

Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi

Metin İnceleme ve Değerlendirme

Cem ERDEM

Paradigma Akademi



Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi

Metin İnceleme ve Değerlendirme

Cem ERDEM

İNCELEYİCİLER

Doç. Dr. Hilmi DEMİRAL
Prof. Dr. Timur KOCAOĞLU
Prof. Dr. Elena OGANOVA

ISBN: 978-625-6957-51-0

Sertifika No: 32427
Çanakkale Kitaplığı
Araştırma İnceleme Bilişim Yayın Matbaa
Tic. Ltd. Şti.

Paradigma Akademi Basın Yayın Dağıtım
Fetvane Sokak No: 29/A
ÇANAKKALE
e-mail: fahrigoker@gmail.com

Yayın Sorumlusu: Nevin SUR

Dizgi & Kapak: Himmet AKSOY

Matbaa
Vadi Grafik Tasarım ve Reklam Ltd. Şti.
Sertifika No: 47479

Kitaptaki bilgilerin her türlü sorumluluğu yazarlarına aittir.

Bu kitap T.C. Kültür Bakanlığından alınan bandrol ve
ISBN ile satılmaktadır. Bandrolsüz kitap almayınız.

Institute of Oriental Studies
Faculty of Modern Languages and Literatures
Adam Mickiewicz University, Poznań, Poland

Aralık 2022
Paradigma Akademi



*Babam, Annem, Eşim ve üzerimde emeği geçen
tüm Öğretmenlerime ithaf ediyorum.*

İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER.....	v
SUNUŞ.....	ix
1. Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi.....	1
1.1. Neden Edebiyat Eğitimi.....	3
1.1.1. Öğrenciler Hangi Metinlerle Çalışmak İsterler?	4
1.2. Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programlarının Dönüşümü: Pedagojik Söylemler, Uygulamalar ve Ölçme-Değerlendirme	5
2. Türk Dili ve Edebiyatı Öğretiminde Metin İşçisi Olma.....	9
(Metin İnceleme- Değerlendirmeye Giriş).....	9
2.1. Metinsellik Ölçütleri ve Edebiyat Eğitiminde Kullanımı	9
2.2. Metnin Özellikleri ve Yapısı.....	10
2.2.1. Metin Dilbilimsel İşaretleme Sisteminin Eğitimsel Temelleri	12
2.2.1.1. Bağdaşıklık.....	12
3. Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi ve Değerlendirme Formları	15
3.1. Okuma Becerisi.....	15
Okuma Becerisi İçin Ders Süreci	16
Okuma Becerisini Yordamaya Yönelik Formlara Dair Bilgiler.....	17
Eleştirel Okuma Formu	17
Okuma Becerisi Öz Yeterlik Formu.....	17
Okumada Strateji Kullanma Ölçeği.....	17
Öz Düzenlemeye Dayalı Okuma Gözlem Formu.....	18
Üstbiliş Okuma Stratejileri İzleme Formu.....	18
Okuma Becerisi Öz yeterlik Formu (Öğrenci).....	19
Okumada Strateji Kullanımı Dereceli Puanlama Anahtarı.....	20
Okuma Becerisi Öz-Yeterlik Anketi.....	22
Öz Düzenlemeye Dayalı Okuma Gözlem Formu (Öğretmen İçin).....	24
Üstbiliş Okuma Stratejileri İzleme Formu(Öğretmen).....	25
Eleştirel Okuma Formu	26
3.2. Yazma Becerisi	27
Yazma Etkinliklerinin Yapılandırılması.....	27
Yazma Becerisi Formlarını Kullanmada İzlenecek Aşamalar	28
Yazma Becerisini Yordamaya Yönelik Formlara Dair Bilgiler	28

Yazma Becerisine Yönelik Öğrenci Gözlem Formu	28
Yazılı Anlatım Öz Yeterlik Formu	29
Analitik Yazma ve Değerlendirme Dereceli Puanlama Anahtarı	29
Yazma Becerisine Yönelik Öğrenci Gözlem Formu	30
Yazılı Anlatım Öz Yeterlik Formu	30
Analitik Yazma ve Değerlendirme Dereceli Puanlama Anahtarı	32
3.3. Konuşma Becerisi	39
Konuşma Etkinliklerinin Metin dilbilimsel Yapılandırması	39
Konuşma Becerisi Formlarını Kullanmada İzlenecek Aşamalar	39
Konuşma Becerisini Yordamaya Yönelik Formlara Dair Bilgiler	40
<i>Konuşma Becerisi Gözlem Formu</i>	40
Konuşma Becerisine Yönelik Akran Değerlendirme Formu	41
Konuşma Becerisi Derecelendirme Ölçeği	41
Etkili Konuşma Ölçeği	41
Konuşma Becerisi Gözlem Formu (Anadili Türkçe Olan Konuşucular İçin)	42
Konuşma Becerisine Yönelik Akran Değerlendirme Formu	44
Konuşma Becerisi Derecelendirme Ölçeği (Anadili Türkçe Olan Konuşucular İçin)	46
Etkili Konuşma Ölçeği	49
3.4. Dinleme Becerisi	50
Dinleme Becerisinde Kullanılabilecek Araçlar	51
Dinleme Göstergeleri Gözlem Formu	51
Dinleme Becerisi Öz Değerlendirme Formu	51
Dinlediğini Anlama Göstergeleri Gözlem Formu	52
Dinleme Öz Yeterlik Ölçeği	52
Üstbiliş Dinleme Stratejileri Öğrenci Gözlem Formu	52
Performans (Dinleme) Değerlendirme Ölçeği	52
Dinlediğini Anlama Ölçeği	52
Dinleme Göstergeleri Gözlem Formu -Öğretmen	53
Dinleme Becerisi -Öz Değerlendirme Formu-	54
Dinlediğini Anlama Göstergeleri Gözlem Formu - Öğretmen Formu	55
Dinleme Öz yeterlik Ölçeği (Öğrenci)	56
Üstbiliş Dinleme Stratejileri Öğrenci Gözlem Formu	57
Performans (Dinleme) Değerlendirme Ölçeği (Rubrik)	58
Dinlediğini Anlama Ölçeği	59
3.5. Gözlem ve Değerlendirmeye Yardımcı Diğer Formlar	61
Özetleme Becerisinin Değerlendirilmesi	61

İşbirlikli Öğrenmenin Değerlendirilmesi	61
Özetleme Stratejileri Gözlem Formu.....	63
Özetleme Stratejileri Puanlama Ölçeği	64
Öğrenci Ürün Dosyası	65
Öğrenci Ürün Dosyası (Portfolyo) Değerlendirme Formu (Öğretmen)	66
Grup Değerlendirme Formu (Gözlem Örneği).....	67
Hikâye ve Roman Okuma Gözlem Formu	68
Öğretici Metinleri Okuma ve Değerlendirme Gözlem Formu	69
Öyküleyici Anlatım Tutarlılık Değerlendirme Ölçeği.....	70
4. Metin Bileşenleri, Dil Beceri Alanları ve Metne Yaklaşım Metodu.....	71
METİNDİLBİLİMSEL KODLAMA SİSTEMİ: KURAMSAL ÇERÇEVE VE PEDAGOJİK UYGULAMA	71
Metin Çözümleme için Sistematiik Bir Yaklaşım	71
Kodlama Dilinin Seçimi: Eğitimsel Bir Yaklaşım.....	71
Metodolojik Çerçeve: Koddan Yorumu.....	72
Metin dilbilimsel Kodlama Şemasının Amacı ve Kapsamı.....	72
Notasyon İlkesi ve Çift Dilli Yapı.....	72
Kod Adaylarının Oluşturulması ve İçerik Geçerliliği.....	72
METİNDİLBİLİMSEL KODLAMA ANAHTARI VE KISALTMALAR	74
4.1. Roman	82
4.2. Hikâye.....	100
4.3. Şiir.....	117
4.4. Deneme	135
4.5. Biyografi	151
4.6. Gezi Yazısı.....	164
4.7. Günlük.....	181
4.8. Eleştiri	197
Türk Dili ve Edebiyatı Eğitiminde Değerlendirme	213
5. Değerlendirme Nedir?	213
5.1. Değerlendirme Neden Önemlidir?	214
5.2. Değerlendirmenin Amaçları.....	214
5.3. Değerlendirme Yaklaşımları	215
5.4. Değerlendirmede Çeşitlilik	217
5.5. Değerlendirme Yöntemleri ve Seçimi	218
5.5.1. Biçimlendirici ve Özetleyici Değerlendirme.....	220
5.5.2. Biçimlendirici (İkincil Değerli) Değerlendirmeler.....	221

