T.C.
İstanbul Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı

DOKTORA TEZİ

TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE METİNDİLBİLİMSEL BAĞLAMDA UYGULAMALI BİR YAKLAŞIM

Şükran DİLİDÜZGÜN

2502030192

Tez Danışmanı:
Prof. Dr. Tülin POLAT

İSTANBUL - 2008

ÖZ

Eğitimin birincil amacı, çağımızın gelişerek değişen koşullarına ayak uydurabilecek donanımlara sahip düşünebilen ve eleştirebilen bireyler yetiştirmektir. Her alandaki gelişmelere uyum sağlayabilecek çağdaş bireyler yetiştirmenin koşulu da nitelikli bir Türkçe eğitimidir. Bu çalışmanın temel amacı da Türkçe eğitiminin ve öğretiminin niteliksel gelişimine katkıda bulunmak çabasıdır. Niteliğe yönelik tartışmaların odak noktasını uygulamaları bilimsel temellere dayandırma yönelimi oluşturur. Bu nedenle Türkçe eğitimi sürecinde yer alan uygulamaların denetlenebilir ve ölçülebilir olabilmesi için bilimsel görüşler doğrultusunda düzenlenmesi kaçınılmaz bir gerçektir. *Türkçe Öğretiminde Metindilbilimsel Bağlamda Uygulamalı Bir Yaklaşım* başlıklı bu çalışmanın çıkış noktasını da bu düşünce oluşturmuştur. Bu çalışmada, Türkçe öğretim ve eğitiminin uygulamalarla ilgili düzenlemelerinde kuramsal kaynak olarak metindilbilim temel alınmış ve metindilbilim odaklı bakışın Türkçe öğretimine uygulanabilirliği sorgulanmıştır. Bu bağlamda araştırmanın temel amacı, metindilbilim ve Türkçe öğretimi bağlantısını kurarak bireylere metin bilinci ve hem dil edinci hem de iletişimsel edinci kapsayan metin türü edinci kazandırmaya yönelik uygulamaların geliştirilmesine katkı sağlamaktır. Bu noktada, Türkçe öğretimi uygulamalarında metindilbilimin öngördüğü etkinlikler yapısının Türkçe öğretiminde ne ölçüde yer aldığı sorgulanmıştır. Araştırmada yöntemsel olarak metin yapısı temelli modeller oluşturulmuş ve bu modeller ışığında Türkçe öğretiminde ülkemizde kullanılan ders kitaplarında yer alan metin etkinlikleri, 'metin olarak söylem' ve 'tür olarak söylem' yaklaşımlarıyla incelenmiştir. Farklı metin türleri için geliştirilen uygulama örneklerinin sunulmasının amaçlandığı çalışmanın son bölümünde, anlatısal metin türü olarak bir öykü ve bilgi iletici metin türü olarak bir haber metni, önce, oluşturulan modeller temel alınarak çözümlenmiş daha sonra da çözümlemelere uygun düşen değişik etkinlikler geliştirilmiştir. Çalışmanın sonuç bölümünde araştırmanın ortaya koyduğu bulgular ve bu bulgular ışığında Türkçe öğretiminde metindilbilimsel bir yaklaşımın temel alındığı öneriler sunulmuştur.

ABSTRACT

The main goal of education is to equip learners with necessary competencies and critical thinking skills which will enable them to keep up with the rapidly changing demands of the contemporary world. A qualified Turkish Language Education is, therefore, an important factor in educating individuals who can adopt themselves to the developments in various fields. In line with this, the research aims to contribute to the quality improvement in Turkish language education. Arguments related to quality in education centralize the tendency of basing practices on scientific methods. Therefore, a scientific approach is much required for the effective assessment and evaluation of the classroom practices in Turkish Language Education. This idea has been an initiating force in the current study of "An Applied Approach within the context of Text-linguistics in Turkish Language Teaching". Textlinguistics constitute the theoretical base for the organization of practices in Turkish Language Teaching and the research attempts to explore the applicability of a text-linguistic approach to Turkish Language Teaching. In this context, the main aim of the study is to establish the link between textlinguistics and Turkish Language Teaching and thereby, help individuals gain text awareness and genre-specific knowledge and skills which are also part of general language and communicative competence.The research questions the extent Turkish language Teaching methodology utilizes the task types as proposed by textlinguistics. The preferred methodology in this research is to construct text-structure-based models and analyze the text-based activities in Turkish language teaching textbooks with close reference to these models within the frame of "discourse as text" and "discourse as genre".The concluding part of the study aims to offer a wide range of tasks which can be used in the teaching of different genres. For this purpose, a short story and a news report, as representative examples of narrative texts and informative texts, are analyzed in relation to text-structure, then a number of tasks have been proposed with respect to the findings of the analysis. The study ends with a note on the potential use of a textlinguistic approach to Turkish Language Teaching.

ÖNSÖZ

Bireyler çağdaş gelişmeleri, doğru ve etkili iletişimde bulunarak izleyebilirler. İnsanlar arası dilsel iletişimin koşulu, iletişim amacı doğrultusunda belli dilsel yapılar kullanılarak oluşturulan farklı metin türlerini çözümleme ve kurgulama yetisini kazanmaktır. Bu nedenle Türkçe öğretiminde de temel amaç, metin bilincini ve metin türü edincini geliştirmek olmalıdır. Bu amacın gerçekleştirilmesi için, Türkçe öğretiminde farklı metin türleri, özellikleriyle bağdaşan etkinliklerle çözümlenmelidir. Ayrıca, Türkçe öğretiminin en önemli materyallerini oluşturan ders kitaplarında yer alan metinler üzerine oluşturulan etkinliklerin amaca uygun, ölçülebilir ve denetlenebilir nitelikte olmaları gerekmektedir. Bu da, ancak bu çalışmaların kuramsal bir temele dayandırılması ile gerçekleştirilebilir. Bu bağlamda, metin oluşturma koşullarını irdeleyen ve metinleri benzer yapı ve işlev özelliklerine göre türlere ayırmayı amaçlayan metindilbilim, dil öğretimi için kuramsal bir kaynak oluşturmaktadır.

Metindilbilim verilerini temel alarak nitelikli bir Türkçe öğretimi için uygun öğrenme ortamları oluşturmayı amaçlayan bu çalışmada, önce ilköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarındaki etkinlikler metindilbilimsel bir bakış açısıyla incelenmiştir. Bu araştırma, Türkçe ders kitaplarında metinler üzerine yapılan çalışmaların Türkçe öğretiminin genel amaçlarını ve hedeflenen kazanımları gerçekleştirme yeterliklerini sorgulaması açısından önemlidir. Daha sonra çalışmanın uygulama bölümünde farklı metin türleriyle yapılan metin yapısı temelli metin çözümlemeleri ve bu çözümlemelerin gerçekleştirilmesi için oluşturulan öneri etkinlikler, Türkçe öğretiminde metindilbilimsel yaklaşımın uygulanabilirliğini örnekleyen çalışmaları oluşturmaktadırlar.

Türkçe öğretimine bilimsel bir nitelik kazandırmayı amaçlayan doktora tezimi hazırlama sürecinde değerli fikir ve desteğini aldığım herkese teşekkürü bir borç bilirim.

Öncelikle çalışmamda emeği geçen, çalışmamın her aşamasında yapıcı yaklaşımları ile beni yönlendiren, bilgisini ve zamanını benden esirgemeyen, bilimsel kişiliği ile tez aşaması sürecinde karşılaşılabilecek sorunları önceden sezip çözüm yollarının bulunmasında da yol gösterici bir rol üstlenen sevgili hocam ve değerli danışmanım **Prof. Dr. Tülin Polat**'a sonsuz teşekkür borçluyum.

Doktora tezimin içeriğini oluşturma aşamasında değerli fikirleriyle bana yol gösterici olan, bu konuda bilgisini ve zamanını fedakârlıkla benden esirgemeyen ve kaynak bulma konusunda büyük yardımları dokunan sevgili hocam **Doç.Dr. Leyla Uzun Subaşı**'ya minnettarlığımı ifade etmek isterim.

Doktora tezi süreci boyunca yaptığımız tartışmalarla beni yönlendiren, cesaretlendiren, denetleyen, bana zaman ayıran ve çok sayıda kaynak sağlayan sevgili arkadaşım ve değerli hocamız **Doç. Dr. Canan Şenöz Ayata**'ya da ne kadar teşekkür etsem azdır.

Tez izleme jürisinde değerli fikirleriyle ve yapıcı eleştirileriyle Prof. Dr. Tülin Polat ile birlikte tezimi yönlendiren ve beni cesaretlendiren Sayın **Prof. Dr. Mustafa Özkan'a** ve **Doç. Dr. Yıldız Kocasavaş**'a da teşekkürü bir borç bilirim.

Doktora tezim sırasında alanla ile ilgili soru işaretlerimi, en sıkışık ve sıkıntılı anlarında bile bana zaman ayırarak yaptığımız tartışmalarla ortadan kaldıran ve kaynak sağlamada bana yardımcı olan sevgili hocamız **Yard. Doç. Dr. Özlem İlker Etuş'**a ve bu süreçte yaşadığım zorlukları paylaşan ve her zaman her türlü yardıma açık olan değerli hocamız **Yard.Doç. Dr. Dilek İnal**'a sonsuz teşekkürlerimi sunmak isterim.

Ayrıca bu alanda çalışan ve doktora tezimin oluşması için kaynak üretmiş olan tüm hocalarımıza da teşekkürlerimi ve minnettarlığımı sunmak isterim. İyi ki varlar.

Çalışmalarıma saygı gösteren, beni cesaretlendiren ve kaynaklara ulaşmamda bana yardımcı olan biricik oğlum **Yavuz**'a da destekleri için sonsuz teşekkürler…

Eylül 2008

Şükran Dilidüzgün

İÇİNDEKİLER

ÖZ/ABSTRACT…… iii
ÖNSÖZ……... iv
İÇİNDEKİLER…….. vi
ÇİZELGELER LİSTESİ…….. ix
KISALTMALAR LİSTESİ……...x

GİRİŞ…….. 1

1. METİNDİLBİLİM VE METİN……5
1.1. Metindilbilim…… 5
1.1.1. Metindilbilimin Gelişim Çizgisi ……5
1.1.2. Metindilbilimin Genel Amacı…… 16
1.1.3. Metindilbilim ve Söylem Çözümlemesi…… 18
1.2. Metin…… 22
1.2.1. Metin Kavramı……23
1.2.2. Metin ve Söylem…… 25
1.2.3. Metin Oluşturma Ölçütleri…… 30

2. METİN TÜRÜ BELİRLEYİCİ ÖLÇÜTLER…… 42
2.1. İletişim İşlevi…… 46
2.1.1. Betimleme İşlevi…… 51
2.1.2. Anlatım İşlevi…… 52
2.1.3. Çağrı İşlevi…… 53
2.2. Yapı…….. 53
2.2.1.Metnin Küçük Ölçekli Yapısı…… 57
2.2.1.1. Dilbilgisel Bağlaşıklık…… 58
2.2.1.1.1. Gönderim…… 58
2.2.1.1.2. Değiştirim…… 63
2.2.1.1.3. Eksilti……... 64
2.2.1.1.4. Bağlaçlar…….. 66
2.2.1.1.5. Koşutluk…….. 70
2.2.1.1.6. Zaman ve Görünüş…….. 70
2.2.1.1.7. İşlevsel Tümce Görüngesi…… 72
2.2.1.1.8. Titremleme……73
2.2.1.2. Sözcüksel Bağlaşıklık…….. 74
2.2.1.2.1. Yineleme…….. 75
2.2.1.2.2. Eşdizimsel Örüntüleme…… 78
2.2.2. Metnin Büyük Ölçekli Yapısı…… 79
2.2.2.1. Yapı Etmenleri…… 83
2.2.2.1.1. Bağlamsal Düzlem…….. 84
2.2.2.1.2. Metin-içi Belirtkeler…… 85
2.2.2.2. Büyük Ölçekli Kurallar…….. 88
2.2.2.3. Büyük Ölçekli Yapı Çözümleme Ölçütleri…… 90
2.2.2.3.1. İşlev…… 91
2.2.2.3.2. Başlık……92

2.2.2.3.3. Konu…… 93
2.2.2.3.4. Anahtar sözcükler…… 93
2.2.2.3.5. Ana Düşünce Tümcesi…….. 94
2.2.2.3.6.İçerik Şeması…… 94
2.2.2.3.7. Konu Değişimi Belirleyicileri……. 96
2.2.2.3.8. Biçem…….. 98
2.2.2.3.9. Özet……104
2.2.2.3.10. Sonuç Tümcesi……105
2.2.3. Metnin Üstyapısı ……106
2.3. Yapı ve İletişim İşlevleri Bağlamında Metin Türleri ……..... 114
2.3.1. Betimsel Metin…….. 120
2.3.2. Anlatısal Metin ……. 121
2.3.3. Kanıtlayıcı Metin ……. 124
2.3.4. Açıklayıcı / Bilgi İletici Metin ……. 126
2.3.5. Çağrısal Metin ……. 131

3. METİNDİLBİLİMSEL BİR BAKIŞLA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ ……135
3.1. Türkçe Öğretiminde Metin ve Metindilbilim ……. 135
3.1.1. Türkçe Öğretiminde Amaçlar ……136
3.1.1.1. Türk Milli Eğitiminin Genel amaçları ……140
3.1.1.2. Türkçe Dersi Öğretim Programlarının Genel Amaçları …….. 141
3.1.2. Metin-Odaklı Türkçe Öğretimi ……143
3.1.3. Metindilbilim ve Türkçe Öğretimi ……150
3.2. Metindilbilimsel Bir Yaklaşımla Türkçe Ders Kitapları ……. 165
3.2.1. Türkçe Ders Kitaplarında Anlatısal Metin Türü Örneği Olarak Öykü ……. 168
3.2.1.1. Küçük Ölçekli Yapı ……168
3.2.1.2. Büyük Ölçekli Yapı ……171
3.2.1.3. Üstyapı ……182
3.2.1.4. Değerlendirme……184
3.2.2. Türkçe Ders Kitaplarında Açıklayıcı / Bilgi İletici Metin Türü Örnekleri …….. 189
3.2.2.1. Küçük Ölçekli Yapı ……189
3.2.2.2. Büyük Ölçekli Yapı ……195
3.2.2.3.Üstyapı …… 206
3.2.2.4. Değerlendirme ……207
3.2.3. Genel Değerlendirme ……212

4. TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE METİNDİLBİLİMSEL BAKIŞ AÇISIYLA METİN ÇÖZÜMLEME VE ETKİNLİK OLUŞTURMA ……220
4.1. Metin Çözümleme ve Etkinlik Oluşturma Yöntem ve Teknikleri ….. 220
4.2. Anlatısal Metin Türü Olarak Öykü …… 227
4.2.1. Öyküde Metinsellik Özellikleri …… 227
4.2.2. ‘Gölgem ve Ben’ Örneğinde Öykü Çözümleme ve Etkinlik Oluşturma ……. 232

4.2.2.1. Küçük Ölçekli Yapıya Yönelik Çözümleme ve Etkinlikler ……. 233
4.2.2.2. Büyük Ölçekli Yapıya Yönelik Çözümleme ve Etkinlikler ……. 294
4.2.2.3. Üstyapıya yönelik Çözümleme ve Etkinlikler ……339
4.3. Açıklayıcı / Bilgi İletici Metin Türü Olarak Haber ……. 348
4.3.1. Haberin Metinsellik Özellikleri …… 348
4.3.2. 'Buluttan 'deprem' kapıyor' Örneğinde Haber Metni Çözümleme ve Etkinlik Oluşturma …….. 357
4.3.2.1. Küçük Ölçekli Yapıya Yönelik Çözümleme ve Etkinlikler ……. 357
4.3.2.2. Büyük Ölçekli Yapıya Yönelik Çözümleme ve Etkinlikler…… 380
4.3.2.3. Üstyapıya Yönelik Çözümleme ve Etkinlikler ….. 403
4.4. Karşılaştırmalı Genel Değerlendirme …….. 407

SONUÇ …….414

KAYNAKÇA …….. .421

EK1: "Gölgem ve Ben" Başlıklı Öykü …….432
EK2: "Buluttan 'deprem' kapıyor" Başlıklı Haber Metni ……437

ÖZGEÇMİŞ ……..... 438

ÇİZELGELER LİSTESİ

Çizelge 1: Bağlaşıklık Düzenekleri …….. 32
Çizelge 2: Jakobson'ın İletişim Modeline Göre Dilin İşlevleri …… 50
Çizelge 3: Metin Tabanının Biçimsel Yapısı ……... 55
Çizelge 4: Gönderim Türleri ……. 59
Çizelge 5: Metin Yapı Ölçütleri …….. 113
Çizelge 6: Anlatısal Metinlerin Üstyapı Kategorileri ……. 123
Çizelge 7: Kanıtlayıcı Metinlerin Üstyapı Kategorileri …….. 126
Çizelge 8: Yapı ve İşlevleri Bağlamında Metin Türleri …….. 134
Çizelge 9: Haber Metinlerinin Üstyapısı …… 356

KISALTMALAR LİSTESİ

B.Ö.Y.: Büyük Ölçekli Yapı

K.Ö.Y.: Küçük Ölçekli Yapı

Ü.Y.: Üstyapı

B.Ö.Y.Ç.: Büyük Ölçekli Yapı Çözümlemesi

B.Ö.Y.E.: Büyük Ölçekli Yapı Etkinliği

K.Ö.Y.Ç.: Küçük Ölçekli Yapı Çözümlemesi

K.Ö.Y.E.: Küçük ölçekli Yapı Etkinliği

Ü.Y.Ç.:Üstyapı Çözümlemesi

Ü.Y.E.: Üstyapı Etkinliği

GİRİŞ

Çağımızın karmaşık koşulları, farklı niteliklerle donanmış bireylerin yetiştirilmesini gerekli kılmaktadır. İnsanı diğer canlılardan ayıran temel özellik dil olduğuna göre, insanın yeni koşullara uygun biçimde farklılaşması, diğer bir deyişle kültür gelişimi de dil aracılığıyla olur. Bu nedenle ülkemizde nitelikli insan yetiştirme tartışmalarının temel alanlarından biri de, hiç kuşkusuz, anadili olarak Türkçe eğitimidir. Nitelikli Türkçe eğitiminin bireyi yaşamın diğer tüm alanlarında da güçlü kılacağı açıktır. *Türkçe Öğretiminde Metindilbilimsel Bağlamda Uygulamalı Bir Yaklaşım* başlıklı bu araştırmayı yönlendiren temel düşünce, Türkçe öğretim ve eğitim sürecinde kuramsal dayanakları olan uygulamaların geliştirilmesine katkıda bulunabilmektir.

İnsanlararası iletişim, bağlama göre farklı dilsel yapılar kullanılarak oluşturulan farklı metin türleri aracılığıyla gerçekleştirilir. Bu nedenle, gerek yazılı gerek sözlü metinler, dil öğretim ve eğitim sürecinin olmazsa olmaz ögeleridir. Dil becerilerinin geliştirilmesi de metinler aracılığıyla yapılan etkinliklerle sağlanır. Ancak burada üzerinde durulması gereken nokta, metinleri türlerine özgü işlev ve yapılarıyla ele alabilmek, metin çalışmalarını da bu doğrultuda gerçekleştirebilmektir. Özellikle yazılı metinlere yönelik çalışmalarda hangi etkinliğin hangi metin türü için uygun ve yararlı olabileceğini belirlemeden yapılan çalışmaların etkili olacağı da düşünülemez. Değişik iletişimsel işlevler taşıyan metin türleri yaşamı dilde somutlaştıran araçlardır. Çünkü metin türünü ve o türün içerdiği ortak özellikleri belirleyen toplumsal-kültürel bağlamdır. Bu nedenle dil eğitiminde öncelikle geliştirilmesi gereken yönlerden biri de, metin bilgisini ve bilincini geliştirebilmektir. Diğer bir anlatımla, dil öğretimi ve eğitimi sürecinde metin türü bilincini, dolayısıyla metin çözümleme ve üretme yetisini geliştirmek öne çıkan amaçlardan biri olmalıdır. Kısacası, Türkçe'yi gerek yazılı gerek sözlü düzlemde etkin ve verimli bir biçimde kullanabilmek, hem iletişim bağlamına uygun metin üretebilmek hem de iletilen metni anlayabilmek demektir. Bunun yolu da, metin türü edincini kazandırmak ve geliştirmekten geçer. Bu görüşün yönlendirmesiyle özellikle 20. yüzyılın ikinci yarısında yoğunlaşarak günümüze değin uzanan metinlerle ilgili

çalışmalar metindilbilim alanının bilimsel bir alan olarak gelişmesine ve günümüzde dil eğitiminin de bir uğraş alanı olarak görülmesine yol açmıştır. İşte dilsel iletişimde metin ögesinin önemi, Türkçe öğretiminde kuram uygulama ilişkisini kurmayı amaçlayan bu çalışmada metindilbilimin kuramsal dayanak olarak ele alınmasının da gerekçesidir. Türkçe öğretiminde bilimsel bir kaynak olarak metindilbilimden nasıl ve ne yönde yararlanılabileceğini açıklamak, metindilbilimin öngördüğü çalışma yollarının neler olabileceği ve uygulamaya nasıl dönüştürebileceği bu çalışmanın ana yönelimlerini oluşturacaktır. Çalışmayı yönlendiren temel amaç da, Türkçe ders kitaplarında yer alan ya da ders içi etkinliklerde işlenen metinlerin metindilbilimsel bir bakış açısıyla nasıl çözümlenebileceğini ve metin türüne göre etkinliklerin nasıl farklılaştırılarak zenginleştirilebileceğini gösterebilmektir. Dolayısıyla araştırma yazılı metinler üzerinde yoğunlaşacaktır. Bu amaçla metindilbilim ilke ve görüşlerinden yararlanarak bir model geliştirilecek ve bu model temelinde uygulamalar incelenerek öneri nitelikli yeni uygulama örnekleri oluşturulacaktır. Kuramdan uygulamaya doğru gelişen araştırmanın çerçevesi şöyle özetlenebilir:

Metindilbilim ilke ve verilerinden yararlanarak Türkçe'nin işlevsel öğretimine katkıda bulunma amacını taşıyan araştırmanın birinci bölümünde metindilbilimin bir bilim dalı olarak gelişim süreci irdelenecektir. Bu bağlamda *metin* kavramı farklı görüşler doğrultusunda açıklanacak ve metin oluşturma ölçütleri ele alınacaktır. Araştırmanın ana çizgileriyle kuramsal çerçevesini oluşturabilmek için bu bölümde metindilbilimin genel amacı, araştırma alanları olarak metindilbilim ve söylem çözümlemesi gibi konular tartışıldıktan sonra metin kavramı üzerinde yoğunlaşılacak ve metin kavramı değişik boyutlar ışığında ele alınacaktır. Metin, söylemi oluşturan ana öğelerden biridir. Metin, söylemin bir parçasıdır ama yazılı ya da sözlü bir metne dayanmayan bir söylem de düşünülemez. Söylem çözümlemesi de metin türlerinin belirlenmesine sıkı sıkıya bağlıdır. Metin, söylemin bağlam ile şekillenmiş dilsel göstergeler aracılığıyla somutlaşmış sonuç diye nitelenebilen öğesidir. Türkçe derslerinde metin çözümlemelerinin ve buna koşut bir biçimde etkinliklerin geliştirilmesini temel alan bu araştırmada söylemin sonuç diye nitelenen yönü olan metin öğesi üzerinde durulacaktır. Şüphesiz okumanın amacına, okuyan kişiye, okunan zamana göre metin, farklı anlamları devingen bir süreç içerisinde

oluşturur. Ancak bu araştırmada, metnin kağıt üzerinde somutlaştırılmış temel yapısal ve dilsel özellikleri irdelenecektir. Metindilbilimsel bir bakışı gerçekleştirebilmek için böyle bir tutum yeğlenmiştir. Söylem metin, metin üreticisi, bağlam ve toplumsal durumlar arasındaki ilişkilerle oluşan bir bütündür. Bu bütün içinde metin ve metin türlerinin metin-içi öğelere dayanarak işlenmesi araştırmanın sınırı ve kapsamını oluşturmaktadır. Sonuç olarak, araştırmanın ana konusu Türkçe ders kitaplarındaki metinler ve metin türlerine göre etkinliklerin düzenlenmesi olduğundan, inceleme metin boyutuyla sınırlı tutulacak ve metin-içi öğeler çözümlenerek iletişim bağlamıyla ilişkileri gösterilmeye çalışılacaktır. Bu nedenle bu bölümde metin oluşturma ölçütleri üzerinde de durulacaktır.

Çalışmanın ikinci bölümünde ise, metin türlerini belirleyen ayırdedici özellikler üzerinde durulacaktır. Metinlerin iletişim işlevleri ve yapısal özellikleri araştırmanın bu bölümünü yönlendiren iki temel eksen olarak izlenecektir. Bu bağlamda metinlerin temel işlevleri araştırılacak ve metin yapısını oluşturan dilsel ögeler ve düzenlemeler belirlenmeye çalışılacaktır. Ayrıca bu bölümde, metnin işlevsel özellikleri ile yapısal özellikleri arasında ne tür bağlantılar kurulabileceği de gösterilmeye çalışılacaktır. Bu bağlamda metnin iletişim işlevi ile yapısı arasındaki bağlantıların metin türünü oluşturmaktaki etkisi de ortaya konulacaktır. Ayrıca çalışmanın uygulama bölümü olan son bölümünü yönlendirme ve gerekli bilgiyi sağlamak amacıyla, yapı ve iletişim işlevleri bağlamında metin türleri sınıflandırılarak ortak yapı ve işlev özellikleri çıkarılmaya çalışılacaktır.

İncelemenin ana bölümlerinden biri olarak tasarlanan üçüncü bölümünde metindilbilim odaklı bir bakışla ülkemizdeki Türkçe öğretimi ele alınacaktır. Her eğitim süreci belli bir amaca yönelik düzenlendiğine göre, Türkçe öğretimine ilişkin incelemelerde de öncelikle amaçlardan yola çıkmak yerinde bir tutumdur. Bu nedenle bu bölümde Türkçe öğretiminde kurumsal olarak belirlenen amaçlar kısaca ele alınacak ve bu amaçlara yönelik uygulamalarda metindilbilimin öngördüğü etkinlikler yapısının Türkçe öğretiminde yer alıp almadığı sorgulanacaktır. Bu bölümde yer alacak incelemenin çıkış noktası da, uygulamaların somutlaştığı araçlar olarak Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin türsel özelliklerinin ne denli göze

alındığını ve buna bağlı olarak da düzenlenen etkinliklerin metin türü edincini geliştirmeye yönelik bir anlayışla düzenlenip düzenlenmediğini açıklayabilmektir.

Çalışmanın ağırlıklı olarak uygulama içeren dördüncü bölümünde ise metin odaklı bir yaklaşımla ya da metindilbilimsel bir bakış açısıyla geliştirilen uygulama örnekleri sunulacaktır. Örneklerin oluşturulmasında ilk adım olarak araştırma bağlamında metin türlerine ilişkin belirlenen ölçütler ışığında çözümlemeler yapılacak, ardından çözümlemelere uygun düşen değişik etkinliklerin geliştirilmesine çalışılacaktır. Kuşkusuz uygulama örnekleri metin türleri kadar geniş bir yelpazeyi içerebilir. Ancak çalışmanın sınırlarını aşmamak amacıyla uygulama örnekleri anlatısal metin türü olarak öykü ve bilgi iletici metin türü olarak haber örnekleri ile sınırlı tutulacaktır. Öneri nitelikli örnekler oluşturmadaki temel amaç, metindilbilimden yararlanarak Türkçe öğretiminde metin türü edincini, metin çözümleme ve üretebilme yetisini geliştirebilmenin yollarını gösterebilmektir. İletişim bağlamıyla metin türü ilişkisi göz önünde tutulduğunda Türkçe öğretiminde anlama ve anlatma yetilerinin geliştirilmesi de, yukarıda da vurguladığımız gibi, bu yönde çalışmalarla verimlilik kazanabilecek bir uğraş olarak görülmelidir.

Dil öğretiminin/dil eğitiminin özünü dilin iletişim bağlamına göre etkili ve yerinde kullanımına erişebilmek oluşturur. Bu da, bilimselliği kaçınılmaz kılar ve dile ilişkin geliştirilen kuramlar da yol gösterici olarak ele alınmalıdır. Ancak bu bağlamda önemli olan, kuramsal görüşlerin uygulamalara yansıtılabilmesi ve uygulamalarda yol gösterici olarak işlenebilmesidir. Bu çalışmanın amacı da, bu yöndeki çabalara kendi sınırları içinde ortak olabilmektir. Metindilbilim metne bakışa yeni boyutlar getiren bir araştırma alanıdır. Duygu ve düşünceleri üretme, aktarma, anlama sürecinde metinler oluşturulduğuna göre, iletişim birimleri olan metin türlerinin bilincinde olarak çalışmak nitelikli bir Türkçe öğretiminde de yararlı olabilir. Bu çalışma, bu savı sorgulayarak somutlaştırmaya yöneliktir.

1. METİNDİLBİLİM VE METİN

Metindilbilim, çağdaş dilbilim araştırmaları sonucu dil çalışmalarında tümcenin ötesine geçilmesini olanaklaştıran ve metin yapısını temel alarak metin-içi anlam üretimini inceleyen bir disiplin olarak gelişmiştir. Metindilbilime göre iletişimsel bir ortamda doğal dil kullanımının birimi 'metin'dir, çünkü dilsel iletişimin işlevi ya da anlam, tek tek tümcelerde değil metni oluşturan tümceler arası ilişkilerde gizlidir. Bu nedenle Türkçe öğretiminin metindilbilimsel bir yaklaşımla desteklenmesi gerektiğini savunan bu çalışmanın birinci bölümünde öncelikle metindilbilim alanı ayrıntılı bir şekilde incelenecek, daha sonra da bu alanın çalışma nesnesi olan metin kavramı tanımlanmaya çalışılacaktır.

1.1. Metindilbilim

Metindilbilim ana başlığı taşıyan çalışmanın bu bölümünde sırasıyla metindilbilimin kendi başına bir bilim dalı olarak ortaya çıkmasına yol açan çalışmalar ve gelişmeler irdelenecek, metindilbilimin genel amaçları belirtilmeye çalışılacak ve anlam olarak birbirleriyle ilişkili olarak düşünülen, bazen de birbirleriyle örtüşen 'metindilbilim' ve 'söylem çözümlemesi' kavramları alanla ilgili çalışan uzmanların görüşleri doğrultusunda değerlendirilecektir.

1.1.1. Metindilbilimin Gelişim Çizgisi

Metinlerle ilgili ilk çalışmalar, geçmişi M.Ö. 5. yüzyıla dayandırabilecek, batıda retorik, doğu dünyasında ise belâgat adı verilen sözlü anlatıma yönelik çalışmaların yapıldığı '***sözbilim***' alanında gerçekleştirilmiş ve 18. yüzyıla kadar metinlerin düzenlenişi ile ilgili kurallar ve özellikler yalnızca sözbilim kapsamında sözlü uygulama düzleminde ele alınmıştır. İnsanlar dil aracılığı ile iletişimde bulundukları süreç boyunca düşüncelerini yetkin ve etkileyici bir biçimde söze ve yargıya dönüştürmeyi amaçlamışlardır. Antik Çağ'da Yunanlılar ve Romalılar tarafından gerçekleştirilen sözbilimsel çalışmalarda, özellikle siyasi amaçlı olarak topluluk önünde anlaşılır, duruma uygun, etkileyici ve ikna edici konuşmaları gerçekleştirmek için kavramlar, kurallar ve düzenlemeler oluşturulmaya çalışılmıştır.

Sözbilimde sözlü metinleri oluşturma modeli şöyleydi: "Düşünce üretme (buluş), düşünceleri düzenleme (düzen), düşünceleri ifade etme biçimlerini belirleme (söyleyiş), öğrenme ve hatırlama (ezberleme), konuşma anında metni sözlü olarak sunma (sunuş)" (Beaugrande ve Dressler, 1988:15).

Bu bağlamda, "sözlü anlatımda başarıya ulaştıracak ilkelere yönelmiş olması, bir konuyu belli bir düzene göre, ses açısından da uyulması gereken birtakım kurallar koyarak söze dönüştürmeye yönelmiş bulunması dolayısıyla sözbilim, metindilbilim konularının hiç değilse bir bölümünün ele alındığı, 'metin' kavramının dikkati çektiği ilk çalışmalar olarak düşünebilir" (Aksan, 1993:258). Sözbilimin aşağıda belirtilen özellikleri incelendiğinde metindilbilim ile birtakım ortak konular içerdiği de görülmektedir.

- Düşünceleri üretme ve düzenleme sistematik olarak kontrol edilebilir.
- Düşünceler ve ifadeler arasındaki geçiş, bilinç eğitimini gerektirir.
- Düşüncelerin bir ifadesi olan çeşitli metinler arasında bazıları diğerlerinden daha niteliklidir.
- Metinler dinleyiciler üzerindeki etkileri doğrultusunda değerlendirilebilir.
- Metinler belli amaçlar için gerçekleştirilen etkileşim araçlarıdır. (Beaugrande ve Dressler,1988:15)

Diğer yandan, '***filoloji***' alanında da M.Ö. 2. ve 3. yüzyıllarda İskenderiye döneminde geçmiş kültürlerin yeni nesiller tarafından tanınması, kültürün gelişip zenginleşmesine katkı sağlanması amacıyla Homeros gibi Antik Çağ'a ait şair ve yazarların yapıtlarının yazılı dile aktarıldığı metin çalışmaları yapılmıştır. Bu yapıtların özgün biçimlerinin korunması, yanlış ve eksik aktarımlara neden olunmaması için bir metin eleştirisi de geliştirilmiştir. Bu yöntem daha sonra 15. ve 16. yüzyıllarda Rönesans döneminde Antik Çağ'a ait metinlerin biçim ve anlam olarak özgünlüklerini olabildiğince kaybetmeden bir dilden diğer bir dile çevrilmelerini sağlamak için çeviri alanında da kullanılmıştır (Şenöz-Ayata, 2005:15). Filoloji alanı, tarihi zamanlarda dil sesleri ve formlarının gelişimi ve düzenlenmesi ile ilgili çalışmalarla da çağdaş dilbilim alanında dönüm noktası oluşturmaya katkı sağlamıştır. Yine de metinleri yalnızca içerik ve biçim olarak inceleyen bu filolojik yöntemin, metinlerin işlevsel, yapısal ve anlamsal açılardan bir

bütün olarak incelenmesini sağlayan metindilbilimsel çözümlemelere göre eksik yönleri vardı.

18.yüzyıldan sonra sözbilimden esinlenen '***biçembilim'*** alanında gerçekleştirilen metin çalışmalarında metinlerin dilsel olarak düzenleniş biçimleri ve tümce üstü özelliklerini belirleyen anlamsal ve işlevsel kurallar ele alınmaya başlanmıştır. Böylece, metin oluşturmada iletişimsel amaca uygun dilsel öğelerin doğru kullanımını inceleyen biçembilim, etkili ve başarılı bir konuşma yapmanın kurallarını saptamaya çalışan sözbilim ile yazılı veya sözlü bir metni yapısal, işlevsel ve anlamsal bir bütün olarak çözümleyen metindilbilim arasında bir köprü görevini gerçekleştirmiştir. Biçembilim, var olan ya da o yeterliğe sahip biçem belirticilerin tanımlanmasında metinleri kullanırken, metindilbilim de metin çalışmalarında biçembilime gereksinim duymaktadır. Başka bir söyleyişle, metin teorileri ve modelleri de farklı söylemsel özelliklerin dilin biçem ve işlevleriyle nasıl karşılıklı ilişki içinde olduğunu ve nasıl biçembilimsel değerlendirme ve etkilere yol açabileceklerini açıklamak durumunda kalabilmektedir (Enkvist,1978,176) .



Metinler, aynı zamanda insanlar tarafından oluşturulmuş kültürel ürünler olduklarından '***antropoloji***' incelemelerine de kaynak oluşturmuşlardır. Bu nedenle antropoloji alanında yapılan metin incelemeleri de bir anlamda metindilbilimin gelişmesine katkı sağlamıştır. Örneğin, Bronislaw Malinowski 1923 yılında yayımladığı *The Problem of Meaning in Primitive Languages (İlkel Dillerde Anlam Sorunu)* adlı yazısında 'anlam' kavramını çalışmak için, dili bir insan aktivitesi olarak gözlemlemenin önemini vurgulamıştır. Daha sonra Vladimir Propp, Bremond, Todorov ve Lèvi-Strauss gibi bilim adamları, bu bağlamda, mitlerin ve halk masallarının anlatı yapısı üzerine önemli çalışmalar yapmışlardır (Beaugrande ve Dressler,1988:18). 1928'de Vladimir Propp '*Masalın Biçimbilimi*' adlı kitabında, Rus masallarında yer alan kahramanların gerçekleştirdikleri eylemleri inceleyerek belli, değişmez işlevleri saptamış ve bunların şemalarını çıkarmıştır, çünkü masal içindeki kişilerin adları ve özellikleri değişse bile yaptıkları eylemler aynıdır (Şenöz-Ayata, 2005:16). Bu nedenle yapısalcılığın metin çözümlemesine uygulanmasının ilk

örneğini Propp'un verdiğini söylemek yanlış olmayacaktır. Antropologlar az bilinen kültürleri araştırırken dilbilimde 1967'de Pike tarafından geliştirilen dizilimbilim (tagmemics)[1] yöntemini kullanmışlardır. Dizilimbilim yaklaşımı, antropoloji ve dilbilimi bir araya getirerek, hızla yok olan dillerle ilgili değeri biçilmez belgeler elde edilmesine olanak sağlamıştır.

'Sosyoloji' alanında da metin çalışmaları sosyal düzenleme ve etkileşimlerde iletişim biçimi olarak 'konuşma' metinleri kapsamında ele alınmış, örneğin konuşmada insanların konuşmaya katılım süreçleri içinde gerçekleşen dilsel eylemler üzerine çalışmalar yapılmıştır.

Bütün bilgiler metin biçiminde somutlaştırılarak sunulabildiği ve biriktirilebildiği için - fen bilimleri olsun ya da sosyal bilimler olsun - bütün bilim dallarında bilgiyi aktarmak için metin oluşturmak, bilgiyi almak için de metin çözümlemek gerekmektedir. Dolayısıyla bu bilim alanlarında yapılan metin çalışmaları metindilbilimin gelişmesine katkı sağlarken, dilbilim alanında da tüm alanlarla ilgili metinlerin incelenmesine yönelik çalışmalar gerçekleşmektedir. 1960'ların başlarında Dell Hymes 'Language in Culture and Society (Kültür ve Toplumda Dil)' başlıklı kitabında özellikle insanbilimcilerin ve toplumbilimcilerin görüşlerine yer vererek disiplinlerarası yaklaşımın en iyi örneklerinden birisini vermiştir (Kocaman, 1996a:3).

'Dilbilim' alanında da 1950'lerden sonra Amerika'da Harris'le birlikte başlayan yeni bir akım tümceden daha büyük birimler üstünde çalışarak metin incelemelerine daha ileri bir biçimsel kesinlik kazandırmış ve metindilbilimin temelini oluşturmuştur. Kıranlar'ın (2003:272) aktardığı gibi L. Hjelmslev "dil göstergeler dizgesinden çok bir ilişkiler dizgesidir" diyerek dizge içindeki öğelerden çok öğeler arasındaki ilişkilerin önemini vurgulamış ve dilbilimsel çözümlemelerde metinden yola çıkılması gerektiği konusunda dolaylı bir sav ortaya atmışsa da dil

[1] Dizilimbilim, dizilimbirim incelemesi olarak tanımlanırken dizilimbirim de söylemde öğelerin gerçekleşme düzeni olarak tanımlanmaktadır (Vardar; 2002:79). Bu method veri toplama ve çözümleme işleminin metin boyunca yer alan boşluklar ve bu boşlukları dolduran birimler bağlamında gerçekleştirilmesini gerektirir. Boşluk (slot)-ve- dolgu öğesi (filler) olarak değerlendirilen bu basit kod çözme tekniği araştırmacıların ilk başta hiç bir şey bilmedikleri dillerin tanımlanması için çok yararlıdır (Beaugrande ve Dressler, 1988:18).

kullanımının tümcelerle değil metinle gerçekleştiği ilk kez Harris tarafından dile getirilmiştir. "Tümceyi daha geniş bir çerçeve içinde, yeni bir görüşle ele alan Harris, dilin yapısı üzerinde dururken bildirişmeyi sağlayan bir birim olarak tümcenin, dilin çeşitli kesimlerinde değişik nitelikler taşıdığına, bir düşünceyi eksiksiz anlatmadaki yetersizliğine dikkati çekmiş, tümceden büyük birimler üzerinde çalışmanın gereğine işaret etmiştir" (Aksan,1980:131). Harris, çalışmalarında dilin sesbirim, biçimbirim, tümce gibi birimlerini değişik kullanımlarda çevrelerine göre ve çevrelerindeki öğelerle olan ilişkilerine dayanarak çözümlemiştir. 'Dağılımsal 'adı verilen bu yöntem, Harris'in öğrencisi Chomsky ile özdeşleşen ve sözdizime yönelmiş tümce merkezli üretimsel dilbilimin kaynağını oluşturmuştur. 'Dilce analizi' olarak adlandırılan görüşe göre, her dilce belli bir yapı özelliği taşır ve her dilin tümceleri birkaç biçime indirilebilir. Aynı şekilde birkaç biçimden hareket edilerek bütün tümceler de üretilebilir (Vardar, 1968:61).

Metin çözümlemelerinde dilbilgisel ve içeriksel yapı önemsenmesine karşın tümceler arası dilbilgisel bağlantılar ve bu işlevi yerine getiren dilsel öğeler incelendiği için bu çalışmalar metindilbilimdeki ilk çalışmalar sayılır. Harris'in dilbilim çalışmalarını tümce ötesine taşıma önerisi, dönemin dilbilim çalışmalarında belirleyici olan üretici-dönüşümsel modelin tümce merkezli yaklaşımı dolayısıyla Amerikalılar tarafından benimsenmez. 1960'ların ortalarında Alman dilciler bu görüşü ilginç bulurlar; özellikle Hartmann ve öğrencileri metindilbilime yönelik ilk çalışmaları oluştururlar ve Hartmann'ın 1964'teki "*Text, texte, Klassen von Texten"* makalesi metindilbilimin mihengi taşını oluşturur (Aksan ve Aksan, 1991:93). Metindilbilimin, dili genel olarak tümceyle, tümce üretimiyle sınırlandıran dönüşümlü üretimsel dilbilime tepki olarak doğduğu da kabul edilmektedir (Aksan, 1993:257). Hartman ve öğrencileri tarafından Avrupa'da geliştirilen ve daha sonra metin dilbilgisi ve metindilbilim adıyla anılacak olan bu akım tarafından gerçekleştirilen çalışmaların tümce ötesi yapısal ilişkilerin, metnin ve söylemin niteliğinin anlaşılmasında önemli katkıları olmuştur. Metindilbilim alanındaki bu ilk çalışmaların üç özelliğinden söz edilmektedir: Bu dönemde metindilbilim çalışmaları 1.Betimlemeci, 2. Masal, öykü gibi yerli ve gözde söylem türleri ile ilgili ve 3.

Üretimsel-dönüşümlü dilbilgisinden bağımsız olarak yapılmaktaydı (Kocaman, 1996a:2).

Disiplinlerarası bir etkileşim sonucu gelişen metindilbilime katkısı olan diğer bir alan da '***göstergebilim'***dir. Göstergeyi oluşturan gösteren (ses ya da yazı imgesi) ve gösterilen (kavram) arasındaki ilişkinin yalnızca bir göstergeye bağlı değil tüm metin içinde ele alınması gerektiği düşüncesiyle metin, göstergelerin gruplaşması ya da gerçek sistemi olarak kabul edilmiştir. Bu düşünceye göre, bir gösterge yalnızca bağlam içinde, katılanların dünya bilgisi ve sosyal uzlaşmaların bütünleşmesi sonucu metin işlevi görebilir. 1960'ların başlarında Barthes, Greimas, Bremond gibi Fransız dilbilimci ve göstergebilimciler iletişimi dil içi ve dil dışı öğeler bütünlüğü içinde ele alarak söylem çalışmalarının özellikle yazın incelemelerine katkılarını göstermeye çalışmışlardır. Daha sonra, bu kuramları tamamlayıcı olarak, dilin içyapısıyla beraber dilin dış yapısıyla ilgilenen ve sözcükleri sözdizimsel çözümleme dışında, metinsel bağlamı ve dil-dışı çevreyi dikkate alarak inceleyen bir dilbilim olan sözcelem ve edimbilim ortaya çıkmıştır (Kıran, 2001:175).

1960'lı yılların sonunda paradigma değişimi diye adlandırılan dönüm noktasında, alımlama estetiği kavramıyla yazınsal yapıtlarda okurun önem kazanması, sanatsal ve doğru anlamın dışında, bir yapıtın okuyucusu kadar yorumu olduğunun kabul edilmesi, okurun bir yapıtı okurken yazarın bıraktığı boş alanları doldurarak yapıtla bir iletişim içinde olması gerektiği gerçeği ile 'yapıt' kavramının yerini 'metin' kavramı almıştır (Sayın, 1999:41). Melikoğlu (2004:76) bu iki kavramın ayrılığını Barthes'ın düşünceleriyle şöyle vurgular: "Yapıt yazarın malıdır ve tek bir düşünceyi, söylemi barındırır, metin ise yazarından arındırılmış farklı söylemlerden oluşur." Barthes'a göre okurlar da aynı şekilde ikiye bölünür: Yapıtı tek bir anlam bulmak amacıyla okuyan tüketici okur ve metni çözümlerken çokseslilığini ortaya çıkaran, metni başka metinlerle ilişkilendirirken kendisi bir tür yazar olarak ortaya çıkan gerçek okur. Böyle bir anlayış, metnin özelliğini araştırırken geleneksel yazın eleştirisinde öteden beri başlıca çıkış noktası olagelmiş yazınsal tür kavramının dışına taşmaya başlar, yazınsal olmayan dil kullanım biçimlerini de göz önüne alır. İşlevi tümcenin sınırında sona eren geleneksel dilbilim,

yazılı metinlerin kuruluşunda tümce ötesi dilsel yapılarla ilişkilerin incelenmesine de yönelir. Böylece metin-dilbilimi doğar" (Göktürk, 1980:25). Diğer bir deyişle, dilbilim ile yazınsal çözümlemenin örtüştüğü ara bölgede, son otuz yıldan beri, dilbilimin yeni bir dalı olarak metindilbilim gelişmiştir.

Bu aşamadan sonra metnin somut yüzeysel yapısıyla ilgili çözümlerin, okuru derin yapının gizemindeki anlamlara yönelteceği kabul edilmektedir. Metin çözümlemesi, metnin ne anlama geldiği ile değil, metnin nasıl anlam kazandığı ile ilgili bir çalışmadır. Metnin ne anlama geldiği metinden anlamlar bulma ve çıkarmadır; yazar ya da konuşucu tarafından metne koyulan anlamları çıkarmanın okuyucu /dinleyici / çözümlemeci / eleştirmenin görevi olduğu teorisine dayanır; metnin nasıl anlam kazandığı ise, çok daha dinamik bir çalışma gerektirir. Anlamın yazar/konuşucu tarafından metne konmadığı okuyucu/dinleyici tarafından yapılandırıldığı teorisine dayanır. Bir metin, bir okuyucu tarafından her okunduğunda yeni bir metin oluşur. Bir metnin içindeki düşünce belirtilemez, bir metin için oluşturulan düşünce belirtilebilir. "'Anlamı bulmak', niyetin (okurun öznel niyeti) ölçüsüne bağlı olarak, sorun olarak ele alınan metnin arkasında kaybolan metni bulmak değil, metnin önünde, metnin açtığı ve keşfettiği evreni bulmaktır" (Kıran, 2004:54). Bireyler bir yapıtı okurken toplumsal, kültürel, ideolojik ve kurumsal güçler tarafından yapılandırılan dillerini kullanmayı engelleyemezler; yazın da okuyucunun deneyimleri dışında var olamaz. Aynı şekilde, Bateson'dan yaptığı alıntıda Birch (1996: 22), Mona Lisa'nın da Louvre'a gelen ziyaretçilerin tepkileriyle var olduğunu belirtmiştir.

Bu bağlamda, dilbilim çalışmalarında da iletişim olgusu önem kazanarak sözdizimsel düzlemde tümce incelemeleri yerini anlam, eylem ve metin çalışmalarına bırakmıştır ki bu döneme edimsel dönüm noktası denmiştir. Dilin işlevsel boyutu ve toplumsal yanı ön plana çıkarılmış, bağlam ve iletişimsel durum metnin kendisi kadar önem kazanmıştır. Demircan'ın (1990:100) Wienold'dan yaptığı alıntısında da belirtildiği gibi, "edimbilimin gelişmesi metindilbilimin gelişmesini sağlamış, bu da yazılı sanat yapıtlarına metin-dilbilimsel yaklaşımı doğurmuştur." Metindilbilimle birlikte yalnızca yazınsal değil, gazete haberleri,

dilekçeler, başvuru formları, davetiyeler gibi günlük yaşamda karşılaşılan toplumsal yaşamı düzenleyen kullanmalık metinler de metin çalışmaları kapsamına alınmıştır. Metindilbilimciler, belirli amaç ve durumlar için dil kullanımlarının değiştiğini, bu nedenle dil çalışmalarında dilsel birim olarak tümcenin incelenmesinin, dilbilim bağlamında pek çok soruyu yanıtsız bıraktığını vurgulamışlardır. Dil kullanımının incelendiği çalışmalarda, dilin edimsel yani kullanımsal boyutunun da, toplumsal uzlaşmalar bağlamında ele alınması gerekmektedir; bu da ancak en büyük dilsel birimin tümce değil 'metin' olarak kabul edilmesiyle gerçekleştirilebilir.

Ne yapısalcı ne de üretimsel dilbilim temelli çalışmalarda kimin, nerede, ne zaman, kiminle, hangi koşullar altında iletişim kurduğu boyutu olan 'bağlam' bir bileşen olarak alınmıştır. Ancak daha sonra geliştirilen 'sözcelem kuramı'yla, belli bir zamanda belli bir yerde ve belli koşullarda gerçekleşen ve bireyin söylemi olan 'söz'ün incelenmesi önem kazanmıştır. Dilin bireysel kullanımına ağırlık veren sözcelem kuramı oluşturulması yolunda ilk çalışmaya başlayanlar R. Jakobson ve 1960'lı yıllardan sonra E. Benveniste'dir. Sözcelemi 'konuşucunun dili kendi hesabına kullanımı' olarak değerlendiren Benveniste, konuşucu-dil-bağlam arasındaki karşılıklı ilişkilerle gerçekleşen iletişimi sözcelem olarak belirler. Konuşucu dili sadece bir araç olarak kullanarak somut bir iletiye (sözce) diğer bir deyişle 'söylem'e dönüştürür. Sözcelem, 'sözce'yi üretme edimidir ve bir sözcenin üretildiği koşullar, yani kimin, nerede, ne zaman, kiminle konuştuğu sözcenin kendisinden daha anlamlıdır. Sözce; tek bir sözcük, eksik ya da tam bir tümce, bir tümceler dizisi ya da roman, gazete makalesi gibi bir metin de olabilir. Dilin işlevlerinin, özellikle sözcelem olgusunun ele alınması, gerek dilbilimcileri, gerekse felsefecileri, dilin bir edimsel boyutu olduğu, her dilin çeşitli edimler gerçekleştirdiği görüşünde birleştirmiştir (Kıran, 2001:212). Bir sözcenin gerçek amacı, onun edimbilimsel değeridir, bu da ancak sözcelem durumunun bilinmesiyle anlaşılır.

Edimbilimsel bakış açısına göre, metinler dilsel eylemlerdir ve her metnin bir yapısal bir de edimsel boyutu vardır; bu bağlamda biçim-işlev ilişkisine dikkat çekilir. Metinler, amaçlara yönelik bir düzenle eklemlenen sözeylemlerden oluşmuştur. Metnin bir sözeylem olduğu, edimsel bir boyut taşıdığı düşüncesi, İngiliz

dil düşünürü J.L. Austin'in ölümünden sonra yayımlanmış *How to do Thing with Words, Oxford, 1962* adlı yapıtıyla önem kazanmıştır. Bir tümce ya da herhangi bir söz, ancak dile getirdiği edimle geçerli bir anlam kazanabilir. Başka bir söyleyişle, bir sözün anlamı, o sözün hangi durumda ne türden bir davranışlar bağlamında kullanıldığı ile koşulludur. Örneğin, Göktürk (1980:39), "*Çok esiyor*" sözünü örnek olarak vermiştir. Bu söz yerine göre bir saptama, bir yakınma ya da "*Pencereyi kapa,"* buyruğuna bir gönderme olabilir. Austin sözceleri, "*Dünya yuvarlaktır,"* gibi 'saptayıcı sözceler' ve bir edimi bildiren 'edimsel sözceler' olarak ikiye ayırmış ve çalışmalarını edimsel sözceler üzerine yapmıştır. Austin'e göre bir sözcenin ifade edebileceği üç ayrı eylem vardır:

'Sözce'nin belirttiği eylemler:

- *Düzsöz*: Fiziksel olarak bir sözcenin üretilmesi eylemi.
- *Edimsöz*: Bir sözcenin üretilmesi sonucu oluşan eylem; uyarı, tehdit, söz verme vb.
- *Etkisöz*: Düzsöz ve edimsöz sonucu dinleyicide yaratılan etki; dinleyicinin bir emri, bir ricayı yerine getirmesi ya da reddetmesi.

"Söz-eylem kuramının hedefi, bir konuşucunun ne tür sözeylemler ortaya koyabileceğinin ve bu eylemlerin ne tür durumlarda başarıya ulaşacağının saptanması olmaktadır" (Doğan, 1996:124); yani dilin, yalnızca dünya ile ilgili saptamalarda bulunmak için değil, yeni durumlar yaratabilmek için de kullanılabilmesini sağlamaktır. Austin'in öğrencisi olan Searle tarafından amaçlanan kuram budur ve bütün sözeylem türlerini sınıflayarak belirlemek hedef olarak alınmıştır. Searle, 1976'da yaptığı çalışmasında sözeylem türlerini aşağıda belirtilen büyük ölçekli sınıflara ayırmıştır:

Sözeylem türleri:

- Bildirimler *(declarations*);
- Tanımlamalar *(representatives):* Betimleme *(describing*), talep etme *(claiming*), varsayımda bulunma *(hypothesing),* ısrar etme *(insisting*) ve kestirim *(predicting);*
- Üstlenmeler *(commissives*): Söz verme *(promising*), teklif etme *(offering*), tehdit etme *(threatining),* reddetme *(refusing),* adama *(vowing)*, gönüllü olma *(volunteering);*

- Yönlendiriciler *(directives)*: emir verme *(commanding)*, rica etme (*requesting),* davet etme *(inviting)*, yasaklama *(forbidding)*, önerme *(suggesting)* (Cutting, 2002:16-17).

Sözeylem Kuramı, iletişim süreci içinde konuşucunun/yazarın amacından çok sözcenin sözeylem türünün anlaşılmasını önemsediği için, metin türleri de sözeylem incelemelerinin ışığı altında belirlenip sınıflandırılabilir. Bununla birlikte, Doğan (1996:126), "bildirişim sırasında aktarılmaya çalışılan anlamları, sadece sözcelerin sözeylem türlerine bakarak belirlemeye çalışmak, açıklayıcı bir bildirişim kuramı olabilmek için yeterli olmamaktadır" diyerek, bir kalecinin topu yakalaması için mutlaka vuruşun adını (vole, röveşata, plase vb.) bilmesinin gerekmediği gibi güzel bir örnek vermiştir. Austin ve Searl'ün geliştirdiği sözeylem kuramı ve sonuçlarının dilbilim çalışmalarında daha etkili olmaya başlamasıyla yapı-biçim merkezli yönelimdeki metin/söylem araştırmalarının iletişim bağlamı göz önüne alınmadan sürdürülemeyeceği görülür. (Aksan ve Aksan,1991:94)

Dil işlevsel bağlamda düşünüldüğünde, dil çözümlemesi yapan bireyler yalnızca dilin ne olduğu, niçin olduğu ya da ne anlama geldiği ile değil, dilin nasıl anlam kazandığı ile ilgilenirler (Birch, 1996:167). İletişim temelli metin anlayışlarında, metnin oluşumuna etki eden dil dışı etkenler; örneğin metni üreten kişinin metinde gerçekleştirmeye çalıştığı iletişimsel amaç, yani metnin işlevi (bilgilendirme, çağrıda bulunma, ilişki kurma, vb.), metni okuyan kişilerin beklentileri, iletişim durumu, iletişimin gerçekleşme biçimi (sözlü/yazılı) gibi özellikler incelenmeye başlanmıştır (Şenöz-Ayata, 2005:25). Bu nedenle edimbilim ile birlikte metnin yapısından çok işlevinin önem kazandığı söylenebilir.

Edimbilimle aynı yıllarda ortaya çıkan metin dilbilgisi çalışmalarında tümcelerarası ilişkileri açığa çıkarma konusundaki çabalar, tek tümcelerin ötesine geçme, tümceüstü birimlere uzanma gereksinmesinin bir sonucudur. Dijk'ın da aşağıda belirttiği gibi kuramsal ya da uygulama boyutunda tümce sınırları dışına çıkmanın birtakım gerekçeleri vardı.

- Bir tümcenin yalnızca biçimbilimsel, sesbilimsel ve sözdizimsel özellikleri açıklanabiliyorken anlambilimsel ve edimbilimsel özellikleri, söylem ya da konuşma içindeki diğer tümcelerin yapıları anlaşılmaksızın açıklanamıyordu.

- Tümcelerin sıralanmasının metinlerde bağlaşıklık ve bağdaşıklık oluşturma, konu sürekliliğini sağlama ve konuları değiştirme, konuşmaya katılım sistemini (turn taking system) belirleme vb. özgün önemli dilbilimsel özellikleri olduğu belirlendi.
- Dilin yalnızca tümce ve tümcelerin sıralanması olarak tanımlanmasının yeterli olmadığı ve bir bütün olarak metin ve söylem kavramlarıyla daha kabul edilebilir tanımlarının yapılması gereği ortaya çıktı.
- Söylem çözümlemesinin çeşitli düzeyleri ve boyutları sadece dilbilim ve dilbilgisi kapsamında olmasa bile söylem çözümlemesi anlatı, biçem ve sözbilimsel vb. bu alanlara özgü terimlerle tanımlanmalıdır. (Dijk, 1981: 1-26)

Dil incelemelerinde yeni bakış açıları oluşunca geleneksel dilbilgilerinin dilin bugün amaçlanan işlevsel, toplumsal ve anlamsal boyutunu irdeleme görevini yerine getirmek için gerekli donanımlara ve kavramlara sahip olmadıkları görülmektedir. Demircan, Petöfi'den yaptığı alıntısında metindilbilim alanındaki araştırmaları şu nedenlere dayandırmaktadır:

1) Kullanılmakta olan tümce dilbilgileri, içinde adlar yerine adılların, öteki sözcükler yerine geçen başka yapısal öğelerin (pro-form) kullanılmasını veya konu-yorum ilişkisi gibi, bilinen dil olgularını benzer yolla ele alamamaktadırlar.

2) Dahası, betimlemeye eğilimli metin dilbilimcilerinin gönderme yaptıkları öteki dilsel olgular: "eş-gönderim (co-reference)", "çapraz gönderim (cross-reference)", eylem zamanı ile gerçek zaman göndermeleri, kuramsal göndermeler, tümceler arası anlam ilişkileri, bağlayıcılar,… da bugünkü tümce dilbilgileri çerçevesinde açıklanamamaktadır. (Demircan, 1990:96)

Dil çalışmalarında birim olarak kabul edilen 'metin' incelemelerinde bağlaşıklık, büyük ölçekli yapılar, diğer metin ilişkileri tümce ötesi ilişkilerin anlaşılmasında temel kavramlar olmuşlardır; özellikle Almanya ve öteki Avrupa ülkelerindeki Dressler, Petöfi, van Dijk, Halliday ve Hasan gibi dilbilimcilerin konu ile ilgili yayınları 1970'lerin başlarında yoğunlaşmıştır (Kocaman, 1996a:5). Bu bilim adamlarının yaptıkları çalışmalarla metindilbilimin temelini oluşturmuşlar ve bu alana önemli katkılarda bulunmuşlardır. Dijk tarafından ortaya atılan 'büyük yapı' kavramı metni tümcelerin sıralanması olarak kabul eden bir bakış açısıyla yapılan çalışmaların oldukça dışına kaymış önemli bir kavramdır. Van Dijk, metnin çekirdeğini oluşturan ana düşüncenin diğer bir deyişle anlamsal büyük yapının tümcelerle ayrıntılandırılarak genişletildiğini vurgulamıştır. Bir metin sunulduğunda üretim aşamasındaki bu işlem tersine işler ve silme, genelleştirme ve yapılandırma gibi bilişsel işlemlerle yine metnin çekirdeğine, ana düşüncesine ulaşılır. Dijk, süreç

merkezli bir metin modeli için bilişsel psikolojiye yönelir. İnsanların uzun metinleri özetlerken kullandıkları uygulamaları inceler; tipik bir özet metnin büyük yapısını temel alması gerektiği sonucuna varır. Igor Mel'cuk da açımlama sistemlerinin yapılandırılması konusunda çalışmıştır. 'Metin dilbilgisi' üzerinde çalışan Petöfi, van Dijk ve Mel'cuk üretici-dönüşümsel dilbilgisinin yeniden yönlendirilmesi konusunda son zamanlarda çalışma yapan bilim adamlarıdır (Beaugrande ve Dressler,1981:26-28). Bulut da (2002:11) Hatim'den yaptığı alıntısında kuramsal dilbilimin Bloomfieldci yapısalcılık, Chomskyci dönüşümsel dilbilgisi gibi akımları, durum dilbilgisi ve işlevsel dilbilim kuramı (Malinowski, Firth, Halliday), bir toplumdilbilim kuramı olarak bağlama (yer+zaman, duruma ve kuruma) uygun dil kullanımını irdeleyen kesim *(register)* kuramının uygulamalı dilbilimin alt alanı olarak tanımlanan metindilbilimin temellerini oluşturduğunu belirtmektedir.

Sonuç olarak söylemek gerekirse, dili işlevsel, toplumsal ve anlamsal açılardan bir bütün olarak incelemenin yalnızca dilbilim ve dilbilgileri verileri altında gerçekleştirilemeyeceği görülmüştür. İşlevsel dilbilim, sosyoloji, felsefe, budunbilim gibi alanlarda yapılan gelişmeler ışığında disiplinlerarası bir dil çalışması yapılabilmesi için yeni bir alan gerekmiştir. Metindilbilim, dil çalışmalarını, dil-içi ve dil-dışı olguların beraber yorumlanabileceği bir platforma yerleştirmeyi amaçlayan yeni bir alan olarak hızla gelişmeye başlamış ve bu alanda elde edilen verilerden yazın alanında ve dil öğretiminde yararlanılmaya başlanmıştır. Dil öğretimi ders kitaplarının içeriğinin hazırlanması sürecinde yer alan çalışmalara da bu alanın kavramları ve terimleri yön vermeye başlamıştır.

1.1.2. Metindilbilimin Genel Amacı

Metindilbilim çalışmalarının en önemli amaçlarından biri, metin olan ile olmayanın ayırt edilmesini sağlayan ölçütler geliştirmektir. Metindilbilim, bu ölçütleri geliştirebilmek için metinlerin yapılarını ve iletişimsel işlevlerini irdeler, böylece metni oluşturan genel kural ve koşulları belirler. Bir metin bilimi, metinler ve metin türlerine özgü ortak ve farklı özellikleri saptayarak bunları betimleyip açıklayabilmelidir (Beaugrande ve Dressler,1988:3). Bunun için Şenöz-Ayata

(2005:22)'nın Sowinski'den aktardığı gibi Hartman'ın 1968'de Konstanz'da yapılan ilk metindilbilim toplantısında metindilbilimin bakış açıları ve görevleriyle ilgili ortaya koyduğu 12 savdan biri; "metindilbilimin ilk çözümleyici adımı, metin türlerini belirlemeye ve sınıflandırmaya yönelik olmalıdır" ifadesi olmuştur. Bunun yanı sıra, metin anlayışında işlevci yaklaşıma geçilmesiyle metin dışı özellikler de metin çalışmaları kapsamına alınmış, bu nedenle metindilbilim için metnin üretimi ve alımlanması süreçlerini irdelerken dilbilim, biçembilim, yazınbilim, sosyoloji, psikoloji vb. bilim dallarıyla disiplinlerarası bir çalışma yapma zorunluluğu doğmuştur.

Metindilbilimi disiplinlerarası bir çalışmaya iten diğer bir zorunluluk da her alandan metni çalışma kapsamına almak durumunda olmasıdır. Bu nedenle, metindilbilim diğer uzmanlık alanlarının tersine yalnızca belli bir alanın metinleriyle değil ders kitapları, kullanım kılavuzları, yönetmelikler, hukuk metinleri, romanlar, reklâm metinleri gibi çeşitli alanlara ilişkin her türlü metin ile ilgili çalışmalar yapar. "Tüm veya belli metinlerdeki ortak bildirişimsel ve yapısal özellikler, metindilbilimin araştırma kapsamına girer" (Şenöz-Ayata, 2005:58) .

Metinlerin yapılarını, işlevlerini, kurgulanış biçimlerini, konusal gelişimlerini inceleyen ve bu verilerle metin türlerini belirlemeyi amaçlayan metindilbilimin altı temel düzeyi olduğu düşünülmektedir:

> 1. Edimbilimsel düzey: Özel bir bağlamda metin ile metni kullananlar arasındaki ilişki tanımlanır.
>
> 2. İzleksel düzey: Metnin izleksel gelişimini ve izleğini sınırlandırmak gerekir. Temel izlek, ikincil izlek, kanıtlar, örnekler, alıntılar vb. Birbirini izleyen tümce ya da sözcelerin sözdizim, anlam ve kullanım bakımından, metin içinde çelişmezlik ilkesine uygun bir biçimde bir arada bulunuşu olan tutarlılık ilkesine dikkat etmek gerekir.
>
> 3. Anlamsal düzey: Metnin, tümcenin ve sözcüğün anlamının etraflı bir biçimde incelendiği düzeydir.
>
> 4. Sözdizimsel düzey: Metnin sözdizimsel düzenlenmesinin araştırıldığı bu bölümde, sözdizimi ve tutarlılık, sözdizimi ve sözedimi ilişkilerine dikkat etmek gerekir. Çünkü metinsel tutarlılık ve dil edimleri kavramları metin çözümlemelerinin özünü oluşturur.

5. Sözbilimsel düzey: Yineleme, karşıtlama, tersinleme (ironi), düzdeğişmece, eğretileme, uyak, ses yinelemesi (alliteration) vb. söz sanatlarının metindeki varlığı ve bunların incelendiği düzey.

6. Düşünyapısal düzey: Dili kullanan 'metin üreticisi' her birey, dile yerleşmiş düşünce ve değerleri başkasına aktarır. Dil ile düşünyapı arasındaki bu eytişimden (diyalektik) metin çözümlemesine düşünyapı boyutunun eklenmesi zorunluluğu doğar. (Kıran , 2001:280)

Metindilbilimin altı düzeyi irdelendiğinde izleksel, anlamsal, sözdizimsel, sözbilimsel ve düşünyapısal düzeylerin metinlerin dilsel, dilbilgisel ve metinsel özelliklerini kapsadığı gözlemlenirken edimbilimsel düzey ile de daha çok dil-dışı özelliklerin belirlendiği bağlam ele alınmaktadır.

1.1.3. Metindilbilim ve Söylem Çözümlemesi

Metindilbilim, İngilizce konuşulan ülkelerde çoğunlukla söylem çözümlemesinin bir parçası olarak algılanmış, İngilizcede söylem kavramının dil dışı bağlamı daha iyi ifade ettiği düşüncesi egemen olduğu için '***metindilbilim***' yerine '***söylem çözümlemesi***' terimi tercih edilmiştir (Şenöz-Ayata, 2005:37). Şenöz'ün bu açıklamasına şu şekilde açıklık getirilebilir: 'Söylem çözümlemesi; İngiltere, Amerika ve Fransa'da işlevsel dilbilim (Halliday, Sinclair), budunbilim (Bronislaw Malinowski) ve sosyoloji (Basil Berstein), Fransa'da daha felsefe kaynaklı (Faucault) olarak gelişmiştir. İki Almanya ve Hollanda'da ise metindilbilim, üretici dilbilgisi ve anlambilim ve özellikle Petöfi'nin 'metin yapısı ve dünya yapısı kuramı' gibi biçimsel dilbilimin kavramlarıyla gelişmiştir (Beaugrande, 1991:61). Beaugrande (1985:41), bu iki alanın bazen özdeş, bazen karşıt bazen de ilişkisiz olarak düşünülmesine rağmen 1970'lerden bu yana bu iki alanın ortak etkileşimlerle birleşmekte olduğunu, aslında söylem çözümlemesi teriminin Almanca 'Textlinguistik' teriminin çevirisi olarak kullanıldığını belirtmiştir. Önceleri daha ağırlıklı bir biçimde dilbilgisel yapılarla ilgilenen metindilbilimi, Beaugrande'a göre bu yaklaşımı bırakarak söylemi birbirleriyle ilintili bir metin kümesi olarak tanımlamıştır ve bugün için artık gerek metin, gerekse söylem çalışmalarını kapsayacak daha genel bir çalışma programının gerekliliği üzerinde bir uzlaşma

sağlanmaktadır (Aksan ve Aksan, 1991:92). Dijk da, metindilbilimi, 1960'larda Avrupa'da başlangıç olarak da özellikle Doğu ve Batı Almanya ve bunlara komşu ülkelerde ortaya çıkan özellikle yazılı metinlere dilbilimsel açıdan yaklaşan söylem çözümlemesinin bir dalı olarak tanımlamaktadır (Dijk,1988:21). Ona göre, metindilbilim, metinlerin dilbilimsel araçlarla çalışıldığı bilimsel etkinlik türlerini kapsamaktadır; bununla birlikte söylem çözümlemesinin diğer dallarıyla kaynaştığını da kabullenmektedir. Söylem çözümlemesi Brown ve Yule'da (1983), sosyal etkileşim bağlamında sözcelerin çözümlemesini gerektirmektedir.

Bhatia (2004:3-18), metindilbilim ve söylem çözümlemesi kavramlarını söylem çözümlemesinin tarihi gelişimiyle ilişkilendirerek yukarıdaki görüşlere daha netlik kazandırmıştır. Bhatia'ya göre söylem çözümlemesinin gelişimi üç evreden oluşmaktadır ve her evrede söyleme sırasıyla şu açılardan odaklanılmıştır:

- sözlüksel ve dilbilgisel ögelerle ***metinselleştirme*** *(textualization)*
- *söylem* ***düzenleme*** *(organization of discourse)*
- *söylemi* ***bağlamlaştırma*** *(contextualization)*

İlk evreyi oluşturan metinleştirme sürecinde, dil kullanımının ilk çözümlemelerinin yapıldığı 1960 ve 1970'lerdeki çalışmalarda tümce kapsamında, dilin yüzeysel yapı özellikleriyle sınırlı kalınmış, sözcüksel ve dilbilgisel özellikler üzerine yoğunlaşılarak söylemde işlevsel farklılıklar açıklanmaya çalışılmıştır. Daha sonra Dijk (1977), Beaugrande ve Dressler (1981) ile Brown ve Yule (1983) gibi sözlüksel ve dilbilgisel ögelerin belli formlarda söylem düzenlemesi yapmak için seçilerek kullanıldığını vurgulayan çalışmalar yapan bilim adamları, anlambilim ve edimbilim doğrultusunda söylem ve metnin kavramlaştırılması için girişimlerde bulunmuşlardır. Metin ve söylem düzenlemesi terimleri kullanılmasına karşın çalışmaların odağını çoğunlukla bağlaşıklık, bağdaşıklık ve büyük ölçekli yapılar oluşturmaktaydı. Özellikle Beaugrande ve Dressler ile Dijk gibi bilim adamları dil çalışmalarının tümce sınırları içinde yapılmasına tepki olarak doğan metindilbilimin gelişimi için daha çok dilbilim ve ruhdilbilime dayanmışlardır. Bu girişimlerde gerçek bağlamlarda dil kullanımı olarak görülen özgün metinler üzerine çalışılarak

söylem çözümlemesinin gelişiminde önemli bir adım atılmıştır. Yine de bu çalışmalar belirli metin türlerinden çok söylem üzerine yoğunlaşmıştır. Yine aynı evrede felsefe, insan bilimi, sosyoloji, psikoloji ve özellikle söz eylem kuramı üzerine yoğunlaşan dilbilim çalışmalarının söylem çözümlemesine disiplinler arası bir yaklaşım getirmesi ve dil kullanımının yalnızca dilbilimsel temelli açıklanılamayacağının belirlenmesi diğer önemli adımı oluşturmaktadır.

Söylemin düzenlenmesi üzerine yoğunlaşılan ikinci evre, çeşitli söylem tiplerinin daha genel yapısının belirlenmesine olanak sağlamıştır. 1970 ve 1980'lerde, bir yandan Widdowson bilimsel söylemin sözbilimsel yapısı, van Dijk haber metinlerinin üstyapı kategorileri ile çözümlenmesi üzerine çalışırken, Coulthard, van Dijk ve Hoey gibi bilim adamları çeşitli söylem tipleri ve türleri için genel düzenleme kalıpları olduğunu vurgulamışlardır (A.e., s.9). Yine de, söylem düzenleyicileri, sözbilimsel süreçlere gönderimde bulunularak açıklanan yapı öğeleri kullanılarak belirlenebiliyordu. Söylem yapılarını söylem türünün iletişimsel işleviyle ilişkilendirerek 'söylemi, tür *(genre)* olarak çözümleme'nin ilk olarak bu evrede telaffuz edildiği söylenebilir. Söylemi, tür olarak analiz etme; geleneksel metin türlerinin, belli söylem toplumu üyelerinin iletişimsel amaçlarını gerçekleştirme amacıyla bu türleri nasıl oluşturdukları, yorumladıkları ve kullandıklarını anlamak için, belli kurum ve disiplinlerin uygulama, işlem ve kültürlerinin oluşturduğu bağlam içinde irdelenmesini sağlayan popüler bir çerçeve oluşturmuştur.

Söylemin bağlamlaştırılması üzerine odaklanılan üçüncü evrede, bu profesyonel ve geleneksel türlerin oluşumunu etkileyen amaç, metin türleri, işlem ve süreç, söylem toplumu üyelerini kapsayan özellikle dış öğeler göz önünde tutulmuştur. "Tür çalışmaları yapan bazı bilim adamları profesyonel ve disiplin bağlamlarına yoğunlaşırken, amacı, toplumsal kontrolü sağlamak, kimlik edindirmek, ideolojileri aktarmak, toplumsal süreçleri, yapıları ve ilişkileri etkilemek ve korumak için söylemin ne kadar güçlü bir araç olduğunu araştırmak olan bazı söylem analistleri toplumsal bağlamı da katarak bağlamı genişletme yoluna

gitmektedirler" (A.e., s.11). Bütün bu çalışmalar, bugün 'eleştirel söylem çözümlemesi' diye anılan alanın merkezini oluşturmaktadırlar.

Bu evreler boyunca, söylem çözümlemelerinde, söyleme farklı şekilde yaklaşıldığı ve çözümlemelerin de bu doğrultuda gerçekleştirildiği söylenebilir. Söylem, çalışmaların amacına göre metin olarak, tür olarak, profesyonel ya da toplumsal bir uygulama olarak çözümlenebilmektedir. Metindilbilimsel bakış açısının benimsendiği bu çalışmada söylem, 'metin' ve 'tür' olarak ilk iki evreyi kapsayacak şekilde ele alınmış ve bu çalışmanın amacı doğrultusunda, üçüncü evrenin odak noktasını oluşturan 'bağlam', çalışma kapsamı dışında kalmıştır. Bu nedenle, yapılan metin çözümlemelerinde ve oluşturulan etkinliklerde, 'metinleştirme' evresi kapsamında, metin-içi dilsel ögelerden yola çıkılarak metnin bağlaşıklık düzenekleri gözlemlenmiş ve anlambilimsel ve edimbilimsel açıdan metinlerin yapı ve işlev ilişkisi irdelenmiştir. 'Düzenleme' evresi kapsamında ise metin türlerine özgü sözbilimsel yapılar, büyük ölçekli yapılar ve üstyapı kategorileri belirlenmeye çalışılmıştır.

Metin çözümlemesi, yazınsal ya da diğer metin türlerini, söylem olarak kabul etmeyi, Saussure'ün terimleriyle metni 'söz' temelli düşünmeyi gerektirir. Dilbilimcilerin tüm metinlerin çok seviyeli, çok katmanlı ve çok anlamlı olduğunu ve anlamın yazarın ya da konuşanın malı olmayıp iletişimsel etkileşimde yapılandırıldığını ve üretildiğini kabul etmeleri gerekir. Metin üretirken ya da metni anlamlandırırken kullanılan yargılar ve seçenekler tesadüfî değil; gelenekseldir; metnin yapısı ve içeriği arasındaki ilişki kültürel, toplumsal ve ideolojik olarak kurumsal yapılanmanın gücüyle belirlenir. Bu nedenle, "***metin çözümlemesi bir söylem çözümlemesidir"*** (Birch, 1996:169) . Söylem çözümlemesi de bağlam çözümlemesini gerektirir. Kısaca söylemek gerekirse, metnin yüzeysel yapısında yer alan dilsel/dilbilgisel öğeler bağlam açısından da ipuçları oluşturmaktadırlar. Metin çözümlemelerinin bu şekilde ele alınması, metnin söylem açısından sorgulanmasını gerektirir. İdeal bir söylem çözümlemesiyle metindeki dil kullanımını yorumlamak ya da dili kullanarak söylem oluşturmak için sorulması gereken soruları Gee, şu ulamlar altında toplamıştır:

- Göstergebilimsel kurgu: Yazılı ya da sözlü ifadelerden, mimik ve jestler gibi gösterge sistemlerinden; bilgi sistemlerinden ve anlama sistemlerinden; sosyal dil kullanımlarından hangileri uygundur ya da değildir ve bu sistemler nasıl ve hangi yollarla anlam sağlamak için kullanılırlar?
- Evren kurgusu: Durum için önemli olan sözcük ve sözcük gruplarının duruma uygun olarak kullanılan anlamları nelerdir? Duruma uyan zaman, uzam, cisim, kişi ve kurumlara hangi anlamlar ve değerler yüklenir?
- Olay kurgusu: Durum içinde en önemli olay ya da olaylar nelerdir? Hangi alt olaylar bunları oluşturur? Hangi eylemler (sebepleri öğrenmek için ricada bulunma gibi) bu alt eylemleri oluşturur?
- Sosyo-kültürel kurgu: Hangi ilişkiler ve kimlikler (roller, pozisyonlar), bunlarla beraber bireysel, sosyal ve kültürel bilgi ve inançlar, duygular, değerler duruma uygundur? Bu ilişkiler ve kimlikler duruma uygun olarak nasıl dengelenir ya da dönüştürülür? Kimlikler, olaylar ve ilişkiler bağlamında hangi söylemler duruma uygundur ya da değildir? Hangi yollarla uygun duruma getirilir?
- Politiksel kurgu: Statü, güç, ırk ve cinsiyet gibi sosyal olgulardan hangileri duruma uygundur ya da değildir ve uygun olarak nasıl kullanılır? Bu sosyal olgular durum içinde kültürel modeller ve geçerli söylemlerle nasıl bağlanır?
- Bağıntılama kurgusu: Sözceler içinde ya da karşılıklı sözceler arasında ileriye ya da geriye yönelik ne gibi bağıntılar kurulmuştur? İçinde bulunulan durumun dışındaki geçmiş ya da gelecek etkileşimlerle, insanlarla, düşüncelerle, metinlerle, kurumlarla ve söylemlerle hangi bağıntılar kurulmuştur(metinlerarasılık ile ilgili) Metin-içi ve metin-dışı kapsamında kurulan bu bağıntılar nasıl ve ne tür bir 'tutarlılık' oluştururlar?" (Gee, 1999:93)

Görüldüğü gibi, metinleri yapısal, işlevsel ve anlamsal boyutlarıyla ele almayı amaçlayan metindilbilim alanının yalnızca dilbilimsel araçlarla sınırlı çözümlemeler yapması bu amacın gerçekleştirilmesi için yeterli olmayacaktır. Bu nedenle yukarıda Gee'nin belirttiği söylem oluşturan dil kullanımlarının da metindilbilimsel çözümleme kapsamına alınması zorunluluğu metindilbilim ile söylem çözümlemesi arasındaki çizginin ortadan kalkmasına neden olacaktır. Ayrıca bu kullanımların çalışmada değinilen metindilbilimin altı temel düzeyinden (bkz.: yuk., s.16) olan edimbilimsel düzey kapsamında yer alabileceği bu iki alanın kaynaştığının bir göstergesidir.

1.2. Metin

Dilsel öğelerin hangi koşullar altında metin oluşturabileceklerinin irdeleneceği çalışmanın bu bölümünde önce metin kavramı üzerinde durulacak daha sonra da 'metin' ve 'söylem' arasındaki anlamsal ilişki irdelenecektir. Son olarak da iletişim işlevini gerçekleştirmek için dil kullanımına yönelik metin oluşturma ölçütleri olan bağlaşıklık, bağdaşıklık, amaca uygunluk, kabuledilirlik, duruma

uygunluk, bilgisellik ve metinlerarasılık kavramları örneklerle açıklanmaya çalışılacaktır.

1.2.1. Metin Kavramı

Dil, içinde seçenekler bulunduran sanal bir sistem iken, metin, dil repertuarlarında bulunan seçeneklerin belli bir yapı içinde kullanıldıkları gerçek bir sistemdir (Beaugrande ve Dressler, 1988:35). Dil kullanımı ise, bu sistemi gerçekleştirme süreci boyunca oluşturulur. Yapısal ve dönüşümsel dilbilgisinde yapılan çalışmalar daha çok sanal dil sistemi ile sınırlı kaldıklarından son zamanlara kadar sözü edilen gerçekleştirme süreçleri, daha doğrusu bu gerçekleştirme süreçlerinin sonucu oluşan 'metin' kavramı üzerinde çalışan bilim adamlarının ve bu alanda yapılan çalışmaların sayıları azdır. Daha sonra edimbilimin gelişmesi ile dil incelemelerinde dilin işlevleri ve dil kullanımı da çalışma çerçevesi içine alınmış, böylelikle en büyük dilsel birim olarak kabul edilen 'metin' kavramı, metin algılama ve üretme koşulları, metin türleri üzerine yapılan araştırmalar hız kazanmıştır ve metindilbilim alanı doğmuştur. Aksanlar'ın (1991:99) metindilbilimin ortaya çıkmasına neden olan Hartmann'dan aktardıkları metin tanımı da dil ve kullanımı birleştirir niteliktedir: "Metin bildirişim amaçlı kullandığımız, bildirişim ortamındaki dildir… Hiçbir zaman dil diğer yapılarda metin yapısındaki kuruluşuyla ortaya çıkmaz. Kısaca, metin dilsel işlevi vurgulanarak açıklanmalıdır."

Gündelik dilde metin, geleneksel olarak birçok tümceden oluşan yazılı bir bütünlük olarak kabul edilir ve günlük yaşamda romanlar, tiyatro ve karikatür metinleri, kutsal kitaplardaki metinler, ders kitaplarındaki metinler, gazete metinleri gibi çok çeşitli dil kullanımları ve metin türleri ile karşılaşılır. Metin kavramının tek bir tanımı üzerine uzlaşmak kolay değildir yine de " 'tümcenin üstünde bir birim' ya da 'tümceler dizisi' gibi tanımlar eksik ve uygun değildir, çünkü metnin iletişimsel bir olgu olarak işlevi atlanmış olur" (Beaugrande, 1985:48). Beaugrande, metindeki dil öğelerinin birbirine biçimsel olarak bağlı ve içerdiği görüşlerin birbirleriyle tutarlı olması gerektiğini de vurgulamaktadır; nelerin bağlı ve tutarlı olduğu da, iletişime

katılan kişilerin metni amaçları doğrultusunda kabul edip etmemeleri konusundaki tavırlarına bağlıdır.

Biçimbilimsel açıdan sözlüksel birim olarak sınıflandırılan sözcüklerin, dil düzleminde kavramsal tanımları olmasına karşın, bu sözcüklerin ya da sözcüklerin eklemlenmesiyle oluşan tümcelerin söz düzleminde bağlam dışı kullanıldıklarında kullanımsal, diğer bir deyişle, iletişimsel değerleri yoktur. Beaugrande'a (A.e.,s.42) göre dili anlamaya başlamak için tek yol, sözcük ve tümcelerin özellik ve anlamlarını gerçekleştirildikleri, dil-içi ve dil-dışı olanın kaynaştığı sosyal bağlamdan çıkarmaktır. Çünkü metin olma özelliği yalnızca dilbilimsel bir özellik ya da bunların tümü değildir, iletişimin gerçekleştiği noktada çeşitli bileşenlerin oluşturduğu 'çoklu bir yapı' vardır. Tek tümce hatta tek sözcükten oluşan sözcelerin bile metin olup olmamaları konusunda yorum yapmak için kullanıldıkları bağlamda anlamlarının araştırılması gerekir, Şenöz-Ayata bunu 'ateş' sözcüğüyle şu şekilde örneklendirmiştir:

> "'Ateş' sözcüğünden oluşan bir sözceye anlam yükleyebilmemiz için onun hangi bağlamda kullanıldığını bilmemiz gerekir. Eğer 'ateş' sözcüğü bir atış talimi sırasında söylenmişse, bu bağlamda 'hedefe ateş etmek' anlamında kullanıldığını çıkarırız. Sigarasını yakmak isteyen bir kişi çevresinde bulunanlara 'ateş' diye seslendiğinde ise 'ateş' sözcüğü artık bir hedefe silahla ateş etmek anlamı yerine sigarayı yakacak kibrit ya da çakmak gibi bir nesneden çıkan ateş anlamını taşımaktadır" (Şenöz-Ayata, 2003:19) .

Aksan (1993:257)'ın "bir iletişim sırasında gerçekleşen, birbirleriyle ve dil dışı etkenlerle bağlantılı bir sözceler bütünü" olarak yaptığı metin tanımlaması yukarıda anlatılanları özetleyici niteliktedir. İster tek sözcükten oluşsun ister bir roman olsun, "bir metin, gerek toplumsal, gerek dilsel bağlamıyla sürekli olarak yeni anlamlar, boyutlar kazanır" (Göktürk, 1980:34). Halliday (1977:194)'in de belirttiği gibi, "bir metin tümcelerden oluşmamış, ama tümcelerle gerçekleştirilmiş anlamsal bir birimdir."

İletişimin gerçekleşme koşulu metin oluşturmaktır. Göstergebilim metni iletişimin gerçekleştirilmesini sağlayan dilsel bir gösterge olarak tanımlarken iletişimsel işlevleri olan resim, tablo, çizim gibi nesneleri de metin olarak kabul etmektedir. Bu nedenle, romandan trafik ışıklarına kadar uzanan bir yelpaze içinde,

iletişim kurmaya hizmet eden her olgu metin niteliği taşımaktadır. Bununla birlikte dil metinlerde gerçekleştiği için genel olarak dilsel bir birim olarak düşünülen metinde bilgi toplumsal uzlaşımsal kurallara bağlı kalarak dil aracılığıyla kurgulanır ve düzenlenir. Bu bağlamda, 'metin', dilsel iletişimin temel birimidir ve mantıksal, anlamsal ve dilbilgisel olarak bağıntılı bir bütünlüktür. Bu bütünlüğün oluşturulması için bir 'metinleştirme' sürecinin gerçekleştirilmesi gerekir. "Metinleştirme ise öncelikle ileti içinde aktarılacakların mantıksal-anlamsal açıdan, ardından da iletiyi taşıyacak olan dilsel kodlamanın biçimsel, dilsel/dilbilgisel açıdan bağıntılı kılınmasıdır" (Keçik ve Subaşı, 2003:11).

Her metin yalnızca bir kez oluşturulur. Dilsel olarak aynı öğeler kullanılsa bile anlamsal-mantıksal bağlamda aynı metni ikinci kez oluşturmak olası değildir. Bu düşünce aşağıda anne ile çocuk arasında gerçekleşen bir iletişim süreciyle şöyle örneklendirilebilir: Dersleri sürekli annesi tarafından izlenen bir çocuğa, annesi "*Ödevini yaptın mı?"* diye sorduğunda, çocuk, "*Yaptım.* (Merak etme anlamında)" diye yanıtlayacaktır. Anne ısrarla soruyu bir kez daha tekrarlarsa, bu, çocuk için 'sana inanmıyorum' anlamına gelebilir. Çocuk ikinci kez "*Yaptım*" diye yanıtladığında, aynı dilsel öğelerle aynı kişiye cevap vermesine karşın, bu, birinci yanıtından çok farklı bir anlam, örneğin 'artık bana karışmasan nasıl olur!' gibi bir anlam taşımaktadır. Aynı sorunun 'baba' tarafından sorulması durumunda, farklı kişilerle, farklı mekânlarda, farklı zamanlarda, farklı ilişkiler içinde olunacağı için, "*Yaptım* (örneğin, söz verilen paranın verileceği umuduyla neşeli)," yanıtı da daha farklı bir anlam taşıyabilir. Bu örnek ile "*Yaptım*" yanıtına, burada belli anlamlar yüklenmiştir. Ama unutmamalıdır ki; ne kadar çok anne, baba ve çocuk varsa, o kadar çok farklı anlamda ödevlerin yapıldığını belirten "*Yaptım*" yanıtı vardır.

1.2.2. Metin ve Söylem

Metin ve söylem sözcükleri bazen aynı kavramı karşılamak için birbirlerinin yerine kullanılabildiği gibi, iki ayrı olgu olarak da değerlendirilebilmektedir. Türkçede metinle ilgili dilbilimsel araştırmalar, tarihsel gelişim çizgisine göre incelendiğinde, 1990'lı yılların başında söylem ve metin sözcüğü arasında bir ayrım

yapılmadığı ve bu iki kavramın beraber kullanıldığını görülmektedir (Şenöz-Ayata, 2005:49). Beaugrande (1985:47), 1970'lerde metnin iletişimsel bir ortamda üretilen dil, söylemin ise karşılıklı olarak birbirleriyle bağıntılı metinlerin bir kümesi olduğu konusunda uzlaşıldığını belirtmiştir. Gerçekte, sosyolojik bağlamda yapılan tartışmalarda 'söylem', dilbilim alanında yapılan çalışmalarda 'metin' sözcüğünü kullanma eğilimi olduğu görülmektedir (Kress, 1985:27). Metin sözcüğünün genel olarak söyleme göre daha sınırlı olduğu görüşü de yaygındır. Çünkü, "söylem çözümlemesi alanında metin kavramı, dilsel iletişimin materyal yönünü, anlamlı seslerin birleşimi olarak kabul edildiği göstergebilimsel yönünü oluşturmaktadır; belli dilsel öğelerin düzenlenmesiyle oluşan anlamlı birliklerdir" (Georgakopoulou ve Goutsos, 2003:3). Bu nedenle metin kavramının dil içi özelliklerle sınırlı kaldığı düşünülmektedir. Metnin iletişim bağlamında kullanımı söz konusu olduğunda söylem kavramı ortaya çıkmaktadır.

Günümüzde söylem kavramından anlaşılan da "bağlam içinde metin" dir, metin ile bağlam arasında bir madalyonun iki yüzü gibi bir ilişki vardır. Bağlam metindeki dilsel öğeleri belirlerken, metindeki dilsel öğeler de bağlam hakkında bilgi sunarak söylemin çözümlenmesine yardımcı olurlar. Başka bir deyişle; Zeyrek'in de (1996:65) belirttiği gibi, "Kimi yaklaşımlarda bağlamın içine aldığı bir öğe olan metin, anlamları gerek sözlü gerek yazılı biçimde dilbilgisi yapılarıyla sunan öğedir." Metin, söylemin aracıdır, metinsiz bir söylem dilsel bir aktivite olarak görülemez. Bir metni oluşturan dilbilimsel düzenlemeler, o metni içine alan söylemin özellikleri doğrultusunda belirlenir ve seçilir; aynı şekilde söylem de, metinlerin içinde ve metinler boyunca oluşan, "metin ve bağlam arasındaki ilişkilerle anlam kazanan, dolayısıyla her iki öğeyi de içine alan bir kavramdır" (Zeyrek, 1996:66). Söylem çalışması metinden yola çıkılarak yapılan bir bağlam çalışması niteliğindedir.

Bu bakış açısıyla, bazı dilbilimciler metin ve söylem ilişkisini 'yumurta ve tavuk' ilişkisine benzetirler. Herhangi bir metin, kendi içinde bir bütün olabilir; ama tek başına bir söylem oluşturamaz. Söylem de metin, metin üreticisi, bağlam ve toplumsal durumlar arasındaki ilişkilerle oluşan bir bütündür. Bu olgular da devamlı değişim içinde olduğu için, söylem tek anlamlı değil, devamlı değişen devingen bir

niteliğe sahiptir. Bu nedenle de söylemin gözlemlenebilir bir kavram olduğu düşünülürken, metin, kuramsal bir kavram olarak ele alınmaktadır (Dijk, 1980:29). Dil kullanımı ve bilişsel süreçten söz edildiğinde ise, doğal dil söylemlerinin kuramsal dilbilgisel yapılanması olarak görülen metin terimi değil, söylem terimi kullanılmaktadır. Ruhi (1996:24), Beaugrande ve Dressler'in söylemin ne olduğunun araştırılmasının metin türlerinin tanımlanmasını gerektirdiği görüşünü belirtirken, gerekçelerini de onlardan yaptığı şu alıntıyla belirtmiştir: "Söz konusu türlerin tanımı, metnin bilgilendirmede seçtiği işlemlerden hangilerinin yoğunluk gösterdiğine ve gerçek dünya ile kurduğu ilişkiye göre değişir; ancak metnin türünü esas belirleyen iletişimdeki işlevidir."

Harris, 1952 yılında yayımlanan *Discourse Analysis* adlı yapıtıyla 'söylem' terimini kullanan ilk dilbilimci olmasına karşın, söylemi tümcelerden oluşan bir birim olarak almış, 'yapısalcı' bir tutumla bağdaşıklık, bağlaşıklık gibi metnin dilsel özelliklerini araştırmıştır, yani yine metin ile sınırlı kalmıştır. Oysa söylem çözümlemesinde dilsel öğelerle birlikte, metnin oluştuğu 'bağlam' da araştırma kapsamına girmiştir. Ancak son zamanlarda yapılan metin çözümlemesi çalışmalarında metnin oluşumuna etki eden dil dışı özellikler yani nerede, ne zaman, niçin, kim tarafından kime iletildiğini kapsayan bağlam da irdelendiği için metin ve söylem tanımları arasında bir çizgi çekmek zorlaşmaktadır. Bununla birlikte metin ile söylemin birbirinden ayrıldığı noktayı Kocaman (1996a:13); "Konuşur-okur ve bağlam ilişkileri söylemin bir sonuç değil bir süreç olduğunu gösterir. Durağan olan, sonuç diye nitelenen metindir (sözlü ya da yazılı). Söylem sürekli bir oluşumdur, bir devingenliktir; dil düzeneği ile bağlamın (iletişime katılanlar da içinde) etkileşimi sonucu ortaya çıkar," sözleriyle belirtmiştir.

Dijk[2] tarafından tanımlanan aşağıdaki söylem yapılarının Kıran tarafından belirlenen metindilbilim düzeyleri (bkz.: yuk. s.17) ile koşutluk göstermesi söylem ve metin terimlerinin yapı ve anlam olarak birbirinden farklılık gösterdiklerini söylemeyi güçleştirmektedir. Dijk'ın belirlediği söylem yapıları şunlardır:

[2] Teun A. Van Dijk, "Discourse Studies and Education", **Applied Linguistics**, 2, 1981, pp.1-26, (Çevrimiçi) http://www.discourses.org/Old Articles.html, 30 Aralık 2007.

1. Görece dilbilgisellik: Tümceler tek başlarına dilbilgisine uygun ya da aykırıdır diye değerlendirilemezler, dilbilgisellikleri aralarında bulundukları tümcelerin yapılarına bağlıdır. Bu nedenle 'dilbilgisi görece bir kavramdır.'. Anlambilimsel düzeyde bu görecelik, tümceler kendilerinden önceki bağlama göre yorumlandıkları için en üst düzeye ulaşır.

2. Ardıllık yapıları: Bağlaçlar, tümce ya da önermelerin bağıntılı ve tutarlı bir şekilde sıralanmasını sağlarlar. Ancak; tutarlılık genel dünya bilgisi ve iletişimsel bağlam bilgisiyle bu önermelerin değerlendirilmesi sonucu sağlanabildiğinden dilbilimsel ve bilişsel anlambilim arasında bir ilişki söz konusudur.

3. Büyük ölçekli yapılar: Bu yapılar, sezgisel olarak genel anlamın, içeriğin kavranmasına, metinlerin izleğinin tanımlanmasına yardımcı olan büyük ölçekli kuralların uygulanmasını gerekli kılarlar. Böylece ilgisiz olan bilgiler silinir, ardıl tümcelerden temel önermelere ulaşılır, normal durumlardan, bileşenlerden ya da bütünden genel önermeler yapılandırılır; ancak, büyük ölçekli kurallar dünya bilgisi kapsamında uygulanabilir.

4. Edimbilimsel yapılar: Söylem yapıları yalnızca biçimsel sesbilim, sözdizim ve anlambilim düzeyleriyle anlaşılamazlar. Tutarlılık yalnızca içlem *(a meaning semantics)* değil, kaplam *(relevance semantics)* da gerektirir. Tümceler belli sosyal durumlarda söz eylemleri oluştururlar. Metinsel sıralama edimbilimsel düzeyde tanımlanmalı, tümceler değil, söz eylemler ardı ardına sıralanmalıdır. Kısacası; söz eylemler arasındaki bağıntılar, aralarındaki işlevsel ve durumsal ilişkilere bağlıdır ve büyük ölçekli yapılarla düzenlenir.

5. Biçembilimsel ve sözbilimsel yapılar: Biçembilim sözdizimi ve sözcük kullanımına bağlı dilin değişik kullanımlarını bilişsel ve sosyal bağlama dayalı olarak ele alarak metinlerde biçembilimsel bir tutarlılığın da olması gerektiğini savunur. Sözbilimsel yapılar; tekrarlar, eksiltme, yer değiştirme ve değiştirim gibi sözbilimsel dönüştürümler bağlamında tanımlanır.

6. Üst yapılar: Temel şematik yapılardır, içeriği değil, söylemin temel şeklini tanımlarlar. Bir hikayenin anlatısal yapısı ya da bir konuşmanın, tartışmanın kanıtlayıcı yapısı üst yapıların tipik örneklerindendir.

7. Karşılıklı konuşma: Karşılıklı konuşmalarda konuşma sırasını alma ya da verme gibi özgün özellikler vardır. Her konuşma sırasını alış, belli bilişsel ve sosyal ulamları ifade eden bir söz eylemdir. Sosyal etkileşimde karakteristik işlevsel ulam 'katılım (move)'dır. Katılım, bir söz eylemin ya da konuşma sırasının işlevsel ilişkisini aynı kişi ya da diğer bir konuşucunun söz eylem ya da konuşma sıralarına bağlı olarak açıklar. (Dijk, 1981:1-26)

Bütün bu söylenenlerin ışığında kısaca özetlemek gerekirse; bir söylem oluşturmak için, iletişimin amaçlarına, metnin sunulacağı durum bağlamının özelliklerine, alıcının beklentilerine uygun olarak metnin düzenlenmesi sağlanır. Bu nedenle söylem tasarımı yapılırken Uzun-Subaşı'nın (2003a:24) Halliday'den alıntıladığı 'söylem çözümlemesi yaklaşımı içindeki üç ögenin' değerlendirilmesi gerekir.

- *Söylem alanı*: Metnin üretildiği ve sunulduğu anda alıcıya ulaştığı ortam, metinde belirli bir planlama içinde aktarılan düşünceler, söyleme katılanlar,

- *Söylem deyişi*: Metnin üreticisi ve alıcısının rolleri, konumlarına göre metindeki dil kullanımı ve etkileşim biçimine yönelik biçemsel özellikler,
- *Söylem kipi:* Metnin yazılı ya da sözlü olarak sunulması ve metin türüyle ilgilidir.

Söylem kavramı ve söylem çözümlemesi, disiplinler tarafından da farklı olarak değerlendirilmektedir. İnsan bilimleri ve sosyal bilimler gibi alanlarda yapılan çözümlemelerde yukarıda sayılan söylem ögeleri olduğu gibi inançlar sistemi, sosyo-kültürel ve ideolojik faktörler de göz önünde bulundurulurken, metindilbilimsel bir çözümlemede ise 'metin' üzerine yoğunlaşılmaktadır. Bu da sosyolojik bağlamda 'söylem' kullanımı yaygınken, dilbilim alanında neden 'metin' kavramının kullanıldığını açıklamaktadır. Georgakopoulou ve Goutsos, metindilbilimin, söyleme yaklaşımını şu maddelerle belirtmişlerdir:

> - Çözümlemelerin temel birimi metindir.
> - İncelemelerin odak noktası metinde kullanılan dildir.
> - Metin yapılandırılır.
> - Metinler, anlamları kullanıldıkları durumlarda üretilen anlamlı dil birlikleridir.
> - Özel olarak oluşturulmuş metinler yoktur; yalnızca özgün, kullanılmış metinler çözümlemenin temelini oluşturabilir (Georgakopoulou ve Goutsos, 2003:5).

Metin, söylem çözümlemesi için temel kavramdır, tanımlanabilen en küçük dilsel oluşumdur. Metnin varlığı, söylemi sesbilimsel, sözdizimsel, sözcüksel ya da diğer bakış açılarından değil, söylem niteliğinde irdelemeyi sağlamaktadır. Metnin, çalışma birimi olarak alınması metindilbilimsel bakış açısıyla yapılan çalışmaları etnografi, antropoloji ve sosyoloji gibi diğer dallarda yapılan söylem çalışmalarından ayırmaktadır (A.e., s.7). Nitelikli bir Türkçe öğretimi için metindilbilimi bilimsel bir dayanak olarak alan bu çalışmada da söyleme metindilbilimsel bir bakış açısıyla yaklaşılacak ve çalışmaların temel birimini 'metin' oluşturacaktır.

Yukarıdaki tanımlarının dışında söylem sözcüğü, ayrıca, Türkçe gündelik dilde ve yazılı metinlerde büyük bir anlam zenginliğine sahip, popüler bir sözcüktür. Kocaman (1996a:7), söylem sözcüğünün diğer anlamlarını şöyle sıralamıştır: sözbilim; anlatım biçimi, felsefe, görüş açısı, öğreti; ideoloji, öğreti, kavramsal

dizge; sözlü, yazılı anlatım türü, iletişim değerli birim; bireydil *(idiolect),* anlatım biçimi, biçem; dil, bakış açısı, anlatım biçimi; sav, görüş.

1.2.2. **Metin Oluşturma Ölçütleri**

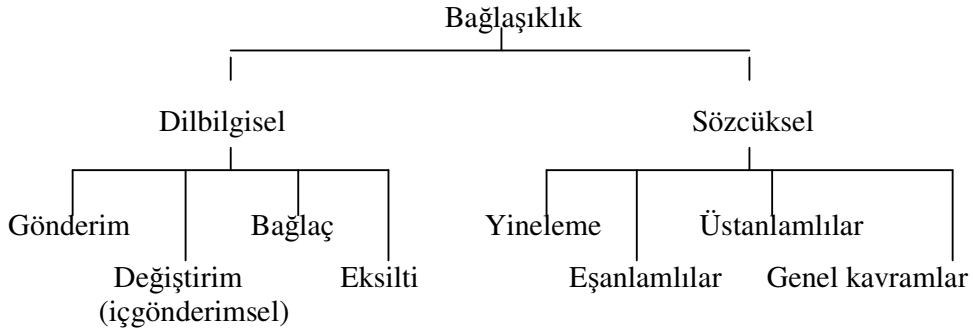
Metin kavramının tam bir tanımını yapmak, yazılı ya da sözlü bir ifadenin metin olup olmadığını değerlendirmek, metin olanla olmayanı kesin çizgilerle birbirinden ayırmak bir takım ölçütler geliştirmeyi gerektirir. Örneğin, iletişimin gerçekleşemediği durumlarda kesinlikle metin olmayan bir sözce kullanılmıştır (Beaugrande, 1985:48). Bu durumda, 'iletişimi gerçekleştirebilme' metin olmanın başat koşuludur. Aynı zamanda iletişimin eksiksiz olması da iyi düzenlenmiş metinlere bağlıdır.

Tümcelerden oluşan her dize metin oluşturmaz. Oysa metindilbilimde oluşturulan inceleme yöntemleri ve kuramlar arasında, metni bir dizi tümceler toplamı olarak değerlendiren görüşler de vardır. Beaugrande ve Dressler gibi metnin bir bütün olarak yapısının ve işlevinin incelenmesi gerektiği görüşünü benimseyen dilbilimcilerin yaklaşımları 'işlemci yaklaşım' olarak adlandırılmıştır (Pakkan, 1992:297). Beaugrande metnin birbirine dilbilgisel olarak bağlı birlikler ve birbirleriyle tutarlı kavramlardan oluştuğunu belirtir. Bununla beraber; bir metnin 'metinselliği' yalnızca bağlaşık ve bağdaşıklığı ile değil, aynı zamanda, amaca uygunluk (niyetlilik), kabuledilirlik, duruma uygunluk, metinlerarasılık ve bilgiselliği ile de tanınır (Beaugrande, 1985:48). Çünkü; bağlaşıklık ve bağdaşıklık bildirişime katılan kişilerin amaçları ve kabul edebildikleri olgular doğrultusunda gerçekleştirilebilir. Beaugrande ve Dressler'e göre (1988) metin, metinselliğin bu yedi standard ölçütünü içeren iletişimsel bir oluşumdur. Bu standartlardan birinin yeterince karşılanamaması durumunda metin, dolayısıyla da amaçlanan iletişimsel işlev gerçekleştirilemeyecektir. Beaugrande ve Dressler bu ölçütlerin bir metnin tanımlayıcı özelliklerini vurgulamak için kullanılmalarının yanı sıra bunların çeşitli metin türlerinin ayırt edici özelliklerini ortaya koymada da bir araç olarak kullanılabileceğini belirtmişlerdir (Pakkan, 1992:297).

Yukarıda sözü edilen metinsellik ölçütlerinden 'bağlaşıklık' ve 'bağdaşıklık' metin-içi dilbilgisel ve sözcüksel ilişkileri ve tutarlılığı kapsadıklarından ***'metin odaklı ölçütler'*** olarak kabul edilmektedir. Metnin iletişimsel işlevini sağlayan diğer ölçütler ise bağlamla ilgili metin-dışı öğelerle ilgilidirler. Bu araştırma söylem düzleminde yalnızca metne odaklı geliştirildiğinden özellikle metin odaklı ölçütler olarak belirlenen bağlaşıklık ve bağdaşıklık üzerinde durulacaktır. Metindeki dilsel öğelerle belirlenen ve düzenlenen bu iki ölçüt ana çizgileriyle şu şekilde açıklanabilir:

Bağlaşıklık: Metnin anlamlı bir bütün olarak oluşturulması, metnin içeriğini oluşturan dil öğelerinin dilin dizisel ve dizimsel ekseninde anlamlı yapısal ilişkiler kurmalarına bağlıdır. Bağlaşıklık, metindeki dilsel, dilbilgisel uyum, yani bütünlüktür ve dilbilgisel bağımlılık üzerine kuruludur. Beaugrande ve Dressler (1988:49) tarafından kısa-süreçli olarak değerlendirilen metnin yüzeysel yapısındaki bu dilbilgisel açıdan bağımlı yapılar, diğer bir deyişle sözdiziminin ana birimleri olan sözcük öbekleri, yan tümceler ve ana tümceler anlamı ve kullanımı çıkarmak için ana belirtkelerdir. Çünkü metindeki bağlaşıklık bağları metnin içerik şemasını oluşturan düşünsel bağları belirginleştirir; düşünsel bağlar da metin tutarlılığını gösterir (Uzun-Subaşı, 2003a:30). Ancak, tutarlı ve ekonomik bir dil kullanımı için bu yapıların uzun süreç içine yayılan metin içinde yinelenmesini, nitelenmesini ve birleştirilmesini, kısacası bağlaşıklığını sağlayan bazı düzenekler *(cohesive devices)* kullanılır. Bu düzenekler biçimsel bütünlüğü gerçekleştirirken konunun belirginleşmesini ve gelişimini de sağlayarak tutarlı bir metin oluşturma ve çözümleme sürecinde metnin işlemcileri görevindedirler. "Bir metin biçemsel karakteristiğini ve metinsellik özelliğini tümcelerin bir araya getiriliş şekilleriyle kazanır. (Enkvist,1978:176)" Kısacası; metnin bağlaşıklık yapısını oluştururken metnin bağdaşıklık özelliği de gerçekleştirilmiş olur. Metinler, belli toplumlar tarafından tarihsel süreçler içinde belli iletişimsel gereksinimleri karşılamak için oluşturulan dilsel yapılardır; bu iletişimsel gereksinimlerin her birinin gerçekleştirilmesi için bazı dilsel yapılar diğerlerinden işlevsel olarak daha uygundurlar (Peer,1989:307). Önemli olan, hangi yapının ya da düzeneğin, hangi iletişimsel işlevi en iyi karşıladığının farkında olmak ve bunu içselleştirmektir.

Halliday ve Hasan (1976), dilbilgisel bağlaşıklık ve bağdaşıklığı sağlayan düzenekleri gönderim *(reference)*, değiştirim *(substitution)*, eksilti *(ellipsis)*, bağlaç *(conjunction)* ve sözlüksel bağlaşıklık *(lexical cohesion)* başlıkları altında irdelemişlerdir. Bu sınıflama bağlamında, bağlaşıklık düzenekleri, dilbilgisel ve sözcüksel ilişkiler açısından iki ana başlık altında gruplandırılabilir.[3]



Çizelge 1. Bağlaşıklık Düzenekleri (Cutting 2002:10)

Bağlaşıklığı oluşturan kavramlar çalışmanın 2. bölümünde ayrıntılı bir şekilde incelenecektir.

Bağdaşıklık: Dijk (1977:93); en basit anlamıyla bağdaşıklığı; "Her tümcenin yorumunun diğer tümcelerin yorumlarıyla ilişkilendirilerek yapılması üzerine dayanan, söylemin anlamsal bir özelliği" olarak tanımlamıştır. Birçok dilsel ifade, çeşitli anlamlar barındırmasına karşın bir metin içinde sadece bir anlamı vardır. Bir metin, metin içinde dilsel ifadelerle etkinleştirilen bilgiler içinde anlam-mantıksal bir süreklilik olduğu sürece anlamlandırılabilir ve belirsizlik yaşanmaz. Bellert'e göre

[3] Brown ve Yule (1983,194-199), Halliday ve Hasan'ın görüşlerini benimsemekle birlikte tam olarak hepsine katılmamaktadırlar. Onlara göre metnin 'metin' olarak nitelendirilebilmesi için, içermesi gereken biçimsel özelliklerin belirlenmesi bir avantaj sağlamaz. "*Metnin belirlenmesinde dilbilgisel bağlaşıklık zorunlu mudur*?" ya da "*Dilbilgisel bağlaşıklık metnin oluşmasını sağlayabilir mi?*" gibi iki soruya yanıt aramıştır. ' A: Zil çalıyor. B: Banyo yapıyorum.' örneğini vererek, iki tümcenin aralarında hiçbir bağlaşıklık olmadığı halde, dünya bilgisinin desteğiyle iletişimi gerçekleştirici bir metin oluşturduklarını göstermiştir. Anlamsal ilişkilerin tam olarak sağlandığı durumlarda, böyle bir bağdaşıklığın zorunlu olmadığını vurgulamıştır. Onlara göre dinleyici ve okuyucunun 'metin' olarak değerlendirdiği her şey metindir. Peer de (1989,291-307), Brown ve Yule'in görüşlerine katılarak, yıldız falı ve dedikodu metinleriyle yaptığı araştırmasında dilbilgisel bağlaşıklığın metin oluşturmada 'zorunlu' olarak değerlendirilmemesi gerektiğini savunmaktadır. Bunun nedenini de, yıldız fallarında tümceler arası bağlaşıklığın olmamasına, dedikodularda ise, tümcelerin doğru yerlerde olmamalarına karşın, bağlaşıklık düzeneklerinin varlığı yetersiz de olsa bağlaşıklık işlevlerinin yerine getirilmesine bağlamaktadır. Peer'e göre, bağlaşıklığın gerekliliği metinlerin işlevleri ve türü ile ilgilidir.

metnin belirleyicisi kendi içindeki bağdaşıklığı diğer bir deyişle tutarlılığıdır. Bellert'in sözünü ettiği tutarlılığın vurgulanan özelliği, metnin okurca alımlanması sırasında işlev kazanan bir şey oluşudur (Göktürk, 1980:29). Tutarlılık, metindeki anlamsal-mantıksal uyumun devamı, yani bütünlüktür. Kavramlar ve ilişkiler arasında karşılıklı uygunluk olması mantıksal düşünmenin devamlılığını, yani bağdaşıklığı sağlayacaktır. Bir metnin bağdaşık olması, her yeni bilginin öncekilerle ilintili, bağıntılı olması ve önceki bilgilere katkı yapması ile gerçekleşir (Günay, 2003:102). Bu nedenle metin önce düşünsel olarak düzenlenmelidir, dilsel kodlamaya daha sonra geçilir. Metindeki dilsel/ dilbilgisel uyum, anlamsal-mantıksal uyumun ortaya konuluşunda metin alıcısına ipuçları verir (Uzun-Subaşı, 2003a:11). Yalnız dilsel ifadelerle oluşturulan metinsel dünya, yüzeysel yapıda göründüğünden çok daha fazla anlam taşıdığı için, metnin yalnız dilsel ya da anlamsal uyumu tek başına bir metnin anlaşılması için yetersizdir.

Metni çözümleyen kişinin amacı, dünya görüşü ve art bilgisi de metnin alımlanmasını etkileyen faktörlerdendir. Metinde ifade edilen kavram ve ilişkiler ile okuyucunun dünya bilgisi arasında bir eşleme söz konusu olmadığı sürece metin anlamsızdır. Bu nedenle, kimi durumlarda alıcının metin ötesi bilgilere de sahip olması gerekir. Kişinin kendi bilgisini metnin sunduğu olanaklarla birleştirmesine 'çıkarım *(inferencing)*' denir. Metin tek başına hiçbir anlam ifade etmez ya da bir metin herkes için aynı anlama gelmez; metin kişinin dünya bilgisi ile metnin içerdiği bilgi arasındaki etkileşimle bir anlam kazanır. Göktürk'ün (1980:31) aktardığı gibi, Bellert bu konudaki düşüncesini Wittgenstein'ın "*Bir söz ancak yaşamın ırmağında anlamlıdır,"* sözünü "*Bir söz ancak bütün bağlamı içinde, dünyayı tanımamız aracılığıyla anlam kazanır,*" diye yorumlayarak belirtir. Bu bilgiler ışığında tutarlılığı, yalnızca metnin bir özelliği olarak vermek yanlış olur; 'metin ile metin kullanıcıları arasındaki bilişsel bir süreç' olarak tanımlamak, metin ile kişinin art bilgileri arasındaki etkileşimi daha açık ortaya koyacaktır. Metinleri anlamlandırma aşamasında gerçekleşen bilişsel süreçler, bireylerin beklenti ve deneyimleriyle oluşturulan sağduyuya katkıda bulunurlar (Beaugrande ve Dressler, 1988:85). Özetle, tutarlılık stratejilerinin çeşitli bilgiler kullanılarak işletildiği söylenebilir. Örneğin; sözcük sırası ve sözdizimsel sınıflamayla ilgili sözdizimsel bilgi, kavramlar ve

eşgönderimsel varlıklar arasındaki anlamsal bilgi, dünya bilgisine dayalı olarak belirli kavramlar [frames (düğün, kuş vb.)] ile ilgili epistemik bilgi (sebep-sonuç ilişkileri vb.), öykü anlatma kuralları ve stratejileri, genelde söylem sıralamalarıyla ilgili bilgi, eylemler ve etkileri arasındaki ilişkilerle ilgili bilgiler bunlar arasında sayılabilir.(van Dijk ve Kintsch, 1983:159)

Beaugrande ve Dressler (1988) metin incelemelerinde metne yapı ve işlev açısından bir bütün olarak bakılması gerektiğini savunan işlemci yaklaşımın *(procedural approach)* öncüleridirler. İşlemci yaklaşıma göre bağdaşıklık, metnin alt yapısında yer alan kavramlar, bağıntılar ağıdır ve metinlerin anlamsal yapılarını ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, Beaugrande ve Dressler'e göre kavram, kişilerin zihinlerinde bulunan bir bilgi bütünüdür ve gerek duyulduğunda harekete geçirilerek metinde kullanılan kavramlarla eşleştirilir. Herhangi bir metni okuyan kişi, metinde kullanılan kavramlarla karşılaştığı an zihnindeki bütün kavram ağları harekete geçmekte ve okuyucu doğru kavramları bu bütünden çekip çıkarmaktadır. Metinlerdeki kavramlar birbirlerine bağlıdır ve bu bağ, bağıntılar aracılığıyla kurulmaktadır. Dillerde bir kavramın birden çok kullanılış şekli olacağı için metin içinde kurulan bağıntılar metin içinde kullanılan kavramın anlamını belirlemekte ve sınırlamaktadır. Diğer bir deyişle, kavram, bütün kullanım olasılıklarının toplamıdır ve okuyucu ancak bağıntılar yardımıyla kavramın metindeki kullanış şeklini saptayabilmektedir. Kullanılan kavramları başarıyla birbirleriyle birleştirebilmek için okuyucunun çıkarımda bulunması ve uygun kavram ve bağıntıları bir araya getirebilmesi gerekmektedir (Pakkan, 1992:298).

Yüzey yapıdaki dilsel ifadeler kavramları belirtmek için birer işaret olarak değerlendirilirler, gerçekte kavramlar, anlamsal-mantıksal uyumun sürekliliğini yapılandıran basamaklardır. Bu bağlamda, anlamlandırmanın gerçekleşeceği bilişsel süreçte işlemin başlamasını ve sürekliliğini stratejik olarak sağlayacak kontrol merkezlerine dikkat çekilmelidir. Bu kontrol merkezlerini Beaugrande ve Dressler iki kavram sınıfı olarak belirlemişlerdir: Birincil kavramlar ve ikincil kavramlar.

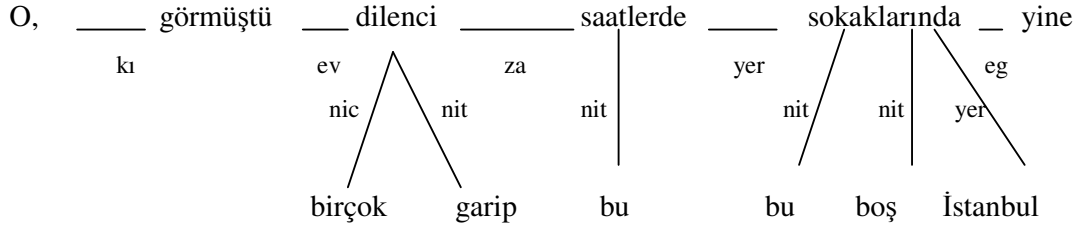
> *Birincil kavramlar*: Nesneler (Değişmeyen bir kimlik ve yapıya sahip kavramsal olgular), durumlar (karşılıklı olarak ilişkiye giren nesnelerin görünüşleri), olaylar

(Bir durumu ya da durum içinde bir öğeyi değiştiren haller), eylemler (Bir özne tarafından amaçlı olarak gerçekleştirilen olaylar)

İkincil kavramlar: Metin içinde bir söylem varlığının geçici bir özelliği, gücü elinde bulunduran ve durumu değiştirebilen kılıcı, etkilenen varlık, söylem varlıkları arasındaki ilişkiler (baba-oğul, işçi-işveren), bir varlığın karakteristik nitelikleri, yer, zaman, yer değiştirim (hareket), bir olayın gerçekleşmesine neden olan önceden planlanmamış gereç, şekil, parça, hammadde, neden, muktedir kılma, sebep, amaç, geçmiş deneyimlere bağlı olarak yapılan alımlamalar, kavrama, duygu, irade, tasdik, iletişim, sahiplik, örneklem, üst anlam-alt anlam ilişkisi, nicelik, kiplik (zorunluluk, olasılık, izin vb.), bir varlığa atanan sembolik anlam, değer, eşitlik, karşıtlık, eşgönderim, yineleme (Beaugrande ve Dressler, 1988:95) .

Bu tür kontrol merkezleri ile kavramlar arasındaki ilişkiler aşağıda verilen örnekte görüldüğü gibi adlandırılarak metin içinde anlamsal bağıntılar kurulabilir.

Metin içinde kurulan anlamsal bağıntılar:



kı:kılıcı ev:etkilenen varlık za:zaman eg:eşgönderim nic:nicelik nit:nitelik yer:yer iy: iyelik

Günay (2003: 99)'a göre; tümcelerin sıralanışı ve aralarındaki ilişkileri ele almak bağıntısal bir inceleme, genel olarak metnin bütünlüğünü ele almak ise tutarlılıkla ilgili bir değerlendirmedir. Bir metindeki tutarlılık metnin aşağıda belirtilen yönlerden değerlendirilmesiyle incelenebilir:

1. Öğelerin çizgisel gelişimi içinde izlek, kişi, yer ya da olay bakımından yinelenmesi ve temel izlek çerçevesinde gelişmesi gerekmektedir.
2. Her yeni bilginin öncekilerle ilintili, bağıntılı olması ve önceki bilgilere katkı sağlaması gerekmektedir. Biçimsel açıdan yapıttaki her şey, yapıtın yaratılmasına izin vermek için vardır. Her yeni tümce ya da paragraf var olan bilgilere bağıntılı ve onlarla ilişki içinde olmalıdır.
3. İyi bir düzenleme biçimi olmalı, metne yerleştirilecek betimlemeler metinden ayrı olmamalı, metinle doğrudan ilişkili ve yerli yerinde olmalıdır.
4. Söylenmek istenilen her şeyi anlatabilmek için gerekli olan şeylerin söylenmesi gerekir.

5.Anlamsal tutarlılığın olması gerekir. Başta söylenilen bir şey, metnin sonunda tam karşıtı bir duruma dönüşmüşse anlamsal olarak tutarsızlık gelişir (Günay,2003:100-104) .

Çalışmanın bu aşamasına kadar açıklanmaya çalışılan metin odaklı metin oluşturma ölçütleri olan 'bağlaşıklık' ve 'bağdaşıklık' bir örnekle şöyle açıklanabilir:

"*Ayşe bu gece size gelemeyecek. Yarın önemli bir sınavı olduğu için, çalışacakmış."*

- Aitlik eklerinde uyum: '*Ayşe*' ile '*sınavı*' arasında 3. tekil kişi uyumu var.

-Eylemlerde zaman ve kişi uyumu: '*gelmek*' ve '*çalışmak*' eylemleri '*bu gece*' ve '*yarın*' belirteçleriyle uyumlu olarak gelecek zamanda ve '*Ayşe*' öznesine uyumlu olarak 3. tekil kişi olarak çekimlenmiştir.

-İçeriğin zamanında sıralılık uyumu. Önce '*Bu gece*' ve daha sonra '*yarın*' yer almıştır.

-Neden-sonuç ilişkisi. '*Ayşe'nin gelememesi'*nin nedeni '*yarın sınavının olması'*dır.

Metnin yüzey yapısındaki bağlaşıklık ve metnin bütünündeki bağdaşıklık metin içindeki öbeklerin nasıl bir araya gelip anlam kazandığına işaret eder. Bu görüşe göre, genelde, bir metnin tutarlı olabilmesi yani bir anlam ifade edebilmesi için dilbilgisel olarak bağlaşık olması gerekmektedir. Widdowson (1978: 3-31)'un bağlaşıklık ve bağdaşıklık tanımları ise bu görüşü çürütücü niteliktedir. Widdowson; bağlaşıklığı 'önermeler arasındaki açık olarak gösterilebilen dilbilgisel ilişki' olarak belirlerken, bağdaşıklığı ise, 'edimsel eylemler arasındaki bağıntı' olarak tanımlamaktadır. Bu tanımlamalara göre, dilbilgisel olarak bir ilişki gerçekleşmediği halde önermelerle belirtilen edimsel eylemler arasında bir bağıntı varsa metin anlamlı ve tutarlıdır.

Metin odaklı ölçütler olarak kabul edilen bağlaşıklık ve bağdaşıklık ölçütleri dışında metin-dışı ögeleri kapsayan '***bağlam odaklı ölçütler'*** ise amaca uygunluk, kabuledilirlik, duruma uygunluk, bilgisellik ve metinlerarasılıktır. Söylem için önemli olan bu ölçütlere de burada değinmek yararlı olabilir. Ancak hemen belirtmek

gerekir ki metinlere yönelik olan bu araştırmada çözümleme ve etkinliklere bu ölçütler ışığında bakılmayacaktır.

Amaca uygunluk: Metnin iletişimsel amacına uygun dilsel öğeler ve düzenlemelerle bağlaşık ve tutarlı kılınmasıdır. Bu ölçütü Günay (2003:107), Jean-Paul Sartre'ın deyişiyle şöyle açıklamıştır: "İnsan bazı şeyleri söylemeyi seçtiği için değil, onları belli bir biçimde söylemeyi seçtiği için yazardır." Gönderici, iletişim biçimini belirleyen dilsel ve anlamsal öğeleri belli bir amaçla ve belirli bir hedef kitlesine göre saptar. Bazen de bazı gerçekleri seçerek bildirmek ya da saklamak, karşısındakinin aklını karıştırmak ya da söylediği şeyin önemini belirtmek, etkisini arttırmak gibi amaçlarla bilinçli olarak bağlaşık ve tutarlı olmayan metinler üretebilir.

Austin ve Searl, söz-eylem kuramı ile dilin düzsöz, edimsöz ve etkisöz olarak edimlerini tanımlayarak edimbilime katkılarda bulunmuşlardır. Paul Grice ise, daha geniş kapsamlı bir düzenleme ile metni üreten kişilerin konuşmada izleyecekleri bir 'ilkeler *(maxims)* bütünü' ortaya atmıştır (Beaugrande ve Dressler, 1988:118). '***İşbirliği İlkesi***'ni oluşturan ilkeler, Searl tarafından oluşturulan edimler gibi kural değil, başarılı bir iletişim için ideal düzeyde kurallar belirleyen strateji ve ilkelerdir. Grice, işbirliği prensibini şu şekilde tanımlar: *"Konuşmaya katkın konuşmanın geçtiği durumda, karşılıklı konuşmanın amacına uygun, gerektiği kadar olsun."* İşbirliğine bir kişinin öneri ya da yardım gereksinimi olduğunda başvurulur. İşbirliği İlkesi'ne göre karşılıklı konuşmadaki alt ilkeler şunlardır:

> 1. *Nitelik (Quality):* Konuşmada doğru bilgiler sunulmalı, yanlış olduğuna inanılan ya da dayanağı olmayan hiçbir şey söylenmemeli.
>
> 2. *Nicelik (Quantity):* Konuşmaya katkının 'bilgiselliği', gerektiği kadar olmalıdır. Bilgisellik, yeri geldiğinde yeni ya da tahmin edilemeyecek bilgiyi iletmekle ilgilidir.
>
> 3. *Bağıntı (Relation):* 'İlgili olma' iki noktayı işaret eder: Hangi bilgilerin konuyla ilgili olduğu ve amaca ulaşmak için hangi bilgilerin faydalı olduğu.
>
> 4. *Tarz (Manner):* Bu ilkeyi uygulamaya koymanın yolları şunlardır:
> - Amaçlarınızı, söylediklerinizle yalın bir şekilde sunun.
> - Belirsiz açıklamalardan kaçının, yani seçilmiş ve düzenlenmiş içeriği yüzeysel yapıya aktarmada belirsizlik yaratacak noktalara dikkat edin.

- Dilsel açıklamalar farklı durumlarda farklı anlamlara gelebildiği için yanlış anlaşılmaktan(ambiguity) kaçının.
- Söyleyecekleriniz kısa zaman alsın.
- Anlatacaklarınızı, kolay anlaşılmasını sağlayacak bir sıraya dizin. (Beaugrande ve Dressler, 1988:118-122)

Bireyler bu ilkeleri de kendi iletişimsel amaçları doğrultusunda çiğneyebilmektedirler. Beaugrande ve Dressler (A.e,s.123)'e göre Grice'ın kavramları işlemci yaklaşımda uygulanabilmekle birlikte net değildir ve söylem kavramını tam olarak kapsayamamaktadır.

Kabuledilirlik: Bir metnin kabuledilir olabilmesi için uygun bir durum bağlamında iletişimsel amacına uygun bir biçimde bağlaşık ve tutarlı olması gerekir. Örneğin; "*Seni ilk gördüğümde beş yıldır tanışıyor olacağız*" tümcesi bağlaşık ve tutarlı değildir, bu yüzden de geçerli değildir. Metni alımlayan kişi, gerekli yönlendirmeleri metinden çıkarabiliyorsa, metin bu ölçütü karşılıyor demektir. Tek tek tümcelerin kabul edilebilirliğinden söz edilemez, kabuledilirlik durumsal bir bağlamda tümcelerin anlam kazanmasıdır. Bir metnin kabul edilebilirliği metin içinde gerçek dünyaya yapılan gönderimlerin doğruluğuna değil, daha çok katılımcıların bakış açıları bağlamında inandırıcılığına ve ilgililiğine bağlıdır. Okuyucu ancak kendi dünyasına hitap eden metni anlayabilir. Bu nedenle metin, yalnızca dilsel göstergelerden oluşmuş bir kapalılık içinde değil, yer ve zaman, toplum ve kültür gibi metin dışı öğelerin de değerlendirilmesiyle anlamlandırılabilir. Okuyucu açısından bir metnin kabuledilebilirliği bir yanıyla kendi öznel yanlarından (kültür düzeyi, eğitim durumu, yaşı vb.), diğer yanıyla da içinde bulunduğu toplumla olan ilişkileriyle ilgili bir durumdur (Günay, 2003:114). Bazı durumlarda ise, örneğin stres ve zaman baskısıyla, insanlar normal şartlar altında kabul etmeyecekleri sözceler üretirler, bazen de bazı kişilerin kendilerinin yapmaktan sakındıkları sözcelerini kabul ederler. Bunun yanında, yapılan çalışmalarda insanların kendilerinin ve sosyal gruplarının konuşma stillerinin de farkında olmadıkları ve özgün kayıtları dinlediklerinde şaşırdıkları belirtilmiştir.

Duruma uygunluk: Bir metnin iletişimsel amaçlarının durum bağlamında belirlenmesidir. Örneğin; bir okulun projesini çizmekle görevli birisi binanın

yemekhane, yatakhane, öğretmenler odası gibi yerleri gösteren levhaları dikkate almazken, kütüphaneyi arayan bir öğrenci için bu levhalar anlamlıdır. Yemeğe başlayan birisine "*Afiyet Olsun"* yerine "*Nasılsın*" ya da bir sınavda başarısız olmuş kişiye "*Gözünaydın*" demek toplumsal uzlaşım boyutunda duruma uygun değildir.

Bilgisellik: Metnin bilgisellik ölçütünü karşılaması alıcısı için yeni ve beklenmedik bilgiler taşımasını gerektirir. Yeni bilgileri barındırmayan metinlerin metinselliği azdır ya da hiç yoktur. "*Okulda öğretmen, öğrenciler ve müdür bulunur. Öğretmenler öğretmenler odasında, öğrenciler sınıflarda, müdür müdür odasında oturur,"* tümcesinin bilgiselliği ve metinsellik özelliği olmadığı açıktır.

Metinlerarasılık: Hiç bir metin tek başına bir anlam taşımaz; diğer metinlerle kurduğu açık ya da gizli ilişkilere göre bir anlam ya da değer kazanır. Her üretilen metin kendinden önce üretilmiş metinlerin biçemlerinden, izleklerinden etkilenir ve onlarla etkileşim içindedir. Melikoğlu (2004:74) Bakhtin'den yaptığı alıntısıyla onun metinlerarasılık kuramının yolunu nasıl açtığını açıklamıştır: "konuşan bir toplumun üyesi bir sözcükle karşılaştığında, bu sözcük konuşan kişinin bağlamına başkalarının yorumlarıyla yoğrulmuş olarak, başka bir bağlamdan çıkıp da girer. Bu kişinin düşüncesi sözkonusu sözcüğü başka bir düşünceyle yüklü olarak bulur." Günay da (2003:189) Julia Kristeva'nın bu konudaki düşüncelerini şöyle aktarmıştır: "Her metin alıntılardan oluşan bir mozaiktir; her metin, bir başka metnin dönüştürülmesi ve bir başka metnin kendi içinde eritilmesidir." Metinlerarasılık, bir metnin bir kişi tarafından üretimi ya da alımlanmasının onun diğer metinler üzerindeki bilgilerine bağlı olduğunu gösteren bir terimdir (Beaugrande ve Dressler, 1988:182) Katılımcının başarısı diğer metinlerle açık ya da gizli kurduğu ilişkilere bağlıdır. İletişimde zaman yelpazesi ve daha önce karşılaşılan metinler ile üretilen ya da alımlanan metinler arasındaki ilişkiler ne kadar büyürse iletişim ortamı da o kadar genişler. Aynı zamanda belli iletişimsel amaçlar için belli yapı özellikleri taşıyan metin türleri kullanımı ve geliştirilmesi de bu ortamı zenginleştirir. Metinlerarası bir karşılaştırma ile metin türlerinin yapısal ve anlamsal özelliklerini içselleştiren metin kullanıcısı farklı metin türlerinde farklı dilbilimsel yapıları bulmayı bekler ve bunları arar.

Metinlerde metinlerarası ilişkiler diğer metinlerden yapılan alıntılar, diğer metinlere yapılan göndermeler, kültürel öğeler ve karşılıklı konuşmalarda da önceki sözlere yönelik hatırlatmalar kullanılarak sağlanır. Örneğin; "*Senin aşkından Mecnun'a döndüm*," tümcesinde duyguların derinliğini anlatmak için '*Leyla ile Mecnun'* metni ile metinlerarası bir ilişki kurulmuştur. Ancak bazen çok iyi bilinen eserlerden, konuşmalardan alıntı ya da bunlara gönderme yapmak metin ortamını zenginleştireceğine daraltır ve bu aynı zamanda metinlerin bilgisellik ölçütüyle de ters düşecektir. Bu nedenle bu tür ilişkiler kurulurken diğer metin oluşturma ölçütleri de dikkate alınmalıdır.

Beaugrande ve Dressler (A.e.,s.11) yukarıda açıklanmaya çalışılan yedi ölçütü **'*Kurucu İlkeler*** (constitutive principles)**'** olarak değerlendirirler ve metinsel iletişimi tanımlayan bu ölçütlerin yanında onları kontrol eden **'*Düzenleyici İlkeler*** *(regulative priciples)***'** de olması gerektiğine savunurlar. Beaugrande ve Dressler'in belirlediği düzenleyici ilkeler de şunlardır:

> 1. *Yeterlilik* (efficiency): Katılımcıların en az çaba harcayarak metni iletişimde kullanmalarıyla ilgilidir.
> 2. Etkililik (effectiveness)**:** Bir amaca ulaşmada metnin güçlü bir etki bırakması ve istenen olanakları yaratmasıyla ilgilidir.
> 3. *Uygunluk* (appropriateness)**:** Metinsellik ölçütlerinin karşılanması ve metnin kuruluşu arasındaki uyum ile ilgilidir. (Beaugrande ve Dressler, 1988:11)

Bu bakış açısıyla değerlendirildiğinde, bir sözcenin tümce olma-olmama, metin olma-olmama ölçütlerinden çok yetkin, etkin ve uygun olma-olmama koşullarını yerine getirip getiremediği araştırılmaktadır.

Beaugrande ve Dressler'in (A.e.) belirledikleri metin oluşturma ölçütleri ile metin yapısı arasında ilişki kuran görüşler de vardır. Demircan (1990:96), Dijk'ten yaptığı alıntısında, herhangi bir metinle ilgili evrensel söylem yapıları ya da soyut anlamlama yapıları *(macro- structures)* ile bunların metin içindeki tümcelere yansıyan (adıllar, bağlayıcılar vb.) mikro-yapılar bulunduğunu söyleyerek metnin çok katmanlı bir yapı sergilediğini vurgulamıştır. Günay (2003:52-191) da, metin yapısında yer alan katmanları metin oluşturma ölçütleri ile şu şekilde eşleştirmiş ve metnin yapısını üçe ayırmıştır: Metnin dilsel yapısını oluşturan bağlaşıklık ölçütünü

içeren ***'küçük yapı'***, tutarlılık, niyetlilik, bilgilendiricilik, kabul edilirlik, gibi ölçütleri içeren ***'büyük yapı'*** ve metinlerarasılık ölçütünü ve metin türlerini içeren ***'üstyapı'.***

Şenöz-Ayata'nın da (2003:25), Dimter'den yaptığı alıntısıyla belirttiği gibi, "bir dilsel yapının, metin olabilmesi için metinsellik ölçütlerini yerine getirmesinin yanı sıra belli bir metin türüne ait olması gerekir." Üretilen her metin belli bir metin türünün örneği niteliğindedir ve o metin türüne özgü kavram ve dilsel/dilbilgisel yapıları içerir. Bu nedenle dilsel öğelerin bir metin oluşturabilmeleri için metin oluşturma ölçütlerinin yanı sıra belli bir iletişimsel amacı gerçekleştirmeye yönelik belli bir metin türünün yapısal, anlamsal ve işlevsel özelliklerini de taşıması gerekmektedir. Kısaca, metin oluşturma ölçütlerine 'bir metin türü örneği olma' ölçütünün de eklenmesi pek yanlış olmayacaktır.

2. METİN TÜRÜ BELİRLEYİCİ ÖLÇÜTLER

Dillerin türsel sınıflandırılması, dil soyut bir olgu olduğundan soyut sistemlere dayalıdır, metinlerin türsel sınıflandırılmalarında ise bu soyut sistem içinden seçilen somut, gerçek sistemlerle çalışılır. Metinlerin bu tür sınıflandırılmaları da söylem ve söylem durumlarının türsel sınıflandırılmaları ile koşutluk ilişkisi içindedir (Beaugrande ve Dressler, 1988:183). Diğer bir deyişle, iletişime katılan kişiler, oluşturdukları metnin söylem durumuna uygunluğunu değerlendirmeden metinsellik ölçütünün gereklerini belirleyemezler. Örneğin; konuşmalarda bağlaşıklık ve bağdaşıklık ölçütleri göz ardı edilebiliyorken bu ölçütler bilimsel metinlerin olmazsa olmazıdır.

Tür, Paltridge'in (2001:10) *The Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics'*ten aktardığı anlamıyla "bir söylem toplumu[1] tarafından aynı tür kabul edilen belli bir olaylar sınıfı" olarak tanımlanmakta, Swales de (1999:43), Campbell ve Jamieson'ın 'tür' kavramını "grubun bütün üyelerinde tekrarlanan yapıların oluşturduğu bir bütün tarafından bir araya getirilen bir eylemler grubu" olarak tanımladıklarını söylemektedir. Şenöz-Ayata (2003:27) bu tanımı, "Metin türleri bir toplumun tarihsel süreç içinde doğan çeşitli bildirişimsel gereksinimlerini karşılamak üzere oluşturulmuş, çeşitli sosyo-kültürel faktörler tarafından belirlenen işlevsel ve yapısal özellikler taşıyan metin oluşturma örnekleridir" diyerek genişletmiştir.

Metin türlerini ve özelliklerini kesin çizgilerle ayırmak olası olmayabilir; sunuş şekline bağlı olarak bile bir tür diğerine dönüşebilir. İletişim durumlarının çok çeşitli olması gerçeği de kesin sınıflamalar yapmayı zorlaştırmaktadır. Bir dildeki metinlerin dilbilimsel yönden hangi ölçütlerle tanımlanabileceği ve hangi metin türleri sınıfına sokulabileceği konusunda tam bir uzlaşmaya varılamadığı gibi metin

[1] Söylem toplumunun özelliklerini Swales (1999:24-27) şöyle maddelendirmiştir: 1. Bir söylem toplumu bütün bireylerce kabul edilmiş ortak toplumsal amaçlara sahiptir. 2. Söylem toplumunun üyeleri arasında karşılıklı iletişim vardır. 3.Bir söylem toplumu bilgi ve dönüt almak için katılımda bulunur. 4. Bir söylem toplumu amaçlarını gerçekleştirmek için iletişimde bir ya da daha fazla türü kullanır ve bunlara sahiptir. 5. Bir söylem toplumu türlerin yanı sıra belli söz varlığına da sahiptir. 6. Bir söylem toplumu her zaman uygulama için yeterli sayıda üyeye sahiptir.

türlerinin de henüz kesin sınırlarla birbirinden ayrılamadığı söylenebilir. Bu konuda üzerinde anlaşılan noktalar ise şunlardır:

> "Sözgelişi, metnin birliğinin betimlenmesinde, metin dışına da taşılması zorunluluğu, uygulamada genellikle iki önemli noktanın göz önüne alınmasına yol açar. Bunların birincisi, eldeki metnin hangi metinler öbeğine sokulabileceği, ikincisi de metinsel-durum, başka bir deyimle, metnin iletişim bağlamıdır. Birincisi, okurun, metnin alımlayıcısı olarak, nasıl bir tutumla, hangi beklentiyle metne yaklaşacağını belirler. Sözgelişi, gazetedeki ayrıntılı bir futbol maçı haberi ile bir futbol maçını konu alan yazınsal öyküye aynı beklentiyle yaklaşmaz okur. İkincisi ise, metnin ne zaman hangi durumda, hangi söylem geleneği içinde yazıldığı, göndericisi ile alıcısının niteliği, metinle kimin kime, neyi nasıl ilettiğidir.(Göktürk,1980:36)"

Bu bilgiler ışığı altında okur, belli bir iletişim konumuna koşullandırılır. Üstelik metin türü belli olmadığı sürece metnin iletişim bağlamı, diğer bir deyişle metinsel-durum belirlenemeyeceği gibi metinsel-durum betimlenmeden bir metnin türü de belirlenemez.

Aynı şekilde, Dijk da, iletişim bağlamına göre söylem türlerini kullanırken dikkate alınması gereken özellikleri şu maddelerle özetlemiştir:

A. Bağlam
   1. Metin hangi kültürde kullanılmaktadır?
   2. Metin hangi tarihsel dönem içindedir?
   3. Hangi sosyal durum için kullanılmakta ve kullanılabilmektedir?
   4. Hangi kategorideki konuşucu metni üretmiş olabilir?
   5. Hangi kategorideki dinleyiciye ya da topluma hitap edilir?
   6. Konuşucu ya da yazarın amacı, niyeti ve ilgileri nedir?

B. Dilbilgisel yapılar
   1. Metin standart dilde mi, yerel bir ağızda mı ya da sosyal özellikler taşıyor mu?
   2. Sesletim ve sözdizimi standart dilin mi yoksa bir ağzın normları içinde mi?
   3. Dilbilgisinden ne tür sapmalar var, eğer varsa?
   4. Tümceler arasında anlambilimsel bağlantılar nelerdir?
   5. Başka hangi bağdaşıklık ilişkileri gösterilmiştir?
   6. Metnin izleği, ana konuları ve metnin içindeki genel düşünceler nelerdir? Ve bunlar hangi başlıklar altında, hangi söz ve tümcelerle açıklanmıştır?
   7. Hangi sözeylemler gerçekleştirilmiştir?
   8. Genel bir sözeylem gerçekleştirilmekte midir?

C. Diğer söylem yapıları
   1. Metin, anlatıcı ya da kanıtlayıcı gibi ne tür ana yapıyı barındırıyor ve bu yapı nasıl düzenlenip belirleniyor?
   2. Ne tür biçembilimsel yapılar metni karakterize ediyor? Sesletim, sözcük seçimi, sözdizimsel uzunluk, tümcelerin güçlük derecesi, anlambilimsel anlam, bütünlük vb.
   3. Ne tür sözbilimsel uygulamalar kullanılmıştır? Biçimbilimsel sesbilime

ait uygulamalar, sözdizimsel ya da anlambilimsel uygulamalar olan yineleme, eksilti, değiştirim [uyak (rhyme), ses yinelemesi (alliteration), eğretileme (metaphor), abartma (exaggeration), yineleme(repitition) vb.]

D. Etkileşimsel özellikler
   1. Kim kiminle konuşuyor?
   2. Kim konuşma sırasını alıyor, veriyor ya da konuşmayı sürdürüyor?
   3. Amacına ulaşmak için konuşmacı tarafından hangi stratejiler uygulanıyor?
   4. Konuşucunun yardım etme, karşı çıkma gibi sözeylemleriyle hangi sosyal eylemler ifade ediliyor?
   5. Sözcelerde ve etkileşimlerde ne tür rol ve statü farklılıkları gösteriliyor?

E. Sunuş Başarısı
   1. Yazı ya da ses özellikleri nelerdir (Sesin şiddeti, yüksekliği, sıcaklığı vb.)?
   2. Ne tür mimikler, baş hareketleri ve yakınlık konuşucu ya da dinleyiciyi karakterize eder?
   3. Metin dışı (paratextual) özellikler olarak gerçekleştirilen diğer eylemler (gülme, kızgın ya da yatışmış görünme ve diğerleri) nelerdir?

(Dijk, 1981:1-26)

Swales ise, bir türün oluşması ve ayırt edici özelliklerinin belirlenmesinde göz önünde tutulması gereken olguları üç madde altında toplamıştır:

A. *Metnin üretilmesine yol açan ortak iletişimsel amaç:* Bir türün oluşumu metnin üretilmesine yol açan belli bir iletişimsel amacın bulunmasını gerektirmektedir. Sözgelimi 'mektup' kendi başına bir tür sayılmazken, 'başvuru mektubu' vb. gibi iletişimsel amaçları belli olan mektuplar bir tür oluşturabilir.
B. *Ortak içerik, biçem ve ortak işlevsel yapılar:* Sözcük seçimi, sözdizimsel yapılar gibi biçimsel öğelerin ve / ya da söylemi oluşturan işlevsel yapıların paylaşılması koşuludur.
C. *Hedef alınan söylem topluluğu:* Yukarıdaki maddelerde belirtilen olguların paylaşıldığı bir söylem/konuşma topluluğunun bulunması gerekmektedir. (Swales, 1999:25)

Uzun-Subaşı, metin türleri arasındaki farklılıkların Douglas Biber tarafından şu gibi dilsel ayrılıklara dayandırılarak betimlendiğini belirtmektedir:

- *Kullanılan eylemlerdeki ayrılıklar*: Örneğin bir sorgulayıcı bilimsel yazıda sevmek ya da nefret etmek gibi duyuşsal eylemler kullanılmaz. Bu tür eylemler öznel bakış açısını belirginleştirir. Bu nedenle, bu tür eylemler sorgulayıcı bilimsel yazının iletişimsel amaçlarına uygun değildir. Buna karşın, kurgusal anlatılarda, bu tür eylemlerle sıkça karşılaşılır.
- *Kullanılan dilbilgisel zamandaki ve görünüş değerlerindeki ayrılıklar:* Örneğin, kurgusal anlatılarda eylemler çoğu zaman bitmişlik gösterir. Geçmiş gönderimleri taşır. Ancak, bu durum tanıtmalar, öğretici bilimsel yazılar, kurallar gibi bilimsel ya da öğretici açıklama metinlerinde kullanılmayan bir dilsel görünümdür.
- *Kullanılan eylem çatılarındaki ayrılıklar:* Örneğin, sorgulayıcı bilimsel yazılarda edilgen çatılı eylemler çok sık kullanılır, ancak bir kurgusal anlatıda etken çatılı eylemlerin kullanımı sıktır.
- *Kullanılan sıfatlardaki başkalıklar:* Örneğin, güzel/çirkin ya da değerli/değersiz gibi duygu değeri taşıyan sözlüksel sıfatlar yakın bir arkadaşa yazılan mektupta

kullanılabilirken, resmi belgelerde kullanılmaz. Bu tür belgelerde sıfatlar; gözlenen durum, araştırılan olaylar gibi örneklerde altı çizili olarak işaretlenerek karşımıza çıkar. (Uzun-Subaşı, 2003a:35-36)

Çubukçu da Swales, Bhatia ve Paltridge'in çalışmaları ışığında tür kavramının temel özelliklerini aşağıdaki maddelerle özetlemiştir:

1.Tür bir iletişimsel olgudur.
2.Bir söylem toplumu tarafından paylaşılan ortak amaçlar içerir.
3.Türler kendi içlerinde alt özellikler yönünden farklılıklar göstererek alt türler oluşturabilirler.
4.Toplumlar tarafından biçimlendirilen türler, bu toplumlarla ilgili önemli bilgi ve öngörü kaynaklarıdır.
5.Türler, kimi evrensel özellikler taşımakla birlikte, kültürlere özgü farklılıklar gösterirler.
6.Türler zaman içerisinde değişime uğrayabilirler ya da bütünüyle yok olabilirler, bütünüyle yeni türlerin de ortaya çıkabileceği gibi. (Çubukçu, 2006:116)

Yapılan bu çalışmalar sonucu bir metnin belli bir tür altına konulabilmesi için aşağıdaki koşulları karşılaması gerekmektedir:

- Metnin iletişimsel amacının o tür metin sınıfının iletişimsel amaçlarıyla örtüşmesi,
- Sözcük dağarcığı ve kavramlarının uzlaşması,
- Sözdizimsel yapıların benzerlik göstermesi,
- Aynı söylem alanını paylaşmaları.

