish Studies*, 7(4), 1893-1903. doi: 10.7827/TurkishStudies.3470

Güneş, F. (2007). *Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayınları.

Güneş, F. (2009). *Hızlı Okuma ve Anlamı Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayınları.

Güneş, F. (2013). Türkçede Metin Öğretimi Yerine Metinle Öğretim. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 6(11), doi: 603-637. doi.org/10.14520/adyusbd.454

Güneş, F. (2014). *Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Gürses Akbaykal, İ. (2013). *Transgresyon ve Anarşi: Fotoğrafta Aşırılığın Estetiği*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>

Halliday, M. A. K. and Hasan, R. (1989). *Language, Context and Text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Hong Kong: Oxford.

Hart, C. (2017). Metaphor and intertextuality in media framings of the (1984–1985) British Miners' Strike: A multimodal analysis. *Discourse & Communication*, 11(1), 3-30. doi: 10.1177/1750481316683291

Iser, W. (1978). *The act of reading*. London: London and Henley.

Işıksalan, N. (2007). Postmodern Öğreti ve Bir Postmodern Roman Çözümlemesi: Kara Kitap / Orhan Pamuk. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 419-466. Erişim adresi: <https://easiv.anadolu.edu.tr/xmlui/handle/11421/380>

İmer, K., Kocaman, A., Özsoy A. S. (2011). *Dilbilim Sözlüğü*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi.

İnce, M. Gözütok, F. D. (2017). Türkçe 6, 7, 8. Sınıf Ders Kitaplarının Pısa Okuma Becerilerine Göre İncelenmesi. *Turkish Studies*, 12(33), 213-225. doi: 10.7827/TurkishStudies.12782

Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26. doi: 10.3102/0013189X033007014

Kalem, G. N. (2018). Yalnızlar İçin Çok Özel Bir Hizmet Romanında Metinlerarası Unsurlar. *Söylem Filoloji Dergisi*, 3(1), 50-65. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/download/article-file/492457>

Karabay, A. (2012). *Eleştirel Okuma-Yazma Eğitiminin Türkçe Öğretmeni Adaylarının Akademik Başarılarına ve Eleştirel Okuma-Yazma Düzeylerine Etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>

Karatay, H. (2009). Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(19), 58-80. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/download/article-file/154655>

Karatay, H. (2010). Türkçe Dersi Öğretim Araçlarında Yapılandırmacılık: Metinlerarasılık. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(14). 155-178. Erişim adresi: <http://sbed.mku.edu.tr/article/view/1038000634>

Karatay, H. (2014). *Okuma Eğitimi Kuram ve Uygulama*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Kıran, Zeynel ve Ayşe (Eziler) Kıran (2000). *Yazınsal Okuma Süreçleri (Dilbilim, Göstergebilim ve Yazınbilim Yöntemleriyle Çözümlemeler)*. Ankara: Seçkin Yayınları.

Kintsch, W., & Van Dijk, T. A. (1978). Toward a Model of Text Comprehension and Production. *Psychological review*, 85(5), 363-394. doi: 10.1037/0033-295X.85.5.363

Kline, R.B. (2005). *Principles and practice of structural equation modelling*. New York: Guilford.

Kolcu, S. (2017). *Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarının Metinlerarasılık Niteliği Üzerine Bir Değerlendirme*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>

Korkmaz, f. (2017). Metinlerarası İlişkilerin Klasik Retorikteki Kökeni Üzerine Bir Araştırma. *Hikmet Akademik Edebiyat Dergisi*, 3(7), 71-88. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/download/article-file/312985>

Köker, S. ve Ateş. Ö. F. (2016). Edebiyat-Sinema İlişkisi Bağlamında Köfte Yağmuru Filminin Yeniden Yazmak ve Metinlerarasılık Yöntemine Göre Çözümlemesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(42), 275-288. Erişim adresi: http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt9/sayi42_pdf/1dil_edebiyat/koker_saniye_omerfarukates.pdf

Köksal, K. ve Ünal, E. (2008). Metinler Arası Okumanın Okuduğunu Anlamaya Etkisi. *Electronic Journal of Social Sciences*, 7(26), 154-169. Erişim adresi: <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423879155.pdf>

Krashen, D. L. (2004). *Power of Reading Insights from the Research*. Westport: Libraries Unlimited.

Kristeva, J. (1980). The Bounded Text. Leon Roudiez (Ed.), *Desire in Language: A Semiotic Approach to Literature and Art by Julia Kristeva* içinde (36-63), New York: Columbia University Press.

Kristeva, J. (1986). Word, Dialogue, and The Novel. Moi, T. (Ed.), *The Kristeva Reader* içinde (35-61). New York: Columbia University Press.

Kristeva, J. (2014). *Korkunun Güçleri İğrençlik Üzerine Deneme*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Kurtuluş, M. (2009). Ağrı'dağı Efsanesi'nden Sözlü Edebiyata" Metinlerarası" Bir Yolculuk. *Millî Folklor*, 21(83), 62-69. Erişim adresi: <http://repository.bilkent.edu.tr/handle/11693/22516>

Manguel, A. (2002). *Okumanın Tarihi*. İstanbul:YKY.

MEB (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu-6, 7 ve 8. Sınıflar*, Ankara: Meb Yayınları. Erişim adresi: mufredat.meb.gov.tr

MEB (2019). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*, Ankara: Meb Yayınları. Erişim adresi: müfredat.meb.gov.tr

Okumuş, F. (2017). La La Land Filminin Metinlerarası Evrende Göğe Yükselişi. *Selçuk İletişim*, 10(1), 320-334. doi: 10.18094/josc.306480

Okur, A. (2013). *Yaşam Boyu Okuma Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Ögeyik, M. C. (2008). *Metinlerarasılık ve Yazın Eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Özbay, Murat. (2008). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri I*. Ankara: Öncü Kitap.

Özdamar, K. (2004). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi (çok değişkenli analizler)*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.

Özdemir, E. (1983). *Okuma Sanatı Ne Okumalı Nasıl Okumalı*. İstanbul: İnkılap Yayınevi.

Özdemir, E. (2005). *Eleştirel Okuma*. Ankara: Bilgi Yayınevi.

Özdemir, Y. (2017). “Okumadan Önce, Okuma Esnasında, Okumadan Sonra Düşün” *Stratejisinin Okuduğunu Anlama Becerisine Etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi), On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>

Özyön, A. (2018). Turgay Nar’ın Çöplük Adlı Oyununun Dinsel ve Mitolojik Unsurlar Bağlamında Analizi. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 13(2), 201-213. doi: 10.17550/akademikincelemeler.409832

Parla, J. (2018). *Don Kişot’tan Bugüne Roman*. İstanbul: İletişim Yayıncılık.

RAND (2002). Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension. Snow, C. (Yay. Haz.) RAND Corporation.

www.rand.org/pubs/monograph_reports/MR1465.html

Rızvanoğlu, E. (2007). *Söyleşimcilik, Metinlerarasılık: Bakhtin, Kristeva, Barthes*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>

Rifat, M. (1990). *Dilbilim ve Göstergebilimin Çağdaş Kuramları*. İstanbul: Düzlem Yayınları.

Rifat, M. (1999). *Gösterge Eleştirisi*, İstanbul: Kaf Yayıncılık.

Rifat, M. (2008). *Yaklaşımlarıyla Eleştiri Kuramcıları*. İstanbul: Sel Yayıncılık.

Robson, C. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri Gerçek Dünya Araştırması*. Ankara: Anı.

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

Sazyek, H. (2006). ‘Kolaj’ ve Romandaki Yeri. Kitaplık, 92, 92-99. Erişim adresi: http://hakansazyek.com/files/Kolaj_ve_Romandaki_Yeri.pdf

Smith, C. S. (2003). *Modes of Discourse The Local Structure of Text*. New York: Cambridge.

Subaşı Uzun, Leyla (2006). “Öğrencilerin Yazılı Anlatım Sürecindeki Metinleştirme Sorunları”, *II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu Bildirileri* (693-701) içinde. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.

Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. Türk Psikoloji Yazıları, 3(6), 49-74. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/profile/Nebi_Suemer/publication/281981476_Yapidotlessal_esitlik_modelleri_Temel_kavramlar_ve_ornek_uygulamalar/links/5678718208aebcdda0ebd8df/Yapidotlessal-esitlik-modelleri-Temel-kavramlar-ve-oernek-uygulamalar.pdf

Şahin, Y. (2011). *Okuma Eğitimi*. Konya: Eğitim Akademi.

Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S.(2001). *Using multivariate statistics (5th Ed.)*. USA: Pearson.

Taş, S. (2015). *Yan-Metinsellik ve Metinlerarasılık Odağında Yeniden Çeviriler: İki Distopik Roman*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İzmir. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>

Tsakona, V. (2018). Intertextuality and/in political Jokes. *Lingua*, 203, 1-15. doi: 10.1016/j.lingua.2017.09.003

Temizkan, M. (2008). Bilişsel Okuma Stratejilerinin Türkçe Derslerinde Bilgiye Dayalı Metinleri Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 129-148. Erişim adresi: <http://gefad.gazi.edu.tr/article/view/5000078589/5000072810>

Temizkan, M. (2011). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Temel Dil Becerilerinden Okuma İle İlgili Kavramları Öğrenme Düzeyleri ve Kavram Yanılgıları. *Dicle Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 29-47. Erişim adresi: http://zgefdergi.com/Makaleler/1134420944_17_03_Temizkan.pdf

Temizyürek, F., Çolakoğlu, B. K. ve Coşkun, S. (2013). Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıklarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(2), 114-150. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/download/article-file/256158>

Titon, J. T. (1995).Text. *The Journal of American Folklore*, 108(430), 432-448 Erişim adresi: <https://www.jstor.org/stable/541655>

Tracey, D. H ve Mandel Morrow, L. (2017). *Okumaya Genel Bir Bakış*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Türkben, T. ve Temizyürek, F. (2018). Etkileşimsel Okuma Modelini Temel Alan Türkçe Öğretiminin Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerine Etkisi. *Turkish Studies*, 13(4), 1327-1268. doi: 10.7827/TurkishStudies.12982

Türkel, A. ve Ünlücömert, N. (2013). Öğretici Metinlere Yönelik Yaratıcı Okuma Uygulaması Örneği ve Sürece İlişkin Öğrenci Görüşleri. *Turkish Studies*, 8(12), 1345-1358. doi: 10.7827/TurkishStudies.5891

Uyanık, S. (2009). Dede Korkut Anlatmalarında Metinlerarası Söylem. *Millî Folklor*, 21(83), 30-40. Erişim adresi: <http://www.millifolklor.com/PdfViewer.aspx?Sayi=83&Sayfa=27>

Ülper, H., Yaylı, D., & Karakaya, İ. (2013). Okur Özyeterlik Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 85-100. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/332735637_Okur_Ozyeterlik_Olceginin_Gelistirilmesi

Ülper, H. (2017). *Okuma Anlamlandırma Becerilerinin Kazandırılması*. Ankara: Nobel Yayınları.

Ünal, E. [Emre]. (2007). *Metinlerarası Okumanın Okuduğunu Anlamaya Etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim bilimleri Enstitüsü, Ankara. Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>

Ünal, E. [Evrin]. (2006). *İlköğretim Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Becerileri İle Okuduğunu Anlama Ve Okumaya İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>

van Den Broek. (1994). Comprehension and memory of narrative texts: Inferences and coherence. Gernsbacher M. A. (Ed.). *Handbook of psycholinguistics* içinde (539–589). San Diego: Academic Press.

Van Dijk, T. A., Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.

Vice, S. (1997). *Introducing Bakhtin*. Manchester University Press.

Wells, K. (2018). *Improving Student Reading Comprehension*. (Yayımlanmamış doktora tezi.) Brenau University. ABD

Worton, Michael. (1986). Intertextuality: to Inter Textuality or to Resurrect it?. ed. Kelleyand, D. ve Llasera, I. *Cross- References: Modern French Theory and the Practice of Criticism* içinde (14-23). England: Society for French Studies

Xue, W. ve Zhao R. (2018). Intertextuality in Reading Teaching. *3rd Annual International Conference On Education Science And Education Management (ESEM 2018)* (166-168) içinde. Wuhan-China.