1. Biçimlendirici Değerlendirmelerde Yapılandırılmış Teknikler	222
2. Yapılandırılmamış Teknikler	222
5.5.3. Özetleyici (Yüksek Değerli) Değerlendirmeler	223
1. Sınavlar	223
2. Projeler ve sunumlar	224
3. Portfolyolar	224
5.5.4. Sürekli ve Nihai Değerlendirme	224
5.5.5. Yapılandırılmamış ve Yapılandırılmış Değerlendirme	225
5.5.6. Bütünleştirilmiş (Entegre) Değerlendirme	225
5.6. Süreç ve Ürün Odaklı Değerlendirme	226
5.6.1. Ürün Odaklı Öğrenme	227
5.6.2. Süreç Odaklı Öğrenme	228
5.6.3. Ürün Yerine Sürece Nasıl Odaklanılır?	229
KAYNAKÇA	231

SUNUŞ

Değerli Okuyucular,

Dil ve edebiyat eğitimi, temel iletişim becerilerinin yanı sıra demokratik, etik ve insancıl tutumlar kazanmada önemli yere sahiptir. Bu önemli alan, örgün eğitim sınırları içerisinde ilköğretim ile başlamakta ve uzun yıllar devam etmektedir. Dil ve edebiyat dersi öğretim etkinliklerinde metin, dersin ana malzemesini oluşturmaktadır. Bu alandaki tüm öğretim faaliyetleri, metin bağlamalı etkinlikler aracılığıyla devam ettirilmektedir. Bu noktada dil ve edebiyat öğretmenlerinin metnin işlenmesine ilişkin becerileri, programlarda yer alan hedeflerin gerçekleştirilmesinde doğrudan etkilidir.

Sizlerle buluşan bu eser, Türk dili ve edebiyatı eğitiminde uygulamalı bir alan araştırması örneği olarak hazırlanmıştır. Edebiyat öğretmeni olarak çalıştığım yıllarda yaşadığım temel problem, Türk dili ve edebiyatı dersinin temel malzemesi olan metne dair bir yaklaşım bilgisine sahip olmamaktı. Türk dili ve edebiyatı programını okuyamaz, verilmiş metin örneklerine bağımlı bir şekilde dersi yürütmeye çalışırdım. Metin inceleme ve metne yaklaşım noktasındaki bilimsel yetersizliklerimiz, ders esnasındaki çabalarımızı da olumsuz yönde etkilerdi. Özellikle alan uzmanlığına dair uygulamalı becerilerimizin sınırlı oluşu, ders kitabına bağımlı, sadece verilmiş yönergeleri takip eden öğretmenler olmamıza neden oluyordu. Oysa edebiyat öğretmenin en temel özelliklerinden biri ‘metin işçisi’ olma kimliğidir. Metin işçiliği; her türlü değişken altında hedef kitleye uygun tasarımlarla metni dönüştürebilme ve işleyebilme becerisidir. Bu beceri, bilimsel temelli metodik yaklaşımları kullanabilme ve uygulayabilme ile doğrudan ilgilidir.

Metin dilbilimi bir metnin onu oluşturan tarafından nasıl tasarmlandığını ve bu tasarımın nasıl bir yapı şekillendirildiği ile ilgilenen bilimdir. Bu noktada metin dilbiliminin açılımcı yapısı; okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerileri ile doğrudan ilgilidir. Okuyucular bu çalışmada yer alan açılımcı ve özetleyici analiz yöntemiyle, metne yaklaşıma dair metodik bir yaklaşım kazanacaklardır. Bu bakımdan çalışma, metinler üzerine dil bilimsel verilerle çalışmak isteyen akademisyen ve her düzey öğretmen adaylarına uygundur.

Bu kitapta metin dilbiliminin Türk dili ve edebiyatı eğitiminde uygulanabilirliğine örnek oluşturacak uygulamalara yer verilmiştir. Eser dört bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde edebiyat eğitiminin niteliği ve metin dilbilimi ile ilgisi, ikinci bölümde değerlendirme formları ve ne şekilde kullanılabileceği, üçüncü bölümde uygulamalı metin inceleme ve değerlendirme çalışmaları; son bölümde ise değerlendirme çalışmalarının teroik boyutu ile ilgili olarak bilgiler verilmiştir.

Umut ederim ki bu çalışma Türk dili ve edebiyatı eğitimi açısından “uygulamalı” çalışmaların gelişmesine katkıda bulunur.

Bu çalışmanın temellerini atan; bilgisi, teşviki ve yardımlarıyla her zaman yanımda olan değerli Hocam Prof. Dr. Alemdar Yalçın’a; eserin hazırlanma sürecinde yardımlarını esirgemeyen Prof. Dr. Deniz Melanlıoğlu’na teşekkürü bir borç bilirim.

Saygılarımla

1. Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi

Edebiyat, güzel sanatlar içinde dil ile en güçlü bağlara sahip sanattır. Bu sanat, insanların duygu, hayal ve düşüncelerinin sözün gücünü kullanarak ifade etmesiyle ortaya çıkmaktadır. Edebiyat bir sanat olmasının yanında aynı zamanda kendi yöntemleri olan bir bilim dalı olarak da karşımıza çıkmaktadır. Edebiyatın asıl işlevi, Wellek ve Warren'ın (1993) belirttiği üzere, gündelik gözlemlerimize farklı bir açıdan bakmamızı ve öğrendiklerimizi zihnimizde yeniden kurgulamayı mümkün kılmasıdır. Edebî metnin bu dönüştürücü işlevi, okuyucunun zihinsel süreçlerini harekete geçirerek yeni anlam katmanlarının oluşmasını sağlamaktadır (Barry, 2002). Edebî eser, en temel hâliyle bireyin iç dünyasını aktarma ihtiyacının bir dışavurumu olarak tanımlanmaktadır. Bu ihtiyaç, yazarda ne yazmak ve nasıl yazmak isteği ile şekil bulmaktadır. Ortaya çıkan edebî ürün, yazarın üretim sürecindeki niyetinin ötesinde çok farklı anlamlar kazanabilmektedir. Metnin bu çok anlamlılık özelliği, edebî ürünün temel niteliklerinden birini oluşturmaktadır (Wellek ve Warren, 1993). Okuma ediminin fenomenolojik boyutunu ele alan Sartre'a (1995) göre, okuyucu-metin ilişkisi dinamik bir yapıya sahiptir. Okuma süreci, sürekli varsayımlar yürütme ve beklentiler oluşturma üzerine kuruludur. Okuyucu, cümlelerin ve sayfaların devamını tahmin eder, bu tahminlerinin doğrulanmasını veya yanlışlanmasını bekler. Bu süreç, ardışık umutlar ve hayal kırıklıklarından oluşan bir deneyimdir. Okuyucu daima okuduğu metnin ilerisinde konumlanır ve ilerledikçe yazınsal nesnenin ufkunu kendisi yaratır. Sartre, yazarın kendi metnini okuyucudan farklı algıladığını, yazma sürecindeki "yarı okuma"nın gerçek okumayı engelleyici bir unsur olduğunu vurgular (Sartre, 1995). Şu hâlde edebî ürün, çok yönlü ve farklı zihinsel işlevlere imkân verecek önermeleri ve içsel süreçleri içinde barındıran bir bütünlük olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu çok yönlü bütünlük, edebiyatın sözcüğün ötesindeki yapıları ulaşma sürecini ortaya çıkarmaktadır (Reeves, 1986). Edebî metnin bu çok katmanlı yapısı, okuyucunun metinle kurduğu diyalojik ilişki aracılığıyla anlam üretimini mümkün kılmaktadır. Sartre'nin (1995) okuma fenomenolojisine ilişkin görüşlerinin edebiyat eğitiminde bulduğu karşılık, metnin gerçek anlamına ulaşmada kullanılacak yapısal ve anlamsal araçlar yoluyla anlamın bireyde çözümlenebilir olmasını sağlamaktadır. Bu çözümleme süreci, öğrencinin eleştirel okuma becerisini geliştirirken aynı zamanda metinler arası ilişkileri kurabilme yeteneğini de güçlendirmektedir (Akdan, 2016). Dil ve edebiyat eğitiminde anlam oluşturma süreci, öğrencinin hem bilişsel hem de duyuşsal gelişimine katkı sağlayan çok boyutlu bir deneyim sunmaktadır (Coşkun, 2005).

