

10.33537/sobild.2022.13.1.9

### Makale Bilgisi

Gönderildiği tarih: 10.10.2021  
Kabul edildiği tarih: 01.01.2022  
Yayınlanma tarihi: 31.01.2022

### Article Info

Date submitted: 10.10.2021  
Date accepted: 01.01.2022  
Date published: 31.01.2022

## YAZINSAL ÖĞRENME ODAĞINDA DİLSEL YAPILANMAYA İLİŞKİN GÖRÜNÜMLER

ASPECTS OF LINGUISTIC STRUCTURE IN THE SCOPE OF TEACHING LITERATURE

**Sevgi S. ÇIKRIKÇI** 

Jun. Prof. Dr., Universität Duisburg-Essen, Instituts für Turkistik  
(University of Duisburg-Essen Turkish Studies),  
sevgi.cikrikci@uni-due.de

### Anahtar sözcükler

Yazınsal öğrenme, Spinner'in yazınsal öğrenme modeli, soru odaklı görev

### Keywords

Literary learning, Spinner's Literary Learning Model, question-based task

### Öz

Bu çalışma, yazınsal öğrenme sürecinin (literarischer Lernprozess) dilsel yapılanma düzeyinde sunduğu olanakları, yazın öğretimine yönelik bileşenler açısından ele almayı amaçlamaktadır. Çalışmada, yazın öğretiminin dilsel öğrenme süreci ile kurduğu bağ, özellikle üst bilişsel donanımlar açısından ilişkilendirilmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda, çalışmada, yazınsal öğrenme sürecinin temel bileşenlerini 11 görünüş ile ortaya koyan Spinner'in (2006) modeli, yazınsal öğrenme ve dilsel yapılanma ilişkisini temellendiren model olarak ele alınmıştır. Çalışma, Spinner'in kavramsal çerçevesine dayalı olarak oluşturulan görev sorularını, geliştirilebilir bir öneri (taslak) niteliğinde sunmayı amaçlamaktadır.

### Abstract

This study aims to investigate the possibilities offered by the literary learning process (literarischer Lernprozess), at the level of linguistic structure in terms of the components of teaching literature. In the study, the link between literary teaching and language learning process, has been attempted to be related in terms of metacognitive structure. Within this context, the study is built on Spinner's (2006) model, which reveals the basic components of the literary learning process with 11 aspects, in order to show the relationship between literary learning and linguistic structure. The study also aims to suggest some task questions that ground on Spinner's conceptual framework as an improvable draft or proposal.

## Giriş

Yazın (edebiyat) dersi (*Literaturunterricht*) ve yazın öğretimi (*Literaturdidaktik*) arasındaki ayrım, 1970'lerden itibaren belirginleşmektedir (Ossner, 1993; Abraham 2015). Yazın ile ilgili öğrenme ve öğretim sürecine yönelik içeriksel ve yöntemsel bileşenlerin çok yönlülüğü, bu iki alanın birbirinden ayrımında belirleyici olmaktadır. Yazın öğretimi, en genel tanımıyla, yazın ile ilgili öğrenme ve öğretime yönelik kuramsal temele dayalı oluşumu kapsamaktadır (Ossner, 1993; Leubner & diğ., 2012).

Ossner'e (1993, s.189) göre, yazın öğretimi, edebiyat dersinin bir uygulama alanı olarak değil, yazın ile ilgili kavrama ve etkin kullanım süreçlerini profesyonelce yapılandıran bir alandır. Bu kapsamda, yazın öğretimi, öğrencilerin, yazınsal metinleri anlayabilmeleri ve edebiyat dersinin amacına ulaşabilmesi için kavrama ve yansıtılabilir düzeyleri açısından özgünleşebilmesini hedeflemektedir. Bu hedef, öğretim ortamı açısından ele alındığında, dil öğretimi (*Sprachdidaktik*), yazın öğretimi ve yazın dersi alanlarının bağımsız konularına karşın, özellikle üst bilişsel hedef olarak yazınsal öğrenme süreci açısından üç alanın kesişmesine yönelik bir odak içermektedir.

Bu doğrultuda bu çalışmada, önce yazınsal ve dilsel öğrenmeden söz edilmiş; ardından Spinner'in yazınsal öğrenmede 11 görünüş özelliği ile Bremerich-Vos'un soru odaklı görev yaklaşımı kısaca tanımlanmış; son olarak da bir örnek uygulama yapılmıştır.