Yıldız, C. (Ed.). (2013). *Yeni Öğretim Programına Göre Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, E. (2010). *Uygulamalı Metin Bilgisi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Yılmaz, V. ve Çelik, H. E. (2009). *LISREL ile yapısal eşitlik modellemesi-1*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Yüksel, H. G. (2007). Anlatısal Metinler ve Kısa Öykü. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 153-174. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/download/article-file/321737>

http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5c100b3e92c622.51140836

<https://www.britannica.com/biography/Michael-Riffaterre> (Erişim tarihi 23.12.2018)

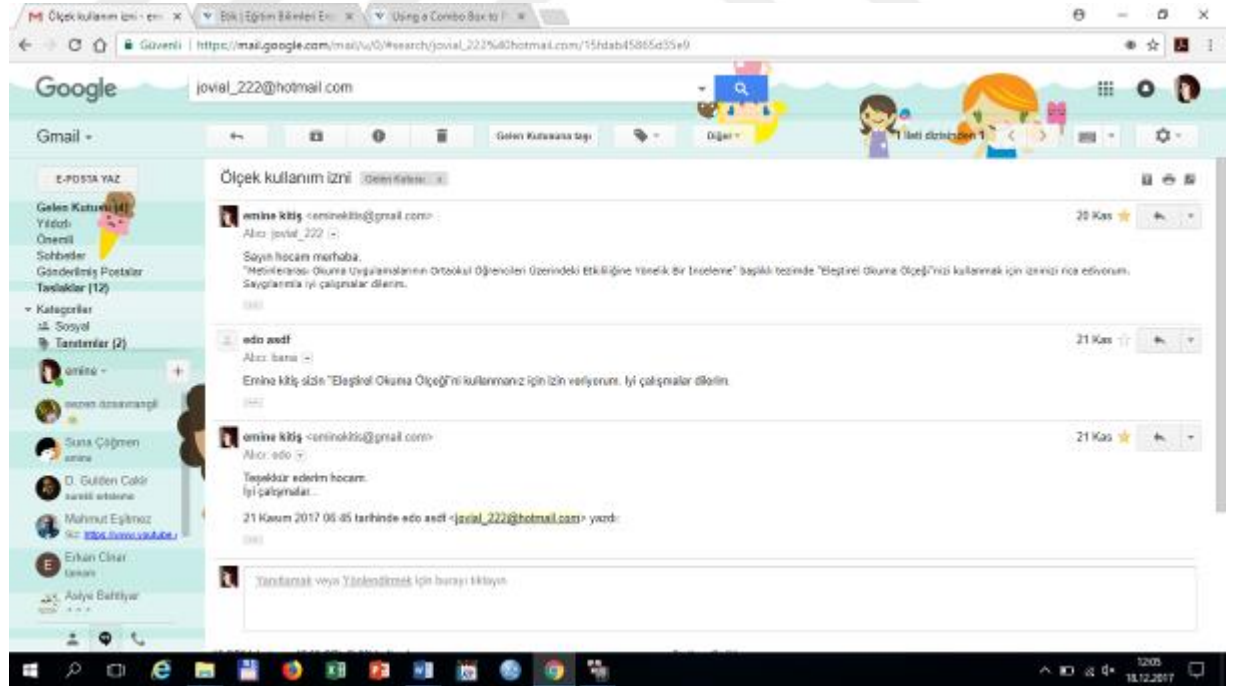
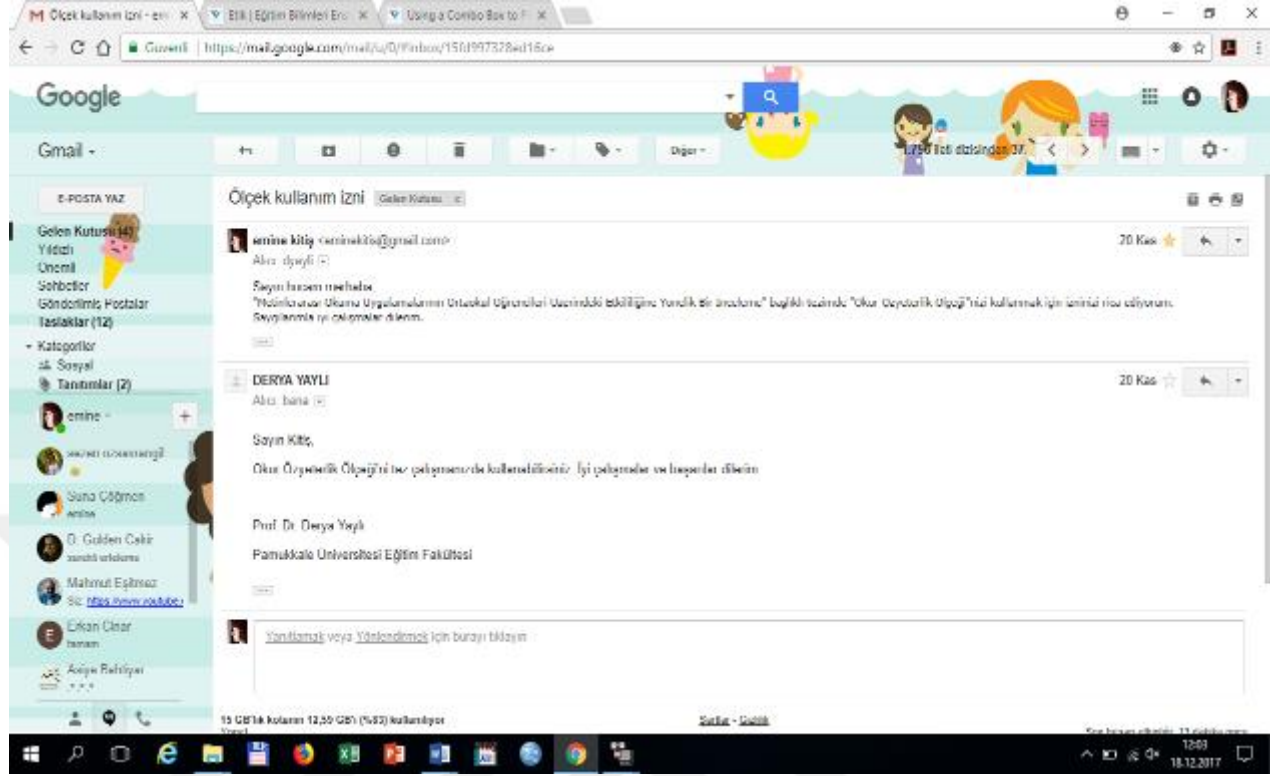
EKLER

Ek 1.

ÖĞRENCİNİN AKADEMİK ÖZGEÇMİŞİ

Kişisel Bilgiler			
Adı ve Soyadı	Emine Kitiş		
E-postası/Web Sayfası	eminekitis@pau.edu.tr		
Bildiği Yabancı Diller	İngilizce		
Uzmanlık Alanı	Türkçe öğretimi		
Öğrenim Bilgileri			
	Üniversite	Bölüm/ ABD	Yıl
Lisans	Ege Üniversitesi	Halkla İlişkiler ve Tanıtım	2000-2004
Lisans	Dokuz Eylül Üniversitesi	Türkçe Öğretmenliği	2005-2009
Yüksek Lisans	Pamukkale Üniversitesi	Türkçe Eğitimi	2011-2013
YL Tez Başlığı	Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet		
YL Tez Danışmanı	Prof. Dr. Derya Yaylı		
Akademik Eserler			
Pehlivan, A., Aydın, İ. S., Kitiş, E., & Ozdemir, E. E. (2019). Metaphoric Perceptions Of Pre-Service Teachers Studying İn Language Teaching Towards Concept Of Writing (Composition). <i>International Online Journal Of Educational Sciences</i> , 11(2). 269-284.			
Pehlivan, A., Aydın, İ. S., Kitiş, E., Özdemir E. E. (2018). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazı (Kompozisyon) Kavramına İlişkin Metaforik Algıları. 11. Uluslararası Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Kurultayı (Özet Bildiri/Sözlü Sunum). Ankara			
*Kitiş, Emine. (2017). "Türkçe Ders Kitaplarında Metinlerarası Okumaya Yönelik Bir İnceleme." <i>İdil Sanat ve Dil Dergisi</i> 6(39), 2999-3009.			
Kitiş Çınar Emine,Türkel Ali (2017). Türkçe Öğretmen Adaylarının Salkım Yöntemine İlişkin Görüşleri. <i>Journal Of Turkish Studies</i> , 12(6), 565-576., Doi: 10.7827/Turkishstudies.11560			
Kitiş Çınar Emine,Uslu Yardımcı Esra (2015). Aziz Nesin'in Şimdiki Çocuklar Harika Kitabıyla Zehra İpşiroğlu'nun Şimdiki Çocuklar Hâlâ Harika Kitabının Çocuk Kitaplarında Bulunması gereken İç ve Dış Yapı Özellikleri Açısından Karşılaştırılması. <i>International Journal Of Languages' Education And Teaching</i> , UDES 2015, 686-705.			
Yaylı Derya,Kitiş Çınar Emine (2015). Hizmet Öncesi Türkçe Öğretmenlerinin Özyeterlik İnançları Üzerine Boylamsal Bir Çalışma. <i>Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi</i> , 1(2), 35-45.			
Yaylı Derya,Kitiş Çınar Emine (2014). Ortaokul Türkçe Ders Kitapları Görsellerinde Toplumsal Cinsiyet. <i>Turkish Studies</i> , 9(5), 2075-2096.			
*Kitiş Çınar Emine (2017). Türkçe, Ders Kitaplarında Metinlerarası Okumaya Yönelik Bir İnceleme. <i>4th International Congress on Education, Distance Education and Educational Technology-Icdet (özet/sözlü sunum)</i>			

Ek 2. Ölçek Kullanım İzinleri



Ek 3. Eleştirel Okuma Ölçeği

SEÇENEKLER SORULAR	Her zaman	Genellikle	Ara sıra	Nadiren	Hiç
1.Okumaya başlamadan önce okunacak metnin başlıklarını ve alt başlıklarını incelerim.					
2.Okuduklarımın ana fikrini çıkarabilirim.					
3.Okuduklarımı zihnimde özetlerim.					
4.Okuduğum metin hakkında tartışabilirim.					
5. Okuduğum metinde geçen yeni bilgileri mutlaka araştırırım.					
6.Okuduğum metni daha önce aynı konuda okuduğum metinlerle karşılaştırırım.					
7. Okuduğum metinlerdeki yanlışları hemen fark ederim					
8.Okuduğum metnin sonunu merak ederim.					
9.Niçin okuduğumun farkında olarak okurum.					
10. Okuduklarımın doğru olup olmadığını araştırırım.					
11.Okuduklarımı kendi cümlelerimle ifade ederim.					
12. Okuduklarımı arkadaşlarımla tartışırım.					
13. Okuduğum metinle ilgili olarak soru hazırlamak beni sıkıyor.					
14.Okurken küçük notlar alırım.					
15. Herhangi bir metni okuduktan sonra, bu metin daha farklı nasıl yazılabilir diye düşünürüm.					
16. Okuduğum metinle resimlerinin arasındaki tutarsızlığı fark ederim.					
17. Bir metni okurken öğretmenime sormak üzere, metinle ilgili not alırım.					
18. Okuduklarımın mutlaka konusunu belirlerim.					
19.Okuduğum metinlerin benzer ve farklı yönlerini belirlemek çok hoşuma gider.					
20.Öyküleri okurken kahramanların yerine kendimi koyarak okurum.					
21.Metni okuduktan sonra “okuduğumdan ne anladım?” diye kendime sorarım.					
22.Okuduklarımın doğruluğunu merak ederim.					

Ek 4. Okur Özyeterlik Ölçeği

Maddeler	1	2	3	4	5
1. Metnin ana düşüncesini bulabilirim.					
2. Metindeki sözcükleri güçlük çekmeden okuyabilirim.					
3. Okurken sonra gelebilecek olan ifadeyi tahmin edebilirim.					
4. Okurken bağlaçla bağlanmış iki cümle arasındaki anlamsal ilişkiyi kurabilirim.					
5. Okuduğum metindeki bilgilerin doğruluğunu değerlendirebilirim.					
6. Okurken yanlış yazılmış sözcüklerin doğru biçimlerini çıkartabilirim.					
7. Metni okurken kavrayıp kavramadığımı kontrol edebilirim.					
8. Okurken metnin yapısal özelliklerini fark edemem.					
9. Okurken cümledeki noktalama işaretlerinin anlamsal işlevini anlayabilirim.					
10. Metni okuduktan sonra metni özetleyemem.					
11. Sesli okurken metindeki tüm sözcükleri doğru biçimde seslendirebilirim.					
12. Metindeki bilgilere ilişkin yorum yapabilirim.					
13. Okurken cümleler arasındaki dil bilgisel ilişkileri kurabilirim.					
14. Metindeki sözcükleri akıcı biçimde okuyamam.					
15. Okurken metinde söylenen bilgilerden söylenmeyen bilgileri çıkartabilirim.					
16. Okurken metnin bölümleri arasında anlamsal ilişkiler kurabilirim.					
17. Okurken sözcüklerin cümledeki anlamsal rolünü fark ederim.					
18. Okurken konu bilgimle metindeki bilgiyi etkileşime sokabilirim.					
19. Metni okurken metnin türünü fark edebilirim.					
20. Okurken arka arkaya gelen cümleler arasındaki anlamsal ilişkileri kurabilirim.					
21. Okurken metni kavrayıp kavramadığımı anlayabilirim.					
22. Okurken cümlelerin yapısal özelliklerini fark edebilirim.					
23. Okumaya başlamadan önce okuma amacımı belirleyebilirim.					
24. Okurken eksik yazılmış sözcüklerin tam biçimlerini çıkartabilirim.					
25. Okurken okuduğum yerleri aklımda canlı tutabilirim.					
26. Metni okuma amacıma uygun bir biçimde okuyabilirim.					
27. Okurken ardından gelebilecek olan sözcüğü tahmin edebilirim.					
28. Metindeki önemli bilgiyle önemsiz bilgiyi ayırabilirim.					
29. Metindeki neden sonuç ilişkilerini kuramam.					