Bu bağlamda, "metin türleri dilbilimi tartışma, mektup, görüşme, reklam, reçete, radyo-televizyon haberi, dilekçe, telgraf, hava raporu, gazete haberi gibi gündelik metinlerle estetik, yazınsal anlatı türünden kurmaca nitelikli ya da dinsel, bilimsel türden kullanmalık metinlerin her birinde, o metnin kendisinden öte taşan birtakım yerleşik örgütlenme öğelerinin bulunduğunu varsayar" (Göktürk, 1980:35) . Çubukçu, (2006:118) Hasan'ın, Olası Türsel Yapılanmalar Kuramı*(Theory of Generic Structure Potential)*'nda türe özgü iletişimsel amaç değişmemek koşuluyla, bir türün kurulmasında farklı yapılanma seçenekleri bulunabileceğini belirttiğini ve bunları 'zorunlu' ve 'seçimli' öğeler biçiminde ayırdığını söylemiştir. Zorunlu öğeler bir türün tanımlayıcısı niteliğinde olan ve onun öteki türlerden ayırt edilmesini sağlayan öğelerdir. Seçimli olanlar ise, zorunlu yapıyı bozmadan kullanılabilecek öteki öğelerdir. Metin türleri arasındaki başkalaşmalara zorunlu öğelerdeki farklılıklar yol

açmaktadır. Örneğin; metin türleri tipik başlangıç, gelişme ve sonuç bölümlerini kapsayan farklı şematik ya da üst yapılara da sahiptirler (Paltridge, 2001:11).

Yukarıda yer alan görüşlerin buluştukları ortak noktada metinlerin belli bir türün örneği olma koşullarının gerçekleştirdikleri iletişimsel işlev ve bu işlevin belirlediği yapı özellikleri olduğu görülmüştür. Metinlerin iletişimsel işlevleri metin türünün belirginleştirilmesini ve bu türe özgü dilsel, dilbilgisel ve metinsel yapı öğelerinin kullanılmasını koşullamaktadır.

O zaman, bir metnin türünün saptanması yalnızca yüzeysel yapısındaki dilsel ve dilbilgisel özelliklerinin değil iletişimsel işlevinin belirlenmesine de bağlıdır. O halde, metin türlerinin belirlenmesinde yalnızca metin yapısını ya da metnin işlevini temel alan yaklaşımlar 'metin gerçekliğine' ters düşmekte ve metin sınıflandırılmasında eksikliklere yol açmaktadır. Bu düşünceyle bu çalışmada metin türlerinin yapı ve işlev bağlamında değerlendirilmesi uygun görülmüştür. Bu nedenle çalışmanın bu bölümünde metinlerin iletişim işlevleri irdelenecek, ardından da yapı düzleminde metinlerin küçük ölçekli yapı, büyük ölçekli yapı ve üstyapı öğeleri bağlamında çözümleme ölçütleri belirlenecek ve son olarak da iletişim işlevlerine göre farklı yapı özellikleri gösteren metin türleri sınıflandırılmaya çalışılacaktır.

2.1. İletişim İşlevi

Dil soyut bir bir dizge iken metin gerçekliğin imgesel *(iconic)* bir göstergesi olarak işlev görür. Her metin iletişimsel bir amaç taşır, hatta metnin iletişimsel amacı onun varoluş sebebidir, dahası iletişimsel işlevi olan her dil ögesi metindir. Anlamlandırma sürecinde ilk adım aslında metnin gördüğü işlevi belirleyebilmektir. Çünkü Yağcıoğlu'nun da (1998:50), Lerchner'den aktardığı gibi, "metin dilbilimi metni, iletişimsel bir gösterge" olarak tanımlar.

Çubukçu, Christie&Rothery'den yaptığı aşağıdaki alıntısıyla metinlerin farklı iletişimsel amaçları gerçekleştirmek için farklı yapılarda oluşturulan dilsel örüntüler oldukları görüşünü benimsediğini vurgulamıştır.

> "Bir kültürün üyeleri karmaşık ve sürekli olarak yeniden yapılanmakta olan toplumsal düzen içerisinde, iletileri ve dünyayı belirli yapıları olan dilsel örüntüler yoluyla anlamlandırırlar. Farklı yapıları olan bu dilsel örüntüler, farklı bağlamlarda kullanılan dil yapılarının, dil kullanımlarının örnekleri olan farklı metin türleridir." (Akt. Çubukcu,2006:116)

Bireyler ancak metinler oluşturarak sosyal yaşamlarında dilsel iletişimi sağlayabildikleri için farklı bağlamlara göre farklı dil ögeleri kullanarak oluşturdukları farklı metin türleri yoluyla dil kullanımını gerçekleştirebilirler. Her metin türü de, kullanıldığı iletişimsel bağlama koşut olarak bir amaç, biçem ve içeriğe sahiptir. Kısaca; çeşitli iletişimsel işlevler taşıyan metin türlerinin yaşamın somutlaşmış şekilleri olduğu söylenebilir.

Swales'in de metin türünü tanımlarken iletişim işlevini vurguladığı aşağıda yaptığı saptamalardan anlaşılmaktadır.

1. Tür, iletişimsel olaylardan oluşan bir sınıftır.
2. Bir grup iletişimsel olayı türe dönüştüren temel kriter, ortak olan iletişimsel amaçlardır. Türler, hedeflere ulaşmak için kullanılan iletişimsel araçlardır.
3. Bir türün örnekleri, temel örneğe (prototip) göre çeşitlilik gösterebilirler. İletişimsel amaç bir türü belirleyen en ayrıcılıklı özellik iken düzen, yapı, alıcının beklentileri gibi özellikler belli bir türün temel örneğini hangi düzeyde temsil ettiğini belirleyen özelliklerdir.
4. Bir türün iletişimsel amaçlarının arka planında yer alan mantıksal yapı, içerik, düzenleme ve bulunduğu yer türe bazı kısıtlamalar getirir. Örneğin iyi haber veren bir mektup ile bilginin sevinçle karşılanacağı bilinir, son engeller ortadan kaldırılır, 'iletişimin devam edeceğine dair' bir yargı vardır. Kötü haber veren bir mektubun hoşnutsuzluk yaratacağı ve 'iletişimin sona erdiği' yargısını taşıdığı bilinir; bu nedenle daha çok edilgen yapının kullanıldığı nesnel bir bakış açısı kullanılır, yazar oldukça gizli kalmaya çalışır. Böylece sözlüksel, sözdizimsel ve yapısal kısıtlamalar olacaktır.
5. Bir söylem topluluğunun türleri adlandırma sistemi önemli bir sezgisel kaynaktır. Belli bir türü en çok tanıyan ve profesyonel olarak bu türün içinde bulunan bireyler, tekrarlanan sözdizimsel eylemlerin yer aldığı iletişimsel olaylara tür adı verirler. (Swales, 1996: 45-58)

Swales (1996:58) bu yargıları değerlendirdikten sonra metin türünü kısaca; "Metin türleri amaçları, biçemleri ve içerikleri bir söylem topluluğunca paylaşılan iletişimsel yapılardır", diyerek tanımlamıştır.

Metin türleri farklı iletişimsel amaçlara hizmet eder. Bu nedenle metin türleri, işlevsellik bağlamında değerlendirilmelidir. Dile dayalı iletişimin temel birimi 'metin' olduğu için her metin türünde dilin farklı bir işlevi gerçekleştirilir. Metin

türlerinin işlevlerini sorgulamak gerçekte dilin işlevlerini araştırmaktır, çünkü dilin temel işlevleri metin türlerini belirlemektedir. Bulut da (1994), "Metin türlerinin, dil işlevleri ve metin biçimleri-işlevleriyle tanımlandığını görürüz," diyerek bu düşünceyi benimsemiştir. Sağlıklı, başarılı ve düzenli bir yaşantı sürdürebilmek için dil, değişik iletişim amaçlarıyla yazılı ve sözlü olarak kullanılır. Ancak, kurulan tümceler, seçilen sözcükler kullanıldıkları yere, diğer bir deyişle, bağlama göre anlam kazanırlar ve Kılıç'ın (2002:31) Jakobson'dan aktardığı gibi, "Anlamı olmayan söz, söz değildir". Bu açıdan değerlendirilecek olursa, iletişimde bulunurken hangi sözcüklerin, yapıların ve hatta söz sanatlarının kullanılacağı iletişimin amacı doğrultusunda belirlenir. Buna bağlı olarak da kullanılan sözcükler, tümce yapıları ve diğer farklı dil kullanımları üretilen metin türünü belirleyecektir. Dil, kullanıldığı an, hedeflenen iletişimsel amaçların gerçekleşmesini sağlayacak belirli işlevler yüklenir ve dil kullanımı ile dilin işlevleri birbirleriyle örtüşen kavramlar sayılır. Dilin kullanımının, kendi içinde anlam bütünlüğü ve tutarlılığı onun işlevselliğidir (Kılıç, 2002:40).

Bununla birlikte, bir metin, dilin yalnızca bir işlevini örneklemez; bir metinde dilin birçok işleviyle karşılaşmak olası ise de her metin türünde belli bir işlev ağır basmaktadır. Dilbilimciler, budunbilimciler, ruhbilimciler kendi alanlarıyla bağlantılı olarak metin türlerinin belirlenmesinde payı olan dilin temel işlevleri ve dolayısıyla da bu işlevlerin gerçekleştirildiği metin türleri açısından çeşitli sınıflandırmalar yapmışlardır.

Metindilbilim açısından dilin işlevleriyle ilgili ilk görüş 1923'de *The Meaning of Meaning (Anlamın Anlamı)* adlı yapıtlarıyla C.K. Ogden ve I.A. Richard tarafından ortaya atılmıştır. Hem dilbilim hem de yazın eleştirisi alanında etkili olan bu görüşe göre aşağıda Göktürk'ün (1986:21) Ogden ve Richards'tan aktardığı gibi dilin beş temel işlevi vardır.

1. Belli bir anlama yapılan göndermenin simgeleştirilmesi.
2. Dinleyiciye yönelik tutumun açığa vurulması.
3. Göndergeye yönelik tutumun açığa vurulması.
4.Amaçlanan etkinin uyandırılması.
5.Anlama yapılan göndermenin desteklenmesi. (Göktürk,1986:21)

Bu işlevlerden birincisi nesnel bir anlamın dilsel simgelerle betimlenmesi olarak kabul edilen ve daha çok bilimsel nitelikli metinlerin oluşturulduğu 'simgesel kullanım', diğer dört işlev ise 'duygusal' ya da 'uyarıcı kullanım' olarak sınıflandırılmaktadır.

Alman felsefeci ve ruhbilimci Karl Bühler ise 1934 yılında *Die Sprachtheorie (Dil Kuramı)* adlı yapıtında dili insanların iletişim için kullandığı bir alet *(Organon)* olarak tanımlarken Plato'nun ilk yapıtlarından *Cratylus*[2]*'* a gönderimde bulunmakta ve o yapıtta sloganlaşan 'İletişim eylemdir' düşüncesi tekrar ortaya çıkmaktadır. Bühler'in 'Organon Modeli'nin son yıllardaki söylem ve metin çalışmalarındaki dil yaklaşımları üzerine önemli bir etkisi vardır. Bühler'e göre bir 'ses'in dilsel bir gösterge olabilmesi için sesi konuşucu/yazar (gönderici), dinleyici/okur(alıcı) ve göndergeye[3] bağlayan üç boyutlu bir ilişkinin oluşması gerekmektedir. Bu üç uçlu ilişkiye koşut olarak her dilsel göstergenin aynı anda işleyen üç işlevi olmalıdır:

> 1. Bir gösterge olaylara ve nesnelere gönderimde bulunduğu için bir '***simge'***dir *(symbol)*.
> 2. Bir gösterge göndericinin kadın mı erkek mi ya da sözcenin amacının ne olduğu gibi bilgileri sağlayan bir '***belirti***' *(symptom)* olarak işlev görmelidir.
> 3. Bir gösterge alıcı tarafından yorumlanacağı ve söylenenlere tepki verileceği için bir '***belirtke'*** *(signal)* görevi görmelidir. (Renkema, 2004:11)

Birinci işlev tıpkı Ogden ve Richards'ın birinci işlevinde olduğu gibi gerçek dünyadaki nesnel durumlar ve bunlar arasındaki ilişkilerin '***betimlenmesi***' ile ilgilidir. İkinci işlev ise iletinin göndericisiyle, onun duygu ve düşüncelerinin dışavurumu olan *'**anlatım'*** işlevidir. İletinin alıcısına yönelik olan üçüncü işlevi ise alıcısını bir edime, davranışa sürükleyen ya da bir tepki vermesini isteyen '***seslenme (çağrı)'*** işlevidir. Göktürk'e göre (1986:23), J. L. Austin ile J.R. Searl de söz-eylem kuramında sözün 'salt dilsel *(locutionary)*, edimsel *(illocutionary)* ve etkisel *(perlocutionary)*' ayrımlarını yaparlarken Bühler'in bu üç ana işlev sıralaması ile koşutluk sağlamaktadırlar.

[2] M.Ö. 390 yılında dilin doğuşu üzerine kurgulanmış bir diyalogtur. Konuşmayı bir eylem türü, sözcükleri de eylemin gerçekleştirildiği araç olarak tanımlamaktadır.
[3] Birgöstergenin belirttiği gerçek ya da düşsel nesne ya da varlık. (Vardar,2002:104)

Bühler'in belirlediği dilin üç işlevinden esinlenen Roman Jakobson, dilin işlevlerini Bühler'in belirlediği işlevlerin ağır bastığı toplam altı başlık altında toplamıştır: Betimleme işlevi (gönderge), anlatım işlevi (coşku), çağrı işlevi, ilişkisel işlev, üst-dilsel işlev, yazınsal (şiirsel) işlev (Vardar, 1982:45; Göktürk, 1986:23; Kılıç, 2002:31-32, Renkama, 2004:60). Dilin işlevleri, Jakobson'ın dilsel iletişimin gerçekleşmesi için gerekli olan öğeleri içeren iletişim modeline göre şöyle belirtilebilir:

	1. bağlam (göndergesel)	
2.gönderici (anlatım)	4. ileti (yazınsal)	3. alıcı (çağrı)
	5. kanal (ilişkisel)	
	6. kod (üstdilsel)	

Çizelge 2: Jakobson'ın iletişim modeline göre dilin işlevleri (Renkema, 2004:60)

Dilsel iletişimde 'gönderici' tarafından 'alıcı'ya bir 'ileti' gönderilir. Bu iletinin anlaşılabilmesi için iki kişinin aynı 'gönderge'yi paylaşmaları gerekir. İleti dilsel göstergelerle 'kod'lanır. Bu ileti alışverişi gönderici ve alıcının bakış, ses, yazı ya da mimik gibi 'kanal'larla bağlantı kurmalarıyla gerçekleşir. Bu arada Jakobson ilk kez dildışı dünyayı, kendi deyimiyle 'bağlam'ı iletişimin temel etkeni olarak açıklamıştır. İletişimde bu altı öğeden biri ya da diğeri ağır basabilir ve iletişimin anlamı egemen öğeye göre değişir. Böylece, farklı dilsel işlevler ortaya çıkarken egemen öğeleri yapısında bulundurarak bu işlevleri gerçekleştiren metin türleri de oluşmuş olur.

İngiliz dilbilimci M. A. K. Halliday'e göre dilin dış ya da iç dünya ile ilgili bilgileri aktardığı 'düşünsel (kavramsal)', toplumdaki iletişim konumlarını düzenlediği 'kişilerarası' ve dil öğelerinin eklemlenmesini sağladığı 'metinsel' işlevleri vardır (Göktürk, 1986:24). Lyons'a göre 'betimleyici' (bilgi vermek, bilgi edinmek ve almak), 'anlatımsal' (düşünsel tutumu açıklamak ve öğrenmek, duygusal eğilimi açıklamak ve öğrenmek, ahlaki tutumu açıklamak ve öğrenmek, önyargıları,

beklentileri açıklamak ve öğrenmek) ve 'toplumsal' (seslenmeler, selamlaşmalar, vedalaşmalar, davetler vb.) işlevleri vardır. Budunbilimsel olarak Malinowski dilin 'edimsel' ve 'törensel' işlevleri olduğunu belirtmiş, Brittton da 'belgesel', 'yazınsal', 'anlatım' işlevlerine işaret etmiştir (Kılıç, 2002:32).

Brown ve Yule'e göre (1983:1-4) dilin iki işlevi vardır: Birincisi daha çok dilbilimcilerin ve dil felsefesicilerinin araştırdığı, alıcının bilgiye ilişkin ayrıntıları eksiksiz ve doğru biçimde almasını sağlayan 'aktarımsal' işlevidir. Örneğin; bir doktorun bir hemşireye hastaya ilacı nasıl vereceğini aktarışı gibi bir kullanım bu işlevi yansıtabilir. Diğeri ise, sosyolog ve toplumdilbilimcilerin ilgi alanına giren toplumsal ilişkileri kurma ve koruma amacıyla dilin kullanılması, yani, dilin 'etkileşimsel' işlevidir. Bu kullanımda konuşma sırası, sıra alma, konuşucuların rollerini belirleyen sınırlar, söz açma ve sözü kapatma biçimleri gibi konuşma eylemi içinde yer alan toplumsal uzlaşmalar ön plana çıkar. Genelde, yazılı düzlemde dilin aktarımsal, sözlü düzlemde ise etkileşimsel işlevi etkendir.

Bütün bu çalışmalar sonucu dilin temelde iki işlevi olduğu söylenebilmektedir. Birinci işlev ile nesnel bilgi içerikleri dile getirilir, ikinci işlev ise daha öznel duygusal-anlatımsal bir nitelik taşımaktadır. Bu çalışmada, metinlerin temel iletişim işlevleri Bühler'in Organon Modeli'nde tanımlanan dilin temel üç işlevi bağlamında simge olarak kullanıldığı '***betimleme'***, göndericiyle ilgili belirti olarak kullanıldığı '***anlatı'*** ve alıcıyı belli bir davranışa ya da düşünceye sürükleyen '***çağrı'*** işlevi olarak üç başlık altında incelenecektir. Bu iletişim işlevleri de sırasıyla bilgilendirici (informative), anlatısal *(narrative)* ve kanıtlayıcı *(argumentative)* ya da işlemsel *(operative)* metin türleri ile somutlanmaktadır (Renkama, 2004:59). Göktürk'e göre (1986:29) "Bu üç temel dilsel işlevden yola çıkılarak geliştirilmiş metin ana-türleri görüşünün bütün diller için geçerlilik taşıdığı apaçıktır."

2.1.1.Betimleme İşlevi

Dilin 'simge' işlevi baskın ise odak noktası nesne, yani göndergedir. Böylece durağan durumsal görünümler hakkında bilgi verme amacıyla gerçekliğe gönderim

yapıldığında, yani gerçek bilgiler aktarıldığında dilin betimleme işlevi gerçekleştirilir. Bu işlev ile dış dünya 'temsil' edilir. Dinleyiciyi bir konuda bilgilendirmeyi ya da bir düşünceyi iletmeyi amaçlayan bildirme tümceleri ile bu işlevin gerçekleştirilmesi sağlanmaktadır. Betimleme işlevi 'içerik ağırlıklı', resmi, edilgen yapının kullanıldığı, birinci ve ikinci kişi adıllarının kullanımından kaçınıldığı nesnel bakış açısı taşıyan metinler gerektirir. Haber metinleri, ders kitaplarındaki metinler, öğretici yazı, gözlem ya da düşünce yazısı, başvuru metinleri, bilimsel ve teknik inceleme metinleri, yasa, sözleşme, yönetmelik gibi yaşamla ilgili bilgi sunan her tür metin bu işlevi taşımaktadır. Kullanılan sözcükler düz anlamlıdır ve bilgiler maddelendirilebilecek niteliktedir. Bilgi verme açısından iletisi göndericiye yöneliktir.

2.1.2. Anlatım İşlevi

Dil 'belirti' işlevi taşıdığında göndericinin dili yaratıcı bir doğrultuda kullanmasıyla oluşmuş anlatım işlevli metin türleri oluşur. Bu işlevde odak noktası göndericidir; gönderici öznel bir bakış açısıyla düşünceleri, duyguları ve geçmiş deneyimleriyle ilgili bilgi vermektedir. Amaç belli duygular uyandırmak ve duyguları ifade etmektir. Anlatım işlevinin gerçekleştirilmesinde 'biçim ağırlıklı' metinler kullanılır. Neyin anlatıldığından çok nasıl anlatıldığı önemlidir; çünkü yazar/konuşucu dinleyici/okur olan alıcının kendi duygu ve düşüncelerini olduğu gibi ve tam olarak anlatabilmek ve yanlış anlamalara neden olmamak için sözcükleri ve yapıları seçici bir biçimde eler ve kurgular. Bu nedenle bu tür metinlerde nesnel anlam içeriğinden çok ses, sözcük, tümce ve metin düzenindeki dilsel biçim özellikleri önemlidir. Niteleme sıfatları, eğretilemeler, çağrışımlar ve farklı tümce yapıları kullanılır. Göktürk anlatı işlevi taşıyan metinler için aşağıdaki açıklamayı yapmıştır:

> "Bu tür metinde dil, özgün bir düzenlenişle, içeriğini ya da göndergesini kendisi oluşturur, her zaman dildışı dünyada bir göndergeye yönelik olmak zorunda değildir. Metnin böylesi, dil aracıyla, daha hiç bulgulanmamış, adlandırılmamış türden yaşantıları da çağrışımsal bir anlam örgüsüyle okura iletmeyi amaçlar. Bu bakımdan, dünya yaşantımızı zenginleştirici metinler de denebilir bunlara." (Göktürk, 1986:27)

Anlatım işlevin gerçekleştiği metin örnekleri roman, şiir ve biyografi gibi metinlerdir.

2.1.3. Çağrı İşlevi

Dilin 'belirtke' olarak kullanımı söz konusu ise odak noktası alıcıdır, çünkü ileti alıcı tarafından iletinin yorumlanmasını sağlayacak ya da alıcının bu iletiye karşı tepki göstermesine yol açacak belirtkeler içerir. Amaç, alıcıyı belli bir davranışa yöneltmektir. Bu nedenle dolaylı ya da dolaysız olarak alıcıya göndermede bulunulur. Dil alıcıyı yönlendirmek, yönetmek ve etkilemek amacıyla kullanılır. Bu işlev haber verme ve iletişim kurma ortamı sağlayan 'çağrı ağırlıklı' metinlerle gerçekleştirilir. Bu işlevin gerçekleştirildiği metinlerde emir ve rica kipleri, birinci ve özellikle ikinci kişi adılları yer almaktadır. Okuru harekete geçirme ve davranışını değiştirme amacı taşıdığı için reklâm, propaganda, vaaz, seçim konuşması gibi metin türlerinde yer alan kanıtlayıcı ve işlemsel söylemler gerektirir.

2.2. Yapı

Çağdaş dilbilim çalışmalarının sonucu olarak, metnin bir dizi tümcelerden oluşmuş bir bütün olarak alınmasının yanlış bir tutum olabileceği, metnin tamamıyla bir "bağıntılı sözceler" bütünü olduğu ortaya konmuştur. 'Bağıntılı sözceler' kavramını Uzun-Subaşı (2006:696) "yapıca bağdaşık, anlamca tutarlı ve metnin "söylem"i ile uyumlu sözceler" olarak tanımlarken metni oluşturan üç ayrı bağıntılama düzleminden söz ederek metnin yapısını oluşturan katmanları şöyle belirtmektedir:

- Ardışık sözceler arasındaki "dilsel-dilbilgisel" bağıntılar
- *Sözbilimsel* (rhetoric) yapılanmayı sağlayan ve metindeki sözcelerin anlamsal bir bütünlük içinde algılanmasını düzenleyen "mantıksal" bağıntılar
- Metnin kullanım amaçlarıyla uyumunu düzenleyen "söylemsel" bağıntılar (Uzun-Subaşı, 2006:696)

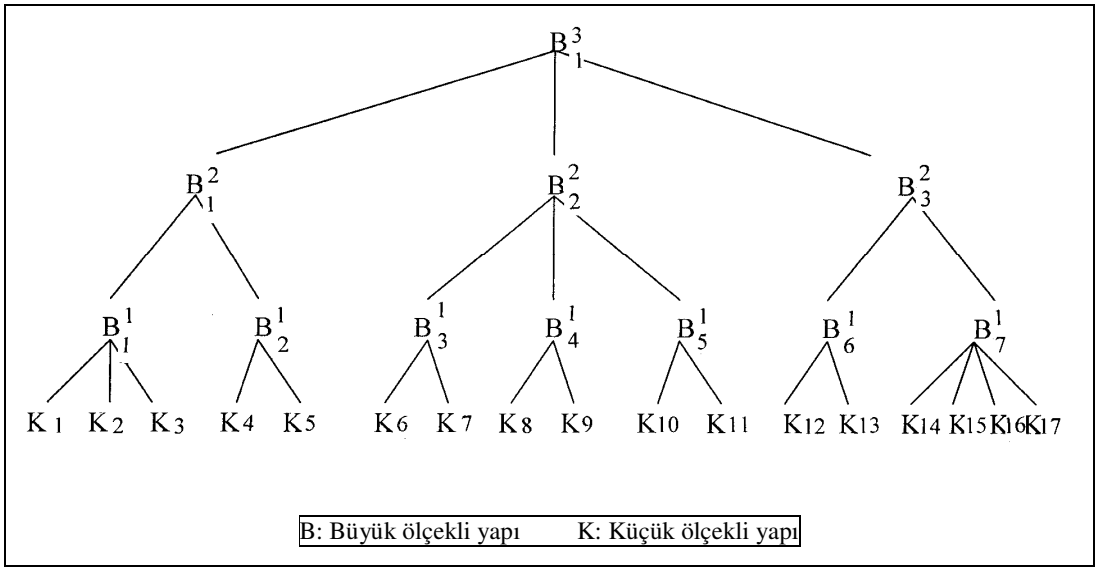
Uzun-Subaşı (2006:696), Dijk'ın (1980) yaptığı çalışmalar bağlamında bu bağıntılama düzlemleriyle metin yapı düzlemleri arasında şöyle koşut ilişkilere varmıştır: "Ardışık sözceler arasındaki "dilsel-dilbilgisel" bağıntıların varlığı, metnin

*küçükölçekli yapı*sına (micro structure), sözbilimsel yapılanmayı sağlayan ve metindeki sözcelerin anlamsal bir bütünlük içinde algılanmasını etkileyen "mantıksal" bağıntıların varlığı, metnin *büyükölçekli yapı*sına (macro structure), metnin kullanım amaçlarıyla uyumunu düzenleyen "söylemsel" bağıntılar ise metnin *üstmetinsel yapısı*na (metatextual structure) işaret etmektedir." Sonuç olarak, Uzun-Subaşı, bu üç farklı ancak ilişkili yapı düzleminin varlığı nedeniyle metnin yapısının çok katmanlı bir yapılanışa sahip olduğunu belirtmiştir.

Metnin alımlanması ya da üretim süreci içinde, ancak bu üç bağıntılama düzeyi gerçekleştirilerek tutarlı ve anlaşılır bir metne ulaşılabilir. Metnin alımlanması süreci, metin ile okur arasındaki bir iletişim sürecidir. Bu iletişimin yetkin ve etkin olması yazarın vermek istediği bilgi ile okurun aldığı bilginin örtüşmesine, diğer bir deyişle metin ile okuyucu arasında eşdeşliğin sağlanmasına bağlıdır. Bunun gerçekleşmesi için de metnin bağdaşık olması gerekmektedir. Metnin bağdaşıklığı hem yerel bağdaşıklık *(local coherence)* hem de genel bağdaşıklık *(global coherence)* düzeylerini içerir. "Yerel bağdaşıklık, ard arda gelen tümcelerle açıklanan önermeler *(propositions)* arasındaki ilişkilerle tanımlanırken, genel bağdaşıklık bir bütün olarak söylemi, ya da söylemin daha geniş bölümlerini şekillendirir ve daha genel bir özellik taşımaktadır" (van Dijk ve Kintsch, 1983:189).

Diğer bir deyişle, metnin anlamlandırılabilmesi için metnin dilbilgisel bağdaşıklığının gerçekleştirildiği mikro düzlemde bağlaşık ve bağdaşık, genel anlamın çıkarıldığı makro düzlemde de bağdaşık yapı özelliklerini taşıması gerekmektedir. Bu bağlamda metin tabanında *(textbase)*, önermelerin oluşturduğu küçük ölçekli yapı ve bu önermelerden büyük ölçekli yapı kuralları ile elde edilen anlamsal birimler olan büyük ölçekli önermelerin bulunduğu büyük ölçekli yapı düzlemlerinden söz edilebilir. Mann ve Thompson tarafından geliştirilen 'Retorik Yapı Çözümlemesi'nin temel varsayımı da, metinlerin sadece bir tümceler dizisi olmadığı, aşamalı biçimde düzenlenmiş ve aralarında bilgisel ve etkileşimsel ilişkiler olan önermeler dizisi olduğudur (Çeltek ve Oktar, 2004:3).Bu görüşe göre metin içindeki önermeler birbirlerine retorik yapılar olarak adlandırılan ilişkiler aracılığıyla bağlıdırlar. Retorik yapıların başka retorik yapıların üzerine yapılandırılmasıyla

metnin bütünlüğü sağlanır. Metin tabanının biçimsel yapısı aşağıdaki gibi şemalaştırılabilir:



Çizelge 3: Metin tabanının biçimsel yapısı (van Dijk ve Kintsch, 1983:191)

Metnin mikro düzlemi kapsamında küçük ölçekli yapıda yer alan başlık, alt başlık, tematik tümce, kavramlar, önermeler, tümceler arasındaki ilişkiler, adıllar ve bağlaçlar yardımıyla metnin büyük ölçekli yapısı oluşturulur. Metnin makro düzlemini oluşturan büyük ölçekli yapı ise, metnin genel anlamını, sözdizimsel düzenini ve metnin en önemli noktalarını ortaya koyan katmanıdır. Okuyucu ya da dinleyici mikro düzlemde yer alan dilsel öğeleri ya da kodlamayı çözümleyerek makro yapıya, yani metnin anlamına ulaşmaya çalışır. Aynı şekilde, "metin üreticisi, her bağıntılama düzleminde "alıcı merkezli" bir tutumla en uygun, en kolay ulaşılabilir "bağıntılama stratejilerini" kullanmakla yükümlüdür (Uzun-Subaşı,2006: 696)."

Metin; üretilmesi ve algılanması sürecinde küçük ölçekli yapılardan büyük ölçekli yapılara ya da bunun tersi yönünde yapılanma sonucunda oluşmuş bir bütündür. Büyük ölçekli yapılar yalnızca metnin ya da söylemin genel yapısını oluşturmazlar, aynı zamanda bazı metin ya da söylem türlerinde 'üstyapı' diye anılan

metnin şematik yapısını oluşturan kategorilerin anlamsal içeriğini oluştururlar. Bu nedenle büyük ölçekli yapı ve üst yapı bilişsel olarak birbirlerini bütünlerler. Bu bağlamda, söylem teorisi için anlamsal büyük ölçekli yapılar ile bütüncül üst yapı arasında ilişkinin kurulması da önemlidir. Örneğin, bir öykünün büyük ölçekli yapısını oluşturan genel içeriği nasıl oluyor da anlatı üst yapısıyla uyum sağlayabiliyor ya da metin türlerine göre büyük ölçekli yapı ve üstyapı arasındaki koşutluk nasıl sağlanabiliyor? Bunun için, söylemi oluşturan büyük ölçekli yapıların, farklı söylem tipleri ve böylece farklılaşan söylem üstyapıları için farklı olup olmadığının araştırılması gerekmektedir. Metnin büyük ölçekli yapısının çıkarılması, diğer bir deyişle metnin çözümlenmesi metnin türü ile ilgili incelemelerle de örtüşmektedir.

Bireylerin, her tür metni üretebilmeleri ve anlayabilmeleri için dil öğrenme süreçlerinde metnin bir bütün olarak bu üç yapısının da ele alındığı, yukarıda sözü edilen bağıntılama düzlemlerini oluşturma stratejilerinin vurgulandığı düzenlemeler ve etkinliklerle karşılaşması gerekmektedir. Bu nedenle, okullarda yapılacak metin çalışmaları düzenlenirken bu nokta göz önünde tutulmalıdır. Öğrencinin her tür metni anlayabilmesini ve üretebilmesini sağlayan metin edincini elde etmesi, bu stratejiler bağlamında üstbilişsel donanımında ilkesel bilgiler edinerek, bu ilke bilgilerini metin üretiminde ve alımlamasında metinsel eylemlere[4] dönüştürebilmesi anlamına gelmektedir.

---

[4] Uzun-Subaşı (2006:697), metinsel eylemleri "Metindeki tüm yapıların kurulmasında işlev yüklenen ve böylece ürün metinleri dilsel-dilbilgisel, mantıksal ve kullanımsal olarak biçimlendiren eylemler" şeklinde tanımlamakta ve özellikle öğrenci metinlerinde karşılaşılacak sorunlar açısından öncelikli değer taşıyanları adlandırarak metin yapılarına göre şöyle sınıflandırmaktadır:

Küçükölçekli yapının kurulmasında işlev yüklenen "metinsel eylem" örnekleri

- Sözce konularını belirginleştirerek metinde konu sürekliliği sağlama
- Metin varlıklarını metne sunma ve varlıkları konusallık rolleri açısından birbirleriyle ilişkilendirme
- Metin varlıkları arasında gönderim ağları kurma
- Sözce konuları arasında "indirgeme" yapma
- Bağlaçları işlevlerine uygun biçimde kullanma
- Sözceler arasında "eşdizimsel örüntüleme" yapma

Büyükölçekli yapının kurulmasında işlev yüklenen "metinsel eylem" örnekleri

2.2.1. Metnin Küçük Ölçekli Yapısı

Metnin bütünsel olarak anlamını çıkarmak için önce dilbilgisel bağlaşıklık ve bağdaşıklık ya da küçük ölçekli yapı düzlemi dikkate alınmalıdır. Diğer bir deyişle, metnin anlamının yüzeysel yapısına dayandırılarak açıklanması ya da belirtilmesi gerekmektedir. Çünkü metnin anlamı küçük ölçekli yapıda yer alan dilsel öğeler ve düzenekler yardımıyla oluşturulur; genel bir deyişle dil anlam oluşturmada bir 'araç' olarak kullanılır. "Anlamsal büyük yapı *(semantic macrostructures)* tematik tümceler ya da sözcükler, bağlaçlar, adıllar vb. öğelerle dolaysız olarak ya da ard arda dizilmiş tümcelerle dolaylı olarak belirtilebilir" (van Dijk ve Kintsch, 1983:194). Bu bağlamda, sözcükler, sözcük grupları, yan tümceler, tümceler ve tümceler arası bağlantılardan oluşan küçük ölçekli yapılar metinde yerel bağdaşıklığı sağlayan ve dolaysız bir şekilde açıklanan yapılarıdır. Metin dilbilgisi sadece ayrık tümcelerin tanımlanmasıyla sınırlandırılamaz; söylem ve konuşmaları bir bütün olarak belirleyen ya da tümce düzeyini aşan yapıların da açıklanması gerekmektedir.

Bu çalışmada metnin küçük ölçekli yapı düzlemini oluşturan dil öğeleri ve düzenekleri belirlenirken Halliday ve Hasan (1976) ve Beaugrande ve Dressler (1988)'in yaptığı çalışmalardan yararlanılmıştır. Küçük ölçekli yapı düzlemi gönderim, değiştirim, eksilti, bağlaçlar, koşutluk, zaman ve görünüş, işlevsel tümce görüngesi ve titremleme düzeneklerinden oluşan ***'dilbilgisel bağlaşıklık'***, yineleme

---

- "Başlıklandırma" gibi alt eylemleri gerçekleştirerek içeriği *çerçeve* (frame) olarak belirginleştirme
- Söylem bloklarını, sözbilimsel yapıları(iddaa, anlatı, sıralama, karşıtlık, karşılaştırma vb.) oluşturma
- Metnin içerebileceği alt metinleri yapılandırma
- Metnin içerebileceği alt metinleri köprüleme
- Metnin içerebileceği eşmetinleri yapılandırma
- Metnin içerebileceği eşmetinleri köprüleme

Üstmetinsel yapının kurulmasında işlev yüklenen "metinsel eylem" örnekleri

- Metnin "türe özgü" şematik yapısını kurma
- Metnin, söylemi tarafından denetlenen "gerçeklik sunumunu" belirginleştirme
- Metinsel gönderimleri kullanma
- Metindeki "türe özgü" üstmetinsel düzenlemeleri yapma

ve eşdizimsel örüntüleme düzeneklerinden oluşan '***sözcüksel bağlaşıklık'*** olmak üzere iki madde altında incelenmiştir.

2.2.1.1. Dilbilgisel Bağlaşıklık

İletişimsel amaca uygun olarak geliştirilen soyut nitelikteki düşüncelerin somutlaştırılarak alıcıya ulaştırılması için metin oluşturulmaktadır. Metni yapılandırma aşamasında metnin anlamlı olabilmesi için düşüncelerin birbirleriyle bağlantılı olarak ifade edilmesi gerekir. Dilbilgisel bağlaşıklık düşünceler arasındaki ilişkilerin sözcükler, sözcük öbekleri, tümceler ve eylem zamanları arasında kurulan dilbilgisel bağlarla kurulmasını sağlar. Diğer bir deyişle metnin genel anlamı ya da en büyük ölçekli önermesi bu dilbilgisel bağların yorumunda gizlidir; bu düşünce tersinden değerlendirildiğinde ise metindeki dilbilgisel bağların metnin genel anlamı tarafından yönlendirildiği söylenebilir. van Dijk ve Kintsch (1983:15) göre, "Dilbilgisel bağdaşıklık, kısa süreli hafızada, büyük ölçekli önermenin sınırları içinde yer alır."

Metnin genel anlamını oluşturan dilbilgisel bağlaşıklık gönderim, değiştirim, eksilti, bağlaçlar, koşutluk, zaman ve görünüş, işlevsel tümce görüngesi ve sözlü anlatımda titremleme düzenekleri ile sağlanmaktadır.

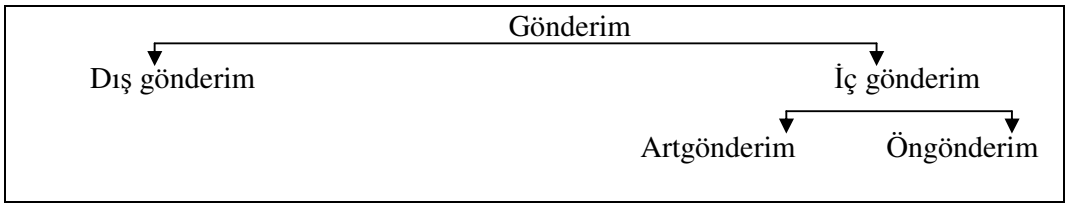
2.2.1.1.1. Gönderim

Dilin ekonomik ve akıcı olarak kullanılmasını sağlamak, metindeki konuları alımlayan kişinin beyninde aktif tutmak ve metinde konu bütünlüğünü oluşturmak için metin içindeki bazı sözcük, kavram, düşünce ya da izleğe metin boyunca farklı dilsel öğelerle yineleneme yoluyla gönderimde bulunulur ve bu öğeler gönderim öğeleri olarak adlandırılır. Gönderim öğelerinin genel olarak tek başlarına, bağlamdan kopuk olarak düşünüldüklerinde sözlüksel bir anlamları yoktur, gönderimde bulundukları ad ya da ad öbeklerine göre anlam kazanırlar. Bununla birlikte, gönderim öğelerinin metnin hangi öğelerine gönderimde bulundukları belirsizliğe yol açmayacak, kolayca anlaşılabilecek şekilde açık olmalıdır. 'Metin içindeki dilsel ya da dil dışı birimlerden hangisine gönderimde bulunulduğu,

gönderim öğesiyle gönderimde bulunulan birim arasında kurulan özel ilişki ve bu iki öğe arasında bulunan 'gönderimsel anlam *(referential meaning)*' aracılığı ile anlaşılabilmektedir (Karabağ ve İşsever, 1995:223).

Metinde bir ad ve bu ada gönderimde bulunan gönderim öğeleri eşgönderimlidir. Eşgönderim, metin içinde yer alan farklı deyişlerin metin dünyasındaki aynı varlık için kullanılmasıdır (Beaugrande ve Dressler, 1988:97). Eşgönderimli öğelerin anlamsal yorumları aynıdır. Metinde gönderim ilişkisi kurabilen öğelere bakıldığında, adıllar, en çok bilinen ve en işlevsel eşgönderim *(co-reference)* öğeleridir. Harweg'e göre, metnin kuruluşunda başlıca işlev adıllarca yürütülmektedir ve tümce ötesi dilsel ilişkileri sağlayan, bir dilsel anlatımı tümce düzeyinden metin düzeyine taşıyan öğeler adıllardır (Göktürk, 1980:26). Bir dilsel olguyu tümce düzeyinden metin düzeyine eşgöndergesel ilişkiler kullanarak taşımayı Halliday ve Hasan (1976) yineleme olgusuyla açıklar. Çeşitli göndergesel öğelerle yinelenen adın gösterdiği kavram, metinde sürekliliği sağlayarak metnin konusunu belirginleştiği gibi metnin tutarlılığını da sağlayacaktır. Bu bağlamda, Harweg, önerdiği 'değiştirim' kavramında adılların çağrışımsal ya da dizimsel ilişkiyle diğer sözcüklerle yer değiştirerek metin birliğini oluşturduklarına dikkat çekmiştir (Göktürk, 1980:26). Türkçede kişi adılları (ben, sen, o, biz, siz, onlar), gösterme adılları (bu, şu o, bunlar, şunlar, onlar) ve dönüşlü adıl (kendi) gönderim öğesi olarak kullanılabildiği gibi gösterme sıfatları (bu, şu, o), iyelik ekleri (Çiçeğ***i*** soldu.), kişi ekleri (Geldi***m***.), belirtme durumu (Vazoy***u*** kırdım.), yer ve zaman belirteçleri (orası, burası; artık, sonra, gene, tekrar, bir daha vb.) de bu işlevi yerine getiren dilsel öğelerdir.

Gönderim türleri:



Çizelge 4: Gönderim Türleri (Cutting, 2002:13)

Gönderim öğesinin anlamsal yorumunun yapılabileceği gönderimde bulunulan birim, metin içinde ise 'iç gönderim *(endophora)*', metin-dışı dünyada yer alıyorsa bu tür gönderimler 'dış gönderim *(exophora)*' olarak adlandırılır. Dış gönderim, metnin oluşturulması ve anlaşılması sürecinde etkin bir rol oynayabilmesine karşın metin içindeki dilsel yapılar arasında ilişki kurmaya yönelik bir işlevi olmadığı gerekçesiyle metinsel bağlaşıklık ölçütü bağlamında ele alınmamaktadır. Bir roman ya da öyküde; yazarın, "*Başıma gelenlere inanamazsınız (Siz)"* diyerek okura seslenerek okurla iletişim kurmayı amaçlaması sürecinde okura yönelik olarak siz' adılını kullanması metin içinde bulunan herhangi bir ada gönderimde bulunmadığı için bir dış gönderimdir. İç gönderimi oluşturan gönderim öğeleri ile gönderimde bulunulan ad ya da ad öbeklerinin metin içinde birbirlerine göre konumları iki tür gönderimin oluşmasına yol açar: Artgönderim ve öngönderim.

Artgönderim (anaphora): Metin içinde daha önce sözü edilen ya da adlandırılan bir varlık ya da eylemin daha sonra gönderim öğeleriyle yinelenmesi ile oluşturulan gönderim türüdür. Artgönderim, metinsel bağlaşıklık ve izleksel gelişmeyi gerçekleştiren en önemli kullanımdır. Metinde gönderim ilişkisi kuran öğeler boş adıllar, kişi adılları, gösterme adılları, gösterme sıfatları, dönüşlülük adılları, iyelik ekleri, belirtme durumu eki ve kişi ekleri olarak sayılabilir.

1980'lerden sonra dilbilgisi ve söylem çalışmaları gönderim-izleme dizgeleri üzerinde gelişmiş ve gönderim izleme dizgesi ile edimbilimsel ve söylemsel etkenler arasında güçlü bağlantılar olduğu ortaya çıkmıştır. Çeltek ve Oktar (2004) "*Türkçe sözlü söylemde artgönderim örüntüleri*" başlığı altında boş artgönderim ve adılla yapılan artgönderimlerle yaptıkları çalışmada Givón'dan yaptıkları şu aktarmayla buna netlik getirmektedirler: "Konusallık ile artgönderim biçimi arasında karşılıklı ilişki söz konusu olduğunda yüksek konusallık sergileyen göndergeler ya adılla ya da boş artgönderimle; düşük konusallık sergileyen göndergeler ise tam Ad Öbeği ile kodlanmaktadır." Söylem yapısı ile artgönderim biçimi arasındaki karşılıklı ilişkinin gösteriminde ise Fox'un *Discourse Structure and Anaphora (1987)* adlı eserinden yola çıkarak "aynı söylem dizisi ya da aynı söylem alanı içinde sözü edilen göndergeler ya adıl ya da boş artgönderim ile aksi durumlarda da tam ad Öbeği ile

kodlanmaktadır," açıklamasını yapmışlardır. Söylem, aşamalı biçimde düzenlenmiş önermeler dizisi olarak ele alındığından, söylemin aşamalı yapısı artgönderim seçimlerini belirleyici konumdadır, aynı zamanda da kullanılan artgönderim biçimi söylem örüntüsünü oluşturmaktadır. Burada artgönderimsel biçim ile söylem yapısı arasında karşılıklı bir zorunluluk vardır. Çeltek ve Oktar (2004:1) bilişsel durum ile artgönderimsel biçim arasındaki ilişkiyi ise Chafe ve Kibrik'ten yaptıkları alıntıyla şöyle belirtmişlerdir: "Konuşucu, dinleyicinin belli bir göndergeye odaklandığını düşünüyorsa, o göndergeyi ya adıl ya da boş artgönderim kullanarak kodlamakta, dinleyicinin odaklanmadığını öngördüğü göndergeler için de tam Ad Öbeği kullanmayı yeğlemektedir." Çeltek ve Oktar (A.e., s.11) çalışmalarının sonunda "boş artgönderim örüntüleri çoğunlukla Sıralama ve Ekleme gibi yeni bilgi aktarmayan retorik yapılarla; açık adıllar ise çoğunlukla, Ayrıntılama ve Artalan gibi yeni bilgi aktaran retorik yapılarla kullanılmaktadır " sonucuna varmışlardır. Çeltek ve Oktar 'ın yaptığı çalışmada, yalnızca boş artgönderim ve açık adıl ile yapılan artgönderimin söylemin aşamalı yapısı içinde yarattığı farklılıklar irdelenmiştir. Bu çalışmadan da anlaşılacağı gibi, metinde konunun yinelenerek konu bütünlüğünün sağlanmasında, söylem yapısını oluşturmada ve bilişsel durumların değerlendirilmesinde artgönderimin büyük oranda işlevi vardır. Bununla birlikte, metinde gönderimde bulunulan varlık ile gönderim arasında çok fazla ara verilmesi, gönderimde bulunulacak öğe okuyucunun ya da dinleyicinin aktif bilgisi dışına çıkabileceğinden yanlış anlamalara, konudan sapmalara böylelikle de metnin metinsellik özelliklerinin kaybolmasına neden olabilir.

Aşağıda yer alan metinde artgönderim öğelerinin bazıları örneklendirilmek üzere belirtilmiştir.

*"Ayşe çok ağlamıştı. Gözler**i**_ (1) (Ayşe'nin) kan çanağına dönmüştü. **Ø** (2)Artık Filiz'i hiç göremeyecekti. Elinde Filiz'in verdiği saksı çiçeği vardı. "Birbirimizi çok özleyeceğ**iz**_ (3)," dedi annesine "onu özledikçe **bu** (4) çiçeği sulayacağım; **bu** (5) benim hayatımda aldığım en anlamlı hediye". **O** (6) (Ayşe), buna bir türlü inanamıyordu)."*

1. İyelik eki 2. Boş adıl 3. Kişi eki 4. gösterme sıfatı 5. Gösterme adılı

Yukarıda verilen örnekte metin içindeki dizilişte gönderimde bulunulan 'Ayşe' adı önce, ona gönderimde bulunan '-i iyelik eki', 'boş adıl (Ø)' ve 'o' üçüncü

tekil kişi adılı' olan gönderim öğeleri daha sonra yer alarak artgönderim ilişkisi sağlanmıştır. '-iz 2.çoğul kişi eki' ile metin içinde daha önce geçen 'Ayşe ve Filiz'e, 'bu' gösterme sıfatı ile daha önce geçen 'saksı' çiçeğine ve 'bu' gösterme adılı ile de 'saksı çiçeği'ne artgönderimde bulunularak metin içinde konu sürekliliği oluşturulmuştur.

Öngönderim (cataphora): Metin içindeki herhangi bir kişi, durum ya da kavramın adıyla anılmadan önce, kimliksel ve anlamsal olarak yorumlanamayan bir şekilde belirtilmesi ve daha sonra adının verilmesiyle metinde daha önce yapılan gönderimin anlam kazanmasıdır. Metin oluşturmada artgönderimlerden daha az kullanılan öngönderimler anlamlandırmayı geciktirici özelliktedir. "Anlamlandırmayı geciktirme, kimi zaman metin üreticisinin metin türüne bağlı olarak kullanmayı yeğlediği bir stratejidir" (Uzun-Subaşı, 2003a:31). Yine bu gönderim türünde de önemsenmesi gereken nokta, metinde gönderim öğeleri ile gönderme yapılan adlar arasındaki uzaklığın belli sınırlar dışına taşmaması, hatta tek bir tümce içinde gerçekleştirilmesidir. Belirsizlik yaratarak okuyucunun ya da dinleyicinin ilgisini yoğunlaştırma, merağını arttırma ve böylece onları metinde ileriye doğru sürükleme amacını taşıyan öngönderim türü aşağıda bir örnekle açıklanmaya çalışılacaktır.

*"Göle maya çalan da **o** (Nasreddin Hoca) değil miydi? Kazanı doğurtan da, şu Nasreddin Hoca?"*

Bu örnekte; gönderim öğesi olan üçüncü tekil kişi adılı 'o', metinde gönderimde bulunulan 'Nasreddin Hoca'dan önce kullanılarak bir öngönderim ilişkisi sağlanmıştır.

Gönderimlerin metin ya da tümce içinde kullanılış yerleri bir kişi ya da durumun belirginleştirilmesi açısından önemlidir. Beaugrande ve Dressler (1988:64), Lakoff'un, en çok belirgin ve özel olandan, en az belirgin ve özel olana gidilmesi gerektiğine inandığı şu sıralamayı vermişlerdir: a)özel ad, b)özel tanımlama, c)genel sınıflama ve d) Gönderim. Bir metnin yetkin olabilmesi bu sıralamayla

gerçekleştirilir. Ancak, metnin 'etkililiğini' arttırmak için, ters bir sıralama yapılarak metnin 'yetkinlik' ölçütleri atlanabilmektedir.

2.2.1.1.2. Değiştirim

Dilbilgisel bağlaşıklığı sağlayan yapılardan bir diğeri de metin içinde yer alan bir ad, eylem ya da tümce gibi herhangi bir öğenin yerine başka bir öğenin kullanılması olarak tanımlanabilecek değiştirimdir. Türkçe'de değiştirim öğeleri olarak sıkça kullanılan 'öyle' ve 'böyle' gibi işlevsel metin öğelerinin ve 'yapmak' eyleminin tek başlarına anlamları yoktur, yerlerine geçtikleri öğelere göre anlam kazanırlar; diğer bir deyişle bağlama dayalı bir bağlaşıklık sağlarlar. Bir değiştirim öğesi, metin içinde yerini aldığı öğenin türüne göre ada dayalı *(nominal),* eyleme dayalı *(verbal)* veya tümceye/yan tümceye dayalı olarak gerçekleşebilmektedir (Halliday ve Hasan, 1976:90)

Ada dayalı değiştirim:

"A: Elma ister misin ? B: İyi olur. ***Bir****ini alayım."*

Bu örnekte de görüldüğü gibi 'bir' belgisiz adılı elmalardan herhangi birinin yerine kullanılmıştır. Gönderimden ayrı olarak değiştirim, belli bir varlığa değil, belli varlıkların oluşturduğu bir sınıfa işaret eder. (Hatch, 1997:224)

Eyleme dayalı değiştirim:

"Öğretmen: Ahmet, sen mi ıslık çaldın? *Ahmet: Hayır öğretmenim, ben* ***yapmadım.***"

Yukarıdaki örnekte 'yapmak' eylemi 'ıslık çalma' eylemi ile değiştirim ilişkisi içindedir. Burada birinci tümce olmadan ikinci tümce bir anlam kazanamaz.

Tümceye dayalı değiştirim:

"Baba : Bilgisayarı kapatıp, fişini çektin mi? *Çocuk: Henüz işim bitmedi. İşim bitince* ***yapacağım."***

Görüldüğü gibi, bu örnekte 'yapmak' eylemi bir sözcüğün değil, 'Bilgisayarı kapatıp fişini çekeceğim' tümcesinin yerine kullanılmıştır.

Bununla birlikte ‘yapmak’ eyleminin kimi zaman değiştirim, kimi zaman da eksilti ilişkisi kurmada kullanıldığı görülmektedir (Uzun-Subaşı, 2003a:32; McCarthy, 1994:45). Uzun-Subaşı, bu kullanım farkını şu şekilde açıklar:

> “Eksiltmeli kullanımlarda, eksiltilen öğe tümceye ait bir birim olarak ‘yapmak’ eylemine eklenebilir. Ancak bu eylem, değiştirme gösterdiğinde böyle bir eklemeyi kabul etmez. Yalnızca bir anlatım denkliği gösterir.” (Uzun-Subaşı,2003a:32)

Uzun’un bu açıklaması şu örneklerle açıklanabilir:

Eksiltmeli Kullanım:

I. “A: Yarın misafirin varmış. Pastaları, börekleri yaptın mı?
B: Bu akşam (pastaları, börekleri) ***yapacağım.****”*

Bu örnekte eksiltili bir kullanım vardır. İkinci tümcede kullanılmayan ‘pastaları, börekleri’ sözcükleri tümceye istenirse eklenebilir.

Değiştirimli Kullanım:

II. “A: Yeni halılarını yayıp, koltuk örtülerini kaldırmalısın.
B: Merak etme dün ***yaptım.*** *(Halıları yayıp, koltuk örtülerini kaldırdım.)”*

Bu örnekte ise, ikinci tümcede kullanılmayan ‘Halıları yayıp, koltuk örtülerini kaldırdım’ tümcesi, ‘yapmak’ eylemi tümceden çıkarılmadıkça eklenemez.

Buradan şu sonuca varılabilir: Eksiltili kullanımlarda ‘yapmak’ eylemi temel anlamıyla, değiştirimlerde ise anlamını yer değiştirdiği eylemden alacak şekilde kullanılmaktadır.

2.2.1.1.3. Eksilti

Metnin yoğunluğu ve yetkinliğini arttırmak için diğer bir düzenek olan eksilti, metin içindeki bir olguyu anlam kaybına yol açmayacak şekilde atarak yinelemedir. Eksiltilen metinsel öğe, gönderim gibi metinsel ilişkiler aracılığıyla okur ya da genel olarak ifade edildiğinde alıcı tarafından metnin anlaşılması sürecinde çıkarımsal olarak tamamlanır. Örneğin; aşağıdaki tümcelerde parantez içinde gösterilen eksiltilmiş öğelerin yokluğu iletişim kopukluğu yaratmamaktadır.

"A:Bugün balık tutmaya gidecek misiniz? B: (Bugün balık tutmaya)Gideceğiz."
A: Yemeği kim pişirdi? B: (Yemeği) Annem pişirdi."

Eksiltili yapılarda yüzey metinden çıkarılan metinsel öğelerin çıkarımsal olarak metin içine tekrar yerleştirilmesi ile bir eylemin hangi zorunlu öğeleri alması gerektiği de belirlenebilir.[5] Ancak şunu da belirtmek gerekir ki; anlam kaybının olmaması ve iletişimin gerçekleştirilmesi diliçi bağlamın gerçekleştirilmesine bağlıdır. Uzun-Subaşı (2003a:31) tarafından sıralanan diliçi bağlamı gerçekleştiren bütüncül yapılar şu şekilde örneklendirilebilir:

- Yüklemi kuran çekimli eylem özne gerektirir.
  *"**(Sen)** Ne zaman geliyorsun?"*

- İyelik öğesi tamlayan öğe gerektirir.
  "*Ali çok yalnız. Hiç **(Ali'nin)** kimsesi yok*"

- Geçişli çatıdaki yüklemcil öğe nesne gerektirir.
  *"A:Elmayı yıkadın mı ? B: **(Elmayı)** yıkadım."*

- Belirteç yüklemcil öğe gerektirir.
  *"A: Sınavın nasıl geçti? B: Müthiş **(geçti)**.*

Bu yapılara ek olarak 'ki' ilgi eki de eksiltili yapı oluşturmada kullanılır (Günay, 2003:69).

- 'ki' eki, ilgi adılı görevinde bir ad ya da iyelik takımının belirten öğesine ulandığında, bu ek belirten öğenin yerini tutabilir.
  *"Benim notum iyi, Onur'unki **(Onur'un notu)** kötü."*

Eksilti düzeneğinin işletilmediği metinler zaman ve enerji kaybına yol açacağı gibi eksiltinin çok sayıda kullanılması da yalnızca Beaugrande ve Dressler'in

[5] Bağımsal Dilbilgisine göre, tümceyi fiil yönetir. Eğer bir tümcede belli bir fiil kullanılacaksa, bu fiilin yönetim çerçevesinde yer alan, zorunlu temel öğelerin mutlaka tümce içinde yer alması gerekir. (Erkman- Akerson, 2000:53) Örneğin 'almak' fiili Türkçede iki temel öğe gerektirir; özne ve –i tümleci: Ahmet çantasını aldı. 'Bakmak' fiili de 'almak' fiili gibi çift değerli bir fiildir, ama zorunlu öğeleri farklı olup özne ve –e tümleci alır: Serap kapıya baktı. 'Vermek' fiili ise özne, -i tümleci, -e tümleci temel öğelerini gerektirdiği için üç değerli bir fiildir. Örneğin; Öğretmen öğrencilere ödevlerini verdi.

(1988:11) belirlediği metin düzenleyici ilkelerden 'yeterlilik' ilkesinin uygulanmaması sonucu metnin metinsellik özelliğinin kaybolmasına yol açmayacak metnin algılanması yoğun araştırma ve problem çözme gibi bilişsel işlemler de gerektireceği için yine amaçlanan zaman ve enerji tasarrufu gerçekleştirilemeyecektir. Eksiltili anlatımları kullanırken anlam kaybına ya da yanlış anlaşmalara yol açmamak için bir dili ve dilin anlatım biçimlerini iyi bilmekle beraber mantık ve dünya bilgisini de işin içine katmak gerekir, kısaca, eksiltili yapılar dilbilgisel olduğu kadar mantıksal-anlamsal açıdan da değerlendirilmelidir.

Eksiltili yapıları hem dilbilgisel hem de mantıksal-anlamsal açıdan düşünmeden kullanmanın yanlış anlamalara yol açacağına en iyi örnek Türkçe'de yaygın olarak bilinen aşağıdaki karşılaştırma tümcesidir.

*Ben köpeğimi eşimden **(eşimin köpeği sevdiğinden)** daha çok seviyorum.*

Yukarıdaki örnekte eksiltilen bilgiyi destekleyici ön bilgi metni çözümleyene daha önce verilmediği sürece bu çeşit bir tümce yanlış anlaşılmalara açıktır. Metin üretme sürecinde metnin yetkinliğini yetersiz kılmayacak ve yanlış anlaşmalara yol açmayacak, kısaca eksiltilen öğenin çıkarımsal olarak alıcı tarafından tamamlanabileceği şekilde eksilti düzeneği işletilmelidir.

2.2.1.1.4. Bağlaçlar

Metin içindeki olaylar ve durumlar arasındaki ilişkiler bağlayıcı yapılarla gerçekleştirilebilir. Bağlayıcı alt türü olarak bağlaçlar, metin küçük ölçekli yapısında ardışık sözceler arasındaki anlamsal ilişkilerin metnin alıcısı, yani okuyucusu ya da dinleyicisi tarafından açık olarak algılanmasını sağlayan belirginleştirici öğelerdir. Bu rolleriyle ardışık sözceler arasındaki eklem yerlerini işaret eder ve eklemlemenin sonucunda ortaya çıkan küçük ölçekli anlam ilişkilerini tanımlarlar (Uzun-Subaşı, 2006:700). Biçimsel ve sözlüksel açıdan belli işlevlere sahip bu birimler, metindeki sözcük öbekleri, tümce, paragraf ya da metnin bölümlerini oluşturan tümce öbeklerindeki farklı yargıları birbirine dilsel olarak bağlarken diğer yandan da tutarlılık ilişkilerini belirginleştirerek anlam oluşumunu sağlarlar. Metndilbilimsel bir

anlayışta metin, tümcelerin basit bir sıralanışı değil, tümceler arası ilişkilerle oluşturulmuş tutarlı bir dilsel yapıdır. Bu düşünceyi Günay (2003:86) şöyle görselleştirmiştir.

Metin = T1 + B + T2 + B+ ……. Tn (T: Tümce, B: Bağıntılayan)

Sözcük, tümce ya da yan tümceler gibi dil birimleri arasında ilişkileri kuran bağlaçları Halliday ve Hasan işlevleri açısından dört gruba ayırır.

> a. Ekleyici (additive): ve, ve de, ne…ne, veya, bundan başka, üstelik, örneğin, böylece, aynı şekilde, diğer yandan vb.
> b. Çeliştirici (adversative): fakat, ama, sadece, yine de, buna rağmen, aslında, lakin, öte yandan, aynı zamanda, onun yerine, en azından vb.
> c. Nedenleyici (causal): bu nedenle, böylece, bundan dolayı, çünkü, bu sebepten, sonuç olarak, bu durumda, bu şartlar altında , aksi halde vb.
> d. Zaman belirteci (temporal): (ondan) sonra, aynı anda, (bundan) önce,sonunda, ilk önce, daha sonra, (en) sonunda, öncelikle, az sonra, gelecek sefer, başka zaman, bu arada, -e kadar, şimdiye kadar, kısaca vb. (Halliday ve Hasan, 1976:242-243)

Bağlaçlar metinlerin içinde bu işlevleriyle karşıtlık ve açıklama gibi 'ayrıntılama'; ekleme, çeşitlendirme gibi 'genişletme'; yer/zaman belirtme, neden-koşul gösterme gibi 'güçlendirme' görevlerini yerine getirirler (Uzun-Subaşı, 2003a:33). Halliday ve Hasan tarafından yapılan bu sınıflama yalın ve temel bir sınıflama olduğu için Türkçede de benimsenebilir. Türkçe Dilbilgisi kitapları bağlaçların sınıflandırılması bağlamında incelendiğinde ya hiç sınıflandırma yapılmadığı (Gencan,1966; Bilgin,2006) ya da eş görevli sözcüklerle, sözcük öbekleriyle, cümleler ile kurulan bağlaçlar olmak üzere kullanım yerlerine sınıflama yapıldığı (Hengirmen,2002) görülmektedir. Özkan ve arkadaşları (2001) ise; sıralama, karşılaştırma, cümle başı bağlaçları ve kuvvetlendirme bağlaçları olmak üzere işlevsel bir sınıflama yoluna gitmişlerdir. Bağlaçların yapılarına göre (yalın, türemiş, bileşik, bağlaç öbekleri) sınıflandırılması yukarıda sözü edilen Türkçe dilbilgisi kitaplarının hemen hepsinde yapılmıştır. Bununla birlikte; Türkçedeki bağlaçlar üzerine işlevsel bağlamda daha fazla çalışma yapılması ve işlevsel sınıflandırmalara yoğunlaşmanın gerektiği düşünülmektedir.

Bir sözcük ya da sözcük öbeklerinden oluşan bağlaçların metinlerin anlamlandırılabilmeleri ve üretilebilmeleri için tümcelerdeki öneri ve yargıları

birbirine bağlayarak metnin tutarlılığını gerçekleştiren en önemli metin oluşturma düzenekleri olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Bağlaçların yanlış işlevlerle kullanılması ya da kullanılması gereken yerlerde kullanılmaması gibi bağlaşık yapıdaki bozukluklar metnin konu gelişimini engelleyerek metnin bağdaşıklık yapısını da bozacaktır. Uzun-Subaşı (2003b:78), Halliday ve Hasan'ın (1976) işlevlerine göre sınıfladığı bağlaçların metnin içindeki tümcelerin belirttiği öneriler arasındaki tutarlılık ilişkilerini Ronald Kaplan'ın yaklaşımına göre ***'eş-donatımsal'*** ve ***'alt-donatımsal'*** düzenekler içinde düzenlediklerini vurgulamaktadır.

> Tümceler karşıtsallık, çelişki, sıralama ya da yineleme gibi temelde aynı genelleme düzeyinde, yani birinin varlığı diğerinin varlığına bağımlı olmaksızın birbirine bağlanmışsa, bu eş-donatımsal bir bağlantıdır… Buna karşın, tümceler tanımlama, örnekleme, neden gösterme, sonuç çıkarma ya da niteleme gibi bir genellemenin altında değeri belirginleşen, yani bir öncül bilgi gerektiren ilişkiler yoluyla bağlanmışsa, bu alt-donatımsal bir bağlantıdır. (Uzun-Subaşı, 2003b:78)

Uzun'un yukarıda yer alan açıklaması aşağıdaki metinlerle örneklendirilebilir:

"Bugünlerde petrol fiyatları çok arttı. Buna rağmen, yollardaki araba sayısı hiç azalmadı. (eş-donatımsal bir bağlantı)"

'Buna rağmen' bağlacı yukarıdaki iki tümce arasındaki 'karşıtlık' ilişkisini belirginleştirdiği için eş-donatımsal bir bağlantı örneği oluşturmaktadır.

"Bugünlerde her şeyin fiyatı çok arttı. Bir somun ekmek de 50 kuruş. İnsanlar evlerine ekmek götüremeyecek hale gelecekler. (alt-donatımsal bağlantı)"

'de' bağlacı ile birinci tümcede belirtilen yargıyı 'örneklendirme' işlevine açıklık getirildiği için alt-donatımsal bir bağdan söz edilebilir.

Metnin yorumlanabilmesi dil birimleriyle gerçekleştirilen dilsel bağlar yoluyla düşünsel bağlara ulaşmayı gerektirdiği için bu tür bağlantıların üretici ve alımlayıcı tarafından çok iyi bilinmeleri ve içselleştirilmeleri gerekir.

Çalışmanın bu bölümünde bu aşamaya kadar açıklanan gönderim, değiştirim, eksilti ve bağlaç düzenekleri Halliday ve Hasan'ın (1976) belirledikleri dilbilgisel bağlaşıklık düzenekleridir. Bağlaşıklık düzeneklerini, Beaugrande ve Dressler (1981) ise şu ana başlıklar altında incelemişlerdir:

Dilbilgisel Bağlaşıklık Düzenekleri:

Yineleme yapıları *(Re-using Patterns)*	Yineleme *(Recurrance)* Parçalı yineleme *(Partial recurrance)* Koşutluk *(Parallelism)* Açımlama *(Paraphrase)*
Yoğunlaştırma yapıları *(Compacting Patterns)*	Eksilti *(Ellipsis)* Ön Biçimler *(Pro-forms)*
İlişkilendirme yapıları *(Signalling relations)*	Zaman ve Görünüş *(Tense and Aspect)* Bağlama *(Junction)* İşlevsel Tümce Görüngesi *(Functional Sentence Perspective)* Titremleme *(Intonation)*

Yineleme yapıları başlığı altında gruplandırılan yineleme, parçalı yineleme, koşutluk ve açımlama, metni üreticisi tarafından belirsizliği önlemek ve tartışmalara yol açmamak için uygulanır. Yoğunlaştırma yapıları olarak ele alınan ön biçimler ve eksilti düzenekleri ise yüzeysel yapıda yoğunluğu arttırdıkları için metni çözümleyen kişinin metni anlamlandırabilmesi için daha çok çaba harcamasına yol açarlar. Yukarıda sözü edilen zaman ve görünüş, bağlama, işlevsel tümce görüngesi ve titremleme gibi ilişkilendirme işlevini üstlenen düzenekler ise metnin bütünündeki durumlar ve olaylar içindeki ya da arasındaki ilişkileri yapılandırırlar.

Halliday ve Hasan (1976), ve Beaugrande ve Dressler (1988) tarafından yapılan bağlaşıklık sınıflamaları farklı bakış açılarıyla oluşturulmuş olsalar da sonuçta içerik olarak örtüşmektedirler. Örneğin Beaugrande ve Dressler (1988)'in çalışmasında belirtilen 'ön biçimler', Halliday ve Hasan (1976) tarafından yapılan sınıflamadaki 'gönderim ve değiştirim' düzeneklerinin her ikisini de kapsamaktadır. Halliday ve Hasan (1976)'daki 'eşanlamlılık', Beaugrande ve Dressler'de (1988) bir içeriğin farklı yapılarda ve sözcüklerle yinelenmesi olarak tanımlanan 'açımlama' ile ilişkilidir. Bununla birlikte, bu iki sınıflamanın birbirini tamamlaması amacıyla bu çalışmada Halliday ve Hasan (1976) tarafından sözü edilmeyen fakat Beaugrande ve Dressler'in (1988) belirledikleri 'koşutluk', 'zaman ve görünüş' ve sözlü anlatımla ilgili olarak 'titremleme' düzenekleri de dilbilgisel bağlaşıklık düzenekleri kapsamına alınmıştır.

2.2.1.1.5. Koşutluk

Koşutluk, bir yapının değişik içerikler ile yinelenmesidir. Gereksiz sözcük, sözcük grubu ya da tümce yinelemesi metnin bilgiselliğini azalttığı için metinde biçimsel bir koşutluk sağlanarak, yani yapılar yinelenerek anlamsal katkı sağlamak amacıyla sözcükler değiştirilir. Bu yapı, çoğunlukla konuşma, dua, şiir ve reklâmlarda kullanılır (Cook, 1989:15). Bu kulanım aşağıdaki reklam metninde örneklendirilmiştir.

"-Kapınızın kilidi mi bozuldu? Bizi arayın.
-Çatınız mı akıyor? Bizi arayın. Bankanız size komşunuzdan daha yakın."

Yukarıdaki tümcelerde aynı dilbilgisel yapılar (2. çoğul kişi iyelik eki almış bir ad + soru eki 'mi' + eylem) farklı sözcüklerle yinelenmekte ve metnin akıcılığı sağlanarak etkililiği arttırılmaktadır.

2.2.1.1.6. Zaman ve Görünüş

Dilbilgisel bağlaşıklık zaman ve görünüş işlevleri bulunan dilsel öğelerle de sağlanmaktadır. Metin içinde ayrı zamanların kullanımı, tümcelerle ifade edilen önermeler arasındaki ilişkileri öncelik ve sonralık bakımından açıklayarak, metinde yer alan kişilerin durumlarının ve konumlarının anlaşılmasına, olayların mantıksal olarak sıralanmasına yardımcı olur.

Zaman kesintisiz bir şekilde sürekli akmaktadır. Zaman ve görünüş sınıflamaları, her dilde insanların sınırlı yaşamları doğrultusunda ayrı bir düzenlemeyle yapılır. 'Zaman' kavramı, genel olarak dilimlenmiş ve dilimlenmemiş zaman olarak iki üyeli bir karşıtlıkla belirtilebilir (Erkman-Akerson, 2000:143):

Dilimlenmemiş zaman	*Dilimlenmiş zaman*		
Geniş	Geçmiş	Şimdi	Gelecek

Metin içindeki zamanlar düzenlenirken önce bir merkez zaman belirlenir. Merkez olarak alınan an konuşma anı, geçmişteki bir an, gelecekteki bir an olabilir.

Metin içinde merkez anın öncesi ya da sonrasında gerçekleşen olay zamanlarını belirtmek için Türkçede ayrı işletim ardılları vardır. Örneğin; merkez an olarak seçilen konuşma anında geniş zaman '-ir' ile belirtiliyorken, merkez olarak geçmişteki bir an seçilmişse geniş zamanı belirtmek için '-irdi' ardılı kullanılmaktadır.

Bununla birlikte, metin türüne göre, zaman ekleri biçimsel olarak aynı olduğu halde işlev olarak farklılık gösterebilirler. Örneğin; gerçek yaşamda geçmişte kalmış bir olayın aktarımındaki –di'li geçmiş zamanla, bir öyküdeki –di'li geçmiş zaman biçimsel olarak özdeş oldukları halde işlevleri farklıdır. Geçmişteki bir olayı aktaran –di'li geçmiş zaman dış gerçeklikte yaşanmış, artık tamamlanmış, bitmiş bir süreci işaret eder. Oysa okunan bir roman, bir öykü, kısacası yazınsal bir metindeyse, -di'li geçmiş zaman eki, kurmaca olayları ve/veya kurmaca kişilerin iç dünyasını düşüncelerini bir anlatıcının öykülemesiyle, okuma sürecinde de sanki okurun şimdisinde gerçekleşiyormuşcasına bir etki yaratır. Bu da öyküleme yapıldığının bir göstergesidir. Yine aynı şekilde, bir anlatıda Türkçedeki zamanların birçoğu kullanılmasına karşın anlatı geçmişte gerçekleşen olaylar bütünü olduğu için anlatıda kullanılan şimdiki zaman, geniş zaman, gelecek zaman gibi bütün zamanlar geçmiş zaman olarak algılanmalıdır (Günay,2003:80).

'Görünüş' zamandan daha farklı bir işleve sahiptir. Görünüş bir olayın süreye nasıl yayıldığını göstermektedir. Görünüş işlevi 'biterlik' ve 'bitmezlik' olarak iki açıdan incelenebilir. Olayların sürekliliklerini, genelgeçerliklerini ya da sık sık yinelendiklerini gösteren görünüşe 'bitmezlik', olayların bir kezlik gerçekleşip bitmesine ve ardından başka olayların gelmesine 'biterlik' denir. Örneğin; "*Annemle telefonda konuşurken, kapı çaldı*," tümcesinde 'anne ile konuşma' arka planda süren bir olay, bitmezlik, 'kapının çalınması' bir kezlik, kısa bir olay, biterlik gösterir. Türkçede '-ir', bazen '-yor' ardılları bitmezlik gösterirken, '-di', '-miş' ve çoğu zaman 'yor' biterlik gösterir. Bir anlatıyı çözümlerken bir eylemin bitmişliği ya da devam etmesi anlatıda bir olayın anlaşılması için bir anahtar oluşturabilir.

Zaman ve görünüş ardılları anlamı tam yansıtmada yetersiz kaldıklarında, önad ve bağlaçlardan dayararlanılmaktadır. Zaman ve görünüşün yanı sıra anlatıdaki

kipsel ayrımların irdelenmesi de çözümleme açısından önemlidir. Anlatı kişisinin kullandığı sözcenin gerçekliğine karşı tutumu, tavrı, dileği, niyeti, isteği, beklentileri ve böylece metnin büyük ölçekli yapısı bu gibi ayrımların çözümlenmesiyle açığa çıkacaktır.

2.2.1.1.7. İşlevsel Tümce Görüngesi

Tümceleri oluşturan öğelerin tümcelerin başlarında ya da sonlarında yer almaları bu öğelerin bağlam içindeki bilgi derecelerini (yeni ya da eski) veya önceliklerini belirtir (Beaugrande ve Dressler, 1988:75). Örneğin bir çok dilde önemli, yeni ve beklenmedik bilgiyi veren öğeler tümcelerin sonlarında yer almaktadır (A.e., s.20). Konuşma dilinde yeni ve önemli olanı titremleme (intonation) ile belirtme olanağı varken yazı dilinde bu işlev öğelerin sıralanışı ile sağlanır ve 'işlevsel tümce yapısı' oluşturmayı gerektirir.

Bağımsal dilbilgisine göre tümcede bir öğenin vurgulanması, diğer bir deyişle tümcenin odak noktasına çıkarılması tümce içindeki olağan sıra düzenini değiştirmekle sağlanabilir. (Erkman-Akerson, 2000:138). Örneğin; *"Ahmet çayı döktü,"* düz bir bildirimdir; *"Çayı Ahmet döktü,"* denirse Ahmet, tümcenin yöneticisi olan yüklemin öncesine getirilerek odak noktasına konarak vurgulanmaktadır. Soyut olarak, 'tümcenin son biriminden önceki yer odak noktasıdır' düşüncesi benimsendiğinde ise, "*Ahmet döktü çayı,*" tümcesinde, 'dökmek' eylemi vurgulanmış öğedir.

Devrik tümceler daha vurgulu, tonlu ve dokunaklı anlatım için tümcede öğelerin sıralanmasının önemli olduğunu gösteren en iyi örneklerdir. Özne, nesne, belirteç ve yan tümcelerin yüklemden sonra gelebildiği, kısaca, 'yüklemi sonda bulunmayan' tümce olarak tanımlanabilecek devrik tümceler yerinde kullanılınca kurallı tümceden daha derin, daha engin duygular ve imgeler taşıyabilmektedirler. Biçembilimsel ve anlambilimsel açıdan da bu böyledir. Yazar yeni bilgileri okura en çarpıcı ve en etkin bir biçimde aktarabilmek amacıyla dil yapılarını değişik biçimlere sokar. Anlambilimciler anlatım gücünü her şeyden üstün sayarlar. "Onlara göre

tümcenin güzelliği, geleneksel kurallara uygunlukta değil; anlatıma sindirilen duygu, imge değeriyle ve sözcüklerin örülüşlerinden, tümcelerin dizilişlerinden doğan ses güzelliğiyle ölçülür" (Gencan, 1966:78). Gencan'ın 'anlatım gücü' olarak adlandırdığı olgu, Ruhi (1992:53) tarafından bugünkü terimlerle "tümcelerde sözcük diziminin söylem konusunu oluşturmak ve konu sürekliliğini sağlamak amacıyla kullanılması" olarak tanımlanmıştır. Ruhi (A.e.,s.54), Erguvanlı'nın düşüncelerini yineleyerek yazarın/konuşucunun önem verdiği öğelere yüklemden önce (ön plan), daha önce sözü edilen, çıkarım yoluyla anlaşılabilecek olan ya da önemsiz görülen öğelere yüklemden sonra (arka plan) yer vererek devrik tümceyi kullandığını belirtmektedir. Ruhi (A.e.,s.55), Erguvanlı'nın, öznenin yüklemden sonra kullanılmasının yargıya bir kısıtlama getirdiği, Hatiboğlu'nun da, özne veya nesnenin yüklemden sonra kullanılışının 'dikkati çekme' bakımından önemli olduğu düşüncelerini aktararak şu sonuca varmıştır: "Devrik tümcede yüklemden sonra gelen öğelerin metin konusunu oluşturma, konuya dikkati çekme ve metnin anlam yapısını oluşturmada öğeler arası bağlamayı sağlayan düzenekler olarak değerlendirmek bu tür tümcelerde neden kimi zaman yeni öğelerin kimi zaman da eski öğelerin yüklemden sonra kullanıldığını açıklayabilir."

2.2.1.1.8. Titremleme

Yalnızca sözlü iletişimde bağlaşıklığın oluşmasına yardımcı bir diğer sistem olan titremleme**, '**tümcenin ezgisini oluşturan ve seslem ya da sesbirimi aşan boyuttaki öğeler üstünde yer alan yükseklik değişikliklerine verilen addır (Vardar, 2002:195)'. Örneğin; tonun düşmesi bilgi vermek, önce yükselip sonra alçalan ton ise rica etmek, yalvarmak işlevlerini üstlenebilir.

Metnin bütünlüğünde anlamın yapılanmasını sağlama işlevini üstlenen yukarıda sözü edilen bağlaşıklık düzenekleri, dilbilgisel zorunluluklar olmaktan çok metnin yetkinliğini gerçekleştirmek için varolan olgulardır. İletişimin eksiksiz olması bağlaşıklık düzeneklerinin metnin diğer yapı ölçütleriyle etkileşim içinde olmasına bağlıdır.

2.2.1.2. Sözcüksel Bağlaşıklık

Metnin küçük ölçekli yapısı bağlamında daha çok görevsel dilsel birimlerle işleyen dilbilgisel bağlaşıklığın yanı sıra sözlüksel birimlerin kullanımını içeren sözcüksel bağlaşıklık da büyük ölçekli yapıyı oluşturmada dilsel düzenlemelere olanak sağlar.[6] "Karşılıklı konuşmalarda ya da yazılı metinlerde konuşanın/yazarın kullandığı sözcükler hem konuyu hem de konuşan/yazarın konuya karşı tutumunu anlatmasına yardımcı olan araçlardır" (Zeyrek, 1996:42). Metnin bağlaşıklığı ve bağdaşıklığı sözcüklerin doğru ve metnin bütünlüğünü sağlayacak şekilde seçilmesine bağlıdır. Sözcüksel bağlaşıklık, metin içinde geçen sözcüklerin aynı, eşanlamlı veya yakın anlamlı sözcüklerle, üstterim-altanlamlılık ilişkisi içeren sözcüklerle ya da aynı kavram alanından sözcükler kullanılarak yinelemesi ile oluşturulur. Metin yapılandırmada yinelemenin önemini Günay (2003:61), "Bir metnin anlamı, anlatıdaki bazı durumların, nesnelerin ya da kişilerin değişimi, dönüşümü ya da noktasal değişkenlikler içeren olayların anlatı boyunca yinelenmesi ile oluşur" şeklinde belirtmiştir. Böyle bir dilsel yapılandırma anlam oluşumunu olduğu kadar aynı zamanda, metnin devamlılığını da sağlayacaktır.

Metinde sözcüksel bağlaşıklığın irdelenmesi ve değerlendirilmesi ile metnin anahtar sözcükleri belirlenebilir ve böylece okur metnin konusu, alt konuları ve içeriğini ortaya çıkarmak açısından ipuçları bulabilir. Bu tip bir çözümlemeyle belirlenen metinde kullanılan kavramlar ve kavram alanını genişleten diğer sözcükler ve sıklık oranları metin türüne özgü veriler de sağlayacak, ayrıca yazarın biçemi konusunda da örnek oluşturacaklardır.

Metnin anlamını oluşturmada başat öğeler olan metnin sözcük dağarcığı ve sözcüksel bağlaşıklığın önemi Günay 'ın sözleriyle kısaca şöyle belirtilebilir:

> "İyi düzenlenmiş bir metinde gereksiz yinelemeler yoktur, az kullanılan sözcüklerin kullanımı görülür, soyut kavramları belirten sözcükler sıkça kullanılır. Metinde sıklıkla kullanılan sözcüklerdeki soyut kavramları ve somut nesneleri belirtme oranı, sözlüksel alan (Aynı kavramı ilgilendiren bir metnin sözcüklerini

[6] Adalı (2004: 17-43), *Türkiye Türkçesinde Biçimbirimler* adlı çalışmasında Türkçe biçimbirimleri **1.** Sözlüksel: Bağımlı (eylemler) ve Özgür (ad, önad, belirteç), **2.** Görevsel: Bağımlı (Tüketim ve İşletim ardılları) ve Özgür (adıl, ilgeç,ünlem) olmak üzere genel olarak ikiye ayırmıştır.

gruplandırır. Örneğin *sınıf, ders, öğretmen, tebeşir, sınav* vb. "okul" sözcüğünün sözlüksel alanıdır), sözlüksel ağ(belli bir metin ya da bağlam içinde, aynı izleği düz anlam ya da yan anlamları ile çağrıştıran, aynı düşünce ya da gerçekleri belirten sözcük grupları) ya da anlamsal alan (aynı anlamdaki sözcük grupları) belirten sözcük gruplarını oluşturmak, örgeleri bulmada ve daha sonraki çözümleme aşamasında yardımcı olacaktır." (Günay, 2003:56)

Sözcüksel bağlaşıklık için Halliday ve Hasan şöyle bir çerçeve önermişlerdir:

I. Yineleme
   a) Aynı sözcüklerin yinelenmesi (repetition)
   b) Eş anlamlı ya da yakın anlamlı sözcüklerin yinelenmesi (synonym /near synonym)
   c) Üstterimle yineleme (superordinate)
   d) Genel kavramlarla yineleme (general word)

II. Eşdizimlilik (Collocation)

(Halliday ve Hasan, 1976:288)

Halliday ve Hasan (1976) tarafından belirlenen sözcüksel bağlaşıklık ilişkileri örneklerle aşağıda irdelenecektir.

2.2.1.2.1. Yineleme

a) <u>Aynı sözcüğün yinelenmesi:</u>

Bazı sözcük ve anlatımların aynı sözcüklerle yinelenmesiyle tümceler arası ilişki kurulmaktadır. Yinelemeler önem belirtme, görüşte ısrar etme, isteği teyit etme gibi amaçlarla veya beklenmeyen bir durumla karşılaşma ya da konuşmanın kesilmesinin istenmemesi gibi durumlarda da işlevsel olarak kullanılmaktadırlar. Aynı sözcükle yineleme aşağıdaki örneklerde görülmektedir.

*"Yurdun kuzey bölgelerinde **deprem** daha şiddetli yaşandı. **Deprem**de ölenlerin sayısı gün geçtikçe artmakta, devlet, **deprem**lerde kaybın en aza indirgenmesi için **deprem** merkezleri oluşturma çalışmalarına başladı."*

Bir haber metni niteliği taşıyan yukarıdaki örnekte 'deprem' sözcüğü önem belirtme ve belirsizliğe yol açmama amaçlarıyla haber metinlerinin bir özelliği olarak aynı sözcükle yinelenmiştir. Aşağıdaki örnekte de dinleyicinin 'üç şeker' ifadesi karşısındaki şaşkınlığını ve konuşucunun 'üç şeker'de ısrarı aynı kullanımla belirtilmiştir.

*A: Bir bardak daha çay verir misin? İçine de **üç şeker** at.*
*B: **Üç şeker** mi!*
*A: Evet, **üç şeker**. Şekersiz çay bir şeye benzemez.*

Ayrıca örneklerde biçim ve içerik açısından birbirinin aynı olarak yinelenen 'deprem' ve 'şeker' sözlükbirimleri her iki örnekte de aynı dil dışı gerçeklere gönderimde bulunmaktadırlar.

Bununla birlikte "bir metinde işlev dışı bir şekilde sık sık yinelemelerin yapılması metnin bilgisellik ölçütünü azaltmaktadır" (Beaugrande ve Dressler, 1988:54). Örneğin; "*Öğretmen içeri girdi, öğretmen kapıyı kapattı. Öğretmen içeri girip kapıyı kapattıktan sonra yerine oturdu."* gibi öznenin aynı olduğu sıralı bağımlı tümcelerde ya da ortak öğeleri bulunan birbirini izleyen tümcelerde bu öğelerin aynı sözcüklerle yinelenmesi metnin metinsellik düzeyini düşürecektir.

Aynı sözcüklerin yinelenmesi özellikle yazınsal tür olarak şiirlerde farklı duygu ve düşünceleri uyandırmak için amaçlı olarak kullanılan sözcüksel bağlaşıklık türüdür. Aksan (1993:228), Fazıl Hüsnü Dağlarca'dan verdiği örnekte dize yinelemelerinin ses açısından olduğu kadar anlamın güçlendirilmesi açısından da etkili olduğunu aşağıdaki örneği vererek belirtmiştir. Bu şiirde sözdizimsel bir yinelemeden de söz edilebilir.

"Oğullarla Analar
Er oldu o .....
*Giysi **verdiler** Şayak* .....
Sağlam mı sağlam *Savaşa girdi o*
Ayakkabı verdiler kabaralı *Düşüverdi ilk kurşunda*
Sağlam mı sağlam *Dayandı anasının yüz bin yıllık yüreği*
*Kütüklük **verdiler** kösele* ***Sağlam mı sağlam"***
.....

Fazıl Hüsnü Dağlarca, Nötron Bombası,8)

Beaugrande ve Dressler, (1988:49) sözcüklerin sözcük sınıflarının eylemden-ada, addan-sıfata vb. değiştirilerek de metinlerde yineleme zincirleri oluşturulduğuna ve böylelikle konu sürekliliğinin sağlandığına işaret etmektedirler. Parçalı yineleme *(partial recurrance)* olarak adlandırılan bu terim metin içinde sözcüklerin aynı

kökten türemiş farklı sözcük türleriyle yinelenmesi şeklinde tanımlanabilir. Bu tanım aşağıdaki kullanımla örneklendirilebilir.

*"Güliz'in elindeki soda şişesi birden **patla**dı. **Patlama** sesini duyan annesi mutfağa koştu."*

Yukarıdaki örnekte 'patlamak' eylemi 'patlama' adına dönüştürülerek iki tümce arasındaki ilişki kurulmuş ve aynı zamanda da olayın sürekliliği sağlanmıştır.

Sözcüksel yinelemenin yanı sıra bağlaşıklık yapısını güçlendiren diğer bir yineleme de ses yinelemesidir (Beugrande, 1985:58; Hatch, 1997:227). Şiirde olduğu gibi, "ses yinelemelerinin ve öteki yinelemelerin deyimlerde, atasözlerinde, kalıp sözlerde de görülmesi, kuşkusuz, bunların, sözleri ve metinleri hatırda tutabilme, kalıcılık olanağı sağlama ve oluşturduğu melodi nedeniyle insana zevk verme gibi özelliklerinden kaynaklanmaktadır" (Aksan, 1993: 205). Bu açıdan reklâm metinlerinde de ses yinelemelerinden sıkça yararlanılır. Aksan (A.e.,s.206) Fuzuli'nin aşağıdaki beytinde /n/ sesinin 9, /m/ sesinin 8 kez geçmekte olmasını ilginç bulmaktadır.

*"Be**n**i ca**n**da**n** usa**n**dırdı cefâda**n** yâr usa**nm**az **m**ı*
*Felekler ya**n**dı âhı**m**da**n** **m**urâdı**m** şe**m**'i ya**nm**az **m**ı?"*

b) Eşanlamlı ya da yakın anlamlı sözcüklerin kullanımı:

Metin içinde akıcılığı sağlamak için sözcüklerin aynı sözcüklerle yinelenmesinin yanı sıra, metin türüne uygun olarak eş anlamlı ve yakın anlamlılarının kullanılması da nitelikli bir metin oluşturmak için gereklidir. Örneğin; aşağıdaki örnekte 'güç' sıfatı eş anlamlısı olan 'zor' sıfatıyla yinelenerek hem konu sürekliliği sağlanmış hem de anlam zenginleştirilmiştir.

*"**Güç** işlerin adamıydı o. Nerede **zor** iş varsa, o, orada biterdi."*

c) Üstterim-Altanlam ilişkili sözcük kullanımı:

Sözcüklerin üstanlam ya da altanlam ilişkisi içinde oldukları sözcüklerle yinelenmeleriyle de metinlerde konu bütünlüğü sağlanmakta ve metin bağdaşık kılınmaktadır. Bu kullanım aşağıda birbiriyle ilişkili iki tümce ile örneklendirilebilir.

***Çiçekleri** çok severim. Bu bahar ne kadar çok **lale** vardı İstanbul'da, değil mi?*

Birinci tümcede üstterim olan 'çiçek' terimi ikinci tümcede altterimi olan 'lale' sözcüğüyle yinelenerek metin içinde dizimsel eksende bir anlam bütünlüğü sağlanmıştır.

d) Genel kavramlar kullanma:

Genel kavramlar, açık bir sistemin elemanı olan sözcükler ile kapalı bir sistemin elemanı olan dilbilgisel kavramlar arasındaki sınırda bağlaşıklık işlevi görürler. Bu genel kavramlar insan, kişi, erkek, kadın, adam, çocuk, kız vb. insanoğlu ya da yaratık, nesne, iş alanı, olay, konu, eylem (hareket), yer, soru ve düşünce gibi sözcüklerle sınıflandırılabilir (Halliday ve Hasan, 1976:274) Bu kullanım için aşağıdaki örnekler verilebilir:

*"**Ayşe** geçen yılki gibi yapmayıp, bu sene çok derslerini aksatmamaya karar verdi. Bir **öğrenci**nin en önemli işi ders çalışmaktı."*

*"**Satıcı**ya kaç kez daha **sağlam torbalar kullanmasını, eve gitmeden torbaların parçalandığını** söyledim; **adam** oralı bile olmadı. Bu **konu** onu hiç ilgilendirmiyordu, tek düşüncesi para kazanmaktı."*

Yukarıdaki birinci örnekte 'Ayşe' ikinci tümcedeki 'öğrenci' genel kavramının içinde değerlendirilmiştir. İkinci örnekte ise bu şekilde iki kullanım yer almaktadır. Birinci kullanımda 'satıcı', 'adam' genel kavramıyla yinelenirken; ikinci kullanımda 'sağlam torbalar kullanılması ve eve gitmeden torbaların parçalanması' sözcük öbekleri 'konu' genel kavramıyla karşılanmıştır.

2.2.1.2.2. Eşdizimsel Örüntüleme

Metinde konu bütünlüğünü sağlayan diğer bir yol da, 'eşdizimsel örüntüleme' olarak tanımlanan ve aynı bağlamda aynı kavram alanından sözcükleri kullanarak bağlantılar yapmaktır. "Söylem konusu geliştikçe daha önce kullanılan sözcükler daha sonra kullanılacaklar için uygun bir bağlam oluştururlar. (Oktar,1997:164)" Örneğin; gülme … fıkra, jilet ….. keskin, bahçe ….. kazmak, hastalık … hasta …… doktor, arı ….. bal….. kovan, güneş ışığı …. bulut gibi aynı bağlam içinde kullanılan

sözcük zincirleri birbirini izleyen tümceler arasında bağlaşıklık gücünü arttırarak metnin küçük ölçekli yapısında bir anlam zinciri oluşturabilmektedirler. Aşağıdaki örnekte 'zaman… saat … dakika' sözcük zinciri kullanılarak bağdaşık bir metin elde edilmiştir.

*"Ne kadar güzel **zaman** geçirdik. **Saat**ler su gibi aktı. Burada ise **dakika**lar geçmiyor."*

"Eşdizimsel örüntüleme taşıyan sözcükler, bir anlamda, bireylerin zihinlerinde olaylar, durumlar, yerler, kişiler ve nesneler için oluşturdukları şemalara yönelik göstergeler durumundadır" (Uzun-Subaşı, 2006:700). Her dil dünyayı farklı şekilde yorumladığı için aynı dili konuşan insanlar zihinlerinde ortak şemalara sahipseler de, bireyler kendi geçmiş yaşantılarıyla da kavram ağlarını ve düşünce gelişimlerini gerçekleştirdikleri için kendi özgün şemalarını da oluşturmuş olabilirler. Bu nedenle metni üreten kimse, metni yazma süreci içinde, kendine özgü eşdizimsel şemalardan yararlanacağından, kendi dünya görüşünü yansıtacağından özgün bir metin oluşturacaktır. Okuyucu ya da dinleyici de ancak kendi dil ve dünya bilgisi kapsamında bu eşdizimsel yapıyı çözümleyerek metnin izleğini çıkarmaya ve metni anlamlandırmaya çalışacaktır.

2.2.2. Metnin Büyük Ölçekli Yapısı

Yalnızca yerel bağdaşıklık oluşturan küçük ölçekli yapı çözümlemeleri ile söylemler açıklanamaz**.** Bu nedenle bir metnin genel anlamı büyük ölçekli yapı düzeyinde bir değerlendirme ve çözümleme yapmadan söylenemez. Aynı zamanda küçük ölçekli yapı düzeyinde tümcelerin yorumlanması ve yerel bağdaşıklığın ortaya çıkarılması da büyük ölçekli yapı çözümlemesi gerektirir. Söylemdeki dolayısıyla metinlerdeki büyük ölçekli yapılar 'anlamsal nesneler'dir ve "metin işlemleme sürecinin değişik düzeylerinde, işlemlemeyi kolaylaştırma ve bilgiyi saklama amacıyla, üretilen ve algılanan metnin anlamını düzenlerler (Keçik,1993:89)." Sözcüklerin ve tümcelerin anlamsal büyük ölçeklerle ilişkilendirilmesi için bazı kurallar gerekmektedir. Bu yapılar bağdaşıklığı da kapsamalıdır. Söylemin tutarlı olması yalnızca mikro düzlemde gerçekleşen tümceler arasındaki yerel düzeydeki

bağdaşıklığa değil makro düzlemde genel düzeyde bir bağdaşıklığa bağlıdır. Diğer bir deyişle, hem tümceler arası anlam ilişkilerinin oluşturduğu çizgisel tutarlılık hem de metni oluşturan önermelerin makro kurallar uygulanarak genel anlam kümelerine indirgenmesini sağlayan büyük ölçekli yapı ile açıklanabilen genel tutarlılık sağlanmış olmalıdır. Küçük ölçekli yapıda yerel bağlaşıklık ve bağdaşıklık oluşturan dilsel düzenlemeler, büyük ölçekli yapıda genel anlamın oluşmasını sağlayan konu gelişimini göstermek üzere kullanılmaktadırlar.

"Metinlerin 'yapısal', 'anlamsal' ve 'işlevsel' açıdan irdelenebilmesi, büyük ölçekli yapı ölçütleriyle çözümlemeler yapılmasını gerektirir (Şenöz-Ayata, 2003: 43-45)." Bu saptamada belirtilen açılardan anlaşılacağı gibi metnin büyük ölçekli yapısı, farklı dilbilimciler tarafından farklı görüşlerle değerlendirilmiştir. Büyük ölçekli yapıyı 'yapısal' olarak değerlendirenler metnin kurgusunu ve hangi bölümlerden oluştuğunu gösterdiğini; 'anlamsal' olarak kabul edenler metnin içeriğini oluşturduğunu söylerler. 'İşlevsel' olduğunu düşünenler ise, büyük ölçekli yapının belirlenmesinde söz eylemlerin birbirleriyle olan ilişki ve etkileşimlerin rol oynadığına inanmaktadırlar. Bu çalışmada, van Dijk'ın[7] görüşleri benimsenerek büyük ölçekli yapı metni bir bütün olarak alan, metnin genel anlamını yansıtan ve metnin içeriğini oluşturan bir yapı olarak değerlendirilirken metnin kurgulanış biçimi diğer bir deyişle yapısal özelliği üstyapı başlığı altında irdelenecektir.

Anlamsal büyük ölçekli yapıyı göstermek için izlek, konu, sonuç *(upshot),* öz *(gist)* gibi sözcükler kullanılır. Bir söylem ya da metin özetlenmek ya da karmaşık bir olay anlatılmak istenirse en önemli bilgilerin verilmesi gerekir. Dil kullanımı ve söylemde büyük ölçekli yapı analizinin zorunlu olduğu durumlar vardır: Örneğin, dili kullananlar özet çıkarabilmelidirler. Özetler, aslında özetlenen söylemin genel anlamını ya da ana konusunu belirtirler. Büyük ölçekli yapılarda ana konu veya izlek en temel yapıdır ve bir metnin ana konusu ve bu konuyu açan yan konuların çıkarılması metnin anlaşılması için zorunludur. Metnin genel bağdaşıklığını

[7] "Discourse Studies and Education", Applied Linguistics, 2, 1981, pp.1-26, (Çevrimiçi) http://www.discourses.org/Old Articles.html, 30 Aralık 2007. Dijk T.A., Discourse Studies and Education, www.discourse-in -society.org.

tanımlamak için kullanılan 'konu *(topic)*', 'izlek *(theme)*', 'öz *(gist)*' ya da 'sonuç *(upshot)*' gibi kavramlar, anlamsal yapıda bir açıklamayı gerektirirler. (van Dijk ve Kintsch, 1983:189) Metinde bulunan izleksel tümceler (konu tümceleri), başlıklar ve alt başlıklar, sonuç ve anahtar sözcükler özetlemeyi gerçekleştirmeye yardımcı olan özellikleridir. (Dijk, 1980:10)

Büyük ölçekli yapılar '***bilişsel***' bir temele otururlar. Bir metin metnin yapısı, metindeki gerçekler, metin ile iletişime giren kişilerin özellikleri ve dünya bilgisinden gelen önermeler arasında durumsal ilişkiler arasında bağlantı varsa tutarlı olabilir. Bir söylemin ya da metnin anlaşılması yalnızca metin-içi özelliklere değil alıcının bilişsel özelliklerine ve bağlama göre de farklılık gösterir. Diğer bir deyişle, alıcının metni alımlaması sürecinde büyük ölçekli yapıların bilişsel olarak oluşturulması; alıcının bilgisi, inançları, etkinlikleri, hedefleri ve ilgileri gibi bağlamsal faktörlere de bağlıdır. Farklı dünya bilgisi, inanışlar, düşünceler, tavırlar, ilgiler, amaçlar ve yorumlama stratejileri bağlamında her birey metne, kendi büyük ölçekli yapısını uygulayacaktır. Bilişsel büyük ölçekli yapı modelinde, normal iletişimsel koşullar içinde aynı metinde dil kullanıcılarının büyük ölçekli yorumlamaları az ya da çok benzese de, farklı büyük ölçekli yapı gösterimlerine ulaşma olasılıkları da yüksektir. Bu nedenle, söylemlerin genel anlamlarını çıkarabilmek için her dil kullanıcısının izleyebileceği 'büyük ölçekli yapının bilişsel modelini oluşturan genel prensipler' oluşturulmalıdır. (van Dijk ve Kintsch, 1983:193) Üretme; okuma ve anlama; bilgiyi hafızaya alma, düzeltme, geri getirme *(retrieval)* ve tekrar üretme; böylece metinsel bilgiyi hatırlama ve tanıma gibi bilişsel süreçler büyük ölçekli düzeyde gerçekleşir. Metnin ayrıntılı okunması sürecinde, bu bilişsel süreçlerin işlemesiyle metnin okuyucu üzerinde etki bırakan temel düşünceleri ortaya çıkarılır.

Büyük ölçekli yapıları oluşturan önermeler metnin üstyapı kategorilerini oluşturduğundan bu iki yapı arasında bağımlı bir ilişki ve örtüşme söz konusu olabilmektedir. Büyük ölçekli yapı ve üstyapı arasındaki en önemli fark ise, ne birincisinin anlamsal, ikincisinin şematik ya da yapısal olması ne de üstyapıların daha geleneksel bir özellik sergilemesidir; büyük ölçekli yapıların zorunlu olarak

daha karmaşık bir 'bilgi süreci'ni göstermesidir. Bilginin karmaşık olması kısa süreli hafızayı aşması demektir; yani, bir sözcük, birlik, tümce, basit eylem ya da tek bir nesne kısa süreli hafızada halledilebilecek yapısal özellikler bağlamında yorumlanabilirken, karmaşık bilgi için uzun süreli hafızada daha çok organizasyon ve önerme gereklidir. Metinde yer alan karmaşık bilginin anlamsal yapısı sözcük, sözcük öbeği, tümce ve basit eylemlerin anlamları gibi diğer daha basit ve yerel anlam yapılarıyla ilişkili olarak tanımlanmalıdır ki; bunlar büyük ölçekli yapıların ne olduğunun onlarsız tanımlanamadığı anlamsal küçük ölçekli yapılardır. Bir dil öğesi ya da öbeği ile belirtilen bilgi metinden bağımsız olarak küçük ölçekli yapı birimi ya da büyük ölçekli yapı birimi olarak nitelendirilemez. Çünkü farklı söylem ya da etkileşim dizimleri içinde yer alan aynı tip ve kapsamdaki bilgi, metnin bütünündeki anlamsal rolüne göre büyük ölçekli ya da küçük ölçekli yapı olarak işlev görebilir.

Büyük ölçekli yapı, daha somut küçük ölçekli düzeyde gösterilen karmaşık bilginin önemli, daha genel ve ilgili olduğunu vurgulamak zorundadır. Büyük ölçekli yapıların işlevleri iki madde altında genellenebilir:

1. Karmaşık küçük ölçekli bilgiyi 'düzenlemek'. Böyle önemli bir anlamsal düzenleme tutarlılıktır. Söylem, olaylar, eylem sıralaması içindeki karmaşık bilgiler büyük ölçekli yapı bilgisi ile bellekte düzenlenir. Bellekte böyle bir düzenleme olmaksızın böyle bir bilginin geri gelmesi ve kullanılması düşünülemez.
2. Karmaşık bilgiyi 'indirgemek'. Böylece büyük ölçekli yapıların bu indirgenmiş bilginin temsilcileri olduğu söylenebilir.

Büyük ölçekli yapıların düzenleme ve indirgeme işlevlerinin birçok karşılıklı işlevleri vardır. Karmaşık bilginin depolanması bu şekilde etkili hale gelir ve böylelikle bireyler '***hatırlama, tanıma, soruları yanıtlama, problem çözme, özetleme, açımlama*** *(paraphrase)*' gibi bilişsel süreçleri gerçekleştirebilmek için karmaşık bilginin çerçevelerini hatırlayabilirler. Keçik' in (1990:123) de "… pek çok çalışma zihinsel yapıların metindeki ana fikirleri depolamaya yatkınlık gösterdiklerini, bireylerin metnin temelini oluşturan bilgileri ikincil kavramlardan

ayırt ederek daha kolaylıkla akılda tutabildiklerini ve bu bilgilerin (birincil bilgilerin) hatırlamanın yanı sıra okunan metnin anlam kazanmasında da rol oynadığını göstermiştir" sözleriyle belirttiği düşüncelerin gerçekleşmesi ve okuma eylemini verimli kılacak bilişsel süreçlerin işleyebilmesi için metin yapılarının iyi düzenlenmiş olması gerekmektedir. Keçik (A.e.) ayrıca Van Dijk'ın, anlatımı düzgün (organizasyonu iyi ve belirgin bir tematik yapıya sahip) olan ve olmayan metinlerle yaptığı bir araştırmasında konu ve ana düşünceyle ilgili sorulara, iyi yazılmış metinleri okuyan bireylerin daha iyi cevaplar verdiklerini gösterdiğin belirtmiştir.

Büyük ölçekli yapının (makro yapının) zihinsel işlemler açısından gerekliliğini de Keçik aşağıdaki maddelerle belirtmiştir:

1. Mikro düzeyin yanı sıra makro düzeyde de birbiriyle ilişkisi olan ve böylece belli bir anlam bütününü veya konuyu yansıtan yapılar, böyle bir yapıyla ilgisi olmayandan daha kolay öğrenilir ve hatırlanır.
2. Çok iyi düzenlenmiş ve okuyucunun bilgisiyle örtüşme halindeki metinlerde önemli elemanlar daha kolay ayırt edilir ve bu tip metinler daha uzun süre ve daha kolaylıkla bellekte tutulabilir.
3. Bir metinin neden bahsettiği yeterince açık değilse bellek zayıflar.
4. Başlıklar genelde okura metnin makro yapısı hakkında önemli ipuçları verirler. Bunun bunucunda da anlama işlemleri normal olarak işler ve hatırlamayı olumlu etkiler.
5. Değişik metin türleri değişik düzenlemeler gerektirir. Bu da düzenlemenin şematik makro yapısını ortaya çıkarır. Bu şekilde oluşabilecek alışılagelmiş yapılar algılama ve hatırlamayı kolaylaştırır (Keçik ,1990:123).

Bunların yanı sıra, büyük ölçekli yapı, farklı metin türlerinin yapılarının çözümlenmesi yoluyla metin türlerini betimleme ve sınıflandırmada önemli bilgiler sağlamaktadır. Kısaca söylemek gerekirse bir metnin anlamsal özüne varabilmek, işlenen konuyu saptayabilmek ve özetini çıkarabilmek için büyük ölçekli yapı çözümlemeleri yapılması şarttır.

2.2.2.1. Yapı Etmenleri

Metnin anlamsal yapısı olarak değerlendirilen büyük ölçekli yapı yalnızca metinde yer alan dilsel öğeler ve düzenlemeler tarafından belirlenemez. Metin türü, konusu, alıcının dil ve dünya bilgisi, ortam, koşullar vb. bağlam öğeleri metnin anlamlandırılmasında önemli bir faktördür. Bu nedenle büyük ölçekli yapı etmenleri

söylemsel konu seçenekleri sunan '***bağlamsal düzlem***' ve bu konuları yapılandıran '***metin-içi belirtkeler'*** olmak üzere iki madde altında irdelenecektir.

2.2.2.1.1. Bağlamsal Düzlem

Bir metnin alımlanabilmesi metnin içerdiği büyük ölçekli önermelere varabilmek ile olasıdır. Bunun için de bağlamsal bakış açısını içeren etkili makro stratejiler geliştirmek gerekir. Söylem ve söylem konusunun genel ya da yerel bağlama bağlı olduğu kabul edilmektedir. Bu stratejilerden biri 'dünya bilgisi'ne dayanır. Bir metinler dizisi olarak düşünülen söylem, hakkında birçok bilgi ve inanışa sahip olunan gerçek dünya ile ilgili olduğu için metinlerde neler olabileceği tahmin edilebilir. Bir diğer strateji ise, belli 'söylem türleri bilgisi' ile ilgilidir. Çünkü belli söylem türlerinde ne çeşit kavram, olay ya da eylemlerin olabileceği bilinir. Örneğin gazetelerde politik haberler ya da felaket haberleri vardır. Söylem türlerinin konusal olarak da sınırlamaları vardır. Bu konusal sınırlamalar sadece söylem türleri için geçerli olmayıp, kültür, iletişimsel bağlam ve durum, toplumsal bireylerin rolleri, statüleri, işlevleri, konuşucuların yaş ve cinsiyetleri, kişilikleri için de geçerlidir. Örneğin; spor, arabalar ya da vergiler genel olarak kadınların konuşacağı konuların biraz dışındadır. Sosyokültürel açıdan ele alınacak olursa da dil kullanıcıları büyük ölçekli yapı düzleminde hangi durumda, kim tarafından neyin söylenebileceğiyle ilgili hipotezler geliştirebilirler (van Dijk ve Kintsch, 1983:196-197). van Dijk ve Kintsch, büyük ölçekli stratejiler için gerekli bağlamsal bilgiyi şu maddelerle belirtmişlerdir:

1. *Genel kültür bilgisi:* Kültürel grubun genel aktivite ve hedefleri (tarım vb.),özel olaylar ve eylemler (törenler),özel biyofizik koşullar (iklim, yeryüzü şekilleri, hayvanlar, bitkiler), özel aletler, nesneler
2. *Sosyo kültürel durum:* Durum tipi (kahvaltı, otobüs yolculuğu, ziyaret, duruşma, evlilik), katılım kategorileri: işlevler (otobüs şoförü, hâkim, doktor), roller (anne, arkadaş), sosyal nitelikler (cinsiyet, yaş vb.), bireysel nitelikler (kişilik, ilgiler, hedefler); tipik olay ve etkileşimler (yardım, danışma, ödeme), adet ve gelenekler (kanunlar, kurallar, alışkanlıklar)
3. *İletişimsel durum:* İletişimsel etkileşimin genel amaçları, genel *(global)*ve yerel *(local)* söz eylemler, gerçek gönderimsel bağlam (kişi ya da nesnelerin var oluş durumları). (van Dijk ve Kintsch, 1983:199)

Ele alınan konular da anlamsal ya da kullanımsal açıdan işlevsel roller gerçekleştirmelidirler. Bunun için de konular etkileşimde bulunan konuşucu ve dinleyicinin iletişimsel bağlamı ve sosyokültürel durumuna ve söylem türüne göre sınırlandırılmalıdır. Örneğin gazete haberleri, romanlar, filmler ilginç olmak zorundadır. Böylece ele alınan konular ile geniş bir yelpazede değerlendirilen bağlamsal bilgi düzenlenebilecek bir şekilde daraltılabilir. Buraya kadar yapılan açıklamalar sonucu bağlamsal açıdan benimsenmesi gereken makro stratejiler, sıralı düzen olarak şöyle ifade edilebilir:

> I. Konuşucunun genel kültürel bağlamına göre anlamsal arayışları sınırlandır.
> II. Gerçek durumun genel özelliklerine göre konu arayışını sınırlandır.
> III. Konuşucunun etkileşimsel ve kullanımsal amaçlarının gerçekleştirilmesi için hangi konuların işlevsel olduğuna karar ver.
> IV. Hangi konuların bu etkileşimsel bağlamda beklenen söylem tipinin karakteristiği olduğuna karar ver.
> V. Verilen söz eylem ve söylem tipinde kim tarafından hangi nesne ve olaylar hakkında konuşulacağına karar ver. (van Dijk ve Kintsch, 1983:201)

2.2.2.1.2. Metin-içi belirtkeler

Bağlamsal makro stratejiler söylem konularıyla ilgili seçenekler sunarken, metnin kendisi de bu konuyu tam olarak yansıtan öğeleri yapısında bulundurur (van Dijk ve Kintsch, 1983:201-206)**.**

Büyük ölçekli yapıya ulaşmada metin kapsamındaki metin-içi belirtkeler şöyle sıralanabilir:

Yapısal Belirtkeler:

Büyük ölçekli önermeler genelde metinlerin yüzeysel yapısında yer almayabilirler, metindeki sözcüklerin, sözcük gruplarının, tümce ya da ardı ardına dizilmiş tümce dizilerinin anlamsal yorumlanmasıyla çıkarılmaları gerekir. Bu yüzden metnin alımlanmasındaki temel strateji 'anlamsal çıkarım'dır. Bireyler kendi dünya bilgileri, inanışları, düşünceleri doğrultusunda farklı büyük ölçekli yapılar çıkarabilirler, bu yüzden konuşan ya da yazan kişi olası genel yorumları sınırlandırmak için bazı düzenekler kullanır.

Bunlardan biri, 'konusal ya da izleksel açıklamalar' olarak tanımlanabilen büyük ölçekli önermelerin metnin ya da ilgili bölümün veya paragrafın başında ya da sonunda yer almasıdır. Bu önermeler, aynı zamanda bağımsız tümceler halinde, italik, kalın ya da büyük harflerle belirtilebilir ve boşluklar kullanılarak metnin diğer bölümlerinden ayrılabilir. Konusal açıklamalar *(topical expressions)*, böyle farklı yazı tipi ya da diğer belirtkelerle gösterildiğinde öğrenciler örneğin, bir paragrafa ya da metne daha kolay başlık bulabilirler. Konusal açıklamalar ardı ardına tümcelerden başlayıp tümce, sözcük grubu veya yalnızca bir sözcük gibi çeşitli uzunluklarda olabilirler. Örneğin; gazetelerde olayı özetleyen 'alt başlıklar' tümcelerden oluşurken, 'başlıklar' bir sözcükten ya da sözcük grubundan oluşabilir. Konusal olmayan tümcelerdeki 'anahtar sözcükler' bile okuyucunun büyük ölçekli önermelere ulaşmasında yardımcı olan konusal açıklama işlevi görebilirler. Konusal açıklamalar, bilineni yineleme amacı taşıdıkları gibi alıcının yalnızca en önemli bilgiyi değil, gerektiğinde metnin sonunda oluşacak en son bilgiyi anlayabilmesi için metin boyunca oluşturulan büyük ölçekli önermeleri kontrol etmek, hatırlatmak ve düzeltmek görevini de yaparlar. Diğer bir deyişle konusal açıklamaların iki işlevi vardır; birincisi, büyük ölçekli önermeleri oluşturacak kavramları sağlarlar; ikincisi, sonra gelen tümceleri anlamak ve büyük ölçekli kuralları uygulayabilmek için gerekli bilgi ve olayları harekete geçirmeye yarayan bilgi kullanma stratejileri için veri sağlarlar.

'Başlık' ve metnin 'özeti' de büyük ölçekli yapıyı gerektiren düzeneklerdir. Genel bir bakışla değerlendirilecek olursa, özetler büyük ölçekli yapıyı vermekte, başlıklar ise bazen yalnızca en üst büyük ölçekli önermeyi oluşturmaktadırlar.

Sözdizimsel Stratejiler:

Yerel bağdaşıklık ve dilbilgisel bağlaşıklık düzeyinde etkili olan sözdizimsel yapının, metinin genel anlamı ve izleksel öğeyi belirtme sürecinde dolaylı bir işlevi vardır. Örneğin, tümcelerde sıklıkla kullanılan bir öğe, büyük ölçekli önermenin eyleyeni olabilir. Ayrıca; ayrık tümce, konulaştırma *(topicalization)*, edilgen yapı kullanımı, ana tümce ve yan tümce arasındaki ayrım sözdizimsel stratejiler olarak gösterilebilir. Tümcelerin sıralama düzeni de önemlidir; örneğin; ilk tümcelerin yan

tümceler *(subordinate)* mi yoksa üst tümceler *(superordinate)* mi olduğu bilinemeyebilirken son tümceler genellikle belirtmenin yapıldığı önemli tümceler olarak görülmektedir.

Konu Değişimi Belirleyicileri:

Konu değişimi belirleyicileri *(Topic Change Markers)* metnin bölümlerinin ve konularının değiştiğini gösteren sözcük ve yapılardır. Metin içinde konu değişimi en belirgin olarak paragraflarla sağlanmaktadır. Bununla beraber, metin içinde zamanın, yerin, olayın, konuların, kişilerin değiştiği ya da metne yeni katılımcıların geldiği bir takım dilsel öğelerle belirtilmektedir. Böyle bir belirleme okuyucuya metnin içerik ve retorik şemalarının çıkarılmasında yardımcı olacaktır. Çalışmanın '2.2.2.3.Büyük Ölçekli Yapı Çözümleme Ölçütleri' bölümünde bu konu daha ayrıntılı olarak irdelenecektir.

Anlamsal Stratejiler:

Büyük ölçekli önermeler, bilgi iletici metinlerde olduğu gibi dolaysız olarak belirtilebildiği gibi, yazınsal metinler gibi öz-göndergeli metinlerde[8] sözcüklerin, sözcük öbeklerinin ve tümcelerin anlamları yoluyla çıkarımda bulunarak da belirlenebilir ve konular açığa çıkarılabilir. Çünkü "kurmaca metinlerde somut değil de, daha çok soyut anlam düzeyi, başka bir deyimle, metnin derin yapısındaki kavramlar örgüsü, gerçek yaşamın görüngüleriyle bir karşılıklı ilişkiye sokulur" (Göktürk, 1980:66). Okuyucular bir dizi tümce okumadan daha ilk tümcede büyük ölçekli hipotezler yürütmeye başlarlar. İlk tümceler bazen ya çok genel bilgi veririler, ya da 'güneş parlıyordu' gibi gereksiz bir bilgi verirler. İlk tümcelerde katılımcılar, yer ve zaman ve yüklemler ye alırsa büyük ölçekli hipotezi gerçekleştirebilmek ve genel olaya erişmek mümkün olabilir. Sonraki tümcelerde eşgönderimsel bir ilişki devam ederse hipotezin gerçekliği onaylanmış olur. Bu arada önemli olan, tümcelerdeki durum, eylem ve olayların metnin ilerisindeki hangi olaylar için zemin hazırladığını ve durum oluşturduğunu okuyucunun dünya bilgisiyle düşünebilmesidir. Örneğin; bir önceki tümcedeki yüklemin, bir sonraki tümcedeki

[8] Göktürk (1980:194) tarafından 'Öz-göndergelilik', "Bir metnin göndergesinin, yazarın örgütlemiş olduğu metiniçi yapısal düzeyler arası ilişkilerdin, metnin özgüdümü işlevinden ortaya çıkması durumu" olarak tanımlanmıştır.

yüklemle aynı genel kavram alanında olup olmadığını bulma stratejisi geliştirilmelidir.

Şematik Stratejiler:

Her metin türüne özgü şematik ya da üst yapıda normal ve kabul edilmiş bir bilgi ya da içerik sıralaması vardır ve üstyapıyı oluşturan kategoriler genel anlamsal sınırlamalara sahiptir. Örneğin bir hikâyenin başlarında yer alan 'tanıtım' bölümünde, büyük ölçekli önermeler katılımcıları, yeri ve zamanı, olaylar için artalan bilgisini ve nedenini gösterirler. Onun için anlamsal ve şematik genel stratejiler arasında bir bağ vardır. Gazete haberlerinde ise başlıkta konu yer alırken alt başlıkta eyleyen, zaman ve yer belirtilmektedir.

Metinde bağlamsal ve metinsel belirtkeler ne kadar fazla ise metni anlamak da o kadar kolay ve çabuk olacaktır. Özetlenecek olursa; stratejik olarak büyük ölçekli bir önermenin kapsamına alınan yerel bilgi geliştirilebilir. Üstelik daha uzun süre ve daha iyi hatırlanabilir. Bununla birlikte, büyük ölçekli önermelerin paragrafların ya da bölümlerin başında yer alması ile ilk tümcelerin işlenişi ve anlaşılması daha sonra gelen aynı uzunluktaki tümcelerden daha uzun süre alacaktır. Kendi söylem türüne uymayan konuları olan metinlerin anlaşılması daha zordur. Ve en sonuncusu, "okuma sırasında, büyük ölçekli yapılar metinde açık olarak belirtilse de belirtilmese de, okuyucunun bunu yapması istense de istenmese de, okuyucular doğal okuma stratejileri ile büyük ölçekli yapıları oluşturabilirler."(van Dijk ve Kintsch, 1983:232)

2.2.2.2. Büyük Ölçekli Kurallar

Büyük ölçekli yapı genelleme, eksiltme, yorumlama gibi zihinsel işlemler ve çerçeve (bazı temel kavramlar hakkında genel kapsayıcı terimler), şema (çerçevelerle belirtilen durum ve olay yapılarının zaman neden ilişkileri açısından sıraya konmasını sağlayan yapılar) gibi yapılar yardımıyla elde edilir (Keçik, 1990:122). Genelleme, eksiltme ve kurma gibi makro yapıyı çözmeye yarayan bu zihinsel işlemler büyük ölçekli kurallar *(makrorulers)* olarak nitelendirilmektedir. "Bu

kurallar indirgeme kurallarıdır: Önermeleri silerler ya da ard arda sıralanmış önermeleri tek bir büyük ölçekli önerme ile değiştirirler" (van Dijk ve Kintsch, 1983:189)

Bu kurallar bir tür 'türetme' ve 'çıkarımda bulunma' kurallarıdır. Küçük ölçekli yapılardan büyük ölçekli yapıları türetirler. Böyle bir türetmede bazı anlamsal bilgiler kaybolur, bu nedenle bu kurallar 'indirgeyici'dirler, bir dizi önermenin sayısını daha aza indirirler. Bazı öğelerin yeni ve daha karmaşık bilgi grupları durumuna gelmelerini sağladıkları için 'kurucu'durlar. Alt önermeleri büyük ölçekli bir önermede birleştirdikleri için 'düzenleyici'dirler (Dijk, 1980:46). Bu nedenle büyük ölçekli kurallar silme, genelleme ve kurma terimleriyle adlandırılmaktadırlar.

'Silme', en basit ve en genel büyük ölçekli yapı kuralıdır. Metinde en üst büyük ölçekli önermeyi oluşturan genel önermelere katkı sağlamayan tüm önermeleri ve izlek ya da konuyla ilgisiz detayları siler. Dijk (A.e.,s.47) konuyla ilgisi olmayan detayların silinmesini 'zayıf silme', genel anlamla ilgisi olmayıp yerel bağdaşıklıkla ilgili olanların silinmesini 'güçlü silme' diye tanımlasa da daha sonra zayıf ve güçlü yerine tek bir 'silme' kuralından söz etmiş ve ilk çalışmalarda yerel bağdaşıklık ilgisi sağlayanlar alınsa bile sürecin daha ileri düzeylerinde bunların da silindiğini belirtmiştir. Örneğin; "*Odada pembe paltolu bir kız gördüm*" tümcesinin kapsadığı "*Odada bir kız gördüm*", "*Kız palto giyiyordu" ve "Palto pembeydi"* önermelerinin son ikisi atılabilir.

'Genelleme' kuralı ile, verilen tümcelerdeki anlamsal detaylardan kavramsal olarak daha genel önermelere varılır. Alt anlamlık terim veya olay, metindeki terim listesi veya olaylar zincirinin yerine konabilir. Örneğin; "*Ayşe bebeğiyle oynuyor. Ali kaydıraktan kayıyor. Ahmet top oynuyor"* önermeleri '*Çocuklar oynuyorlar'* şeklinde genellenebilir. Ayşe, Ali ve Ahmet adlı kişiler burada 'çocuklar' adıyla genellenebilir ve önermelerde yer alan eylemler genel bir eylem altında toplanabilir. Silme işleminde tüm önerme dışarıda bırakılıyorken, genelleme işleminde ise genel yüklemin bileşenleri dışarıda bırakılmaktadır.

Kurma işlemi ile büyük ölçekli bir önerme bu önermenin koşullarını, bileşenlerini ya da sonucunu gösteren bir dizi önerme ile değiştirilebilir, yani kurma işlemi ile, büyük ölçekli yapı tanımlanmaktadır. Anlam olarak birbirlerini tamamlayan birden fazla önerme başka bir önermede bir bütün olarak verilebilir. Örneğin; "*Ali istasyona gitti. Bir bilet aldı, saatin kaç olduğuna baktığında koşmaya başladı ama platforma geldiğinde saatinin yanlış olduğunu anladı.*' önermeleri "*Ali treni kaçırdı*" şeklinde tekrar kurabilir. Önermelerin hiç birinde 'tren' ya da 'kaçırmak' sözcükleri geçmediği halde 'istasyon, bilet ve platform' sözcüklerinden 'tren', 'koşmaya başlamak ve saatin yanlış olması' sözcük öbeklerinden de 'kaçırmak' eylemi kullanılarak büyük ölçekli önerme niteliği taşıyan yeni bir önerme oluşturulmuştur.

Genelleme ya da kurma dil kullanıcısına yorum ya da değerlendirme yapma olanağı tanımaktadır. Büyük ölçekli kurallar işlem sırasına göre düzenlenirlerse, ilk önce zayıf silme, daha sonra genelleme, kurma ve en sonra da güçlü silme uygulanmalıdır (Dijk, 1980:75). Kısa söylemlerde "*Bana yardım et"* gibi küçük ölçekli bir yapı, büyük ölçekli yapı ile çakışabilir; bu gibi durumlarda '***Sıfır*** *(zero)* ***kuralı***'ndan da söz edilebilir.

Metin türlerine özgü üstyapı özellikleri farklılıkları büyük ölçekli yapı oluşumunu etkilemektedir. Anlamsal düzeyde var olan farklılıklar öykü, gazete haberi, bilimsel yazılar ya da reklâmlardaki olaylar, eylemler, düşünceler ve nesnelerin önem ve ilgisini değiştirebilir.

2.2.2.3. Büyük Ölçekli Yapı Çözümleme Ölçütleri

Bu çalışmada, büyük ölçekli yapıyı çözümlemeye yönelik öğeler, temel olarak, yukarıdaki bölümlerde de açıklanan van Dijk (1980) ve van Dijk ve Kintch (1983)'in büyük ölçekli yapı stratejileri bağlamında maddelendirilmiştir. Bununla birlikte, daha önce de belirtildiği gibi, metinlerin yapısal, anlamsal ve işlevsel çözümlemeleri için büyük ölçekli çözümleme gerekmektedir. Bu bakış açısı benimsendiğinde, bu üç yönün de değerlendirilmesi açısından, bu çalışmada, sözü

edilen yapıtlarda vurgulanmamış metnin işlevsel çözümlemesini gerektiren metnin işlevi ve kurgusunu ortaya çıkaran içerik bileşenleri gibi bazı öğeler de bu başlık altında incelemeye alınmıştır. Bu bölümün oluşmasında, konuyla ilgili Günay (2003), Keçik ve Uzun (2003), Şenöz-Ayata (2003), Aksan ve Özlem (1997) gibi diğer yapıtlar da düşünce geliştirmeye yardımcı olmuştur. Yukarıda sözü edilen çalışmalar temel alınarak büyük ölçekli yapı çözümleme ölçütleri işlev, başlık, konu, anahtar sözcükler, ana düşünce tümcesi, içerik şeması, konu değişimi belirleyicileri, biçem, özet ve sonuç tümcesini içeren on madde olarak belirlenmiş ve incelenmiştir.

2.2.2.3.1. İşlev

Metin, dilin belli iletişimsel amaçlar doğrultusunda kullanım şeklidir. Metin üretilmesi ve alımlanması sürecinde bilgi vermek, düşündürmek, bir olayı anlatmak, eğlendirmek, heyecanlandırmak, belli tutum ve düşünce gelişimini ve değişimini sağlamak, betimlemek, kanıtlamak, eleştirmek ya da bir öneride bulunmak gibi çeşitli iletişimsel amaçlar gerçekleştirilir. Bu nedenle, belli bir iletişim amacı taşıyan bir metin çeşitli sözeylemlerden oluşan bir bütündür; ancak bu sözeylemlerden baskın olan yalnızca bir tanesi metnin temel işlevini oluşturur. Metindeki sözeylemler sonucu oluşan bu temel işlev de o metnin metin türünü belirginleştirir. Bu bir tür kullanımbilimsel bir bağdaşıklıktır *(pragmatik coherence)*. "Kullanımbilimsel bağdaşıklıkta, dizisel sözeylemler durumsal olarak ilişkili ve aynı kullanımsal bağlam içindeki uygunluğu sağladıkları için, söylem dizisi olarak incelenen söylemi karakterize eder" (van Dijk ve Kintsch, 1983:149). Metnin türüne özgü iletişimsel amacı gerçekleştirebilmesi için metnin oluşturulmasında söylem alanı (ortam, konu ve katılımcılar), söylem deyişi (biçemsel özellikler), söylem kipi (yazılı ya da sözlü iletişim, metin türü), kısaca, bağlam göz önünde tutulmalıdır (Uzun-Subaşı, 2003a:24). Ayrıca metin türüne koşut olarak metnin küçük ölçekli yapısını oluşturan dilbilgisel ve sözcüksel öğeler, büyük ölçüsünü ve üst yapısını oluşturan düzenekler doğru seçilmelidir. Bu bakış açısıyla değerlendirildiğinde metnin biçimsel ve anlamsal yapısı, metnin işlevi tarafından belirlendiği için, metinlere yönelik çözümlemelerde göz önünde tutulması gereken en önemli nokta metnin işlevidir.

‘Metinde baskın çıkan sözeylem nedir?’ sorusunun yanıtı metin türünün karakteristiğini belirleyecektir.

2.2.2.3.2. Başlık

Metnin izleği ile ilgili önemli ipuçları metnin başlığı ve konu tümceleriyle verilir. Başlıklar bir bütün olarak metinlerin konusunu belirten en üst büyük ölçekli önermeleri oluştururken; konu tümceleri paragrafların ya da söylemin bölümleri hakkında bilgi verirler.

Metnin konusunu belirleyen başlık, metnin içeriğine ilişkin kısa ve yoğunlaşmış bilgi veren bir çeşit odak noktası sayılır. Bu bağlamda başlık ‘bilgilendirme işlevi’ taşımaktadır. Başlıkta belirtilen konunun metinde odaklanması için gönderimsel ilişkilerin doğru kullanılması gerekmektedir. Başlık, aynı zamanda okurda metni okuma isteği uyandırma görevini de üstlendiğinden ‘çağrı işlevi’ taşıdığı da söylenebilir. Başlıkların çağrı işlevini yerine getirebilmeleri için başlığı oluşturan dil öğelerinin metnin içeriğini en iyi yansıtacak ve metin türüne uygun nitelikte, ilginç ve dikkat çekici bir şekilde zekice seçilmesi gerekmektedir. Örneğin, Şenöz-Ayata (2003:46), Klauser’in, yazın eleştiri metinlerinin başlıklarının şu özellikleri göstermesi gerektiğini belirlediğini belirtmiştir: Dilsel açıdan orijinallik, çağrışımlar uyandıracak sözcük oyunları ve dikkat çekici ya da kışkırtıcı biçimler, ifadeler.

Bu bilgiler doğrultusunda bir metne başlık bulmanın kolay bir iş olmadığını söylemek yanlış olmayacaktır; çünkü başlık hem metnin anlamı, yani büyük ölçekli yapısı ile ilgili bilgi vermeli hem de kişilerin metni okumalarını sağlamak için güdümleyici olmalıdır. Birey kendi ürettiği bir metne daha kolay başlık verebilir; çünkü düşüncelerini ana konu üzerinde kendi oluşturmuştur ve bu ana konu ile ilgili ana kavramı başlık olarak koyabilir. Ancak; başlıksız bir metne başlık verebilmek için önce o metnin büyük ölçekli yapısının ve ana konusunun irdelenmesi, yazarın ana düşüncesinin belirlenmesi gerekmektedir. Bir metne doğru bir şekilde başlık

verebilmek o metnin yapısal ve anlamsal olarak çözümlenebildiğini ve anlamlandırılabildiğini gösterir.

2.2.2.3.3. Konu

Bir metnin temelini oluşturan ilk öğe konudur, çünkü bir yazar ya da konuşucu için konu, düşünceleri iletme ortamı yaratmaktadır. Yazar söylemek istediklerini seçtiği konunun arasına ya da arkasına gizleyerek okuyucuya sunar. Konu, bu bağlamda, işlenmek istenen bir hammadde, araç durumundadır. Adalı'nın da (1982:95) dediği gibi, "Yazar düşüncelerini bir durum, sorun, olay, olgu ya da düşünceden kalkarak ortaya koyar". Bu nedenle, yazarın, ilk önce konusunu belirgin bir biçimde saptaması ve ortaya koyması gerekmektedir. Yağcıoğlu (1997:182) bu saptamayı Bamberg'in düşüncelerinden yola çıkarak şöyle desteklemektedir: "Bamberg, ürettikleri söylemde başarısız olan yazarlarda ortak üç özellik saptamıştır. Bu kusurların birincisi söylemin belli bir metinsel düzenden yoksun oluşu; ikincisi bağlam oluşturmada yetersizlik ve üçüncüsü ise söylem konusunun belirsizliğidir."

Bunun yanı sıra, metin konusunu belirlerken bir takım ölçütler de söz konusudur. Metin türüne, iletişimde bulunulan konuşucu ve dinleyicinin iletişimsel bağlam ve sosyokültürel durumuna uygun konular seçilmelidir. Seçilen konular, belli amaçlar doğrultusunda sınırlandırılıp bu sınırlar kapsamında konuların derinliklerine inilerek aktarılmak istenen düşüncelerin ayrıntıları verilebilir. Metnin konusuna yönelik destekleyici düşünceler alt konularla gösterilir ve genellikle söylem bağlaçları konu değişimi belirleyicileri niteliğinde alt konuları belirler (Uzun-Subaşı, 2003a:33).

2.2.2.3.4. Anahtar Sözcükler

Metinlerin anahtar sözcüklerinin saptanması metnin bütünüyle anlaşılmasını gerektirir. Anahtar sözcükler, metnin temel içeriğiyle ilgili bilgi vermektedirler. Metnin büyük ölçekli önermelerinde yer alan ve özet metinlerin içeriğinde bulunması gereken sözcüklerdir.

2.2.2.3.5. Ana Düşünce Tümcesi

Bir yazının ana düşüncesi, "üzerinde durmak, söz söylemek üzere seçilen konudan kalkarak öne sürülen, açıklanan, savunulan temel görüştür (Adalı, 1982:10)". Adalı (A.e.), konu ve ana düşünce arasındaki ilişkiyi soru-yanıt ilişkisi olarak nitelendirmektedir. Metinlerde ana düşüncenin belirtildiği tümce, bazı kaynaklarda ana düşünce tümcesi (Adalı, 1982) bazı kaynaklarda ise konu tümcesi (Akyol, 2006:58) olarak adlandırılmaktadır. Bu tümcelerle metinlerin büyük ölçekli önermeleri açıklanabilmektedir. Büyük ölçekli önermeler metnin diğer tüm önermelerini içermelidirler. Çünkü diğer önermeler, bu büyük ölçekli önermeyi tamamlamaya, açıklamaya ve kanıtlamaya çalışan yan düşünceleri içerirler. Ana düşünce tümceleri bilişsel bir işleve sahiptirler; büyük ölçekli yapının çıkarılmasını okuyucuya bırakmak yerine doğrudan belirterek anlamayı kolaylaştırırlar. Bir takım yapısal/dilbilgisel özellikleri de yapılarında bulundururlar; büyük ölçekli önermelerin saptanmasını kolaylaştıracak yapısal ipuçları şunlar olabilir: Giriş tümceleri, başlıklar, özet ifadeler, italik veya siyahlaştırılmış yazılımlar, altı çizili yazılımlar vb. (Akyol, 2006:45).

Ana düşünce tümceleri yazarın tutumuna bağlı olarak çoğunlukla metinlerin başında ya da sonunda yer alırlar. Yazar, okuyucuda ilgi uyandırmak ya da okuyucuyu düşündürmek istiyorsa, ana düşünce tümcesini metnin hemen başında vermeyip, paragrafların ortasında ya da sonunda belirtir. Bir dizi önerme içinde değildirler. Yanlarındaki tümcelerle bağlaçlarla da olsa birleşmezler ve içeyerleşik tümce değildirler (Dijk, 1977:150) Bazen de ana düşünce açıkça belirtilmeyip okuyucunun bu düşünceyi metnin bütününden çıkarması istenebilir.

2.2.2.3.6. İçerik Şeması

Metin yapısal, anlamsal ve işlevsel düzlemlerde ele alınması gereken çok katmanlı bir yapıya sahiptir. Hedeflenen iletişimsel amacın gerçekleştirilebilmesi için metinde oluşturulmak istenen düşünceler dil düzeneği kullanılarak mantıksal-anlamsal bir sıralama içerisinde oluşturulmalıdır. Metnin içeriğini oluşturan bu

sıralama metin türüne göre de değişebilmektedir. Örneğin; haber metinlerinde olayların sonuçları daha ilk başta, başlıkta yer alırken, bir anlatı metninde olayın sonucunu görmek için metni sonuna kadar okumak gerekmektedir. Bu nedenle Uzun-Subaşı, metnin iki şemaya yönelik bir düzen içerdiğini vurgulamıştır:

1. Metinde ele alınan olgular ve kavramları bütünleştiren, konu gelişimini biçimlendiren içerik şemasını içerir.
2. Metin türüyle ilgili olan biçimsel şemayı, yani retorik kodlama şemasını içerir (Uzun, 2003a:26).

Metnin anlamsal düzenlemesi olan ***'içerik şeması'*** büyük ölçekli yapı içinde değerlendirilebilirken, metin türüne göre farklılaşan ***'retorik kodlama şeması'*** üstyapı özelliği olarak gösterilir.

Metinler, aktarılmak istenen düşünceleri içeren zihinsel modeller olarak değerlendirilirler.. Bu modelleri oluşturmak için, önce, bu düşünceler içerik şemasını oluşturacak önermelere dönüştürülür, diğer bir deyişle çeşitli işlemler yoluyla metin önce düşünsel olarak düzenlenir. Önermeler belli bir kavram ağı çerçevesinde, birbiriyle tutarlı bir şekilde geliştirilir ve anlam oluşturulur. Böylece, büyük ölçekli yapı anlamsal bağlamda metnin hangi içeriklerden oluştuğunu belirler. Daha sonra oluşturulan içerik metin türüne özgü retorik kodlama şemasına yerleştirilir. Böylece metnin türüne özgü bölümleri oluşmuş olur.

1980'lerde William Mann ve Sandra Thompson tarafından metinlerde tümceler ya da metin parçaları arasındaki anlam ilişkilerini inceleyen Rhetorical Structure Theory (RST) geliştirilmiştir. (Renkema, 2004:111) Bu teoriye göre söylem, metin bölümlerinin hiyerarşik bir düzenlemesidir. Böyle bir çözümlemede metin, bağımsız tümceler gibi en küçük birimlere ayrılır ve bu birimler arasındaki ilişki (karşıtlık, değerlendirme, kanıtlama vb.) belirlenir. Mann ve Thompson 23 dolaylarında retorik yapı tanımlamışlardır: detaya inme, durum belirtme, çözüm, sebep-sonuç, koşul, aksi takdirde, yorum, değerlendirme, yeniden belirtme, özetleme, dizme, zıtlıt; güdüleme, karşı tez, geçmiş bilgi, muktedirlik, kanıt, doğrulama, ödün verme vb. Bu ilişkiler bağlaçlarla sağlanabildiği gibi bağlaç kullanmadan ard arda gelen tümceler arasındaki anlamsal bağlantılar yoluyla da kurulabilmektedir. Bu

yapılar, çekirdek ve uydu diye adlandırılan iki bölümden oluşur. Çekirdek, retorik ilişkinin merkezi olarak iletişimin amacını barındırırken, uydu çekirdek önermenin iletişimsel işlevini yetkin bir şekilde yerine getirmesini sağlayan bilgiyi verir. 'Kanıt *(evidence)* gösterme' ve 'detaya inme' ilişkisi gösteren retorik yapılardaki çekirdek *(nucleus)* ve uydu *(satellite)* önermeler aşağıdaki gibi örneklendirilebilir:

Kanıt	***Detay***
Çekirdek: "Yan evde bir parti var."	*Çekirdek: "Sema fotoğraflarda güzel çıkıyor."*
Uydu: "Park edecek hiçbir yer bulamadım."	*Uydu: Gülüşü muhteşem*

Birinci örnekte uydu, çekirdek önermenin doğru olduğunu kanıtlayan bilgi sunarak çekirdeğin söylenişini haklı çıkarmaktadır. Okuyucu uydu önermeye inanır, aslında yazar okuyucunun çekirdek önermeye inanmasını istemektedir. Detaya inme ilişkisi gösteren ikinci örnekte ise uyduda yer alan bilgi çekirdek tümceyle belirtilen bilginin detayı niteliğindedir.

Mann ve Thompson çekirdek ve uyduyu birbirinden ayırmak için bir takım ipuçları vermişlerdir. (Hatch, 1997:191) Birincisi; iki tümce birbirinin asimetriğidir. Biri birinin kanıtı ise öteki diğerinin kanıtı olamaz. İkincisi; biri olmadan diğeri anlamsız olabilir; çekirdekteki bilgi olmadan uydudaki bilgi anlamsızdır. Üçüncüsü; uyduda belirtilen ilişki başka uydularla da metinde bir değişme olmadan sağlanabilir; ama çekirdek değiştirilemez. En önemlisi de; bütün uydu tümceler atılsa bile, çekirdek tümceler metnin en önemli bölümlerini oluşturduklarından yazarın amacını gerçekleştirmesini sağlayacaklardır.

Genellikle tümce türü birimler ya çekirdek ya da uydu niteliğindedir. Çekirdek ve uydu metnin bir parçasını *(span)* oluşturmaktadır. Bu metin parçaları, diğer birimlere ya da metin parçalarına eklenerek metin hiyerarşik bir yapıyla bir araya getirilir. Metnin en büyük parçası kendisini kaplamaktadır.

2.2.2.3.7. Konu Değişimi Belirleyicileri

Metinde, büyük ölçekli bir önerme tarafından yönlendirilen ardı ardına dizilmiş tümcelerden oluşan bir 'bölüm *(episode)*' ya da bir başka değerlendirme ile

‘paragraf’, konunun değişeceğine işaret eden en bilinen yüzey yapı belirtkesidir. Her bölüm, ayrı büyük ölçekli önermenin alt yapısını oluşturduğu için eyleyenler, zaman, nesneler ve olaylar kısaca olası dünyalar değişebilir. Konuları belirlemenin en önemli yolu da bir konudan diğerine geçildiğini fark edebilmektir. Yeni bir bölümün başlangıcında konu değişimi habercileri olarak olası dünyanın değişimini (rüyamda… vb.) zamanın değişimini (gelecek yıl, ertesi gün vb.), yerin değişimini (o sıralarda İstanbul’da) belirten sözcükler ya da yeni katılımcıları tanıtımı, görüş açısını değiştirme, farklı yüklem dizisi kullanma (farklı kavram (frame) ve durumlar) gibi eylemler sayılabilir. Bununla birlikte, ‘fakat’, ‘bununla beraber’, ‘aslında’, ‘dahası’ gibi büyük ölçekli düzeyde işlev gören bağlaçlar da büyük ölçekli önermeleri belirtmek için kullanılmakta ve bağdaşıklık yapısını büyük ölçekli yapıya kazandırmaktadırlar. Bu sözcüklerle belirtilen büyük ölçekli önermelerden sonra gelen bölümler bir önceki bölümü özele indirgeyebilir, örnekleyebilir ya da aksini iddia edebilir; bu durumda önceki bölümün yani büyük ölçekli önermenin yan ya da yardımcı tümcesi durumundadırlar.

Bu konuda, Özbek (1998, 37–45), konuşma dilinde söylemin bölümlerini belirlemek ve söylem yapısını parçalara bölerek düzenlemek amacıyla ‘söylem belirleyicileri’ olarak bazı yapılar tanımlamakta ve bu yapıların ilgili alanda çeşitli adlarla anıldığını belirtmektedir: Söylem bölümleri belirleyicileri (*boundary markers) :* tamam vb. / Bağlaçlar *(connectives)*: ama vb. / Boşluk doldurucu sözcükler *(filler)*: şey vb. / Duraksama belirleyicileri *(hesitation markers):* Eee vb. / Konuşmacının düşüncelerini toplamaya çalıştığını işaret eden belirleyiciler *(evincives)*: neyse vb. / Uzlaşım belirleyicileri *(compromisers)*: aslında, işte vb. / Akıcılık belirleyicileri *(conversational greasers):* ondan sonra vb. / Konuşma dilinde kalıplaşmış deyişler: biliyor musun, bir de şey vb. Özellikle konuşma dilinde yer alan bu belirleyicilerin büyük bir kısmı yazı dilinde de kullanılmaktadır. Bunlar söylemdeki bağdaşıklığı sağlamakta, söylem kesitleri arasında ilgi kurmakta, konuşma dilinde ise konuşma sırası ve konu değişikliklerini düzenleyici işlevleri bulunmaktadır. Bu yapıların söylem belirleyicileri olarak belirlenebilmeleri için vurgu, ton ve duraksama açısından tümce yapısından bağımsız olmaları, söylemden çıkarıldıklarında

sözdizimsel ve anlamsal bütünlüğün bozulmaması, tümce değil söylem bazında değerlendirilmeleri, söylem belirleyicisi olarak tek bir işlev taşımaları gerekmektedir.

2.2.2.3.8. Biçem

Metin, zihinsel bir tasarımın dilsel/dilbilgisel olarak oluşturulmuş somut biçimidir. Yine de iletişimin gerçekleşmesi için dilin olanaklarıyla ortaya çıkan bu somut biçimin yazarın dünya anlayışını, düşüncelerini tıpa tıp yansıttığı söylenemez. Yazarın tek amacı elinden geldiğince dilin bütün olanaklarını kullanarak kendini tam olarak ifade edebilmektir. Yazarın zihinsel tasarımını yansıtan metinler okunduğunda okuyucusu sayısı kadar farklı zihinsel tasarımlar ortaya çıkar. Okuyucuların zihinsel tasarımları aynı olamayacağı gibi hiç birininki de tam olarak yazarın zihinsel tasarımına uymayacaktır. Bu tasarımların sayılarının azaltılması ve herkesin dilediğince tasarım üretmesinin sınırlandırılabilmesi için yazar tarafından okuyucuya metnin biçimsel düzenlenişi aracılığıyla bir takım edimbilimsel bilgiler verilir. Dünyanın bir modeli olarak imgesel bir niteliğe sahip olan metnin düzeni, yazarın zihinsel tasarımlarında var olan dünya modelinin biçemsel olarak görünümüdür. Bu anlamda, metnin düzeni Yağcıoğlu'nun (1998:51), Lerchner den yaptığı alıntıyla belirttiği gibi "yazarın zihinsel tasarımına benzer bir tasarımın oluşturulmasında göstergebilimsel bir işlev görmektedir."

Biçem, en yalın şekliyle, Dijk'ın (1988:73) belirttiği gibi, "aynı şeyi farklı yollardan söyleme" olarak tanımlanabilir. Yapısal dilbilim ile benimsenen 'dil bir dizgedir' anlayışıyla dili kullanan kişiler, dilin dizimsel ve dizisel ekseninden seçtikleri dilsel öğelerle metin oluştururlar**.** Metinler, sadece, yazarın zihinsel tasarımlarının somutlaştığı modeller sunmaz, aynı zamanda okuyucu ve yazarın anlaşmasını yani iletişimin gerçekleşmesini sağlayacak en iyi koşulları sunmak zorundadırlar. "Metnin düzenlenişinin sunduğu nesnel özellikler öznel nitelikteki alımlama sürecini etkilemektedir (Yağcıoğlu, 1998:57). Örneğin; yazar, metni bir çizgisellik içinde oluşturabileceği gibi çizgiselliğin bazı değişkenlerle sağlandığı ve böylece farklı biçemsel yapıları içeren modeller oluşturabilir. Bu kullanım, şu tümcelerle örneklendirilebilir: "*Öğretmen hızlı adımlarla bana doğru yaklaşıyordu.*

Sıramın altındaki küçük kâğıdı hemen ayakkabımın altına doğru attım" tümcelerinin anlaşılması, metnin yüzey yapısında aranan çizgisellikten çok metnin altında yatan edimbilimsel bilgiyi gerektirmektedir (Enkvist, 1978:178). Bu çalışmada, 'bir konuşucunun ya da yazarın metnini oluştururken sözcükleri, dilsel yapıları ve belli kullanış biçimlerini iletişim amacına uygun olarak seçtiği' düşüncesi benimsenerek biçemsel özelliklerin büyük ölçekli yapı başlığı altında incelenmesi uygun görülmüştür.