## 1. Kavramsal Çerçeve

### 1.1. Yazınsal ve Dilsel Öğrenme Süreçleri

Yazın öğretimi ve dil öğretimi, edinç düzeyinde hedeflenen kazanımlar açısından, üst bilişsel olarak estetik bilinç ile dil bilincinin gelişimini hedeflemektedir.

**-Dilsel Öğrenme:** Öğretim ortamında iletişimsel ve yazınsal öğrenme süreçlerinin dilsel yapılanma ile ilişkisi sistematik bilgi edinimi açısından önem taşımaktadır (Leubner ve diğ., 2013; Spinner, 2015).

**-Yazınsal Öğrenme:** Yazın üzerine ya da yazın yoluyla gerçekleşen, tüm okul biçimlerini ve okul dışı organize edilmiş öğrenme süreçlerini kapsamaktadır. Yazınsal öğrenmenin amaçları arasında, imgesel anlama (Symbolverstehen)(Huber ve Stückerath (2007); Krammler ve Noack, (2011) yazınsal metinlerin anlatsal eylem mantığını (narrative Handlungslogik) tanıma (Leubner&diğ., 2013), yazınsal konuşma edincinin ve sosyal empati yeteneğinin gelişmesi yer almaktadır.

### 1.2 Yazınsal Öğrenme Süreci ve Spinner'in 11 Görünüşü

Spinner'in (2006) yazınsal öğrenme ile ilgili 11 görünüş (*elf Aspekte*) üzerine temellenen modeli, özellikle edinç paradigması (Kompetenzparadigma) ve öğrencinin bireyselleşmesine yönelik kapsamı ile edebiyat öğretimine

etkili ve yeni bir doğrultu sunmaktadır (Mitterer & Wintersteiner, 2015; Abraham, 2015). Spinner'in *Praxis Deutsch* (2006) dergisinde yayımlanan yazısı ile özellikle yazın öğretiminde, öğretmenlere yazınsal edinç (*literarische Kompetenz*) kavramı ve süreci ile ilgili sunduğu yönlendirme ve modelleme, alanyazında daha sonraki çalışmalar açısından da temel oluşturmaktadır (Wipprächtiger & Geppert, 2009; Schlicher & Pissarek, 2013; Becker, 2014; Abraham & Kepser, 2015). Söz konusu çalışmalar, Spinner'in belirlediği 11 görünüş ile ilgili farklı odakları öne çıkarmaktadır. Bu çalışmalar arasında, 11 görünüşün farklı hedef kitlelerine (Örn. ilkökul, ortaokul ve yüksek okul) göre ele alındığı ve yazın öğretiminde edinç söyleminin (*Kompetenzdiskurs*), bireyselleşme, sosyalleşme ve kültürlenme özellikleri açısından irdelendiği görülmektedir (Wipprächtiger & Geppert, 2009; Zabka, 2015; Becker, 2014).

Spinner'in (2006) yazınsal öğrenme ile ilgili aşamalı bir yapı ile ortaya koydu 11 görünüş aşağıda başlıkları ile yer almaktadır:

1. Dinleme ve okuma sürecinde düşünce geliştirebilmek
2. Öznel ve belli bir algıyla katılımı gerçekleştirmek
3. Dilsel yapılanmayı dikkatli algılamak ve işlemlemek
4. Yazınsal figürlerin bakış açısını anlamak
5. Anlatsal eylem mantığını (Handlungslogik) anlamak
6. Kurgusalılık ile bilinçli ilgilenmek ve uğraşmak
7. Metaforik ve simgesel ifade biçimlerini anlamak ve ayırt etmek
8. Anlamsal oluşum sürecinin kapanmadığına hazırlıklı olmak
9. Yazınsal konuşma ile güven oluşturmak
10. Türlerin prototip sunumlarını, fikirlerini edinmek
11. Yazınsal tarih bilincini geliştirmek

Spinner'in yukarıda sunulan 11 görünüşü, birbirini bütünleyen bir yapı sunmaktadır. Buna göre söz konusu yapılar, öğrencilerin yazınsal öğrenme ile ilgili gelişimini amaçlar, ancak yazın dersinin tüm amaçlarını kapsamamaktadır (Abraham, 2015). Spinner'in yaklaşımı, yazınsal edincin gelişimi ile birlikte bireysel ve kültürel etmenler arasındaki bağı kurmak üzerine odaklanmaktadır.