30. Metni okurken dikkatimi okuma boyunca canlı tutabilirim.					
31. Okuduğum metindeki sözcüklerin ve sözcük öbeklerinin mecazi anlamını kavrayamam.					
32. Okurken metindeki örtük anlamı çıkartabilirim.					
33. Okurken metnin konusuyla ilgili dünya bilgimi kullanabilirim.					
34. Okurken ardışık olmayan cümleler arasındaki anlamsal ilişkileri kurabilirim.					
35. Okuduğum metindeki bilgileri eleştirebilirim.					
36. Okurken metne ilişkin kafamda sorular oluşturabilirim.					



Ek 5. Metinlerarası Okumaya Yönelik Yarı Yapılandırılmış Öğrenci

Görüşme Formu

Soru 1: Türkçe ders kitaplarınızda kullanılan metinler okunmadan önce yapılan çalışmalar sana ne gibi katkılar sağladı? Açıklar mısın?

Soru 2: Türkçe ders kitaplarınızda kullanılan metinlerin daha önce okuduğun metinlerle ve bilgilerle ilişkilendirilmesi sana neler kazandırdı?

Soru 3: Türkçe ders kitaplarınızda kullanılan metinlere yönelik yapılan etkinliklerden ilgini çekenler hangileriydi? Örneklerle ve nedenleriyle açıklar mısın?



Ek 6. Birinci hafta etkinlikleri

YÜKSEK EVDE OTURANIN TÜRKÜSÜ



- Metnin başlığından ve yandaki verilen karikatürlerden metnin içeriği hakkında tahmin yürütüp arkadaşlarınız ile tartışınız.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

YÜKSEK EVDE OTURANIN TÜRKÜSÜ

Evleri yüksek kurdular,
Önlerinde uzun balkon;
Sular aşağıda kaldı,
Aşağıda kaldı ağaçlar

Evleri yüksek kurdular.
On bin basamak merdiven;
Bakışlar uzakta kaldı,
Uzakta kaldı dostluklar.

Evleri yüksek kurdular,
Cama, betona boğdular.
Usumuzdaydı unuttuk;
Topraktan uzakta kaldı,
Toprağa bağlı olanlar.

GÜLTEN AKIN



◦ İzlediğiniz animasyon ve okuduğunuz şiir arasında ne gibi benzerlikler kuruyorsunuz? Doğada gerçekleşen değişimler hakkında ne düşünüyorsunuz?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Babil Kulesi Efsanesi

Müslümanlık, Hristiyanlık gibi dinlerin gelmesinden çok önceleri insanlar doğal olayları açıklamak için kendilerine Tanrılar yaratmışlar. Örneğin yağmur yağıp şimşekler çaktığında gökyüzünde tanrıların kılıçlarıyla dövuştüklerine inanırlarmış.

Eski medeniyetlerden biri olan Sümerler de yükseklerle taparlar, yeryüzü ile gökyüzünü bağlayan kutsal bir ağacın varlığına inanırlarmış ve bu ağacı simgelesin diye Tanrı Dağı dedikleri yüksek bir kule kurmaya karar vermişler. Zamanımızdan 5.000 yıl kadar önce yaptıkları bu kule 90 metre genişlikte ve 90 metre yüksekliğe sahip 7 katlı bir binaymış, tabii o zamanlar için çok yüksek bir kuleymiş.

Bugün o kuleden geriye hiçbir şey kalmamış ama efsaneye göre Tanrı, kendisine ulaşmaya çalışan insanların kendini beğenmişliğine kızmış ve o zamana kadar aynı dili konuşmakta olan insanların dillerini karıştırmış ve her birine ayrı bir dil vermiş. Böylece insanlar birbirlerini anlayamamış ve birbirlerine yabancılaşmışlar.

ETKİNLİK 3

Bu efsanedeki yüksek kule ve insanların başına gelenlerle okuduğunuz şiir arasında benzerlik var mıdır?

Düşüncelerinizi kısaca anlatınız.

Ek 7. İkinci hafta etkinlikleri



VELCRO - CIRT CIRT

1941'de İsviçreli tarım mühendisi George de Mestral (1907-1990, Corc de Mestral) Aİpler'de köpeğini gezdirdikten sonra eve döndüğünde yüzlerce dulavrat otu tohumunun pantolonuna ve köpeğinin tüylerine yapıştığını fark edip şaşırdı. Tohumları çıkardıktan sonra, de Mestral merakla tohumların bir kısmını mikroskobun altına yerleştirdi ve tohumların hayvan postu gibi ilmekli şeylere tutunacak biçimde yüzlerce minik kancaya evrildiğini ve böylece bitkinin kırsal alanda yayılmasına yardımcı olduğunu fark etti. Meraklı mühendis de Mestral doğanın bu mucizesinin iki malzemeyi geçici güvenli bir şekilde birbirine yapıştırma yöntemi olarak da kullanılabileceğini anladı. Bunun üzerine ilmekleri ve kancaları iki farklı madde üzerinde yeniden oluşturma bir yolunu aramaya koyuldu.

On yıl boyunca de Mestral boş zamanlarında deneyler yaptı ama fikrini destekleyecek birini bulamadı. Sonunda dokuma endüstrisinin merkezi olan Fransa Lyon'a (Lyon) gitti ve orada bir şirketi, biri kancalı diğeri ilmekli iki pamuk şerit üretmeye ikna etti. Ancak pamuğun bu iş için çok zayıf bir malzeme olduğu ve hemen parçalandığı anlaşıldı. De Mestral bir kez daha destekten yoksun kalmıştı ama ürettiği prototip (ilk örnek) işe yaradı ve 1951'de başvurduğu patent 1955'te kendisine verildi. Hevesi tazelenen mühendis çok daha sağlam olan naylon'a yöneldi ama kancaları ilmeklerle aynı hizaya dizmeyi beceremediği için tasarım işe yaramadı. Sonra bir gün tam vazgeçmek üzereyken yaptığı icada bir şans daha verdi. İlmekli iki naylon şerit aldı ve kanca yapmak için bir tarafını makasla kırarak aynı hizaya getirip getiremeyeceğini görmek istedi.



Yöntem işe yararmış ve de Mestral ürününü imal etmenin bir yolunu bulmuştu. Bir yıl sonra ürününü piyasaya sunmaya hazırды. Ancak beklediği ilgiyi görmedi, zira Velcro (Velkro) [Fransızca kadife anlamındaki "velours" (vüluğ) ve kanca anlamındaki "crochet" (kroşe) sözcüklerinden türetilmişti.] ürünü arta kalan malzeme ruloları gibi görünüyordu. Bunun yanında, fermuar ve ayakkabı bağcığı çoktan icat edilmişti ve her ikisi de mükemmel çalışıyordu. Yalnızca kapılmayan de Mestral ürününü Amerika'ya götürdü ama orada da benzer bir tepkiyle karşılaştı. Kullanım alanı arayışından vazgeçmeyen mucit, geliştirmekte olan havacılık endüstrisine yöneldi ve astronotların uzay giysilerini kolayca giyip çıkarabilmeleri için Velcro bağlacından yararlanabileceklerini fark etti. Onu kısa bir sonra dalgıç kıyafeti üreticileri takip etti ve Velcro çok geçmeden kayak giysileri ve diğer spor donanımlarında da kullanılmaya başlandı.



Başlangıçta "fermuarsız fermuar" diye pazarlanan Velcro zamanla çocuk giyim ürünlerinde kullanılmaya başlandı ve 1960'ların ortalarında de Mestral'ın fabrikası yılda 60 bin kilometrenin üzerinde Velcro üretir hâle geldi. Mucit 1978'e kadar neredeyse tekel konumundaydı ama patentlerini yenilemeyi unuttunca Çin ve Güney Kore'de üretilen ucuz taklitler hemen piyasaya akın etti. O zamana kadar ürünün orijinal mucidi kendi ülkesinde onurlandırılmış ve ölümünden sonra 1999'da Amerika Onur Listesi'ne dâhil edilmişti. Ve Velcro mucidine 100 milyon doların üzerinde bir servet kazandırmıştı. Dünyanın gördüğü en başarılı buluşlardan biri olan bu icat, kalp ameliyatlarından köpek kıyafetlerine kadar binlerce farklı amaçla kullanılıyor. George de Mestral'ın köpeğini saygıyla selamlıyoruz.

Albert JACK (Albert Cak)
Çeviren: Murat ÇETİNBAKIŞ

Okuduğunuz metinde ve izlediğiniz animasyonda aynı konu farklı anlatım biçimleriyle işlenmiştir. Aralarında nasıl bir ilişki kuruyorsunuz? Yazınız.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Aşağıda verilen özdeyişle okuduğunuz metin arasında nasıl bir bağ kuruyorsunuz? Yazınız.

“Araştırmacılık, herkesin daha önce gördüklerini görüp bunlardan kimsenin düşünmediklerini bulup çıkarmaktır.” **Albert Szent Gyorgyi**

.....

.....

.....

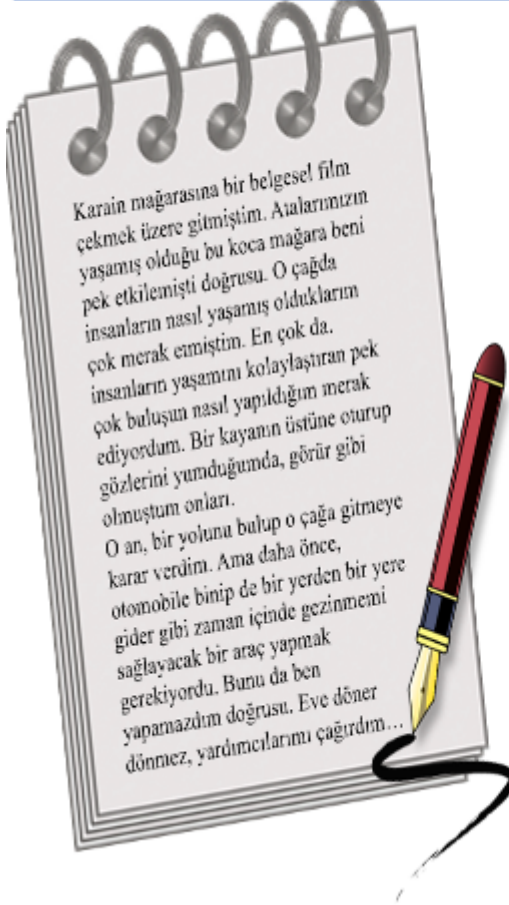
.....

.....

.....

.....

Aşağıda verilen Bilge Adalı'nın “Zaman Bisikleti” adlı kitabının giriş kısmından alınan bölümü okuyunuz. Hayal gücünüzü kullanarak öyküyü tamamlayınız.



.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Ek 8. Üçüncü hafta etkinlikleri

KONUŞMAYI UNUTTUK

Eskiler "Silah çıktı mertlik bozuldu." derlerdi ya, şimdilerde teknolojinin ilerlemesi ile hayatımız internet oldu. Akıllı telefonlar çıktı "konuşmayı unuttuk".

Etrafınıza bir bakın. Öncelikle telefonunuzu elinizden bırakmanız gerekiyor.

Haydi bir gayret.

Çevremize şöyle bir bakalım. Yolda yürüyenlere, araba kullananlara, kafede oturanlara... Yetmez! Çaycıya, çorbacıya, simitçiye... İş adamına, öğretmene, öğrenciye...

Ne görüyorsunuz? Herkesin elinde bir telefon. Facebook, Twitter, Instagram. Birçoğu oyun oynuyor. Hayatımızın ne kadar önemli bir parçası olmuş. Yanımızda birini dövseler başımızı kaldırıp bakmayacağız.

Sohbet mi? O da ne? Unutuldu gitti. İki-üç kişi bir araya gelip kesintisiz sohbet edemez oldu. Utanmasak evde bile aile bireyleri odalardan birbirleriyle mesajlaşarak haberleşecek. Koptuk birbirimizden. Birbirimizle doğal yoldan iletişim kuramıyoruz artık. Seslerimizi unuttuk. Şivemiz kayboldu. Mesaj yazarken güzel Türkçemizi unuttuk.

