



Araştırma Makalesi • Research Article

Göstergebilimsel Metin Çözümlemeye Dayalı Etkinliklerin Ortaokul Öğrencilerinin Hikâye Çözümleme Becerilerine Etkisi*

The Effect of Semiotic Text Analysis Based Activities on Middle School Students' Story Analysis Skills

Zeynep Cin Şeker^{a,**}

^aDr. Öğr. Üyesi., Atatürk Üniversitesi, Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, 25100, Erzurum/Türkiye
ORCID: 0000-0002-0294-2961

MAKALE BİLGİSİ

Makale Geçmişi:

Başvuru tarihi: 04 Şubat 2019

Düzeltilme tarihi: 12 Nisan 2019

Kabul tarihi: 23 Nisan 2019

Anahtar Kelimeler:

Göstergebilim

Hikâye İnceleme

Türkçe eğitimi

ARTICLE INFO

Article history:

Received 04 February 2019

Received in revised form 12 April 2019

Accepted 23 April 2019

Keywords:

Semiology

Story Review

Turkish Education

ÖZ

Bu çalışmada etkinliklere dayalı göstergebilimsel metin çözümleme yönteminin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin hikâye çözümleme becerilerine etkisi araştırılmıştır. Araştırmanın modeli öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desendir Araştırmanın çalışma grubu ise amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan aykırı durum örnekleme ile belirlenmiştir. Bu doğrultuda 2014-2015 eğitim öğretim yılı TEOG başarı sıralaması dikkate alınarak Erzurum il merkezindeki yüksek dereceli bir ortaokul (O₁) ile düşük dereceli bir ortaokuldaki (O₂) 97 öğrenci çalışmaya katılmıştır. Araştırmacı bizzat belirlenen okullara giderek “Hikâye Çözümleme Formu” aracılığıyla verileri elde etmiştir. Veriler, Bağımsız ve Bağımlı Örneklemler için t-Testi kullanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda göstergebilimsel metin çözümleme yöntemi esas alınarak hazırlanan etkinliklerin, öğrencilerin hikâye çözümleme başarılarını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

ABSTRACT

In this study, the effect of the activity-based semiotic text analysis method on middle-school seventh grade students' story analysis skills course was investigated. The model of the study is a quasi-experimental design with a pretest-posttest control group. The deviant case sampling method, which is a purposeful sampling method, was used to determine the sample of the study. In this direction, based on the TEOG success rating of 2014–2015 academic year, 97 students at a middle school with a high rating (O₁) and at a middle school with a low rating (O₂) in Erzurum province center participated in the study. The researcher went to the schools determined by the researcher and obtained the data through the Story Analysis Form. Data were analyzed using the t-Test for Independent and Dependent Samples. According to the findings obtained, it is concluded that the activities prepared based on the method of semiotic text analysis increase the students' success in analyzing stories.

1. Giriş

Günümüzde yapısal dilbilim yaklaşımlarıyla birlikte dile bakışın ve dil öğretimi yaklaşımlarının değiştiği görülmektedir. Artık dil öğretiminde ve dolayısıyla Türkçe öğretiminde bir dilin kurallarının eksiksiz olarak bilinmesini veya ezberlenmesini gerektiren yaklaşımlar tercih edilmemektedir. Çünkü bir dili bilmek kurallar yığını

ezberlemeyi değil dilin işlevlerini kavramayı, o dilde düşünce üretebilmeyi, bireyin kendini sözlü ve yazılı olarak eksiksiz ifade edebilmesini gerektirmektedir. Bu nedenle Dilidüzgün'e (2008: 135) göre dil kullanımını öğrenmek, dilin sözcük ve yapılarının hangi işlevlerde ve hangi bağlamlarda kullanıldığını öğrenmek ve içselleştirmek anlamına gelmektedir.

*Bu çalışma yazarın 2018 yılında Prof. Dr. Muhsine Börekçi danışmanlığında Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı'nda yürüttüğü “Göstergebilimsel Metin Çözümlemeye Dayalı Etkinliklerin Ortaokul Öğrencilerinin Hikâye Çözümleme Becerilerine Etkisi: Karma Yöntem Araştırması” başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

**Sorumlu Yazar/Corresponding author
e-posta: zeynep.seker@atauni.edu.tr

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

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

Genel olarak bireyin öğrenmelerinin büyük bir kısmı okuma ile gerçekleşmektedir. Okuma dar anlamda ele alındığında, yazılı bir metnin şifresini çözme, grafiksel olarak kodlanmış bir bildirin kodunu çözme olarak düşünülebilir (Günay, 2007: 15). Bu durumda okumanın aslında nesnel gerçekliğin ya da fiziksel varlık alanının algılanması ile başladığı söylenebilir. Çünkü dünyayı algılamak bir biçim-anlam ilişkisi kurmaktır aslında. Bu ilişkilendirme daha sonra sosyal gerçekliğin algılanma süreci ile devam eder ve fiziksel-zihinsel süreçlerin birlikte yer aldığı bir beceri olarak sürekli gelişir. Selayısıyla okuma, seslerin işaretleri olan harflerin tekrar sese dönüştürüldüğü ve sadece fiziksel süreçlere indirgenebilecek bir beceri değildir. Anlamanın gerçekleşmediği hiçbir etkinlik okuma olarak değerlendirilemeyecektir gibi biçimden anlam üretilen her etkinliği okuma olarak değerlendirmek doğru bir yaklaşım olabilir. Scmitt ve Viala'ya (1982) göre okumanın en önemli özelliği 'görsel göstergeler dizisi'nin bir algılanışı olmasıdır. Okumanın sonraki aşamaları ise bir soyutlama ve zihinsel süreçlerin bir sunumu, bir belleğe alış, bir yapı ve son olarak bir yorumlama olarak ifade edilebilir (aktaran: Uçan, 2015: 50).

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

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

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

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

Greimas göstergebilimi inceleme nesnesi olarak çevremizi saran her tür göstergenin anlamını kabul eder ancak ilk incelemelerini yazınsal metinler üzerinde yapmıştır. Yazınsal göstergebilim, metni çözümlerken sadece yüzeysel düzeydeki dil bilgisel ve biçimsel düzenle değil anlamın metin içerisindeki oluşum süreciyle de ilgilenir. Bu durumda göstergebilimin metnin dilsel biçimiyle ilgilenmediği, içeriğin biçimiyle ilgilendiği ve bu biçimden hareketle anlama ulaşmaya çalıştığı söylenebilir. Göstergebilim, metindeki anlama ulaşmaya çalışırken içerikteki karşıtlıklardan yararlanır. Çünkü yazınsal göstergebilime göre metnin anlamı benzerlik veya karşıtlık ilişkisinden doğar. "İki nesne terimin birlikte kavranabilmesi için bir ortak yanları, yani bir benzerlikleri ya da özdeşlikleri bulunması; iki nesne terimin birbirinden ayrılabilmesi için de şu ya da bu biçimde, şu ya da bu yönden birbirlerinden farklı olmaları gerekir." (Greimas, 1966'dan aktaran: Yücel, 2015: 129). Göstergebilimsel çözümlenme yöntemi metin çözümlenmelerinde yüzeysel yapıdan derin yapıya doğru üç düzeyden oluşan bir yol izler: Söylemsel düzey, anlatsal düzey, mantıksal-anlamsal düzey. Çözümlenmede kullanılan bu üç düzey ve bu düzeylerde incelenmesi gerekenler aşağıdaki gibi özetlenmiştir (Bernard, 2000'den aktaran: Uzdu-Yıldız, 2011: 13):

Söylemsel yapılar	Betsel yerdeşlik (uzam, zaman, eyleyen) İzleksel yerdeşlik
Anlatsal-göstergesel yapılar	Anlatı şeması (eyletim - sözleşme-, edin-, edin-eyleme-, yaptırım) Eyleysel sözdizim (özne, nesne, gönderen, karşı özne, anlatı izlencesi, anlatsal süreç) Kipsel yapılar (istemek, / zorunda olmak, / bilmek, / muktedir olmak, / yapmak ya da olmak; bu kipliklerin olumsuzlukları)
Derin yapılar	Temel anlam ve sözdizim (göstergebilimsel dörtgen: anlamlanmanın temel yapısı)

Şekil 1. Göstergebilimsel Çözümleme Düzeyleri

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

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

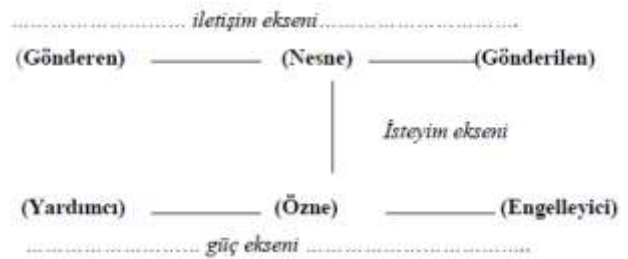
Oyunculaşma bağlamında kişilerin adları, cinsiyetleri, yaptıkları iş, dış görünüşleri, ruhsal durumları, ahlaki yapıları, karakterleri, toplumsal durumları ve anlatıda yer alan diğer kişilerle ilişkileri incelenir. Anlatsal düzeyde kendi kişiliklerinden sıyrılarak işlevsel bir varlık olarak değerlendirilen eyleyenler, bu düzeyde işlevsel özelliklerinin dışında kendi kişilikleriyle değerlendirilirler. Zamansallaşma bağlamında ise anlatı ve öykü zamanı, anlatıdaki olayların zaman içindeki değişimi ve gelişimi ele alınır. “Temel söz diziminde yer alan, dönüşümleri oluşturan anlatı izlencelerinin mantıksal bir biçimde (önce/sonra) zincirlenmesini olanaklı kılar.” (Kıran ve Kıran, 2011: 185). Uzam bağlamında ise uzam değişimleri, yer değiştirmeler, uzam seçiminin söylemsel boyutları, olayların geçtiği uzam dikkate alınır (Günay, 2002: 187). Oyuncuların uzam hakkındaki bilgileri ve içerisindeki eylemleri uzam hakkında değerlendirme yapılmasını sağlayacak ve oyuncularla uzam ilişkisini ortaya çıkaracaktır. Bir anlatı incelenirken uzamları belirlemek ve tanımlamak yeterli değildir. Uzamı oluşturan ve ona anlam yükleyen ilişkilerin de ortaya konması gerekir. Rıfat’a (1978: 102) göre söylem, göstergebilim açısından değerlendirildiğinde, “salt bildirişim amacı gütmeyen, ama kendi içinde bitimsiz işlevler taşıyan bir anlam kaynaşmasının olduğu yerdir. Bu açıdan da hem dizelge olan dilin hem de doğrudan doğruya bildirişime yönelen dilyetisi ve sözün karşıtı ya da daha ılımlı bir deyişle, bütünleyicisidir.”

Anlatsal düzey metnin yüzeysel incelenmesinin bir diğer aşamasıdır. Rıfat’a (2011: 40) göre metnin kendine içerik boyutunda kendine özgü bir oluşum biçimi, üretiliş düzeni vardır. Göstergebilim açısından her metnin bir öykü, anlatı

taşıması mümkündür. Bu bağlamda söylem çözümlemesi, anlatı çözümlemesiyle bütünlenmeli ve aralarındaki ilişki ortaya çıkarılmalıdır. Anlatının nasıl oluştuğunun sorgulandığı bu bölümde yapılacak iki işlem vardır: Eyleyenler şeması aracılığıyla anlatı eyleyenlerini ve anlatı izlencesi aracılığıyla anlatının genel düzenlenişini belirlemek. Eyleyen kavramı Vardar’a (2002: 98) göre “oluşa etken ya da edilgen biçimde katılan varlık ya da nesnelere her biri”dir. Rıfat (2013b: 86) ise göstergebilimsel çözümleme bağlamında eyleyen kavramını şöyle ifade eder: “Anlatı sözdiziminde yer alan ve anlatının oluşumundaki eylemlerde bir işlevi olan ayırıcı birimlerden her biri.”

Söylem düzeyinde somut bir şekilde varlığını ortaya koyan oyuncular, anlatı düzeyinde işlevsel olarak yer alır ve dolayısıyla soyutlaşırlar. Yücel’e (2015: 146) göre eyleyen kavramı kişi kavramından daha kapsamlıdır. Eyleyen insan, soyut veya somut varlık, duygu, durum, düşünce olabilir. Aynı zamanda anlatı içerisinde beliren tek bir öge içerikte birkaç işlevi birden yüklenebilir. Bir eyleyen hem özne hem de nesne işlevinde olabilir. “Eyleyenlerin çözümlenmesi okuyucuya olayların ve eylemlerin akışını verecektir. Her anlatı iki veya daha fazla eyleyenler arasındaki bir denge üzerine oturur ve bu eyleyenlere göre olaylar gelişir.” (Uçan, 2015: 118).