Edinç söyleminin, yazınsal öğrenme ile çok yönlü ilişkisi, yazın üzerine öğrenme ile yazın yoluyla öğrenme arasındaki ayrımında derinleşmektedir. Buna göre, *yazın üzerine öğrenme*, öğretim ortamının söylemine dayalı olarak bireyselleşmiş edinç görünümlerini kapsarken, ikincisi yani *yazın yoluyla öğrenme*, sosyal ve kültürel edinç alanlarının kapsamına dayalı olarak gelişim göstermektedir.

Bu çerçevede, Spinner'in modeli, her iki edinç söyleminin boyutlarıyla ilgilenmekle birlikte, yazınsal öğrenme sürecinin üst bilişsel boyutunu oluşturan yazınsal-estetik eğitimin (literarästhetische Bildung) özellikle bireysel konum alma/alabilme ile kurduğu bağı vurgulamaktadır (Spinner, 2006).

Özellikle 1. görünüş (*dinleme ve okuma sürecinde düşünce geliştirebilmek*) ve 2. görünüş (*öznel katılım ile algılama sürecini oyuna katmak*) öğrencinin bireysel konum alarak, dinleme ya da okuma sırasında birikimi ve deneyimleri ile düşünsel bir izlek oluşturmayı hedeflemektedir.

Bu süreç, bir anlamda, öğrencinin metin ile sadece yazınsal anlama süreci olarak ilgilenmemesi, aynı zamanda kendi düşünsel dünyasına alan açması bakımından önem taşımaktadır. Örneğin, metinde geçen konu, motif, imgesel anlam ya da eylem mantığı ile ilgili bireysel ilişkilendirmelere gidebilmesi ve buna ilişkin hayal gücünü de içeren düşünsel üretimlerde bulunabilmesi düşünülmektedir (Abraham, 2015). Burada vurgulamak gerekir ki, Spinner (2015), 2. görünüşün 1. görünüşü takip ederek bütünlüğünü ve bireysel katılım ile metin algısı arasında bir köprüleme işlevi üstlendiğini belirtmektedir. Bu aynı zamanda, Spinner'in modelinin, yazın kuramı ve yazın öğretimi ilişkisinde alımlama estetiği (Rezeptionsästhetik) ve alımlama edinci (Rezeptionskompetenz) arasındaki bağın vurgusu olarak düşünülmelidir (Spinner, 2015).

Yazın öğretimi derslerinde, her zaman incelenen bir nesne, konu ve buna bağlı geliştirilmesi hedeflenen edinç düzeyleri (kazanımlar) bulunmaktadır (Ballis ve Peyer, 2012). Burada önemli olan soru, 'inceleme nesnesinin ağırlığı ne yönde ve yazınsal edincin gelişiminde nasıl bir işlev üstlenmektedir?' sorusudur. Bu kapsamda, yazın öğretiminin genel amaçları şöyle özetlenebilir:

*Yazın öğretiminde, öğrencinin;*

- Örneğin yazınsal bir metnin olası anlamları üzerine konuşabilmesi
- Örneğin figür röportajı (*Figureninterview*) planlayabilmesi
- Örneğin bir metinde eylem şemasını çözümleyebilmesi (neden-sonuç ilişkisi, karşıtlık ilişkisi v.b.).
- Örneğin, içeriksel ve dilsel yapıları çözümleyebilmesi gibi anlama ve anlatma evrelerini kapsayan çok yönlü yazınsal öğrenme süreçlerini gerçekleştirmeleri *amaçlanmaktadır* (Leubner ve diğ., 2012).

Söz konusu amaçlar, yazın öğretiminin çok boyutlu aşamalarına dayalı olarak (Örn. yazınsal okuma, metin türü bilgisi, okuma isteği v.b.) özgül amaçlar ile ayrıntı sunar. Kämper van den Boogaart ve Pieper (2008, s. 2), özellikle orta öğretim kapsamında, metin seçiminin

(Textauswahl), figürleri tanımlama potansiyeli açısından belirleyici ve önemli bir ölçüt oluşturduğu belirtmektedir.