Haydi bir kendimize gelelim. Başımızı kaldıralım, dünyada, ülkemizde neler oluyor? Farkında olmadığımız ne çok şey var göreceksiniz. Sessize alın az bir telefonunuzu. Hâl hatır sorun. Bir geçmişimize, yaşadığımız güzel günlere bakın. Bir şimdiye...

Bir de geleceği düşleyin. Bizler akıllı telefonların, dizilerin, yarışmaların kölesi olmuşuz. Gençlere bırakacağımız dünya bu mu olacak? Haydi tekrar birbirimizle konuşmaya başlayalım.

Günay ERTUĞ

(yaylahaber.com sitesinden kısaltılarak alınmıştır)



■ Yandaki resimle okuduğunuz metin arasında nasıl bir bağlantı kuruyorsunuz?

ALİ’NİN ÖDEVİ VE KÖSTEBEKLER

(Okuyacağımız metin, Behiç AK’ın “Yaşasın Ç Harfi Kardeşliği” adlı romanından alınmıştır. Bu kitapta, Ali ve ailesinin başından geçen olaylar eşliğinde; sosyal paylaşım sitelerinin ve bilgisayarların, tüketim ağırlıklı yaşam biçimlerinin benimsendiği günümüz dünyası anlatılmaktadır. Aşağıdaki metinde, Ali’nin ödevini hazırlama sürecinde başından geçen olayların anlatıldığı bölüm bulunmaktadır.)

Ali, beşinci sınıftaydı. Dönem ödevini hazırlıyordu. Öğrencilerden söyleşi, hikâye, film veya fotoğraf kullanarak herhangi bir konuyu anlatmaları istenmişti.

Ali cevap vermekten çok, soru sormaya istekli olduğundan “söyleşi”yi seçti.

“Okulda bize sadece sorulara cevap vermeyi öğretiyorlar. Oysa ben soru da sormak istiyorum,” diye tutturmuştu.

Ali’nin aklına o kadar çok soru geliyordu ki! Kafasındaki sorular çeşitlendikçe, düşüncelerinde yeni kapılar açılıyordu.

Öğretmeni Ali’nin bitimsiz soruları karşısında yorgun düşmüştü. “Sadece sorulara cevap ver,” demekten dilinde tüy bitmişti.

Bu ödevin ona iyi geleceğinden emindi. Ali bir anda yüzlerce soru sorma olanağına kavuşmuştu.

Her gün eline kâğıt kalem alarak annesinin peşinde dolaşıyor, Ayla Hanım’ı soru bombardımanına tutuyordu.

Annesi Ayla Hanım, her soruya büyük bir keyifle cevap veriyordu. Suskun Ayla Hanım gitmiş, yerine bambaşka birisi gelmişti.

Rıza Bey hayretle onları dinliyordu. ‘Meğer bizim Ali, neleri gözlüyormuş!’ diye düşünüyordu.

O gün Ali, aniden tuhaf bir şey soruverdi.



“Bahçedeki turp tarlasına neden gazoz şişeleri gömüyorsun?”

Annesinin cevabı basitti.

“Köstebekler toprağın altından gelip turplarımızı aşırıyor. Şişeleri, ağızlarını yukarda bırakarak toprağa gömdüğümüzdeyse bunu yapamıyorlar.”

“Neden? Gazoz şişelerinden korkuyorlar mı?”

“Elbette ki, hayır. Rüzgâr esince, şişelerin ağzından ısıklık sesine benzer bir ses çıkıyor. Bu ses, köstebekleri kaçırıyor.”

Bu cevap Rıza Bey’i yerinden sıçrattı.

“Aman!” diye bağırarak dışarı fırladı; kulağını şişelerin ağzına dayadı. Sevinçle, “Ben de bir yıldır kulağım çınlıyor sanıyordum.” dedi. “Meğer duyduğum, şişelerden çıkan ısıklık sesiymiş!”

Herkesin şaşkın bakışları altında, Rıza Bey bir anda iyileşivermişti.

Doktorların bile çözemediği çetrefilli sorunun cevabı bu kadar basitti ha? Vay canına!

Babası birden, Ali'nin sorularının ne kadar önemli olduğunu fark etti.

Ayla Hanım'a dönerek, "Lütfen yaptıklarınızı anlatın," dedi. "Daha kim bilir ne numaralar dönüyor bu evde?"

Sonra bir kâğıda, "SUSKUNLUK, KULAK ÇINLAMASINA NEDEN OLABİLİR!" diye yazdı. "ÖZELLİKLE KÖSTEBEK, RÜZGÂR VE AYLA HANIM İŞBİRLİĞİ YAPARSA."

Kâğıdı, yemek masasının yanındaki duvara göstere göstere yapıştırdı.

Ali'nin soruları ufuk açıyordu. Rıza Bey bu sayede neler öğrenmemişti ki: Eşinin çatı sularını ıhlamur ağacını sulamak için kullandığını... Aç tavşanlar için bahçe duvarlarına havuçlar koyduğunu...

Rıza Bey, mutluluktan ne yapacağını şaşırmıştı. Ödevini daha kolay yapması için eski dizüstü bilgisayarını Ali'ye hediye ediverdi. Ali sevinçten havalara uçtu.



Bilgisayarı kaplığı gibi aynanın karşısına geçti ve kendi kendisiyle küçük bir söyleşi yaptı.

"Sizce insanlığın en büyük buluşu?"

"Köfte!"

"Gitmek istediğiniz yer?"

"Üç bin beş yüz on yılı."

"Büyüyünce ne olmak istersiniz?"

"Zürafa portreleri çizebilecek kadar uzun olmak."

"Matematiği seviyor musunuz?"

"Kabak çekirdeğini daha çok."

"Hayattaki en büyük korkunuz?"

"Yemekte karnabahar olması."

Ne yazık ki, Ali'nin söyleşileri, kendi kendisiyle yaptığı kadar hızla sonlanmadı. Yeni armağanıyla yazmaya başlayınca, ödev biraz yavaşlamıştı.

Babasının, "Neden?" sorusuna utana sıkıla, "Bilgisayar sadece bir yazı aracı değil ki, aynı zamanda bir iletişim aracı," diye cevap verdi. "İkide bir internete girmekten, yazmaya çok az vakit kalıyor." Anlaşılan Ali, (...) sosyal paylaşım sitelerine epey zaman harcıyordu. Yine de ödevinin sonuna yaklaştığı söylenebilirdi.

Sadece amcası ve dedesiyle söyleşi yapacaktı, o kadar.

Ödevinin kapağındaysa nüfus kâğıdının fotoğrafını kullanmak istiyordu. Ama haftalardır aramasına rağmen, nüfus kâğıdını bir türlü bulamıyordu!

Evin altını üstüne getirdi. Sanki yer yarılmış içine girmişti.

Sonunda, şansına küstü. Yenisini çıkarmaktan başka çare yoktu.

Zar zor babasını ikna etti. Birlikte nüfus dairesinin yolunu tuttular.



İçeri girer girmez nüfus memuru, Ali'yi tanıdı.

"Ali Bey hoş geldiniz!" dedi.

Babası şaşırmıştı.

"Oğlumu nereden tanıyorsunuz?"

"Oğlunuz, oğlumun (...) sosyal paylaşım sitesinden arkadaşı. Sanırım siz de babası Rıza Bey'siniz. Geçenlerde eski dizüstü bilgisayarınızı ona hediye eden Rıza Bey."

Rıza Bey, "Evet," dedi.

"Şaşılacak şey. Nereden biliyorsunuz?"

"Son günlerde sanal âlemde bu konuda çok espri yapılıyor," diye cevap verdi nüfus memuru.

"Hangi konu?"

Nüfus memuru muzipçe gülümsedi. Parmağını bilgiççe havaya kaldırarak, "Eski bilgisayarlarınızı atmayın, oğlunuza hediye edin!" diye sesini yükseltti. "Sayenizde, bu slogan ortaklıklarda dolaşıyor."

Rıza Hoşgörü'nün, internet ortamıyla ilişkisi yok denecek kadar azdı. Gözlerini açarak, "Ben internete sık girmiyorum," dedi. (...)

Nüfus memuru, "Geçen gün patlıcanların dibini tutturmanıza çok güldük. Tabii, kulak çınlamasının köstebeklerle ilişkisi de çok komikti," diye devam etti.

Rıza Bey kaşlarını çatı. Öksürdü.

"Bizim buraya gelme amacımız-"

Nüfus memuru, "Biliyorum," diyerek lafı ağzına tıkayıverdi, "Ali'nin nüfus kâğıdını yenilemek."

Babası şaşkınlıkla önce memura, sonra Ali'ye baktı. Ailenin bütün kirli çamaşırları ortalığa saçılmıştı. Neler oluyordu burada? (...)



Behiç AK

(Yaşasın Ç Harf Kardeşliği'nden kısaltılmıştır.)



Sanal aile...

Okuduğunuz metinler, grdğnz resim ve izlediğiniz animasyonlar hakkında ne düşünüyorsunuz? Benzerlik ve farklılıklar tespit edebildiniz mi? Sosyal medya ve bilgisayar kullanımı hakkında nelere dikkat etmeliyiz? Bir kompozisyon yazınız.



Daha önceden okuduğunuz “Yüksek Evde Oturanın Türküsü” adlı şiir ve şu anda okuduğunuz “Ali’nin devi ve Köstebekler” adlı hikâye arasında benzerlikler var mıdır? İkilili gruplar halinde tartışınız, fikirlerinizi yazınız ve sınıfta arkadaşlarınızla paylaşınız.

Ek 9. Dördüncü hafta etkinlikleri

Aşağıdaki söz hakkında metinden yola çıkarak "iletişimsizlik" konulu bir paragraf yazınız ve arkadaşlarınızla tartışınız.

- "Depresyonun ve yalnızlığın çağında, sabırsızlığın da uyumsuzluğun da dertleri yenmenin de hayata direnmenin de hep beraber gülebilmenin de tek reçetesi iletişimdir. Hapı yutmadan, konuşun." **Can Dündar**

BEN BİR KÜÇÜK KİLİMİM



Duvar Mozaikleri - Eren EYÜBOĞLU

Ben Denizli'nin Çal ilçesine bağlı Civelek köyünde dokunmuş, küçücük bir kilimim (...). Bana seccade veya namazlık diyenler de bulunur. Yanlıştır. Namaz için dokunan kilimlerin kendilerine göre boyları, nakışları olur. Ben onların yanında daha bodur kalırım.

Yiğit adı ile, kilim de ne boyda olursa olsun boyası ve nakışı ile anılır. Söze boyumun ölçüsü ile başlamam boyalarımın solması nakışlarımın silinmesinden ötürüdür. Ben bir kilimim. Üç sene önce dokundum. Dokunduğum günden beri. Dahası var (...) yünlerim boyanmış beri soluyordum. Beni köyde Çatılmışların ortanca gelini dokudu. (...) Tezgâhta tam kırk beş gün durdum. Ortanca gelin her oturuşta en aşağı bir saat, en çok dört saat uğraştı benimle. Ortalama günde iki saatten, kırk beş günde, doksan saat eder. Doksan saatin ancak on saatinde konu komşunun, yahut ev halkından herhangi birisinin ilmiklerime el sürdüğü oldu. Geri kalan her ilmik ortanca gelinin elinden çıkmıştır. Benim örgümde tam on sekiz çeşit boya, on bir çeşit de nakış vardır. Ortanca gelin bundan evvel dokuduğu kilimde ancak sekiz türlü nakış bilirdi. Beni dokurken üç tane daha belledi. Evvela yünlerimin boyanması, sonra da bu yeni bellediği nakışlar yüzünden kaynanası ile ilk defa atıştılar. İhtiyar, yünlerin boyanması için dağ köylerinde nam salmış Duru Kadına göndermek istedi. Gelin; bunun uzun ve masraflı olduğunu, zaten Duru Kadının da seksen seneden beri sekiz boya bellediğini, boyuna onları tekrarlayıp durduğunu söyledi. Kaynana, "Sekiz boya ama en çürüğü seksen yıl dayanan boyası" dedi.

Duru Nenenin boyaları nasıl hazırladığını, ne büyük emeklerle elde ettiğini anlattı:

— Koyu kahverengini elde etmek için, yaşına, başına bakmadan bilmem hangi dağın doruğuna çıkar, oradaki bataklıktan çamur alır. Bu çamurun içine demir dövülürken tezgâhın önüne yığılan kıymıklardan kor. Çamurun içinde bir demir tozu turşusu kurar, fıkır fıkır kaynamasını bekler. Çamur kıvamına geldi mi, yünleri basar. Gene bekler. Yün emeceği kadar emer boyasını, sonra yıkanır, ama bildiğin dere suyu ile yıkanmaz. Kamburların bağındaki kuyudan, kendi eliyle çektiği su ile yıkanır. Bu işler oldu bitti mi, Duru Kadının boyadığı yünün boyası dünya durdukça durur. Güneş mi vurmuş, solmak şöyle dursun, bu boya biraz daha kuvvetlenir. Derede tokaçlanmak mı? Kilimin canına minnet. Suyu sabuna değince solmak laf mı, bir kat daha dirileşir. (...)