Anlamı oluşturabilme ve çözümleyebilme becerisi dil ve edebiyat eğitiminde amaçlar yoluyla düzeylendirilmektedir. Edebiyatta belirtilen amaçların çoğu, birbirlerinin bir bakıma açıklaması olma özelliği taşımaktadır, ancak belirtilen amaçların tamamının, her birinin nispi önemi ile ilgili hükümlere varmadan, sistematik bir çerçevede değerlendirilmesinin mümkün olduğunu düşünmekteyiz. Bu bağlamda dil ve edebiyat eğitiminin temel amaçları üç ana kategoride sınıflandırılabilir:

Birinci kategori olan becerilerin geliştirilmesi, öğrencilerin dil yeterliklerini çok boyutlu olarak ele almaktadır. Okuryazarlık ve hitabet becerileri kapsamında, ifadelerin anlaşılır ve net olarak aktarılabilmesi ile sözel ve yazılı iletişimde akıcılık ve rahatlık kazanılması hedeflenmektedir (Bozkurt ve Akkök, 2019; Liao, 2009;). Çözümsel ve analitik yetenek boyutunda, yazma ya da okuma süreçlerinde analitik düşünme becerilerinin geliştirilmesi, edebî metinler konusunda eleştirel okuma yetkinliğinin kazandırılması, dilin doğası ve işleyiş mekanizmaları konusunda üstdüsel farkındalık oluşturulması ve rasyonel münakaşalar konusunda argümantasyon becerilerinin güçlendirilmesi amaçlanmaktadır (Akdan, 2016; Cairns ve Cairns, 1976; Göçer, 2014). Sosyal beceriler ve "manevi denge" başlığı altında, öğrencinin toplumsal bağlamda etkili iletişim kurabilmesi, empati geliştirebilmesi ve kültürel duyarlılık kazanması hedeflenmektedir. Hayal gücünün kullanılması ise

yaratıcı düşünme ve yenilikçi yaklaşımlar geliştirme kapasitesinin artırılmasını içermektedir (Illeris, 2003; Johnson ve Johnson, 1989; Temizkan, 2009).

İkinci kategori olan tutumların ve duygusal durumların cesaretlendirilmesi, değer sisteminin yapılandırılmasını hedeflemektedir. Bu kapsamda demokratik, etik ve insancıl tutumların geliştirilmesi sürecinde; yazma sorunları ve fikirler oluşturma aşamasında öğrenci özerkliğinin desteklenmesi, dinleme becerilerinde empatik dinleme ve aktif katılımın sağlanması, edebiyat çalışmalarına eleştirel yaklaşım geliştirme yeteneğinin güçlendirilmesi yer almaktadır (Bandura, 2006; Beall vd., 2008; Erdem, 2017b; Melanlıoğlu, 2012). Akıl gücüne ve zekâya saygı duyulması, entelektüel merak ve bilimsel düşünce yapısının teşvik edilmesini içermektedir (Pintrich ve Schunk, 1996). Edebi ve kültürel geleneğe saygı ise hem evrensel edebiyat mirasına sahip çıkma bilincinin oluşturulmasını hem de özelde bir gelenek taşıyıcısı olarak ulusal kimlik ve kültürel bellek aktarımının sağlanmasını kapsamaktadır (Kavcar, 2002; Wellek ve Warren, 1993).

Üçüncü kategori olan bilginin edinilmesi, edebiyat ve dil hakkında sistematik bilgi birikiminin oluşturulmasını hedeflemektedir. Edebiyat hakkında bilgi başlığı altında, Türk edebiyatı geleneğinin klasik ve modern dönem eserlerinin tanınması, Batı edebiyatı geleneği bağlamında karşılaştırmalı edebiyat perspektifinin kazandırılması ve insani bir aktivite olarak edebiyatın evrensel boyutlarının kavratılması yer almaktadır (Günay, 2017; MEB, 2011, 2015). Dil hakkında bilgi kategorisinde ise insani bir olgu olarak dilin doğasının anlaşılması ve Türk dilinin yapısal ve işlevsel özelliklerinin tanıtılması amaçlanmaktadır (MEB, 2011, 2017).

İlk bakışta yukarıda sunulan amaçların çok çeşitli oldukları dikkat çekmektedir. Bu amaçların bazıları diğerlerinden daha önemli görünse de bir bütün olarak dil ve edebiyat eğitiminin amaçlarına kaynaklık etmektedir. Elbette bu amaçlar tamamen birbirlerinden bağımsız olarak da düşünülemezler ancak biz yine de temelde bu konuların birbirlerinden ayrılabilir olduğunu ve bağımsız bir şekilde tartışılabilir ve değerlendirilebilir olduğunu düşünmekteyiz.

Liselerde dil ve edebiyat öğretimini gerçekleştirmek üzere hazırlanmış programlar amaçlar yönüyle yukarıda bahsetmiş olduğumuz kaynakları temel almakta ve pek çok değişime rağmen amaç ve içerik olarak birbirleriyle benzerlikler göstermektedir. Programlarda bu genel amaçlara ek olarak bilgi okuryazarlığı, görsel okuryazarlık, iletişim ve iş birliği, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, medya okuryazarlığı, sosyo-kültürel farkındalık gibi alanlara da yer verilmiştir.

Türk dili ve edebiyatı programlarının temel amacının öğrencileri bilgili ve adanmış okuyucuların sahip olduğu türden bir tecrübeye yönlendirmek, dil ve edebiyat içeriklerine hazırlamak olduğu söylenebilir. Bu nedenle de programlar (eğitimde başarılı ülkeler örneğinde olduğu gibi) dönem dönem geliştirilmekte ya da Türkiye’de olduğu gibi en baştan yeniden tasarlanmaktadır. Edebiyat ve dil programlarının temel amaçlarının dayanması gereken kriterler, ulusal ve uluslararası amaçlara uygun olmalıdır. Bu nedenle, temel ölçütler farklı amaçlarla desteklenmelidir. Dil ve edebiyat eğitimi ilişkin temel ilkeler şu şekilde sıralanabilir:

İlk olarak, incelenen edebi metinlere sadece ulusal veya dilbilimsel değil, aynı zamanda edebiyatta yeri olan bir gelenek olarak yaklaşmak; metinlerin dâhil olduğu geleneğin farkında olmanın edebiyatın bütün olarak anlaşılmasında gerekli bir adım olduğu gerçeğini benimsemek gerekmektedir. Edebiyat teorisinin temel prensiplerinden biri olan bu gelenek bilinci, metinlerin tarihsel ve kültürel bağlamlarıyla birlikte ele alınmasını sağlamaktadır (Wellek ve Warren, 1993). İkinci olarak, metin değerlendirmeleri ve bu değerlendirmelere ait fikirlerin değerli ve gerekli olduğu, kitapların kişisel olduğu kadar topluca da değerlendirilmesi gerektiği, topluca değerlendirilen kitaplar arasındaki ilişkilerden bir sonuca gidilmesi gerekliliğini bilmek önemlidir. Bu ilke, edebiyat eğitiminde bireysel okuma deneyimlerinin kolektif tartışma ortamlarında zenginleştirilmesini ve metinler arası diyalogun kurulmasını

hedeflemektedir (Coşkun, 2005). Üçüncü ilke, amaçlara ulaşılması için gerekli olan becerilerin, dil ve edebiyat çalışmalarına uygun bir düzen içerisinde aktarılmasıdır. Bu sistematik yaklaşım, öğrencilerin dil ve edebiyat yeterliklerinin aşamalı ve sarmal bir yapıda geliştirilmesini sağlamaktadır (Göçer, 2014). Son olarak, edebî metin okumalarının, arka plan unsurlarının yeterli bir okuma anlama süreci sonunda kullanımı ile zenginleştirilebileceğini idrak etmek gerekmektedir. Metinlerin bağlamsal unsurlarla desteklenmesi, derinlikli anlama ve yorumlama becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlamaktadır (Günay, 2017; Özçakmak, 2015).