Yazın öğretiminin kapsamlı amaçları doğrultusunda yukarıda da değindiğimiz amaçlar, aynı zamanda yazın dersi için yöntemsel bir izlek oluşturmaktadır. Yazın öğretimi ile ilgili bu izleğin önemli bileşenlerinden biri de figür kavramıdır (Kämper van den Boogaart & Pieper, 2008). Yazınsal metnin yorumlanması süreci açısından belirleyici bir işlev üstlenen figür (*Figur*) kavramı ile ilgili alanyazında belirgin bir tanım bulunmamakla birlikte farklı yönelimler dikkat çekmektedir. Bunlardan biri, figürün, yazınsal insan tasviri (*literarische Menschendarstellung*) olarak tanımlanmasıdır (bkz. Jannidis 2009, s. 161). Barthes ya da Chatmann ise, figürü 'anlamsal özelliklerin paradigması' olarak nitelendirmektedirler (Jannidis, 2009). Figür, yazınsal metinde konusal ve eylemsel mantığın sürdürülebilir olması açısından bir nevi yazınsal öğrenme sürecinin demirleme boyutunu, yani metnin temel anlama düzeyindeki serüvenini oluşturmaktadır. Böylelikle öğrenciler,

- *yazınsal metne bir giriş yapabilmekte,*
- *ilk düşünsel izlek ve çalışma hipotezini (Arbeitshypothese) oluşturmakta,*
- *ilk metin ile ilgili düzenlemeyi gerçekleştirmektedir.*

Yazınsal öğrenme sürecinden söz ettiğimizde, yazınsal metinlerin en önemli yapısal oluşumlarından biri olması nedeniyle, dile ait özellikler bütünü (*yapısal, anlamsal ve kullanımsal*) yazınsal öğrenme sürecinde, bireysel algıdan bağımsız oluşum gösterebilmesi açısından da önem taşımaktadır (Spinner, 2015). Yazınsal dile ait katmanlı bir yapının varlığı, öğrencinin estetik metin türüne ait bilgi donanımından hareketle, dilsel öğeler arasındaki anlamsal ve mantıksal bağı kurmasını gerektirmektedir.

Bu yazının kapsamı ve amaçları bakımından, çalışma, özellikle 3. (*dilsel yapılanmayı dikkatli algılamak*) ve 7. (*metaforik ve simgesel ifade biçimlerini anlamak/ayırt etmek*) görünüşün, yazınsal öğrenmeye yönelik sunduğu aşamaların, görev oluşturan sorular ile bütünlüştürülmesi üzerine temellenecektir.

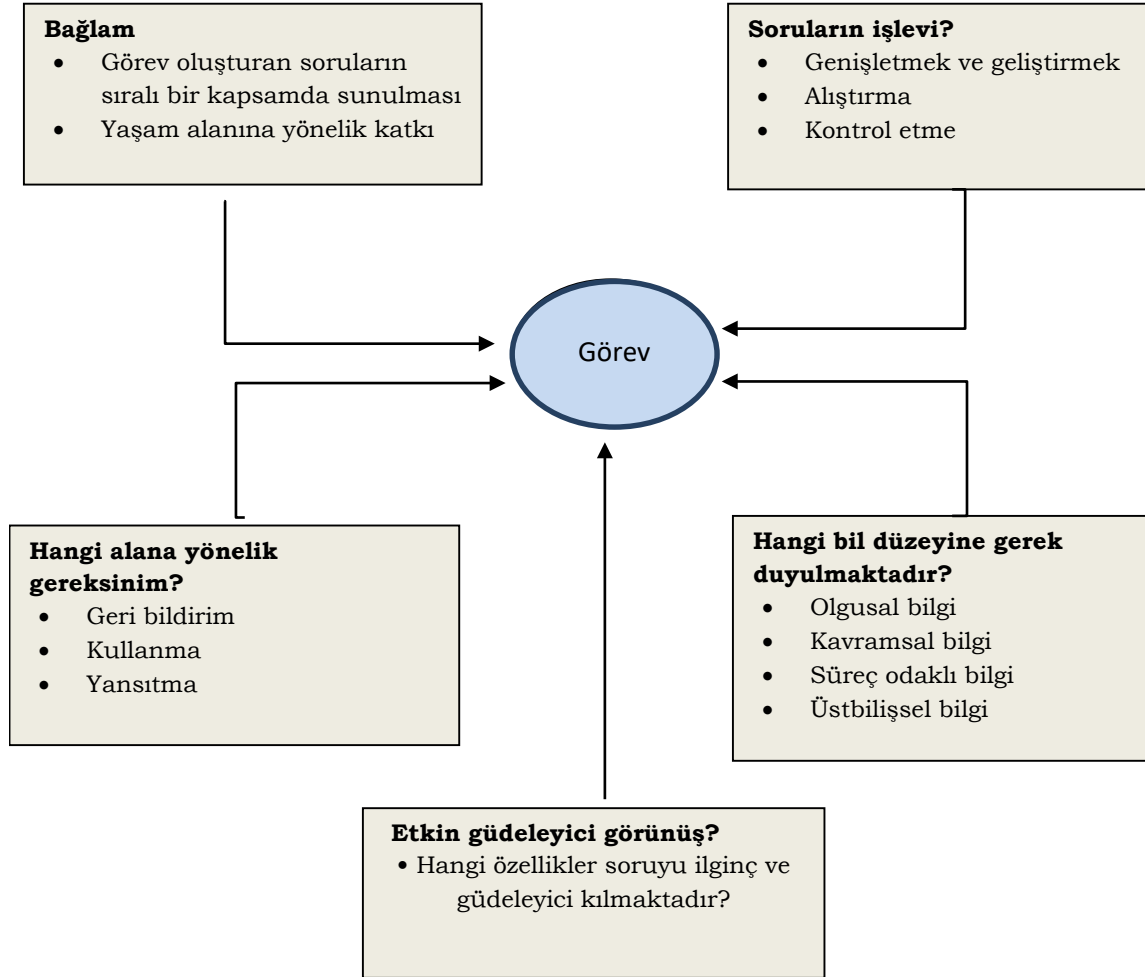
Bu doğrultuda, yukarıda verdiğimiz bilgilere dayanarak, yazınsal öğrenme sürecine yönelik 3. ve 7. görünüş biçimlerine yönelik olası örnek soru biçimleri ile ilgili genel bir çerçeve oluşturulmaya çalışılacaktır.