Biçemsel özellikler, metin ve metin türlerine yönelik çözümlemelerde, hem anlama hem de anlatma aşamasında önemli veriler sunan öğelerdir. Biçem, bağlama bağımlı dil kullanımı olduğu için, iki metin arasındaki farklılıklar bir metnin bağlamını diğer metnin bağlamından ayıran bağlamsal farklılıklarla karşılıklı ilişki içindedirler (Enkvist, 1978:176). Şenöz-Ayata, Michel'in, biçemin metinle ilgili dört işlev taşıdığını belirttiğini söylemektedir:

> 1. Metni üreten kişinin, metnin nasıl alımlanacağıyla ilgili bilgi iletmesi (metni alımlamayı yönlendirme),
> 2. Metni üreten kişinin, metni alımlayanlara kendisiyle ilgili bilgi aktarması,
> 3. Metni üreten kişinin metni alımlayanlarla nasıl bir ilişki, bağ kurmak istediğiyle ilgili bilgi verme,
> 4. Metni üreten kişinin dili kullanım biçimi (Akt. Şenöz-Ayata, 2003: 51)

Biçemle ilgili bütün bu saptamalar doğrultusunda, metnin biçemsel olarak 'mükemmel' niteliği kazanmasının akıcı olduğu kadar kolay ve tam olarak anlaşılabilir olmasına da bağlı olduğu söylenebilir.

Metinlerin farklı biçemsel özellikler taşımasını sağlayan yapılar sözdizimsel düzlemle ilgili yapılar, anlamsal düzlemle ilgili yapılar, kullanılan dil ve anlatıcı bakış açısı ve tutumu olarak sayılabilir. Bu yapıların metinlerin düzenlenmesi ve işlevleri üzerinde etkileri sırasıyla incelenecektir.

Sözdizimsel Düzlemle İlgili Yapılar:

Kullanılan sözcük dağarcığı, sık kullanılan sözcükler, dilsel kalıplar, bitmemiş tümceler, eksiltili anlatım biçimleri, tümce türleri (devriklik, soru), tümcelerin sıralanış düzeni, yinelemeler ve sıfatlar gibi küçük ölçekli yapıyı

oluşturan dil öğeleri metnin anlamı ve işlevinin ortaya çıkarılması için kullanılan sözdizimsel anahtarlardır.

Metin içinde aynı dil dışı gerçekliğe gönderme yapan öğe ya da öğelerin, metnin tutarlılığını sağlamak ve bu gerçekliğin ayrıntılarına inmek için yinelenme biçimleri bir biçem sorunudur. Aynı şekilde, metin içinde 'soru' tümceleri kullanımı da bir diğer sözdizimsel biçem özelliğidir; sorular, yazarın amacına uygun olarak, okuyucuyu bir konu hakkında düşündürme, okuru edilgen bir konumdan etken bir konuma taşıma, okuru metnin devamını okumaya güdüleme ve metindeki bölümler arasında ilişki kurma işlevi taşıyabilirler.

Anlamsal Düzlemle İlgili Yapılar:

Metnin bağdaşıklığının sağlanabilmesi için bir metnin içeriğini oluşturan ad, eylem ve bütün sözcük türlerinin aynı kavram alanlarından seçilmesi ya da zıtlık, sebep-sonuç ilişkilerini gösterirken bu kavramlar arası ilişkilerin irdelenmesi ve doğru kullanımı önemlidir. Bunun dışında, oluşturulan metin türlerine uygun olarak, duygu ve düşünceleri etkilemek amacıyla kullanılan eğretileme, değişmece, ironi, abartma gibi 'söz sanatları' anlamsal düzlemle ilgili biçemsel yapılardır. Özellikle yazınsal metinlerde özgün ve estetik olma kaygısı olduğu için değişik dil kullanımlarıyla metnin biçemsel değeri yoğunlaşır ve yazar okuyucuya alışılmamış bağdaşıklıklar sunarak okuyucuyu imgesel bir dünyaya sokar; kısaca, dili yazınsal olmayan metinlerde olduğu gibi bir araç değil, amaç olarak kullanır.

Biçemsel bağlamda metnin anlamını oluşturan büyük ölçekli yapı öğelerinin metne mantıksal bir sıralamayla sokulması da anlama erişme sürecinin uzunluğunu değiştirebilir. Bilgi iletici metinlerde bu sürecin olabildiğince kısaltılması amaçlanırken, yazınsal türlerde yazar, okuyucusunun yapıtla olan iletişimsel sürecini uzatmak amacıyla tersi bir kullanım uygulayabilir.

Olayların ya da kişilerin özelliklerinin belirtilmesi için yapılan betimleme biçimleri de anlamsal düzlemle ilgilidir. Örneğin, anlatı metinlerinde kişilerin karakter ve tip olarak nasıl belirtildiği ve okuyucuda nasıl bir etki oluşturulmak

istendiği, adlarının ve gerçek yaşamda olmayacak olağanüstü durumlarının olup olmadığı anlambilimsel çözümlemeleri gerektirir.

Doğal dilde söylem eksiksiz, tam değildir. Telaffuz edilmemiş ama diğer önermelerden çıkarımsal olarak anlaşılan önermeler vardır. Böyle, yazar ya da konuşucu tarafından açık olarak belirtmeyen, ancak, okuyucunun yazarın dil kullanımıyla ortaya çıkarabileceği 'sezdirim' diye adlandırılan bilgiler vardır (Dijk, 1977:108). Önemli olan tümce ya da tümce dizilerinin hangi dilsel özelliklerinin bu önermeleri gösterdiğini ya da ortaya çıkarılmasını sağladığını bilmektir. En basit metinlerin anlaşılabilmesi için bile genel bilgileri kullanarak bazı çıkarımlarda bulunma zorunluluğu olduğu görülmektedir. Örneğin; "*Filiz şemsiyesini Elif'e verdi, çünkü O ıslanmak istemedi*" tümcesinde, şemsiyenin bazı durumlarda insanları koruduğu, burada 'ıslanmak' sözcüğünden anlaşılacağı gibi 'yağmur yağdığı ve yağmurdan korunmak' için kullanıldığı anlaşılmaktadır. 'Yağmur' sözcüğü geçmediği halde 'ıslanmak' sözcüğünden bu çıkarım yapılabilmektedir. 'O' adılı 'Elif' için kullanılmış, ödünç verilen kişi Elif olduğuna göre ıslanmak istemeyen de 'O'dur. Böylece, metni bağlaşık yapmak için kullanılan adıllarla ilgili olarak da çıkarım yapılmaktadır. Aynı zamanda, Elif'in ıslanmak istemediği için şemsiyeyi Filiz'den ödünç almak istediği, Filiz'in O'na şemsiyeyi vermeyi teklif etmediği, Filiz'in de bunu kabul edip, şemsiyeyi ödünç verdiği çıkarılabilmektedir. Bu gibi belirtkeler, bir tümceden ya da metinden birçok çıkarımlar yapılabilmesine karşın, yalnızca bazı zorunlu olanları anlamayı gerçekleştirmeye yardımcı olur. Birçok çalışma yetişkinlerin ayrı ayrı tümcelerden çıkarımlar yaparak bu bilgiyi metinde birleştirdiklerini, anlam çıkarıldıktan sonra tümcelerin asıl yapılarının unutulduğunu göstermiştir (Yuill ve Oakhill, 1991:16). "Sezdirim olarak metne yerleştirilen bu bilgilerin çıkarsama olarak alıcı (okuyucu) tarafından bulunması gerekir" (Günay, 2003:71). Bir tümcede kavramsal ve gerçek durumla ilgili olan çok fazla sezdirim olabilmesine karşın ve bilişsel açıdan birçoğu söylemin anlaşılması ile ilgili değildir.

Anlamsal büyük yapının *(macrostructure semantic)* belirlenmesi, yani izleğin, metnin neden söz ettiğinin belirlenmesi de anlamsal düzlemde ortaya çıkarılır. "Bir izlek ise, birçok örgeden oluşan karmaşık bir yerdeşliktir" (Günay,2003:73).

Örneğin, ‘savaş’ izleğinin örgeleri ‘silah, asker, cephane, çatışma, cephe, ölüm, düşman vb.’ olabilir. ‘İzlek ve örge’ ilişkisi yalnızca sözcüklere bağlı olmayıp, ses birlikleri (şiirde olduğu gibi) ve biçimsel özellikler açısından da kurulabilir.

Kullanılan Dil:

Metinde yer alan tümcelerin dilbilgisel ve anlamsal olarak yapıları ve anlaşılabilirlik durumları, yabancı sözcük kullanımı ve yazılışları, sözcük türetimi ve kullanılan yazım işaretleri (parantez, konuşma çizgisi vb.) metinleri anlamsal olarak etkileyen dil kullanımlarıdır.

Anlatıcı Bakış Açısı ve AnlatımTutumu:

Metnin kimin tarafından anlatıldığının, yani anlatıcının bilinmesi çözümleme açısından önemlidir, çünkü anlatıcının olayın dışında, olayı izleyen ya da olayda bulunan bir kişi tarafından anlatılması olayla ilgili bilgilerin niteliğini ve niceliğini şekillendireceği gibi okuyucunun da çıkarımda bulunma eylemini yönlendirecek ve sınırlayacaktır. Metnin doğru ve tam olarak çözümlenebilmesi yalnız anlatıcının bilinmesi de yeterli değildir. Bir metinde kim kiminle, nerede, ne zaman ve nasıl konuşuyor sorularına da yanıt bulmak gerekir. Ayrıca yazarın metne açıkça girip girmediği, bir anlatıcı aracılığıyla mı metni gerçekleştirdiğini saptamak da önemlidir. Kısaca belirtmek gerekirse, bir metin bu yönden çözümlenmek istendiğinde şu soruların yanıtlanması gerekmektedir: Metinde bir anlatıcı var mı? Varsa bu anlatıcı; açıkça bilinen, metinde hissedilen bir anlatıcı mı, olaylara katılan kahraman bir anlatıcı mı yani anlatının içinde yer alan ve eylemler gerçekleştiren bir kişi mi ya da saf seyirci konumunda bir anlatıcı mı var? Metinde kim konuşuyor yani anlatıcı kendisi dışında birine söz hakkı veriyor mu? Anlatıcı kime konuşuyor? Yazar neden bir anlatıyı birinci, üçüncü ya da ikinci kişi adılıyla aktarıyor? Yazar, yarattığı kişilere göre kendisini nereye koyuyor, yani, hangi bakış açısını ya da odaklayımı benimsiyor?

Metinlerde bu soruların yanıtlanmasını sağlayan dilsel göstericiler ve düzenlemeler metnin iletişimsel amacını gerçekleştiren ‘metin türü’ne egemen olan anlatım çerçevelerinin gerektirdiği bakış açılarına göre seçilir. Kişisel bakış açısının mı, yoksa nesnel bakış açısının mı temel alınacağı, metin türüne bağlı olarak

belirginleşir (Uzun-Subaşı, 2003b:79-84). Bazı metin türlerinde belirgin bir bakış açısı temel alınmakla beraber, bazı metin türlerinin farklı bakış açılarıyla yazılmış örnekleri bulunmaktadır. Örneğin; anlatı metinlerinde üç tür odaklayımdan söz edilebilir: 'Sıfır odaklayım, dış odaklayım ve iç odaklayım'. (Kıran ve Kıran, 2003:104-118) Sıfır odaklayım, yazarın, okur ile paylaştığı anlatımın tüm verilerine egemen olduğu, her şeyi bilen ve gören dış öyküsel bir anlatıcı ile yazarın karışabileceği bir bakış açısıdır. Dış odaklayımda anlatıcı, durum eylemleri kullanarak betimleme yapar ve olayları nesnel ve yansız bir biçimde anlatır ve anlatıcı görünmez; kahramandan daha az bilen nesnel bir dış tanık vardır. İç odaklayımda ise, anlatıcı sanki kahramanlardan birinin kimliğine bürünmüş gibi, o kahramanın düşündüğü, hissettiği ve yaptığı şeyleri anlatan içöyküsel bir anlatıcı vardır. Üçüncü tekil kişi adılı kullanan bir anlatıcı olduğu gibi, birinci tekil kişi adılıyla anlatıldığında da, anlatıcı, anlatı kahramanlarından biri olur ve bilgisi, kahramanların bakış açısı ile sınırlıdır, onlar kadar bilir.

Önemli olan aynı metin içinde farklı bakış açılarının birbirine karıştırılmamasıdır. Örneğin; 'betimlemeli' anlatım türünde, duyuşsal betimlemelerde kişisel duyguları belirten sözcükler ve anlatım kalıplarının kullanıldığı kişisel bakış açısı baskınken, teknik betimlemelerde nesnel bakış açısı kullanılır. Teknik bir betimleme yaparken duygusal bir anlatıma ya da tersi bir duruma geçilmemelidir. 'Anlatısallık' içeren metinlerde, gerçek yaşamda yaşanan olayların zaman sırası içinde anlatımı ve roman, öykü gibi kurgusal anlatılar kişisel anlatı düzlemi oluştururken, diğer anlatısal özellik gösteren rapor ya da haber öykülerinde nesnel bakış açısı vardır. Belli bir konuda nedenlemeleri ve gerekçelendirmeleri içeren 'açıklayıcı', deneme niteliğindeki anlatımlarda ise genellikle kişisel bakış açısı kullanılır. Bireysel görüşlerin bildirildiği 'tartışmalı' anlatımlarda kişisel bakış açısı gerçekleşirken, diğer tartışmalı anlatım metni olan 'sorgulayıcı' bilimsel metinlerde ise yazarın metinde kendisini bütünüyle yok ettiği nesnel bakış açısı ortaya çıkar**.** Ders kitaplarında, bilimsel deneylerde olduğu gibi yazarın, alıcıların belirli amaçlara ulaşmaları için kullandığı 'öğretici' anlatımda ise, verilen bilgilerin genel-geçer olduğu yine bazı dilsel düzenlemelerle sezdirilir**.**

Kişisel ya da nesnel bakış açılarına göre, yazarın konuya ve okura yaklaşımını gösteren anlatım tutumu da değişmektedir. Düşüncelerini kişisel bir bakış açısıyla sunmak isteyen bir yazar, 1. tekil kişi ek, adıl ve sözcükler kullanarak, olayın kahramanı da olan benöyküsel bir anlatıcı ortaya koyar. 1. çoğul kişi kullanımı ile de genel anlamda okurdan söz etmekte ya da kişi bildirmeyen biçim ve sözcükler kullanarak kendi varlığını ortaya koymaktan çekinmektedir. 2. çoğul kişi kullanımı ile ise okurla karşılıklı bir diyalog sürdürür gibi konuşma dilindeki anlatım biçimleri gerçekleştirilir.

2.2.2.3.9. Özet

Özet, geleneksel olarak, metnin, ayrıntılarının atılıp anlamı oluşturan önemli noktaların belirtildiği yazılı ya da sözlü olarak kısa anlatımı olarak tanımlanabilir. Metindilbilimsel açıdan ise özet; kısaca, 'silme, genelleme ve kurma gibi büyük ölçekli yapı kurallarını işleterek bir metnin büyük ölçekli yapısının çıkarılması' olarak kabul edilir. Metin içinde önemli görülen tümcelerin birbirine eklemlenmesiyle özet oluşturulamaz; metnin büyük ölçekli önermelerini içeren, yani metnin genel anlamını tam olarak yansıtan bir özet yazmak için metin içinde konu ile ilişkisi olmayan önermelerin atılması, benzer olayların genellenmesi ve bilgileri daha yoğun olarak içinde bulunduran yapıların kurulması gerekmektedir. Bu işlemleri gerçekleştirmenin tek koşulu ise metni doğru anlamaktır.

Metindilbilim alanında, özet metinlerde yer alan birimlere 'üst-birimler', bu metinlerdeki önermelerin anlaşılma koşulunu oluşturmadığı için dışarıda bırakılan birimler de 'alt-birimler' olarak adlandırılmaktadır (Yağcıoğlu, 1998:53). Örneğin; öykülerde, öyküyü çerçeveleyen olaylar oluş sırası ile verilirken genel çerçeveyi etkilemeyen ayrıntılara, yan olaylara özetlerde yer verilmez. Alt-birimler her ne kadar anlamın oluşumuna katkı sağlasalar da özet metinlerde yer almayan yapılardır. Özet yazımında, nesnel bakış açısı ile açıklayıcı anlatım kullanılır. Ayrıca özet çıkarırken metin türünün dikkate alınması gerektiğini Uzun-Subaşı (2003b:89), "anlatısallık taşıyan metinler özetlenirken olay sırası gözetilirken bilgilendirici metinlerde ya da açıklayıcı denemede metnin çatısını kuran önermelerin yer alması

önemlidir," saptamalarıyla belirtmiştir. Konusal önermeler, özet olarak açıklanabilir. Genel bağdaşıklığın belirlenmesi için özetler, güzel uygulama testleri sayılırlar, yani metnin anlaşılıp anlaşılmadığı özetinin tam olarak çıkarılıp çıkarılamamasından anlaşılabilir. İyi bir özetleme yapmak için ise, Günay'ın belirlediği aşamalar şöyle özetlenebilir:

1. Özet yapmadan önce metnin çok iyi anlaşılması gerekmektedir.
2. Metni düşünce gelişimine göre bölümlere ayırmak gerekir.
3. Temel düşünceleri tanımlamak ve kendi aralarında gruplandırmak gerekir.
4. Temel düşünceler düzenlenir. (Metnin yapısı iyi düzenlenmemişse)
5. Özetlenecek metnin oranlamasını göz önünde bulundurmak gerekir.
6. Sorulardan kaçınmak gerekir.
7. Alıntıları sınırlandırmak gerekir.
8. Özet yapan kişi özetine kendi öznelliğini katmaz.
9. Özette "yazar burada diyor ki.." biçiminde yapılar kullanılmaz. Yapılan anlatım yazar ağzından verilir. (Günay, 2003:116-117)

'Metnin yeniden yazılması' olarak tanımlanabilen özet, metnin aynısı değildir ama asıl metnin içeriğini yansıtmaktadır. Bu nedenle Günay (A.e.), özeti; "biçim olarak özgün, içerik olarak asıl metne bağlı bir anlatım biçimi" olarak tanımlamaktadır. Bu nedenele özetler açıklayıcı bir anlatım biçimi ve nesnel bir bakış açısıyla yazılmalıdır.

2.2.2.3.10. Sonuç Tümcesi

Metinlerin son tümceleri genel olarak metnin başlangıcı ile bir köprü kuran, metin konusunu özetleyen ve değerlendiren, okuyucuyu bir takım eylemlere yönlendiren ve okuyucuda oluşturulmak istenen davranış değişimi ve gelişiminin açık ya da üstü örtük olarak belirtildiği önemli bölümlerdir. Bu nedenle metinlerin son tümcelerinin oluşturulması en az metinlere bir başlık bulmak kadar zordur. Sonuç tümceleri metinleri çözümleme aşamasında da okuyucuyu doğru anlamlara 'yönlendirme' işlevine sahip olmalarının yanı sıra çözümlemelerin doğruluğunun 'sağlama' yoluyla yapılması için malzeme oluştururlar. Bu nedenle, metnin büyük ölçekli yapısıyla örtüşen bir sonuç tümcesi mutlaka olmalıdır (Aksan ve Çakır,1997:108).

2.2.3. Metnin Üstyapısı

Metnin üstyapısı; metnin kurgulanış biçimi ya da üretim planı, diğer bir deyişle, metnin genel düzenleniş biçimini veren soyut bir şema olarak da tanımlanabilir. Söylemin büyük ölçekli yapısının içeriği için genel bir form sağlayan uzlaşımsal bir plandır; büyük ölçekli yapılar içerikle, üstyapılar ise formla ilgilidir. Her söylem ya da metin türü genelde değişmez bir üst yapıya sahiptir: Örneğin; Dijk'ın (1988:49), Kintsch ve Dijk'tan aktardığı gibi, günlük konuşmalar bir çeşit selamlamayla başlar ve bir dizi kapanış ya da ayrılış katılımlarıyla son bulur; dergilerde yer alan makaleler ya da sunumlar ise bir 'önerme' ile başlayan ve 'sonuç' bölümüyle biten kanıtlayıcılık özelliği gösteren bilimsel söylemlerdir; psikoloji ile ilgili makaleler giriş ya da kuram bölümüyle başlar, model, materyaller, denekler kategorilerini kapsayan uygulamayla devam eder ve tartışma bölümüyle son bulurlar. Bununla birlikte, bazı söylem türü örnekleri değişmez üstyapı özelliği göstermeyebilirler. Örneğin klasik şiirde vezin aranırken modern şiir böyle bir kısıtlamaya açık değildir; aynı şekilde anlamsal ve edimsel yönden zorunlu öğeler bulunduran reklâm metinleri için de belirgin bir üstyapı yoktur. (Dijk, 1988:52)

Metinsel olarak sıralanmış önermelere büyük ölçekli kuralları uygulayarak elde edilen büyük ölçekli yapılar büyük ölçekli önermelerin bir dizisidir. Bu diziler sıralanır ve çizgisel olarak tutarlı olmalıdırlar. Bu tümce ve önermelerin düzenlenmesinin bir yolu da dizi içindeki önerme ve tümcelere çeşitli işlevler yüklemektir. Açıklama, özelleştirme, karşılaştırma ya da aykırılık gibi 'sözbilimsel' işlevler bu bağlamda düşünülebilir. Böylece tümce ya da önermeler, diğer tümce ve önermelerle olan ilişkilerine göre işlevsel kategorilere ayrılabilirler. Önermeler arasındaki ilişkiler aşağıdaki iki parçaya ayrılmış metinde şöyle örneklendirilebilir.

Özelleştirme

"Bugün çok fazla meyve yedim. Bir kiloya yakın portakal ve üç elma.

'Bugün çok fazla meyve yedim' konusal tümcedir ve büyük ölçekli yapıyı verir yani genel bilgiyi belirtir. Diğer bilgiler ise bu bilginin 'özelleştirilmesidir'.

Açıklama

"Kendi kendimi hasta ettim. Ara ara karnım ağrıyor ve karnımda bir şişlik hissediyorum. Bir süre ateşimin yükseldiğini de hissettim."

Metnin bu kısmında da 'kendini hasta hissetmek' büyük ölçekli bir önermedir, konusal tümceyi verir ve daha önce verilen 'çok meyve yeme' bu büyük ölçekli önermenin nedenini gösteren 'açıklama' işlevini yerine getirir.

Metinleri oluşturan büyük ölçekli önermeler de aralarında birtakım işlevleri gerçekleştirirler ve bu işlevler bağlamında metinde sıralanırlar. İletişimsel amaçlara uygun olarak büyük ölçekli yapıların böyle işlevlerine göre sıralanmaları kültürel bağlamda uzlaşımlar sağlar ve bu uzlaşımlar bir söylemin genel içeriğini kapsayan değişmez taslakların belirlenmesine yol açar. Böyle işlevsel taslaklar bir metnin genel anlamı için genel bir form, sözdizim ve genel anlamsal yapı farklılıklarını kapsar. Böylece bir metnin genel anlamını düzenleyen şematik bir form olan üstyapı oluşur. Bir metnin üstyapısı; metnin büyük ölçekli önermeleri için işlevsel kategoriler ve bu kategorilerin sıralanması ve birleştirilmesi için de bir takım kurallar içerir. Yalnız bu kategori ve kuralların dil toplumu tarafından kabul edilmiş, kullanılmış, öğrenilmiş ve tartışılmış olması gerekmektedir.

Birçok metin türü, iletişimsel amacına koşut olarak, kültürel açıdan az çok farklılıklar gösterse de geleneksel bir üstyapıyı barındırır. Bu üstyapı, anlamsal büyük ölçekli yapılar için işlevsel bir sözdizim sağlar. Belli anlamsal büyük yapıları belirten büyük ölçekli önermeler ve bölümler *(episodes)* söylemin bütünü içinde bu anlamsal büyük yapıların işlevini belirleyen şematik bölümü gerçekleştirirler. İngilizcede '*topic, gist, upshot*' terimleriyle de adlandırılan 'anlamsal büyük yapılar' *(semantic macrostructures)*, metinlerin şematik bölümlerini belirlemede yardımcı olurlar. Örneğin; bir öykünün yeri, zamanı, kahramanlarıyla ilgili bilgi öykünün 'kurma *(setting)'* bölümünü oluşturuken, çeşitli engelleme ve zorluklarala karşılaşılan bölüm 'düğüm *(complication)'* bölümünü oluşturacaktır. 'Ders *(Moral)*' kategorisinde okuyucuya gelecek davranışları ve düşünceleri için öneriler, teklifler sunulur. Anlamsal büyük yapıların yanı sıra metin türünün, örneğin; *"Bu hikaye, Anadolu'nun …"* gibi ya da bölümün *"Sonuç olarak,…"* gibi açık olarak verilmesi, başlıklar ve alt başlıklar gibi 'yüzeysel yapı belirtkeleri *(surface structure signals)*' de şematik bölümlerle ilgili çıkarımda bulunmayı sağlar. Bununla birlikte, büyük ölçekli önermelerin başlarında kullanılan bazı sözcükler de anlamsal olarak yeni bir kategorinin başladığına işaret edebilirler. Örneğin, "*Aniden…"* sözcüğü bir düğüm

bölümünün başlayacağını gösterirken, *"böylece"* sözcüğü sonuç bölümü için bir başlangıç oluşturabilir. Metin türlerine özgü bazı kalıplaşmış yapılar da hem metin türünün kategorisini belirlerler hem de belli bilgilerin verileceği konusunda okuyucuda beklenti yaratırlar. Örneğin; "*Bir varmış, bir yokmuş"* kalıbı bir masalın başladığını gösterirken, aynı zamanda da hemen arkasından masalın kahramanlarının tanıtılacağına işaret eder. Masal türünün özelliğini bilen bir çocuk, genellikle *"Bir zamanlar, ülkenin birinde…"* diye başlayan bu bölümde olayın geçtiği yer ve zaman ile ilgili bir bilgi bulma beklentisi içine girmez.

Metin türlerine özgü üstyapı kategorilerini ve genel sıralanışlarını bilmek metinleri daha kolay ve kısa sürede çözümlemeyi sağladığı gibi, karışık olarak verilmiş metinleri sıraya koymayı da kolaylaştıracaktır. Bununla birlikte, üstyapı kategorileri belli iletişimsel amaçlarla karışık olarak oluşturulmuş metinlerin özetlerinin yine metin türüne özgü geleneksel kategori sıralamasında yapılıyor olması dikkat çekicidir. Ayrıca bireyler en çok anlatı metnini içselleştirdikleri için öykü olmayan, örneğin, gazete raporu gibi bir metni bile anlatı üstyapısına sokabilmektedirler. Çünkü bir anlatı metninin üstyapısı çok küçük yaşlarda öğrenilmesine karşın diğer türlerin öğrenilmesi için özel bir eğitim gerekmektedir. (van Dijk ve Kintsch, 1983:252) Anlatı yapısı çoğunlukla öykülerde görülen fakat diğer söylem tiplerinde de kullanılan genel bir taslaktır; ama anlatı üstyapısı ve öykü aynı şey değildir. Öykü, anlatı taslağı ile düzenlenen büyük ölçekli bir yapıyı ifade eden bir söylemdir. Anlatı üstyapısı, bir öykünün genel içeriği ile değil bu genel içeriği düzenleyen kategoriksel yapı ile aynıdır.

Büyük ölçekli yapı ve üstyapı arasındaki ayrım belirlenmelidir. Bu fark tümcelerin anlamları ve tümcelerin işlevsel sözdizimleri arasındaki ilişkiye benzer. Büyük ölçekli yapıların oluşturulması, üstyapı özelliklerine bağlıdır. Üstyapı kategorileri metnin büyük ölçekli önermeleri arasında ilişki sağlayan bir işleve sahiptirler. Bu nedenle de, kategorilere özel bilginin konulmasını gerektirirler. Örneğin; anlatı kategorisi olan 'çözüm' bölümünde zorluğu çözen bir (insan tarafından) hareket, kanıtlayıcı türde ise 'destekleyici *(warrant)*' bölümde genel bir özellik belirtilmek zorundadır. Resmi ve kurumsal belgelerde ise üstyapı

kategorilerini ad, adres, doğum tarihi, iş ile ilgili sorular oluşturmaktadır. Kısaca, metnin bütünsel formunu tanımlayan üstyapı kategorileri özel büyük ölçekli önermeler gerektirirler ve böylece dolaylı olarak bir metinde ne tür bilginin önemli olduğunu belirlerler (Dijk, 1980:123).

Bu bilgiler ışığın büyük ölçekli önermeler ve üstyapı kategorileri arasındaki ilişki şu maddelerle belirtilebilir:

1. Üst yapı, bir dizi büyük ölçekli önermeyi üst yapı kategorilerine oturtarak bir metnin büyük ölçekli yapısını düzenler.
2. Üstyapı, büyük ölçekli kuralların uygulanmasına sınırlandırmalar getirerek büyük ölçekli yapıların oluşmasında rol oynar (ör. resmi yazılar).
3. Bir bütün olarak metindeki hangi bilginin önemli ve ilgili olduğunu tanımlayarak büyük ölçekli yapıların oluşmasını belirlerler.

Büyük ölçekli önermeleri içeren işlevsel üstyapı kategorileri sıralanarak söylemleri oluşturur. Bu bağlamda, söylem türlerine göre az çok farklılık gösterse de her söylem türü ***'giriş'*** niteliğinde işlevsel bir bölümü kapsar. Bu kategori a) arka plan bilgisi, b) zaman ve yer, c) ana katılımcılar, ç) olayların ya da problemin gerçek durumu d) metnin konusu, genel planı vb. bilgilerden oluşur. Giriş bölümünde, söylenecek yeni ve ilginç şeyler için zorunlu önsayıltılar *(presupposition)* belirlenir. Söylemlerin son kategorileri de ***'sonuç'***olarak nitelendirilebilir. Bu kategori de a) sonuç çıkarma, b) kapama, c) özetler ve d) gelecek söylem ve hareketler için karar verme bilgilerini kapsar. Söylemin 'gövde'sini oluşturan, ortada kalan kategoriler daha özgürdür. Girişte söz edilen problem ya da duruma yönelik yeni, ilginç, beklenmeyen şeylerin söylendiği, girişi izleyen bu bölüm ***'problem'*** terimiyle tanımlanır. Bunu izleyen ***'çözüm'*** bölümünde ise, problemlere çözümler sunan, soruları yanıtlayan, olaylara karşı tepkilerin belirtildiği bilgiler yer alır. 'Problem' bölümünü sonuçların değerlendirildiği, son durumun açıklandığı, okuyucu ya da dinleyiciyle ilişkilendirildiği ***'değerlendirme'*** bölümü vardır. Bu temel üst kategoriler farklı söylem yapılarında özel nitelik ve işlevler kazanırlar.

Belirgin bir üstyapı metin türü ve bu türün içerdiği 'söylem biçimleri' ile ilgili önemli bilgi veren bir belirtkedir. Günlük konuşmalar, anlatı ve kanıtlayıcı söylemler gibi sık kullanılan, etkili bir şekilde üretimi ve anlaşılması için değişmez taslakların uygulandığı söylemler olduğu gibi bilimsel yazılar, dini törenler, mahkeme tutanakları, sınavlar ve resmi belgeler gibi üstyapıları kurumsal olarak belirlenmiş söylemler de vardır. Bunların yanında değişmez formlara uygulanmayan reklâmlar, özel mektuplar, modern şiirler gibi söylem tipleriyle de karşılaşılmaktadır. Bununla birlikte, bu söylem tiplerinde 'sözbilimsel ikna' gibi kullanımsal ve bağlamsal faktör ya da taslaklar kullanılır ya da kanıtlama, öykü, bilimsel olarak gösterme gibi diğer üstyapılar bu söylemlere yerleştirilir. Örneğin; reklâmlarda bir ürünün neden iyi olduğunu ve insanların bunu niçin alması gerektiğini savunan iki tür kanıtlayıcı söylem vardır. Bütün bu açıklamalar sonucunda, belirgin bir üstyapı her ne kadar metin türünü belirleyen önemli bilgiler veriyorsa da yine de genel bir söylem tipolojisinin yalnızca böyle üstyapılara bağlı kalarak açıklanamayacağı söylenmektedir (Dijk, 1980:110).

Edimbilimsel açıdan ise üst yapı şöyle değerlendirilebilir: Edimbilimsel bağlamda söylem, söz eylemleri ifade etmek için oluşturulmaktadır. Bu bağlamda, ***'edimbilimsel bilgi'***, şematik bölümlerin yani üstyapı kategorilerinin varlığı ve sıralanmasında önemli bir rol oynamaktadır. Örneğin; bir konuşma, rica ile başlamayacaktır ya da bir öneri öykünün kurma *(setting)* kısmında olmayacaktır. Yine, konuşmalarda, mektuplarda selamlama başta, iyi dilekleri iletme söz eylemi de sonda olmalıdır. "Bu nedenle, metin türleri yüzeysel yapı biçemleri ya da anlamsal içerik ve üst yapılarına göre değil, edimbilimsel terimlerle tanımlanmaktadır" (van Dijk ve Kintsch, 1983:239) Bu da metnin içerdiği söz eylemin, diğer bir deyişle metnin işlevinin metin türünü belirlediğini göstermektedir. Anlamsal bağlamda kanıtlayıcı bir işlevi olduğu düşünülen bir reklâm, başında ya da sonunda bir rica, öneri ya da çağrı söz eylemlerini içerebilir.

Metinlerin üstyapı kategorilerini oluşturmada ***'kullanımsal ve sosyo-kültürel işlevler'***, yani, bilişselden sosyo-ekonomik faktörlere kadar bütün bağlamsal koşullar en az metnin genel içeriği (büyük ölçekli yapılar), biçemi ve metin türüne

özgü üstyapı gibi metinsel özellikler kadar önemlidir**.** Sosyal bağlam ve etkileşim unsurları üstyapıların oluşturulmasında önemli stratejilerdir. Dil kullanıcıları, iletişimsel eylemlerini belli gelenekselleşmiş kurallar doğrultusunda işleyen toplumsal ortamlarda gerçekleştirdikleri için, bu bağlama uygun metin üretirken, metnin bölümleriyle ilgili çıkarımda bulunabilirler. İki kişi arasında geçen bir konuşma bile, konuşucuların ortak bilgileri, statüleri, yaşları ve diğer sosyal değişkenler, birbirlerini görmedikleri süre, aralarındaki ilişkinin derecesi bağlamında değişiklik gösterebilir.

Metin türlerinin üst yapıları'***kültürler'***e göre de farklılıklar gösterir.[9] Kültür, dilin hem taşıyıcısı hem de zenginleştiricisi olduğu için, bir toplumun iletişimsel amaca yönelik olarak kullandığı dili; kültürsel varlığına ve gelişimine göre şekillenir. Dolayısıyla iletişimsel amaca koşut olarak oluşan metin türleri de kültürlere göre yapısal, işlevsel, içeriksel ve anlamsal olarak farklılık göstereceklerdir. Her kültür, geleneksel söylem tipleri ve şematik kısıtlamalara sahiptir, bu gibi metin dışı etkenler de metin türlerinin oluşumunda önemli bir rol oynamaktadırlar. Bu nedenle, söylem tipleri, metin tipleri ve üstyapılar kültüre göre çeşitlilik gösterir. Şenöz-Ayata (2003:28) bu düşünceye katıldığını Eβer'den yaptığı "Bugüne dek yapılan araştırmalar değişik kültürlerdeki metin türlerinin işlev, içerik, yapı ve biçem açısından önemli farklılıklar taşıdığını ortaya koymuştur," alıntıyla belirtmiştir. Bu farklılıklar bazen uluslararası iletişimde yanlış anlaşılmalara yol açmaktadır. Metinleri oluştururken ya da anlamlandırırken kültürel farklılıklar göz önünde tutulmalıdır.

Üstyapılar söylemin anlaşılmasında *(comprehension)*, depolanmasında *(storage)* ve hatırlanmasında *(retrieval)* önemli rol oynarlar; kısaca, üst yapıların ***'bilişsel'*** bir role sahip olduğu da açıktır. Metindeki temel düşünceleri ve düşünceler arasındaki ilişkileri belirleyen metnin üstyapı örgüsünün, destekleyici düşüncelerden ya da ayrıntılı alt donatımsal bilgiden bilişsel olarak daha belirgin olduğu inanışını Oktar ve Yağcıoğlu (1993:171-172) Meyer'in sözlerini aktararak desteklerler: "Üst yapı örgüsünün daha çok hatırlanmasının, bilişsel olarak daha belirgin olmasının nedeni,

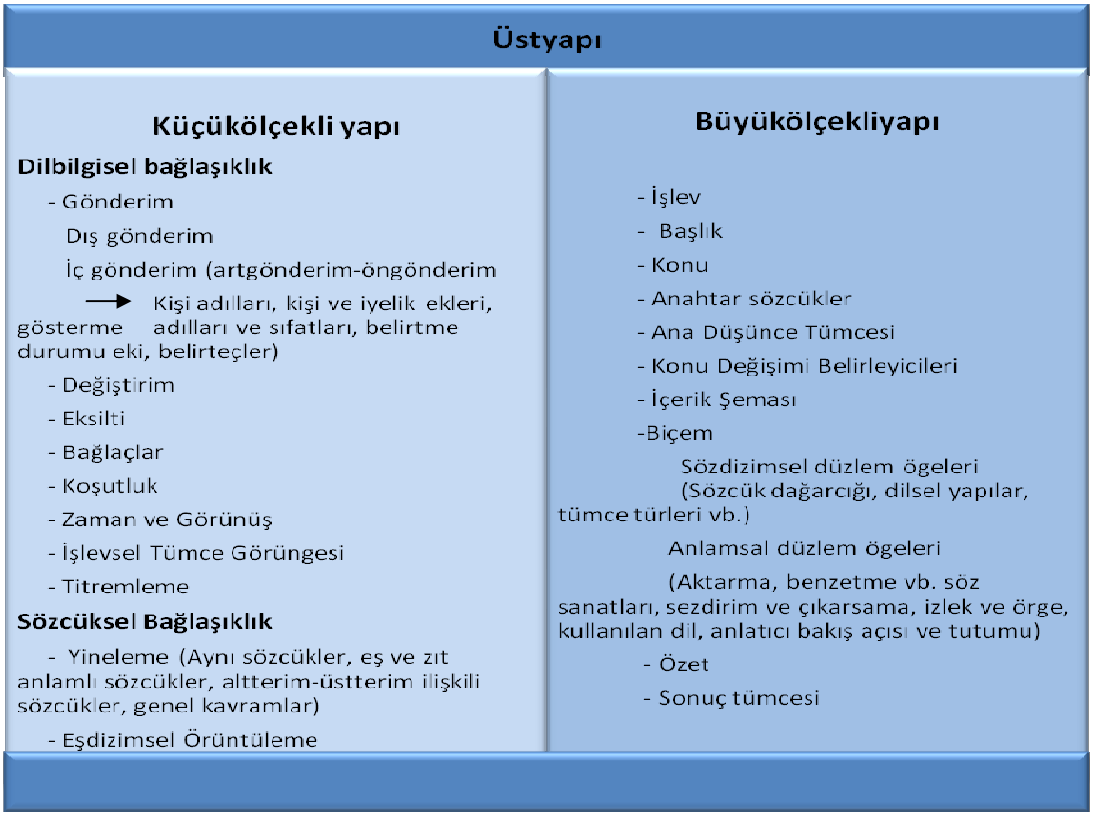
[9] Metin türü ve kültür ilişkisi üzerine ayrıntılı açıklamalar için, bkz. Şenöz-Ayata, 2003:28-34.

okurun işlemlediği ve metindeki temel fikirlerle bütünleştirmeye çalıştığı her yeni bilginin, üst yapı örgüsünü her defasında harekete geçirmesinden kaynaklanmaktadır." van Dijk ve Kintsch'e (1983:236) göre ise, "Bu düşünce, bugün bilişsel psikolojide bilgi işlemlemenin çok değişik yollarla düzenlenmiş bütünlükler içinde gerçekleşebileceğini savunan paradigma ile oluşturulmuştur." Böyle bir bakış açısıyla ele alındığında, tümce ve söylemler; ancak, birlikleri, kategorileri ve düzeylerine göre anlaşılabilir ya da belleğe yerleştirilebilir. Bu işlemleme sürecinin gerçekleştirilebilmesi de, üst yapıların sadece metinde değil, aynı şekilde dinleyici ya da okuyucunun belleğinde de olmasını gerekli kılmaktadır. İyi bir okur, anlamlandırmakta olduğu metnin retorik düzenlemesine uygun biçimsel şemayı, bilgi dağarcığından seçip çıkarır, böylece metindeki yerel ve genel bilginin şematik işlevini belirlemesi için, bir okuyucunun metnin tamamını ya da bir bölümü sonuna kadar okuması gerekmez. Aynı zamanda metin türüne özgü üstyapı kategorisini belirleyen bir okuyucu metindeki yerel ve genel bilgiyi de önceden tahmin edebilecek ve metne belli bir beklenti ile yaklaşacaktır.

Nitelikli bir metin, türüne uygun olarak retorik kodlama şemasının, diğer bir deyişle üstyapısının dilsel düzenlemelerle belirginleştirildiği metindir. Örneğin, bir metne başlarken önce onun ne tür bir metin olacağının bilincinde olunmalıdır. Bir arkadaşa ya da öğretmene gönderilen bir mektup, resmi makama gönderilen bir dilekçe ya da bir anı metin türünün gerektirdiği giriş bölümleriyle başlar. Bu nedenle, 'Selam, Değerli Hocam, İlgili Makama, Bir gün … vb.' dizisel öğelerden biri, metin türüne uygun olarak seçilir ve metnin bütünü içinde türe özgü diğer retorik yapılar gerçekleştirilir. Örneğin; bilimsel metne özgü retorik kodlama şeması giriş, ana bölüm ve sonuçtur; sözdiziminde ise açık adlara adıl ve sıfatlardan önce yer vermesi de türe özgü diğer özellikler arasında sayılabilir.

Metin yapısal, anlamsal ve işlevsel olarak birbirine bağıntılı sözcelerden oluşmuştur; bu nedenle birbiriyle ilişkili ve birbiriyle örtüşen bu üç farklı yapı düzlemini barındırdığı için metinler çok katmanlı bir yapı sergilemektedirler (Uzun-Subaşı, 2006:696). Çalışmanın 'Metin Türü Belirleyici Ölçütler' başlığı taşıyan bu bölümünde 'yapı' ölçütü bu katmanlar doğrultusunda yapısal bağıntıların ele alındığı

küçük ölçekli yapı, mantıksal bağıntıların açıklandığı büyük ölçekli yapı ve metin türünün gereklerini sağlayan söylemsel bağıntıları kapsayan üstyapı olmak üzere üç düzlemde irdelenmiştir. Yapılan araştırmalar sonucu tüm metinlere uygulanabilecek nitelikte, metinlerdeki sözceler arasındaki dilsel-dilbilgisel bağıntıları gerçekleştiren küçük ölçekli yapı ölçütleri ve metinlerin anlamsal bütünlüğünü sağlayan büyük ölçekli yapı ölçütleri belirlenmiştir. Üstyapı kategorileri metin türlerine göre farklılık gösterdiği için bu bağlamda tüm metinlere uygulanabilecek bir ölçüt geliştirilememiştir. Çalışmanın, metin yapısı temelinde metindilbilimsel bir bakış açısıyla metin çözümleme ve metni anlamaya yönelik etkinlik oluşturma amacını taşıyan uygulama bölümü için temel oluşturan küçük ölçekli yapı ve büyük ölçekli yapı ölçütleri şu şekilde görselleştirilebilir:



Çizelge 5: Metin Yapı Ölçütleri

2. 3. Yapı ve İletişim İşlevleri Bağlamında Metin Türleri

Halliday'in dil çalışmalarına getirdiği işlevsel yaklaşımın ışığı altında, dilbilgisel yapıların kendilerinden çok, nerelerde daha doğrusu hangi bağlamlarda kullanıldığı önem kazanmıştır. "Dilbilgisi bu bakış açısıyla, metinlerin üretimi için bir dil sisteminin kullanıcıları için mevcut olan kaynaklara verilen addır " (Knapp ve Watkins, 2005:32). Böylece, dilsel yapıların öğrenilmesi ve öğretilmesi bu yapıların iletişimi gerçekleştiren dilsel bir bütünlük içinde kullanılmaları bağlamında ele alınmaya başlanmıştır. Bu yaklaşım da, dil çalışmalarında tümceden çok, dil yapılarının belli bir bağlam içinde kullanıldığı metin ve söylem gerçekliklerine yönelinmesine yol açmıştır. Metinler de kullanıldıkları iletişimsel amaçlara ve sosyal bağlamlara koşut olarak belli yapısal ve söylemsel özellikler taşımaktadırlar. Böylece metinler kullanıldıkları sosyal bağlam ve işlevlere yönelik olarak ortak özellikler gösterdiklerinde belli bir metin türünün özelliklerini taşımakta ve belli bir tür adı altında incelenmekte ve kullanılmaktadırlar. Bu nedenle 'metin türü' kavramının aslında 'sosyal bir süreç' olarak değerlendirilmesi yanlış olmayacaktır.

İşlevsel bağlamda geliştirilmiş birçok metin tipolojileri önerilmiştir. Metinler arasındaki önemli işlevsel farklılıklar saptanmış ve farklılıkları belirleyen dilsel özellikler betimlenmeye çalışılmıştır. Son yıllarda metin türleri arasındaki dilsel benzerlik ve ayrıcalıkların belirlenmesine yönelik birçok çalışma yapılmasına karşın henüz kesin bir sınıflamaya varılamamıştır. Göktürk de bu konudaki endişesini ve düşüncelerini şu sözleriyle belirtmiştir:

> "Bir doğal dildeki metin türlerinin ne olduğu, bunların dilbilimsel yönden hangi ilkelerle tanımlanabileceği konusunda ileri sürülen görüşler arasında büyük ayrılıklar, karşıtlıklar vardır. Ancak, bu değişik görüşlerin üzerinde birleştikleri noktalar da yok değildir. Sözgelişi, metnin birliğinin betimlenmesinde, metindışına da taşılması zorunluluğu, uygulamada genellikle iki önemli noktanın göz önüne alınmasına yol açar. Bunların birincisi, eldeki metnin hangi metinler öbeğine sokulabileceği, ikincisi de metinsel-durum, başka bir deyimle, metnin iletişim bağlamıdır. Birincisi, okurun, metnin alılmayıcısı olarak, nasıl bir tutumla, hangi beklentiyle metne yaklaşacağını belirler. Sözgelişi, gazetedeki ayrıntılı bir futbol maçı haberi ile, bir futbol maçını konu alan yazınsal öyküye aynı beklentiyle yaklaşmaz okur. İkincisi ise, metinin ne zaman, hangi durumda, hangi söylem geleneği içinde yazıldığı, göndericisi ile alıcısının niteliği, metinle kimin kime, neyi nasıl ilettiğidir. Bütün bu bilgiler, metni alımlayacak okuru belli bir iletişim konumuna koşullandırır." (Göktürk, 1980:36)

Bu genel görüşün yanında, birçok dilbilimci, metin türlerini kendi belirledikleri ölçütlere göre sınıflandırmaya çalışmışlardır. Longacre, metin tiplerini *(text type)* 'anlatıcı, açıklayıcı, işlemci ve teşvik edici' türlere ayırmıştır. (Biber, 1989:3) Faigley ve Meyer gibi çoğu dilbilimciler de metin tiplerini *(text type)*, geleneksel sözbilimsel kuram bağlamında yer alan geleneksel söylem tipleri olan 'anlatı, betimleme, açıklama ve kanıtlama' olmak üzere dört başlık altında ele alırlar. (Lee, 2001:41) Bu türlerin altında yer alan metinler dilsel yönden çeşitlilikler gösterseler de, bu tür metin tipolojileri, metinler arasında belirgin işlevsel farklılıkları belirginleştirdikleri için önemlidirler.

İşlevsel bakış açısı ile oluşturulan metin tipolojilerinin, belirgin dilsel ayrılıkları saptamada başarılı olmadığı görüşüyle yola çıkan Biber (1989), tersine bir işlem uygulayarak yani, metinlerde ortak olarak kullanılan sözdizimsel ve sözcüksel özelliklerden hareket ederek bir tipoloji geliştirmiştir. Bu bakış açısıyla, metin türleri *(types)*, dilsel karakteristik olarak en üst düzeyde benzer metinler olarak tanımlanmıştırlar. Çünkü Biber, türü (genre), dinleyici, konuşucunun amacı ve eylem tipi gibi dış etkenlere bağlı, dil dışı, geleneksel ve 'kullanıma' dayalı olarak tanımlarken, metin tipini *(text type)* metinlerin sözcüksel ve dilbilgisel olarak ortak kullanımlarını belirleyen dilsel ve içsel özelliklerine yani, 'forma' dayandırmaktadır. (Lee, 2001:38) Ortak kullanımlar ortak işlevleri de yansıttığından, bu metin tipleri aynı zamanda önemli işlevsel farklılıkları da beraberlerinde getirmektedirler. (A.e., s.39) şimdiye kadar yapılan çalışmaların tümünde metinlerin sınıflandırılması için yalnızca dış ölçütlerin kullanıldığını belirtmektedir.

Bunun yanı sıra, metin yapısı, işlevi ve türü üzerine yapılan çalışmalarda metin türü *(genre)* ve metin tipi *(text type)* terimlerinin kullanımında da bir karmaşa yaşandığı gözlemlenmiştir.[10] Knapp ve Watkins (2005:9) gibi bazı dilbilimciler anlatı, betimleme, kanıtlayıcı gibi metin işlevlerini, 'metin türü *(genre)*' olarak kabul ederken, Beaugrande ve Dressler, Biber, Paltridge gibi bazıları da aynı kavramı, metin tipi *(text type)* olarak adlandırmışlardır. Biber (1989:5), metin türünü *(genre)*, bir

[10] Bilim adamları tarafından metin türü ve metin tipi kavramları farklı anlamlarda kullanıldıkları için, bu çalışma içinde anlam kargaşasının oluşmasını amacıyla metin türü ya da tipi için kullandıkları sözcüklerin İngilizceleri olan 'genre' ve 'type' sözcükleri parantez içinde belirtilmiştir.

dilin yetkin konuşucuları tarafından ayırt edilebilen metin sınıflamaları olarak tanımlamaktadır. Bunlar romanlar, gazete haberleri, bilimsel makaleler, radyo yayınları, demeçler, günlük konuşmalar gibi dış format özellikleri bağlamında tanımlanabilen sınıflandırmalardır. Örneğin, gazete haberleri gazetelerin haber bölümünde yer alırken, bilimsel makaleler bilimsel dergilerde bulunmaktadır. Metin türleri *(genres)* arasında da dilsel ayrılıklar bulunduğunu kabul etmekle birlikte Biber (A.e., s.6), bu türlerin aynı metin tiplerini oluşturamayacağını vurgulamaktadır. Biber'e göre, aynı tür *(genre)* içindeki metinler dilsel karakteristikleri açısından farklılık gösterebilmektedirler: Örneğin bilgi iletici metin türü örneği olan gazete haberleri tamamen anlatı biçiminde ve konuşma dilinde olabileceği gibi, aynı tür altında yer alabilen bilimsel metinler farklı söylemsel özelliklere sahiptirler. O zaman aynı tür *(genre)* içinde dilsel farklılıklar gösteren metinler farklı metin tiplerinin temsilcileridir. Bununla birlikte, farklı türlerden *(genre)* olup da, dilsel benzerlikler gösteren ve aynı metin tipinin temsilcileri olan metinlerle karşılaşılabilir. Örneğin, anlatım işlevli metin türüne ait olan biyografiler de romanlar da geçmiş zamanda ve 3. tekil kişi anlatımıyla yazılırlar. Kısaca, Biber (A.e.), 'metin tipi'ni, ortak olarak metinlerde yer alan ya da beraber kullanılan dilsel özellikleri kapsayan metinlerin sınıflandırılması için kullanmıştır; çünkü ortak kullanımlar ortak işlevleri gösterdiğinden, dilsel biçim ile iletişimsel işlev tutarlı bir ilişki içindedir. Bu görüş bağlamında yaptığı çalışmasında Biber, beraber kullanılma eğilimi gösteren dilsel özellikleri, hem işlevsel hem de dilsel çeşitlilikleri kapsayan 5 boyut *(dimensions)* altında sınıflandırmış ve bu boyutları temel alarak saptadığı 8 iletişimsel amacı metin türlerini *(type)* adlandırma ölçütü olarak kullanmıştır:

1. Sıcak kişisel etkileşim (yüz yüze konuşma, arkadaşlarla telefonla konuşma)
2. Bilgisel etkileşim (yüz yüze konuşmalar, iş arkadaşlarıyla konuşma, anlık konuşmalar kişisel ve profesyonel mektuplar vb.)
3. Bilimsel açıklama (Sorgulayıcı bilimsel yazı, resmi belgeler, tanıtımlar vb.)
4. Öğretici açıklamalar (bilimsel yazı, resmi belgeler, hobiler, dinsel metinler vb.)
5. Kurgusal anlatı (Romanlar, öyküler, bilim kurgu, kişisel mektuplar, hazırlanmış konuşmalar vb.)
6. Genel anlatısal açıklama (Basın raporları, başyazılar (press editorials), yaşam öyküleri, mizah, spor haberleri vb.)
7. Rapor etme (spor haberleri çoğunlukta)

8. Dolaylı ikna ve çağrı (kanıtlayıcı ve ikna amaçlı görüşmeler, profesyonel mektuplar, dinsel metinler, meclisteki konuşmalar, mizah, kişisel mektuplar vb.) (Biber,1989:8)

Dilsel ve işlevsel olarak ortaklık gösterme özelliklerine göre, 8 temel prototip metin türü belirleyen Biber (A.e.), yüzeysel olarak ortak yapılar bulunduran bu metin türlerinin, yalnızca iletişimsel işlevler açısından değil, sözbilimsel düzenleme açısından da farklılıklar gösterdiklerini, fakat bunun açıklanması için daha fazla çalışma yapılması gerektiğini vurgulamıştır.

Metinlerin tipolojisinin söylem eylem ve durumlarıyla karşılıklı ilişki içinde olmasını savunan Beaugrande ve Dressler (1988:184) ise, metin türlerini kesin bir sınıflamayla ele almamakla birlikte bazı baskın kullanımları göz önünde tutarak durum *(frame)* bilgisi gerektiren 'betimsel', üst yapı *(schema)* bilgisi gerektiren 'anlatısal' ve plan yapmayı gerektiren 'kanıtlayıcı' metin türlerinden *(text types)* söz etmektedirler. Çünkü birçok metinde betimsel, anlatısal ve kanıtlayıcı işlev taşıyan söylem türlerinin karışık olarak kullanıldığı görülmekle birlikte, diğerlerine göre metinde daha baskın olarak kullanılan işlev, diğer bir deyişle metnin iletişimdeki işlevi, metinlerin hangi tür altında yer alabileceğini belirler. Bunun yanı sıra metin türleri iç içe girmiş de olabilirler: Bir mektup, bir öykü ya da bir gazete makalesi oluşturabileceği gibi bir ürünü satmaya yönelik bir reklâm ya da bir iş ilanı olarak da kullanılabilmektedir. Bir kitap tanıtımı metni ile değerlendirme ve tanıtım yapılırken aynı zamanda promosyon yapma işlevi de gerçekleştirilmektedir. (Paltridge, 2001:123)

Metinlerin yalnızca dilbilgisel doğruluk bağlamında değil biçemsel, şematik ve sözbilimsel etkilerini kapsayan sosyal bağlamda da öğrenilebileceğini savunan Dijk (1981:17) ise, metin eğitimi için betimsel ya da kanıtlayıcı söylemler gibi ana başlıklardan söz ederek metin türlerini, şu örneklerle belirttiği 'söylem tipleri' olarak belirler: Yüz yüze konuşma, görüşme, toplantı, öykü (kurmaca ya da gerçek), şiir, şarkı, gazete haberi, reklam, haber yorumu, günlük, mektup, politiksel söylem, propaganda, kanun, anlaşma, el ilanı, ders kitabı, konferans, radyo ve televizyon öyküsü, talimat vb. Dijk (A.e.) tarafından belirlenen bu söylem tiplerinin *(discourse*

types) Biber (1989) tarafından belirtilen metin türleri *(text genre)* ile örtüştüğü görülmektedir.

Metin türleri *(genre)* belirleyicilerinin, yalnızca sözbilimsel yapılar, dilbilgisel kalıplar ve sözcük dağarcığı olmadığını, sosyo-kültürel bağlam ve metinlerin yorumunun, metinlerin amacı ve alıcısının, söylem toplumunun beklentilerinin ve metinlerin benzer metinlerle ilişkilerinin de önemsenmesi gerektiğini savunan Paltridge (2001:45) ise, metin türlerini *(genre)*, yemek tarifi, fıkra, reklam, şarkı, roman, şiir, tartışma, deneme, ayin, seminer, öykü, reçete, gazete metni, menü gibi Dijk (1981)'ın söylem tipleri ve Biber (1989)'in metin türü *(genre)* sınıflamasına bağlı kalarak belirlemiştir (Paltridge,1996).

Lee (2001:49), metin türü tanımında *(genre)* Steen'in belirlediği yedi değişkeni benimsemiştir: 1. Alan (sanat, bilim, din vb.), 2. Ortam (sözlü, yazılı, elektronik), 3. İçerik (konu ve izlek), 4. Biçim (üst yapılar gibi), 5. İşlev (bilgilendirici, öğretici, çağrı), 6. tip (anlatı, kanıtlama, betimleme ve açıklama olan sözbilimsel sınıflamalar) 7. Dilsel özellikler (biçem)

Metin tiplerinin vericinin yani yazarın niyetiyle yani metnin işleviyle ve bu işlevin gerektirdiği metnin düzenleniş biçimiyle ilintili olduğunu belirten Günay (2003:203-319), metnin işlevi ile metin tipi arasında sıkı bir bağ kurmuştur ve işlevleri bağlamında sekiz metin tipinden söz etmektedir: 'Anlatısal, betimleyici, kanıtlayıcı, açıklayıcı ya da göndergesel, buyurucu, söyleşimsel, sözbilimsel ve önceden haber verici metinler.' Genişletilmiş bir sözbilimsel metin sınıflandırması gibi görünen bu sınıflama, Biber (1989), Beaugrande ve Dressler (1988), ve Paltridge (2001)'in metin tipi *(text type)* kavramlarıyla örtüşmektedir. Biber (1989), metin tipini dilsel özelliklerin belirlediğini vurgularken, Günay (2003) metnin işlevinin metin tipini belirlediğini belirtmiştir.

Kıran ve Kıran (2003:17-28), insanların yazılı ya da sözlü kendilerini ifade ederken, her zaman aynı tür söylemleri kullanmadıklarını belirterek; anlatmak, betimlemek, ikna etmek ya da açıklamak gibi farklı söz edimleri gerçekleştirebilmek için farklı söylemler oluşturulması gerektiğini vurgulamışlardır. Bu bakış açısıyla,

iletişimde bulunurken oluşturulan metinleri, 'farklı söylemler' ya da 'metin türleri' olarak adlandırmışlar ve geleneksel sözbilimsel sınıflamayı temel alarak 'anlatısal, betimsel, açıklayıcı, kanıtlayıcı ve de çağrı işlevli' metin türlerinin özelliklerini saptamaya çalışmışlardır.

Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde (2000) *(Common European Framework)* iletişimsel edinç konusu içinde yer alan edimsel edinç; söylem edinci, işlevsel edinç ve şematik düzenleme edinci olarak tanımlanmaktadır. İşlevsel edinç, dil yapılarıyla oluşturulan 'küçük ölçekli işlevler', tümcelerden oluşmuş sözlü söylem ya da yazılı metinlerin işlevsel kullanım kategorileri olan 'büyük ölçekli işlevler' ve 'etkileşimsel şema'yı kapsamaktadır. Yazılı ya da sözlü söylemin işlevsel kullanım kategorileri olarak adlandırılan ve metnin anlaşılmasında önemli bir rolü olan büyük ölçekli işlevler de 'betimleme, anlatı, yorum, açıklama, gösterme, öğretme, kanıtlama, ikna etme vb.' olarak belirtilmiştir. Metinlerin işlevlerini kapsayan böyle bir sınıflama sözbilimsel bir sınıflamayı andırmaktadır (A.e.,s.113). Bu kategoriler tür *(genre)* olarak adlandırılmış ve metinlerin bu türlerin altında metin tipleri *(text type)* olarak yer alabileceği sezdirilmiştir (A.e., s.143).

Bu çalışmada, Dijk (1980), Knapp ve Watkins (2005), Avrupa Ortak Başvuru Metni (2000) ve Kıran ve Kıran (2003)'ın incelemeleri ışığı altında metin türleri, bellli yapısal ve işlevsel farklılıkları da belirginleştirdiği düşüncesi ile sözbilimsel bir açıdan sınıflandırılmaya çalışılacaktır. Yukarıda sözü edilen diğer dilciler ise, bu tür sözbilimsel bir sınıflandırmayı metin tipi adı altında gerçekleştirmişlerdir. Ayrıca bu çalışmada Lee'nin (2001:64) Cranny-Francis'ten aktardığı "Bir metnin ne söylediği ile bunu nasıl söylediği birbirinden ayrılamaz." düşüncesi de benimsenerek metin türlerinin sınıflandırılmasında yapı ve iletişimsel işlev ilişkisi temel alınmıştır. Bu düşünce çerçevesinde metinler betimsel, 'anlatısal, kanıtlayıcı, çağrısal ve açıklayıcı/bilgi iletici' olmak üzere beş metin türü altında toplanarak bu metin türlerinin iletişimsel amaçları ve yapı özellikleri irdelenmiştir.

2.3.1. Betimsel Metin

Betimsel metinlerle dünyadaki gerçek bilgileri alıcıya aktarma işlevi gerçekleştirilir. Okuyucunun göremeyeceği bir yer, bir nesne, kişi anlatılır; özellikleriyle ilgili ayrıntılı bilgi verilir ve açıklama yapılır. Betimlemelerde kavramların oluşturduğu anlamsal çerçeve *(frame)'*ye dayanan nitelemeler yapılır, örnekler verilir ve özelleştirmeye gidilir (Beaugrande ve Dressler, 1988: 184). Günay'a (2003:213) göre betimleme eylemi, bir bakıma bir şeyi kalabalık içinden seçip yakına getirmektir. Seçilen şey kalabalık içindeki bir insandır, doğadaki bir nesnedir, uzakta burcu görülen bir kuledir ya da akıp giden zamandan bir kesittir. Bu metin türünde seçilen öğenin diğerlerine göre çarpıcı ya da estetik özellikleri genelden özele, yakından uzağa, aşağıdan yukarıya gibi bir bakış açısıyla ya da anlatısal mantığa göre belli bir düzen içerisinde verilir. Özellikle yazınsal betimlemelerde her şey anlatılmaz, okuyucunun dünya bilgisiyle dolduracağı boşluklar bırakılır, eksiltili durumlar kullanılır. Nitelemeler, durumlar, örnekler ve ayrıntılı tanımlamalar bu metin türünün yapısını oluşturur.

Betimsel metinler işlevleri açısından sınıflandırılabilir. Örneğin; bir turist rehberindeki betimlemede nesne ile göndergesi arasındaki ilişkiyi oluşturma ve ilgili kavramlar, yerler ve nesnelerle ilgili belgesel bilgi verme amaçlanmıştır. Tarih kitaplarında ya da tarihi bir olayın anlatılmasındaki betimlemelerde gerçeği yansıtma işlevi vardır. Anlatısal ve sözbilimsel özellikler taşıyan betimlemeler okuyucunun haz aldığı yerler olarak sanatsal işlevi yerine getirirler. Bazı betimlemeler de okuyucunun yorum yaparak ulaşacağı simgesel bir işlev taşırlar.

Bir varlığın betimlenmesi için önce adlandırılması sonra da durum, biçim, renk belirten niteleme sıfatları ya da ad tamlamaları biçimindeki yapılarla tanımlanması gerekir. Daha sonra da bir takım algılamalar ve heyecanlar da dile getirilerek okurda etkiler yaratılmaya çalışılır. Durağan görünüme sahip olan betimsel metinlerde olaylar eş zamanlı olarak gerçekleşir. Betimlemelerde genellikle geniş zaman kullanılır. Geçmişteki olayları anlatan betimlemelerde geçmiş zamanın ve şimdiki zamanın hikâyesi kullanılarak süreklilik izlenimi yaratılır. Betimlemeler,

betimleyen kişinin bakış açısını da ortaya koyan 'öte yandan, önce, sonra' gibi sözcüklerle düzenlenir. Betimsel metinlerde yer belirteçleri (yakınında, üstünde, kıyılarında, -diği yerde, neresi olursa olsun, karşısında vb.) ve betimlemenin gerçekleştirilmesinde yardımcı olan özellikle uzamı belirten sözcükler sık kullanılır. Betimleyici metinler 'olmak, görünmek, sahip olmak, i- vb.' durum eylemleri ile ilgili bilgileri de açıklarlar. Özellikle yedi algılama biçimine (görme, işitme, dokunma, koklama, tat alma, duygu ve bilme) ait sözcüklerin kullanımı fazladır. Daha detaylı betimleme yapabilmek için eylemler belirteçlerle nitelendirilir. Ortaçlı ve ulaçlı yapılar aracılığıyla aynı sözcükle ilişkili birden çok yan tümcenin kullanımı yoğundur; aynı zamanda benzetme, kapsamlayış (anlam daralması veya genişlemesi), kişileştirme, eğretileme ve abartma gibi söz sanatlarına başvurulur. Kişisel ve yazınsal betimlemelerde tek bir şey (oyuncağım, evim vb.) tanıtılırken, teknik betimlemelerde grup olarak (volkanlar, yılanlar vb.) bir tanımlamadan söz edilebilir.

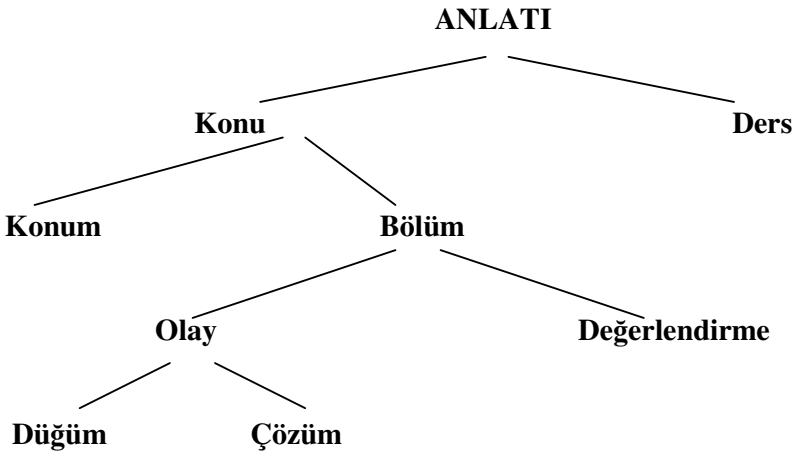
Betimsel anlatımın yoğun olarak kullanıldığı metinler; roman, turist rehberi, kısa öykü, masal, bir eşya dökümü listesi, roman özeti, basında çıkan makale, el kitabı, katalog, sözlük, tarih kitabı, bulmaca metni, savunma tutanağı, reçete, radyo-televizyon haberi, hava raporu, reklâm, dilekçe, öğretici yazı, düşünce yazısı, kılavuz, bildiri, bilimsel ya da teknik inceleme yazısı vb. olarak sayılabilir.

2.3.2. Anlatısal Metin

Bu tür metinlerde gönderici duyguları, düşünceleri, öncelikleri, ilkeleri, önyargıları ve geçmiş deneyimleri konusunda bilgi vermektedir. Anlatının öncelik taşıdığı bu metin türünde; bir olay, bir olgu ya da bir öykü olayın kahramanlarının, birbirleriyle ilintili olayların belli bir zaman ve uzam içerisine oturtulmasıyla belirlenmiş bir anlatma düzeni izlenerek anlatılır. Bu metinler sebep, sonuç, niyet, amaca ulaşma ve zaman gibi kavramlar arasındaki ilişkiler üzerine oturtulduğu için yan tümceler yüzeysel yapıda göze çarpar. Anlatıcının öyküleme yeteneği, dinleyici ya da okuyucuyu kendisine bağlamasıyla doğru orantılıdır. Yalnızca roman, kısa öykü, halk öyküleri ve efsaneler gibi yazınsal türlerde değil, kişisel deneyimleri,

birisinin başına gelenleri anlatmak için günlük konuşmalarda da öyküleme yapılır. Ancak günlük yaşamdaki anlatılarla, roman temel anlatı kategorilerine sahip olsalar da, romanda bir takım zorunlu ölçütler, üstyapıda temel sıralama dönüşümleri, özel izlekler ve farklı biçemler göze çarpar.

Anlatıların ilk tipik üstyapı kategorisi ***'konum*** *(setting)'* dur. Çok kısa olması gereken bu bölümde yer, zaman, ana kişiler, olayların tarihsel ve sosyal bağlamda önbilgileri gibi içinde bulunulan durumun betimlemesi yapılır. Günlük konuşmalarda ise "*Dinle bak/ Dün ne oldu biliyor musun? / Ne olduğunu tahmin bile edemezsin."* gibi dikkat çeken sözcelerle anlatıya başlanır. Daha sonra bu konumda 'ne olduğunun' anlatıldığı ***'düğüm*** *(complication)*' bölümü gelir. Bir olayın olması zorunlu değildir; anlatılmaya değer, ilginç, muhteşem, yeni, sıra dışı her şey bu bölümde yer alabilir. Düğüm bölümleri mutlaka bir ***'çözüm*** *(resolution)*' bölümü gerektirir. Örneğin; düğüm bölümünde sözü edilen problemle nasıl başa çıkıldığı, kazanın nasıl önlendiği ya da çıkmazın nasıl çözüldüğü bu bölümde anlatılır. '***Değerlendirme*** *(evaluation)*' bölümünde ise, öyküde yaşananlar öykü kişisi ya da anlatıcı tarafından *"İyi ki orada değildim / iyi ki rüyaymış"* vb. mantıksal ya da duygusal olarak değerlendirilir. Bu bölümde, ne olduğu değil daha çok nasıl bir etki bıraktığı önemlidir. Anlatıların asıl genel kullanımsal işlevi, son olarak yer alan '***ders*** *(coda or moral)*' bölümünde görülür. Burada, anlatılanların gerçek yaşamdaki olayları, düşünceleri, davranışları yönlendirici bir takım etkileri konuşucu/yazar tarafından *"Bir daha onu yanımda götürmeyeceğim / Meksika'da gece trafiğe çıkmayın vb."* şeklinde vurgulanır. Anlatı kategorileri hiyerarşik bir yapı içerirler, Konum, düğüm, çözüm, değerlendirme sadece anlatı bölümleri için geçerliyken kullanımsal *(pragmatik)* olan ders bölümü tüm anlatı için geçerlidir. Dijk bu hiyerarşiyi aşağıdaki gibi şemalaştırmıştır. Kurucu kurallar olarak adlandırılabilecek bu yapısal grafik çeşitli kategorilerin aşama ve sıralanmasını göstermektedir. Bununla birlikte, farklı bölümlere sahip, çeşitli düğüm ve çözümleri olan öyküler; belirli kategorilerin kullanılmadığı ya da kategorilerin yer değiştirdiği dönüştürüm kuralları olan özel söylem tipleri de bulunmaktadır (Dijk, 1980:113-116). Dijk, anlatısal metinlerin üstyapı kategorilerini için şöyle bir 'şema *(schema)*' oluşturmuştur.



Çizelge 6: Anlatısal Metinlerin Üstyapı Kategorileri (Dijk, 1980:116)

Anlatılarda açıklayıcı, anımsatıcı ve çözümleyici rolleri olan betimlemelerin önemi yadsınamaz. Her anlatının bir 'bilgilendirme' işlevi de vardır. Göndergesi gerçek dünyadan alınmış olan rapor, gazete röportajları, yaşam öyküsü gibi metinler bilgilendirici bir işleve de sahiptirler. Her anlatısal metinde 'kurmaca' vardır. Bununla birlikte okuyucunun inanmasını sağlamak için, metin içinde özel anlatım ve ikna biçimleriyle 'kanıtlayıcı' işlev de gerçekleştirilir.

Yazarın amacı gerçek ya da imgesel bir olayın okuyucu tarafından düşlenilmesini ve okuyucunun öykü üzerinde yoğunlaşmasını sağlamak olduğu için şu etkinlikleri yapabilir: anlatıyı süslemeler, vurgulama amacıyla yinelemeler, eğretileme, söyleşi katma, yerel deyiş kullanımı, yerlerin ya da kişilerin betimlenmesi, karşıtlıklar oluşturma, hız, ayrıntıların özgülleştirilmesi, imgelerin kullanımı vb. (Günay, 2003:205). Anlatısal metin kendi aralarında mantıksal ve zamansal bir ilişkiyle eklemlenen gerçek ya da düşsel bir olaylar dizisini anlattığından süredizimsel belirtilerle açıklık kazandırılmalıdır. Bu belirtilerden en işlevseli fiil zamanlarının kullanımıdır; Geçmiş zaman ve şimdiki zamanın hikâyesi anlatı metinlerinin karakteristiğini oluşturmaktadır. Bu zamanlardan birincisi, olayı bütünlüğü içinde anlatarak ön plana yerleştirir, oysa ikincisi, betimlemeler gibi ikincil durumları anlatır. Anlatısal metinlerinde şimdiki ve gelecek zamanın da kullanıldığı görülür. Anlatılan olaylar zincirini gösteren bir çok zaman belirtecinin

yer aldığı anlatısal metinlerde yüklem de çoğunlukla eylem soylu sözcüklerden oluşmaktadır (Kıran, 2003:22). Anlatısal metinlerde 'yapmak' eylemiyle ilgili bildirimlerde bulunur ve devingenlik belirten eylemler daha fazla kullanılır (Günay, 2003:222) .

Roman, öykü, şiir, masal, söylence (mit), öykünce (fabl), öğütlük, mesel, destan, fıkra, günlük söyleşimler, anlatı biçiminde aktarılan bilgiler, rapor, tanıklık bilgileri, gazete röportajları, yaşam öyküsü, özyaşam öyküsü, tarihsel anlatılar, belgesel türdeki filmler, sinema, çizgi filmler, kişisel mektuplar, iş görüşmeleri, resmi görüşmeler, telgraf, elektronik posta iletileri gibi göndergesi metnin kendi içinde ya da gerçek dünyada olan metinler anlatısal metin örnekleri oluşturmaktadırlar.

2.3.3. Kanıtlayıcı Metin

Kanıtlayıcı bir metin, bir savı savunan ya da reddeden bir metindir. Yazar, bir şeyin doğru/yanlış, olumlu/olumsuz vb. olduğu konusundaki inançları ve düşünceleri değiştirerek ikna etme ve inandırmayı amaçladığı için ispatlama / kanıtlama yoluna gider. Bu tür metinlerle bir düşünceyi açıklayarak bir başka düşünceyi çürütme ve karşısındakinin düşüncelerini değiştirme amaçlanır. Bir düşüncenin diğerinden daha değerli, önemli olduğunu kanıtlamak söz konusudur (Kıran ve Kıran, 2003:27) Bunun için bu metinlerde ikna etmeye yönelik olarak uygulanan genel bilgi yapısı 'plan'dır. İkna etmeye yönelik olarak hazırlanan her türlü planlı söylem kanıtlayıcı metin sınıflaması altında yer alır.

Yazar tezinin tutarlı, kendinin de emin olduğunu, içtenliğini gösterecek bir anlatım şekli ve sözcük dağarcığı kullanır. Fakat bunu belirlerken sesleneceği kitlenin düşünce düzeyine ve beklentisine koşut bir söylem belirlemelidir. Savunulan bakış açısı için olumlu yan anlamlar, karşı konulan düşünce için olumsuz yan anlamlar kullanılır. Karşıtlık, sebep, önem *(significance)*, irade ve değer gibi kavramsal ilişkiler yoğunluktadır (Beaugrande ve Dressler, 1988:184). Vurgu ve üsteleme işlevlerini gerçekleştirmek için açımlama, paralellik ve yineleme gibi bağlaşıklığı

sağlayan bağıntı öğelerinden yararlanılır. Olası bir şüphenin olmadığını açıklayan *'kuşkusuz, elbette, hiç kuşku yok ki, şüphesiz, kesin olarak, muhakkak, (şundan) eminim(iz) ki, şu bellidir ki, her zaman, asla, kesinlikle'* gibi sözcük ve sözcük grupları bu tür metinlerde çok kullanılmaktadır. Bazen okuyucuya güven vermek, onun düşüncelerine de saygı göstermek ve onu engellemiyor izlenimi vermek için şüphe ve tereddüt belirtici '*Belki, ola ki, olasılık dâhilindedir ki, ihtimaldir ki, şu da olanaklıdır, şu da düşünülebilir, vb.'* sözcüklerinden oluşan söylem tipleri de kullanılır (Günay, 2003:304). Önermeler *'ama', 'üstelik', 'çünkü', 'zira', 'o halde', 'gerçekten de'* gibi bağlaçlarla ilişkilendirilebildiği gibi bağlaçlar kullanılmadan ayrı önermeler yan tümceler halinde bir araya getirilerek mantıksal olarak anlam oluşturulur. Amacı katılımcıları ikna etmek olan kanıtlayıcı metinlerde zaman olarak şimdiki zaman ve geniş zaman kullanılır. Kişi kendi düşüncesini belirttiği için birinci tekil (ben) ya da birinci çoğul kişi adılları (biz) ve kişi ekleri kullanılır. Okura metin içinde 'sen siz' adılı ile dış gönderimde bulunulabilir. Ses tonu, vurgu, ezgi, durak gibi bürünsel özellikler özellikle hitabet şeklinde olan kanıtlayıcı metinlerde çok önemli işlevlere sahiptirler.

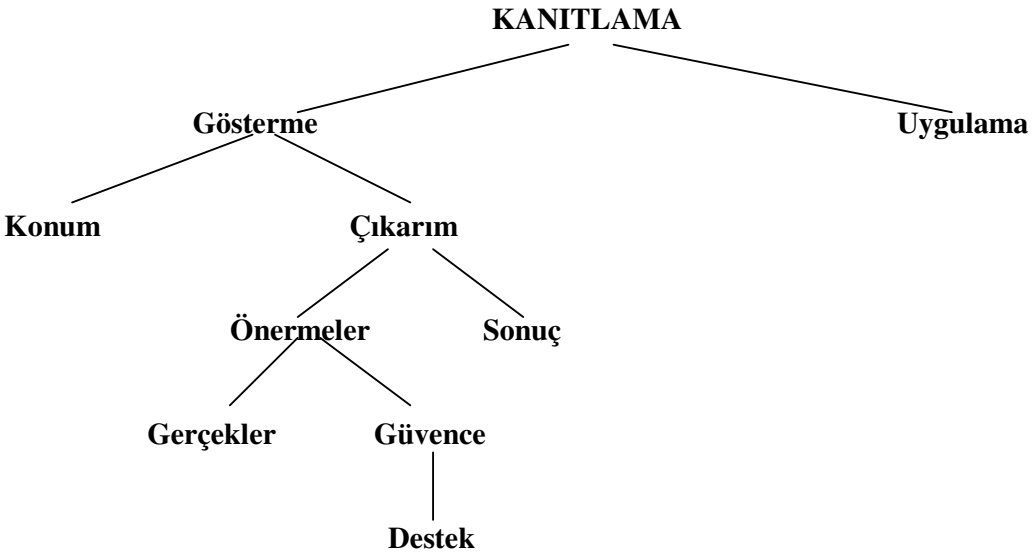
Kanıtlayıcı bir metnin üstyapısını irdelenecek olursa, bir durumu dile getiren bir ***'önerme*** *(premise)'* ve ***'sonuç*** *(conclusion)*' olmak üzere iki ana bölümden oluştuğu görülür. Önermeler, aynı öykülerdeki konum bölümünde olduğu gibi tartışmanın ne hakkında olduğu, nesne ve kavramların kimler ve neler olduğu, problemin ve konuşanın niyetinin ne olduğunun açıklandığı bölümlerdir. Daha sonra konuşucununj/yazarın doğru olduğuna inandığı ***'gerçekler*** *(facts)*' bölümü gelir. Gerçeklerdeki bilgiler doğrudan kabul edilmezse dolaylı bir kanıt gerekebilir. Bu gerçeklerden bir sonuca varmak için daha genel bir varsayıma (güvence) gereksinim vardır. '***Güvence*** *(warrant)*' bölümü; *'çoğunlukla, daima, şu şöyle olursa bu böyle olur'* gibi üstü kapılı imalar içerir. Güvenceler de bir genellemeyle ima edilen şeyler için '***destek***'e *(backing)* gereksinim duyabilir. Böylece destekle güvence altına alınan gerçeklerle, daha önce belirlenen konumda bir sonuca varılır. Bu açıklama Dijk'ın örneğiyle şöyle belirginleştirilebilir:

a) Bu gece bir toplantı var. (konum)
b) John hasta. (gerçek)
c) Hasta kişiler toplantılara gitmez. (güvence)
d) Toplantı John için çok önemli değil ve o gidemeyecek kadar hasta. (destek)
e) John bu gece toplantıya gitmeyecek. (sonuç)

(Dijk, 1980:118)

Deneme, makale, bilimsel değerlendirme ve yorumlar, magazin, tartışma, düşünce ve felsefe yazıları, rapor, iş mektupları, kullanma kılavuzu, kurum içi bilgilendirici ve yönlendirici yazılar gibi içinde ikna edici yapıların oran olarak çok sayıda bulunduğu metinler bu türe örnek gösterilebilir.

Kanıtlayıcı metinlerin üstyapısı Dijk tarafından şu şekilde şemalaştırılmıştır:



Çizelge 7: Kanıtlayıcı Metinlerin Üstyapı Kategorileri (Dijk: 1980:119)

2.3.4. Açıklayıcı / Bilgi İletici Metin

Açıklayıcı metin türü, dilin 'dünyayı ve işleyişini anlama' temel işlevinin gerçekleştirildiği metin türüdür. Bu metin türü sınıfında olan metinlerin amacı, 'gerçek dünya' ya ait bilgileri arttırmak ve yaymaktır. Araştırmalar yoluyla edinilen

gözlem ve belgeler sunarak, gerçek olguları toplumun kafasında netleştirirler. Bilgi iletici metinlerde amaç önceden saptanmış olmalı ve hedef kitlenin kültürel ve düşünsel düzeyi göz önünde tutularak konunun sınırları çizilmelidir. Açıklama, bireylerin çok küçük yaşlardan itibaren karşılaştıkları bir söylem tipidir. Örneğin; sebze yemek istemeyen bir çocuğa annesi, sebzelerin içinde bazı yararlı maddeler olduğunu ve bunların da büyüme ve sağlığı korumak için gerekli olduğunu açıklayabilir. Özellikle çocuklarla özdeşleşen 'Niçin' ve 'Nasıl' sorularının yanıtları açıklayıcı metinlerde bulunur. (Knapp ve Watkins, 2005:123-127) Bu bağlamda açıklayıcı metinler, kanıtlayıcı metinlerle işlev açısından kesişebilmektedirler.

Bu tür metinler, birçok bilginin sıkıştırılarak kısa açıklamalara dönüştürüldüğü yoğun içerikli metinlerdir. Daha çok ders kitaplarında, sözlüklerde, basitleştirilmiş bilimsel kitaplarda ve deneme yazılarında karşılaşılan bu söylem türünün işlevi, kişileri bir konuda aydınlatmak amacıyla açıklama yapmak ve bilgi iletmektir. Genellikle, bir bilgi isteğine, açık ya da örtük bir biçimde sorulan bir soruya, karşılaşılan bir soruna yanıt getirir. Bir gazete, bir dergi ya da bir ansiklopedi makalesinde olduğu gibi, bir konuda daha geniş bir bilgi de içerebilir (Kıran ve Kıran, 2003:26) Açıklayıcı metinlerde önce betimleyici bir anlatımla sorun ortaya konur, daha sonra çözüm ve açıklamalar verilir, en sonunda da sorun yinelenip özet yapılır. Söz konusu bilgi bir bütün olarak, bütün yanlarıyla ayrıntılı bir şekilde, iyi düzenlenmiş, tutarlı, anlamsal olarak açık bir metin içinde sunulmalıdır. Bir konu ile ilgili bilgilendirme amacı taşıdığı için teknik sözcükler ve üstdil[11] kullanımı kaçınılmazdır. O nedenle alana ait terim sözlükleri ve ansiklopediler kullanılabilir. Genel olarak önce kuram daha sonra örnekleri verilir. Dilsel göstergelerin yanında plan, grafik, tablo gibi bilgiyi görselleştiren dil dışı öğeler de kullanılabildiği için okuyucunun bunlarla ilgili bilgisi de olmalıdır.

Söylem toplulukları tüm metin türlerine olduğu gibi bilgi iletici metinlere de belirli beklentilerle yaklaşmaktadırlar. Huber ve Uzun'un (2001:12-15) bilimsel metinlere yönelik olarak maddeledikleri beklentiler şöyle özetlenebilir:

[11] Üstdil: Doğal dil kullanırken bildiriye açıklık getirmek için yapılan tanım. Örneğin bir sözcüğün hangi anlama geldiğini söyleme, ……. *demek istiyorum, bir başka deyişle* gibi kullanımlar üstdil işlevine bağlanır. (Vardar, 2002:210)

- Metnin düzanlamlı ve tek anlamlı olması, başka bir deyişle çoğul okumaya, çokanlamlılığa ve bulanıklığa yol açmaması. Bu nedenle konunun, metin katılımcılarının özelliklerinin açık seçik belirtilmesi, önermeler arasında mantıksal bağlar kurma, açık gönderimler kullanma ve de 'belki de, -mış gibi, olsa gerek' gibi kaçamaklamalardan kaçınılması gerekir.

- Metnin geçerli ve güvenilir olması. Metinde nesnel anlatımın gerekleri olan duygu sözcüklerinden kaçınma, edilgen çatılı[12] ve aktarım eylemlerini kullanmaya dikkat edilmeli ve metin açık ve ulaşılabilir bir gerekçelendirme düzenlemesi içermelidir.

- Metni temellendiren düşünsel düzenlemelerin, metnin yüzeysel yapısında sergilenen açık sözel düzenlemelerle gösterilmesi. Bir başka deyişle, metnin çizgisel olarak izlenebilir olması. Bunun için bölümleri başlıklandırma ve numaralandırma, örnekleri ve dipnotları numaralandırma gerekmektedir.

(Huber ve Uzun, 2001:12-15)

Açıklayıcı metinler dilsel/dilbilgisel açıdan incelendiğinde özel nesnelerden çok arabalar, okullar, şehirler vb. genel sınıflardan söz edildiği görülmektedir. Dilbilgisi açısından açıklayıcı metinlerde kip olarak bildirme kipleri, zaman olarak da çoğunlukla geniş zaman kullanılmasına karşın bağlama göre, özellikle genellemeden kaçınılıp da özel bir nesne açıklanması durumunda şimdiki ya da gelecek zaman kullanımlarına da rastlanmaktadır. Açıklamalarda kullanılan eylemler *"Füze ateşlenir, …… havalanır, …….. uçar."* örneğinde olduğu gibi birbirlerini mantıksal bir sıralama oluşturacak şekilde izlemelidirler. Ayrıca verilen örnekteki gibi teknik açıklamalarda hareket bildiren eylemler kullanılırken, yorumsal açıklamalarda önerme, yansıtma, anlam belirtme gibi bilişsel eylemler kullanılmaktadır. Bunların yanı sıra, 'çünkü', 'zira' gibi sebep ilişkisi kuran bağıntı öğeleri ve yineleme, adıl kullanımı, sözcüksel değiştirimler gibi bağdaşıklık ilişkisi kuran dil kullanımları bilgi iletici metinlerin özelliklerini oluşturmaktadır.

Genel olarak iki tür bilgiden söz edilebilir: Birincisi, okuyucu tarafından hiç bilinmeyen bilgidir ki; bu bilginin bulunduğu metinler 'açıklayıcı' metinlerdir. Diğeri ise kanıt gösterme, akıl yürütme, neden-sonuç ilişkisi verme gibi yolları kullanarak bir bilgi sergilemedir ki; böylelikle de 'bilgilendirici' metinler oluşur. Eğer bu bilgi alıcı tarafından daha sonra kullanılmak üzere saklanacaksa bu tür

[12] Oktar ve Yağcıoğlu (1995:205) Türkçe'de metin türleri üzerine yaptıkları çalışmada şu sonucuna ulaşmışlardır: "Türkçe'de öyküleme ve açıklayıcı anlatım biçimli metinler arasındaki temel farklılığın etken ve edilgen yapı kullanımına dayandığı ifade edilebilir. "

metinler ‘öğretici’ işlev de taşırlar. Okuyucu bu tip metinler yoluyla yeni bir şey öğrenebilir ya da var olan eski bilgisinin yerine yenisini koyabilir.

Yukarıda da değinildiği gibi açıklayıcı metinler içerikleri açısından iki tür altında incelenebilir:

1. Bilgi İleten Metinler:

Bu metinlerde amaç, yalnızca bilgiyi iletmek, okuyanı bilgilendirmektir. Okurun düşünsel olarak katkıda bulunması gerekmez. Betimleyen, bilgi verme amacını güden, rapor eden, iletim görevi gören bütün metin örneklerini kapsar. Bilgi ileten-açıklayıcı metinlerin en başat amacı, çoğunlukla güncel olan konuları, olayları nesnel ve doğru biçimde okura aktarmak ve okurların konu hakkındaki bilgilerini artırmak ve onları doğrudan etkilemektir. Öte yandan, bilgi ileten-açıklayıcı metinler, insanlar/okurlar arasındaki etkileşime de yardımcı olmayı amaçlarlar. Yani, bu tür metinlerde nesneler, kişiler, olaylar betimlenir; gerçekleşmiş olan olaylar, deneyimler, gözlemler rapor edilir; okurların bilgi niteliğini yükselterek onlara farklı eylem, davranış ve yargı yollarını açar, toplumu ya da kişileri ilgilendiren genel olaylar hakkında ilgi uyandırmayı amaçlar. Çoğunlukla, gazete haberleri, raporlar, yorumlar ve makale yazıları, uzmanlık alanlarına yönelik tanıtım yazıları, kişinin hem alana ilişkin bilgilerinin alındığı hem de kişisel yargılarının açığa kavuşturulduğu röportajlar bu türün temsilcileridir.

Bir kişi tarafından gerçekleştirilen ya da gözlemlenen bir olay, deneyim ya da yaşantıyla ilgili bilgilerin bu kişi tarafından değerlendirilip iletildiği bu tür metinlerde dil çoğunlukla ‘nesnel’, ‘gerçekçi’ ve ‘yalın’dır. Anlatılanlar güncel, açıklayıcı, yanlış anlaşılmalara neden olmayacak ve kayıt amacı taşıyacak niteliktedir. Örneğin; haber özelliğindeki yazılarda yoğun olarak eylem sözcükleri kullanılır, amaca ve uzmanlık alanına yönelik ad kökenli sözcükler kullanılmasına karşılık sıfatlar çok az kullanılır, tümce yapısı yalın, dil akıcı ve –di’li geçmiş zaman egemendir.

2. Öğretici (Bilişsel) Metinler:

Bu tür metinlerde düşünsel değerler üretmeye ve bilginin iletimine ağırlık verilmektedir. Ders verme, tartıştırma yaptırma, düşünce yoluyla sonuç çıkarma eylemlerinin gerçekleştirilmesi amaçlanır. Metinlerin anlatımı ve içeriği nesnel, daha çok da bilimseldir. Belli bir sistematik ve yöntem anlayışı doğrultusunda bilgi, deneyim, farklı bakış açılarını ya da yasal sınırlıkları aktarmak ve öğretmeyi amaçlarlar. Öğretilmeye çalışılan konuyla ilgili bilginin ele alınış yöntemini açıklamak isterler; daha çok düşünce yoluyla gerçekleştirilen çalışmalar konusunda teknikler tarif ederek yapılan işi basit ve pratik olarak ele almaya ve kolaylaştırmaya çalışırlar.

Öğretici metinler okuyucuda düşünce değişimi gerçekleştirme amaçlıdırlar ve yoruma açık değildirler. "Biçimsel açıdan öğretici metinlerde, okuma ya da eğitimle ilgili anlatımda bir anlaşmazlık ya da zorluk çıkar çıkmaz bir açıklama getirilir, çünkü metnin amacı, bilgi vermek kaygısıyla birisine bir şey öğretmektir" (Günay, 2003:314). Toplumun o anki bilgi düzeyini aşmaz, yeni keşifler yoktur, yalnızca öğrenen kesime var olan bilgiyi yaymayı amaçlarlar. Bilimsel metinlerden daha kesin ve nicelik olarak daha çok geçmiş yaşantı bilgisini sunarlar. Öğretici anlatım içeren metinlerdeki bilgilerin doğruluğu tartışılmaz niteliktedir; okur, verilen bilgilerin geçerliğini ve güvenirliğini baştan kabul eder. Yazar, bilgilerin okuyucu tarafından daha baştan bu şekilde kabullenilmesini sağlamak için aşağıda belirtilen bir takım dilsel düzenlemeleri uygulamaktadır:

* Yüklem çekiminde sıklıkla "-ır ve –dır" eklerinin kullanılması,
* eylemlerde edilgen çatılı anlatımların kullanılması,
* sanki galiba, herhalde gibi ifadenin kesinliğini yok eden belirteçlerin kullanılmaması,
* kişisel bakış açısı gösteren bence, bana göre gibi ifadelere metinde yer verilmemesi,
* neden gösterilirken, sonuç gösterilirken ya da kural verilirken vb. "-abilir" gibi ifadenin kesinliğini yok eden kiplik anlatımlarının kullanılmamasıdır (Uzun-Subaşı, 2003b: 84).

Bu tür metinleri yazanlar daha çok ilgili alanın uzmanı olduklarından, ele aldıkları alana ilişkin konuları kendi bakış açılarıyla irdelerler; aynı zamanda kendi alanlarından olan diğer araştırmacıların yazılarına eleştirel tavır takınırlar. Doğal

olarak bu tür yazılardan oluşan metinler alan kavramları, söylemleri ve bilgileriyle donatılmış olduğundan hedef kitle kısıtlıdır. Kullanılan dil olarak incelendiğinde, isim ve zarf köklü sözcükler yoğundur, soyut kavramlar kullanılır, alan kavramları yoğundur, uzun tümceler kurulur, anlam yoğun ve iç içedir. Bilim alanının gerektirdiği ilke ve gerçekler çok katı bir anlayışla izlenir, asla ödün verilmez, belli bir sıra içinde sunulan içerik nesnel ve akılcı bir çizgide anlatılır.

Ders kitapları, alanlara ilişkin kitaplar, eğitime yönelik olarak hazırlanmış kitaplar, güncel konu içerikli (hayvan bakımı vb.) kitaplar, başvuru kitapları, basitleştirilmiş ya da hedef kitlesinin o alanın çalışanlarıyla sınırlı olduğu bilimsel metinler, popüler-bilimsel nitelikli metinler (Yağmur nasıl yağar, matematiğin gizemli dünyası vb.), okul türü öğrenme için hazırlanan yazılı ek materyaller, deneme, dini bilgiler, vaiz, bilimsel ve felsefi metinler, el ilanları vb. öğretici metinlere örnek olarak gösterilebilir.

2.3.5. Çağrısal Metin

Çağrısal işlevin yoğun olduğu metinlerde gönderici yazılı ya da sözlü dil aracılığıyla, bağlama en uygun dilsel birimleri seçerek, amaçladığı etkiyi doğrudan ya da dolaylı olarak alıcıda uyandırarak katılımcıyı harekete geçirmeye ve davranışını değiştirmeye çalışır. Bu metinler karşısında okur, okuduklarından aldığı bilgi ve iletilerle eyleme geçmeye teşvik edilir. Örneğin; ekonomik alanda reklâmlar, politika alanında ise propaganda metinleri okurların ya da dinleyicilerin metindeki amaçlar doğrultusunda hareket etmelerini isterler.

Genel saptamalara göre çağrısal metinlerin dil ve içerik özellikleriyle ilgili şunlar söylenebilir: Nitelikli çağrısal metinlerde bilgilendirilerek etki yaratılır**.** Bu bilgilenmenin temelinde gerçek ve nesnel yargılar bulunur ve asıl etkiyi bunlar yaratır; diğer bir deyişle öne çıkartılan düşüncenin/ürünün önemi ve değeri kendiliğinden ortaya çıkar. Niteliksiz çağrısal metinlerde ise gerçeklerle desteklenmeyen, öznel nitelikli yargılarla alıcı ikna edilmeye çalışılır. Etki yaratacak

öğeler hep ön plandadır ve yanıltmacalara[13] dayalı açıklamalar içerir. Bunlar aynı zamanda duygu sömürüsü yoluyla da amaca ulaşmaya çalışırlar.

Emir, öneri ve yönergelerin sıkça kullanıldığı bu metin türünde, eylemlerin çoğunlukla emir kipi ya da mastar halleri yer alır. Bunun yanı sıra sıfatlar, benzeş sesli sözcükler, slogan türü yapılar, uluslararası ortak kullanılan sözcükler (radyo, TV, diskotek vb.), halk dilinde ya da yerel dillerde kullanılan eylemler, dinleyiciler üzerinde uzman etkisi bırakabilmek için uzmanlık terimleri ve zıt anlamlı sözcükler çağrısal metinlerde sıklıkla kullanılan dil öğeleridir. Tümce türü olarak kısa ve basit tümceler, ayrıca sloganlaşmış deyişler dile egemendir. Metinlerin çoğu yeterli mantıksal bir temele oturtulmamışsa da buna karşın duygusal etki yaratacak kullanımlar boldur. Deyim, atasözü, benzetme ve sözcük oyunları gibi söz ve anlatım sanatlarına başvurularak akıcı bir biçem, bazen de şairane bir söylem (kafiye, ses özellikleri vb.) oluşturulur. Özdeşme amaçlı olarak ben yerine biz kişi adılına dayalı ve doğrudan hitap nitelikli bir anlatım söz konusudur. Espri ve komik öğeler, alaylama ikna etme amacı taşıyan çağrı metinlerinde sıklıkla yer alır. Siyah-beyaz gibi karşıt uçlardan yararlanma, gerilim yaratıcı etkide iletişim kurma anlayışı, abartma ya da küçültme, yinelemeler, karşılaştırmalar ve resim kullanımı bu tür metinlerin özelliklerindendir. Çağrı işlevinde en çok kullanılan yöntem ise tanıtmadır.

Çağrı işlevi taşıyan metinler aşağıdaki şekilde sınıflandırılabilir:

- Ekonomi alanında kullanılan reklâm amaçlı metinler: Sloganlar, manşet niteliğinde kısa metinler, döviz ve pankartlar, reklâm yayınları, broşürler, ilanlar, açıklamalar, davetiyeler vb.
- Politika alanındaki propaganda metinleri: Sloganlar, manşet niteliğinde kısa metinler, hitaplar, el ilanları, aydınlatıcı açıklama yazıları, programlar, çağrılar vb.

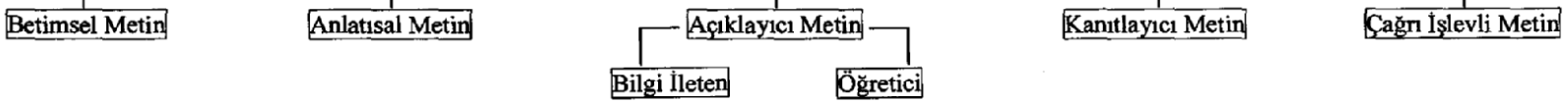
[13] Çağrısal bir metin türü olarak reklam söylemlerinde uygulanan yanıltmacalar için, bkz.: Nalan Büyükkantarcıoğlu"Türkçe Reklam Söyleminde Mantıksal ve Edimsel Yanıltmacalar", 20. Ulusal Dilbilim Kurultayı Bildirileri (12-13 Mayıs 2006), Yay. Haz.: Yusuf Çotuksöken, Nafi Yalçın, Maltepe Üniversitesi Yayınları no:33, 2008, 329-343.

- Kültürel içerikli ilgi uyandıran metinler: Çeşitli raporlar, betimlemeler, anlatılar, çağrılar, bildiriler, afişler, davetiyeler vb.
- Kamuoyuna açık çağrısal metin türleri: Duyurular, karar metinleri, planlama metinleri, başarı raporları, konum bildiren metinler (*Neredesiniz?* gibi), konuşmalar vb.
- Eğitim ve okul türü öğrenme kapsamında bulunan eğitsel amaçlı çağrısal metinler: Reklâm metinlerinin, çağrıların, davetiyelerin ilanların raporların ders amaçlı olarak çözümlemesi ve işlenmesi; öğrenci gazeteleri vb.
- Yönetmelikler, kullanma kılavuzları, yönergeler, yemek tarifleri ve yazınsal metinler

Dilsel iletişimi gerçekleştirme koşulu metin oluşturmaktır; dil yalnızca metin oluşturularak kullanılır. İnsanlar farklı amaçlarla iletişime girdikleri için dil de farklı iletişimsel amaçlar doğrultusunda farklı kullanım örnekleri oluşturacaktır. İletişimsel amaçlara göre dilin farklı yapısal, anlamsal ve işlevsel özellikler kazanması farklı metin türleri üretmek anlamına gelmektedir. O zaman insanlar sosyal etkileşimlerini farklı iletişimsel amaçlarla seçtikleri farklı metin türleriyle gerçekleştirmektedirler. Bireyler günlük yaşamda sözlü ve yazılı düzlemde çok çeşitli metin türleriyle karşılaştıkları gibi kendileri de çeşitli metin türü örnekleri üreterek kendilerini ifade edebilmekte ve başkalarıyla iletişime girebilmektedirler.

Aşağıdaki çizelgede insanların yaşamları boyunca karşılaştıkları ve ürettikleri metinler yapı ve iletişimsel işlevleri bağlamında değerlendirilmiş ve çalışmada belirlenen betimsel metin, anlatısal metin, kanıtlayıcı metin, bilgi iletici metin ve çağrısal metin türü başlıkları altında sınıflandırılmışlardır.

YAPI VE İŞLEVLERİ BAĞLAMINDA METİN TÜRLERİ



Betimsel Metin	Anlatısal Metin	Açıklayıcı Metin: Bilgi İleten	Açıklayıcı Metin: Öğretici	Kanıtlayıcı Metin	Çağrı İşlevli Metin
Turist rehberi	Roman	Resmi belgeler	Bilimsel yazılar	Açık oturum/Panel	Duyurular
Hava durumu raporu	Öykü	Tanıtımlar	Resmi belgeler	Münazara	Duvar yazıları
Reçete	Masal/Destan	Haber metinleri	Ders kitapları	Eleştiri yazıları	Talimatlar
Kılavuz	Şiir	İş mektupları	Dinsel metinler/vaiz	Deneme	Reklamlar
Düşünce yazısı	Fıkra	Başvuru formları	Eğitime yönelik kitaplar	Makale	Propaganda
Ansiklopedi maddesi	Fabl (öykünce)	Özgeçmiş	Alan kitapları	Fıkra	Döviz
Emlak ilanları	Bilim-kurgu	Fıkra	Ek materyaller	Röportaj	Pankart
İş ilanları	Mizah	Deneme	Tahtaya yazılan bilgiler	Düşünce ve felsefe yazıları	Çağrılar
Anlaşmalar	Sinema/Çizgi filmler	Eleştiri	Popüler-bilimsel nitelikli metinler	Raporlar	Broşür
Dilekçeler	Maç anlatımı	Gezi yazıları	Hobi kitapları	İş mektupları	İlan
Kataloglar	Günlük	Röportajlar	Yemek tarifleri	Bilimsel dergi yazıları	Davetiye
Sözlükler	Tarihçe	Ansiklopedi maddeleri		Bilimsel değerlendirme/ yorum	Afiş
Bulmacalar	Haber metinleri	Dergi yazıları		Magazin	Hitaplar
Reklamlar	Raporlar	El ilanları		Kurum içi bilgilendirici/ yönlendirici yazılar	Programlar
Tarih kitapları	Yaşam öyküsü	Raporlar			Sloganlar
Savunma tutanakları	Hazırlanmış konuşma	Bilimsel metinler			Konum, 'neredesiniz?' metinleri
Eşya döküm listeleri	Başyazılar	Felsefi metinler			Yemek tarifleri
Bilim/teknik inceleme yazıları	Kişisel mektup	Otobüs tarifeleri			Yazınsal metinler (okuyucu davranışı değiştirme)
Roman özetleri	Tanıklık bilgileri	Sözlük maddeleri			Kullanma kılavuzları
Reklam metinleri	Belgesel	Programlar			Yönetmelik
	Elektronik posta	Duyurular			Yönergeler
	Telgraf	Menüler			Dinsel metinler
		Kişisel ve iş mektupları			Politik konuşmalar
		Garanti belgesi			Karar metinleri
		Yüz-yüze ve telefonla konuşma			Planlama metinleri
					Kişisel ve iş mektupları

Çizelge 8: Yapı ve İşlevleri Bağlamında Metin Türleri

3. METİNDİLBİLİMSEL BİR BAKIŞLA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ

Metindilbilim odaklı bir bakışla Türkiye'deki Türkçe öğretiminin ele alınacağı bu bölümde önce 'Türkçe Öğretiminde Metin ve Metindilbilim' başlığı altında Türkçe öğretiminde kurumsal olarak belirlenen amaçlar belirtilerek bu amaçların gerçekleştirilmesinde metin-odaklı bir Türkçe öğretimi kapsamında metindilbilimsel temele dayalı metin çalışmalarının önemi vurgulanacaktır. Daha sonra, 'Metindilbilimsel Bir Yaklaşımla Türkçe Ders Kitapları' başlıklı bölümde ise, amaçların gerçekleştirilmesine yönelik uygulamalarda metindilbilimin öngördüğü etkinlikler yapısının Türkçe öğretiminde yer alıp almadığını sorgulamak amacıyla Türkçe ders kitapları incelenecektir.

3.1. Türkçe Öğretiminde Metin ve Metindilbilim

Yaşamda başarılı olmanın temel koşulu bir dilde düşünce üretebilecek kadar o dile egemen olmaktır. Bir dile egemen olmak, o dilin kurallarının çok iyi bilinmesi anlamına gelmez; o dille yazılı ya da sözlü olarak ifade edilen düşünceleri anlayabilmek ve aynı şekilde kendi düşüncelerini de doğru ve anlaşılır bir şekilde aktarabilme yetisini kazanmaktır. Bu nedenle dil çalışmaları bir düşünce etkinliği ve düşünce üretimi süreci olarak ele alınmalıdır. Böyle bir dil çalışması da dili değil, dil kullanımını öğretmeyi hedefleyen etkinlikler gerektirir. Çünkü "özgün düşünce üretimine giden yol yapı ve kullanım düzlemleriyle dili bütünlüğü içinde kavramaktan geçmektedir" (Kocaman, 1996b:31). Dil kullanımını öğrenmek, dilin hangi sözcük ve yapılarının hangi işlevleri taşıdığını ve hangi ortamlarda kullanıldığını öğrenmek ve içselleştirmek anlamına gelmektedir. Sözcükler ya da tümceler ancak kullanıldıkları bağlam içinde bir işlev ve anlam kazanırlar. Dilsel öğelerin belli bir bağlam içinde kullanılması ile de metin oluşur. Dolayısıyla, nasıl ki bugün dilbilim çalışmalarında dilin birimi olarak 'metin' kabul ediliyorsa, dil öğretiminde de, dil kullanımının gerçekleştiği 'metinler' temel alınarak hem dil yapıları hem de dilin kullanım düzleminin öğretilmesinin amaçlanması doğru bir yaklaşımdır. Bu amacın, diğer bir deyişle, metin odaklı bir dil öğretiminin gerçekleştirilebilmesi için programcıların, ders kitabı yazarlarının ve uygulama

aşamasında öğretmenlerin 'metin' kavramını ve yapısını çok iyi bilmeleri gerekmektedir. Bu aşamada dil öğretimi ve metindilbilim dalları arasında gerçekleştirilecek disiplinler arası bir dayanışmaya gereksinim vardır. Metindilbilim, metin kavramının ve metin oluşturma ölçütlerinin irdelendiği ve var olan metinlerin ortak dilsel özelliklerinden yola çıkılarak metin türlerinin belirlenmeye çalışıldığı bir alandır. Farklı iletişimsel amaç taşıyan metinler farklı dil özellikleri göstermektedirler. Hangi dilsel yapıların hangi metin türlerinde ağırlıklı olarak kullanıldıkları bilgisine sahip olmak, dil öğretim programı içeriklerinin belirlenmesinde, metin seçiminde ve metin çalışması etkinliklerinin hazırlanmasında daha bilinçli davranılmasını sağlayacaktır. Dolayısıyla metin koşullu bir iletişim anlayışının benimsendiği çağdaş bir yaklaşımda dil öğretiminin de metindilbilimsel bir bakış açısıyla değerlendirilmesi gerekmektedir.

Bu nedenle, çalışmanın bu bölümünde dil öğretiminde hedeflenen amaçlar ve bu amaçların gerçekleştirilmesi için metinlerden yola çıkılarak düzenlenen metin-odaklı dil öğretiminin önemi ve gerekleri belirtilecek ve bu yöntemin sağlıklı ve etkili işleyebilmesi için metindilbilim ve dil öğretimi alanları arasındaki ilişkisi irdelenecektir.

3.1.1. Türkçe Öğretiminde Amaçlar

İnsanın konuşan bir varlık olması onu hayvanlardan ayıran başlıca özelliklerinden biridir; hatta bu özelliğin insanı evrenin yöneticisi yapan özellik olduğu bile söylenebilir. Bu doğrultuda, bilim adamları dili, insanın bütün güçlerinin çerçevesi olarak değerlendirir; çünkü konuşmak düşünme eyleminin somutlaşmış şeklidir, kısaca 'konuşmak düşünmeyi gerektirir' denilebilir. Humboldt'a göre, dil, düşünceyi tamamlayan, düşünceyi yaratan bir şeydir. Birey dünyayı sözcüklerle kodlar, kodladığı sözcüklerle de düşüncelerini geliştirir ve böylece kendi dilinin dünyaya bakış açısıyla kavram ağları oluşturur. Daha sonra öğrendiği her olgu bu kavram ağları üzerine örülür. İster somut ister soyut olsun dünyadaki olguların birey için bir şeyler ifade etmesi bu olguyu belirten kavram ve ses imgelerinin bir kâğıdın iki yüzü gibi bütünleşip göstergeler oluşturmasıyla olanaklıdır. Dil dizgesinin,

düşüncenin anlatım biçimi olduğu için tinsel bir eylem ve organik seslerden oluşan bir bütünce olarak iki yönü içinde barındırdığı söylenebilir. Dilsel imgelerle kodlanmayan kavramlar unutulabilecek nitelikte ve anlamsızdırlar, çünkü yapısal dilbilim anlayışında dil, göstergelerden oluşan bir dizge olarak kabul edilmektedir. Dil denen bu dizge aracılığıyla insanların düşündüğünü, ürettiğini ve birikimlerini başkalarıyla paylaştığını belirten Polat (2006,19), "gelişim çizgimizin itici gücüdür dil, gelişmelere süreklilik kazandıran da dildir" diyerek dili, insan gelişimin yol göstericisi olarak nitelemiştir.

Bununla birlikte, her dilin dünyayı kavramlaştırma ve yorumlama biçimi farklıdır, her dil dünyaya kendi penceresinden bakar. Bu nedenle ne kadar çok dille dünyanın fotokopisi çekilirse o kadar çok farklı dünya görüntüleri elde edilebileceği söylenebilir. Gökberk, bu konudaki düşüncesini şu sözlerle belirtmiştir.

> "Her ulusal dil bireyseldir, daha doğrusu tektir. Her dilin kendine göre bir dünya görüşü vardır. Her dilde bu evren düzeninin başka bir biçimde yorumlandığını görürüz. Bu ayrılığı yapan dillerin başka başka gelişme basamaklarında bulunmalarından nesnelerin her dil için ayrı önemleri olmasından ve bir de dillerin türlü bilgi alanlarına ayrı açılarından gitmelerindendir. …. Bir dilde bireysel bir insan grubunun, bir ulusun özel ruh ve yaşama biçemi tinsel bir form kazanır." (Gökberk, 2007:73)

Örneğin; 'tavşan' sözcüğü Türkçede 'davranmak' anlamına gelen 'tavış' kökünden gelmekte ve tavşan, 'çabucak kaçan bir yaratık' olarak görüntülenmekte iken Hint-Avrupa dillerinden olan İngilizcede 'hasan (gri, parıldayan)' köküne dayanmakta, Farsçada 'eşek kulaklı' anlamına gelen 'harguş' sözcükleri ile karşılaşılmaktadır (Aksan, 1997:31). Bu örnekten de anlaşılacağı gibi, bireyler dünyaya, içinde bulundukları toplumda kullanılan dilin dünyayı belli bir düşünce sistemi içinde yorumladığı bir bakış açısıyla bakarlar, böylece çevrelerini, toplumlarının koyduğu ve geliştirdiği kültürel birikimleri bu dille tanır ve değerlendirirler.

Birey doğduğunda, dünya onun için hiç bir anlam ifade etmeyen ve çözülmesi gereken bir bilmece gibidir. "Büyümekte olan çocuk kendisini, hem ses nitelikleri değişik bir ses dizgesinin, hem de zihinde evreni belli bir biçime sokan bir düşünce dizgesi olarak başka dillerden ayrılan bir anadili'nin içinde bulur" (Aksan, 1980:51).

Karşılaştığı bilmeceyi çözebileceği tek araç, çevresindeki insanların onu severken ve birbirleriyle iletişim kurarken kullandıkları toplumsal bir kurum olan bu dil dizgesidir. Çocuk konuşmayı öğrenmek ve konuşulanı anlamak yetisi ile doğar. Dile egemen olduğu zaman da kendi düşünceleri de dil tarafından şekillendirilmiş olur, artık dilinin onun düşünmesine egemen olduğu söylenebilir. Dilleri yetkinleştiği oranda düşünceleri geliştikçe, bireylerin bilgi ve kültür evrenleri de genişler. Gökberk'in de (2007:69) belirttiği gibi, "Dile şeklini veren biz değilizdir; o bizi şekillendirir." Bu nedenle, "dile egemen olmak, daha çok onun üzerimizde bir egemenlik kurmasıdır" (A.e.,s.70). Kısaca belirtmek gerekirse, birey dilini öğrenirken o dile bağımlı ve onunla orantılı bir düşünceler sistemi geliştirir ve bu doğrultuda dilin gelişimi ile birlikte yaratıcılığı artar. Akarsu da bu konudaki düşüncelerini Hamann'dan yaptığı alıntıyla şöyle belirtiyor:

> "Akıl, anlama süreçlerinin bütününden olan bir şeydir. Bütün düşünceler belli bir dilden sıyrılabilirler. Ama insan mutlaka bir dille düşünür, düşüncesini mutlaka bir dile bağlamak zorundadır, ister kendi dili, ister yabancı bir dil olsun." (Akarsu, 1984:37)

Bu nedenle dil ve düşünce arasında birbirlerinin sınırlılıklarını belirleyen bir ilişkinin varlığını kabul etmemek elde değildir. Dili yetkin olmayan bir birey bilgi üretemeyeceği gibi sunulan bilgileri de yeterince algılayamaz, kendi duygu ve düşüncelerini de etkili ve tam bir şekilde anlatamaz. Kısaca, bireyin her alanda başarılı olmasının başat koşulu çok iyi bir dil kullanıcısı olmasından geçer.

Bireyler içinde yaşadıkları toplumun dilini doğru ve etkili kullanarak diğer bireylerle iletişime girerler; karşılıklı olarak duygu ve düşünceler paylaşılır, toplumsal roller ve sorumluluklar belirlenir, kültürel değerler paylaşılır ve geliştirilir, ulusal bilinç gelişir ve böylelikle hızla gelişen uygarlığa ayak uydurabilen, çağdaş, gelişmiş ve sağlıklı toplumlar doğar. Sever, tarihte geçen şu konuşmayı aktararak bu düşünceyi desteklediğini vurgulamıştır:

> "Büyük Çin düşünürü Konfüçyüs'a sordular:
> - "Bir ülkeyi yönetmeye çağrılsaydınız, yapacağınız ilk iş ne olurdu?"
> Büyük düşünür şöyle karşılık verdi:
> - Hiç kuşkusuz dili gözden geçirmekle işe başlardım.
> Ve dinleyenlerin hayret dolu bakışları karşısında sözlerine devam etti:
> - Dil kusurlu olursa sözcükler düşünceyi anlatamaz. Düşünce iyi anlatılmazsa yapılması gereken şeyler doğru yapılamaz. Ödevler gereği gibi

> yapılmazsa, töre ve kültür bozulur. Töre ve kültür bozulursa, adalet yanlış yola sapar. Adalet yoldan çıkarsa, şaşkınlık içine düşen halk ne yapacağını, işin nereye varacağını bilemez. İşte bunun içindir ki; hiçbir şey dil kadar önemli değildir." (Sever, 2004:3)

Konfiçyus'un da belirttiği gibi 'ulus' olarak her alanda ilerleyebilmenin temeli düşüncelerin doğru aktarılabilmesi ve doğru anlaşılabilmesidir. Bunun için de bireylerin hem kendi dillerini koruyup geliştirmeleri, yozlaşmaktan korumaları hem de doğru öğrenmeleri ve kullanmaları gerekmektedir.

Bunun yanı sıra kurumsal olarak okullarda gerçekleştiren dil öğretimi derslerinin, özellikle ilköğretimde bütün derslerin temelini oluşturduğu da rahatlıkla söylenebilir. Marshall da bu konudaki düşüncesini aşağıdaki tümcelerle belirtmiştir:

> "Anadilini iyi bilmek, dile egemen olmanın düşünceye de egemenliği sağlaması dolayısıyla, ilerlemiş derslerin izlenmesinde en öncül bir koşulu oluşturur. Dile olan bu egemenlik, okulun birinci amacıdır: Bu, anadili öğretiminin, yalnızca bir dersin okutulması içinde sınırlandırılmış olmaması ve bütün derslerin okutulmasında tamamlayıcı bir nitelik oluşturması gerekir." (Marshall, 1994:31)

Bireyler yaratıcılığın doruğuna yalnızca anadilleriyle ulaşabilmektedirler. Bu nedenle anadilinde yetkinliğe ulaştıkça düşünceleri, karar verme ve yorum yapma güçleri gelişen, dünyayı bir bütün olarak algılayarak kendi ve ulusunun kültürel, ekonomik, çağdaşlık bağlamında kimliğini tanıyan bir öğrenci, öteki dersleri de büyük ölçüde başaracaktır. Anadili öğretimi bireyin dilsel gelişiminin yanı sıra toplumsal, kültürel, bilişsel ve akademik gelişimiyle de ilişki içindedir (Uzun-Subaşı, 2003c:58).

Uluslararası Anadili Eğitim Örgütü, çeşitli ulusların anadili öğretimi anlayışı ve bu konuda yaptıkları düzenlemeleri incelemekte ve bu konularda çalışanlar da gereksinim duydukları bilgileri bu örgütten almaktadırlar. Çünkü anadili öğretimi sürecinde bütün ulusların ana amacı kendi dillerini yeni kuşaklara öğreterek kültürlerini aşılamak ve geliştirmek olduğu için anadili öğretimi bütün uluslar için ortak özellik ve amaçlar taşımaktadır:

> a) Anadili öğretimi, her ülkede çocuğun ailesinden ve çevresinden edindiği dil becerilerini geliştirmeyi hedefleyen bir eğitim sürecidir

b) Dinlediğini, okuduğunu anlayabilmek; düşüncesini, duygusunu yazılı ve sözlü anlatabilmek; dilinin kurallarını öğrenmek; söz dağarcığını geliştirmek; kendi ulusunun edebiyatını ve dünya edebiyatını tanıyıp bunlardan zevk almak, dil ve edebiyat yoluyla ulusal kültürünü ve insanlık kültürünü tanımak amaçları, bütün uygar milletlerde aynıdır.
c) Bu ülkelerde, anadili eğitimi, bilgi vermekten çok 'beceri kazandırmak' niteliği ile tanınmaktadır.
ç) Avrupa Dil Konseyinin belirlediği ölçütlerle dil öğretiminin ana amacı da öğrencilerin dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerini bilimsel yaklaşımlarla aşamalı biçimde geliştirmektir (Avrupa Konseyi, 2001) .
d) Anadili kullanılışı çok alanlı olduğu için eğitimi de okuyarak ya da dinleyerek anlama, söz ve yazı ile anlatım, dil bilgisi kurallarını öğrenme, sözcük çalışması, metin oluşturma sürecinin tanınması, edebiyat sanatı ürünlerini anlayıp değerlendirme gibi çok yönlü ve aşamalı olarak verilmektedir.
e) Anadili eğitimi, dil ve edebiyat kuralları gibi soyut kavramlar içerdiğinden belli bir yaşta verilip bitirilememekte, çocuğun gelişme evrelerini izleyerek bütün öğrenimleri boyunca ve sadece dil dersleriyle sınırlı kalmadan eğitimin her evresinde ve her derste, her alanda sağlıklı iletişim ve bilinçli dil kullanımını geliştirmenin ana amaç olduğunu unutmadan sürdürülmektedir (Karababa, 2005:285).

Bu bağlamda anadili öğretiminin uluslararası düzeyde ortak bir kavram olduğu söylenebilir. Anadili öğretimi sürecinde kullanılan malzeme olarak 'dil' kavramı, dilin yapısı ve işlevi, dilin işleyiş düzeni, dili edinen 'insan'ın bilişsel özellikleri ve hedeflenen amaçlar ortak olacağından uluslararası düzlemde karşılaşılan sorunlar da benzer sorunlardır. Bu nedenle, hangi ülkede yapılırsa yapılsın dil öğretimi alanında yapılan tüm çalışmalardan, oluşturulan çağdaş dil öğretimi yöntem ve tekniklerinden tüm uluslar yararlanabilir. Bu nedenle dünyada dil öğretiminde yapılan gelişmeler Türkçe öğretimine de yansıtılabilmeli ve hedeflenen amaçları gerçekleştirmek için gerekli düzenlemeler yapılarak bu gelişmeler uygulamaya geçirilmelidir. Özellikle de en önemli dil öğretimi araçları olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarının içerikleri hazırlanırken çağdaş yöntem ve teknikler göz ardı edilmemelidir. Öğrencilerin Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Türk Milli Eğitiminin genel amaçları ve temel ilkelerinde belirtilen nitelik ve yetileri edinmeleri için dil öğretimi alanındaki çağdaş gelişmelerin Türkçe öğretimine yansıtılması gerekmektedir.

3.1.1.1. Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçları

İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar) ve İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzunda (6, 7, 8. Sınıflar)

belirtildiği üzere 1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'na göre, Türk Millî Eğitiminin genel amacı;

> "Türk milletinin bütün fertlerini;
>
> 1. Atatürk inkılâp ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk milletinin millî, ahlâkî, insanî, manevî ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan; insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik; lâik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış hâline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek;
>
> 2. Beden, zihin, ahlâk, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek;
>
> 3. İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek, gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamaktır." (M.E.B., 2005 a:9 , M.E.B.,2005 b:1)

Türk Milli Eğitimi bu amaçlar doğrultusunda bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu arttırmayı; öte yandan millî birlik ve bütünlük içinde iktisadî, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemeyi ve hızlandırmayı, sonuç olarak da Türk milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmayı hedeflemektedir.

3.1.1.2. Türkçe Dersi Öğretim Programlarının Genel Amaçları

İlköğretim birinci ve ikinci kademe Türkçe derslerinin genel amaçları iki kademe için ayrı olarak hazırlanmış İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzlarında şöyle belirtilmektedir:

İlköğretim Birinci Kademe:

İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar)'nda belirtilen genel amaçlara göre Türkçe öğretiminin amacı şudur:

> "Türk Millî Eğitimin genel amaçları ve temel ilkelerine uygun olarak öğrencilerin;
>
> 1. Dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu dil becerilerini geliştirmek,
> 2. Türkçeyi sevdirmek doğru ve etkili kullanmalarını sağlamak,

3. Zihinsel gelişimlerine uygun olarak anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerini geliştirmek,
4. Metinler arası düşünme becerilerini geliştirerek söz varlığını zenginleştirmek,
5. Eleştirel ve yaratıcı düşünme, kendini ifade etme, iletişim kurma, problem çözme ve girişimcilik becerilerini geliştirmek,
6. Bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihninde yapılandırma becerilerini geliştirmek,
7. Bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretme becerilerini geliştirmek,
8. Bilgi teknolojilerini kullanarak okuma, metinler arası anlam kurma ve öğrenme becerilerini geliştirmek,
9. Kitle iletişim araçlarıyla verilen mesajları sorgulama becerilerini geliştirmek,
10. Kişisel, sosyal, kültürel, ekonomik ve politik yönlerden gelişmelerini sağlamak,
11. Millî, manevî, ahlâkî, tarihî, kültürel, sosyal ve sanatsal değerlere önem vermelerini sağlamak,
12. Yazılı ve sözlü ürünlerle Türk ve Dünya kültürünü tanımalarını sağlamak,
13. Okuma sevgisini ve alışkanlığını sağlamaktır." (M.E.B.2005 a:16)

Türkçe Öğretim Programı (1-5. Sınıflar) içerdiği öğrenme alanları ve kazanımlarla öğrencilerde aşağıdaki temel becerilerin gelişmesini sağlayacaktır:

- Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma
- Eleştirel düşünme
- Yaratıcı düşünme
- İletişim kurma
- Problem çözme
- Araştırma
- Karar verme
- Bilgi teknolojilerini kullanma
- Girişimcilik
- Metinler arası okuma
- Kişisel ve sosyal değerlere önem verme (A.e.,s.17)

İlköğretim İkinci Kademe:

İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'nda (6, 7, 8. Sınıflar) ise Türkçe öğretiminin amaçları şöyle belirtilmiştir:

"Türkçe Dersi Öğretim Programı ile Türk Milli Eğitiminin genel amaçları ve temel ilkelerine uygun olarak öğrencilerin;

1. Dilimizin, millî birlik ve bütünlüğümüzün temel unsurlarından biri olduğunu benimsemeleri,
2. Duygu, düşünce ve hayallerini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmeleri,
3. Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmaları,
4. Anlama, sıralama, ilişki kurma, sınıflama, sorgulama, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma, yorumlama ve değerlendirme becerilerini geliştirmeleri,

5. Seviyesine uygun eserleri okuma; bilim, kültür ve sanat etkinliklerini seçme, dinleme, izleme alışkanlığı ve zevki kazanmaları,
6. Okuduğu, dinlediği ve izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmaları; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmeleri,
7. Yapıcı, yaratıcı, akılcı, eleştirel ve doğru düşünme yollarını öğrenmeleri, bunları bir alışkanlık haline getirmeleri,
8. Bilgiye ulaşmada kitle iletişim araçlarından yararlanmaları, bu araçlardan gelen mesajlara karşı eleştirel bakış açısı kazanmaları ve seçici olmaları,
9. Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla millî ve evrensel değerleri tanımaları,
10. Hoşgörülü, insan haklarına saygılı, yurt ve dünya sorunlarına duyarlı olmaları ve çözümler üretmeleri,
11. Millî, manevî ve âhlakî değerlere önem vermeleri ve bu değerlerle ilgili duygu ve düşüncelerini güçlendirmeleri amaçlanmaktadır." (M.E.B., 2005 b:4)

İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (6-8.Sınıflar) içerdiği kazanımlarla şu temel becerilere ulaşılmasını sağlayacaktır:

- Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma
- Eleştirel düşünme
- Yaratıcı düşünme
- İletişim kurma
- Problem çözme
- Araştırma
- Karar verme
- Bilgi teknolojilerini kullanma
- Girişimcilik
- Kişisel ve sosyal değerlere önem verme
- Estetik zevk kazanma
- Millî, manevî ve evrensel değerlere duyarlı olma (A.e., s.5)

Türkçe birinci ve ikinci kademe öğretim programlarında belirtilen bu temel amaçlar ve temel beceriler ışığında aşağıda belirtilen nitelikleri taşıyan bireylerden oluşan bir toplum oluşturmak hedeflenmiştir.

- Türkçeyi doğru ve etkili kullanan,
- Kendini ifade eden, iletişim kuran, iş birliği yapan, girişimci ve sorun çözen,
- Bilimsel düşünen, anlayan, araştıran, inceleyen, sorgulayan, yorumlayan,
- Haklarını ve sorumluluklarını bilen, çevresiyle uyumlu, şartlandırmaya duyarlı,
- Okumaktan ve öğrenmekten zevk alan,
- Bilgi teknolojilerini kullanan, üreten ve geleceğine yön veren (M.E.B., 2005 a :14)

3.1.2. Metin-Odaklı Türkçe Öğretimi

Bireyler, dili, çocukluk dönemlerinde, sözcüklerin yapıları ya da türleri, tümcedeki işlevleri ve dilbilgisi kuralları üzerine hiçbir bilgi almadan doğal bir yolla öğrenmeye başlarlar. Okula başladıklarında bu kültürleme sürecinin yine doğal

ortamlarda gerçekleşen iletişimler bağlamında gelişmesi gerekmektedir. Öğrenciler, anadillerini toplumsal ilişkilerinin bir aracı olarak, daha önce ev ortamında ve çevrelerinde nasıl öğrenmeye başladılarsa kurumsal olarak okullarda da aynı biçimde öğrenmeyi sürdürmelidirler; bu nedenle Türkçe dersi bir bilgi dersi gibi algılanmamalı; öğretimde, metinden kopuk, kuramsal ve soyut dil alıştırmaları yaptırmaktan kesinlikle kaçınılmalıdır (Sever, vd.,2006:18). Oğuzkan bu konudaki düşüncesini dil öğretimi sürecinde göz önünde bulundurulacak temel ilkeler olarak şu şekilde açıklamıştır:

> "- Dil doğal bir ortam içinde öğretilmelidir,
> - Öğretimde çocuğun kendi dilinden hareket etmelidir,
> - Değişik dil çalışmaları arasında sıkı bir ilişki kurulmalıdır,
> - Çeşitli ders araç ve gereçlerinden yararlanılmalıdır,
> - Bütün derslerin Türkçe öğretimine katkısı sağlanmalıdır." (Oğuzkan, 1994:19)

Dil edinimi açısından ilköğretim birinci ve ikinci kademesindeki dil öğretiminin içeriği çok önemlidir. Çünkü 2. yaş ile 12-13. yaş bitimi arasındaki süreç içinde beyinde işitme, konuşma, dinleme ve anlama merkezleri beynin sol veya sağ yarımküresinde bölgeleşir ve odaklanır. Sağ ellerini kullananlarda beynin sol yarımküresi, sol ellerini kullananlarda beynin sağ yarımküresi dil kullanma yetisinin denetimini alır. Beynin plastik yapısı bulûğ çağından önce esnek ve yumuşak olduğu için 12 ve 13 yaş öncesinde hem anadil hem de yabancı dil edinimi açısından avantaj olmasına karşın bu yaşlardan sonra beyindeki sinir dokularının esnekliğini yitirmeye başlaması nedeniyle dil edinimi zorlaşır ve asla mükemmelleşmez (Demirezen, 2003:5).

Bu nedenle bireylerin işlevsel dil kullanımını[1] edinebilmeleri için okullarda da dil öğretiminin ilk aşamasından itibaren doğal iletişim ortamları hazırlanmalıdır. Dil yaşam içinde öğrenilir, bu nedenle kurumsal dil öğretim ortamları olarak okullarda da yaşamı derse taşıyacak araçlara gereksinim vardır. Öğrencilerin günlük yaşamlarını sürdürürken karşılaştıkları ve kullandıkları özgün metinler yaşamı okula

[1] Büyükkantarcıoğlu (2003:22), 'işlevsel dil kullanımı' ya da 'işlevsel okur-yazarlık' kavramını Baynham'dan yaptığı alıntıyla " … içinde bulunduğu toplumun yazılı ve sözlü dilsel ölçütlerine ve beklentilerine koşut olarak, bireyin iletişimsel amaçlarını etkin olarak gerçekleştirmesi, kendisinin ve toplumun gelişimine katkıda bulunması, ve bireyden beklentileri giderek artan bir dünyada kendisini anadilinin okuma-anlama, dinleme-anlama, yazma ve konuşma becerilerinde yetkin kılması" şeklinde tanımlamıştır.

taşıyabilecek en önemli araçlardır. Enginün'ün yaptığı şu açıklama, ders malzemesinin temelini oluşturan metinlerin öğrencilerin yakın çevrelerinden seçilmesinin önemini açıklamaktadır:

> "Çocukların çevreye dikkatleri eğer sağlanabilirse çevre ile kurulan münasebet çocuğun dil malzemesini arttırmasına vesile olur. Bugün çocukların büyük bir kısmı, otomobil markalarını çok iyi biliyorlar. Eğer onlar teşvik edilse, balık, çiçek adlarını öğrenmezler mi? Çevrelerindeki birbirine ilk bakışta benzeyen hayvanların, ağaçların, çiçeklerin adlarını öğrenen çocuk, dikkatini farklılıkları sezmeye yöneltmez mi? Sait Faik, bir hikayeciyi değerlendirirken, ondan hikayeci mi olur, daha balıkların adlarını bilmiyor demişti. Ayrıntılar bize hayatı somut olarak kavratır." (Enginün, 1990:89)

Çağdaş dil çalışmalarında gelinen en son noktaya göre iletişimin birimi artık ne sözcük ne de tümcedir; 'metin' dilin somutlaştırılmış şekli, iletişim birimi ve biçimidir. Bu nedenle dil öğretiminin temel aracı da metin olmalıdır ve dil öğretimi için hazırlanan ders kitaplarında metinlerden yola çıkılması doğru bir tutumdur. Altay da dil öğretiminde metnin işlevini şu sözleriyle belirtmiştir:

> "Metinlerin; programda belirlenen hedeflere ulaşılmasına aracılık eden; öğrencilere dönem, tür, dil özelliği ve edebi şahsiyetle buluşturan; onda okuma alışkanlığını ve zevkini geliştiren vazgeçilemeyecek araçlar olduğu göz ardı edilmemelidir. Öğretmen, metinlerden çıkış noktaları bulmak suretiyle öğrencileri 'çalışmanın içine çekecek, düşündürecek, bulduracak, konuşturacak, yazdıracak ve bir sonuca ulaştıracak' şekilde planlayacağı öğrenme ortamında, belirlenen davranışların kazandırılmasına çalışmalıdır. " (Altay, 2000:48)

Altay, bu sözleriyle yalnızca yazınsal metinler açısından bir değerlendirme yapmakla beraber dil öğretiminin çıkış noktasının metin olduğu görüşünü benimsemektedir.

Özbay'a göre (2002:544) "Türkçe dersinde amaç, bir yönden okuma, yazma ve konuşma gibi psiko-motor becerileri geliştirmek, bir yandan da ders kitabında bulunan metinler aracılığı ile çocuğun düşünce gücünü, duygu, değer ve davranışlarının gelişmesini sağlamaktır." Bu nedenle ders kitaplarında yer alan metinler içerikleri ve nitelikleri açısından büyük önem taşımaktadırlar. Ülgen de (1990:11), yaratıcılığın, çocuğa yerinde ve zamanında çevresel uyaranlar verilerek, uygun koşullar ve olanaklar sağlanarak geliştirilebileceğini belirterek bu düşünceye katılmaktadır.

Yapılandırıcı yaklaşımla hazırlanmış olan Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'nda da metin inceleme çalışmalarının önemsendiği şu açıklamalardan anlaşılmaktadır.

> "Metni inceleme; bir metnin anlamını bulma, üzerinde düşünme, çıkarımlar yapma ve değerlendirme biçimidir. Anlama inceleme, seçim yapma, bir karara varma, yorumlama, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi çeşitli zihinsel etkinlikleri gerektirir. Anlama sürecinde öğrenci ön bilgileri ışığında metinde sunulan yeni bilgileri incelemeli, onlar üzerinde düşünmeli ve zihninde yapılandırmalıdır. Bu nedenle metni anlama çalışmalarına ağırlık verilmelidir" (MEB, 2005 a:164).

Öğrencilerde temel, zihinsel ve üst düzey düşünme becerilerini geliştirmenin amaçlandığı bu programda, metin aracılığı ile öğrenme aşamasında öğrencilerin sorun çözme, karar alma, kavramlaştırma, düşünceyi ve eleştirel düşünceyi geliştirme becerilerini edinmeleri hedeflenmektedir.

Anadilini öğrenme sürecinde bireyin ulusal ve evrensel bir kimlik ve kişilik geliştirdiği bir gerçektir. Belirli ölçütler bağlamında seçilerek ders kitabında yer alması gereken metinlerin bu açıdan da önemini, Sever, şu sözleriyle etkili bir şekilde açıklamıştır:

> "Anadili öğretimi (Türkçe öğretimi) kişilik gelişiminde belirleyici bir işleve sahiptir. Çünkü, dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin edindirilmesi sürecinde kullanılan araçlar (metinler), sanatçı duyarlığı ve dilimizin anlatım olanaklarıyla oluşturulmuş yaşam durumlarıdır, genellikle de insan gerçekliğini konu alır. İnsana insan gerçekliğini tanıtır. İnsan ilişkilerini örneklendirir. Okura, o gerçekliği oluşturan sevinçleri, üzüntüleri, korkuları, beklentileri vb. duyumsatır. İnsan ve yaşam gerçekliğinin sanatçı bakış açısıyla tanımlanmasına yönelik anlatılar, yaşam serüveninde karşılaşılabilecek sorunlara da göndermeler yapar. Okura, oluşacak yeni durumlara karşı geliştirilebilecek tutum ve davranışlar hakkında ipuçları sunar. Anadili öğretiminin temel aracı olan metinleri anlamaya dayalı süreçler, öğrencileri de doğal olarak bu gerçekliklerle buluşturur ve onları anlamaya yöneltir. Anlamaya ve anlatmaya etkinliklerle örülen, yazar-okur etkileşiminin sağlandığı eğitim ortamları ise, öğrenciler açısından yeni deneyimler kazanma olanağı yaratır." (Sever, 1998:191)

Sever, açıklamasında anadili öğretiminde insan ilişkilerini örneklendiren yazınsal metinlerin bireylerin kimlik ve kişilik gelişimine katkıda bulunduğunu vurgulamıştır. Ancak dil öğretiminin başat amacı, kullanımsal bağlamda iletişimsel yetiyi kazandırma olduğundan insan ilişkilerini örneklendiren yazınsal metinler gibi

insan ilişkilerini yansıtan kullanmalık metin türlerinin de dil öğretiminde yer alması kaçınılmazdır.

'Dil öğretiminin birimi 'metin'dir ve dil öğretimi ders kitaplarının yapı taşları metinler olmalıdır' düşüncesini benimsemek ne kadar doğru ise, ders kitaplarında yer alacak metinlerin ve metin türlerinin seçimi de o kadar önemlidir. Anadili ediniminde temel amacın okuma kültürü edinmiş, duyarlı ve düşünen bireyler yetiştirmek olduğunu önemle vurgulayan Sever, çocuğun okuma zevk ve alışkanlığını kazanabilmesinin ise 'anlam evrenine uygun' metinlerle karşılaşmasına bağlı olduğunu belirtmektedir (Sever, 2008:18). Metinlerin konuları öğrencilerin bilgi, ilgi ve gereksinimlerine uygun olduğu gibi, öğrencide dil eğitiminin yanı sıra duygu ve sanat eğitimini de sağlayıcı nitelik taşımalıdır.

Öğrencilerin metinleri anlayabilmeleri ve metin üretebilmeleri, kısaca, doğru iletişimde bulunabilmeleri için gerekli donanımları edinmeleri iyi metin örnekleriyle karşılaştırılmalarına bağlıdır. Ders kitaplarında yer alan metinlerin, Beaugrande ve Dressler (1988:1-12) tarafından tanımlanmış metin oluşturma ölçütleri olan bağlaşıklık, bağdaşıklık, amaca uygunluk, geçerlilik, bilgilendiricilik, durumsallık ve metinlerarasılık özelliklerini taşımaları gerekir. Bunun yanı sıra metinlerin metinselliğini bozan en büyük tehlike de özgün metnin kısaltılması ya da yeniden düzenlenmesidir. Çünkü böyle bir işlem hele de bilinçsizce yapılırsa metnin bütünlüğünü ve anlamını bozacaktır. Bu nedenle, dil öğretiminde özellikle özgün metinlerin kullanılması gerekmektedir. Bu koşullar yerine getirilmediği sürece, diğer bir deyişle, amaçlar doğru olsa da bu amaçları gerçekleştirmek için yanlış araçlar kullanıldığı sürece emek, zaman, para ve en önemlisi koca bir nesil yok olacaktır.

Kaya (2007: 84-90), MEB yayını olan İlköğretim 4. ve 5. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin niteliğini ele aldığı çalışmasında yanlış zaman kullanımı, yazımda ve okura seslenişte tutarsızlık, yanlış sözcük seçimi, yazım hataları, anlatım bozuklukları, içerik ve başlık arasında tutarsızlıklar taşıyan dil duyarlığı düşük metinlerle karşılaşmış ve bunlarla Türkçenin kurallarını kavratmanın, Türkçenin gücünü sezdirmenin ve öğrenciye dil bilinci kazandırmanın güç olduğu sonucuna varmıştır.

Ders kitaplarında, metinsellik özelliklerinin yanı sıra, hangi metin türlerinin yer alması gerektiği de önemlidir. Her metin türünün taşıdığı iletişimsel amaç farklıdır. Sıcak kişisel etkileşim, bilgisel etkileşim, bilimsel açıklama, öğretici açıklamalar, kurgusal anlatı vb. iletişimsel amaçlara koşut olarak oluşturulan farklı metin türlerinde farklı biçimsel dil yapıları ve özellikleri ile karşılaşılır. Öğrenciler yaşamda karşılaştıkları ve toplumsal bağlamda iletişimsel amaçlarını gerçekleştirdikleri her tür metni ders kitaplarında gördüklerinde anadili öğretiminin bir ders olmadığını ve yaşamın bir modelini oluşturduğunu anlayacaklardır. Bu nedenle, "öğrencilerin düzeylerine uygun, Türkçenin anlatım gücünü yansıtan değişik türdeki metinlerle karşılaşması gerekir" (Sever, vd., 2006:19).

Ders kitaplarında yazınsal, bilgilendirici ve kullanmalık metin türü örneklerinin yer alması öğrencilere metin türlerinin yapısal ve işlevsel özelliklerini öğrenebilme, metin türlerinin özelliklerini karşılaştırarak ayırt edebilme olanağını yaratacaktır. Böylece metin türü edinci kazanan bir öğrenci karşılaştığı metne belli yapısal ve işlevsel beklentilerle yaklaşacak ve metni daha kısa zamanda, daha doğru bir şekilde anlayabilecektir. Aynı şekilde, yazılı ya da sözlü ortamda metin üretirken metinlerin iletişimsel amaçlarına uygun olan farklı dil yapı ve kullanımlarını bilinçli olarak uygulayabilecektir. Polat da bu konudaki düşüncesini şu şekilde belirtmiştir:

> "Metin türleriyle ilgili bilgilendirmenin, açıklama ve tanımlamalarla yapılması, bugün artık geçerliliğini yitirmiş bir çalışma yoludur. Bu alanda daha üretken olan çalışmalar, metinler üzerinde uygulamaya dönük yürütülen çalışmalardır. Yani değişik türlerden metinleri birbirleriyle karşılaştırarak metin-dışı bağlamla metin-içi bağlamı irdeleme, metinlerde bütünlüğü sağlayan öğeleri saptama, metin türü ile dil kullanımı arasındaki ilişkiyi çözümleme, aynı konunun yazınsal bir metinle, bir gazete metninde ya da bilimsel bir metinde nasıl bir değişik anlatımla işlendiğini gösterme doğrultusunda yapılan çalışmalar, öğrenciyi etkin kılan, o ölçüde de öğretici olan çalışma biçimleridir." (Polat, 1991:22)

Bu şekilde öğrenci ezberciliği kamçılayan kurallardan, tanımlardan uzaklaştırılacak, yapılandırıcı yaklaşım[2] doğrultusunda bilgi düşünme, karşılaştırma ve idrak etme yoluyla edinilip kalıcı olacaktır. Ayrıca öğrencinin, günlük

[2] Yapılandırıcı yaklaşıma göre öğrenci:
- Bilgiyi araştırır, bulur, yorumlar ve analiz eder,
- Bilgi aracılığı ile zihinsel becerilerini geliştirir,
- Ön bilgileriyle yeni bilgileri bütünleştirir ve yeniden yapılandırır.(M.E.B., 2005 a:157)

yaşamından, özellikle yakın çevresinden ve ilgi alanından seçilmiş, örneğin; bir reklam, tiyatro afişi, gazete haberi ya da bir oyuncağın nasıl kurulduğuyla ilgili bir talimat, çeşitli el ilanları ve afişler vb. metinler ders kitaplarında yerlerini alırsa, öğrenci dil öğretimi derslerinin yalnızca kurallardan oluşmuş bir ders olmadığını görecek, dilin günlük yaşamdaki kullanım zenginliklerini, anlatım olanaklarını özümseyerek anadilinin gücünün farkına varacaktır. Deniz de dil öğretiminde bireysel ve toplumsal hedef ve ihtiyaçlar konusunda şu değerlendirmeyi yapmaktadır:

> "Dil öğretimi yapan öğretmenler, başkalarından yardım almadan kendi duygu ve düşüncelerini anlatacak kadar dil öğretiyorlar mı? Yaşadığı toplumdaki haklarını arayacak/savunacak kadar ve sorumluluklarını yerine getirecek kadar dil öğretiyorlar mı? Seçme seçilme hakkını kendi iradesi doğrultusunda kullanacak kadar dil öğretiyorlar mı? Dilin büyülü gücünü kullanarak halkı etkileyen politikacıların dilini anlayıp üslûpla muhtevayı ayırt edebilecek kadar dil öğretebiliyorlar mı? Medyanın büyüleyici dilinden kendini kurtaracak kadar medya dilini yorumlayan birey yetiştiriliyor mu?" (Deniz, 1999:166)

Dil öğretiminde metin türleri ile dil becerileri arasında bulunan ilişki de göz ardı edilmemelidir. Farklı metin türleri farklı dil becerileri gerektirdiği için farklı metin türleriyle çalışma farklı dil becerilerini geliştirici etkinlikler oluşturmaya olanak sağlayacaktır. Kısaca, her metin türü, öğrenciye farklı beceriler sunar ve ağırlıklı olarak bir dil becerisini kazandırma özelliğine sahiptir. Metin türü, dil becerisi ve etkinlik biçimleri arasındaki ilişki aşağıdaki gibi görselleştirilebilir:



Farklı metin türleri ile çalışmak, farklı dil becerilerini geliştirici yöntem ve etkinlik biçimleri oluşturabilmeyi sağlar. Örneğin gazete metinleri ile kabaca okuma, hava raporu ile seçerek okuma, yazınsal metinler ile ayrıntılı okuma becerileri geliştirilebilir. Sözü edilen metin türleri de kendi içlerinde türlere ayrılabilirler ve her tür, farklı becerileri geliştirici etkinliklerle işlenebilir. Örneğin; yazınsal metinler ele alındığında öğrencinin romanlarla okuma-anlama, şiirlerle dinleti biçiminde dinleme-anlama, tiyatro oyununda dramatizasyon yöntemi ile konuşma ve ezber, anılarla doğaçlama becerilerini geliştirebileceği söylenebilir. Demircan, metin türü ve dil becerisi arasındaki ilişkiyi yabancı dil öğretimi açısından şöyle değerlendirmiştir:

> "Yabancı-dil öğretiminin amaçları açısından 'kullanmalık-kurmaca' metin ayrımının değeri büyüktür. Kullanmalık bir dile gerek duyan bir kimseye kazandırılacak anlatım becerisi ile kurmaca metin üretecek, çevirecek bir kimseye verilecek bilgilerin ayrı olması gerekir. Örneğin, anlama-üretme becerileri kullanmalık metinlerle geliştirilirken, kurmaca metinlerin yalnızca anlaşılmasına yönelik, o da ileri düzeyde ele alınan bir öğretime gerek duyulabilir." (Demircan, 1990:100)

Görüldüğü gibi, metin ve metin türleri bilgisi olmadan bir dil öğretimi programının hazırlanması ve uygulanması olanaklı değildir. Bu bağlamda, Türkçe öğretiminde araştırma konusu metin olan ve metinlerin yapılarını ve işlevlerini çözerek onları belli metin gruplarına ayırmayı hedefleyen 'metindilbilim'in bulgularından ve vargılarından yararlanılması kaçınılmazdır.