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



Şekil 2. Eyleyenler Örnekçesi

Bu model altı tip eyleyeni kendi aralarında şöyle birleştirir (Kıran ve Kıran, 2011: 272, 273):

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

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

Özne ise nesneye ulaşma yolunda gönderenle anlaşma yapan eyleyendir. Başka bir ifadeyle gönderenin görev yüklediği ve gönderene karşı sorumluluk duyan eyleyen, öznedir. Önemli eylemlerin başkişisidir. Özne anlatıyı taşır ve genellikle adı diğer eyleyenlerden önce verilir. Nesne ise öznenin gönderenle yaptığı anlaşma sonucunda ulaşmaya, elde etmeye çalıştığı eyleyendir. Nesne her zaman bir kişi olmayabilir. Somut veya soyut bir varlık olabilir. Nesne. “arayışın konusu olan ve

işlevsel değeri, arayışı gerçekleştirecek nesneye göre belirlenen eyleyen”dir (Rıfat, 2013b: 167). Özne ve nesnenin anlatı içerisindeki işlevleri birbirlerine göre belirlenir. Özne ve nesne arasındaki bu ilişki sonucunda ortaya çıkan isteyim ekseninde “özne, iletimin kaynağı kendisi olmamakla birlikte, gerçekleştirdiği değişik eylemlerle önündeki tüm engelleri aşarak nesnenin alıcıya ulaşmasını sağlar.” (Yücel, 2015: 147).

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

Eyleyenler örnekçesi aracılığıyla eyleyenler ortaya çıkarıldıktan sonra anlatı izlencesi oluşturulabilir. Anlatının temel eyleyenlerinden özne ve nesne arasındaki ilişki iki tür anlatı sözcüğü oluşturur. Bunlar edim ve durum sözcüğüdür. Durum sözcüğü, niteliği ifade ederken edim sözcüğü, bir eylemi ifade eder. Her anlatının bir başlangıç, bir gerçekleşme ve sonuç durumu vardır. Bu süre içerisinde özne ve nesnenin bir bağlaşım veya ayrışım sözcüğü içinde bulunur ve belirli dönüşümler geçirir. Bir durum sözcüğü olan bağlaşım ve ayrışım sözcüklerini Öztokat (2005: 76) şöyle gösterir:

Bağlaşım sözcüğü (Özne nesneye sahiptir.): (Ö Λ N) Ö=Özne; N=Nesne; değer nesnesi; Λ=Birlikte olma, sahip olma.

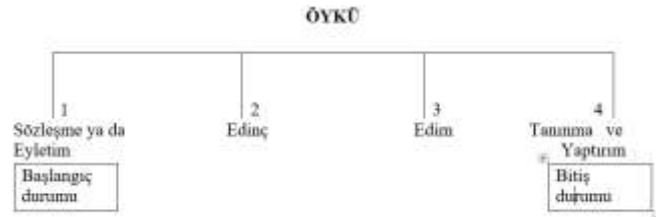
Ayrışım sözcüğü (Özne nesnedan ayrıdır.): (Ö V N) Ö=Özne; N=Nesne; değer nesnesi; V= Ayrı olma, yoksun olma.

Öznenin, gönderici tarafından bir nesneye yönlendirilmesi, yönlendirildiği nesneye ulaşmak için bir edim gerçekleştirmesi, bu edim sonucunda bir dönüşüm gerçekleştirmesi/gerçekleştirememesi, anlatının sonunda ise nesneye ulaşmış/ulaşamamasıyla bağlantılı olarak bir yaptırıma maruz kalması anlatı izlencesini oluşturur. Bir anlatıda var olan bir durum sözcüğü, edim sözcüğüyle dönüşüme uğratılır ve ortaya farklı bir durum sözcüğü çıkar. Bu dönüşüm süreci göstergebilimsel çözümlemeye anlatı izlencesi adını alır. Anlatı izlencesi bağlamında bilinen en eski örnekçe beşli şema örnekçesidir (Uçan, 2015: 114):



Şekil 3. Beşli Anlatı Şeması

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



Şekil 4. Greimas'ın Dörtlü Anlatı Şeması

Anlatı izlencesinin ilk aşaması eyletimdir. Özne, gönderici tarafından belirli dönüşümleri gerçekleştirmek (durum sözcüğüne edim sözcüğüyle dönüşüme uğratarak yeni bir durum sözcüğü ortaya çıkarmak) için nesnesine yönlendirilir. Bu aşama, gönderenin, özneye belli eylemleri yaptırmak için onu ikna etme, etkileme süreci olarak da ifade edilebilir. Göstergebilimsel çözümlemeye, anlatı izlencesini başlatacak olan gönderen ve özne arasındaki bu süreç ve anlaşmaya sözleşme adı verilir (Rıfat, 2013b: 85). Anlatıda gönderen işlevi özne işleviyle birleşebilir. Böyle bir durumda dışarıdan etkileyen bir gönderen bulunmaz, özne kendisi tarafından yönlendirilir. Anlatı izlencesinin ikinci aşaması edinçtir. Öznenin eyletim aşamasında gönderenle yaptığı sözleşme doğrultusunda belirli eylemleri gerçekleştirmek için hazırlık yaptığı ve donanımını artırdığı aşamadır. Göstergebilim, bu aşamada öznenin içinde bulunduğu durumu kiplik kavramıyla açıklar. Greimas'a göre kiplik, “bir sözcüğün yüklemine değişikliğe uğratan şeydir.” (Greimas 1986'dan aktaran: Uçan, 2015: 115). Edinç aşamasındaki kiplikler ise “yapmayı istemek, yapabilmek (güç), yapmayı bilmek (bilgi) ve yapmak zorunda olmak”tır (Kıran ve Kıran, 2011: 305). Civelek'e (2008: 320) göre eyleyen rollerini biçimlendiren istek, güç ve bilgi kiplikleri birbirleriyle iç içe geçerek veya dönüşümlü olarak anlatı kişilerinin geçirdikleri dönüşüme gönderme yapar ve anlatının genel izlencesini oluşturur. Kiplikler, dönüşümü sağlayarak eylemlerin yönünü belirleyen ve durağan/ devinimli, içsel/dışsal, soyut/somut, bireysel/toplumsal, ruhsal/bedensel ve uzamsal/zamansal değişikliklerin temelini oluşturur. Anlatı izlencesinin gerçekleşmesini sağlayacak üçüncü aşama edimdir. Edinç aşamasında eylemini gerçekleştirmek için hazırlık yapan özne, bu aşamada harekete geçer. Öznenin isteği, gücü ve donandığı bilgi onu dönüşümü gerçekleştirecek eyleme yönlendirir. Öznenin eylemi sonucunda anlatı izlencesinin başarılı olup olmadığı belirlenir. Bu aşamada “yapmak” kipliği ön plandadır. Yaptırım anlatı izlencesinin son aşamasıdır. Öznenin edimi sonucunda yaptırıma maruz kaldığı aşamadır. Özne edimi sonucunda ya cezalandırılır ya da ödüllendirilir.

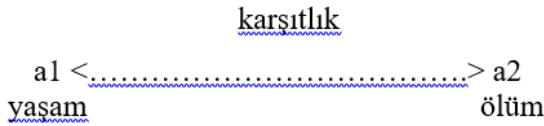
Göstergebilimsel çözümlemenin son ve anlamlamanın en küçük birimlerine inilmeye çalışıldığı aşama mantıksal-anlamsal düzeydir. Göstergebilimsel çözümleme düzeyleri birbirinden bağımsız değildir. Söylem ve anlatı düzeyinde ortaya konan olgular, mantıksal-anlamsal düzeyde birleşerek derin yapıyı oluşturur.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

Daha derin anlamları ortaya çıkarmaya çalışan bu üçüncü düzey, “dünyadaki temel karşıtlıklar üstüne kurulur. Her metin, hatta bir metnin içindeki her kesit, bazı temel karşıtlıklar üzerine kurulur ve bu temel karşıtlıkların

değişimini ve dönüşümünü ele alır. Bu karşıtlık şemasını Greimas bir dörtgen olarak düşünür ve buna göstergebilimsel dörtgen der” (Erkman-Akerson, 2005: 147). Metnin yüzeysel düzeyinde görülmeyen soyut bir düzlemin altında, derin düzeyde zamanın, uzamın, eyleyenlerin, kahramanların, nesnelerin üstlendiği değerler ve nitelikler oluşur. İşte bir anlatının genel yapısını oluşturan bu öğeler bir anlam eksenini üzerinde yer alırlar. Bu anlam eksenini ise göstergebilimsel dörtgen biçiminde ifade edilebilir. Göstergebilimsel dörtgen karşıtlıkların belirlendiği ve bu karşıtlıkları zorunlu olarak merkeze alan ilişkilerin görsel biçimde sunumudur (Kıran ve Kıran, 2011: 327, 328). Derin yapıda var olan anlatı bileşenleri yüzeysel düzeyde nesneleşir ve somutlaşır.

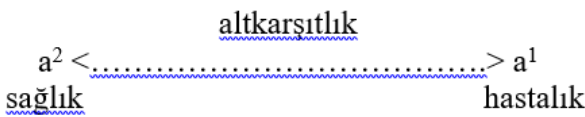
Göstergebilimsel yöntem, kendisini oluşturan öğelerin birbirleriyle ilişkilerini ortaya koymuş ve anlamın üretilme sürecini yüzey yapıdan derin yapıya doğru aşamalı olarak incelemiştir. Çözümlemesinde elde ettiği anlamlı birimleri birbirinden ayrı öğeler kabul etmiş ve göstergebilimsel dörtgenin dört köşesine yerleştirmiştir. Göstergebilimsel dörtgende anlam üç farklı eksende ortaya çıkar: Karşıtlık, içirme ve çelişkinlik. Bu ilişkileri şöyle açıklayabiliriz:

Birbirleriyle karşıtlık ilişkisi içerisinde olan iki farklı eksen a1 ve a2 olarak belirlenebilir.



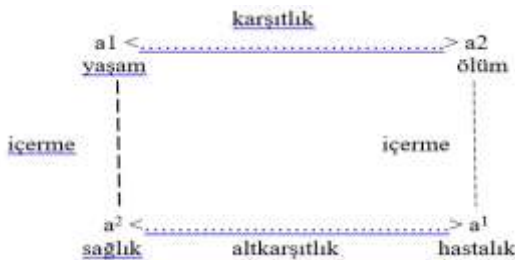
Şekil 5. Temel Söz Dizim Bileşenleri 1

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



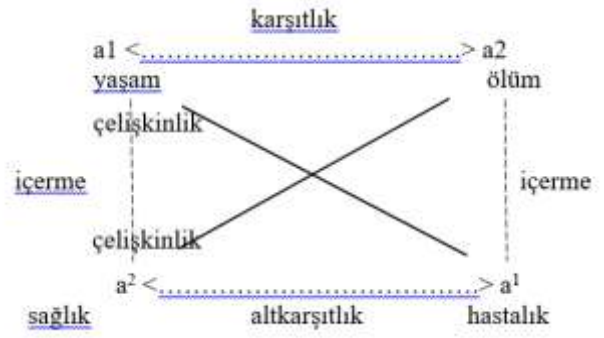
Şekil 6. Temel Söz Dizim Bileşenleri 2

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



Şekil 7. Temel Söz Dizim Bileşenleri 3

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



Şekil 8. Göstergebilimsel Dörtgen

Göstergebilimsel dörtgenin son görünümünden şu çıkarımlar yapılabilir:

a1 ve a2: karşıtlar eksenini

a2 ve a1: altkarşıtlar eksenini

a1- a1 ve a2- a2: çelişkinler eksenini

a1- a2 ve a2- a1: içirme eksenini olarak gösterilebilir (Yücel, 2015, s. 137).

Göstergebilimsel dörtgen anlamın derinliklerine inilen mantıksal-anlamsal ve aynı zamanda anlamın tamamlandığı düzeydir.

Sonuç olarak göstergebilimsel metin çözümleme üç aşamada gerçekleşir: Söylem ve anlatı çözümlemesi yaparak mantıksal anlamsal düzeyi yani temel yapıyı çözümler. Bu çözümleme, anlamlı bir yapıyı birimlerine ayırıp tekrar birleştirmeyi kapsar. Birleştirme aşamasında bir anlamda yeniden üretim söz konusudur.