### 1.3 Yazınsal Öğrenmede Soru Odaklı Görev Yaklaşımı

Alanyazında yazın dersi ile ilgili araştırmalar (kitapta ya da dersin uygulaması olarak) alıştırma sorularının (*Aufgaben*), öğretim alanına yenileyici içerik sunması bakımından önem taşıdığına dikkat çekmektedir (Ballis & Peyer, 2012). Öyle ki, konu ve öğrenme-öğretim hedeflerini temel alan sorular, çok yönlü (bireysel/olgusal, pedagojik/sosyal etmenler v.b) değerlendirmeleri kapsayan bir tasarı gerektirmektedir

(Ballis & Peyer, 2012). Diğer bir deyişle, öğrenme materyallerin, hangi edinç alanı ile ilişkili olduğu sorusu ile aynı zamanda edinç düzeyinde ayırt edilebilir düzlemleri kapsamı gerektiğine değinilmektedir

(Bremerich-Vos & diğ., 2009, s.26). Bu doğrultuda, çalışmada, seçilen örnek yazınsal metin ile ilgili görevler (soru dizisi), Şekil (1)'de yer alan kavramsal çerçeveyi dikkate alarak oluşturulmuştur.



**Şekil 1.** Bağlama dayalı sorular (Bremerich-Vos & diğ., 2009, s.26).

## 2. Uygulama

Çalışmada, yukarıda da belirttiğimiz üzere, öğretim sürecine yönelik olarak, Spinner'in 3. ve 7. görünüşünü de temel alarak, yazınsal metnin temel bileşenlerinden biri olan figür ve figüre ait özellikler, dilsel yapılanma ve metaforik ifade biçimlerinin ayırt edici özelliği ile ilişkilendirilecektir. Söz konusu ilişkilendirmede, Bremerich-Vos ve diğerlerinin (2009) ortaya koyduğu kavramsal çerçevenin aşamaları, yazınsal öğretim ortamına yönelik olası görev sorularının desenlenmesinde yararlandığımız bir çerçeve niteliğindedir.

### I. Kavramsal bilgiyi temel alan görev soruları

Spinner'in ortaya koyduğu 11 görünüşten hareketle, örnek metinde yer alan *Silgioğlu* özel ad öbeği, öğrencinin bireysel alımlama ve konumlanma sürecinde, belirleyici bir çerçeve olma özelliği göstermektedir. Yinelemeli bir

anlatım ile varlık gösteren *Silgioğlu* figürü, metnin düşünsel ve kültürel izleğine ilişkin önemli bir başlangıç oluşturmaktadır. Bu bağlamda, öğrencinin, özel ad öbeğinin, dilsel bir yapılanma olarak sunduğu işlev ile yazınsal söylemin kavramsal bilgi düzeyine ulaşması ve değerlendirilmesi amaçlanmaktadır.