3.1.3. Metindilbilim ve Türkçe Öğretimi

Dil edinimi, okuma, konuşma, yazma ve dinleme becerilerinin edinimi ve bu becerilerin kullanımına yönelik eylemleri içeren dinamik bir süreçtir. Dil edinimi 4-5 yaşlarında tamamlanmasına karşın, dil gelişimi süreci bilişsel gelişime koşut olarak devam etmektedir. Dil edinimi, tümce kalıplarının ve sözcük bilgisinin kullanımlarını içeren ***'dizge olarak dil edinimi'*** ve bilgiyi, düşünceyi anlama ve iletme; bilgi, düşünce oluşturma ve yaratma; sosyal etkileşim eylemi biçiminde ***'araç olarak dil edinimi'*** kapsamında iki yönlü bir yapı olarak düşünebilir (Ruhi, 1993:72).

Çocuklar okul çağına kadar anadillerini yakın çevrelerindeki bireylerle gerçekleştirdikleri iletişim etkinlikleriyle geliştirirler. Bu süreçte, yetişkinlerin sözcelerini tümce yapısı için gerekli biçimsel bir model oluşturmak için değil, anlıkçıların[3] belirttikleri gibi eylem ve etkileşimde bulunabilmek için kullanırlar (Beaugrande, 1991:443). Doğal dil yeteneği ile doğdukları için, çocuklar, anadillerini öğrenirken yetkin olmayan bilgileriyle çevresindeki bireylerle iletişimi gerçekleştirebilmek için, bu süreç içinde, yaratıcılıkları ile yeni anlatım yolları da geliştirirler. Yetişkinler, çocukların kullandıkları kavramları (kalemli uçak 'uçakların havada iz bırakmaları', sopalı et 'pirzola' ve kılcık 'bacak ve kollardaki tüyler')

[3] Anlıkçılık, Vardar (2002:23) tarafından "dil birimlerini ve bunların birleşim kurallarını anlama dayanarak tanımlayan dilbilimcilerin sezgisel yanı ağır basan tutumuna Bloomfield'ci akımda verilen ad," olarak tanımlanmaktadır.

dilden sapma olarak değerlendirirlerken, çocuklar için bu kullanımlar son derece mantıklıdır. Bu dönemde, çocuğun dil edinim amacı, çevresindekilerle iletişimsel etkileşime girme çabası olarak değerlendirildiğinde 'araç olarak dil edinimi' diye tanımlanabilir. Çocuklar büyüdükçe anadillerindeki standart sözcük ve dil yapılarını kullanma oranları yükselecektir; gelişen dil yapıları ve sözcük dağarcığıyla da orantılı olarak düşünce üretebilecek ve kendilerini doğru ifade edebileceklerdir. Çocukların okul öncesi dönem sürecindeki dil edinimi ve böylelikle de düşünce üretebilme düzeyleri, okul yaşamında olduğu gibi tüm hayatı boyunca elde edebileceği başarılarını etkilemektedir.

Dil edinimine okulda devam eden çocuklar o güne kadar edindikleri günlük konuşma dilinden çok farklı özelliklere sahip 'eğitim dili' ile karşılaşırlar. Yazı dili ağırlıklı bu eğitim sürecinde sözcüksel düzlemde farklılıklar olabildiği gibi, kullanılan metinlerin örgüsü de konuşma dilinden farklı birçok dilbilgisi yapılarıyla gerçekleştirilir. O nedenle, dil ediniminin kurumsal olarak devam ettiği okul döneminde, metin üzerine yapılan çalışmaların büyük bir kısmını sözcük bilgisi ve tümce kalıpları üzerine hazırlanan alıştırmalar oluşturmaktadır. Bu aşamada dil öğretiminin ağırlığı, 'dizge olarak dil edinimi' amacına doğru kayar ve iletişimi gerçekleştirebilmek için 'araç olarak dil edinimi' amacı ikincil konuma düşer, böylelikle de öğrenciler daha sonra, olasılıkla büyük bir bölümünü unutacakları mükemmel dilbilgisi bilgileriyle dili anlama ve anlatma becerilerini geliştiremezler.

Sonuç olarak değerlendirildiğinde, okul öncesi dönemde dilin dizge olarak amaçlı bir şekilde öğretilmesi olanaksızdır, birey bu dönemde bu dizgeyi bilinçsiz olarak edinir; okul döneminde ise dil, ağırlıklı olarak yalnızca bir dizge olarak ele alındığından, sosyal etkileşim, iletişim, düşünceyi oluşturma ve aktarma, aynı zamanda da anlama aracı olarak işlevi göz ardı edilmektedir. Oysa çocukların okul öncesi dönemde yetişkinlerin dilden sapma olarak değerlendirdikleri dil kullanımındaki yaratıcılıklarının korunması ve geliştirilmesi için dil öğretiminin ana materyalini oluşturan kitapların içerikleri hem dilin dizge olarak ele alındığı 'yapısal' hem de dilin araç olarak değerlendirildiği 'işlevsel' bakış açılarıyla oluşturulmalıdır.

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenen Türkçe Öğretim Programlarında Türkçe öğretiminin amaçları irdelendiğinde, 'dil becerilerinin öğretilmesi, dilin sözcük dağarcığının ve dilbilgisi yapısının öğretilmesi' ve 'bilimsel, eleştirici, doğru, yapıcı ve yaratıcı düşünmenin öğretilmesi' gibi dil ediniminin yukarıda sözü edilen her iki amacını da kapsayan bir açıklamayla karşılaşılmaktadır. Amaç belirlemesinde, göz ardı edilen bir maddenin olmadığı düşüncesi, bireylerin Türkçeyi istenilen düzeyde kullanamamalarının nedeninin yöntem ve öğretim tekniklerinin seçimi ya da içerik ve uygulamaya yönelik eksiklik ya da yetersizlik bağlamında aranması gerekliliğini ortaya çıkarır.

Bir dilin sözcük dağarcığındaki birçok sözcüğü bilmek ve o dilin dilbilgisi üzerine yetkin olmak, sözlü ve yazılı kanallarda, iletişimsel duruma ve amaca uygun doğru sözcük ve tümce yapılarının kullanımı olarak tanımlanabilen iletişimsel yetinin kazanıldığını göstermez. Çünkü her sözcük ve dil yapısı kullanıldığı iletişim bağlamında bir anlam kazanır, hatta bu bağlamda sözcük türü bile değişebilir. Örneğin 'iyi' sözcüğü 'kötü' sözcüğünün zıt anlamlısı olarak kullanılabildiği gibi, 'hasta' sözcüğünün zıt anlamlısı olarak da kullanılabildiğinden, bu sözcüğün hangi anlamının kullanıldığı bağlamdan anlaşılır. Tümceler için de durum aynıdır, tek başına onların de hiçbir anlamı yoktur. Örneğin; "*Ona anlattığını biliyorum"* tümcesi yüzeysel yapısı tek oysa derin yapıda iki anlam içeren bir tümcedir: *"Senin ona anlattığın konuyu biliyorum"* ya da "*Senin ona anlatma olayını gerçekleştirdiğini biliyorum"*. İletişimde bulunurken seçilen sözcükler, sözcük grupları ya da oluşturulan tümceler kullanıldıkları bağlam kapsamında bir metin oluştururlar. Bu nedenle, 'anlam', tek tek sözcük ya da tümcelerde değil, metnin bütününde aranmalıdır. Bu görüş benimsendiğinde, dil çalışmalarında dil birimi 'metin' olarak kabul edilir ve iletişimsel işlevi olan her dil yapısı 'metin'dir.

Bir dilde iletişimde bulunabilmek, sistematik olarak düzenlenmemiş bir sözcükler yığınını kullanarak, dilin seçme *(paradigmatic)* ve birleştirme *(syntactic)* ekseninde dilbilgisel yapıları oluşturabilmektir. Dilbilgisi, sözdizimi ya da sözlükbilim gibi sanal, soyut sistemler dil öğrenenler tarafından belli bir bağlamda kullanıldıklarında somutlaştırma ve gerçekleştirme stratejileriyle kullanımsal değer

kazanırlar. Ancak, metinler, içinde bulunulan durumlara, planlara ve amaçlara nasıl kurgulanmalıdırlar? Dilbilgisel mükemmelliğin en önemli unsur olduğuna inanan dil öğrenenlerin gerekli bir iletişim anında kolayca dilleri tutulur ve çaresiz duruma düşerler. Bu bağlamda, metin bilimi, yeni öncelikleri belirleme ve kurma ve sınırlanmış bir düzeyde metinsel iletişimde bulunabilmek için gerekli alanları, işlemleri ve kuralları seçmede yardımcı olacaktır (Beaugrande ve Dressler, 1988:218) Metinleri kurgulamak kadar kurgulanmış metinleri doğru anlayabilmek de önemlidir. Dilsel öğeler oluşturdukları bütünlük içinde anlam ifade ederler. Önemli olan anlamı, ayrı ayrı sözcük ya da tümcelerde değil, metnin bütünlüğü içinde aramaktır, çünkü dilsel öğeler bu bağlam içinde anlam kazanacaklardır. Türkçe Öğretimi Programı ve Kılavuzunda da bu düşüncenin benimsendiğini gösteren şöyle bir açıklama yapılmıştır:

> "Parçalar, bütünün içinde ele alınmalıdır. Dolayısıyla öğrenme sürecinde birbirinden koparılmış parçalar üzerinde odaklanma yerine, bütünün üzerinde odaklanılmalıdır." (M.E.B., 2005 a:158)

Anlamı metnin bütününde bulmak ise aslında metnin büyük ölçekli yapısını anlamayı gerektirmektedir.

Bu aşamada "*Metin nedir?*", "*Hangi dilsel oluşumlar metindir, hangileri metin sayılmaz?*", "*Bir metni oluşturma ölçütleri nelerdir*" ya da "*Bir metnin metinselliği hangi ölçütlerle belirlenir*?", "*Metni oluşturan yapılar nelerdir?*" gibi sorulara yanıt bulunmalıdır. Metnin anlamlandırılması metnin yapısının çözümlenmesini gerektirir. Bu gereksinimden dolayı dilbilim alanında yoğunlaşan çalışmalar sonucu dil öğretiminin birimi sayılan 'metin' kavramını açıklayan ve betimleyen, 'Metindilbilim' adıyla yeni bir bilim dalı gelişmiş ve yalnız dil öğretimi ile değil diğer bütün bilim dallarıyla disiplinlerarası çalışmalara olanak sağlamıştır.

Yazınbilimciler, metindilbilimi tanımaksızın, yazın çözümleme yöntemleriyle, metin yazarının bildikleri düşünceleri, inanışları ve biçem özellikleriyle, tarihsel ve toplumsal bağlamı göz önünde bulundurarak yazınsal ürünleri çözümleyip yorumlayabilseler de çözümlemeyi birincil olarak yönlendiren metnin kendisidir. Metindilbilimin görevi, bu yorumlamaların metnin yapısı tarafından desteklendiğinin

görülebilmesi için metnin küçük ölçekli, büyük ölçekli ve üst yapısının, diğer bir deyişle metnin örgüsünün çıkarılması yoluyla metnin yanlış çözümleme ve alımlanmasını engellemektir. "Metindilbilimi tümcenin ötesine geçerek gerek sözlü gerekse yazılı metinlerde metin-içi anlam üretimini inceler (Demircan, 1990:96). Keçik'in de (1993:158) belirttiği gibi, öğrencilere türünün iyi örnekleri olan metinler vermenin yanı sıra öğrencilerin metin içi bağlantıları bulup çıkartacakları önemli önermeleri diğerlerinden ayırabilecekleri ve bunları değişik yapılarda ortaya koyabilecekleri dil çalışmalarına da yer vermek gerekmektedir. Bu tür çalışmalar, bir metnin sonsuz sayıda yorumlamasının olamayacağı ve metnin yapısının bağlayıcı bir faktör olduğunu gösterecektir. Yine de şunu belirtmek gerekir ki; bir metnin çözümlenmesinde yalnızca metindilbilimsel bakış yeterli olmayabilir, böyle bir çözümleme sonuca varmada yardımcı olacak bir etkinlik olarak değerlendirilmelidir.

Metindilbilimsel çözümlemeler, tabii ki yalnızca yazınsal türlerle sınırlı değildir. Tarihsel olarak, yazınsal türlerin çözümlenmesi amacıyla sözbilim, sözdizim, biçembilim alanlarında yoğunlaşan çalışmalar ve filoloji, felsefe, sosyoloji, antropoloji, budunbilim, dilbilim gibi bilimsel alanları kapsayan disiplinlerarası bir etkileşim ve veri paylaşımı sonucu gelişen metindilbilim, bugün iletişimsel işlevi olan her dilsel olguyu inceleme alanı içine almış; yapı, işlev ve anlam özelliklerini belirleyici araştırmalara basamak oluşturmuştur. Göktürk (1980:24), dil kullanımı açısından aslında yazın ya da yazın dışı bütün metinlerin ortak özellikler taşıdıkları düşüncesini şu sözleriyle ifade etmiştir: "Bir dilin bütününü yöneten iletişim ilkeleri açısından bakılırsa, büyük yapıt diye benimsene gelmiş yazınsal örneklerin oluşumu, kavranışı, etkisi, yazındışı diye nitelenen dilsel ürünlerinkiyle birçok yönden ortaktır. İlk aşamada, bu iki tür etkinliği de belirleyen dilsel yasalar temelde aynıdır." Bu, metindilbilimsel çözümlemelerin yazın ya da yazındışı tüm metinler için uygulanabileceğini destekleyen bir bakış açısıdır.

Metindilbilimsel bağlamda metin çözümlemeleri yapan bir birey, dil kullanımı ve dilsel düzenlemeler konusunda bilinçlenerek, "metindeki bağlaşıklık düzenlemelerini kurma, dilsel düzenlemeleri konu gelişimini göstermek üzere kullanma, metin türüne özgü dilsel göstericileri kullanma (Uzun-Subaşı, 2003b:92)"

konusunda deneyim kazanmaktadır. Metindilbilim doğrultusunda geliştirilen yöntemlerle çözümlenen metinlerde metin türlerine özgü kullanımlar ve yapılar ortaya konacağından, daha sonra aynı metin türünün değişik örnekleriyle çalışma olanağı bulan birey, o metin türüyle gerçekleştirdiği eski okuma ve yazma deneyimlerini hatırlayarak, sözü edilen metin türünde anlama ve anlatma becerilerini geliştirebilecektir (Kim, 2006:33-39). Çözümleme yapan kişiler, karşılaştıkları metinlerdeki özelliklere göre o metinlerin belli bir türün temsilcileri olduğu farkındalığını geliştirecek ve günlük, eğitimsel ve iş ortamlarında karşılaşılan sözlü ve yazılı dilsel olguları metin türlerinin gerektirdiği beklentilerle değerlendirip daha kolay, daha doğru ve daha kısa sürede anlayıp yorumlayabilecek, aynı şekilde yazılı ya da sözlü anlatımda da metinsellik nitelikleri taşıyan, Grice'ın nicelik, nitelik ve bağıntı prensiplerine uygun (bkz.:yuk.,s.34), estetik ve işlevsel metinler üretebileceklerdir. Farklı metin türleri, farklı bilgiler ve ayrı dil becerilerini kapsadığından farklı becerileri anlamaları ve uygulamaları için öğretmenler öğrencileri çok değişik metin türleriyle karşılaştırmalıdırlar. Dil yapılarının kullanıldıkları söylem içinde farklı metin türleriyle, yapı ve işlevin nasıl birleşerek istenen sözbilimsel etkiyi uyandırdığını göstererek öğretilmesi özellikle dil öğretiminin ilk aşamalarında önemlidir.

Dil öğretiminde başat amaç; öğrencilere okuduklarını, dinlediklerini ve gördüklerini doğru olarak 'anlama', duygu, düşünce ve dileklerini güzel ve etkili bir şekilde yazılı ve sözlü bir biçimde 'anlatma' yetisini kazandırmaktır. Dil öğretimi ile metindilbilimin çalışma alanları karşılaştırıldığında, yukarıda açıklanan metindilbilimin amaçları ile dil öğretiminin amaçlarının birbiriyle kesiştiği görülmektedir. Metindilbilim, amaçlarına ulaşmada nasıl bir yol izleyeceğini bilir, daha doğrusu çalışacağı nesneyi belirler ve bu nesnenin özelliklerini, yapısını betimleyerek işlevlerini saptama ölçütlerini çıkarmaya çalışır, ortak yapı ve işlevlere sahip nesneleri aynı tür altında toplar. Bu türlerin özelliklerini edinmiş bir birey, hangi ortamda, kiminle, hangi biçimde (yazılı veya sözlü), hangi sözcüklerle ve bilgi yoğunluğunda ve ne tip bir kurgu ile iletişime gireceğini bilir, böylelikle iletişimi kısa ve özlü bir biçimde gerçekleştirebilir. Dil öğretiminde de nesne dildir, amaç dilsel iletişim kurmayı gerçekleştirebilmektir. Bu amaç doğrultusunda, özellikle

yöntem bağlamında çalışmalar ve araştırmalar yapılmaktadır. Dil öğretimiyle ortak nesne ve amaçlara sahip metindilbilimin verilerinden dil öğretiminde yararlanılması kadar doğal bir şey olamaz; ancak uygulamada bu amacın gerçekleştirilmesi için dil öğretimi ile uğraşan bilim adamlarının iki alanın verilerini birleştirmeleri ve çalışmaların dil öğretimi ders kitaplarına yansıması gerekir. Dil öğretimi, disiplinlerarası bir çalışmayı gerektirdiğinden yalnızca metindilbilim ile değil, diğer bütün bilimlerle ortak çalışmayı gerektirir. Kocaman, Türkçe öğretimindeki başarısızlığı biraz da bundan kaynaklandığını aşağıdaki sözleriyle belirtmektedir.

> "Anadili öğretimi dilbilim, ruhbilim, toplumbilim, felsefe, tutumbilim (ekonomi), bilişim gibi alanların kesiştiği bir etkinlik alanıdır. Anadili olarak Türkçe öğretimindeki başarısızlık biraz da konuyu bu bütünlük içinde görememekten ileri gelmektedir." (Kocaman, 1996b:28)

Dil öğretimi süreci boyunca, öğrencilere metinleri okuyup anlama ve metin üretme yetilerini kazandırma amacının gerçekleştirilmesi için öğrenciler bilgilerin nasıl kurgulandığı konusunda eğitim almalıdırlar. Paltridge'in (2001:5) Hammond'tan aktardığı gibi "dilin nasıl işlediğiyle ilgili bilginin öğrenci tarafından çözülmesi ya da sezilmesi beklenirse, öğrencilerin başarısız olmaları kaçınılmazdır. Aynı bilgiler, farklı iletişimsel amaçları gerçekleştirebilmek için farklı biçimlerde kurgulanabilir. Farklı kurgular, farklı metin yapılarını ve dil kullanımını gerektirir, dolayısıyla da farklı iletişimsel işlev taşırlar. Kısaca, metnin iletişimsel işlevi ile biçemsel ve anlamsal yapısı arasında sıkı bir ilişki vardır. Metindilbilimcilere göre, kurgulanan bilgiyi ortaya çıkarma, yani metni okuma-anlama ya da iletişimsel amaca koşut olarak bir bilgiyi kurgulayıp sözlü ya da yazılı metin üretebilme metinlerin büyük ölçekli yapılarının betimlenmesiyle olanaklıdır. Belli iletişimsel amaçlara yönelik oluşturulmuş metin türlerinin ayrı yapıları olduğunu Fowler (1977:70), şöyle vurgulamaktadır: "Metin yapılarıyla ilgili edinç sistemlerinin ve aralarındaki ilişkilerin tam olarak anlamanın tadına varırsak, değişik türdeki metinlerin derin yapıları için planlar oluşturabiliriz." Böyle bir bilgi, söylem dönüşümlerine karşı sezgi uyandırmayı sağlayacak ve çeşitli metinleri yapılandırabilmek için gerekli donanımı kazandıracaktır. Metin türlerine özgü özelliklerin ve metinlerin nasıl düzenlendiklerinin, diğer bir deyişle, kurgulandıklarının metindilbilimsel çözümlemelerle öğretilmesi sonucu öğrenci karşılaştığı metinleri doğru bir şekilde

alımlayabilecek ve diğer taraftan da iletişimsel amacına uygun dilbilgisel, dilsel ve metinsel yapıları içinde bulunduran farklı türde metinler üretebilecektir. Öğrenci, böylelikle 'dilin kendisini değil, dil kullanımını öğrenecektir'**.** Metin türlerine yönelik değişmez, özgün özelliklerin betimlenmesi, metin türlerinin daha kolay öğrenilmesine hizmet eder. Bir dilde yer alan metin türlerinin işlevsel, yapısal, anlamsal ve biçemsel özelliklerinin farkındalığı, metinleri anlama ve üretme sürecini olanaklaştırıp kolaylaştıracak, iletişimsel yetiyi geliştirecektir.

Bugün Türkçe öğretiminin en önemli sorunlarından biri iletişimsel boyutunun yani kullanım boyutunun önemsenmemesidir. Bunun sonucu olarak da kendini doğru ve düzgün bir şekilde ifade edemeyen nesillerle karşı karşıya kalınmaktadır. Kocaman'a göre (1996b:30) dilin kullanım düzeyinin öğretime yansıyamamış olmasının sebebi dilin kullanım düzlemleri açısından henüz yeterince betimlenmemiş olması, Türkçenin işlevsel değerlerini açıklayan, yorumlayan çalışmalardan yoksun olunmasıdır. Dil öğretiminin salt yazın metinleriyle ve geleneksel dilbilgisi konularıyla sınırlanmasının, Türkçe öğretiminin zoraki yapılan, biçimci bir etkinlik düzeyine indirgenmesinin sebebi budur. Anadili olarak Türkçeyi öğretmek için kullanılan ders kitaplarında dilin en güzel örneklerini sergiledikleri için yazınsal metinler neredeyse kitabın tamamını oluşturan metin türleridir. Oysa öğrenciler bir şikâyet mektubu yazabilmeli, bir tartışmaya girebilmeli, gazete ve televizyondaki reklâm ve haber metinlerini anlayabilmeli, aynı şekilde bunlar gibi çeşitli söylem tiplerini kendileri de oluşturabilmelidirler.

Metindilbilim tarafından betimlenen metin türleri aslında birer söylem tipleridir. Bu türlerin özellikleri tanınmalı ve dil öğretimi müfredatı hazırlanırken şu nokta unutulmamalıdır: 'Dil öğretimi aslında söylem türü öğretimidir.' Bu nedenle, ders kitaplarının içeriğini olanaklı olduğu ölçüde, bireylerin yaşamlarını sürdürürken ev, okul, işyeri ve sokak gibi farklı ortamlarda karşılaştıkları farklı iletişim biçimlerini, diğer bir deyişle farklı söylem biçimlerini örnekleyecek, metin olma ölçütlerini yerine getirebilen özgün metinler oluşturmalıdır. Öğretim programlarında da söylem ve iletişim yetisi kazandırmaya yönelik düzenlemeler yapılmalıdır. Paltridge (2001:4), Swales'in, dil programlarında söylem ya da metin türünü temel

alan bir yaklaşımda, ünitelerin yapısal ve işlevsel öğretim programları gibi çok kısa olmadığı, beceri temelli öğretim programları gibi de çok geniş olmadığı düşüncesini paylaşmaktadır. Üniteler, iletişimsel amacı vurgulayıp belli metinsel kalıpları ve dilsel düzenlemeleri örneklendirirler. Öğrenciye metin aracılığıyla kazandırılmak istenen dil becerilerine ilişkin etkinlikler, metinlerin türlerine özgü sözbilimsel, sözdizimsel, biçemsel ve anlamsal yapı özeliklerinin ortaya konulmasıyla iletişimsel işlevlerinin belirlenmesine yönelik olmalıdır. Böylece, öğrenciler içgüdüsel bir biçimde metinleri sınıflandırabildikleri '***metin türü edinci***'ni kazanacaklardır. Paltridge (2001:7), Bhatia'nın tanımladığı metin türü edincinin *(generic competence)* yeni ya da yinelenen metin türleri içinde yer alabilme ve bunlara yanıt verebilme becerisi olduğunu vurgulamaktadır. Bu edinç, aynı zamanda iletişimi sağlamak için, metin türüne özgün ögelerin yapılandırılması, kullanılması ve geliştirilmesini de kapsamaktadır. Şenöz-Ayata (2003:25), Lux'ün bir dili konuşan kişilerin içgüdüsel bir biçimde metinleri sınıflandırabildiklerini belirttiğini ve bunu da metin türü edinci olarak nitelendirdiğini söylemiştir. Metin türü edinci kavramını Lux, Glaser'den alıntılayarak şöyle açıklamıştır:

> "1. Bir toplumda yaşayan bireylerin farklı metin türlerini bilme ve birbirinden ayırt etme yetisi.
> 2. Metinlerde metin türüne özgü yapılan yanlışları belirleyebilme yetisi. (Örneğin, haber türüne göre düzenlenmesi gereken bir metinde bu türe özelliklerin bulunmayışı veya yanlış kullanılışa gibi hataları belirleme)
> 3. Bir metin içinde metin türü değişimlerini belirleyebilme yetisi. (Örneğin, bir roman okurken romanın içinde yer alan bir mektup ya da bir gazete haberine, makaleye ya da masala geçilmesinin ayrıdına varılması)
> 4. Bir metin türünün duruma uygun olmayan bir biçimde kullanıldığını belirleyebilme yetisi.(Örneğin bir ticari firmaya gönderilen bir iş mektubunun yakın bir arkadaşa yazılan kişisel bir mektup gibi düzenlenmesinin içinde bulunulan bildirişim durumuna uygun olmadığının bilinmesi)
> 5. Bir metin türüne özgü özelliklerle oynayarak parodiler oluşturma yetisi. (Örneğin 'Kırmızı Başlıklı Kız' gibi bir masalı yine masal türüne özgü özelliklerden yararlanarak parodileştirme)" (Akt.: Şenöz-Ayata, 2003,25-26)

Metin türü edincini edinmiş bireyler karşılaştıkları metinlerin türlerini kolaylıkla ayırt edip türe özgü beklentilerle metinlere yaklaşacaklarından onları daha kolay ve kısa zamanda anlayabileceklerdir. Aynı zamanda da iletişimsel ortamın özelliklerine (iletişime katılanların özelliklerine, zamana, uzama, duruma, kısaca bağlama) uygun bir söylem geliştirerek duygu ve düşüncelerini doğru olarak, daha kısa zamanda ve daha etkili aktarabilecek, böylelikle diğer katılımcılar da onları daha

iyi anlayabilecekleri için sağlıklı bir iletişim gerçekleşebilecektir. Metin türü öğrenimi aslında söylem öğrenimidir. Metin türü edinci, dilsel edinç ile metinsel, bağlamsal ve edimbilimsel bilgiyi kapsayan iletişimsel edinçten farklı olmakla beraber her ikisini de kapsamakta ve gerektirmektedir. Bhatia, metin türü edincinin söylem tiplerini tekrar oluşturma gibi basit bir eylem değil, gerçek dünyadaki etkileşimlerde neler olduğunu anlama ve böylelikle de gerçek dünyadaki iletişimsel durumlara katılabilme kabiliyeti olduğunu söyleyerek dil öğretiminde tür bilgisi öğretiminin önemini vurgulamıştır (Paltridge, 2004:7). Çünkü metin türleri, bir toplumun bireyleri için benzer iletişim durumlarına cevap verme yollarını sağlarlar; dahası belli iletişimsel olayları yorumlamaları ya da oluşturabilmeleri için bir çerçeve sunarlar. Swales'in deyimiyle (1999:92), metin türleri "Yeni bölgelerin yalnızca haritasını vermezler, bunların keşfedilmesi için gerekli araçları da sağlarlar." Yetkin bir tür bilgisi, dil öğrenenlere belli bir söylem toplumunda etkili bir iletişim gerçekleştirebilmeleri için gerekli bilgi ve becerileri edinmelerini sağlar. Swales, Painter'ın bu konudaki düşüncelerini şöyle aktarmaktadır:

> "Çocuklara bir metin tipinin modelini içselleştirmek için bir durum yaratılmaz, fırsat tanınmazsa, böyle bir metnin oluşturmaları nasıl beklenebilir? Çocukların birçok metin türünü üretmelerini ummak ya da böyle yapmaları için serbest bırakılmaları, okul hayatı dışında bir söylem türüne aşina olma fırsatı bulmuş çocuklara karşı başarı olasılığını kısıtlayacaktır." (akt:Swales, 1999:91)

Dil öğretimi boyunca farklı metin türleriyle ilgili çalışmalar ve çözümlemeler yapılırsa, öğrenciler gerek eğitim sürecindeki derslerinde gerekse günlük yaşamda karşılaştıkları metinlere hangi beklentilerle yaklaşacaklarını öğrenirler. Örneğin gazete haberlerinin başlıklarında reklâm ve telgraf metinlerinde eksiltmeli yapıların yer aldığını, yazınsal metinlerde ilgi ve heyecan uyandıran, sürükleyici olma özelliğini taşıyan artgönderimlerin kullanıldığını kavrarlar (Şenöz-Ayata, 1992:100). Metindilbilim, metinlerle ilgili çalışmalarda öğretmenlere bilimsel bir temel ve dayanak oluşturacaktır.

Bu arada, metin türleri kendi içlerinde biçem ve içerik olarak çeşitlenebileceği gibi, yaş düzeylerine göre kullanılacak metin türlerinin farklılaşacağı da göz önünde tutulmalıdır. Örneğin, hikâye, tiyatro, şarkılar, karikatürler, günlük ve mektuplar ilköğretim çağında kullanılırken daha karmaşık yapılı metinler lise döneminde tercih

edilmelidir. Ders kitabında yer alacak metin türlerinin ve etkinliklerinin öğrencilerin ilgi ve gereksinimlerini karşılayacak nitelikte olması ve böylelikle müfredatın amacına ulaşması öğretmen ve öğrencinin birlikte karar vermelerine bağlıdır. Bunun yanı sıra, seçilen metinler ve bu metin türleri üzerine geliştirilen etkinlikler de programda hedeflenen metin türü becerilerini edindirebilecek nitelikte birbirleriyle ilişkili olmalıdır. Bu amacın gerçekleştirilmesi için Türkçe öğretim programı ve ders kitabı hazırlayan kişilerin hem dil öğretim yöntemleri hem de metin yapısı ve metin türleriyle ilgili gerekli donanıma sahip olmaları gerekmektedir.

Öğrencilerin, dil öğretimi sürecinde ders kitaplarının ya da ek materyallerin içerdiği metin türleriyle somutlaşan söylem tiplerinin bu özelliklerinin farkına vardırılması gerektiğini savunan Dijk (1981:22), bu özelliklerin ilköğretim düzeyinde kuramsal terimlerle değil, sezgisel olarak kavratılması gerektiğini ve aynı zamanda da bütün özelliklerin en başında verilmesine gerek olmadığını savunmaktadır. Her düzeyde ilgili metin türleri seçilmeli ya da üretilmeli ve temel özellikler üzerinde çalışılmalıdır. Bu düzeyde, dil ve söylem öğretiminin başlıca amacı, çeşitli metin türleri ve iletişimsel etkileşimin doğal sosyal bağlamda öğrenci tarafından uygun ve etkili bir şekilde kullanılmasını sağlamaktır. Daha ileri düzeylerde öğrenci, metinsel özelliklerle ilgili sorulara kendi yanıt bulacak, metni ve içeriğini çözümleyerek metnin anlamını çıkarabilecektir. Öğrenciler metinsel yapıları, içeriksel yapıyla birleştirerek söylem çözümlemesi yapabileceklerdir. Böylece yalnızca dil değil, söylem de çözümlemenin, eleştirinin bir nesnesi durumuna gelecektir. Sonuç olarak, okullarda genel dilbilgisel yapılarının yanı sıra, söylem ve dil kullanımının çeşitli özellikleri baştan sezgisel, daha sonra terimlerle öğretilmelidir. Uygulamada söylem çözümlemesinin öğretilmesi için kuramsal temel oluşturulmalıdır. Bu aşamada ikili bir ilişkiden söz edilebilir: Bir yandan dilbilgisel özellikler metin ve içerik kapsamında öğretilirken, dil kullanımı ve söylem çözümlemesi de dilbilgisinden bağımsız olarak gerçekleştirilemez.

Metin türü çözümlemeleri dışında, metin oluşturma ölçütlerine yönelik etkinliklere de dil öğretiminde yer verilmelidir. Dil yapılarının incelenmesi alıştırmalarında, öğrencilerin okuyarak ya da dinleyerek anlama, konuşarak ya da

yazarak anlatma becerilerini gerçekleştirebilmeleri için, bağlaşıklığı sağlayan artgönderim, öngönderim, eksiltili yapılar, sezdirimler ve çıkarsamalar, dilbilgisel eylem zamanları, tümcelerarası bağıntı öğeleri ve metinleri bölümlere ayıran belirteçlerin işlevlerini ve türe özgü dilbilgisel yapıları açığa çıkaracak çalışmalara ağırlık verilmelidir. Örneğin; Keçik, yaptığı araştırmalar ışığında 2. ve 5. sınıf öğrencilerinin gönderim öğelerini başarılı kullanamadıklarını, bu nedenle de ürettikleri metinlerde bağdaşıklığı sağlayamadıklarını, gönderim öğelerinin kullanımına ilişkin çeşitli metin türleri kullanılarak yapılacak daha geniş kapsamlı çalışmalara gerek olduğunu söylemektedir (Avşar, 1996:6).

Bunun yanı sıra, metindeki anlamsal-mantıksal uyum olan bağdaşıklığın, diğer bir deyişle, özetleme ve hatırlama eylemlerinin gerçekleşmesinde ve metnin anlamını çıkarmada yardımcı olan büyük yapının çözüldüğü etkinlik biçimleri de ders kitaplarında yer almalıdır. Metnin büyük ölçekli yapısına, silme, genelleme ve kurma kuralları olarak sınıflandırılan büyük ölçekli kuralların metne uygulanmasıyla en önemli noktaların ortaya çıkmasını ve metnin algılanmasını sağlayan bilişsel işlemler sonucu varılır. Dil, belki yapısı ve sözcük dağarcığı açısından bir dereceye kadar durağan olabilir, ama onu bir kalıp olmaktan çıkaran, dinamik bir yapı kazandıran, iletişim, bilgi ve düşünce üretme için sınırlı girdilerle sınırsız olanaklar sağlanmasına yol açan insanın bilişsel yetenekleridir (Ruhi, 1993:78). Bu nedenle, öğrencilerin Türkçeyi yetkin bir şekilde kullanabilmeleri için anadili öğretiminde yapılan çalışmaların bilgi oluşturma ve yaratıcı düşünme gibi bilişsel yeteneklerin gelişmesini sağlayacak nitelikte düzenlenmesi ve uygulanması gerekmektedir. Okullarda, sınıf içi uygulamalarda öğrencilerin okuduklarını aynı şekilde aktarmaları istendiği için bireyin çözümleme, bileşim ve özetleme yetisinin geliştirilmesinin pek mümkün olmadığı söylenebildiği gibi böyle bir yetinin gelişimine ket vurulduğu bile söylenebilir. Bunun sonucunda öğrenci ezberleme yetisini geliştirmekte, metindeki her ifadeyi önemli sayıp, metin içi ilişkileri gözden kaçırmakta ve metni yeniden düzenleyip kendi ifadesiyle aktaramamaktadır, kısacası metinle iletişime girememektedir. Bu durum bireyin dil gelişimini de olumsuz yönde etkilemektedir (Keçik, 1993:158).

Metni oluşturma ölçütlerinden biri olan ve metnin üstyapısı kapsamında değerlendirilen (Günay, 2003) 'metinlerarasılık' özelliği de dil öğretimi etkinliklerinde göz ardı edilmemelidir. Metinlerin algılanması süreci içinde metinlerarası ilişkilendirmenin önemini Melikoğlu şu sözleriyle belirtmiştir:

> "Metin dış dünyayı yansıtan bir ayna değildir; başka metinlere gönderme yapar. Barthes ayrıca bir metnin değişmez bir anlamı, her gösterenin belli bir gösterileni olduğunu varsayan bir okurun, metni sadece düzanlamsal olarak okuduğunu söyler. Yananlam ise metnin ara metinler örgüsünü ortaya çıkaran ikincil anlamlara, çağrışımlara işaret eder… Okur ne kadar bilinçli ve eğitimli ise, o kadar çok ara metin keşfedecektir." (Melikoğlu, 2004:76)

Öğrenci metinlerarası sorgulama eğitimini gerçekleştirebilecek ortamlarla karşılaştırılmalıdır. Türkçe derslerindeki metin çözümlemelerinde ayrıntılı okuma yetisini kazanan bir öğrenci sorgulayıcı bir düşünce yapısı da geliştirmiş olacaktır. Dil öğretiminde doğru dil kullanımını hedefleyen bir eğitim içeriğinde metin anlama ve oluşturmaya yönelik etkinliklerin yer alabilmesi için yine metindilbilim verilerine gereksinim duyulur.

Willis de (1999:75), görev temelli öğrenme *(task-based learning)* kapsamında yer alan metin temelli görevlerin *(text-based tasks)* hem metnin genel anlamını hem de ayrıntıda gizli dilsel ipuçlarını bulmayı, diğer bir deyişle, hem tepeden aşağıya *(top-down)* hem de tabandan yukarı *(bottom-up)* süreçleri zorunlu kılan doğal ve etkili okuma/dinleme/izleme stratejilerinin geliştirilmesini amaçladığını söylemektedir. Willis, metinlere uygulanabilen görev biçimlerinden altı tanesini şöyle sıralamıştır::

Tahmin etme görevleri *(Prediction tasks)*	● başlıktan ya da metnin önceki bölümlerinden ● seçilmiş bölümlerden ● resimlerden ya da sesli veya sessiz filmlerden
Sıra değiştirme görevleri *(Jumbles)*	● metin bölümlerinin sıralarının değiştirilmesi ● bir özetin önemli noktalarının sıralarının değiştirilmesi ● resimlerin sıralarının değiştirilmesi
Tekrar oluşturma görevleri *(Restoration tasks)*	● metinden çıkarılan ya da metne eklenen sözcük, sözcük grubu ve tümceleri belirleme
Bulmaca görevleri *(Jigsaw/split information tasks)*	● Grup içinde her öğrenci tam bir metnin ayrı bölümlerini okur/dinler ya da izlekten ipuçları çıkarır. Bunlar daha sonra birleştirilerek bütüne varılır.

Karşılaştırma görevleri *(Comparison tasks)*	● aynı olayın iki ayrı anlatımı ● diyagram/resim ile yazılı metni karşılaştırma
Bellek ölçücü görevler *(Memory chalenge tasks)*	● metine kısa bir süre baktıktan sonra, öğrenciler hatırladıkları şeyleri listelerler, anlatırlar ya da onlarla ilgili sorular hazırlarlar. (Willis, 1999:75-76)

Ayrıca ders kitaplarında yer alacak metinlerin seçiminde de, metinsellik özellikleri göz önüne alınmalıdır. Bağlaşıklık ve bağdaşıklık metinselliği belirleyen en önemli etmenlerdir. Örneğin, Keçik (1993:95), bu amaca yönelik olarak yaptığı çalışmasında özellikle küçük yaş gruplarına (2. ve 3. sınıf) verilen metinlerin, önermeleri arasındaki ilişkileri kurmasında çocuğa yardımcı olacak şekilde dilsel ipuçları kullanılarak hazırlanması ve çocuğun konu hakkında yeterli önbilgiye sahip olmadığı düşünülerek metin içi bağdaşıklığa dikkat edilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Ders kitaplarında tutarsızlıklara neden olan diğer bir etmen de kısaltılmış ya da sadeleştirilmiş metinlerdir. Kısaltma yapma uğruna metnin bazı tümcelerinin atılmasıyla metnin yapısı bozulmakta, bu yapı bozukluğu metnin içindeki tutarlılığı bozmakta metnin ya tam anlaşılmamasına ya da yanlış anlaşılmasına neden olmaktadır. Ruhi (1993: 78), Keçik'ten yaptığı alıntısında, "Öğrencinin Türkçeyi özenli kullanması ve düşünce üretmesi bekleniyorsa, ilk önce kendisine sunulan örneklerin anlam bütünlüğü taşıması gerekmektedir," diyerek bu düşünceyi desteklemektedir. Keçik, dil öğretiminde kullanılacak metinlerin seçiminde bazı ölçütler geliştirmenin gereğini Falih Rıfkı Atay'dan örnek vererek şöyle vurgulamıştır:

> "Falih Rıfkı Atay 1953 yılında yazdığı 'Niçin Kurtulmamak' adlı yazısında düşünüleni ve duyulanı yazı ile derli toplu anlatamama sorununa değinerek nedenini okul yıllarında anlaşılabilen iyi metinler üzerine çalışmalar yaptırılmamasına bağlamıştır. Kuşkusuz Atay'ın dile getirdiği sorun tek bir nedene bağlanamaz. Ancak iyi metin örneklerinin, algılama ve üretim işlemlerindeki önemli rolü de göz ardı edilemez kanısındayız." (Keçik, 1990:122)

Yukarıda açıklanan, Türkçe öğretiminde metin seçiminde ve iletişimsel edinci geliştirmek için metindilbilimden yararlanılarak yapılacak çalışmalarda dikkat edilmesi gereken noktaları, Şenöz-Ayata, Baurmann'ın *Der Einfluss der Textlinguistik auf die Muttersprachendidaktik (2000)* adlı kitabından alıntılayarak şöyle belirtmiştir:

> "1. Durumsal özellikler: Çocuklar ve gençler için hangi bildirişim biçimlerinin günümüzde ve gelecekte önemli olduğunu belirlemek.
> 2. İşlevsel özellikler: Çeşitli metinlerin işlevlerini öğrenmek. Metin üretirken, metinleri anlamaya çalışırken bu işlevlerin farkında olmak ve bu işlevleri yerine getirmek.
> 3. Konusal özellikler: Metinlerdeki konuları belirlemek, bunları geliştirmek ya da konunun gelişimini izlemek.
> 4. Dilbilgisel özellikler: Dilbilgisel bağların düzgün kurgulanmasına dikkat etmek." (Şenöz-Ayata, 2005:61)

Baurmann tarafından yukarıda belirtilen metindilbilimsel dil çalışma maddeleri metin oluşturma ölçütleriyle (Bkz.: Bölüm 1.2.3) karşılaştırıldığında birebir eşleme yapılabileceği görülmektedir. Hangi metin türlerinin ders kitaplarına alınacağı, öğrencilerin daha çok hangi iletişimsel gereksinim ve olgularla karşılaşacağına yönelik çalışmalar yapılarak saptanabilir. Amaç, öğrenciye hedeflenen iletişimsel işlevleri öğretmeye uygun metinlerle çalışmalar yaptırmaktır. Üçüncü madde bağdaşıklıkla ilgilidir, öğrencilerin konuları anlam kopukluğu olmadan geliştirmelerini sağlamayı amaçlar. Dördüncü madde ise bütünüyle bağlaşıklık ölçütünü gerçekleştirme ile ilgilidir. Bu maddeler ders kitaplarında yer alacak metinlerin seçimi ve metinler üzerine etkinlik hazırlama çalışmalarında hem kitap yazarları hem de öğretmenlere rehberlik edecek işleve sahiptirler.

Ayrıca, Demircan'ın da belirttiği gibi (1990:53), metindilbilim, sadece anadilde değil yabancı dilde de özellikle iletişimsel edimlerin kullanılmasını ve öğretimini kolaylaştıracak çözümleme ve düzenlemeler getirmekte, konuşma eğitimine çok değerli veriler ve ölçütler sağlamaktadır. Metindilbilim bağlamında anadilini öğrenen öğrenciler, anadillerinde edindikleri öğrenme ve kullanma alışkanlıklarını yabancı dil öğreniminde de sürdürecekleri için daha iyi bir başarı sağlayacaklardır. Aksi durumda anadilini iletişimsel işlev ağırlıklı öğrenmeyen bir öğrenci yabancı dilde de yetkin bir iletişime girmeyi sağlayacak becerilerini geliştiremez. Ancak, daha önce de belirtildiği gibi dil öğretiminde, yalnızca metindilbilimsel çözümlemeler olmayacaktır tabii ki, metindilbilim de dilbilgisi gibi iletişimsel amaçlı dil öğretiminin araçlarından yalnızca biridir.

3.2. Metindilbilimsel Bir Yaklaşımla Türkçe Ders Kitapları

Çalışmanın bu bölümünde metindilbilim bağlamında yer verilen kuramsal bilgiler ışığında Türkçe ders kitapları incelenecek ve metindilbilim verilerinin ya da metindilbilimsel bakış açısının Türkçe ders kitaplarına ne denli yansıdığı veya yansıyabildiği incelenecektir. Çalışmada benimsenen metin türü ve metin yapısı ilişkisi doğrultusunda metin türü odaklı bir inceleme yöntemi benimsenecektir.

Türkçe ders kitaplarına yönelik gerçekleştirilecek inceleme yönteminin ana aşamaları kuramsal bölümdeki gibi metnin yapısı ve işlevi olarak düşünülmüştür (Bkz.: 2. Bölüm). Çünkü daha önce de belirtildiği gibi metnin yapısı ile işlevi arasında bir kâğıdın iki yüzünü oluşturur gibi sıkı bir bağ vardır (bkz.:yuk.,s.42). Metin türünü belirlerken de metnin iletişim işlevi ile yapısı temel çıkış noktalarını oluşturur. Bu nedenle, bu çalışmada metindilbilimsel bir bakışla metin türleri betimsel, anlatısal, kanıtlayıcı, çağrısal ve açıklayıcı / bilgi iletici metinler olarak sınıflandırılırken metinlerin yapı ve iletişim işlevleri temel alınmıştır. Ancak Şenöz-Ayata'nın (2003:44) Dijk'tan aktardığı gibi metnin iletişim işlevi, diğer bir deyişle edimsel çekirdeği metnin yapısı içinde yer alan büyük ölçekli yapı kapsamında olduğundan, işlev, büyük ölçekli yapı maddesi altında ele alınacaktır. Böylelikle, Türkçe ders kitapları üzerine yapılacak olan bu metindilbilimsel inceleme, metnin yapısı temel alınarak metni oluşturan küçük ölçekli yapı, büyük ölçekli yapı ve üst yapı ana başlıkları altında gerçekleştirilecektir. Türkçe ders kitaplarında metin türleri ve metin türlerinin işleyiş biçimlerini irdeleme yönteminde de bu çizgi yönlendirici olacaktır.

Yapı düzleminin temel alındığı bu incelemede ilköğretim Türkçe çalışma kitaplarında metinlerin küçük ölçekli, büyük ölçekli ve üstyapısını çözümlemeye yönelik ne tür etkinliklere yer verildiği irdelenecek ve ders kitaplarında yer alan etkinlik düzeneğinde böyle bir yaklaşımın temel alınıp alınmadığı ortaya konulmaya çalışılacaktır.

Bu çalışmanın kuramsal bölümünde verilen bilgilerin her yönünü içeren bir incelemenin çalışmanın kapsamını aşabileceği açıktır. Bu nedenle, bir sınırlama

yapabilmek için Türkçe ders kitaplarına yönelik incelemede belirli metin türleri içinde kalınacaktır. Genel bir bakış açısı oluşturma amaçlı bu incelemede 'anlatısal' metin üst başlığında yazınsal metinlerin ve 'açıklayıcı / bilgi iletici' metin üst başlığı altında yer alabilecek diğer metinlerin işleniş biçimleri ve oluşturulan etkinlikler metin yapısı temel alınarak irdelenecektir.

İnceleme kapsamında ilköğretim ikinci kademede kullanılan Milli Eğitim Bakanlığı onaylı ders kitapları belli bir sınırlama yapılmaksızın yukarıda sözü edilen metin türleri temelinde geniş bir bakış açısıyla ele alınacaktır. Çalışmanın bütünlüğü içinde metin türleri öncelikli olduğundan inceleme dayanağı olarak da farklı yazarların oluşturduğu ve Türkiye'de Türkçe öğretiminde kullanılan farklı ders kitaplarından örnekler üzerinde durulacaktır.

2006-2007 öğretim yılından itibaren Türkiye'deki okullarda yapılandırıcı yaklaşım ve çoklu zekâ kuramları temel alınarak hazırlanmış ders kitaplarıyla yeni bir dönem açılmış ve kendi kendine öğrenmeyi temel alan öğrenci merkezli bir öğretim gerçekleştirilmesi amaçlanmıştır. Bugün bilginin hızla işlendiği bilgi ve teknoloji çağında, bireylerin verilen bilgileri olduğu gibi kabul etmeleri ve bu doğrultuda yönlendirilmeleri yerine, bilgileri yeniden yorumlayarak anlamaları, bunlara dayalı bilgi üretmeleri ve bu beceriyi yaşam boyu sürdürebilmeleri gerekmektedir. Bu gelişmelerin karşılanabileceği çağdaş eğitime ise, bilgiyi zihinde yapılandırarak yeni bilgiler üretmesi temeline dayalı yapılandırıcı yaklaşımın ilkeleri doğrultusunda düzenlenen programlarla ulaşılabileceği kabul edilmiştir. Yapılandırıcı yaklaşımın benimsendiği Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın da temel hedef, öğrencinin öğretmen rehberliğinde etkili iletişim kurması, grup çalışmalarına katılması, öğrendiklerini aşamalı bir biçimde inşa etmesidir. Türkçe öğretiminin daha verimli olabilmesi için, öğrencinin derse etkin olarak katılmasının sağlanması, motivasyonunun sürekli olarak desteklenmesi gerekmektedir (M.E.B., 2005 b:3) . Bu nedenle yapılandırıcı yaklaşıma dayalı Türkçe dersi materyali hazırlanırken bu düşünce benimsenerek her sınıf düzeyi için okuma metinlerini içeren Türkçe Ders Kitabı ve bu metinler üzerine etkinliklerin yer aldığı Türkçe Çalışma Kitabı olmak üzere iki kitap oluşturulmuştur.

İlköğretim Türkçe ders kitaplarında belirli temalar temel alınarak seçilen metinlerde ilgili tema veya konunun farklı yönleri ele alınmaya çalışılır. Her sınıf düzeyinde Atatürkçülükle ilgili zorunlu bir temayla birlikte Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenmiş temalar arasından seçilmek koşuluyla altı tema bulunur. Bunun yanı sıra, 6. sınıfta 'sevgi', 7. sınıfta 'milli kültür' ve 8. sınıfta 'toplum hayatı' zorunlu temalardır. Her temada farklı türlerden en az üç okuma metnine yer verilir. (M.E.B., 2005 b:166) Metinlerin anlaşılması, kazanılan bilgi ve becerilerin daha verimli ve kalıcı olmasını sağlamak için hazırlanan etkinlikler ise çalışma kitabında yer almaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığınca yapılandırıcı yaklaşım temelli bir öğretime geçişin kademeli olarak gerçekleştirilmesi planlandığından, 2007-2008 öğretim yılı itibarıyla ilköğretim ikinci kademede 6. ve 7. sınıflarda yapılandırıcı yaklaşımı temel alan Türkçe kitapları kullanılıyorken 8. sınıfta kullanılan kitaplar eski programa göre hazırlanmış kitaplardır. Bu nedenle bu çalışmada yapılandırıcı yaklaşımın temel alındığı ilköğretim 6. ve 7. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinler üzerine yapılan etkinlikler benimsenen amaç doğrultusunda değerlendirilecektir.

Çalışma kapsamında incelenecek olan ders kitapları şunlardır:

6. Sınıf:

1. İlköğretim Türkçe Ders Kitabı 6, A Yayınları, 2006.
   İlköğretim Türkçe Çalışma Kitabı 6, Ankara, A Yayınları, 2006 b
   İlköğretim Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitabı 6, A Yayınları, 2006 c.

2. İlköğretim Türkçe Ders Kitabı 6.sınıf, Koza Yayın Dağıtım, 2007.
   İlköğretim Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabı 6.sınıf, Koza Yayın Dağıtım, 2007.
   İlköğretim Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitabı 6.sınıf, Koza Yayın Dağıtım, 2007.

7. Sınıf:

1. İlköğretim Türkçe 7 Ders Kitabı, Pasifik Yayınları, 2007 a.
   İlköğretim Türkçe 7 Öğrenci Çalışma Kitabı, Pasifik Yayınları.2007 b.
   İlköğretim Türkçe 7 Öğretmen Kılavuz Kitabı, Pasifik Yayınları.2007c.

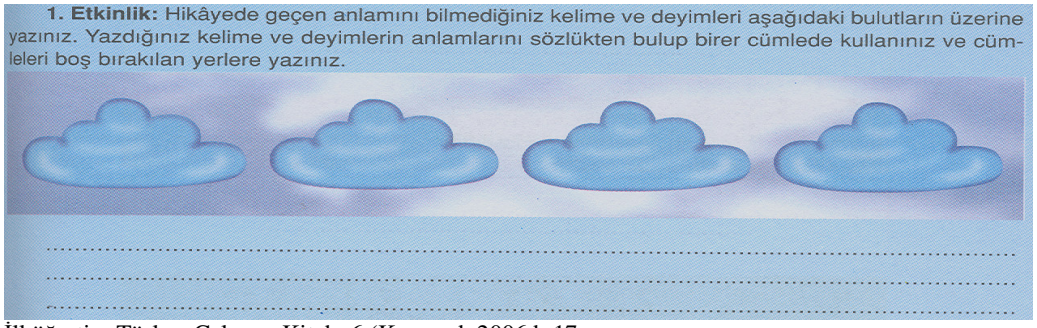
3.2.1. Türkçe Ders Kitaplarında Anlatısal Metin Türü Örneği Olarak Öykü

Çalışmanın bu bölümünde, yukarıda belirtilen ders kitaplarında yer alan öyküleri okuma-anlama sürecinde öğrencilerin metinleri çözümlemeleri amacıyla çalışma kitaplarında oluşturulan etkinlikler metindilbilimsel bir bakış açısıyla irdelenecektir. Bu incelemede, özellikle, metinlerin iletişimsel işlevleriyle koşut olan metin türlerinde metinlerin yapılarını oluşturan dil düzenekleri temel alınacağından Türkçe çalışma kitaplarında bulunan etkinlikler metin yapısı temelinde küçük ölçekli yapı, büyük ölçekli yapı ve üstyapı düzlemlerinde ele alınacaktır.

3.2.1.1. Küçük Ölçekli Yapı

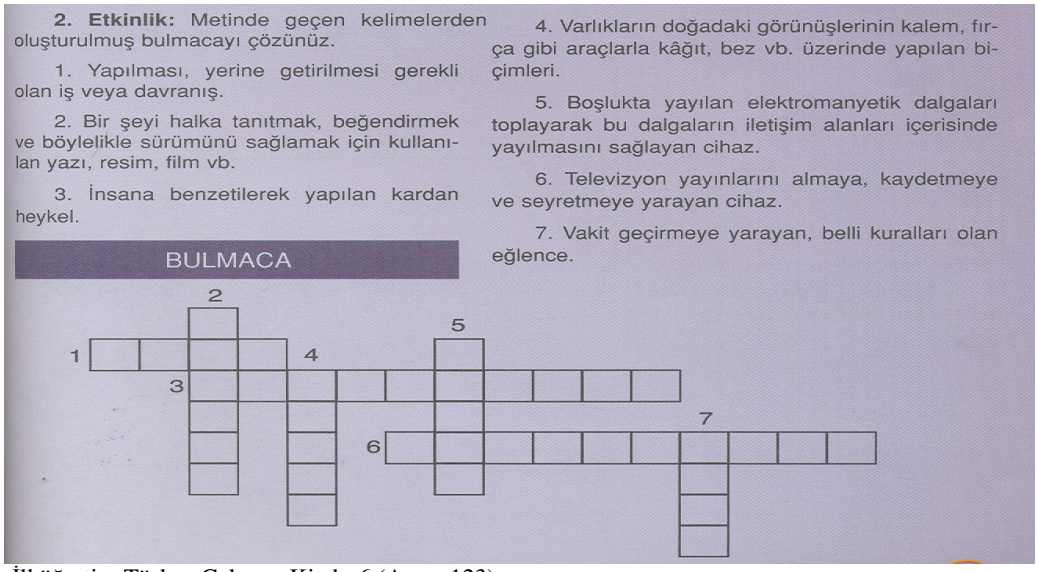
Bu çalışmada incelenen yapılandırıcı yaklaşım temelli İlköğretim Türkçe Çalışma kitaplarında, küçük ölçekli yapı kapsamında değerlendirilebilecek metin etkinliklerinin aşağıdaki örneklerde görüldüğü gibi, yapılandırıcı yaklaşım öncesi ders kitaplarındaki alıştırmalardan daha renkli ve farklı şekillerde olduğu, ancak temelde aynı işlevleri taşıdıkları görülmüştür. Bunlar genellikle öykülerde anlamı bilinmeyen sözcüklerin anlamlarının öyküden bağımsız olarak bulunmasını ve kullanılmasını gerektiren çalışmalardır.

K.Ö.Y. Örnek 1:



İlköğretim Türkçe Çalışma Kitabı 6 (Kara,v.d.,2006 b:17

K.Ö.Y. Örnek 2:



2. Etkinlik: Metinde geçen kelimelerden oluşturulmuş bulmacayı çözünüz.

1. Yapılması, yerine getirilmesi gerekli olan iş veya davranış.

2. Bir şeyi halka tanıtmak, beğendirmek ve böylelikle sürümünü sağlamak için kullanılan yazı, resim, film vb.

3. İnsana benzetilerek yapılan kardan heykel.

4. Varlıkların doğadaki görünüşlerinin kalem, fırça gibi araçlarla kâğıt, bez vb. üzerinde yapılan biçimleri.

5. Boşlukta yayılan elektromanyetik dalgaları toplayarak bu dalgaların iletişim alanları içerisinde yayılmasını sağlayan cihaz.

6. Televizyon yayınlarını almaya, kaydetmeye ve seyretmeye yarayan cihaz.

7. Vakit geçirmeye yarayan, belli kuralları olan eğlence.

BULMACA

İlköğretim Türkçe Çalışma Kitabı 6 (A.e.,s.123)

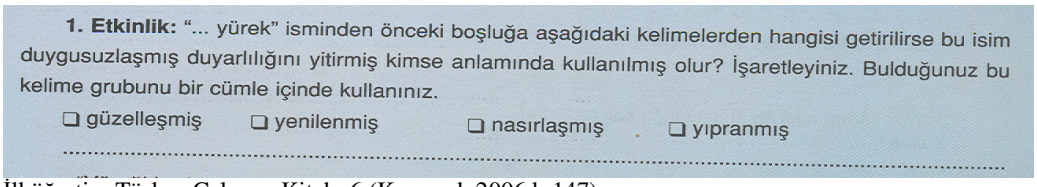
Yukarıdaki etkinliklerde olduğu gibi, metin bağlamından kopuk olarak sözcüklerin ya da deyimlerin anlamlarını sözlükten buldurma ve tümcede kullandırma çalışması metindilbilimsel anlayışa göre 'anlamın metnin bütününde oluştuğu' ve 'sözcüklerin kullanıldıkları bağlam içinde anlam kazandıkları' ilkelerine ters düşmektedir. Bu düşünce doğrultusunda, sözcük çalışmaları, okuma sürecinde öykülerin anlamsal büyük yapısını ortaya çıkarabilecek, özellikle aynı kavram alanından sözcüklerin[4] ya da öykülerin örüntüsünü oluşturan anahtar sözcüklerin irdelenebilmesine olanak sağlayacak şekilde düzenlenmelidir. Bu nedenle, anlamı bilinmeyen sözcüklerin K.Ö.Y Örnek 1'de olduğu gibi öğrenci tarafından belirlenmesini ya da K.Ö.Y. Örnek 2'de olduğu gibi, öğrencilerin öykülerin anlam bütünlüğünü ve kurgusunu göz ardı edip sözcükler üzerine odaklanmalarını ve bu nedenle öyküleri onlarca kez okumalarını gerektiren etkinlikler öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmalarına değil okumamalarına neden olacaktır. Bunların yerine öykülerin büyük ölçekli önermelerinin çıkarılmasını kolaylaştırıcı nitelikte olan sözcüklerin, satır sayıları ile öğrencilere verilerek metnin bütünlüğü içinde değerlendirilmesini olanaklı kılacak etkinliklerin öğrencilerin 'metin' kavramını

[4] Sever ve arkadaşları (2006:180), bulmaca biçimindeki etkinlikleri oluşturan sözcüklerin aynı kavram alanından olması gerektiğini oluşturdukları etkinlikle vurgulamışlardır.

içselleştirmeleri ve metin çözümlemeyi öğrenmeleri açısından daha doğru olduğu düşünülmektedir.

İncelenen Türkçe çalışma kitaplarında öykülerde yer alan sözcük ve sözcük gruplarının anlamlarını metin dışında öğretmeye ve kullandırmaya yönelik diğer bir etkinlik örneği de aşağıdaki gibidir.

K.Ö.Y. Örnek 3:


1. Etkinlik: "... yürek" isminden önceki boşluğa aşağıdaki kelimelerden hangisi getirilirse bu isim duygusuzlaşmış duyarlılığını yitirmiş kimse anlamında kullanılmış olur? İşaretleyiniz. Bulduğunuz bu kelime grubunu bir cümle içinde kullanınız.

❑ güzelleşmiş ❑ yenilenmiş ❑ nasırlaşmış ❑ yıpranmış

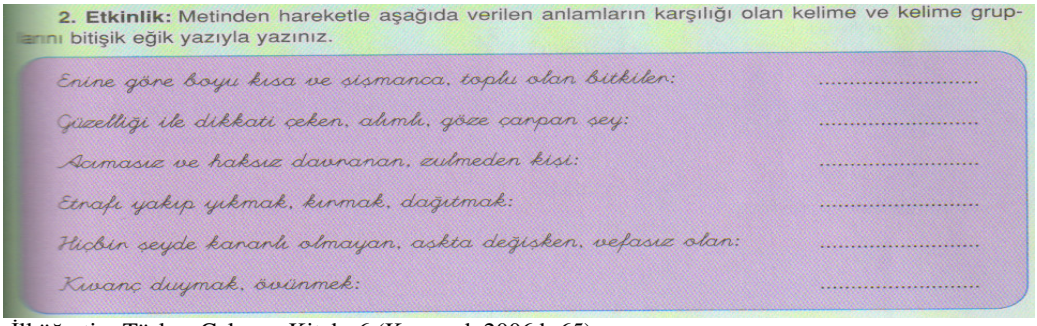
.....

İlköğretim Türkçe Çalışma Kitabı 6 (Kara,v.d.,2006 b:147)

Bu tür etkinliklerle yine sözcüklerin öykülerin bağdaşıklığı ve anlamsal büyük yapısı bağlamında işlevleri sorgulanamamaktadır.

Aşağıdaki gibi bir etkinliğin ise K.Ö.Y. Örnek 2'deki bulmacayla aynı işlevi ve metindilbilimsel bir çözümleme açısından aynı olumsuzlukları taşıdığı ve okuma-anlama sürecinde öykülerdeki sözcüksel bağdaşıklıktan hareketle öykülerin içerik şemalarını ve üstyapılarını çözümlemeye olanak sağlamadığı düşünülmektedir.

K.Ö.Y. Örnek 4:


2. Etkinlik: Metinden hareketle aşağıda verilen anlamların karşılığı olan kelime ve kelime grup-larını bitişik eğik yazıyla yazınız.

Enine göre boyu kısa ve şişmanca, toplu olan bitkiler: .....

Güzelliği ile dikkati çeken, alımlı, göze çarpan şey: .....

Acımasız ve haksız davranan, zulmeden kişi: .....

Etrafı yakıp yıkmak, kırmak, dağıtmak: .....

Hiçbir şeyde kararlı olmayan, aşkta değişken, vefasız olan: .....

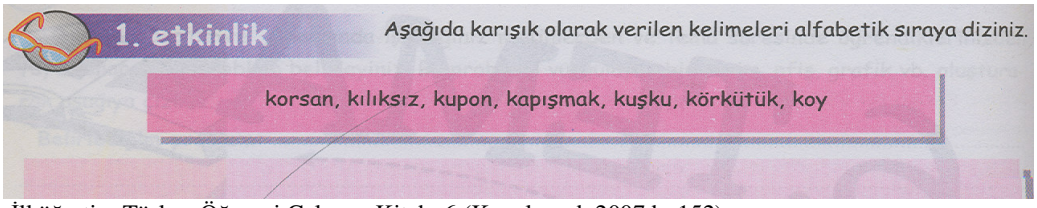
Kıvanç duymak, övünmek: .....

İlköğretim Türkçe Çalışma Kitabı 6 (Kara,v.d.,2006 b:65)

Böyle etkinliklerde öğrencilerin öyküleri her tanım için defalarca okumadaki tek amaçları tanıma uyan sözcüğü bulmak olacaktır; üstelik onca harcanan emek ve zaman sonunda metni anlamaya yönelik bir çözümleme gerçekleştirilemeyecektir.

Türkçe ders kitabında yer alan bir öyküden alınan sözcüklerle oluşturulan aşağıdaki etkinliğin de yine metnin küçük ölçekli yapısından hareket ederek anlamını çıkarmaya yönelik hiçbir katkısı yoktur.

K.Ö.Y. Örnek: 5



İlköğretim Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabı 6 (Kapulu,v.d.,2007 b: 152)

Bu tür bir etkinlik sözlük kullanımını öğretme amaçlı bir etkinliktir ve bu amaçlı etkinliklerde de metin kullanımına gerek yoktur.

Bu çalışmada incelenen ilköğretim Türkçe çalışma kitaplarında öykülerin çözümlenmesi ve değerlendirilmesi bağlamında hazırlanan ve küçük ölçekli yapı kapsamında incelenen etkinliklerin metinden alınan sözcüklerin anlamlarının metin dışında öğretilmesi ve tümce içinde kullandırılması şeklinde metindilbilimsel yaklaşımla bağdaşmayacak nitelikte olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte öykülerin küçük ölçekli yapısını oluşturan dilbilgisel bağlaşıklık ve sözcüksel bağlaşıklık ilişkilerini ortaya koymayı amaçlayan etkinliklere rastlanmamıştır.

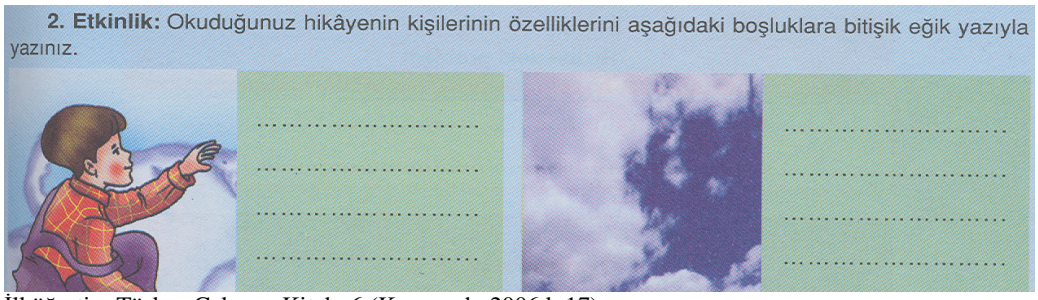
3.2.1.2. Büyük Ölçekli Yapı

İncelenen İlköğretim Türkçe Çalışma kitaplarında öykülerin 'anlam'larını çıkarmaya yönelik büyük ölçekli yapı etkinlikleri incelendiğinde öykülerin yazınsal anlatı türü olarak değerlendirilmediği görülmektedir. Yazınsal metinlerde yazar, gerçek dünyada eleştirdiklerini ya da düşüncelerini yapıtında çeşitli imgeler ve biçemsel dil özellikleri kullanarak okuyucusuna yansıtır. Okuyucu yazarın dilsel kodlamasını çözerek ve bu imgeleri gerçek yaşamla ilişkilendirerek yazarın yansıtmak istediği düşünceyi, bakış açısını kavrar ve davranış değişikliği oluşturabilir. Bu düşünce doğrultusunda her öykünün büyük ölçekli yapısında farklı dilsel ve yazınsal öğeleri vurguladığı ve barındırdığı söylenebilir. Bu nedenle öykü

çözümlemesi yaparken her öykü için aynı soruların ve aynı etkinliklerin gerçekleştirilmesi hem yanlış hem de olanaksızdır.

İncelenen Türkçe çalışma kitaplarında ise öykülerin büyük ölçekli yapısı bağlamında belirli soruların yer aldığı ve bunların neredeyse her öykü için kullanıldığı görülmektedir. Bunlardan biri aşağıdaki etkinlikte olduğu gibi öyküdeki kişilerin karakter özelliklerinin belirlenmesi ile ilgilidir.

B.Ö.Y. Örnek1:



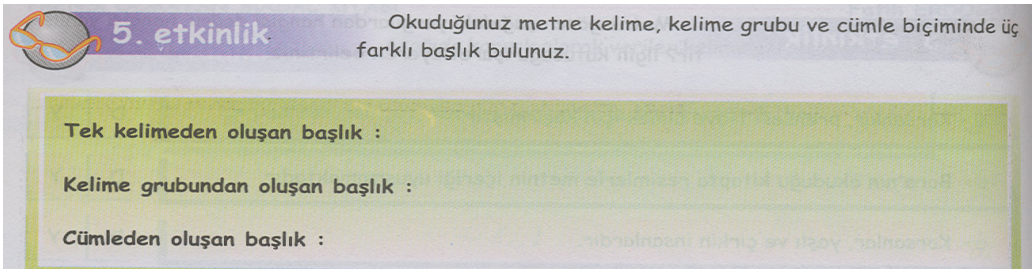
İlköğretim Türkçe Çalışma Kitabı 6 (Kara, v.d., 2006 b:17)

Bazı yazınsal yapıtların anlamına ulaşmak için yapıt içindeki kişilerin davranışlarının sorgulanması amacıyla kişilik özellikleriyle ilgili metinde ipuçları aranabilir ama bu her öykü için gerekli olmayabilir. Önemli olan bu kişilik özelliklerini öyküdeki olaylarla ilişkilendirilmesidir. Örneğin; evde kimse olmadığı için canı sıkılan ve resim yaparak istediği fantastik dünyaya giren bir çocuğun yaptığı resimde şekilden şekle giren bir bulutu sevdiği şeylere benzeterek eğlenmesini konu alan *Şakacı Bulut* (Kara, vd., 2006 a:11-13) öyküsü üzerine hazırlanan yukarıdaki etkinlikte bu ilişki kurulamamaktadır. Aynı zamanda öyküdeki hangi eylemlerin, sıfatların ya da adların öyküdeki kişilerin özelliklerini yansıttığını belirleyen metnin küçük ölçekli yapısındaki dil öğelerinden yola çıkarak düzenlenen etkinlikler daha metindilbilimsel nitelik taşımaktadırlar. Bu nedenle yapıtın biçemsel ve içeriksel yapısına uygun olan yöntemler geliştirmek ve etkinlikler oluşturmak gerekmektedir.

'Öykülere farklı başlık bulma' da genelde her metin için uygulanan bir başka etkinlik biçimidir. Başlık, öykünün en büyük ölçekli önermesidir bu nedenle başlığın irdelenmesini amaçlayan etkinliklere olumlu bakılmaktadır. Yalnız, aşağıdaki

etkinliği yapabilmesi için öğrencinin öyküyü önce metinbilimsel bir bakış açısıyla çözümlemiş olması gerekir. Bu etkinliğin yapılabilmesi öyküde konu bütünlüğünü sağlamak için yinelenen kavramların önceden belirlenmiş olmasını gerektirir.

B.Ö.Y. Örnek2:



İlköğretim Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabı 6 (Kapulu, v.d., 2007 b:154)

Metindilbilimsel bir bakış açısıyla değerlendirildiğinde başlığın tek sözcük, sözcük grubu ya da tümceden oluşturulmasından çok öykülerdeki hangi kavramlardan oluşması gerektiğini ortaya çıkaran ya da başlıkla öykünün tutarlılığının belirlenmesi için sözcüksel bağlaşıklık ilişkilerini sorgulayan etkinlikler düzenlenmesinin öğrenciye 'metin çözümleme' ve 'metin oluşturma' süreçleri için daha yararlı olacağı düşünülmektedir.

Büyük ölçekli yapı çözümlemesi kapsamında diğer bir etkinlik ise Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitabında metni anlamaya yönelik olarak hazırlanmış ancak öykünün büyük ölçekli yapısını oluşturan kavramların öğrenci tarafından bulunmasını gerektiren aşağıdaki sorudur.

B.Ö.Y. Örnek 3:

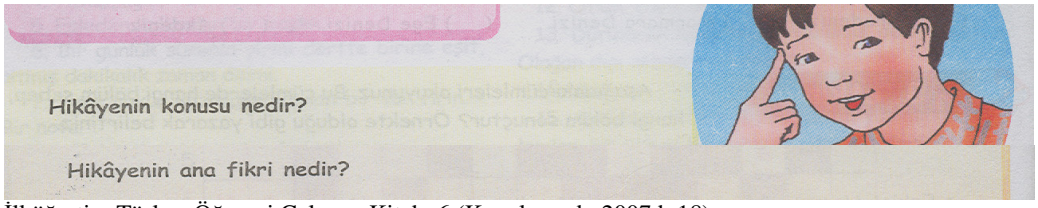
- Okuduğunuz metnin üzerinde durduğu kavramlar ve duygular hangileridir? Kendinizi Hasan'ın yerine koyarak onun yaşadığı duyguları anlatınız. (Kara, v.d., 2006 c :228)

Öykünün kurgusu üzerine hiçbir çözümleme çalışması yapmadan böyle bir etkinliğin gerçekleştirilmesini istemek öğrenciyi küçük birer metindilbilimci ya da yazınbilimci yerine koymak anlamına gelmektedir. Metinde geçen kavramlar, yinelemeler, aynı kavram alanı içinde olan sözcükler üzerine hiçbir etkinlik yapmadan, metnin anlamsal büyük yapısını isteyen sorular sormak öğrencinin

kapasitesini aşacak ve dersin daha başında öğrencinin motivasyonunu kırarak okuduğu öyküden, dahası okumaktan soğutacaktır. Öğrencinin okumaktan zevk alabilmesi için özellikle yazınsal yapıtlarda metnin yüzeysel yani bir anlamda küçük ölçekli yapısındaki ipuçlarını kullanarak metnin derin yapısına yani vermek istediği iletiye ulaşma zevkini tatması gerekmektedir. Okuma sürecinin sonunda öğrenci adeta bir bulmacayı çözme hazzını duymalıdır ki; başka bulmacaları da çözmek istesin, başka yapıtları da okuma arzusu içinde doğsun. Çünkü metinlerin yüzeysel yapılarında yer alan sözcükler ve dil kullanımları, yazarların yalnızca iletmek istedikleri düşüncelerini ifade etmek ve okurda hedefledikleri davranış değişikliklerini gerçekleştirmek için seçtikleri araçlardır. Önemli olan, etkinlik hazırlarken metin türünün özelliklerini de göz önüne alarak; örneğin, öykülerde duygu ve gözlemleri anlatmak için aktarma, benzetme ve yineleme gibi dil kullanımlarından daha çok yararlanılması, basit tümceler kullanılması vb., öğrenciyi küçük ölçekli yapıda yer alan dil öğelerinden metnin anlamına doğru götüren bir yolculuğa çıkarmaktır. Bu yolculuk zevkli olmak zorundadır ki öğrenci bu yolculuğa yeniden çıkmak istesin ve her yolculuk sonunda bir yerleri keşfetmenin hazzını duysun.

Aynı şekilde, Türkçe çalışma kitaplarında öğrencileri öyküler üzerine hazırlanan etkinlikler aracılığıyla yukarıda sözü edilen 'yazın yolculuğu'na çıkarmadan önce öykülerin 'konu'ları ve 'ana düşünce'lerinin sorulduğu görülmektedir.

B.Ö.Y. Örnek 4:



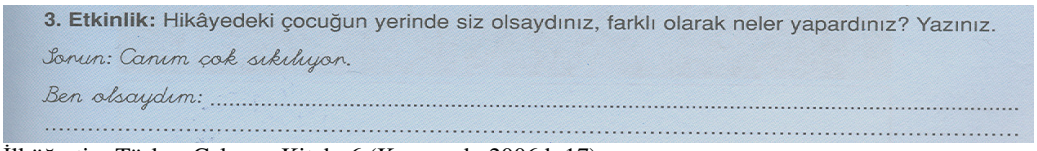
İlköğretim Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabı 6 (Kapulu, v.d., 2007 b:18)

Bunun yanı sıra Türkçe çalışma kitaplarında öykülerin ana düşüncelerinin çıkarılmasından çok konularının ayrıntısına inilmeye çalışıldığı gözlemlenmiştir. Bu nedenle çözümleme aşamasında küçük ölçekli yapı düzleminde kalınarak öykünün

anlamsal büyük yapısına ulaşılamamakta, yazınsal metinlerin kişilerin bakış açılarını değiştirme ve geliştirme işlevi yerine getirilememekte, yazın eğitimi gerçekleştirilememekte, okuma zevki tattırılamamakta ve böylece okuma alışkanlığı kazandırılamamaktadır.

Örneğin; aşağıdaki etkinlik annesi yokken evde canı sıkılan ve resim yaparak hoş vakit geçiren bir çocuğu konu alan ve 'resim yapma'nın 'çocuğun hayal gücünü genişlettiği' ana düşüncesini taşıyan *Şakacı Bulut* (Kara, vd., 2006 a:11-13) öyküsü için hazırlanmıştır.

B.Ö.Y. Örnek 5:


3. Etkinlik: Hikâyedeki çocuğun yerinde siz olsaydınız, farklı olarak neler yapardınız? Yazınız.

Sorun: Canım çok sıkılıyor.

Ben olsaydım: .....

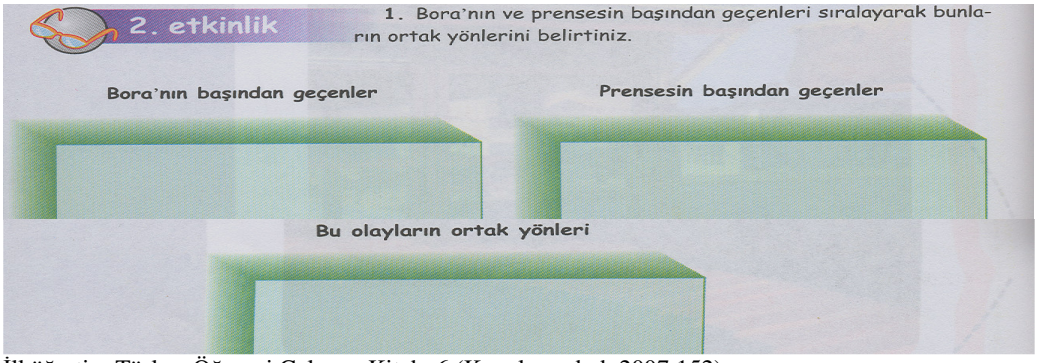
.....

İlköğretim Türkçe Çalışma Kitabı 6 (Kara, v.d., 2006 b:17)

Gerçek yaşamda çocuklara "*Evde yalnız kalsaydınız, ne yapardınız*?" diye sorulduğunda ya "*Bilgisayarda oyun oynardım*" ya "*İnternet kâffeye giderdim*" ya da benzeri yanıtlar alınabilir. Bu nedenle yukarıdaki etkinliğin öğrenciyi öykünün anlamsal büyük yapısından saptıracağı düşünülmektedir. Bu etkinlikte belki "*Siz olsaydınız ne resmi yapardınız?*" sorusu öğrenciyi çocuğun da kendileri gibi sevdiği şeylerin resmini yaptığı ve resim yaparak girdiği fantastik dünyada hayal gücünün doruklarına eriştiği sonucuna, kısaca öykünün anlamsal büyük yapısına daha çok yaklaştıracaktır.

İncelenen Türkçe çalışma kitaplarında öykülerin içerik şemalarını çıkarmaya yönelik aşağıdaki etkinliğe benzer etkinlikler yer almakla birlikte bunların öykülerin anlamsal büyük yapılarına ulaşmak için yetersiz kaldıkları ve yanlış düzenlendikleri düşünülmektedir. Örneğin; aşağıdaki etkinlik, Bora adlı bir çocuğun okuduğu masaldaki prenses ile gerçek yaşamdaki küçük kız arasında bir özdeşleştirme yaptığı ve bu özdeşleştirmenin öykünün küçük ölçekli yapısında kullanılan sözcükler ve yinelemelerle çok açık olduğu *Prensi Olmayan Masal Kitabı* (Kapulu, v.d., 2007 a:81-84) adlı öykü için hazırlanmıştır.

B.Ö.Y. Örnek 6:



İlköğretim Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabı 6 (Kapulu, v.d., b,2007:152)

Ancak, görüldü gibi, yukarıdaki etkinlikte metnin anlamını çıkarmada anahtar olabilecek 'küçük kız ile prenses' özdeşleştirmesi vurgulanmadığı gibi 'küçük kız ile prenses' karşılaştırılacağına 'Bora ve Prenses' karşılaştırılmakta ve öğrenci yanlış düşünmeye yönlendirilmektedir. Bu nedenle öyküde sözü edilen özdeşleştirmeyi gerçekleştiren küçük ölçekli yapı düzlemindeki dil öğelerinden yola çıkarak büyük ölçekli yapının çözümlenmesini sağlayan etkinlikler düzenlemek gerekmektedir.

Büyük ölçekli yapı kapsamına alınan aşağıdaki etkinliğin de Türkçe dersi ile diğer dersler arasında ilişki kurulmasını sağlayabilecek doğrultuda olduğu ancak geliştirilmesi ve tamamlanması gerektiği düşünülmektedir.

B.Ö.Y. Örnek 7:

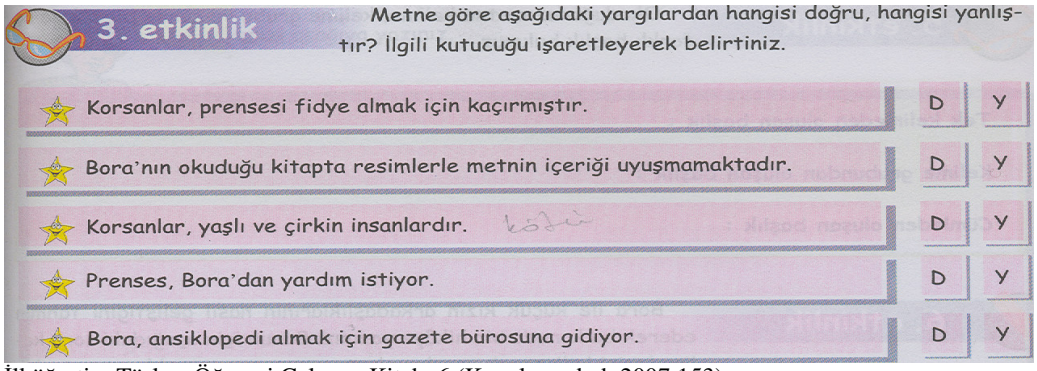


İlköğretim Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabı 6 (Kapulu, v.d, 2007 b:17)

Yukarıdaki etkinliğin hazırlandığı *Eskici* (Kapulu, v.d., 2007 a:16-21) öyküsünde İstanbul'dan ayrılan Hasan vapur yolculuğu ilerledikçe bitki örtüsünün değişmesi, farklı hayvanlarla karşılaşması, anlamadığı dilden konuşanların sayısının artması ve böylece kendisine çok yabancı bir dünyaya gittiğini düşünmesi sonucu suskunlaşmıştır. Bu nedenle, öğrencilere haritada Hasan'ın izlediği yolu buldururken buna paralel olarak metinde geçtiği yerlerdeki iklim ve bitki örtüsü vb. diğer değişiklikleri gösteren ve Hasan'ın duygularını yansıtan sözcüklerin üzerinde de çalışılması gerekir; çünkü sözcüksel bağlaşıklık oluşturan bölümler metnin içerik şemasını belirlemede de yardımcı olacaktır.

İncelenen Türkçe çalışma kitaplarında aşağıdaki örnekte olduğu gibi metni anlamayı kolaylaştıran etkinlikler de yer almakla birlikte etkinliği oluşturan tümcelerle öykülerin yerel bağdaşıklık ilişkilerinin irdelendiği görülmektedir.

B.Ö.Y. Örnek 8:

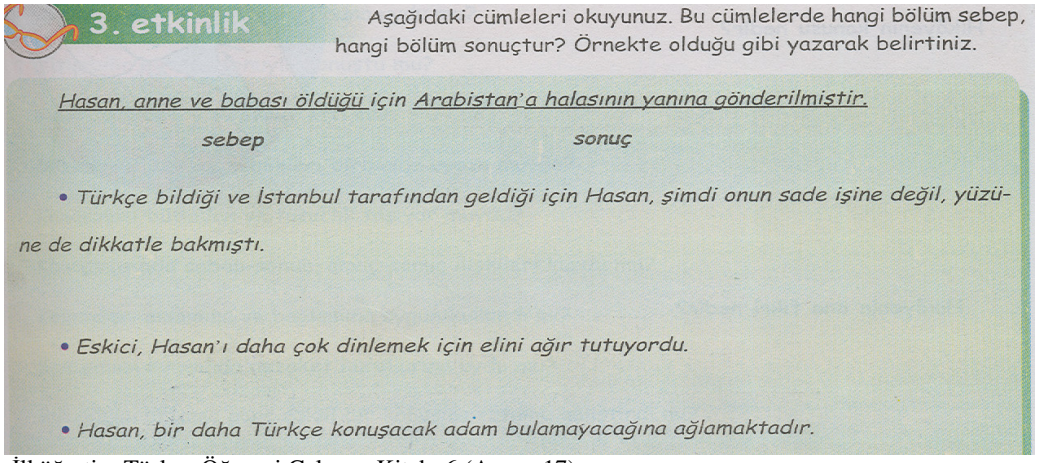


İlköğretim Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabı 6 (Kapulu, v.d., b,2007:153)

Bu gibi etkinliklerin amacına ulaşması için öykülerin genel anlamına yönelik yargıların ifade edildiği tümcelerin kullanılması gerekmektedir.

İnceleme kapsamındaki Türkçe çalışma kitaplarında aşağıdaki örnekte görüldüğü gibi öykülerdeki önermeler arasındaki ilişkileri irdelemeye yönelik etkinlikler de yer almakta ama bu ilişkiler yine öykülerin genel anlamlarını çıkarmada yetersiz ve yerel bağdaşıklık düzlemiyle sınırlı kalmaktadırlar.

B.Ö.Y. Örnek 9:



3. etkinlik

Aşağıdaki cümleleri okuyunuz. Bu cümlelerde hangi bölüm sebep, hangi bölüm sonuçtur? Örnekte olduğu gibi yazarak belirtiniz.

Hasan, anne ve babası öldüğü için Arabistan'a halasının yanına gönderilmiştir.

sebep sonuç

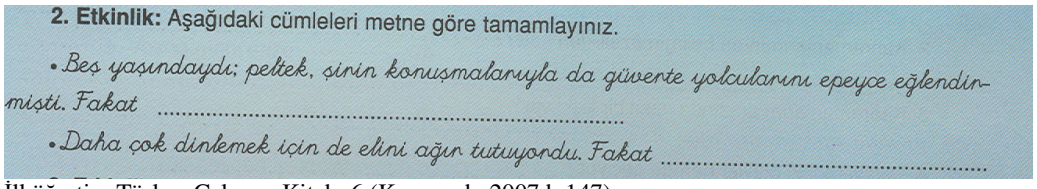
- Türkçe bildiği ve İstanbul tarafından geldiği için Hasan, şimdi onun sade işine değil, yüzüne de dikkatle bakmıştı.
- Eskici, Hasan'ı daha çok dinlemek için elini ağır tutuyordu.
- Hasan, bir daha Türkçe konuşacak adam bulamayacağına ağlamaktadır.

İlköğretim Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabı 6 (A.e., s.17)

Örneğin, sebep-sonuç ilişkisinin irdelendiği yukarıdaki etkinliği oluşturan tümceler yalnızca 'için' ilgecini bulundurmaları nedeniyle etkinlik içinde yer almışlardır. Oysa önermeler arasındaki sebep-sonuç, amaç, koşul vb. gibi ilişkiler ilgeçlerin yanı sıra bağlaç kullanımı ya da ard arda sıralanan tümcelerle oluşturulan anlam bütünlükleri ile de sağlanabilmektedir.

Türkçe ders kitabındaki öykülerdeki önermeler arasındaki ilişkileri irdeleyen bir diğer etkinlik örneği de öğretmen kılavuz kitabında belirtilen 'Öğrencilerinizin okuduğu metindeki olayın veya düşüncenin yönünü değiştiren kelime ve kelime gruplarını fark etmelerini sağlamak (Kara, v.d., 2006 c:228)' kazanımını gerçekleştirmek için hazırlanan aşağıdaki etkinliktir.

B.Ö.Y. Örnek 10:



2. Etkinlik: Aşağıdaki cümleleri metne göre tamamlayınız.

- Beş yaşındaydı; peltek, şirin konuşmalarıyla da güverte yolcularını epeyce eğlendirmişti. Fakat .....
- Daha çok dinlemek için de elini ağır tutuyordu. Fakat .....

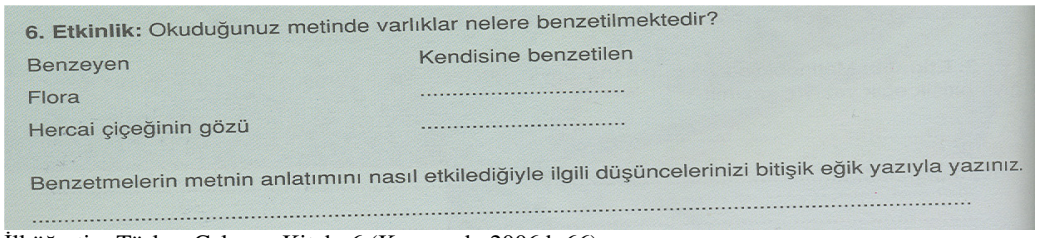
İlköğretim Türkçe Çalışma Kitabı 6 (Kara, v.d., 2007 b:147)

'Fakat, ama, bununla birlikte' gibi metinlerde olay ve düşüncelerin yerini değiştiren sözcük ve sözcük grupları, öykülerde yeni bir bölümün başladığını belirten ve içerik şemasını kavramada yardımcı olan konu değişimi belirleyicileridir. Bu

nedenle yukarıdaki etkinlikte olduğu gibi yerel bağdaşıklık düzeyinde metnin bir bölümünde değil, metnin bütünü içinde değerlendirilmeleri daha uygundur.

Yazınsal metinlerde neyin anlatıldığı değil, nasıl anlatıldığı önemlidir. 'Az sözle çok şey anlatma' özelliği taşıyan öykülerde de etkili bir anlatım gerçekleştirmek için söz sanatları ağırlıklı olarak kullanılır ve anlamı zenginleştirir. Öykünün büyük ölçekli yapısı çözümlenirken yazarın düşüncelerini ifade ettiği bu dil kullanımları göz ardı edilmemelidir. İncelenen ilköğretim çalışma kitabında yer alan aşağıdaki etkinlikte de bu düşünce doğrultusunda öyküde kullanılan benzetmeler sorgulanmıştır ama öykülerin anlaşılması için bu çalışmaların daha geliştirilmesi gerektiği düşünülmektedir.

B.Ö.Y. Örnek 11:



6. Etkinlik: Okuduğunuz metinde varlıklar nelere benzetilmektedir?

Benzeyen	Kendisine benzetilen
Flora	.....
Hercai çiçeğinin gözü	.....

Benzetmelerin metnin anlatımını nasıl etkilediğiyle ilgili düşüncelerinizi bitişik eğik yazıyla yazınız.

.....

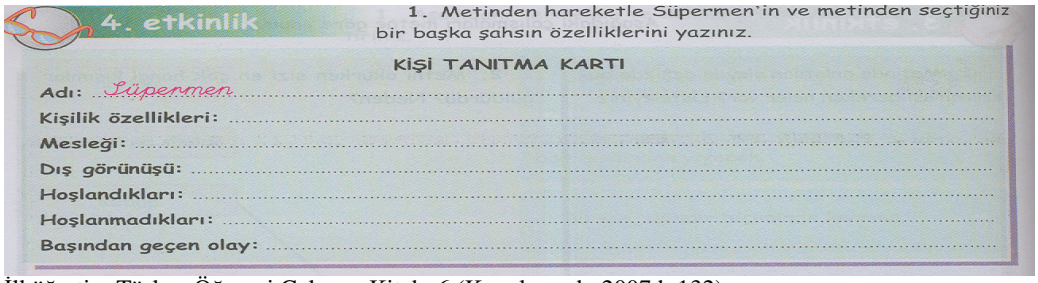
İlköğretim Türkçe Çalışma Kitabı 6 (Kara, v.d., 2006 b:66)

Yukarıdaki etkinliği gerçekleştirmeleri için öğrencilerin öyküyü birçok kez gözden geçirerek bu benzetmelerin geçtiği yerleri bulmaları gerekmektedir, oysa örneğin; benzeyen ve benzetilenlerin eşleştirilmesi gibi bir etkinlik ile öğrencinin öyküyü defalarca gözden geçirmesi gerekmeyecek ve verilen seçenekler yardımıyla okuduğu öyküyü hatırlayarak daha iyi anlamış olacaktır.

Kişi, zaman ve mekân betimlemelerinin yoğun olarak kullanılması da öykülerin tür özelliklerinden biridir. Bu nedenle incelenen Türkçe çalışma kitabında yer alan aşağıdaki etkinlik öğrencide öykülerin betimleme anlatım biçimini de içerebileceği düşüncesini uyandırması açısından yararlıdır, ancak böyle bir etkinlik hazırlanırken öykülerde olmayan bilgilerin istenmemesine dikkat edilmelidir. Örneğin; 6. Sınıf İlköğretim Türkçe Ders Kitabı'nda (Kapulu, vd., 2007 a:70-74) yer alan *Süpermen İstanbul'a Düştü* öyküsü için hazırlanan aşağıdaki etkinlik hem

öykünün anlamsal büyük yapısını çıkarmada gerekli değildir hem de istenilen bilgilerin tümü öyküde yoktur.

B.Ö.Y. Örnek 12:

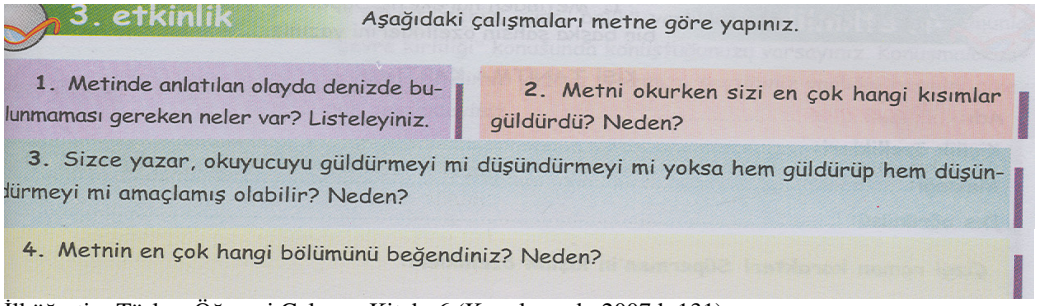


İlköğretim Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabı 6 (Kapulu, v.d., 2007 b:132)

Yukarıdaki etkinlikte istenilen bilgilerin çoğunu öyküyü defalarca tarayarak bulmaya çalışan ve sonunda da bulamayan öğrenciler için Türkçe dersi 'bunaltıcı' bir nitelik kazanacak ve bu sıkıntı öykünün büyük ölçekli yapısının çözümlenmesine de hiçbir yarar sağlayamayacaktır. Öykülerde yapılan betimlemeler öyküdeki olayın bağlam özelliklerini belirttikleri için betimlemelerde kullanılan ad, sıfat, eylem gibi dilsel öğelerden yola çıkılarak bu betimlemelerin olayla ilişkilendirilebileceği ve bunların olay üzerindeki etkilerinin değerlendirilebileceği etkinlik biçimleri daha metindilbilimsel nitelik taşımaktadırlar. Örneğin; *Süpermen İstanbul'a Düştü* öyküsünde 'Süpermen'in çok güçlü olma' kişilik özelliğinin 'yine de İstanbul'daki lahmacun kokusuna dayanamadığı' olayıyla ilişkilendirilmesi gerekmektedir.

İlköğretim Türkçe çalışma kitaplarında öyküleri anlamaya yönelik diğer bir etkinlik türü de değerlendirme sorularıdır. Ancak değerlendirme sorularının öykülerin büyük ölçekli önermelerini çıkarmada ve anlamsal büyük yapısını kavramada öğrenciye yol gösterecek içerikte olmadıkları düşünülmektedir**.** Örneğin; 6. Sınıf İlköğretim Türkçe Ders Kitabı'nda (Kapulu, v.d., 2007 a:70-74) 'İstanbul'a yapılan göç ile İstanbul'un kalabalıklaştığı ve böylece çevre kirliliğinin arttığı' ana düşüncesini taşıyan 'Süpermen İstanbul'a Düştü' öyküsü için çalışma kitabında aşağıdaki sorular sorulmuştur.

B.Ö.Y. Örnek 13:

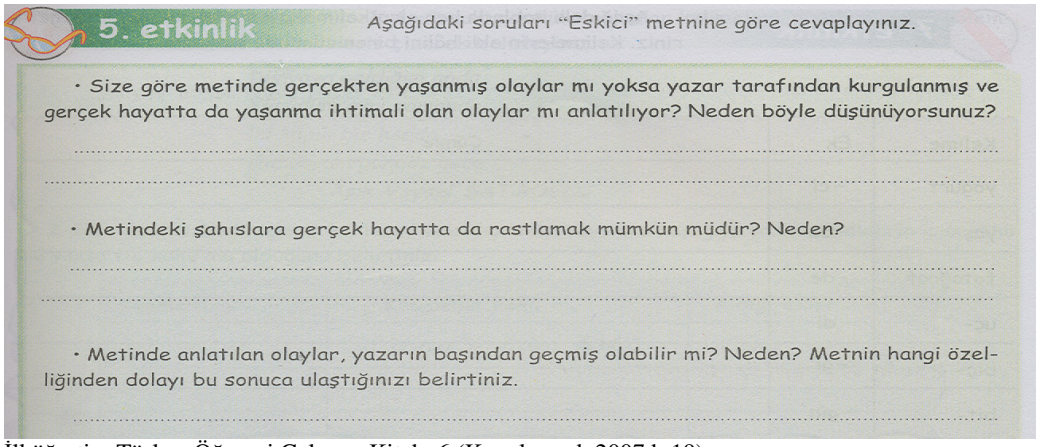


İlköğretim Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabı 6 (Kapulu, v.d., 2007 b:131)

Görüldüğü gibi, yerel bağdaşıklık kapsamında olan bu sorularla *Süpermen İstanbul'a Düştü* öyküsünde 'lahmacun kokusu' ile sezdirilen 'İstanbul'a göçün sonuçları' genel anlamına ulaşılması olanaksızdır.

Türkçe çalışma kitaplarında yer alan aşağıdaki etkinlik biçimi ise, öyküdeki olayların kurgu ya da gerçek olabileceğini irdelemeye yönelik olduğu için öykü metinlerinin türsel özelliklerinin belirlenmesi açısından metindilbilimsel çözümlemenin bir parçası olarak değerlendirilebilir.

B.Ö.Y. Örnek 14:



İlköğretim Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabı 6 (Kapulu, v.d.,2007 b:19)

Bu sorulara verdiği yanıtlarla öğrenci, öykünün "olmuş ya da olabilecek olayları anlatan kısa edebiyat eseri (Kavcar, v.d., 2007:94)" tanımına getirilmek istenmektedir. Ancak, öykünün yalnızca ne olduğunu bilmek yeterli değildir, bunun yanı sıra öykünün yapısal ve anlamsal özelliklerini içselleştirmek ve bir öyküye belli

beklentilerle yaklaşmak hem öykü anlama hem de öykü üretme süreçlerini kısaltacak ve etkinleştirecektir.

Yine büyük ölçekli yapı çerçevesinde değerlendirilebilecek ve öğrencilerin özet çıkarmalarının amaçlandığı aşağıdaki etkinlik ise öğretmen kılavuz kitabında yer almaktadır.

B.Ö.Y. Örnek 15:

- Öğrencilerinizden metni okurken işaretleyerek okuma yöntem ve tekniğini kullanarak önemle gördükleri yerleri metin üzerinde farklı renklerde kalemlerle işaretlemelerini ve işaretledikleri bölümleri kendi cümleleriyle ifade ederek anlamlı bir metin oluşturmalarını isteyiniz. (Kara, v.d., 2006 c:111)

Öğrencilerin öyküyü ilk defa okurken büyük ölçekli önermeleri belirleyerek 'özet' çıkarmalarının istendiği bu tür bir etkinlik bilgi iletici metinlerde geçerli olabilir ama bir öykünün bütünü okunmadan, ilk okuyuş süreci içinde, en önemli önermelerinin bulunabilmesi ve öykünün bölümlerinin saptanabilmesi olanaksızdır. Çünkü öyküler görünen olayların ve fantastik öğelerin arkasında gizlenmiş iletiler taşırlar. Ancak, öykünün tamamı okunduktan ve öykünün içerik şeması çıkarıldıktan sonra öyküde bazı önermeleri silme, bazılarını genelleme ya da bazı önermeleri yeniden kurma kurallarıyla özetleme etkinliği gerçekleştirilebilir.

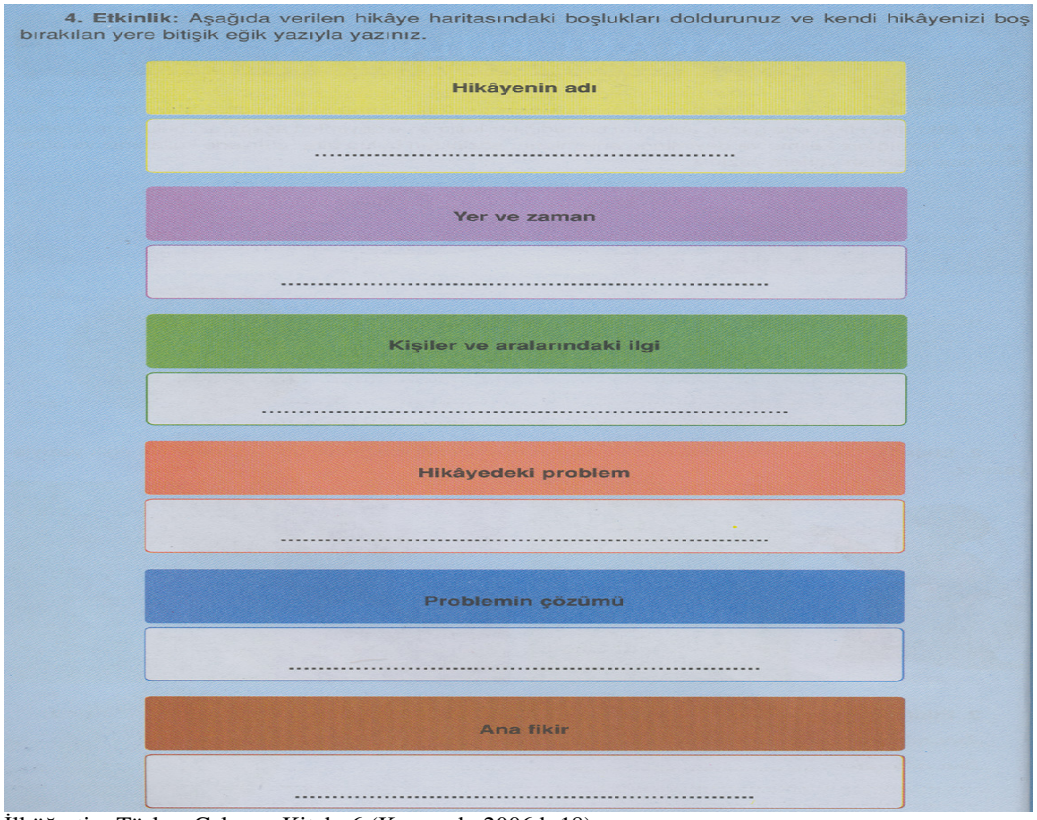
3.2.1.3. Üstyapı

Öyküleri oluşturan üstyapı kategorileri; olup bitenin ne olduğunun söylendiği *özet*; zaman, uzam, kişiler ve olaylarla ilgili bilgilerin yer aldığı *tanıtım*, *karmaşık olaylar dizisi*, *değerlendirme*, *çözüm* ve öykünün bıraktığı etkinin belirtildiği *sonuç* olarak sıralanabilir. (Yemenici, 1995:39-55) Öykünün iletisine ulaşabilmek için öyküde bu kategorilerin öykünün hangi bölümlerinde yer aldığının ve hangi büyük ölçekli önermeleri içerdiğinin çözümlenmesi gerekmektedir.

İncelenen Türkçe çalışma kitaplarında öykülerin üstyapı kategorilerini belirlemeye yönelik çözümleme etkinliklerinin olmadığı, bununla birlikte, öykü metinlerindeki bölümlerin neler olduğu ve hangi bilgileri bulundurmaları gerektiği,

öykünün iletisinin metine hangi dilsel ve yazınsal kullanımlarla yerleştirildiği konusunda daha önce hiç çözümleme çalışması yapılmadan aşağıdaki etkinlikte olduğu gibi öğrencilerden öykü oluşturmaları istendiği görülmüştür.

Ü.Y. Örnek1:

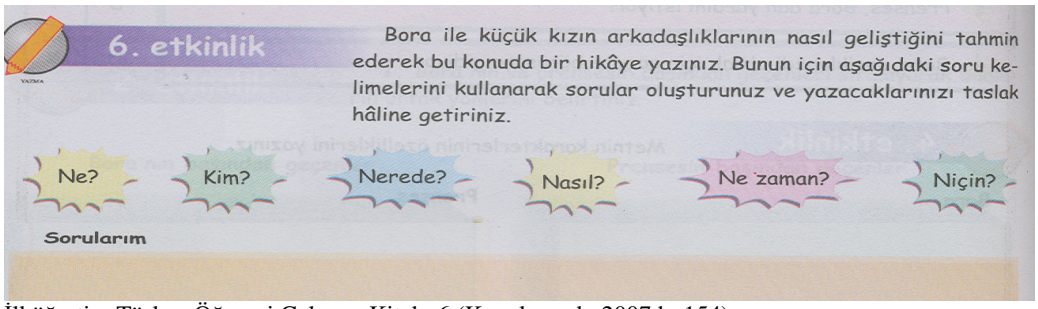


İlköğretim Türkçe Çalışma Kitabı 6 (Kara,v.d., 2006 b:18)

Öğrencilerden yalnızca öykünün adının, kişilerinin, yer ve zamanının, problem ve çözümünün bulunduğu bir öykü yazmalarını istemek kendi bütünlükleri içinde mutlaka bir iletisi ve biçemsel özellikleri bulunan öykü metinlerini ve öykü yazma eylemini küçümsemek anlamına gelmektedir.

İncelenen Türkçe çalışma kitaplarında aşağıdaki etkinlikte olduğu gibi öğrencilerden 5N 1K bilgilerini kapsayan öyküler yazmalarının istendiği etkinlikler de yoğun olarak görülmüştür. Üstelik 'kim, ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin' gibi zorunlu bilgiler öykülerin değil daha çok gazete haber metinlerinin oluşturulması için gerektiği bir gerçektir.

Ü.Y. Örnek 2:



İlköğretim Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabı 6 (Kapulu, v.d., 2007 b: 154)

Öğrencilerin öykülerin üstyapılarını çözümleme deneyimleri ve bu konuda bilgi/becerileri olmadığı için yukarıdaki etkinlikte olduğu gibi kim, nerede, nasıl, ne zaman ve niçin bilgilerini kullanarak öykü yazmalarını istemek, 'yazamadıklarını' görmekle sonuçlanacaktır. Öğrenciler bir şeyler yazabilirler ama bunların 'öykü' olup olmadıklarının yanı sıra 'metin' olup olmadıkları da tartışılabilir; çünkü üretilen dilsel bir bütünün 'metin' olabilmesi için bir 'işlev'i olmalıdır.

Oysa öykünün de bir alt türünü oluşturduğu yazınsal metinlerde neyin değil, nasıl anlatıldığının, verilmek istenen iletinin metnin küçük ölçekli yapısındaki dil öğeleri, dil kullanımları ve imgeler ile nasıl kodlandığının altı çizilmelidir. Küçük ölçekli yapıda yer alan önermeler arasındaki ilişkileri bilişsel bir süreçle çözümleyerek büyük ölçekli önermeleri ve daha sonra da bu büyük ölçekli önermelerin oluşturduğu üstyapı kategorilerini ayrımlama edimlerini geliştirici etkinlikler düzenlenmelidir. Böylece öykü metinlerinin üstyapı kategorilerini tanıyan bir öğrenci öykünün büyük ölçekli önermelerine daha kolay ulaşacak dolayısıyla da metni daha çabuk ve zevkle çözümleyebilecek ve kendi de başarılı öyküler yazabilme bilgi ve becerisini edinebilecektir.

3.2.1.4. Değerlendirme

Bu bölümde, ilköğretim Türkçe ders kitaplarında yer alan öyküleri okuma – anlama sürecinde öğrencilerin öyküleri çözümleyebilmeleri için çalışma kitaplarında öyküler üzerine hazırlanan etkinlikler metindilbilimsel bir bakış açısıyla 'metin'

gerçeği bağlamında ve metnin yapısı temel alınarak küçük ölçekli yapı, büyük ölçekli yapı ve üstyapı düzlemleri kapsamında irdelenmiş ve şu sonuçlara varılmıştır:

Küçük ölçekli yapı:

Bu düzlemdeki etkinlikler metinden yani bağlamdan kopuk olarak verilen ya da öğrencinin kendisinin metinden bulması istenilen anlamı bilinmeyen sözcüklerin anlamlarını sözlükten buldurma ve tümce içinde kullandırma ile sınırlı kalmıştır. Böyle bir etkinlik, sözcüklerin metnin bütünündeki anlam ve işlevleri doğrultusunda incelenmesi gerektiği düşüncesiyle bağdaşmamaktadır. Özellikle, gerçeğin yazarın bakış açısıyla yorumlandığı yazınsal metinlerde izleğin oluşturulması için kullanılan kavramların ve kavram alanından olan diğer sözcüklerin metnin genel anlamı bağlamında değerlendirilmesi daha da önemlidir.

Öyküler üzerine yapılan çalışmalarda, söylem varlıklarının metin boyunca farklı sözcüklerle, aynı sözcüklerle, adıllarla eş ya da zıt anlamlarıyla, genel kavramlarıyla ya da kişi ve iyelik ekleri gibi dil öğeleri ile gönderimde bulunularak yinelendiğini böylelikle metin örüntüsü oluşturulduğunu göstermeye yönelik etkinlikler yoktur. Örneğin; öykü metinlerinde gönderim özellikle adıllar ve kişi ekleri ile gerçekleştirilmektedir. Aynı şekilde, eş anlamlı sözcüklerin öykü içinde farklı varlıklar için kullanımı da bu varlıkların öykü içinde ilişkilendirilmesini hatta özdeşleştirilmesini sağlayabilir. Öykülerdeki değiştirim ve eksilti düzeneklerini irdelemeye yönelik etkinlikler de görülmemiştir.

Öykü anlatımında hangi bağlaçların ya da öykünün akıcılığını sağlayan öyküye özgü hangi koşutluk yapılarının yer aldığı konusunda bir çalışma gözlenmemektedir. Örneğin; kişilerin konuşmalarının alıntılanması ve bu yüzden konuşma çizgileri, tırnak işaretleri ve diğer noktalama işaretlerinin kullanımı, olayların akışının yani birbirini izleyen olayların bağlaçlardan çok kısa tümcelerle anlatılması, duyguların belirtilmesi için devrik tümcelerin yoğun olarak kullanılması öykülerin özelliklerinden bazılarıdır. Aynı şekilde, öykülerde kullanılan zamanların incelenmesini gerektirecek etkinlikler de bulunmamaktadır. Anlatı metinlerinde, bazı bölümlerde farklı zaman kullanımı; olayların ya da olayların akışı içindeki bazı değişikliklerin saptanmasını sağlayabilecektir; bunun yanı sıra, özellikle yazınsal

anlatılarda gerçek yaşamla fantastik olan arasında bir çizgi çekme ya da öykünün amaçladığı davranış değişikliğini belirtme gibi ipuçları da yaratabilmektedir.

Büyük ölçekli yapı:

Büyük ölçekli yapı çözümleme ölçütleri olan öykünün konusu ve ana düşüncesi üzerine olan etkinlikler sadece 'öykünün konusu ve ana düşüncesinin ne olduğu' sorusu ile sınırlı kalmıştır. Oysa öğrencilerin bir öykünün konusunu daha da önemlisi ana düşüncesini bulabilmesi için öykünün küçük ölçekli yapısında yer alan dil öğelerinden ve düzeneklerinden yola çıkılarak hazırlanan ana düşünceyi ya da metnin iletisini sezdirici etkinliklerle çalışmaları gerekmektedir. Yazınsal metinlerde önemli olan dilsel öğelerden yola çıkarak, Polat'ın da (2006:23) dediği gibi "öğrencilerin metinle verimli bir iletişim kurmalarını ve metni daha kolay alımlamalarını sağlayacak alıştırmaların geliştirilmesidir." Örneğin; öykülerde yapılan yinelemeler ve aynı kavram alanından olan sözcüklerden yararlanarak anahtar sözcükleri bulma etkinliği bunlardan biri olabilir. Bu tür bir etkinlik öykünün başlık ve içeriğinin bağdaşıklığını sorgulama ya da öyküye daha uygun bir başlık bulma etkinliği için de öncü bir etkinlik olabilecektir. Çalışma kitaplarında ise öğrencilerin 'öyküye başka bir başlık bulma' etkinliğini başlık ile öykü arasındaki bağdaşıklık düzenekleriyle sağlayan ilişkileri sezdiren etkinlikler yapılmadan yapmaları istenmiştir.

Öykünün taşıdığı ileti; sözcüklerden oluşan tümceler, tümcelerden oluşan paragraflar ve paragraflardan oluşan metnin örüntüsü içinde gizlidir. Öykünün her bölümü sebep-sonuç, amaç-sonuç gibi önermeler arasındaki ilişkilerle açıklanan büyük ölçekli bir önerme içerir. Büyük ölçekli önermeler arasındaki ilişkiler irdelenerek metnin bütünündeki anlama yani ana düşünceye ulaşılır. Bu bağlamda, incelenen Türkçe çalışma kitaplarında ana düşüncesini ya da konu tümcesini kapsayan büyük ölçekli önermelere ve daha sonra da ana düşünceye ulaşmayı olanaklı kılacak etkinlikler yoktur. Etkinliklerde önermeler arasındaki ilişkilerin öykünün bütünlüğü içinde değil, yerel bağdaşıklık düzleminde sorgulandığı görülmektedir; bu tür etkinliklerle öykünün içerik şemasını ve anlamsal büyük yapısını çıkarmanın olanaklı olmadığı düşünülmektedir. Aynı şekilde, öykülerle ilgili

değerlendirme soruları ve Doğru/Yanlış sorularının da öykünün büyük ölçekli önermelerine ilişkin değil yerel bağdaşıklık düzlemindeki detaylarla ilgili olduğu görülmektedir. Öykünün içindeki tümcelerin aynen yanıt olarak yazıldığı sorularla metnin ana düşüncesine ulaşılamayacaktır.

İnceleme kapsamındaki Türkçe çalışma kitaplarında öykülerde büyük ölçekli önermelerin bulunduğu bölümleri birbirinden ayıran ve aralarındaki ilişkileri belirginleştiren, öykü içindeki kişiler ve olayların değiştiğine dikkat çeken ve böylece öykünün içeriğini çözümleyerek anlaşılmasını kolaylaştıran 'bir gün, aniden, sonunda vb.' öyküye özgü konu değişimi belirleyicilerinin çözümlenmesine yönelik etkinlikler de gözlemlenmemiştir.

İncelenen Türkçe ders kitaplarında öykünün kurgu olduğunu vurgulayan etkinlikler olmakla birlikte bu kurgunun hangi amaçla oluşturulduğunu belirten etkinliklere rastlanmamıştır. Öyküde kurgulanmış olan olayla hangi gerçekliğe gönderimde bulunulduğunu sorgulatacak çalışmalar da yapılmamıştır. Özdemir'in (1999:222) belirttiği gibi "Öykünün yaslandığı her olay, gerçekte insanın eyleme dönüşmüş tutkuları, özlemleri, düşleri ya da istemleridir." Öykü çözümlemesinde önemli olan öyküdeki olayla ilgili 'ne, kim, nerede, ne zaman, nasıl' gibi soruları yanıtlamak değil, bu olayın arkasındaki sorunlara ulaşabilmektir.

Öykü metinlerinde az sözle çok şey anlatıldığı için anlamsal düzlemde benzetme, aktarma ve ikileme gibi anlamı zenginleştirici dil kullanımlarına çok sık rastlanır ve bu dil kullanımları öykülerin özelliklerinden biridir. Bu nedenle, öykülerde yer alan bu gibi dil kullanımlarının öykülerin anlamlarına yaptıkları katkılar irdelenmelidir. Türkçe çalışma kitaplarında öykülerde yapılan benzetmeler üzerinde çok az durulduğu, deyimlerin de öyküden ayrı değerlendirildiği görülmektedir. Oysa bu gibi dil kullanımları kullanıldıkları öyküyü anlamsal olarak bütünleyen yapılardır ve öyküden ayrı düşünülemezler. Türkçeye özgü ve zengin işlevsel kullanımı olan ve öykülerde sık olarak kullanılan ikilemeler üzerinde de hiç durulmamıştır. Oysa öyküler bu dil kullanımlarının öğretilmesi için uygun ortam oluşturmaktadırlar. Etkinlikler arasında öykünün anlatım biçimi, anlatıcı bakış açısı ve anlatıcı kişi ile yazar ayrımını duyumsatıcı etkinlikler de yer almamaktadır.

Öykü özeti çıkarılması da okuma anlama değerlendirmesi açısından yararlıdır. Fakat incelenen Türkçe çalışma kitaplarında özetleme becerisini kazandırıcı etkinlikler görülmemiştir. Yalnızca *"Metnin özetini çıkarınız"* şeklinde bir yönerge ile oluşturulmuş etkinlik örneği bulunmaktadır. Özet çıkarırken hangi kuralların işletileceğini sezdiren ve nasıl özet çıkarılacağı konusunda öğrenciyi yönlendiren özet etkinlikleri yoktur.

Öykülerin sonuç tümceleri de genelde öykülerin ana düşüncelerinin ve okuyucuda gerçekleştirilmesi amaçlanan davranış ve düşünce değişikliklerinin ifade edildiği büyük ölçekli önermelerdir. Öykülerin büyük ölçekli yapıları üzerine etkinlikler düzenlenirken sonuç tümceleri de göz önünde tutulmalıdır. Ancak Türkçe çalışma kitaplarında sonuç tümcesi kavramı yer almamaktadır.

Sonuç olarak değerlendirildiğinde incelenen Türkçe çalışma kitaplarında öykülerin büyük ölçekli yapılarını çözümlemeye yönelik etkinliklerin bütün sınıf düzeylerinde aynı ve kısıtlı çeşitlilikte olduğu gözlemlenmiştir. Bunun yanı sıra, etkinliklerin daha çok küçük ölçekli yapı çözümlemeleriyle sınırlı kaldığı ve öykülerin büyük ölçekli yapısıyla ilişkilendirilemediği söylenebilir.

Üstyapı:

İncelenen Türkçe çalışma kitaplarında, öykülerin büyük ölçekli önermelerini bulunduran üstyapı kategorilerinin ve içeriklerinin belirlenmesine ilişkin etkinliklerin düzenlenmediği saptanmıştır. Oysa öykülerin üstyapılarını oluşturan bölümlerin belirlenmesi, hem metnin çözümlenmesini ve anlaşılmasını kolaylaştıracak hem de böyle çözümlemelerle öykü metinlerinin üstyapılarına ve içeriklerine ilişkin bilgi edinen öğrencilerin öykü yazma denemelerini başarılı kılacaktır. Öykülerin özetlerinin çıkarılması aşamasında da böyle bir çözümleme gereklidir.

Yapılan bütün bu değerlendirmeler sonucu, Türkçe ders kitaplarında yer alan öyküler üzerine oluşturulan etkinliklerin, metnin küçük ölçekli yapısı düzleminde kaldığı ve bu yapıda gözlemlenen dil öğelerinin metnin büyük ölçekli yapısını oluştururken birbirleriyle girdikleri ilişkiler irdelenmediğinden öykülerin anlamsal

büyük yapılarına ulaşmada yetersiz kaldıkları gözlemlenmiştir. Ayrıca yazınsal anlatı türünün örnekleri olan öykü metinlerinin metin türüne özgü dilsel değişkeleri, dilbilgisel bağlaşıklık ve sözcüksel bağlaşıklık düzeneklerini vurgulayan etkinlikler de kitaplarda yer almadığından öğrencilerin metin türü edinci kazanımları da gerçekleşememektedir. Oysa öykü metinlerinin yapı özellikleriyle donanımlı bir öğrenci daha sonra karşılaştığı öykülere belli beklentilerle yaklaşacağından bunları daha kolay anlayabilecek ve yorumlayabilecektir. Dahası öykü türü edincine sahip bir öğrenci kendisi de güzel öyküler yazabilecektir.

3.2.2. Türkçe Ders Kitaplarında Açıklayıcı / Bilgi İletici Metin Türü Örnekleri

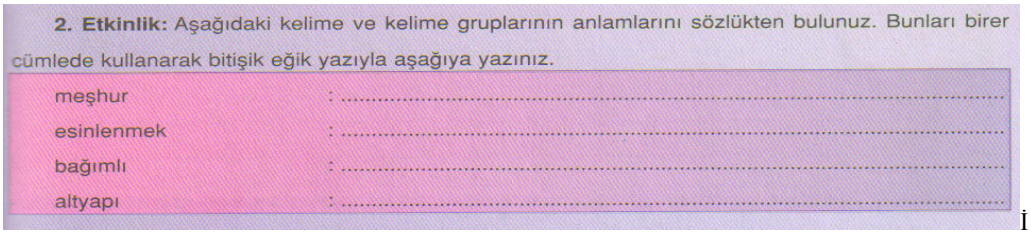
Çalışmanın bu bölümünde, yukarıda sözü edilen ders kitaplarında yer alan açıklayıcı/bilgi iletici metin türünün alt türleri olarak sınıflandırılabilecek makale, deneme, fıkra, röportaj, biyografi, gezi yazısı ve söyleşi metinlerini okuma-anlama sürecinde öğrencilerin metinleri çözümlemelerine yönelik olarak hazırlanan etkinlikler metin türü ve metin yapısı ilişkisi bağlamında değerlendirilecektir. Bu değerlendirmede metin türü ya da alt türüne ilişkin metin yapısında bulunan dil düzeneklerinden metnin çözümlenmesi sürecinde ne denli yararlanıldığı irdelenecek ve metin odaklı düzenlenen dil öğretiminde metinler üzerine yapılan etkinlikler metindilbilimsel bir bakış açısıyla sorgulanacaktır. Bu nedenle Türkçe ders kitaplarında yer alan bilgi iletici metinlerin türsel ve dolayısıyla da dilsel özelliklerinin çalışma kitabında yer alan etkinliklere ne oranda yansıtıldığı metin yapısı temel alınarak küçük ölçekli yapı, büyük ölçekli yapı ve üstyapı düzlemlerinde araştırılacaktır.

3.2.2.1. Küçük Ölçekli Yapı

İncelenen Türkçe çalışma kitaplarında bilgi iletici metinlerin küçük ölçekli yapılarıyla ilişkili etkinliklerini sözcük öğretimiyle sınırlı kaldığı görülmüştür. Türkçe çalışma kitaplarında en yaygın olarak kullanılan sözcük öğretme etkinliği, metinde öğrencinin bilmediği düşünülen sözcüklerin metinle ya da birbirleriyle

ilişkilendirilmeden anlamlarının sözlükten araştırıldığı ve tümce içinde kullandırıldığı aşağıdaki etkinlikle örneklendirilebilir.

K.Ö.Y. Örnek 1:


2. Etkinlik: Aşağıdaki kelime ve kelime gruplarının anlamlarını sözlükten bulunuz. Bunları birer cümlede kullanarak bitişik eğik yazıyla aşağıya yazınız.

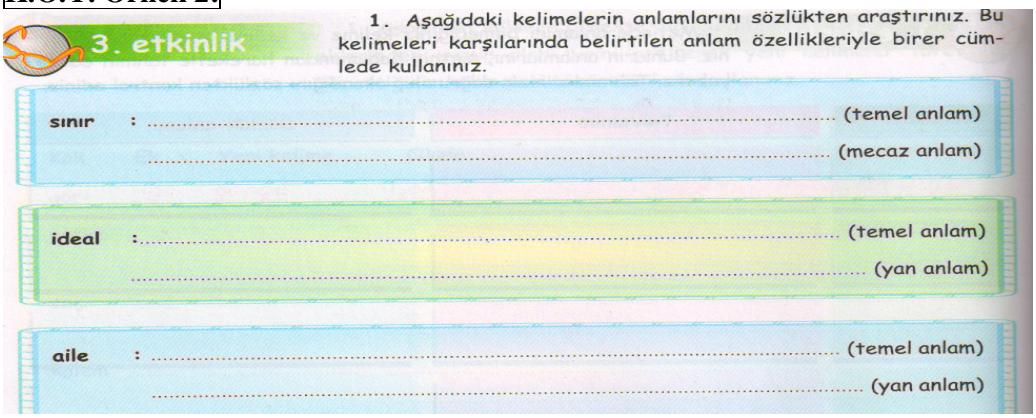
meşhur : .....
esinlenmek : .....
bağımlı : .....
altyapı : .....

İlköğretim Türkçe Çalışma Kitabı 6 (Kara,v.d., 2006 b:121)

Bu şekilde, metinde geçen sözcüklerin bağlamdan kopuk ve metni oluşturan diğer dil öğeleriyle hiçbir ilişki kurulmadan tek tek öğretilmesi 'metin' kavramı ve metindilbilimsel bir anlayış ile bağdaşmamaktadır. Metnin küçük ölçekli yapısını oluşturan her dil öğesi metnin büyük ölçekli yapısını oluşturan bir yapı taşıdır ve metnin diğer öğeleri ile metin örüntüsünü gerçekleştirerek metnin anlam kazanmasını sağlamaktadır. Bu nedenle, metnin örüntüsü içindeki her öğe gibi sözcükler de metin içindeki bağlaşıklık ve bağdaşıklık işlevleriyle değerlendirilmeli, metin içindeki diğer sözcüklerle eş- zıt ya da yakın anlam, alt terim- üstterim, genel kavram ve eşdizimlilik gibi dil düzenekleri ile ilişkilendirilerek metnin bütünlüğü içinde değerlendirilmelidir. Unutmamalıdır ki; metin odaklı bir dil öğretimi çağdaş dilbilim çalışmalarında vurgulanan 'her dil öğesi belli bir bağlam içinde anlam kazanmaktadır' düşüncesinden dolayı benimsenmiştir.

İşlevsel olarak yukarıdaki etkinliğe benzer bir diğer etkinlik de şudur:

K.Ö.Y. Örnek 2:

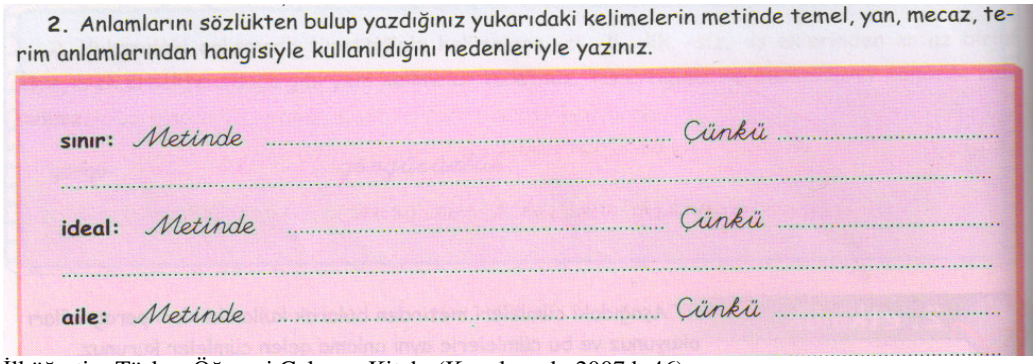

3. etkinlik

1. Aşağıdaki kelimelerin anlamlarını sözlükten araştırınız. Bu kelimeleri karşılarında belirtilen anlam özellikleriyle birer cümlede kullanınız.

sınır : ..... (temel anlam)
..... (mecaz anlam)

ideal : ..... (temel anlam)
..... (yan anlam)

aile : ..... (temel anlam)
..... (yan anlam)


2. Anlamlarını sözlükten bulup yazdığınız yukarıdaki kelimelerin metinde temel, yan, mecaz, terim anlamlarından hangisiyle kullanıldığını nedenleriyle yazınız.

sınır: Metinde ..... Çünkü .....

ideal: Metinde ..... Çünkü .....

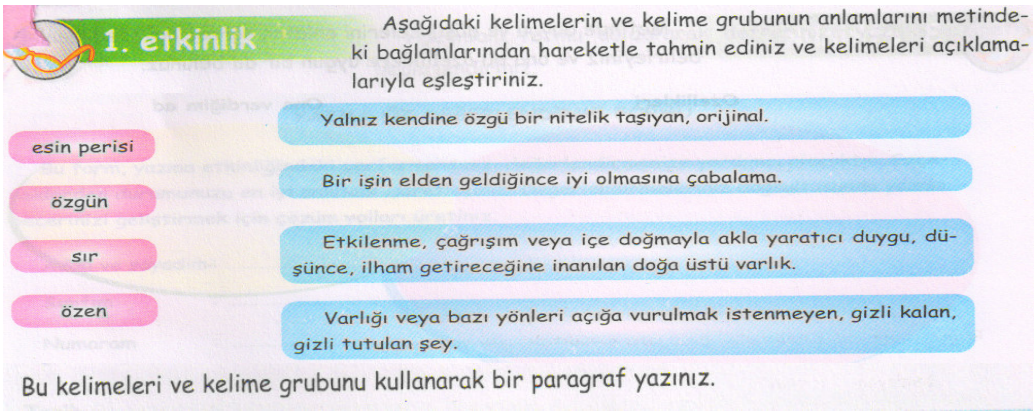
aile: Metinde ..... Çünkü .....

İlköğretim Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabı (Kapulu,v.d., 2007 b:46)

Bu etkinliklerde öğretilmek istenen sözcükler yalnızca metinde oldukları için seçilmiş, aynı kavram alanından olmayan ve metnin konusuyla ilgili bir çıkarsama yapmayı olanaklı kılmayan sözcüklerdir. Tümce içinde verilmedikleri ve yanlarında metinde kullanıldıkları satır sayıları belirtilmediği için söylem varlığı olarak düşünülmedikleri de söylenebilir. Aynı zamanda sözcüklerin mecaz ve yan anlamlarının öğretimi için bilgilendirici metinler verimli bir ortam sağlamamaktadırlar.

Metinlerdeki sözcüklerin anlamları metinlerden bağımsız olarak araştırıldığı sürece etkinlik biçimi ne olursa olsun metindilbilimsel bir nitelik taşımayacaktır. Dolayısıyla aşağıdaki örnekte olduğu gibi sözcüklerin anlamlarını sözlükten buldurtmayıp anlamlarıyla eşleştirmek de metnin bütünlüğü düşüncesine ters düşmektedir.

K.Ö.Y. Örnek 3:


1. etkinlik

Aşağıdaki kelimelerin ve kelime grubunun anlamlarını metindeki bağlamlarından hareketle tahmin ediniz ve kelimeleri açıklamalarıyla eşleştiriniz.

esin perisi

özgün

sır

özen

Yalnız kendine özgü bir nitelik taşıyan, orijinal.

Bir işin elden geldiğince iyi olmasına çabalama.

Etkilenme, çağrışım veya içe doğmayla akla yaratıcı duygu, düşünce, ilham getireceğine inanılan doğa üstü varlık.

Varlığı veya bazı yönleri açığa vurulmak istenmeyen, gizli kalan, gizli tutulan şey.

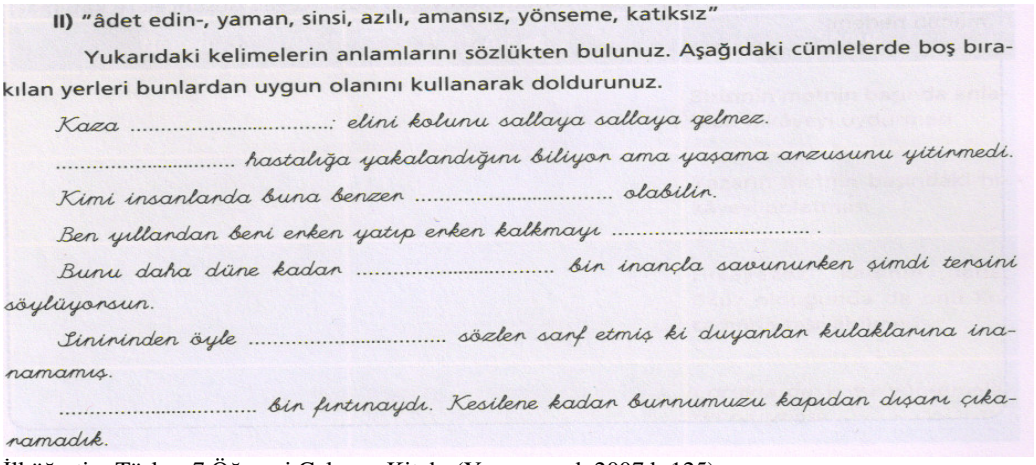
Bu kelimeleri ve kelime grubunu kullanarak bir paragraf yazınız.

İlköğretim Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabı (Kapulu,v.d., 2007 b:157)

Böyle bir etkinliğin ancak metin çözümlendikten sonra sözcüğün metindeki anlamını vurgulamak ve içselleştirilmesini sağlamak için satır sayıları verilerek yaptırılabileceği düşünülmektedir.

Aşağıdaki etkinlikte de metinde geçen sözcüklerin anlamları metnin büyük ölçekli yapısı içinde sorgulanmadığı gibi sözlükten temel anlamlarının bulunup metin içinde değerlendirilmeyip başka tümcelerde kullanılmaları istenmiştir.

K.Ö.Y. Örnek 4:



II) "âdet edin-, yaman, sinsi, azılı, amansız, yönseme, katıksız"

Yukarıdaki kelimelerin anlamlarını sözlükten bulunuz. Aşağıdaki cümlelerde boş bırakılan yerleri bunlardan uygun olanını kullanarak doldurunuz.

Kaza .....: elini kolunu sallaya sallaya gelmez.

..... hastalığa yakalandığını biliyor ama yaşama arzusunu yitirmedi.

Kimi insanlarda buna benzer ..... olabilir.

Ben yıllardan beni erken yatıp erken kalkmayı ..... .

Bunu daha düne kadar ..... bir inançla savunurken şimdi tersini söylüyorsun.

Sininden öyle ..... sözler sarf etmiş ki duyanlar kulaklarına inanamamış.

..... bir fırtınaydı. Kesilene kadar burnumuzu kapıdan dışarı çıkaramadık.

İlköğretim Türkçe 7 Öğrenci Çalışma Kitabı (Yangın, v.d. 2007 b:125)

Böyle bir etkinlik üzerinde çalışılan metinde boş bırakılan yerlerin verilen sözcüklerle doldurulması biçiminde düzenlenmesi koşuluyla metindilbilimsel bir nitelik taşıyabilir. Böylece sözcüklerin anlamları metin bağlamı içinde değerlendirilebilecek, metin kurgusu algılanabilecek ve metnin bağlaşıklık ve bağdaşıklık özellikleri sezilebilecektir.

Aşağıdaki etkinlik de K.Ö.Y.Örnek 4'te verilen etkinliğin öğrenciye hazırlatılan bir türüdür.

K.Ö.Y. Örnek 5:

- Aşağıdaki kelime ve kelime gruplarını birer cümlede kullanarak farklı bir kâğıda yazınız. Bu cümleleri karışık olarak ve belirtilen kelime ve kelime gruplarının yerlerini boş bırakarak aşağıdaki satırlara yazınız. Bir arkadaşınızdan yazdığınız cümlelerdeki boşlukları ilgili kelime ve kelime gruplarıyla tamamlamasını isteyiniz.(Yangın,v.d., 2007 b:159)

Görüldüğü gibi metin içinde geçen sözcüklerin anlamları yine aynı şekilde metin dışında birbirleriyle ilişkisiz olarak değerlendirilmiş, metin örüntüsünü oluşturmadaki işlevleri göz ardı edilmiştir. Oysa metindilbilimsel bir bakış açısıyla değerlendirildiğinde sözcükler anlamlarını birbirleriyle girdikleri dizisel ve dizimsel ilişkilerle kazanırlar.

İncelenen Türkçe çalışma kitaplarında 'sözcüklerin bir bağlam içinde öğretilmesi amacıyla metinden yola çıkılması gerekmektedir' düşüncesine ters düşen bir diğer etkinlik de aşağıdaki gibidir:

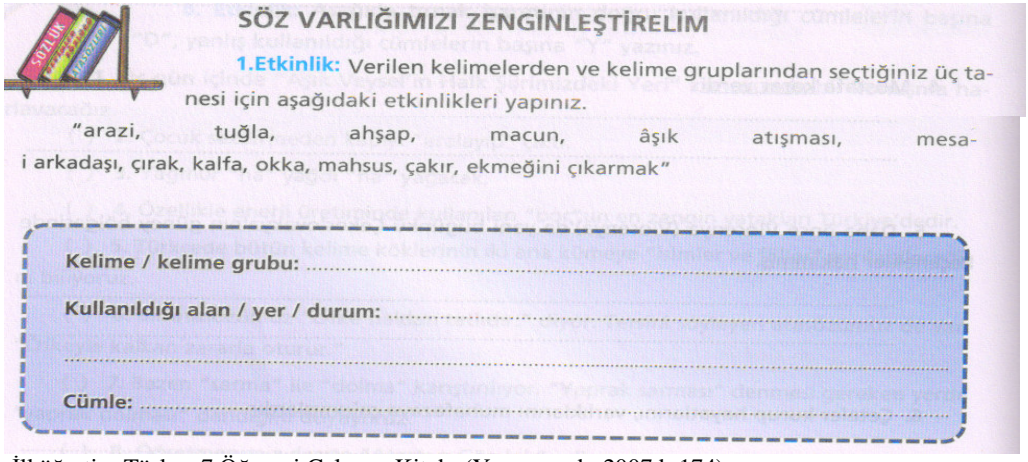
K.Ö.Y. Örnek 6:

- Metinde geçen aşağıdaki sözcüklerin anlamlarını sözlükten öğreniniz. Aşağıdaki boşluğa bu kelimelerden en az üçünü kullanacağınız kısa bir metin yazınız. "aygıt, astronom, olgu, betimleme, gaf, kozmik" (Yangın, v.d. 2007 b:72)

Yukarıda yer alan etkinlikte öğrencilerin metindeki sözcüklerin anlamlarını metin bağlamı içinde değerlendirmeden sözlükten araştırmaları istenmiş ve üzerinde çalışılan metin çözümlenmeden öğrencilerden farklı bir paragraf ya da metin yazmaları istenerek sözcüklerin farklı bağlamlarda kullanılmalarına olanak sağlanmıştır; sanki sözcükler metinde kullanıldıkları için suçludurlar ve giderek metinden uzaklaştırılmaktadırlar. Böyle bir etkinlik yaratıcı yazma çalışması olarak değerlendirilebilmekle beraber metin okuma-anlama aşamasına uygun değildir. Metni çözümlemeden önce öğrenciyi bu şekilde farklı boyutlara taşımanın hem dikkati dağıtacağı hem de okuma metnini anlamayı güçleştireceği düşünülmektedir.

Türkçe çalışma kitaplarında sözcüklerin anlamlarının metin örüntüsü içinde değerlendirilmediği bir diğer etkinlik örneği de şudur:

K.Ö.Y. Örnek 7:



SÖZ VARLIĞIMIZI ZENGİNLEŞTİRELİM

1.Etkinlik: Verilen kelimelerden ve kelime gruplarından seçtiğiniz üç tanesi için aşağıdaki etkinlikleri yapınız.

"arazi, tuğla, ahşap, macun, âşık atışması, mesai arkadaşı, çırak, kalfa, okka, mahsus, çakır, ekmeğini çıkarmak"

Kelime / kelime grubu: .....

Kullanıldığı alan / yer / durum: .....

.....

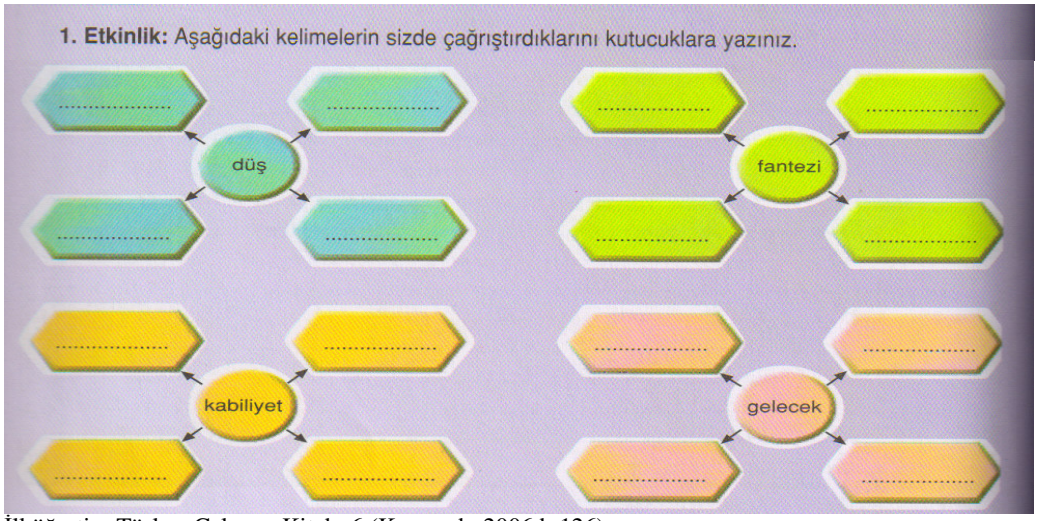
Cümle: .....

İlköğretim Türkçe 7 Öğrenci Çalışma Kitabı (Yangın,v.d., 2007 b:174)

'Söz Varlığımızı Zenginleştirelim' başlığı altında yer alan bu etkinlikte sözcük öğretiminde bu sözcüklerle kurgulanan, yapılanan ve iletişim işlevi olan metinlerden yola çıkılmamış ve sözcüklerin bağdaşıklık ilişkileri irdelenmemiştir. Oysa kavramlaştırma ve düşünce gelişimi sözcüklerin belli bağlam ve kavram alanları içinde değerlendirilmesi ile gerçekleşebilmektedir. Aksan (1982:153), kavramı "ortak nitelikleri olan nesnelere verilen addır" diye tanımlarken nesnelerin özelliklerinin, değerlerinin ve anlamlarının birbirleriyle ilişkilendirilmesi sonucu belirlenebileceğini ifade etmiştir. Örneğin; 'iyi' ve 'kötü' kavramları uluslara, kişiye ve duruma göre değişmektedir. Sözcüklerin anlamları kullanıldıkları metinlerin bağdaşıklıkları bağlamında değerlendirilmedikleri sürece dil öğretiminde araç olarak 'metin' kullanmanın bir anlamı kalmayacaktır. Bu şekilde listeler şeklinde verilen sözcükler ve dilbilgisi kuralları öğrenildiğinde dilin öğretimi gerçekleşebilir ancak ama dil kullanımı değil; kullanılmayan bir şey de unutulmaya mahkûmdur.

İncelenen Türkçe çalışma kitaplarında küçük ölçekli yapı kapsamında eşdizimsel örüntüleme ilişkisine dayanan ve aynı kavram alanından sözcükleri sorgulayan tek etkinlik aşağıdaki örnekte yer almaktadır.

K.Ö.Y. Örnek 8:



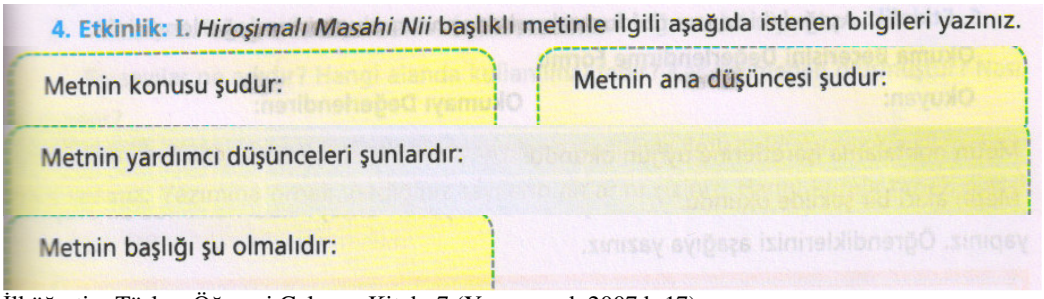
İlköğretim Türkçe Çalışma Kitabı 6 (Kara,v.d., 2006 b:126)

Ancak metindeki konuyu kavrama amacıyla çağrışım grafiği oluşturulurken konu bütünlüğünün dağılmaması için metnin büyük ölçekli yapısını kapsayıcı doğru kavramların seçilmesi ve metinle bağlantı kurulabilecek düzenlemeler yapılması önemlidir. Örneğin; yukarıdaki etkinlik gelecekte 'eğitim ve öğretim', 'ulaşım', 'yerleşim', 'su', 'iklim' ve 'sağlık' konulu büyük ölçekli önermeleri belirten paragraflardan oluşan *1999-2000 Hayalleri* (Kara,v.d., 2006 a:78-82) adlı bir metin için hazırlandığından 'gelecek' kavramı çevresinde bu konularla (eğitim, su, iklim vb.) adlandırılan düş balonlarının içlerinin doldurulması şeklinde oluşturulan bir çağrışım grafiği öğrencinin metni daha kolay anlamasını sağlayacaktır.

3.2.2.2. Büyük Ölçekli Yapı

İncelenen Türkçe çalışma kitaplarında büyük ölçekli yapı öğelerini içeren aşağıdaki etkinlik örneği hemen hemen Türkçe ders kitaplarındaki tüm metin türleri için hazırlanan basmakalıp bir etkinlik olarak görülmektedir.

B.Ö.Y. Örnek1:

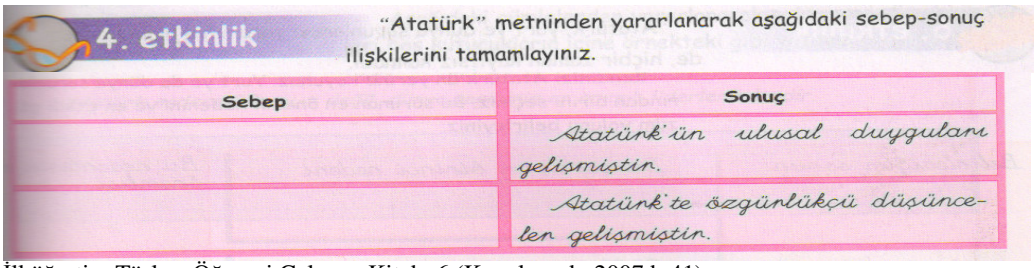


İlköğretim Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabı 7 (Yangın,v.d.,2007 b:17)

Metnin başlığı ile içeriği arasındaki ilişkiyi irdeleyen, anahtar kavramları sorgulayan, metnin içerik şemasını çıkarmaya yönelik etkinlikler yapılmadan bu soruların sorulması metnin büyük ölçekli yapısının öğrenci tarafından bulunmasını gerektirmekte, öğrenci çaresiz ve eylemsiz bir şekilde metin ile baş başa bırakılmaktadır. Oysa metnin küçük ölçekli yapısı ve büyük ölçekli yapısını oluşturan metinsel öğelerin açığa çıkarıldığı etkinliklerle öğrencinin bu soruları kolayca yanıtlaması sağlanabilecektir.

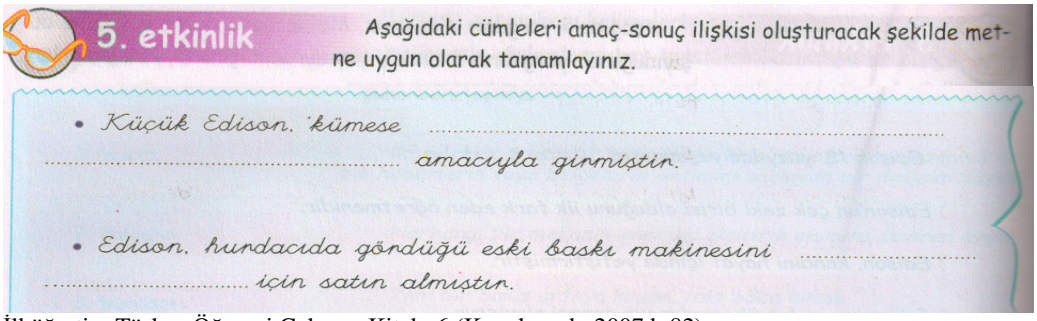
İncelenen Türkçe çalışma kitaplarında metinlerin içerik şemalarını ortaya çıkarmağa ve önermeler arasındaki ilişkileri çözmeğe yönelik etkinliklerin yer aldığı ancak bunların yerel bağdaşıklık düzleminde kaldıkları gözlemlenmiştir. Aşağıdaki etkinlikler bu vargıyı destekler niteliktedir.