Yazınsal metinlerin sözdizimini başka bir ifadeyle düzenlenişini ortaya çıkarmaya çalışan yazınsal göstergebilimin Türkçe derslerinde kullanılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Türkçe derslerinde yapılan metin çözümlemelerinde en önemli amaçlardan biri, metnin yüzeysel yapısını, dilsel özelliklerini ortaya çıkarmanın yanında derin yapısındaki anlamlara ulaşmaktır. Metin çözümleme çalışmalarında metnin derin yapısına ulaşmak okurun metne bakışını da değiştirecektir. Günay'a (2007: 52) göre "Metnin içyapısını, kendine özgü dokusunu ayrıntılı olarak incelemek, okurun okuma isteğini artıracak bir durumdur. Okuduğu metinlerin erişilmez olduğu yönündeki düşüncesi değişecek, kendisi de metnin içyapısını ve devingenliğini bildiğinden kolaylıkla bu tür etkinliğe yönelebilecektir.". Türkçe derslerinde metin kullanımıyla öğrencilerin metinleri okumaları, anlamlandırmaları ve metinden hareketle temel becerilerini geliştirmeleri beklenmektedir. Göstergebilim tutarlı, yöntemli, uygulamalı ve tümü kapsayıcı bir bilimsel tasarıdır. Eğitim ile göstergebilimin uyum sağlayacağı en önemli noktalardan biri her iki alanın da uygulamalı ve yöntemli olmasıdır. Göstergebilimin eğitim uygulamalarında kullanımının öğrenciye farklı açılardan katkısı olabilir. "Bireyin sembol ile simge arasında bir anlam bağı kurup yeni fikirler üretmek simgelere anlamlar yüklemesi, öğrenmeyi anlamlı hâle getirmektedir. Göstergebilimin dil öğretiminde kullanılması çocukların öğrenme sırasında uygulama, inceleme ve değerlendirme yapabilmelerine yardımcı olabilmektedir." (Cunningham 2002'den aktaran: Batur, 2010: 182). Türkçe öğretiminin en önemli araçlarından biri yazınsal metinlerdir. Bu bağlamda uygun metni seçmek kadar seçilen

metnin hangi yöntemle çözümleneceği de büyük önem taşımaktadır. Göstergebilim, Türkçe öğretimi açısından farklı bir metin inceleme yöntemi sunmaktadır. Türkçe dersinde uygulanan metin çözümlene çalışmasının en önemli amaçlarından biri beceri kazandırma ve geliştirmedir. “Yazınsal metnin çözümlenmesinde öne geçen, edinilmesi gereken “beceriler”, anlama, okuma ve yazma, dünyaya, insana estetik bir anlam verme becerileri olmalıdır. Başka bir deyişle yazınsal metin, sadece bir dil ediniminin dayanağı değil, bir “anamlama”nın “anamlandırmanın” dayanağı, malzemesi olmalıdır.” (Uçan, 2015: 56). Göstergebilim genel olarak inceleme nesnesini, özel olarak yazınsal metinleri yüzeysel yapı ve derin yapı olarak iki ayrı boyutta inceler. Dil becerilerinin kazanılması ve kullanılması da yüzeysel yapı-derin yapı ilişkisiyle gerçekleşir. “Anlama becerilerinde (dinleme, okuma) anlam kurma süreci yüzeysel yapıdan derin yapıya doğru, anlatma becerilerinde (yazma, konuşma) anlam oluşturma süreci derin yapıdan yüzeysel yapıya doğru gerçekleşmektedir.” (Onan, 2015). Bu açıdan anlama ve anlatma becerilerini kazandırma ve geliştirme bağlamında göstergebilimin imkânlarından faydalanılmalıdır. Göstergebilimin, öğrencinin metin çözümlene becerisine sağlayacağı yararların yanında öğretmenin metin çözümlene sürecini planlamasına da katkıda bulunacağı düşünülmektedir. “Sınıf içinde yazınsal bir metnin değerlendirilmesinde de öğreticinin, ele aldığı ürünü yazınsal kılının ne olduğunu, bu ürünün nasıl değerlendirileceğini, nasıl çözümleneceğini bilmesi ve öğrencinin önüne bir inceleme planı koyması gerekir.” (Uçan, 2013: 111). Bu açıdan göstergebilim öğretmene de tutarlı bir yöntem sunmaktadır.

Türkçe öğretiminde yapılandırmacı yaklaşımın benimsenmesi metin çözümlene yaklaşımını etkilemiş olsa da uygulamada metnin sınırları içerisinde çözümlene yapılmadığı görülmektedir. Göstergebilimin ise metin merkezli bir yaklaşım olarak bu eksikliğin giderilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Göstergebilimin Türkçe derslerinde metin çözümlene yöntemi olarak kullanılması, öğrencinin yazınsal metni kavramasını, yazınsal metindeki anlama ulaşmasını, metnin oluşumunu görmesini, metnin kendisini oluşturan sözcüklerin anlamından ibaret olmadığını ve sözcüklerin bir seçim sonucu bir araya geldiklerini fark etmesini sağlayacak ve bu durum öğrencinin metne yaklaşımını doğrudan etkileyecektir. Göstergebilimin metni anlamlandırma araçları ve yöntemi metni, metnin dilini ve söylemini öne çıkarmaktadır. Her şeyden önce göstergebilim, metinden hareketle metnin anlamına ulaşmayı hedefler. Göstergebilim, metin çözümlene sürecinde öğrencilere şu kazanımları sağlayabilir:

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

Kuramsal çerçevesi oluşturulmaya çalışılan bu araştırmanın amacı göstergebilimsel metin çözümlene yöntemiyle hazırlanan etkinliklerin, öğrencilerin hikâye çözümlene başarıları ve anlama becerileri üzerindeki etkisini belirlemektir. Bu çalışmada göstergebilimsel metin çözümlene yönteminin anlama becerisine etkisi belirlenmiş ve şu hipotez test edilmiştir:

Göstergebilimsel metin çözümlene dayalı etkinlikler ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin hikâye çözümlene becerileri üzerinde etkilidir.

2. Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde Araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, deneysel işlem süreci ve verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilecektir.

2.1. Araştırma Modeli

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

2.2. Çalışma Grubu

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

Araştırmanın çalışma grubunu, söz konusu örnekleme yöntemiyle Erzurum il merkezinde bulunan ve 2015 yılı TEOG başarı sıralaması bakımından yüksek dereceli bir ortaokul (O1) ile düşük dereceli bir ortaokul (O2) olmak üzere iki okul oluşturmaktadır. Çalışma grubunda yedinci sınıflara yer verilmiştir. Bunun en önemli nedenlerinden biri sekizinci sınıfların TEOG sınavı hazırlıklarını aksatmamaktır. Beşinci ve altıncı sınıfların çalışma grubu dışında tutulmasının nedeni ise uygulamada kullanılan gösterge bilimsel metin çözümlene odaklı etkinliklerin bu sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin seviyesinin üzerinde kalacağı düşüncesidir. İki alan uzmanının ve belirlenen okullarda çalışan Türkçe öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda uygulamanın yedinci sınıf seviyesindeki öğrencilerle yürütülmesine karar verilmiştir.

Çalışmanın uygulanacağı okullarda Türkçe öğretmenleri bilgilendirilmiş ve iki yedinci sınıfın dersine giren öğretmenlere öncelik tanınmıştır. Araştırma sürecinin Türkçe

öğretmenleri tarafından yürütülmesinin amacı ise araştırmacının sürece olumlu etkisini ortadan kaldırmaktır. Uygulama yapılacak sınıfın seçimi ise kura çekilerek yapılmış, deney ve kontrol grupları belirlenmiştir. Çalışmaya O1 deney grubunda (D1) 15 kız, 17 erkek; kontrol grubunda (K1) 16 kız, 18 erkek ve O2 deney grubunda (D2) 10 kız, 5 erkek; kontrol grubunda (K2) 9 kız, 7 erkek olmak üzere toplam 97 öğrenci katılmıştır.

2.3. Veri toplama araçları

2.3.1. Hikâye çözümleme formu (HÇF)

Deneyel süreç öncesinde ve sonrasında öğrencilerin hikâye çözümleme başarılarını belirlemek amacıyla “Hikâye Çözümleme Formu (HÇF)” oluşturulmuştur. Bu formun oluşturulma aşamasında göstergebilimsel metin çözümleme düzeyleri dikkate alınmış ve öğrencilere yabancı gelebileceği düşünülen terimler seviyelerine uygun biçime dönüştürülmüştür.

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

Göstergebilimsel metin çözümleme yönteminin söylemsel düzeyinde anlatı kişilerinin karakter özelliklerini, betimsel ve izleksel rollerini ortaya çıkarma amaçlanır. Bu bağlamda öğrencilerin hikâyedeki kişileri, bu kişilerin kişilik özelliklerini ve anlatı içerisinde nasıl varlık gösterdiklerini belirleyebilmeleri için anahtar kelime etkinliğine yer verilmiştir. Öğrencilerin hikâyedeki kişilerin özelliklerinden hareketle kişileri yansıtan anahtar kelimeler belirlemeleri ve aynı zamanda bu anahtar kelimeleri seçme nedenlerini de ifade etmeleri istenmiştir. Söylemsel düzey çözümlemesinde mekân ile ilgili sorulara yer verilmiştir. Mekânın sadece hikâyeye ev sahipliği yapan bir unsur olmadığı sezdirilmeye çalışılmış ve işlevi üzerinde durulmuştur. Bu sorulardaki amaç da mekân unsurunun tesadüfen seçilmediğini ve mutlaka söylemsel boyutta bir gösterge değeri taşıdığını öğrencilere fark ettirmektir.

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

HÇF’de Halikarnas Balıkcısı’nın (Cevat Şakir Kabaağaçlı) “Gülen Ada” adlı hikâyesi kullanılmış ve hikâyeye yönelik göstergebilimsel metin çözümleme düzeyleri doğrultusunda etkinlikler tasarlanmıştır. Hikâyenin belirlenmesinde ve

etkinliklerin tasarlanma sürecinde alan uzmanlarının görüşüne başvurulmuştur.

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

2.4. Deneyel İşlem Süreci

Deneyel işlem sürecinde deney gruplarında Meram Yayınları 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı’nda yer alan hikâye metinlerine yönelik göstergebilimsel metin çözümlemeye dayalı etkinlikler tasarlanmış ve hikâyeye metinlerinin işlendiği dersler bu etkinliklerle yürütülmüştür. Kontrol gruplarında ise hikâyeye metinlerinin işlendiği Türkçe dersleri, Meram Yayınları 7. Sınıf Türkçe Çalışma Kitabı’nda yer alan etkinliklerle yürütülmüştür. Deney ve kontrol gruplarında süreç başında ve sonunda “Hikâye Çözümleme Formu (HÇF)” uygulanmıştır.

2.4.1. Göstergebilimsel metin çözümleme etkinlikleri (GMÇE)

Deneyel süreçte kullanılmak üzere göstergebilimsel metin çözümleme yöntemi doğrultusunda etkinlikler hazırlanmış ve bu etkinliklerle çalışma kâğıtları oluşturulmuştur (EK-2 ve EK-4).

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

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

Bir metin yüzeysel olarak iki düzeyde incelenir. Bunlar anlatı ve söylem düzeyidir. Öğrencilerin metni anlatı düzeyinde çözümleyebilmeleri için belli etkinliklere yer verilmiştir. Bu etkinliklerden ilki hikâyedeki eyleyenleri saptayıp eyleyenler şeması oluşturmayı sağlayacak niteliktedir. Öğrencilerden eyletim, edinç, edim ve yaptırım evrelerini metin üzerinde göstermeleri istenmiştir. Eyleyenler örneğindeki kavramların öğrencilere yabancı geleceği düşünüldüğü için kavramlar sadeleştirilmiş ve düzeylerine uygun biçimde sunulmuştur. Eyleyenlerin belirlenmesinin ardından anlatının genel şemasını ortaya çıkaracak anlatı izlencesini belirleme etkinliğine yer verilmiştir. Anlatının öznesi olan eyleyen üzerinden yapılandırılan bu etkinlik, öğrencilerin, öznenin yani ana kahramanın ve eyleyenler örneğini oluşturan diğer unsurların anlatı içerisindeki işlevini fark etmelerini sağlayacaktır.

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

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

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

Araştırmanın iç ve dış geçerliliğini sağlamak adına bazı önlemler alınmıştır. İç geçerliliği sağlamak adına ilk olarak araştırmacının olumlu etkisini ortadan kaldırmak adına deney ve kontrol gruplarında deneysel süreç boyunca aynı Türkçe öğretmenin dersleri işlenmesi sağlanmıştır. Uygulama sürecinde deney ve kontrol grupları arasında fark oluşturmamak, öğretmenlerin planladıkları ders süreçlerini olumsuz yönde etkilememek açısından ve ilgili uzmanların görüşleri doğrultusunda ders kitaplarında yer alan hikâye metinleri kullanılmıştır. Bu nedenle Meram Yayınları Türkçe Ders Kitabı'nda yer alan beş hikâye metni kullanılmıştır. Ders kitabında Refik Halid Karay'ın "Eskici", Hakkı Özkan'ın "Güneşe Doğru", Orhan Kemal'in "Harika Çocuk", Dede Korkut Hikâyeleri'nden "Beğil Oğlu Emren" ve Sait Faik Abasıyanık'ın "Son Kuşlar" adlı hikâyesi kullanılmıştır.

Uygulama sürecinde metinlerin kitapta yer alış sırası ve yıllık planda belirtilen ders işleme tarihleri dikkate alınmıştır. Her iki okulda da sürecin aynı şekilde ilerlemesi için her hikâye metnine yönelik dersi işleyecek Türkçe öğretmenleri için yönerge hazırlanmıştır (EK-1 ve EK-3). İlgili hikâye metinlerine yönelik göstergebilimsel metin çözümleme yöntemi doğrultusunda hazırlanan çalışma kâğıtları ve öğretmen yönergeleri metinlerin işleneceği tarihten önce ders öğretmenine ulaştırılmış ve öğretmenin derse hazırlık yapması sağlanmıştır.