Bu ilkeler doğrultusunda şekillenen Türk dili ve edebiyatı programları, değişim rüzgârı altında savrulan bir görünüm sergilemektedir. Programların geliştirilmesi doğal bir gerekliliktir lakin programların sık sık yeni bir felsefe ile yeniden hazırlanması birçok problemi beraberinde getirmektedir. Öğretmenlerin yeni programa adaptasyon süreci, materyal hazırlama güçlükleri ve öğrenci başarısının değerlendirilmesindeki tutarsızlıklar bu problemlerin başında gelmektedir (Erdem, 2017a; Yıldız ve Yavuz, 2012). Bu nedenle edebiyat eğitimine ilişkin programlardaki asıl soru kaynak değil yöntem ile ilgilidir. Kaynaklar; program yapıcılar, öğrenciler ve program uygulayıcılarının Türk dili ve edebiyatı öğretiminde "neden ve nasıl soruları" üzerine düşünceleriyle ilişkilendirilmelidir.

1.1. Neden Edebiyat Eğitimi

Edebiyatın temel çıkışı ve oluşma noktasının “haz duymak” ile başladığı “bilgelik” ile devam ettiği ifade edilebilir. Bu durum hem ana dilinde konuşan hem de yeni bir dili öğrenen için geçerlidir. “Neden edebiyat eğitimi?” sorusunun eğitimsel açıdan pek çok şekilde cevap verilebilirliği bulunmaktadır. Buna rağmen edebiyatın öğretilme nedenleri; edebiyatın öğretildiği belirli koşullar, yerler ve durumlardan üstün olmak zorundadır. Edebiyatı öğretime dâhil etme konusunda geçmişte ortaya koyulan çok sayıda ‘eğitimsel’ argüman; edebiyatın duygulara hitap eden özelliğinin yanı sıra öğrencilerin genel kültür, sosyal ve ahlaki gelişimlerine de katkı sağladığı üzerine odaklanmaktadır. Edebiyat öğretiminin gerekliliğinde duygusal ve entelektüel birikim yanında güçlü psikolojik ve dilbilimsel sebepler de mevcuttur. Bu sebepler içerisinde özümseme, bağlam ve motivasyon ön plana çıkarıldır.

Ana dili kullanıcılarına dil bilgisi kuralları ve kelimelerin anlamları doğrudan öğretilmez. Öğrenciler, dili dışarıdan duyduklarıyla özümser; dil bilgisini ise zihinde edinir ve yapılandırır. Yine ana dili kullanıcıları, anlamını bilmedikleri kelimeleri sözlükten bakarak değil, bağlamda karşılaşmak suretiyle anlamlandırır. Bilinmeyen bir kelimeyle karşılaşıldığında, dilbilimsel bağlama dayanarak ya da yapısal birteliktirler bakarak o kelimenin anlamına dair çıkarımlarda bulunulabilir (Cairns ve Cairns 1976). Bağlam merkezli öğrenme hem sözcük varlığının edinimi hem de sözcüklerin doğru kullanılmasında önemli boyutlardan birini oluşturmaktadır. Sözcük varlığının ediniminde dil bilgisini özümsemek; kelimelerin anlamlarını bağlamdan tespit etmek için önemlidir. Öğrencilerin anlamı tespit edebilmesi için yeterli miktarda özgün ve anlaşılır materyalle karşılaşması gerekir. Krashen’in (1985) ‘kavranabilir girdi’ ifadesi, yeterli miktarda özgün ve anlaşılır materyalle kapsayıcı okumanın gerçekleşebilmesinin mümkün olduğu varsayımına dayanmaktadır. Kapsayıcı okuma, öğrencilere uygulamalı bir çalışma ortamı sunmaktadır. Bu nedenle kapsayıcı okuma çalışmalarının farklı metin türlerinde uygulanması bir gerekliliktir.

Farklı metin türleri üzerinde çalışma şüphesiz ki dil kullanıcılarının doğrudan karşılaştıkları dilbilimsel unsurların tecrübe edilmesi için de kestirme bir yol sunmaktadır. Öğrenciler böylelikle teorik ve soyut bilgileri (zarf, zamir, edat, işteş vb.) uygulamalar yoluyla somut bir biçimde deneyimlemiş olurlar. Böylesi büyük miktarlardaki özgün materyale maruz kalma durumu, öğrencilerin daha önce akademik bir alıştırma olarak öğrenmiş ve çalışmış oldukları yapıları tekrarlamalarına da imkân vermektedir (Hsu, 1997; Karakirik ve Durmuş, 2005). Bu tekrarlama sürecinde dil bilgisi yapıları ve kelime bilgisi, sezgisel bir şekilde kavranmakta ve farklı bağlamlarda kullanılarak pekiştirilmektedir

(Esser, 2009). Tüm bunlar bilinçsiz bir biçimde, kitabın keyfini çıkarırlarken gerçekleşmektedir (Illeris, 2003; Lachman, 1997). Bu noktada kitap ve okuyucu ilişkisinin edebiyat öğretiminde öğrencilere özgün bir bağlamla buluşma imkânı verdiği söylenebilir. Bilişsel psikoloji araştırmaları, bağlamın bilgi işleme süreçlerindeki kritik rolünü ortaya koymuştur (Lindsay ve Norman, 1977). Bu ilke, özellikle dil öğretiminde pratik becerilerin geliştirilmesinde kendini gösterir (Vandergrift, 1999). Çevreden alınan her tür mesaj analiz edilir. Hafızalarda depolanan bazı ses ve sembol bileşimlerine ilişkin bilgiler sadece edinilmekle kalmaz, aynı zamanda dünyaya ve mesaj bağlamına dair bireysel bilgilerle kayıt altına alınırlar. Bu bilgiler, duyulan veya okunan şeyle alakalı tahmin ve çıkarımlarda bulunmak ve verilere belli anlamları yüklemek için kullanılırlar. Böylece bağlam yoluyla mesajın anlamına aktif bir şekilde katkı sağlarlar (Hsu, 1997; Tuncer, 2011).

Öğretim etkinliklerinde bağlamın göz ardı edildiği durumlarda ise ciddi sorunlar ortaya çıkmaktadır. Kelimeler ve dil bilgisi kuralları adeta müstakil yapılar olarak zihinde askıda kalır ve kullanım yerlerinin neler olabileceğine dair dil kullanıcısında bir kararlılık algısı oluşmaz. Belli dil unsurlarını aydınlatmak için kullanılan bağımsız kelime ve cümlelerden oluşan yapılar, dağınık biçimde zihinde yer tutar. Bu dağınık yapılar (sözlüklerde olduğu gibi), öğrencilerin metin bağlamında analiz yapmalarını zorlaştırır. Bu şekilde yapılan öğretim etkinliklerinde, öğrenciler anlama müdahil olamazlar. Öğrenciler (ana dilinde konuşanlar bile) ilgisiz kelimeleri ve yapıları hatırlamakta zorluk yaşarlar ve bu sorun, yabancı dil öğrenenler için daha şiddetlidir. Dil kullanıcıları öğrendikleri kelime ve gramer yapıları üzerinde çalışmak ve bu yapıları ilişkilendirmek için anlamlı bir bağlama ihtiyaç duyarlar (Morice ve Slaghuis 1985). Bağlam noktasındaki bu ihtiyacı ancak ilgi çekici bir metin karşılayabilir.