B.Ö.Y. Örnek 2:



İlköğretim Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabı 6 (Kapulu,v.d., 2007 b:41)

B.Ö.Y. Örnek 3:

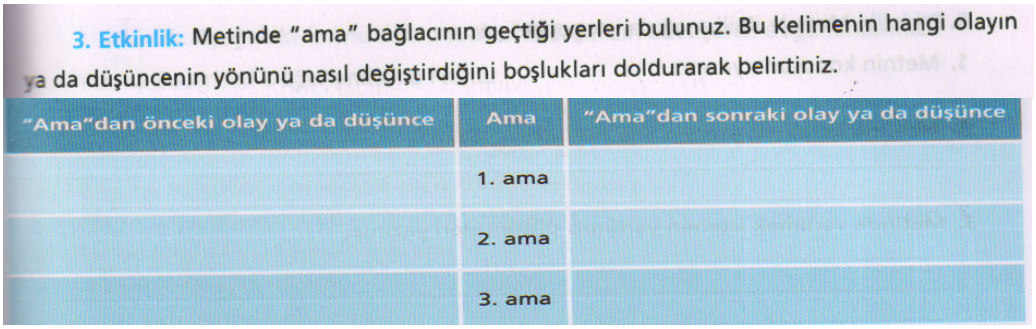


İlköğretim Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabı 6 (Kapulu,v.d., 2007 b:82)

Görüldüğü gibi, örneklerin içerikleri incelendiğinde metinlerin genel anlamlarıyla ilgili bir düşünce edinilememekte ve metinlerin belli bölgelerindeki bağdaşıklık ilişkileri irdelenmektedir.

Metnin bir bütün olarak değerlendirilemeyeceği bir diğer etkinlik örneği olan aşağıdaki etkinlikte de 'ama' bağlacının metindeki önermeler arasında hangi ilişkileri yani hangi işlevi gerçekleştirdiği, bu ilişkilerin metnin büyük ölçekli yapısındaki yeri tam olarak belirtilememektedir. Aynı zamanda, öğrenciler metinde bu ilişkilerin geçtiği bölümlerden örnekler verilerek yönlendirilmemişlerdir.

B.Ö.Y. Örnek 4:



İlköğretim Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabı 7 (Yangın,v.d.,2007 b:23)

'Ama' bağlacı önermeler arasında, koşul, uyarı, neden, zıtlık, anlamı pekiştirme, kızgınlık ilişkilerini göstermek amacıyla kullanılan çok işlevli bir bağlaçtır.5 Bu nedenle metindilbilimsel doğrultuda hazırlanan etkinliklerle 'ama'

[5] Bkz. Muhittin Bilgin, Anlamdan Anlatıma Türkçemiz, 2. baskı, Ankara, Anı Yayıncılık, 2006,326.

bağlacından önce ve sonra gelen tümcelerin arasındaki ilişki yukarıda verilen işlevlerle eşleştirilebilir ya da bu tümcelerin metinde ilişkili oldukları büyük ölçekli önermeler içindeki işlevleri metindeki boşlukların doldurulmasıyla sorgulanabilir.

Türkçe çalışma kitaplarında yer alan diğer bir etkinlikte de öğrencilerin önermeler arasındaki ilişkileri bütün metni tarayarak kendilerinin bulması istenmiştir.

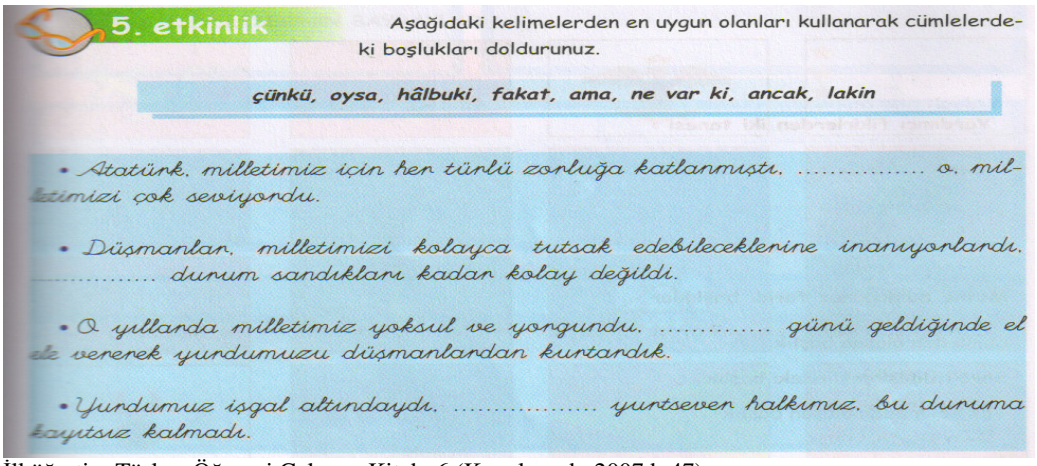
B.Ö.Y. Örnek 5:

- İncelediğiniz metinde ortaya konan ikişer neden-sonuç ve amaç-sonuç ilişkisini yazınız. (Yangın,v.d., 2007 b:135)

Böyle bir etkinlik öğrenciyi hem zorlayacak hem de yine yerel bağdaşıklık düzleminde hareket etmekle sınırlandırarak metni bir bütün olarak değerlendirmesini engelleyecektir. Bunun yerine metindeki büyük ölçekli önermeler arasındaki ilişkileri gösteren metin parçalarının ya da tümcelerin sıralandığı ve öğrencilerin bunları belirtilen ilişkilerle (sebep-sonuç, amaç-sonuç) eşleştirmesinin istendiği etkinlik biçimleri metnin bir bütün olarak değerlendirilmesine olanak sağlarken etkinliğin sonunda öğrencinin metni anlamasını da kolaylaştıracaktır.

Metinlerde önermeler arasındaki detay, doğrulama, karşıtlık, sebep-sonuç ya da geçmiş bilgi gibi ilişkileri sağlayarak metnin bağdaşık kılınmasını sağlayan bağlaçlar ya da diğer dil kullanımları metin çözümlenirken de bu işlevleriyle değerlendirilmelidir. İncelenen Türkçe çalışma kitaplarında bağlaçların işlevlerinin aşağıdaki etkinlikte olduğu gibi birbirinden bağımsız tümcelerle öğretilmeye çalışıldığı görülmektedir.

B.Ö.Y. Örnek 6:



5. etkinlik

Aşağıdaki kelimelerden en uygun olanları kullanarak cümlelerdeki boşlukları doldurunuz.

çünkü, oysa, hâlbuki, fakat, ama, ne var ki, ancak, lakin

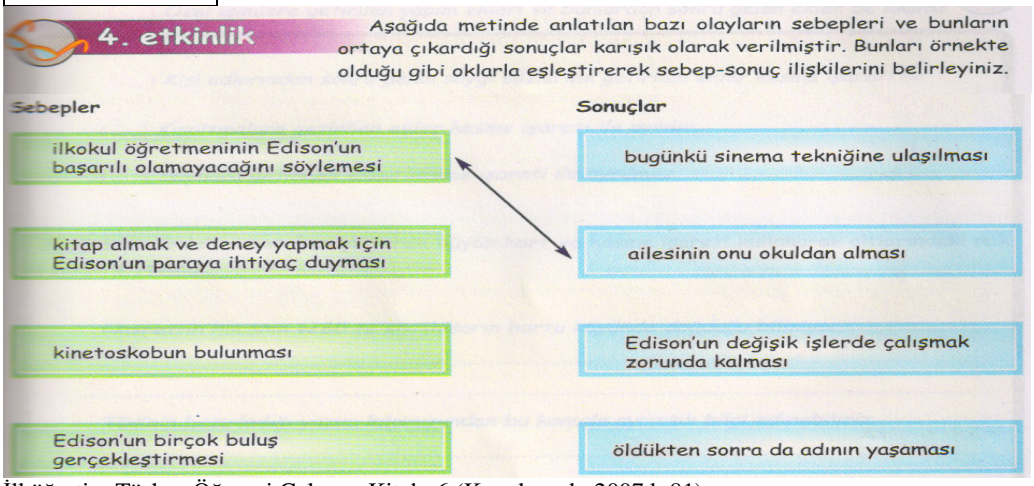
- Atatürk, milletimiz için her türlü zorluğa katlanmıştı, ... o, milletimizi çok seviyordu.
- Düşmanlar, milletimizi kolayca tutsak edebileceklerine inanıyorlardı, ... durum sandıkları kadar kolay değildi.
- O yıllarda milletimiz yoksul ve yorgundu, ... günü geldiğinde el ele vererek yurdumuzu düşmanlardan kurtardık.
- Yurdumuz işgal altındaydı, ... yurtsever halkımız, bu duruma kayıtsız kalmadı.

İlköğretim Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabı 6 (Kapulu,v.d., 2007 b:47)

Böyle bir etkinlikle bağlaçların metinlerde bağlaşıklık ve bağdaşıklık sağlayan en önemli düzenekler olduğu düşüncesinin göz ardı edilmiş olmaktadır. Oysa yukarıdaki etkinlikte yer alan bağlaçlarla ayrı ayrı tümcelerdeki değil belli bir metin içindeki boşlukların doldurulmasını isteyen bir etkinlik daha metindilbilimsel bir nitelik taşıyacaktır.

İncelenen Türkçe çalışma kitaplarında metindeki büyük ölçekli önermeler arasındaki ilişkiyi gösteren ve metnin bir bölümünü değil metni neredeyse bir bütün olarak değerlendiren aşağıdaki gibi bir örneğe de yer verilmiştir.

B.Ö.Y. Örnek 7:



4. etkinlik

Aşağıda metinde anlatılan bazı olayların sebepleri ve bunların ortaya çıkardığı sonuçlar karışık olarak verilmiştir. Bunları örnekte olduğu gibi oklarla eşleştirerek sebep-sonuç ilişkilerini belirleyiniz.

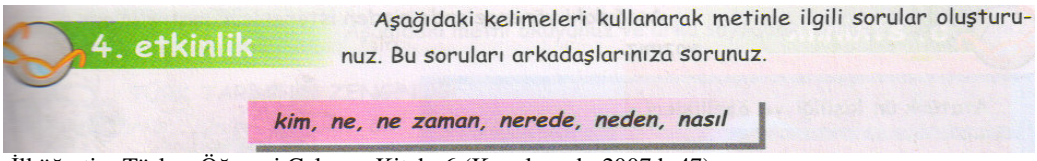
Sebepler	Sonuçlar
ilkokul öğretmeninin Edison'un başarılı olamayacağını söylemesi	bugünkü sinema tekniğine ulaşılması
kitap almak ve deney yapmak için Edison'un paraya ihtiyaç duyması	ailesinin onu okuldan alması
kinetoskobun bulunması	Edison'un değişik işlerde çalışmak zorunda kalması
Edison'un birçok buluş gerçekleştirmesi	öldükten sonra da adının yaşaması

İlköğretim Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabı 6 (Kapulu,v.d., 2007 b:81)

Görüldüğü gibi, yukarıdaki örnekte eşleme yoluyla büyük ölçekli önermeler metnin tümünü kapsayıcı nitelikte ele alınmıştır; bu etkinlik metindilbilimsel bakış açısına uygun bir etkinlik olarak değerlendirilebilir.

Türkçe çalışma kitaplarında etkinlikler hazırlanırken metin türünün göz ardı edildiği aşağıda bilgi iletici metin türü örneği için hazırlanan ve daha çok anlatı metinlerinin içeriğini oluşturan bilgileri isteyen etkinlikle belirlenmiştir.

B.Ö.Y. Örnek 8:

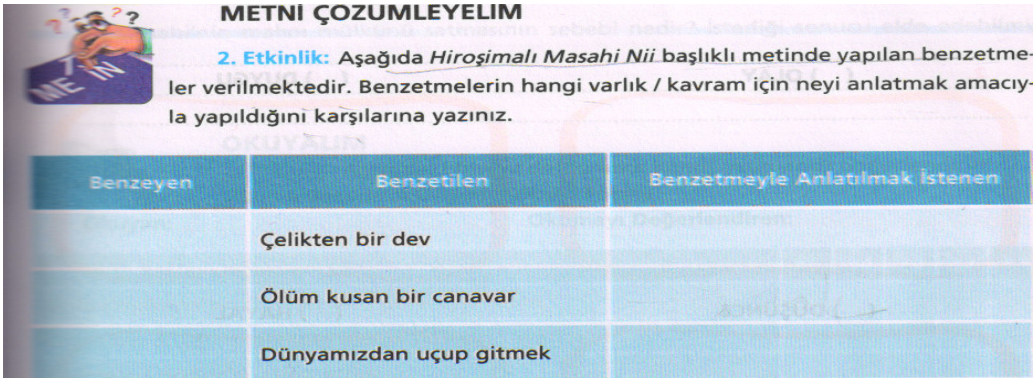


İlköğretim Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabı 6 (Kapulu,v.d., 2007 b:47)

Bilgi iletici metinlerde gerçeklere gönderim yapılarak kanıtlanabilecek bir konu vardır ve amaç, bir olay anlatısı değildir; bir olay ancak konunun genişletilmesi, tanımlanması ya da kanıtlanabilmesi için bir araç olarak kullanılır. Bununla birlikte bilgi iletici metinlerin çözümlenmesinde ve algılanmasında önemli olan düşüncelerin hangi yollardan açıklandığının (örnek verme, karşılaştırma yapma, anekdot kullanma sebep – sonuç ilişkisi kurma, istatistiklerden yararlanma, problem-çözüm) belirlenmesidir; böylece ana düşünce ile onu destekleyen yardımcı düşüncelere ulaşılabilir. Söylem, metin bölümlerinin hiyerarşik düzenlemesi olduğu için metnin her bölümünün bunlardan hangisini gerçekleştirdiği belirlenerek metnin içerik şeması çıkarmaya yönelik, örneğin; içerik akışını gösteren bir çizelgenin oluşturulması gibi bir etkinlik bilgi iletici metin türüne daha uygun olacaktır.

Aynı şekilde, metnin büyük ölçekli yapısının çıkarılması sürecinde metnin türsel dolayısıyla da biçemsel özelliklerinin de irdelenmesi önemlidir. Bu araştırmada incelenen Türkçe çalışma kitaplarında bilgi iletici metinlerin biçemsel özellikleri kapsamında yer alan anlamsal düzlemle ilgili etkinliklerden bazıları aşağıdaki gibi benzetmelerle ilgilidir.

B.Ö.Y. Örnek 9:



METNİ ÇÖZÜMLEYELİM

2. Etkinlik: Aşağıda *Hiroşimalı Masahi Nii* başlıklı metinde yapılan benzetmeler verilmektedir. Benzetmelerin hangi varlık / kavram için neyi anlatmak amacıyla yapıldığını karşılarına yazınız.

Benzeyen	Benzetilen	Benzetmeyle Anlatılmak İstenen
	Çelikten bir dev	
	Ölüm kusan bir canavar	
	Dünyamızdan uçup gitmek	

İlköğretim Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabı 7 (Yangın,v.d.,2007 b:23)

Yukarıdaki etkinlikte benzetmelerin metinde bulundukları satır sayıları verilmediği için bu benzetmeleri metinde bulmak ve hangi kavramlar için kullanıldıklarını anlamak öğrenci için zor ve sıkıcı olacaktır. Üstelik metnin kısaltıldığı ile ilgili bir bilgi olmadığı halde bu benzetmelerden bazıları metinde bulunmamaktadır. 'Metni Çözümleyelim' başlığı altında yer alan bu etkinlikte yapılan benzetmelerin metni anlamlandırmadaki işlevleri sorgulanamamaktadır. Metinde yapılan benzetmelerin metne kattığı anlamın belirlenebilmesi için eşdizimsel dilsel değişkelerle ilişkilendirilebileceği tamamlayıcı etkinlikler oluşturulabilir.

Çalışma kapsamına alınan Türkçe kitaplarında metinlerin anlamsal düzleminde yer alan deyimler üzerine yapılan etkinliklerde de aşağıdaki etkinlik örneğinde olduğu gibi metnin bütünlüğü göz ardı edilerek metin-içi bir değerlendirme yapılmamıştır.

B.Ö.Y. Örnek 10:

- Aşağıdaki deyimleri açıklayarak birer cümlede kullanınız.
  (Kapulu,v.d.,2007 b:80)

Dünyaya gelmek, bıkıp usanmamak, kolları sıvamak

Deyimlerin tanımlanabilmesi ve öğretilebilmesi için bir durum oluşturmak gerekmektedir. Çalışılan metin içinde geçen deyimlerin tanımlanması için durum yaratan en iyi ortam o metindir, yukarıdaki etkinlikte istendiği gibi başka durum

düşünmeye ve yaratmaya gerek yoktur. Bu nedenle bu ders kitaplarının dil kullanımından çok metinlerin içindeki bilgileri öğretmeyi amaçladığı düşünülmektedir; oysa Türkçe dersinin amacı anlama ve anlatma becerisini içeren dil kullanımını öğretmektir.

Metinlerdeki kişilerin kişilik özelliklerinin bulunması anlambilimsel çözümlemeler gerektirir. Kişiler için kullanılan sıfatlar, eylemler ve adlar bu anlamsal olguyu oluşturan küçük ölçekli yapı öğeleridir ve çözümleme sürecinde kullanılmalıdırlar. Aşağıdaki etkinlik küçük ölçekli yapıda yer alan dilsel öğelerin öğrenci tarafından bulunup değerlendirilmesini gerektiren bir etkinlik örneğidir; yönlendirici olmadığı ve metinbilimsel bir anlayışa ters düştüğü düşünülmektedir.

B.Ö.Y. Örnek 11:

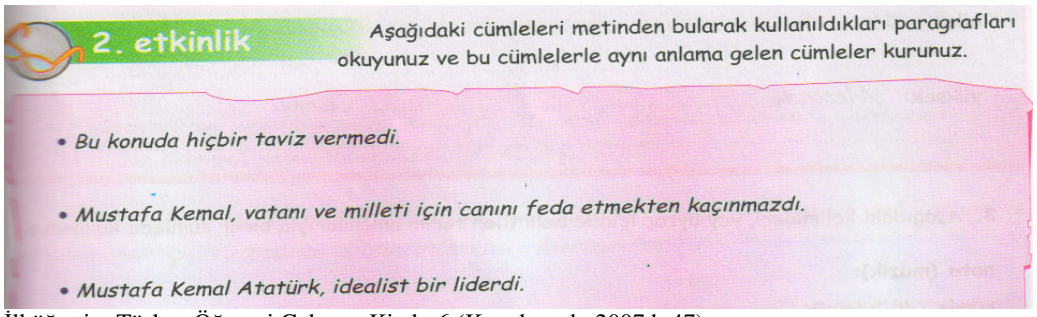
- Metinde duygu ve düşüncelerini anlatan öğrencinin özelliklerini belirleyiniz ve ona bu özelliklere uygun bir ad bulunuz.(Kapulu,v.d.,2007 b:158)

Bunun yanı sıra, metindeki kişilerin kişilik özelliklerinin metnin anlamsal büyük ölçekli yapısı için önemli olmadığı durumlarda da bu basmakalıp etkinliğin uygulanmaya çalışıldığı görülmüştür.[6]

Metni oluşturan paragrafların konu tümcelerinin ya da büyük ölçekli önermelerinin belirlenmesi içerik şemasının çıkarılması açısından önemlidir. Türkçe çalışma kitabında yer alan aşağıdaki etkinlik biçim olarak bu amacın gerçekleştirilmesine uygundur; ancak etkinliği oluşturan tümcelerin metnin tümünü kapsayıcı yeterlikte olmaları ve paragrafların konu tümcelerinden seçilmeleri gerekmektedir.

[6] Bkz. Yangın,v.d., 2007 b:23

B.Ö.Y. Örnek 12:



İlköğretim Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabı 6 (Kapulu,v.d., 2007 b:47)

Örneğin; etkinliğin birinci tümcesi olan "*Bu konuda hiçbir taviz vermedi"* tümcesinde 'bu' gösterme sıfatı ile metinde daha önce geçen bir olaya ya da ada artgönderimde bulunulmuş ve 'konu' sözcüğü de metinde bir olay ya da adın değiştirim düzeneği ile yinelenmesi ve dilbilgisel bağlaşıklığın oluşturulması amacıyla kullanılmıştır. Bu nedenle etkinlikteki tümcede yer alan 'bu konu'nun ne olduğu açık değildir ve bu tümce paragrafın konu tümcesini ya da metnin büyük ölçekli önermesini oluşturan nitelik taşımamaktadır. Bu nedenle, bu bağlamda metinlerin büyük ölçekli önermelerini belirleme ve önermeler arasındaki ilişkileri belirtme işlevi olan paragraflar ile paragrafların konularının eşleştirildiği ya da paragrafların konu tümcelerinin öğrenciye bulduruldığu etkinlikler daha metindilbilimsel nitelik taşımaktadırlar.

Türkçe çalışma kitaplarında yer alan aşağıda etkinliği oluşturan soruların metnin büyük ölçekli yapısı ve türünün dilsel özelliklerini çıkarma amacını taşıdıkları söylenebilir; ancak bu gibi etkinliklerin öğrencilerin metindeki dil kullanımlarından yola çıkarak metinlerin türsel özelliklerini belirlemelerini sağlayıcı doğrultuda oluşturulması gerektiği düşünülmektedir.

B.Ö.Y. Örnek 13:

- Metinle ilgili aşağıdaki sorulara cevap veriniz.

  1. Metindeki anlatım kim tarafından yapılmaktadır? Bunu nereden anlıyorsunuz?
  2. Anlatım nasıl başlamaktadır? Anlatım dili resmi mi yoksa samimi midir? Anlatımın bir konuşma havası içerisinde yapıldığını hissedebiliyor musunuz? Örnek vererek açıklayınız
  3. Bu anlatımın amacı nedir?

4. Anlatan, amacına ulaşmak için hangi anlatım biçimine başvurmuştur (hikaye etme, tartışma, açıklama vb.)? Bunun nedenini açıklayınız.
5. Anlatan, düşüncelerini hangi yollarla (tanımlama, alıntı yapma, soru sorma, örnek gösterme vb.) geliştirmiştir? Bunların anlatım üzerindeki etkisi nedir? Örnek vererek açıklayınız. (Yangın, 2007 b: 41, 103,178)

Aynı şekilde metinlerin tür özellikleriyle ilgili yukarıdaki soruları öğrencilerin oluşturup yanıtlamasını gerektiren aşağıdaki etkinlik ise ancak metin ve metin türleri konusunda uzman kişilerin yapabileceği türden bir etkinliktir.

B.Ö.Y. Örnek 14:

- Aşağıdaki boşluklara 'Mehmet Okur' metin türüne ait özellikleri ortaya çıkaracak altı soru yazınız. Yazdığınız sorulara cevap veriniz. (Yangın,v.d., 2007 b:132,141)

Öğrencilerin iyi birer metindilbilimci olmalarını gerektiren yukarıdaki örnekte olduğu gibi aşağıdaki etkinliklerde de 'yargı'nın bunun yanı sıra 'öznel' ve 'nesnel' yargının hangi dilsel öğelerle gerçekleştirildiği öğretilmeden en azından örneklendirilmeden sorunun yanıtlanması istenmiştir.

B.Ö.Y. Örnek 15:

- Yazarın, neşe hakkındaki yargılarını listeleyiniz. (Yangın,v.d., 2007 b:104)

B.Ö.Y. Örnek 16:

- Milli Kültürün Önemi başlıklı metinde yer alan iki öznel, iki de nesnel yargıyı aşağıdaki uygun bölümlere yazınız. (Yangın,v.d., 2007 b:160)

Görüldüğü gibi, yapı $\rightleftarrows$ işlev ilişkisi irdelenmeden, örneklendirilmeden ve hatta içselleştirilmeden öğrencilerin bu tür bir etkinliği yapmalarını istemek dil kullanımının öğretimi açısından bir katkı sağlamayacağı gibi öğrencileri metinle hesaplaşmadan dışarıdan yardım istemeye sevk edecektir.

Metin üzerinde hiçbir çözümleme etkinliği yapmadan öğrencilerden aşağıdaki etkinlikte olduğu gibi metnin özetini çıkarmalarını istemek de öğrencilerin anahtar sözcükleri, metnin üstyapı kategorilerini ve bu kategorileri oluşturan büyük ölçekli önermelerini belirleme işlemlerini tek başlarına yapmalarını bekleme anlamına gelmektedir.

B.Ö.Y. Örnek 17:

- Milli Kültürün Önemi başlıklı metni önemli gördüğünüz bölümleri işaretleyerek okuyunuz. İşaretlediğiniz bölümleri kendi cümlelerinizle ifade ederek metni özetleyiniz. (Yangın,v.d., 2007 b:160)

Bu etkinliğin önce metnin başlığı sonra da bu başlığın çeşitli dilsel düzeneklerle yinelendiği paragraflardaki konu tümcelerinin ya da büyük ölçekli kurallarla çıkarılan ana düşüncelerin belirlenmesine yönelik etkinlikler gerçekleştirildikten ve metin öğrenciler tarafından anlaşıldıktan sonra yapılması gerekmektedir.

Aşağıdaki etkinlik ise öğrencileri metnin ana düşüncesinden uzaklaştırabilecek ve yerel bağdaşıklığın öne çıkmasına yol açabilecek niteliktedir.

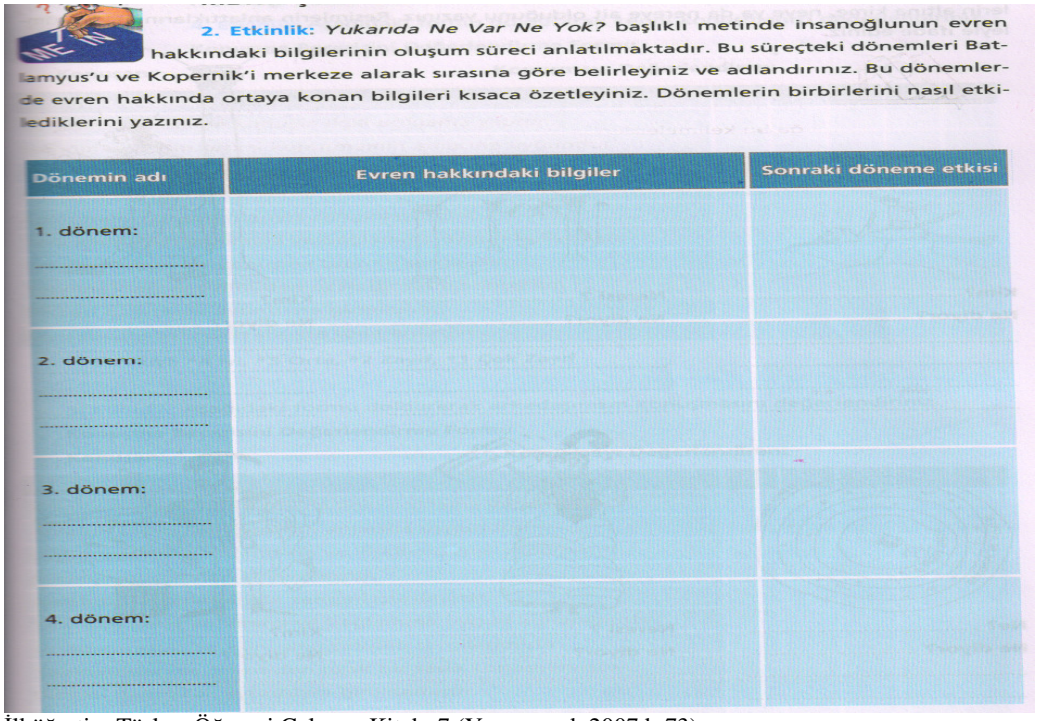
B.Ö.Y. Örnek 18:

- Çekoslovakya Türkleri başlıklı metinle ilgili grupça belirlediğiniz soruları aşağıdaki uygun satırlara yazınız. (Yangın,v.d., 2007 b:170)

"*Çekoslovakya Türkleri"* (Yangın,v.d., 2007 a:92-93) makaleye yaklaşan bir gezi yazısıdır; yazar 'Türkler Avrupa'da yağmacı olmadı' düşüncesini gezdiği yerlerde gördüklerini anlatarak kanıtlamaya çalışmaktadır. Bu etkinlik öğrencileri metinde nelerin görüldüğü ve nasıl olduklarının detayına giren sorular hazırlamaya itecek ve böylece yukarıda söz edilen metnin ana düşüncesinden uzaklaşma tehlikesi doğabilecektir. Bu olumsuzlukları ortadan kaldırmak için metnin işlevini belirleyen sözeyleme uygun olan etkinliklerle öğrenciler yönlendirilmeli, sınırlandırılmalıdır.

Bununla birlikte, Türkçe çalışma kitaplarında aşağıda örneklendirildiği gibi metinlerin içerik şemasını çıkarma amaçlı etkinlik biçimlerinin yer aldığı da görülmektedir. (Yangın,v.d., 2007 b:40,73,74, Kapulu,v.d., 2007 b: 39)

B.Ö.Y. Örnek 19:



2. Etkinlik: *Yukarıda Ne Var Ne Yok?* başlıklı metinde insanoğlunun evren hakkındaki bilgilerinin oluşum süreci anlatılmaktadır. Bu süreçteki dönemleri Batlamyus'u ve Kopernik'i merkeze alarak sırasına göre belirleyiniz ve adlandırınız. Bu dönemlerde evren hakkında ortaya konan bilgileri kısaca özetleyiniz. Dönemlerin birbirlerini nasıl etkilediklerini yazınız.

Dönemin adı	Evren hakkındaki bilgiler	Sonraki döneme etkisi
1. dönem:		
2. dönem:		
3. dönem:		
4. dönem:		

İlköğretim Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabı 7 (Yangın,v.d.,2007 b:73)

Ancak, öğrenciyi yönlendirici niteliği olan bu etkinliğin daha işlevsel ve güdüleyici olması için metnin büyük ölçekli önermelerini oluşturan dönem adlarının verilebileceği ve sıralanabileceği ya da dönemlerle olayların eşleştirildiği başka etkinlikler oluşturulabileceği de düşünülmektedir.

3.2.2.3.Üstyapı

Bilgi iletici/Açıklayıcı metin türüne özgü üstyapı ya da diğer bir deyişle retorik kodlama şeması genelde 'giriş, anabölüm, sonuç' kategorilerinden oluşmaktadır. Bu metin türünün alt türlerine göre bu bölümlerde yer alan büyük ölçekli önermeler özelleştirilebilir; örneğin bir konu hakkında bilgi vermek, bir konuyu savunmak, açıklamak, kanıtlamak amacıyla yazılan makaleler bir 'önerme' ile başlarlar, anabölümde sayısal veriler, incelemeler, araştırmalar ya da alıntılar kullanılarak bu bilgiler açıklanır ya da kanıtlanır ve daha sonra da bir sonuca varılır. Bu nedenle metinler çözümlenirken metnin büyük ölçekli önermeleri arasındaki ilişkileri düzenleyen metin türüne özgü üstyapı kategorilerinin belirlenmesi gerekir.

Her kategoride metin türünün gerektirdiği sözeylemleri karşılayan büyük ölçekli önermeler yer almaktadır. Böyle metindilbilimsel çözümlemelerle metinde yer alan bilgiler daha kolay anlaşılacak ve daha akılda kalıcı olacaktır.

Bu çalışmada incelenen İlköğretim Türkçe Çalışma kitaplarında metinlerin üstyapı kategorilerini ve metin türüne göre bu kategorilerde bulunması gereken bilgilerin belirlenmesine yönelik etkinlikler yer almamaktadır.

3.2.2.4. Değerlendirme

İlköğretim Türkçe ders kitaplarında yer alan bilgi iletici/açıklayıcı metin türünün örnekleri olan deneme, makale, söyleşi, biyografi, gezi yazısı ve haber metinlerini anlamaya yönelik olarak hazırlanan etkinlikler metin yapısı temel alınarak küçük ölçekli yapı, büyük ölçekli yapı ve üstyapı düzlemlerinde değerlendirilerek şu sonuçlara varılmıştır:

Küçük Ölçekli Yapı:

Bu düzlemde değerlendirilen etkinlikler yalnızca sözcüklerin metinde yer aldıkları satır sayıları verilmeden metinden bağımsız olarak anlamlarını sözlükten buldurma çalışmalarıyla sınırlı kalmıştır. Oysa dilbilimdeki yeni yaklaşımlara göre dilsel öğeler metin içindeki diğer öğelerle kurdukları dizimsel ilişkiler bağlamında anlam kazanırlar. Aynı zamanda metnin izleğini belirleyen örgeleri tanımlayan aynı kavram alanından sözcüklerin birlikte değerlendirildiği bir sözcük çalışması metnin bağdaşıklığını belirleyeceği için metnin büyük ölçekli yapısına ulaşmayı olanaklı kılacaktır.

Metinlerde konu gelişimi bağlaşıklık düzenlemeleri ile sağlanır. Oysa etkinliklerde metni bağlaşık kılan dilsel kodlama biçimleriyle çalışılmadığı görülmüştür. Bu nedenle metin örgüsünün oluşmasını sağlayan dilbilgisel bağlaşıklık düzenekleri olan gönderim, değiştirim, eksilti, koşutluk, zaman, görünüş ve işlevsel tümce görüngesi ile ilgili etkinlikler bulunamamıştır. Bağlaçlarla ilgili etkinliklerde de metnin genel anlamı göz ardı edilerek yerel bağdaşıklığı gösteren örneklere yer verilmiş, dahası bu örnekleri öğrencilerin bulması da istenmiştir. Metnin büyük

ölçekli yapısı anlaşılmadan yerel bağdaşıklık ilişkileri anlam kazanmaz yani metnin belli bir bölümündeki bilginin değeri ve işlevi metnin diğer bölümleriyle kurduğu ilişkilerle açıklanabilir. İncelenen çalışma kitaplarında metin içindeki söylem varlıklarının yinelenmesi ya da eşdizimsel örüntüleme ile metinlerin bütünlük kazandığını gösteren etkinlikler de yoktur. Dilbilgisel bağlaşıklık düzenekleri metin türlerine ve hatta alt türlerine göre farklılıklar göstermektedirler; örneğin, yer belirteçleri ya da eylem zamanları gibi türe özgü dilsel göstericiler metin türünü belirginleştirebildikleri gibi metni üstyapı kategorilerine ayıran araçlar olarak da değerlendirilebilirler. Oysa etkinliklerde dilbilgisel yapılar metinlerdeki bağlaşıklığı ve bağdaşıklığı sağlayıcı işlevleriyle değil, metinden bağımsız ayrı bir bölümde ayrı konular şeklinde öğretilmeye çalışılmış, üstelik öğretilen dilbilgisi yapısının metinde olmasından çok öğretim programında bulunduğu hafta önemsenmiştir. Metin-odaklı dil öğretiminde amaç, dilsel öğelerin metin içinde anlam kazandıklarını vurgulamak ve dilbilgisel yapıları kullanıldıkları bağlam içindeki işlevleriyle öğretmektir. Bu nedenle, öğretilmesi amaçlanan kavramlar, dilsel ve metinsel öğeler için en uygun ortamı sağlayan metin türlerinden yararlanılmalıdır.

Büyük Ölçekli Yapı:

İncelenen kitaplardaki etkinliklerde genelde küçük ölçekli yapıyı oluşturan dilsel öğeler metindeki işlevleri bağlamında değerlendirilmeden büyük ölçekli yapının ne kadar anlaşıldığını sınayıcı bilgi istenmiştir; diğer bir deyişle öğrencinin metni kendi başına çözümlemesi beklenmektedir. Büyük ölçekli yapı çözümleme ölçütlerinin etkinliklerde ne oranda değerlendirildiği irdelendiğinde ise şu sonuçlara varılmaktadır:

Başlık metnin en büyük ölçekli önermesi olduğu için başlıkta yer alan kavramların metnin konusu ve ana düşüncesini yansıtan en önemli araçlar olduğunu sezdirmeye, metnin başlığıyla aynı kavram ağında bulunabilecek sözcükleri düşündürmeye ve metin içinde buldurmaya, metnin başlığının metne uygunluğunu sorgulatmaya yönelik etkinlikler yoktur. Yalnızca metni okuduktan sonra farklı başlık buldurma etkinliği vardır. Metnin konusu ile izleği arasında ilişki kurmayı sağlayıcı etkinliğe de rastlanmamıştır. Öğrencide metnin konusu ya da izleğiyle ilgili

düşünce oluşturucu etkinlikler yerine doğrudan "*Metnin konusu nedir? Metnin ana düşüncesi nedir?*" şeklinde öğrencilerin metinleri kendilerinin çözümlemesini gerektiren sorular sorulmuştur. Gerçek ve nesnel bir nitelik taşıyan bilgi iletici metinlerde konu ile ana düşüncenin örtüşebileceği gibi metin türü bilgisi sezdirmeye yönelik etkinlikler görülmemiştir.

Metnin işlevi metin türünü ve dilsel değişkelerini belirleyen en önemli faktördür. Metin içinde geçen, metin türüne özgü sözeylemleri ve bunları oluşturan dil kullanımlarını belirlemeye yönelik etkinliklere rastlanmamıştır. Bilgi iletici metinlerde alt türlere göre farklılık gösterebilse de özellikle açıklama, kanıtlama, yargıya varma, detaya inme, karşılaştırma ve betimleme gibi işlevler öne çıkmaktadır. Makalede savunma ve kanıtlama söz konusuyken, denemede kesin sonuca bağlamadan bazı gerçekler hakkında yazar görüş ve düşüncelerini belirtir. Gezi yazılarında betimleme, fıkrada ise uyarı ve eleştiri vardır. İncelenen çalışma kitaplarındaki etkinliklerde bu kullanımlarla ilgili çalışma yapılmadan öğrencilerin "*Yazarın yargıları nedir?*" gibi soruları yanıtlamaları istenmiştir.

İnceleme kapsamındaki kitaplarda anahtar sözcüklerle ilgili etkinliklerin "*Metindeki önemli kavramları bulunuz"* gibi yönergelerle kısıtlı kaldığı düşünülmektedir. Oysa paragrafların büyük ölçekli önermelerini oluşturan konu tümceleri ya da ana düşünceleri üzerinde çalışılarak metnin bu tümcelerinde bulunan anahtar sözcükler belirlenebilir. Bunun yanı sıra anahtar sözcükleri çıkarılmış olan metnin özetinin tamamlanması ya da anahtar sözcükleri vererek metnin özetlenmesi gibi etkinlikler de yaratıcılığı arttırabilir.

Ana düşünce ile ilgili olarak yalnızca "*Metnin ana düşüncesi nedir?*" sorusunu içeren etkinlikler yer almaktadır; bu da metin çözümlemesini tamamıyla öğrenciye bırakmak anlamına gelmektedir. Bilgi iletici metinler nesnel ve gerçekçi olduğu için yazınsal anlatılarda olduğu gibi ana düşüncenin okuyucu tarafından metnin bütününden çıkarılması çoğunlukla beklenmez, her paragraf özellikle en büyük ölçekli önerme olan başlıkla ilgili bir konu tümcesi bulundurmaktadır; diğer önermeler bu tümceyi tamamlayıcı, açıklayıcı veya kanıtlayıcı işlev taşımaktadırlar. Genellikle metinlerin başında bazen de sonunda olan bu tümceler bazen italik ve

siyahlanmış farklı yazılımlarla da belirtilebilir. İlköğretim çalışma kitaplarında böyle dil kullanımlarını belirleyici etkinliklere rastlanmamıştır.

İçerik şemasının çıkarılmasına yönelik birkaç olumlu örnek görülmekle birlikte yine de etkinlik içeriklerinin yerel bağdaşıklık düzeyinde kaldığı düşünülmektedir. Bu konuyla ilgili etkinliklerin bazılarında ise metinde olmadığı halde öğrenciden bir takım bilgiler istendiği görülmektedir.[7] Söylem metin bölümlerinin hiyerarşik düzenlemesidir. Bu açıdan bakıldığında incelenen kitaplarda metinlerin hangi mantıksal sıralama ile oluşturulduğunu belirleyen örnekler de bulunmamaktadır. İlköğretim öğretmen kitabında 'deneme' metinleri aşağıdaki gibi ezber bir tanımlamayla öğrenciye tanıtılmış fakat metin üzerinde bunları örnekleyici etkinlik oluşturulmamıştır.

> "Deneme, işlenerek derinleştirmeye uygun herhangi bir konu üzerinde düşüncelerini kendi kendine konuşur gibi yazıldığı bir anlatım türüdür. Denemede düşünceler karşılaştırma, ilişki kurma, örnek verme gibi yollarla geliştirilir. Denemenin, diğer düşünce yazılarında belirgin olarak görülen giriş, gelişme ve sonuç gibi bir plan üzerine kurulması beklenmez." (Yangın v.d., 2007 c:289)

Nedeni sonuca ya da problemi çözüme bağlamak için genelleme, özelleştirme, örnekleme gibi hangi mantıksal sıralamanın uygulandığını açığa çıkarmaya yönelik çözümleyici etkinlikler de çalışma kitaplarında yer almamaktadır. Makalede kesin sonuca bağlama ve kanıtlama söz konusuyken deneme ve fıkrada daha bir söyleşi havası hâkimdir. Fıkralarda makaleden daha kısa oldukları için benzetme, deyim aktarmaları, atasözleri ya da özlü sözler gibi dil sanatlarının kullanıldığı sade ve ustalıklı bir anlatım vardır.

Türkçe çalışma kitaplarında metinlerdeki konuların ya da metnin üstyapı kategorilerinin değiştiğini belirten konu değişimi belirleyicileri üzerine çalışmalar yer almamaktadır.

İncelenen çalışma kitaplarında bilgi iletici metinlere yönelik biçemsel özellikleri ortaya koyucu etkinlikler de görülmemiştir. Bilgi iletici metinlerde

[7]Bkz. Banu Yangın v.d., İlköğretim Türkçe 7 Öğrenci Çalışma Kitabı, Pasifik Yayınları, 2007,40: Komisyon tarafından hazırlanan 'Atatürk'ü tanımak' adlı söyleşide 'aklın önemi' konusunu işleyen bir paragraf olmadığı halde icerik şeması üstünde gösterilerek öğrencinin bu bölümü doldurması istenmiştir.

kullanılan özellikle terimsel adlar, sıfatlar, bağlaçlar, eylemler ve eylem zamanları, eylem çatısı, kipler, tümce türleri, yineleme biçimleri etkinlerle işlevsel bir şekilde ortaya konulmamıştır. Oysa bilgi iletici metinlerde düzanlamlı nesnel bir bakış açısı benimsenir, bu nedenle, edilgen çatılı ve duygusallık taşımayan eylemler geniş zamanda kullanılır, kesinlik bildiren kiplik anlatımları vardır, 'belki de, -olabilir, olsa gerek' gibi kaçamaklamalar yoktur ve kullanılan yazım işaretleri farklılaşır. Ancak çalışma kitaplarında bu tür dilbilgisel yapılar ve dil kullanımlarının öğretilmesi için ders kitaplarında yer alan metinler değil, ayrıca verilen birbirinden bağımsız tümceler kullanılmaktadır; böylelikle dil öğelerinin metin içinde işlev kazandıkları ve metin türlerinin kendilerine özgü dilsel özellikleri olduğu düşüncesi göz ardı edilmekte ve öğrenciler metin yapısını ve türünü içselleştirememektedirler.

Özet; bir metnin üstyapı kategorilerini saptayıp büyük ölçekli yapı kurallarını işleterek bu kategorilerde yer alan büyük ölçekli önermeleri çıkarabilmektir. İlköğretim Türkçe çalışma kitaplarında öğrencinin önemli bulduğu yerlerin altını çizip özetini çıkarmasının istendiği etkinlik biçimlerinin dışında özet çıkarmada büyük ölçekli yapı kurallarını işletmeyi öğretici etkinlikler yoktur.

Bütün metinlerde olduğu gibi bilgi iletici metinlerde de metnin sonuç tümcesi metnin anahtar sözcüklerinin yinelendiği, ana düşüncenin belirtildiği ve metnin başındaki bilgi ile bağlaşıklığın sağlandığı önemli bir bölümdür. Yazarın savunduğu düşünce ya da vermek istediği bilgi bu bölümde bir kez daha yinelenir. İlköğretim Türkçe çalışma kitaplarında bu metinsellik özelliğini ortaya koyacak etkinlik bulunmamaktadır.

Üstyapı:

Bilgi iletici metinlerde genellikle düşüncenin ya da bilginin tanıtıldığı 'giriş', açıklandığı ve kanıtlandığı özellikle detayların, sayısal verilerin ve örnek durumların bulunduğu 'anabölüm' ve bir sonuca varılan 'sonuç' bölümleri bulunmaktadır. Metnin içerik şemasının çıkarılabilmesi için önce bu üst yapı kategorilerinin belirlenmesi gerekmektedir. Bu tür bir çözümlemeyi amaçlayan etkinlik örneklerinin Türkçe çalışma kitaplarında yer almadığı görülmüştür. Bunun yanı sıra, üstyapı

kategorileri farklı puntolarla ya da koyu yazılarak belirlenmiş özgün metinler bile ders kitaplarındaki diğer metinlere benzetilerek form özellikleri değiştirilmiştir. Örneğin; *İlköğretim Türkçe Ders Kitabı 6'*da (Kara, v.d., 2006 a:71) yer alan *Bu Evle Uzayda Bile Yaşanır'* başlıklı gazete haberi gazetede yer aldığı özgün şekliyle değil, ders kitabındaki diğer metinlerin formatıyla yazılmıştır.

İlköğretim Türkçe ders kitaplarında yer alan bilgi iletici/açıklayıcı metin türü ve alt türlerinin içerik ve formlarını oluşturan dilsel öğeler ve yapılarla ilgili öğrencide metin türü edincini geliştirici çalışmalar yapılmamış, bu türlerin bazılarının özelliklerinin öğrenci tarafından listelenmesi istenmiş ya da bu türlerle ilgili ezber bilgiler verilmiş ve örneklendirme yoluna gidilmemiştir. Ayrıca kitaplardaki metin türlerine[8] verilen adlar konusunda da bir kargaşa vardır; bazı metin türleri genel adlarla nitelendirilmiştir. Örneğin; İlköğretim Türkçe 7 Ders Kitabı'nda (Yangın, v.d., 2007 a) 'röportaj' özelliği gösteren *Nazar Boncuğu* (s.94) adlı metin 'bildirme yazısı' şeklinde adlandırılırken, makale özelliği gösteren *Milli Kültürün Önemi* (s.88) başlıklı metin düşünce yazısı, 'söyleşi' havası taşıyan *Yukarıda Ne Var Ne Yok* (s.46-50) adlı metin 'didaktik metin' olarak adlandırılmışlardır; Ayrıca Oktay Akbal'ın denemelerinin bulunduğu *Konumuz Edebiyat* adlı kitaptan alındığı belirtilen *Hiroşimalı Nii* (s.16) başlıklı metin 'fıkra' olarak değerlendirilmiştir.

3.2.3. Genel değerlendirme

Çalışmanın bu bölümünde ilköğretim Türkçe ders kitaplarında yer alan anlatı türü örneği olan öyküler ve bilgi iletici/açıklayıcı metin türü örnekleri olan deneme, makale, söyleşi, fıkra, biyografi ve gazete haberi metinlerini çözümleme ve anlama sürecinde öğrencileri yönlendirme amacıyla çalışma kitaplarında düzenlenen etkinlikler metindilbilimsel bir bakış açısıyla irdelenmiştir. Bu aşamada da metin türü ve yapısı temelinde küçük ölçekli yapı, büyük ölçekli yapı ve üstyapı düzlemlerinde değerlendirilen bu etkinlikler İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve

[8] Türkçe yazılı anlatım türleri için bkz. Mustafa Özkan, Osman Esin, Hatice Tören, Yüksek Öğretimde Türk Dili Yazılı ve Sözlü Anlatım, Filiz Kitabevi, 2001, 702-819.

Kılavuzu (6, 7, 8. Sınıflar)'nda (2005 b:134-135) belirtilen 'okuduğu metni anlama ve çözümleme' ve 'okuduğu metni değerlendirme' başlıkları altında yer alan kazanımları gerçekleştirebilme yeterlilikleri doğrultusunda değerlendirileceklerdir.

Dil bilgisini değil, dil kullanımını öğretmek amacıyla dil öğretimi aracı olarak seçilen metinler üzerine etkinlik hazırlanırken bilinmeyenler üzerine değil, metinden neler kazanılacağı üzerine yoğunlaşma ilkesi göz ardı edilmemelidir. Oysa incelenen Türkçe çalışma kitaplarındaki metinler üzerine yapılan etkinliklerde satır sayıları verilmeden metinden kopuk olarak verilen ve birbirileriyle bağdaşık, aynı kavram alanlarından olmayan sözcüklerin anlamlarını sözlükten buldurma ve tümce içinde kullandırma çalışmaları yer almaktadır. Sözcüklerin metnin genel anlamını oluşturmadaki işlevleri sorgulanmadan başka tümceler üzerinde çalışılarak metin yok sayılmaktadır. Böyle etkinlikler, sözcüklerin metnin bütünündeki anlam ve işlevleri doğrultusunda incelenmesi gerektiği düşüncesiyle bağdaşmamakta ve Türkçe Öğretim Programında belirtilen aşağıdaki kazanımların gerçekleştirilmesini olanaksızlaştırmaktadır.

> - Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır.
> - Metnin bağlamından hareketle kavramların anlamlarını çıkarır.
>
> (M.E.B.,2005b:134)

Metin içinde yapılan sözcük çalışması, metnin konusunu oluşturan kavram ve kavram alanı çerçevesinde düşünülmelidir; çünkü aynı kavram alanından olan sözcüklerin metin boyunca yinelenmesi metnin ana düşüncesine götüren bir anahtar niteliği taşımaktadır. Oysa incelenen örneklerde sözcüksel bağlaşıklığı sezdirme amacı taşıyan bir etkinlik görülmemiştir. Ayrıca, metin türüne göre farklılaşan metin konularına bağlı olarak kullanılacak eylem, ad, sıfat ve belirteçlerin de farklılaşacağını sezdiren etkinlikler de çalışma kitaplarında yoktur.

Metnin küçük ölçekli yapısını oluşturan dilbilgisel bağlaşıklık düzeneklerinin işleyişini sezdirici etkinlikler olmadığı için bu düzeneklerin metin türüyle koşut bir ilişki içinde oldukları da vurgulanamamıştır. Örneğin; öykülerde 'gönderim' daha çok adıl ve kişi ekleri ile sağlanırken bilgi iletici metinlerde adların yinelenmesi ile gerçekleştirilmekte, bilgi iletici metinlerde öyküden farklı olarak 'eksilti'den

kaçınılmaktadır. Metin türüne göre 'bağlaçlar'ın kullanımı da farklılaşmakta; öykülerde olayların zamansal akışını gösteren bağlaçlar yoğunken bilgi iletici metinlerde sebep-sonuç, amaç-sonuç, açımlama ve örnekleme gibi açıklama ve kanıtlamaya yönelik kullanılan ilişkileri sağlayan bağlaçlar daha sık kullanılmaktadır. Metin türüne göre 'koşutluk' sağlayan yapıların da değiştiği görülmektedir. Örneğin; öykülerde genelde etken çatı, basit ve iç tümceli bileşik tümceler yer alırken, bilgi iletici metinlerde edilgen çatı ve eylemsilerle kurulan bileşik tümceler daha çok bulunmaktadır. Bilgi iletici metinlerde düz tümceler tercih edilirken öykülerde duyguyu ifade etmek ve ses uyumu sağlayarak akıcılığı arttırmak için devrik tümcelerden yararlanılmaktadır. 'Zaman ve görünüş' kullanımları da metin türü ile ilişkilidir; bitmişlik gösteren geçmiş zaman öykünün bir özelliğini oluştururken, bilgi iletici metinlerde genelde sürerlik gösteren geniş zaman söz konusudur. Yukarıda birkaç örneği verilen metin türüne göre değişen dil kullanımları ancak bu tür metin ortamlarında işlevsel olarak değerlendirilebilir. Bu nedenle dil öğelerinin ayrı tümceler içinde metinden kopuk olarak öğretilmesi yerine metin eklemleme birimi olarak düşünülmesini sağlayan etkinlikler düzenlenmelidir.

İlköğretim Türkçe çalışma kitaplarında büyük ölçekli yapı düzlemiyle ilişkili olan etkinlikler 'okuduğu metni anlama ve çözümleme' ve 'okuduğu metni değerlendirme' kazanımlarının etkinlik olarak yinelenmiş biçimleri gibi görünmektedirler. Örneğin; öğretim programında yer alan aşağıdaki kazanımlar çalışma kitaplarında birer etkinlik biçimi olarak düzenlenmişlerdir.

> - Metinde olay, yer, zaman, şahıs, varlık kadrosu ve bunlarla ilgili unsurları belirler.
> - Metinde yer alan şahıs ve varlık kadrosunun duygu, düşünce, hayal ve davranışlarını çözümler.
> - Kurgulanmış olanla gerçeği ayırt eder.
> - Okuduğu metnin konusunu, ana fikrini/ana duygusunu belirler.
> -Sebep-sonuç ve amaç-sonuç ilişkilerini fark eder.
> -Metindeki ipuçlarından hareketle metnin başlangıcını, gelişimini ve sonucunu tahmin eder.
> - Metnin öncesine ve sonrasına ait kurgular yapar.
> - Okuduğu metne farklı başlıklar bulur.
> - Okuduğu metnin yazarı ya da şairi hakkında bilgi edinir. (A.e., s.134-135)

Oysa kazanımların gerçekleştirilmesi uygun etkinlikler yapılmasını gerektirir. Örneğin; öğrencinin bir öykünün konusunu ya da ana düşüncesini belirlemesi ve

metne farklı başlıklar bulabilmesi kazanımlarını edinmesi için, öykünün küçük ölçekli yapısında yer alan dil öğelerinden ve düzeneklerinden yola çıkılarak ana düşünceyi ya da metnin iletisini sezdirmek amacıyla hazırlanmış etkinlikler yapması gerekmektedir. Gönderim, değiştirim ve sözcüksel bağlaşıklık düzenekleri ile metin boyunca yinelenen kavramlar ve söylem varlıklarının belirlenmesi, böylelikle anahtar sözcükleri bulma etkinlikleri bunlara örnek olarak verilebilir. Metinde yer alan şahıs ve varlık kadrosunun duygu, düşünce, hayal ve davranışları da bu söylem öğeleri için metinde kullanılan adlar, eylemler ve sıfatlar gibi dil değişkelerinin belirlenmesiyle ortaya çıkacaktır.

Metnin yüzeysel yapısında yer alan küçük ölçekli yapıyı oluşturan dil öğeleri anlama götüren araçlar olarak görülmektedir. Metnin anlamı sözcüklerin, tümcelerin ve paragrafların oluşturduğu örüntünün içinde saklıdır. Önermeler arasındaki sebep-sonuç, amaç-sonuç ilişkileri irdelenerek metnin genel anlamına ulaşılır. Metinde yer alan bir olayın metnin genel anlamına katkı sağlamayan ayrıntılarıyla ilgili sorularla öğrencinin yalnızca metnin belirli bölümlerini anlayıp anlamadığı değerlendirilebilmekte, metni bir bütün olarak görmesi ve içerik şemasını kavraması engellenmekte ve anlamsal büyük yapıdan sapması söz konusu olabilmektedir; bu da Türkçe Öğretim Programında belirtilen aşağıdaki ilkeye uymamaktadır.

> "Türkçe öğretiminde amaç anlam kurmaktır. Öğrencilerden dinledikleri ya da okudukları metinlerde aktif bir şekilde anlam aramaları ve bunları yapılandırarak bulduğu anlamı içselleştirerek yeni bir anlam kurmaları beklenmektedir. Anlama sadece parçaların (kelimelerin, cümlelerin, paragrafların) anlamına ulaşma değil, metnin bütününü anlama demektir. (M.E.B. a, 2005:158)"

Bu şekilde metinlerin belirli bölümlerini irdeleyen ve metnin içindeki tümcelerin aynen yanıt olarak yazılabileceği sorularla aşağıda belirtilen kazanımlar da gerçekleştirilemez.

- Okuduğu cümledeki örtülü anlamları bulur.
- Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantıları fark eder.
- Metne ilişkin sorular oluşturur. (M.E.B. 2005 b:134-135)

Metnin genel anlamını kavramak için metni oluşturan büyük ölçekli önermeleri, metinde bulundukları yerleri ve aralarındaki ilişkiyi çözmek diğer bir

deyişle metnin kurgusunu ortaya çıkarmak gerekmektedir. Bu önermeler öykülerde özet, problem, değerlendirme, çözüm, sonuç gibi üstyapı kategorilerini oluştururken bilgi iletici metinlerde konu ya da problem, açıklama, özelleme, genelleme, nedenleme, sonuç gibi içerik öğelerini oluşturmaktadırlar. Öğrenciler ancak metinlerde genelde paragraf olarak belirlenen bu bölümleri saptamaya yönelik etkinlikler sonucu aşağıdaki kazanımları edinebileceklerdir.

- Metindeki duygu, düşünce, hayal ve olayların sırasını ve birbirleriyle olan ilişkilerini belirler.
- Okuduklarında yardımcı fikirleri ve duyguları belirler.
- Metnin kurgusunu kavrar.
- Metnin planını kavrar.
- Yazarın ikna ve inandırıcılık için kullandığı fikir, bilgi ve yöntemleri belirler.
- Metinde mantık bakımından tutarlılık olup olmadığını sorgular. (A.e., s.135)

Aynı şekilde metnin yüzeysel yapısında yer alan 'ne, kim, nerede, ne zaman, nasıl' gibi sorular yanıtlanarak metnin küçük ölçekli yapısında kalındığı ve olayların arkasındaki sorunlara ya da iletilere ulaşılamadığı görülmektedir; bu nedenle de Türkçe programındaki aşağıdaki etkinliğin gerçekleştirilmesi olanaksızlaşmaktadır.

- Okuduklarını kendi hayatıyla ve günlük hayatla karşılaştırır. (A.e., s.135)

Metinlerde konu değişimini, yeni söylem varlıklarının metine girdiğini belirten ve okuma-anlama sürecinde içerik şemasının çıkarılmasını kolaylaştıran ve üstyapı kategorileri belirten bir takım konu değişimi belirleyicileri bulunur. Çalışma kitaplarında metinleri bölümlere ayıran bu dil öğeleri üzerinde çalışma yapılmadığı için aşağıdaki kazanımın gerçekleştirilmesi düşünülemez.

- Metindeki olayın ve düşüncenin yönünü değiştiren kelime ve kelime kalıplarını fark eder. (A.e., s.134)

İlköğretim Türkçe çalışma kitaplarında benzetme ve deyimler gibi söz sanatları üzerine çok az etkinlik bulunmakta ve bu dil kullanımlarının işlevi metnin genel anlamı bağlamında değerlendirilmemektedir. Metin türlerine göre dil ve anlatım özelliklerinin değiştiğini vurgulayan etkinlikler de yoktur. Örneğin; öykülerde kişisel bakış açısı egemen iken, bilgi iletici metinlerde nesnel bir bakış açısı vardır. Metinlere bu bakış açılarının hangi dil öğeleri ve kullanımlarıyla

kazandırıldığı öğrencilere sınıf-içi etkinliklerle sezdirilmelidir; ancak böylelikle aşağıda belirtilen kazanımlar gerçekleştirilebilir.

- Okuduğu metindeki abartılı ifadeleri tespit eder.
- Metindeki söz sanatlarının anlama olan katkısını fark eder.
- Okuduğu yazıdaki öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.
- Metni dil ve anlatım özellikleri yönünden değerlendirir. (A.e., s.134-135)

Bununla birlikte çalışma kitaplarında metinlerden örnekler sunularak anlatım biçimi ya da anlatıcı bakış açısının irdelenmediği sadece aşağıdaki kazanımların soru biçimine getirilerek etkinlikler oluşturulduğu görülmüştür.

- Metindeki anlatımın kimin ağzından yapıldığını tespit eder.
- Metnin anlatım biçiminin anlatıma olan etkisini belirtir.
- Yazarın ve şairin bakış açısını ve anlatım tutumunu (alaycı, ironik vb.) sorgular.
- Okuduğu metnin dil ve anlatımını daha önce okuduğu metinlerin dil ve anlatımıyla karşılaştırır. (A.e., s.134-135)

Bu nedenle, metin türleri arasındaki anlatım ve anlatıcı bakış açısı farklılıkları irdelenememiş ve böylece bu kullanımların anlatımı nasıl etkiledikleri karşılaştırmalı olarak değerlendirilememiştir. Örneğin; bir öykü habere ya da bir haber öyküye dönüştürüldüğünde anlatımın nasıl değiştiği ne kuramsal ne de uygulamalı olarak belirtilmiştir.

Özet çıkarma öğrencinin metnin büyük ölçekli yapısını kavramasını gerektiren bir eylemdir; metnin büyük ölçekli önermelerini diğerlerinden ayırt edebilen ve metindeki anahtar kavramları bulabilen bir öğrenci özet çıkarabilir. Bu nedenle öğrenciye önce özet çıkarma sürecinde silme, kurma, genelleme gibi büyük ölçekli kuralların işleyişini öğreten yönlendirici özet çıkarma etkinlikleri düzenlenmelidir ki öğrenci aşağıdaki kazanımda belirtilen yetiyi kazanabilsin.

- Okuduklarını kendi cümleleriyle kronolojik sıra ve mantık akışı içinde özetler. (A.e., s.135)

Özet çıkarma etkinliklerinde de metin türlerinin özellikleri göz önünde tutulmalıdır. Örneğin; bir etkinlikte öğrencinin ilk okuyuşta öyküde önemli yerleri çizmesi ve özetini çıkarması istenmiştir (Yangın,v.d., 2007 b:160) . Böyle bir etkinlik genelde konu tümcelerinin paragrafların başlarında bulunduğu ve sayısal verilerin kullanıldığı bilgi iletici metinlerde uygulanabilir ama anlamın metnin

bütününde gizli olduğu ve tamamı okunduktan sonra ana düşünceye ulaşıldığı öykü metinleri için uygun bir etkinlik değildir.

İlköğretim çalışma kitaplarında metinlerin üstyapı kategorilerini belirlemeye yönelik etkinlikler bulunamamıştır. Oysa bir yapıyı yapmak için önce işlevselliğine göre (ev, okul, işyeri) iskeletini kurmak ve bu iskeleti gerekli öğelerle doldurmak gerekmektedir. Aynı şekilde, çözümlenen metinlerin türlerine göre de bu iskeletlerin yani üstyapı kategorilerinin ve daha sonra da iskeletin bölümlerini dolduran malzemenin yani dil öğelerinin farklılaştığına öğrencinin dikkati çekilmelidir. Ancak böylece öğrenci daha sonra karşılaştığı bir yapıyı yani metni iskeletine göre değerlendirebilir, daha kolay anlayabilir ya da belirli iskeletler üzerine benzer yapılar yani metinler üretebilir. Çalışma kitaplarındaki etkinliklerde ise çalışılan metinlerin üstyapılarına ilişkin etkinlik olmamakla beraber öğrencilerden dilekçe, deney raporu ve bibliyografik künye gibi örnekleri ders kitaplarında yer almayan metinler üretmeleri de istenmiştir.

Sonuç olarak değerlendirildiğinde, Türkçe Öğretim Programı (6,7,8.Sınıflar)'ında (M.E.B., 2005 b) belirtilen kazanımların metindilbilimsel bir nitelik taşıdıkları ancak bu kazanımların soru haline getirilerek düzenlendiği etkinliklerin öğrenciye 'metin' kavramını içselleştirme, metin türü edincini ve metin anlama ve üretmeyi gerektiren iletişim edincini kazandırmada yetersiz kaldıkları düşünülmektedir. Kazanım ile etkinlik aynı şeyler değildir; kazanımlar **'**belli etkinlikler sonrası ve sonucunda oluşturulan davranış ve düşünce değişiklikleri'dir; yani etkinlik kazanımın ön koşuludur.

Yukarıda örneklendirilen etkinlikleşmiş kazanımların ya da kazanımsı etkinliklerin ilköğretim süresince her metin türü için ve her sınıf düzeyinde tekrarlanması da öğrenciyi Türkçe derslerinden uzaklaştıracaktır. Böyle basmakalıp niteliğindeki soruların ilköğretim Türkçe çalışma kitaplarında bazen metne uymasa da hatta metin içinde yanıtının bulunması olanaksız olsa da sorulduğu görülmektedir. Oysa her metin türü dahası her metin, yapısında çözülmeyi bekleyen farklı dilsel, düşünsel ve duygusal kilit noktaları bulundurmaktadır. Metin türleri de birer anahtar modeli oluştururlar. Örneğin; açacağınız bir dolapsa dolap anahtarları arasından

uyanı bulmaya çalışırsınız, bir kapı açacaksanız kapı anahtarlarını denersiniz; ama hiçbir zaman dolap anahtarı ile kapıyı açmayı denemezsiniz. Bir metni çözümlerken de o metnin türsel özellikleri size hangi anahtar şeklini kullanmanız gerektiği konusunda yol gösterecektir ama metnin küçük ölçekli yapısında size sunulan dilsel değişkeleri kullanarak uyan anahtarı bulmak size kalmıştır. Öğretilmesi hedeflenen dil yapıları ve dil kullanımları için Türkçe ders kitaplarına metinler seçilirken ve çalışma kitaplarında etkinlikler hazırlanırken bu bilgiler yönlendirici olmalıdır.

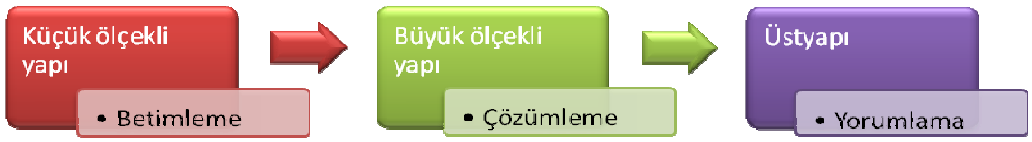
4. TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE METİNDİLBİLİMSEL BAKIŞ AÇISIYLA METİN ÇÖZÜMLEME VE ETKİNLİK OLUŞTURMA

4.1. Metin Çözümleme ve Etkinlik Oluşturma Yöntem ve Teknikleri

Metindilbilimde çeşitli metin türleriyle yapılan incelemelerde, metin tanımında farklı görüşleri benimseyen dilbilimciler farklı ölçütler kullanmaktadırlar. Dilin bir dizge olduğunu benimseyen yapısalcı anlayış, metni sadece dilsel bir birim olarak değerlendirir ve metni dilsel göstergelerin ard arda dizilmesiyle oluşmuş bir bütün olarak görür. Dolayısıyla, metin incelemeleri de dilin birimleri arasında gözlenen ilişkiler doğrultusunda yalnızca diliçi bağlam ele alınarak metnin yüzeysel yapısına bağlı metin içi özelliklerin irdelenmesi yönündedir. Şenöz-Ayata (2003:37)'nın Ermert'ten aktardığı gibi "metin içi ölçütler metnin yapısı, biçimi ve biçemini incelemeye yöneliktir." 1970'lerde edimbilimin gelişmesi ile dil, iletişimin aracı olarak görülmeye başlanmış ve iletişimin gerçekleşmesi için temel amaç olarak değerlendirilmiştir. Bu nedenle, dil yapılarından daha çok iletişimin hangi ortamda (yer ve çevredeki nesneler), kimler arasında (roller, kişilikler, kültürler, amaçlar samimiyet vb.), hangi deyişle (yazılı, sözlü, yüz yüze, telefonla, söz dışı hareketler) gerçekleştiği ve söylenen sözlerin etkisi gibi dildışı bağlama da önem verilmeye başlanmıştır. Çünkü, aynı dilsel yapılar ya da kodlamalar iletişimin amaçlarına bağlı olarak farklı durumlarda farklı işlevleri yüklenmektedirler (Keçik ve Uzun-Subaşı, 2003:6). Bu görüşü benimseyen işlevci anlayışa göre de metnin taşıdığı işlev, yapısal özelliklerinden daha önemlidir. Sonuçta, ancak metnin yapısal özellikleriyle metnin işlevinin belirtilebildiği gerçeği göz önüne alınarak bu iki görüşün birleştiği yapısalcı-işlevci bir metin anlayışı gelişmiştir (Şenöz-Ayata, 2003:20-24).

Bir metnin incelenmesi ya da anlamlandırılması için; önce yüzeysel yapıda betimlenmesi, sonra derin yapıda çözümlenmesi ve daha sonra da metinlerarası bir anlayışla yorumlanması gerekir. "Herhangi bir dilsel anlatımı metin yapan öğeleri, bu öğelerin karşılıklı ilişkilerini bulgulamak, metin kuruluşunu betimlemektir" (Göktürk,1980:26). 'Betimleme', Göktürk'ün de belirttiği gibi, dilsel öğeler arasındaki ilişkileri barındıran metnin küçük yapısı ile ilgilidir. 'Çözümleme' ise,

metnin büyük ölçekli yapısında gerçekleştirilen metin-içi genel anlamsal yapının incelenmesidir. Büyük ölçekli yapı, özetlenebilir metinler üzerinde yapılabilen bir inceleme biçimidir. Bu konuda yapılan birçok araştırma, metnin büyük ölçekli diğer bir deyişle makro yapısının zihinsel işlemler açısından gerekliliğini ortaya koymaktadır (Keçik, 1990:124). 'Yorumlama' ise; tarihsel, yazınsal, toplumsal ve diğer açılardan üstyapıda anlam üretimi ile ilgilidir; bilgiyi yorumlama ve kullanmak üzere aktarma sürecidir. Bir metni anlamlandırma süreci şöyle görselleştirilebilir:



Metnin küçük ölçekli yapısı metindeki bağlaşıklık düzenlerinin kurulduğu, büyük ölçekli yapısı dilsel düzenlemelerin konu gelişimini göstermek için kullanıldığı, üst yapısı ise her türlü metnin sahip olduğu özellikleri taşıyan katmanlarıdır. O halde, metnin çok katmanlı bir bütün olduğu ve çözümlenmesinde de bu üç katmanının da göz önünde tutulması gerektiği benimsenmelidir. Metin incelemelerinde, bu üç aşamanın da düzen ve dengesini korumak gerekmektedir: Betimlemek, çözümlemek ve yorumlamak. Bu sıralama biçimine uyulması metinle ilgili başlangıç çalışması yapılmadan doğrudan yorumlamaya geçilmesini engeller. Ayrıca anlam üzerine hiçbir katkısı olmayan biçimleri incelemek de gereksizdir. Çözümleme yapan kişi bu bilgileri sezinleyip inceleme dışında tutmalıdır (Günay, 2003:99). Bununla birlikte, metnin hangi iletişimsel amaca hizmet ettiği belirgin olmalıdır.

Her metin türü, gerçekleştirdiği iletişimsel işleve uygun olarak dilbilgisel ve sözdizimsel bağları oluşturan 'küçük ölçekli yapı' ve bu dilbilgisel bağlaşıklık ve bağdaşıklığın sonucu biçimlendirilen bilişsel bir süreç olarak anlama varılan 'büyük ölçekli yapı' ve bir bütün olarak belli bir türe ait öğeleri içeren 'üstyapı' özellikleriyle diğer metin türlerinden farklılıklar gösterir. Metni üreten kişi, iletişimsel amacına göre metni, bu amacın gerçekleştirildiği türe özgü biçimsel özelliklerle uygun olarak oluşturur; metni alımlayan kişi de bu biçimsel özellikler

doğrultusunda metnin türünü saptayıp göndericinin iletişimsel amacını belirler; böylece etkili bir iletişim gerçekleştirilmiş olur. Kısaca belirtmek gerekirse, metnin yapısı ve işlevi arasında sıkı bir ilişki vardır. Metnin yapısal özellikleri metnin işlevinin yerine getirilmesini sağlar, daha doğrusu '***metnin işlevi, metnin yapısının belirleyicisidir"***. Etkili bir şekilde yazılı ve sözlü anlatımın gerçekleştirilmesi ve dinleme ve okuma anlama becerilerinin geliştirilmesi için metin türlerine dolayısıyla da iletişimsel amaçlara özgü biçimsel yapıların birey tarafından içselleştirilmesi gerekmektedir. Bu nedenle, dil öğretiminde yapılan çalışma ve araştırmalar bireylerde bu yetiyi geliştirme amacını taşımalıdırlar.

Cook (1989:128), "Öğretmenler olarak herhangi bir dil bütünlüğüne iki yönden yaklaşmalıyız: Önce onun bağlaşıklık düzeneklerini ve onların biçemsel işlevlerini çözümlemeli, ikinci olarak da onların öğrenciler tarafından anlaşılmasını ve kullanımını sağlamak için etkinlikler düzenlemeliyiz" diyerek dil öğretimindeki çalışmalar için yol gösterici nitelikte öneriler yapmıştır. Bu nedenle, bu çalışmada da; önce araştırmanın 2. Bölüm'ünde metin türünün metin içi bağlamda belirleyicisi olan metin yapısı temel alınarak oluşturulan küçük ölçekli yapı, büyük ölçekli yapı ve üst yapıyı çözmeye yönelik ölçütleri kapsayan çözümleme ve etkinlik oluşturma modelleri geliştirilecektir. Belirlenen ölçütler bütün metin türlerine uygulanabilir nitelikte ve metin türlerinin özelliklerini çıkarabilecek yeterliktedir. Daha sonra, farklı metin türleri bu modeller doğrultusunda çözümlenerek bu ölçütlerin metin türlerine göre nasıl farklılıklar göstereceği saptanacaktır. Ayrıca, metin yapısı temel alınarak yapılan çözümlemeler ve oluşturulan etkinliklerle, Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki metin işleme çalışmalarının, öğrencinin metnin işleviyle örtüşen metin türlerini oluşturan biçimsel yapıları tanıma ve bunları kullanmayı alışkanlık haline getirmesi, yani Şenöz-Ayata' nın (2003:25) Lux'den aktardığı gibi metin türü edinci edinmesi bağlamında yönlendirilmesi gerekliliği vurgulanacaktır. Bu nedenle, dilsel yapıların hangi iletişimsel işlevleri yerine getirebildikleri ve hangi söylem türlerinde sıklıkla kullanıldıkları öğrenciye sezdirilmeli ve sağlamlaştırıcı etkinliklerle öğrencilerin bunu içselleştirmesi sağlanmalıdır.

Bu amaç doğrultusunda, bu çalışmada metin türlerinin iletişim amaçlarına koşut olarak farklı dilsel-dilbilgisel özelliklerini belirlemeye ve metinleri çözümlemeye yönelik olarak oluşturulan küçük ölçekli yapı ölçütleri şunlardır:

Küçük Ölçekli Yapı Çözümleme Ölçütleri:

Dilbilgisel Bağlaşıklık Ölçütleri

- Gönderim (K.Ö.Y.Ç.1)
- Değiştirim (K.Ö.Y.Ç.2)
- Eksilti (K.Ö.Y.Ç.3)
- Bağlaçlar (K.Ö.Y.Ç.4)
- Koşutluk (K.Ö.Y.Ç.5)
- Zaman ve Görünüş (K.Ö.Y.Ç.6)
- İşlevsel Tümce Görüngesi (K.Ö.Y.Ç.7)

Sözcüksel bağlaşıklık Ölçütleri

- Yinelemeler (K.Ö.Y.Ç.8)
- Eşdizimsel Örüntüleme (K.Ö.Y.Ç.9)

Küçük ölçekli yapı ölçütleri temel alınarak oluşturulacak olan etkinliklerin oluşturulmasında da aşağıdaki model temel alınacaktır.

Küçük Ölçekli Yapı Etkinlik Modeli:

Dilbilgisel Bağlaşıklık Etkinlikleri

- Gönderim (K.Ö.Y.E.1)
- Değiştirim (K.Ö.Y.E.2)
- Eksilti (K.Ö.Y.E.3)
- Bağlaçlar (K.Ö.Y.E.4)
- Koşutluk (K.Ö.Y.E.5)
- Zaman ve Görünüş (K.Ö.Y.E.6)
- İşlevsel Tümce Görüngesi (K.Ö.Y.E.7)

Sözcüksel Bağlaşıklık Etkinlikleri

- Yinelemeler (K.Ö.Y.E.8)
- Eşdizimsel Örüntüleme (K.Ö.Y.E.9)

Çalışmanın amacına yönelik olarak metin çözümleme için oluşturulan büyük ölçekli yapı ölçütleri de şunlardır:

Büyük Ölçekli Yapı Çözümleme Ölçütleri:

- İşlev (B.Ö.Y.Ç.1)
- Başlık (B.Ö.Y.Ç.2)
- Konu (B.Ö.Y.Ç.3)
- Anahtar Sözcükler (B.Ö.Y.Ç.4)
- Ana Düşünce Tümcesi (B.Ö.Y.Ç.5)
- İçerik Şeması (B.Ö.Y.Ç.6)
- Konu Değiştirme İşaretleri (B.Ö.Y.Ç.7)
- Biçem (B.Ö.Y.Ç.8)
    - Sözdizimsel Düzlem Yapısı (B.Ö.Y.Ç.8.a)
    - Anlamsal Düzlem Yapısı (B.Ö.Y.Ç.8.b)
        - Eğretilemeler (B.Ö.Y.Ç.8.b.1)
        - Benzetmeler (B.Ö.Y.Ç.8.b.2)
        - Deyimler (B.Ö.Y.Ç.8.b.3)
        - Sezdirim ve Çıkarsama (B.Ö.Y.Ç.8.b.4)
        - İzlek ve örgeler (B.Ö.Y.Ç.8.b.5)
        - Kullanılan Dil (B.Ö.Y.Ç.8.b.6)
        - Anlatıcı Bakış Açısı (B.Ö.Y.Ç.8.b.7)
- Özet (B.Ö.Y.Ç.9)
- Sonuç Tümcesi (B.Ö.Y.Ç.10)

Araştırma kapsamında büyük ölçekli yapı etkinlikleri de şu model ışığında oluşturulacaktır.

Büyük Ölçekli Yapı Etkinlik Modeli:

- İşlev (B.Ö.Y.E.1)
- Başlık (B.Ö.Y.E.2)
- Konu (B.Ö.Y.E.3)

- Anahtar Sözcükler (B.Ö.Y.E.4)
- Ana Düşünce Tümcesi (B.Ö.Y.E.5)
- İçerik Şeması (B.Ö.Y.E.6)
- Konu Değiştirme İşaretleri (B.Ö.Y.E.7)
- Biçem (B.Ö.Y.Ç.8)
    - Sözdizimsel Düzlem Yapısı (B.Ö.Y.E.8.a)
    - Anlamsal Düzlem Yapısı (B.Ö.Y.E.8.b)
        - Eğretilemeler (B.Ö.Y.E.8.b.1)
        - Benzetmeler (B.Ö.Y.E.8.b.2)
        - Deyimler (B.Ö.Y.E.8.b.3)
        - Sezdirim ve Çıkarsama (B.Ö.Y.E.8.b.4)
        - İzlek ve örgeler (B.Ö.Y.E.8.b.5)
        - Kullanılan Dil (B.Ö.Y.E.8.b.6)
        - Anlatıcı Bakış Açısı (B.Ö.Y.E.8.b.7)
- Özet (B.Ö.Y.E.9)
- Sonuç Tümcesi (B.Ö.Y.E.10)

Metinlerin üstyapı kategorileri metin türlerine göre farklılıklar gösterdiği için üstyapı çözümlemesi için belli bir model oluşturulamamakta ve her metin türünün üstyapı kategoriyle ilgili bilgi edinmek gerekmektedir. Çalışmada üstyapı çözümleme ve etkinlikleri aşağıdaki biçimde ifade edilecektir:

Üstyapı Çözümleme ve Etkinlikleri:

- Üstyapı kategorileri çözümlemesi (Ü.Y.Ç.1)
- Üstyapı kategorileri etkinliği (Ü.Y.E.1)

Her metin türü ya da diğer bir deyişle söylem türü farklı iletişimsel amaç ya da mesaj taşıdığı için farklı dilsel-dilbilgisel ve metinsel özellikler içermektedir. O zaman, Türkçe öğretiminde farklı dil yapılarını öğretmek için, bu yapıların sıklıkla kullanıldıkları metin türlerinden yararlanmak kadar doğal bir şey yoktur. Çünkü her metin türü, kendine özgü dilsel ve biçimsel yapısıyla farklı bir söylem ortamı dolayısıyla da dil öğretimi ortamı sunar. Ders kitaplarındaki metin türlerinin çokluğu

aynı zamanda dil yapılarının çeşitliliğini vurgular. Fakat burada önemli olan, ders materyalleri içinde metin türlerinin bulunmasından çok, hangi metin türünün hangi dilsel yapılarla ve biçimsel özelliklerle oluşturulduğunun farkında olmak ve belli dil yapılarının öğretimi için uygun metin türlerini ve bu metin türlerini betimleyebilecek ve çözümleyebilecek uygun etkinlik biçimlerini oluşturabilmektir. Bu da, metin türü yapısı bilgisi gerektirmektedir.

Bu çalışma, bu düşünce bağlamında bir örnek oluşturmayı, Türkçe öğretmenleri, programcıları, ders kitabı yazarları ve Türkçe üzerine çalışma yapan herkes için farklı bir bakış açısı sunmayı ve düşünce geliştirmeye yardımcı olmayı amaç edinmektedir. Bu nedenle, anlatısal metin türü örneği olarak bir öykü ve bir de bilgi iletici bir metin türü örneği olarak bir gazete haberinin metinsel yapısı incelenmiş ve bu metin türlerini oluşturan yapıların iletişimsel işlevleriyle beraber sunulabilmeleri için etkinlikler oluşturulmaya çalışılmıştır.

Anlatısal metin türü örneği olarak öykünün çalışma kapsamına alınmasındaki amaç şu şekilde ifade edilebilir: Öykü, Türkçe öğretimi ders kitaplarında yoğunlukla yer almasına karşın, metindilbilimsel anlamda metin türü anlayışına uygun olarak değerlendirilememektedir. Hangi metin türü başlığı altında yer aldığı ya da sunulduğu yeterince açık değildir. Temsilcisi olduğu metin türünün yapısı ve işlevi bağlamında öğrencilere bu türün özelliklerini edindirici etkinlikler çok azdır, diğer bir deyişle anlatısal türün oluşturduğu dil ortamının ya da söylem ortamının iyi değerlendirilemediği düşünülmektedir.

Başka ülkelerde anadili öğretimi ders kitaplarında yer alan ancak Türkçe ders kitaplarında hiç kullanılmayan gazete haberi metni de çalışmada, bilgi iletici metin türü örneği olarak kullanılmıştır. Gazete haber metninin çalışma kapsamına alınmasının da iki nedeni vardır: Birincisi, gazete haber metinleri bireylerin günlük yaşamda çok sık karşılaştıkları bir tür olmakla beraber, yapı bakımından görsel ve işitsel medyada yer alan haberlerle benzerlik göstermekte ve yaygın bir türün temsilcisi durumuna düşmektedirler. Birey dünyayı dil ile anlar, anlamlandırır, bu açıdan dil öğretimi bir bakıma yaşam öğretimidir. Bu nedenle, yaşamını sürdürebilmesi için bireyin günlük yaşamda karşılaştığı her türlü söylem türü

olabildiğince ders kitaplarında yer almalıdır, yani ders kitapları yaşamın bir aynası olmalı ya da küçük bir örneğini oluşturmalıdır. Bireylerin gazete haberlerini ya da diğer haber türlerini daha kısa zamanda, etkili ve gerektiği kadar anlamaları için metin yapısını tanımaları gerekmektedir. Bu çalışmada haber metinlerine yer verilmesinin ikinci sebebi de, gazete haberlerinin türü konusunda bir uzlaşmanın olmadığı, bazı kaynaklarda anlatısal bazı kaynaklarda ise bilgi iletici bir metin olarak değerlendirilmesidir. Bu çalışmada temel alınan görüş, gazete metinlerinin temel işlevlerinin hedef kitleleri bilgilendirme, bilinçlendirme ve yönlendirme olduğu, fakat bu işlevlerin bireylerin yapısını en iyi bildikleri anlatı formunda gerçekleştirdiğidir. Yine de gazete metinlerindeki anlatısal yapı özellikleri öykü ya da günlük konuşmalarda görülen anlatı formatlarından farklılık göstermektedir.

Bu çalışmada gerçekleştirilen uygulamaların ışığı altında diğer metin türleri de dil öğretimi açısından irdelenip hangi metin türlerinin hangi dil yapıları ve kullanımları için uygun olacağı saptanabilir ve bu verilerden Türkçe öğretiminin amaçlarına ve programlarına uygun ve işlevsel bir Türkçe öğretimi için Türkçe ders kitaplarının içeriğini oluşturmada yaralanılabilir.

4.2. Anlatısal Metin Türü Olarak Öykü

Anlatısal metin türü olarak öykünün çözümleneceği bu bölüm iki maddeden oluşmaktadır. Öykünün dizgesel analizinin yapılabilmesi için önce öykünün metinsel özelliklerinin saptanması gerekmektedir. Bu nedenle birinci madde altında öykünün metinsellik özellikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Diğer madde altında da öykünün yapısı temel alınarak küçük ölçekli yapı, büyük ölçekli yapı ve üstyapıya yönelik çözümleme ve etkinlikler yer almaktadır.

4.2.1. Öyküde Metinsellik Özellikleri

Öykü, anlatısal metin türünün kurmaca kategorisinde yer alan yazınsal metin örneklerinden birini oluşturmaktadır. Yazınsal metinler sanatsal bir nitelik taşıdıkları için anlaşılmaları kurmaca olmayan metinlerin anlaşılmasından çok daha büyük bir çaba, bilgi ve deneyim gerektirmektedir. “Yazın metinleri özleri gereği diğer metin

türlerinden farklı yollarla ele alınmalı ve işlenmelidir" (Polat, 2006:20). Yazınsal metinlerin algılanmasında iki tür kod çözülmek zorundadır. Birincisi kullanılan dilin anlaşılması için dilbilgisel yapılandırma ile oluşturulmuş dilin kodu, 'anlamsal kod'; diğeri ise içerik ve biçimin sanatsal bir şekilde kaynaştığı 'estetik kod.' Bu bağlamda Günay da, yazınsal anlatılar için ikili yapıda bir okumanın söz konusu olduğunu belirtmektedir.

> "Birincisi (anlamsal kod) dil bakımından anlama ve anlamlandırmadır (betimleme ya da küçük yapı bakımından metni okuma aşaması). İkinci okuma (estetik kod) ise simgeleri yorumlama işidir yani yananlamlar ve simgesel anlatımlar gibi yorumlanmasında göreceliğin katılabileceği anlatımsal yapıları metnin bütünlüğü içinde değerlendirme, onlara dilsel anlatımın dışında yeni anlamlar yükleme işidir. Bu da çözümleme ya da büyük yapı bakımından metni incelemektir. " (Günay, 2003:209)

Kısaca, metnin betimlenmesi dilsel bilgi gerektirirken metnin çözümlenmesi aşamasında bilişsel işlemlere gereksinim duyulmaktadır. Bu nedenle, öykülerin dilbilimsel ve bilişsel çözümlemelerini yaparken aşağıda Dijk'ın da belirlediği metinsel öğeler ayırt edilmelidir.

a) Üst yapısı (şematik yapı)
b) Anlamsal büyük ölçekli yapılar (izlek)
c) Anlamsal küçük ölçekli yapılar (hareketlerin bütünde değil parça içindeki tanımları)
d) Bölümlerin geleneksel çerçeve ve içerikleri
e) Hareketler hakkındaki genel bilgi, kişiler vb. (Dijk,1980:117).

Yukarıdaki açıklamadan da anlaşılacağı gibi, öykülerin şematik (üstyapısı) yapısını ve küçük ölçekli yapısını oluşturan dilsel yapıları bilmek, hem öyküyü çözümleme hem de yeni öykü oluşturma sürecinde daha kısa sürede daha etkili bilişsel işlemler gerçekleştirmeyi sağlar. Bu, öykünün yapısıyla ilgili bilgilerin önce kuramsal olarak öğretilmesini gerektirmez, böyle bir uygulama zaten yanlış olacaktır. Bu tür bilgiler öyküleri okuma ve anlama sürecinde olasılıkla sezgisel olarak edinilebilir, ama yine de dilin kurumsal olarak öğretildiği okullarda her metin türünde yapılması gerektiği gibi öyküler üzerinde de metnin yapılarını, içeriklerini ve işlevlerini sezdirici ve edindirici etkinlikler oluşturulmalıdır.

En kısa öykünün, zaman sıralamasına göre ard arda yazılmış iki tümceden oluşabileceğini ama sıralamadaki bir değişimin anlamsal yorumlamada farklılık

yaratacağını belirten Labov (1972:354-396), çok sayıda öyküyü inceledikten sonra anlatıların üst yapılarının başlıca altı temel öğeden oluştuğunu vurgular:

1. *Özet (Abstract):* Bir öykünün başlamak üzere olduğu sezdirilerek okurun ya da dinleyicinin dikkati çekilir ve öykünün neyle ilgili olacağı hakkında fikir verilir. Genellikle özet niteliğinde bir tümce ile öykü, temel çizgileriyle tanıtılır.

2. *Tanıtım (Orientation):* Okuyucunun zamanı, yeri, kişileri, eylemleri ve durumları ayırt etmesi sağlanır. Genelde geçmişte sürerlik gösteren şimdiki zamanın hikayesi eylem zamanı olarak kullanılır ve zarf tümleçleri kullanılmaktadır. Ad tümceleri, 'var' yerdeşliği ile kurulan ad tümceleri, ortaçlar karakterleri tanıtmak için kullanılır, karakterler ve ortam geçişsiz eylemlerle, hareketler geçişli eylemlerle anlatılır (Hatch,1997,175).

3. Karmaşık Olaylar Dizisi (complicating Actions): Öykünün çekirdeğini oluşturan "ne olduğu" nun yani asıl olayın açıklandığı bölümdür. Olaylar zaman sırasına göre geçmiş zaman anlatı kipi ile anlatılır. Amaca kolayca ulaşmayı engelleyen bir problem vardır ve kahraman bunu aşmak için bir plan geliştirir. Vurgu, kahraman ve güçlüğün üstesinden gelmek için yaptığı eylemler üzerindedir.

4. Çözüm (Result or Resolution): Sonuçta ne olduğu aktarılır. Belirsizlikler bir sonuca ulaştırılır. Hareketlerde zaman sırasına uygun bir çizgisellik vardır. (Önce, ve, daha sonra, ondan sonra, sonunda, nihayet vb. tümce başı belirticileri kullanılır.)

5. Değerlendirme (Evaluation): Bu bileşen, öykünün çeşitli noktalarında yer alabilir ve sonuç kısmında 'ileti' olarak da özetlenebilir. Anlatıcı, öykünün can alıcı noktasını belirtmek, olayların anlatıcının yaşamında oynadığı rolü ve anlatıcının olaylar karşısındaki duygularını yansıtmak amacıyla bir dizi yola başvurur (Yemenici, 1995,42) . Labov (1972:354-396) değerlendirmeyi;

a) *Dış Değerlendirme (external evaluation):* Anlatıcının, anlatı sırasında öyküyü keserek öyküyü neden anlattığını söylemesi ya da öyküyü kesmeden olayın o anıyla ilgili duygu ve heyecanlarını anlatmaya geçmesi

b) *İçeyerleşik değerlendirme* (*embedding of evaluation*): Anlatıcı olay anında duyumsadıklarını ya da anlatıdaki diğer kişilere söylediklerini aktarır, ya da diğer kişilerin duygularının bir üçüncü kişi tarafından aktarılmasını sağlayarak öykünün etkileyiciliğini arttırır.

c) *Eylem aktarımı yoluyla değerlendirme (evaluative action):* Anlatıcı olayda yer alan diğer kişilerin yaptıklarını aktarır.

d) *Olayların geciktirilmesi yoluyla değerlendirme (evaluation by suspension of action):* Anlatıcı öykülemeyi kesip kendi duygu ve düşüncelerine yer vererek çözümü geciktirir ve çözüm bölümünün etkileyiciliğini arttırır.

Bununla birlikte gerçekleşmemiş olaylarla yapılan karşılaştırmalar *(comparators),* gelecek zaman ya da bildirme kipleri *(modals),* güçlendiriciler *(intensifiers)* ve açımlayıcılar *(explicatives)* gibi çeşitli dilbilgisel ve sözdizimsel öğelerden yararlanarak da değerlendirme yapılır.

6. Sonuç (Coda): Bu bölümde anlatının sona erdiği belirtilir ve okuyucu, öyküye başladığı noktaya 'köprü' olarak nitelendirilen bu bölümde geri getirilir. Bu bölümde, anlatıcı olayların üstünde bıraktığı etkilere değinir ve olayları özetleyici ve değerlendirici bir 'ileti' vardır.

Tipik, ideal bir öyküde, değerlendirme dışındaki bütün kategoriler, yukarıda verilen sırayı izlerken, bu yapının dışında tutulabilecek olan değerlendirme yazarın biçemine göre öykü sürecinde herhangi bir yerde yer alabilir. Ayrıca, birçok öykü bu öğelerden bir ya da birkaçını içermeyebilirken çok sayıda olmasa da, yazar biçemsel bağlamda, anlamı yoğunlaştırmak ya da daha başka sebepler için bu sıralamayı amaçlı olarak bozabilir.

Öyküler, genellikle iki anlatım yöntemiyle anlatılırlar. Olayların, duyguların kişisel bakış açısıyla anlatıldığı 1. tekil şahıs kullanılarak yazılan öykülerde anlatıcı öyküde yer alan karakterlerden biridir ve yalnızca yaşadığı şeyler kadar bilir. 3.tekil şahıs kullanılarak anlatılan öykülerde ise, anlatıcı okurla öykü arasına giren, her şeyi gören ve bilen biridir.

Hayattan bir kesit ya da bir durumun hayatla ilgili bir ileti vermek amacıyla anlatıldığı, belli bir başı ve kesin bir sonu olmayan bir anlatı türü de 'kısa öykü'dür. Kısa öykü, genel olarak XX. yüzyılın değişen hayat felsefesinin etkisiyle öykülerde kahraman imajlarının silinmesi ve sıradan insanların anlatılmaya başlanması ve zaman kavramının değişmesiyle gelişen bir türdür. Kısa öykünün 'kısa' önadı ile kullanılmasının nedeni de, Erden (1998:35)'in Friedman'dan aktardığı gibi, "Yazarın çok geniş bir durumu ve bu durumun çok sayıdaki nedenini çok az sayıdaki sözcük aracılığıyla anlatarak okuyucusunu öykü içindeki sezdiri ve sezdirimlerden yola çıkarak ve çıkarımlarda bulunmaya yönlendirme yöntemini seçmesi" olarak açıklanabilir. Erden (A.e.,s.31), kısa öyküde yazarın yazmadığı ya da yazamadığı şeyleri metnin derin yapısında bulunan simgesel alt yapılarla ifade ettiğini belirtir. Bu simgesel alt yapıların okur tarafından çözülerek anlama ulaşması beklenmektedir. Bu da, öykünün derin yapısında bulunan simgesel alt yapıların okuyucuda soru işaretleri yaratması ve bu soruları okuma esnasında ya da okuması bittikten sonra yanıtlamasını gerektirmektedir. Ayrıca, kısa öyküde başlangıç ve sonuç birbirine yakın oldukları için her tümce ve yapı ayrı bir önem taşımakta ve dikkatli okumayı gerektirmektedir. Az sözle çok şey anlatılmaya çalışıldığı için sözcük öbekleri ve tümceler bağlamında bir yoğunluk, sözcük seçiminde de bir yeğinlik (baskın olma) söz konusudur. Kısa olma özelliği öyküyü, aynı zamanda roman türünden ayıran bir özelliktir. Her iki tür de insanı ve toplumsal olayları konu edinmesine karşın; roman, insanların serüvenlerini, iç dünyalarını, toplumsal bir olayı ya da durumu ayrıntılarıyla anlatan bir tür olarak tanımlanıyorken, öykü, insanın hayatının belli ve kısa bir anı içinde geçen olayları, karakterlerin yalnız bir yanını, ayrıntılara girmeden konu edinen bir tür olarak ele alınmaktadır (Kavcar v.d., 2007:94-98) .

Çağdaş kısa öykünün diğer genel özellikleri, Wright (1989:46-53)'a ve Friedman (1989:13-31)'ın Bonheim ve Rohrberger' den aktardığı bilgilere göre şu şekilde sıralanabilir.

- Kısa öykü en fazla beş yüz sözcükten oluşabilir.
- Kısa öykü sadece kurgusal dünyası içinde yer alan kişi, hareket biçimi ve olayla ilgilidir.

- Kısa öykünün kendi içinde bir bütünlüğü vardır.
- Kısa öyküdeki hareket biçimi ve olay basittir, kendine özgü bir konuya, izleğe ve yapıya sahiptir.
- Kısa öykünün planı bazı olay ya da bilgilerin zirvede ya da sonuç bölümünde keşfedilmesine dayanır.
- Kısa öykünün planı yüzeyde gerçekçi ancak derin yapıda mitlere yönelik, düşsel ve şiirseldir.
- Özellikle çağdaş kısa öyküde çıkarımlar önemlidir.
- Eğretilemeler ve simgelemeler sıklıkla başvurulan söz sanatlarıdır.
- Kısa öykünün açılışında göndergesi olmayan adıllar (ben, sen, o, vb) öykünün giriş bölümünün sonuç bölümüne yakın olduğunu belirtmek amacıyla, yazar tarafından, sıklıkla kullanılır.
- Kısa öykü genellikle bir tırnak içi konuşmayla bitirilir.
- Kısa öykü alaycı tesadüflerle veya soru işareti uyandıran olaylarla sonuçlandırılır.
- Kısa öyküde sonuç, yoruma açık bırakılır.
- Kısa öyküde hayal ürünü olaylar yaratılırken, çağdaş simgeler oluşturma geleneklerine de bağlı kalınır.
- Kısa öykü bir değişim sürecini ya da kısa bir anı içerir.

Dil öğretimi kitaplarında öyküler üzerine etkinlik oluşturulurken öykülerin bu dilsel ve metinsel özelliklerinin göz önünde tutulması gerekir.

4.2.2. *'Gölgem ve Ben*[1]*'* Örneğinde Öykü Çözümleme ve Etkinlik Oluşturma

Metindilbilim, metinlerin yapısı üzerinde çalışmalar yapan, metinsellik özelliklerini saptamaya çalışan, metinlerin ortak özelliklerini çıkararak bu ortak özellikler bağlamında metin türlerini belirleyen bir alandır. Dolayısıyla, bir metnin metindilbilimsel olarak çözümlenmesi de metin türü ve yapısının temel olarak

[1] Bkz.Ek 1

alınmasını gerektirir. Yazınsal bir metin olan kısa öykünün metindilbilimi çalışmaları çerçevesinde dizgesel analizi ise çok genel olarak şu açılardan ele alınabilir:

1. Yazınsal metin türünün (kısa öykü) özelliklerinin saptanması
2. Yazınsal metni anlamada kullanılan stratejiler (söylemin anlambilimsel stratejileri)
   A. Anlam bütünlüğünü sağlayan kavramlar arası bağlantılar: Bağdaşıklık
   B. Büyük ölçekli yapılar: Okuyucunun metin içindeki konuların özüne ulaşmasını sağlayan yapılar
3. Yüzey yapı bütünlüğünü sağlayan dilbilgisi ilişkileri: Bu tür ilişkiler sözcükler, sözcük öbekleri ve tümceler arasında bulunur ve bağdaşıklık olarak adlandırılır.
4. Yazınsal metnin içindeki bilgi dağılım: Bilgisellik ve izleksel yapı. (Erden, 1998,:100)

Bu düşünceler doğrultusunda yapılacak olan öykü çözümlemesi ve etkinlik oluşturma çalışmaları metin türüyle koşut bir ilişki sergileyen metnin yapısı temel alınarak gerçekleştirilecektir. Yapılan çalışmalar yukarıda sözü edilen dizgesel analiz doğrultusunda öykünün yüzey yapı bütünlüğünü sağlayan dilbilgisel ilişkilerin irdelendiği 'küçük ölçekli yapı', söylemin anlambilimsel stratejilerinin geliştirildiği ve anlam bütünlüğünü sağlayan kavramlar arasındaki bağlantıların ve izleğin oluştuğu 'büyük ölçekli yapı' ve öykünün metin türüne özgü şematik yapısını gösteren 'üstyapı' düzlemlerinde gerçekleştirilecektir.

4.2.2.1. Küçük Ölçekli Yapıya Yönelik Çözümleme ve Etkinlikler

'Gölgem ve Ben' öyküsü temelinde gerçekleştirilecek küçük ölçekli yapı çözümlemesi bu çalışmanın 2.2.1. maddesi altında anlatılan dilbilgisel bağlaşıklık ve sözcüksel bağlaşıklık düzenekleri doğrultusunda yapılacaktır. Dilbilgisel bağlaşıklık çözümlemesi, çalışmanın kuramsal bölümünde sunulan gönderim, değiştirim, eksilti, bağlaçlı bağlaşıklık, koşutluk, zaman ve görünüş ve işlevsel tümce görüngesi olmak üzere yedi eksende yürütülecektir. Dilbilgisel bağlaşıklık düzeneklerinden olan 'titremleme', sözlü anlatım öğesi olduğu için çalışma kapsamı dışında bırakılmıştır. Sözcüksel bağlaşıklık çözümlemesi ise yineleme ve eşdizimsel örüntüleme eksenlerinde gerçekleştirilecektir. Buna göre, çalışmanın bu bölümünde, küçük ölçekli metin çözümlemesi toplam 'dokuz' düzenekten yola çıkılarak yapılacaktır. Sunulan her çözümleme de ders işleyişine yansıyan etkinlik örnekleriyle sınıf-içi uygulamaları olarak somutlaştırılacaktır.

K.Ö.Y.Ç.1:

Öykü: ‘Gölgem ve Ben’

Gönderim

Öyküdeki gönderim öğeleri içgönderim ve dışgönderim kapsamında ele alınacaktır. Metinlerde daha sık kullanılan içgönderimsel ilişkiler de artgönderim ve öngönderim maddeleri altında örneklendirilecektir.

Artgönderim:

‘Gölgem ve Ben’ öyküsünde metin türüne koşut olarak kişi adılı, boş adıl, kişi ekleri ve iyelik ekleri kullanılarak yapılan artgönderimlerin sayısı çok fazladır. Bu nedenle, *‘Gölgem ve Ben’* öyküsünde yer alan bu öğelerden önce birkaç örnek verilip daha sonra bu öğelerin kullanıldığı yerler tüm metin üzerinde belirtilecektir.

Kişi adılı kullanımı ile artgönderim:

“***Gölgem*** *kurnaz mı kurnaz! Ansızın duruveriyorum,* ***o*** *da benimle duruyor, hızla yürüyüp* ***onu*** *kandırmaya, geride bırakmaya çalışıyorum. Kanmıyor.”* (5-8. satır)

Öyküde yer alan bu satırlarda ikinci tümcede kullanılan 3. tekil kişi adılı olan ‘o’ ile birinci tümcede kullanılan ‘gölge’ adına gönderimde bulunularak metnin sürekliliği sağlanmıştır.

Boş adıl kullanımı ile artgönderim:

*“**Ø** Gölgemi severim (Ben). O da beni sever. **Ø** Sevmeseydi (o) , **Ø** böyle tutkalla yapıştırılmış gibi beni izler miydi ?(o)”* (9-11. satır)

Öykünün bu satırlarında birinci tümcede gizli özne olan ‘ben’ adılı, ikinci tümcede de yine gizli özne olan ‘o’ adılı tümcelerde yer almayarak daha önce kullanılan ‘gölge’ adı ve ‘ben’ adıllarına artgönderimde bulunmaktadırlar.

Kişi ekleri ile artgönderim:

*“Geçen gece gölgemle ilgili bir düş gördü**m**. Sözde… Sözde gölgeme söz geçiremiyordu**m**. Ne yaparsam gölgeme söz geçiremiyordu**m**.”* (12-14. satır)

Verilen tümcelerde eylemlerle kullanılan birinci tekil kişi eki ‘-m’, öyküde aynı zamanda anlatıcı olan öykü kahramanına gönderimde bulunmaktadır.

"Karşı kaldırıma geçiyorØ, koşarak geri dönüyorØ, bu arada vızır vızır geçen taşıtların altında kalma tehlikesi geçiriyorduØ." (18-21. satır)

Öyküde yer alan yukarıdaki bağımlı sıralı tümcede ise, kişi ekleri yerine sıfır biçimbirimi[2] kullanılarak 3.tekil kişi ile 'gölge' adına gönderimde bulunulmuştur.

İyelik ekleri ile artgönderim:

*"Sen eskiden böyle değildin. Yanı**m**dan ayrılmazdın. Sözü**m**den de çıkmazdın hiç."* (22–24. satır)

Öykünün bu tümcelerinde kullanılan '-m' birinci tekil kişi iyelik eki olayın anlatıcısı olan kahramana artgönderimde bulunmaktadır.

Aşağıdaki tümcelerde kullanılan üçüncü tekil kişi iyelik eki '-i' ise öyküde olayın diğer kahramanı olan 'gölge' ye gönderimde bulunmaktadır.

*"Utanmadan bir de dili**n**i çıkardı bana."*(27–28. satır)
*"Dediğ**i**ni yaptı da."* (33. satır)

Bu açıklama ve örneklerden sonra, *'Gölgem ve Ben'* öyküsünde yer alan kişi adılı, boş adıl, kişi ekleri ve iyelik ekleri ile yapılan gönderimler tüm metinde gösterilmeye çalışılacaktır. Olayın kahramanları olan ve aynı zamanda öykünün başlığında bulunan 'gölge' ve öyküdeki anlatıcı çocuğa yapılan gönderimler farklı renklerde gösterilecektir. Böylelikle başlıkta verilen konuların metindeki süreklilikleri ve metnin bağdaşıklığı da irdelenmiş olacaktır.

*GÖLGE**M** VE **BEN***
*Ø Kimi zaman kısa ve tombul, kimi zaman sıska ve upuzunØ... Güneş arkadan vuruyorsa önü**m**de giderØ, önden vuruyorsa peşi**m**den gelir Ø ... Ø Çoğu zaman da yanı**m**sıra yürür Ø.*
*Gölge**m** kurnaz mı kurnaz Ø! Ø Ansızın duruveriyoru**m**, o da **beni**m**le** duruyorØ, Ø Hızla yürüyüp onu kandırmaya, geride bırakmaya çalışıyoru**m**. Ø KanmıyorØ.*
*Ø Gölge**m**i sever**im**. O da **ben**i severØ. Ø SevmeseydiØ, böyle tutkalla yapıştırılmış gibi **ben**i izler miydiØ?*
*Ø Geçen gece gölge**m**le ilgili bir düş gördü**m**. Sözde... Ø Sözde gölge**m**e söz geçiremiyordu**m**.*

[2] Adalı (2004:16)'ya göre "sıfır biçimbirimi, gerçekleşmesi sessel bir birimin olmayışına bağlı olan biçimbirim olarak tanımlanır."

Ø Ne yaparsam gölgeme söz geçiremiyordum. Ben kaldırımda yürüyordum. Gölgemse durup vitrinlere bakıyor, sonra yine bana yetişiyor, hatta beni geçiyorduØ. Karşı kaldırıma geçiyorØ, koşarak geri dönüyorØ, bu arada vızır vızır geçen taşıtların altında kalma tehlikesi geçiriyorduØ.
Ø "Ne oldu sana?" diye sordum. "Sen eskiden böyle değildin. Yanımdan ayrılmazdın. Sözümden de çıkmazdın hiç."
Ø "O eskidendi," diye karşılık verdiØ. "Şimdi ne istersem yaparım, Ø anladın mı?"
ØİyiceKabalaşmıştıØ. Ø Utanmadan bir de dilini çıkardı bana. Ø Bir akasya ağacına tırmanıp kuşları kovaladıØ. Ø Okula gelinceye dek, aklınıza gelmeyecek yaramazlıklar yaptıØ. Belki inanmayacaksınız ama, ben okulun bahçesine girerken, o dışarıda kalacağını söylediØ.
Ø Dediğini yaptıØ da. Ø Ne kadar yalvardıysam kararını değiştirmediØ. Bahçedeki patikada yürürken gölgem yanımda değildiØ. Ø Özellikle güneşli havalarda gölgemin yanımda olmasına öyle alışmıştım ki; eksikliğini iyice duyuyordum. Sanki çantamı ya da okuma kitabımı evde unutmuşum gibi geliyordu bana.
Ø İlgimi bir türlü öğretmenimin anlattıklarına veremiyordum. Aklım hep gölgemdeydi. Ø Acaba nerelere gitmiştiØ? Başına kötü bir şeyler gelmemiş olsaydı bari. Ø Son dersi iple çektim. Zilin yankıları dinmeden, ben bahçe kapısına varmıştım bile. Ø Acaba beni bekliyor muyduØ?
Ø Neyse ki oradaydıØ. Ama nasıl!: Üstü başı çamur içindeydi Suratı iyice kirlenmişti. Ø Kim bilir ne kötü çocukların gölgeleriyle oynamıştırØ! Ø Kim bilir neler yapmıştıØ bütün gün!
Ø "Hadi, yürü bakalım," dedim. "Bu kadar başıboşluk yeter. Umarım aklın başına gelmiştir."
Ø "Benim aklım her zaman başımda," dediØ ters ters. "Sen kendi aklına bak."
Artık iyice tepem atmaya başlıyordu.
Ø "Kendini ne sanıyorsun sen?" dedim. "Ø Alt tarafı bir gölgesin. Benim gölgemsin, anladın mı? Ø Bunun ne demek olduğunu biliyor musun?"
O hala kendi havasındaydıØ. Ø Caddeyi yaya geçidinden değil, rasgele bir yerden geçtiØ. Ø Bir köpeğin peşine takılıp bir süre koştuØ. Ø Duvarlara tırmandıØ, bahçe parmaklıklarının arasından geçtiØ, çok tehlikeli olduğunu bile bile bir kamyonun arkasına takıldıØ. Bütün bunları biraz da beni kızdırmak için yaptığını biliyordum. Onun için sesimi çıkartmadan eve doğru yürüdüm. Ø Neden sonra dönüp yanıma geldiØ.
Ø "Ne demekmiş, Ø söyle bakalım!.." dediØ.
"Hangisi ne demekmiş?"
Ø "Yani senin gölgen olmak ne demekmiş?" dediØ yine alayla.
"Sen benim gölgemsin. Yani ben olmasam, sen de olmazdın. Benim yanımda sen bir hiçsin, anladın mı? Ø Bu yüzden kendine gelØ. Ø Davranışlarına dikkat etØ."
Ø Bu söylediklerimin güzel sözler olmadığını biliyordum. Ø Ama ne yapayım? Ø İyice kızdırmıştıØ beni. Belki bu sözlerim onu yola getirirdi biraz.
Suratı iyice asıldı. Gücendiği besbelliydi. Gönlünü almak istedim.
Ø "Yine de seni sevdiğimi bilirsin," dedim. "Senden başka gölgem yok ki! Bu yüzden başını alıp gitmemelisin böyle. Sensiz ne yaparım? Gölgesiz çok gülünç olmaz mıyım?"
Ø Ne söylediysem yumuşatamadım onu. Ø Dargın bakıyorduØ yüzüme.
Ø "Konuyu değiştirmeye çalışmaØ boşuna," dediØ. "Bana hiç değer vermediğin ortaya çıktı. Demek sen olmazsan ben de olmazdım ha? Demek benim değerim yok, öyle mi?"
Ø "Bunu demek istemedim, diye mırıldandım."
Karşıdan iki çocuk geliyordu.
"Şuna bak," dedi biri, beni göstererek. "Kendi kendine konuşuyor."
"Boş ver," dedi öbürü. "Belki biraz aklını oynatmıştır."

*Ne olur olmaz diyerek çabucak yanı**m**dan uzaklaştılar. Neyse ki gölge**m**in garip davranışlarını görmemişlerdi.*
*Gölge**m** biraz daha sağda solda koştuktan sonra yanı**m**a döndüØ.*
*Ø "Demek **sen** gölgelere hiç değer vermiyor**sun**" dediØ. "**Ø** Gölge olmak kolay mı sanıyor**sun**?"*
*Doğrusu bu konuyu pek fazla düşünmemişti**m**.*
***Ø** "Çok da zor olmasa gerek," dedi**m**. "Bir kez fazla bir şey yapmak zorunda değilsin. **Benim** yaptıkları**m**ı yapman yeter. Üstelik kimse senden ders çalışmanı, ödev yapmanı, sabah akşam dişlerini fırçalamanı, tabağındaki yemeği bitirmeni beklemiyor. Evet, gölge olmak çok kolay **ben**ce. Hiçbir zor yanı yok bunun."*
Gözlerinde yaramazca bir ışık parladı.
*Ø "İyi ya," dediØ. "Öyleyse **sen**inle yer değişelim."*
***Ø** "Nasıl olacak bu?" diye sordu**m**.*
*Ø "Çok kolay," dediØ. "Ben **senin** yeri**n**e geçeceği**m**, **sen** de benim gölge**m** olacaksın."*
*Bu öneri oldukça çekici geldi **ban**a. Biraz heyecanlanmadı**m** derse**m** yalan olur.*
*"Peki. Anlaştık. Geç **benim** yeri**m**e."*
*O, okul çanta**m**ı alıp **benim** yeri**m**e geçtiØ. **Ben** de onun gölgesi oldu**m**.*
*Başlangıçta işler iyi gidiyordu. **Ø** Kaldırımın taşları üzerinden kayarken, hızla duvarlara tırmanırken bayağı eğleniyordu**m**. **Ø** Parmağı**m**ı bile kıpırdatmak zorunda değildi**m**. Gölge olmak gibisi yoktu dünyada.*
*Ama bir süre sonra canı**m** sıkılmaya başladı. Üstelik hep başka birinin davranışlarını izlemek zorunda kalmak, sanıldığından daha zordu. Ayağa kalkmak, koşmak, şekerciden şeker alıp yemek, eskisi gibi çanta**m**ı sallaya sallaya eve gitmek istiyordu**m**. Ama bunların hiçbirini yapamıyordu**m**. Çünkü **ben** bir gölgeydi**m** artık.*
***Ø** Sonra sıçrayarak uyandı**m**. Yüreği**m** hızla çarpıyordu. Neyse ki gördüğü**m** sadece bir düştü. Ya gerçek olsaydı?*
*Bundan sonra biri **bana**, "Gölge olmak kolay mı?" diye sorarsa, **Ø** bunun hiç de kolay olmadığını söyleyeceği**m**.*

Renklerin metin içindeki yoğunlukları incelendiğinde 'gölge'ye yapılan gönderimlerin metnin sonuna doğru azaldığı hatta hiç olmadığı görülmektedir. Bu da metnin anlamının yani büyük ölçekli yapısının çıkarılmasında yapılan gönderimlerin önemini göstermektedir. Burada metnin sonuna doğru 'gölge'ye yapılan gönderimlerin azlığı ya da yokluğu 'gölge' kavramının izleğe erişmede bir örge olarak kullanıldığı varsayımını doğrulamaktadır.

Kişi adılları, boş adıl, kişi ekleri ve iyelik ekleri metinde en yoğun kullanılan gönderim öğeleri olmakla birlikte dönüşlülük adılı, gösterme adılları, gösterme sıfatları, belirtme durumu eki ve belirteçler de gönderimsel işlevleriyle metinlerin bütünlüğünün ve tutarlılığının sağlanmasında önemli olan dilsel öğelerdir. Bu nedenle sözü edilen dilsel öğelerin *'Gölgem ve Ben'* öyküsündeki yerlerini ve işlevlerini belirlemek metin oluşumunu gözlemlemek açısından yarar sağlayacaktır.

Dönüşlülük adılı ile artgönderim:

*"Benim aklım her zaman başımda" dedi ters ters. "Sen **kendi** aklına bak."* (55. satır)

Öyküde çocuğun gölgesi tarafından söylenen yukarıdaki tümcelerde 'kendi' dönüşlülük adılı çocuğa gönderimde bulunmaktadır.

*"**Kendini** ne sanıyorsun sen," dedim.* (57. satır)
*"O hala **kendi** havasındaydı."* (61. satır)

Yukarıda verilen ve öyküde çocuk tarafından gölgeye söylenen bu tümcelerde yer alan dönüşlülük adılları ise, gölge' ile artgönderimsel bir ilişki gerçekleştirmektedirler.

Gösterme adılı ile artgönderim:

"Sen eskiden böyle değildin. Yanımdan ayrılmazdın. Sözümden de çıkmazdın hiç."
*"**O** eskidendi," diye karşılık verdi.* (22-25. satır)

İkinci tümcede yer alan 'o' gösterme adılı, birinci tümcede geçen 'yanından ayrılmama ve sözünden çıkmama' eylemleriyle artgönderim ilişkisi kuran bir eşgönderge niteliğini taşımaktadır. Öyküde başka örnekler de vardır:

*"Kendini ne sanıyorsun sen?"dedim. "Alt tarafı bir gölgesin. Benim gölgemsin, anladın mı? **Bunun** ne demek olduğunu biliyor musun?"* (57–60. satır)

Öykünün yukarıdaki satırlarında yer alan 'bu' adılı, önceki tümcede geçen 'birinin gölgesi olmak' gerçeğine gönderimde bulunmaktadır. Diğer örnek de şudur:

*"Caddeyi yaya geçidinden değil, rasgele bir yerden geçti. Bir köpeğin peşine takılıp bir süre koştu. Duvarlara tırmandı, bahçe parmaklıklarının arasından geçti, çok tehlikeli olduğunu bile bile bir kamyonun arkasına takıldı. **Bütün bunları** biraz da beni kızdırmak için yaptığını biliyordum."* (61–68. satır)

Öyküden alınan yukarıdaki tümcelerde geçen ve çocuğun gölgesinin yaptığı 'caddeyi yaya geçidinden değil, rasgele bir yerden geçmek, bir köpeğin peşine takılıp koşmak, duvarlara tırmanmak, bahçe parmaklıklarının arasından geçmek, kamyonun arkasına takılmak' gibi eylemlere, son tümcede yer alan 'bütün bunlar' adıl grubu ile artgönderimde bulunulmaktadır.

"… Demek sen olmazsan ben de olmazdım ha? Demek benim değerim yok, öyle mi?"
*"**Bunu** demek istemedim."diye mırıldandım.* (93–96. satır)

Yukarıda verilen ve öyküde çocuk tarafından gölgesine söylenen son tümcede kullanılan 'bu' gösterme adılı, gölgesi tarafından çocuğa söylenen bir önceki tümcelerde yer alan 'sen olmazsan ben de olmazdım' ve 'benim değerim yok' yargılarına gönderimde bulunmaktadır.

*"Evet, gölge olmak çok kolay bence. Hiçbir zor yanı yok **bunun**."*(117–119. satır)

Öyküdeki çocuk tarafından gölgesine söylenen bu tümcelerde geçen 'bu' adılı ise, 'gölge olma' ad grubuyla artgönderim ilişkisi kurmaktadır.

"İyi ya,"dedi. "Öyleyse seninle yer değişelim."
*"Nasıl olacak **bu**?"diye sordum.* (121–123. satır)

Öyküdeki çocuk ile gölgesi arasında geçen yukarıdaki konuşmalarda ise, 'bu' gösterme adılı, öyküde çocukla gölgesi arasında gerçekleşecek 'yer değiştirme eylemi'ne gönderimde bulunmak için kullanılmaktadır.

*"Ayağa kalkmak, koşmak, şekerciden şeker alıp yemek, eskisi gibi çantamı sallaya sallaya eve gitmek istiyordum. Ama **bunların** hiçbirini yapamıyordum."* (139–142. satır)

Yukarıda, öyküdeki çocuk tarafından söylenen tümcelerin sonuncusunda bulunan 'bunlar' gösterme adılı, önceki tümcelerde sözü edilen 'ayağa kalkmak, koşmak ve şekerciden şeker alıp yemek, eskisi gibi çantasını sallaya sallaya eve gitmek' eylemlerine gönderimde bulunmaktadır.

*Bundan sonra biri bana, "Gölge olmak kolay mı?"diye sorarsa, **bunun** hiç de kolay olmadığını söyleyeceğim.* (147–149. satır)

Öykünün, öyküdeki çocuk tarafından söylenen ve koşullu bileşik tümce yapısında olan sonuç tümcesinin ana tümcesinde yer alan 'bu' gösterme adılı ise, aynı tümcenin koşul bildiren yan tümcesinde geçen ve aynı zamanda öykünün izleğini oluşturan 'gölge olmak' ad öbeği ile artgönderim ilişkisi içindedir.

Gösterme sıfatı ile artgönderim:

> *"Sen benim gölgemsin. Yani ben olmasam sen de olmazdın. Benim yanımda sen bir hiçsin, anladın mı? Bu yüzden kendine gel. Davranışlarına dikkat et"*
> ***Bu*** *söylediklerimin güzel sözler olmadığını biliyordum. Ama ne yapayım? İyice kızdırmıştı beni. Belki* ***bu*** *sözlerim onu yola getirirdi biraz.* (75–82. satır)

Öyküden alınan yukarıdaki tümcelerde yer alan ve aynı şeylere gönderme yapan 'bu söylediklerim' ve 'bu sözlerim' sözcük gruplarında kullanılan 'bu' gösterme sıfatı bu tümcelerin bir öncesinde çocuk tarafından gölgesine söylenmiş sözlere işaret etmektedir.

> *"Demek sen gölgelere hiç değer vermiyorsun" dedi. "Gölge olmak kolay mı sanıyorsun?"*
> *Doğrusu* ***bu*** *konuyu fazla düşünmemiştim.* (107–111. satır)

Yukarıdaki tümcede 'bu konu' sözcük grubunda kullanılan 'bu' sıfatı ise, bir önceki tümcede gölgesi tarafından çocuğa söylenmiş ve öyküdeki çocuğu ve dolayısıyla okur çocuğu düşünmeye iten '*gölge olmak kolay mı sanıyorsun?*' sorusuna gönderimde bulunmaktadır.

> *"Çok kolay" dedi."Ben senin yerine geçeceğim, sen de benim gölgem olacaksın."*
> ***Bu*** *öneri oldukça çekici geldi bana.* (124-126. satır)

Öyküde gölgesi tarafından çocuğa yapılan 'ben senin yerine geçeceğim, sen de benim gölgem olacaksın' önerisine ise bir sonraki tümcede yer alan 'bu öneri' sözcük grubundaki 'bu' gösterme sıfatı ile artgönderim yapılmaktadır.

Belirtme durumu eki ile artgönderim:

> *"Sen benim gölgemsin. Yani ben olmasam sen de olmazdın. Benim yanımda sen bir hiçsin, anladın mı?Bu yüzden kendine gel. Davranışlarına dikkat et"*(75-78. satır)
> ……
> *Ne söylediysem yumuşatamadım onu. Dargın bakıyordu yüzüme. "Konuy****u*** *değiştirmeye çalışma boşuna,"dedi.* (89–92. satır)

Gölgesi tarafından öyküdeki çocuğa söylenen tümcede 'konu' sözcüğüne getirilen belirtme eki ile daha önce çocuğun gölgesine söylediği 75.–78. satırlarda yer alan, güzel olmayan ve hatta onu gücendiren sözlere gönderimde bulunulmakta ve konunun ne olduğuna açıklık getirilmektedir.

Belirteç ile yapılan artgönderimler

'*Gölgem ve Ben'* öyküsünde önermeler arasındaki ilişkileri belirtmek için belirteçle yapılan artgönderimler şunlardır:

Ben kaldırımda yürüyordum. Gölgemse vitrinlere bakıyor, ***sonra*** *yine bana yetişiyor, hatta beni geçiyordu.* (16–18. satır)

Öykünün yukarıdaki tümcesinde yer alan 'sonra' zaman belirteci, öyküde gölgesinin çocuğa 'yetişme' eyleminden önce başka bir eylem ya da eylemler gerçekleştiği belirtilmektedir. Bu tümcede 'sonra' belirtecinin gönderimde bulunduğu eylem ise 'gölgenin vitrinlere bakması' eylemidir. Diğer bir tümcede benzer bir işlev 'bu arada' belirteci ile gerçekleştirilmiştir.

Karşı kaldırıma geçiyor, koşarak geri dönüyor, ***bu arada*** *vızır vızır geçen taşıtların altında kalma tehlikesi geçiriyordu.* (18–21. satır)

'Bu arada' zaman belirteci 'gölgenin taşıtların altında kalma tehlikesi' ile 'karşı kaldırıma geçme ve koşarak geri dönme' eylemlerinin aynı süreçte olduğunu belirtmekte ve 'bu süreç' yerine kullanılmış bir eşgönderge niteliği taşımaktadır. Aşağıdaki tümcelerde ise 'eskiden' ve 'şimdi' zaman belirteçleri önermeler arasında artgönderim sağlamaktadırlar.

"Ne oldu sana?" diye sordum. "Sen ***eskiden*** *böyle değildin. … "* (22-23. satır)
*"O eskidendi,"diye karşılık verdi. "****Şimdi*** *ne istersem yaparım, anladın mı?"*(25-26. satır)

Yukarıdaki tümcelerde 'eskiden' zaman belirteci, 'şimdi' zaman belirtecine öngönderimde, 'şimdi' belirteci ise 'eskiden' belirtecine artgönderimde bulunarak eylemler arasındaki tutarlılığı sağlamaktadırlar.

Artık *iyice tepem atmaya başlıyordu.* (56. satır)

Öyküdeki çocuk bu tümcede kullanılan 'artık' belirteci öykünün önceki bölümlerinde 'gölgesinin onun sözünü dinlememesi ve ona karşılık vermesi' gibi eylemlere artgönderimde bulunmaktadır. Öyküde 'hala' ve 'neden sonra' belirteçleri de artgönderim ilişkisi oluşturmak için kullanılmıştır.

"Kendini ne sanıyorsun sen?" dedim. "Alt tarafı bir gölgesin. Benim gölgemsin, anladın mı? Bunun ne demek olduğunu biliyor musun? "

*O **hâlâ** kendi havasındaydı. Caddeyi yaya geçidinden değil, rasgele bir yerden geçti. Bir köpeğin peşine takılıp bir süre koştu. Duvarlara tırmandı, bahçe parmaklıklarının arasından geçti, çok tehlikeli olduğunu bile bile bir kamyonun arkasına takıldı. Bütün bunları biraz da beni kızdırmak için yaptığını biliyordum. Onun için sesini çıkartmadan eve doğru yürüdüm*

***Neden sonra** dönüp yanıma geldi.* (57-70. satır)

Örnekte kullanılan 'hâlâ' belirteci çocuğun bu tümceden önceki tümcelerde gölgesine söylediği sözlere artgönderimde bulunmakta, bu sözlerin gölge üzerindeki etkisini belirterek eylemler arasındaki tutarlılığı sağlamaktadır. 'Neden sonra' belirteci ise, *"O hâlâ kendi havasındaydı"* ve *"Neden sonra dönüp yanıma geldi"* tümceleri arasında gölgenin yaptığı eylemlere artgönderimde bulunmaktadır. Öyküde zaman belirteci ile yapılan artgönderim örnekleri çoğatılabilir.

O, okul çantamı alıp benim yerime geçti. Ben de onun gölgesi oldum.

***Başlangıçta** işler iyi gidiyordu. Kaldırımın taşları üzerinden kayarken, hızla duvarlara tırmanırken bayağı eğleniyordum. Parmağımı bile kıpırdatmak zorunda değildim. Gölge olmak gibisi yoktu dünyada.*

*Ama **bir süre sonra** canım sıkılmaya başladı.* (129-137. satır)

Bu tümcelerde 'başlangıçta' belirteci, öyküde çocuğun gölgesiyle yer değiştirmesine artgönderimde bulunmakta ve okuyucuyu öykünün önceki bölümlerine döndürerek artgönderim sağlamaktadır. 'Bir süre sonra' belirteci ise, daha önce söz edilen 'kaldırımın taşları üzerinde kayma, hızla duvarlara tırmanma, gölge olmaktan mutlu olma' eylemlerine artgönderim yapmaktadır. Aşağıdaki tümce öyküde 'artık' belirteci ile yapılan diğer artgönderimi örneklendirmektedir.

*Ama bunların hiçbirini yapamıyordum. Çünkü ben bir gölgeydim **artık**.* (141-143. satır)

Bu tümcelerde yer alan 'artık' belirteci, 'çocuğun gölgesi yerine geçmesi ve bundan mutlu olmamasına' artgönderimde bulunmaktadır. Öykü metinlerinde olayların sıralanması işleviyle sık kullanılan 'sonra' belirteciyle yapılan diğer artgönderim örneği ise aşağıdaki tümcede görülmektedir.

***Sonra** sıçrayarak uyandım.* (144. satır)

Öykünün son tümcelerinden olan bu tümcede 'sonra' belirteci ile 'çocuğun gölgesine söz geçirememesi, küsüşmeleri, yer değiştirmeleri ve çocuğun gölge olmaktan mutlu olmaması' gibi önceki olaylara artgönderimde bulunulmaktadır. Öykünün son tümcesinde yer alan 'bundan sonra' belirteci işlev olarak büyük önem taşımaktadır.

> ***Bundan sonra*** *biri bana, "Gölge olmak kolay mı?" diye sorarsa, bunun hiç de kolay olmadığını söyleyeceğim.* (147-149. satır)

Çünkü bu belirteç, öykünün tümüne gönderimde bulunmakla kalmayıp aynı zamanda öykünün sonuna gelindiğine de işaret etmektedir. Öykünün ana düşüncesi de yine bu belirteçle başlayan tümceyle açıklanmıştır.

Öyküde bu zaman belirteçlerinden başka bir de yer belirteci kullanılmıştır.

> *Zilin yankıları dinmeden, ben bahçe kapısına varmıştım bile. Acaba beni bekliyor muydu? Neyse ki* ***oradaydı.*** (44-47. satır)

Bu tümcede 'orada' yer belirteci daha önce kullanılan 'bahçe kapısı'na artgönderimde bulunan bir eşgönderge niteliğindedir.

Öngönderim:

Yazarlar, okurda merak uyandırma ya da estetiksel amaçlarla, bir biçem özelliği olarak, yapıtlarının konusunu oluşturan kişi, eylem ya da olgu için başlangıçta adları yerine eşgöndergelerini ya da konuyu sezdirmeye yönelik bir öngönderim kullanırlar. *'Gölgem ve Ben'* öyküsünde bu amaca yönelik olarak yapılan öngönderimler öykünün aşağıda verilen tümcelerinde gözlemlenebilir.

> ***(Ø)****Kimi zaman kısa ve tombul, kimi zaman sıska ve upuzun…****(Ø)*** *Güneş arkadan vuruyorsa önümde gider,* ***(Ø)*** *önden vuruyorsa peşimden gelir …* ***(Ø)*** *Çoğu zaman da yanımsıra yürür.*
> ***Gölgem*** *kurnaz mı kurnaz!* (1-5. satır)

Öykünün ilk tümcelerinde anlatının başkişilerinden olan 'gölge' için önce 3. tekil kişiyi gerçekleştirecek biçimde boş adıl kullanılmış daha sonra kimliği belirtilmiştir.

Öykünün diğer başkişisi olan ve yalnızca ‘ben’ adılıyla anılan kişinin öyküye girişi de yine öngönderim ilişkisiyle olmuştur.

*Güneş arkadan vuruyorsa önü**m**de gider, önden vuruyorsa peşi**m**den gelir … Çoğu zaman da yanı**m**sıra yürür.*
*Gölge**m** kurnaz mı kurnaz! Ansızın duruveriyoru**m**, o da **benimle** duruyor.* (2-6. satır)

Görüldüğü gibi, 1. tekil kişi iyelik ve kişi ekleriyle öngönderim gerçekleştirilmiştir. Aşağıdaki tümcelerde kullanılan soru sözcüğü ‘nasıl’ ise, gölgenin görünüşünü betimleyen tümcelerin eşgöndergesi niteliğinde bir öngönderim öğesidir.

*Neyse ki oradaydı. Ama **nasıl!** Üstü başı çamur içindeydi. Suratı iyice kirlenmişti.* (47-48. satır)

Bu kullanım da yazarın okuyucunun hayal gücüne seslenme ve etkili anlatma amacı taşıyan biçemsel bir özelliktir. Öyküde yer alan diğer bir öngönderim ise şu tümcelerde görülmektedir:

*“ **(O)** Ne demekmiş, söyle bakalım!”dedi.*
*“**Hangisi** ne demekmiş?”*
*“Yani **senin gölgen olmak** ne demekmiş?” dedi yine alayla.* (71-74. satır)

‘Senin gölgen olmak’ ad grubu yerine önce ‘o’ boş adılı ve ‘hangisi’ soru adılı kullanılıp daha sonra kavram açıklanarak anlatı türüne özgü bir biçem gerçekleştirilmiştir. Öyküde adıllarla gerçekleştirilen diğer öngönderimler şunlardır:

Karşıdan iki çocuk geliyordu.
*“**Şu**na bak,”dedi biri, **beni** göstererek. “kendi kendine konuşuyor.”* (97-99. satır)

Yukarıdaki tümcede ‘şu’ gösterme adılı, gönderimde bulunduğu ‘ben’ adılından önce eşgöndergesel olarak kullanılarak öngönderim sağlanmıştır.

<u>*Dışgönderim:*</u>

‘*Gölgem ve Ben’* öyküsünden alınan aşağıdaki tümcelerde ‘başka biri’ ve ‘biri’ belgisiz adılları metin içinde bir ada gönderimde bulunmadıklarından metin dışı bir gönderim söz konusudur.

*Üstelik hep **başka birinin** davranışlarını izlemek sanıldığından daha zordu.*(137-139. satır)

*Bundan sonra **biri** bana, "Gölge olmak kolay mı?" diye sorarsa, bunun hiç de kolay olmadığını söyleyeceğim.* (147-149. satır)

Aşağıdaki tümcelerde de yazar okuyucuyla iletişim kurma amacıyla dışgönderim düzeneği kullanmıştır.

*Okula gelinceye dek, aklı**nız**a gelmeyecek yaramazlıklar yaptı. Belki inanmayacak**sınız** ama, ben okulun bahçesine girerken, o dışarıda kalacağını söyledi.* (29-32. satır)

Bu tümcelerde ikinci çoğul kişi iyelik ve kişi eklerini kullanarak okuyuculara gönderimde bulunulmuştur.

K.Ö.Y.E.1:

Öykü: 'Gölgem ve Ben'

Gönderim

► Kim / ne olduklarını bulalım.

1. *'Gölgem ve Ben'* öyküsünden alınan aşağıdaki tümcelerde altı çizili sözcüklerin nelerin / kimlerin yerine kullanıldığını söyleyiniz.

Örnek: "……. onun gölgesi oldum." (130. satır) *o = gölge*

a) "O hala kendi havasındaydı." (61. satır) ……

b) "Neyse ki oradaydı." (47. satır) ……

c) "Bundan sonra biri bana,……" (147. satır) ……

d) "Sen eskiden böyle değildin." (22. satır) ……

e) " " (Sen) Boş ver," dedi öbürü." (100. satır)……

2. *'Gölgem ve Ben'* öyküsünden alınan aşağıdaki tümcelerde altı çizili ekler öyküde neler / kimler için kullanılmıştır?

Örnek: "Utanmadan bir de dilini çıkardı bana."(27–28. satır)
-i (3.tekil kişi iyelik eki) → gölge

a)…"yanımda olmasına öyle alışmıştım ki; eksikliğini duyuyordum"(36. satır)
……
b) "Parmağımı bile kıpırdatmak zorunda değildim." (133. satır)
……
c) "Gözlerinde yaramazca bir ışık parladı." (120. satır)
……
d) ""Şuna bak," dediØ biri, beni göstererek,…."(98. satır)
……
e) "Ben senin yerine geçeceğim. …. "(124. satır)
……

▶ Neler/kimler için kullanıldıklarını bulalım.

1. Aşağıda altı çizili olan sözcük ya da sözcük grupları öyküde neler/kimler için kullanılmıştır?

Örnek: Hiçbir zor yanı yok bunun."(118. satır) *bunun = gölge olmanın*

a) "O eskidendi," diye karşılık verdi. (25. satır)
……
b) Bunun ne demek olduğunu biliyor musun?" (59. satır)
……
c) Bütün bunları biraz da beni kızdırmak için yaptığını biliyordum." (66. satır)
……
d) "Bunu demek istemedim."diye mırıldandım. (95. satır)
……
e) "Nasıl olacak bu?"diye sordum. (123. satır)
……
f) ….. bunun hiç de kolay olmadığını söyleyeceğim. (148. satır)
……
g)Ama bunların hiçbirini yapamıyordum." (141. satır)

▶ Öyküde 'ne zaman' olduğunu söyleyelim.

1. *'Gölgem ve Ben'* öyküsünden alınan aşağıdaki bölümlerde altı çizili sözcükler öyküdeki hangi olaylar ve zamanlarla bağlantı kurmaktadırlar?

Örnek: ….., sonra yine bana yetişiyor, hatta beni geçiyordu. (17. satır)

sonra: *Daha önce geçen 'gölgesinin vitrinlere bakma' eylemiyle 'bana yetişme' eylemi arasında bağlantı kurmaktadır.*

a) …, bu arada vızır vızır geçen taşıtların altında kalma tehlikesi… (19. satır)
……

b) "Sen eskiden böyle değildin. … " (22-23. satır)
……

c) "Şimdi ne istersem yaparım, anladın mı?" (25-26. satır)
……

d) Artık iyice tepem atmaya başlıyordu. (56. satır)
……

e) O hâlâ kendi havasındaydı. (61. satır)
……

f) Başlangıçta işler iyi gidiyordu. (131. satır)
……

g) Ama bir süre sonra canım sıkılmaya başladı. (136. satır)
……

h) Çünkü ben bir gölgeydim artık. (142. satır)
……

ı)Sonra sıçrayarak uyandım. (144. satır)
……

i) Bundan sonra biri bana, "Gölge olmak kolay mı?" diye sorarsa,(147. satır)
……

▶ Öyküde nerede olduklarını bulalım.

1. Eğik harflerle yazılan sözcüklerin ve eklerin 'Gölgem ve Ben' öyküsünde belirttikleri öğelerden önce mi yoksa sonra mı kullanıldığını söyleyiniz.

Örnek 1. (1) *O* da beni sever. (9. satır) ….……*gölge*……

*Gölge*mi severim. *O* da beni sever.

o = gölge (Metinde 'o' adılı belirttiği 'gölge' adından sonra kullanılmıştır.)

Örnek 2. (2) "*Hangisi* ne demekmiş?" (72. satır) …*senin gölgen olmak*..

"*Hangisi* ne demekmiş?" "Yani *senin gölgen olmak* ne demekmiş" dedi yine.

hangisi = senin gölgen olmak
('Hangisi' soru sözcüğü belirttiği 'senin gölgen olmak' sözcük grubundan önce kullanılmıştır.)

Örnek 3: (3) Bundan sonra *biri* bana,…. (147. satır) ……

biri = Ø (Metin içinde bu adılın yerine kullanılan bir ad yoktur. Bu adıl ile metin dışındaki okuyucu belirtilmektedir.)

( ) a) "Boş ver," dedi *öbürü.* (100.satır) ……

( ) b) Neyse ki oradaydı. Ama *nasıl*! (7. satır)……

( ) c) Okula gelinceye dek, *(sizin)* aklı*nız*a gelmeyecek yaramazlıklar yaptı.(29.satır) …….

( ) d) Belki *(siz)* inanmayacak*sınız* ama, …(131. satır)…….

( ) e) *(O)* Güneş arkadan vuruyorsa önümde gider(2. satır),……..

( ) f) "*Şu*na bak,"dedi biri,…. (98. satır)……

( ) g) Hiçbir zor yanı yok *bunun."* (117–119. satır)……..

K.Ö.Y.Ç.2:

Öykü: ‘Gölgem ve Ben’

Değiştirim

‘Gölgem ve Ben’ öyküsünde kullanılan değiştirim öğeleri öykü içindeki işlevlerine göre aşağıdaki tümcelerle irdelenebilir.

> *Karşıdan iki çocuk geliyordu.*
> *“Şuna bak,” dedi **biri**, beni göstererek. “kendi kendine konuşuyor.”*
> *“Boş ver,” dedi **öbürü**. “Belki biraz aklını oynatmıştır.”* (97-10. satır 1)

Öyküde gölge ve çocuk dışındaki iki çocuktan herhangi biri için kullanılan ‘biri’ ve ‘öbürü’ adılları değiştirim kullanımını örneklendirmektedirler

Aşağıdaki tümcede kullanılan ‘hiçbiri’ belgisiz adılı ise, öyküde bu tümceden önce olan ‘ayağa kalkmak, koşmak ve şekerciden şeker alıp yemek, çantasını sallaya sallaya eve gitmek’ eylemlerinin yerine kullanılarak değiştirim gerçekleştirilmiştir.

> *“Ayağa kalkmak, koşmak, şekerciden şeker alıp yemek, eskisi gibi çantamı sallaya sallaya eve gitmek istiyordum. Ama bunların **hiçbirisini** yapamıyordum.”* (139-142. satır)

‘Böyle’ sözcüğü de öyküde değiştirim öğesi olarak kullanılmıştır.

> *“Bu yüzden başını alıp gitmemelisin **böyle**.”* (86-87. satır)

İşlevsel metin öğesi olarak tanımlanabilecek ‘böyle’ sözcüğü, ‘gölgesinin çocuğun sözünü dinlemeyip, caddeyi yaya geçidinden geçmemesi, köpeklerin ardından koşması, … (s.61-66); okula çocukla beraber girmemesi (s.32)’ gibi eylemler yerine kullanılarak bağlama dayalı bir anlam kazanmıştır. Öyküde ‘yapmak’ eyleminin değiştirim öğesi olarak kullanıldığı örnekler de vardır.

> *Ne **yapsam** gölgeme söz geçiremiyordum.* (s.15)
> *“O eskidendi,” diye karşılık verdi. “Şimdi ne istersem **yaparım,** anladın mı?”* (25-26. satır)

Öykünün bu tümcelerinde ise ‘yapmak’ eylemi gerçekleştirilmek istenen eylemlerin yerlerine kullanılarak değiştirim yapılmıştır. Öyküde ‘yapmak’ eylemiyle gerçekleştirilen diğer değiştirim örnekleri aşağıdaki tümcelerde görülmektedir.

*"Çok da zor olmasa gerek," dedim. "Bir kez **fazla bir şey yapmak** zorunda değilsin. Benim **yaptıklarımı yapman** yeter. Üstelik kimse senden ders çalışmanı, ödev yapmanı, sabah akşam dişlerini fırçalamanı, tabağındaki yemeği bitirmeni beklemiyor. …"* (s.112-117)

*"Ayağa kalkmak, koşmak, şekerciden şeker alıp yemek, eskisi gibi çantamı sallaya sallaya eve gitmek istiyordum. Ama bunların hiçbirini **yapamıyordum**. Çünkü ben bir gölgeydim artık."* (139-143. satır)

Bu tümcelerdeki 'yapmak' eylemi kendi gerçek anlamında kullanılmamıştır; örneğin, 'ödev yapmak' bileşik eylemini oluşturan bir yardımcı eylem değildir. Bu tümcelerde 'yapmak' eylemi bir değiştirim öğesi olarak, bulunduğu tümceden önce ya da sonraki tümcelerde söz edilen 'ders çalışma, ödev yapma, diş fırçalama, ayağa kalkma, şekerciden şeker alıp yeme vb.' eylemlerin yerine kullanılmıştır.

K.Ö.Y.E.2:

Öykü: 'Gölgem ve Ben'

Değiştirim

► Öyküde ne anlama geldiklerini bulalım.

1. *'Gölgem ve Ben'* öyküsünden alınan aşağıdaki tümcelerde altı çizili sözcüklerin öyküde ne anlama geldiklerini söyleyiniz.

Örnek: "Şuna bak," dedi biri, beni göstererek. (98.satır)

Biri→ Öyküde kahramanın yolda karşılaştığı iki çocuktan herhangisi.

a) "Bu yüzden başını alıp gitmemelisin böyle." (87. satır)
……..

b) "Benim yaptıklarımı yapman yeter. " (114. satır)
…….

c) "Ama bunların hiçbirisini yapamıyordum. " (143. satır)
……

d) "Boş ver," dedi öbürü. "Belki biraz aklını oynatmıştır." (100-101. satır)
……

K.Ö.Y.Ç.3:

Öykü: ‘Gölgem ve Ben’

Eksilti

Eksiltili anlatım, anlatımda belirsizliğe neden olmayacak şekilde metin boyunca tümcelerdeki bazı sözcüklerin atılmasıdır. *‘Gölgem ve Ben’* adlı öyküde eksiltili yapılar şu şekilde belirtilebilir.