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

2.5. Verilerin Analizi

2.5.1. Hikâye çözümleme formundan (HÇF) elde edilen verilerin analizi

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

1. İlk önce araştırmacı tarafından cevap anahtarı hazırlanmıştır. Cevap anahtarında öğrenci cevapları üç farklı şekilde değerlendirilmiştir. Sorulara verilebilecek cevaplar "Tam puan", "Kısmi puan" ve "Sıfır puan" biçiminde gruplanmıştır. Cevap anahtarının kontrolü alan uzmanlarından iki araştırmacının görüşü doğrultusunda yapılmış ve cevap anahtarına son şekli verilmiştir.
2. Cevap anahtarı doğrultusunda HÇF'ler araştırmacı dışındaki iki alan uzmanı tarafından okunmuş ve 100 puan üzerinden değerlendirilmiştir. Araştırmacının HÇF'leri değerlendirmeme nedeni ise olumlu etkiyi ortadan kaldırmaktır. İki araştırmacının verdiği puanların ortalaması alınarak öğrencilerin başarı notu belirlenmiştir.
3. Elde edilen veriler araştırmanın problemi doğrultusunda ve deneysel süreç dikkate alınarak çözümlenmiştir.

Bu aşamada ilk olarak verilerin normal dağılıp dağılmadığı kontrol edilmiştir. Verilere ait Shapiro-Wilk testi; aritmetik ortalama, mod ve medyan değerleri ile basıklık ve çarpıklık katsayıları; Histogram Grafiği; Normal Q-Q Grafiği; Eğimden Arındırılmış Normal Q-Q Grafiği; P-P Grafiği; Kutu Grafiği ve Gövde Yaprak Diyagramı incelenmiş verilerin normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Verilerin normal dağılımı hususunda kesin bir yargı ortaya koymak için Histogram, Gövde Yaprak Diyagramı, Kutu Grafiği gibi birçok kaynak sorgulanarak bir karara varılması gerekir (Seçer, 2013, s. 25). Bu şekilde bütüncül bir değerlendirme ve Normallik Shapiro-Wilk testi sonuçlarının anlamlılık değerlerinin .05'ten küçük olması nedeniyle verilerin normallik varsayımlarının karşılandığı anlaşılmış, verilerin analizinde parametrik Bağımsız Örneklemeler için t-Testi, ve Bağımlı Örneklemeler için t-Testi kullanılmıştır.

Tablo 1. O₁ D₁ ve K₁ Öğrencilerinin HÇF'ye İlişkin Ön Test Normallik Testi Değerleri

Gruplar	Shapiro-Wilk	
	İstatistik	p
D ₁	.853	.000
K ₁	.984	.898

Tablo 1'de O₁ D₁ ve K₁'deki öğrencilerin HÇF'ye ilişkin ön test normallik testi değerlerine yer verilmiştir. Tabloya göre ön test verileri normallik değerlerini karşılamaktadır (p>.05).

Tablo 2. O₁ D₁ ve K₁ Öğrencilerinin HÇF'ye İlişkin Son Test Normallik Testi Değerleri

Gruplar	Shapiro-Wilk	
	İstatistik	p
D ₁	.958	.237
K ₁	.941	.065

Tablo 2'de O₁ D₁ ve K₁'deki öğrencilerin HÇF'ye ilişkin son test normallik testi değerleri yer almaktadır. Tabloda ön test verilerinin normallik değerlerini karşıladığı görülmüştür (p>.05).

Tablo 3. O₂ D₂ ve K₂ Öğrencilerinin HÇF'ye İlişkin Ön Test Normallik Testi Değerleri

Gruplar	Shapiro-Wilk	
	İstatistik	p
D ₂	.960	.692
K ₂	.981	.968

Tablo 3'te O₂ D₂ ve K₂ öğrencilerinin HÇF'ye ilişkin ön test normallik testi değerlerine yer verilmiştir. Tabloya göre ön test verileri normallik değerlerini karşılamaktadır ($p > .05$).

Tablo 4. O₂ D₂ ve K₂ Öğrencilerinin HÇF'ye İlişkin Son Test Normallik Testi Değerleri

Gruplar	Shapiro-Wilk	
	İstatistik	p
D ₂	.964	.755
K ₂	.978	.942

Tablo 4'te O₂ D₂ ve K₂ öğrencilerinin HÇF'ye ilişkin son test normallik testi değerlerine yer verilmiştir. Tabloda son test verilerinin normallik değerlerini karşıladığı görülmektedir ($p > .05$).

2. Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde O₁ D₁ ve K₁, O₂ D₂ ve K₂'deki öğrencilerin Hikâye Çözümleme Formu'ndan aldıkları puanlara yönelik bulgulara tablo biçiminde yer verilmiştir. Bu bulgular doğrultusunda gerekli değerlendirme ve yorumlar yapılmıştır.

Tablo 1'de O₁ D₁ ve K₁'de bulunan öğrencilerin hikâye çözümleme başarılarına dair ön test sonuçları sunulmaktadır.

Tablo 5. O₁ D₁ ve K₁ Öğrencilerinin Hikâye Çözümleme Formu'ndan Aldıkları Ön Test Puanları ile İlgili Bağımsız Örneklem için t-Testi Sonuçları

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

Tablo 1'e göre O₁ D₁ ve K₁ öğrencilerinin Hikâye Çözümleme Formu'ndan aldıkları ön test başarı puanlarının anlamlı olarak farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Bağımsız Örneklem için t-Testi sonucunda ortalamalar arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($t(64) = .986, p > .05$). Buna göre grupların ön test hikâye çözümleme başarıları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı söylenebilir. Deneysel süreç öncesinde her iki grubun da hikâye çözümleme düzeyleri benzerlik göstermektedir.

Tablo 2'de O₁ D₁'deki öğrencilerin Hikâye Çözümleme Formu'ndan aldıkları ön test ve son test sonuçlarıyla ilgili bilgiler verilmiştir.

Tablo 6. O₁ D₁ Öğrencilerinin Hikâye Çözümleme Formu'ndan Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanları ile İlgili Bağımlı Örneklem için t-Testi Sonuçları

Testler	n	\bar{X}	Ss	t	p
---------	---	-----------	----	---	---

Deney Grubu	Ön Test	32	22.96	12.75	-4.881	.000
	Son Test	32	31.56	12.90		

O₁ D₁ öğrencilerinin Hikâye Çözümleme Formu'ndan aldıkları ön test ve son test başarı puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Bağımlı Örneklem için t-Testi sonucuna göre ön test ve son test ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($t(31) = -4.881, p < .05$). O₁ D₁ öğrencilerinin ön test ortalaması 22.96'dan 31.56'ya yükselmiştir. Ön test ve son test ortalamaları arasındaki bu fark doğrultusunda, gösterebilimsel metin çözümleme yöntemi esas alınarak hazırlanan etkinliklerle yürütülen uygulama sürecinin 7. sınıf öğrencilerinin hikâye çözümleme başarıları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu ifade edilebilir.

Tablo 3'te O₁ K₁ öğrencilerinin Hikâye Çözümleme Formu'ndan aldıkları ön test ve son test sonuçları ile ilgili veriler sunulmuştur.

Tablo 7. O₁ K₁ Öğrencilerinin Hikâye Çözümleme Formu'ndan Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanları ile İlgili Bağımlı Örneklem için t-Testi Sonuçları

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

Tablodaki verilerden hareketle O₁ K₁'deki öğrencilerin Hikâye Çözümleme Formu'ndan aldıkları ön test ve son test başarı puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Bağımlı Örneklem için t-Testi sonucunda ortalamalar arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir ($t(33) = -.091, p > .05$). K₁ öğrencilerinin ön test ve son test başarı ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılığın tespit edilmemesi, Meram Yayınları 7. Sınıf Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabı'nda yer alan hikâye çözümlemeye yönelik etkinliklerin öğrencilerin hikâye çözümleme başarılarına katkıda bulunmadığı söylenebilir.

Tablo 4'te O₂ D₂ ve K₂ öğrencilerinin Hikâye Çözümleme Formu'ndan aldıkları ön test puanlarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 8. O₂ D₂ ve K₂ Öğrencilerinin Hikâye Çözümleme Formu'ndan Aldıkları Ön Test Puanları ile İlgili Bağımsız Örneklem için t-Testi Sonuçları

Ön Test	Gruplar	n	\bar{X}	Ss	t	p
Genel Ortalama	Deney Grubu	1	17.4	6.9	.73	.468
	Kontrol Grubu	5	0	3		
		1	19.6	9.5	6	
		6	2	8		

Tabloya göre O₂'deki öğrencilerin Hikâye Çözümleme Formu'ndan aldıkları ön test başarı puanlarının D₂ ve K₂'ye göre anlamlı olarak farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek

amacıyla yapılan Bağımsız Örneklem için t-Testi sonucunda ortalamalar arasında anlamlı bir farklılığının olmadığı tespit edilmiştir ($t(29) = -0.736, p > .05$). Buna göre grupların uygulama öncesindeki hikâye çözümleme başarıları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı ifade edilebilir.

Tablo 5'te O₂ D₂ öğrencilerinin Hikâye Çözümleme Formu'ndan aldıkları ön test ve son test puanları ile ilgili veriler sunulmuştur.

Tablo 9. O₂ D₂ Öğrencilerinin Hikâye Çözümleme Formu'ndan Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanları ile İlgili Bağımlı Örneklem için t-Testi Sonuçları

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

Tablodaki verilerden hareketle O₂ D₂ öğrencilerinin Hikâye Çözümleme Formu'ndan aldıkları ön test ve son test başarı puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan Bağımlı Örneklem için t-Testi sonucunda ortalamalar arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($t(14) = -10.160, p < .05$). Tabloda yer alan ön test ve son test ortalamaları arasındaki fark doğrultusunda, göstergebilimsel metin çözümleme yöntemi esas alınarak hazırlanan etkinliklerle yürütülen uygulama sürecinin 7. sınıf öğrencilerinin hikâye çözümleme başarıları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu ifade edilebilir.

Tablo 6'da O₂ K₂ öğrencilerinin Hikâye Çözümleme Formu'ndan aldıkları ön test ve son test sonuçları ile ilgili Bağımlı Örneklem t testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 10. O₂ K₂ Öğrencilerinin Hikâye Çözümleme Formu'ndan Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanları ile İlgili Bağımlı Örneklem için t-Testi Sonuçları

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

Tablo 6'daki veriler doğrultusunda O₂ K₂ öğrencilerinin Hikâye Çözümleme Formu'ndan aldıkları ön test ve son test başarı puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan Bağımlı Örneklem için t-Testi sonucunda ortalamalar arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir ($t(15) = -.401, p > .05$). Bu durumda, Meram Yayınları 7. Sınıf Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabı'nda yer alan hikâye çözümlemeye yönelik etkinliklerin O₂ K₂ öğrencilerinin hikâye çözümleme başarılarına katkıda bulunmadığı söylenebilir.

3. Sonuç ve Tartışma

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

O1 D1 öğrencilerinin HÇF'den aldıkları ön test puan ortalamaları 22.96 iken son test puan ortalamalarının 31.56'ya yükseldiği görülmüştür. O1 K1 öğrencilerinin ön test puan ortalamalarının 21.00, son test puan ortalamalarının ise 21.20' olduğu tespit edilmiştir. O2 D2'deki öğrencilerin ön test puan ortalamaları 17.40 iken son test puan ortalamaları 35.86'dır. O2 K2 öğrencilerinin ön test puan ortalamaları 19.62, son test puan ortalamaları ise 20.37 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlardan hareketle Meram Yayınları 7. Sınıf Türkçe Dersi Çalışma Kitabı'nda yer alan etkinliklerin ve hâlihazırda uygulanan hikâye çözümleme yaklaşımlarının, O1 K1 ve O2 K2'deki öğrencilerin hikâye çözümleme başarılarını olumlu yönde etkilemediği; O1 D1 ve O2 D2'de GMÇE ile yürütülen deneysel sürecin ise öğrencilerin hikâye çözümleme başarılarını olumlu yönde etkilediği ifade edilebilir. Bu sonuçlar aynı zamanda GMÇE'nin Türkçe derslerindeki hikâye çözümleme çalışmalarında etkili bir yöntem olarak tercih edilebileceğini göstermektedir.