Bedri Rahmi EYÜBOĞLU

(Tezek'ten kısaltılmıştır.)

Okuduğunuz hikâyenin yazarı aynı zamanda ünlü bir ressam ve şair olan Bedri Rahmi Eyüboğlu'dur. Hikâyede anlatılanlardan yola çıkarak Bedri Rahmi'nin yandaki tablolarına baktığınızda ne gibi bir bağ kuruyorsunuz? İkili gruplar hâlinde tartışıp yazarak arkadaşlarınızla paylaşınız.



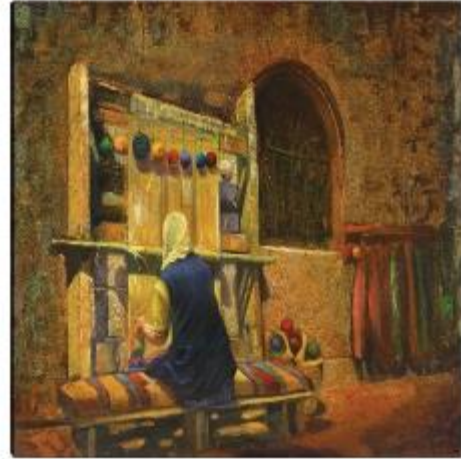
KİLİM ŞARKISININ HİKÂYESİ

Bir zamanlar çoban, yanında çalıştığı ağanın kızına aşık olur. Kız da çobanı sever. Ancak bu işin olması pek mümkün değildir.

Çoban bir gün cesaretini toplar ve ağanın yanına gider konuşur. Çoban bir temiz dayak yer. Ağa kızını çağırır ve sorar. İşin aslını öğrenmek ister. Ancak kız ağadan korktuğu için çobana karşı duygularını açıklayamaz.

Ağa kızını komşu köyden yaşlı ve bekar bir ağa ile sözlendirir. Çeyizler gider. Yaşlı ağa çeyizdeki dokuma kilimlere bakınca sevdâyı görür. Kimseye aşkını anlatamayan kız, içini dokuduğu kilimlere motif motif dökmüştür. Kızın babasıyla konuşan diğer ağa, bu aşka ikna eder babayı ve aşıklar kavuşurlar.

Gerçekten yaşanmış olan bu hikâyeyi duyan sanatçı Fatih Kısaparmak duyduklarından çok etkilenerek «Kilim» adlı şarkıyı hem yazmış hem de bestelemiştir. Kilim Anadolu'nun çok eski tarihlerinden beri özellikle kadınların dertlerini, sevinçlerini, heyecanlarını, isteklerini kısacası söyleyebildikleri ve söyleyemedikleri her şeyi anlattıkları bir araç olmuştur. Özellikle okuma-yazması olmayan insanlar anlatmak istediklerini saatlerce, günlerce, aylarca dokuma tezgahında emek vererek kilimlerdeki özel anlamları olan renk ve motiflerle dile getirmişlerdir.



Aşağıda dinlediğiniz şarkının sözleri bulunmaktadır. Bu şarkı, şarkının hikâyesi ve yandaki resim arasında nasıl bir ilgi kuruyorsunuz, yazınız.

KİLİM

Sevdiğine sözü olan bir kilim dokur
Kilimin dilinden ancak anlayan okur
Sırlarımı verdim sana, sevgimi verdim
Şu gönlümü kilim yaptım, yoluna serdim

Ayıptır, gûnahtır diye kilit vurdular dilime
Aşkı dokudum kilime anlıyor musun
Yetinmedim türkü yaktım gayrı bu canımdan bıktım
Hani senin olacaktım dinliyor musun

Kilim kalbin aynasıdır gönül sesidir
Her nakışı bir duygunun ifadesidir
Kilim sevgiliye çağrı aşka davettir
Kimi renkler şikayettir kimi hasrettir

Ben şu gönül tezgahında kilim dokudum
Erenlerin dergahında aşkı okudum
Töremizde kilim demek ilim demektir.
Kilim sevdadır özlemdir derttir istektir.

Fatih Kısaparmak



	Dulavrat otu: Kötü olaylardan korunma anlamına gelir.		Koç Boynuzu: Bereket, kahramanlık, güç, erkeklik sembolü olarak kullanılmıştır.		Yılan: Kuvveti, ölümsüzlüğü ve dünyanın yaratılışını sembolize eder.
	Yıldız: Mutluluğun sembolüdür.		Saç bağı: Evlilik isteği göstergesidir. Doğum ve çoğalmayı sembolize eder.		Su yolu: Su, yeniden doğuşun, yenilenmenin, yaşamın sürekliliğinin, soyluluk, bilgelik, saflık ve erdemin sembolüdür.
	Tarak: Gücü, kuvveti simgeler.		Akrep: Akrep gibi zararlı hayvanlardan ve ölümden korunmak için kullanılır.		Kırmızı: Güç, hâkimiyet, iktidar, ateş, sıcak, güney yönü anlamında kullanılmıştır.
	Elibelinde: Kadın, annelik, uğur, bereket, mutluluk, neşeyi simgeler.		Muska ve nazarlık: Rengi ve biçimi gözü andıran her motif nazardan korunmayı simgeler.		Siyah: Soğuk, rahatsızlık, ağırbaşlılık, ölüm, yas, kuzey yönü anlamında kullanılmıştır.
					Mavi: Kutsallık, sonsuzluk, uzun yaşam, gök, Tanrı, doğu yönü anlamında kullanılmıştır.
					Beyaz: İyilik, temizlik, masumiyet, mutluluk, bekârlık., batı yönü anlamında kullanılmıştır.
					Sarı: Felaket, kötülük, hastalık, yabancılık düşmanlık gibi kötü anlamların dışında pek çok iyi anlamda da kullanılmıştır anlamında kullanılmıştır.
					Yeşil: Dirilik, bahar, gençlik anlamında kullanılmıştır.

Ben bir kilim dokudum, renk renk, motif motif... Bu kilime bakan benim hikayemi görebilir. Neler mi anlattım.?

Ek 10. Beşinci hafta etkinlikleri



-
- This image shows a full page of white paper with horizontal blue or grey ruling lines, typical of notebook paper. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There is no handwriting or other markings on the paper.

Ek 11. Altıncı hafta etkinlikleri

Bu resmi yapan kişi neyin resmini yapmış olabilir?



Resmi bu şekilde gördüğünüzde aslında resmi yapan kişinin farklı bir şey anlatmaya çalıştığını görüyorsunuz. Buradan hareketle gözle bakmak ile hayal gücüyle bakmak arasındaki farkı anlatan bir paragraf yazınız.



KÜÇÜK PRENS



(Küçük Prens, Fransız yazar ve pilot Antoine de Saint-Exupéry tarafından yazılan ve 1943'te yayımlanan bir uzun öyküdür. Eserde bir çocuğun gözünden büyüklerin dünyası anlatılır. Sahra Çölü'ne düşen pilotun Küçük Prens'le karşılaşması ile başlayan kitap yirmi yedi bölümden oluşur. Öykünün çizimlerini de yazar yapmıştır. Şimdi bu eserin birinci bölümünü okuyacaksınız.)

Altı yaşındayken bir gün, balta girmemiş ormanlar üstüne yazılmış "Yaşanmış Öyküler" adlı bir kitapta müthiş bir resim görmüştüm. Bir hayvanı yutmakta olan bir boa yılanını gösteriyordu. Resmin kopyası işte yukarda.

Kitapta şöyle diyordu: "Boa yılanları avlarını çiğnemediği gibi yutuverirler. Sonra da yerlerinden kımlıdayamaz, sindirimleri için gerekli altı ayı uyumakla geçirirler.

Orman serüvenleri üstüne derin derin düşünmeye başladım. Biraz uğraştıktan sonra ben de renkli bir kalemle ilk resmimi yapmayı başardım.

Aşağıdaki gibiydi:



Yapıtımı büyüklere göstererek resimden korktular mı diye sordum.

Dediler ki, "Şapkadan da korkulur mu hiç?"

Oysa ben şapka değil, bir fili sindirmekte olan bir boa yılanı çizmiştim. Büyükler anlayabilsin diye bu kez ikinci bir resimde boa yılanının içini de çizdim. Büyüklere bir şeyi açıklamazsanız olmaz.

Resim şöyle oldu:



Büyükler boa yılanlarını içten ve dıştan gösteren resimleri bir yana bırakıp tarih, coğrafya, aritmetik ve dilbilgisiyle ilgilenmemi öğütlediler. Böylelikle daha altı yaşında, bana parlak bir gelecek sunan resim sanatından vazgeçtim. İlk iki resmimin uğradığı başarısızlık hevesimi kırmıştı. Büyükler hiçbir şeyi tek başlarına anlayamıyorlar, onlara durmadan açıklamalar yapmak da çocuklar için sıkıcı oluyor doğrusu.

Başka bir iş tutmalıydım, pilotluğa merak saldım. Dünyanın her yerinde biraz uçuş yaptım. Coğrafyanın da bana yararı olmadı değil. Bir bakışta Çin midir, Anzona mıdır ayırt edebilirim. Gece yolunu şaşırıncı bu konudaki bilgisi insana destek oluyor.

Hayatım boyunca bir sürü önemli kişiyle bir sürü ilişkim oldu. Büyükler arasında bir sürü yıl geçirdim. Çok yakından tanıdım onları. Yine de ilk görüşlerim pek değişmedi.

Zekası azıcık parlak görünen birine rastladığımda yanımdan eksik etmediğim ilk resmimi çıkarıyor, deneyimi uyguluyordum. Gerçekten kavrayışlı biri mi değil mi anlamaya çalışıyordum. Ama hepsinin verdiği karşılık birdi:

"Şapka."

Tabii ben de artık onlara ne boa yılanlarından ne balta girmemiş ormanlardan ne de yıldızlardan söz açıyordum. Onların düzeyine iniyordum. Briç, golf, politika, kravat mıravat diyordum. Onlar da böylesine akli başında biriyle tanıştıklarına bayağı seviniyorlardı.

Antoine de SAINT-EXUPÉRY (Antuen dö San-Egzübery)

Çeviren: Cemal SÜREYA ve Tomris UYAR



«Küçük Prens» metniyle izlediğiniz animasyon arasında benzerlikler var mıdır? Çocuk ve yetişkin bakış açılarıyla ilgili bir kompozisyon yazınız.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Ek 12. Yedinci hafta etkinlikleri

KÜÇÜK KARA BALIK

Bir zamanlar annesiyle dereye yaşayan küçük bir karabalık vardı. Bu ırmak dağdaki bir kayadan doğuyor ve vadinin tabanında akıyordu.

Anne ile yavrusu sabahtan akşama dek birbirinin peşine düşer, bazen öbür balıklara karışır, hızlı hızlı küçücük bir mekanda dolaşır dururlardı.

Küçük Kara Balık bir sabah erkenden, daha güneş doğmadan annesini uyandırdı.

- Anneciğim, seninle biraz konuşmak istiyorum.

Annesi uykulu uykulu:

- Yavrucuğum, bula bula bu vakti mi buldun? Daha sonra konuşsak olmaz mı? İstersen gezintiye çıkalım, ne dersin?

-Hayır annecim, artık dolaşamıyorum. Buradan gitmeliyim.

-Mutlaka gitmen mi gerekiyor?

-Evet anneciğim, gitmeliyim.

- Ama sabahın köründe nereye gideceksin?

- Derenin nereye kadar gittiğini görmek istiyorum. Biliyor musun anneciğim, aylardır bu derenin sonu neresi diye düşünüp duruyorum. Ama hâlâ işin içinden çıkamadım. Dün gecedan beri gözüme uyku girmede. Nihayet, gidip derenin sonunu bulmaya karar verdim. Gidip derenin nerede bittiğini öğreneceğim.

- Yavrum, bu derenin ne başlangıcı var, ne de sonu. Hepsi işte şu gördüğün kadar. Bu dere akar da akar, hiçbir yerde bitmez.

Bunu duyan Küçük Kara Balık:

- Nasıl olur sevgili anneciğim, dedi. Her şeyin bir başı, bir de sonu vardır. Tıpkı günün, gecenin, ayın, yılın bir sonu olduğu gibi. Yaşam, gerçekten bu daracık suyun içinde sabahtan akşama kadar yalnızca gidip gelmek mi, hepsi bu mu? Ölene kadar hep bunu mu yapacağız? Yoksa bu evrende başka türlü bir yaşam da var mı? İşte ben bunu anlamak istiyorum anne.