### Aşağıda verilen metni okuyunuz.

*Ev meselesi, sonunda Silgioğlu'nun canına tak ettirir. Silgioğlu, başına bela olan bu evden kurtulmak ister. Eski kiracı Binbaşı Ali Bey'in yanına gider, evini yarı fiyatına ona satar. Silgioğlu, üzerinden dağ gibi bir yükün kalktığını hisseder. Evi ucuza sattığı için kahve arkadaşları bir şeyler diyecek olur, Silgioğlu buna izin vermez, "Hiç yazık etmedim... herifçioğlu yapmayı da biliyor, oturmayı da! Ev, ona yakıştı." diyerek milleti susturur." (Memduh Şevket Esenal; Ev Ona Yakıştı).*

**Soru 1a) Metinde figür hangi dilsel yapılanma (ulam) ile adlandırılmaktadır?**

Soru 1a'da, özel adlara ilişkin ulamlandırma ve buna bağlı özellikler, öğrencinin, önbilgisi (türleri, özellikleri) ve kendi yaşam alanından katkı alması ile somutlaştırılmaya çalışılır. Bu ilişkilendirmede öğrencinin, Spinner (2015)'te belirttiği gibi, bireysel, sosyal ve kültürel bileşenler ile bağı kurabilmesi, bütüncü bir kazanım olarak düşünülmektedir. Aynı zamanda, farklı yazınsal yapıtlarda yer alan figüre ait nitelermelerin (Örn. İnce Mehmed) anlamsal ve yapısal özellikleri üzerinde düşünce geliştirebilmesi hedeflenmektedir.

**Soru 1b) Daha önce böyle bir soyadı ile karşılaştınız mı?**

Soru 1b, yazınsal yapının kurgusal sürecin özgün bir temsili olduğu bilgisinin anımsatılmasıyla birlikte, yaşam ile kurduğu bağ ekseninde farkındalık geliştirmeyi amaçlamaktadır. Diğer bir deyişle, metinle ilk kez karşılaşan okur, kendine özgü bakış (von seinem Selbstverstehen) (Frey; 1980, s. 43) açısıyla metne yaklaşacaktır. Bu yaklaşımda okurun dünya görüşü, bilgi birikimi, kültürel ortamı, yaşam anlayışı ve beklentileri, çağına ait bileşenler, ait olduğu yaş ve sınıf gibi etmenler metni anlamasında rol alan başat öğelerdir.

**Soru 1c) Yazarın, figürü, ad yerine özel ad ile sunması, nasıl bir etki yaratmaktadır?**

Özel adların sınıflandırmasına yönelik önbilginin (Örn. soyadı, lakap ve takma ad) yazınsal bir metinde yarattığı etkinin irdelenmesi üzerine temellenmektedir. Bu soru, figür çözümlemesi ve yorumlaması açısından, özel adların ayırt edici işlevi ile ilişkisini kurmaktadır.

**Soru 1ç) Silgioğlu'nun metinde yinelemeli olarak yer alması sizde nasıl bir etki yaratmaktadır?**

Öğrencilere yöneltilen bu soru ile figüre bağlı özelliklerin inşasında yinelemeli ad öbeğinin yarattığı izlek ile ilgili düşünce geliştirmeleri hedeflenmektedir. Bu soru aynı zamanda sözlüksel öğeler ile dilbilgisel öğelerin ayrımına bağlı olarak anlamsal ve işlevsel irdelenmeyi amaçlamakla birlikte, yinelenen ad öbeğinin yarattığı etkinin alışıldık bir görünüm olup olmadığı ile ilgili bilginin kontrol edilmesini gerektirmektedir.

**II Süreçsel bilgiye dayalı örnek soru biçimleri**

Bu başlık altında, yazınsal metinde biçimsel özelliklerin (biçimbirimsel, sözlüksel, sözdizimsel) dilsel yapılanma açısından çok boyutlu işleve sahip olduğu bilgisi, sürece dayalı gelişimi hedefleyen soru biçimleri ile belirginleştirilmektedir. Örneğin, sözlüksel düzlemde *sigara* ile *cigara* arasındaki ayrım, dönemin ruhunu (Zeitgeist) yansıtan bir özellik olarak değerlendirilebilmektedir. Dolayısıyla, yazınsal anlama sürecinde, dönemsal ruh ve yazarın ruh biyografisi (*Seelenbiographie*) (Frey-Rohn, 1980, s. 43)

kavramlarının, süreçsel bilgi düzeyinde desenlenmesi önem taşımaktadır.