Yöntem bölümünde tasarlanma süreci ayrıntılı bir biçimde anlatılan GMÇE'de, O1 D1 ve O2 D2'deki öğrencilerin hikâye metinlerini bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirmelerini sağlayacak etkinliklere yer verilmiştir. Göstergebilimsel inceleme yöntemi metni her yönden ve her düzeyde incelemeyi amaçlar. Yazınsal göstergebilim, ele aldığı metni sadece biçim veya içerik bağlamında çözümlemeyi amaçlar. Biçim incelemesiyle metnin yüzeysel, içerik incelemesiyle derin yapısını ortaya koyarak bütüncül bir inceleme yapar. Ana dili öğretiminde göstergebilimin yerini belirlemeye çalışan Batur (2010), bu bütüncül yaklaşımın dil ve edebiyat derslerinde kullanılmasının, şiir veya düzyazının anlaşılmasını kolaylaştıracağını ve derin anlama ulaşılmasını sağlayacağını ifade etmiştir. Bu çalışmada da öğrencilerin hikâye metinlerinin yüzeysel düzeyini yani metnin anlatım düzlemini belirleyerek evrensel düşüncelerin, yapıların nasıl gerçekleştiğini fark ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. GMÇE'nin hikâye metinlerinin derin düzeyine ulaşmayı sağlayan etkinlikleri, içerik düzlemini ortaya çıkarmaya yöneliktir. Göstergebilimsel metin çözümleme yöntemine göre anlam, anlatım düzlemi ile içerik düzlemi arasındaki ilişkilerden doğmaktadır. Uygulama sürecinde araştırmacı tarafından yapılan gözlemler ve öğrencilerin son test başarı puanları dikkate alındığında öğrencilerin hikâye metinlerinin görünen yapısı ile anlamlandırılmayacağını, hikâyede yer alan her unsurun bir amacı ve temsil ettiği evrensel bir düşünce olduğunu kavradıkları söylenebilir.

GMÇE, metni kendisinden hareketle çözümlemeyi amaçlar. Metin dışı unsurları çözümleme sürecine dâhil etmez. Hikâye metinlerinde yer alan kişi, zaman, mekân, olay gibi unsurları belirlemenin yanında bu unsurların metin içerisindeki işlevlerini ortaya çıkarmaya, biçimden hareketle anlama ulaşmaya çalışır. Dilidüzgün (2010) de metinlerin doğru çözümlenebilmesi için metnin yapısal ve işlevsel özelliklerinin bilinmesinin gerekliliğine dikkat çekmiştir. Böyle bir metin çözümleme yaklaşımının öğrencilerin metnin içeriğinin de bir biçimi olduğunu kavramalarına yardımcı olacağı düşünülmektedir. Ercantürk (2015), Türkçe ders kitaplarındaki metinleri göstergebilimsel açıdan incelediği çalışmasında metnin anlam derinliğine ulaşmada ve metni nesnel olarak çözümlemeye göstergebilimsel yöntemin kullanılabilirliğini ifade etmiştir. GMÇE ile yürütülen uygulama süreci ve öğrencilerin HÇF'den aldıkları ön test ve son test başarı puanları dikkate alındığında öğrencilerin

metnin yüzey ve derin yapısını fark ettikleri ve bu düzeyleri şemalaştırarak metnin unsurları arasındaki ilişkileri ortaya çıkarabildikleri söylenebilir.

Öğrencilerin metne, göstergebilimsel metin çözümleme yönteminin araçlarıyla yaklaşımlarının, dil becerilerini geliştirme bağlamında da önemli olduğu düşünülmektedir. GMÇE metnin düzeylerini, oluşum aşamalarını ve birimler arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmaya yönelik tasarlanmıştır. Etkinliklerin bu yönü öğrencilerin metnin üretim sürecini fark etmelerini sağlayacağı için yazmaya karşı bir ilgi oluşturacağı ve yazma becerilerinin geliştirilmesine katkıda bulunacağı söylenebilir. Sarar-Kuzu (2016) göstergebilimsel yöntemle çözümlenen karikatürlerin öğrencilerin yazma becerisinin geliştirilmesine etkisini araştırdığı göstergebilimsel çözümleme yönteminin öğrencilerin yazma becerileri üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aynı zamanda Sarar-Kuzu, yöntemin konuyu çok boyutlu görmeyi sağladığını, incelenen nesnenin iletisine ve özellikle içeriğine ulaşmada etkili olduğunu, öğrenciler arasındaki iletişimi etkili kıldığını, geleneksel yazma yöntemlerine alternatif bir yöntem olarak kullanılabilirliğini ifade etmiştir. GMÇE'nin metnin yüzey yapısından hareketle derin yapıdaki anlamlarını ortaya çıkarmaya çalışması öğrencilerin anlamın derin yapıda oluştuğunu fark etmelerini sağlayacağı, okuma dolayısıyla anlama becerilerini geliştireceği söylenebilir. Yozgat (2016) geleneksel yöntemle ve göstergebilimsel yöntemle hikâye çözümleme çalışmalarının okuma becerisi üzerindeki etkisini araştırdığı çalışmada göstergebilimsel metin çözümleme yönteminin okuma becerisini geliştirme bağlamında daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ön test ve son teste kullandığı hikâye metinlerine yönelik metin altı sorular hazırlayan Yozgat, yöntemin metin çözümleme sürecinde öğrencileri eleştirel ve sorgulayıcı düşünmeye yönelttiğini ve bu durumun okuma becerisinin geliştirilmesinde önemli olduğunu vurgulamıştır. Bu açıdan metinleri çözümleme sürecinde, göstergebilim temelli etkinliklere yer verilmesi öğrencilerin okumadan alacakları hazzı doğrudan etkileyecek ve okuma bilinci oluşturma bağlamında işlevsel olarak kullanılabilir. Özen (2010) çalışmada yabancı dil öğretiminde göstergebilimin olanaklarından faydalanmıştır. Araştırma bulgularından hareketle yabancı dili göstergesel öğelerle öğrenen öğrencilerin, dil becerilerinin geliştiği sonucuna ulaşmıştır.

Göstergebilimsel çözümleme yöntemi doğrultusunda tasarlanan eyleyenler örnekçesi ve anlatı izlenesi oluşturma gibi şematik etkinlikler öğrencilerin bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve etkili sunma becerilerine katkıda bulunacak niteliktedir. Aynı zamanda bu şemaların biçimden hareketle içeriğe yani anlama ulaşma noktasında önemli olduğu görülmektedir. Özkara (2013) da öğrencilerin hikâye metinlerindeki ana fikrini bulma çalışmada hikâye haritası yönteminin etkililiğini araştırmış ve şematik özellik gösteren hikâye haritası yönteminin öğrencilerin ana fikri belirleme ve hikâyenin unsurlarını tespit edebilmeleri açısından etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Metinler sadece biçim açısından birlik gösteren yapılar değil aynı zamanda anlamsal birliklerden oluşan yapılardır. Bu açıdan bakıldığında metinlerin sadece yüzeysel düzeyde incelenmesi ve dilsel yapılarının ortaya çıkarılması metnin anlamına ulaşmada yetersiz kalacaktır. Saussure'e (2001) göre gösteren ve gösterilen bir kâğıdın iki yüzü gibidir. Yani biçim

ve içerik birbirinden ayrılamayan ve biri diğerini gerekli kılan iki kavramdır. Biçim, anlamın yüzeysel boyutudur. Anlama ulaşmak için yani derin yapıya inmek için biçim incelemesi kaçınılmazdır ancak bu inceleme anlama ulaşmak için yeterli değildir. GMÇE de metinlere bu biçimde yaklaşır ve öğrencilerin biçimden hareketle anlama ulaşmasını sağlama amacındadır. Hikâye metinlerinde biçimsel olarak var olan kişi, zaman, mekân, olaylar dizisi gibi unsurların tek başına yani biçimsel olarak varlığını tespit etmek metnin derin anlamına ulaşmada sadece bir basamaktır. Anlam öğelerin tek tek varlığından değil öğeler arasındaki karşıtlıklardan, ayrılıklardan ve ilişkiden doğar. Türkçe derslerinde metin çözümleme çalışmalarının bu doğrultuda yapılması önemlidir. Güneş (2013) de dil öğretim sürecinde amacın metni öğretmek yerine metnin dil ve düşünme becerilerini geliştirme, dil bilgisi öğretimi ve metindeki birimler arasında ilişki kurma açısından araç olması gerektiğini ifade etmiştir. Chen (2006) çalışmada edebî ürünlerin dil öğretiminde kullanılmasının faydalarından bahsetmiş ve bu ürünlerin öğrencilerin hikâye yazma ve okuma becerileri üzerinde etkili olduğunu ifade etmiştir. Tutaş (2006) araştırmasında Bloom'un eleştirel düşünme ve sorgulama stratejileri doğrultusunda bir hikâyeye yönelik sorular hazırlamış ve öğrencileri okuma sırasında analiz, sentez ve değerlendirme yaparak aktif ve ayrıntılı okumaya yönlendirmeye çalışmıştır. Tutaş, öğrencileri eleştirel düşünmeye yönlendirmek için yazınsal metinlerin etkili ve yararlı bir araç olabileceğini ifade etmiştir. Shazu (2014) edebî eserlerin yabancı dil öğretimine etkisini araştırmıştır. Edebî eserlerin okuma, yazma, konuşma, dinleme ve eleştirel düşünme becerilerini, söz varlığını ve dil bilgisini geliştireceğini ifade etmiştir.

Dilidüzgün (2009) "Yapılandırmacı Yaklaşımla Hazırlanan İlköğretim Türkçe Öğretim Programı ve Ders Kitaplarında Metin-Odaklı Görevlerin Yeri" adlı makalesinde Türkçe derslerindeki metin çalışmalarının metin odaklı görevlerle ilişkisini ortaya koymaya çalışmış ve incelediği etkinliklerin metnin anlamına ulaşmada büyük oranda yetersiz olduklarını tespit etmiştir. Metin odaklı farklı çözümleme yöntemleri ile ilgili çalışmalar yapılmıştır. Yılmaz ve Topal (2010) ders kitaplarında yer alan anlatı türündeki metinleri metin odaklı bir yaklaşım olan metindilbilimsel yöntemle incelemiş ve bu yöntemi uygulama sürecinde kullanmışlardır. Araştırmanın sonunda metindilbilimsel yöntemle sürdürülen derslerin geleneksel yöntemle sürdürülen derslere oranla öğrencilerin anlama ve anlatma becerileri üzerinde anlamlı düzeyde farklılık yarattığı sonucuna ulaşmışlardır. Demir (2008) de metindilbilimsel yöntemin diğer yaklaşımlardan farkını ortaya koymaya çalışmış ve bu yöntem hakkında öğrenci görüşlerine başvurmuştur. Çalışmanın sonunda metindilbilimsel yöntemin öyküleyici metinlerin anlamlandırılmasında etkili olarak kullanılabilir bir yöntem olduğunu ifade etmiştir. Allor ve diğerleri (2018) çalışmalarında metin merkezli öğretim programının zihinsel engelli öğrencilerin okuryazarlıkları üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu bağlamda Türkçe derslerinde metin odaklı çözümleme yöntemlerinin ve dolayısıyla GMÇE'nin işlevsel olarak kullanılabilirliği ifade edilebilir.

Dil öğretiminin metin aracılığıyla yapılması gerektiğini savunan yapılandırmacı yaklaşımı esas alan 2006 TDÖP doğrultusunda hazırlanan Meram Yayınları 7. Sınıf Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabı'ndaki etkinlikler oluşturulurken metin odaklı yaklaşımlardan yararlanılmadığı dikkat çekmektedir. Uçan (2006) ise metinlerin yazınsal iletişimin en önemli unsuru olduğunu ve bu bağlamda metin inceleme çalışmalarında tek bir yaklaşımdan değil farklı yazınsal kuramlardan faydalanmanın önemli olduğunu vurgulamıştır. Türkyılmaz, Can ve Karadeniz (2010) alımlama estetiği ve okur merkezli yaklaşımın edebiyat eğitiminde uygulanabilirliği üzerine yaptıkları çalışmalarında alımlama estetiği ve okur merkezli yaklaşımların edebiyat eğitiminde öğrencileri aktif hâle getirdiğini ifade etmişlerdir. Bir metni incelemek için elbette tek bir yaklaşım geçerli değildir. Ancak ders kitaplarında yer alan hikâye metinlerini çözümlenmeyi sağlayan etkinlikler tasarlanırken dili kendisi için, kendi içinde betimlemeyi amaçlayan dilbilim temelli metin çözümlenme yaklaşımlarından yararlanmanın gerekliliği de yadsınmaz. Bununla ilgili olarak Onan (2012) dil öğretimi sürecinde yapısal dilbilimin verilerinden yararlanmanın önemine dikkat çekmiştir. Dilbilimsel metin inceleme yöntemlerinin, öğrencilerin dil bilgisine işlevsel yaklaşımlarını metin çözümlenme çalışmalarında anlama ulaşımlarını kolaylaştıracağını ifade etmiştir. Er (2007) "İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programıyla Kılavuzunun ve Öğrenci Çalışma Kitabının (Türkçe 5) Dilbilimsel Açısından Değerlendirilmesi" adlı yüksek lisans çalışmasında dilbilimsel ölçütler çerçevesinde inceleme yapmış ve araştırmaya konu olan kaynakların bu bağlamda yetersiz oldukları sonucuna ulaşmıştır. Ders kitaplarının hazırlanması sürecinde dilbilim uzmanlarının görüşlerinden faydalanılmasının ve dilbilim gibi modern yaklaşımların dil öğretimi sürecine katkıda bulunmasının gerekliliğine dikkat çekmiştir.