Annesi telaşla:

- Sen aklını mı kaçırdın oğlum? diye sesini yükseltti. Evren, evren diye tutturmuşsun, o da ne demek? İşte senin evrenin burası, şu yaşadığın çevre! Yaşam da işte şu yaşayıp geldiğimiz nokta.

Bu arada tartışmaları duyan komşuları, Küçük Kara Balık ve annesinin etrafına toplanmıştı.

Anne balık sızlanarak:

- Benim küçüğüm var ya, ille de evreni görmeye gideceğim diye tutturdu. Sabahtan beri başımın etini yiyor, boyundan büyük sözler ediyor.

Bunu duyan komşular Küçük Kara Balığa:

- Sen ne biçim konuşuyorsun?

- Şunun kulaklarını iyice çekmeli.

- Kovalım onu buradan! Diyerek tepki gösteriyorlardı.

Küçük balığın onlara söyleyecek sözü kalmamıştı. Artık oradan ayrılmalıydı. Giderken:

- Hoşça kalın arkadaşlar, beni unutmayın, dedi.

Bizim Küçük Kara Balık, çağlayanın sularına kendini bıraktı, küçük bir göle düştü. Var gücüyle suyun içinde yüzdü. Bugüne kadar böylesine çok suyu bir arada görmemişti. Fakat Küçük Kara Balık bunla yetinemezdi daha büyük dünyalara gitmeliydi. Gölden çıkarak büyük bir ırmağa, ırmaktan da denize ulaşmıştı. Küçük Kara Balık hayallerine ulaşmıştı, bu büyük dünya artık onundu.

...

Samet BEHRENGİ



“Küçük” Kara Balık ve “Küçük Prens” adlı metinleri vermek istedikleri düşünce bakımından karşılaştırınız. Aralarındaki benzerlikleri ve farklılıkları bulunuz. Aşağıdaki boşluklara yazınız.

BENZERLİKLER

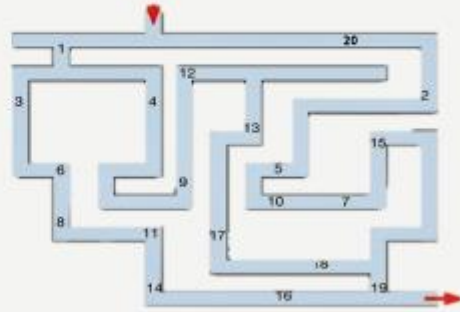
Empty green box with horizontal lines for writing similarities.

FARKLILIKLAR

Empty red box with horizontal lines for writing differences.

Aşağıdaki labirentte Küçük Prens ve Küçük Kara Balık adlı metinlerden alınmış sözcükler verilmiştir. 2 veya 3 kişiden oluşan gruplar oluşturunuz. Grubunuzla birlikte bir yol seçerek çıkışa doğru ilerleyiniz. Seçtiğiniz yol üzerinde karşınıza çıkan kelimelerden en az üçünü kullanarak bir metin yazınız. Yazdığınız metninize uygun bir başlık belirleyiniz ve metni sınıfta sununuz.

- | | |
|--------------|------------------|
| 1. Dere | 14. Sanat |
| 2. Balık | 15. Başarısızlık |
| 3. Av | 16. Dünya |
| 4. Derin | 17. Kitap |
| 5. Düşünce | 18. Yaşam |
| 6. Serüven | 19. Deniz |
| 7. Balıkçı | 20. Evren |
| 8. Resim | |
| 9. Büyüklük | |
| 10. Şapka | |
| 11. Son | |
| 12. Tarih | |
| 13. Coğrafya | |



Ek 13. Sekizinci hafta etkinlikleri



AĞUSTOS BÖCEĞİ İLE KARINCA

Yazın sıcak günlerinde,
Herkes koşturup çalışırken,
Sadece kendisiyle ilgilenirken
İyi kalpli ağustos böceği,
Esirgememiş kimseden iyiliğini.
Herkes koşturmada, düşünürken kendini,
Onun amacı, eğlendirmekmiş çevresini.
Düşünmeden hiç kendini, geleceğini,
Dinlendirmek istemiş müzikle çevresini.

Çalmış çalmış söylemiş,
En çok durmadan çalışan,
Kimseyle vakit harcamayan karıncayı eğlendirmiş.
Derken soğuklar gelmiş,
Ağustos böceği, yiyecek sıkıntısı çekmiş.
Dostları aklına gelmiş,
Karıncadan biraz borç yiyecek istemiş.
Ah cimri karınca!
Razı olur mu buna?
Ağustos böceği, onu eğlendirmiş olsa da
Paylaşmak aklının ucundan geçmez asla.

Hadi yiyeceğini paylaşmadın da
Aşağılamak sığar mı arkadaşlığa:

"Söyle, yaz boyu ne yaptın?" demiş karınca,
Ağustos böceği, arkadaşlarını eğlendirmiş olmanın gururuyla
"Türkü çalıp söyledim." demiş mutlulukla.
Fırsat bilmiş bu sözü karınca,
"Madem, türkü çaldın söyledin,
Haydi şimdi de biraz oyna."
Sizin de anlayacağınız gibi,
Eli boş dönmüş zavallı ağustos böceği.
Ancak vazgeçmemiş şarkı söylemekten,
Başkalarını eğlendirmekten.
Sadece dikkat etmiş:
"Herkes,
Özellikle müziği duymasını bilmeyenlere,
Hayatın güzelliklerini kaçırın işkoliklere,
Şarkısını söylememeye."
Sadece duyan kulaklara seslenmiş.
Paylaşmayı bilenleri eğlendirmiş.
Siz de duyarsanız şarkısını,
Bilin ki anlatıyor hayatın güzel yanlarını...

Yeşim KARAAL
(Ya Öyle Değilse 'den)



Dinlediğiniz masalla okuduğunuz şiir arasındaki benzerlikler ve farklılıklar nelerdir, aşağıya yazınız.

Benzerlikler

Farklılıklar

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



Şarkı söylemek cırcır böceği için nefes alıp vermek gibi doğal bir şeydi. Söylediği neşeli şarkıları yaz boyunca ormanların derinliklerinde, dağlarda, ovalarda, özellikle de tarlalarda duyulurdu.

Tatlı yaz akşamlarında gün boyu tarlalarda çalışmaktan yorgun düşen karıncalar, akşam olunca bu müzik eşliğinde dinlenirlerdi. Cırcır böceğine gelince kendi yorgunluğundan hiç ama hiç söz etmezdi. Müzik onun doğasıydı.

Karıncalar çalışkan, dürüst ve ektiklerini biçen çiftçiydiler, gruplar halinde çalışıyor ve yaşıyorlardı, böyle dayanışma içinde yaşamaktan da mutluydular. Dışarı çıkılamayacak kadar soğuk ve uzun kış gecelerini bildikleri için şimdiden yiyecek biriktiriyorlardı. Karıncalar, cırcır böceğinin şarkılarıyla kendilerine eşlik etmesinden son derece mutluydular. Cırcır böceği tek beklediği şey olan ilgiyi karıncalardan görünce, daha bir sevinç ve tutkuyla sürdürüyordu sanatını her gün yeni şarkılar besteleyerek.

Zaman su gibi akıp gitmiş, güzel yaz günleri mazide kalmıştı. Hava soğumuştur. Dışarıda kimsecikler yoktu. Karıncalar tıka basa yiyecek dolu sıcak yuvalarına çekilmişti. Zavallı cırcır böceğinin ne yiyecek bir lokması ne de sığınacak bir yuvası vardı. Buğday toplayan karıncalara şarkı söylemekten, onlar gibi yiyecek biriktirmeye vakti kalmamıştı. Düşündü, taşındı, yiyecek ve sığınacak bir yer bulmak amacıyla karıncaların kapısını çalmaya karar verdi. Cırcır böceği, sonunu bildiği eski bir masalı hatırlayarak, biraz da çekinerek, umutsuz bir biçimde çaldı kapısını karıncanın, «Yazı sazla geçirdiniz, Şimdi oynayın biraz» diye karşılanmayı bekleyerek.

Tam tersine, cırcır böceğinin soğuktan, açlıktan yorgun ve bitap düşmüş halini görünce karınca, neden akıl edip de onu evine davet etmediğine hayıflanarak buyur etti içeri. Gördüğü kadarıyla cırcır böceğinin şarkıları uçup gitmemişti havaya: Sıcak sobanın etrafında karnı tok bir şekilde sohbet ederken cırcır böceği teşekkür ediyordu misafirperverliğinden dolayı karınca ve ailesine. Karıncaya gelince; cırcır böceğinin şarkıları olmasaydı, nasıl çalışabilirdi o dayanılmaz yaz sıcaklarında? Asıl kendisi teşekkür etmek istiyordu ona, bütün karıncalara çalışma zevki ve gücü verdiği için sesi ve müziğiyle. Karınca da biliyordu böyle bitmediğini eski bir masalın. «Bir karıncanın hatasını yüklememeli bütün karıncaların sırtına.»



Dinlediğiniz fabl, «Ağustos Böceği ile Karınca» şiiri ve «Cırcır Böceği ile Karınca» fablı aynı metnin farklı bakış açılarıyla ve farklı türlerde yazılmış çeşitleridir. En çok hoşunuza giden metin hangisiydi? Neden?



Ek 14. Dokuzuncu hafta etkinlikleri

Dinlediğiniz ve okuduğunuz metinlerden yola çıkarak siz de aynı hikâyeyi karıncanın ağzından istediğiniz bakış açısıyla ve istediğiniz türde yeniden yazınız.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....



Sanatçının Öyküsü

Bütün kabile kızar bana
Derler bu adam çalışmaz mı
Bu adam hep düşünür mü
Bir kuş ölmüş diye üzülür mü
Gündüz böyle diyenler
Gece olunca ateşler yakılınca

Denizler coşunca
Ben bir şarkı söylerim yorgun
insanlara
Bakin bakın martılar uçar
Bakin bakın yıldızlar koşar
Bakin ne güzel bir hayat var
dünyamızda

Bir hüznün çöker bir garip olur
insanlar
Yaklaşırlar birbirlerine
Şarkım sürer sabaha kadar
Melekler uçar üstünüzde
Şarkım sürer sabaha kadar
Melekler uçar üstünüzde

Bu sabah uyandırmamışlar
beni
Ava giden dostlar
Ava giden dostlar
Ne güzel

Mazhar Alanson



Dinlediğiniz şarkıdaki sanatçıyla ağustos böceği arasında nasıl bir ilgi kuruyorsunuz? Sanatçının toplum yaşamında nasıl bir işlevi vardır? Düşüncelerinizi açıklayan bir yazı yazınız.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....



Resimlerde gırdüğünüz kitapların ortak özelliği nedir?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ÜÇ KUşAĞIN YAZARI: GÜLTEN DAYIOĞLU

- (Aşağıdaki metin, gerek çocuk kitapları gerekse gençler için yazdığı kitaplarla, okurlarına pek çok yapıt sunmuş Gültén Dayıoğlu ile yapılan söyleşiden kısaltılarak alınmıştır.)



- Sizinle yapacağımız görüşmeyi kabul ettiğiniz için öncelikle çok teşekkür ederiz.

GÜLTEN DAYIOĞLU: Geleceğe çok yararlı bir hizmet yapmakta olduğunuz için bunca zahmete ben teşekkür ederim.

- (...) "Üç kuşağın yazarı" olarak anılıyorsunuz, ellinci yaşınızı aştınız. (...) "üç kuşağın yazarı" olarak anılmak sizin için nasıl bir duygu?
- **GÜLTEN DAYIOĞLU:** Ben kendimi de irdeliyorum, tüm koşulları zorlayarak "üç kuşağın yazarı" olayım diye mi kitap yazdım? Hayır, hiç öyle bir hedefim olmadı. Ben hep "Aman arkasını uzatmadan hemen okuruma yeni bir kitap daha yazayım" görüşüne odaklanmışım. Ancak bu odaklanma kendi kendine olmadı. Okurlarım sürekli olarak yeni kitap yazıp yazmadığımı sorarlardı. (...) Düzenli olarak kitap yazıp üç kuşağa hizmet vermemi onlar sağladılar diye düşünüyorum. (...) Otuz yıl çocuklar için yazdım, son yirmi yıldır gençlik romanları da yazıyorum.

- Yazar olma heyecanını taşıyan gençlere, bu düşü kuranlara neler önerirsiniz? İzlenmesi gereken bir yol var mıdır?

GÜLTEN DAYIOĞLU: Nasıl ressama akıl öğretilemediği gibi, içinden geliyor renkler. Algılaması herkesin çok farklı, yazara da akıl öğretilemez ve bence teknik de verilemez. Herkes kendi tekniğini kendisi yaratır ve bu özgünlüktür aslında. (...) Onun için herkes kendi yolunu kendisi bulsun derim ve şöyle söylerim: "Ödünç akıl cepten düşer." Bu çok sevdiğim bir özdeyiştir. (...)