Metin aynı zamanda öğrencilerin kendi iletişim kurma çabalarında da bir odak noktasıdır. Öğrencileri herhangi bir konuşma içerisinde yer almaya teşvik eden gerekliliklerden biri, açık bir şekilde söyleyecek önemli bir şeylerinin olmasıdır. İşte yukarıda sıraladığımız bu sebeplerle Türk dili ve edebiyatı programlarında öğretim etkinliklerinin metin merkezli olması önemli bir gerekliliktir. Metin, adeta öğrenciler için bir atölye alanı olmalıdır. Metin merkezli yapılan çalışmalar; tür odaklı olarak gerçekleştirilmelidir ki farklı metin türleri üzerinde çalışan dil kullanıcıları, doğrudan karşılaştıkları dilbilimsel unsurları çok boyutlu olarak tecrübe edebilsin. Böylelikle farklı türdeki metinlerin anlamlandırılmasına dair yol ve yöntemler geliştirmek mümkün olur. Öğrenciler, deneyimlemeye uygun olmayan veya onlara hitap etmeyen konularla ilgili iletişim kuramazlar/kuramazlar. Bu sebeple öğrenciye uygun metinler seçmek ve bu seçilen metinleri inceleyebilmek Türk dili ve edebiyat eğitimi için önemli bir gerekliliktir. Farklı türden ve konudan pek çok metin, bir atölye çalışması tarzında zihinsel bir işleme tabi tutularak hazırlanmalı, incelenmeli ve öğrenci ile paylaşılmalıdır. Bu noktada temel sorulardan biri ise öğrencilerin hangi metinlerle çalışmak istediğidir.

1.1.1. Öğrenciler Hangi Metinlerle Çalışmak İsterler?

Çoğu durumsal diyalogun bilgilendirici içeriği, öğrencileri yeni cümleler oluşturma gibi zor bir göreve teşvik etmek için genellikle yetersizdir (Hamad, 2013; Thornbury, 2005). Kenny (1983), günlük diyalogların öğrenci motivasyonu için yetersiz olduğunu belirtmektedir. Bu tür metinlerde gizem, karakter gelişimi veya etkileşim potansiyeli bulunmadığından, öğrencilerin ilgisini çekmekte başarısız olduklarını vurgular. Oysa gerçek hayatta iletişim bu örnekte olduğu gibi gerçekleşmemektedir. Bireyler sosyal ortam içinde yaşadıkları farklı uyaran etkileri ve psikolojik boyutlar nedeniyle farklı davranış biçimleri geliştirmektedirler (Bandura, 2006). Bu davranış biçimleri, dilin bağlamı üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Öte yandan edebiyatın öğrencileri düşünmek, analiz etmek ve üretmek için harekete geçirmek üzere gerekli harekete geçirici unsurları sunması beklenmektedir. Bu harekete geçiş, gerçek hayatın bir kopyasıdır ve öğrencilerin sosyal ortamlarda karşılaştıkları problemlerin bir benzeridir (Johnson ve Johnson, 1989). Bu bakımdan edebiyatın dünyası, gerçek hayatın deneyimlerini ve

dinamizmini taşıyan bir kopya niteliğindedir. Bu benzeşimin tutarlılığı öğrencilerin metinlere olan ilgi düzeyini de artırır. Bu bakımdan metin hedef kitlenin etkileşim düzeyine (bağlam sunma) uygun olmalıdır ve bu özellik metin seçiminde göz önünde bulundurulması gereken temel ölçütlerdendir.

Edebiyatın öğrenciler üzerindeki bir diğer işlevi ise motivasyondur. Motivasyon bireyleri harekete geçiren içsel bir dürtü olarak öğretim üzerinde güçlü bir etkiye sahiptir (Brophy, 1998; Pintrich ve Schunk, 1996). Öğrencilerin sergiledikleri kararlılık ve motivasyon; öğretim etkinlikleri üzerinde yadsınamaz bileşenlerdendir (Garcia ve Pintrich, 1996; Pintrich ve De Groot, 1990). Eğitim araştırmaları göstermektedir ki, öğrenme ancak uygun koşullar sağlandığında gerçekleşebilir; öğretmen bilgiyi doğrudan aktarmaktan ziyade, öğrenmenin gerçekleşebileceği ortamı hazırlar. Öğrenme sürecinde, motivasyonun önemini ortaya koyan pek çok çalışma yapılmıştır (Braten ve Olaussen, 1998; Pintrich ve Smith, 1993; VanZile-Tamsen ve Livingston, 1999).

Edebiyat; okurun duygusal katılımını harekete geçirerek anlam kurma için özgün bir bağlam sunar ve kişisel doyum/özdeşleşme deneyimlerini güçlendirir (Bruner, 1986; Nussbaum, 1995; Rosenblatt, 1994). Ayrıca kurmaca metinlerle etkileşim, duygulanım ve sosyal biliş üzerinde olumlu etkiler yaratabilir (Mar vd, 2008). Reeves (1986), okuyucunun merak duygusunun ve kişisel ilgisinin, dilbilimsel zorluklara rağmen okumayı sürdürme motivasyonu sağladığını belirtmektedir. Bazen öğrenciler, heyecan verici bir hikâyenin teşvik ediciliğine ihtiyaç duymaktadırlar. Kahramana ne olduğu merakı, metni okumaya devam etmeye teşvik edebilmektedir (Day ve Bamford, 1998; Green ve Brock, 2000). Bu teşvikin olmaması hâlinde okumaya devam etmek daha güç bir hâl olacaktır. Bu nedenle metnin öğrenciyi kendi dünyasına çekmesi, metnin analiz edilmesi bakımından önem taşımaktadır. Metinler, dilin en canlı şekilde kullanıldığı alandır ve öğrenciler bu alanın en meraklı takipçileri olmalıdır. Bu bakımdan metin seçiminde "duygu" dikkat edilmesi gereken bir kriterdir (Rosenblatt, 1994; Melanlıoğlu, 2012).

Programlarda metni merkeze alan yaklaşımlar, Türk dili ve edebiyatı eğitiminde kullanılmaktadır. Beceri odaklı ders etkinlikleri ve bunların değerlendirilmesi metin bütünlüğü içinde gerçekleştirilmelidir (Coşkun, 2005). Öğrenenlerde kazanımların yordanması elbette önemli bir husustur. Özellikle dil becerileri gibi bireyselliğin ön plana çıktığı alanlarda; kazanımların düzeylendirilmesinde farklılıklar ortaya çıkmaktadır (Yalçın, 2018). Dil gelişimindeki düzeyin derecelendirilerek anlamlandırılması eski ve yeni öğrenmeler için paydaşlara önemli bilgiler sunmaktadır.

Programlar, metin yaklaşımı ve ölçme değerlendirme çalışmalarını, dil yoluyla kazandırılması ön görülen hedefleri içermesi bakımından önemlidir. Türk dili ve edebiyatı eğitimi çalışmalarında, ölçme değerlendirme yaklaşımları farklı şekillerde ele alınmıştır. Bir sonraki bölümde 2015-2018 yılları arasında uygulanan Türk dili ve edebiyatı dersi ölçme değerlendirme yaklaşımlarına yer verilmiştir.

1.2. Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programlarının Dönüşümü: Pedagojik Söylemler, Uygulamalar ve Ölçme-Değerlendirme

Türk edebiyatı öğretim programlarının tarihsel gelişimi incelendiğinde, 1924'ten 2018'e uzanan yüz yıllık süreçte on beş kez kapsamlı değişikliğe uğradığı görülmektedir (Veyis ve Kayar Muslu, 2022). Her reform dalgası ortalama 6-7 yıllık aralıklarla gelmiş, bu durum eğitim sisteminin hiçbir zaman tam anlamıyla olgunlaşma fırsatı bulamadığını göstermektedir. Bu sürekli değişim paradoksal bir biçimde aslında bir değişmeme halidir; çünkü her reform yüzeysel düzenlemelerle yetinmiş, sistemin özüne dokunmamıştır.

Her reform döneminin kendi zamanının popüler pedagojik söylemini benimsediği görülmektedir: 1924'te "milli ruh" vurgusu ile edebiyat eğitimi ulusal kimlik inşasının aracı olarak görülmüş; 1929'da "hayata hazırlık" ilkesiyle edebiyatın pratik yaşamla ilişkisi kurulmaya çalışılmış; 1949'da "hümanist değerler" öne çıkarılarak Batı klasiklerinin çevirileri müfredata girmiş; 1968'de "davranışçı hedefler"

belirlenip ölçülebilir kazanımlar tanımlanmış; 1976'da "işlevsel yaklaşım" ile edebiyatın günlük yaşamdaki işlevi vurgulanmış; 1991'de "iletişimsel yöntem" ile metinlerin iletişim değeri ön plana alınmış; 2005'te "yapılandırmacılık" kabul edilerek öğrencinin bilgiyi kendisinin yapılandırması hedeflenmiş; 2015'te "beceri temelli öğrenme" vurgusuyla 21. yüzyıl becerileri müfredata eklenmiş; 2018'de "değerler eğitimi" ile millî ve evrensel değerler vurgulanmıştır (Çelik, 2018; Çetin, 2010; Duman, 1992; Veyis ve Kayar Muslu, 2022).