(Benim) *GÖLGEM VE BEN*

(O) *Kimi zaman kısa ve tombul, kimi zaman sıska ve upuzun…* **(O)***Güneş arkadan vuruyorsa* **(benim)** *önümde gider,* **(o)** **(güneş)** *önden vuruyorsa* **(benim)** *peşimden gelir…* **(O)** *Çoğu zaman da* **(benim)** *yanımsıra yürür.*

Gölgem kurnaz mı kurnaz! **(Ben)** *Ansızın duruveriyorum, o da benimle duruyor,* **(Ben)** *Hızla yürüyüp onu kandırmaya* **(çalışıyorum)***, geride bırakmaya çalışıyorum.* **(O)** *Kanmıyor.*

(Ben) **(benim)** *Gölgemi severim. O da beni sever.* **(O)** **(beni)***Sevmeseydi,* **(o)** *böyle* **(o)** *tutkalla yapıştırılmış gibi beni izler miydi?*

Geçen gece **(benim)** *gölgemle ilgili bir düş gördüm. Sözde…* **(Ben)** *Sözde* **(benim)** *gölgeme söz geçiremiyordum.*

(Ben) *Ne yaparsam* **(benim)** *gölgeme söz geçiremiyordum. Ben kaldırımda yürüyordum.* **(Benim)** *Gölgemse durup vitrinlere bakıyor, sonra* **(o)** *yine bana yetişiyor, hatta* **(o)** *beni geçiyordu.* **(O)** *Karşı kaldırıma geçiyor,* **(o)** *koşarak geri dönüyor, bu arada* **(o)** *vızır vızır geçen taşıtların altında kalma tehlikesi geçiriyordu.*

(Ben) *“Ne oldu sana?” diye* **(ona)** *sordum. “Sen eskiden böyle değildin.* **(Sen)** **(benim)** *Yanımdan ayrılmazdın.* **(Sen)** **(Benim)** *Sözümden de çıkmazdın hiç.”*

(O) *“O eskidendi,” diye* **(bana)** *karşılık verdi. “Şimdi* **(ben)** *ne istersem* **(onu)** *yaparım,* **(sen)** *anladın mı?”*

(O) *İyice kabalaşmıştı.* **(O)** *Utanmadan bir de* **(onun)** *dilini çıkardı bana.* **(O)** *Bir akasya ağacına tırmanıp kuşları kovaladı.* **(O)** *Okula gelinceye dek,* **(sizin)** *aklınıza gelmeyecek yaramazlıklar yaptı.* **(Siz)** *Belki inanmayacaksınız ama, ben okulun bahçesine girerken, o* **(onun)** *dışarıda kalacağını söyledi.*

(o) **(onun)** *Dediğini yaptı da.* **(Ben)** *Ne kadar yalvardıysam* **(o)** **(onun)** *kararını değiştirmedi.* **(Ben)** *Bahçedeki patikada yürürken gölgem* **(benim)** *yanımda değildi.* **(Ben)** *Özellikle güneşli havalarda gölgemin* **(benim)** *yanımda olmasına öyle alışmıştım ki;* **(ben)** **(onun)** *eksikliğini iyice duyuyordum. Sanki* **(benim)** *çantamı ya da* **(benim)** *okuma kitabımı evde unutmuşum gibi geliyordu bana.*

(Ben) **(benim)** *İlgimi bir türlü* **(benim)** *öğretmenimin anlattıklarına veremiyordum.* **(Benim)** *Aklım hep gölgemdeydi.* **(O)** *Acaba nelere gitmişti?* **(Onun)** *Başına kötü bir şeyler gelmemiş olsaydı bari.* **(Ben)** *Son dersi iple çektim. Zilin yankıları dinmeden, ben bahçe kapısına varmıştım bile.* **(O)** *Acaba beni bekliyor muydu?*

Neyse ki **(o)** *oradaydı. Ama nasıl!:* **(Onun)** *Üstü başı çamur içindeydi* **(Onun)** *Suratı iyice kirlenmişti. Kim bilir* **(O)** *ne kötü çocukların gölgeleriyle oynamıştır! Kim bilir* **(o)** *neler yapmıştı bütün gün!*

(Ben) *“Hadi,* **(sen)** *yürü bakalım,” dedim. “Bu kadar başıboşluk yeter.* **(Ben)** *Umarım* **(senin)** *aklın başına gelmiştir.”*

(O) *“Benim aklım her zaman* **(benim)** *başımda,” dedi ters ters. “Sen kendi aklına bak.” Artık iyice* **(benim)** *tepem atmaya başlıyordu.*

(Ben) *"Kendini ne sanıyorsun sen?" dedim. "Alt tarafı* **(sen)** *bir gölgesin. Benim gölgemsin,* **(sen)** *anladın mı?* **(Sen)** *Bunun ne demek olduğunu biliyor musun?"*
O hala kendi havasındaydı. **(O)** *Caddeye yaya geçidinden değil, rasgele bir yerden geçti.* **(O)** *Bir köpeğin peşine takılıp bir süre koştu.* **(O)** *Duvarlara tırmandı,* **(O)** *bahçe parmaklıklarının arasından geçti,* **(O)** *çok tehlikeli olduğunu bile bile bir kamyonun arkasına takıldı. Bütün bunları* **(onun)** *biraz da beni kızdırmak için yaptığını biliyordum.*
(Ben) *Onun için* **(benim)** *sesimi çıkartmadan eve doğru yürüdüm.* **(O)** *Neden sonra dönüp* **(benim)** *yanıma geldi.*
(O) *"Ne demekmiş,* **(sen)** *söyle bakalım! " dedi.*
*"***(Bunların)** *Hangisi ne demekmiş?"*
(O) *"Yani senin gölgen olmak ne demekmiş?" dedi yine alayla.*
"Sen benim gölgemsin. Yani ben olmasam, sen de olmazdın. Benim yanımda sen bir hiçsin, **(sen)** *anladın mı? Bu yüzden* **(sen)** *kendine gel.* **(Sen)** **(senin)** *Davranışlarına dikkat et."*
(Ben) *Bu* **(benim)** *söylediklerimin güzel sözler olmadığını biliyordum. Ama* **(ben)** *ne yapayım?* **(O)** *İyice kızdırmıştı beni. Belki bu* **(benim)** *sözlerim onu yola getirirdi biraz.*
(Onun) *Suratı iyice asıldı.* **(Onun)** *Gücendiği besbelliydi.* **(Ben)** **(onun)** *Gönlünü almak istedim.*
(Ben) *"* **(Sen)** *Yine de* **(benim)** *seni sevdiğimi bilirsin," dedim. "Senden başka* **(benim)** *gölgem yok ki! Bu yüzden* **(sen)** **(senin)** *başını alıp gitmemelisin böyle.* **(Ben)** *Sensiz ne yaparım?* **(Ben)** *Gölgesiz çok gülünç olmaz mıyım?"*
(Ben) *Ne söylediysem yumuşatamadım onu.* **(O)** *Dargın bakıyordu* **(benim)** *yüzüme.*
(O) *"***(Sen)** *Konuyu değiştirmeye çalışma boşuna," dedi. "***(Senin)** *Bana hiç değer vermediğin ortaya çıktı. Demek sen olmazsan ben de olmazdım ha? Demek benim değerim yok, öyle mi?"*
(Ben) *"***(Ben)** *Bunu demek istemedim, "diye mırıldandım.*
Karşıdan iki çocuk geliyordu.
"Şuna bak," dedi biri, beni göstererek. " **(O)** *Kendi kendine konuşuyor."*
" **(Sen)** *Boş ver," dedi öbürü. "* **(O)** *Belki biraz* **(onun)** *aklını oynatmıştır."*
(Onlar) *Ne olur ne olmaz diyerek çabucak* **(benim)** *yanımdan uzaklaştılar.* **(Onlar)** *Neyse ki* **(benim)** *gölgemin garip davranışlarını görmemişlerdi.*
Gölgem biraz daha sağda solda koştuktan sonra **(benim)** *yanıma döndü.*
(O) *"Demek sen gölgelere hiç değer vermiyorsun" dedi. "* **(Sen)** *Gölge olmak kolay mı sanıyorsun?"*
Doğrusu **(ben)** *bu konuyu pek fazla düşünmemiştim.*
(Ben) *"Çok da zor olmasa gerek," dedim. "* **(Sen)** *Bir kez fazla bir şey yapmak zorunda değilsin. Benim yaptıklarımı* **(senin)** *yapman yeter. Üstelik kimse senden* **(senin)** *ders çalışmanı,* **(senin)** *ödev yapmanı,* **(senin)** *sabah akşam dişlerini fırçalamanı,* **(senin)** *tabağındaki yemeği* **(senin)** *bitirmeni beklemiyor. Evet, gölge olmak çok kolay bence. Hiçbir zor yanı yok bunun."*
(Onun) *Gözlerinde yaramazca bir ışık parladı.*
(O) *"İyi ya," dedi. "* **(Biz)** *Öyleyse seninle yer değişelim."*
(Ben) *"Nasıl olacak bu?" diye sordum.*
(O) *"Çok kolay," dedi. "Ben senin yerine geçeceğim, sen de benim gölgem olacaksın."*
Bu öneri oldukça çekici geldi bana. **(Ben)** *Biraz heyecanlanmadım dersem yalan olur.*
"Peki. **(Biz)** *Anlaştık.* **(Sen)** *Geç benim yerime."*
O, okul çantamı alıp benim yerime geçti. Ben de onun gölgesi oldum.
Başlangıçta işler iyi gidiyordu. **(Ben)**, **(Ben)** *Kaldırımın taşları üzerinden kayarken,* **(ben)** *hızla duvarlara tırmanırken bayağı eğleniyordum.* **(Ben)** **(Benim)** *Parmağımı bile kıpırdatmak zorunda değildim. Gölge olmak gibisi yoktu dünyada.*

Ama bir süre sonra **(benim)** *canım sıkılmaya başladı. Üstelik hep başka birinin davranışlarını izlemek zorunda kalmak, sanıldığından daha zordu.* **(Ben)** *Ayağa kalkmak* **(istiyordum)***,* **(ben)** *koşmak* **(istiyordum)***,* **(ben)** *şekerciden şeker alıp yemek* **(istiyordum)** *, eskisi gibi* **(benim)** *çantamı sallaya sallaya eve gitmek istiyordum. Ama* **(ben)** *bunların hiçbirini yapamıyordum. Çünkü ben bir gölgeydim artık.*
Sonra **(ben)** *sıçrayarak uyandım.* **(Benim)** *Yüreğim hızla çarpıyordu. Neyse ki* **(Benim)** *gördüğüm sadece bir düştü.* **(O)** *Ya gerçek olsaydı?*
Bundan sonra biri bana, "Gölge olmak kolay mı?" diye sorarsa, **(ben)** *bunun hiç de kolay olmadığını söyleyeceğim.*

Öykünün başlangıcında, anlatı türünün özellikleri arasında yer alabilecek bir biçem gözlenmektedir, özellikle kahramanın kimliğini gizleyerek okuyucuda merak uyandırmak için öngönderim ve eksiltili yapılar kullanılmıştır. Daha sonra kahramanın kimliği ve kişilik özelliği, "*Gölgem kurnaz mı kurnaz"*(5. satır) tümcesinde olduğu gibi sözcük yinelemesi de yapılarak etkili bir şekilde okuyucuya açıklanmaktadır.

Öyküde eksilti yapılan öğelerin çoğunlukla özne görevinde olan kişi adılları olduğu gözlemlenmektedir. Bunun nedeni olarak da sondan eklemeli bir dil olan Türkçede yüklemin kişi eklerini almasıdır. İyelik öbekleri ya da diğer bir adıyla adıl tamlamalarında ise tamlananı oluşturan ad iyelik eki aldığı için tamlayanın atılması yoluna gidilmiştir.

Diliçi bağlamı gerçekleştiren bütüncül yapılar açısından yapılan 'Gölgem ve Ben' öyküsünde yapılan eksiltmeler değerlendirildiğinde, yüklemi kuran çekimli eylemlerin özne gerektirmesi bağlamında 105 adıl (ben, o, sen,siz, onlar) ve 1 ad (güneş) olmak üzere 106 ad türü sözcük, iyelik öğesinin tamlayan gerektirmesi bağlamında 53 tamlayan öğesi (benim, onun, sizin), geçişli çatıdaki yüklemcil öğenin nesne gerektirmesi bağlamında 2 -i tümleçli adıl (beni, onu), yönelme durumunu gösteren 2 –e tümleçli adıl (bana, ona) ve bağımlı sıralı tümcelerde öğe ortaklığı bağlamında 4 eylem ortaklığı gösteren çekimli eylem (çalışıyorum, istiyorum [3]) olmak üzere 167 adet eksilti öğesi saptanmıştır. Bu eksilti öğeleri yoğunlukları açısından özne, tamlayan öğesi, ortak eylem, -i tümleci ve –e tümleci olarak sıralanabilir.

Bunun yanı sıra eksilti yapılmayan tümcelerin belli işlevler yüklendiği gözlenmektedir. Örneğin; öykünün, aşağıdaki bölümünde 'ben' adılının eksiltilmemesinin sebebi, bulunduğu tümce ile sonraki tümce arasında bir karşılaştırma ilişkisinin olmasıdır.

*"**Ben** kaldırımda yürüyordum. Gölgemse durup vitrinlere bakıyor, sonra yine bana yetişiyor, hatta beni geçiyordu."* (16-18. satır)

Birinci tümcenin öznesi olan 'ben' ile ikinci tümcenin öznesi olan 'gölge' nin yaptığı eylemler karşılaştırılmaktadır. Öyküdeki benzer örnekler şöyle sıralanabilir:

*"…**ben** okulun bahçesine girerken, **o** dışarıda kalacağını söyledi."* (31-32. satır)
*"Yani **ben** olmasam, **sen** de olmazdın"* (75-76. satır)
*"**Ben** senin yerine geçeceğim, **sen** de benim gölgem olacaksın"* (124-125. satır)
*"**O**, okul çantamı alıp benim yerime geçti. **Ben** de onun gölgesi oldum"* (s.129-130)

Bu örneklerden de anlaşılacağı gibi karşılaştırma tümcelerinde öznelerin eksiltilmemesi gerektiği açıkça görülmektedir. Öyküde karşılaştırma amacı dışında eksilti yapılmayan tümceler de görülmektedir.

*"Alt tarafı (sen) bir gölgesin. **Benim** gölgemsin, anladın mı?"* (57-59. satır)

Bu tümcede anlamı güçlendirmek ve vurgu yapmak için adıl tamlamasındaki tamlayan düşürülmemiştir.

'Gölgem ve Ben' öyküsünde bulunan eksilti kullanımlarını ve işlevlerini belirleyebilmek için aşağıdaki etkinliklere benzer etkinlikler oluşturulablir.

K.Ö.Y.E.3:

Öykü: ‘Gölgem ve Ben’

Eksilti

▶ Öyküde eksiltilen öğeleri bulalım.

1. a) *‘Gölgem ve Ben’* öyküsünden alınan aşağıdaki tümcelerde metinden çıkarılan öğelerin tümcelerdeki işlevlerini söyleyiniz.

b) Eksiltilen öğenin tümcelerdeki boşluklardan hangisine konulabileceğini ve bulunduğu yere göre tümcenin anlamını nasıl etkileyebileceğini tartışınız.

Örnek 1: “*Kim bilir ne kötü çocukların gölgeleriyle oynamıştır!”*(48-49.satır)

a) Eksiltilen öğe: 3. Tekil şahıs adılı ‘o’/ Özne görevinde

b) “Kim bilir **o** ne kötü çocukların gölgeleriyle oynamıştır” → (Endişe)
“Kim bilir….ne kötü çocukların gölgeleriyle oynamıştır..**o**!” → (Suçlama)

Örnek 2: “*Davranışlarına dikkat et”* (78.satır)

a) Eksiltilen öğe: 2.tekil şahıs adılı/ Özne görevinde

b) “….**Sen**… Davranışlarına ….. dikkat et……”→ (Öneri)
“……Davranışlarına ….. dikkat et ..**sen**…”→ (Uyarı)
“……Davranışlarına ..**sen**…dikkat et….. ”→ (Suçlama)

a) …… Bütün bunları …… biraz da beni kızdırmak için ….. yaptığını biliyordum. (66-68.satır)

b)….. Bu yüzden …… kendine gel….. (77.satır)

c) ….. İyice …. kızdırmıştı ….. beni …... (80.satır)

d) ….. Gönlünü ….. almak istedim….. (84. satır)

e) ….. Yine de ….. seni ….. sevdiğimi bilirsin ….. (85.satır)

f) ….. Sensiz ….. ne yaparım …..? (87.satır)

g)….. Ne söylediysem ….. yumuşatamadım ….. onu…... (89.satır)

▶ Hangi sözcükleri eksiltelim.

1. *'Gölgem ve Ben'* öyküsünden alınan aşağıdaki tümcelerde altı çizili sözcüklerden hangisi atılırsa anlam bozulmaz? Tartışınız.

Örnek:
"Alt tarafı bir gölgesin. Benim gölgemsin, anladın mı? (58.satır)" *Anlam bozulur.*

a)"Ben okulun bahçesine girerken,o dışarıda kalacağını söyledi."(31-32. satır) ……

b) Demek benim değerim yok, öyle mi? (94.satır) ……

c) Onun gücendiği besbelliydi. (83.satır) ……

d) Benim yanımda sen bir hiçsin. (77.satır) ……

e) "Ben kaldırımda yürüyordum. Gölgemse durup vitrinlere bakıyor, sonra yine bana yetişiyor, hatta beni geçiyordu." (16-18. satır) "……

f) O bir köpeğin peşine takılıp bir süre koştu. (63.satır) ……..

f) Benim aklım hep gölgemdeydi. (41.satır) ……

g)Yani senin gölgen olmak ne demekmiş?(73.satır) ……

h) "Ben senin yerine geçeceğim, sen de benim gölgem olacaksın" (124-125. satır) ……

K.Ö.Y.Ç.4:

Öykü: 'Gölgem ve Ben'

Bağlaçlar

Metinlerin bağdaşık kılınmasında en işlek bağlaç '**de**' bağlacıdır. *'Gölgem ve Ben'* öyküsünde kullanılan 'de' bağlaçlarının çoğunluğu ekleyici işlevdedir. Öğeleri, öyküde daha önce geçen görevdeş öğelere bağlarlar. Öyküde yer alan 'de' bağlaçlarının birbiriyle ilişkilendirdiği dil öğeleri aşağıdaki gibi gösterilebilir.

GÖLGEM VE BEN

"Kimi zaman kısa ve tombul, kimi zaman sıska ve upuzun… Güneş arkadan vuruyorsa önümde gider, önden vuruyorsa peşimden gelir.Çoğu zaman ***da*** *yanımsıra yürür."*(1-4. satır)

Peşimden gelir **+** yanımsıra yürür

"Gölgem kurnaz mı kurnaz! Ansızın duruveriyorum, o ***da*** *benimle duruyor, Hızla yürüyüp onu kandırmaya, geride bırakmaya çalışıyorum. Kanmıyor."* (5-8. satır)

Duruveriyorum **+** o da duruyor

"Gölgemi severim. O da beni sever. Sevmeseydi, böyle tutkalla yapıştırılmış gibi beni izler miydi?" (9-11. satır)

onu severim + o da beni sever

"…. Yanımdan ayrılmazdın. Sözümden ***de*** *çıkmazdın hiç."* (23-24. satır)

yanından ayrılmama + sözünden çıkmama

"İyice kabalaşmıştı. Utanmadan bir ***de*** *dilini çıkardı bana"*. (27-28. satır)

kabalaşma + dilini çıkarma

"., ben okulun bahçesine girerken, o dışarıda kalacağını söyledi. Dediğini yaptı ***da"*** . (31-33. satır)

dışarıda kalacağını söyledi + dediğini yaptı

"Ne yapsam gölgeme söz geçiremiyordum… (15. satır) *Bir köpeğin peşine takılıp bir süre koştu. Duvarlara tırmandı, bahçe parmaklıklarının arasından geçti, çok tehlikeli olduğunu bile bile bir kamyonun arkasına takıldı. Bütün bunları biraz* ***da*** *beni kızdırmak için yaptığını biliyordum"*. (63-68. satır)

çocuğun gölgesine söz geçirememesi + gölgenin çocuğu kızdırmayı istemesi

"Ben senin yerine geçeceğim, sen ***de*** *benim gölgem olacaksın." (124-125*. satır*)*
O, okul çantamı alıp benim yerime geçti. Ben ***de*** *onun gölgesi oldum"*. (s.129-130. satır)

Gölgenin çocuğun yerine geçmesi + Çocuğun gölge olması

Öyküden alınan aşağıdaki tümcede ise, 'de' bağlacı tümceleri birbirine bağlarken 'şaşma' anlamını da katmaktadır.

Bundan sonra biri bana, "Gölge olmak kolay mı?" diye sorarsa, bunun hiç ***de*** *kolay olmadığını söyleyeceğim.* (147-149. satır)

Öykünün başında ‘gölge olmanın kolay olduğunu’ düşünen çocuğun öykünün sonundaki şaşkınlığı ‘de’ bağlacı kullanılarak vurgulanmıştır.

Öykünün aşağıdaki tümcelerinde kullanılan ‘**ama**’ bağlacı da aralarında çelişki bulunan tümceleri bağlamaktadır.

*Belki inanmayacaksınız **ama** ben okulun bahçesine girerken, o dışarıda kalacağını söyledi.* (30-32. satır)

*Neyse ki oradaydı. **Ama** nasıl!* (47. satır)

*Bu söylediklerimin güzel sözler olmadığını biliyordum. **Ama** ne yapayım?* (79-80. satır)

*Ayağa kalkmak, koşmak, şekerciden şeker alıp yemek, eskisi gibi çantamı sallaya sallaya eve gitmek istiyordum. **Ama** bunların hiçbirini yapamıyordum.* (139-143. satır)

Bağdaşıklık işlevi olan diğer bir bağlaç da ‘**ki**’ bağlacıdır. Aşağıdaki örneklerde ‘ki’ bağlacının iki önermeyi nedensel olarak bağladığı gözlenmektedir.

*Özellikle güneşli havalarda gölgemin yanımda olmasına öyle alışmıştım **ki**; eksikliğini iyice duyuyordum.* (35-38. satır)

Öyküde yer alan bu bileşik tümcede ‘ki’ bağlacı birinci tümcede bulunan ‘alışmak’ eylemini ‘eksikliğini duymak’ eylemine bağlarken birinci tümcenin ikincinin nedeni olduğunu belirtmektedir..

*“Yine de seni sevdiğimi bilirsin,” dedim.“Senden başka gölgem yok **ki**!”*

Yukarıdaki tümcede yer alan ‘ki’ bağlacı da, önceki tümcede geçen ‘sevme’ eyleminin, nedenini yani ‘başka gölgesi olmadığı’ gerçeğini belirten nedenleyici-güçlendirici işlevdedir.

Öyküde de yer alan ‘**sanki**’ sözcüğü de bağlaç olarak kullanılan dilsel bir birim olarak görülmektedir.

*… eksikliğini iyice duyuyordum. **Sanki** çantamı ya da okuma kitabımı evde unutmuşum gibi geliyordu bana.* (38-39. satır)

Bu tümcede yer alan 'sanki' bağlacı ekleyici-örnekleyici işlevdedir. 'Eksikliğin nasıl duyulduğu'nun örneklendirildiği 'okuma kitabını evde unutmuş gibi' benzetmesinin 'sanki' bağlacıyla verilmesiyle belirtilmektedir.

Öyküde '**bile**' bağlacı ile de bağlaşıklık sağlandığı görülmektedir.

Son dersi iple çektim. Zilin yankıları dinmeden, ben bahçe kapısına varmıştım ***bile.*** (44-46. satır)

İkinci tümcede bulunan 'bile' bağlacı birinci tümcede yer alan 'son dersi iple çekmek' ve 'zilin yankıları dinmeden bahçe kapısına varmak' eylemlerini 'üstelik' anlamıyla birbiriyle ilişkilendirmiştir.

Öykünün başlarında yer alan aşağıdaki tümcede kullanılan 'geçen gece' sözcük grubu zaman belirteci olmakla beraber, öyküde genel izlenimlerden özele geçildiğine dikkat çeken bir bağlaç niteliğinde kullanılmış ve bir olayın anlatılacağına işaret etmektedir.

Geçen gece *gölgemle ilgili bir düş gördüm.* (12. satır)

Tümceleri 'üstelik' anlamıyla birbirine bağlayan '**hatta**' bağlacı için de aşağıdaki örnek verilebilir.

Ben kaldırımda yürüyordum. Gölgemse durup vitrinlere bakıyor, sonra yine bana yetişiyor ***hatta*** *beni geçiyordu.* (16-18. satır)

Öykünün bu tümcelerinde yer alan 'hatta' bağlacı, 'yetişmek' eylemini 'üstelik, hem de' anlamı ile 'geçmek' eylemine bağlayarak anlam güçlendirici işlevini yerine getirir.

Öyküde ekleyici işlevi bulunan 'üstelik' bağlacının kullanıldığı tümcelere de rastlanmaktadır.

Benim yaptıklarımı yapman yeter. ***Üstelik*** *kimse senden ders çalışmanı, ödev yapmanı, sabah akşam dişlerini fırçalamanı, tabağındaki yemeği bitirmeni beklemiyor.* (114-117. satır)

Ama bir süre sonra canım sıkılmaya başladı. ***Üstelik*** *hep başka birinin davranışlarını izlemek zorunda kalmak, sanıldığından daha zordu.* (136-139. satır)

Üstelik' ile başlayan yukarıdaki tümcelerde kendilerinden önce gelen tümcelerde olanlarla ilgili genişletilmiş bilgi verilmektedir.

'**Neyse ki**' de anlatı türünde kullanılmaya uygun, bağlaç görevli bir sözcük grubudur. Bu nedenle '*Gölgem ve Ben'* öyküsünde de bulunmaktadır. Bu bağlaç, daha önce yer alan önermelerde belirtilenlerin olmaması sonucu duyulan memnuniyeti gösteren önermelerin başında kullanılır. Öyküdeki örnekleri şunlardır:

Acaba beni bekliyor muydu? ***Neyse ki*** *oradaydı.* (45-47. satır)
Karşıdan iki çocuk geliyordu. (97. satır)***Neyse ki*** *gölgemin garip davranışlarını görmemişlerdi.* (102-104. satır)
Sonra sıçrayarak uyandım. Yüreğim hızla çarpıyordu. ***Neyse ki*** *gördüğüm sadece bir düştü.* (144-146. satır)

Öykünün aşağıdaki tümcelerinde yer alan '**kim bilir**' bileşik sözcüğü de nedenleyici-ayrıntılama işleviyle merak ifadesini belirtmektedir.

Üstü başı çamur içindeydi Suratı iyice kirlenmişti. ***Kim bilir*** *ne kötü çocukların gölgeleriyle oynamıştır!* ***Kim bilir*** *neler yapmıştı bütün gün!* (47-50. satır)

Öyküdeki gölgenin suratının kirli ve üst başının çamur içinde olmasının nedeni, 'kim bilir' sözcüğü kullanılarak 'kötü çocuklarla oynamaya' bağlanmıştır.

Aşağıdaki tümcelerde kullanılan '**artık**' sözcüğü ise, zamansal ve konusal sıralama ve değişim gösteren bir tümce başı bağlacı görevindedir.

"Benim aklım her zaman başımda," dedi ters ters. "Sen kendi aklına bak."
Artık *iyice tepem atmaya başlıyordu.* (54-56. satır)

Bu tümcedeki 'artık' bağlacı öyküdeki çocuğun gölgesine karşı yumuşak tavırlarının değişeceğini ve ona kızmaya başlayacağını belirtmektedir.

Öyküde **'değil'** bağlacı da çeliştirici ve güçlendirici bir işlevle kullanılmıştır.

Caddeye yaya geçidinden ***değil,*** *rasgele bir yerden geçti.* (61-63. satır)

Yukarıdaki örnekte 'yaya geçidinden geçmek' ile 'rasgele bir yerden geçmek' eylemleri arasındaki çelişki, 'değil' bağlacıyla etkili bir şekilde anlatılmıştır.

'**Yani**' bağlacı da metinlerde açıklama edimini belirten bağdaşıklık öğesidir.

"Hangisi ne demekmiş?"
*"**Yani** senin gölgen olmak ne demekmiş?" dedi yine alayla.*
*"Sen benim gölgemsin. **Yani** ben olmasam, sen de olmazdın.* (72-76. satır)

Öykünün yukarıdaki tümcelerinde 'yani' bağlacı kullanıldığı tümcelerin ekleyici-ayrıntılama işlevlerini belirginleştirmektedir.

Öyküde '**bu yüzden**' söz öbeği de önermeler arasındaki neden-sonuç ilişkisini göstermek için kullanılmıştır.

*Benim yanımda sen bir hiçsin, anladın mı? **Bu yüzden** kendine gel.* (77-79. satır)
"Yine de seni sevdiğimi bilirsin," dedim…… (85. satır)
***Bu yüzden** başını alıp gitmemelisin böyle.* (86-87. satır)

'**Yine de**' sözcük grubu da öyküde iki önerme arasındaki çelişkiyi göstermek için kullanılmaktadır.

Bu söylediklerimin güzel sözler olmadığını biliyordum. (79-80. satır)…….
*"**Yine de** seni sevdiğimi bilirsin," dedim.* (85. satır)

Öyküde çocuğun gölgesini sevdiği halde ona güzel sözler söylememesi arasındaki çelişki 'yine de' bağlacıyla belirtilmiştir.

'**Demek**' bağlacı da çıkarsama ve kesinleme işlevleriyle öykünün önermeleri arasındaki tutarlılığı gerçekleştiren dilsel bir öğedir.

*"**Demek** sen olmazsan ben de olmazdım ha? **Demek** benim değerim yok, öyle mi?"* (93-94. satır)
*"**Demek** sen gölgelere hiç değer vermiyorsun" dedi.* (107-108. satır)

Öyküde gölgenin, çocuğun kendisine söylediği gücendirici sözlerden 'değeri olmadığı' ve 'çocuğun gölgelere hiç değer vermediği' çıkarımlarında bulunduğu 'demek' bağlacıyla belirtilmektedir.

Öyküde bağlaç göreviyle kullanılan bir diğer sözcük de '**evet**'tir.

*Üstelik kimse senden ders çalışmanı, ödev yapmanı, sabah akşam dişlerini fırçalamanı, tabağındaki yemeği bitirmeni beklemiyor. **Evet**, gölge olmak çok kolay bence. Hiçbir zor yanı yok bunun."* (114-119. satır)

Yukarıdaki tümcede 'evet' sözcüğü ile önceki tümcelerde sayılan ders çalışmama, ödev yapmama vb.' nedenlerden dolayı 'gölge olmanın kolay olduğu' sonucuna ulaşıldığı pekiştirilerek belirtilmektedir.

'**Öyleyse**' sözcüğü de özellikle anlatı metinlerinde yer alan bağlaç görevli bir sözcüktür. Çıkarsama yapma ve sonuç çıkarma işlevlerine sahiptir. *'Gölgem ve Ben'* öyküsündeki örnekleri şunlardır:

> *…. Evet, gölge olmak çok kolay bence. Hiçbir zor yanı yok bunun."*
> *Gözlerinde yaramazca bir ışık parladı.*
> *"İyi ya," dedi. "**Öyleyse** seninle yer değişelim."* (117-122. satır)

Öyküdeki çocuğun gölge olmanın kolay olduğunu söylemesi üzerine gölgenin yer değiştirmeleri gerektiği sonucuna varması 'öyleyse' sözcüğüyle belirtilmektedir.

Neden bağlacı olan '**çünkü**' sözcüğünün öyküdeki kullanımı için de aşağıdaki tümce örnek olarak verilebilir.

> *Ama bunların hiçbirini yapamıyordum. **Çünkü** ben bir gölgeydim artık.* (141-143. satır)

Tümce bağlayıcısı olarak '**ya**' bağlacı da öyküde kullanılmıştır.

> *Neyse ki gördüğüm sadece bir düştü. **Ya** gerçek olsaydı?* (145-146. satır)

Bu tümcede 'ya' bağlacı "bir yargının olumsuzunu, kaygı içeren bir olasılık ayırtısıyla verme (Bilgin, 2006:313)" işleviyle kullanılmaktadır. Bu kullanımda aynı zamanda soru belirteci işlevindedir. Burada karşıt anlamlı olan düş ile gerçek sözcükleri de anlamı güçlendirmiştir.

'Gölgem ve Ben' öyküsünde kullanılan bağlaçlar işlevleri ve oranları açısından Halliday ve Hasan (1976:242-243) tarafından yapılan sınıflandırmaya dayanılarak değerlendirildiğinde şu sonuçlara varılmaktadır.:

<u>*Ekleyiciler (additive):*</u> 'de' bağlacı (11), bile (1), üstelik (2), hatta (1), yani (2), sanki (1) ve kesinleme yapmak üzere kullanılan demek (3) ile beraber 21 ekleyici kullanılmıştır.

Çeliştiriciler (adversative): Ama (5), yine de (1), değil (1) olmak üzere **7** tane görülmektedir.

Nedenleyiciler (causal): Bu yüzden (2), öyleyse (1),neyse ki (3) gibi sonuç açıklayan; kimbilir (2), 'ki' bağlacı (2) ve çünkü (1) gibi neden açıklayan toplam 11 tane nedenleyici vardır.

Zamansal bağlaçlar (Temporal): Zamansal ve konusal sıralama göstermek için 2 tane 'artık' bağlacı kullanılmıştır.

'Gölgem ve Ben' öyküsünde en çok ekleyici ve nedenleyici bağlaçların kullanıldıkları görülmektedir. Ekleyiciler içinde en çok *'de'* bağlacı, çeliştiriciler içinde ise en çok *ama* bağlacı kullanılırken; nedenleyiciler olarak daha çok duygulara yönelik sözeylemleri gerçekleştiren *neyse ki* (memnuniyet), *kim bilir* (merak), *belki* (tahmin) gibi daha çok konuşma dilinde yer alan bağlaçlar kullanılmıştır. Bunun sebebi de anlatı türüne ve yazarın biçemsel özelliklerine bağlanabilir. Ayrıca yine anlatı türüne özgü olarak 'evet' sözcüğü önceden söylenen bir tümceyi hatırlatmak için bağlaç görevinde kullanılmış ve anlamı güçlendirmiştir.

K.Ö.Y.E.4:

Öykü: 'Gölgem ve Ben'

Bağlaçlar

▶ Tümceler arasında anlam ilişkisi kuralım.

1. Boşlukları verilen sözcüklerle doldurarak anlamlı bir metin oluşturunuz.

bu yüzden	yani (2)	ki	yine de	belki

"Hangisi ne demekmiş?"

"Sen benim gölgemsin. ……. ben olmasam, sen de olmazdın. Benim yanımda sen bir hiçsin, anladın mı? ……. kendine gel. Davranışlarına dikkat et."

Bu söylediklerimin güzel sözler olmadığını biliyordum. Ama ne yapayım? İyice kızdırmıştı beni. ……. bu sözlerim onu yola getirirdi biraz.

Suratı iyice asıldı. Gücendiği besbelliydi. Gönlünü almak istedim.

"…… seni sevdiğimi bilirsin," dedim. "Senden başka gölgem yok ……! ……. başını alıp gitmemelisin böyle. Sensiz ne yaparım? Gölgesiz çok gülünç olmaz mıyım?"

2) Altı çizili tümcelerin işlevlerini gösteren seçeneği yuvarlak içine alınız.

1) Eksikliğini iyice duyuyordum. Sanki çantamı ya da okuma kitabımı evde unutmuşum gibi geliyordu bana.
a) neden b) kesinleme c) örnekleme

2) Bana hiç değer vermediğin ortaya çıktı. Demek sen gölgelere hiç değer vermiyorsun.
a) neden b)sonuç c) kesinleme

3) İlgimi bir türlü öğretmenimin anlattıklarına veremiyordum. Aklım hep gölgemdeydi.
a) sonuç b) açıklama c) neden

4) Ama bunların hiçbirini yapamıyordum. Çünkü ben bir gölgeydim artık.
a) sonuç b) neden c) örnekleme

5) Yine de seni sevdiğimi bilirsin. Bu yüzden başını alıp gitmemelisin böyle.
a) açıklama b) ekleme c) neden

6) Sen benim gölgemsin. Yani ben olmasam, sen de olmazdın.
a) sonuç b) ekleme c) açıklama

7) Suratı iyice kirlenmişti. Kim bilir ne kötü çocukların gölgeleriyle oynamıştır!
a) ekleme b) neden c) sonuç

8) Yine de seni severim. Başka gölgem yok ki.
a) sonuç b) neden c) çelişki

9) Benim yaptıklarımı yapman yeter. Üstelik kimse senden ders çalışmanı istemiyor.
a) neden b) ekleme c) çelişki

10) Yanımdan ayrılmazdın. Sözümden de çıkmazdın hiç.
a) örnekleme b) ekleme c) neden

3. Aşağıdaki tümceleri verilen sözcükleri kullanarak birleştiriniz.

a) Utanmadan dilini çıkardı bana. İyice kabalaşmıştı.
……(da)

b) Bu söylediklerimin güzel sözler olmadığını biliyordum. Ne yapayım?
……(ama)

c) Beni geçiyordu. Yine bana yetişiyor.
……(hatta)

d) Oradaydı. Acaba beni bekliyor muydu?
……(Neyse ki)

e) Rasgele bir yerden geçti. Caddeyi yaya geçidinden geçmedi.
……(değil)

f) Bunların hiçbirini yapamıyordum. Ben bir gölgeydim.
……(Çünkü)

g) Başını alıp gitmemelisin böyle. Yine de seni sevdiğimi bilirsin.
……(Bu yüzden)

▶ Tümce oluşturalım.

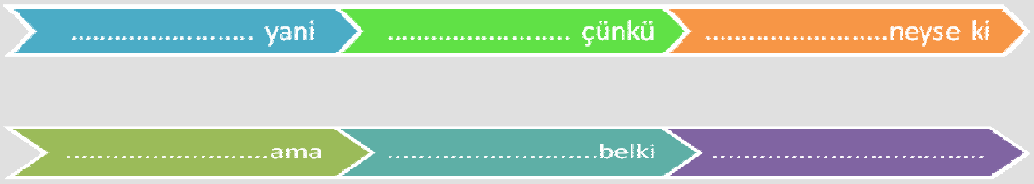
1. Aşağıdaki tablodan yararlanarak tutarlı tümceler oluşturunuz.

Dün sınavı hiç iyi geçmedi	ama	sınavda başarılı olamadı
Bu yaz tatile gitti	belki	sınav için çalışacak zaman bulamadı.
O kadar çok çalışmıştı	yine de	üniversiteyi kazanamadı.
Az daha sınıfta kalacaktı	çünkü	gelecek sene daha iyi olur.
Bu sene böyle geçti	neyse ki	daha önceki notları iyiydi.

▶ Metin Oluşturalım.

1. Aşağıdaki tümceleri boşluklara yerleştirerek anlamlı bir metin oluşturunuz.

a) Devamlı başım ağrıyor ve canım hiçbir şey yemek istemiyordu.
b) O günlerde kendimi hiç iyi hissetmiyordum.
c) Heyecanım yüzünden sınavda başarısız olacaktım.
d) Bir hafta sonra hayatımın en önemli sınavına girecektim.
e) Zamanımı çok iyi değerlendirip iyi çalışmıştım.
f) Heyecanımı bir türlü yenemiyordu.



K.Ö.Y.Ç.5:

Öykü: 'Gölgem ve Ben'

Koşutluk

Çoğunlukla konuşma, dua, şiir ve reklâmlarda görülen ve dilsel bir yapının farklı sözcükler kullanılarak yinelenmesi olarak tanımlanan koşutluk düzeneğinin *'Gölgem ve Ben'* öyküsünün oluşturulmasında kullanıldığı görülmektedir. Bu düzeneğin öyküdeki örnekleri şunlardır:

Kimi zaman kısa ve tombul, kimi zaman sıska ve upuzun (1-2. satır)

Öykünün ilk tümcesini oluşturan bu sıralı bağlı tümceyi oluşturan iki tümcecik de 'sıfat ve sıfat' yapısından oluşarak koşutluk sağlamaktadır.

Aşağıda yer alan sıralı bağlı tümceyi oluşturan her iki tümce de 3.tekil kişi ve geniş zaman koşul tümceleridir.

Güneş arkadan vuruyorsa önümde gider, önden vuruyorsa peşimden gelir.(2-4. satır)

Birbirini izleyen aşağıdaki iki basit tümce de 'özne + belirtili nesne + yüklem' tümce kalıbından üstelik de aynı eylemden oluşmuştur.

Gölgemi severim. O da beni sever. (9. satır)

Aşağıdaki tümcelerde 3. tekil kişi ve şimdiki zamanın hikâyesi kullanılarak yapılan betimlemelerle koşutluk sağlanmıştır.

Gölgemse durup vitrinlere bakıyor, sonra yine bana yetişiyor, hatta beni geçiyordu. Karşı kaldırıma geçiyor, koşarak geri dönüyor, bu arada vızır vızır geçen taşıtların altında kalma tehlikesi geçiriyordu. (16-21. satır)

Kişi eki ve zaman eki kullanılarak oluşturulan diğer örnekler de şunlardır:

"…Yanımdan ayrılmazdın. Sözümden de çıkmazdın hiç." (23-24. satır)

Yukarıdaki her iki tümcede de 2. tekil kişi eki ve geniş zamanın hikâyesi kullanılmıştır. Ayrıca her iki tümcede kullanılan eylemlerin zorunlu öğelerinden birinin 'den' tümleci olması ve 'den' ekinden önce 1. tekil kişi iyelik ekinin kullanılması da koşutluk oluşturmaktadır.

'Üstü başı çamur içindeydi. Suratı iyice kirlenmişti. (47-48. satır)

Öyküde ard arda sıralanan bu iki tümcenin de özneleri tamlayanı 3. tekil kişi adılı olan ad tamlaması ve yüklemleri de –di'li geçmiş zaman eki almış bileşik zamandan oluşmaktadır.

"Alt tarafı bir gölgesin. Benim gölgemsin, anladın mı?" (57-58. satır)

Bu örnekte ise yüklemi aynı olan ad tümcelerinin ard arda kullanılması bir koşutluk sağlamaktadır.

"…. Bu yüzden kendine gel. Davranışlarına dikkat et." (77-78. satır)

Yukarıda verilen birbirini izleyen iki tümce de 2. tekil kişi ve emir kipinde çekilmiştir.

Aşağıdaki örnekte ise, her iki tümce de iç tümcesi emir kipinde olan bileşik tümcelerdir.

"Şuna bak," dedi biri, …(98. satır) *"Boş ver," dedi öbürü.* (99. satır)

Ayrıca, her iki tümcenin öznesi de belgisiz adıldır ve devrik bir kullanımla bu özneler tümcelerin son öğelerini oluşturarak iki tümce arasında koşutluk ve anlatımda akıcılık sağlamaktadırlar.

Aşağıdaki örnekte ise, kullanılan nesnelerin tümü ad eylemden oluşmuş ve 2. tekil kişi iyelik eklerini almış belirtili nesnelerdir.

*"… **Üstelik** kimse senden ders çalışmanı, ödev yapmanı, sabah akşam dişlerini fırçalamanı, tabağındaki yemeği bitirmeni beklemiyor…."* (114-117. satır)

Aynı şekilde, aşağıda yer alan tümcelerin nesneleri de belirtisiz nesnelerdir ve ad eylemden oluşmuşlardır.

***Üstelik** hep başka birinin davranışlarını izlemek zorunda kalmak, sanıldığından daha zordu. Ayağa kalkmak, koşmak, şekerciden şeker alıp yemek, eskisi gibi çantamı sallaya sallaya eve gitmek istiyordum'* (137-141. satır)

Yukarıda verilen her iki örnekte 'üstelik' bağlacının kullanımı da hem koşutluk sağlamakta hem de yazarın dil kullanımını sergilemektedir.

Öyküde, yazarın biçem özelliği olarak görülen, anlatıma duygu katmak ve anlamı belirginleştirmek amacıyla koşutluk gösteren diğer kullanımlar da şunlardır:

*"Şimdi ne istersem yaparım, **anladın mı**?"* (25. satır)
*"… . Benim gölgemsin**, anladın mı**?..."* (58. satır)
*"… . Benim yanımda sen bir hiçsin, **anladın mı**?..."* (76. satır)

***"Acaba** nerelere gitmişti?"* (42. satır)
***"Acaba** beni bekliyor muydu?"* (45. satır)
***"Kim bilir** ne kötü çocukların gölgeleriyle oynamıştır!*"(49. satır)
***"Kim bilir** neler yapmıştı bütün gün!"* (50. satır)

*"**Demek** sen olmazsan ben de olmazdım ha? **Demek** benim değerim yok, öyle mi?"* (93-94.satır)
*"**Demek** sen gölgelere hiç değer vermiyorsun,"…* (107. satır)

Bu tümcelerde *"……, anladın mı?"* yapısı onay istemek, "*Acaba ……..?"* ve *"Kimbilir ……!"* yapıları endişe göstermek, *"Demek ……"* suçlama yapmak için yinelenerek koşutluk yaratmaktadırlar.

Öyküde, öykünün anlamını, bütünlüğünü, bağdaşıklığını ve akıcılığını sağlayan bu örneklerin yanı sıra metin türünü açığa çıkaran koşutluk örnekleri de vardır. Dolaylı anlatımın ağırlıklı olduğu öyküde yüklemi 'demek' eylemi olan *" " ……. " dedim."* ya da *" "……" dedi."* gibi iç tümceyle kurulan bileşik tümcelerin *'Gölgem ve Ben'* öyküsünde de sayıca çok fazla olması anlatı türünün özelliğindendir.

K.Ö.Y.E.5:

Öykü: 'Gölgem ve Ben'

Koşutluk

▶ Biz anlatalım.

1. Öyküde çocuk ve gölgesi arasında geçen konuşmaları hatırladığınız kadarıyla boşluklara yazarak öykünün bir bölümünü anlatmayı deneyiniz.

"……..?" diye sordum."
"……,"diye karşılık verdi.
"……..... ." dedim.
"……. ," dedi ters ters.
"…….. ," diye mırıldandım.
"……. ," dedi.

2. Arkadaşınızla ya da ailenizden biriyle yaşadığınız bir olayı karşılıklı konuşmalardan alıntı yaparak yukarıdaki etkinlikte olduğu gibi arkadaşlarınıza anlatınız.

K.Ö.Y.Ç.6:

Öykü: ‘Gölgem ve Ben’

Zaman ve Görünüş

‘Gölgem ve Ben’ öyküsü, yazarın kullandığı zaman eklerine göre üç öbeğe ayrılabilir.

I. Öbek: Gölgenin betimlendiği ve gölge konusunda yazarın düşüncelerini açıkladığı bölüm birinci öbeği oluşturmaktadır. Bu bölümde ad tümceleri, genelleme gösteren geniş zaman (–r) ve sürerlilik gösteren ve geniş zaman işlevinde şimdiki zaman (–yor, dilimlenmemiş, geniş zaman niteliğinde) ekleri kullanılarak genel bilgi ve düşünceler verilmiştir.

Ad tümceleri:

Kimi zaman kısa ve tombul, kimi zaman sıska ve upuzun… (1-2. satır)
Gölgem kurnaz mı kurnaz!

Geniş zaman eki almış eylemler;

“gider. (3. satır), *… gelir…* (s.4. satır*)… yürür.* (s.4. satır)”
“ …. severim. (s.9. satır) *… sever.”* (s.9. satır)

Şimdiki zaman eki almış eylemler;

“…. *duruveriyorum* (5. satır), … *duruyor* (6. satır). … *çalışıyorum* (7. satır),… *kanmıyor.* (8. satır)

Öyküde ayrıca biçimsel olarak geçmiş zaman görünse bile, anlam olarak geniş zamana işaret eden -di’li geçmiş zaman kullanımı da vardır.

***Sevmeseydi**, böyle tutkalla yapıştırılmış gibi beni **izler miydi**?* (9-10. satır)

Hikâye bileşik zamanının kullanıldığı bu eylemlerle bir durumun tersini hayal etme işlevi gerçekleştirilmiştir. Bu tümce aynı zamanda ikinci öbeğe geçiş tümcesi olarak değerlendirilmelidir; yani birinci öbekte anlatılanla ters düşebilecek bir duruma, bir örneğe geçiş niteliği taşımaktadır.

II. Öbek: Metinde asıl öyküyü içeren ve neredeyse metnin tümünü kapsayan ikinci öbekte, bir düş aracılığıyla fantastik öğeler öyküye taşınmış ve gerçek

yaşamdaki olayların fantastik bir dünya yaratılarak değerlendirilmesi için ortam hazırlanmıştır. Bu bölümde üç tür zamanla karşılaşılmaktadır ve bu zaman kullanımları bu bölümü belirginleştirme işlevini de taşımaktadırlar. (Hatch,1997,167) Öyküde kullanılan zamanlar kullanılış oranlarına göre –di'li (belirli) geçmiş zaman, şimdiki zamanın hikayesi (-yordu, geçmişte sürerlilik) ve belirsiz geçmiş zamanın hikayesi (-mişti) olarak sıralanabilir.

-di'li zaman alan eylemler;

gördüm (13. satır), *sordum* (22. satır), *karşılık verdi* (26. satır), *dilini çıkardı* (28. satır), *kovaladı* (29. satır), *yaramazlıklar yaptı* (30. satır), *söyledi* (32. satır), *dediğini yaptı* (33. satır), *değiştirmedi* (34. satır) *yanımda değildi* (35. satır), *iple çektim* (43. satır), *oradaydı* (47. satır), *çamur içindeydi* (48. satır), *dedim* (51. satır), *dedi* (54. satır), *dedim* (57. satır), *havasındaydı* (61. satır), *geçti* (63. satır), *koştu* (63. satır), *geçti* (65. satır), *takıldı* (66. satır), *yürüdüm* (69. satır), *geldi* (70. satır), *dedi* (71. satır), *dedi* (74. satır), *asıldı* (83. satır), *besbelliydi* (83. satır), *istedim* (84. satır), *dedim* (85. satır), *yumuşatamadım* (89. satır), *dedi* (92. satır), *mırıldandım* (95. satır), *dedi* (98. satır), *dedi* (100. satır), *uzaklaştılar* (103. satır), *döndü* (106. satır), *dedi* (108. satır), *dedim* (102. satır), *parladı* (120. satır), *dedi* (121. satır), *sordum* (123. satır), *dedi* (124. satır), *çekici geldi* (126. satır), *yerime geçti* (129. satır), *gölgesi oldum* (130. satır), *zorunda değildim* (134. satır), *gölge olmak gibisi yoktu* (135. satır), *canım sıkılmaya başladı* (136. satır), *zordu* (139. satır), *gölgeydim* (142. satır), *uyandım* (144. satır), *düştü.* (146. satır)

Bu zaman eki, her ne kadar bitmiş bir zamana işaret etse de okurun şimdisinde gerçekleşiyormuş gibi bir etki yaratmaktadır. Örneğin; öykünün, birbirini izleyen, *"Bu öneri oldukça çekici gel**di** bana. Biraz heyecanlanmadım dersem yalan olu**r**"* (126-127. satır) tümcelerinde birinci tümcenin eylemi geçmiş zamanda olmasına karşın ikinci tümcede yazarın geniş zaman kullanımı bu düşünceyi desteklemektedir.

Şimdiki zamanın hikâyesi olarak kullanılan '-yordu' eki; geçmiş zamanda bitmemişlik, sürerlik göstermek için kullanılsa da yazınsal türlerde 'Gölgem ve Ben' öyküsünde olduğu gibi okuyucu açısından metnin belli bir anına yönelik sürerliliği göstermek için kullanılmaktadır.

Şimdiki zamanın hikâyesi olan eylemler;

söz geçiremiyordum (13 ve15. . satır)*; bakıyor* (17. satır)*, yetişiyor* (17. satır), *geçiyordu* (18. satır); *geçiyor* (19. satır*), dönüyor* (19. satır), *geçiriyordu* (21. satır); *duyuyordum* (38. satır), *gibi geliyordu* (39. satır), *veremiyordum* (41. satır), *bekliyor muydu* (45. satır), *tepem atmaya başlıyordu* (56. satır), *biliyordum* (68. satır), *biliyordum* (80. satır), *dargın bakıyordu* (90. satır), *gidiyordu* (131. satır), *eğleniyordum* (133. satır), *istiyordum* (134. satır), *yapamıyordum* (142. satır), *çarpıyordu.* (145. satır)

Görüldüğü gibi, '-yordu' bileşik zaman eki '*Gölgem ve Ben'* öyküsünde de belli bir anda, daha çok kişilerin davranışlarını ve ortamı betimleyen eylemlerle birlikte kullanılmıştır. Bu nedenle, bu ek ile beraber kullanılan eylemler genelde öykünün özetlenmesi durumunda dışarıda bırakılacak olan eylemlerdir.

Öyküde kullanılan diğer bir bileşik zaman da belirsiz geçmiş zamanın hikâyesidir.

Belirsiz geçmiş zamanın hikâyesi olan eylemler;

nerelere gitmişti (42. satır), *gelmemiş olsaydı* (43. satır), *varmıştım* (45. satır), *suratı iyice kirlenmişti* (48. satır), *oynamıştır* (49. satır), *neler yapmıştı* (50. satır), *kızdırmıştı* (80. satır), *görmemişlerdi* (104. satır), *düşünmemiştim* (111. satır).

Geçmişte geçmişteki bitmişliği gösteren bu kullanım, öyküde şimdinin geçmişi olarak değerlendirilmelidir. Yalnız "…*kabalaşmıştı* (27. satır)" tümcesindeki –mış ekini bildirme (zaman) eki olarak değil de, sıfat-fiil eki olarak değerlendirmek daha doğru olacaktır.

Öyküde ikinci öbekten üçüncü öbeğe geçişi sağlayan tümce de aşağıdaki tümcedir.

Ya gerçek ***olsaydı****?* (146. satır)

Bu tümce, okuyucuyu, bu kez, fantastik bir dünyanın yaratıldığı düşte olan olayın gerçek dünyada olma durumunu hayal etmeye çağırma işlevini taşımaktadır. Tümce, biçimsel olarak geçmiş zamanda görünse bile dilek-koşul eki (-se) ile kurulmuş bileşik zaman, yukarıda sözü edilen ana gönderimde bulunmaktadır. Öykünün birinci öbeğinden ikinci öbeğine geçişi sağlayan tümcenin de aynı bu tümce gibi dilek-koşul kipi ile kurulmuş bileşik zamanda olması dikkat çekicidir.

Öbekten öbeğe geçişlerin dilek-koşul bileşik zamanıyla okuru düşünmeye yönlendirici ve okurla iletişime yönelik soru tümceleriyle gerçekleştirilmesi, yazarın bir biçem özelliği olarak değerlendirilebildiği gibi, okuma sürecinde okurun metnin bölümlerini ayırt etmesini sağlayarak metni anlamasına yardımcı olacaktır.

III. Öbek: Bu son öbekte ise; '-ecek' gelecek zaman eki kullanılmıştır.

*Bundan sonra biri bana, "Gölge olmak kolay mı?" diye sorarsa bunun hiç de kolay olmadığını söyley**eceğ**im.* (147-149. satır)

Gelecek zaman kullanımı ile öyküyü okuduktan sonra metin-dışı ortamda okuyucunun koşul tümcesi ile belirtilen benzer durumlarda, düşünce ve davranışlarında izlenebilecek değişikliklere gönderimde bulunulmaktadır. Bu tümce bir tür yargı niteliği taşımaktadır. *'Bundan sonra biri bana, "gölge olmak kolay mı?" diye sorarsa ….'* tümcesinde kullanılan 'biri' belgisiz adılı ile de metin-dışına gönderimde bulunulduğu belirginlik kazanmıştır.

K.Ö.Y.E.6:

Öykü: 'Gölgem ve Ben'

Zaman ve Görünüş

▶ Öyküde kullanılan zamanları bulalım.

1. a) *'Gölgem ve Ben'* öyküsünde geçen eylemleri kullanıldıkları zamanlara göre aşağıda belirtilen renklerle boyayınız. En çok hangi rengi kullandınız?

Geniş zaman	Geçmiş zaman	Gelecek zaman

Örnek:

Gölgemi severim. O da beni sever. …
Geçen gece gölgemle ilgili bir düş gördüm….
Bundan sonra biri bana, "Gölge olmak kolay mı?" diye sorarsa, bunun hiç de kolay olmadığını söyleyeceğim.

b) Öykü farklı renklerle farklı bölümlere ayrılıyor mu? Kullandığınız renkleri öyküde bulundukları yerleri ve işlevleriyle eşleştiriniz.

pembe	öykünün son bölümü	betimleme
yeşil	öykünün başlangıç bölümü	Anlatma
sarı	öykünün orta bölümü	Yargı

c) En çok kullandığınız renkle boyadığınız eylemlerden bazılarını kullanarak öyküyü özetleyiniz.

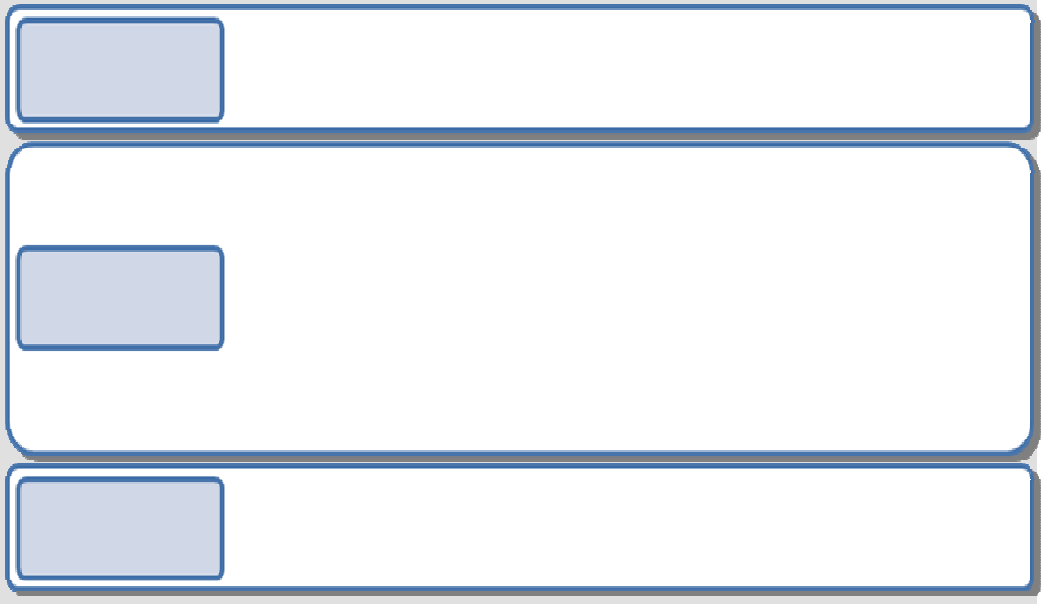
d) 'Gölgem ve Ben' öyküsünde yer alan aşağıdaki tümceleri öyküde kırmızıya boyayınız. Bu tümcelerdeki eylemlerin zamanını yukarıdaki zamanlarla karşılaştırınız.

"Sevmeseydi, böyle tutkalla yapıştırılmış gibi beni izler miydi (9-11. satır)"

"Ya gerçek olsaydı? (146.satır)"

Kırmızıya boyadığınız bu tümceler, farklı renklerle ayrılan bölümler arasında bir sınır çekme özelliği gösteriyorlar mı?

e) Aşağıdaki tabloyu 'Gölgem ve Ben' öyküsünde belli renklerle belirlediğiniz bölümlerin sırasına göre boyayıp öykünün zaman tablosunu oluşturunuz. Renklerin gösterdikleri zamanları kutuların içine yazınız. Öğretmeninizle öykünün özetini çıkarma çalışmasını yaptıktan sonra öykünün özetini bu tabloya yazabilirsiniz.



K.Ö.Y.Ç.7:

Öykü: ‘Gölgem ve Ben’

İşlevsel Tümce Görüngesi

Bu başlık altında, *‘Gölgem ve Ben’* öyküsü içindeki, öykü olaylarını ve kişilerini birbirlerine bağlayan, metinde bir bütünlük oluşturan, metnin izleğini belirgin hale getiren ve anlam yapısını oluşturma işlevini sağlayan devrik tümceler incelenecektir. Devrik tümcede yüklem sonrası öğeler, öykü kişileri ve olayların gelişimi gibi öyküyü oluşturan öğeleri karşılamakta ve okuyucunun dikkatini çekerek yorumlama kolaylığı sağlamaktadır. Ruhi (1992) yaptığı araştırmada, metinde daha önce sözü edilmemiş yüklem sonrası öğeleri öykü dünyasını tanımlayan ve izleği saptayan yapılar, daha önce metinde sözü edilen öğeleri ise, olayları toparlayan, çıkarımsal olarak bulunabilen ve okuyucunun dikkatini izleğe çeken yapılar olarak değerlendirmiştir. Devrik tümcelerin bir olayın anlatımından başka bir olayın anlatımına geçildiğinde kullanılabileceği de ortaya çıkarılmıştır.

Bu bilgiler ışığında, *‘Gölgem ve Ben’* öyküsünde sayıları oldukça fazla olan devrik tümceler işlevleriyle birlikte şu şekilde belirtilebilir:

Utanmadan bir de dilini çıkardı bana.(27. satır)[-e tümleci sonda, çıkarımsal bir bilgi]

Dediğini yaptı da. (33. satır) [de bağlacı sonda, dikkat yargıda ve duygu değeri]

Sanki çantamı ya da okuma kitabımı evde unutmuşum gibi geliyordu bana. (38. satır) [-e tümleci sonda, çıkarımsal bir bilgi]

Başına kötü bir şeyler gelmemiş olsaydı bari. (43-44. satır) [belirteç sonda, duygu değeri]

Zilin yankıları dinmeden, ben bahçe kapısına varmıştım bile. (45. satır) [bağlaç sonda, duygu değeri]

Kim bilir neler yapmıştı bütün gün! (50. satır) [belirteç sonda, çıkarımsal]

“Yani senin gölgen olmak ne demekmiş?” dedi yine alayla. (73-74. satır)[belirteç, anlatımdaki eksikliği tamamlamak için]

İyice kızdırmıştı beni. (80. satır) [-i tümleci, dikkat yargıda, çıkarımsal]

Belki bu sözlerim onu yola getirirdi biraz. (s.81. satır) [Belirteç, olay değişimi]

Bu yüzden başını alıp gitmemelisin böyle. (86. satır)[belirteç, çıkarımsal, duygu değeri]

Ne söylediysem yumuşatamadım onu. (s.89. satır) [-i tümleci, çıkarımsal]

Dargın bakıyordu yüzüme. (90. satır) [-e tümleci, dikkat yargıda]

"Konuyu değiştirmeye çalışma boşuna," dedi.[belirteç, dikkat yargıda]

"Şuna bak," dedi biri (98. satır*), "Boş ver," dedi öbürü.* (100. satır) [Tümcelerin dizilişinde ses uyumluluğu, akıcılık]

Evet, gölge olmak çok kolay bence. (117. satır) [belirteç sonda, duygu değeri]

Hiçbir zor yanı yok bunun." (118. satır) [tamlayan sonda, çıkarımsal]

"Nasıl olacak bu?" diye sordum. (123. satır) [özne sonda, yargıyı kısıtlıyor]

Bu öneri oldukça çekici geldi bana. (126. satır) [-e tümleci sonda, çıkarımsal]

"Peki. Anlaştık. Geç benim yerime." (128. satır) [-e tümleci sonda, dikkat yargıda, olay değişimi]

Gölge olmak gibisi yoktu dünyada.(134. satır) [-de tümleci sonda, dikkat yargıda]

Çünkü ben bir gölgeydim artık. (143. satır) [bağlaç, dikkat yargıda, olay değişimi]

'Gölgem ve Ben' öyküsündeki devrik tümcelerde daha önce öyküde sözü edilen ya da çıkarımlar sonucu anlaşılabilecek olan yüklem sonrası kullanılan sözcüklerin fazla olması, yazarın devrik tümceyi daha çok olayları toparlamak ve okuyucunun ilgisini izleğe çekmek için kullandığını göstermektedir. Devrik tümcenin konuşmalardan çok olayların anlatımında kullanılması bu savı kanıtlar niteliktedir.

Öyküdeki devrik tümcelerin sonlarında yer alan 'bana, yaptı da, bana, alayla, boşuna, dünyada', 'biri, öbürü' ve 'böyle, yüzüme' gibi sözcüklerin son seslerinde oluşturulan ve böylece akıcılığı sağlayan ses uyumları da devrik tümce kullanımı ile sağlanmıştır.

K.Ö.Y.E.7:

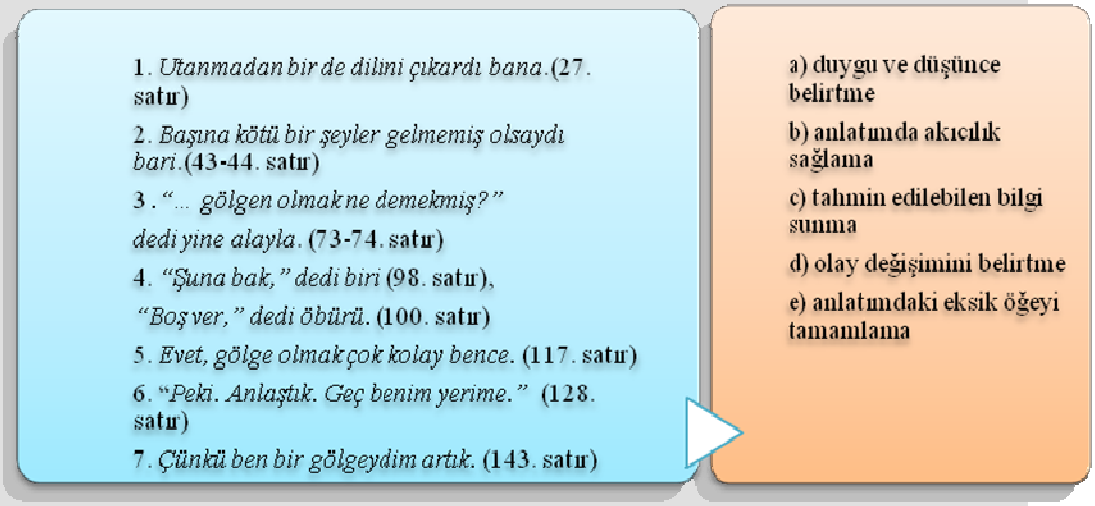
Öykü: ‘Gölgem ve Ben’

İşlevsel Tümce Görüngesi

► Öyküdeki devrik tümceler üzerinde çalışalım.

1. a) ‘*Gölgem ve Ben’* öyküsünden alınan aşağıdaki devrik tümceleri son sözcüklerini atarak okuyunuz. Tümcelerin anlamında değişiklik oluyor mu?

b) Devrik tümceleri özellikle son sözcüklerinin tümceye kattıkları anlamlarla eşleştiriniz.



2. Öyküdeki diğer devrik tümceleri de siz bulunuz ve tümcenin sonundaki sözcüğün tümcenin hangi öğesini oluşturduğunu ve tümceye kattığı anlamı söylemeye çalışınız.

Örnek: “*Bu öneri oldukça çekici geldi bana”* (126. satır)
‘*bana’*: -e tümleci ve tümceden atılması durumunda ne olduğunun tahmin edilebildiği bilgi sağlıyor.

1……

2……..

3……

4……..

3. Aşağıda ‘Prensi Olmayan Masal Kitabı’(Erdoğan,1996) adlı öykünün değiştirilerek yazılmış bir bölümü bulunmaktadır. Gerekli gördüğünüz yerlerde devrik tümce kullanarak bu bölümleri tekrar oluşturmaya çalışınız. Devrik tümcelerinizi arkadaşlarınızın tümceleri ve öykünün asıl tümceleri ile karşılaştırıp tartışınız.

“Prenses ağlayıp sızlamayı bırakıyor. Çünkü ağlayarak kurtulunmaz. … Tersine, ağladığını gören korsanların reisi, “şunu susturun!” deyince prenses bir güzel tokat yiyor. (31-35. satır) … Prenses tabaklara uzun uzun bakıyor. (43. satır) … Kendi kendine “Acaba bunlar bir işe yarar mı?” diye soruyor (49-50. satır) … Prenses sessizce aşağıdakileri izliyor. Sonra ikinci katın penceresinden dışarı bir tabak fırlatıyor.(57. satır) … Herkes şaşırıyor. … Birisi, “Hani, bu tabaklar kırılmazdı?” diyor. Öteki, “Evet öyle reklam yapıyorlardı. Canım aldatıyorlar işte, amaçları bize kupon toplatacağız derken gazete satmak” diyor. (59-61. satır)

……
……
……
……
……
……

K.Ö.Y.Ç.8:

Öykü: ‘Gölgem ve Ben’

Yineleme

Gönderim öğeleri, metinleri oluşturan konuların yinelenerek metinlerin konu bütünlüğünün sağlanmasında önemli bir düzeneği oluşturmaktadırlar. Metinlerdeki konuların yinelenmesi yalnızca adıllar, kişi ya da iyelik ekleri, belirteçler gibi gönderim öğeleri ile değil metinlerde aynı sözcüklerin yinelenmesi ya da parçalı yineleme, eşanlamlı-yakın anlamlı, eşanlamlı-zıt anlamlı, üstanlam-altanlam ilişkilerini gerçekleştiren sözcükler ve genel kavramlar kullanılması ile de

gerçekleştirilebilmektedir. Bu bölümde *'Gölgem ve Ben'* öyküsünde sözcüksel bağlaşıklık sağlayan yinelemeler şöyle belirtilebilir:

<u>*Aynı sözcüğün yinelenmesi*</u>:

'Gölgem ve Ben' öyküsünün başlığında da yer alan 'gölge' sözcüğü öyküde 24 kez yinelenerek bağlaşıklık ve bağdaşıklık bağlamında bir bütünlük sağlanmıştır. Böylece başlık ve öykünün konu olarak örtüştüğü ve başlığın öyküye uygun olarak seçildiği söylenebilir.

Gölge: *gölgem* (5. satır)…. *gölgemi* (9. satır)…. *gölgemle*(12. satır)…. *gölgeme* (13. satır)…. *gölgeme* (15. satır)…. *gölgemse* (16. satır)…. *gölgem* (35. satır)…. *gölgemin* (36. satır)… *gölgemdeydi* (s.41. satır)… *gölgeleriyle* (s.49. satır)…. *gölgesin* (s.58. satır)… *gölgemsin* (58. satır)…. *gölgen* (73. satır)…*gölgemsin* (75. satır)…. *gölgem* (86. satır)…. *gölgesiz* (88. satır)…. *gölgemin* (103. satır)…. *gölgem* (105. satır)…. *gölgelere* (107. satır)…. *gölge* (108. satır)…. *gölge* (117. satır)…. *gölgem* (125. satır)…. *gölgesi* (130. satır)…. *gölge* (134. satır)…. *gölge* (143. satır).

Bunun yanı sıra 'gölge olmak' sözcük grubunun öykünün sonlarına doğru 5 kez yinelenmesi öykünün izleğinin sezilmesinde yardımcı olacaktır.

Gölge olmak: *gölge olmak* (108. satır)….*gölge olmak* (117. satır)…. *gölgem olacaksın* (125. satır)…. *gölgesi oldum* (130. satır)…. *Gölge olmak* (135. satır) …. *gölge olmak* (147. satır)

Böylece öykünün başlarında sıkça yinelenen gölge ve gölgenin fiziksel gerçekliğinden öykünün sonlarına doğru yoğunlaşan 'gölge olmak' eğretilemesiyle açıklanan düşünceye doğru giden bir çizgi oluşturulduğu gözlemlenmektedir. Öyküde en çok yinelenen, öykünün konusunu oluşturan 'gölge' ve izleğini oluşturan 'gölge olmak' sözcükleri aynı zamanda öykünün anahtar sözcükleridir.

Gölge olmak, *'Gölgem ve Ben'* öyküsünün konusunu oluşturduğu için, 'yan(-ımda)' sözcüğünün öyküde çok yinelenen bir sözcük olması da metnin büyük ölçekli yapısını çıkarmak açısından önem taşımaktadır.

Yan(-ımda): *yanımsıra* (4. satır)…. *yanımdan* (23. satır) …. *yanımda* (35. satır) …. *yanımda* (36. satır) …. *yanıma* (70. satır)…. *yanımda* (76. satır)….*yanımdan* (102. satır)…. *yanıma* (106. satır).

Birilerinin devamlı başkalarının 'yanında' olmak zorunda kalması, başkalarına bağımlı olması o kişilerin özgürlüğünün kısıtlandığını göstermektedir. Özgürlüğün kısıtlanmasına karşı birinin yanında durmayı istemenin sebeplerinden biri de sevgidir. Bu nedenle, öykünün başında 'sevmek' eyleminin yinelenmesi yazarın da bu doğrultuda düşündüğünü anlamak açısından önemlidir.

Sevmek: *severim* (9. satır)…. *sever* (9. satır)…..*sevmeseydi* (10. satır)….*sevdiğimi* (85. satır)

Yazar, daha öyküye geçmeden önce birbirlerini seven insanların birbirlerinin yanlarından ayrılmayacağını, birbirlerini sanki birer gölge gibi izleyip kollayacaklarını ve neredeyse birbirlerine bağımlı yaşayacaklarını belirtmiştir. Birisini sevme, aynı zamanda ona değer vermeyi de gerektirir. Bu nedenle 'değer verme' kavramı da öyküde yinelenen sözcükler arasındadır.

Değer verme: *değer (vermediğin)* (92. satır)…. *değerim yok* (94. satır)…. *Değer vermiyorsun* (107. satır)

Öykünün ana düşüncesi kapsamında 'değer verme' kavramı önemli bir yer tutmaktadır. Metnin konusu açısından çocuğun gölgesine değer vermesi, metnin izleği bağlamında da kişilerin kendilerine bağımlı olan kişilere değer vermesi irdelenmektedir. İnsanlar sevdikleri ve değer verdikleri kişiler için endişelenirler ve onları tehlikelerden korumak isterler. Bu düşünce öyküde 'tehlike' sözcüğünün yinelenmesi ile vurgulanmaktadır.

Tehlike: *tehlikelisi* (20. satır)…*tehlikeli* (65. satır)

Öyküde 'tehlike' kavramının yinelenmesi çocuğun gölgesi için ya da kişilerin sevdikleri için duydukları endişeyi belirtmektedir.

Öyküde, gerçek yaşamda kimin kimi sevdiği, ona değer verdiği ve yanından ayrılmayıp onu kolladığı konusunda okuyucunun çıkarsama yapabilmesi için o kişilere özgü bazı eylemler ya da önadlar verilmiş ve bunlar da yinelenmiştir. Bu kullanıma örnek olarak aşağıdaki sözcükler verilebilir.

Yaramaz: *yaramazlıklar* (30. satır)…. *Yaramazca* (120. satır)
Duvarlara tırmanmak : *duvarlara tırmandı* (64. satır)…. *duvarlara tırmanırken* (132. satır)
Koşmak: *koşarak*(s.19. satır)…. *koştu* (63. satır) *koştuktan sonra* (105. satır) …. *koşmak* (139. satır)

Çocuklara özgü olan koşmak, duvarlara tırmanmak gibi eylemler ya da yaramaz gibi sıfatların yinelenmesi ve gölgeyle ilişkilendirilmesi okuyucu çocuğun metin dışında gölgeye bir kimlik yakıştırmasında ve anlama ulaşmasında yardımcı olacaktır. Yine, çocuğun, onu çok sevdiği için yanından ayrılmayan gölgesi için kullandığı 'kurnaz' sözcüğü de hem kendisini seven insanın ne yaparsa yapsın onu asla bırakmayacağını göstermekte hem de gerçek yaşamda insanları hiç bırakmayacak kişilerin kimler olabileceği konusunda okura ipuçları vermektedir.

Kurnaz*:* *kurnaz mı kurnaz* (5. satır)

Öyküde 'mi' soru eki ile yapılan bu yineleme ile anlam güçlendirilmektedir.

Öykünün başında yinelenen 'yürümek' sözcüğü ile olayda düğüm noktasına gelinmeden, hayatın normal olarak devam ettiği, gölgenin herkesin gölgesi gibi çocuğun yanında olduğu belirtilmektedir.

Yürümek: *yürür* (4. satır)…. *yürüyüp* (6. satır) …. *yürüyordum* (16. satır)

Ancak, görülen düşte inanılmaz bir olay yaşanmış ve gölge çocuğun yanında gitmeyip 'koşmaya' başlamıştır. Dolayısıyla 'yürümek' ile 'koşmak' arasındaki karşıtlık 'gerçek' ile 'düş' arasındaki karşıtlığın da göstergesidir. 'Düş' sözcüğünün öykünün bir başında bir de sonunda yer alması metin içinde bir bölümün başladığını ve bittiğini göstermesi açısından metnin anlaşılması sürecinde önemlidir.

Düş: *düş* (12. satır)…. *düştü* (146. satır)

Çocuğun düş görmesinden önce yaşanan olaylara gönderimde bulunmak için 'eski' sözcüğü de yinelenmiştir.

Eski: *eskiden* (23. satır)…. *eskidendi* (26. satır) …. *eskisi gibi* (140. satır)

‘Eskiden’ sözcüğünün sık kullanılması değişen bir durumla eskinin karşılaştırıldığını göstermektedir. ‘Eski’ ile düşte yaşananların betimlendiği ‘şimdi’ arasında bir rol değişimi de söz konusu olmuştur. Öyküde çocuk ile gölge arasındaki bu değişim gerçek yaşamda ebeveyn ve çocuk arasındaki değişimi sezdirmektedir. Kimin hangi rolü üstlendiği daha önce de belirtildiği gibi öyküde bazı eylem ve sıfatlarla sezdirilmiştir. Düşte bu rol değişimi durumdan hoşnut olmayan her iki taraf da yer değiştirmeye karar verirler. Öykünün çözüm bölümüne yakın bir yerde gerçekleşen ‘yer değişme’ eylemi anlam açısından öykünün kilit noktasını oluşturduğundan yinelenerek vurgulanmıştır.

Yer değişme: *yer değişelim* (121. satır) …. *yerine geçeceğim* (124. satır)… *geç benim yerime* (128. satır) …. *yerime geçti* (129. satır)

Gölge ve çocuk arasında gerçekleşen yer değişme işleminde tarafların rolleri ve düşünceleri ‘kolay ve zor’ sıfatlarıyla nitelendirilmiş ve yinelenmiştir.

Kolay ve **zor:** *kolay* (108. satır)…. *kolay* (118. satır)…. *kolay* (124. satır) …. *kolay* (148. satır)… *kolay* (149. satır) / *zor* (112. satır)…. *zor* (118. satır)

Öykünün ‘gölge olmak’ izleğiyle ilişki olarak bağımsızlığı çağrıştıran üç sözcüğün yinelendiği de görülmektedir: Kendi, akıl ve baş.

Kendi: *kendi* (55. satır)….*kendini* (57. satır)…. *kendi* (61. satır)…. *kendine* (77. satır)…. *kendi kendine* (99. satır)

‘Kendi’, kişilerin öz varlığını anlatmaya yarayan bir dönüşlülük zamiridir. (TDK,2005:1134) Öyküde bağımsızlık düşüncesi ile bağlantı sağlamaktadır. ‘Akıl’ kavramı da bağımsız ve eleştirel düşünceyi uyandırdığı için öyküde yinelenmiştir.

Akıl: *aklınıza* (29. satır)…. *aklım* (41. satır) …*aklın* (52. satır)…. *aklım* (54. satır)… *aklına* (55. satır)…. *aklını* (100. satır)

Bağımsızlığın çağrıştırdığı bir kavram olan ‘akıl’ da öyküde yinelenmiştir.

Baş: *başına* (42. satır)…. *başımda* (54. satır)…. *başını* (86. satır)

‘Baş’ kelimesi de tekliği ve özgürlüğü çağrıştırmaktadır.

Öykünün içinde yer alan yinelemelerin bazıları yukarıda söz edilenler gibi öykünün büyük ölçekli yapısını yani anlamını çıkarmada yardımcı olurken bazıları da metnin türüyle ilgili düşünce uyandırma ve türe yönelik beklentileri karşılama işlevlidir.

Öyküde, daha çok anlatı metin türlerinde kullanılan dolaylı anlatımın öğeleri olan 'dedim' ve 'dedi' sözcüklerine çok rastlanırken, yine daha çok anlatı metinlerinde kullanılan 'demek' bağlacı da bulunmaktadır. Ayrıca adeylem olarak 'demek' sözcüğünün öyküde yinelenmesi de sessel açıdan bir bağdaşıklık öğesi olarak değerlendirilebilir.

Dedi: *dediğini* (33. satır)…. *dedim* (51. satır) …. dedi (54. satır)…. *dedim* (57. satır)…. *dedi* (71. satır)…. *dedi* (74. satır)…. dedim (85. satır)…. *dedi* (92. satır)…. *dedi* (98. satır)…. *dedi* (100. satır) …. *dedi* (108. satır)…. *dedim* (112. satır)…. *dedi* (121. satır)…. *dedi* (124. satır).

Demek: *ne demek* (59. satır)…. *ne demekmiş* (71. satır)…. *ne demekmiş* (72. satır)…. *ne demekmiş* (73. satır)…. *Demek* (93. satır)…. *Demek* (94. satır)…. *bunu demek* (95. satır)…. *Demek* (107. satır)….*dersem* (127. satır)

Aynı şekilde öyküler, olay ve eylemler zincirinden oluştukları için bir kılış eylemi olan 'yapmak' eylemi de sık yinelenen sözcükler arasındadır.

Yapmak: *yapsam* (15. satır)…. *yaparım* (26. satır) …. *yaptı* (30. satır)…. *yaptı* (33. satır)…. *yapmıştı* (50. satır) …. *yaptığını* (67. satır)…. *yapayım* (80. satır)…. *yaparım* (86. satır)…. *yapmak* (113. satır)…. *yaptıklarımı* (114. satır)…. *yapman* (114. satır) …. *(ödev) yapmanı* (115. satır)…. *yapamıyordum* (142. satır).

Öyküde 'söz' ve 'söylemek' sözcüklerinin yinelenmesi de hem sessel hem de anlamsal yönden öyküyü bağdaşık kılmaktadır.

Söz ve **Söylemek:** *sözde….sözde* (13. satır)…. *gölgeme söz geçiremiyordum* (13. satır)…. *gölgeme söz geçiremiyordum* (15. satır)…. *sözümden çıkmazdın* (24. satır).... *sözler* (79. satır) …. *sözlerim* (81. satır) / *söyledi* (32. satır)…. *söylediysem* (89. satır)

'Sözde' belirteç işlevli bir sözcük olarak daha çok konuşma dilinde ve anlatı söyleminde kullanılmaktadır. "*Sözde…sözde*" yinelemesi öyküdeki olayın ne kadar inanılmaz olduğunu vurgulamak için yapılmıştır. 'Söz geçirememe' eyleminin iki

kez yinelenmesi de çaresizliği sezdirmektedir. Bu tür vurgu amaçlı yineleme kullanımları yazarın biçemini de gözler önüne sermektedir.

Daha çok betimlemelerin yapıldığı öykülerin giriş bölümlerinde genelleme yapmak amacıyla olayların gerçekleştiği belirli zamanlar verilmemektedir. Aşağıdaki yinelemeler *'Gölgem ve Ben'* öyküsünde de aynı yolun izlendiğini göstermektedir.

Zaman : *kimi zaman….kimi zaman* (1. satır)….*çoğu zaman* (4. satır)

Öyküde bağlaşıklığın sağlayan diğer yinelemeler şunlardır:

bahçesine (32. satır)….*bahçedeki* (35. satır)….*bahçe* (44. satır) / *kötü* (42. satır) ….*kötü* (49. satır) / *olmasına* (36. satır)…. *olmasam* (75. satır) …. *olmazdın* (76. satır)…. *olmadığını* (79. satır)

Parçalı yineleme:

Yinelemelerle bağlaşıklığın sağlanmasında diğer bir yol ise, bir dilsel öğenin sözcük türü olarak farklı biçimlerini kullanıldığı parçalı yinelemelerdir. *'Gölgem ve Ben'* öyküsü bu açıdan çözümlendiğinde aşağıdaki parçalı yinelemeler bulunmuştur.

Ne söylediysem (89. satır)… *bu söylediklerimin* (79. satır)…. *sözlerim* (81. satır)…. *sözde* (13. satır)…. *söz geçiremiyordum* (15. satır)…. *sözümden çıkmazdın* (24. satır) / *zor* (112. ve 118. satır)…. *zorunda değilsin* (113. satır)…. *zorunda değildim* (134. satır) …. *zorunda kalmak* (138. satır)…. *zordu* (139. satır) / *kandırmaya* (7. satır)…. *kanmıyor* (8. satır)

Eşanlamlı ya da yakın anlamlı ve zıt anlamlı sözcüklerin kullanımı:

Metnin parçaları arasındaki sözcüksel bağlaşıklık eşanlamlı, yakın anlamlı ya da zıt anlamlı sözcüklerin kullanımıyla da gerçekleştirilebilmektedir. Böyle bir yöntem, dil kullanımının çeşitliliğini göstermesi açısından önemlidir. *'Gölgem ve Ben'* öyküsünde yer alan eş/yakın anlamlı ya da zıt anlamlı sözcükler şöyle sıralanabilir:

kısa (1. satır)….*upuzun* (2. satır) / *tombul* (1. satır)….*sıska* (2. satır) / *arkadan vuruyorsa* (2. satır)….. *önden vuruyorsa* (3. satır) / önümden gider (3. satır)…. *peşimden gelir* (3. satır) / *yürür* (4. satır)…. *koşarak* (19. satır) / *eskidendi* (25. satır)….*şimdi* (25. satır) / *olması* (37. satır)….*eksikliği* (37. satır) / *tepem atmaya başlıyordu* (56. satır)….*kızdırmak için* (67. satır) / *kızdırmak için* (67. satır)….*sesimi çıkartmadan* (68. satır) / *kızdırmak* (67. satır)…..*yumuşatamadım* (89. satır) / söylediklerim (79. satır)….*sözlerim* (81. satır) / *suratı*

(83. satır)….*yüzüme* (90. satır) / *biri* (98. satır)….*öbürü* (100. satır) / *kolay* (108. satır)….*zor* (111. satır) / *kolay* (118. satır)….*zor* (118. satır) / *kolay* (124. satır) …. *zor* (139. satır) / *kolay* (148. satır)…*kolay* (149. satır) / *sabah akşam* (117. satır) / *düş* (12. ve 146. satır)…. *gerçek* (146. satır).

Aynı sözcüklerin, eş anlamlı ya da zıt anlamlı sözcüklerin belli kavramlara gönderimde bulunarak bağlaşıklığı sağlamalarının yanı sıra metinde gönderimsel bağlantı olmadan sadece yinelemenin bağlantı sağladığı örnekler de görülmektedir. Örneğin, *"kendi aklına bak"* tümcesinde 'kendi' belgisiz adılı işleviyle adıl tamlaması oluştururken, *"kendine gel"* tümcesinde ise 'aklını başına topla' anlamında bir deyim içinde geçmektedir. "*Yanımdan ayrılmazdın"* tümcesinde 'yan' bir yer belirtirken "*Benim yanımda sen bir hiçsin"* tümcesinde 'kıyasla' anlamı taşımaktadır. Aynı şekilde 'demek' sözcüğü *"Ne demek, ne demekmiş"* tümcelerinde 'anlamına gelmek' i belirtiyorken "*bunu demek istemedim"* tümcesinde 'söylemek' anlamına gelmekte, *"Demek benim değerim yok, öyle mi?"* tümcesinde ise bağlaç görevini görmektedir.

Üstterim-Altanlam ilişkili sözcük kullanımı:

Öyküde üstterim-altanlam ilişkili iki sözcüğe rastlanmıştır.

taşıt (20. satır) → *kamyon* (66. satır)

Öyküde gölgenin taşıtlardan herhangi birinin altında kalma olasılığından duyulan endişenin büyüklüğünün gösterilmesi amacıyla, anlatıcı tarafından daha büyük ve tehlikeli bir araç olduğu için 'kamyon'un özellikle seçildiği söylenebilir.

Genel kavramlar kullanma:

Öyküde olayları ya da geçen konuşmaları tanımlarken bu olaylar ya da konuşmalar için genel kavramlar kullanılmaktadır. Örneğin; öyküde yer alan aşağıdaki tümcelerde geçen ve gölgenin davranışları için kullanılan eylemler anlatıcı tarafından 'yaramazlık' genel kavramıyla karşılanmıştır.

Ben kaldırımda yürüyordum. Gölgemse durup vitrinlere bakıyor, sonra yine bana yetişiyor, hatta beni geçiyordu. Karşı kaldırıma geçiyor, koşarak geri dönüyor, bu arada vızır vızır geçen taşıtların altında kalma tehlikesi geçiriyordu. (16-21. satır)

*İyice kabalaşmıştı. Utanmadan bir de dilini çıkardı bana. Bir akasya ağacına tırmanıp kuşları kovaladı. Okula gelinceye dek, aklınıza gelmeyecek **yaramazlıklar** yaptı.* (27-30. satır)

Öyküde geçen bir diğer genelleme sözcüğü de 'konu'dur. Öyküde bunu örnekleyen iki tümce vardır.

*"**Konuyu** değiştirmeye çalışma boşuna," dedi. "Bana hiç değer vermediğin ortaya çıktı. Demek sen olmazsan ben de olmazdım ha? Demek benim değerim yok, öyle mi?"* (91-94. satır)

Gölge daha önce öyküdeki çocuk tarafından kendisine söylenen *"Sen benim gölgemsin. Yani ben olmasam, sen de olmazdın. Benim yanımda sen bir hiçsin, anladın mı?* (57-59. satır)" sözlerini 'konu' olarak tanımladıktan sonra, 'demek' bağlacını kullanarak da bu konunun ne olduğunu açıklamaktadır.

Diğer örnekte ise, 'konu' genel kavramı 'gölge olmanın kolay olup olmadığı' sorusunun yerine kullanılmıştır.

"Gölge olmak kolay mı sanıyorsun?"
*Doğrusu bu **konuyu** pek fazla düşünmemiştim.* (108-111. satır)

Öyküde kullanılan bir diğer genel kavram ise '**öneri**'dir.

"Ben senin yerine geçeceğim, sen de benim gölgem olacaksın"
*Bu **öneri** oldukça çekici geldi bana.* (124-126. satır)

Öyküde gölge tarafından getirilen 'yer değiştirme' düşüncesi, 'öneri' genel kavramıyla yinelenmiştir.

K.Ö.Y.E.8:

Öykü: 'Gölgem ve Ben'

Yineleme

► Öyküde yinelenen sözcükleri bulalım.

1. Metinde geçen 'gölge' sözcüklerini boyayınız ve 'gölge olmak' sözcük grubunu çember içine alınız. Boyamanız öykünün başından sonuna kadar devamlılık gösteriyor mu? Çemberlerinizin sayısı metnin hangi bölümünde artıyor? Tartışınız.

2. Aşağıda verilen sözcüklerin zıt ya da eş anlamlısını metinde bulunuz.

kısa X ……	düş X ……	sabah X ……..
tombul X ……	zor X…….	değer X ……..
arka X……	ön X ……	eskiden X……
kızdırmak X 1……..		2. ……
peşinden gitmek X ……..		surat = …….
kızmak = ……		yer değişmek = ……

3. *'Gölgem ve Ben'* öyküsünden alınan aşağıdaki tümcelerde '*demek*' sözcüğünün ne anlama geldiğini tartışınız.

"Ne *demekmiş*, söyle bakalım"' (71. satır)

.....

"*Demek* benim değerim yok, öyle mi?" (94. satır)

.....

"Bunu *demek* istemedim" (95.satır)

.....

'" " Çok da zor olmasa gerek" *dedim*." (112. satır)

.....

4. Parantez içindeki sözcüklerden yeni sözcükler türeterek tümceleri tamamlayınız.

1. Belki bu .....lerim onu yola getirirdi biraz. (söylemek)
2. Parmağımı bile kıpırdatmak ..... değildim. (zor)
3. Hızla yürüyüp onu .....ya geride bırakmaya çalışıyorum. (kanmak)

5. Aşağıdaki tümcelerde '*yan*' sözcüğünün hangi anlamlarda kullanıldığını söyleyiniz.

"*Yan*ımdan ayrılmazdın" (23. satır) .....

"Benim *yan*ımda sen bir hiçsin" (76. satır) .....

"*Yan*ımdan ayrılmazdın" (23. satır) .....

"Benim *yan*ımda sen bir hiçsin" (76. satır) .....

6. *'Gölgem ve Ben'* öyküsünde geçen aşağıdaki tümcede ***'taşıt'*** sözcüğü hangi araçları genellemek için kullanılmış olabilir? Öyküde bunlardan hangisi örnek olarak verilmiştir? Nedenini tartışınız.

"…, bu arada vızır vızır geçen *taşıt*ların altında kalma tehlikesi geçiriyordu." (19-21. satır)

taşıt • araba, ... , ... , ... , ... , ...

7. *'Gölgem ve Ben'* öyküsünden alınan aşağıdaki tümcelerde italik olarak yazılan sözcükler öyküde hangi anlama gelmektedir?

"Okula gelinceye dek, aklınıza gelmeyecek *yaramazlıklar* yaptı" (29-30. satır)

Yaramazlıklar: .....

"Bu *öneri* oldukça çekici geldi bana." (126. satır)

Bu öneri: .....

" "*Konu*yu değiştirmeye çalışma boşuna," dedi." (91. satır)

Konu: .....

K.Ö.Y.Ç.9:

Öykü: ‘Gölgem ve Ben’

Eşdizimsel Örüntüleme

‘Gölgem ve Ben’ öyküsünde aynı kavram alanından sözcükler kullanılarak da metnin küçük ölçekli yapısında bir anlam zinciri oluşturulmaktadır. Öyküde sözlüksel alan[3] oluşturan sözcük grupları şunlardır:

* *Kaldırım* (16. satır) …. *vitrin* (17. satır) …. *karşı kaldırım* (18. satır) …. *vızır vızır* (19. satır) …. *taşıtlar* (20. satır) …. *tehlike* (20. satır) …. *Cadde* (61. satır) …. *yaya geçiti* (62. satır) …. *kamyon* (66. satır) …. *kaldırımın taşları* (131. satır).

* *karşılık verdi* (25. satır) …. *kabalaşmıştı* (27. satır) …. *Utanmadan* (27. satır) …. *dilini çıkardı* (28. satır).

* *okula* (28. satır) …. *okulun bahçesi* (31. satır) …. *Çantamı* (38. satır) …. *okul çantamı* (129. satır) …. *okuma kitabımı* (38. satır) …. *öğretmenimin* (40. satır) …. *dersi* (43. satır) …. *Zilin* (44. satır) …. *bahçe kapısı* (44. satır) .... *ders çalışma* (115. satır) …. *ödev yapma* (115. satır).

* *tabağındaki yemeği bitirmek* (116. satır)…. *dişlerini fırçalamak* (116. satır).

* *aklım* (54. satır) …. *başımda* (54. satır).

* *Suratı iyice asıldı* (83. satır)…. *Gücendiği* (83. satır) …. *Gönlünü almak istedim* (84. satır) …. *Dargın* (90. satır).

* *sıçrayarak* (144. satır) …. *yüreğim hızla çarpıyordu* (144. satır).

* *uyandım* (144. satır) …. *düştü* (146. satır) …. *gerçek* (146. satır)

‘Gölgem ve Ben’ öyküsünde eşdizimsel örüntüleme ilişkili dil öğelerinin kullanımını ve metin oluşturma işlevlerini belirlemek amacıyla aşağıdaki etkinliklere benzer etkinlikler oluşturulabilir.

[3] Sözlüksel alan, Vardar (2002:185) tarafından“ Aynı gerçeklik düzlemini belirten sözlüksel birimlerin oluşturduğu yapısıl düzen” olarak tanımlanmakta ve “sözlüksel alan terimini kavramsal ya da anlamsal alan terimiyle özdeş biçimde kullananlar da vardır” açıklaması yapılmaktadır.

K.Ö.Y.E.9:

Öykü: **‘**Gölgem ve Ben’

Eşdizimsel Örüntüleme

▶ Öyküde sözcükler arasındaki ilişkileri bulalım.

1. *‘Gölgem ve Ben’* öyküsünden alınan aşağıdaki bölümde baş harfleri verilen sözcüklerin neler olduklarını tahmin ediniz.[4]

“Geçen gece gölgemle ilgili bir d…… gördüm. Sözde… Sözde gölgeme s…… geçiremiyordum.

N… yaparsam gölgeme söz geçiremiyordum. Ben kaldırımda yürüyordum. Gölgemse durup v…… bakıyor, sonra yine bana y……, hatta beni geçiyordu. Karşı k…… geçiyor, koşarak g…… dönüyor, bu arada (o) vızır vızır geçen t…… altında kalma tehlikesi geçiriyordu.

“Ne oldu sana?” d……sordum. “Sen eskiden b……. değildin. Yanımdan ayrılmazdın. Sözümden de çıkmazdın h…..”

“O eskidendi,” diye (bana) karşılık verdi. “Ş…… ne istersem yaparım, anladın mı?” İyice k…….. Utanmadan bir de dilini ç…….. bana. Bir akasya a…… tırmanıp kuşları k…….. .. Okula gelinceye d….., aklınıza gelmeyecek y…… yaptı. B…… inanmayacaksınız ama, ben o…… bahçesine girerken, o d…… kalacağını söyledi.”

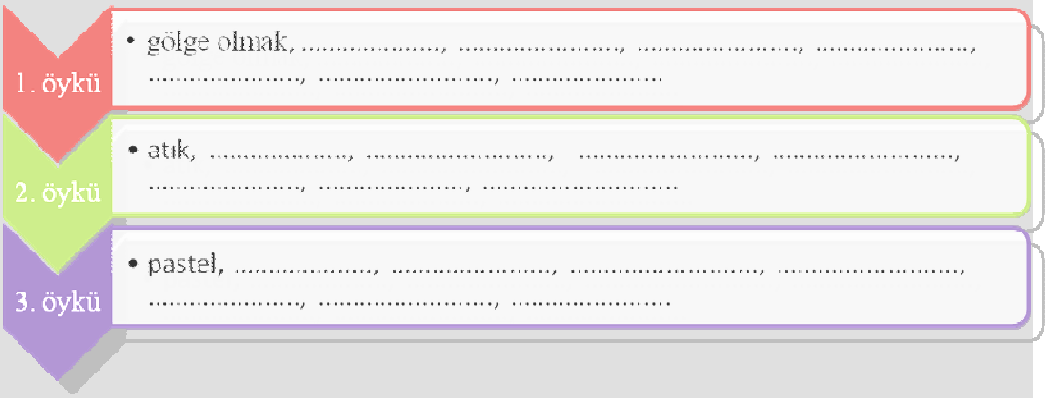
2. ‘*Gölgem ve Ben’* öyküsünde aşağıda verilen sözcüklerle ilişkili sözcükleri bulunuz.

CADDE	ÖĞRENCİ	GÜCENMEK
• Kaldırım (16. satır)	• okul (28. satır)	• dargın (90. satır)
•	•	• .....
•	•	• .....
•	•	• .....

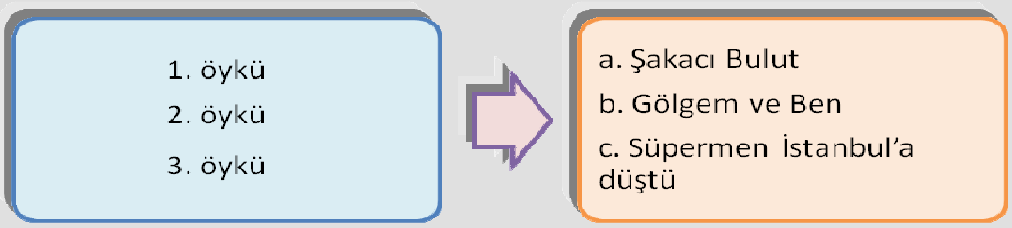
[4] Buna benzer bir sözcük tamamlama etkinliği için bkz.: (Sever, vd., 2006:89)

3. a) Aşağıda verilen sözcükler üç öyküden alınmıştır. Sözcükler arasındaki anlam ilişkilerini dikkate alarak aynı öykü içinde bulunabilecek olanları gruplayınız.

Gölge olmak, pastel boya, atık, sevmek, bembeyaz, tehlike, yer değiştirmek, lahmacun, birini izlemek zorunda olmak, düş, zor, resim, konserve kutusu, kağıt, bulut, İstanbul, gökyüzü, yeşil, deniz, çayır, patlıcan, balıkçı, koku, yaramazlık.



b) Gruplandırdığınız sözcükler '*Şakacı Bulut'*(Güler,1999), '*Gölgem ve Ben'* (Dölek, 2002) ve *'Süpermen İstanbul'a Düştü'* (İzgü, 2002) başlıklı öykülerden alınmıştır. Verilen sözcüklerle gruplandırdığınız öyküler ile bu öyküleri eşleştiriniz.



c) Arkadaşlarınızla üç grup oluşturun. Her grup bu öykülerden biri için gruplanan sözcükleri kullanarak öykünün konusunu tahmin etmeye çalışsın. Asıl öyküye hangi grubun en çok yaklaştığını tartışınız.

Çalışmanın bu bölümünde *'Gölgem ve Ben'* öyküsü temelinde gerçekleştirilen küçük ölçekli yapı çözümlemelerinde açıklamalı ve ayrıntılı bir çalışma yapabilmek için küçük ölçekli yapı düzenekleri bağımsız olarak tek tek ele alınmıştır. Aşağıdaki etkinlik ise bu düzeneklerin bir bütün olarak işlediğini göstermek amacıyla oluşturulmuştur. Bu etkinlik, öğrenilenleri sağlamlaştırıcı nitelikte bir dil çalışmasıdır, yani bu etkinlikten önce öğrencinin küçük ölçekli yapıyı

oluşturan düzenekler ile ilgili uygulamalar yapmış ve bunların sonucunda öğrendiği bilgileri içselleştirmiş olması gerekmektedir. Bu nedenle bu etkinliğin tümevarımsal bir çalışma olduğu söylenebilir. Ancak öğrencilerin bu etkinlikte kullanılan öyküyü ilk kez görmeleri gerekmektedir.

K.Ö.Y.E.10:

Öykü: 'Gölgem ve Ben'

Küçük ölçekli yapı düzenekleri

▶ ***Öykü oluşturalım***[5]

a) Arkadaşlarınızla 5–6 kişilik gruplar oluşturunuz ve gruplarınızı numaralandırınız ya da adlandırınız.

b) Gruptaki arkadaşlarınızla birlikte aşağıdaki tümceleri tutarlı bir öykü oluşturacak şekilde sıralayınız.

1) Sözde gölgeme söz geçiremiyordum.
2) Gücendiği besbelliydi.
3) Ben de onun gölgesi oldum.
4) Hep başka birinin davranışlarını izlemek zorunda kalmak sanıldığından daha zordu.
5) Neyse ki gördüğüm sadece bir düştü.
6) Bahçedeki patikada yürürken gölgem yanımda değildi.
7) Geçen gece gölgemle ilgili bir düş gördüm.
8) Bu söylediklerimin güzel sözler olmadığını biliyordum.
9) Gölgemi severim.
10) Bundan sonra biri bana, "Gölge olmak kolay mı?" diye sorarsa bunun hiç de kolay olmadığını söyleyeceğim.
11) O, okul çantamı alıp benim yerime geçti.
12) "Kendini ne sanıyorsun?" dedim.
13) Evet, gölge olmak çok kolay bence.
14) "İyi ya." dedi. Öyleyse seninle yer değişelim.
15) Aklım hep gölgemdeydi.
16) Ne söylediysem yumuşatamadım onu.
17) "Demek sen gölgelere hiç değer vermiyorsun," dedi. "Gölge olmak kolay mı sanıyorsun?"

[5] Bkz.: Paul Sımpson, Language through Literature. An Introduction, London and New York, Routledge, 2005, 103-114.

c) Yaptığınız sıralamayı öğretmeninizin tahtaya çizdiği tabloya işleyiniz ve grup olarak sıralamanızı oluştururken tümcelerdeki hangi dilsel öğelerin size yol gösterici olduğunu söyleyerek yaptığınız sıralamayı savununuz. [6]

GRUPLAR	T Ü M C E L E R									
1……	b	d	e	a	c	f	ğ	h	g	i
2……										
3……										
4……										
5……										
6……										

d) Yapılan tercihlerin çokluğuna göre ortak sıralamayı saptayınız ve hangi grubun ideal öyküye daha çok yaklaştığını belirleyiniz. (Örneğin; 2. Grup ya da Grup 'Tam İsabet' vb.)

e) Sınıfça, belirlenen öykü ile orijinal öyküyü karşılaştırınız. Yazarın yaptığı sıralama ile sizin yaptığınız sıralama arasında farklılıklar varsa bunların nedenleri üzerine tartışınız.

---

[6] Metinleri oluşturan tümcelerin sıralanmasını belirleyen ve dilbilgisel bağlaşıklık ve sözcüksel bağdaşıklığı sağlayan bir takım dilsel kurallar vardır.

a) Ad gruplarının, en açılımlı bilgiyi verdikleri için, onlara gönderim yapan kısa formlardan önce kullanılması.(*Dolmakalemini* yanına al. Sanırım resmi evrakları *onunla* yazman gerekir.)

b) Öngönderimin yazınsal metinlerin girişi için bir karakteristik oluşturması. (Kimi zaman kısa ve tombul, kimi zaman sıska ve upuzun (*O*). … *Gölgem* kurnaz mı kurnaz!)

c) Belgisiz sıfatların ya da adılların, işaret sıfatlarından ya da adıllarından önce yer alması. (*Bir* öğrenci düzenli çalışmıyorsa, *o* öğrencinin başarılı olması olanaksızdır.)

d) Tutarlılığı sağlamak için artgönderimsel ilişkilerden yararlanılması. (Bakanlardan *biri* hastalandı, iki asker *onu* taşıdı.)

e) Zıt anlamlı kelimelerle sözcüksel bağdaşıklığın sağlanması.(Herkes *ayağa kalkmasını* bekliyordu. *Otururken* konuşmaya başlayınca, hakim onu dışarıya çıkarttı.)

f) Eksilti ile iki tümcenin ard arda gelmesinin sağlanması. (Hiçbir şey yazmamıştı [*tahtaya*]. Tahta bomboştu.)

g) Yineleme ile bağlaşıklık zincirlerinin kurulması (*Altı öğrenci* notlarına itiraz etti. *Öğrencilerden biri* seksen almıştı. *Diğer beşinin* notları ise, elliden düşüktü)

ğ) Bağlaçlar olmadan da öneriler arasındaki sebep-sonuç ilişkileri gibi ilişkiler sözcüksel bağdaşıklığa göre açıklanabilir. (Akşam çok *yağmur* yağmış. → *Sular* evin içine bile girmiş. →Halının kapının yanında kalan bölümleri *ıslanmış*)

h)'Sonunda', 'En sonunda' gibi sözcükleri bulunduran tümceler son tümce olarak alınabilir.

ı) Tutarlılığın sağlanabilmesi için giriş tümcesi ile bitiş tümcesi içinde ortak öğelerin yer alması, dolayısıyla yineleme biçiminde bir bağdaşıklığın yer alması. Bu ki bölüm arasında bağdaşıklık çağrışımsal öğelerle de sağlanabilir. Ölmek → cenaze, tabut, sonsuz sessizlik vb. (Simpson, 103-114)

4.2.2.2. Büyük Ölçekli Yapıya Yönelik Çözümleme ve Etkinlikler

'Gölgem ve Ben' öyküsü örneğinde gerçekleştirilecek anlatısal metin türü büyük ölçekli yapı çözümlemesi çalışmanın 2.2.2.3. bölümünde belirtilen büyük ölçekli yapı çözümleme ölçütleri doğrultusunda yapılacaktır. Büyük ölçekli yapı çözümlemesi başlık, işlev, konu, anahtar sözcükler, ana düşünce tümcesi, içerik şeması, konu değiştirme işaretleri, biçemsel özellikler, özet ve sonuç tümcesi olmak üzere on ölçütten yola çıkılarak gerçekleştirilecektir. Bunun yanı sıra her ölçüt için yapılan çözümlemeler ders işleyişine yansıyan etkinlik örnekleriyle sınıf-içi uygulamaları olarak somutlaştırılacaktır. Çözümlemeyi izleyen etkinlikler birden fazla örnekler olarak da sunulacaktır.

B.Ö.Y.Ç.1:

Öykü: 'Gölgem ve Ben'

İşlev

'Gölgem ve Ben', öyküsünde de öykü metin türü özelliği olarak okuyucuda düşünce gelişimi ve değişiminin anlatı biçimi kullanılarak gerçekleştirilmesi amaçlanmaktadır. Anlatıyı oluşturan tümceler, tümleyeni olmayan ana tümcelerdir ve geniş zaman ya da göreli zaman kullanımı tümceyi anlatı tümcesi olmaktan uzaklaştırır. Geçmiş zaman içinde ilerleyen eylemleri anlatan anlatı tümcelerinin sıralanmasındaki farklılık anlatının yorumunu değiştirebilir (Labov, 1972, 359-360). Kullanımbilim açıdan değerlendirildiğinde ise, anlatı metinlerinin temel bileşeni anlatı tümceleri değil, eylem söylemleridir *(action discourse)* ve nesnelerin ayrıntılı olarak betimlenmeleri anlatı eylemi için uygunsuz olacaktır. (Dijk,1977:111) Bu bakış açısıyla değerlendirildiğinde bir metnin işlevinin o metinde yer alan sözeylemlerin oranıyla bağlantılı olduğu söylenebilir.

Bu bilgiler ışığında, *'Gölgem ve Ben'* başlıklı öykünün işlevini belirlemek amacıyla yapılan çalışmada belirlenen sözeylemlerin dökümü şöyledir: 78 anlatma, 7 betimleme, 2 belirleme, 1 kanıtlama ve 2 yargı .

Öyküde bulunan anlatma tümcelerinin daha çok eylemlerin sıralandığı bağımlı sıralı tümceler olduğu görülmüştür. Geçmişte sürekliliği gösteren 17 eylem '–yordu', 53 bitmişliği gösteren eylem '-di' kip ekleriyle gösteriliyorken; '-mişti' bileşik kip eki geçmişle ilgili tahmini gösteren 2, geçmişte kesinliği gösteren 1 ve geçmişte geçmişi gösteren bir eylem için kullanılmıştır.

Betimleme tümcelerinde ise geniş zaman ve çoğunlukla ad tümceleri kullanılmıştır.

Belirleme tümcelerinde de geniş zaman ve bu belirlemeyi kanıtlayıcı tümcede geçmişte geniş zamanı gösteren '- (e)rdi' eki yer almıştır.

İki yargı tümcesinden biri olan "*Ya gerçek olsaydı?* (146.satır)" tümcesi, olayın gerçekleşmesi durumunda duyulan kaygıyı ve bu olayın gerçekleşmesinin istenmediğini göstermek için koşullu soru tümcesi ile oluşturulurken, diğeri olan *" Bundan sonra biri bana, "Gölge olmak kolay mı?" diye sorarsa, bunun hiç de kolay olmadığını söyleyeceğim* (147-149. satır)" tümcesi ise, gelecek zamanda kurularak, bu olaydan sonra kişinin düşünce ve davranışlarının değişeceğini vurgulamaktadır.

B.Ö.Y.E.1:

Öykü: 'Gölgem ve Ben'

İşlev

Küçük ölçekli yapı çözümlemesi bölümünde oluşturulan K.Ö.Y.E.6 etkinliği (bkz.: yuk.,s.267) bu ölçütü de irdeleyen bir içeriğe sahiptir.

B.Ö.Y.Ç.2:

Öykü: 'Gölgem ve Ben'

Başlık

Bir metnin başlığında yer alan ve metin boyunca yinelenen adlar, metin konusunu belirleyen öğelerdir. Diğer bir deyişle, bu kullanımlar metnin bağdaşıklığının sağlanması ve büyük ölçekli yapısının çıkarılması açısından

önemlidir. Bu bağlamda, *'Gölgem ve Ben'* öyküsü başlıkta bulunan ve öyküde yinelenen adlar açısından incelendiğinde şu sonuçlara ulaşılmıştır.

Gölge: Öyküde bu ad 24 kez kullanılmış ve bu ada, adıllarla ve kişi ekleri ile de bir çok kez gönderimde bulunulmuştur. (bkz.: yuk., s.273)

Ben: Metin boyunca bu adılın 26 kez kullanıldığı görülmüştür.

Öykünün başlığını oluşturan bu iki sözcüğün neredeyse eşit sayıda kullanımı da öykünün içeriği ile metnin başlığı arasında hem dilbilgisel hem de içeriksel dengenin sağlandığını göstermektedir. Başlıktaki sözcüklerin metin boyunca yinelenmesi ya da bunlara gönderimde bulunulması hem öyküde konu sürekliliğinin sağlandığını hem de başlığın metne uygun olduğunu göstermektedir. Gönderimsel ilişkiler de başlıkta sunulan konunun metinde odaklanmasını sağlayacak biçimde kullanılmıştır. Öyle ki; başlıkta belirtilen adlar dışında çok fazla sayıda ad ya da ad öbeği kullanılmamış ve bunlara gönderimde bulunulmamıştır. Bu nedenle de başlıkta belirtilen konu ile metnin gelişimi ve sonu tutarlılık göstermiştir.

Sonuç olarak, *'Gölgem ve Ben'* öyküsünün başlığının, içerikle uyumlu ve metnin konusunu yansıtıcı nitelikte olduğu söylenebilir.

B.Ö.Y.E.2:

Öykü: 'Gölgem ve Ben'

Başlık

► Öyküye başlık bulalım.

1. Öğretmeninizin verdiği başlığı olmayan öyküye uygun bir başlık bulmaya çalışınız. (Başlığınızı oluşturan sözcüklerin ya da bu sözcüklerle ilgili olan sözcüklerin öykünün başından sonuna kadar yinelenmesine dikkat edin.) Öyküye bulduğunuz başlıkları arkadaşlarınızın bulduğu başlıklarla karşılaştırın.

Benim başlığım: ……..

2. Bulduğunuz başlığı oluşturan sözcüklerin öyküde aynen, eş ya da zıt anlamlarıyla ya da ilgili sözcüklerle ve eklerle yinelendiği yerleri aynı renkte boyayınız. Boyadığınız bölümler metnin başından sonuna bir süreklilik gösteriyor mu? Arkadaşlarınızın boyadığı sözcüklerin öyküdeki sayıları ile kendi sözcüğünüzü karşılaştırınız. Hangi sözcüklerin öyküde daha çok yinelendiğini tartışınız.

Sınıfta başlık ve öykünün birbirine uyup uymadığı konusunda yaptığınız tartışmadan sonra aşağıdaki tümceyi tamamlayınız.

Benim başlığım öyküye uygundur, çünkü .....
.....
.....
.....

3) Sizin öyküye verdiğiniz başlığı öykünün asıl başlığı ile karşılaştırınız. Sizce hangisi öyküye daha uygundur? Tartışınız.

B.Ö.Y.Ç.3:

Öykü: ‘Gölgem ve Ben’

Konu

‘Gölgem ve Ben’ öyküsünün konusu, öyküdeki çocuğun bir düş görmesi ve bu düş aracılığıyla gölgesiyle olan bağımlılık ilişkisini irdelemesidir. Düşteki gölge ile çocuk arasında geçen olaylar sözel ve eylemsel bağlamda incelendiğinde, gerçek yaşamda ebeveynler ve çocuklar arasında yaşanan olayların izlerine rastlanmaktadır. Öyküde yer alan konu aracılığıyla bu ilişkinin sezdirilmesi ve üzerine düşünülmesi amaçlanmaktadır. Öykünün konusu, öykünün ilk tümceleri içinde bulunan “*Geçen gece gölgemle ilgili bir düş gördüm* (s.12)” tümcesiyle açık bir şekilde belirtilmiştir.

B.Ö.Y.E.3:

Öykü: ‘Gölgem ve Ben’

Konu

▶ Öykünün konusunu bulalım.

1. *‘Gölgem ve Ben’* öyküsünün başlığına ve resimlerine bakarak aşağıdakilerden hangisinin öykünün konusunu oluşturduğunu işaretleyiniz.

a) Bir çocuğun arkadaşı, çocuğu kızdırmak için çocuğa görünmeden onu izler ve arkasından komik el kol hareketleri yapar.

b) Çocuğun gördüğü düşte gölgesi ondan uzaklaşır ve onu kızdırmaya çalışır.

c) Çocuk düşünde gölge olduğunu görür. Kimse onu görmemekte ve anlamamaktadır; bu durum onu çok üzer.

2. *‘Gölgem ve Ben’* öyküsünde işleyen konuyu günlük yaşamınızda aşağıdakilerden hangisinde bulabilirsiniz?

Gazete haberi, film, yönetmelik, roman, ders kitabı, fıkra, tiyatro oyunu, reklam, makale, biyografi, turist rehberi, ilan, günlük, şiir, bilimsel metin, duyuru

B.Ö.Y.Ç.4:

Öykü: ‘Gölgem ve Ben’

Anahtar Sözcükler

Metinlerde yer alan anahtar sözcükler genellikle metinde yinelenen ve özet metinlerin yazımında gereken sözcüklerdir. *‘Gölgem ve Ben’* öyküsünün anahtar sözcüklerini bulmak için öykünün sözcüksel bağlaşıklığının incelendiği bölümden yararlanabilir.

Buna göre, öykünün büyük ölçekli yapısında olması gereken sözcükler; *'gölge, gölge olmak, sevmek, değer vermek, yaramazlık, tehlike, yer değiştirmek, kolay ve zor, istediklerini yapamamak, düş ve gerçek'* tir.

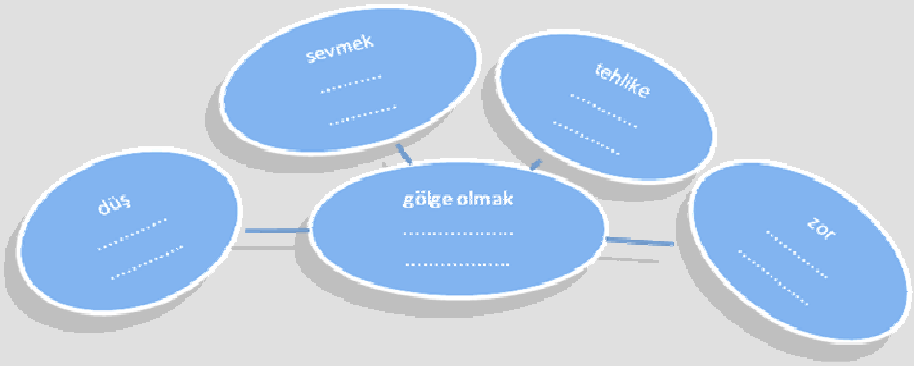
B.Ö.Y.E.4:

Öykü: 'Gölgem ve Ben'

Anahtar Sözcükler

▶ ***Öykünün anahtar sözcüklerini bulalım.***[7]

1. *'Gölgem ve Ben'* öyküsündeki anahtar sözcüklerle adlandırılan balonları öyküde ilgili olduğunuzu düşündüğünüz sözcüklerle doldurunuz ve arkadaşlarınızla karşılaştırınız.



2. Yukarıdaki etkinlikte verilen 5 anahtar sözcüğü kullanarak *'Gölgem ve Ben'* öyküsünü iki tümceyle ifade etmeye çalışınız.

1. …… .
2. …… .

[7] Bkz.: Brian Paltridge, Genre and the Language Learning Classroom, The University of Michigan Press, 2001, 43.

3. *'Gölgem ve Ben'* öyküsünün özetini verilen sözcüklerle tamamlayınız.

kolay, yan, merak, kızmak, , gölge olma, yer değiştirme, azarlamak, düş, çocuk, üzülmek, gölge

İnsanın ……..(1) si her zaman yanındadır. Oysa öyküdeki çocuk …….(2) ünde gölgesine söz geçirememektedir ve gölgesi onun …….(3)nda gitmemektedir, yolda yaramazlıklar yapar, üstelik okula da girmez. Çocuk, onu çok ……..(4) eder. Okuldan çıktığında gölgesinin onu pis bir şekilde beklediğini görünce ona ……..(5)r ve yolda yaramazlıklarına devam edince onu ……(6)r Bu duruma iyice alınan gölge, çocuğa …….(7)nın hiç de kolay olmadığını söyler ve ……(8)lerini teklif eder. Çocuk gölge, gölge de çocuk olmuştur. Başlangıçta gölge olmaktan mutlu olan ……..(9), bir süre sonra daima gölgesini izlemek zorunda olduğu için yapmak istediği şeyleri yapamayınca …….(10) r. Bunun bir düş olduğunu anlayınca gölge olmadığı için sevinir ve gölge olmanın hiç de …….. (11)olmadığını düşünür.

B.Ö.Y.Ç.5:

Öykü: 'Gölgem ve Ben'

Ana Düşünce Tümcesi

'Gölgem ve Ben' öyküsünde, izleği sezdiren ana düşünce tümcesi, okuru düşündürmek ve ilgisini arttırmak için öykünün sonunda ve ayrı bir paragrafta verilmiştir.

"Bundan sonra biri bana, "Gölge olmak kolay mı?" diye sorarsa, bunun hiç de kolay olmadığını söyleyeceğim" (147-149. satır)

B.Ö.Y.E.5:

Öykü: ‘Gölgem ve Ben’

Ana Düşünce Tümcesi

▶ Öykünün ana düşüncesini bulalım.

1. Aşağıdaki tümcelerde yer alan gölge sözcüklerini anlamlarıyla eşleştiriniz.

1) O öyle korkaktır ki; gölgesinden bile korkar.	a) Koruma, himaye
2) O, yıllardır kardeşinin gölgesi altında yaşıyor.	b) Birinin yanından hiç ayrılmayan kimse.
3) Biz onunla çok iyi arkadaşız, adeta birbirimizin gölgesi gibiyiz.	c) Engel.
4) Gölge etme, başka ihsan istemem. Diyojen.	d) Bir cisim tarafından ışığın engellenmesiyle ışıklı yerde oluşan karanlık

2. *‘Gölgem ve Ben’* öyküsünü okuyunuz. ‘Gölge’ ve ‘gölge olmak’ sözcüklerinin öyküde hangi anlamlarda kullanıldığını yazınız.

Gölge: .....

Gölge olmak:.....

3. Aşağıdaki tümcelerden hangisi *‘Gölgem ve Ben’* öyküsünün ana düşüncesini en iyi ifade etmektedir?

a) Gölgesi insanın her zaman yanındadır.

b) Birisine gölgesiymiş gibi bağımlı yaşamak zordur.

c) Hiçbir şey yapmak zorunda kalınmadığı için gölge olmak çok kolaydır.

d) Gölgeler nankördür.

4. Sizce yazar, öyküyle gerçekleştirmek istediği iletiyi öykünün aşağıdaki tümcelerinden hangisinde tam olarak ifade etmektedir? Bu tümce öykünün hangi bölümünde yer almaktadır?

a) Ne yaparsam gölgeme söz geçiremiyordum.

b) Neyse ki gördüğüm sadece bir düştü.

c) "Bundan sonra biri bana, "Gölge olmak kolay mı?" diye sorarsa, bunun hiç de kolay olmadığını söyleyeceğim.

d) Sevmeseydi, böyle tutkalla yapıştırılmış gibi beni izler miydi?

B.Ö.Y.Ç.6:

Öykü: 'Gölgem ve Ben'

İçerik Şeması

Metnin biçimsel ya da yüzeysel yapısı metnin anlamını yani derin yapısını oluşturan bir araçtır. Bu nedenle, Erden'in (1998:99) Barthes'tan aktardığı gibi, "metnin yüzeysel yapısının altında bulunan derin yapıyı saptamak için o metni belirli bölümlere ayırmak yararlı olacaktır". Metni belli bölümlere ayırmak; aslında, metni içerik şemasını kuran önermelere, özellikle de metnin anlamını taşıyan büyük ölçekli önermelere ayırmak anlamına gelmektedir. *'Gölgem ve Ben'* bir öyküdür ve öykünün başından sonuna kadar süreklilik gösteren ve izlek oluşturan önermelerde bulunan eylemler, ortak kavram ve adlar öyküyü oluşturan yan olaylar ve öykünün sonucuyla ilgilidir. Ayrıca, bazı bölümlerde ayrı eylem zamanlarının kullanılması da içerik şemasının çıkarılmasında bir anahtar oluşturmaktadırlar.

Bu bilgiler bağlamında, *'Gölgem ve Ben'* öyküsü üç ana bölüme ayrılabilmektedir. Birinci bölümde, soyut bir nitelik taşıyan 'gölge olmak' ve 'bağımlılık' olgusunu içeren izleği oluşturmada kullanılan somut 'gölge' örgesi bir konu öğesi olarak seçilmiştir. İkinci bölüm ise, asıl öyküyü oluşturan ve iletinin verildiği bölümdür. Bir düş yoluyla fantastik bir dünyanın yaratıldığı bu bölüm, kendi içinde de gölgenin çocuğun sözünü dinlemediği ve yanından ayrıldığı, daha

sonra da birbirlerinin yerine geçtikleri iki bölümden oluşmaktadır. İkinci bölümde yer alan bu iki olay arasında hem bu iki olayı biçimsel olarak ayırmak hem de okuyucuya öyküde o zamana kadar geçen olaylar üzerine düşünme ve değerlendirme yapma olanağı vermek için bir 'ara olaylar' bölümü yer almaktadır. Sonuç bölümünü oluşturan üçüncü bölüm ise, yazarın öykü aracılığıyla okuyucuda gerçekleştirmek istediği davranış ve düşünce değişikliğinin sezdirildiği bölümdür.

I. Bölüm: Soyut bir kavramın anlatımı için somut bir örneğin belirlendiği bölüm.

GÖLGEM VE BEN

Kimi zaman kısa ve tombul, kimi zaman sıska ve upuzun… Güneş arkadan vuruyorsa önümde gider, önden vuruyorsa peşimden gelir… Çoğu zaman da yanım sıra yürür.

Gölgem kurnaz mı kurnaz! Ansızın duruveriyorum, o da benimle duruyor, Hızla yürüyüp onu kandırmaya, geride bırakmaya çalışıyorum. Kanmıyor.

Gölgemi severim. O da beni sever. Sevmeseydi, böyle tutkalla yapıştırılmış gibi beni izler miydi?(1-11. satır)

'*Gölgem ve Ben*' öyküsü yukarıdaki bölümde görüldüğü gibi bir çocuğun gölgesiyle ilgili duygu ve düşüncelerini açıklamasıyla başlar. Öyküdeki çocuk, doğada somut olarak gözlemlediği bir olgu olan 'gölge'nin fiziksel özelliklerini biraz da çocuk gerçekliğine uyan oyunlarla keşfedilmiş olarak betimler. Bu keşif sırasında, gölgenin ona sanki kendisine yapıştırılmış gibi bağımlı olduğunu hisseder. Burada, bağımlılık soyut kavramı gölge örgesi olarak kullanılarak anlatılmaya çalışılmaktadır; örneğin, gölgenin insanın ya yanında, ya arkasında ya da önünde ama mutlaka çevresinde bir yerlerde olduğu belirtilmektedir. Bu bölümde, genel gerçekliklerden söz edildiği için dilimlenmemiş zamanda bitmemişliği gösteren geniş zamanın kullanıldığı görülmektedir. Başta son derece sıradan bir akış izleyen anlatı kısa bir zaman sonra çocuğun gölgesine ilişkin gördüğü düşü anlatmasıyla fantastik bir dünyanın kapılarını okura açar.

II. Bölüm: Soyut olan 'bağımlılık' kavramının, fiziksel gerçeklerle açıklanabilmesi için fantastik bir dünya yaratılmasını sağlayan bir düşün anlatıldığı bölüm.

Anlatılan düşün öyküsellik adına daha çok değer içermesi, asıl iletiyi taşıyan bölüm olması, eylem ve gerilimlerin bu bölümde verilmesi nedeniyle düş bölümünün asıl öyküyü oluşturduğu söylenebilir. Başka bir deyişle çerçeve bir öykü gibi başlayan 'düş öyküsü' sözde asıl öykünün yerine geçerek asıl öykü olmaya başlar. Bu da, çerçeve öykü ile asıl öykünün yer değiştirmesi olarak değerlendirilebilir. Bundan sonra asıl öykü olarak adlandırılabilecek düş öyküsü kendi mantıksallığı içinde bütünüyle düşsel veya fantastik bir anlatı biçemi içerir. Bu bölümde, çocuğun gölgesiyle söyleşisi gerçeği yanılsamaya uğratmakta, daha doğrusu gerçek dünya ile kurulan benzeşimler sonucunda gerçeğe ilişkin daha açık saptamaların yapılmasını olanaklı hale getirmektedir. Ayrıca, biçimsel olarak da görülen geçmiş zaman ve geçmişte sürerlik gösteren şimdiki zamanın hikâyesinin kullanılması bu bölümü diğer bölümlerden ayırmakta ve düşsel bir dünyaya girildiğini göstermektedir.

Çocuğun, gördüğü düşü anlattığı ikinci bölüm de kendi içinde ikiye ayrılmaktadır. İlk bölümde gerçek dünyadaki gerçekliğe ters düşecek bir şekilde, çocuğun gölgesine söz geçirememesi, gölgesinin ondan ayrı yerlerde dolaşması ve ondan bağımsız hareket edebilmesi; ikinci bölümde ise gölge ile çocuğun birbirlerinin yerlerine geçmeleri ile yaşanan olaylar yer almaktadır. Öyküde çocuğun gördüğü düşün bu iki bölümü arasında öykü kahramanları dışında kişilerin yer aldığı ve olayları değerlendiği, bu arada okuyucu çocuğa da bu olanağın tanındığı bir 'ara bölüm' vardır. Düşün içinde geçen bu ara bölüm gerçekçi ve eleştirel bir nitelik taşımaktadır. Buna göre *'Gölgem ve Ben'* öyküsünün ikinci bölümünü oluşturan bölümler şunlardır:

1. Bölüm: Düşte 'Gölgeye Söz Geçirememek'

Geçen gece gölgemle ilgili bir düş gördüm. Sözde… Sözde gölgeme söz geçiremiyordum.

Ne yapsam gölgeme söz geçiremiyordum. Ben kaldırımda yürüyordum. Gölgemse durup vitrinlere bakıyor, sonra yine bana yetişiyor, hatta beni geçiyordu. Karşı kaldırıma geçiyor, koşarak geri dönüyor, bu arada vızır vızır geçen taşıtların altında kalma tehlikesi geçiriyordu.

"Ne oldu sana?" diye sordum. "Sen eskiden böyle değildin. Yanımdan ayrılmazdın. Sözümden de çıkmazdın hiç."

"O eskidendi," diye karşılık verdi. "Şimdi ne istersem yaparım, anladın mı?"

İyice kabalaşmıştı. Utanmadan bir de dilini çıkardı bana. Bir akasya ağacına tırmanıp kuşları kovaladı. Okula gelinceye dek, aklınıza gelmeyecek yaramazlıklar yaptı. Belki inanmayacaksınız ama, ben okulun bahçesine girerken, o dışarıda kalacağını söyledi.

Dediğini yaptı da. Ne kadar yalvardıysam kararını değiştirmedi. Bahçedeki patikada yürürken gölgem yanımda değildi. Özellikle güneşli havalarda gölgemin yanımda olmasına öyle alışmıştım ki; eksikliğini iyice duyuyordum. Sanki çantamı ya da okuma kitabımı evde unutmuşum gibi geliyordu bana.

İlgimi bir türlü öğretmenimin anlattıklarına veremiyordum. Aklım hep gölgemdeydi. Acaba nelere gitmişti? Başına kötü bir şeyler gelmemiş olsaydı bari. Son dersi iple çektim. Zilin yankıları dinmeden, ben bahçe kapısına varmıştım bile. Acaba beni bekliyor muydu?

Neyse ki oradaydı. Ama nasıl!: Üstü başı çamur içindeydi Suratı iyice kirlenmişti. Kim bilir ne kötü çocukların gölgeleriyle oynamıştır! Kim bilir neler yapmıştı bütün gün!

"Hadi, yürü bakalım," dedim. "Bu kadar başıboşluk yeter. Umarım aklın başına gelmiştir."

"Benim aklım her zaman başımda," dedi ters ters. "Sen kendi aklına bak."

Artık iyice tepem atmaya başlıyordu.

"Kendini ne sanıyorsun sen?" dedim. "Alt tarafı bir gölgesin. Benim gölgemsin, anladın mı? Bunun ne demek olduğunu biliyor musun?"

O hala kendi havasındaydı. Caddeye yaya geçidinden değil, rasgele bir yerden geçti. Bir köpeğin peşine takılıp bir süre koştu. Duvarlara tırmandı, bahçe parmaklıklarının arasından geçti, çok tehlikeli olduğunu bile bile bir kamyonun arkasına takıldı. Bütün bunları biraz da beni kızdırmak için yaptığını biliyordum. Onun için sesini çıkartmadan eve doğru yürüdüm. Neden sonra dönüp yanıma geldi.

"Ne demekmiş, söyle bakalım!.." dedi.

"Hangisi ne demekmiş?"

"Yani senin gölgen olmak ne demekmiş?" dedi yine alayla.

"Sen benim gölgemsin. Yani ben olmasam, sen de olmazdın. Benim yanımda sen bir hiçsin, anladın mı? Bu yüzden kendine gel. Davranışlarına dikkat et."

Bu söylediklerimin güzel sözler olmadığını biliyordum. Ama ne yapayım? İyice kızdırmıştı beni. Belki bu sözlerim onu yola getirirdi biraz.

Suratı iyice asıldı. Gücendiği besbelliydi. Gönlünü almak istedim.

"Yine de seni sevdiğimi bilirsin," dedim. "Senden başka gölgem yok ki! Bu yüzden başını alıp gitmemelisin böyle. Sensiz ne yaparım? Gölgesiz çok gülünç olmaz mıyım?"

Ne söylediysem yumuşatamadım onu. Dargın bakıyordu yüzüme.

"Konuyu değiştirmeye çalışma boşuna," dedi. "Bana hiç değer vermediğin ortaya çıktı. Demek sen olmazsan ben de olmazdım ha? Demek benim değerim yok, öyle mi?"

"Bunu demek istemedim, diye mırıldandım." (12-96. satır)

Anlatılan düşün yukarıdaki bölümünde çocuk ile gölgesi arasında bir söyleşi başlar. Gölge sanki gerçek bir varlıkmış gibi konuşur, yaramazlık yapar, üstünü kirletir, küfür eder, arabaların ardına takılır vb. Bu haliyle gölge tıptı yaramaz bir çocuk gibidir. Gölge adeta çocuk rolünü üstlenmiştir. Gölgesinin tehlikeli eylemlerde bulunduğunu gören çocuk da aynı bir ebeveyn gibi onun için endişelenmeye başlayınca çocuk da yetişkin rolünü oynamaya başlamıştır. Bu rol değişimi, gölge ve çocuk için kullanılan eylemlerden ve konuşmalardan anlaşılmaktadır. Amaç, çocuğun anne-babasının yerine geçmesini sağlayarak onların duygu ve düşüncelerini

anlayabilmeleri ve ebeveyn- çocuk ilişkilerine farklı açıdan bakabilmeleri için düşsel bir dünya yaratmaktır. Burada, sözü edilen rollere uyan sözcük ve eylemlerin kullanımı, okur çocuğun bu rol değişimini hissetmesini sağlayacak niteliktedir. Bu bölümde öyküdeki gölgeye çocuk, çocuğa da ebeveyn rolünün verildiği, öyküde yer alan aşağıdaki söz ve eylemlerden sezilmektedir.

Gölge (Öyküde)→ **Çocuk** (Gerçek dünyada)

Taşıtların altında kalma tehlikesi (20. satır), *dilini çıkardı* (27. satır), *akasya ağacına tırmanıp* (28. satır), *kuşları kovaladı* (29. satır), *yaramazlıklar yaptı* (30. satır), *üstü başı çamur içindeydi* (47. satır), *suratı iyice kirlenmişti* (48. satır), *kötü çocukların gölgeleriyle oynamış* (49. satır), *caddeyi yaya geçidinden değil, rasgele bir yerden geçti* (61. satır), *bir köpeğin peşine takılıp bir süre koştu* (63. satır), *duvarlara tırmandı* (64. satır), *kamyonun arkasına takıldı* (66. satır), *ben okulun bahçesine girerken o dışarıda kalacağını söyledi* (31-32. satır)

Çocuk (Öyküde)→ **Ebeveyn** (Gerçek dünyada)

Kaldırımda yürüyordum (16. satır)**,** *gölgemin yanımda olmasına öyle alışmıştım ki; eksikliğini iyice duyuyordum* (36-38. satır), *aklım hep gölgemdeydi* (41. satır), *gölgeme söz geçiremiyordum* (13. satır), *başına kötü bir şeyler gelmemiş olsa bari* (42. satır)', *sen benim gölgemsin. Yani ben olmasam, sen de olmazdın. Benim yanımda sen bir hiçsin, anladın mı? Bu yüzden kendine gel. Davranışlarına dikkat et* (75-78. satır), "*Yine de seni sevdiğimi bilirsin, senden başka gölgem yok ki! Bu yüzden başını alıp gitmemelisin böyle. Sensiz ne yaparım? Gölgesiz çok gülünç olmaz mıyım?* (85-88. satır).

Öyküde gölgenin yaptığı dil çıkarmak, ağaçlara tırmanmak, kamyonların arkasına takılmak, kuşları ya da köpekleri kovalamak, duvarlara tırmanmak ve okula gitmek istememek gibi eylemler gerçek yaşamda çocuklara özgüdür. Bununla birlikte, yine, öyküde çocuğun gerçekleştirdiği kaldırımda yürümek, çocuklarının eksikliğini duymak, aklı hep çocuklarında olmak, çocukları için endişelenmek ama gerektiğinde de kendilerinin çocuklarının varlık sebebi olduklarını bu yüzden de üstünlüklerini çocuklarına haykırırken yine de onlarsız yapamayacaklarını bilmek ebeveynlere özgü davranışlardır.

Ara Bölüm: Düşsel ortamı kesintiye uğratma

Karşıdan iki çocuk geliyordu.
"Şuna bak," dedi biri, beni göstererek. "Kendi kendine konuşuyor."
"Boş ver," dedi öbürü. "Belki biraz aklını oynatmıştır."

Ne olur olmaz diyerek çabucak yanımdan uzaklaştılar. Neyse ki gölgemin garip davranışlarını görmemişlerdi. (97-104. satır)

Öykünün ikinci bölümünü oluşturan bölümleri ayıran bu 'ara bölüm', yazar tarafından bilinçli olarak oluşturulmuştur. Öyküde düşün anlatıldığı bölüm aslında kendi içinde fantastik bir bütünlük oluştururken, düşün içindeki gerçekçi ve eleştirel bir parçanın araya girerek düş içinde yer almasının anlamı, olsa olsa bu düşsel ortamı geçici de olsa kesintiye uğratma, fantastiğin aldatıcı gerçekliğini kırma, bir anlamda yabancılaştırma işlevi taşıyan bir öğe olarak değerlendirilebilir. Yani, düşsel öykünün içindeki kısacık, ama gerçekçi ve çocuğun gölgesiyle olan söyleşini 'delilik' olarak yorumlayan bu parçacık, düşsel olana inanma ile inanmama arasında bir sınır oluşturarak okur çocuğun kendini yalnızca düş dünyasındaki öyküye kaptırmasını önleyen, onu fantastik öyküye yabancılaştıran bir işlev üstlenmektedir. Çünkü bu parçanın ardından fantastik öykü yine kaldığı yerden devam eder. Yazarın bu parçayı araya rastlantısal olarak koymuş olması olanaksızdır. Neredeyse bir bütünü ikiye bölen bu parça, asıl öykü olan fantastik öykünün bütünselliğini kırarak, okur çocuğun fantastik öykü ile tam olarak özdeşleşmeden eleştirel bir mesafe içine girmesini koşullar. Başka deyişle, burada öykünün okuru düşünceye yöneltmesi, öyküden sonuçlar çıkartması için bir soluklanma arası yaratılmıştır. Çünkü ancak bu kesintiden sonra okur, gölge-çocuk ilişkisi hakkında düşünmeye, sonuçlar aramaya ve yargılar üretmeye başlayacaktır. Okur çocuk, öyküde somut olarak verilen gölge (çocuk) ve çocuk (ebeveyn) arasındaki bağımlılıkla, gerçek dünyada soyut olan ve açıklanması zor ebeveyn-çocuk arasındaki 'bağımlılık' olgusu üzerinde yoğunlaşacaktır. Ebeveynlerin çocuklarını tehlikelerden korumak için onların gölgeleri gibi devamlı onları izlemek yani onlara bağımlı olmak zorunda oldukları, çocukları için endişelendikleri için bazen onları istemeden kırdıkları ve ebeveynlerini anlamaları gerektiği düşüncesi okur-çocukta oluşturulmak istenmektedir. Ara bölümü, bu açıdan hem biçimsel olarak düşün iki bölümünü ayırıp olayların karıştırılmasını engellemekte, hem de anlam oluşturma aşamasında bir düşünme ve yargılama süreci oluşturmaktadır.

2. Bölüm: Gölge ve Çocuğun Yer Değişimi

Öyküdeki çocuğun gördüğü düşün birinci bölümünde; gölge, çocuk kimliğiyle, çocuk ise ebeveyn rolüyle özdeşleştirilmektedir. Ebeveyn rolünü üstlenen çocuk, tehlikeli davranışlarda bulunan çocuğu rolündeki gölge için endişelenmektedir; bu, okuyucu çocuğun da ebeveynlerin davranışlarını anlayışla karşılamaları için birinci hamledir. Düşün ikinci bölümünde ise, çocuk ile gölge yer değiştirdiklerinde 'gerçek hayattaki' görüntülerini yansıtmaktadırlar; yani, gölge kimliğine bürünmüş olan çocuk, bağımlı ve hareketleri kısıtlanmış olan ebeveyn rolündedir, çocuk yine çocuk rolündedir.

Gölgem biraz daha sağda solda koştuktan sonra yanıma döndü.

"Demek sen gölgelere hiç değer vermiyorsun" dedi. "Gölge olmak kolay mı sanıyorsun?"

Doğrusu bu konuyu pek fazla düşünmemiştim.

"Çok da zor olmasa gerek," dedim. "Bir kez fazla bir şey yapmak zorunda değilsin. Benim yaptıklarımı yapman yeter. Üstelik kimse senden ders çalışmanı, ödev yapmanı, sabah akşam dişlerini fırçalamanı, tabağındaki yemeği bitirmeni beklemiyor. Evet, gölge olmak çok kolay bence. Hiçbir zor yanı yok bunun."

Gözlerinde yaramazca bir ışık parladı.

"İyi ya," dedi. "Öyleyse seninle yer değişelim."

"Nasıl olacak bu?" diye sordum.

"Çok kolay," dedi. "Ben senin yerine geçeceğim, sen de benim gölgem olacaksın."

Bu öneri oldukça çekici geldi bana. Biraz heyecanlanmadım dersem yalan olur.

"Peki. Anlaştık. Geç benim yerime."

O, okul çantamı alıp benim yerime geçti. Ben de onun gölgesi oldum.

Başlangıçta işler iyi gidiyordu. Kaldırımın taşları üzerinden kayarken, hızla duvarlara tırmanırken bayağı eğleniyordum. Parmağımı bile kıpırdatmak zorunda değildim. Gölge olmak gibisi yoktu dünyada.

Ama bir süre sonra canım sıkılmaya başladı. Üstelik hep başka birinin davranışlarını izlemek zorunda kalmak, sanıldığından daha zordu. Ayağa kalkmak, koşmak, şekerciden şeker alıp yemek, eskisi gibi çantamı sallaya sallaya eve gitmek istiyordum. Ama bunların hiçbirini yapamıyordum. Çünkü ben bir gölgeydim artık. (105-143. satır)

Bu yer değişimi, çocuğun anne-babasının durumunu anlaması için ikinci bir hamledir. Bu bölümde çocuğun gölge imgesi altında ebeveyn rolünü üstlendiği aşağıda örneklendirildiği gibi karşılıklı konuşmalardan ve anlatı biçiminden sezilebilmektedir.

Gölge (Öyküde) → **Ebeveyn** (Gerçek dünyada)

Üstelik hep başka birinin davranışlarını izlemek zorunda kalmak, sanıldığından daha zordu. (137-138. satır), *Ayağa kalkmak, koşmak, şekerciden şeker alıp yemek, eskisi gibi çantamı sallaya sallaya eve gitmek istiyordum. Ama bunların hiçbirini yapamıyordum. Çünkü ben bir gölgeydim artık.* (139-143. satır) *Üstelik kimse senden ders çalışmanı, ödev yapmanı, sabah akşam dişlerini fırçalamanı, tabağındaki yemeği bitirmeni beklemiyor.* (114-117. satır)

Gölge imgesiyle ebeveyn rolüne bürünen çocuk, aynı gerçek yaşamda ebeveynlerin çocuklarının davranışlarını izlemek zorunda oldukları gibi devamlı birinin davranışlarını izlemek zorundadır, çünkü 'o bir gölgedir, yani ebeveyndir artık' ve birine bağımlı yaşamak zorundadır. Çocuğun ise, en büyük şikâyeti, birisinin ona devamlı ödev yapmasını, yemeğini bitirmesini, dişlerini fırçalamasını söylemesidir. Oysa anne-babalar da devamlı çocuklarını tehlikelerden koruma ve onları gözlerinin önünden ayırmama sorumluluğunu duymakta ve çocuklarına bağımlı yaşamaktadırlar. Çocuk sahibi olan yetişkinler artık yalnızca kendilerinin değil çocuklarının da sorumluluklarını duymak zorundadırlar.

III. Bölüm: Düşten gerçeğe dönüldüğü, düşteki olayların gerçek olaylarla ilişkilendirildiği ve sonuç çıkarıldığı bölüm.

Sonra sıçrayarak uyandım. Yüreğim hızla çarpıyordu. Neyse ki gördüğüm sadece bir düştü. Ya gerçek olsaydı?

Bundan sonra biri bana, "Gölge olmak kolay mı?" diye sorarsa, bunun hiç de kolay olmadığını söyleyeceğim. (144-149. satır)

Bu bölümde, uyanarak düş aracılığıyla yaratılan fantastik dünyadan gerçek yaşama dönen çocuk, *"ya gerçek olsaydı"* sözleriyle ders çalışmak, ödev yapmak, dişlerinizi fırçalamak, yemeğinizi bitirmek gibi bazı zorunlulukları olmasına karşın çocuk olmanın, devamlı çocuklarını gözlemek, korumak ve kollamak zorunluluğu olan anne-baba olmaktan çok daha kolay olduğunu vurgulamaktadır.

Öykünün sonu ise çağdaş kısa öykünün yapısal özelliklerine koşut olarak tırnak içi bir konuşmayla bitirilmiştir. Anlatıcı çocuk, *"Gölge olmak kolay mı?"* yani, 'devamlı çocuklarının davranışlarını bir gölge gibi izlemek zorunda kalan ve eskisi kadar özgür olmayıp birilerine bağımlı yaşayan ana-baba olmak kolay mı?'

sorusunu olumsuz bir şekilde yanıtlayacağını belirtir. Bu arada, bu soru aynı zamanda çocuk okura da yöneltilmekte ve öyküde okudukları doğrultusunda onların da bu yanıta katılmaları istenmektedir.

Bu öyküde, yazınsal metinlerin dünyaya başka açılardan bakabilme, başkalarına karşı daha esnek olmayı öğrenme ve dünyayı tanıma işlevleri fantastik öğelerden yararlanarak gerçekleştirilmek istenmiştir. İşte öykünün son tümcesinde gelecek zaman kullanımı da, tümcenin, okurun öyküyü bitirdikten sonra, belirtilen düşünceyi benimsemesine yönelik bir uyarı niteliği taşımasını sağlamaktadır.

B.Ö.Y.E.6:

Öykü: ‘Gölgem ve Ben’

İçerik Şeması

▶ ***Öykünün içeriğini çıkaralım.***

1. *‘Gölgem ve Ben’* öyküsünü aşağıda belirtilen satırlardan sonra çizgi çekerek bölümlere ayırınız ve bu bölümlerde nelerden söz edildiğini kısaca belirtiniz.[8] (11. satır, 96. satır, 104. satır, 143. satır)



8 Metnin içeriğini belirlemeye yarayan buna benzer alıştırma biçimleri tüm metin türleri için uygulanabilir. Örneğin;

* Öğrencilerin ilgisine yönelik bir konudaki metin, söylem bölümlerine ayrılır ve karıştırılır.
* Öğrenciler gruplara ayrılır. Her grup, metnin bölümlerine işlevsel bir ad koyarak (durum, problem, genelleme, özelleme, çözüm vb.) metni tekrar oluşturur.
* Her grup, oluşturduğu metni asıl metinle karşılaştırır ve öğretmenle sebeplendirir ve değerlendirir. Böylece, metinsel düzenleme yaparak tutarlı bir metin oluşturma çalışması gerçekleştirilir. (Paltridge,2001:69) Aynı şekilde bu işlemin tersi de yapılarak öğrencilere metni oluşturacak söylem bölümleri sırasıyla verilerek (durum, genelleme, özelleme, ayrıntılama, sonuç vb.) bu bölümleri oluşturacak şekilde verilen bir konuda metin oluşturmaları istenebilir.



2. a) 1. etkinlikte bulunan 2. bölümde ‘gölge’ ve ‘çocuk’ arasında geçen konuşmaları ve yaptıkları eylemleri aşağıdaki tabloya işleyiniz.

Gölge (……)	Çocuk (……..)
Üstü başı çamur içinde (47.satır)	“Hadi yürü bakalım.” (51. satır)

Gerçek yaşamda bu sözlerin ve eylemlerin kimler tarafından gerçekleştirildiğini tartışınız ve parantezlerin içine yazınız.

b) 1. etkinlikteki 4. bölümde gölge ile çocuğun eylemlerini tabloya işleyiniz.

Gölge olan çocuk (……)	Çocuk olan gölge (……)

Gerçek yaşamda bu eylemlerin kimler tarafından gerçekleştirildiğini tartışınız ve parantezlerin içine yazınız.

c) Yukarıdaki pembe ve yeşil kutularda olan sözler ve eylemlerin gerçek hayatta kimleri temsil ettiğini aşağıdaki tablonun içine yazınız.

a) ebeveynler b) çocuklar	……..	……

d) Öykünün 4. bölümünde çocuk, pembeyi temsil eden kişi olmaktan mutlu mu? Neden?

…….

3. *'Gölgem ve Ben'* öyküsünde boş bırakılan bölümde neler olabileceğini, o bölümü izleyen tümcelerle tutarlı olacak şekilde doldurunuz.[9]

Gözlerinde yaramazca bir ışık parladı.

"İyi ya," dedi. "Öyleyse seninle yer değişelim."

"Nasıl olacak bu?" diye sordum.

"Çok kolay," dedi. "Ben senin yerine geçeceğim, sen de benim gölgem olacaksın."

Bu öneri oldukça çekici geldi bana. Biraz heyecanlanmadım dersem yalan olur.

"Peki. Anlaştık. Geç benim yerime."

O, okul çantamı alıp benim yerime geçti. Ben de onun gölgesi oldum.

……

……

……

……

Sonra sıçrayarak uyandım. Yüreğim hızla çarpıyordu. Neyse ki gördüğüm sadece bir düştü. Ya gerçek olsaydı?

Bundan sonra biri bana, "Gölge olmak kolay mı?" diye sorarsa, bunun hiç de kolay olmadığını söyleyeceğim.

[9] Bu etkinliğe benzer bir etkinlik, Sever ve arkadaşları tarafından yazılan *Etkinliklerle Türkçe Öğretimi (2006:35)* adlı kitapta 'Öykü, Masal, Şiir Tamamlama' etkinliğidir.

4. Aşağıda aynı öykünün farklı bölümleri eksiltilmiş iki farklı kopyası (Metin A ve Metin B) bulunmaktadır. İkili gruplar halinde çalışarak birbirinizin metinlerinde eksik yerleri karşılıklı soru-cevap yöntemiyle tamamlayınız.

Örnek:
Metin A: Nasıl? Metin B: Tombul

METİN A

Kimi zaman kısa ve ..*tombul*.... , kimi zaman sıska ve upuzun... ..... arkadan vuruyorsa önümde gider, önden vuruyorsa peşimden gelir... Çoğu zaman da yanımsıra yürür.

Gölgem.....! Ansızın duruveriyorum, o da benimle duruyor, Hızla yürüyüp onu kandırmaya, geride bırakmaya çalışıyorum. Kanmıyor.

Gölgemi severim. O da beni sever. Sevmeseydi, böyle ..... beni izler miydi?

Geçen gece gölgemle ilgili bir düş gördüm. Sözde... Sözde gölgeme.....

Ne yaparsam gölgeme söz geçiremiyordum. Ben kaldırımda yürüyordum. Gölgemse durup....., sonra yine bana yetişiyor, hatta beni geçiyordu. Karşı kaldırıma geçiyor, koşarak geri dönüyor, bu arada ..... kalma tehlikesi geçiriyordu.

METİN B

Kimi zaman kısa ve tombul, kimi zaman sıska ve ..... Güneş arkadan vuruyorsa önümde gider, önden vuruyorsa peşimden gelir... Çoğu zaman da ..... yürür.