- Çocukluk yıllarınızda kitaplarla ilk tanışmanızın nasıl olduğunu sormak istiyoruz.
- **GÜLTEN DAYIOĞLU:** Şöyle söyleyeyim, çocukluğumda yaşıma göre kitap denildiğinde, pek çok kitap verdiler. Hepimizin okuduğu Kemalettin Tuğcu'yu okudum. (...) Bizim sınıf kitaplığımızda da pek kitap yoktu; kütüphanede doydum. İlk bilinçli okuduğum kitap "Pollyanna"dır; doğal yapıma nedense onu çok uygun bulmuştum. Sabırlı, hoş görülü olmayı yaşam biçimi edinmiş; (...) durumundan yakınmayan; ama hep ilerisi için iyi, güzel, doğru düşler kuran (...) kimliğime katkısı olmuştur diyebilirim. (...)

- Gültен Dayioğlu, Türk çocuk edebiyatında akla gelen ilk isimlerden. Peki, ilgi duyduğunuz diğer bilim ve sanat dalları nelerdir?

- **GÜLTEN DAYIOĞLU:** Resim sanatına ilgi duyarım. (...) Güzel sanatlar akademisiyle okulum bitişikti; Türkiye'nin en ünlü hocalarının, ressamlarının yetiştiği yer. Sergiler açılırdı, oraya giderdik. Her hafta sonu Beyoğlu'ndaki resim sergilerini gezerdik, konserlere giderdik. Bir hafta alaturka, bir hafta klasik batı müziği dinlemeye giderdik. Her hafta sonu konser olurdu o zamanlar, belediye düzenlerdi. Konserlere gitmeyen arkadaşlara biraz tepeden bakardık. Magazin dergilerine dadananlar vardı aramızda, olanca ukalalığımızla "Sen onları mı okuyorsun?" derdik. (...) Kültür altyapımızı kirletmemeye özen gösterirdik.

- (...) Anneniz sizin çocukken yaramaz oluşunuzu, "Benim kız öyle yaramaz ki gün olur düz duvara tırmanır, gün olur gökyüzüne kement atar." diyerek tanımlıyormuş. Siz de yapıtları oluşturma sürecinizi aslında bir bakıma "gökyüzüne kement atmak" olarak nitelendirmişsiniz. Nedir size bu gücü veren, bu duyguların kaynağı nedir?
- GÜLTEN DAYIOĞLU: Yazma dürtüsü, tümüyle yazma isteği. (...) Annem yaramazlığımı ifade etmek için, "O derece yaramazdır ki!" demek için söylemişti bunu. Bizim yerel bir söylemimizdir "gökyüzüne kement atmak" deyimi; yaramaz demektir. Yazınsal alanda da ben kendimi hep gökyüzüne kement atar buldum. Gökyüzüne attığınız o kement boş da dönebilir, bir şey de yakalayabilirsiniz, ben epeyce yakaladım. Yani "Hayal" olarak benim yorumum; anneminki başka, onunki "Yaramazlık". Gökyüzüne kement atmayı ben yazın yaşamımda hayallerle örtüştürüyorum, bu da yazma dürtüsünden kaynaklanan hayaller.
- Sedat SEVER'in proje yöneticiliğinde yapılan söyleşiden kısaltılmıştır.

- Bu metinde yer alan göndermeler ve kalıplaşmış sözlere (deyim, atasözü vb.) dikkat ediniz. Hangi metinlerarası ilişkileri tespit edebiliyorsunuz?

-
-
-
-
-
-
-

GÜLTEN DAYIOĞLU VAKFI 10 YAŞINDA

"Benim elimden kitap düşmez. Çünkü, aşım, ekmeğim o benim. Yetişirken de çok kitap okudum ben. Bir şey diyeyim mi Faruk Bey soruyorlar bazı söyleşilerde 'Hangi kitapları okudunuz?' Gülten Dayioğlu'nu oluşturan binlerce kitap veya belge var. Ben hangisini söyleyeyim? 'Bu yaşa kadar hangi yemekleri yediniz bu bünyeyi oluşturmak için?' diye sorar gibi geliyor bana... Homeros'u mu söyleyeyim, Server Tanilli'yi mi, bütün klasikleri mi? Hangi birini?"

Böyle demişti Gülten Dayioğlu kendisiyle yaptığım bir söyleşide... Seksen küsur yılın büyük birikiminin harika bir özetiydi...

Üç kuşağın kitaplarını okuduğu Dayioğlu, bugün de hep okuyor, 60 yıla yakın bir süredir ara vermeksizin yazıyor, okullara gidiyor, konuşmalar yapıyor, çocuk okurlarıyla sık sık çeşitli ortamlarda buluşuyor, çocuk ve genç okurlarının neler düşündüğünü öğreniyor. Onlarla soluk alıp soluk veriyor...

O, bir usta, bir klasik... Çocuk ve gençlik edebiyatının kardeleni; TÜYAP Onur Yazarı olduğunda kendisi için hazırladığım kitaba verdiğimiz adla "Bir Yaşamış, Bir Yazmış" biri...

Yaşı kadar kitabı var...

Gülten Dayıoğlu ismi, kitaplarının yanı sıra nitelikli çocuk kitaplarının oluşmasına katkı sağlamak amacıyla kendi adına kurduğu vakıf ile de yaşayacak. Bakın bana nasıl anlatmıştı vakfın kuruluş öyküsünü:

"Hep böyle bir hayalim vardı, ama bir gün hani derler ya bıçak kemiğe dayandı, ailemi topladım, dedim ki 'ben bu vakfı istiyorum ve telâştayım, yıllar geçti. Çocuk ve gençlik edebiyatı eski hallerden arınıp durularak pırıl pırıl ortaya çıkacağı yerde giderek ne oldu biliyor musunuz, bu tür kitaplara ilgi artınca, bunu bir kâr metası olarak algılamaya başladılar ve çeşidi artırma, birbirlerini aşma telâşına düştüler.

İşte böyle bir durumda vakfın tam zamanı geldiğine inandım. Bu furyanın içinde ne yapabiliriz? Nitelikli çocuk kitabı yazmaya destek verelim, görüşüyle vakfı kurduk. Önemli isimlerden oluşan bir seçici kurulumuz var. Bu kurulun ödüle katılan adaylar arasından birinciyi seçmek için 5.5 saat tartıştığını bilirim."

Çocuk kitapları üzerine incelemeler, çocuk romanları, öyküleri, şiirleri yazılıyor. Gülten Dayıoğlu Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Vakfı, bu alanda çalışanları destekliyor, ödüller veriyor. Çocuk ve gençlik edebiyatına nitelikli yeni eserler kazandırıyor.

Gülten Dayıoğlu Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Vakfı, geçtiğimiz günlerde 10. yaşını kutladı!

Törenin açılış konuşmasını yapan Sunay Akın "Fransa'nın Jules Verne gibi bir değeri varsa bizim de Gülten Dayıoğlu gibi bir değerimiz var. Çocuk ve kadının aşağılandığı bir toplumda çocuğun dünyasından söz edilemez, Dayıoğlu dünyada çocukların değerini en iyi anlatan aydındır." dedi.

Akın'ın konuşmasından sonra Prof. Dr. Sedat Sever, Prof. Dr. Selahattin Dilidüzgün, Mustafa Ruhi Şirin ve Doç. Dr. Tuğba Çelik'in katılımıyla düzenlenen panelde Gülten Dayıoğlu Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Vakfı'nın edebiyata katkıları konuşuldu.

Panelin ardından teşekkür konuşmasını yapan Gülten Dayıoğlu, "Bir öğretmen ve yazar olarak beni bugünlere getiren kuşaklara ve yarınlara borcum var, diyerek 2007 yılında ailemle birlikte Gülten Dayıoğlu Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Vakfı'nı kurduk. Ben kolumun altında kitapla yayıncı yayıncı gezdim, nitelikli eser yazarlar gezmesin isterim. Bu sebeple bu vakfı kurduk, dilerim bizden sonra da yarınlara sahip çıkılır." dedi.

2016 Yılı İlk Gençlik Romanı Ödülü'ne değer görülen Gamze Pat Beğenilmiş ise kendisine kitap okumayı sevdiren yazar Gülten Dayıoğlu'nun elinden ödül almanın sonsuz gurur, onur olduğunu dile getirdi.

Gülten Hanım'a nice sağlıklı yaşlar, yeni yeni kitaplar; vakfa nice 10 yıllar diliyorum...

Faruk ŞÜYÜN

Röportaj ve Söyleşi farkı

«Röportaj"la "söyleşi"yi karıştırmak gazete ve televizyonlarda en sık karşılaşılan yanlışlardan biridir... Televizyon, dergi, gazete ve internet sitelerinde "röportaj" başlığıyla gördüğümüz neredeyse tüm metinler aslında "söyleşi" türünün örnekleridir.

Bu yanlış kullanımın nedeni aradaki farkın ne olduğunun tam olarak bilinmemesi. Eğer gazeteci karşısındaki kişiyle olan konuşmasını soru-cevap şeklinde okuyucuya sunmuş ve yorumunu, izlenimini katmamışsa bunun adı "söyleşi" olur. Diyelim ki bir gençlik dergisinde "Tarkan'la Röportaj" başlığıyla soru ve cevaplardan oluşan bir metin veriliyorsa bu aslında bir "söyleşi" örneğidir.

Röportajda ise muhabir hem soru sorar hem de kişisel görüşlerini, izlenimlerini paylaşır. Bazen sorulara yer vermeden yazar edindiği bilgilere kendi fikrini de ekleyerek okuyucuya sunar. Bir kişiyle, bir mekânla, bir olayla ilgili görüşlere ve bilgilere başvurulabilir.

- Verilen bilgilerden hareketle, «Üç Kuşağın Yazarı: Gülten Akın» ve «Gülten Dayıoğlu Vakfı On Yaşında» metinlerinden hangisi söyleşi, hangisi röportaj türünde yazılmıştır? Nedenlerini açıklayınız.

-
-
-
-
-
-
-

Ek 15. Onuncu hafta etkinlikleri

Gülten Dayıoğlu

- 1935 yılında Kütahya'nın Emet ilçesinde doğdu.
- Eğitimini önce Anadolu'nun çeşitli yerlerinde sonra İstanbul'da Atatürk Kız Lisesi'nde sürdürdü.
- İstanbul Üniversitesi Hukuk Fakültesinde okudu ancak bitirmedi.
- Dışardan sınavlara girerek ilkokul öğretmeni oldu. On beş yıllık öğretmenlik yaptıktan sonra 1977'de istifa etti.
- İlkokul üçüncü sınıfta, öğretmenin yazarlık yeteneğini saptamasıyla, yazıya yöneldi.
- On beş yaşındayken ilk öyküsü, Afyon'da yerel bir gazetede (1950) yayımlandı.
- İlk kitabı 1963'te «Bahçıvanın Oğlu» adıyla basıldı. O günden beri 80'i aşkın çocuk ve gençlik kitabı yayımlandı.
- Kitapları arasında öykü, roman ve gezi türlerinde eserleri vardır.
- İki oğlu ve üç torunu vardır.
- Eserleri pek çok yabancı dile çevrilmiştir. Fransızca ve İngilizce dillerini bilmektedir.

- Verilen bilgilerden ve okuduğunuz iki metinden hareketle Gülten Dayıoğlu hakkında sınıfta bir beyin fırtınası yapınız. Daha sonra ortaya çıkan düşüncelerden hareketle yazarın çocukluğunu, gençliğini veya yetişkinliğini nasıl geçirmiş olabileceğiyle ilgili bir hikâye yazınız.

-
-
-
-
-
-

- «Ödünç akıl cepten düşer» sözüyle «Taşıma suyla değirmen dönmez» sözü arasında nasıl bir bağ vardır? Bir paragraf ile anlatınız.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

- «Üç Kuşağın Yazarı: Gülsen Dayıoğlu» metninde «Gökyüzüne kement atmak» deyimi iki farklı anlamda kullanılmıştır. Bu deyim içinde geçtiği bir yazı yazınız. Yazınızda metinde geçen anlamlardan birini tercih edebilir veya bu söz size neyi çağrıştırıyorsa o anlamda kullanabilirsiniz.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Aşağıdaki görsellerden hareketle "Ay Şairi" adlı şiirin konusunu ve içeriğini tahmin ediniz.



AY ŞAIRİ

Dün bir şîr yazdım
Okudum sınıfta.
Şiirimde dağlar, ağaçlar,
Gelinçikler, papatyalar...
Güvercin uçtu, buluta kondu.
Bulut bir roket oldu,
Mavi resimde kayboldu.
Uçuştı tüm yapraklar,
Danstaydı o sıra uçurtmalas...
Güldü Aydede
Dışlerini göstere göstere...

Yıldızlar koştu geldi
Karanlığı sürüye sürüye...
Şiirim yarım kaldı
Gölünce sıra arkadaşım.
Parmağıyla göstere göstere...
"Sen büyüyünce
şair olursun," dedi.