Bu terminolojik değişimlerin sınıf içi yansımaları ironik bir tablo sunmaktadır. 1968'in davranışçı döneminde öğretim hedefi "Öğrenci, Fuzuli'nin hayatını beş madde halinde sayabilir" şeklinde yazılırken (Kayar Muslu, 2022), 2005'in yapılandırmacı döneminde aynı hedef "Öğrenci, Fuzuli'nin hayatını araştırarak sunar" (MEB, 2005) olarak güncellenmektedir. Pratik sonuç çoğu zaman aynıdır. Öğrenci yine aynı beş maddeyi, bu kez PowerPoint sunumunda göstermektedir. Sunum aracı değişmiş, içerik aynı kalmıştır.

Türk dili ve edebiyatı öğretim programlarının yüz yıllık gelişim sürecinde, eğitimsel kriterler giderek daha belirgin ve sistematik hale gelmiştir. 1924'ten günümüze on beş kez revize edilen programların (Veyis ve Kayar Muslu, 2022) son halkaları olan 2015 ve 2018 programları, önceki deneyimlerin birikimi üzerine inşa edilmiş en kapsamlı versiyonları temsil etmektedir. 2015 programı, ölçme-değerlendirme konusunda en detaylı açıklamaları içeren ve beceri temelli yaklaşımı benimseyen öncü bir çerçeve sunarken; 2018 programı bu temeli koruyarak sadeleştirme ve uygulanabilirlik odaklı güncellemeler getirmiştir. Bu iki programın ölçme-değerlendirme anlayışını karşılaştırmalı olarak incelemek hem pedagojik dönüşümü anlamak hem de güncel uygulamaların temellerini kavramak açısından önem taşımaktadır. Aşağıda, her iki programın ölçme-değerlendirme yaklaşımları; süreç odaklı değerlendirme anlayışı, okuma becerisinin çok boyutlu ölçümü, değerlendirme araçlarının çeşitlendirilmesi, kalite standartları ve bağlamsal faktörlerin rolü başlıkları altında ele alınmaktadır. Bu tarihsel arka plan ışığında, 2015 yılı öncesi Türk dili ve edebiyatı öğretim programında dil ve edebiyat olmak üzere iki ayrı alan üzerinde ölçme ve değerlendirmenin gerçekleştirildiği görülmektedir. Sonraki dönemlerde ise tür odaklı ve beceri merkezli öğretim etkinlikleri; süreç odaklı ölçme değerlendirme yaklaşımları öne çıkmıştır. 2015 yılı Türk dili ve edebiyatı programı ölçme değerlendirme yaklaşımı bu bakımdan en detaylı bilgilerin bulunduğu programlardan biridir. Programda okuma çalışmaları, ünite başında yapılacak çalışmalar, metin üzerinde yapılacak çalışmalar üzerine öğretmenlerin uygulayacağı ders etkinlikleri üzerine açıklamalar yapılmıştır. Bu programa göre Türk dili ve edebiyatı dersleri, okuma, yazma ve sözlü anlatım etkinlikleri temel alınarak üç aşamalı bir süreç halinde yürütülmektedir. Her üniteye seçilen metinler üzerinde yapılan okuma etkinlikleri tamamlandıktan sonra, öğrenciler yazma ve sözlü iletişim çalışmalarına yönlendirilmektedir (MEB, 2015).

2018'de yeniden yapılandırılan Türk dili ve edebiyatı öğretim programı, ölçme ve değerlendirmeyi yalnızca not verme işlemi olarak değil, öğrenmenin seyrini belirleyen ve öğretimi sürekli besleyen bir süreç olarak tanımlamaktadır. Program, kanıtların planlı biçimde toplanıp düzenli aralıklarla çözümlendiği; bu bulguların ders planına, etkinliklere ve öğretim stratejilerine geri beslendiği süreç odaklı bir modeli benimsemektedir. Böylelikle değerlendirme sonuçları karneye yansıyan puanlardan ibaret olmaktan çıkmaktadır; öğrencilere anlamlı geri bildirim sunmakta, onları ulaşabilecekleri en yüksek performans düzeyine yönlendirmekte ve programın etkililiği hakkında güvenilir veriler üretmektedir. Öğretmen, elde ettiği kanıtları; neyin öğretildiğini, nasıl öğretildiğini ve bir sonraki aşamada nelerin güçlendirilmesi gerektiğini belirlemek üzere kullanmaktadır; yönetici ve ailelerle paylaşılan kararlar da bu kanıtlara dayandırılmaktadır.

Bu yaklaşımın doğal sonucu olarak değerlendirme çalışmalarının kesintisiz, amaçla uyumlu ve planlı biçimde yürütülmesi beklenmektedir. Öğrencilerin bireysel farklılıkları, öğrenme tercihleri ve hızları dikkate alınmalı; öğrencilerin sürecin öznesi hâline gelmesi için aktif katılımı teşvik edilmelidir. Kullanılan her ölçme aracı ve değerlendirme yaklaşımı, program kazanımlarıyla ve bu kazanımların gerektirdiği bilişsel düzeylerle tutarlı olmalı; eleştirel düşünme, yorum geliştirme ve problem çözme gibi üst düzey zihinsel becerilerin yanı sıra iletişim, iş birliği ve zaman yönetimi gibi mesleki yeterlikleri

de desteklemelidir. Değerlendirme planı; dersin hedefleri, sınıfın ihtiyaçları ve okulun olanakları doğrultusunda esnek biçimde kurgulanmaktadır; geçerlik ve güvenilirlik ilkeleri ihmal edilmemektedir.

Programlarda okuma becerisinin değerlendirilmesi merkezi bir yer tutmaktadır. Akyol'a (2013) göre okuma, basit harf-ses ilişkisini çözmekten çok daha karmaşık bir süreçtir; bağlamsal ipuçlarından yararlanmayı, metinde açıkça belirtilmeyenleri anlamayı ve okunanlar üzerinde eleştirel değerlendirmeler yapabilmeyi kapsar. Bu konuda MEB'in (2018) Türk dili ve edebiyatı öğretim programı, okuma değerlendirmesinde çok katmanlı bir yaklaşım önermektedir. Program, değerlendirmenin hem yüzeysel anlama hem de derin okuma becerilerini kapsaması gerektiğini vurgular. Önerilen değerlendirme sistemi, basit bilgi edinmeden eleştirel analize uzanan geniş bir yelpazede becerileri ölçmeyi hedefler. Dil bilgisi konusunda ise programın temel yaklaşımı, kuralların ezberlenmesinden ziyade dilin işlevsel kullanımına odaklanmaktır. Madde türleri, hedeflenen beceri alanına ve bilişsel düzeye göre çeşitlendirilmektedir. Okuma ölçümünde kısa ve uzun açık uçlu maddelerle birlikte üst düzey düşünmeyi yoklayan nitelikli çoktan seçmeli sorular kullanılabilir. Yazma becerisinin değerlendirilmesinde boşluk doldurma, kısa cevaplı ve genişletilmiş yanıt gerektiren görevler; sözcük bilgisinde ise eşleştirme ve bağlam temelli boşluk doldurma türleri tercih edilebilmektedir. Soruların tasarımı eski ve yeni bilginin uyumu, disiplinler arası bağların kurulması ve gündelik yaşamla ilişkilendirme gözetilmektedir. Alıntılar, vaka anlatıları, gazete ve dergi haberleri, karikatür, fotoğraf ve resim gibi görseller, kavram haritaları, şemalar ve zihin haritaları birer uyarıcı olarak kullanıldığında çıkarım yapma, analitik düşünme, görsel okuryazarlık ve uzamsal akıl yürütme gibi beceriler de ölçülebilir hâle gelmektedir. Bu programa göre esas olan, maddenin uyarıcıyı yeniden üretim değil analiz/değerlendirme/yorum gerektirecek biçimde kurgulanmasıdır.