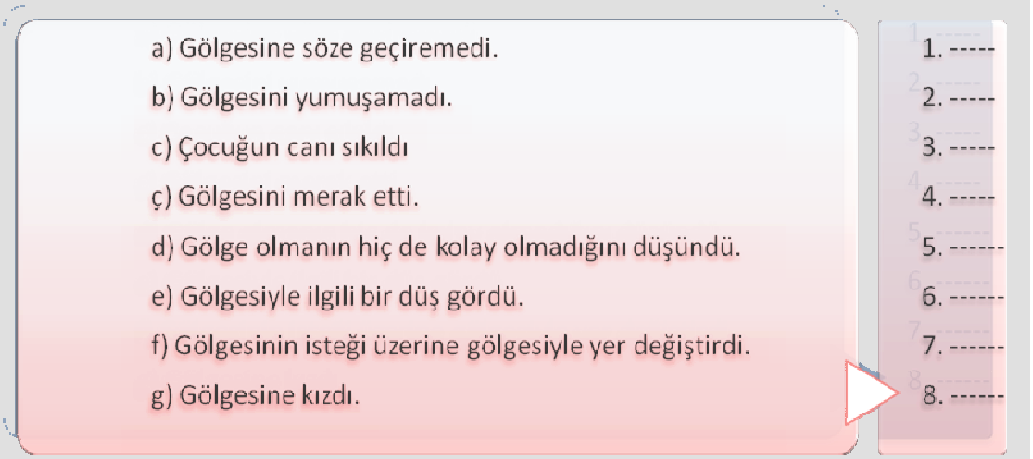
Gölgem kurnaz mı kurnaz! Ansızın duruveriyorum, o da benimle duruyor, Hızla yürüyüp onu ..... çalışıyorum. Kanmıyor.

Gölgemi severim. O da beni sever. Sevmeseydi, böyle tutkalla yapıştırılmış gibi beni izler miydi?

Geçen gece gölgemle ilgili ..... Sözde... Sözde gölgeme söz geçiremiyordum.

Ne yaparsam gölgeme söz geçiremiyordum. Ben ..... yürüyordum. Gölgemse durup vitrinlere bakıyor, sonra yine bana yetişiyor, hatta beni geçiyordu. ..... geçiyor, koşarak geri dönüyor, bu arada vızır vızır geçen taşıtların altında kalma tehlikesi geçiriyordu.

5. *'Gölgem ve Ben'* öyküsünde çocuğun yaşadığı olayları sıraya koyunuz.



B.Ö.Y.Ç.7:

Öykü: 'Gölgem ve Ben'

Konu Değişimi Belirleyicileri

Anlatılarda, bir dünyadan diğer dünyaya, zamana ya da yere geçiş söz konusu olabilir; metne yeni katılımcılar girebilir ya da metin boyunca süregelen görüş açısı değişebilir. Metinlerde, bu gibi değişimleri nedenleyen köprülemeler bir takım konu değiştirme işlevli ya da bu işlevi üstlenen dil öğeleri ile yapılarak değişimin okuyucuya sezdirilmesi amaçlanmaktadır. Bu çözümlemede *'Gölgem ve Ben'* öyküsünde bu değişimlerin metnin hangi bölümlerinde ve hangi dil öğeleri ile yapıldığı belirlenmeye çalışılacaktır.

'Gölgem ve Ben' öyküsü, önce gerçek dünyadan bir genelleme ile başlamaktadır. Bir genellemenin yapıldığı öykünün ilk tümcesi *"kimi zaman kısa ve tombul, ...*(1. satır)" içinde yer alan **'**kimi zaman' zaman zarfı ile kesinlik kazanmaktadır. "*Geçen gece gölgemle ilgili bir düş gördüm* (12. satır)*"* tümcesindeki 'geçen gece' zaman zarfı ise, daha önce belirtilen genelleme temelinde özelleştirmeye gidileceğini, zamanın ve konunun değişeceğini gösteren önemli bir

konu değişimi belirleyicisidir. Hemen ardından "*Sözde… Sözde*..... (13. satır)*"* kullanımı ile, değişimin bu genellemeye uymadığı ve aslında böyle bir şeyin olamayacağı belirtilmekte ve bu kullanım, metinde daha önce söylenenlerin tersi bir durumun olacağını vurgulamak açısından çözümleme sürecinde önem taşımaktadır.

"*Karşıdan iki çocuk geliyordu. ... çabucak yanımdan uzaklaştılar.* (97-103. satır)." Öykünün bu bölümünde öyküye yeni kişiler katılmış ama katılımları yalnızca bu bölümle sınırlı kalmıştır. Çünkü dışarıdan iki çocuğu öyküye katmanın amacı, öyküde çocuğun kendini kaptırdığı fantastik dünyayı, çocukların arasında geçen gerçekçi konuşmalarla kesintiye uğratmak ve okur çocuğu fantastik dünyaya yabancılaştırarak ona düşünme süreci yaratmaktır. Bu yeni katılımcıların öyküye girmeleriyle çıkmaları bir olur ve fantastik gerçekliğe geri dönülür. Bu bölüm, aynı zamanda, düşün, çocuğun ebeveyn gibi hissettiği ilk bölümü ile gölge ve çocuğun yer değiştirdiği ikinci bölümünü ayırma işlevi de taşımaktadır.

Öykünün sonlarında yer alan *"Sonra sıçrayarak uyandım*. (144. satır)" tümcesinde yer alan 'sonra' zaman belirteci de çocuğun gördüğü düşün sona erdiğini ve gerçekliğe geri dönüldüğünü belirlemektedir.

Öykünün son tümcesi olan "*Bundan sonra biri bana, "Gölge olmak kolay mı?" diye sorarsa, bunun hiç de kolay olmadığını söyleyeceğim* (147. satır)*"* tümcesindeki 'bundan sonra' belirteci ise öykünün sona erdiği düşüncesini uyandıran ve öykünün iletisinin verileceğini belirten bir konu değişimi belirleyicisi işlevi görmektedir.

Anlatısal türe özgü konu değişimi belirleyicilerinin örneklendirilmesi ve öğrenciler tarafından içselleştirilmesi için *'Gölgem ve Ben'* öyküsü temelinde aşağıdaki etkinliğe benzer etkinlikler düzenlenebilir:

B.Ö.Y.E.7:

Öykü: ‘Gölgem ve Ben’

Konu Değişimi Belirleyicileri

▶ ***Öyküde konu değişimini belirleyelim.***

1. *‘Gölgem ve Ben’* öyküsünden alınan aşağıdaki tümcelerin hangisi öykünün yeni bir bölümünün ilk tümcesi olabilir?

a) “Kimi zaman kısa ve tombul, kimi zaman sıska ve upuzun (1. satır)”

b) “Ne kadar yalvardıysam kararını değiştirmedi (33. satır)”

c) “Bundan sonra biri bana, “Gölge olmak kolay mı?” diye sorarsa, bunun hiç de kolay olmadığını söyleyeceğim (147. satır)”

d) “Sonra sıçrayarak uyandım. (144. satır)”

e) “Ama bunların hiçbirini yapamıyordum (141. satır)”

B.Ö.Y.Ç.8:

Öykü: ‘Gölgem ve Ben’

Biçem

‘Gölgem ve Ben’ öyküsünün biçem çözümlemesi çalışmanın 2.2.2.3.8. bölümünde belirlenen biçemli ilişkili sözdizimsel düzlem yapıları ve anlamsal düzlem yapıları kapsamında gerçekleştirilecektir. Daha sonra bu maddeler altında gerçekleştirilen çözümlemelere ulaşmayı olanaklı kılacak sınıf-içi uygulamalara yönelik etkinlikler oluşturulacaktır.

B.Ö.Y.Ç.8.a:

Öykü: ‘Gölgem ve Ben’

Sözdizimsel Düzlem Yapısı

‘Gölgem ve Ben’ öyküsündeki sözlüksel ve sözdizimsel düzlemle ilgili yapıların büyük çoğunluğu, küçük ölçekli yapı çözümlemesinde (bkz:yuk.,s.227-288) ayrıntılarıyla incelenmiştir.

Ayrıca, ‘soru tümceleri’ de sözdizimsel biçemsel bir özellik olarak kullanılabilmektedir. Soru tümceleri; okuyucuyla diyaloga girme, önemli konuları belirtme, okuyucuyu belli bir düşünceye sevk etme ve merak uyandırma gibi işlevleri yerine getirmeleri açısından büyük önem taşırlar. *‘Gölgem ve Ben’* öyküsünde yer alan soru tümceleri de işlevleri açısından şöyle değerlendirilebilir:

Öyküde yer alan aşağıdaki soru tümcesi gibi ‘evet’ ya da ‘hayır’ yanıtını bekleyen soru tümceleri ile, okuyucuyla iletişime girilerek soruyla ifade edilen düşüncenin okur tarafından onaylanması amaçlanmaktadır.

Sevmeseydi, böyle tutkalla yapıştırılmış gibi beni izler miydi? (9-11. satır)

Ayrıca, öyküde aşağıdaki gibi okuyucunun merakını yükseltme amaçlı soru tümceleri de vardır.

Acaba nerelere gitmişti? (s.42)	*Acaba beni bekliyor muydu?*(45. satır)

Öykünün sonunda bulunan aşağıdaki soru ise, okuyucuyu metnin iletisine yaklaştırma ve o yönde düşünmeye yöneltme işlevi taşımaktadır.

Ya gerçek olsaydı? (146. satır)

‘Ünlem tümceleri’yle de, az ama öz bir sözcük dağarcığı ve basit yapılar kullanarak anlatıcının heyecanını, endişesini, üzüntüsünü belirtme, okuyucuda belli duygular uyandırma, metnin anlamını derinleştirme ve kişisel bir bakış açısı yansıtma işlevleri yerine getirilir. Öyküde yer alan bu yapı ve işlevldeki tümceler şunlardır:

Ama nasıl! (47. satır)
Kim bilir ne kötü çocukların gölgeleriyle oynamıştır! (48. satır)
Kim bilir neler yapmıştı bütün gün! (50. satır)

Öyküyü oluşturan bütün tümceler yapıları açısından değerlendirildiğinde ise, *'Gölgem ve Ben'* öyküsünde de öykü metinlerinin bir özelliği olarak bağlaçlarla kullanılan bileşik tümcelerin olmadığı, çoğunlukla anlam yönünden düz, devrik ve soru biçimli basit tümceler kullanıldığı görülmektedir. Eylemler de, daha çok, "*Sonra sıçrayarak uyandım* (144. satır)" ve "*Bir akasya ağacına tırmanıp kuşları kovaladı* (28. satır)" tümcelerinde olduğu gibi bağ-eylemlerle ya da "*Duvarlara tırmandı, bahçe parmaklıklarının arasından geçti, çok tehlikeli olduğunu bile bile bir kamyonun arkasına takıldı.* (64-66. satır)" örneğinde olduğu gibi virgül kullanılarak sıralı bağlı tümceler şeklinde birleştirilmiştir.

B.Ö.Y.E.8.a:

Öykü: 'Gölgem ve Ben'

Sözdizimsel Düzlem Yapısı

▶ ***Öyküdeki tümcelerin işlevlerini belirleyelim.***

Okuduğunuz öyküden alınan aşağıdaki tümceleri öyküdeki işlevlerine göre eşleştiriniz.

1. 'Sevmeseydi, böyle tutkalla yapıştırılmış gibi beni izler miydi?'	a) Düşündürücü
2. 'Acaba nerelere gitmişti? '	b) Duygu belirtme
3. 'Ya gerçek olsaydı?'	c) Evet-Hayır yanıtı bekleyen
4. 'Kim bilir neler yapmıştı bütün gün!'	d) Merak uyandıran

B.Ö.Y.E.8.b:

Öykü: ‘Gölgem ve Ben’

Anlamsal Düzlem Yapısı

‘Gölgem ve Ben’ öyküsü anlamsal düzlem yapısı bağlamında eğretileme, benzetme, deyim, sezdirim ve çıkarsama, izlek ve örgeler, kullanılan dil ve anlatıcı bakış açısı ölçütleri ile çözümlenecektir.

B.Ö.Y.E.8.b.1:

Öykü: ‘Gölgem ve Ben’

Eğretileme

‘Gölgem ve Ben’ öyküsünde yürümek, koşmak, vitrinlere bakmak, yaramazlık yapmak ve gücenmek gibi insana özgü özelliklerin bir gölgeyle özdeşleştirilmesiyle daha çok kapalı eğretilemenin kullanıldığı görülmektedir. Öykünün başlığında yer alan ‘gölgem’ sözcüğüyle öykünün kurgusunda bir eğretileme örüntüsünün oluşturulacağı daha öykünün başında sezdirilmektedir. Daha sonra metin boyunca gölge ile birlikte anılan sıfatlar, adlar ve eylemler bu eğretileme örüntüsünün gerçekleştirildiğini göstermektedir.

Gölge için kullanılan insana özgü sıfatlar:
kısa ve tombul(1. satır), *sıska ve upuzun*(2. satır), *kurnaz*(5. satır), *dargın* (90. satır)

Gölge için kullanılan insana özgü eylemler:
peşimden gelir (3. satır), *yanımsıra yürür* (4. satır), *kanmıyor* (8. satır), *vitrinlere bakıyor* (17. satır), *karşı kaldırıma geçiyor* (19. satır), *iyice kabalaşmıştı* (27. satır), *dilini çıkardı* (28. satır), *kuşları kovaladı* (29. satır), *dışarıda kalacağını söyledi* (32. satır), *kötü çocukların gölgeleriyle oynamıştı* (49. satır), *duvarlara tırmandı* (64. satır), *bir kamyonun arkasına takıldı* (66. satır), *gücendiği besbelliydi* (83. satır)

Gölge için kullanılan insana özgü adlar:
dilini (28. satır), *kararını* (34. satır), *üstü başı* (47. satır), *suratı* (48. satır), *aklım* (54. satır)

Öyküde bu kadar çok sayıda kapalı eğretileme kullanılmasındaki amaç, yazar tarafından metinde ‘gölge’ olarak değerlendirilen varlıkla aslında gerçek yaşamdaki bireylere gönderimde bulunulduğunu okura sezdirmektir. Okur da öyküdeki dilsel

öğelerden yola çıkarak gerçek yaşamda kime ve neye gönderimde bulunulduğunu çıkarsayacaktır. Öyküde, yazar gerçek yaşamı kendi bakış açısıyla yorumlamıştır, okura düşen ise yazarın yorumunu çözüp gerçek yaşama yazarın bakış açısıyla bakabilmektir.

B.Ö.Y.E.8.b.1:

Öykü: 'Gölgem ve Ben'

Eğretileme

▶ ***Öykü ile gerçeği karşılaştıralım.***

1. *'Gölgem ve Ben'* öyküsünde gölge için kullanılan eylemler, sıfatlar ve adlar gerçek yaşamda aşağıdakilerden hangisine özgüdür? Tartışınız.

Örnek:
Duvarlara tırmanmak: çocuklar

a) yetişkinler b) gölgeler c) çocuklar d) hayvanlar

Eylemler

- *vitrinlere bakıyor* (17. satır), *iyice kabalaşmıştı* (27. satır), *dilini çıkardı* (28. satır), *kuşları kovaladı* (29. satır), *kötü çocukların gölgeleriyle oynamıştı* (49. satır), *duvarlara tırmandı* (64. satır), *bir kamyonun arkasına takıldı* (66. satır), *gücendiği besbelliydi* (83. satır)

Adlar

- *dilini* (28. satır), *kararını* (34. satır), *üstü başı* (47. satır), *suratı* (48. satır), *aklım* (54. satır)

Sıfatlar

- *kısa ve tombul*(1. satır), *sıska ve upuzun*(2. satır),*kurnaz*(5. satır), *dargın* (90. satır)

B.Ö.Y.Ç.8.b.2:

Öykü: ‘Gölgem ve Ben’

Benzetme

Çocukların düşünce gelişimi yeni kavramlar edinimleriyle doğru orantılıdır. Bu yüzden, çocuk yazınının büyük bir bölümünü kapsayan çocuk öykülerinin bu bağlamda çok yeterli ve çok iyi kurgulanmış olmaları gerekmektedir. Çocuklara yeni kavramlar öğretilirken çocuk gerçekliğini ve çocuğun düş dünyasını göz ardı etmeden bazı dil kullanımlarından yararlanılabilir; benzetme de bunlardan biridir; üstelik görselleştirme olanağı tanıdığı için en iyisi olduğu da söylenebilir. Benzetme, düşüncelerin daha açık ve kolay anlaşılmasını sağlamak için başvurulan bir anlatım biçimidir.

‘Gölgem ve Ben’ öyküsünde yapılan benzetmeler şunlardır:

Sevmeseydi, böyle tutkalla yapıştırılmış gibi beni izler miydi? (9-11. satır)
Sanki çantamı ya da okuma kitabımı evde unutmuşum gibi geliyordu bana. (38-39. satır)

Öyküdeki birinci benzetmede ‘tutkal’ somut adından yola çıkılarak soyut bir kavram olan ‘bağlılık’ın öyküdeki iki kişi arasında ne kadar kuvvetli olduğu yeterli ve etkili bir şekilde açıklanmıştır. İkinci örnekte ise, ‘çanta ya da okuma kitabını evde unutma’ benzetmesinden yola çıkılarak, çocuğun, duygular arası bir aktarma olan ‘eksikliğini duymak’ deyimini anlaması ve öğrenmesi amaçlanmıştır. Benzetmeler yapılırken tutkal, çanta ve okuma kitabı gibi çocuğun kendi çevresinden alınan nesnelerin ve ‘çantasını evde unutma duygusu’ gibi günlük yaşamından alınan kesitlerin kullanılması dikkat çekicidir.

‘Gölgem ve Ben’ öyküsünde yazarın biçemini belirleme, benzetmelerin öyküde anlam oluşturma ve anlamı güçlendirme işlevlerini vurgulamak için şunlara benzer etkinlikler oluşturulabilir:

B.Ö.Y.E.8.b.2:

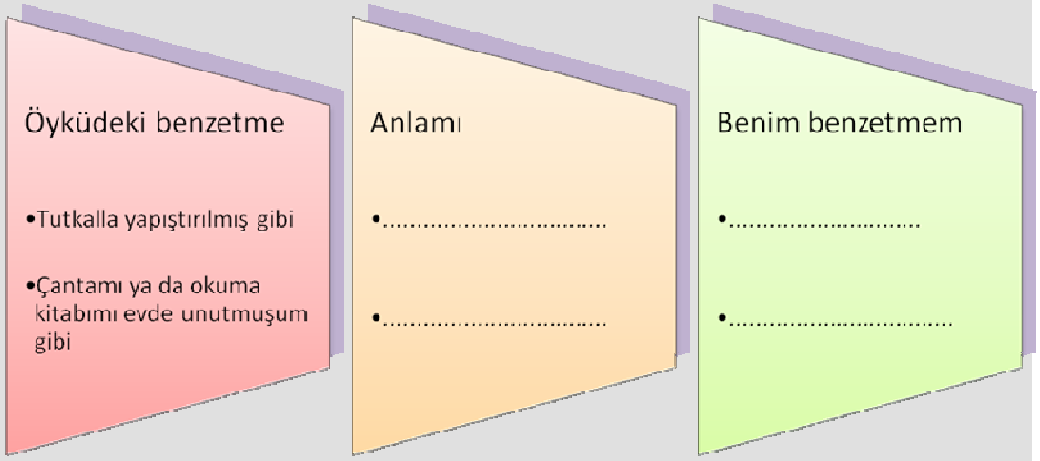
Öykü: ‘Gölgem ve Ben’

Benzetme

► Öyküde yapılan benzetmeleri inceleyelim.

1. *‘Gölgem ve Ben’* öyküsünde yer alan aşağıdaki benzetmelerle ne anlatmak istenmiştir? Siz olsaydınız nasıl bir benzetme yapardınız?

1. *“Sevmeseydi, böyle tutkalla yapıştırılmış gibi beni izler miydi?* (9-11. satır)”
2. “*Sanki çantamı ya da okuma kitabımı evde unutmuşum gibi geliyordu bana.* (38-39. satır)”



2. Aşağıdaki benzetmelerin belirttiği sıfatları yanlarındaki boşluklara yazınız. Siz bu örnekleri çoğaltmayı deneyiniz.

kuzu gibi: ---------- Karun gibi : ----------
Keçi gibi: ---------- eşek gibi : ----------

…..….. gibi: ---------- …….. gibi: ----------
…… gibi: ---------- ……... gibi: ----------

B.Ö.Y.Ç.8.b.3:

Öykü: ‘Gölgem ve Ben’

Deyim

Öyküler, kısa anlatı türü oldukları için, az sözle, çok ve aynı zamanda etkili şeyleri anlatabilmek için deyimleşmiş eğretilemeler çok sayıda kullanılır ve bu dil kullanımının, öykülerin bir özelliği haline geldiği söylenebilir. Deyimler, anlatılması güç düşünce, duygu ve soyut kavramları somutlaştırma aracılığıyla belirtirlerken, deyimlerin sıkça kullanıldığı öyküler de deyim kullanımının öğretilmesi için uygun ortamlar yaratmaktadırlar.

‘Gölgem ve Ben’ öyküsünde geçen deyimler şunlardır:

Sözde gölgeme söz geçiremiyordum. (13. satır) / *Başına kötü bir şeyler gelmemiş olsaydı bari.* (42. satır) / *Son dersi iple çektim* (43. satır) / *… aklın başına gelmiştir.* (52. satır) / *Artık iyice tepesi atmaya başlıyordu* (56. satır) / *O hala kendi havasındaydı.* (61. satır) / *Suratı iyice asıldı*. (83. satır), *Gönlünü almak istedim*. (85. satır), *Belki biraz aklını oynatmıştır.* (100. satır), *Parmağımı bile kıpırdatmak zorunda değildim.* (133. satır), *Gölge olmak gibisi yoktu dünyada.* (134. satır),

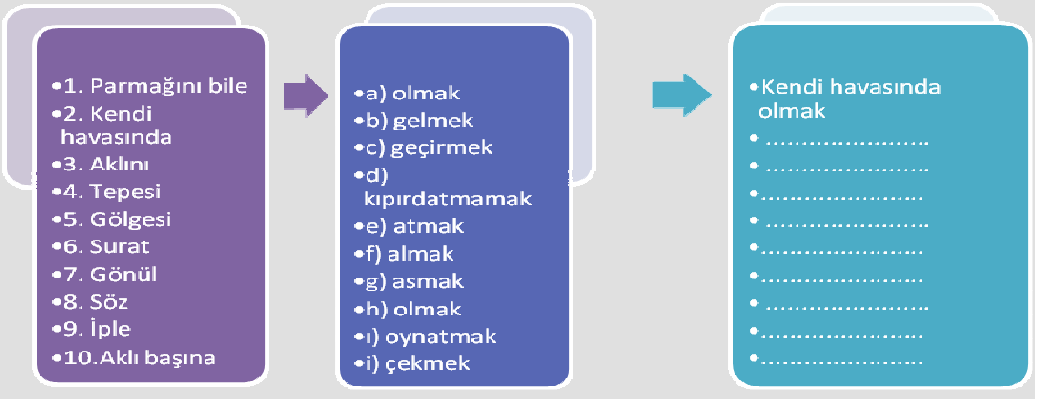
B.Ö.Y.E.8.b.3:

Öykü: ‘Gölgem ve Ben’

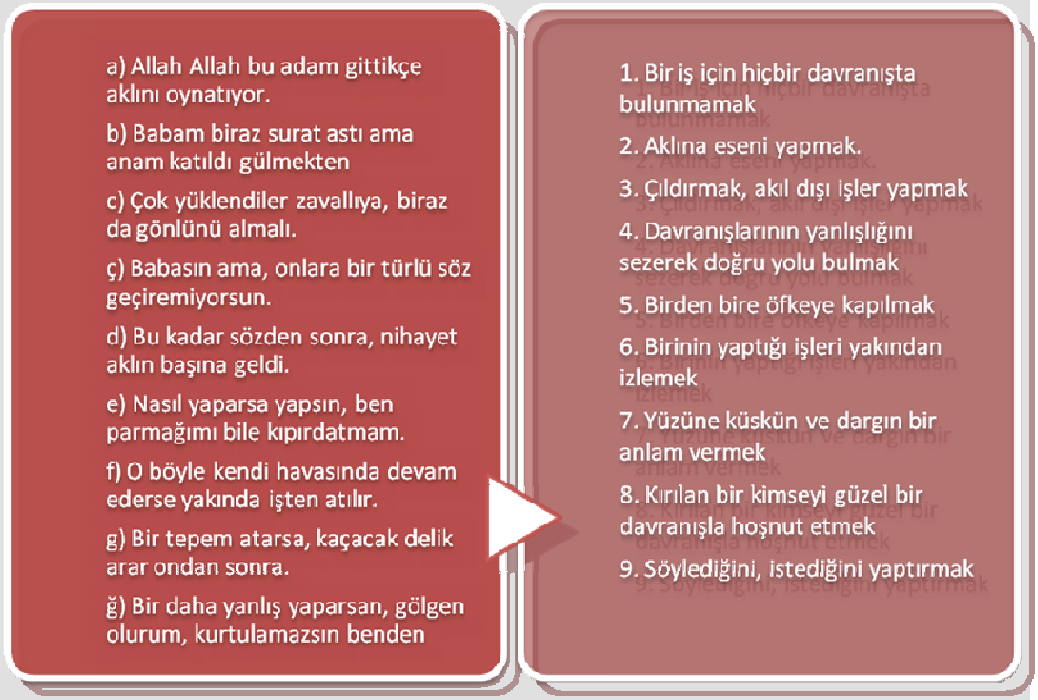
Deyim

▶ Öyküdeki deyimleri öğrenelim

1. **D**eyimler oluşturarak öyküdeki anlamlarını tartışınız.



2. Aşağıdaki tümcelerde kullanılan deyimleri verilen tanımlarla eşleştiriniz.



3. Aşağıdaki tümcelerde ‘gölge’ sözcüğünün temel anlamıyla kullanıldığı tümcelere (T), mecazi (değişmeceli) anlamıyla kullanıldığı tümcelere (M) yazınız.

a) Gölge etme, başka ihsan istemem. (….)

b) Etrafına gölge salmayan, yemiş vermeyen hangi kütük baltadan kurtulur? (….)

c) Bu olay, onun ünvanına gölge düşürdü. (….)

ç) Ressamın gölge kullanımındaki doğallık tartışılmaz. (….)

d) Önce akranlarının gölgesinde kaldı, sonraları kendinden sonra yetişen şairler gölge ettiler önüne. (….)

e) Gölge olmanın hiç de kolay olmadığını söyleyeceğim. (….)

B.Ö.Y.Ç.8.b.4:

Öykü: ‘Gölgem ve Ben’

Sezdirim ve Çıkarsama

Öykünün aşağıda verilen ilk bölümünde, bir özneden söz edilmemiş olmasına karşın, öykünün *‘Gölgem ve Ben’* olan başlığında yer alan olan adlardan ve sözü edilen fiziksel özellik ve olaylardan dolayı eyleyenin bir ‘gölge’ olduğu çıkarsamasında bulunulabilir.

Kimi zaman kısa ve tombul, kimi zaman sıska ve upuzun… Güneş arkadan vuruyorsa önümde gider, önden vuruyorsa peşimden gelir…Çoğu zaman da yanımsıra yürür. (1-4. satır)

Aynı şekilde; aşağıdaki tümcelerin anlamlandırılması da, doğada gölge olgusunun bilinmesini gerektirmektedir.

Gölgem kurnaz mı kurnaz! Ansızın duruveriyorum, o da benimle duruyor, Hızla yürüyüp onu kandırmaya, geride bırakmaya çalışıyorum. Kanmıyor. (5-8. satır) (Gölge, fizik kurallarına göre her zaman nesnenin yanındadır.)

Ne yapsam gölgeme söz geçiremiyordum. (16. satır) (Öyküde olaydan önce verilen ‘gölgeye söz geçirememe’ tanımı, olayda gölgenin kendisinden ayrılacağını sezdirmektedir.)

Özellikle güneşli havalarda gölgemin yanımda olmasına öyle alışmıştım ki; eksikliğini iyice duyuyordum. (35-38. satır) (Gölgenin güneş ışıklarının sonucu oluştuğu ön bilgisi gerekmektedir.)

Sen benim gölgemsin. Yani ben olmasam, sen de olmazdın.(75-76. satır) (Nesne olmadan gölgenin ya da aktarımsal bir anlamla ebeveynler olmadan çocukların olamayacağı bilgisi sezdirilmektedir.)

Neyse ki gölgemin garip davranışlarını görmemişlerdi. (103-104. satır) (Gölgenin nesneden ayrı dolaşması fizik kurallarına aykırıdır ve bu durum öyküde ‘garip davranış’ sözcükleriyle nitelendirilmiş ve sezdirilmiştir.)

Benim yaptıklarımı yapman yeter. (114. satır) (Gölge şekillerinin onu oluşturan nesnenin duruşuna ve hareketlerine bağlı olduğu sezdirilmektedir.)

*Kaldırımın taşları üzerinden kayarken, hızla duvarlara tırmanırken bayağı eğleniyordum. (*131-133. satır) (Gölgenin iki boyutlu olduğu ve ancak kaldırım taşları ya da duvar gibi bir yerlere dayalı hareket edebildiği gerçeği vurgulanmaktadır.)

Ayağa kalkmak,…..... istiyordum. Ama…… yapamıyordum. (139-142. satır) (‘Ayağa kalkamaması’ yine gölgenin iki boyutlu oluşu ve düzleme yapışık hareket etmesi zorunluluğunu göstermektedir.)

‘Gölgem ve Ben’ öyküsünde çıkarsama yapılabilecek diğer örnekler şunlardır:

Sonra sıçrayarak uyandım. Yüreğim hızla çarpıyordu.(144. satır) ('Sıçrayarak' belirteci ile 'kötü' bir düşün bittiği belirtilmektedir.)

Son dersi iple çektim. Zilin yankıları dinmeden, ben bahçe kapısına varmıştım bile. (43-46. satır) (Öyküde, ders bitimlerinin zil sesiyle belirlenmesiyle ilgili bir bilgi olmamasına karşın, okuyucu tarafından zil çaldıktan sonra dersin bittiği çıkarsamasında bulunulur.)

B.Ö.Y.Ç.8.b.4:

Öykü: 'Gölgem ve Ben'

Sezdirim ve Çıkarsama

▶ Öyküde olanla bizim bildiklerimizi birleştirelim.

1. Aşağıda *'Gölgem ve Ben'* öyküsünden alınan bölümlerde, metinde söz edilmediği halde sizin dünya bilgilerinizden çıkardığınız gerçekler nelerdir?

a) *"Gölgem kurnaz mı kurnaz! Ansızın duruveriyorum, o da benimle duruyor, Hızla yüriyüp onu kandırmaya, geride bırakmaya çalışıyorum. Kanmıyor."*(5-8. satır)

Gölgelerin yansıttıkları nesnelerin yanında oluşması ve hareketlerinin o nesneye bağlı olması.

b) *"... ... ..., gölgeme söz geçiremiyordum."*(16. satır)

.....

c) *"Özellikle güneşli havalarda gölgemin yanımda olmasına öyle alışmıştım ki; eksikliğini iyice duyuyordum."* (35-38. satır)

.....

d) *"Sen benim gölgemsin. Yani ben olmasam, sen de olmazdın."* (75. satır)

.....

e) *"Zilin yankıları dinmeden ben bahçe kapısına varmıştım bile."* (44. satır)

.....

f) *"Ayağa kalkmak ... istiyordum."* (139. satır)

.....

g) *"Kaldırımın taşları üzerinden kayarken, hızla duvarlara tırmanırken bayağı eğleniyordum."* (131-133. satır)

.....

B.Ö.Y.Ç.8.b.5:

Öykü: ‘Gölgem ve Ben’

İzlek ve Örgeler

‘Gölgem ve Ben’ öyküsünün izleği, ‘birilerine bağımlı olarak yaşamak ve tek başına bir şeyler yapamamak’, tek sözcükle ifade etmek gerekirse, ‘bağımlılık’ tır. Öyküde bunu en iyi belirten tümceler şunlardır:

> *Üstelik hep başka birinin davranışlarını izlemek zorunda kalmak sanıldığından daha zordu.* (137-139. satır) ……. *Ama bunların hiçbirini yapamıyordum. Çünkü ben bir gölgeydim artık.* (141-143. satır)

Örge olarak da, bağımlılığı en iyi örneklendirebilecek fiziksel bir olgu olarak ‘gölge’ seçilmiştir.

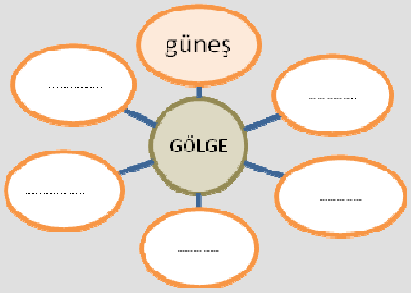
B.Ö.Y.E.8.b.5:

Öykü: ‘Gölgem ve Ben’

İzlek ve Örgeler

► ***Öyküdeki temel öğeleri bulalım.***

1. Gölge diyagramını gölgenin sizde uyandırdığı varlık ve düşüncelerle doldurunuz.



2. Öyküyü okuduktan sonra sizin diyagramınızda olanlarla öyküde geçenleri karşılaştırınız.

B.Ö.Y.Ç.8.b.6:

Öykü: ‘Gölgem ve Ben’

Kullanılan Dil

‘Gölgem ve Ben’ öyküsünün, sözcük dağarcığı ve tümce yapısı açısından çok yalın bir dille oluşturulduğu söylenebilir. Öyküde hiçbir yabancı sözcük ya da uzmanlık terimi kullanılmadığı gibi çok sade ve doğru bir Türkçe kullanılmıştır.

Öyküde kahramanlar arasında geçen konuşmalar alıntılandığı için çok sayıda tırnak işareti kullanılmıştır ki; bu da öykü türünde başvurulan bir biçem özelliğidir. Örneğin, gölge ile çocuk arasında geçen konuşmalardan bir bölümü şöyle aktarılmıştır:

*“Benim aklım her zaman başımda,”*dedi ters ters. *“Sen kendi aklına bak.”* (54-55. satır)

B.Ö.Y.E.8.b.6:

Öykü: ‘Gölgem ve Ben’

Kullanılan Dil

▶ **Öyküdeki dil kullanımını inceleyelim.**

1. Aşağıdaki sözcükler, *‘Gölgem ve Ben’* adlı öykü ile *‘Gölge ve Yarı Gölge’*[10] başlıklı bilgi iletici bir metinden alınmıştır. Verilen sözcüklerin metinlerin hangisinde yer aldığını tahmin ediniz.



[10] Bkz. http://www.onlinefizik.com/content/view/172/119

2. *'Gölgem ve Ben'* öyküsünden alınan aşağıdaki bölümde eksik olan yazım kurallarını uygulayınız ve öykülerde en çok kullanılan yazım işaretlerinin neler olabileceğini söyleyiniz. Yanıtlarınızı asıl öykü ile karşılaştırınız.

suratı iyice asıldı gücendiği besbelliydi gönlünü almak istedim

yine de seni sevdiğimi bilirsin dedim senden başka gölgem yok ki bu yüzden başını alıp gitmemelisin böyle sensiz ne yaparım gölgesiz çok gülünç olmaz mıyım

ne söylediysem yumuşatamadım onu dargın bakıyordu yüzüme

konuyu değiştirmeye çalışma boşuna dedi bana hiç değer vermediğin ortaya çıktı demek sen olmazsan ben de olmazdım ha demek benim değerim yok öyle mi

bunu demek istemedim diye mırıldandım (83-96. satır)

B.Ö.Y.Ç.8.b.7:

Öykü: 'Gölgem ve Ben'

Anlatıcı Bakış Açısı

'Gölgem ve Ben' öyküsünde, öykünün kahramanlarından biri olan çocuk kendi başından geçen olayları anlattığı için içöyküsel bir anlatıcıdan söz edilebilir.

Geçen gece gölgemle ilgili bir düş gördüm. (12. satır)

Öykü kahramanlarından biri olan anlatıcı çocuk, aşağıdaki örnekte verildiği gibi, kendi yaptıklarını ve hissettiklerini kendi bakış açısıyla anlattığı ve olaylarla ilgili bilgisi kendi bildikleriyle sınırlı olduğu için öykü iç odaklayımlıdır.

Bu söylediklerimin güzel sözler olmadığını biliyordum. Ama ne yapayım? İyice kızdırmıştı beni. Belki bu sözlerim onu yola getirirdi biraz. (79-82. satır)

1. tekil kişi ekleri kullanılan öyküde, anlatıcı duygularını bütün açıklığı ile belirttiği için kişisel bir bakış açısı benimsenmiştir. Metin boyunca bu kişisel bakış açısına bağlı kalındığı için okuma güçlüğü yaratmamaktadır.

B.Ö.Y.E.8.b.7:

Öykü: ‘Gölgem ve Ben’

Anlatıcı Bakış Açısı

▶ *Öyküyü kim ve nasıl anlatıyor?*

1. a) Öyküde yer alan kişileri aşağıdaki kutulara yazınız ve öyküyü anlatan kişiyi (X) ile işaretleyiniz.

Öyküdeki kişiler	Anlatıcı
• …… • …… • …… • ……	• …… • …… • …… • ……

b) Öyküyü, öyküdeki başka bir kişinin ağzından anlatmaya çalışın.

c) *‘Gölgem ve Ben’* öyküsünü öykü dışından bir kişi olarak siz anlatınız.

d) Aşağıdaki tümceler *‘Gölgem ve Ben’* adlı öykünün öykü kahramanlarından biri ve öykü dışından bir kişi tarafından anlatılmış iki versiyonundan alınmıştır. Tümcelerin hangi öyküden alındığını belirtiniz.

Öykülerin tümceleri	kahraman	*öykü dışı kişi*
(N) a) Gölgenin önerisini kabul etti ve yer değiştiler.	….	X
(…….) b) Özellikle güneşli havalarda gölgemin yanımda olmasına öyle alışmıştım ki; eksikliğini iyice duyuyordum.	…..	…..
(……..) c) Kim bilir neler yapmıştı bütün gün!	…..	…..
(……..) d) Devamlı başka birinin davranışlarını izlemek zorunda kalmanın zor olduğunu anladı.	…..	…..
(……..) e) Neyse ki gördüğüm sadece bir düştü.	…..	…..
(……..) f) Bunun yalnızca bir düş olduğunu görünce sevindi.	…..	…..

e) Yukarıdaki tümcelerden bazıları olayları duygu katarak, bazıları da olduğu gibi anlatmaktadır. Duygu belirten tümcelerin başına **kişisel** bakış açısını belirten (K), olayları olduğu gibi, **nesnel** olarak anlatan tümcelerin başına (N) yazınız. *'Gölgem ve Ben'* öyküsünün hangi bakış açısıyla yazıldığını söyleyiniz.

2) İstediğiniz ya da sevdiğiniz bir öyküyü anlatıcı açısından inceleyiniz. Anlatıcının öykü kahramanlarından biri mi yoksa öykü dışından bir kişi mi olduğunu ve hangi bakış açısını (nesnel X kişisel) kullandığını belirleyiniz.

B.Ö.Y.Ç.9:

Öykü: 'Gölgem ve Ben'

Özet

Aşağıda, 'Gölgem ve Ben' öyküsü silme, genelleme ve kurma eylemleri gibi büyük ölçekli kurallar işletilerek özetlenmiştir.

GÖLGEM VE BEN

İnsanın gölgesi her zaman yanındadır. Oysa öyküdeki çocuk gördüğü düşünde gölgesine söz geçirememektedir ve gölgesi onun yanında gitmemektedir. Gölgesi, yolda yaramazlıklar yapar, üstelik okula da girmez. Çocuk, onu çok merak eder Okuldan çıktığında gölgesinin onu pis bir şekilde beklediğini görünce ona kızar. Gölgesi ise hala, yolda yaramazlıklarına devam ederek çocuğu iyice kızdırır ve çocuk gölgesini azarlar Bu duruma iyice alınan gölge, çocuğa gölge olmanın hiç de kolay olmadığını söyler ve yer değiştirmelerini teklif eder. Çocuk gölge, gölge de çocuk olmuştur. Başlangıçta gölge olmaktan mutlu olan çocuk, bir süre sonra daima gölgesini izlemek zorunda olduğu için yapmak istediği şeyleri yapamayınca üzülür. Bunun bir düş olduğunu anlayınca gölge olmadığı için sevinir ve gölge olmanın hiç de kolay olmadığını düşünür.

Öykünün yukarıdaki özeti çıkarılırken, büyük ölçekli kuralların nasıl işletildiği, yani öykünün hangi bölümlerinde, büyük ölçekli kuralların hangilerinin uygun olduğu ve nasıl kullanıldıkları aşağıdaki çözümlemede ayrıntılarıyla gösterilmiştir.

GÖLGEM VE BEN

Kimi zaman kısa ve tombul, kimi zaman sıska ve upuzun… Güneş arkadan vuruyorsa önümde gider, önden vuruyorsa peşimden gelir… Çoğu zaman da yanımsıra yürür.Gölgem kurnaz mı kurnaz! Ansızın duruveriyorum, o da benimle duruyor, Hızla yürüyüp onu kandırmaya, geride bırakmaya çalışıyorum. Kanmıyor. Gölgemi severim. O da beni sever. Sevmeseydi, böyle tutkalla yapıştırılmış gibi beni izler miydi? **İnsanın gölgesi her zaman yanındadır.** genelleme *Geçen gece gölgemle ilgili bir düş gördüm. Sözde… Sözde gölgeme söz geçiremiyordum. Ne yapsam gölgeme söz geçiremiyordum.* **Oysa, öyküdeki çocuk**

düşünde gölgesine söz geçirememektedir *Ben kaldırımda yürüyordum. Gölgemse durup vitrinlere bakıyor, sonra yine bana yetişiyor, hatta beni geçiyordu. Karşı kaldırıma geçiyor, koşarak geri dönüyor, bu arada vızır vızır geçen taşıtların altında kalma tehlikesi geçiriyordu* **ve gölgesi onun yanında gitmemektedir.** kurma *"Ne oldu sana?" diye sordum. "Sen eskiden böyle değildin. Yanımdan ayrılmazdın. Sözümden de çıkmazdın hiç.""O eskidendi," diye karşılık verdi. "Şimdi ne istersem yaparım, anladın mı?"* Silme *İyice kabalaşmıştı. Utanmadan bir de dilini çıkardı bana. Bir akasya ağacına tırmanıp kuşları kovaladı. Okula gelinceye dek, aklınıza gelmeyecek yaramazlıklar yaptı. Belki inanmayacaksınız ama, ben okulun bahçesine girerken, o dışarıda kalacağını söyledi.* **Gölgesi, yolda yaramazlıklar yapar,** Silme, genelleme ve büyük ölçekli önermenin alınması *Dediğini yaptı da. Ne kadar yalvardıysam kararını değiştirmedi. Bahçedeki patikada yürürken gölgem yanımda değildi. Özellikle güneşli havalarda gölgemin yanımda olmasına öyle alışmıştım ki; eksikliğini iyice duyuyordum. Sanki çantamı ya da okuma kitabımı evde unutmuşum gibi geliyordu bana* **üstelik okula da girmez.** kurma *İlgimi bir türlü öğretmenimin anlattıklarına veremiyordum. Aklım hep gölgemdeydi. Acaba nelere gitmişti? Başına kötü bir şeyler gelmemiş olsaydı bari. Son dersi iple çektim. Zilin yankıları dinmeden, ben bahçe kapısına varmıştım bile. Acaba beni bekliyor muydu?* **Çocuk, onu çok merak eder** kurma *Neyse ki oradaydı. Ama nasıl!: Üstü başı çamur içindeydi Suratı iyice kirlenmişti. Kim bilir ne kötü çocukların gölgeleriyle oynamıştır! Kim bilir neler yapmıştı bütün gün!* **Okuldan çıktığında gölgesinin onu pis bir şekilde beklediğini görünce** genelleme *"Hadi, yürü bakalım," dedim. "Bu kadar başıboşluk yeter. Umarım aklın başına gelmiştir." "Benim aklım her zaman başımda," dedi ters ters. "Sen kendi aklına bak." Artık iyice tepem atmaya başlıyordu. "Kendini ne sanıyorsun sen?" dedim. "Alt tarafı bir gölgesin. Benim gölgemsin, anladın mı? Bunun ne demek olduğunu biliyor musun?"* **ona kızar.** kurma, *O hala kendi havasındaydı. Caddeye yaya geçidinden değil, rasgele bir yerden geçti. Bir köpeğin peşine takılıp bir süre koştu. Duvarlara tırmandı, bahçe parmaklıklarının arasından geçti, çok tehlikeli olduğunu bile bile bir kamyonun arkasına takıldı. Bütün bunları biraz da beni kızdırmak için yaptığını biliyordum. Onun için sesini çıkartmadan eve doğru yürüdüm. Neden sonra dönüp yanıma geldi "Ne demekmiş, söyle bakalım!.." dedi. "Hangisi ne demekmiş?""Yani senin gölgen olmak ne demekmiş?" dedi yine alayla* **Gölgesi ise hala yolda yaramazlıklarına devam ederek** kurma, silme **çocuğu iyice kızdırır** büyük ölçekli önermenin alınması **ve** *"Sen benim gölgemsin. Yani ben olmasam, sen de olmazdın. Benim yanımda sen bir hiçsin, anladın mı? Bu yüzden kendine gel. Davranışlarına dikkat et." Bu söylediklerimin güzel sözler olmadığını biliyordum. Ama ne yapayım? İyice kızdırmıştı beni. Belki bu sözlerim onu yola getirirdi biraz.* **çocuk gölgesini azarlar** Silme ve kurma *Suratı iyice asıldı. Gücendiği besbelliydi. Gönlünü almak istedim."Yine de seni sevdiğimi bilirsin," dedim. "Senden başka gölgem yok ki! Bu yüzden başını alıp gitmemelisin böyle. Sensiz ne yaparım? Gölgesiz çok gülünç olmaz mıyım?"Ne söylediysem yumuşatamadım onu. Dargın bakıyordu yüzüme."Konuyu değiştirmeye çalışma boşuna," dedi. "Bana hiç değer vermediğin ortaya çıktı. Demek sen olmazsan ben de olmazdım ha? Demek benim değerim yok, öyle mi?" "Bunu demek istemedim, diye mırıldandım."Karşıdan iki çocuk geliyordu. "Şuna bak," dedi biri, beni göstererek. "Kendi kendine konuşuyor." "Boş ver," dedi öbürü. "Belki biraz aklını oynatmıştır."Ne olur olmaz diyerek çabucak yanımdan uzaklaştılar. Neyse ki gölgemin garip davranışlarını görmemişlerdi bu duruma* **Bu duruma iyice alınan gölge,** kurma ve silme *Gölgem biraz daha sağda solda koştuktan sonra yanıma döndü. "Demek sen gölgelere hiç değer vermiyorsun" dedi. "Gölge olmak kolay mı sanıyorsun?"***çocuğa gölge olmanın hiç de kolay olmadığını söyler** kurma **ve** *Doğrusu bu konuyu pek fazla düşünmemiştim."Çok da zor olmasa gerek," dedim. "Bir kez fazla bir şey yapmak zorunda değilsin. Benim yaptıklarımı yapman yeter. Üstelik kimse senden ders çalışmanı, ödev yapmanı, sabah akşam*

dişlerini fırçalamanı, tabağındaki yemeği bitirmeni beklemiyor. Evet, gölge olmak çok kolay bence. Hiçbir zor yanı yok bunun."Gözlerinde yaramazca bir ışık parladı."İyi ya," dedi. "Öyleyse seninle yer değişelim." "Nasıl olacak bu?" diye sordum. "Çok kolay," dedi. "Ben senin yerine geçeceğim, sen de benim gölgem olacaksın." **yer değiştirmelerini teklif eder.** silme ve kurma *Bu öneri oldukça çekici geldi bana. Biraz heyecanlanmadım dersem yalan olur. "Peki. Anlaştık. Geç benim yerime."O, okul çantamı alıp benim yerime geçti. Ben de onun gölgesi oldum.*

Çocuk gölge, gölge de çocuk olmuştur. Silme ve kurma *Başlangıçta işler iyi gidiyordu. Kaldırımın taşları üzerinden kayarken, hızla duvarlara tırmanırken bayağı eğleniyordum. Parmağımı bile kıpırdatmak zorunda değildim. Gölge olmak gibisi yoktu dünyada.* **Başlangıçta gölge olmaktan mutlu olan çocuk,** kurma **bir süre sonra** *Ama bir süre sonra canım sıkılmaya başladı. Üstelik hep başka birinin davranışlarını izlemek zorunda kalmak, sanıldığından daha zordu.* **daima gölgesini izlemek zorunda olduğu için** Büyük ölçekli önerme *Ayağa kalkmak, koşmak, şekerciden şeker alıp yemek, eskisi gibi çantamı sallaya sallaya eve gitmek istiyordum. Ama bunların hiçbirini yapamıyordum. Çünkü ben bir gölgeydim artık.*

yapmak istediği şeyleri yapamayınca üzülür. Kurma *Sonra sıçrayarak uyandım. Yüreğim hızla çarpıyordu. Neyse ki gördüğüm sadece bir düştü. Ya gerçek olsaydı?* **Bunun bir düş olduğunu anlayınca gölge olmadığı için sevinir** Kurma **ve** *Bundan sonra biri bana, "Gölge olmak kolay mı?" diye sorarsa, bunun hiç de kolay olmadığını söyleyeceğim* **gölge olmanın hiç de kolay olmadığını düşünür.** Genelleme

B.Ö.Y.E.9:

Öykü: 'Gölgem ve Ben'

Özet

▶ Öyküyü özetleyelim.

1. a)*'Gölgem ve Ben'* öyküsünün aşağıda verilen bölümlerini tek tümceyle özetleyiniz.

GÖLGEM VE BEN

Kimi zaman kısa ve tombul, kimi zaman sıska ve upuzun... Güneş arkadan vuruyorsa önümde gider, önden vuruyorsa peşimden gelir... Çoğu zaman da yanımsıra yürür.

Gölgem kurnaz mı kurnaz! Ansızın duruveriyorum, o da benimle duruyor, Hızla yürüyüp onu kandırmaya, geride bırakmaya çalışıyorum. Kanmıyor.

Gölgemi severim. O da beni sever. Sevmeseydi, böyle tutkalla yapıştırılmış gibi beni izler miydi?

- ……
……

Geçen gece gölgemle ilgili bir düş gördüm. Sözde... Sözde gölgeme söz geçiremiyordum.

- .....
  .....

Ne yaparsam gölgeme söz geçiremiyordum. Ben kaldırımda yürüyordum. Gölgemse durup vitrinlere bakıyor, sonra yine bana yetişiyor, hatta beni geçiyordu. Karşı kaldırıma geçiyor, koşarak geri dönüyor, bu arada vızır vızır geçen taşıtların altında kalma tehlikesi geçiriyordu.

"Ne oldu sana?" diye sordum. "Sen eskiden böyle değildin. Yanımdan ayrılmazdın. Sözümden de çıkmazdın hiç."

- .....
  .....

"O eskidendi," diye karşılık verdi. "Şimdi ne istersem yaparım, anladın mı?"

İyice kabalaşmıştı. Utanmadan bir de dilini çıkardı bana. Bir akasya ağacına tırmanıp kuşları kovaladı. Okula gelinceye dek, aklınıza gelmeyecek yaramazlıklar yaptı.

- .....
  .....

Belki inanmayacaksınız ama, ben okulun bahçesine girerken, o dışarıda kalacağını söyledi.

Dediğini yaptı da. Ne kadar yalvardıysam kararını değiştirmedi. Bahçedeki patikada yürürken gölgem yanımda değildi. Özellikle güneşli havalarda gölgemin yanımda olmasına öyle alışmıştım ki; eksikliğini iyice duyuyordum. Sanki çantamı ya da okuma kitabımı evde unutmuşum gibi geliyordu bana.

- .....
  .....

İlgimi bir türlü öğretmenimin anlattıklarına veremiyordum. Aklım hep gölgemdeydi. Acaba nelere gitmişti? Başına kötü bir şeyler gelmemiş olsaydı bari. Son dersi iple çektim. Zilin yankıları dinmeden, ben bahçe kapısına varmıştım bile. Acaba beni bekliyor muydu?

- .....
  .....

Neyse ki oradaydı. Ama nasıl!: Üstü başı çamur içindeydi Suratı iyice kirlenmişti. Kim bilir ne kötü çocukların gölgeleriyle oynamıştır! Kim bilir neler yapmıştı bütün gün!

"Hadi, yürü bakalım," dedim. "Bu kadar başıboşluk yeter. Umarım aklın başına gelmiştir."

"Benim aklım her zaman başımda," dedi ters ters. "Sen kendi aklına bak."

Artık iyice tepem atmaya başlıyordu.

"Kendini ne sanıyorsun sen?" dedim. "Alt tarafı bir gölgesin. Benim gölgemsin, anladın mı? Bunun ne demek olduğunu biliyor musun?"

- .....
  .....

O hala kendi havasındaydı. Caddeye yaya geçidinden değil, rasgele bir yerden geçti. Bir köpeğin peşine takılıp bir süre koştu. Duvarlara tırmandı, bahçe parmaklıklarının arasından geçti, çok tehlikeli olduğunu bile bile bir kamyonun arkasına takıldı. Bütün bunları biraz da beni kızdırmak için yaptığını biliyordum. Onun için sesini çıkartmadan eve doğru yürüdüm. Neden sonra dönüp yanıma geldi.

- .....
  .....

"Ne demekmiş, söyle bakalım!.." dedi.

"Hangisi ne demekmiş?"

"Yani senin gölgen olmak ne demekmiş?" dedi yine alayla.

"Sen benim gölgemsin. Yani ben olmasam, sen de olmazdın. Benim yanımda sen bir hiçsin, anladın mı? Bu yüzden kendine gel. Davranışlarına dikkat et."

- .....
  .....

Bu söylediklerimin güzel sözler olmadığını biliyordum. Ama ne yapayım? İyice kızdırmıştı beni. Belki bu sözlerim onu yola getirirdi biraz.

Suratı iyice asıldı. Gücendiği besbelliydi. Gönlünü almak istedim.

- .....
  .....

"Yine de seni sevdiğimi bilirsin," dedim. "Senden başka gölgem yok ki! Bu yüzden başını alıp gitmemelisin böyle. Sensiz ne yaparım? Gölgesiz çok gülünç olmaz mıyım?"

Ne söylediysem yumuşatamadım onu. Dargın bakıyordu yüzüme.

"Konuyu değiştirmeye çalışma boşuna," dedi. "Bana hiç değer vermediğin ortaya çıktı. Demek sen olmazsan ben de olmazdım ha? Demek benim değerim yok, öyle mi?"

"Bunu demek istemedim, diye mırıldandım."

Karşıdan iki çocuk geliyordu.

"Şuna bak," dedi biri, beni göstererek. "Kendi kendine konuşuyor."

"Boş ver," dedi öbürü. "Belki biraz aklını oynatmıştır."

Ne olur olmaz diyerek çabucak yanımdan uzaklaştılar. Heyse ki gölgemin garip davranışlarını görmemişlerdi.

Gölgem biraz daha sağda solda koştuktan sonra yanıma döndü.

"Demek sen gölgelere hiç değer vermiyorsun" dedi. "Gölge olmak kolay mı sanıyorsun?"

Doğrusu bu konuyu pek fazla düşünmemiştim.

"Çok da zor olmasa gerek," dedim. "Bir kez fazla bir şey yapmak zorunda değilsin. Benim yaptıklarımı yapman yeter. Üstelik kimse senden ders çalışmanı, ödev yapmanı, sabah akşam dişlerini fırçalamanı, tabağındaki yemeği bitirmeni beklemiyor. Evet, gölge olmak çok kolay bence. Hiçbir zor yanı yok bunun."

Gözlerinde yaramazca bir ışık parladı.

"İyi ya," dedi. "Öyleyse seninle yer değişelim."

- .....

"Nasıl olacak bu?" diye sordum.

"Çok kolay," dedi. "Ben senin yerine geçeceğim, sen de benim gölgem olacaksın."

Bu öneri oldukça çekici geldi bana. Biraz heyecanlanmadım dersem yalan olur.

"Peki. Anlaştık. Geç benim yerime."

O, okul çantamı alıp benim yerime geçti. Ben de onun gölgesi oldum.

Başlangıçta işler iyi gidiyordu. Kaldırımın taşları üzerinden kayarken, hızla duvarlara tırmanırken bayağı eğleniyordum. Parmağımı bile kıpırdatmak zorunda değildim. Gölge olmak gibisi yoktu dünyada.

Ama bir süre sonra canım sıkılmaya başladı. Üstelik hep başka birinin davranışlarını izlemek zorunda kalmak, sanıldığından daha zordu. Ayağa kalkmak, koşmak, şekerciden şeker alıp yemek, eskisi gibi çantamı sallaya sallaya eve gitmek istiyordum. Ama bunların hiçbirini yapamıyordum. Çünkü ben bir gölgeydim artık.

- .....

Sonra sıçrayarak uyandım. Yüreğim hızla çarpıyordu. Neyse ki gördüğüm sadece bir düştü. Ya gerçek olsaydı?

- ……

Bundan sonra biri bana, "Gölge olmak kolay mı?" diye sorarsa, bunun hiç de kolay olmadığını söyleyeceğim.

- ……

b) Özet tümcelerinizi ortaç, ulaç ya da bağlaç kullanarak birleştirerek tümce sayınızı azaltmayı deneyiniz.

c) Özet tümcelerde kullandığınız eylem zamanları ve kişi eklerini öyküdekilerle karşılaştırınız.

2. Aşağıdaki boşlukları doldurarak 'Gölgem ve Ben' öyküsünün özetini çıkarınız.

GÖLGEM VE BEN

…… ama…… …… ve …… . . …… ve …… . Bunun üzerine …… ve …… …… . Bir süre sonra …… …… ve …… …… . Sonunda …… ……

3. Aşağıda verilen sözcüklerin herbirinden birer tümce yaparak *'Gölgem ve Ben'* öyküsünü özetleyiniz.



B.Ö.Y.Ç.10:

Öykü: 'Gölgem ve Ben'

Sonuç Tümcesi

Aşağıdaki tümce, *'Gölgem ve Ben'* öyküsünün sonuç tümcesidir:

> *Bundan sonra biri bana, "Gölge olmak kolay mı?" diye sorarsa, bunun hiç de kolay olmadığını söyleyeceğim.* (147.-149. satır)

Bu tümce, anlatı türünün özelliği olarak, metnin iletisinin verildiği sonuç bölümünü *(coda)* oluştururken, aynı zamanda da metnin büyük ölçekli önermesini de vermektedir. Bu açıdan, *'Gölgem ve Ben'* öyküsü, türüne özgü bir biçimde başarılı bir şekilde sonlandırılmıştır. Öykünün sonunda okuyucuda oluşturulmak istenen düşünce bu sonuç tümcesiyle, öğretici olmayan bir tutumla belirtilmiştir.

Aşağıdaki etkinlikle, sonuç tümcesinde yapılan artgönderimlerin öykünün başı ile sonu arasında köprü kurma ve tümceye öykünün bütününü kapsama özelliği kazandırma işlevleri açığa çıkarılabilmektedir.

B.Ö.Y.E.10:

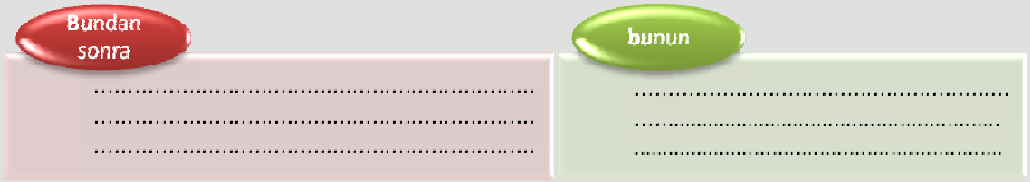
Öykü: ‘Gölgem ve Ben’

Sonuç Tümcesi

▶ *Öykünün son tümcesi bize neler söylüyor?*

1. *‘Gölgem ve Ben’* öyküsünün son tümcesini inceleyiniz. Altı çizili sözcüklerin öyküde nelere gönderimde bulunduğunu yazınız.

Bundan sonra biri bana, “Gölge olmak kolay mı?” diye sorarsa, bunun hiç de kolay olmadığını söyleyeceğim.



Yukarıdaki tümcenin öykünün tümüyle ilgili bilgi verdiğini söyleyebilir misiniz?

4.2.2.3. Üstyapıya Yönelik Çözümleme ve Etkinlikler

‘Gölgem ve Ben’ öyküsü temelinde gerçekleştirilecek olan öykü metinlerinin üstyapı çözümlemesi Labov’un (1972) çalışmasından yola çıkılarak yapılacaktır. Labov (1972) öyküyü özet, tanıtım, karmaşık olaylar dizisi, değerlendirme, çözüm ve sonuç bölümlerine ayırmıştır. Bu çözümleme bölümünde, *‘Gölgem ve Ben’* öyküsünde bu bölümlerin varlığı sorgulanacaktır. Öykü bu bağlamda çözümlendikten sonra, bu çözümlemenin öğrenci tarafından da yapılmasına olanak sağlayacak sınıf-içi etkinlikler oluşturulmaya çalışılacaktır.

Ü.Y.Ç.1:

Öykü: 'Gölgem ve Ben'

Üstyapı kategorileri

Öykünün başında yer alan özet bölümünde, öykü başlamadan önce, öyküde olayların gölgesi ve çocuk arasında geçeceği, gölgenin fiziksel gerçekliği ve gölge ve çocuk arasındaki ilişkinin tanımlanması yapılmıştır.

Özet

GÖLGEM VE BEN

Kimi zaman kısa ve tombul, kimi zaman sıska ve upuzun… Güneş arkadan vuruyorsa önümde gider, önden vuruyorsa peşimden gelir… Çoğu zaman da yanımsıra yürür.

Gölgem kurnaz mı kurnaz! Ansızın duruveriyorum, o da benimle duruyor, Hızla yürüyüp onu kandırmaya, geride bırakmaya çalışıyorum. Kanmıyor.

Gölgemi severim. O da beni sever. Sevmeseydi, böyle tutkalla yapıştırılmış gibi beni izler miydi? (1-11. satır)

Gölge ile çocuk arasında özellikle de 'tutkalla yapıştırılmış gibi' benzetmesi yapılarak kopamayan bir ilişki olduğu belirtilmiş ve bu 'bağımlılık' ilişkisinin öykünün izleğini oluşturacağı sezdirilmiştir. Özet bölümüyle konu tanıtıldıktan sonra asıl öyküye geçilmiş, olayın ne olduğu ve ne zaman gerçekleştiği tanıtım bölümünde belirtilmiştir.

Tanıtım

Geçen gece gölgemle ilgili bir düş gördüm. Sözde… Sözde gölgeme söz geçiremiyordum. (12-14. satır)

Yukarıdaki tümcede, 'Gölgesine söz geçirememe' olayının, geçen gece çocuk tarafından görülen düşte gerçekleştiği belirtilmektedir. Olayın nerede geçeceği ve ne olacağıyla ilgili bilginin verildiği tanıtım bölümünden sonra olayın ayrıntıları ve karşılaşılan problemler ise karmaşık olaylar dizisini oluşturmaktadır.

Karmaşık olaylar dizisi

Ne yapsam gölgeme söz geçiremiyordum. Ben kaldırımda yürüyordum. Gölgemse durup vitrinlere bakıyor, sonra yine bana yetişiyor, hatta beni geçiyordu. Karşı kaldırıma geçiyor, koşarak geri dönüyor, bu arada vızır vızır geçen taşıtların altında kalma tehlikesi geçiriyordu.

"Ne oldu sana?" diye sordum. "Sen eskiden böyle değildin. Yanımdan ayrılmazdın. Sözümden de çıkmazdın hiç."

"O eskidendi," diye karşılık verdi. "Şimdi ne istersem yaparım, anladın mı?"
İyice kabalaşmıştı. Utanmadan bir de dilini çıkardı bana. Bir akasya ağacına tırmanıp kuşları kovaladı. Okula gelinceye dek, aklınıza gelmeyecek yaramazlıklar yaptı. Belki inanmayacaksınız ama, ben okulun bahçesine girerken, o dışarıda kalacağını söyledi.

Dediğini yaptı da. Ne kadar yalvardıysam kararını değiştirmedi. Bahçedeki patikada yürürken gölgem yanımda değildi. Özellikle güneşli havalarda gölgemin yanımda olmasına öyle alışmıştım ki; eksikliğini iyice duyuyordum. Sanki çantamı ya da okuma kitabımı evde unutmuşum gibi geliyordu bana.

İlgimi bir türlü öğretmenimin anlattıklarına veremiyordum. Aklım hep gölgemdeydi. Acaba nelere gitmişti? Başına kötü bir şeyler gelmemiş olsaydı bari. Son dersi iple çektim. Zilin yankıları dinmeden, ben bahçe kapısına varmıştım bile. Acaba beni bekliyor muydu?

Neyse ki oradaydı. Ama nasıl!: Üstü başı çamur içindeydi Suratı iyice kirlenmişti. Kim bilir ne kötü çocukların gölgeleriyle oynamıştır! Kim bilir neler yapmıştı bütün gün!

"Hadi, yürü bakalım," dedim. "Bu kadar başıboşluk yeter. Umarım aklın başına gelmiştir."

"Benim aklım her zaman başımda," dedi ters ters. "Sen kendi aklına bak."

Artık iyice tepem atmaya başlıyordu.

"Kendini ne sanıyorsun sen?" dedim. "Alt tarafı bir gölgesin. Benim gölgemsin, anladın mı? Bunun ne demek olduğunu biliyor musun?"

O hala kendi havasındaydı. Caddeye yaya geçidinden değil, rasgele bir yerden geçti. Bir köpeğin peşine takılıp bir süre koştu. Duvarlara tırmandı, bahçe parmaklıklarının arasından geçti, çok tehlikeli olduğunu bile bile bir kamyonun arkasına takıldı. Bütün bunları biraz da beni kızdırmak için yaptığını biliyordum. Onun için sesini çıkartmadan eve doğru yürüdüm. Neden sonra dönüp yanıma geldi.

"Ne demekmiş, söyle bakalım!.." dedi.

"Hangisi ne demekmiş?"

"Yani senin gölgen olmak ne demekmiş?" dedi yine alayla.

"Sen benim gölgemsin. Yani ben olmasam, sen de olmazdın. Benim yanımda sen bir hiçsin, anladın mı? Bu yüzden kendine gel. Davranışlarına dikkat et."

Bu söylediklerimin güzel sözler olmadığını biliyordum. Ama ne yapayım? İyice kızdırmıştı beni. Belki bu sözlerim onu yola getirirdi biraz.

Suratı iyice asıldı. Gücendiği besbelliydi. Gönlünü almak istedim.

"Yine de seni sevdiğimi bilirsin," dedim. "Senden başka gölgem yok ki! Bu yüzden başını alıp gitmemelisin böyle. Sensiz ne yaparım? Gölgesiz çok gülünç olmaz mıyım?"

Ne söylediysem yumuşatamadım onu. Dargın bakıyordu yüzüme.

"Konuyu değiştirmeye çalışma boşuna," dedi. "Bana hiç değer vermediğin ortaya çıktı. Demek sen olmazsan ben de olmazdım ha? Demek benim değerim yok, öyle mi?"

"Bunu demek istemedim, diye mırıldandım." (15-96. satır)

Öykünün karmaşık olaylar dizisinde gölgenin çocuğun yanından ayrılarak yaramazlık yapması, tehlikeli durumlar yaratması, çocuğun yalvarmalarını dinlemeyip yaramazlıklarına devam etmesi, bu nedenle çocuğun onu azarlaması, gölgenin de buna gücenmesi ve çocuğun onun gönlünü almaya çalışmasının bir sonuç vermemesi gibi oldukça hareketli ve karışık bir süreç yaşanır. Daha sonra da anlatıcının olaylar karşısındaki duygularını belirttiği değerlendirme bölümü gelmektedir.

Değerlendirme

Karşıdan iki çocuk geliyordu.
"Şuna bak," dedi biri, beni göstererek. "Kendi kendine konuşuyor."
"Boş ver," dedi öbürü. "Belki biraz aklını oynatmıştır."
Ne olur olmaz diyerek çabucak yanımdan uzaklaştılar. Neyse ki gölgemin garip davranışlarını görmemişlerdi. (97-104. satır)

Anlatıcı önce, eylem aktarımı yoluyla bir değerlendirme yapmıştır, yani, olaydaki diğer kişiler olan yoldan geçen iki çocuğun yaptıklarını, konuştuklarını ve olay hakkında düşündüklerini belirtir. Anlatıcının 'olayların geciktirilmesi' yolunu kullanarak bir değerlendirme yaptığı da söylenebilir. Çünkü gölge ile çocuk arasında geçen olaylara iki çocuğun konuşmalarıyla ara verilmiş ve anlatıcı bu arada duygularını belirtmiştir. Değerlendirme arasından sonra çözüm bölümüne geçilmiştir.

Çözüm

Gölgem biraz daha sağda solda koştuktan sonra yanıma döndü.
"Demek sen gölgelere hiç değer vermiyorsun" dedi. "Gölge olmak kolay mı sanıyorsun?"
Doğrusu bu konuyu pek fazla düşünmemiştim.
"Çok da zor olmasa gerek," dedim. "Bir kez fazla bir şey yapmak zorunda değilsin. Benim yaptıklarımı yapman yeter. Üstelik kimse senden ders çalışmanı, ödev yapmanı, sabah akşam dişlerini fırçalamanı, tabağındaki yemeği bitirmeni beklemiyor. Evet, gölge olmak çok kolay bence. Hiçbir zor yanı yok bunun."
Gözlerinde yaramazca bir ışık parladı.
"İyi ya," dedi. "Öyleyse seninle yer değişelim."
"Nasıl olacak bu?" diye sordum.
"Çok kolay," dedi. "Ben senin yerine geçeceğim, sen de benim gölgem olacaksın."
Bu öneri oldukça çekici geldi bana. Biraz heyecanlanmadım dersem yalan olur.
"Peki. Anlaştık. Geç benim yerime."
O, okul çantamı alıp benim yerime geçti. Ben de onun gölgesi oldum.
<u>Başlangıçta</u> işler iyi gidiyordu. Kaldırımın taşları üzerinden kayarken, hızla duvarlara tırmanırken bayağı eğleniyordum. Parmağımı bile kıpırdatmak zorunda değildim. Gölge olmak gibisi yoktu dünyada.
Ama <u>bir süre sonra</u> canım sıkılmaya başladı. Üstelik hep başka birinin davranışlarını izlemek zorunda kalmak, sanıldığından daha zordu. Ayağa kalkmak, koşmak, şekerciden şeker alıp yemek, eskisi gibi çantamı sallaya sallaya eve gitmek istiyordum. Ama bunların hiçbirini yapamıyordum. Çünkü ben bir gölgeydim artık. (105-143. satır)

Olayın çözümü olarak, gölge ve çocuk yer değiştirmeye karar verirler. Bu rol değişim sürecinin başlangıç ve son aşamalarındaki durumun belirlenmesi ve belirtilmesi için 'başlangıçta' ve 'bir müddet sonra' gibi belirteçler kullanılması çözüm bölümünün karakteristiğine uygundur. Bu çözüm süreci sonunda oluşan düşünceler sonuç bölümünde belirtilir.

Sonuç

Sonra sıçrayarak uyandım. Yüreğim hızla çarpıyordu. Neyse ki gördüğüm sadece bir düştü. Ya gerçek olsaydı?

Bundan sonra biri bana, "Gölge olmak kolay mı?" diye sorarsa, bunun hiç de kolay olmadığını söyleyeceğim. (144-149. satır)

"Sonra sıçrayarak uyandım" tümcesiyle anlatının sona erdiği belirtilmekte ve okuyucu öyküye başladığı noktaya 'köprü' olarak nitelendirilen bu bölümde geri getirilmektedir. Öykünün anlatıcısı da olan çocuk, olayın üzerinde bıraktığı etkiyi 'gölge olmanın hiç de kolay olmadığı düşüncesi' ile belirtmektedir. Bu düşünce, olayı özetleyici ve değerlendirici bir iletidir. Bu nedenle, karşılaştırmalar (Bundan sonra…), gelecek zaman kullanımı (… söyleyeceğim), güçlendiriciler (.. hiç de..) ve koşul kipi (sorarsa,…) gibi yapılar bu bölümde yer almaktadır.

Ü.Y.E.1:

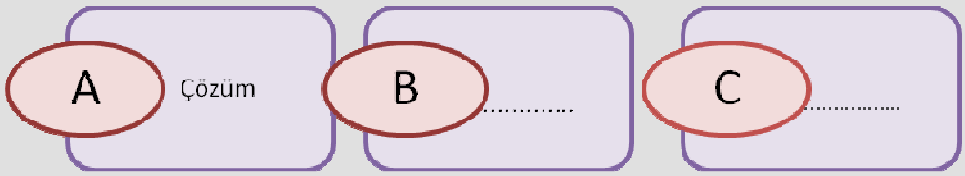
Öykü: 'Gölgem ve Ben'

Üstyapı kategorileri

▶ ***Öykünün bölümlerini tanıyalım.***

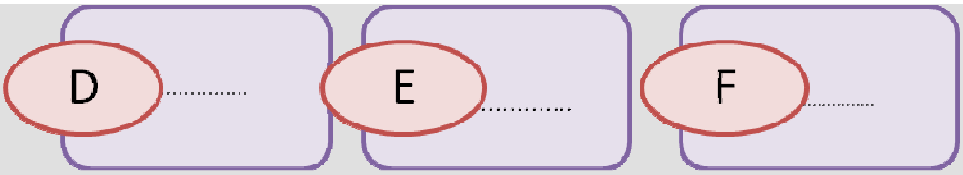
1. a) Öğretmeninizin size karışık olarak dağıtacağı *'Gölgem ve Ben'* öyküsünün bölümlerini (A, B, C, D, E, F)[11] aşağıda belirtilen öykü kategorileri ile eşleştiriniz.[12]

Tanıtım, Sonuç, Özet, Değerlendirme, Çözüm, Karmaşık Olaylar Dizisi

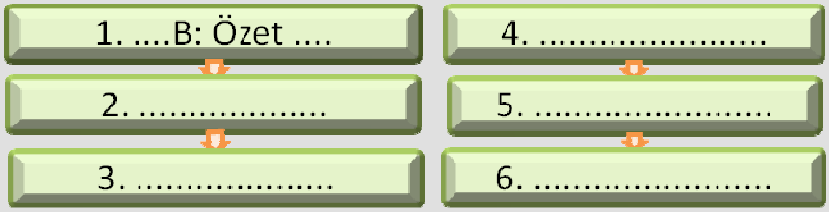


[11] Ek. 1' de yer alan 'Gölgem ve Ben' öyküsünün etkinlikte belirtilen kategorileri karşılamak üzere kullanılacak bölümleri satırlarına göre şunlardır: A: Çözüm (105-143. satır), B:Özet (1-11. satır), C: Tanıtım (12-14. satır), D: Sonuç (144-149. satır), E: Değerlendirme (97.-104. satrı), F: Karmaşık Olaylar Dizisi (15.-96. satır)

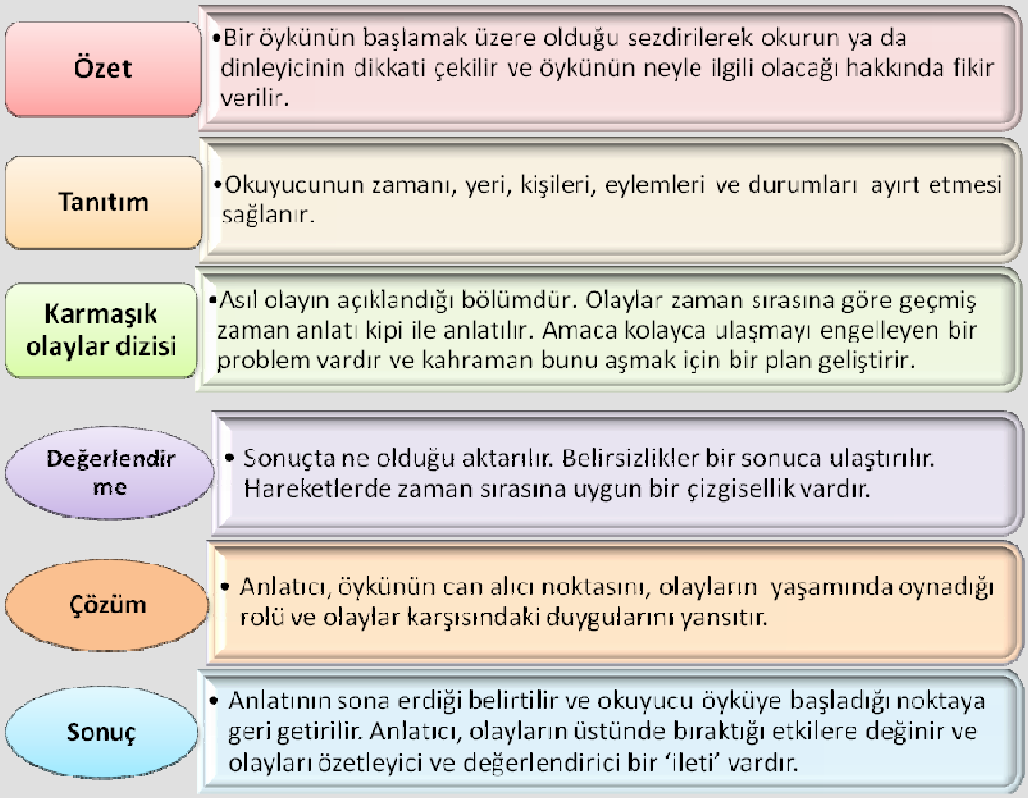
[12] Bir metnin metinsel ve türsel yapı bileşenlerini metnin bölümleriyle eşleme.Bkz. Paltridge,2001:71



b) Yukarıda verilen bölümleri doğru sıraya koyarak 'Gölgem ve Ben' öyküsünü oluşturmaya çalışınız.



2. Aşağıda öyküleri oluşturan bölümlerin içerikleri ile ilgili bir açıklama yapılmıştır. *'Gölgem ve Ben'* öyküsünün yukarıda belirlediğiniz bölümlerinin bu içerikleri ne oranda karşıladığını tartışınız ve yazınız.



GÖLGEM VE BEN

Özet:.....

.....

Tanıtım: .....

Karmaşık Olaylar Dizisi: .....

.....

.....

.....

Değerlendirme: .....

.....

Çözüm: .....

.....

Sonuç: .....

.....

3. *'Gölgem ve Ben'* öyküsünde öğretmeninizin farklı renklerle belirlediği bölümlerin[13] hangi soruları yanıtladıklarını bularak bu bölümleri aşağıda belirtilen kategorilerle adlandırınız.[14]

kırmızı
eflatun
yeşil
mavi
sarı
turkuaz

a) Özet: Öykünün konusu ne olacak?

b) Tanıtım: Kahramanlar kimler? Olay ne zaman, nerede ve hangi koşullar altında gerçekleşiyor?

c) Karmaşık Olaylar Dizisi: Ondan sonra ne oluyor? Hangi sorunlar çıkıyor?

d) Değerlendirme: Öykünün en önemli noktası ne? Yani ne oluyor?

e) Çözüm: Olaylar nasıl gelişiyor? Sonunda ne oluyor?

f) Sonuç: Öyküdeki olaylar ile anlatının o anki durumu arasındaki köprü nedir?

[13] Ek 1'de yer alan 'Gölgem ve Ben' öyküsünün farklı renklerle belirlenen üstyapı kategorileri satırlarıyla beraber şöyledir: Özet: Kırmızı (1-11. satır) / Tanıtım: Mavi (12-14. satır) /Karmaşık olaylar dizisi: Sarı (15-96. satır) /Değerlendirme: Yeşil (97-104. satır) /Çözüm: Turkuaz (105-143. satır) / Sonuç: Eflatun (144-149. satır)

[14] Metinleri renkle kodlama Bkz. Paltridge,2001:65

▶ Öykü yazalım.[15]



Bir sabah uyandığınızda evde beslediğiniz kediniz, köpeğiniz, kuşunuz ya da balığınızın konuştuğunu duysanız ne yaparsınız? Evcil havyanızın yaşamında onun için çok önemli olan hoşlanacağı ya da hoşlanmayacağı şeyleri düşününüz. Konuşan hayvanınızla yaşadığınız bir olayı anlatan öykü yazmayı deneyiniz.Öykünüzü aşağıda belirtilen öykü bölümlerini **doldurarak oluşturunuz.**

Özet	
Tanıtım	
Karmaşık olaylar dizisi	
Değerlendirme	
Çözüm	
Sonuç	

[15] Bkz.http://www.manatee.k12.fl.us/sites/elementary/palmasola/nprompt2.htm

▶ Öyküyü haber metnine dönüştürelim.

a) Yukarıda oluşturduğunuz öykünüzü yalnızca önemliden önemsize sıralanan aşağıdaki soruları yanıtlayacak bilgileri bulunduran bir haber metnine dönüştürünüz.



b) Öykünüzde bulunan ama haberinizde yer almayan bilgiler nelerdir?



1.....

2.....

3.....

▶ Haber metnini öyküye dönüştürelim.[16]

'Buluttan deprem kapıyor'[17] haber metnini kullanarak bir öykü oluşturunuz.[18]

a) Öykünün ana konusuyla çok ilgili olmayan olayları almayabilirsiniz.
b) Önemli olan detayları genişletebilirsiniz.
c) Hayal gücünüzü kullanıp duygu katabilirsiniz.

[16] Daha önce gerçekten yaşanan bir olay üzerine hem öykü hem de gazete haberi mevcutsa öyküleri orijinal öykü ile karşılaştırma uygulaması da yapılabilir.
[17] Bkz.:Ek.2
[18] Bkz.: Simpson, 2005:123.

4.3. Açıklayıcı / Bilgi İletici Metin Türü Olarak Haber

Bir metni çözümlemenin ilk koşulu metin türü özelliklerinin belirlenmesidir. Daha sonra metnin yüzey yapı bütünlüğünü sağlayan dilbilgisel ilişkileri kapsayan küçük ölçekli yapısı, anlamsal bütünlüğünü sağlayan büyük ölçekli yapısı ve bilgisel dağılımı düzenleyen üstyapı kategorileri sorgulanır (Erden, 1998:99) . Bu düşünce doğrultusunda bu bölümde önce haber metinlerinin genel metinsellik özellikleri belirtilecek, daha sonra '*Buluttan 'deprem' kapıyor'* haber metni temelinde haberin yapısal özellikleri çözümlenecek ve bu haber metni çözümlemeleri etkinliklerle sınıf-içi uygulamalar olarak somutlaştırılacaktır.

4.3.1. Haberin Metinsellik Özellikleri

"İletişim uzmanları, kitle haberleşme araçlarının hedef kitleleri bilgilendirme, bilinçlendirme ve yönlendirme rolünü belirleyip tanımlamışlardır. (Zeyrek,1992:59)" Gazetelerde de, okuyucuların çok çeşitli konularda bilgilendirilmesi için yorum, haber, röportaj, vb. değişik metin türleri kullanılmaktadır. Bununla birlikte, Yıldız'ın (2000:8-10) yaptığı incelemeyle de desteklediği gibi, haber metinleri (%83,5) ve yorum metinlerinin (%12,2) gazetelerde en fazla kullanılan metin türleri olduğu bir gerçektir. Söylem çözümlemesi alanı da haber metinlerine bir iletişim türü olarak bakmakta, haber metinlerinin değerini, önemini ve işlevini bağlamsal, toplumsal ve kültürel değişkenler çerçevesinde değerlendirmektedir (Zeyrek,1992:59) . Türkiye'de gazetelerin ortalama %83.2 bölümünü kapsayan haber metinlerinin konularını da siyaset (%28,2), ekonomi (%19), kültür/sanat (9,4), suça yönelik olaylar/sansasyon (%10) ve diğerleri (33.5) oluşturmaktadır. (Yıldız,2000:9-10)

Günlük hayatta kullanılan 'haber' kavramını Dijk (1988:4) üç açıdan tanımlamıştır: 1. Olaylar ya da insanlarla ilgili yeni bilgi, 2. haberlerin sunulduğu bir program türü, 3. radyoda, televizyonda ya da gazetede, son zamanlarda olan olaylarla ilgili yeni bilgilerin verildiği metin ya da söylem. Dijk (A.e.), haber metinlerinin yapısı üzerine yaptığı çalışmasını ise üçüncü tanımlamayı temel alarak şekillendirmiştir. Dijk'ın bakış açısını benimseyen bu çalışmada da, haber

metinlerinin yapısı ve işlevi, açıklayıcı metin türünün bir ayağı olarak bilgi iletici metin türü altında incelenmiştir. "Metin üreticileri olan yazarların görevi güncel haberleri okura ilginç ve bilgilendirici bir biçimde sunmaktır" (Zeyrek,1992:60) . Yıldız da (2000:29), gazetede yer alan metin türlerini sınıflandırırken 'haber' metinlerini bilgi ağırlıklı metinler öbeğine almıştır. Bir haber raporu; a) okuyucunun henüz bilmediği, b) belki de bilmek istediği c) doğru olduğuna inanmaya eğilimli bilgi veren ya da vermesi gereken bir tür olduğu için iddia özelliği de taşır. Bununla birlikte dolaylı olarak bir öneri, teklif ya da tavsiye söz eylemleri de içermektedir (van Dijk ve Kintsch, 1983:288). Haber metinleri prensip ve amaç olarak her ne kadar ikna etme zorunluluğunda değilseler de dolaylı olarak böyle bir işlev de taşımaktadırlar (Dijk, 1988:179).

Okuyucunun ikna edilebilmesi için haber metinleri içerik olarak aşağıda belirtilen ikna edici özellikleri sergilemek zorundadırlar:

Olayları olduğu gibi anlatmak: Olayların dolaysız olarak betimlenmesi, tanıkların verdiği kanıtları kullanma, uzmanlardan vb. güvenilir kaynaklardan bilgi almak, zaman, kişiler ve olaylar için kesinliği ve doğruluğu sağlayan sayılar kullanma, özellikle düşüncelerin belirtilmesinde alıntılar kullanmak.

Olaylar arasında ilişki kurmak: Sebep ve durumlar olarak geçmiş olaylardan söz etmek ve gelecek olayları ön görmek, yeni olayları bile bilinen modellere sokarak özümsetmek, olaylara uyan durumları ve kavramları kullanmak, olayları anlatı gibi belirgin yapılar içine sokarak anlatma

Davranışsal ve duyuşsal değişikliği gerçekleştirebilecek bilgi sağlamak: Olaylar duygu içeren ve duygu seline sebep olan olgular bulundurduklarında daha iyi sunulur ve hatırda kalır; olayların doğruluğu olaylarla ilgili farklı artalanlardan ya da ideolojilerden alıntı yapılarak güçlendirilir ama genelde benimsenen ideolojiye yakın olanlar tercih edilir.

Haber metinlerini yaşanmış siyasi, sosyal ve kültürel olaylarla ilgili bilgi veren kamuya yönelik bir metin ya da söylem türü olarak değerlendiren Dijk

(1988:1), bu metinlerin bir çeşit anlatı olabileceği kabul edilse bile, bunların çocuk kitaplarındaki ve romanlardaki öykülerden ya da günlük konuşmalardan ayrıldığını belirtmiştir. Çünkü yazınsal anlamda ya da günlük öykülemede olaylar tarihsel bir sıralama izlemesine karşın, haberlerde yukarıdan-aşağıya, ilgiliden-ilgisize ve haberlerin üst yapısına bağımlı bir sıralama söz konusudur. Bu nedenle öykülemede dizimsel boyutta görülen sebep-sonuç ya da zamansal ilgililiği belirten 'önce' ve 'sonra'lı yan tümceler, haber metinlerinde konularla ilgili ayrıntılara inilen tümcelerle yer değiştirir. Bulut da (1994:177), çalışmasında incelediği haber metinlerini gerçek anlatı metin formunda bilgilendirici gerçek metin kategorisinde ele almıştır. Haber metinleri kitle iletişim söyleminin bir türü olduğundan, radyo ve televizyondaki haberlerle, ayrıca gazetelerdeki başyazılar *(editorials)* ve reklamlar gibi diğer söylem türleriyle de yapısal ve işlevsel olarak bir takım benzerlikler gösterebilirler.

Haber metinlerinin gazetecilik alanında konularına ya da başka ölçütlere göre değişik sınıflandırılmaları yapılmasına karşın, La Roche ve Reumann gibi dilbilimciler makro yapı bağlamında farklılıklar gösteren haberler arasında 'önemli haber *(hard news)'* ve 'sıradan haber (soft news)' ayrımları yapmışlardır (Yıldız, 2000:31-44). Önemli haberlerde, genelde, politika, ekonomi, turizm, eğitim ve kültür gibi ciddi konular ele alınmaktadır. Önemli haberler de kendi aralarında 'bant haber' ve 'açıklayıcı haber' olarak ayrılmaktadır. Kısa haber olarak da adlandırılabilecek bant haberler, çoğu zaman eylemsiz kısa tümcelerden oluşmuş tek bir paragraftan meydana gelirler. Sadece bir konu hakkında, 5N 1K içeriğinde, olayın arka planı ya da bağlantıları olmaksızın bilgi vermeyi amaçlarlar. Başlıklarda konuyla ilgili ana bilgi verilir, bu yüzden konunun ne olduğunun anlaşılması için en azından metnin giriş kısmı okunmak zorundadır. 'Önemli haber' kavramıyla örtüşen açıklayıcı haber metinlerinde en önemli ya da yeni olan bilgi en önde verildiği için bu tür metinler, giriş ağırlıklı *(top-heavy form)* ya da ters piramit *(inverted pyramids)* olarak adlandırılabilmektedirler. Aşağıda belirtilecek olan metinsellik özellikleri bu türe yöneliktir. 'Sıradan haber'ler ise skandallar, suçlar, doğal afetler, kazalar vb. konulardan oluşurlar. Deyimler ve günlük dil kullanımlarına rastlanılan bu tür metinler önemliden önemsize bir sıralamayı değil, gerçek olayın akış sırasını

benimserler. Haber metin türleri özgün özellikler barındırmalarına karşın gazetelerde karışık türleri kapsayan 'serbest haber biçimi' kullanılmaktadır.

Gazete yazarı, haberini hazırlamadan önce zihninde bir 'durum taslağı' oluşturmalıdır. Bu taslakta toplumun ve hedef okur kitlesinin beklentileri, gazetecinin bağlı bulunduğu yayın kurulunun politik ideolojisi, kendi sahip olduğu inanç ve değerler sisteminin sağladığı 'bütüncül bilgi' ve haber kaynaklarının kendisine sunduğu bilginin içeriği; kısaca, haberin 'büyük ölçekli yapısı' vardır. Metin çözümlemesinde ele alınacak diğer bir ayak ise haber metinlerinin yüzey yapıda görünmeyen, yazarın görüş ve değerlendirmeleriyle metne sokulan, örtük iletilerin oluşturduğu 'edimbilim düzlemi'dir. Bu bilgilerin haber metinlerine nasıl yansıtıldığı çözümleme sürecinde açığa çıkar.(Zeyrek,1992:60) Metnin büyük ölçekli yapısını oluşturmak ve edimbilim düzlemine ulaşmak tümce çözümlemesi yani küçük ölçekli çözümleme gerekmektedir.

Haber Metinlerinin Biçemsel Özellikleri: Haber söylemleri, yazılı basının karakteristiğini yansıtan bir takım biçemsel özellikler taşımalıdırlar. Örneğin; iletişimsel katılımcı olarak okuyucuya hitap edilmez; bu yüzden ikinci şahıs 'sen, siz' kullanımı ve okuyucuya yönelik söz verme, tehdit etme ya da suçlama gibi söz eylemler yoktur. Bunun yanı sıra, haber söylemleri bireysel değil kurumsal nitelik taşıdığından 'ben' kullanımı da yoktur. Bireysel deneyimlerin öyküleri olmadıkları gibi özel inanış ve fikirler de bu metinlerde bulunmaz. Gazeteciler, 'çünkü' yerine '-yorken' ulaç ekini daha çok kullanırlar; çünkü, 'çünkü' sözcüğü anlatılan olayların haklılık derecesinin gösterilerek onlarla ideolojik olarak hem fikir olunduğu düşüncesini uyandırmaktadır. Bu da 'tarafsız gazeteciliğe' karşı bir tutum sergilenmesine yol açacaktır.

Kurumsal resmi bir iletişimsel biçem olarak haberlerde konuşma diline yönelik sözcükler ya da kullanımlar da yoktur. Resmi biçemi yansıtan girişik tümceler, teknik sözcükler ve jargon kullanılır. Birçok önermeyi birleştiren girişik bileşik tümceler haber söyleminin tipik bir özelliğidir. Yazımı ve yayımlanması hızlı bir şekilde olduğu için dilbilgisel yanlışlıkları, biçemsel uygunsuzlukları ve anlamsal belirsizlikleri önlemek için sözdizimi ve sözcük dağarcığı belirlenmiş ve bir haber

dili oluşturulmuştur. Haberler toplumsal bir söylem olduklarından, toplumsal ve bilişsel olarak, ortak olan bilgiler, normlar, inanışlar ve değerler göz önünde bulundurulur. Gazeteci, vasat bir okuyucunun neleri anlayabileceğiyle ilgili bir tavır geliştirerek biçemini belirler. Bunun yanı sıra, ülkeler, kültürler ve gazete türleri arasında biçemsel farklılıkların olduğu da bir gerçektir. Önemsenen inanışlar ve tavırlar; seçilen konular, konuların ayrıntıları, şematik kategorilerin kullanımı ve gerçeklerin tanımlanması için seçilen sözcükler bağlamında dolaylı olarak çeşitli yollarla belirtilir. İdeolojilerin sezdirilmesi için aynı kavram için anlamı güçlendirici ya da başka yönden de ele alınabileceği sözcükler kullanılabilir (Örneğin; 'teröristler' yerine 'özgürlük savaşçıları' vb.).

Haber metinlerinde zaman kullanımı konusuna gelince, Yıldız'ın (2000:119) Tokgöz'den aktardığı bilgiye göre, Türk yazılı basınında 1982 yılı sonlarına kadar kitap Türkçesinden esinlenerek -miş'li geçmiş zaman kullanılmış, 1982'den sonra ise –di'li geçmiş zaman ve şimdiki zamanın hikayesine dönülmüştür. Yıldız'ın (A.e.,s.123) yaptığı incelemeye göre ise, manşetlerde %71,1 oranında fiil zamanı olamamasına karşın kullanılan zamanlar, neredeyse tamamen şimdiyle irtibatı olan yakın geçmiş zaman, şimdiki zaman ve geniş zamanda gerçekleşmektedir; bu da güncel olayların haber konusu yapıldığını belirtmektedir.

Yeni sözcük kullanma *(neologism)*, eylemlerin adlaştırılması *(nominalizations)*, karmaşık tümceler, sözcük ya da yan tümcelerin sırası (alıntı yapma sürecinde) haber söylemlerinde kullanılan diğer dilbilgisel biçimler olarak gözlemlenebilir. Haber metinlerinin sonlarına doğru daha kısa tümcelerle de karşılaşılır.

Haber Metinlerinin Sözbilimsel Özellikleri: Haber metinlerinde; gerçekleri, doğruları, kesinliği ve geçerliliği sağlayan düzenekler kullanılır. Amaç, okuyucunun sadece ne denildiğini anlaması değil aynı zamanda onu, yazılanlara inanma, istenilen davranışlara sevk etme gibi söz eylemleri yerine getirmesi için ikna edilmesini de kapsar. Edimbilimsel bağlamda bu hem edimsöz hem de etki sözün yerine getirilmesi demektir. Bu nedenle; uyak, ezgi, ritmik yapılar, ses benzerlikleri ve diğer sessel özellikler; karşılaştırma, abartı, eğretileme, ironi gibi anlamsal kullanımlar, koşutluk

ve benzeri sözdizimsel özelliklere başvurulur. Çünkü ekonomiksel olarak haberler pazarlama ürünüdürler, sunulmalı ve satılmalıdırlar. (Dijk,1988:83)

Haber Metinlerinin İçeriksel Özellikleri: Haber metinlerinin içeriksel olarak sıralanmasında 'yukarıdan aşağı *(top-down)*' kuralı geçerlidir; yani, en önemli ve ilgili bilgi hem tümceler hem de tüm metin bağlamında ilk başlarda yer alır. Her konunun önce en önemli bilgisi verilir, daha sonra detaylara inilirken önceki konular daha az önemli konumuna geçerler. Böylece soldan sağa değil, genelden özele ya da önemliden önemsize düzenine uyan 'yukarıdan aşağıya' bir süreç işler. Belirleme, yani, ayrıntılı tanımlamada 'sarmal *(in cycles)* yöntem' kullanılır. Okuyucunun önemli bilgiyi ilk etapta öğrenebilmesi için üst-düzey özellikler, alt-düzey özelliklerden önce verilir. Böylece, metnin bir bölümü okunduğunda yalnızca o bölüm anlaşılmış olmaz, sadece alt-düzey ayrıntılar kaçırılmış olur, yani metnin bütünü hakkında bir düşünce yine de oluşturulabilir. Böyle bir yapı özelliği, gazete metinlerinin uzunluğuyla ilgili olarak editörlere kolaylık sağlar, uzun olan metinlerinden son paragrafların atılması bilgi eksikliğine yol açmaz. Özetle söylenecek olursa, haber metinlerinde içeriksel sıralamada, yukarıdan aşağıya, ilgiliden ilgisize ve sarmal bir yöntem uygulanmaktadır. (A.e.,s.48)

Haber konuları; ulusal ve uluslararası politika, silahlı kuvvetler, sosyal hayat, şiddet, afetler, spor, sanat, bilim ve ilgi alanları ile sınırlı olduğu gibi sözcüklerin kullanımı ve anlamları da bu konulara göre sınırlanır ve belirlenir.

Haber Metinlerinin Üstyapısı: Dijk (A.e.,s.55) haber metinlerinin üst yapısını şema ile görselleştirmekle beraber, haber metinlerini oluşturan kategorilerden yalnızca 'başlık' ve 'asıl olaylar' kategorilerinin zorunlu, artalan bilgisi, sözel tepkiler ve yorum gibi diğerlerinin ise isteğe bağlı olduğunu belirtmiştir. Dijk (A.e.,s.57), ayrıca, "Haber metinlerinin mutlaka üst yapıları vardır ve hem gazeteciler hem de okuyucular haberlerin yazılmasında ve anlaşılmasında bu yapıları sezgisel olarak kullanmaktadırlar" diyerek haberlerin üstyapı kategorilerinin işlevini ve önemini vurgulamıştır. Haber metinlerinin üstyapı kategorileri Çizelge 9'da gösterilmiştir. Haber metinlerinin üst yapısını oluşturan bölümlerin içerikleri şu şekilde özetlenebilir:

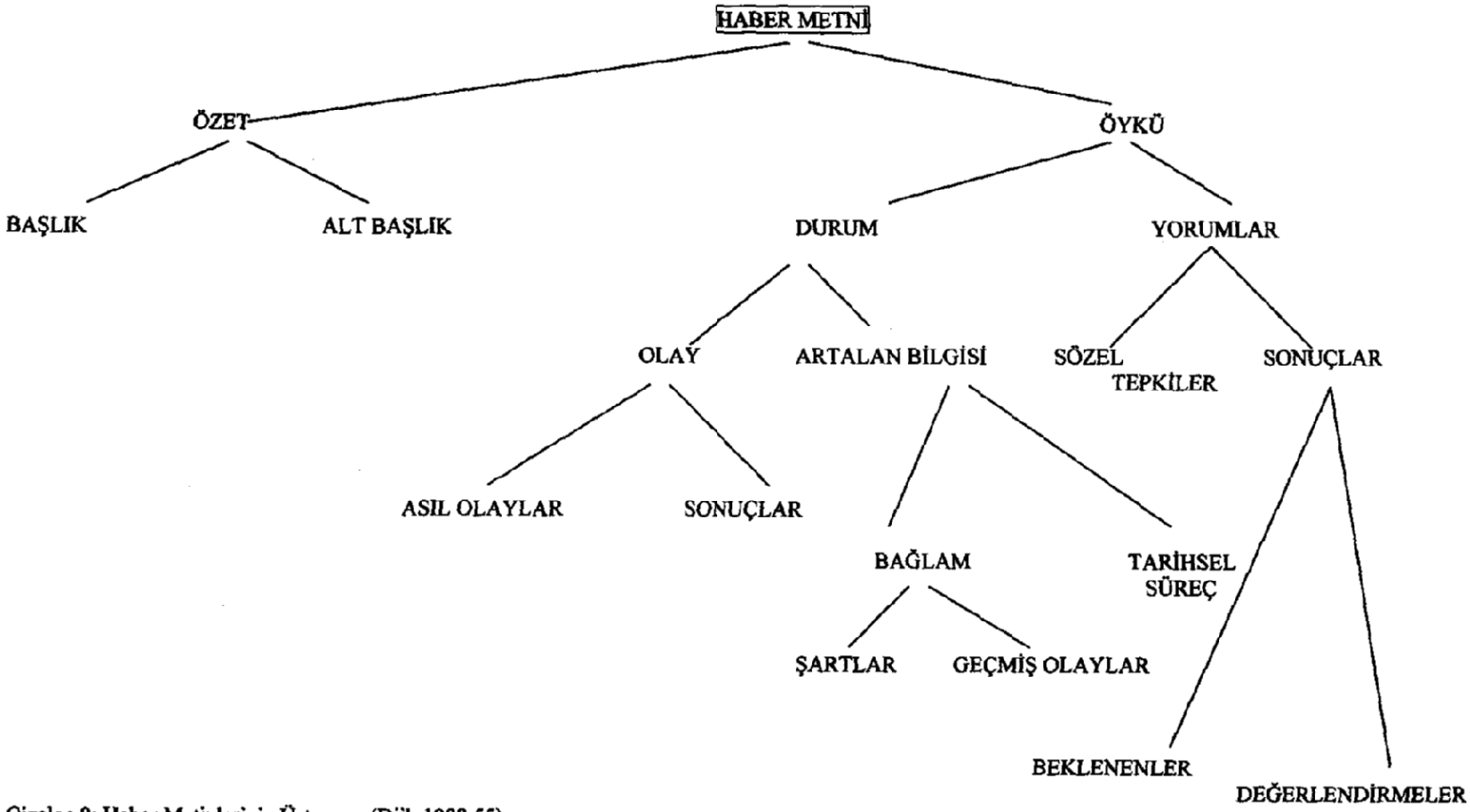
Özet; Ana Başlık (Headline) ve Alt Başlık (Lead): Her haberin bir başlığı, çoğu zaman da alt başlığı ya da spot bölümü vardır. Bu bölümlerde, metnin ana konuları açıklanarak ya da belirtilerek, 'özet' niteliği gösteren anlamsal büyük ölçekli yapı oluşturulur. Bu özellikleriyle başlık; amaç, yer, eyleyen, eylem ve bir takım iddiaları içeren büyük ölçekli bir önerme niteliğindedir. Metnin özetini veren birinci paragraflar ise bazen spot *(lead section)* bölümünü oluşturabilir. Başlıklar alt başlıktan önce gelir ve ikisi de farklı basım karakterleriyle belirtilmiş olmasalar dahi haberden önce yazılırlar. Alt başlık, kalın harflerle belirtilebildiği gibi, ilk konu tümcesi olarak da gerçekleştirilebilir. Kültürlere göre değişse de, başlık, genelde haberin en üst kısmında, birçok sütunu kapsayacak şekilde haberin bir başından diğerine uzanır. Gazeteler haber metinlerini haber ajanslarından ya da diğer gazetelerden alsalar bile başlıklarını ya da manşetlerini kendileri oluştururlar, aynı manşeti başka bir gazetede göremezsiniz. Manşetler, gazetelerin kişiliğini yansıtır niteliktedirler. İlgi çekmek için, dil, rutin dil kullanımından sapan, kalıpların ya da deyimlerin değiştirildiği biçimlerde kullanılabilir ('Veli'ye her gün bayram, vb.). Okuyucu, asıl kullanımı ya da olayın içeriğini biliyorsa bunu anlayabilir. Başlıkların taşıdığı diğer dilbilimsel özellikler, eylemsiz ve de tamamlanmamış tümceler olarak sayılabilir. Başlıklardaki büyük ölçekli açıklamalar öznel ve taraf tutar nitelikte olabilir. Zeyrek'in (1995:85-92) *"Gazete Haber Başlıklarının Dili"* adlı yazısında belirttiği, 'haber başlıkları bilgilendirme görevini yerine getirirken, gerçekleri olduğu gibi değil, yeniden biçimlendirerek aktarır ve okuru yönlendirici işlevdedir,' düşüncesi başlıkların öznellik özelliğini desteklemektedir. Bu bağlamda, verilen habere ilişkin öznel değerlendirmenin bir ifadesi olacağından başlıklarda kullanılacak sıfatların seçimi de çok önemlidir. Başlıklarda sıfatların yanı sıra, adlar ve belirteçler de haberin yazar tarafından değerlendirilişini, iletsel izleği *(interpersonal theme)* açıklayan öğelerdir (Zeyrek,1992:63). Metnin devam eden bölümlerinin anlaşılması için zorunlu olmayan detaylar burada yer almaz. Eylemlerin neden ve sonuçları, durum ve karşılaştırılmaları, eyleyenlerin kimliği ve açıklamaları, yer ve zaman hakkında ayrıntılı bilgiler, sayılar, miktarlar, kısaca bağlamla ilgili ayrıntılara daha sonra yer verilir.

Olay; Bağlam ve Artalan Bilgisi içinde Asıl Olaylar: Haberin bağlamı; '-ken' ya da 'sırasında' gibi dil yapılarıyla belirtilir. Geçmiş bilgi, haber söyleminde asıl haber bölümünden sonra yer alır. Asıl haber bölümünü oluşturan bilgi, 'bağlam' içine yerleştirilmiş olabilir. Bağlamda, o anki durum, diğer olayları da kapsayacak şekilde verilir, genel durumlarla ilgili verilen bilgiler bağlam kapsamında incelenmez. Bu gibi bilgiler, yapısal ve tarihi gelişmelerin anlatılarak, olayın daha iyi kavranılmasının sağlandığı 'artalan bilgisi' bölümünü oluşturur. Bazen artalan bilgisi ve bağlam bölümlerini birbirinden ayrıştırmak güçtür. Bunun en büyük etkeni de, daha önce neler olduğunun hatırlatılması (aynı gazetede daha önce yer alan konuyla ilgili haberler) işlevini gören, böylelikle de tarihsel bir boyut kazanan ve özellikle de bağlam kategorisi altında incelenen 'geçmiş olaylar' bölümüdür. 'Tarih' bölümünde ise sözü edilen durum ve olayların yakın geçmişte olmayan, yıllar önceki gelişmeleri anlatılır. 'Geçmiş olaylar', 'bağlam' ve 'tarih' kategorilerini belirleyen eylemler, zamanlar ve zaman belirteçleri vardır.

Sonuçlar: Sosyal ve politik olayların haber değeri, sonuçlarının önemi ile belirlenir; bazen sonuçlar, haberlerin kendilerinden bile daha önemlidirler. Bu durumda sonuçları oluşturan konular, hiyerarşik olarak ya asıl olayla aynı yere sahip olur ya da onu da aşarak başlığa yerleşirler.

Sözel tepkiler: Haberlerin çoğu, asıl olaylar, bağlam ve artalan bilgi kategorilerinden sonra, haber söyleminin sonlarına doğru, olaya katılan önemli kişilerin ya da politik liderlerin yorumlarının alındığı standart bir süreçle devam eder. Bununla birlikte, haber metinlerinde temel alınan ilgililik sıralamasına bağlı kalınarak önemli olarak değerlendirilen tepkiler daha başlarda yer alabilir. Burada, başkalarının düşünceleri olduğu gibi belirtildiği için, 'nesnellikten' söz edilse bile, yorum yapanların ve alıntıların seçiminde bazen nesnellikten uzaklaşılır.

Yorum: Haberciler, 'gerçekleri, yalnızca gerçekleri' yazmayı prensip olarak benimsemiş olsalar bile, gazete ya da gazetecinin konuyla ilgili yorum, düşünce ya da değerlendirmelerinin olduğu bir bölüm haberde yer alabilmektedir. Bu bölümde olayların bir 'değerlendirmesi' yapılıp gelecekte olabilecekler için 'beklentiler' belirtilebilir.



Çizelge 9: Haber Metinlerinin Üstyapısı (Dijk,1988:55)

4.3.2. '*Buluttan 'deprem' kapıyor*[1]' Örneğinde Haber Çözümleme ve Etkinlik Oluşturma:

Bir metnin yapısı, işleviyle belirlenen metin türüne koşut olarak oluşturulduğu için bu bölümde gerçekleştirilecek olan örnek niteliğindeki haber metni çözümleme ve etkinlik çalışmalarında da metnin yapısı temel alınacaktır. Haber metinlerinin küçük ölçekli yapılarına yönelik çalışmalarda yüzey yapılarında sergiledikleri biçimsel özellikler ve dilbilgisel bağlaşıklık ilişkileri, büyük ölçekli yapılarına yönelik çalışmalarda sözdizimsel ve biçemsel düzlemlerde gerçekleştirilen anlamsal ilişkiler ve üst yapılarına yönelik çalışmalarda haber metinlerini oluşturan üstyapı kategorileri irdelenecektir.

4.3.2.1. Küçük Ölçekli Yapıya Yönelik Çözümleme ve Etkinlikler

'*Buluttan 'deprem' kapıyor*' haber metni temelinde gerçekleştirilecek küçük ölçekli yapı çözümlemesi çalışmanın 2.2.1 maddesinde açıklanan dilbilgisel ve sözcüksel bağlaşıklık düzenekleri doğrultusunda yapılacaktır. Dilbilgisel bağlaşıklık düzlemindeki çözümlemeler gönderim, değiştirim, eksilti, bağlaçlar, koşutluk, zaman ve görünüş ve işlevsel tümce görüngesi eksenlerinde gerçekleştirilirken, sözcüksel bağlaşıklık ilişkileri yineleme ve eşdizimsel örüntüleme eksenlerinde incelenecektir. Sonuç olarak toplam dokuz düzenek üzerinde gerçekleştirilen her çözümleme ders işleyişine yansıyan etkinlik örnekleriyle sınıf-içi uygulamaları olarak somutlaştırılacaktır.

K.Ö.Y.Ç.1:

Haber Metni: 'Buluttan 'deprem' kapıyor'

Gönderim

[1] Bkz.: Ek 2

Haber metnindeki gönderim ilişkileri içgönderim ve dış gönderim öğeleri bağlamında gerçekleştirilecektir. İçgönderim ise artgönderimsel ve öngönderimsel bağlaşıklıkla sağlanmaktadır.

Artgönderim:

'*Buluttan 'deprem' kapıyor*' Haber metninde kişi adılı, boş adıl, kişi ekleri, iyelik ekleri, dönüşlülük adılı, gösterme sıfatı, gösterme adılı, belirtme durum eki ve belirteçlerle yapılan artgönderimler şöyle sıralanabilir:

Kişi adılı kullanımı ile artgönderim

Haber metninde kişi adılı ile gerçekleştirilen yalnızca bir artgönderim vardır.

*Bugün aynı konu için **beni** ikinci kez davet ediyorlar" dedi.*(45-47. satır)

Bu kişi adılı da görüldüğü gibi iç tümceyle kurulan bileşik tümcenin iç tümcesini oluşturan alıntıda yer almaktadır.

Boş adıl kullanımı ile artgönderim

'*Buluttan 'deprem' kapıyor*' haber metninde sadece iki boş adıl kullanımı ile artgönderim yapılmıştır. Bu artgönderimlerden biri başlıkta yer almaktadır.

*'**Ø** Buluttan 'deprem' kapıyor'* (Başlık)

Başlığı oluşturan bu tümceden önce başka bir tümce olmadığı için, gizli özne olan boş adılın (O) neye ya da kime gönderimde bulunduğu belli değildir. Bu nedenle, bu yapı *'boş artgönderge'* olarak da nitelendirilmektedir.(Zeyrek,1992:67) Eyleyeni belirtilmeyen bu olayı anlamak için okur alt başlığa yönelecektir. Bu tür bir kullanım ile haber metinlerinin ilgi uyandırma amacı gerçekleştirilmiştir.

Metinde boş adıl ile yapılan diğer artgönderim ise aşağıdaki bileşik tümcenin nesnesini oluşturan iç tümcede yer almaktadır.

***Ø** Bugün aynı konu için beni ikinci kez davet ediyorlar" dedi.* (45-47. satır)

Kişi ekleri ile artgönderim:

Başlığı oluşturan '*Buluttan 'deprem' kapıyor **Ø***' tümcesinin eyleyenini belirten boş artgönderimin 3. tekil kişi olduğu gerçekleşmeyen biçimlikten (sıfır biçimcik) anlaşılmaktadır (Adalı,2004:16; Uzun-Subaşı,2006:26). Haber metninin diğer

tümcelerinde eyleyenler ad kullanımı ile belirtildikleri için kişi eklerinin gönderimde bulunma işlevleri zayıftır, yalnızca tutarlılık sağlamaktadırlar.

'….. Ronald Karel,…. bildiØ.', '…..Ronald Karel, … bildiØ.', 'Elazığlı öğretmen….. gönderdiØ.', 'Karel,… söylediØ.', 'Kandilli rasathanesi …. duyurduØ.', '….. "Deprem Bulutları Teorisi" …. tanıtılacakØ.', '….. yerbilimleri toplantısı … olacakØ', 'Karel, …… dediØ.', 'Karel,…. söylediØ.', 'Karel …. gösterecekØ.'

İyelik ekleri ile artgönderim:

'*Buluttan 'deprem' kapıyor'* haber metninde iyelik ekleri dönüşlülük adılı, sıfateylem ve adlarla kullanılmaktadırlar.

….

*Daha önce Apolyont Gölü üzerindeki bir 'bulut'u gerekçe göstererek bölgedeki depremi önceden bilen Ronald Karel, Elazığ'dan bir öğretmenin kendi**si**ne gönderdi**ği** fotoğrafa bakarak bir depremi daha meydana gelmeden önce bildi.*(1-8. satır)

*Elazığlı öğretmen Nazif Öz, Nisan 2007'de saat 19.13'te çekti**ği** fotoğrafı Karel'in "www.meteoquake.org" adlı site**si**ne saat 19.35'te gönderdi. Karel, 20.07'de 32 dakika sonra gönderdiği cevab**ı**nda, "3 büyüklüğünde bir depremin olabileceğini" söyledi.* (9-18. satır)…

*Karel'in 1970'te başlattığ**ı** ve bugün Prof. Dr. Uğur Kaynak'ın başkanlığında hazırladık**ları** "Deprem Bulutları Teorisi", 2-13 Temmuz 2007'de İtalya'nın Perugia şehrinde dünyaca ünlü bilim adamlarının katılacağ**ı** 24. Uluslararası Jeodezi ve Jeofizik Birliği toplantısında tanıtılacak.*(24-33. satır)

*Toplam 5 bin bilim adamının katılacağ**ı** yerbilimleri toplantısı, Karel'in 2006'nın haziran ayında Fransa'nın Toulouse şehrinde düzenlenen toplantıdan sonra katılacağ**ı** ikinci büyük toplantı olacak. Karel, birçok yeni bilim organizasyonunun birlikte çalışmak için kendi**si**ni aradığ**ı**nı belirterek " 35 sene önce bilim adamları 'Depremlerle atmosfer arasında ilişki yok diyordu…. Karel, NASA'nın da deprem bulutlarıyla ilgilendiğ**i**ni ve kendi**si**yle temasa geçmeye çalıştık**ları**nı söyledi. Karel, toplantıda tahmin ettiğ**i** fotoğrafları da gösterecek.*(34-54. satır)

Dönüşlülük adılı ile kullanılanlar: *Kendisine* (5. satır), *kendisini* (41. satır), *kendisiyle* (50. satır).

Sıfateylemlerle kullanılanlar: *Gönderdiği* (6. ve 15. satır), *çektiği* (10. satır), *başlattığı* (25. satır), *hazırladıkları* (27. satır), *katılacağı* (31. ve 34. satır), *aradığını* (41. satır), *ilgilendiğini* (49. satır), *çalıştıklarını* (51. satır), *tahmin ettiği* (53. satır).

Adlarla kullanılanlar: *Sitesine* (13. satır), *cevabında* (16. satır) .

Görüldüğü gibi iyelik ekleri adlardan çok, geçmiş zaman ortaç eki '-dık' ve az sayıda gelecek zaman ortaç eki '-ecek' alarak ad soylu sözcük grubuna geçen eylemlerle kullanılmaktadırlar. Bu da, haber metinlerinde basit tümcelerden çok özellikle '-dık' ortaç ekiyle oluşturulmuş girişik bileşik tümcelerin yer aldığını

göstermektedir. Bu kullanımlarda ortacın aldığı iyelik eki yan tümcenin öznesini belirtirken ortaçla nitelenen ad ise yan tümcenin nesnesi durumuna gelmektedir. (Bilgin,2006:434; Erkman-Akerson,2000:87-91) Haber metninde iki tane 3. kişi çoğul iyelik eki ile artgönderim (*hazırladıkları* (27. satır), *çalıştıklarını* (51. satır)) bulunmakla ağırlıklı olarak 3. tekil kişi iyelik eklerinin kullanıldığı görülmektedir.

Dönüşlülük adılı ile artgönderim:

'Buluttan 'deprem' kapıyor' haber metninde aşağıda görüldüğü gibi dönüşlülük adılı ile artgönderim de yer almaktadır.

> *Daha önce Apolyont Gölü üzerindeki bir 'bulut'u gerekçe göstererek bölgedeki depremi önceden bilen Ronald Karel, Elazığ'dan bir öğretmenin **kendisine** gönderdiği fotoğrafa bakarak bir depremi daha meydana gelmeden önce bildi* .(1-8.satır)…
>
> *Karel, birçok yeni bilim organizasyonunun **kendisini** aradığını belirterek " 35 sene önce bilim adamları 'Depremlerle atmosfer arasında ilişki yok diyordu. Bugün aynı konu için beni ikinci kez davet ediyorlar" dedi. Karel, NASA'nın da deprem buluklarıyla ilgilendiğini ve **kendisiyle** temasa geçmeye çalıştıklarını söyledi.* (39-52. satır)

Metinde kullanılan üç dönüşlülük adılı da 'Karel'e gönderimde bulunmaktadır; ama dönüşlülük adılı ile gönderim yapılan kişinin aynı tümce içinde yer alması, yani gönderimin tümce içinde gerçekleşmesi haber metinlerinin belirsizliğe yol açmayacak şekilde düzenlendiğine işaret etmektedir.

Gösterme adılı ile artgönderim:

'*Buluttan 'deprem' kapıyor*' haber metninde gösterme adılı ile yapılan artgönderim yoktur. Bu da haber metinlerinde belirsizliğe yol açmamak ve dikkatli okuma gerektirmeyen metin oluşturmak için adıl kullanımından kaçınıldığını gösteren başka bir örnektir.

Gösterme sıfatı ile artgönderim:

'*Buluttan 'deprem' kapıyor*' haber metninde aşağıdaki tümcede yer alan ve 'mesaj' adını niteleyen 'bu' gösterme sıfatı bir önceki tümcede bulunan Karel'in cevabına gönderimde bulunarak metindeki bağlaşıklığı sağlamaktadır.

> *Karel, 20.07'de 32 dakika sonra gönderdiği cevabında, "3 büyüklüğünde bir depremin olabileceğini" söyledi. **Bu** mesajdan yaklaşık 3 dakika sonra saat 20.10'da Kandilli Rasathanesi Elazığ Gökdere-Palu'da 3.1 büyüklüğünde depremin olduğunu duyurdu* (14-23. satır).

Belirtme durum eki ile artgönderim:

'*Buluttan 'deprem' kapıyor'* haber metninde belirtme durumu eki kullanılarak daha önce söz edilen adlara gönderimde bulunulmuştur.

Elazığ'dan bir öğretmenin kendisine gönderdiği fotoğrafa bakarak bir depremi daha meydana gelmeden önce bildi. Elazığlı öğretmen Nazif Öz, Nisan 2007'de saat 19.13'te çektiği fotoğrafı Karel'in "www.meteoquake.org" adlı sitesine saat 19.35'te gönderdi.(4-16. satır)

Metinden alınan yukarıdaki örnekte kullanılan 'fotoğraf**ı**' sözcüğündeki '-i' belirtme durumu eki, bu fotoğraftan metinde daha önce söz edildiğini ve bilinen bir fotoğraf olduğunu belirtirken bu sözcüğün birinci tümcedeki kullanımına artgönderimde bulunmaktadır.

Belirteç ile yapılan artgönderimler:

'*Buluttan 'deprem' kapıyor*' haber metninde zaman ve yer belirteçleri ile de artgönderim yapıldığı gözlemlenmiştir. Metinde zaman belirteçleri ile yapılan artgönderim örnekleri şunlardır:

Bulutlardan deprem tahmini yapan Ronald Karel, Elazığ depremini de bildi.(Alt başlık)…

***Daha önce** Apolyont Gölü üzerindeki bir 'bulut'u gerekçe göstererek bölgedeki depremi önceden bilen Ronald Karel, Elazığ'dan bir öğretmenin kendisine gönderdiği fotoğrafa bakarak bir depremi daha meydana gelmeden önce bildi.*(1-8. satır)

Yukarıda kullanılan '*Daha önce*' zaman belirteci ile alt başlıkta sözü edilen '*Karel'in Elazığ depremini bilmesi'* olayına art gönderimde bulunulmakta ve daha sonra gerçekleşen '*Apolyont Gölü civarındaki depremi bilmesi'* olayıyla zamansal olarak ilişkilendirilerek bağdaşıklık sağlanmaktadır. Metinde zaman belirteci ile yapılan başka bir artgönderim örneği de aşağıda yer almaktadır.

*Elazığlı öğretmen Nazif Öz, Nisan 2007'de saat 19.13'te çektiği fotoğrafı Karel'in "www.meteoquake.org" adlı sitesine saat 19.35'te gönderdi. Karel, 20.07'de **32 dakika sonra** gönderdiği cevabında, "3 büyüklüğünde bir depremin olabileceğini" söyledi. Bu mesajdan **yaklaşık 3 dakika sonra** saat 20.10'da Kandilli Rasathanesi Elazığ Gökdere-Palu'da 3.1 büyüklüğünde depremin olduğunu duyurdu.*(9-23. satır)

Yukarıdaki örnekte ikinci tümcede yer alan '32 dakika sonra' zaman belirteci ile birinci tümcede fotoğrafın gönderildiği '19.35'e artgönderimde bulunulmaktadır. Üçüncü tümcede yer alan 'yaklaşık üç dakika sonra' zaman belirteci de depremin

olduğu söylenen '20.10' a öngönderimde bulunurken, mesajın gönderildiği zamana da artgönderimde bulunmaktadır. Aşağıdaki örnekte ise 'bugün' belirteci kullanılarak olaylar ve zamanlar arasında bağlaşıklık sağlanmıştır.

Karel'in 1970'te başlattığı ve ***bugün*** *Prof. Dr. Uğur Kaynak'ın başkanlığında hazırladıkları "Deprem Bulutları Teorisi", 2-13 Temmuz 2007'de İtalya'nın Perugia şehrinde dünyaca ünlü bilim adamlarının katılacağı 24. Uluslararası Jeodezi ve Jeofizik Birliği toplantısında tanıtılacak* (24-33. satır) … *Karel, birçok yeni bilim organizasyonunun birlikte çalışmak için kendisini aradığını belirterek "* ***35 sene önce*** *bilim adamları 'Depremlerle atmosfer arasında ilişki yok diyordu.* ***Bugün*** *aynı konu için beni ikinci kez davet ediyorlar" dedi.* (39-47. satır)

Yukarıdaki birinci tümcede 'bugün' belirteci ile 'günümüze' gönderimde bulunulmakta ve '1970' yılıyla artgönderimsel bir ilişki sağlanmaktadır. İkinci tümcedeki 'bugün' belirteci ile ise '35 sene önce'ye artgönderimde bulunulmaktadır.

Görüldüğü gibi '*Buluttan 'deprem' kapıyor*' haber metninde doğruluğu ve kesinliği belirtmek ve inandırıcılığı sağlamak için zaman belirteçleri sayısal verilerle beraber kullanılmıştır.

Metinde kullanılan yer belirteçleri ile yapılan artgönderimler ise şunlardır:

Daha önce ***Apolyont Gölü üzerindeki*** *bir 'bulut'u gerekçe göstererek* ***bölgedeki*** *depremi önceden bilen Ronald Karel, Elazığ'dan bir öğretmenin kendisine gönderdiği fotoğrafa bakarak bir depremi daha meydana gelmeden önce bildi.* (1-8. satır)

Elazığ*lı öğretmen Nazif Öz, Nisan 2007'de saat 19.13'te çektiği fotoğrafı Karel'in "www.meteoquake.org" adlı sitesine saat 19.35'te gönderdi. Karel, 20.07'de 32 dakika sonra gönderdiği cevabında, "3 büyüklüğünde bir depremin olabileceğini" söyledi. Bu mesajdan yaklaşık 3 dakika sonra saat 20.10'da Kandilli Rasathanesi* ***Elazığ Gökdere-Palu'da*** *3.1 büyüklüğünde depremin olduğunu duyurdu.*(9-23. satır)

Yukarıdaki birinci örnekte 'bölge' sözcüğü, aynı tümce içinde daha önce geçen 'Apolyont Gölü' civarınına artgönderimde bulunmaktadır. İkinci örnekte ise, 'Elazığlı öğretmen' tanımıyla fotoğrafların Elazığ'da çekildiği anlaşılmakla birlikte daha sonra 'Elazığ Gökdere-Palu' sözcükleri ile yapılan artgönderimle bu bilgi açıklık kazanmaktadır.

<u>*Öngönderim:*</u>

'*Buluttan 'deprem' kapıyor*' haber metninin başlığında bulunan 'boş adıl' ile alt başlıktaki 'Ronald Karel'e öngönderimde bulunulmuştur.

***Ø** Buluttan 'deprem' kapıyor* . (Başlık)
*Bulutlardan deprem tahmini yapan **Ronald Karel,** Elazığ depremini de bildi.*(Alt başlık)

Bir başka öngönderge örneği de aşağıdaki girişik bileşik tümcede görülmektedir.

*Karel'in 1970'te başlattığı **Ø** ve bugün Prof. Dr. Uğur Kaynak'ın başkanlığında*

*hazırladıkları "**Deprem Bulutları Teorisi**", 2-13 Temmuz 2007'de İtalya'nın Perugia*
Sözde Özne Belirteç tümleci Dolaylı tümleç

şehrinde dünyaca ünlü bilim adamlarının katılacağı 24. Uluslararası Jeodezi ve Jeofizik
Dolaylı tümleç
Birliği toplantısında tanıtılacak. (24-33. satır)
Yüklem

Bu örnekte özne, iki önermeden oluşmaktadır:

1. Karel Deprem Bulutları Teorisini 1970'te başlattı.
2. Bugün, Deprem Bulutları Teorisini Prof. Dr. Uğur Kaynak'ın başkanlığında hazırladılar.

Yukarıda verilen girişik bileşik tümcede özneyi oluşturan birinci önermede kullanılan 'Deprem Bulutları Teorisi' yitip boş adıl olarak kullanılmış ve ikinci önermedeki 'Deprem Bulutları Teorisi' sözcük grubuyla öngöndergesel bir ilişki içine girmiştir. Diğer bir öngörgesel ilişki de aşağıdaki tümcede gözlemlenmektedir.

***Ø** Daha önce Apolyont Gölü üzerindeki bir 'bulut'u gerekçe göstererek bölgedeki depremi*
Özne
*önceden bilen **Ronald Karel**, Elazığ'dan bir öğretmenin kendisine gönderdiği fotoğrafa*
BelirteçTümleci
bakarak bir depremi daha meydana gelmeden önce bildi. (1-8. satır)
Nesne Belirteç tümleci Yüklem

Yukarıdaki tümcede özneyi niteleyen *'Ronald Karel, daha önce Apolyont Gölü üzerindeki bir bulutu gerekçe göstererek bölgedeki depremi önceden bildi'* yan tümcesi girişik bileşik bir tümcedir ve iki önermeden oluşmaktadır:

1. Ronald Karel Apolyont Gölü üzerindeki bir bulutu gerekçe gösterdi.
2. Ronald Karel daha önce bölgedeki depremi önceden bildi.

Birinci önerme, özneyi niteleyen yan tümcenin belirteç tümlecini oluştururken bu önermenin öznesi boş adıldır ve ikinci önermenin öznesine öngönderim yapmaktadır.

Dışgönderim:

Daha çok roman ya da öyküde; yazarın, okura seslenmesi ve okurla iletişim kurmayı amaçlaması sürecinde gerçekleşen dışgönderim kullanımı '*Buluttan 'deprem' kapıyor*' haber metninde kullanılmamıştır. Dışgönderim, daha önce de belirtildiği gibi metnin oluşturulması ve anlaşılması sürecinde etkin bir rol oynayabilmesine karşın, metin içindeki dilsel yapılar arasında ilişki kurmaya yönelik bir işlevi olmadığı için metinsel bağlaşıklık ölçütü bağlamında ele alınmamaktadır.

K.Ö.Y.E.1:

Haber Metni: 'Buluttan 'deprem' kapıyor'

Gönderim

▶ ***Nelere gönderimde bulunduklarını söyleyelim.***

1. Aşağıda verilen dönüşlülük adılları '*Buluttan deprem kapıyor*' haber metninde hangi adlara gönderimde bulunmaktadır?

1) 'kendisine (5. satır)' → .....Ronald Karel.....
2) 'kendisini (41. satır)' → .....
3) 'kendisiyle (50. satır)' → .....

2. '*Buluttan deprem kapıyor*' haber metninden alınan aşağıdaki parçada anlamı bozmadan altı çizili sözcüklerin yerine hangi sözcükleri kullanabilirsiniz? Hangi kullanımın daha etkili olduğunu tartışınız.

Karel, birçok yeni bilim organizasyonunun kendisini aradığını belirterek " 35 sene önce bilim adamları 'Depremlerle atmosfer arasında ilişki yok diyordu. Bugün aynı konu için beni ikinci kez davet ediyorlar" dedi. Karel, NASA'nın da deprem buluklarıyla ilgilendiğini ve kendisiyle temasa geçmeye çalıştıklarını söyledi. (39-52. satır)

▶ Boşlukları verilen sözcüklerle doldurarak metin oluşturalım.

1. Verilen sözcükleri, metinde konu bütünlüğü sağlayacak şekilde boşluklara yerleştiriniz.[1]

Önce (2), 32 dakika sonra, sonra (2), daha önce, bugün (2)

Buluttan 'deprem' kapıyor

Bulutlardan deprem tahmini yapan Ronald Karel, Elazığ depremini de bildi. Karel, '3 büyüklüğünde bir deprem olabilir' dedikten .....3.1'lik deprem oldu.....Apolyont Gölü üzerindeki bir 'bulut'u gerekçe göstererek bölgedeki depremi önceden bilen Ronald Karel, Elazığ'dan bir öğretmenin kendisine gönderdiği fotoğrafa bakarak bir depremi daha meydana gelmeden ..... bildi.

Elazığlı öğretmen Nazif Öz, Nisan 2007'de saat 19.13'te çektiği fotoğrafı Karel'in "www.meteoquake.org" adlı sitesine saat 19.35'te gönderdi. Karel, 20.07'de ..... gönderdiği cevabında, "3 büyüklüğünde bir depremin olabileceğini" söyledi. Bu mesajdan yaklaşık ..... saat 20.10'da Kandilli Rasathanesi Elazığ Gökdere-Palu'da 3.1 büyüklüğünde depremin olduğunu duyurdu.

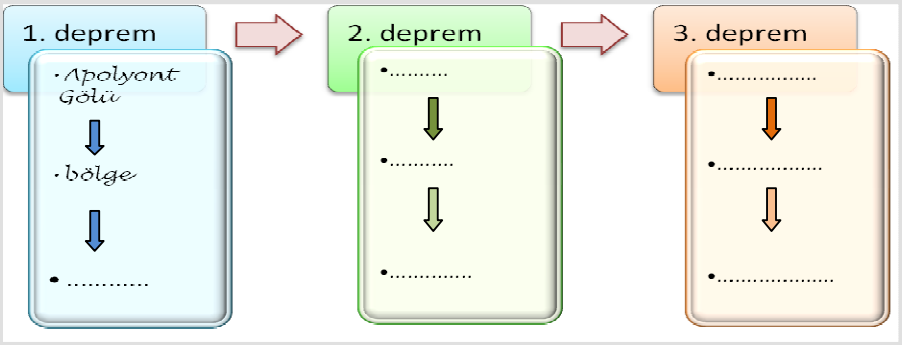
Karel'in 1970'te başlattığı ve ..... Prof. Dr. Uğur Kaynak'ın başkanlığında hazırladıkları "Deprem Bulutları Teorisi", 2-13 Temmuz 2007'de İtalya'nın Perugia şehrinde dünyaca ünlü bilim adamlarının katılacağı 24. Uluslararası Jeodezi ve Jeofizik Birliği toplantısında tanıtılacak.

Toplam 5 bin bilim adamının katılacağı yerbilimleri toplantısı, Karel'in 2006'nın haziran ayında Fransa'nın Toulouse şehrinde düzenlenen toplantıdan ..... katılacağı ikinci büyük toplantı olacak. Karel, birçok yeni bilim organizasyonunun birlikte çalışmak için kendisini aradığını belirterek " 35 sene ..... bilim adamları 'Depremlerle atmosfer arasında ilişki yok diyordu. ..... aynı konu için beni ikinci kez davet ediyorlar" dedi. Karel, NASA'nın da deprem buluklarıyla ilgilendiğini ve kendisiyle temasa geçmeye çalıştıklarını söyledi. Karel, toplantıda tahmin ettiği fotoğrafları da gösterecek.

[1] İngilizcede 'cloze test' olarak bilinen bu tür etkinlikler Türkçede 'çıkartmalı test' olarak adlandırılmaktadır. Bkz.:http://www.yde.yildiz.edu.tr/tts/tts-dizelgeler/tts-kt-c.htm

▶ Metinde yinelenen öğeleri bulalım.

1. Metinde, Ronald Karel'in tahmin ettiği depremleri geçtiği yerlere göre aşağıdaki şemaya yazınız. Depremlerin olduğu yerlerin metinde hangi sözcüklerle yinelendiğini belirleyiniz.



K.Ö.Y.Ç.2:

Haber Metni: ‘Buluttan ‘deprem’ kapıyor’

Değiştirim

‘*Buluttan ‘deprem’ kapıyor’* haber metninde genellikle değiştirim öğeleri olarak kullanılan ‘biri, öbürü, hiç biri, hepsi’ gibi adıllara ya da diğer eylemlerin yerine kullanılan ‘yapmak’ eylemine rastlanmamıştır. Bu da bilgi iletici metin türü olarak haber metinlerinin belirsizliğe yol açmayacak şekilde açık ve anlaşılır bir nitelik taşıması gerekliliğini doğrulamaktadır.

K.Ö.Y.Ç.3:

Haber Metni: ‘Buluttan ‘deprem’ kapıyor’

Eksilti

Haber metni boyunca yalnızca bir tane eksilti kullanımı yer almaktadır.

Karel, birçok yeni bilim organizasyonunun birlikte çalışmak için kendisini aradığını belirterek “ 35 sene önce bilim adamları ‘Depremlerle atmosfer arasında ilişki yok diyordu. ***(Onlar)*** *Bugün aynı konu için beni ikinci kez davet ediyorlar” dedi.* (39-47. satır)

Haber metni içinde eksilti yapılan tümcenin 'alıntı' olması da haber metinlerinde eksiltiden kaçınıldığını kanıtlamaktadır.

"Karel toplantıda (depremin olabileceğini) tahmin ettiği fotoğrafları da gösterecek"" (52-54. satır) tümcesinde anlamın bağlamdan çıkarılacağı umularak eksilti yapılmakla beraber bu bir anlatım bozukluğu olarak değerlendirilebilir, çünkü burada tahmin edilen fotoğraflar değil, depremin olabileceğidir.

K.Ö.Y.Ç.4:

Haber Metni: 'Buluttan 'deprem' kapıyor'

Bağlaçlar

'*Buluttan 'deprem' kapıyor*' haber metninde bağlaçların önermeler arasında ilişki kurarak bağdaşıklığı sağladıkları aşağıdaki tümcelerle örneklendirilebilir.

Bulutlardan deprem tahmini yapan Ronald Karel, Elazığ depremini ***de*** *bildi.*(Alt başlık)

Haberin alt başlığında bulunan 'de' bağlacı ile Karel'in Elazığ depreminden önce de bulutlara bakıp tahmin ettiği başka bir depreme gönderimde bulunulmaktadır. Bu deprem, haberin başında söz edilen 'Apollont Gölü civarındaki deprem'dir. Bu çeşit bir dil kullanımı ile gazeteci daha haberin alt başlığında anlatacağı haberle ilgili başka kanıtlar olduğunu vurgulayarak haberi inandırıcı kılmaya çalışmaktadır.

Aşağıdaki örnekte de 've' bağlacı 'Deprem Bulutları Teorisini' niteleyen iki sıfateylemi birbirine bağlamıştır.

Karel'in 1970'te başlattığı ***ve*** *bugün Prof. Dr. Uğur Kaynak'ın başkanlığında hazırladıkları "Deprem Bulutları Teorisi"……. tanıtılacak.*(24-33. satır)

Bağlaç kullanımı ile haber metinlerinin 'bir tümce içinde birden çok önermenin yer alması' özelliği gerçekleştirilebilmektedir. Aşağıdaki tümcelerle bu özellik daha da netleştirilebilir.

*Karel, NASA'nın **da** deprem bulutlarıyla ilgilendiğini **ve** kendisiyle temasa geçmeye çalıştıklarını söyledi. Karel, toplantıda tahmin ettiği fotoğrafları **da** gösterecek.*(47-54. satır)

'De' bağlacı metinde daha önce sözü edilen 'bilim adamları ve bilim organizasyonlarına' artgönderimde bulunmakta ve böylece yeni verdiği 'NASA' bilgisini metnin önceki bölümleriyle bütünleştirerek bağlaşıklığı ve bağdaşıklığı sağlamaktadır. 'Ve' bağlacı burada yine adlaşmış iki önermeyi tümcenin nesnesini oluşturacak biçimde birleştirmektedir:

1. Karel: "NASA da deprem bulutlarıyla ilgileniyor."
2. Karel: "NASA benimle temasa geçmeye çalışıyor."

Bağlaçla birleştirilen bu tümceler –dık ekiyle adlaştırılmışlar ve belirtme durumu eki alarak tümcenin belirtili nesnesi olmuşlardır. En son kullanılan 'de' bağlacıyla ise metinde daha önce geçen 'Deprem Bulutları Teorisi'nin tanıtımına' gönderimde bulunulmakta ve toplantıda tanıtımın yanı sıra deprem tahmin edilen fotoğrafların gösterileceği de belirtilerek metnin ön bölümleriyle bağlaşıklığı sağlanmaktadır.

K.Ö.Y.E.4:

Haber Metni: 'Buluttan 'deprem' kapıyor'

Bağlaçlar

▶ **Bağlaçların haber metinlerindeki işlevlerini kavrayalım.**

1. Aşağıdaki tümceleri anlamlarıyla eşleştiriniz.

(……) Bulutlardan deprem tahmini yapan Ronald Karel, Elazığ depremini bildi.
(……) Bulutlardan deprem tahmini yapan Ronald Karel, Elazığ depremini **de** bildi.

a) Ronald Karel Elazığ depreminden önce başka depremi daha bildi.
b) Ronald Karel bulutlardan tahmin yaparak Elazığ depremini bildi.

2. Yukarıdaki örnekte;

a) 'de' bağlacı tümceye hangi anlamı veriyor?

…….

b) ‘de’ bağlacı metinde hangi işlevi taşıyor?

……..

2. ‘*Buluttan deprem kapıyor*’ haber metninden alınan aşağıdaki tümcelerde ‘de’ bağlacıyla metnin bu tümceden önceki ya da sonraki bölümlerinde hangi adlar ya da olaylar kastedilmektedir?

*Bulutlardan deprem tahmini yapan Ronald Karel, Elazığ depremini **de** bildi.*(Alt başlık)

….Apollont Gölü civarındaki deprem……

*Karel, NASA’nın **da** deprem bulutlarıyla ilgilendiğini ve kendisiyle temasa geçmeye çalıştıklarını söyledi.* (48. satır)

……

*Karel, toplantıda tahmin ettiği fotoğrafları **da** gösterecek.*(54. satır)

……

3. Aşağıda verilen önermeleri kullanarak tümceler oluşturunuz.

* ‘*Deprem Bulutları Teorisi’ni* Karel 1970’de başlattı.
*‘*Deprem Bulutları Teorisi*’ni Prof. Dr. Uğur Kaynak’ın başkanlığında hazırladılar.
* ‘*Deprem Bulutları Teorisi* 2-13 Temmuz 2007’de İtalya’nın Perugia şehrinde tanıtılacak.
* *Toplantı*ya dünyaca ünlü bilim adamları katılacak.
* *Toplantı*, 24. uluslar arası Jeodezi ve Jeofizik Birliği toplantısıdır.

• Karel’in …… ve …… Deprem Bulutları Teorisi 2-13 Temmuz 2007’de …… toplantıda tanıtılacak.

* Karel: “NASA da deprem bulutlarıyla ilgileniyor.”
* Karel: “NASA benimle temasa geçmeye çalışıyor.”

• Karel, …… ve …… söyledi.

K.Ö.Y.Ç.5:

Haber Metni: 'Buluttan 'deprem' kapıyor'

Koşutluk

'*Buluttan 'deprem' kapıyor*' haber metni de bütün diğer haber metinleri gibi daha fazla bilgi vermek için özne ya da nesnesi ortaç gruplarıyla nitelenen ad ya da nesnesi yan tümce olan aşağıdaki gibi girişik bileşik tümcelerden oluşmaktadır.

Bulutlardan deprem tahmini yapan Ronald Karel……bildi.(Alt başlık)

Daha önce Apolyont Gölü üzerindeki bir 'bulut'u gerekçe göstererek bölgedeki depremi önceden bilen Ronald Karel, ……bildi.(1-8. satır)

Elazığlı öğretmen,…… çektiği fotoğrafı…… gönderdi.(9-14. satır)

Karel, ……. gönderdiği cevabında ……söyledi.(14-18. satır)

… Kandilli Rasathanesi Elazığ Gökdere-Palu'da 3.1 büyüklüğünde depremin olduğunu duyurdu. (19-23. satır)

Karel'in başlattığı ve …… hazırladıkları "Deprem Bulutları Teorisi"…. tanıtılacak.(24-33. satır)

Toplam 5 bin bilim adamının katılacağı yerbilimleri toplantısı, Karel'in 2006'nın haziran ayında Fransa'nın Toulouse şehrinde düzenlenen toplantıdan sonra katılacağı ikinci büyük toplantı olacak.(34-39. satır)

Karel, NASA'nın da deprem bulutlarıyla ilgilendiğini ve kendisiyle temasa geçmeye çalıştıklarını söyledi.(47-52. satır)

Karel, toplantıda tahmin ettiği fotoğrafları da gösterecek.(52-54. satır)

Yukarıda örneklendirilen bütün tümceler (11 tümce) eylem tümcesidir ve 3. tekil kişi ekleriyle oluşturulduğundan bu bağlamda koşutluk sağlanmıştır. Yalnızca *'Buluttan 'deprem' kapıyor'* başlığında –yor şimdiki zaman eki geniş zaman anlamında olayın her zaman olduğunu vurgulamak için kullanılmış ve anlatılacak olayın bir örnek olduğunu belirtmektedir.

K.Ö.Y.E.5:

Haber Metni: ‘Buluttan ‘deprem’ kapıyor’

Koşutluk

▶ *Haber metinlerinin dilsel özelliklerini tanıyalım.*

1. Verilen tümceleri kullanarak adları niteleyen sözcük grupları oluşturunuz.

Örnek:

Toplantı Fransa’da düzenlendi (özne) — Fransa’da düzenlen**en** *toplantı*

Karel Apolyont bölgesinde *depremi* bildi.(nesne) — Karel'in Apolyont bölgesinde bildi**ği** *deprem*

Karel bir mesaj gönderdi. (.....) ..... mesaj

Karel, 32 dakika sonra cevap gönderdi. (.....) .....cevap

Elazığ’dan bir öğretmen fotoğraf gönderiyor. (.....) .....fotoğraf

Karel bulutlardan deprem tahmini yapıyor. (.....) .....Karel

2.Yukarıda oluşturduğunuz sözcük gruplarını boşluklara yerleştirerek aşağıdaki metni tamamlayınız.

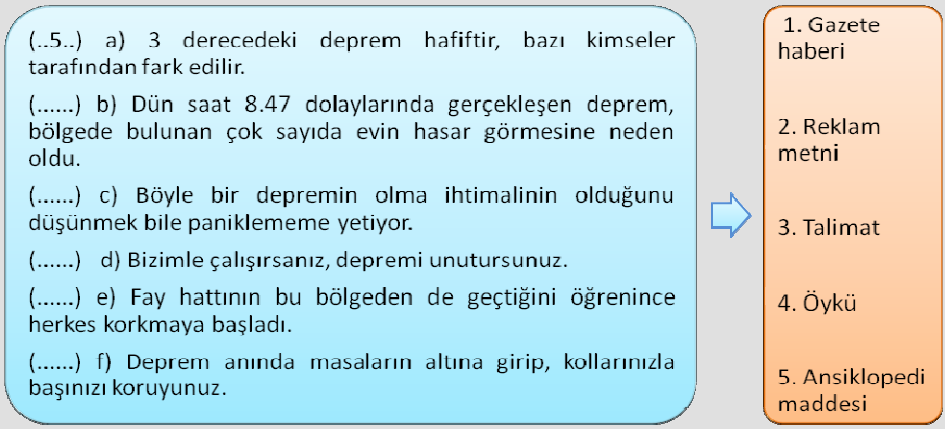
..... , Elazığ depremini de bildi. Karel, ... a bakarak bir depremi daha meydana gelmeden önce bildi. .....ında “3 büyüklüğünde bir depremin olabileceğini’ söyledi.” ..... dan 3 dakika sonra Kandilli Rasathanesi Elazığ’da 3.1 büyüklüğünde bir depremin olduğunu duyurdu.

3. Verilen tümcedeki yan tümceleri belirleyiniz.

Daha önce Apolyont Gölü üzerindeki bir ‘bulut’u gerekçe göstererek bölgedeki depremi önceden bilen Ronald Karel, Elazığ’dan bir öğretmenin kendisine gönderdiği fotoğrafa bakarak bir depremi daha meydana gelmeden önce bildi.’

1. Apolyont Gölü üzerindeki bir bulutu gerekçe gösterdi.
2. .....
3. .....
4. .....
5. .....
.....

4. Verilen tümceleri metin türleriyle eşleştiriniz.



K.Ö.Y.Ç.6:

Haber Metni: ‘Buluttan ‘deprem’ kapıyor’

Zaman ve Görünüş

‘*Buluttan ‘deprem’ kapıyor*’ adlı haber metninde üç tür zaman kullanılmıştır: Şimdiki zaman, görülen geçmiş zaman, gelecek zaman.

-yor şimdiki zaman eki; yalnız başlığı oluşturan tümcede bitmemişlik gösteren geniş zaman işlevinde, kesinlik belirtmek için kullanılmıştır. Bu kullanımıyla başlıkta belirtilen olayın bir kez değil, devamlı olduğu belirtilmektedir.

Buluttan ‘deprem’ kapıyor. (Başlık)

Başlık dışında haber metninin bütününde farklı zaman kullanımı haber metnini iki öbeğe ayırmıştır.

I. Öbek: Görülen geçmiş zamanın kullanıldığı birinci bölüm, başlıkta belirtilen genellemeyi örnekleyen, Karel’in Elazığ’daki depremi bilmesi olayının anlatıldığı bölümdür.

Görülen geçmiş zaman eki alan eylemler:

bildi (alt başlık), *oldu* (alt başlık), bildi (8. satır), *gönderdi* (14. satır), *söyledi* (17. satır), *duyurdu* (23. satır), *dedi* (47. satır), *söyledi* (52. satır)

II. Öbek: Gelecek zaman kullanılan ikinci bölümde ise haberde anlatılan olayla ilgili yakında gerçekleştirilecek 24. Uluslar arası Jeodezi ve Jeofizik Birliği Toplantısıyla ilgili bilgiler verilmiştir.

Gelecek zaman eki alan eylemler:

"Deprem Bulutları Teorisi".....tanıtılacak (33. satır), *ikinci büyük toplantı olacak* (39. satır), *…fotoğrafları gösterecek* (54. satır).

K.Ö.Y.E.6:

Haber Metni: 'Buluttan 'deprem' kapıyor'

Zaman ve Görünüş

▶ ***Haber metinlerinde kullanılan zamanların işlevini belirleyelim.***

1. *'Buluttan 'deprem' kapıyor'* haber metninde kullanılan yüklemleri zamanlarına göre farklı renklerle boyayınız ve aşağıdaki tabloya yazınız.

-yor	• *kapıyor,* .....
-di	• *bildi ,* .....
-ecek	• tanıtılacak, ...