Üzöldüm...
Yalnız şairler mi görür diye
Aydede'nin güldüğünü...
Üzöldüm...
Arkadaşım neden göremesin ki,
Düşlerin uçtuğunu?

-Aytül AKAL
(Mavi Ay'dan)

Okuduğunuz "Ay Şairi" adlı metinden hareketle hayalinizdeki dünyanın bir resmini çizin ve çizdiğiniz resimde olanları iki veya üç dörtlükten oluşan bir şiirle anlatınız.



Çocuk Hayali

Güneşi bulutlarla yamaladı çocuk
Köşebaşında hayaller kurduğu zaman
Yeşil cumada mavi denize ayaklarını uzattı
Bulutlar pudra şekeri gibi gökten döküldüğü zaman

Yeşil ağaçların dalları aklara bulandığında
Çocuk güldü, zaman güldü, bulut güldü
Güneş süzüldü ve güne şapkasını çıkardı
Yeryüzüne bulutlar taşındığı zaman

Zübeyde Yalçinkaya

"Ay Şairi" ve "Çocuk Hayali" metinleri arasındaki konu ve anlatım bakımından benzerlik ve farklılıkları aşağıya yazınız.

BENZERLİKLER	FARKLILIKLAR

Ek 16. On Birinci hafta etkinlikleri

YAPAMAZSIN DENİLENİ YAPMAK

Herkesin çocukluktan itibaren ileriye dönük hayalleri olmuştur. Bazıları doktor, pilot, öğretmen, mühendis olmayı ister büyüyünce bazılarıysa daha farklı beklentiler içindedir. Mesela yazar olmak ister bir çocuk, bazen de bir şair ya da ressam, film yönetmeni ve buna benzer pek akla gelmeyen, çok da inanılmayan istekleri vardır bazı çocukların. Tabii bunları söyledikleri zaman da karşılaştıkları bazı cümleler vardır:

"Hadi canım kolay mı o?", "Bu hayalperestlikle zaten olsan olsan şair olursun!", "Sende yetenek mi var ki oyuncu olacaksın?", "Biraz gerçekçi ol, yazarlıkla nasıl geçineceksin, bence doktor olmalısın." gibi cümlelerdir bunlar.



Yani böyle hayallerimizden bahsettiğimizde kulağımızda hep "yapamazsın, yapamazsın..." diyen, alay eden sesler olur. Ama unutmamamız gereken bir şey varsa o da dünyadaki bütün önemli sanat eserlerinin ve icatların birçok başarısızlığa ve cesaret kırıcı insanlara rağmen ortaya konduğuudur. Örneğin Edison ampulü icat etmeden önce 1000 deneme yapmış ama yılmamış, bir diğer örnek ise ünlü yazar Jack London, London'un ilk öyküsü basılmadan önce 600 kez reddedilmiştir ama yılmadan devam etmiş ve başarmıştır.

Bu örneklerden en ilginçlerinden biri ise Amerikalı genç bir çizirle ilgilidir. Bu çizir daha çocuk yaştayken babası hasta olduğu için evine bakmak zorunda kalmış ve eğitimini sürdürememiştir. Bir yandan çalışmış, bir yandan da ücretsiz çizim kurslarına giderek kendini geliştirmek için çabalamıştır. Yaptığı çizimlerle bir gazeteyle giden ve iş isteyen bu genci görüştüğü kişi onda ressamlık yeteneği ve yaratıcılıktan eser olmadığını söyleyerek reddetmiştir. Ufak tefek işlerle hayatını sürdürmeye çalışan genç adam bir depoda çalıştığı bir dönemde küçük bir fareyle zaman geçirmeye başlamış, onun hareketlerinden etkilenmiş ve en sonunda bir fare çizmiştir. Sonrasındaysa bu fare dünyanın en ünlü faresi olarak bu genç adamı çok başarılı ve zengin birine dönüştürmüştür. İşte o gencin ismi Walt Disney, çizdiği fare ise hepimizin yakından bildiği Mickey Mouse'tur.

"Ay Şairi" adlı şiirle "Yapamazsın Denileni Yapmak" başlıklı metin arasında nasıl bir ilgi kuruyorsunuz anlatınız.

"Yapamazsın" denileni başardığınız bir anınız var mı? Bu konuda kendi başınızdan ya da çevrenizdekilerin başından geçen veya daha önceden okuduğunuz-duyduğunuz bir olayı hikâye şeklinde anlatınız.



HAYVAN DOSTLARIMIZ VE BİZ

Başlık ve görseller arasında nasıl bir ilişki kuruyorsunuz?



HAYVAN DOSTLARIMIZ VE BİZ

(...)

Hayvanlarla zaman geçirenler, diğer insanlara göre daha mutlu, sakin ve sabırlı olurlar. Unutmayın ki, sadece insanlardan değil, hayvanlardan da öğreneceğimiz çok şey var. Hayvanlarla sevgi dolu ilişkileri yüzünden alay edilen, eleştirilen, küçümsenen pek çok insan tanıyorum. Alay edilen bu insanların hepsine çok saygı duyuyorum. Hayvanlara harcadıkları emek, zaman ve paraya burun bükülen,

"Aman bir insanı bu kadar sahiplenip sevmezler!" ,

"Yazık, o parayı muhtaç birine harcasa!"

diyenleri, bu sevgiyi küçük görenleri hiç dikkate almıyorum. Onların sevgisini demiyorum, çünkü emin olun bu tek taraflı değil, karşılıklı bir sevgidir. Bence tuhaf olan, hayvanlara duyulan sevgiyle insanlara duyulan sevgi arasında böyle bir karşılaştırma yapılması.



Bir arkadaşım, yaralı, uçamayan yavru bir kargaya bakmıştı balkonunda. Karga, iyileşince uçtu gitti. Arkadaşım onun için balkona ceviz, su bırakıyordu. Birkaç gün sonra baktı ki, balkonda küçük parlak taşlar peyda oluyor. Sonunda, bunları karganın ona hediye olarak getirdiğini anladı. Sözün özü, hayvanlar onlara yaptığımız iyiliğin, duyduğunuz sevginin farkındadır. Ve onların da vefa duygusu vardır.

(...) Hayvanları sevmek, onlara sahip çıkmak, bakmak, beslemek çok güzel bir şey ama bunu yaparken dikkat etmemiz gereken bir nokta var: sokak hayvanlarını seviyoruz, onları düşünüyoruz derken çevremize karşı duyarlı olmayı da unutmamalıyız. Hayvanları beslerken, alt katta oturan komşumuzun penceresinin önünü pisletirsek, apartman girişlerini çeşitli pis kaplarla doldurursak, üst kat penceresinden bahçeye yiyecek atıkları dökersek, bu hiç de hoş olmaz. Üstelik, komşularımızın haklı tepkisiyle karşılaşırız. Köpeğimizi dışarı yürüyüşe götürdüğümüzde, tuvaletini yaptıktan sonra mutlaka dışkısını bir torbaya alıp çöpe atmamız. Apartman dairesinde yaşıyorsak, gündüzleri herkes okula ve işe gidiyorsa evde kimse kalmıyorsa ille de bir köpeğimiz olsun diye tutturmamalıyız. Çünkü o köpek, evde yalnız kaldığında durmadan havlayarak komşuları rahatsız edebilir.

Aslında hayatta sevgi ve ilgi duyduğumuz her konuda, başka insanların hayatlarını olumsuz etkileyebilecek sonuçları da göz önünde bulundurup onların haklarına da saygılı olmalıyız.



Filiz ÖZDEM

(Kitap Kurtları İçin 6: Kedinin Kanadı Olsa'dan kısaltılmıştır.)

Hayvan Hakları Evrensel Beyannamesi

15 Ekim 1978 tarihinde Paris'teki UNESCO Merkezi'nde törenle ilan edilmiştir. Bu metin, 1989 yılında Hayvan Hakları Birliği tarafından tekrar düzenlenerek 1990 yılında UNESCO Genel Direktörüne sunulmuş ve aynı yıl halka açıklanmıştır.

Bu beyannamede yaşamın tek olduğu ve yaşayan bütün canlıların doğal haklara sahip olduğu ve her hayvanın kendine özgü hakları bulunduğu, bu doğal hakların küçümsenmesi ve hatta kolayca göz ardı edilmesinin doğa üzerinde ciddi zararlar doğuracağı ve insanların hayvanlara karşı suç işlemesine sebebiyet vereceği ifade edilmiştir.

Türlerin birlikte olmasının diğer hayvan türlerinin yaşama hakkının insanlık tarafından tanınmasını ifade edeceği, insanlık tarafından hayvanlara saygı gösterilmesinin bir insanın bir diğerine gösterdiği saygıdan ayrı tutulamayacağı da bu beyannamede belirtilmiştir.

Beyannamede bütün hayvanların eşit haklara sahip olduğu, hepsine saygı gösterilmesi gerektiği, onlara kötü muamele ve zalimce davranılamayacağı, tüm hayvanların yaşama hakkına ve doğal çevrelerinde özgürce üreme hakkına sahip oldukları, özgürlüklerinden alıkonamayacakları, insanlar tarafından bakılan hayvanların beslenme ve bakımlarının özenle yapılması gerektiği, terk edilmemeleri gerektiği ifade edilmiştir.

Ayrıca hayvanların gösteri ve filmlerde onuruna saygı gösterilmelerinin zorunlu olduğu, onların üzerinde acı çekmelerine neden olan deneylerin yapılmasının haklarını yok saymak olduğu vurgulanmış ve gereği olmadan bir hayvanın öldürülmesinin suç kapsamında olması gerektiği belirtilmiştir.

Hayvanların kendilerine özgü yasal statüleri ve hakları hukuk tarafından tanınmak zorunda olduğu ifade edilen beyannamede onların güvenliğinin devlet tarafından koruma altına alınması gerektiği ve devletlerin vatandaşlarına çocukluktan itibaren hayvanları anlamayı ve saygı göstermeyi öğrenmeleri için olanak sağlamak zorunda olduğu vurgulanmıştır.

«Hayvan Dostlarımız ve Biz» metni ve «Hayvan Hakları Evrensel Beyannamesi» ile ilgili metinden hareketle hayvan haklarını koruma yasasında yer almasını istediğiniz maddeleri yazınız.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Ek 17. On ikinci hafta etkinlikleri



Okuduğunuz metinler ve izlediğiniz filmde hareketle herhangi bir hayvanın ağzından insanlara «Dostluk, hayvan hakları ve sevgi» konularını içeren bir mektup yazınız.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....



Yukarıdaki afiştten hareketle, hayvanların da insanlar gibi sevgiye ve bağlılığa ihtiyacı olduğunu anlatan bir afiş çiziniz ve afişinize bir slogan bulunuz.



Siz terkettikten sonra O'nu sokaklarda çok zor günler bekliyor olacak.

*Neden terkedildiğine anlam veremediği için **şaşıracak**,*

*Mücadeleye daha alışkın sokak hayvanları arasında hiçbir şansı olmadığı için **yenik düşecek**,*

*Birileri tarafından beslenmeye alıştığı ve karnını nasıl doyuracağını bilmediği için **aç kalacak**,*

*Terkedilene kadar hep güvende yaşadığı, başka türlü bir hayatı bilmediği için **hastalanacak**,*

*Birileri tarafından sevilip ilgi görmeye alıştıktan sonra yapayalnız kaldığı için **üzülecek**,*

*Kendisine yaklaşan herkesi siz sanıp iyiyi-kötüyü ayıramadan, sevgiyle koştugu için **aldanacak**,*

Yine de hep sizi bekleyecek,

Karşılıksız sevgi ve sadakatin ne demek olduğunu bildiği için...

www.haytap.org



Gördüğünüz afiş ve metinden yola çıkarak terkedilen bir hayvanla ilgili olarak başlangıcı verilen aşağıdaki hikâyeyi tamamlayınız.

Neredeyse gün batmak üzereydi, ıssız bir yolun ortasında bir araba durdu. İçinden inen adam önce çevresini kontrol etti, gelen giden olmadığını görünce arabanın arka kapısına yöneldi ve açtı. İçeriden büyük bir heyecanla ufak bir köpek indi, sahibinin bacaklarına sarılıyor, ona sevgisini göstermeye çalışıyordu.

Adam köpeğini önce bir süre sevdi, ona sarıldı. Ardından arabadan çıkardığı iki kabı yakındaki bir ağacın altına bıraktı, birinin içinde ağzına kadar köpek maması vardı, diğerine de yanındaki bir şişe suyu boşalttı. Ağacın yanına da bir torba içinde biraz daha mamayı bıraktı. Köpeğinin tasmağını çözdü ve onun etrafta gezinmesine izin verdi. Köpek biraz ilerilere gitti, adam arkasından bir süre onu izledi. Sonra

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....