Yazılı sınavlarla doğrudan ölçülmesi güç görülen psikomotor ve duyuşsal kazanımlar için dereceli puanlama anahtarlarına ve derecelendirme ölçeklerine dayalı sistematik gözlemler kullanılmaktadır. Bireysel ya da grup temelli proje ve performans görevleri, bilişsel ve psikomotor hedefleri eş zamanlı izlemeye imkân vermektedir; süreç boyunca tutulan ürün dosyaları ve öz değerlendirme formları öğrenenin sorumluluk almasını teşvik etmektedir. Görevlerin ardından sağlanan yapıcı geri bildirim, öğrencinin neyin önemli olduğunu, öğrenmenin hangi yönde ilerlediğini ve gelişim için hangi adımlara odaklanması gerektiğini somutlaştırmaktadır. 2018'te güncellenen program, aynı ölçme-değerlendirme yaklaşımını korumuş; yalnızca içerik düzeyinde sadeleştirme yaparak uygulamayı kolaylaştırmıştır.

Ölçme ve değerlendirme uygulamalarının program dokümanlarında eksiksiz biçimde detaylandırılması, eğitimin doğası gereği olanaksızdır. Popham'a (2008) göre, öğrenci karakteristikleri, eğitim kademeleri, müfredat özellikleri, fiziksel imkanlar ve toplumsal dinamikler gibi bağlamsal unsurlar, her eğitim ortamında kendine özgü bir yapı oluşturur. Bu nedenle etkililiğin asıl belirleyicisi, bağlamı dikkatle okuyan, teknik ve akademik standartlara uyan ve kanıt temelli yaratıcı seçimler yapan öğretmen uygulamalarıdır. Millî Eğitim Bakanlığı'nın farklı dönemlerde yayımladığı öğretim programları (MEB, 2005, 2015, 2018), değerlendirme yaklaşımlarında bazı ortak eğilimleri yansıtmaktadır. Bu programlarda, değerlendirme uygulamalarının müfredat öğeleri ve öğrenme çıktılarıyla uyumlu olması gerektiği belirtilmektedir. Programlar, katı yöntem dayatmalarından ziyade öğretmenlere rehberlik etmeyi ve seçilen yaklaşımların mesleki kriterlerle örtüşmesini teşvik etmeyi benimsemektedir. Ayrıca, ölçme-değerlendirmenin öğretim süreciyle bütünlük yürütülmesi ve elde edilen sonuçların süreç verileri ışığında değerlendirilmesi önerilmektedir. Son olarak, öğrenci gelişiminin tek boyutlu değerlendirmelerden ziyade çeşitli yöntem ve tekniklerle izlenmesi yaklaşımı programlarda yer bulmaktadır. Değerlendirme tasarlanırken kalite ölçütleri açıkça tanımlanmalıdır. Geçerlik, ölçülen yapının gerçekten hedeflenen kazanımı temsil edip etmediğine; güvenilirlik ise sonuçların tutarlı ve yinelenebilir olmasına işaret etmektedir. Adalet ve eşitlik ilkeleri gereği, öğrencilerin farklı gereksinimleri için makul uyarlamalar planlanmaktadır; süre, yönerge ve araç seçiminde erişilebilirlik göz önünde bulundurulmaktadır. Programları incelediğimizde, değerlendirme sonuçlarının açık ve anlaşılır olması gerektiğini görüyoruz. Kültürel önyargılardan arındırılmış, öğrenci seviyesine uygun bir dil kullanımı esastır. Puanlama güvenilirliği için rubriklerin, örnek yanıtların ve

ortak değerlendirme oturumlarının önemi programlarda vurgulanmaktadır. Dikkat çeken bir diğer husus, değerlendirme kriterlerinin öğrencilerle paylaşılması ve şeffaflık ilkesidir. Öz değerlendirme ve akran değerlendirmesi gibi uygulamalar, öğrencinin öğrenme sürecinde sorumluluk almasını sağlayan mekanizmalar olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu yaklaşımlar, değerlendirmeyi salt ölçme aracı olmaktan çıkarıp öğrenmeyi destekleyen bir sürece dönüştürmeyi hedeflemektedir. Bulgular öğretim planının iyileştirilmesinde ve bireyselleştirilmiş desteklerin planlanmasında sistematik biçimde kullanılmaktadır.

2017 çerçevesi ölçmeyi öğrenmenin hizmetine yerleştiren bütüncül bir anlayışı kurumsallaştırmış; 2018 güncellemesi ise aynı zemini koruyarak sadeleştirilmiş bir içerikle uygulamayı sürdürmüştür. Öğretmenin bağlama uygun, çeşitli ve geçerli kanıtlar üretmesi; öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri ile mesleki yeterliklerinin tutarlı ve sürdürülebilir biçimde gelişmesi için vazgeçilmez olmaya devam etmektedir.

2. Türk Dili ve Edebiyatı Öğretiminde Metin İşçisi Olma

(Metin İnceleme- Değerlendirmeye Giriş)

Metinsellik, her türlü metnin oluşma prensiplerini içerisinde bulunduran kurallar bütünüdür. Edebiyat eğitiminde metin çözümlemesi genellikle içerik odaklı yapılırken, metin dilbilimsel yaklaşım hem içeriği hem de bu içeriği taşıyan dilsel yapıyı birlikte ele almaktadır.

"Metin işçisi" metaforu, bu kitabın temel yaklaşımını özetlemektedir. Nasıl ki bir usta, malzemesinin özelliklerini tanıyarak şekillendirir; öğrenci de dilin malzemesini tanıyıp bilinçli olarak kullanmayı öğrenmelidir. Bu perspektif, öğrenciyi pasif alıcı konumundan çıkarıp, metni aktif olarak çözümleyen ve üreten bir konuma taşımayı hedeflemektedir. Bu bölümde Türk dili ve edebiyatı eğitimi açısından "açıklama odaklı" bir yöntem sunulmaktadır. Açıklama, metnin katmanlarını sistematik olarak açarak, yüzeyden derine doğru ilerleyen bir okuma sürecidir. İlk olarak metinsellik ölçütlerinin kuramsal temelleri ve eğitimsel kullanımı ele alınacak, ardından metnin yapısal özellikleri incelenecektir. Temel kavramlar olan bağdaşıklık ve tutarlılık hem kuramsal boyutlarıyla hem de sınıf içi uygulamalarıyla açıklanacaktır. Bu kuramsal çerçeve, kitabın ilerleyen bölümlerinde sekiz farklı metin türü (roman, hikâye, şiir, deneme, biyografi, gezi yazısı, günlük ve eleştiri) üzerinde uygulamalı olarak gösterilecektir. Her metin türü için geliştirilen özel şablonlar ve değerlendirme formları, kuramın pratiğe dönüşümünü somutlaştıracaktır.

2.1. Metinsellik Ölçütleri ve Edebiyat Eğitiminde Kullanımı

Her metin öncelikle anlaşılacak için yazılır; anlam ise metnin oluşum tarzı ve içinde yer aldığı bağlam ile doğrudan ilişkilidir. Metinsellik ölçütleri, bu tarz ve bağlamı görünür kılan kurallar bütünüdür. Başka bir deyişle bağdaşıklık ve tutarlılık, her metin için geçerli yapısal ve anlamsal kuralların örüntüsünü oluşturur; bu örüntü, metnin yapısal analizini çıkarmak ve oluşum sürecinde yazarın tercihlerini saptamak için zorunludur (De Beaugrande ve Dressler, 1990). Bu ölçütler, metnin "haritasını" çıkarmaya hizmet eder: yüzeyde görülen bağlar ile derindeki anlam ilişkileri aynı çerçevede okunabilir.