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

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

4. Öneriler

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

1. Elde edilen sonuçlara göre GMÇE 7. sınıf öğrencilerinin hikâye çözümlenme başarılarının geliştirilmesinde etkili olmuştur. Bu açıdan hazırlanan Türkçe ders kitaplarında yer alan hikâye metinlerini çözümlenme çalışmalarında,

göstergebilimsel metin çözümlenme yöntemi doğrultusunda tasarlanan etkinliklere yer verilebilir.

2. Türkçe öğretiminde dilbilim ve göstergebilim verilerinden faydalanılmalıdır. Bu bağlamda Türkçe öğretmenleri göstergebilimsel metin çözümlenme yaklaşımı ve dilbilim temelli metin çözümlenme yaklaşımları konusunda bilgilendirilmeli ve gerektiğinde bu çözümlenme yöntemlerini kullanabilmelidir.

3. Göstergebilimsel metin çözümlenme yöntemi, öğrencilerin metne bütüncül bir biçimde yaklaşmasını sağlamaktadır. Bu nedenle GMÇE'nin öğrencilerin metne yaklaşımlarını değiştirecek, tutarlı ve sistemli bir yöntem sunduğu ifade edilebilir. GMÇE'nin sürekli hâle getirilmesiyle, öğrencilerin metni çözümlenme ve değerlendirme çalışmalarında nasıl bir yol izlemeleri gerektiğini sezmeleri sağlanabilir. Etkinlikler aracılığıyla öğrencilerde metinlere yaklaşımın bir yöntem doğrultusunda olması gerektiği algısı oluşturulabilir.

4. Çalışmada göstergebilimsel metin çözümlenme yöntemi doğrultusunda hikâye türündeki metinlere yönelik etkinlikler tasarlanmıştır. Hikâyeden farklı metin türlerine (masal, roman, şiir vb) yönelik etkinlikler tasarlanıp, uygulanabilir.

5. Göstergebilimsel metin çözümlenme yöntemi, metnin üretim sürecini ve anlam katmanlarını ortaya çıkaracak niteliktedir. Öğrencilerin bu süreçleri sezmeleri, metin oluşturma çalışmalarında önemli bir farkındalık oluşturacaktır. Bu açıdan göstergebilimsel metin çözümlenme yöntemi doğrultusunda hazırlanan etkinlikler, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirme çalışmalarında kullanılabilir.

6. GMÇE'nin farklı düzeylerdeki sınıfların hikâye çözümlenme becerilerine etkisini ortaya çıkarmak amacıyla bu araştırma sürecinde tasarlanan veya farklı araştırmacılar tarafından tasarlanacak etkinliklerle yeni çalışmalar yapılabilir.

7. Metnin anlamına ulaşmak, metnin kendisini oluşturan birimlerin belirlenmesinden çok bu birimlerin arasındaki ilişkilerin ortaya çıkarılmasıyla mümkün olacaktır. Bu bağlamda hikâye metinlerindeki kişi, olay, zaman, mekân gibi bileşenlerin belirlenmesine yönelik çalışmalar yerine bu bileşenlerin metin içerisindeki işlevlerini ve ilişkilerini ortaya çıkarmaya yönelik GMÇE gibi etkinlikler tasarlanabilir.

8. Hâlihazırda kullanılan Türkçe ders kitaplarındaki hikâye metinlerine yönelik etkinlikler metin farkı gözetmeksizin benzer biçimlerde tasarlanmıştır. Metnin türü aynı olsa da her hikâyenin kendine özgü bir sistemi ve üretiliş süreci vardır. Ders kitaplarında yer alan basmakalıp etkinlikler yerine, her metne özgü ve her metnin yapısını ortaya çıkaracak nitelikte etkinlikler tasarlanabilir.

9. GMÇE'de eyleyenler örnekçesi, anlatı izlencesi ve göstergebilimsel dörtgen gibi şemaya dayalı etkinliklere yer verilmiştir. Bu etkinlikler öğrencilerin metnin anlamını ortaya çıkarma amacıyla ulaştıkları bilgileri düzenleme ve sistematik bir biçimde sunma becerilerini geliştirme amacıyla kullanılabilir.

Kaynakça

- Allor, J. H., Gifford, D. B., Jones, F. G., Otaiba, S. A., Yovanoff, P., Ortiz, M. B. ve Cheatham, J. P. (2018). The effects of a text-centered literacy

- curriculum for students with intellectual disability. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, (123), 474-494.
- Batur, Z. (2010). Ana dili öğretiminde göstergebilimin yeri: Ana dili ders kitaplarındaki yazılı metinlerle görsel metinlerin bütünselliğinin analizi. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5(4), 174-200.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Chen, Y. (2006). Using children's literature for reading and writing stories. *Asian EFL Journal*, 8(4), 210-232.
- Civelek, K. (2008). Kişi çözümlerinde göstergebilimsel yaklaşımlar ve Philippe Hamon örneği. *Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 311-324.
- Demir, S. (2008). *İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıflar Türkçe ders kitaplarındaki öykülerin metin dilbilimsel yöntemlerle incelenmesi ve bu metinlerin öğrencilerin anlama düzeylerine etkisi (malatya ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Elazığ: Fırat Üniversitesi.
- Dilidüzgün, Ş. (2008). *Türkçe öğretiminde metindilbilimsel bağlamda uygulamalı bir yaklaşım*. Doktora tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi.
- Dilidüzgün, Ş. (2009). Yapılandırmacı yaklaşımla hazırlanan ilköğretim Türkçe öğretim programı ve ders kitaplarında metin-odaklı görevlerin yeri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (17), 274-290.
- Dilidüzgün, Ş. (2010). Türkçe derslerinde metin etkinliklerinin okuma-anlama kazanımlarını gerçekleştirme yeterliği- bir öykü örneği. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 13-30.
- Er, N. (2007). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programıyla kılavuzunun ve öğrenci çalışma kitabının (Türkçe 5) dilbilimsel açıdan değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Ercantürk, O. K. (2015). *Göstergebilim açısından Türkçe ders kitapları*. Doktora tezi. Çanakkale: Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Erkman-Akerson, F. (2005). *Göstergebilime giriş*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Erkman-Akerson, F. (2015). *Edebiyat ve kuramlar*. İstanbul: İthaki Yayınları.
- Günay, D. (2002). *Göstergebilim yazıları*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Günay, D. (2007). *Metin bilgisi*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Güneş, F. (2013). Türkçede metin öğretimi yerine metinle öğrenme. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (11), 603-637.
- Kıran, Z. ve Kıran, A. (2011). *Yazınsal okuma süreçleri*. (4. Basım). Ankara: Seçkin Yayınları.
- Kıran, Z. (1999). Sözcemele ve göstergebilim. *Dilbilim Araştırmaları* içinde (s. 93-99). İstanbul: Simurg Yayıncılık.
- Onan, B. (2012). Dil eğitiminin dil bilimsel temelleri: Ferdinand De Saussure'un genel dilbilim kuramında dil eğitimiyle ilgili bulgular. *Musatafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(17), 219-243.
- Onan, B. (2015). Derin yapı yüzey yapı ilişkisi bağlamında temel dil becerileri üzerine bir analiz çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(3), 91-110.
- Özen, A. (2010). *Semiotic elements in text analysis: action research in elt*. Yüksek Lisans Tezi. Edirne: Trakya Üniversitesi.
- Özkara, Y. (2013). Hikâye Haritalarının hikâye edici metinlerde öğrencilerin ana fikir bulma becerileri üzerine etkisi. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (33), 175-187.
- Özmen, H. (2014). Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri. İçinde: Mustafa Metin (Ed.). *Nicel araştırma yaklaşımına dayalı yöntemler* (s. 47-76). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Öztoğat. T. N. (2005). *Yazınsal metin çözümlemesinde kuramsal yaklaşımlar*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Rıfat, M. (1978). Dilbilim ve göstergebilim açısından yazınsal söylem. *Dilbilim*, (III), 101-104.
- Rıfat, M. (2011). *Homo semioticus ve genel göstergebilim sorunları*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Rıfat, M. (2013a). *XX. yüzyılda dilbilim ve göstergebilim kuramları 1. tarihçe ve eleştirel düşünceler*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Rıfat, M. (2013b). *Açıklamalı göstergebilim sözlüğü*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Sarar-Kuzu, T. (2016). The impact of a semiotic analysis theory-based writing activity on students' writing skills. *Eurasian Journal of Educational Research*, (63), 37-54.
- Saussure, F. (2001). *Genel dilbilim dersleri*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Seçer, İ. (2013). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Shazu, R. I. (2014). Use of literature in language teaching and learning: a critical assessment. *Journal of Education and Practice*, 5(7), 39-35.
- Sinan, A. T. ve Demir, S. (2011). İlköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarındaki anlatsal metinlerin yapı özellikleri ve programa uygunluğu. *Turkish Studies*, 6(3), 1149-1167.
- Tutaş, N. (2006). Critical thinking through literature. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 46(1), 93-110.
- Türkyılmaz, M., Can, R. ve Karadeniz, A. (2010). Alımlama estetiği ve okur merkezli yaklaşımın eski edebiyat

- eğitimine uygulanması. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, (29), 153-172.
- Uçan, H. (2006). Edebiyat eğitimi, estetik bir hazzın edinimi, okumanın alışkanlığa dönüştürülmesi ve yazınsal kuramlar. *Millî Eğitim Dergisi*, (169), 25-41.
- Uçan, H. (2013). *Dilbilim, göstergebilim ve edebiyat eğitimi*. Ankara: Hece Yayınları.
- Uçan, H. (2015). *Yazınsal eleştiri ve göstergebilim*. İstanbul: İz Yayıncılık.
- Uzdu-Yıldız, F. (2011). *Göstergebilim kiplikleri açısından anlatı kişilerinin incelenmesi*. Doktora Tezi. İzmir: Ege Üniversitesi.
- Vardar, B. (2002). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Yılmaz, E. ve Topal, Z. (2010). Türkçe öğretiminde metindilbilimsel yöntemin uygulanması. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, (27), 775-788.
- Yozgat, E. E. (2016). *Göstergebilimsel çözümleme yönteminin Türkçe dersi okuma etkinliklerine uyarlanması*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Başkent Üniversitesi.
- Yücel, T. (2015). *Yapısalcılık*. İstanbul: Can Yayınları.

EK-1 Dede Korkut Hikâyelerinden “Beğil Oğlu Emren Hikâyesi” Adlı Hikâyeyi Etkinliklere Dayalı Göstergebilimsel Metin Çözümleme Yöntemiyle İnceleme Amaçlı Hazırlanan Yönerge

Sayın hocam,

Bu yönergede, Dede Korkut Hikâyeleri’nden “Beğil Oğlu Emren Hikâyesi” adlı hikâyenin, metin analiz yöntemlerinden Göstergebilimsel Metin Analizi Yöntemi’yle ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin düzeylerine uygun olarak işlenmiştir. Göstergebilimsel Metin Analizi Yöntemi metinlerin yüzey yapısından hareketle derin yapısındaki anlama ulaşma çabasıdır. Bu yönergeyle “Etkinliklere Dayalı Göstergebilimsel Metin Çözümleme Yöntemi’nin Ortaokul Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Çözümleme Becerilerine Etkisi” adlı doktora tez çalışmasının uygulamasında kullanılmak üzere veri toplama amaçlanmıştır. Elde edilen veriler başka hiçbir amaçla kullanılmayacaktır. Emеğiniz ve katkılarınız için teşekkür ederim.



1. Adım

1. Öğrencilerinizin hikâyeyi sessiz okuma yöntemiyle okumalarını ve anlamını bilmedikleri kelimeleri işaretlemelerini isteyiniz.

2. Sessiz okuma bittikten sonra anlamını bilmedikleri kelimelerin yer aldığı cümleleri tahtaya yazınız. Kelimelerin anlamlarını cümlenin bağlamından hareketle tahmin etmelerini isteyiniz. Kelimenin gerçek anlamına ulaşabilmeleri için ipucu veriniz. Kelimenin tahmin edilen anlamının gerçekten uyumlu olup olmadığını kontrol ediniz.

3. Hikâyede anlatımın kimin ağzından yapıldığını ve bunu metindeki hangi ifadelerden anladıklarını söylemelerini isteyiniz. Öğrencilerinizin bu soruyu yazardan bağımsız olarak cevaplamalarını sağlayınız. Amaç metni yazardan bağımsız olarak incelemektir.

4. Öğrencileriniz soruyu cevapladıktan sonra hikâyenin bir anlatıcı tarafından anlatıldığını ifade ediniz. Anlatımın hikâyenin kahramanları dışında biri tarafından yapılmasının anlatıma katkısının ne olduğunu öğrencilerinize sorunuz.