2. Haber metninde her rengin yoğun olarak kullanıldığı bölümleri metindeki olaylarla eşleştiriniz.

1. Mavi	a) deprem
2. Yeşil	b) toplantı
3. Pembe	c) başlık

K.Ö.Y.Ç.7:

Haber Metni: ‘Buluttan ‘deprem’ kapıyor’

İşlevsel Tümce Görüngesi

Haber metinlerinde gerçekler olduğu gibi verildiği için, özellikle öykülerde olay dünyasını tanıtma ve duyguları, çıkarımları ve izleği belirleme amaçlı kullanılan devrik tümce ‘*Buluttan ‘deprem’ kapıyor*’ haber metninde yer almamaktadır. Bu nedenle işlevsel tümce görüngesi bağlamında değerlendirilen devrik tümcelerin işlevlerinin öğretilmesi için haber metinleri uygun ortam oluşturmamaktadırlar.

K.Ö.Y.Ç.8:

Haber Metni: ‘Buluttan ‘deprem’ kapıyor’

Yineleme

Bir metinde bağlaşıklık ve bağdaşıklık ölçütlerinin gerçekleştirilmesi metin içindeki temel öğelerin yinelenmesi ile olanaklıdır. ‘*Buluttan ‘deprem’ kapıyor’* haber metnindeki yineleme çözümlemesi Halliday ve Hasan (1976:288) tarafından belirlenen ve bu çalışmanın 2.2.1.2.1. bölümünde açıklanan yineleme şekilleri doğrultusunda aynı sözcüğün yinelenmesi, eş anlamlı ya da zıt anlamlı sözcük kullanımı, üstanlam-altanlam ilişkili sözcük kullanımı ve genel kavramlar kullanma maddeleri altında gerçekleştirilecektir.

Aynı sözcüğün yinelenmesi:

‘*Buluttan ‘deprem’ kapıyor*’ haber metninin alt başlığında ve birinci paragrafında ‘Ronald Karel’ birleşik ad grubunun, metnin sonuna kadar sadece soyadı olan ‘Karel’ kullanılarak olayı gerçekleştiren bilim adamının adının metinde 10 kez yinelendiği ve adılla yapılan gönderimlerden kaçınıldığı görülmüştür. Başlıkta yer alan ‘Deprem’ sözcüğü de metinde 12 kez yinelenmekle beraber yineleme en çok (4 kez) alt başlıkta gerçekleştirilmiştir. Yine en büyük ölçekli önerme niteliği taşıyan başlıkta yer alan ‘bulut’ sözcüğü metinde 5 kez, ‘deprem bulutları’ ad tamlaması da 2 kez, olayın geçtiği yer olan ‘Elazığ’ adı başlıkla birlikte metinde 3 kez ve ‘toplantı’ sözcüğü de 5 kez yinelenmiştir. Metindeki yinelemeler satır sayılarına göre şöyledir:

Ronald Karel: *Ronald Karel* (Alt başlık) ….. *Ronald Karel* (4. satır)….. *Karel'in (11. satır)* ….. *Karel* (14. satır) ….. *Karel 'in* (24. satır) ….. *Karel'in* (35. satır) ….. *Karel* (39. satır) ….. *Karel* (47. satır) ….. *Karel* (52. satır)

Deprem: *deprem* (başlık)…..*deprem, depremini, deprem, deprem* (alt başlık) ….. *depremi* (3. satır) ….. *depremi* (6. satır) ….. *depremin* (17. satır) ….. *depremin* (22. satır) ….. *Deprem* (28. satır) ….. *depremlerle* (43. satır) ….. *deprem* … (48. satır)

Bulut: *Bulut* (başlık) ….. *bulut* (alt başlık) ….. *bulut'u* (2. satır) ….. *Deprem Bulutları Teorisi* (28. satır) ….. *deprem bulutlarıyla* (48. satır)

Elazığ: *Elazığ depremni* (alt başlık)….. *Elazığ'dan bir öğretmen* (4.satır) ….. *Elazığlı öğretmen* (9. satır)

Toplantı: *toplantısında* (32. satır) ….. *toplantısı* (35. satır) ….. *toplantıdan* ….. (37. satır) …..*toplantı* (39. satır) ….. *toplantıda* (52. satır)

Fotoğraf: *fotoğrafa* (6. satır) ….. *fotoğrafı* (11. satır) ….. *fotoğrafları* (53. satır)

Haber metninde 3 kez yinelenen fotoğrafların neyin fotoğrafları oldukları ise metin içinde yer alan aşağıdaki bilgilerden çıkarsama yapılarak anlaşılmaktadır.

*Daha önce Apolyont Gölü üzerindeki bir **'bulut'u gerekçe göstererek** bölgedeki depremi önceden bilen Ronald Karel, Elazığ'dan bir öğretmenin kendisine gönderdiği **fotoğrafa bakarak** bir depremi daha meydana gelmeden önce bildi.*(1-8. satır)

Bilgi iletici metinlerde bilgilerin rakamlarla verilmesi kesinliği ve nesnelliği arttırmaktadır. Bu haber metninde de '3' rakamının yinelenmesi metne akıcılık ve tutarlılık kazandırmakla beraber aynı rakamın yinelenmesi rakamların yuvarlatılmış olabilme duygusunu yaratmakta ve inandırıcılığı azaltmaktadır.

*"**3** büyüklüğünde bir deprem olabilir" dedikten **3** dakika sonra **3.1**'lik deprem oldu'*(Alt başlık)

*"**3** büyüklüğünde bir depremin olabileceğini" söyledi. Bu mesajdan yaklaşık **3** dakika sonra saat 20.10'da Kandilli Rasathanesi Elazığ Gökdere-Palu'da **3.1** büyüklüğünde depremin olduğunu duyurdu.*(16-25. satır)

Bununla birlikte okuyucular metne haber metinlerinde böyle kullanımların olduğunu bilerek yaklaşmalı ve bu kullanımların abartılıp abartılmadığını anlayabilme yetisini geliştirmelidir.

Ayrıca, haber metninde '**ikinci**' sözcüğünün *"... katılacağı ikinci büyük toplantı olacak* (38. satır)" ve "*... beni ikinci kez davet ediyorlar* (45.satır)" tümcelerinde yinelenmesi de Karel'in bu alanda önemli bir yeri olduğunu vurgulamaktadır.

Eşanlamlı ya da yakın anlamlı ve zıt anlamlı sözcüklerin kullanımı:

Haber metinlerinde bilginin doğruluğu ve güvenirliliğini arttırmak için alıntılar yapılmaktadır. '*Buluttan 'deprem' kapıyor*' haber metninde de alıntılar vardır ve metnin akıcılığını sağlamak için alıntıların aktarılmasında aşağıdaki eş anlamlı sözcüklerden yararlanılmıştır.

dedikten (alt başlık) ….. s*öyledi* (17. satır) ..... *duyurdu* (23. satır)….. belirterek (41. satır) ….. *diyordu* (44. satır) ….. *dedi* (47. satır) ….. *söyledi* (52. satır)

Üstanlam-Altanlam ilişkili sözcük kullanımı:

'*Buluttan 'deprem' kapıyor*' haber metninde üstanlam-altanlam ilişkisi ile de sözcüksel bağlaşıklık sağlanmıştır.

Yer bilimleri toplantısı (35. satır)	→	*Jeodezi ve Jeofizik Birliği toplantısı* (31. satır)

Jeodezi ve Jeofizik'in yer bilimleri olduğu metinde daha sonra kullanılan 'yer bilimleri' üst teriminin daha önce kullanılan 'jeodezi ve jeofizik' alt terimlerine artgönderimde bulunmasıyla anlaşılmaktadır.

Genel kavramlar kullanma:

'*Buluttan 'deprem' kapıyor*' haber metninde 'mesaj' ve 'konu' sözcükleri genel kavramlar olarak kullanılan sözcüklerdir.

'… cevabında "3 büyüklüğünde bir depremin olabileceğini" söyledi.(16-18. satır) *Bu **mesaj**dan…(18. satır)'* *'…bilim adamları "Depremlerle atmosfer arasında ilişki yok" diyordu.* (42-44. satır) *Bugün aynı **konu** için beni …*(45. satır)*'*

Burada 'mesaj' genel kavramı '3 büyüklüğünde bir depremin olabileceği'ne, 'konu' ise 'depremlerle atmosfer arasındaki ilişki'ye gönderimde bulunmaktadır.

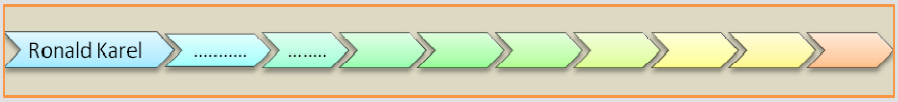
K.Ö.Y.E.8:

Haber Metni: ‘Buluttan ‘deprem’ kapıyor’

Yineleme

▶ Haber metinlerinde yineleme özelliklerini belirleyelim.

1. *‘Buluttan deprem kapıyor’* haber metninde aşağıda belirtilen adları yineleyen sözcükleri yineleme zincirine yazınız.





Haber metnindeki adlar daha çok hangi sözcüklerle yinelenmiştir?

a) Aynı sözcük b)Adıl c)Eş anlamlı sözcük d)Dönüşlülük Adılı

2. ‘*Buluttan deprem kapıyor*’ haber metninde aşağıda belirtilen eylemi yineleyen sözcükleri yineleme zincirine yazınız.



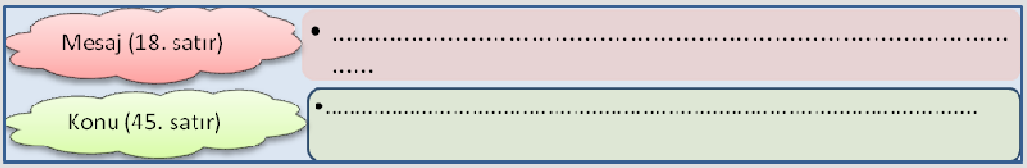
Haber metnindeki eylemler aşağıdakilerden hangisi ile yinelenmiştir?

a) Aynı sözcük b)Eş anlamlı sözcük c)Üst anlamlı sözcük d)Zıt anlamlı sözcük

3. ‘*Buluttan deprem kapıyor*’ haber metninde adların ve eylemlerin yinelenmesi ile ilgili aşağıdaki tümceyi doldurunuz.

Haber metinlerinde *adlar* ..... ile *eylemler* ise ..... yinelenmektedir.

4. '*Buluttan deprem kapıyor*' haber metninde geçen aşağıdaki sözcükler metinde nelerin yerine kullanılmıştır?



K.Ö.Y.Ç.9:

Haber Metni: 'Buluttan 'deprem' kapıyor'

Eşdizimsel Örüntüleme

'*Buluttan 'deprem' kapıyor*' haber metninde aynı sözlük alanından olan ve aynı düzlem içinde kullanılabilecek sözcük grupları şunlardır:

***** *www.meteoquake.org* sitesi (12. satır) ….*mesaj* (18. satır) ….. *fotoğraf göndermek* (11. satır) …. *cevap* (16. satır)

* *bulut* (başlık) …. *atmosfer* (43. satır)

* *Kandilli Rasathanesi* (19. satır) ….*Prof. Dr. Uğur Kaynak* (26. satır)….. *Deprem Bulutları Teorisi* (28. satır)…… (uluslar arası) *bilim adamları* (30. satır)….. *yer bilimleri toplantısı* (35. satır)…… *Jeodezi ve Jeofizik Birliği toplantısı* (31. satır)….. *bilim organizasyonları* (39. satır)….. *toplantı* (52. satır)….. *NASA* (46. satır)

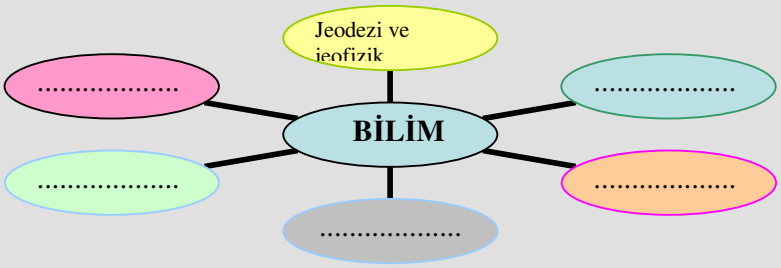
K.Ö.Y.E.9:

Haber Metni: 'Buluttan 'deprem' kapıyor'

Eşdizimsel örüntüleme

▶ Haber metninde sözcükler arasındaki ilişkileri inceleyelim.

1. '*Buluttan 'deprem' kapıyor*' başlıklı haberin gerçek ve bilimsel olduğuna inanıyor musunuz? Sizi bu haberin bilimsel olduğuna inandıran, metindeki sözcükleri aşağıdaki balonlara yazınız.



2. *'Buluttan 'deprem' kapıyor'* başlıklı haber metnini boşluklara uygun sözcükler koyarak tamamlamaya çalışınız.

Buluttan 'deprem' kapıyor

Bulutlardan ..... (1)tahmini yapan Ronald Karel, Elazığ depremini de bildi.

Daha önce Apolyont Gölü üzerindeki bir '.....(2)'u gerekçe göstererek bölgedeki depremi önceden bilen Ronald Karel, Elazığ'dan bir öğretmenin kendisine gönderdiği .....(3) bakarak bir depremi daha meydana gelmeden önce bildi.

Karel, 20.07'de 32 dakika sonra gönderdiği cevabında, "3 .....(4)de bir depremin olabileceğini" söyledi. Bu .....(5)dan yaklaşık 3 dakika sonra saat 20.10'da .....(6)Elazığ Gökdere-Palu'da 3.1 büyüklüğünde depremin olduğunu duyurdu.

Karel'in 1970'te başlattığı ve bugün Prof. Dr. Uğur Kaynak'ın başkanlığında hazırladıkları "Deprem Bulutları.....(7)", 2-13 Temmuz 2007'de İtalya'nın Perugia şehrinde dünyaca ünlü ..... katılacağı 24. Uluslararası Jeodezi ve Jeofizik Birliği .....(8)da tanıtılacak.

3. Verilen tümceyle başlayan bir paragraf yazınız.[1] Yazdığınız paragrafta depremin çağrıştırdığı sözcüklerin altını çiziniz.

Deprem öldürmez. .....

.....

.....

.....

[1] Bkz. Teun A.van Dijk, Walter Kintsch, Strategies of Discourse Comprehension, Academic Press, Inc.,Orlando, Florida, 1983, 158.

4.3.2.2. Büyük Ölçekli Yapıya Yönelik Çözümleme ve Etkinlikler

'*Buluttan 'deprem' kapıyor*' haber metni örneğinde gerçekleştirilecek bilgi iletici metin türü büyük ölçekli yapı çözümlemesi çalışmanın 2.2.2.3. bölümünde belirlenen büyük ölçekli yapı çözümleme ölçütleri doğrultusunda yapılacaktır. Büyük ölçekli yapı çözümlemesi işlev, başlık, konu, anahtar sözcükler, ana düşünce tümcesi, içerik şeması, konu değiştirme işaretleri, biçemsel özellikler, özet ve sonuç tümcesi olmak üzere on eksende yürütülecektir. Sunulan her çözümleme ders işleyişine yansıyan etkinlik örnekleriyle sınıf-içi uygulamaları olarak somutlaştırılacaktır.

B.Ö.Y.Ç.1:

Haber Metni: 'Buluttan 'deprem' kapıyor'

İşlev

'Buluttan 'deprem kapıyor' başlıklı haber metni içerdiği sözeylemler açısından değerlendiğinde şu sonuçlara varılmıştır: Haberin başlığı 1 yargı tümcesinden, alt başlığı ise 2 bilgilendirme tümcesinden oluşmaktadır. Olayın anlatıldığı ana metnin birinci paragraf 1 bilgilendirme tümcesinden oluşurken, ikinci paragrafta 3 anlatı tümcesi vardır. Haberin son bölümü olan üçüncü paragraf ise 5 bilgilendirme tümcesinden oluşmuştur. Sonuç olarak, metinde toplam 8 bilgilendirme, 3 anlatı ve 1 yargı tümcesi bulunmaktadır. Görüldüğü gibi, baskın sözeylem bilgilendirme olduğundan metnin işlevinin, bilgi iletmek olduğu kolaylıkla söylenebilir. Anlatı, söylem toplumunu oluşturan bireylerce en iyi tanınan tür olduğu için olay ile ilgili bilgi verilirken bu türden yararlanılmıştır; dolayısıyla yazınsal türde bir amaç olan anlatı, haber metinlerinde bir araç niteliğinde kullanılmıştır.

B.Ö.Y.E.1:

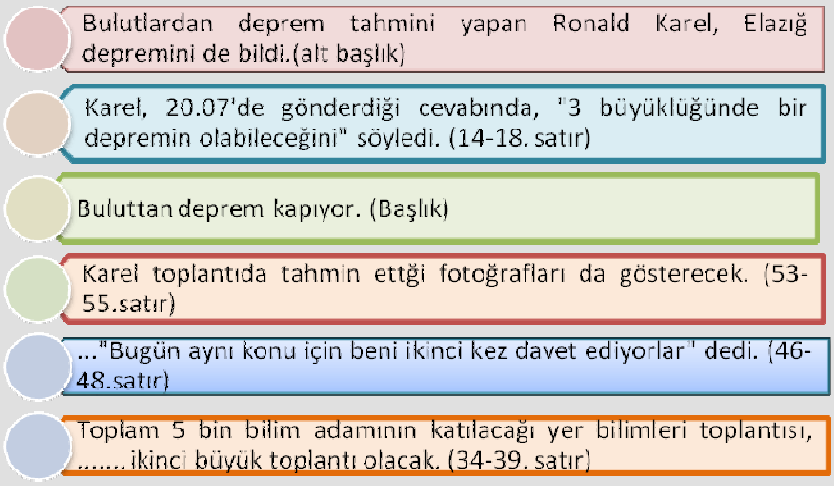
Haber Metni: ‘Buluttan ‘deprem’ kapıyor’

İşlev

▶ Haber metinlerinin işlevini belirleyelim.

1. *‘Buluttan deprem kapıyor’* haber metninden alınan aşağıdaki tümcelerin işlevlerini belirtmek için verilen harflerden uygun olanını başlarına yazınız.

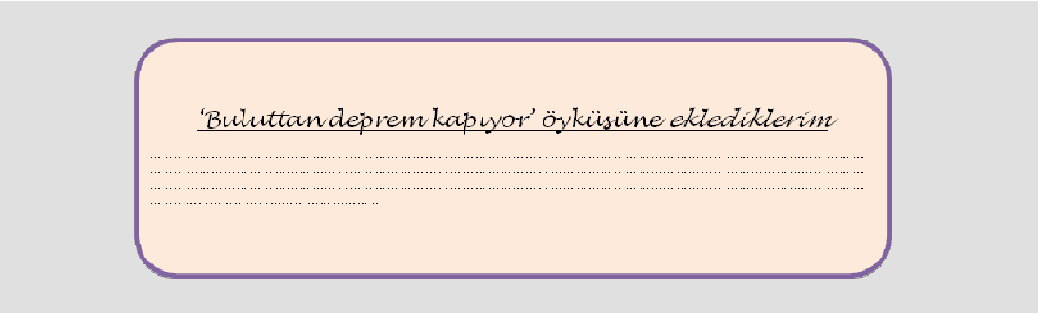
(A) Anlatı (B) Bilgilendirme (Y) Yargı



2. Haber metninin diğer tümcelerini de işlevleri açısından değerlendiriniz. Bilgilendirici tümce olduğunu düşündüklerinizi pembeye, anlatıları maviye ve yargı olanları yeşile boyayınız. Metinde en büyük alanı kaplayan rengi belirleyerek aşağıdaki tümcede doğru seçenekleri yuvarlak içine alınız.

Haber metninde pembe / mavi / yeşil daha çok yer almaktadır. Bu nedenle haber metinlerinin işlevi anlatı / bilgilendirme / yargı’ dır.

3. Haber metnindeki olayı kullanarak bir öykü oluşturunuz ve arkadaşlarınıza anlatınız. Öykünüzde haber metninin yukarıda belirlediğiniz hangi renkli bölümünü daha çok kullandınız? Kendiniz haberi öyküleştirirken ne tür bilgiler (betimleme, duygu) eklediniz? Aşağıdaki kutuya yazınız.



B.Ö.Y.Ç.2:

Haber Metni: 'Buluttan 'deprem' kapıyor'

Başlık

'*Buluttan 'deprem' kapıyor'* tümcesinden oluşan haberin başlığı, boş artgönderge[1] bulundurduğu için, Zeyrek'in (1992:67) Beaugrande'dan aktardığı bilgiye göre 3.derece bilgilendiricilik özelliği taşıyan bir başlıktır. Bu kullanım gerçekleşme olasılığı düşük, sıra dışı, ilginç ve anlaması güç 3. derece bilgilendirici metinlerde etkililiği ve dikkati arttıran bir strateji olarak görülmektedir. Başlıkta eyleyenden söz edilmemekle eylemin önemsendiği vurgulanmaktadır. 3. derece bilgilendiricilik gösteren bu başlıkla gazeteci bunun sıra dışı ve inanılması güç bir olay olduğunu sezdirmektedir.

Aynı zamanda**,** '*Buluttan nem kapmak'* deyiminin habere '*Buluttan deprem kapıyor*' şeklinde uyarlanması ile oluşturulan dilsel sunuş biçimi ile haberin orijinalliği vurgulanarak okuyucunun ilgisi çekilmektedir. 'Buluttan nem kapmak' deyimi 'en küçük bir şeyden alınmak' anlamına gelmekte, böylece de Türkçenin en belirgin bir özelliği olarak soyut kavramların anlatılmasında somutlaştırma olayı gerçekleştirilmektedir. 'Bulut' sözcüğünün ortaklığından dolayı başlığa bu deyim uyarlanmıştır, ancak burada somuttan somuta bir aktarma vardır. Bulutlardan deprem olacağının tahmin edilmesi olasılığının düşüklüğü bu deyimin yukarıda belirtilen anlamına gönderme yapılarak sezdirilmiş olabilir.

[1] 'Buluttan deprem kapıyor' tümcesi haberin ilk tümcesini oluşturduğu için eylemin kimin tarafından gerçekleştirildiği belli değildir; diğer bir deyişle, bu tümcede hangi 'ad'a gönderimde bulunulduğu anlaşılamaz.

Bunun yanı sıra başlıkta yer alan ‘deprem’ sözcüğü 12, ‘bulut’ sözcüğü de 5 kez metinde yinelenerek başlık ile metin arasında bir tutarlılık sağlanırken metindeki konu bütünlüğü de korunmuştur.

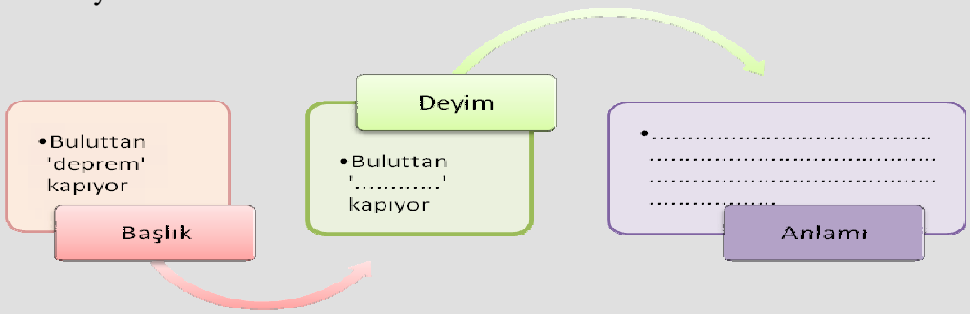
B.Ö.Y.E.2:

Haber Metni: ‘Buluttan ‘deprem’ kapıyor’

Başlık

▶ ***Haber metninin başlığını inceleyelim.***

1. Okuduğunuz haber metninin başlığının çağrıştırdığı deyimi tamamlayınız ve anlamını yazınız.



2. Gazeteci yukarıdaki deyimden uyarladığı bu başlıkla neyi amaçlamaktadır?

a) Haberin inanılması zor bir haber olduğunu vurguluyor.
b) Okuyucunun ilgisini çekiyor.
c) Haberin ne olacağıyla ilgili yeterli bilgiyi veriyor.
d) Haberin komik bir haber olduğunu vurguluyor.

3. ‘*Buluttan ‘deprem’ kapıyor*’ başlığında hangisi daha önemlidir? Niçin?

a) Eylemi gerçekleştiren (kişi) b) Eylem

4. ‘*Buluttan ‘deprem’ kapıyor’* başlığında yer alan ‘deprem’ sözcüğünü haber metni boyunca boyayınız. Boyamalarınız metnin başından sonuna süreklilik gösteriyor mu? Sizce başlık metne uygun mu? Metne daha uygun bir başlık vermek ister misiniz?

B.Ö.Y.Ç.3:

Haber Metni: ‘Buluttan ‘deprem’ kapıyor’

Konu

Metnin başlığının metinle tutarlı olabilmesi için metnin konusunu oluşturan kavramları içermesi gerekmektedir. Ayrıca metin boyunca bu kavramlar yinelenmiyorsa ya da bunlara gönderimde bulunulmuyorsa metnin konusu ile başlık arasında bir tutarsızlık söz konusudur ve başlık metnin büyük ölçekli önermesini oluşturamamaktadır.

‘*Buluttan ‘deprem’ kapıyor*’ başlığından yola çıkarak bu haber metninin konusunun ‘bulutların görünüşünün deprem habercisi olabileceği’ olduğu anlaşılmaktadır.

B.Ö.Y.E.3:

Haber Metni: ‘Buluttan ‘deprem’ kapıyor’

Konu

▶ *Haberin başlığı ile konusu arasında ilişki kuralım.*

1. ‘*Buluttan ‘deprem’ kapıyor*’ başlıklı haber metninin konusu aşağıdakilerden hangisi olabilir?

a) Bulutlardan deprem tahmini yapmak olanaklı değildir.

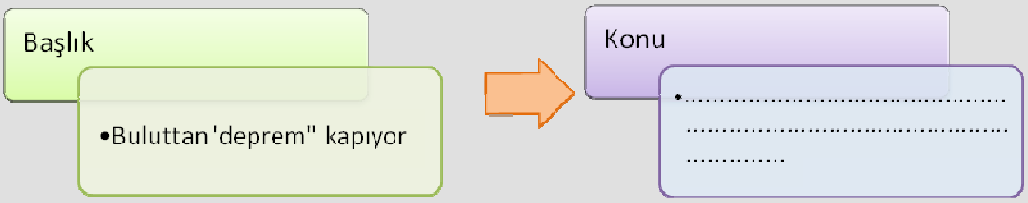
b) Bir bilim adamı bulutların görünüşünden depremleri tahmin edebilmektedir.

c) Bilim adamları bir gün bulutların görünüşünden depremlerin tahmin edilebileceğini söylemektedirler.

d) Bir kişi bulutların görünüşünden depremleri meydana gelmeden önce bildiğini iddia etmektedir.

Haberi okuyunuz ve cevabınızı kontrol ediniz.

2. ‘*Buluttan ‘deprem’ kapıyor*’ başlıklı gazete haberini okuyunuz ve konusunu tek tümce olarak aşağıdaki boşluğa yazınız.



3. Sizce haberin konusu ile başlığı birbiriyle örtüşüyor mu? Doğru seçeneği yuvarlak içine alarak bu konudaki düşüncenizi belirtiniz.

‘Buluttan ‘deprem’ kapıyor’ başlıklı haberin başlığı ile konusu birbiriyle örtüşüyor / örtüşmüyor; bu nedenle başlık habere uygundur / uygun değildir.

B.Ö.Y.Ç.4:

Haber Metni: ‘Buluttan ‘deprem’ kapıyor’

Anahtar Sözcükler

Anahtar sözcükler, metnin anlaşılması ve özetinin çıkarılması için gerekli olan, başlıkta da yer alması gereken ve metinde en çok gönderimde bulunulan sözcüklerdir. ‘*Buluttan ‘deprem’ kapıyor*’ haber metninin anahtar sözcükleri metindeki yinelenme sayılarıyla beraber şunlardır: *Deprem* (12), *Karel* (10*), bulut* (5), *toplantı* (5), *fotoğraf* (3), *Elazığ* (3).(Bkz.: Yuk., s.370)

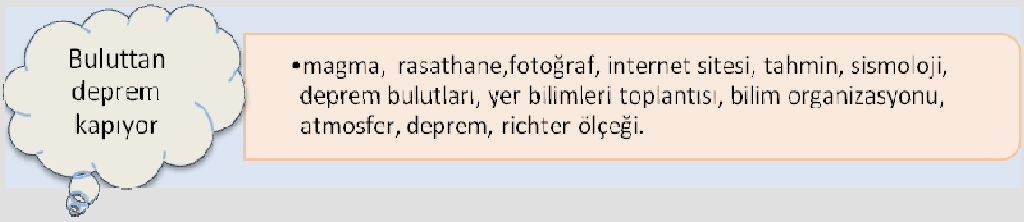
B.Ö.Y.E.4:

Haber Metni: ‘Buluttan ‘deprem’ kapıyor’

Anahtar Sözcükler

▶ ***Haber metnindeki anahtar sözcükleri belirleyelim.***

1. Aşağıdaki sözcüklerden hangilerinin ‘*Buluttan ‘deprem’ kapıyor*’ haber metninde bulunduğunu düşünüyorsunuz?



Metni okuyunuz ve yanıtlarınızı kontrol ediniz.

2. ‘*Buluttan ‘deprem’ kapıyor*’ haber metnini bir kez daha okuyunuz, haberin oluşturulmasında önemli olduğunu düşündüğünüz sözcüklerin altını çiziniz ve aşağıdaki boşluğa yazınız. Belirlediğiniz sözcükleri arkadaşlarınızla karşılaştırınız ve öğretmeniniz ile birlikte bu sözcüklerin sayısını en aza indirgemeye çalışınız.

'Buluttan' deprem' kapıyor' haberindeki önemli sözcükler

……

3. (2.) etkinlikte belirlediğiniz sözcükleri kullanarak haber metnini sözlü olarak arkadaşlarınıza özetleyiniz. Özetinizde kullanmadığınız sözcükleri listenizden siliniz.

B.Ö.Y.Ç.5:

Haber Metni: ‘Buluttan ‘deprem’ kapıyor’

Ana Düşünce Tümcesi

Bilgi iletici metin olarak haber metinlerinin temel işlevleri yakın geçmişte olan olayları, gerçekleri nesnel bir bakış açısıyla okuyucuya sunmaktır, yazınsal metinlerde olduğu gibi bir olay/konu kullanarak okuyucuda belli bir düşünce

oluşturmayı amaçlamazlar. Bu nedenle, '*Buluttan 'deprem' kapıyor*' başlığı metnin konusu ile ana düşünce tümcesi ile örtüşmektedir.

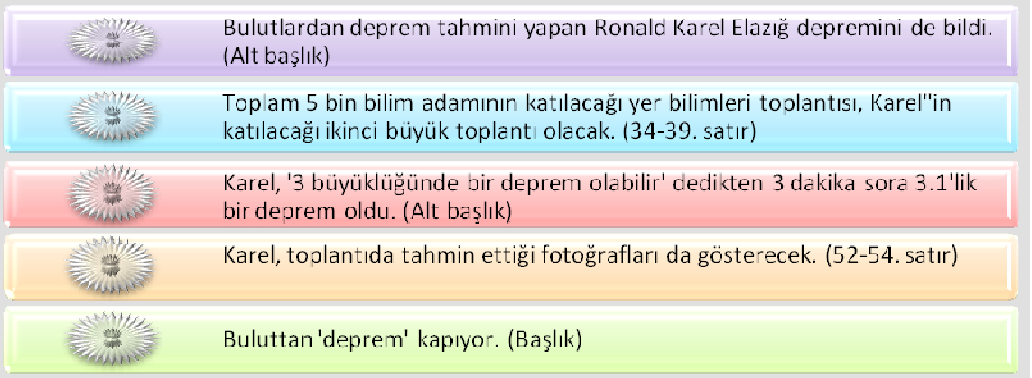
B.Ö.Y.E.5:

Haber Metni: 'Buluttan 'deprem' kapıyor'

Ana Düşünce Tümcesi

▶ ***Haber metinlerinde ana düşüncenin yerini ve özelliğini kavrayalım.***

1. '*Buluttan 'deprem' kapıyor*' haber metnini bir kez okuyunuz. Haber metninin ana düşüncesini en iyi belirten tümce aşağıdakilerden hangisidir?



B.Ö.Y.Ç.6:

Haber Metni: 'Buluttan 'deprem' kapıyor'

İçerik Şeması

Gazeteci, önce, zihninde anlatmak istediği olayı nasıl anlatacağıyla ilişkili olarak haber metinlerine özgü bir model geliştirir. Haberin içeriğini kapsayan bu modelde gerçeklerin tanımlandığı önermeler geliştirilir ve birbirleriyle tutarlı olacak şekilde sıralandırılarak haber metni oluşturulur. Bu sıralamada önemliden-önemsize, ilgiliden-ilgisize bir hiyerarşi söz konusudur. Bilinmesi gereken en önemli bilgiler haberin başında yer alır, daha sonra verilen ayrıntıların okunması okuyucuya

bırakılır. Genellikle aynı anlamsal büyük ölçekli yapıya ilişkin önermeler bir paragrafta toplanır, konular değişince paragraflar da değişir. Bu bilgiler bağlamında '*Buluttan 'deprem' kapıyor*' haber metninin içerik şeması şu şekilde çıkarılabilir:

I.Bölüm: 'Ne', 'Kim', 'Nerede', bölümü

Buluttan 'deprem' kapıyor *Bulutlardan deprem tahmini yapan Ronald Karel, Elazığ depremini de bildi. Karel, '3 büyüklüğünde bir deprem olabilir' dedikten 3 dakika sonra 3.1'lik deprem oldu.* (Alt başlık)

Bu bölüm, 'kim, nerede, ne yaptı' sorularını yanıtlayan, olayın özeti niteliğindeki alt başlıktır. Olayla ilgili en önemli bilgiler, haber metninin diğer tümcelerine göre daha kısa ve daha az önerme içeren girişik bileşik tümcelerle belirtilmiştir.

II. Bölüm: 'Nasıl' bölümü

Daha önce Apolyont Gölü üzerindeki bir 'bulut'u gerekçe göstererek bölgedeki depremi önceden bilen Ronald Karel, Elazığ'dan bir öğretmenin kendisine gönderdiği fotoğrafa bakarak bir depremi daha meydana gelmeden önce bildi.(1-8. satır)

Özellikle 'nasıl' sorusunun yanıtlanarak olayın ayrıntılarına inildiği bölümdür. 'Kim, nerede, ne yaptı' bilgileri yinelenirken 'nasıl' sorusunun yanıtı da bu bölüme eklenir ve olaya karışan diğer kişilerden belirsiz olarak söz edilmeye başlanır. Burada alt başlıkta eylemi gerçekleştiren kişi olarak belirtilen Karel, sıfateylemle nitelenerek yinelenirken, olayın 'nasıl' gerçekleştiğini anlatmak için olayın diğer kişisi olan 'Elazığlı öğretmen'le ilgili bilgi verilmiştir.

III. Bölüm: 'Ne zaman' bölümü

Elazığlı öğretmen Nazif Öz, Nisan 2007'de saat 19.13'te çektiği fotoğrafı Karel'in "www.meteoquake.org" adlı sitesine saat 19.35'te gönderdi. Karel, 20.07'de 32 dakika sonra gönderdiği cevabında, "3 büyüklüğünde bir depremin olabileceğini" söyledi. Bu mesajdan yaklaşık 3 dakika sonra saat 20.10'da Kandilli Rasathanesi Elazığ Gökdere-Palu'da 3.1 büyüklüğünde depremin olduğunu duyurdu.(9-23. satır)

Olaya karışan diğer kişilerin belirginleştiği, olay tarihinin ve saatinin belirtildiği, sözü edilen fotoğrafın nasıl gönderildiğiyle ilgili bilgi ve olayın sonucunun olduğu bölümdür. Kesin rakamlar, olayın gerçekleştiği yerin ayrıntısı ve

'Kandilli Rasathanesi' gibi güvenilir bir kurum da metne katılarak olayın inanırlılığı arttırılmıştır. Ayrıca, sitenin adının verilmesi ile hem inandırıcılık hem de bilgilendiricilik işlevleri sağlanmıştır.

IV. Bölüm: İlgili diğer olaylar ve kavramların verildiği bölüm

Bu bölüm, haberdeki olayla ilgili bir toplantı ve olayı gerçekleştiren kişinin bu toplantı ile ilişkisinin açıklandığı iki bölümden oluşmaktadır.

1.Bölüm: 'Jeodezi ve Jeofizik Birliği Toplantısı

Karel'in 1970'te başlattığı ve bugün Prof. Dr. Uğur Kaynak'ın başkanlığında hazırladıkları "Deprem Bulutları Teorisi", 2-13 Temmuz 2007'de İtalya'nın Perugia şehrinde dünyaca ünlü bilim adamlarının katılacağı 24. Uluslararası Jeodezi ve Jeofizik Birliği toplantısında tanıtılacak.(24-33. satır)

Haberin bu bölümünde yer alan 'Deprem Bulutları Teorisi' adı, küçük ölçekli yapı bağlamında başlıkta yer alan 'bulut' ve 'deprem' anahtar sözcüklerini kapsadığı için olayla bağlantısı kaçınılmazdır. Anlamsal olarak 'teori' sözcüğü de bu olayın bilimselliğini kanıtlayan bir kavramdır. Bu arada, 'Deprem Bulutları Teorisi'nin kimler tarafından hazırlandığı; nerede, ne zaman, kime tanıtılacağıyla ilgili bilgi de verilmektedir. Ayrıca toplantının adı '24. Uluslararası Jeodezi ve Jeofizik Birliği' toplantısı olarak ayrıntılı bir şekilde verilirken, aşağıda yer alan bölümde bu bilim dalları için 'yerbilimleri' genel adının kullanılması haberde aynı sözcüklerin yinelenmesinden kaçınıldığını göstermektedir. Aynı zamanda, bu bilimlere bu adın da verildiğinin belirtilmesinin habere öğreticilik işlevini de kattığı söylenebilir.

2.Bölüm: Jeodezi ve Jeofizik Birliği Toplantısı ve Karel ilişkisi

Toplam 5 bin bilim adamının katılacağı yerbilimleri toplantısı, Karel'in 2006'nın haziran ayında Fransa'nın Toulouse şehrinde düzenlenen toplantıdan sonra katılacağı ikinci büyük toplantı olacak. Karel, birçok yeni bilim organizasyonunun birlikte çalışmak için kendisini aradığını belirterek " 35 sene önce bilim adamları 'Depremlerle atmosfer arasında ilişki yok diyordu. Bugün aynı konu için beni ikinci kez davet ediyorlar" dedi. Karel, NASA'nın da deprem buluklarıyla ilgilendiğini ve kendisiyle temasa geçmeye çalıştıklarını söyledi. Karel, toplantıda tahmin ettiği fotoğrafları da gösterecek. (34-54. satır)

Bu bölümü oluşturan paragrafta toplantıya katılacak bilim adamlarının sayısı ile toplantı daha ayrıntılarıyla yinelenirken, toplantının 'Karel'le olan bağlantısı da

açıklanmıştır. Ayrıntılar ve arka plan bilgisi sıfateylemler aracılığıyla verilmekte ve böylece haber metinleri çok sayıda girişik bileşik tümceden oluşmaktadırlar.

Haberin son tümcesi olan '*Karel, toplantıda tahmin ettiği fotoğrafları da gösterecek'* tümcesinde '*toplantı*' ve '*fotoğraf*' sözcüklerinin her ikisinin de yer almasıyla anlatılan haber ve bu haberle ilgili olay dışı gelişmeler ve kurumlar arasında bağlantı kurularak metnin bütünlüğü sağlanmıştır.

B.Ö.Y.E.6:

Haber Metni: 'Buluttan 'deprem' kapıyor'

İçerik Şeması

▶ Haber metinlerinde bilgi dağılımını inceleyelim.

1. '*Buluttan ''deprem' kapıyor*' başlıklı haber metni aşağıda karışık bölümler halinde verilmiştir.

a) Her bölümün aşağıdaki sorulardan hangisini yanıtladığını bulunuz.

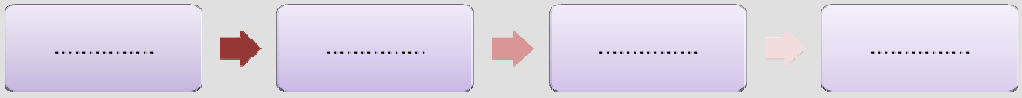
1. Kim, nerede, ne yaptı?	2. Ne zaman yaptı?
3. Nasıl yaptı?	4. Olay ve kişiler ile ilgili diğer bilgiler nelerdir?

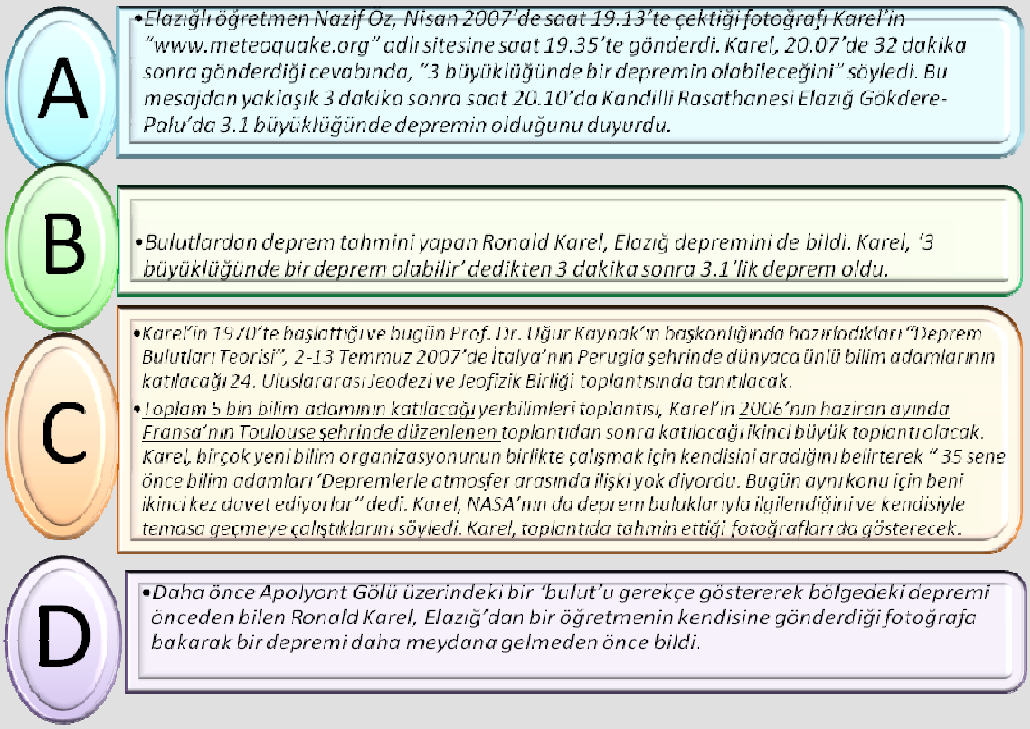
A:…… B: ……. C: …….. D: ……

b) Haber metninin bölümlerini harfleri kullanarak doğru sıraya dizin.

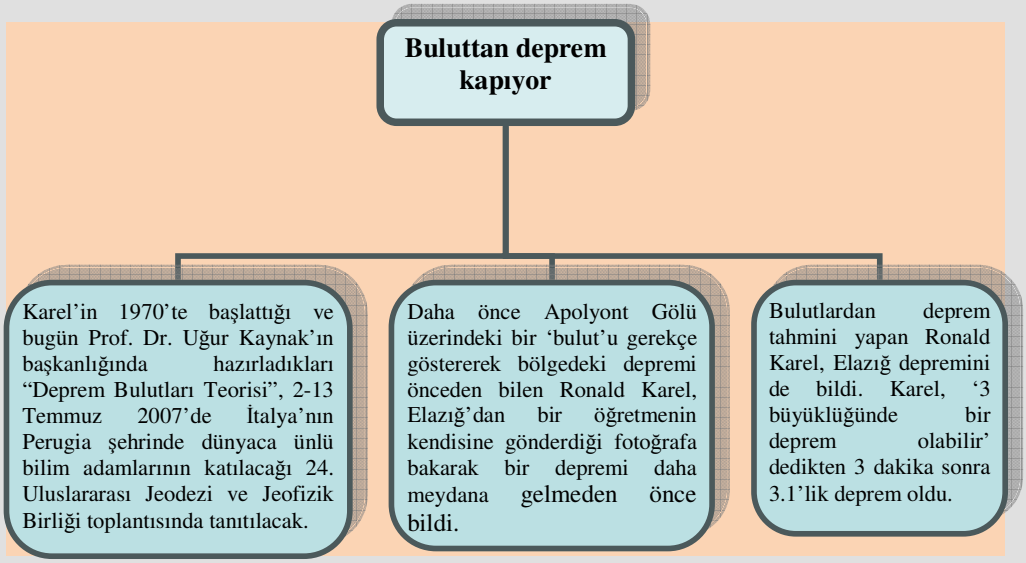
1. …….. 2. …….. 3. …….. 4. …….

c) (a) bölümünde verilen soruları haber metninde yer aldıkları sıraya göre aşağıdaki kutulara yazınız.





2. Aşağıdaki bölümlerden hangisi '*Buluttan 'deprem' kapıyor*' başlıklı haberin alt başlığı olabilir?



3. Aşağıda '*Buluttan 'deprem' kapıyor*' başlıklı haber metninden alınan aşağıdaki bölümü tamamlayınız ve gerçek metin ile karşılaştırınız. Sınıf içinde en doğru tahmini kim yaptı?

Karel'in 1970'te başlattığı ve bugün Prof. Dr. Uğur Kaynak'ın başkanlığında hazırladıkları "Deprem Bulutları Teorisi", 2-13 Temmuz 2007'de İtalya'nın Perugia şehrinde dünyaca ünlü bilim adamlarının katılacağı 24. Uluslararası Jeodezi ve Jeofizik Birliği toplantısında tanıtılacak.

……
……
……
……
……

4.Aşağıdaki tümceler bir paragraf oluşturmaktadır.

a) Paragrafla ilgili olmayan tümceyi atınız ve tümceleri olay sırasına göre aşağıdaki boşluklara yazınız.

- Daha sonra Elazığ'dan bir öğretmen Nazif Öz, bir fotoğraf çekti
- Daha önce Apolyont Gölü üzerindeki bulutlara bakarak depremin olacağını bildi.
- Ronald Karel deprem bulutlarıyla ilgilenen bir bilim adamıdır.
- Karel toplantıda tahmin ettiği fotoğrafları da gösterecek
- Karel bu mesajı cevapladı.
- 3 dakika sonra 3,1 büyüklüğünde bir deprem oldu.
- 3 büyüklüğünde bir deprem olacağını söyledi.
- Öğretmen fotoğrafı Karel'in sitesine gönderdi.

- ……
- ……
- ……
- ……
- ……

b) Yukarıda sıraya dizdiğiniz tümceleri birleştirerek bir haber oluşturunuz ve arkadaşlarınızın yazdığı haberlerle karşılaştırınız.

……

……
……
……
……
……
……
……
……

5.Aşağıdaki şemayı '*Buluttan 'deprem' kapıyor*' haber metnindeki bilgilere göre doldurunuz.



6. Aşağıda verilen paragrafı metin içinde doğru yere koyunuz.

•Buluttan 'deprem' kapıyor

•Bulutlardan deprem tahmini yapan Ronald Karel, Elazığ depremini de bildi. Karel, '3 büyüklüğünde bir deprem olabilir' dedikten 3 dakika sonra 3.1'lik deprem oldu.

•.....

•Daha önce Apolyont Gölü üzerindeki bir 'bulut'u gerekçe göstererek bölgedeki depremi önceden bilen Ronald Karel, Elazığ'dan bir öğretmenin kendisine gönderdiği fotoğrafa bakarak bir depremi daha meydana gelmeden önce bildi.

•.....

•Elazığlı öğretmen Nazif Öz, Nisan 2007'de saat 19.13'te çektiği fotoğrafı Karel'in "www.meteoquake.org" adlı sitesine saat 19.35'te gönderdi. Karel, 20.07'de 32 dakika sonra gönderdiği cevabında, "3 büyüklüğünde bir depremin olabileceğini" söyledi. Bu mesajdan yaklaşık 3 dakika sonra saat 20.10'da Kandilli Rasathanesi Elazığ Gökdere-Palu'da 3.1 büyüklüğünde depremin olduğunu duyurdu.

•.....

•Toplam 5 bin bilim adamının katılacağı yerbilimleri toplantısı, Karel'in 2006'nın haziran ayında Fransa'nın Toulouse şehrinde düzenlenen toplantıdan sonra katılacağı ikinci büyük toplantı olacak. Karel, birçok yeni bilim organizasyonunun birlikte çalışmak için kendisini aradığını belirterek " 35 sene önce bilim adamları 'Depremlerle atmosfer arasında ilişki yok diyordu. Bugün aynı konu için beni ikinci kez davet ediyorlar" dedi. Karel, NASA'nın da deprem buluklarıyla ilgilendiğini ve kendisiyle temasa geçmeye çalıştıklarını söyledi. Karel, toplantıda tahmin ettiği fotoğrafları da gösterecek.

Karel'in 1970'te başlattığı ve bugün Prof. Dr. Uğur Kaynak'ın başkanlığında hazırladıkları "Deprem Bulutları Teorisi", 2-13 Temmuz 2007'de İtalya'nın Perugia şehrinde dünyaca ünlü bilim adamlarının katılacağı 24. Uluslararası Jeodezi ve Jeofizik Birliği toplantısında tanıtılacak.

7. '*Buluttan deprem kapıyor*' haber metninde boş bırakılan yerlere aşağıdaki tümcelerden hangileri gelmelidir?[1]

Buluttan 'deprem' kapıyor

Bulutlardan deprem tahmini yapan Ronald Karel, Elazığ depremini de bildi. .....1( )..... .

Daha önce Apolyont Gölü üzerindeki bir 'bulut'u gerekçe göstererek bölgedeki depremi önceden bilen Ronald Karel, ...2( )..... .

Elazığlı öğretmen Nazif Öz, Nisan 2007'de saat 19.13'te çektiği fotoğrafı Karel'in "www.meteoquake.org" adlı sitesine saat 19.35'te gönderdi. .... 3 ( ) ..... Bu mesajdan yaklaşık 3 dakika sonra saat 20.10'da Kandilli Rasathanesi Elazığ Gökdere-Palu'da 3.1 büyüklüğünde depremin olduğunu duyurdu.

Karel'in 1970'te başlattığı ve bugün Prof. Dr. Uğur Kaynak'ın başkanlığında hazırladıkları "Deprem Bulutları Teorisi", ...4( )..... .

Toplam 5 bin bilim adamının katılacağı yerbilimleri toplantısı, Karel'in 2006'nın haziran ayında Fransa'nın Toulouse şehrinde düzenlenen_toplantıdan sonra katılacağı ikinci büyük toplantı olacak. Karel, birçok yeni bilim organizasyonunun birlikte çalışmak için kendisini aradığını belirterek " 35 sene önce bilim adamları 'Depremlerle atmosfer arasında ilişki yok diyordu. ..... 5 ( )..... dedi. Karel, NASA'nın da deprem buluklarıyla ilgilendiğini ve kendisiyle temasa geçmeye çalıştıklarını söyledi. Karel, toplantıda tahmin ettiği fotoğrafları da gösterecek.

A) Karel, 20.07'de 32 dakika sonra gönderdiği cevabında, "3 büyüklüğünde bir depremin olabileceğini" söyledi.

B) Bugün aynı konu için beni ikinci kez davet ediyorlar.

C) Karel, '3 büyüklüğünde bir deprem olabilir' dedikten 3 dakika sonra 3.1'lik deprem oldu.

D) Elazığ'dan bir öğretmenin kendisine gönderdiği fotoğrafa bakarak bir depremi daha meydana gelmeden önce bildi.

E) 2-13 Temmuz 2007'de İtalya'nın Perugia şehrinde dünyaca ünlü bilim adamlarının katılacağı 24. Uluslararası Jeodezi ve Jeofizik Birliği toplantısında tanıtılacak.

[1] Tümceler arasında anlamsal ilişki kurma amacı taşıyan diğer bir etkinlik örneği olan 'Cümle Ekleme'etkinliği için bkz.: (Sever, vd., 2006:78)

B.Ö.Y.Ç.7:

Haber Metni: 'Buluttan 'deprem' kapıyor'

Konu Değişimi Belirleyicileri

Metinlerde kişiler, eylemler ve konuların değiştiğini belirten konu değişimi belirleyicilerinin işlevini haber metinlerinde sıfateylemler üstlendiği söylenebilir. Çünkü habere yeni katılan kişiler ya da konular çoğunlukla sıfateylemlerle nitelenerek ya da nitelenmeden doğrudan belirtilmektedir. Haber metinlerinde önemliden önemsize bir sıralama olduğu için metne yeni giren konuların tümcenin başında yer alması yerinde bir uygulamadır.

'…….önceden bilen Ronald Karel ……. bildi.' (1-8. satır), *'Elazığlı öğretmen Nazif Öz, …… gönderdi.'* (9-14. satır), *'Karel……söyledi'* (14-18. satır), '*Karel'in başlattığı …. 'Deprem Bulutları Teorisi'…tanıtılacak'* (24-33. satır), '……. *yerbilimleri toplantısı…. olacak.*'(34-39. satır)

Öyküde, belirteçler konu değişimi belirleyicisi işlevleriyle yoğun olarak kullanılmalarına karşın bu haber metninde yalnızca '*daha önce* (1.satır)' zaman belirtecinin konu değişimi belirleyicisi olarak kullanıldığı görülmektedir. Bu nedenle haber metinleri konu değişimi belirleyicilerinin irdelenmesi amacıyla etkinlik oluşturmak için uygun bir ortam yaratmamaktadırlar.

B.Ö.Y.Ç.8:

Haber Metni: 'Buluttan 'deprem' kapıyor'

Biçem

'*Buluttan 'deprem' kapıyor*' başlıklı haber metninin biçemsel çözümlemesi biçem özellikleri oluşturan sözdizimsel yapı, anlamsal yapı, kullanılan dil ve anlatıcı bakış açısı başlıkları altında yapılacaktır.

Bilgi iletici bir işlev taşıyan haber metinlerinin yazınsal metinlerde olduğu gibi okuyucuyla iletişime girme, merakını yükseltme, düşünce değişikliği yaratma amaçları olmadığı için bu işlevleri yerine getirmek için kullanılan soru tümceleri genelde haber metinlerinde yoktur. Nesnel bir bakış açısı sergilenmek zorunda olunduğundan duyguları ifade eden ünlem tümcelerine de bu metinlerde rastlanmaz.

Genelde kurallı eylem tümceleri kullanıldığı görülmektedir. yer alan tümceler yapıları bakımından incelendiğinde, haberi oluşturan 11 tümcenin de girişik bileşik tümce olduğu görülmektedir. '*Buluttan 'deprem' kapıyor*' başlıklı haber metninin sözdizimsel özellikleri küçük ölçekli yapı çözümlemesinde ayrıntılarıyla açıklanmış ve bu yapıyı öğrenmeye yönelik etkinlikler oluşturulmuştur (Bkz., yuk.,s.357,365).

Anlamsal yapı bağlamında, haber metinlerinin özelliği olarak ilgi çekmek, olayı özetlemek ve biraz da habere öznellik katmak için 'buluttan nem kapmak' deyiminden esinlenerek 'buluttan deprem kapmak' başlığı oluşturulmuştur. Haber metninin diğer bölümlerinde ise anlamsal yapı öğeleri olan deyim, eğretileme, benzetme, abartma, ad aktarması, ironi gibi dil kullanımları görülmemiştir. Bu da gerçeklerin olduğu gibi yazıldığı haber metinlerinin nesnel özelliğinin bir uzantısıdır. Bu nedenle sezdirim ve çıkarsama yapılabilecek durumlar da söz konusu değildir, çünkü her konu oldukça açık ve net olarak anlatılmıştır.

Bilgi iletici özelliğinden dolayı '*Buluttan 'deprem' kapıyor*' haber metninde ilgili alana yönelik bilimsel ve teknik terimler de yer almaktadır.

'*3.1'lik deprem* (21. satır), www.meteoquake.org *sitesi* (12. satır), *rasathane* (20. satır), *teori* (28. satır), *jeodezi ve jeofizik* (31. satır), *yerbilimleri* (35. satır), *atmosfer* (43. satır), *NASA*(47. satır)'

Haber metinlerinin bilgi iletici işlevlerinin yanı sıra kanıtlayıcılık özelliklerinin olması nedeniyle sayısal veriler içermeleri de gerekmektedir. Bu nedenle haberde tarih, saat, bilim adamlarının ve toplantıların sayısı gibi bilgiler aşağıda görüldüğü gibi bütün ayrıntılarıyla verilmiştir.

"*15 Nisan 2007'de saat 19.13'te*…(10. satır)" , "*3 dakika sonra saat 20.10'da*… (18. satır)", *"… 2-13 Temmuz 2007* (29. satır)", *"Toplam 5 bin bilim adamının*… (34. satır)"

Bununla beraber 'Buluttan 'deprem' kapıyor' haber metninde, haberin desteklenmesi ve yorumlanması amacı taşıyan alıntıların öyküye oranla neredeyse hiç olmadığı, yalnızca Karel'den yapılan bir alıntı (42-46. satır) yer alırken alıntıların daha çok aşağıda gösterildiği gibi ortaç ekleri kullanılarak ana tümcenin öğesi biçiminde aktarıldığı görülmektedir.

Karel, 20.07'de 32 dakika sonra gönderdiği cevabında, "3 büyüklüğünde bir depremin olabileceğini" söyledi. (14-18. satır)

Metindeki dilsel göstericiler ve düzenlemeler de metin türünün gerektirdiği bakış açılarına göre seçilmektedir. Bu bağlamda nesnel bir bakış açısı gerektiren tüm haber metinlerinde olduğu gibi '*Buluttan 'deprem' kapıyor*' haber metninde de 3. tekil kişi kullanılmıştır.

B.Ö.Y.E.8:

Haber Metni: 'Buluttan 'deprem' kapıyor'

Biçem

▶ ***Haber metinlerinin dilsel özelliklerini tanıyalım.***

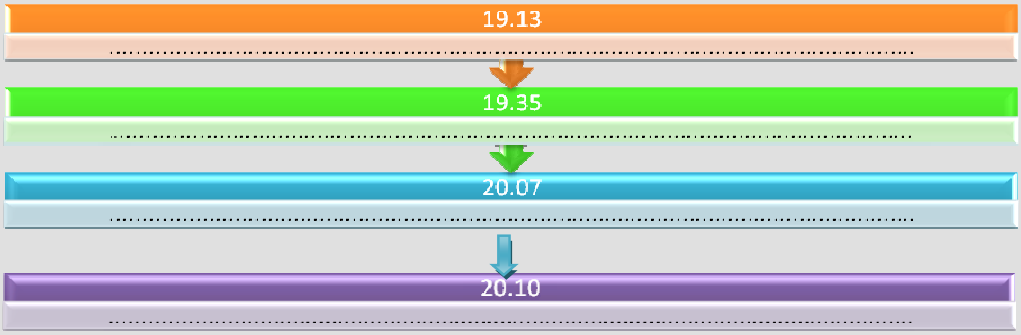
1. Aşağıdaki sözcüklerin hangileri günlük yaşamda sık kullanılmaz?

Deprem, teori, jeodezi, bulut, atmosfer, NASA, rasathane, internet sitesi, uluslararası, mesaj, jeofizik, yer bilimleri, organizasyon, toplantı.

2. Aşağıdaki sözcüklerin anlamlarını sözlük ya da ansiklopediden araştırınız.

Jeodezi: ……
Jeofizik: …….....
Teori: ……
NASA:…….
Atmosfer: ……

3. ‘Buluttan ‘deprem’ kapıyor’ haber metninde 15 Nisan 2007 tarihinde aşağıdaki saatlerde neler olmuştur? Aralarında ne kadar süre vardır?



4. (2.) etkinlikte yer alan kavramlar haber metninde hangi nedenlerden dolayı kullanılmış olabilir? İşaretleyiniz.

A) Haberi kanıtlamak B) Okuru Bilgilendirmek C) Olayı anlatmak
D) Haberi bilimsel yapmak E) Çok şey bildiğini kanıtlamak.

5. Karel ve arkadaşları ‘Deprem Bulutları Teorisi’ üzerinde kaç senedir çalışmaktadırlar? Bugün bu konuyla ilgili önemli çalışmalar var mı? Araştırınız.

…….

6. Elazığlı öğretmen Nazif Öz olduğunuzu düşünün ve Karel ile yaşadığınız olayı kısaca yazınız.

Bir gün ……
……
……
……
……
……

7. (6.) etkinlikte yazdığınız metin aşağıdakilerden hangisine benziyor? Öğretmeninizle beraber tartışıp işaretleyiniz.

☐ Gazete haberi ☐ Masal ☐ Öykü ☐ Rapor ☐ Makale

8. Aşağıdaki tümcelerden haber metin türüne uygun olanlarını işaretleyiniz. Diğerleri hangi türe daha uygundur?

(….) 1. Anlatımda duygusallık vardır.
(….) 2. Bilimsel ve teknik terimler daha çok kullanılır.
(….) 3. Olayla ilgili kişilerden daha çok alıntı yapılır.
(….) 4. Sayısal veriler ayrıntılarıyla verilir.
(….) 5. Tümce yapısı olarak basit tümceler kullanılır.
(….) 6. Betimlemeye daha çok yer verilir.

B.Ö.Y.Ç.9:

Haber Metni: ‘Buluttan ‘deprem’ kapıyor’

Özet

Haber metinlerinde, olaylar ve bilgiler, okuyucuya en kısa zamanda en çok bilgiyi vermek amacıyla, içinde birçok önerme bulunduran girişik bileşik tümcelerle iletildiği için, özet niteliğindeki bu tür bir anlatıma sahip haber metinlerinin özetini çıkarmak çok zor bir etkinliktir. Bunu başarmak için haber metinlerinin bazı özelliklerini ipucu olarak kullanmak yerinde olacaktır. Birincisi, haber metinlerinde önemliden detaya, ilgiliden ilgisize doğru bir kapsama söz konusu olduğundan özetin yoğunluğunun haberin ilk kısımlarından olması gerekir. İkincisi, haber metinlerinde başlık ve özellikle de alt başlık metnin özeti niteliğindedir. Bunun için, *‘Buluttan ‘deprem’ kapıyor’* haber metninin özeti olarak da haberin alt başlığı verilebilir. Bütün metin söz konusu olduğunda büyük ölçekli yapı kurallarını işleterek bu haberin özeti şu şekilde çıkarılabilir:

Bulutlardan deprem tahmini yapan Ronald Karel, *Daha önce Apolyont Gölü üzerindeki bir ‘bulut’u gerekçe göstererek bölgedeki depremi önceden bilen Ronald Karel, Elazığ’dan bir öğretmenin kendisine gönderdiği fotoğrafa bakarak bir depremi daha meydana gelmeden önce bildi.*

Elazığlı öğretmen Nazif Öz, Nisan 2007’de saat 19.13’te çektiği fotoğrafı Karel’in “www.meteoquake.org” adlı sitesine saat 19.35’te gönderdi. Karel, 20.07’de 32 dakika sonra gönderdiği cevabında, “3 büyüklüğünde bir depremin olabileceğini” söyledi. Bu mesajdan yaklaşık 3 dakika sonra saat 20.10’da Kandilli Rasathanesi Elazığ Gökdere-Palu’da 3.1 büyüklüğünde depremin olduğunu duyurdu. silme **Elazığ’dan bir öğretmenin gönderdiği fotoğrafa bakarak ‘3 büyüklüğünde bir deprem olabilir’ dedikten 3 dakika sonra 3.1’lik deprem oldu.** kurma

Karel'in 1970'te başlattığı ve bugün Prof. Dr. Uğur Kaynak'ın başkanlığında hazırladıkları "Deprem Bulutları Teorisi", 2-13 Temmuz 2007'de İtalya'nın Perugia şehrinde dünyaca ünlü bilim adamlarının katılacağı 24. Uluslararası Jeodezi ve Jeofizik Birliği toplantısında tanıtılacak.

Toplam 5 bin bilim adamının katılacağı yerbilimleri toplantısı, Karel'in 2006'nın haziran ayında Fransa'nın Toulouse şehrinde düzenlenen toplantıdan sonra katılacağı ikinci büyük toplantı olacak. silme ve kurma **Karel'in üzerinde çalıştığı Deprem Bulutları Teorisi bu konuda katılacağı ikinci büyük toplantıda tanıtılacak.** *Karel, birçok yeni bilim organizasyonunun birlikte çalışmak için kendisini aradığını belirterek " 35 sene önce bilim adamları 'Depremlerle atmosfer arasında ilişki yok diyordu. Bugün aynı konu için beni ikinci kez davet ediyorlar" dedi. Karel, NASA'nın da deprem buluklarıyla ilgilendiğini ve kendisiyle temasa geçmeye çalıştıklarını söyledi. Karel, toplantıda tahmin ettiği fotoğrafları da gösterecek.* **Karel bilim adamlarının bu konuyla daha fazla ilgilenmeye başladıklarını söylüyor.** silme ve kurma

B.Ö.Y.E.9:

Haber Metni: 'Buluttan 'deprem' kapıyor'

Özet

▶ Özetini çıkaralım.

1. '*Buluttan 'deprem' kapıyor*' haber metninin alt başlığına paragraflardaki bilgileri de ekleyerek alt başlığı bir kez daha oluşturunuz. Bilgi tekrarı yapmaktan kaçınınız.

'Bulutlardan deprem tahmini yapan Ronald Karel, Elazığ depremini de bildi. Karel, '3 büyüklüğünde bir deprem olabilir' dedikten 3 dakika sonra 3.1'lik deprem oldu.'

Daha önce Apolyont Gölü üzerindeki bir 'bulut'u gerekçe göstererek bölgedeki depremi önceden bilen Ronald Karel, Elazığ'dan bir öğretmenin kendisine gönderdiği fotoğrafa bakarak bir depremi daha meydana gelmeden önce bildi.

Elazığlı öğretmen Nazif Öz, Nisan 2007'de saat 19.13'te çektiği fotoğrafı Karel'in "www.meteoquake.org" adlı sitesine saat 19.35'te gönderdi. Karel, 20.07'de 32 dakika sonra gönderdiği cevabında, "3 büyüklüğünde bir depremin olabileceğini" söyledi. Bu mesajdan yaklaşık 3 dakika sonra saat 20.10'da Kandilli Rasathanesi Elazığ Gökdere-Palu'da 3.1 büyüklüğünde depremin olduğunu duyurdu.

Bulutlardan.....
.....
.....3.1'lik deprem oldu.

2. '*Buluttan 'deprem'kapıyor*' haber metninin aşağıda belirtilen bölümlerini birer tümceyle özetleyiniz.

Karel'in 1970'te başlattığı ve bugün Prof. Dr. Uğur Kaynak'ın başkanlığında hazırladıkları "Deprem Bulutları Teorisi", 2-13 Temmuz 2007'de İtalya'nın Perugia şehrinde dünyaca ünlü bilim adamlarının katılacağı 24. Uluslararası Jeodezi ve Jeofizik Birliği toplantısında tanıtılacak.

Toplam 5 bin bilim adamının katılacağı yerbilimleri toplantısı, Karel'in 2006'nın haziran ayında Fransa'nın Toulouse şehrinde düzenlenen toplantıdan sonra katılacağı ikinci büyük toplantı olacak.

.....

.....

Karel, birçok yeni bilim organizasyonunun birlikte çalışmak için kendisini aradığını belirterek " 35 sene önce bilim adamları 'Depremlerle atmosfer arasında ilişki yok diyordu. Bugün aynı konu için beni ikinci kez davet ediyorlar" dedi. Karel, NASA'nın da deprem buluklarıyla ilgilendiğini ve kendisiyle temasa geçmeye çalıştıklarını söyledi. Karel, toplantıda tahmin ettiği fotoğrafları da gösterecek.

.....

.....

3. '*Buluttan 'deprem' kapıyor*' haber metninin özetini oluşturan tümceleri doğru sıraya diziniz.[1]

A) Karel bilim adamlarının bu konuyla daha fazla ilgilenmeye başladıklarını söylüyor.

B) Karel'in üzerinde çalıştığı Deprem Bulutları Teorisi bu konuda katılacağı ikinci büyük toplantıda tanıtılacak.

C) Bulutlardan deprem tahmini yapan Ronald Karel, Elazığ'dan bir öğretmenin gönderdiği fotoğrafa bakarak '3 büyüklüğünde bir deprem olabilir' dedikten 3 dakika sonra 3.1'lik deprem oldu.

[1] Bkz.: Paltridge,2001:73

B.Ö.Y.Ç.10:

Haber Metni: ‘Buluttan ‘deprem’ kapıyor’

Sonuç Tümcesi

Sonuç tümceleri, metnin büyük ölçekli önermesi ve onu içeren başlık ile ilişkili olmalıdır. Haber metninin ‘*Karel, toplantıda tahmin ettiği fotoğrafları da gösterecek* (52-54. satır)’ olan son tümcesi incelendiğinde metnin en büyük ölçekli önermesi sayılan ‘*Buluttan ‘deprem’ kapıyor*’ başlığı ile ilişkili olduğu görülmektedir. Çünkü bu tümce içinde sözü edilen fotoğraflar ‘depremin tahmin edildiği bulut’ fotoğraflarıdır.

B.Ö.Y.E.10:

Haber Metni: ‘Buluttan ‘deprem’ kapıyor’

Sonuç Tümcesi

▶ **Sonuç tümcesini metinle ilişkilendirelim.**

1. ‘*Buluttan ‘deprem*’ kapıyor’ haber metninin son tümcesinde geçen adları haber ile ilişkilendirerek tanımlayınız.

Karel, toplantıda tahmin ettiği fotoğrafları da gösterecek		
Karel	toplantı	fotoğraflar
.....	.....	.....
.....	.....	.....

4.3.2.3. Üstyapıya Yönelik Çözümleme ve Etkinlikler

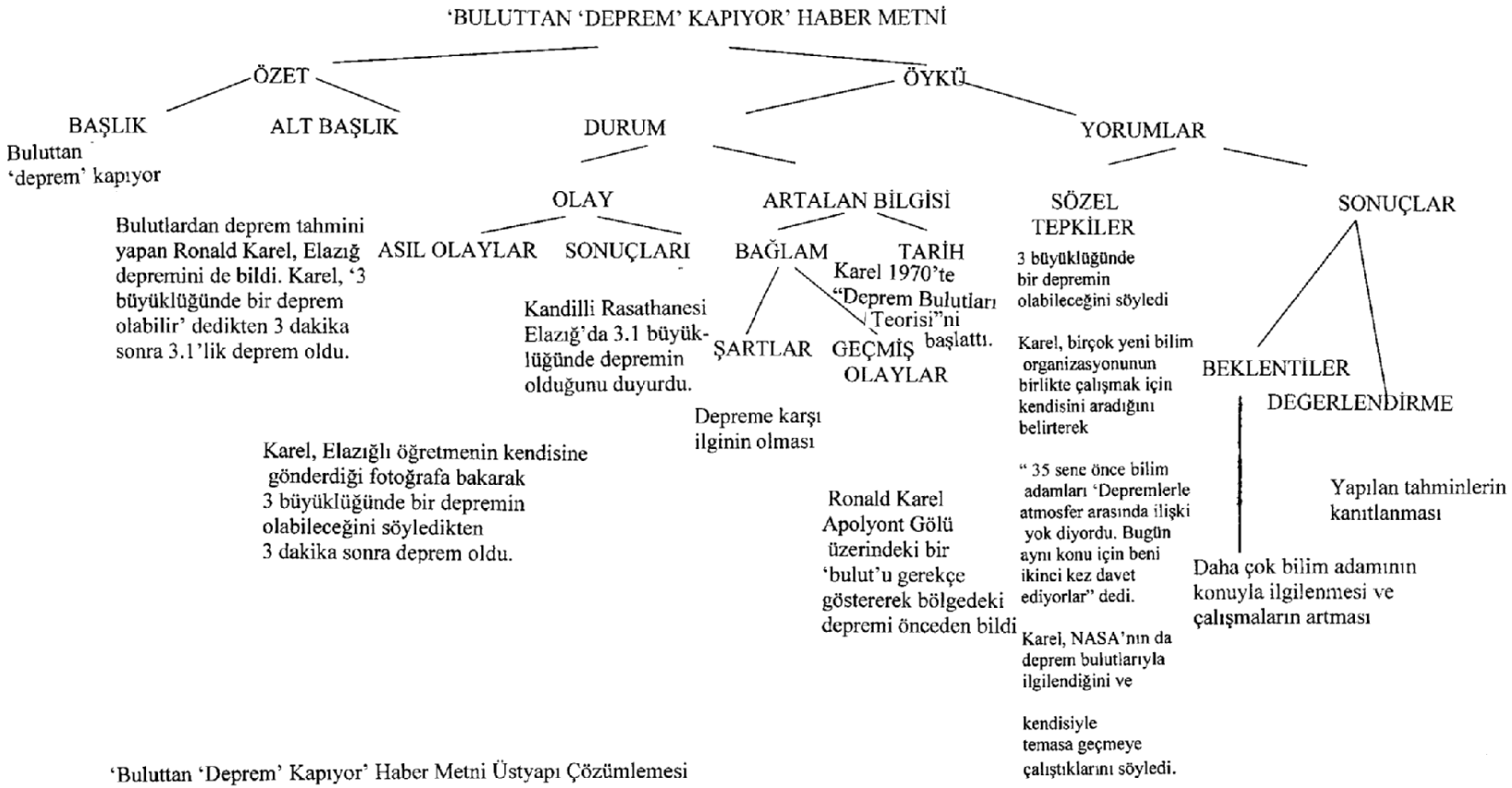
‘*Buluttan ‘deprem’ kapıyor*’ haber metni temelinde gerçekleştirilecek olan üstyapı çözümlemesinde Dijk’ın (1988) çalışmasından yola çıkılacak ve onun belirlediği üstyapı kategorilerine göre haber metninin büyük ölçekli önermeleri saptanmaya çalışılacaktır.

Ü.Y.Ç.1:

Haber Metni: ‘Buluttan ‘deprem’ kapıyor’

Üstyapı Kategorileri

Haber metinlerinin üstyapı kategorilerine göre *‘Buluttan ‘deprem’ kapıyor’* başlıklı haber metninin üstyapısı Çizelge 9’da (Yuk.,s.351) görüldüğü gibi değerlendirilebilir. Çizelgede görüldüğü gibi bu haber metni, tüm üstyapı kategorilerini oluşturan büyük ölçekli önermeleri içerdiği için üstyapı bağlamında metin türünün gereklerini karşılayacak bir nitelik taşımaktadır.



'Buluttan 'Deprem' Kapıyor' Haber Metni Üstyapı Çözümlemesi
MİLLİYET (s.3) 22 Nisan 2007 Pazar

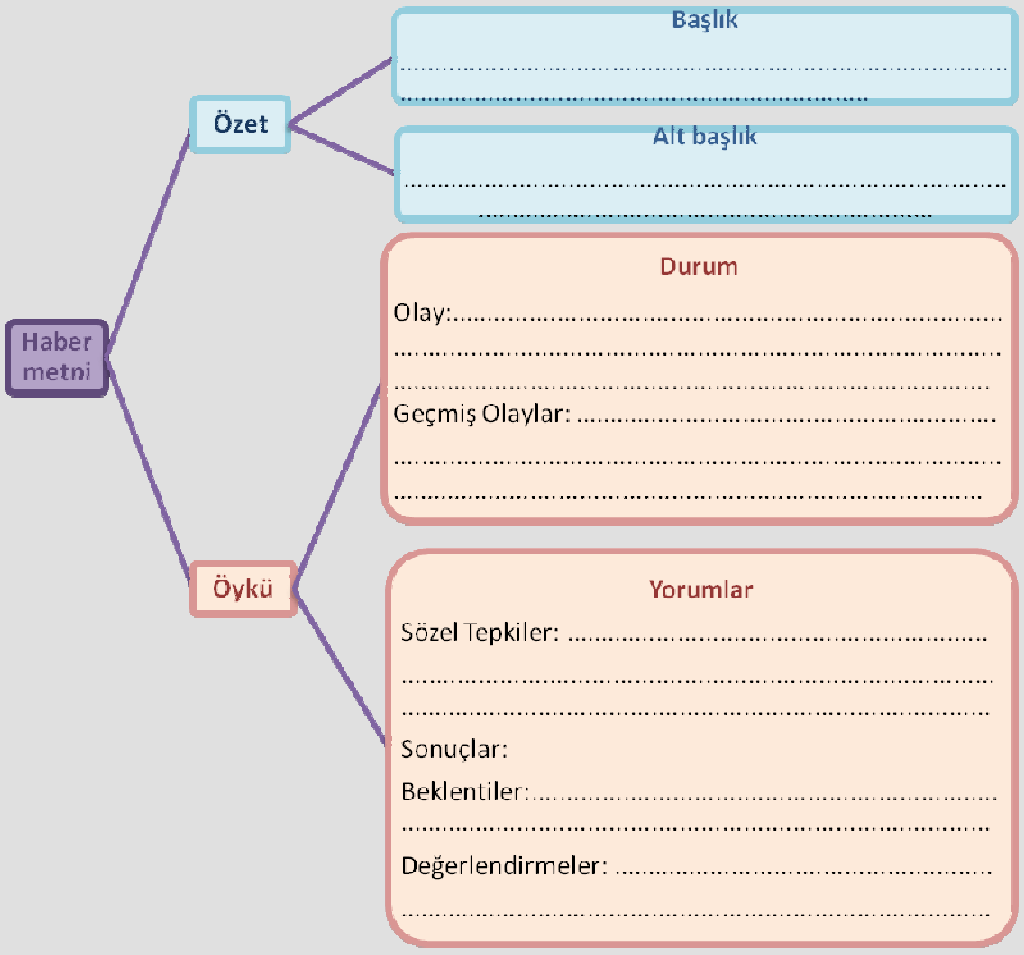
Ü.Y.E.1:

Haber Metni: ‘Buluttan ‘deprem’ kapıyor’

Üstyapı Kategorileri

▶ *Haber metnini bölümlere ayıralım.*

1. ‘Buluttan ‘deprem’ kapıyor’ haber metnini okuyunuz ve aşağıdaki tabloyu metindeki bilgilere göre doldurunuz.[1]



[1] Bu etkinlikten sonra öğrencilerin gündemde olan ya da ilginç buldukları bir konu ya da başlarından geçen bir olay hakkında üstyapı kategorilerini doldurarak bir gazeteye haber yazmaları istenebilir.Bkz. Paltridge,2001:73

4.4. Karşılaştırmalı Genel Değerlendirme

İletişimin gerçekleştirilmesi metin oluşturulmasına bağlıdır; bu da iletişimin amacına ve bağlamına uygun metin türleri üretilmesini gerektirir. Bu nedenle iletişim yetisini kazanmak için iletişimin araçları olan bu metin türlerinin gerektirdiği dilsel öğelerin öğrenilip içselleştirilmesi kaçınılmazdır. Bu düşünceler ışığında bu çalışmanın uygulama bölümünde iletişimin amacı doğrultusunda oluşturulan metin türlerine göre dilsel öğelerin ve metin yapısının nasıl farklılıklar gösterebileceğini örneklendirmek amacıyla anlatısal metin türü örneği olarak *'Gölgem ve Ben'* öyküsü ve bilgi iletici metin türü örneği olarak *'Buluttan deprem kapıyor'* haber metni metindilbilimsel bir bakış açısıyla çözümlenmiştir. İncelenen bu metin türü örneklerinin iletişimsel işlevlerine koşut olarak taşıdıkları yapısal özelliklerinin metindilbilimin verileri ışığında irdelendiği çözümleme aşamasından sonra metinlerde yer alan dilsel öğelerin metnin bütününde gerçekleştirdikleri iletişimsel işlevleri bağlamında öğretilmelerine ve metin türü edincini geliştirmeye yönelik etkinlikler oluşturulmaya çalışılmıştır.

Çalışmada çözümlenen anlatısal metin türü örneği olarak öykü ve bilgi iletici metin türü örneği olarak haber metinlerinin metin türlerine özgü yapısal özellikleri karşılaştırmalı olarak şöyle sıralanabilir:

Küçük ölçekli yapı özellikleri:

Gönderim: Metinlerde konu sürekliliğini sağlamak için söylem varlıkları öyküde kişi adılı, boş adıl ve kişi ekleri ile çok sayıda artgönderim ilişkisi kurularak yinelenirken, haber metninde bu ilişki ad ve ad öbekleri kullanılarak gerçekleştirilmektedir. Bununla birlikte haber metninde yalnızca alıntı olarak iç tümceyle kurulan bileşik tümcelerin iç tümcelerinde bir adıl ve iki boş adıl kullanıldığı gözlemlenirken kişi eklerinin de gönderim işlevlerinin zayıf olduğu sonucuna varılmıştır. Aynı zamanda öykülerde çoğunlukla adlarla kullanılan iyelik eklerinin haber metninde adlardan çok, geçmiş zaman ortaç eki –dık ve az sayıda gelecek zaman ortaç eki –ecek alarak ad soylu sözcük grubuna geçen yan tümcelerin

eylemleriyle ve özellikle 3. tekil kişi olarak kullanıldığı görülmektedir. Artgönderim sağlayan dönüşlülük adılları da öyküde tümce içinde yalnız başına kullanılabiliyorken haber metninde gönderim yapılan varlığın adı ile aynı tümce içinde yer almakta, yani gönderim aynı tümce içinde gerçekleştirilmektedir. Artgönderim öğeleri olarak belirtme durumu eki ve gösterme sıfatları öyküde daha çok yer alırken haber metninde yok denecek kadar azdır. Ayrıca haber metninde yer belirteçleri özel adlarla, öyküde ise 'orada, burada, şurada' gibi gösterme adıllarıyla oluşturulmaktadır. Zaman belirteçleri de öyküde 'daha sonra, geçen gece vb.' sözcüklerle belirtilirken haber metninde '1970, 32 dakika sonra gibi' daha kesinlik belirten kullanımlar vardır. Öykünün özellikle giriş bölümünde, okuyucunun hayal gücüne seslenme, merak uyandırarak okumayı güdüleme amacıyla öngönderim kullanımına yönelinirken, haber metninde aynı kullanım başlıkta görülmektedir. Haber metninde girişik bileşik tümce çok olduğu için metindeki varlıkların yinelenmesi öngöndergesel bir görünüm sergilemektedir.

Kısaca belirtmek gerekirse bilgi iletici metin türüne özgü olarak nesnellik ve kesinlik gerektiren haber metninde, okuyucunun alımlamasına ağırlık veren öykülere göre yok denecek kadar az sayıda gönderim ilişkisi kurulmaktadır. Bu nedenle adılların, kişi eklerinin, iyelik eklerinin, gösterme adılları ve belirtme durumu ekinin metinlerdeki gönderimsel işlevlerinin öğretilmesi için öykülerin uygun bir ortam yarattığı rahatlıkla söylenebilir.

Değiştirim: İncelenen öyküde, 'biri, öbürü, böyle, yapmak, vb' sözcüklerle değiştirim düzeneği işletilmesine karşın, haber metninde değiştirim öğesi kullanımadığı görülmüştür. Bu nedenle dilbilgisel bağlaşıklığın gerçekleştirilmesinde değiştirim düzeneğinin işlevinin öğretilmesinde ve içselleştirilmesinde bilgi iletici metin türü örneği olarak haber metinlerinin seçilmesi uygun değildir.

Bağlaçlar: Öyküde basit tümceleri birbirine bağlayan ekleyici, nedenleyici, zamansal ve çeliştirici bağlaçlar olayın akışını ve önermeler arasında mantıksal ilişkileri gerçekleştirirken, haber metninde özellikle ekleyici bağlaçlar girişik bileşik tümcelerin daha çok önermeden oluşmasını sağlamaktadırlar. Bu nedenle olaylar arasındaki mantıksal ve zamansal ilişkileri sağlayan bağlaçların öğretimi için öyküler

iyi birer materyal oluştururken haber metinlerinin sadece yalnızca ekleyici bağlaçların öğretilmesinde kullanılabileceği söylenebilir.

Eksilti: Öyküde özellikle adıl, ad, ad türü sözcük, -i ve –e tümleçli adıl, eylem ve tamlayan öğesi olarak toplam 167 eksilti olmasına karşın, bilgi iletici bir nitelik taşıyan haber metinlerinde yalnızca alıntılarda görülen eksiltiler dışında eksiltiden kaçınıldığı görülmektedir. Sonuç olarak, öyküler, bağlaşıklığın sağlanmasında eksiltinin işlevinin öğretilmesi ya da eksiltiden yararlanarak adılların öğretilmesi için haber metinlerinden daha uygun bir ortam oluşturmaktadırlar.

Sözcüksel bağlaşıklık: Üstterim-altanlam ilişkili sözcük kullanımında haber metninde 'yer bilimleri-jeodezi ve jeofizik' gibi bilimsel terimler kullanılırken, öyküde 'taşıt-kamyon' gibi günlük terimler yer almaktadır.

Koşutluk : Öyküde, olayların akışı anlatılırken basit tümcelerden oluşan sıralı bağımlı ya da bağımsız, öykü kişileri arasında geçen konuşmaların alıntılandığı iç tümcenin nesne görevinde olduğu ve yüklemi 'dedim, dedi' eylemlerinden oluşan iç tümceli bileşik tümcelerin ve ad tümcelerinin fazla olduğu gözlemlenirken, haber metninde basit tümce kullanılmamasına karşın daha çok, özne ve nesnelerin ortaç grubuyla nitelendiği ya da nesnesi yan tümceden oluşan girişik bileşik eylem tümcelerinin kullanıldığı görülmektedir.

Zaman ve Görünüş: Zaman kullanımı bağlamında öykü ve haber metni arasında benzerlikler çizilebileceği gözlemlenmiştir. Her iki metinde de üç farklı zaman metin türlerine özgü özelliklerine bağlı olarak farklılaşan işlevleriyle şu sırayla yer almaktadırlar. 1. Geniş zamanda bir betimleme, 2. Geçmiş zamanla olayın anlatımı, 3. Gelecek zaman kullanımı ile gelecekteki olaylar hakkında bilgi verme. Geniş zamanda yapılan betimlemeler öyküde haber metninde olduğu gibi başlıkta değil genel olarak olayın nerede, ne zaman, kimler arasında geçtiğini özetleyen giriş (özet) bölümünde bulunmaktadır. Geçmiş zaman ise haberde alt başlıkta olayın özetini vermek için kullanılırken öyküde gerçek yaşımı yansıtacak olayların oluşturulmasını sağlamaktadır. Her iki metinde de –di'li geçmiş zaman kullanılarak

olaylar anlatılmakta, ancak, öyküde –yordu (geçmişte sürerlik) eki de yer alıyorken haber metninde bu eke rastlanmamaktadır; çünkü haberlerdeki olaylarda süreklilik yoktur, olaylar olur ve biter. Metinlerin son bölümlerinde kullanılan –ecek eki ile öyküde, geçen olayların gelecekte yaratacağı düşünce değişiklikleri ifade edilirken, haber metninde anlatılan olaydan sonra olacak gelişmeler açıklanmaktadır. Görüldüğü gibi her iki metin türünde de zaman kullanımları benzer olmasına karşın işlevleri farklıdır. Bu da anlatı türü olarak öykünün yazınsal nitelik taşımasından , anlatıya benzer özellikler taşımasına karşın haber metninin ise bilgi iletici işlevi olmasından kaynaklanmaktadır.

İşlevsel tümce görüngesi: Haber metninde devrik tümce kullanımı gözlemlenmezken öyküde yazar, olayları toparlamak, bir konudan başka bir konuya geçmek ve okuyucunun ilgisini izleğe çekmek gibi amaçlarla devrik tümce kullanmış ve bu nedenle de bu tümceler öykü kahramanlarının konuşmalarından çok olayların anlatılmasında yer almıştır. Öyküde ses uyumları oluşturarak akıcılığı sağlamak için de devrik tümce kullanıldığı söylenebilir. Bu nedenle öyküler, devrik tümce yapısı ve işlevini öğretmek için uygun ortamlar oluştururken haber metinleri için aynı şey söz konusu değildir.

Büyük ölçekli yapı özellikleri:

İşlev: Öyküde yazar, okuyucuda düşünce gelişimi ve değişimini çok sayıda 'anlatma' sözeylemi kullanarak (78) gerçekleştirirken, haber metninde bilgilendirme sözeyleminin sayısı (8) diğerleriyle büyük bir fark göstermektedir.

Konu: Öyküde yazar belli bir konu kullanarak (bir düş aracılığıyla yaratılan fantastik bir dünyada çocuğun gölgesiyle yaşadığı olay) ana düşünceyi (bağımlılık) vermek isterken, haber metninde konu ve izlek örtüşmekte ve başlıkta da belirtilmektedir.

Başlık: Öykünün başlığında metnin konusunu oluşturan varlıkların adları yer alırken, haber metninin başlığında ise eyleyenlerden değil, eylemden söz edilmektedir; çünkü haberlerde eylem önemlidir.

İçerik şeması: İncelenen metinlerin içerik şemalarının çıkarılmasında da gözlendiği gibi, haber metninde önemliden-önemsize, ilgiliden-ilgisize, belirsizlikten-belirliliğe ve genelden- detaya bir hiyerarşi söz konusudur. Bu nedenle giriş ağırlıklı metinler olarak nitelendirilirler; yani metnin başından bir bölüm okunsa olayla ilgili bütün önemli bilgiler alınabilir; okuyucu, detaylarla ilgili bilgi edinmek istiyorsa haberi okumaya devam eder. Haber metinlerinin yazılması sürecinde bu özellik gerçekleştirilirken, önemli olan bilgiler önce verilmekle beraber devam eden diğer bölümlerde ilgiliden ilgisize doğru giden çizgi içinde bu bilgiler detaylarla beraber tekrarlanmaktadırlar. Öykülemede dizimsel boyutta görülen sebep-sonuç ya da zamansal ilgililiği belirten yan tümceler, haber metinlerinde konuların ayrıntılarına inmeye yarayan tümcelerle yer değiştirmektedir. Kısaca, haber metinlerinde ayrıntılara inilmeden, daha metnin başında metnin bütünlüğü anlaşılabilir ama öykünün bütünlüğüne erişebilmek için öyküyü sonuna kadar okumak gereklidir. Bilindiği gibi, yazınsal türlerde yazar, okuyucusunun yapıtla olan iletişim sürecini uzatma eğilimi gösterirken, bilgi iletici metinlerde amaç, bu sürenin olabildiğince kısaltılmasıdır. Bu nedenle haber metinleri 'seçerek okuma', öyküler ise 'ayrıntılı okuma' becerilerinin geliştirilmesi için ders malzemesi olarak kullanılabilir.

Konu değişimi belirleyicileri: Öyküde özellikle zaman belirteçleri konu değişimi belirleyicileri olarak kullanılabiliyorken, haber metinlerinde bunlar bu işlevle kullanılmamaktadırlar. Bu nedenle haber metinleri konu değişimi belirleyicilerin işlevlerinin öğretilmesi açısından uygun metinler olmamakla birlikte, haber metinlerinde bu bağlamdaki kullanım farklılığının vurgulanması gerekmektedir.

Biçem: Sadece bilgi iletme amacı taşıyan haber metinlerinde soru ve ünlem tümceleri kullanılmamasına karşın, okuyucuyla iletişime girme, merak uyandırma ve okuyucunun düşünmesini sağlayan soru tümceleri ve okuyucuda duygu uyandırma, metnin anlamını değiştirme amaçlı ünlem tümceleri öyküde yerlerinin almaktadır. Bu kullanımlar da daha önce de belirtildiği gibi, okuyucu ile metin arasında oluşan iletişim sürecini uzatmaktadır.

Haber metninde nesnel olma ve gerçekleri olduğu gibi yansıtma özelliğinden dolayı eğretileme, benzetme, abartma, ad aktarması, ironi gibi anlamsal yapıyla ilgili kullanımlar dikkat çekmek amacıyla haber başlıklarında kullanılmalarının dışında yer almamaktadır; öykünün ise daha en başında gölge kişileştirilmiştir. Öykünün bir özelliği olarak az sözle çok şey anlatabilmek için çok sayıda deyimleşmiş eğretileme öyküde yer almaktadır.

Haber metninde öyküde olduğu gibi kişilerin karakterlerini, özelliklerini ya da olayların değerlendirmesini okuyucuya sezdirecek, okuyucuda farklı düşünce gelişimini sağlayacak kullanımlar yoktur; çünkü böyle dil kullanımları ile haber metni nesnellikten, tarafsızlıktan uzaklaşır.

Kullanılan dil özelliği olarak öyküde yabancı sözcük ve uzmanlık terimi kullanılmamış, buna karşın kanıtlayıcılık işlevini de yerine getirmek zorunluluğunda olan haber metinlerinde bilimsel ve teknik terimler ve sayısal veriler yer almıştır. Öykülerde olay kahramanlarının konuşmalarının verilebilmesi için çok sayıda tırnak kullanımı vardır. Öyküye kıyasla daha az alıntı kullanılmasının yanı sıra haber metinlerindeki alıntılar öykülerde olduğu gibi olayların gelişimi için değil, durumların değerlendirilmesi, yorumlar ve haberin desteklenmesi için kullanılmakta ve biçimsel olarak da öyküden farklılık göstermektedir. Aşağıda alıntıların öykü ve haberde nasıl ifade edilebileceği örneklendirilmiştir.

Gazete metni→ *'Karel, "Bugün aynı konu için beni ikinci kez çağırıyorlar" dedi.'*

Öykü → ' *"Bugün aynı konu için beni ikinci kez çağırıyorlar" dedi Karel .'*

Öyküde olay, öykünün kahramanlarından biri tarafından (içöyküsel bir anlatıcı) ve kişisel bir bakış açısıyla anlatılıyorken, haber metni nesnel bir bakış açısıyla, 3.tekil kişi ile yazılmıştır.

Sonuç tümcesi: Öyküde, sonuç tümcesi, olaydan çıkarılacak olan iletiyi sezdirirken, haber metninde ise olayla bağlantılı olarak gelecekte olacak gelişmeler ifade edilmektedir.

Üstyapı özellikleri: Üstyapı kategorileri bağlamında da öykü ile haber metni farklılıklar göstermektedir. Öykü; özet, tanıtım, karmaşık olaylar dizisi, değerlendirme, çözüm ve sonuç kategorilerinden oluşurken, haber metinlerinde başlık, alt başlık gibi zorunlu kategorilerin dışında asıl olaylar, sonuçlar, bağlam (şartlar, geçmiş olaylar), sözel tepkiler, beklentiler ve değerlendirmeler gibi bölümler de bulunabilmektedir.

Anlatı metin türü örneği olarak bir öykü ve bilgilendirici metin örneği olarak bir haber metni üzerine yapılan çözümlemeler sonucu metinlerin işlevleri doğrultusunda değişen yapısal özellikleri gözlemlenmiştir. Bu şekilde yapılan çözümlemelerin metin türlerine özgü yapısal özelliklerin farkındalığını geliştireceği, böylece de hem Türkçe öğretimi programlarının içeriklerinin belirlenmesine hem de metin çalışmalarının düzenlemesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

SONUÇ:

Türkçe Öğretiminde Metindilbilimsel Bağlamda Uygulamalı Bir Yaklaşım konulu çalışmanın çıkış noktasını Türkçe eğitiminin ve öğretiminin niteliksel gelişimine katkıda bulunmak çabası oluşturmaktadır. Niteliğe yönelik tartışmaların odak noktasını uygulamaları bilimsel temellere dayandırma yönelimi oluşturur. Uygulamaları denetlenebilir ve ölçülebilir kılan, gelişigüzel düzenlemelerden arındıracak olan da, hiç kuşkusuz, bilimselliktir. Öğretme sürecinin bilimselleşmesi de bu nedenle kaçınılmazdır. Dil öğretiminin bir bilim dalı olarak gelişmesi ve bu sürecin bilimsel görüşler doğrultusunda düzenlenmesi artık günümüzde dayanakları olan bir yönelimdir. Bu bağlamda farklı kuramsal kaynaklar uygulamalarda temel alınabilir. Bu çalışmada da Türkçe öğretim ve eğitiminin uygulamalarla ilgili düzenlemelerinde metindilbilim temel alınmış ve metindilbilimin öngördüğü ilke ve yaklaşımların Türkçe öğretimine nasıl uygulanabileceği gösterilmeye çalışılmıştır. Son çözümlemede araştırmanın temel savı, metindilbilimden yararlanarak Türkçe öğretimi bağlamında oluşturulacak etkinliklerin daha bilinçli ve nitelikli bir süreci yaratabileceğidir. Bu bağlamda araştırmanın temel amacı metin bilgisi ve metin türü edincinin nitelikli bir Türkçe öğretiminde göz önünde tutulması gereken önemli bir hedef olduğunu ortaya koyabilmek ve böyle bir edincin nasıl kazandırılabileceğini de gösterebilmektir.

Yukarıda belirtilen amaç doğrultusunda yapılan çalışmada metindilbilimin ilke ve görüşlerinden yola çıkarak modeller oluşturulmuş (Bkz.: Bölüm 4.1.) ve bu modeller ışığında Türkçe öğretiminde ülkemizde kullanılan ders kitapları salt metin düzleminde metin odaklı bir yaklaşımla incelenmiş ve uygulamaya yönelik öneriler geliştirilmiştir.

Metindilbilim araştırmanın bilimsel temelini oluşturduğundan çalışmanın birinci bölümünün ana konusu metindilbilim ve metin kavramıdır. Metindilbilimin gelişim çizgisi, genel amacı ana çizgileriyle açıklanmış ve metindilbilim ve söylem çözümlemesi kavramları irdelenmiştir. İlk metin çalışmaları Milattan önce V. yüzyıla kadar dayanmaktadır. Sözbilim ve filoloji gibi metin incelemesi yapılan dallarda

metinler, sadece biçim ve içerikleri kapsamında ele alınırken antropoloji ve sosyoloji gibi dallar için de kaynak oluşturmuşlardır. Tüm alanlara yönelik metinlerin incelenmesini kapsayan dilbilim alanında ise 1950'lerden sonra Amerika'da Harris'le başlayan yeni bir akım tümceden daha büyük birimler üzerinde çalışmayı benimsese de, o dönemki dilbilim çalışmalarını yönlendiren üretici-dönüşümsel modelin tümce merkezli yaklaşımı dolayısıyla, ancak 1960'ların ortalarında Almanya'da özellikle Hartmann tarafından üretimsel dilbilime tepki olarak metindilbilim çalışmaları gelişmiştir. Metni gruplaşması olarak kabul eden göstergebilim çalışmaları ve dilin içyapısıyla beraber metinsel bağlamı ve dil-dışı çevresiyle ele alan sözcelem ve edimbilim çalışmaları metindilbilimn diğer dayanaklarını oluşturmaktadır. Yazınbilim alanında da yapıt-okur iletişiminin vurgulanmasıyla bağlam ve iletişimsel durum yapıtın kendisi kadar önem kazanmıştır. Metin bilgisi alanında alanında tümceler arası ilişkileri çıkarmaya yönelik çalışmalar yoğunlaşmışsa da yalnızca dilbilim ve dilbilgileri verileri dili yapısal, işlevsel, toplumsal ve anlamsal değerlendiren kavramlar içermediğinden bu konuda yetersiz kalmışlardır. Bu nedenle özellikle Almanya ve öteki ülkelerde Beaugrande, Dressler, Petofi, Dijk, Halliday ve Hasan gibi bilim adamlarının çalışmaları yoğunluk kazanmış ve metindilbilimin mihengi taşını oluşturmuştur. Dil çalışmalarını dil-içi ve dil-dışı olguların beraber yorumlanabileceği bir platforma yerleştirmeyi amaçlayan metindilbilimin amacı metin oluşturma ölçütleri geliştirirken metinlerin yapılarını ve iletişim işlevlerini irdeleyerek metin türlerini belirlemek ve sınıflandırmaktır. Önceleri ağırlıklı bir biçimde dilbilgisel yapılarla sınırlı olan metindilbilim, söylem çözümlemesinin bir dalı olarak kabul edilirken söylemin 'birbirleriyle ilintili bir metin kümesi' olarak tanımlanmasıyla bugün hem metin hem de söylem çalışmalarını kapsamaktadır. Metinlerin yapıları ve içerikleri arasındaki ilişkiler kültürel, toplumsal ve ideolojik olarak kurumsal yapılanma gücüyle belirlendiğinden 'metin çözümlemesi bir söylem çözümlemesidir.'

Bir metni oluşturan dilbilimsel düzenlemeler, o metni içine alan söylemin özellikleri doğrultusunda belirlenir ve seçilir; aynı biçimde söylem de, metinlerin içinde ve metinler boyunca oluşan, "metin ve bağlam arasındaki ilişkilerle anlam kazanan, dolayısıyla her iki öğeyi de içine alan bir kavramdır" (Zeyrek, 1996:66).

Kocaman'a (1996a:13) göre ise durağan olan, sonuç diye nitelenen metindir (sözlü ya da yazılı), söylem sürekli bir oluşumdur, bir devingenliktir. Kuşkusuz, iletişim söz konusu olduğunda toplumsal ve kültürel bağlam da yönlendirici işlevdedir. Ancak bu araştırmada, Türkçe eğitim ve öğretim sürecinde farklı metin türlerinin metindilbilim verilerinden yararlanarak nasıl işlenebileceği temel araştırma alanı olarak benimsendiğinden bakış açısı metin düzlemiyle sınırlı tutulmuştur. Bu nedenle de birinci bölümde ağırlıklı olarak metin kavramı ve metin oluşturma ölçütleri ele alınmış ve açıklanmıştır. Metin ve metin türlerinin metin-içi ögelere dayanarak işlenmesi araştırmanın sınırı ve kapsamını oluşturacağından metin-odaklı metin oluşturma ölçütleri olan bağlaşıklık ve bağdaşıklık üzerinde daha çok durulmuştur.

Çalışmanın ikinci bölümünde, metin türlerini belirleyen ayırt edici özellikler üzerinde çalışılmış ve metin türlerinin belirlenmesinde yalnızca metin yapısını ya da metnin işlevini temel alan yaklaşımların 'metin gerçekliği'ne ters düştüğü ve metinlerin sınıflandırılmasında eksikliklere yol açtığı görülmüştür. Bu nedenle, metin türlerinin yapı ve işlev bağlamında değerlendirilmesinin benimsendiği çalışmanın bu bölümünde, metinlerin işlevsel ve yapısal özellikleri arasındaki bağlantıları açıklamak için önce iletişim işlevleri irdelenmiş ve daha sonra da çok katmanlı bir yapı sergileyen metinlerin yapı özelliklerini ortaya çıkarmak için metinlerin küçük ölçekli yapı, büyük ölçekli yapı ve üstyapılarını çözümlemeye yönelik ölçütler belirlenmiştir. Belirlenen ölçütler bütün metin türlerine uygulanabilir nitelikte ve metin türlerinin özelliklerini çıkarabilecek yeterliktedir. Bu bölümün sonunda da iletişim işlevlerine göre farklı yapı özellikleri gösteren metin türlerinin sözbilimsel temele dayalı bir sınıflandırması yapılmıştır.

İncelemenin metindilbilim odaklı bir bakış açısıyla Türkiye'deki anadili olarak Türkçe öğretiminin ele alındığı üçüncü bölümünde, Türkçe öğretiminde kurumsal olarak belirlenen amaçlar kısaca belirtilmiş ve bu amaçların gerçekleştirilmesinde metin-odaklı bir Türkçe öğretimi kapsamında metindilbilimsel temele dayalı metin çalışmalarının önemi vurgulanmıştır. Daha sonra kuramsal bilgiler ışığında Türkçe ders kitapları incelenmiş ve metindilbilim verilerinin ya da metindilbilimsel bakış açısının Türkçe ders kitaplarına ne denli yansıdığını

belirlemek için metin çalışmaları kapsamındaki etkinlikler irdelenmiştir. Bu inceleme metin türü ve metin yapısı bağlamında belirlenen ölçütler ışığında (Bkz.:2.Bölüm), metin türü odaklı olarak ve ilköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarında en çok yer alan anlatısal metin türü örneği olarak öykü ve bilgi iletici metin türü örnekleri kapsamında gerçekleştirilmiştir.

Dil doğal bir ortam içinde öğretilmelidir; dilin somutlaşmış bir şekli ve iletişimin birimi olan metinler de dil öğretimi için doğal bir ortam oluşturmaktadırlar. Metin-odaklı bir dil öğretiminde amaç, dilsel/dilbilgisel ögelerin iletişimin birimi olan metinlerin oluşturulmasında araç olarak görülmesini sağlamak, kullanıldıkları metin içinde anlam ve işlev kazandıklarını vurgulamak ve metinlerin kurgulanma biçimlerini öğretmektir. Türkçe derslerinde ancak farklı metin türleri üzerine çalışılarak dil yapılarının kullanıldıkları söylem içinde farklı işlevler kazandığı gösterilebilir. Ayrıca metin türleri, bir toplumun bireyleri için benzer iletişim durumlarına cevap verme yollarını sağlarlar; dahası belli iletişimsel olayları yorumlamaları ya da oluşturabilmeleri için bir çerçeve sunarlar. Swales'in deyimiyle (1999:92), metin türleri "Yeni bölgelerin yalnızca haritasını vermezler, bunların keşfedilmesi için gerekli araçları da sağlarlar."

Türkçe ders kitaplarında metinleri çözümleme, anlama ve metin oluşturma etkinlikleri incelendiğinde ise, metindilbilimin öngördüğü etkinlikler yapısının Türkçe öğretiminde yer almadığı gözlemlenmiştir. Ayrıca etkinlikler hazırlanırken metinlerin türsel özelliklerinin göz ardı edildiği ve her metin için benzer etkinlikler oluşturulduğu görülmüştür. Sonuç olarak değerlendirildiğinde, Türkçe Öğretim Programı (6,7,8.Sınıflar)'nda belirtilen genel amaçlarının ve kazanımların metindilbilimsel bir nitelik taşıdıkları ancak bu kazanımların soru haline getirilerek düzenlendiği etkinliklerin öğrenciye 'metin' kavramını içselleştirme, metin türü edinci ve metin anlama ve üretmeyi gerektiren iletişim edincini kazandırmada yetersiz kaldıkları düşünülmektedir.

Kuramdan uygulamaya bir köprü niteliği taşıyan çalışmanın dördüncü bölümünde ise, Türkçe öğretiminde metin bilgisi edinme, metin türü edinci kazanma ve böylece anlama ve anlatma becerilerini geliştirme amacıyla metindilbilimin ilke

ve yaklaşımlarının Türkçe öğretimine yansıtılabileceği öneri nitelikli uygulama örnekleri sunulmuştur. Önce, metin türünün metin-içi bağlamda belirleyicisi olan metin yapısının özelliklerini ortaya çıkarmak için oluşturulan ölçütleri ışığında metin çözümlemeleri yapılmış, daha sonra da bu ölçütleri kapsayan modeller doğrultusunda uygun etkinlikler geliştirilmiştir. Ancak geniş bir inceleme alanına belli bir sınır çizmek amacıyla çalışma, anlatısal bir metin türü örneği olarak *Gölgem ve Ben* başlıklı bir öykü ve bilgi iletici metin türü örneği olarak *Buluttan 'deprem' kapıyor* başlıklı haber metni ile sınırlı tutulmuştur. Bilgi iletici metin türü olarak 'haber metni'nin seçilmesinin nedeni de öykü gibi anlatısal özellikler bulundurmasına karşın iletişim işlevinin farklı oluşudur. Çünkü anlatının, öyküde çoğunlukla bir amaç, haber metninde ise bir araç olarak kullanıldığı söylenebilir. Bu bölümde yapılan çalışmalar sonucu her metin türünün işlevine bağlı olarak farklı dilsel/dilbilgisel ve metinsel öğeleri yoğun olarak içerdiği gözlemlenmiştir. Bu nedenle, bazı metin türlerinde metnin yapısı bağlamında geliştirilen ölçütlerin bazıları için çok sayıda etkinlik geliştirilmesine karşın diğerleri için etkinlik oluşturulamamıştır. Örneğin; küçük ölçekli yapı ölçütü olarak gönderim düzeneği ele alındığında; öykülerde çok fazla sayıda adıl kullanıldığı için, adılların gönderimsel ilişki sağlayarak metin oluşturma ve metnin bütünlüğünü sağlamadaki işlevlerini öğretmek için *Gölgem ve Ben* öyküsü temelinde çok sayıda etkinlik üretilirken, nesnellik ve kesinlik niteliği taşıdıkları için adıl kullanımından kaçınıldığı haber metninin metinlerde gönderim düzeneğini öğretmek için uygun olmadığı görülmüştür. Ayrıca söz sanatlarının yoğun olarak kullanıldığı öykülerin bir örneğini oluşturan *Gölgem ve Ben* öyküsü eğretileme ve deyimlerin metinlere kattıkları anlamları kapsamlı ve etkili olarak öğretmek için de etkinlik oluşturmaya olanak sağlamıştır. Sözdizimsel olarak da metin türlerinin farklı özellikler gösterdiği görülmüştür. Örneğin; öykülerde basit ve sıralı ve tümceler yer almaktayken, girişik bileşik tümceler haber metinlerinin karakteristiğini oluşturmaktadırlar.

Metindilbilimsel bir bakışla metin yapısı temelinde küçük ölçekli, büyük ölçekli ve üstyapı olmak üzere üç temel düzlemde yapılan metin çözümlemeleri bu çalışmada vurgulandığı gibi, söylem çözümlemelerinin de ana boyutlarındandır. Çünkü bu bağlamda gerçekleştirilen her metin çözümlemesi dilsel/dilbilgisel

ögelerden yola çıkarak metnin iletişim bağlamına da göndermeler yapar, dolayısıyla metne yönelik çözümlemeler söylemin öğelerini oluşturan metin üreticisi ve alıcısı, iletişimsel amaç, bağlam ve toplumsal durumlar gibi söylem ögelerine de ışık tutmuş olur.

Sonuç olarak, bu çalışma, metindilbilim bağlamında Türkçe öğretimi ile ilgili olarak şu noktaları ortaya koymaktadır:

Anadili olarak Türkçenin öğretimi sürecinde metin ve metin türü bilincinin geliştirilmesi, etkin ve işlevsel bir öğretim sürecini temel amaçları arasında yer almalıdır. Bu da, Türkçe öğretiminde değişik metin türlerinin sunulması ve uygulama çalışmalarının da metin türüne göre değişen etkinliklerle gerçekleştirilmesini gerekli kılar. Metin türleri ile ilgili çalışmalarda ise metindilbilim yararlanılabilecek ve yönlendirici kuramsal bir kaynaktır. Oysa araştırmamızın da ortayla koyduğu gibi Türkçe ders kitaplarının hazırlanmasında metindilbilimin ön gördüğü ilkeler ve kuramsal çerçeveden yeterince yararlanılmamıştır. Araştırmamızın çıkış noktasını oluşturan görüş, metindilbilimin Türkçe öğretimi sürecinde metin türlerinin yapısal ve işlevsel özellikleri yönünde farkındalıkların yaratılmasına katkılar sağlayacağıdır. Bu görüş doğrultusunda yapılan çalışma, metin türlerine yönelik ders içi etkinliklerin metindilbilim kaynaklı bir bakışla zengin bir alan oluşturacağını da açık bir biçimde ortaya koymuştur.

Metindilbilimin Türkçe eğitimi/öğretimini yetkinleştirme bağlamında sunabileceği katkıları işleyen bu araştırma temelinde şu öneriler de geliştirilebilir:

Türkçe öğretiminde değişik metin türlerine yönelik uygulama çalışmalarında metinlerin metinsellik özellikleri belirleyici olmalı ve etkinliklerin kurgulanması bu özellik temelinde gerçekleştirilmelidir. Böylece dilsel/dilbilgisel öğelerin metin bağlamındaki işlevleri de vurgulanabilecektir.

Türkçe öğretim sürecinde öğrencilerde metin türlerinin yapısal ve işlevsel özellikleri yönündeki farkındalıklarını geliştirici etkinlikler düzenlenmelidir. Bu özellikleri içeren bir Türkçe öğretim sürecini gerçekleştirebilmek için Türkçe

öğretmeni yetiştiren programlarda da öğretmen adaylarının metin farkındalıklarını geliştirici, diğer bir deyişle, metin bilinci ve metin türlerinin özellikleri konusundaki bilgilerini geliştirmeye ve metin çözümleme yetisini kazandırmaya yönelik çalışmalar yapılmalıdır.

Metindilbilimsel bir yaklaşımla düzenlenen Türkçe dersleri sürecinde öğrenciler, iletişimin somut yansımaları olan metin türlerinin yapısal ve işlevsel özelliklerini içselleştirecekler, iletişim amaçlarına koşut farklı metin türlerini çözümleme ve kurgulama becerisini kazanacaklar, metin türlerini birbirlerinden kolayca ayırt edebilecek ve anlayabileceklerdir. Kısaca; öğrenciler hem dilsel hem de iletişimsel edinci kapsayan metin türü edincini kazanabilecekler ve tüm dilsel iletişim ortamlarında Türkçeyi etkin bir biçimde kullanabileceklerdir. Bu nedenle, bu çalışma Türkçe öğretiminin metindilbilimin bulgularıyla zenginleştirilerek farklılaştırılması amacına yönelik gerçekleştirilmiştir ve kendi sınırları içinde bu yöndeki tartışmalara katılabildiği ölçüde amacına ulaşmış olacaktır.

KAYNAKÇA

Adalı, Oya: **Yükseköğrenimde Sözlü ve Yazılı Anlatım**, Aydın Yayınevi, İzmir, 1982.

Adalı, Oya: **Türkiye Türkçesinde Biçimbirimler**, Papatya Yayıncılık, İstanbul, 2004.

Akarsu, Bedia: **Wilhelm Von Humbolt'da Dil-Kültür Bağlantısı**, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1984.

Aksan, Doğan: **Her Yönüyle Dil**, Ana Çizgileriyle Dilbilim, Cilt: 2, TDK, Ankara, 1980.

Aksan, Doğan: **Şiir Dili ve Türk Şiir Dili**, Be-Ta Basım Yayım A.Ş., Ankara 1993.

Aksan, Doğan: **Anlambilim, Anlambilim Konuları ve Türkçenin Anlambilimi**, Engin Yayınevi, Ankara, 1997.

Aksan, Y., Özlem Çakır: "İlkokul Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarının Metinsellik Ölçütleri ve Metin Konusu Oluşumu Açısından Değerlendirilmesi", **XI. Dilbilim Kurultayı: Bildiriler**, ODTÜ, Ankara, 1997, s.105-128,.

Aksan, Mustafa, Yeşim Aksan: "Metin Kavramı ve Tanımları",**Dilbilim Araştırmaları 1991**, Hitit Yayınevi, Ankara, s.90-103.

Akyol, Hayati: **Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri,** Kök Yayıncılık, Ankara, 2006.

Altay, Selami: "Türkçe Eğitimi Uygulamaları", **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı:147, Ankara, 2000.

Avşar, Gülçin Vural: "Anadili Öğretimi Üzerine Kısa Bir Literatür Taraması", **Dil ve İnsan**, Tömer Kayseri Şubesi Dergisi, Sayı: 2, 1996.

Beaugrande R. De: "Text Linguistics in Discourse studies", **Handbook of Discourse Analysis**, Volume I, Disciplines of Discourse, Ed: A. Van Dijk, Academic Press, 1985, s.41-71.

Beaugrande, R. de, W.U. Dressler: **Introduction to Textlinguistics**, Fourth edition, Longman, London, 1988.

Beaugrande, Robert de: "Toward a Science of Text and Discourse", **New Foundations for a Science of text and Discourse in the Series Advances in Discourse Processes**, Ablex Publishing Corporation, Norwood, New Jersey, 1991,s.21-68.

Bhatia, Vijay K.: Worlds of Written Discourse, Continuum, London&N.Y., 2004.

Biber, Douglas: "A Typology of English Texts", **Linguistics 27**, 1989, s.3-43

Bilgin, Muhittin: **Anlamdan Anlatıma Türkçemiz**, Anı Yayıncılık, Ankara, 2006.

Birch, David: **Language, Literature and Critical Practice**, Routledge, London, 1996.

Bulut, Alev: **A Macro-Pragmatic Stylistic Framework for Fictional and Non Fictional Text-Type Identification**, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara, 1994.

Bulut, Alev : **Çeviride Dil ve Metin**, İstanbul Üniversitesi Yayın No: 4332, HAYEF Yayın No:2, İstanbul, 2002.

Büyükkantarcıoğlu, Nalan: "Dil Farkındalığı ve İşlevsel Dil Kullanımı Bağlamında Anadilimiz: Gözlemler, Öneriler", **Cumhuriyetimizin 80. yılında Türkçemiz**, Ankara Ticaret Odası, Anadolu Çağdaş Eğitim Vakfı, Ankara, 2003, s.19-26.

Büyükkantarcıoğlu, Nalan: "Türkçe Reklam Söyleminde Mantıksal ve Edimsel Yanıltmacalar", 20. Ulusal Dilbilim Kurultayı Bildirileri (12-13 Mayıs 2006), Ed: Yusuf Çotuksöken, Nafi Yalçın, Maltepe Üniversitesi Yayınları no:33, İstanbul, 2008, s.329-344.

Brown, Gilian, G.Yule: **Discourse Analysis**, Cambridge University Press,1983.

Cook, Guy: **Discourse**, Oxford University Press, 1989.

Council of Europe: **A Common european Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment,** 2000.

Cutting, Joan: **Pragmatics and Discourse**, A source book for students, Routledge English Language Introductions, 2002.

Çeltek, Aytaç, LütfiyeOktar: 'Türkçe Sözlü Söylemde Artgönderim Örüntüleri', **Dilbilim Araştırmaları**, Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi, İstanbul, 2004.

Çubukçu, Hatice: "Bir Metin Türü Olarak Düğün Davetiyeleri", **Dilbilim Araştırmaları**, Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi, İstanbul, 2006, s.115-128.

Demircan, Ömer: **Yabancı-Dil Öğretim Yöntemleri**, Elif Kitabevi, İstanbul, 1990.

Demirezen, Mehmet: "Yabancı Dil ve Anadil Öğreniminde Kritik Dönemler", **Tömer Dil Dergisi**, Sayı:118, Ocak-Şubat, 2003.

Deniz, Kemalettin: "Yeni Gelişmeler Işığında Türkçe Öğretimi", **Bilge**, Sayı:21, 1999.

van Dijk, Teun A.: **Text and Context,** Exploration in the Semantics and Pragmatics of Discourse, Longman, London and New York, 1977.

van Dijk, Teun A.: **Macrostructures**- An Interdisciplinary Study of Global Structures in Discourse, Interaction, and Cognition, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, New Jersey, 1980.

van Dijk, Teun A.: "Discourse Studies and Education", **Applied Linguistics**, 2, 1981, pp.1-26, (Çevrimiçi) http://www.discourses.org/Old Articles.html, 30 Aralık 2007.

van Dijk, Teun A., Walter Kıntsch: **Strategies of Discourse Comprehension**, Academic Press, Inc.,Orlando, Florida, 1983.

van Dijk, Teun A.: **News as Discourse**, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Hillsdale, new Jersey, Hove and london, 1988.

Doğan, Gürkan: 'Söylemin Yorumlanması', **Söylem Üzerine**, Hitit Yayınevi, Ankara, 1996,s.114-146.

Enginün, İnci: "Türkçe Öğrenimi", **M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi**, sayı:2, İstanbul, 1990.

Enkvist, Nils Erik: "Stylistics and Textlinguistics", **Current Trends in Textlinguistics,** Haz.: Wolfgang U. Dressler, Walter de Gruyter, Berlin ve New York, 1978.

Erden, Aysu: **Kısa Öykü ve Dilbilimsel Eleştiri**, Gündoğan Yayınları,Ankara, 1998.

Erkman-Akerson, Fatma: **Dile Genel Bir Bakış**, Multilingual, İstanbul, 2000.

Fowler, Roger: "Cohesive, Progressive, and Localizing Aspects of text structure", **Grammars and Descriptions**, Haz.: Teun A. Van Dijk ve Jànos S. Petöfi, Walter de Gruyter, Berlin ve New York, 1977,s.64-84.

Frıedman, Norman: **"**Recent Short Story Theories: Problems in Definition**"**, **Short Story Theory at a Crossroads**, Ed.: Susan Lohafer and Jo Elleyn Clarey, Baton Rouge and London: Lousisiana State University Press, 1989.

Gee, James Paul: **An introduction to Discourse Analysis**, Routledge, 1999.

Gencan, Tahir Nejat: **Dilbilgisi**, Ahmet Sait Basımevi, 1966.

Georgakopoulu, Alexandra Dionysis Goutsos : **Discourse Analysis: An introduction**, Edinburgh Uni. Press, Edinburgh, 2003.

Gökberk, Macit: **Değişen Dünya Değişen Dil**, 5. Baskı, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 2007.

Göktürk, Akşit: **Okuma Uğraşı**, 2. Bası, Çağdaş yayınları, İstanbul, 1980.

Göktürk, Akşit: **Çeviri: Dillerin dili**, Çağdaş Yayınları, İstanbul, 1986.

Günay, Doğan: **Metin Bilgisi**, Multilingual, İstanbul, 2003.

Halliday, M. A. K., R.Hasan: **Cohesion in English**, Longman, 1976.

Halliday, M. A. K: "Text as Semantic Choice in Social Contexts", **Grammars and Descriptions**, Haz.: Teun A. Van Dijk ve János S. Petöfi, de Gruyter, Berlin ve New York, 1977,s.176-226.

Hatch, Evelyn: **Discourse and Language Education**, Cambridge University Press, 1997.

Hengirmen, Mehmet: **Türkçe Dilbilgisi**, Engin Yayınevi, 2002.

Huber, Emel, Leyla Subaşı Uzun: "Metin Türü ve Yazma Edimi İlişkisi: Bilimsel Metin Yazma Edimi, **Dilbilim Araştırmaları 2001**, Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi, İstanbul, 2001, s.9-35.

Karababa, Canan: "Avrupa'da Anadili Öğretimi, Türkçe ve İngilizce Anadili Ders Kitaplarının İncelenmesi ve Karşılaştırılması", **Milli Eğitim**, Sayı:167, MEB, yaz 2005.

Karabağ,Seda, Selçuk İşsever: Edinim Sürecinde Bağdaşıklık', **IX. Dilbilim Kurultayı Bildirileri**, İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu, 1995.

Kavcar, Cahit, vd.: **Yazılı ve Sözlü Anlatım**, 6. Baskı, Anı Yayıncılık, Ankara, 2007.

Kaya, Zekeriya: "Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Türsel/Yazınsal Niteliği, **II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu Bildirileri**, Ankara Üniversitesi, 2007,s.83-90.

Keçik, İlknur: "İlkokullarda kullanılan Bilgi Aktarıcı Metinlerde 'Büyük Ölçekli Yapı' ", **IV: Dilbilim Sempozyumu** Bildirileri, Boğaziçi Üniversitesi Yayınları, İstanbul, 1990.

Keçik İlknur: "İlkokul 2. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Hatırlama ve Özet Metinlerinde Uygulanan Büyük Ölçekli Yapı Kuralları", **Dilbilim Araştırmaları**, Hitit Yayınevi, Ankara, 1993, s.89-97,

Keçik, İlknur, Leyla Uzun-Subaşı: "Sözlü ve Yazıl Anlatım Üzerine", **Türkçe Sözlü ve Yazılı Anlatım**, Ed.: Canan İleri, Anadolu Üniversitesi Yayını No: 1293, Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 715, Eskişehir, 2003, s.1-20.

Kılıç, Veysel: **Dilin İşlevleri ve İletişim**, Papatya Yayıncılık, İstanbul, 2002.

Kıran Zeynel: **Dilbilime Giriş**, Ed: Ayşe Kıran, Seçkin Yayıncılık, Ankara, 2001.

Kıran, Zeynel, Ayşe Kıran: **Yazınsal Okuma Süreçleri**, Seçkin Yayıncılık, Ankara, 2003.

Kim, Miyoun (Sophia): "Genre-Based Approach to Teaching Writing", **TESL Working Paper series**, Volume 4, Issue 2, Fall 2006.

Knapp, Peter, Megan Watkıns: **Genre, Text, Grammar: Technologies For Teaching And Assessing Writing**, UNSW (University of New South Wales) Press, 2005.

Kocaman, Ahmet, vd: "Dilbilim söylemi", **Söylem Üzerine**, Hitit Yayınevi, Ankara, 1996a,s.1-16.

Kocaman, Ahmet: "Türkçe Öğretiminde Kullanım Düzlemi Üzerine Düşünceler", Çağdaş **Türk Dili Dergisi**, Sayı:100, 1996b, s.28-31.

Kress, Gunther: 'Ideological Structures in Discourse', **Handbook of Discourse Analysis**, Ed.: A. Van DijkVolume 4, Discourse Analysis in Society,Academic Press, 1985, s.27-47.

Labov, William: "Language in the Inner City: Studies in the Black English Vernacular", **The Transformation of Experience in Narrative Syntax**, Ed.:W. Labov, Philadelphia: University of Pennsylvania Pres, 1972.

Lee, David Y.W., "Genres, Registers, Text Types, Domains, and Styles: Clarifying the Concepts and Navigating a Path Through the BNC Jungle", **Language Learning&Technology**, Vol.5, No.3 September 2001, s.37-72.

Marshall, Julia: **Anadili ve Yazın Öğretimi** (Çev. C. Külebi), Çağdaş Yayınları, İstanbul, 1994.

McCarty, Michael: **Discourse Analysis for Language Teachers**, Cambridge University Press, 1994.

MEB: İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar), 2005 a.

MEB: İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6, 7, 8. Sınıflar), 2005 b.

Melikoğlu, Esra: "Metinlerarsılık ve Çokseslilik", **Disiplinlerarası Ortam ve Yöntem Sorunları**, Multilingual, İstanbul, 2004.

Oğuzkan, Ferhan: "Türkiye'de İlk ve Orta Dereceli Okullarda Türk Dili Öğretmeninin Amaç ve İlkeleri", **Tömer Dil Dergisi**, Sayı:25, Ankara, 1994.

Oktar, Lütfiye, Semiramis Yağcıoğlu: "Metnin Retorik Yapısının Okuma Anlama Becerisi Üzerindeki Etkileri", **VII. Dilbilim Kurultayı Bildirileri**, Ankara Üniversitesi, Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Yayını: 371, Ankara,1993, s.171-181.

Oktar, Lütfiye, Semiramis Yağcıoğlu: "Türkçe Metin Türleri: Bir Sınıflandırma Çalışması", **IX. Dilbilim Kurultayı Bildirileri**, İzzet Baysal Üniversitesi, Abant, 1995.

Oktar, Lütfiye: "Çevreye İlişkin Haber Metinlerinin Eşdizimsel Örüntüleme", **XI. Dilbilim Kurultayı: Bildiriler**, ODTÜ, 1997, s.163-179.

Oktar, Lütfiye: 'Türkçe sözlü söylemde artgönderim örüntüleri', **Dilbilim Araştırmaları**, Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi, 2004.

Özkan, Mustafa,O.Esin H.Tören: **Yüksek Öğretimde Türk Dili Yazılı ve Sözlü Anlatım**, Filiz Kitabevi, 2001.

Özbay, Murat: "İlköğretim Okulları Türkçe Ders Kitaplarındaki Anlama Sorularının Öğrencilerin Düşünme Becerilerine Katkısı", **Türk Dili Dergisi**, TDK, Sayı:609, Eylül 2002.

Özbek, Nurdan: "Türkçe'de Söylem Belirleyicileri", **Dilbilim Araştırmaları 1998**, Bizim Büro Basımevi, Ankara, 1998, s.37-47.

Özdemir, Emin: **Yazınsal Türler**, Bilgi Yayınevi, Ankara, 1999.

Paltridge, Brian: "Genre, text type, and the language learning classroom", **ELT Journal,** 50(3), 1996, s.237-243.

Paltridge, Brian: **Genre and the Language Learning Classroom**, The University of Michigan Press, 2001.

Pakkan, Gülsev: "Türkçe Kısa Hikayelere Metindilbilim Açısından Bir Bakış", **Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt:8, Sayı:3, Ankara, 1992, s. 297-303.

van PEER, Willie: "The Concept of Cohesion: its Empirical Status in a Definition and Typology of Texts", **Text and Discourse Connectedness**, Proceedings of the Conference on Connexity and Coherence, Urbino, July 16-21,1984, Ed.: Maria-Elisabeth Conte, János S. Petöfi, Emel Sözer, John Benjamins Publishing Company,Amsterdam ve Philadelphia, 1989,s.291-307.

Polat, Tülin: "Orataokullarda Türkçe: Türkçe Dersleri I", **Türkiye'nin Ders Kitapları, Ortaöğretim Kitaplarına Eleştirel Bir Bakış**, Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği Yayınları 5, Cem Yayınevi, İstanbul, 1991.

Polat, Tülin: "Okur Odaklı Bir Yaklaşımla Yazın Eğitimi", **Milli Eğitim**, Edebiyat Eğitimi ve Öğretimi özel sayısı, yıl 34, sayı 169, Kış 2006.

Renkama, Jan: **Introduction to Discourse Studies**, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam/Philadelphia, 2004.

Ruhi, Şükriye: 'Yazılı Metin oluşturmada Devrik Tümcenin İşlevi Üzerine Bir Gözlem'**, Dilbilim Araştırmaları**, Hitit Yayınevi, Ankara, 1992, s.53-58.

Ruhi, Şükriye: "Dil öğretimi Felsefesi", **Dilbilim Araştırmaları 1993**, Hitit Yayınevi, Ankara, 1993, s.71-81.

Ruhi, Şükriye: 'Söylem ve Birey', **Söylem Üzerine**, Hitit Yayınevi, Ankara, 1996, s.17-37.

Sayın, Şara "Yazınbilim ve Alımlama Estetiği", **Metinlerle Söyleşi**, Multilingual, İstanbul, 1999,s.33-52.

Sever, Sedat: "Demokratik Kültür Bilinci Edinimi Sürecinde Dil ve Edebiyat Öğretimi", **Dünya'da ve Türkiye'de Anadili Eğitimi Sempozyumu Bildirileri**, Ankara Üniversitesi TÖMER, 1998, s.124-129.

Sever, Sedat: **Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme**, Anı Yayıncılık, Ankara, 2004.

Sever, Sedat, Zekeriya Kaya, Canan Aslan: **Etkinliklerle Türkçe Öğretimi**, Morpa, İstanbul, 2006.

Sever, Sedat: **Çocuk ve Edebiyat**, Tudem, 4. Basım, Ankara, 2008.

Sımpson, Paul: **Language through Literature. An Introduction.** Routledge, London and New York, 2005.

Swales, J. M.: **Genre Analysis: English in Academic Research Settings**, Cambridge University Press, 1999.

Şenöz- Ayata, Canan: **Metindilbilim ve Yabancı Dil olarak Almanca Öğretimi,** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 1992.

Şenöz- Ayata, Canan: **Almanca ve Türkçede Metin Türü Olarak Yazın Eleştirisi**, Mavibulut, İstanbul, 2003.

Şenöz- Ayata, Canan: **Metindilbilim ve Türkçe**, Multilingual, İstanbul, 2005.

Uzun-Subaşı, Leyla: "Metin Üretimi", **Türkçe Sözlü ve Yazılı Anlatım**,Ed.: Canan İleri, Anadolu Üniversitesi Yayını No: 1293, Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 715, Eskişehir, 2003a, s.22-38.

Uzun-Subaşı, Leyla: "Yazma Süreci ve Öğretimi", **Türkçe Sözlü ve Yazılı Anlatım**, Ed.: Canan İleri, Anadolu Üniversitesi Yayını No: 1293, Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 715, Eskişehir, 2003b, s.74-94.

Uzun-Subaşı, Leyla: "Neden Anadili Öğretimi?", Nasıl Bir Anadili Öğretimi**?" Cumhuriyetimizin 80. yılında Türkçemiz**, Ankara Ticaret Odası, Anadolu Çağdaş Eğitim Vakfı, Ankara, 2003c, s.55-60.

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

Ülgen, Gülten: "Yaratıcılık ve Eğitim", **Yaşadıkça Eğitim Dergisi**, sayı: 13, 1990.

Vardar Berke: **Dilbilim Sorunları**, Yeni İnsan Yayınları, 1968.

Vardar, Berke: **Dilbilimin Temel Kavram ve İlkeleri**, Türk Dil Kurumu Yayınları:492, Ankara Üniversitesi Basımevi, 1982.

Vardar, Berke: **Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü**, Multilingual, İstanbul, 2002.

Widdowson, Henry G.: **Teaching English as Communication**, Oxford University Press, 1978.

Willis, Jane: **A Framework for Task-Based Learning**, Longman, 1996.

Wright, Austin: "On Defining Short Story", **Short Story Theory at a Crossroads**, Ed.: Susan Lohafer and Jo Elleyn Clarey, Baton Rouge and London, Lousisiana State University Press,1989.

Yağcıoğlu, Semiramis: "Çevreyle İlgili Gazete Haberlerinde Eşdizimsel Bağlaşıklık ve Metin Bağdaşıklığı"**, XI. Dilbilim Kurultayı: Bildiriler**, ODTÜ, Ankara, 1997,s.181-193.

Yağcıoğlu, Semiramis: "Yazınsal Metin- Okur etkileşimi: Alt-Birimlerini Anlamlandırma Sürecine Etkileri Üzerine Deneysel Bir Çalışma", **Dilbilim Araştırmaları,** 1998, s.48-57.

Yemenici. Alev: "Labov'un Anlatı Çözümleme Yöntemi ve Bir Uygulama", **Dilbilim Araştırmaları 1995**, Bizim Büro Basımevi, Ankara, 1995, s.39-55.

Yıldız, Cemal: **Yazılı Basında Metin ve Manşet** – Basın Dili Üzerine Bir Araştırma, Teknik Yayınevi, İstanbul, 2000.

Yuıll, Nicola, Jane Oakhıll: **Children's Problems in Text Comprehension**, Cambridge University Press, Cambridge, 1991.

Zeyrek, Deniz: "Gazete Haber Başlıklarını İnceleme Denemesi", **Dilbilim Araştırmaları 1992**, Hitit Yayınevi, Ankara, s.60-69.

Zeyrek, Deniz: "Gazete Haber Başlıklarının Dili", **Kitle İletişim Araçlarında Dil Kullanımı**, Dil Derneği Yayınları, Ankara, 1995.

Zeyrek, Deniz: "Söylem ve Toplum", **Söylem Üzerine**, Ed.: Ahmet Kocaman, Hitit Yayınevi, Ankara, 1996,s. 38-66.

www.yde.yildiz.edu.tr/tts

İncelenen Ders Kitapları:

Kapulu, Ahmet, v.d.: **İlköğretim Türkçe Ders Kitabı 6.sınıf,** Koza Yayın Dağıtım, Ankara, 2007 a.

Kapulu, Ahmet, v.d.: **İlköğretim Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabı 6.sınıf,** Ankara, Koza Yayın Dağıtım, 2007 b.

Kara, Mehmet, v.d.: **İlköğretim Türkçe Ders Kitabı 6**, A Yayınları, Ankara, 2006a.

Kara, Mehmet, v.d.: **İlköğretim Türkçe Çalışma Kitabı 6**, A Yayınları, Ankara, 2006 b.

Kara, Mehmet, v.d.: **İlköğretim Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitabı 6**, A Yayınları, Ankara, 2006 c.

Yangın, Banu, v.d..: **İlköğretim Türkçe 7 Ders Kitabı**, Pasifik Yayınları, Ankara, 2007 a.

Yangın, Banu, v.d..: **İlköğretim Türkçe 7 Öğrenci Çalışma Kitabı,** Pasifik Yayınları, Ankara, 2007 b.

Yangın, Banu, v.d..: **İlköğretim Türkçe 7 Öğretmen Kılavuz Kitabı**, Pasifik Yayınları, Ankara, 2007 c.

Etkinliklerde kullanılan kaynaklar:

Dölek, Sulhi: "Gölgem ve Ben", **Küçük Çalgıcılar**, Bilgi Yayınevi, 2002.

Erdoğan, Fatih: "Prensi Olmayan Masal Kitabı", **Seçme Çocuk Öyküleri**, Cilt 2, Mavibulut Yayınları, İstanbul,1996.

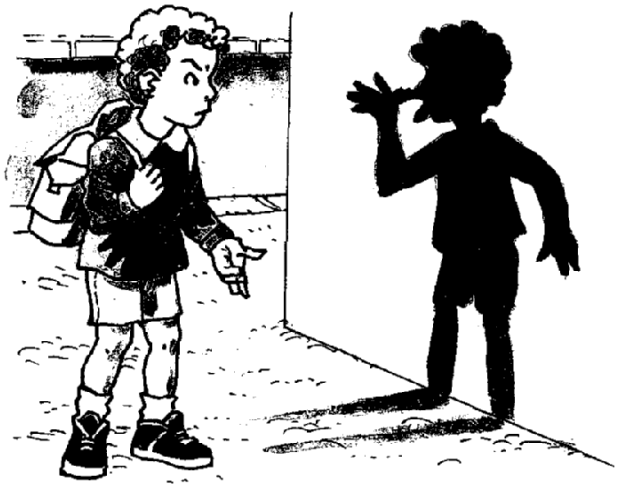
Güler, Mehmet: "Şakacı Bulut", **Balonlar Gökyüzünün Olsun**, Bu yayınevi, İstanbul, 1999.

İzgü, Muzaffer: **Süpermen İstanbul'a Düştü**, Bilgi Yayınevi, Ankara, 2002.

Yılmaz, Önay: "Buluttan 'deprem' kapıyor" haber metni, **Milliyet**, 22 Nisan 2007.

http://www.onlinefizik.com/content/view/172/119
http://www.manatee.k12.fl.us/sites/elementary/palmasola/nprompt2.htm

Ek 1: "Gölgem ve Ben*" başlıklı öykü.



yor, koşarak geri dönüyor, bu arada vızır vızır geçen taşıtların altında kalma tehlikesi geçiriyordu.

"Ne oldu sana?" diye sordum. "Sen eskiden böyle değildin. Yanımdan ayrılmazdın. Sözümden de çıkmazdın hiç."

"O eskidendi," diye karşılık verdi. "Şimdi ne istersem yaparım, anladın mı?"

İyice kabalaşmıştı. Utanmadan bir de dilini çıkardı bana. Bir akasya ağacına tırmanıp kuşları kovaladı. Okula gelinceye dek, aklınıza gelmeyecek yaramazlıklar yaptı. Belki

GÖLGEM VE BEN

Kimi zaman kısa ve tombul, kimi zaman sıska ve upuzun... Güneş arkadan vuruyorsa önümde gider, önden vuruyorsa peşimden gelir... Çoğu zaman da yanımsıra yürür.

Gölgem kurnaz mı kurnaz! Ansızın durup veriyorum, o da benimle duruyor. Hızla yürüyüp onu kandırmaya, geride bırakmaya çalışıyorum. Kanmıyor.

Gölgemi severim. O da beni sever. Sevmeseydi, böyle tutkalla yapıştırılmış gibi beni izler miydi?

Geçen gece gölgemle ilgili bir düş gördüm. Sözde... Sözde gölgeme söz geçiremiyordum.

Ne yapsam gölgeme söz geçiremiyordum. Ben kaldırımda yürüyordum. Gölgemse durup vitrinlere bakıyor, sonra yine bana yetişiyor, hatta beni geçiyordu. Karşı kaldırıma geçi-

* Sulhi Dölek, "Gölgem ve Ben", **Küçük Çalgıcılar**, Bilgi Yaynevi, Ankara, 2002.

inanmayacaksınız ama, ben okulun bahçesine girerken, o dışarıda kalacağını söyledi.

Dediğini yaptı da. Ne kadar yalvardıysam kararını değiştirmedi. Bahçedeki patikada yürürken gölgem yanımda değildi. Özellikle güneşli havalarda gölgemin yanımda olmasına öyle alışmıştım ki; eksikliğini iyice duyuyordum. Sanki çantamı ya da okuma kitabımı evde unutmuşum gibi geliyordu bana.

İlgimi bir türlü öğretmenimin anlattıklarına veremiyordum. Aklım hep gölgemdeydi. Acaba nerelere gitmişti? Başına kötü bir şeyler gelmemiş olsaydı bari. Son dersi iple çektim. Zilin yankıları dinmeden, ben bahçe kapısına varmıştım bile. Acaba beni bekliyor muydu?

Neyse ki oradaydı. Ama nasıl!.. Üstü başı çamur içindeydi. Suratı iyice kirlenmişti. Kimbilir ne kötü çocukların gölgeleriyle oynamıştı! Kimbilir neler yapmıştı bütün gün!

"Hadi, yürü bakalım," dedim. "Bu kadar başıboşluk yeter. Umarım aklın başına gelmiştir."

"Benim aklım her zaman başımda," dedi ters ters. "Sen kendi aklına bak."

Artık iyice tepem atmaya başlıyordu.

"Kendini ne sanıyorsun sen?" dedim. "Alt tarafı bir gölgesin. Benim gölgemsin, anladın mı? Bunun ne demek olduğunu biliyor musun?"

O hâlâ kendi havasındaydı. Caddeyi yaya geçidinden değil, rastgele bir yerden geçti. Bir köpeğin peşine takılıp bir süre koştu. Duvarlara tırmandı, bahçe parmaklıklarının arasından geçti, çok tehlikeli olduğunu bile bile bir kamyonun arkasına takıldı. Bütün bunları biraz da beni kızdırmak için yaptığını biliyordum. Onun için sesimi çıkartmadan eve doğru yürüdüm. Neden sonra yine dönüp yanıma geldi.

"Ne demekmiş, söyle bakalım!.." dedi.

"Hangisi ne demekmiş?"

"Yani senin gölgen olmak ne demekmiş?" dedi yine alayla.

"Sen benim gölgemsin. Yani ben olmasam, sen de olmazdın. Benim yanımda sen bir hiçsin, anladın mı? Bu yüzden kendine gel. Davranışlarına dikkat et."

Bu söylediklerimin güzel sözler olmadığını biliyordum. Ama ne yapayım? İyice kızdırmıştı beni. Belki bu sözlerim onu yola getirirdi biraz.



Suratı iyice asıldı. Gücendiği besbelliydi. Gönlünü almak istedim.

"Yine de seni sevdiğimi bilirsin," dedim. "Senden başka gölgem yok ki! Bu yüzden başını alıp gitmemelisin böyle. Sensiz ne yaparım? Gölgesiz çok gülünç olmaz mıyım?"

Ne söylediysem yumuşatamadım onu. Dargın bakıyordu yüzüme.

"Konuyu değiştirmeye çalışma boşuna," dedi. "Bana hiç değer vermediğin ortaya çıktı. Demek sen olmazsan ben de olmazdım ha? Demek benim değerim yok, öyle mi?"

"Bunu demek istemedim," diye mırıldandım.

Karşıdan iki çocuk geliyordu.

"Şuna bak," dedi biri, beni göstererek. "Kendi kendine konuşuyor."

"Boş ver," dedi öbürü. "Belki biraz aklını oynatmıştır."

Ne olur ne olmaz diyerek çabucak yanımdan uzaklaştılar. Neyse ki gölgemin garip davranışlarını görmemişlerdi.

Gölgem biraz daha sağda solda koştuktan sonra yanıma döndü.

"Demek sen gölgelere hiç değer vermiyorsun," dedi. "Gölge olmak kolay mı sanıyorsun?"

Doğrusu bu konuyu pek fazla düşünmemiştim.

"Çok da zor olmasa gerek," dedim. "Bir kez fazla bir şey yapmak zorunda değilsin. Benim yaptıklarımı yapman yeter. Üstelik kimse senden ders çalışmanı, ödev yapmanı, sabah akşam dişlerini fırçalamanı, tabağındaki yemeği bitirmeni beklemiyor. Evet, gölge olmak çok kolay bence. Hiçbir zor yanı yok bunun."



Gözlerinde yaramazca bir ışık parıldadı.

"İyi ya," dedi. "Öyleyse seninle yer değişelim."

"Nasıl olacak bu?" diye sordum.

"Çok kolay," dedi. "Ben senin yerine geçeceğim, sen de benim gölgem olacaksın."

Bu öneri oldukça çekici geldi bana. Biraz heyecanlanmadım dersem yalan olur.

"Peki. Anlaştık. Geç benim yerime."

O, okul çantamı alıp benim yerime geçti. Ben de onun gölgesi oldum.

Başlangıçta işler iyi gidiyordu. Kaldırımın taşları üzerinden kayarken, hızla duvarlara tırmanırken bayağı eğleniyordum. Parmağımı bile kıpırdatmak zorunda değildim. Gölge olmak gibisi yoktu dünyada.

Ama bir süre sonra canım sıkılmaya başladı. Üstelik hep başka birinin davranışlarını izlemek zorunda kalmak, sanıldığından daha zordu. Ayağa kalkmak, koşmak, şekerciden şeker alıp yemek, eskisi gibi çantamı sallaya sallaya eve gitmek istiyordum. Ama bunların hiçbirini yapamıyordum. Çünkü ben bir gölgeydim artık.

Sonra sıçrayarak uyandım. Yüreğim hızla

çarpıyordu. Neyse ki gördüğüm sadece bir düştü. Ya gerçek olsaydı?

Bundan sonra biri bana, "Gölge olmak kolay mı?" diye sorarsa, bunun hiç de kolay olmadığını söyleyeceğim.

BULUNAN PARA

Babaannesi eğilmiş, Vedat'ın pabuçlarını bağlıyordu. Az sonra birlikte çarşıya çıkacaklardı. Aslında evin alışverişini Vedat'ın annesi yapardı. Babaanneyle torun ise, her



Ek 2: "Buluttan 'deprem' kapıyor[*]" başlıklı haber metni.



Milliyet

PAZAR 22 Nisan 2007 / 3

Buluttan 'deprem' kapıyor

Bulutlardan deprem tahmini yapan Ronald Karel, Elazığ depremini de bildi. Karel, '3 büyüklüğünde bir deprem olabilir' dedikten 3 dakika sonra 3.1'lik deprem oldu

ÖNAY YILMAZ İstanbul

Daha önce Apolyont Gölü üzerindeki bir 'bulut'u gerekçe göstererek bölgedeki depremi önceden bilen Ronald Karel, Elazığ'dan bir öğretmenin kendisine gönderdiği fotoğrafa bakarak bir depremi daha meydana gelmeden önce bildi.

Elazığlı öğretmen Nazif Oz, 15 Nisan 2007'de saat 19.13'te çektiği fotoğrafı Karel'in "www.meteoquake.org" adlı sitesine saat 19.35'te gönderdi. Karel, 20.07'de 32 dakika sonra gönderdiği cevabında, "3 büyüklüğünde bir depremin olabileceğini" söyledi. Bu mesajdan yaklaşık 3 dakika sonra saat 20.10'da Kandilli Rasathanesi Elazığ Gökdere-Palu'da 3.1 büyüklüğünde depremin olduğunu duyurdu.

Karel'in 1970'te başlattığı ve bugün Prof. Dr. Uğur Kaynak'ın başkanlığında hazırladıkları "Deprem Bulutları Teorisi", 2-13 Temmuz 2007'de İtalya'nın Perugia şehrinde dünyaca ünlü bilim adamlarının katılacağı 24. Uluslararası Jeodezi ve Jeofizik Birliği toplantısında tanıtılacak.

Toplam 5 bin bilim adamının katılacağı yerbilimleri toplantısı, Karel'in 2006'nın haziran ayında Fransa'nın Toulouse şehrinde düzenlenen toplantıdan sonra katılacağı ikinci büyük toplantı olacak. Karel, birçok yeni bilim organizasyonunun birlikte çalışmak için kendisini aradığını belirterek, "35 sene önce uluslararası bilimadamları 'Depremlerle atmosfer arasında ilişki yok' diyordu. Bugün aynı konu için beni ikinci kez davet ediyorlar" dedi. Karel, NASA'nın da deprem bulutlarıyla ilgilendiğini ve kendisiyle temasa geçmeye çalıştıklarını söyledi. Karel, toplantıda tahmin ettiği fotoğrafları da gösterecek.

Ronald Karel

[*] Milliyet Pazar, 22 Nisan 2007.

ÖZGEÇMİŞ

1965 Bursa doğumlu Şükran Dilidüzgün, ilköğretimi 1971-1979 yılları arasında Bursa'da Muradiye İlkokulu ve Muradiye Ortaokulu'nda, lise öğrenimini ise 1979-1983 yılları arasında Bursa Tophane Teknik Lisesi, Makine Teknisyenliği bölümünde tamamladıktan sonra 1983 yılında Uludağ Üniversitesi, İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı'nda lisans eğitimine başlamıştır. 1988 yılında İstanbul Üniversitesi, Yabancı Diller Bölümü'nde İngilizce okutmanı olarak göreve başlayan araştırmacı halen aynı kurumda çalışmaktadır.

Lisans eğitiminden sonra 1992-1995 yılları arasında İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yabancı Dil Olarak Türkçe Dalı'nda, "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazınsal Metinler" başlıklı yüksek lisans tezini vererek yüksek lisansını tamamlayan Şükran Dilidüzgün, 2003-2008 yılları arasında da İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı'nda, "Türkçe Öğretiminde Metindilbilimsel Bağlamda Uygulamalı Bir Yaklaşım" adlı doktora tezi ile doktora eğitimini tamamlamıştır. Şükran Dilidüzgün, İngilizce bilmektedir.