**Soru 2a) Silgioğlu'nun adı ile değil de soyadı ile anılmasının (biçimsel olarak) bir fark yarattığını düşünüyor musunuz? Neden?**

Bu soruda öğrencilerin, özel adların ulamsal ayırımının, biçimsel özellik ile kurduğu bağ üzerinde düşünce geliştirmeleri ve farklı metinlerde yer alan ad ve soyadı ile ilgili biçimsel özelliklerin ayırt edilebilir özelliklerini fark etmeleri hedeflenmektedir.

**Soru 2b) Memduh Şevket Esendal'ın yapıtlarında ilginizi ve dikkatinizi çeken biçimsel öğelerden bir seçkiye gidiniz.**

Öğrencinin, edinç alanı gelişiminde yansıtabileceği (reflektieren) özelliğini temel alan bu görev, bireysel olarak yazarın ruh biyografisi ve dönemin ruhu ile ilgilenmesini amaçlamaktadır.

**III. Üstbilişsel bilgiye dayalı örnek soru biçimleri**

Üstbilişsel (*Metakognitives Wissen*) ve içeriksel bilgi (*inhaltliches Wissen*), bilişsel, güdeleyici ve isteğe bağlı öğrenci özelliklerini kapsamasının yanı sıra öğrencilerin bireysel belirleyici özelliklerini de kapsamaktadır (Helmke, Rindermann ve Schrader 2008). Bilgini işleme sürecini koordine etmesi ve yapılandırması açısından önem taşımaktadır (Pressley, 1994).

**Soru 3a) Metnin konusal ve anlamsal özelliği açısından "ev meselesi" kalıbı nasıl bir yer kaplamaktadır?**

Öğrencinin, ev meselesi kalıbının, metinde konusal bir izlek oluşturduğu bilgisine erişmesi amaçlanmaktadır. Burada öğrencilerin, benzer kalıp örneklerinden yararlanarak (Örn. evlilik meselesi, iş meselesi, ülke meselesi v.b) söz konusu örneklerin sunduğu anlamsal dağılıma erişmeleri ve koordine ederek geri bildirimde bulunmaları düşünülmüştür.

**Soru 3b) "Ev meselesi" kalıbının eylemsel mantık özelliğini yansıtan öğeyi seçiniz?**

- neden-sonuç ilişkisi
- karşıtlık ilişkisi
- karşılaştırma ilişkisi

Eylem mantığının, neden-sonuç ilişkisi ekseninde oluşturduğu görünümün, öğrenciye yöneltilen sorular ile ayrılaştırılması ve koordine edebilmesi amaçlanmaktadır.



### Soru 3c) Silgioğlu, “evini satması” ile ilgili düşüncesini ve duygusunu hangi ifade belirgin bir biçimde dile getirmektedir?

Burada öğrencinin, “*üzerinden dağ gibi bir yükün kalktığını hisseder*” ifadesine ulaşması ve ardından, söz konusu ifadenin metaforik özelliğın, metne kattığı çok katmanlı yapı ile ilgilenmesi amaçlanmaktadır. Burada, öğrencinin, kavramsal metaforun tanımına dayalı olarak, bir kavramsal alanın başka bir kavramsal alan ile kurduğu ilişkiyi (Lakoff, 1987), dile ait bir imge (resim) olma özelliğı ile temellendirmesi beklenmektedir.

### 3. Sonuç

Yukarıda öğretim ortamına yönelik sunmaya çalıştığımız görev düzlemine ait soru biçimlerinin, genelleme düzeyinde özellik içerdiğini belirtmek gerekir. Burada çalışmanın amacına dayalı olarak, yazınsal öğrenmenin dilsel yapılanma ile kurduğu ilişkiyi görünür kılmayı amaçladık. Spinner (2015)'te belirtildiğı gibi, dilsel yapılanma ile ilgili öğrenme süreci, bireysel bir konum oluşturmamaktadır. Dolayısıyla yazınsal metinde, dilsel yapılanmaya dayalı görünüşlerin ayırt edici özelliğı, metni anlama sürecindeki bağı güçlendirmektedir. Burada önemli olan, öğrencinin, yazınsal öğrenme sürecinde dilsel yapılanmayla bağı kurarken, yazınsal okuma ve anlama sürecinden uzaklaşmamasını sağlamaktır. Yani, estetik edincin gelişimi eşliğinde, dil bilincinin üstlendiğı işlevi görünür kılmaktır. Söz konusu çalışma, öğretim ortamına yönelik örnek niteliğinde bir uygulama sunmayı amaçlamıştır. Bu çalışmanın, farklı düzeydeki öğretim ortamlarına göre, daha kapsamlı biçimde desenlenmesi planlanmaktadır.