2. Adım

1. öğrencileriniz metnin tamamını okuduktan sonra onlara metni öncelikle bölümler hâlinde okuyacağınızı söyleyiniz. **Çalışma Kâğıdı-1**'i dağıtınız. Elinizdeki hikâye metninde belirlenmiş olan 1. Kesit'i öğrencilerinize okuyunuz. Onlara 1. Kesit'in kısa bir özetini yaptırdıktan sonra çalışma kâğıdı-1'deki 1. Kesit etkinliğini yapmalarını isteyiniz. Diğer kesitlerin etkinlikleri için aynı işlemi uygulayınız. (kesiti okuma-özet yaptırma- etkinliği yaptırma)

2. Öğrencileriniz Etkinliği tamamladıktan sonra;

1. **Kesitte** Bayındır Han'ın amacının, gelen haracı birine vermek ve onu sınıra göndermek olduğunu, Bayındır Han'ın haracı kabul edecek kimse bulamamasının onu engelleyen bir şey olduğunu ve Beğil'in bu haracı kabul ederek sınıra gitmek istemesinin de Bayındır Han'a yardımcı olan bir unsur olduğunu ifade ediniz.

2. **Kesitte** Beğil'in amacı, istediği şey Han tarafından takdir edilmektir. Umduğunu bulamaması ve atının övülüp kendisinin yerilmesi onu engelleyen bir durumdur. Beğil'e yardımcı olan bir kişi veya varlık olmadığını ifade ediniz.

3. **Kesitte** Beğil'in amacı Tekür'ü yenmektir ancak avda yaralanması onu engeller ve Tekür'ün karşısına çıkamaz. Oğlu Emren'in babasına yardımcı olarak ve onun yerine Tekür'ün karşısına çıktığını ifade ediniz.

4. **Kesitte** Emren ve Tekür karşı karşıya gelirler. Emren'in amacı Tekür'ü yenmektir. Bu yolda dualar ettiğini ve Tanrı'nın onun yardımcısı olduğunu ifade ediniz.

3. adım

1. **Çalışma Kâğıdı-1**'de kişilerin hikâyedeki görevleri ve işlevleri ortaya çıkarılmıştı. Öğrencilerinize **Çalışma Kâğıdı-2**'yi dağıtınız. Anlatımın ana kahramanı Beğil'in hikâye süresince hangi durumlarla karşılaştığını belirlemek amacıyla **Çalışma Kâğıdı-2**'deki ilk etkinlik yaptırılacaktır. Bu etkinlikte Beğil'in amaçları doğrultusunda nasıl bir yol izlediği hikâyenin kesitleri dikkate alınarak belirlenecektir. Birinci kesitte Beğil'in karşılaştığı durum öğrencilere örnek olması bakımından ilgili kutucuğa yazılmıştır. Öğrencilerinizden, diğer kesitlerde Beğil'in hangi durumlarla karşılaştığını kısaca ifade etmelerini isteyiniz. Bu etkinlikte amaç öğrencilerin hikâyenin anlatı düzenini fark etmelerini ve ana kahramanın olaylar hikâyenin dönüşüm ve değişim noktalarını nasıl etkilediğini görmelerini sağlamaktır.

2. **Çalışma Kâğıdı-2**'deki diğer etkinlikte amaç öğrencilerin hikâye kahramanlarının karakter, fiziksel, ruhsal vb. özelliklerini belirleyebilmeleri ve bu sayede onların izleksel rollerini ortaya çıkarabilmelerini sağlamaktır. Öğrencilerinize yardımcı olabilmemiz için etkinlikte verilen kahramanların izleksel rollerine aşağıda yer verilecektir. Kahramanların özelliklerini belirtecekleri 3 anahtar kelimeyi ilgili kutucuğa yazmalarını isteyiniz.

Beğil: cesur, asi, avcı.

Emren: cesur, inançlı, kahraman

Tekür: düşman, korkak, kâfir

4. Adım

1. Öğrencilerinize **Çalışma Kâğıdı-3**'ü dağıtınız. Ardından onlara şu açıklamayı yapınız:

“Hikâyelerde yer alan göstergeler (renler, isimler, mekân, zaman, kişiler) rastgele seçilmez. Bu hikâyede de renk unsurlarına çokça yer verilmiştir. Öğrencilerinize “Sizce bu renkler rastgele mi seçilmiştir yoksa bir anlam ifade etmekte mi?” sorusunu yöneltiniz ve onlara söz hakkı veriniz.”

Cevapları aldıktan sonra etkinliği incelemelerini ve ‘ak’ ve ‘kara’ renklerinin hikâye içerisinde kimler ve neler için kullanıldığını belirlemelerini isteyiniz. Bu bölüm

tamandıktan sonra yandaki kutucuk içinde yer alan soruyu cevaplamalarını isteyiniz.

Ak renginin olumlu ve güzel şeyler ve kişiler için kullanıldığına, **vb** renginin ise olumsuz ve kötü şeyler ve kişiler için kullanıldığına dikkat çekiniz.

2. Hikâyeden seçilen “otağ, at, ok, yiğit, han, Oğuz, kılıç, av, yay ve tolga” kelimelerinin onlarda nasıl duygu ve düşünceler oluşturduğunu sorunuz. Öğrencilerinizden, cevapları aldıktan sonra, etkinliği tamamlamalarını isteyiniz.

5. Adım

1. Öğrencilerinize **Çalışma kâğıdı-4**'ü dağıtınız. Öğrencilerinizin etkinliğe başlamadan önce onlara şu açıklamayı yapınız:

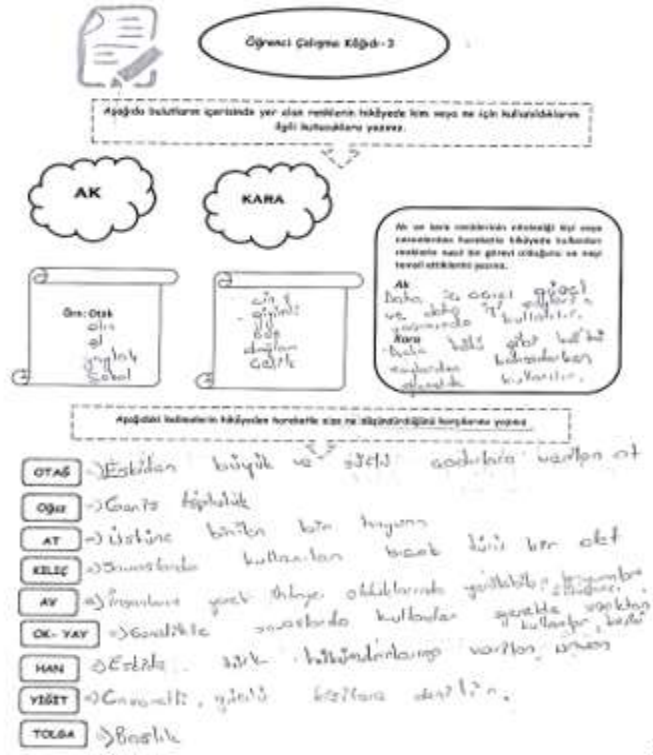
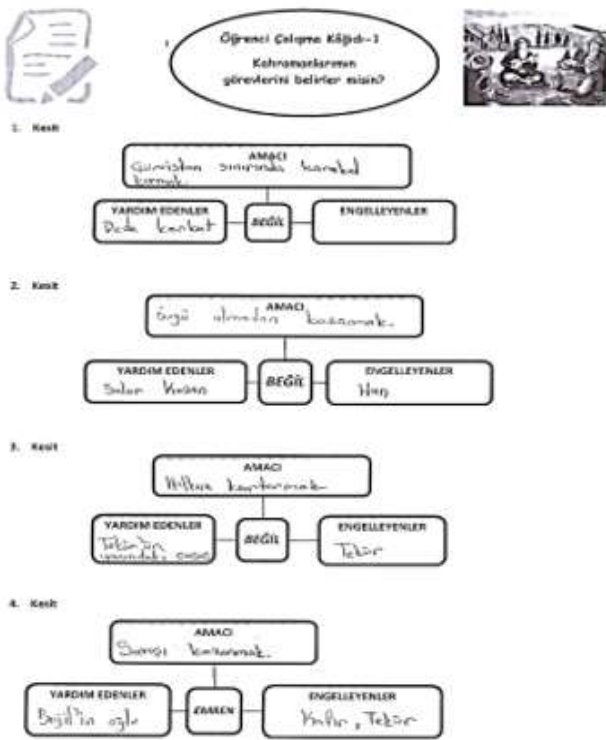
“Hikâyelerde olay örgüsü karşıtlıkların bir araya gelmesiyle oluşur. Yukarıda hikâyenin farklı bölümlerinde hangi, olayların olduğunu gördünüz. Okuduğunuz

hikâyede birbirine karşıt olan kahramanlar vardır ve olayların gelişimi de bu karşıt kahramanların birbirleri ile mücadele etmesinden doğar. Birbirine karşıt olan kahramanların yanında birbirine karşıt kavramlar da kullanılmıştır. Örnek olarak iyi ve kötü birbirine karşıt kavramlardır. Siz de hikâyede yer alan karşıt kahramanları ve kavramları tespit edeceksiniz.”

2. öğrencileriniz karşıtlıkları tespit ettikten sonra altta yer alan soruları cevaplamalarını isteyiniz. Öğrencilerinizin soruları cevaplayabilmeleri için ihtiyaç duyduklarında onları yönlendiriniz. Önemli olan öğrencilerinizin soruları kendi düşünceleri doğrultusunda cevaplayabilmeleridir.

Not: Hikâyeye yönelik etkinlikler bittikten sonra hikâye metinlerinin rastgele bir araya getirilmiş kişiler ve cümlelerden oluşmadığını aksine mantıklı bir şekilde seçilmiş ve bir araya getirilmiş anlamlı yapılar bütünü olduğunu ifade ediniz.

EK-2



Öğrenci Çalışma Kâğıdı-2

Hikâyenin ana kahramanlarından Beğir'in, hikâyenin kesitlerinde nasıl bir görev üstlendiğini aşağıdaki kutucuklara yazarsın. (Birinci kesitte Beğir'in üstlendiği görev size örnek olarak verilmiştir.)

Birinci Kesit	İkinci Kesit	Üçüncü Kesit	Dördüncü Kesit
Gelen haracı ve emir boyunca karakol olmayı kabul etmesi	Beğir'in emirleri yerine getirmesi ve emirleri yerine getirmemesi	Beğir'in emirleri yerine getirmemesi ve emirleri yerine getirmesi	Beğir'in emirleri yerine getirmemesi ve emirleri yerine getirmesi

Öğrenci Çalışma Kâğıdı-4

Hikâyedeki karakterlerin aşağıdaki kutucuklara yazarsın.

Hİ KARAKTERLER	KÖTÜ KARAKTERLER	OLİMLİ KAHRAMANLAR	OLUMSUZ KAHRAMANLAR
Beğir Emren Dede Korkut Esi	Teker Korkut Çocuklar	Ak Ay Dede Korkut Emren	Kara Samsi Dedem Yedigöller

Aşağıda Beğir Oğlu Emren Hikâyesinde yer alan kahramanlar verilmiştir. Bu kahramanların sizde bıraktığı izlenimleri ve kahramanlarla ilgili hikâyedeki ifadeleri dikkate alarak onların özelliklerini belirten 3'er anahtar kelimeyi ilgili yere yazarsın.

ANAHTAR KELİMELER

KAHRAMANLAR	Sizdeki izlenimlerden hareketle	Hikâyedeki ifadelerden hareketle
BEĞİR	An Samsi dedesini çok sevdi	Beğir'in dedesini çok sevdiğini yazıyor
EMREN	Çok iyi bir çocuktu	Beğir'in dedesini çok sevdiğini yazıyor
TEKUR	Beğir'in dedesini çok sevdiğini yazıyor	Beğir'in dedesini çok sevdiğini yazıyor
DEDE KORKUT	Beğir'in dedesini çok sevdiğini yazıyor	Beğir'in dedesini çok sevdiğini yazıyor

- Tukarda belirttiğin karakterlerin hikâyedeki rolüne ve hikâyedeki olaylara değeriyle/ölçüsüyle nasıl bir görev vardır?
"Karakol dedem ve dedem olarak görev yapıyor. Samsi'ye emirler veriyor ve Samsi'ye emirler veriyor. Korkut kahramanların Samsi'ye emirler veriyor."
- Hikâyeye kim veya ne katkıda bulundu?
"Beğir'in oğlundan."
- Hikâyedeki kahramanların ya da olayların benzerini gerçek hayatta yaşadın mı? Sebepleriyle birlikte açıklar mısın?
"Hayır. Bu olayları gerçek hayatta yaşamadım."
- Bu hikâyeyi okumak size nasıl hissettirdi?
"Kahramanların iyilik ve cesaretini beğendiğimi ve hikâyeyi çok sevdiğimi hissettim."

EK-3 Sait Faik Abasıyanık'ın "Son Kuşlar" Adlı Hikâyesini Etkinliklere Dayalı Göstergebilimsel Metin Çözümleme Yöntemiyle İnceleme Amaçlı Hazırlanan Yönerge

Sayın hocam,

Bu yönergede, Sait Faik Abasıyanık'ın "Son Kuşlar" adlı hikâyesi, metin analiz yöntemlerinden Göstergebilimsel Metin Analizi Yöntemi'yle ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin düzeylerine uygun olarak işlenmiştir. Göstergebilimsel Metin Analizi Yöntemi metinlerin yüzey yapısından hareketle derin yapıdaki anlama ulaşma çabasıdır. Bu yönergeyle "Etkinliklere Dayalı Göstergebilimsel Metin Çözümleme Yöntemi'nin Ortaokul Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Çözümleme Becerilerine Etkisi" adlı doktora tez çalışmasının uygulamasında kullanılmak üzere veri toplama amaçlanmıştır. Elde edilen veriler başka hiçbir amaçla kullanılmayacaktır. Emeginiz ve katkılarınız için teşekkür ederim.



Birinci Adım

1. Hikâyeyi okumaya başlamadan önce öğrencilerinizin sizi takip etmesini isteyiniz. Belli yerlerde duracağımızı ve metni okumaya onların devam edeceğini söyleyiniz.
2. Öğrencilerinizin hikâyeyi sessiz okuma yöntemiyle okumalarını ve anlamını bilmedikleri kelimeleri işaretlemelerini isteyiniz.
3. Sessiz okuma bittikten sonra anlamını bilmedikleri kelimelerin yer aldığı cümleleri tahtaya yansıtınız. Kelimelerin anlamlarını cümlenin bağlamından hareketle tahmin etmelerini isteyiniz. Kelimenin gerçek anlamına ulaşabilmeleri için ipucu veriniz. Kelimenin tahmin edilen anlamının gerçekle uyumlu olup olmadığını kontrol ediniz.
4. Hikâyede anlatımın kimin ağzından yapıldığını ve bu kişinin olayla ilişkisinin ne olabileceğini sorunuz. Öğrencilerinizin bu soruları yazardan bağımsız olarak cevaplamasını sağlayınız. Amaç metni yazardan bağımsız olarak incelemektir.

İkinci Adım

1. Hikâye çözümlemenin sağlıklı olabilmesi için metnin başarılı bir şekilde kesitlere ayrılması önemlidir. Öğrencilerin kesitlere ayırma işleminin metnin giriş, gelişme ve sonuç bölümlerini belirlemekten farklı olduğunu açıklayınız. Kesitlere ayırma işleminde zamanın, mekânın, kişilerin, olayların değişiminin ölçüt olarak kabul edileceğini ifade ederek şu örneği veriniz: "Burada öğrencilerinizin geçirdikleri bir günlerini örnek olarak verebilirsiniz. Bir

gün içerisinde farklı zamanlarda, farklı mekânlarda, farklı olaylar yaşadıklarını ve bir günlerini kesitlere ayırmak istediklerinde bu değişimleri dikkate alacaklarını söyleyerek örneği genişletebilirsiniz." Hikâyeyi de bu ölçütleri dikkate alarak kesitlere ayırmalarını isteyiniz.

2. Hikâyenin kesitlerinde hangi olaylardan bahsedildiği üzerine öğrencilerinizi konuşturunuz. Bu işlem öğrencilerin, kesitlerde anlatılan olaylara dikkatlerini çekmek amacıyla yapılacaktır. Öğrencilerinizin hikâyede anlatılan olayları fark etmesini sağlamanız yeterlidir.

Üçüncü Adım

1. Hikâyede yer alan canlı cansız bütün varlıkların metin içerisinde bir amacı ve görevi vardır. Kahramanları da amaçlarına yönelten bir itici güç vardır. Bu güç bir olay, kişi vs. olabileceği gibi bir duygu, düşünce de olabilir. Amaçlarına ulaşmak için belli eylemler gerçekleştirmek isteyen kahramanı engelleyen veya ona yardım eden unsurlar da hikâye metni içerisinde yer alır.

2. "Gelecek sene TEOG sınavına gireceksiniz. Sınavı kazanmak sizin amacınızdır. Sizi bu amaca yönelten şey ise iyi bir okulda okumak, emeklerinizin karşılığını almak istemenizdir. Bu sürede sizin ders çalışmanıza yardımcı unsurlar (öğretmenler, dershane, kurs, anne, baba, kardeşler vs.) olabileceği gibi sizi engelleyen (arkadaşlar, bilgisayar, tablet, televizyon vs.) olaylar veya kişiler de olacaktır." Hikâyelerde de kahramanlar tıpkı gerçek hayatta olduğu gibi böyle durumlar yaşarlar. Burada amacımız kahramanların bu yönlerini ortaya çıkarmaktır. Öğrencilerinize Çalışma Kâğıdı- 1'i dağıttınız.

Dördüncü Adım

1. Çalışma Kâğıdı-1'de kahramanların hikâye içerisindeki amaçları, başka bir deyişle görevleri, belirlenmişti. Bir metinde kahramanların isimleri, kişilik özellikleri, dış görüntülerinin tasviri vs. okuyucuya belli mesajlar verir. Öğrencilerinizi günlük hayatta karşılaştıkları insanların dış görünüşleri ile kişilik özellikleri arasındaki ilişki üzerine konuşturunuz.

2. Çalışma Kâğıdı-2'yi dağıttınız. Hikâyenin aşağıda verilen paragrafını tahtaya yansıtınız veya yazınız. Paragrafta Konstantin'i betimleyen kelimeleri buldurunuz. Koyu yazılan kelimelerin ne çağrıştırdığını ve nasıl bir insan izlenimi bıraktığını sorunuz. Burada önemli olan kullanılan kelimelerin bir seçim olduğunu ve anlatıma katkılarını fark etmelerini sağlamaktır.

"Hele bir tanesi vardı, bir tanesi. Çocukları bu işe seferber eden de oydu. Ökseleri cumartesi gecesinden hazırlayan da... Konstantin isminde bir herif. Galata'da bir yazıhanesi vardı. Zahire tüccarıydı. Kalın, tüylü bilekleri, geniş göğsü, delikleri kapanıp açılan, üstü kara benekli bir burnu, deriyi yırtmış da fırlanmış gibi saçları, kısa kısa bir yürümesi, kalın kalın bir gülmesi..."

3. Aşağıdaki paragrafı aynı şekilde incelemelerini isteyiniz. Bu iki çalışmada da öğrencilerin betimlemelerin farkına varmalarını ve anlama ne gibi katkıları olduğunu fark etmeleri önemlidir.

"Hani sessiz, zenginliğini belli etmez, mütevazı adamdı da... Konu komşusu da severdi hani. Hiçbir şeye, hiçbir dedikoduya karışmazdı. Sabahleyin işine kısa kısa adımlarla koşarken, akşam filesini doldurmuş vapurdan çıkarken görseviz;

iriliğine, sallatılığine, Karamanlı ağız konuşuşuna, basit (...) sevimli şakalarına karşı, hakkında kötü bir hüküm de veremezsiniz. Kendi halinde, işi yolunda, hesaplı yaşayan bin bir tanesinden bir tanesiydi. Ama güz mevsiminde birdenbire böyle canavar kesilirdi. Akşam beş otuz beş vapurunun arka tarafında yerleştiği iskemlesinde, denizin üstünde oldukça mülayim bakan gözlerini havaya kaldırır, eylül sonlarına doğru şairane gökyüzüne bakardı. Birden yüzünün ve gözlerinin parladığını görürdünüz.”

4. Konstantin’in kişilik özellikleri ve dış görünüşü arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak için hazırlanan etkinliği yaptırınız. Bu etkinlikte amaç öğrencilerin hikâyede tasvir edilen kahramanların dış görünüşlerinin kişilik özelliklerini yansıttığını hissettirmektir. Burada dış görünüş ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi kavratmaları yeterlidir.

Beşinci Adım

1. Hikâyede olayların öykülediği ve öykülenen olayların gerçekleştiği bir zaman dilimi vardır. Bunlara yazma zamanı ve olayların yaşandığı zaman adı verilmektedir. **Sabah uyandığınız andan okula geldiğiniz ana kadar birçok şey yaşadınız. Şu an bunları yazdığınızı düşünelim. Sizin yazma zamanınız şu andır. Ancak olayların geçtiği zaman öğleden öncedir. Hikâyede de bu şekilde iki ayrı zaman vardır. (örnekleri öğrencilerin kavrama durumuna göre çeşitlendirebilirsiniz).**

2. Öğrencilerinize **Çalışma Kâğıdı-3**’ü dağıtınız. Hikâyede kullanılan zaman eklerinin bulunması öyküleme zamanı hakkında yorum yapılmasını kolaylaştıracaktır. Hikâyenin hangi zaman ekiyle anlatıldığını bulan öğrencilerinizin, kullanılan zaman ekiyle bu ekin hikâyenin anlatımına olan katkısı arasında ilişki kurmalarını sağlayınız. Metnin anlatımında en çok kullanılan zaman ekini belirlemelerini isteyiniz. Metinde en çok geçmiş zaman eki kullanılmıştır. Bu zaman ekinin metnin anlatımında nasıl bir etkisi olduğunu sorunuz. Öğrencileriniz cevaplarını çalışma kâğıdına yazdıktan sonra geçmiş zamanın anlatıma kesinlik kattığını ifade ediniz. Metnin son paragrafında gelecek zaman eki kullanılmıştır. Gelecek zaman eki kullanılarak geçmişle gelecek arasında bağlantı kurulduğunu açıklayınız

3. Metinde mekân belirten veya çağrıştıran sözcükler hikâyenin nerede geçtiği hakkında bilgi verir. Hikâyenin diğer unsurları gibi mekânın da metin içerisinde farklı işlevleri vardır. Mekân kişilerin çevreyi algılayış biçimlerini, ruhsal durumlarını, karakterlerini açıklayabilir

4. Etkinliğe başlamadan önce mekânın insan üzerindeki etkisini yine öğrencilerinizin kendi hayatından örneklerle açıklayınız. **Değişik mekânlarda bizim ruh hâlimizde ve düşüncelerimizde farklılıklar gözlenir. Evdeki ruh hâliniz ve davranışlarınızla okuldaki birbirinden farklıdır. Okulda öğrenci, evde ailenizin bir ferdi olursunuz. Hafta sonu ailenizle bir piknik alanına gittiğinizi düşünün. Kapalı bir mekânda hissettiklerinizle açık mekânda hissettikleriniz arasında da farklar olacaktır. Yani bulunduğunuz ortam sizi şekillendirir ve duygu, düşüncelerinize yön verir (Açık ve kapalı mekân olarak örnekleri deyiştirebilir ve genişletebilirsiniz).**

5. Mekân, doğrudan özel isim olarak metinde yer alabileceği gibi zarf (önünde, üzerinde, yanında..) ve sıfatlarla (kocaman,

büyük, geniş..) da belirtilebilir. Öğrencilerinize gerekli yerlerde açıklamalar yaparak onlara rehberlik ediniz.

Altıncı Adım

1. Her şey zıttıyla anlam kazanır. Siyah beyazla birlikte düşünüldüğünde, iyi kötünün varlığında, sağlık hastalığın olduğu zamanda değerli ve anlamlıdır. Kurmaca metinlerde de gerçek hayatta olduğu gibi zıtlıklar çatışmaları ortaya çıkarır ve olayların merkezinde bu çatışmalar vardır. Hikâye metinleri de genellikle zıtlıklar ve çatışmalar üzerine kuruludur. Zıtlıklar olayların içerisinde olabileceği gibi zaman, mekân ve kahramanların karakterlerinde de olabilir.

2. “Son Kuşlar” hikâyesinde zaman üzerindeki zıtlıklar geçmiş ve gelecek karşılaştırması ile sağlanmıştır. Geçmişte adaya gelen kuşlar artık gelmez olmuştur. Anlatıcının doğa sevgisine karşın diğer kahramanların bu tarz hassasiyetleri yoktur. Mekân bağlamında zıtlık ise adanın önceden kuşların uğrak yeri olmasına karşın artık kuşların görünmediği bir yer hâline gelmesidir.

3. **Çalışma Kâğıdı-4**’ü dağıtınız. Hikâyede dikkatlerini çeken zıt durumlar olup olmadığını sorunuz. Bu zıtlıkların yukarıda bahsedilen unsurlarda da olabileceğini ifade ediniz. Metin içerisindeki zıtlıkları ortaya çıkarabilmeleri için öğrencilerinize rehberlik ederek gerekli yerlerde ipucu veriniz.

Yedinci Adım

1. Yapılan etkinliklerdeki temel amaç hikâyenin zaman, mekân, varlık kadrosu gibi unsurlarının tesadüfen bir araya gelmediğini her birinin metin içerisinde bir işlevi olduğunu hissettirmektir.

2. Hikâye çözümlemesi bittikten sonra yukarıda yapılan çalışmalarını bu doğrultuda toparlayarak öğrencilerinizin bu fikre ulaşmasını sağlayınız.