### Kaynakça

- Abraham, U. (2015). Literarisches Lernen in kulturwissenschaftlicher Sicht. *Leseräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung*, 2, 6-15.
- Ballis, A. & Peyer, A. (2012). Lernmedien und Lernaufgaben im Fokus der Deutschdidaktik. Zur Einführung. Anja Ballis und AnnPeyer (Hg.), *Lernmedien und Lernaufgaben im Deutschunterricht. Konzeptionen und Analysen* (p. 7-21). Bad Heilbrunn.
- Becker, L. C. (2014). *Property rights: Philosophic foundations*. Routledge.
- Bremerich-Vos, A., Böhme, K., Krelle, M., Weirich, S., & Köller, O. (2012). Kompetenzstufenmodelle im Fach Deutsch. *Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik*, 56.
- Frey-Rohn, L. (2011). *Von Freud zu Jung: Eine vergleichende Studie zur Psychologie des Unbewußten*. Einsiedeln: Daimon Verlag.

- Helmke, A., Rindermann, H., & Schrader, F.-W. (2008). Wirkfaktoren akademischer Leistungen in Schule und Hochschule. In Schneider, W. & Hasselhorn, M. (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogischen Psychologie* (p. 145-155). Göttingen: Hogrefe.
- Huber, L., & Stückerath, J. (2007). Was können Eingangsdiaagnosen im Deutschstudium leisten? Zum Symbolverstehen von Studienanfängern am Beispiel von Wolfgang Borcherts Nachts schlafen die Ratten doch. In *Wissen und Kompetenz: Entwicklungslinien und Kontinuitäten in Deutschdidaktik und Deutschunterricht: Heiner Willenberg zum 65. Geburtstag gewidmet*.
- Jannidis, F. (2004). Zu anthropologischen Aspekten der Figur. *Anthropologie der Literatur. Poetogene Strukturen und ästhetisch-soziale Handlungsfelder*, Paderborn, 155-172.
- Jannidis, F. (2009). *Handbook of Narratology*. De Gruyter.
- Kammler, C. & Noack, B. (2011). Symbolverstehen im Literaturunterricht. *Praxis Deutsch*, 228, 4-11.
- Koch, T. (1991). *Literarische Menschendarstellung. Studien zu ihrer Theorie und Praxis*. Stauffenburg. Tübingen.
- Krämpfer, B. & Pieper, I. (2008). Literarisches Lesen. *Didaktik Deutsch*, 13 (25), 46-65.
- Lakoff, G. (1987). Cognitive models and prototype theory. In U. Neisser (Ed.), *Concepts and conceptual development: Ecological and intellectual factors in categorization* (p. 63-100). Cambridge University Press.
- Leubner, M., Saupe, A., & Richter, M. (2012). *Literaturdidaktik*. Akademie Verlag.
- Mitterer, N. & Wintersteiner, W. (2015). Literarische Erfahrung Ästhetischer Modus und literarisches Lernen. *Leseräume*, 2, 96-108.
- Ossner, J. (1993). Praktische Wissenschaft. In Bremerich-Vos, Albert (Hrsg.), *Handlungsfeld Deutschunterricht im Kontext* (p. 186-199). Frankfurt Main: Diesterweg.
- Pressley, M. (1994). Embracing the complexity of individual differences in cognition: Studying good information processing and how it might develop. *Learning and Individual Differences* 6, 259-284.
- Schilcher, A., & Pissarek, M. (2013). Zum Begriff der Kompetenzorientierung und seiner Anwendung im Bereich des literarischen Lernens.
- Spinner, K. H. (2006). Literarisches Lernen. *Praxis Deutsch*, 33 (200), 6-16.

Spinner, K. H. (2015). Elf Aspekte auf dem Prüfstand. Verbrigt sich in den elf Aspekten literarischen Lernens eine Systematik? *Leseräume*, 2, 189-194. [Online unter <http://leseräume.de/wp-content/uploads/2015/10/lr-2015-1-spinner.pdf>. 20.04.2016].

Wiprächtiger-Geppert, M. (2009). *Literarisches Lernen in der Förderschule. Eine qualitativ-empirische Studie zur literarischen Rezeptionskompetenz von Förderschülerinnen und-schülern in literarischen Unterrichtsgesprächen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Zabka, T. (2015): Was ist Hochschulreife im Umgang mit Literatur? *Didaktik Deutsch*, 20 (38), 136-150.