Metinsellik kavramı, dilbilimin cümle sınırını aşarak metni bütüncül bir yapı olarak ele almasıyla gelişmiştir. 1960'ların sonunda Weinrich, Harweg ve Petöfi gibi araştırmacılar, cümlelerin nasıl bir araya gelerek anlamlı bütünler oluşturduğunu sistematik olarak incelemeye başlamışlardır (Günay, 2017). Bu çalışmalar, metnin rastgele cümle dizisi olmadığını, aksine belirli kurallar ve ilkelerle örülmüş organik bir yapı olduğunu ortaya koymuştur. Halliday ve Hasan (1976), metinselliği "bir dil kullanımının metin olma özelliği" şeklinde tanımlarken, bu özelliğin dilsel ve bağlamsal unsurların etkileşiminden doğduğunu vurgulamışlardır. Bu etkileşim hem metnin içsel tutarlılığını hem de dış dünya ile kurduğu anlam bağlarını kapsamaktadır. Dil ve edebiyat eğitimi açısından metinsellik ölçütlerinin önemi, öğrencilere metin üretme ve çözümleme becerilerini kazandırmasında yatmaktadır. Geleneksel yaklaşımlarda metin, tamamlanmış ve değişmez bir ürün olarak sunulurken, metinsellik perspektifinde metin dinamik bir süreç olarak ele alınmaktadır (Hoey, 2001). Öğrenci, bir metni çözümlerken aslında yazarın zihinsel süreçlerini tersine mühendislikle yeniden inşa etmektedir. Bu süreçte yazarın neden belirli bir zamir yerine ismi tercih ettiği, hangi bağlacı hangi gerekçeyle kullandığı, paragrafları nasıl bir mantıkla sıraladığı gibi sorular gündeme gelmektedir. Bu sorgulama, öğrencinin edilgen okuyucu konumundan çıkıp eleştirel ve üretken bir okuyucu-yazar konumuna geçmesini sağlamaktadır (Coşkun, 2005; Günay, 2017).

Bu çalışmada söz konusu ölçütler, sınıf içinde işletilebilir bir yönteme dönüştürülmüştür. Yöntemin temelinde, soyut kuramsal kavramların somut işlem basamaklarına çevrilmesi yatmaktadır. Metnin bağdaşıklığı; gönderim (artgönderim-öngönderim ve metin içi işaretleme ilişkileri), bağlama ögeleri (neden-sonuç, karşıtlık, zaman/sıra vb.) ve sözcüksel alanların sürekliliği üzerinden metin üzerinde işaretlenir. Bu işaretleme süreci, öğrencinin dikkatini yönlendirmekte ve metindeki görünmez bağları görünür kılmaktadır. Örneğin, bir öyküde geçen "adam" sözcüğünün ilerleyen cümlelerde "o", "kendisi", "zavallı", "yolcu" gibi farklı biçimlerle temsil edilmesi, gönderim zincirini oluşturmaktadır. Öğrenci bu zinciri renkli kalemlerle işaretlediğinde, anlatının odak noktasının nasıl korunduğunu somut olarak görmektedir.

İşaretleme sürecinin ardından elde edilen veriler metnin tutarlılığına, yani makro yapısına taşınır ve bölümlene-ana önerme düzeyinde şematize edilir. Bu aşamada öğrenci, mikro düzeydeki bağdaşıklık unsurlarının makro düzeyde nasıl bir anlam bütünlüğü oluşturduğunu keşfetmektedir. Örneğin, zaman bağlaçlarının yoğun kullanıldığı bir paragrafın kronolojik sıralama işlevi gördüğü, karşıtlık bağlaçlarının iki farklı görüşü karşılaştırdığı, örnekleme ifadelerinin ana tezi desteklediği gözlemlenmektedir. Böylece ortaya çıkan örneğin, metnin başlı başına bir "kurma/yaratma" işi olduğunu hem yapısal hem anlamsal bakımdan gösterir. Metin boyunca bu ağı kesintisiz işlemesi, güçlü yapısal birliktelik ve iyi metin ölçütleriyle doğrudan ilişkilidir (Webster, 2014; De Beaugrande ve Dressler, 1990).

Öğrenci, metin içinde metinsellik ölçütlerini tespit ederek iyi bir metnin hangi anlamsal bağlar ve hangi yapısal ilişkiler üzerinde yükseldiğini uygulamalı olarak fark eder. Bu fark ediş süreci üç aşamada gerçekleşmektedir: tanıma, çözümleme ve transfer (Coşkun, 2005). Tanıma aşamasında öğrenci, bağdaşıklık ve tutarlılık unsurlarını metin üzerinde işaretler. Çözümleme aşamasında bu unsurların işlevlerini analiz eder; örneğin bir gönderimin belirsizlik yarattığını veya bir bağlaçın yanlış kullanıldığını tespit eder. Transfer aşamasında ise öğrendiği stratejileri kendi yazma pratiğine aktarır (Flower ve Hayes, 1981; Perkins ve Salomon, 1992). Bu süreçte yazarın sözcük ve ek düzeyinde kurduğu bağlantıları görür, bunları kendi üretimlerine aktarır.

Tür temelli uygulamalar sıklaştıkça, "kelimeden cümleye, cümleden paragrafa, paragraftan metne" uzanan izlencenin nasıl kurulacağı netleşir. Her metin türünün kendine özgü bağdaşıklık ve tutarlılık stratejileri bulunmaktadır. Anlatı metinlerinde gönderim zincirleri karakterlerin takibini sağlarken, zaman bağlaçları olayların kronolojisini kurmaktadır. Betimleyici metinlerde uzamsal düzenleyiciler ve karşılaştırma ifadeleri ön plandayken, tartışmacı metinlerde mantıksal bağlaçlar ve neden-sonuç ilişkileri baskındır (Günay, 2017). Öğrenci bu farklılıkları deneyimledikçe, tür bilinci gelişmekte ve her türün gerektirdiği dil stratejilerini içselleştirmektedir.

2.2. Metnin Özellikleri ve Yapısı

Metin kavramının sınırları, geleneksel tanımların çok ötesine uzanır. Belli bir durum, olgu ya da düşüncenin belirli bir düzen içinde kavramsallaştırılması metin olarak adlandırılabilir. Metnin başat niteliği okunabilirliktir; bu bağlamda anlam taşıyan her birim metin statüsü kazanabilir (Coşkun, 2009; Günay, 2017). Barry (2002), okunabilirliğin yazıyla sınırlı olmadığını; bir sokak tabelasının ya da giyim tarzının da "okunabileceğini" belirtir. Dolayısıyla metin kavramının bağlamı, dar anlamdaki yazılı metnin ötesine uzanır. Her metin, onu bütün kılan ve küçük parçaların kompozisyon hâlinde anlam oluşturmalarını sağlayan kurallara göre biçimlenir. Bu bakımdan metin dilbilimi, metni üretenin tasarımının nasıl bir yapı kurduğunu, bu yapının hangi ilkelerle işlediğini ve dil birliklerinin hangi koşullarda metin sayılacağını gösteren metinsellik ölçütleri üzerinden inceler.

Metin yapısının sistematik incelenmesi, pedagojik uygulamanın temelini oluşturur. Bu kitapta metin yapısı, Coşkun'un (2009) üç katmanlı tasnifinden hareketle geliştirilmiş özgün bir yaklaşımla ele alınmıştır. Bu katmanlar: küçük yapı, büyük yapı ve üst yapıdır. Bu yapılar metni farklı düzeylerde

analiz etme ve üretme imkânı sunar. Her katman, kendine özgü dilbilimsel araçları ve pedagojik stratejileri beraberinde getirir.

Küçük yapı, metnin mikro düzeyindeki organizasyonunu ifade eder. Cümleler arası ilişkileri ve yüzeydeki örgüyü tanımlayan bu katmanda, odak noktası bağdaşıklıkır. Halliday ve Hasan'ın (1976) bağdaşıklık teorisine dayanan bu düzey, gönderim ilişkileri, bağlaç kullanımı, sözcüksel yineleme, eşdizimsel örüntüler, eksilti ve değiştirim gibi mekanizmaları kapsar. Bu mekanizmalar, metnin dokusunu oluşturan iplikler gibidir; her biri farklı bir işlevle metindeki anlam bütünlüğüne katkıda bulunur. Örneğin, zamir gönderimleri metindeki katılımcıları izlenebilir kılarken, bağlaçlar mantıksal ilişkileri açık eder, sözcüksel tekrarlar ise tematik sürekliliği sağlar.

Büyük yapı, metnin makro düzeyindeki organizasyonunu temsil eder. Dijk'in (1980) makro yapı teorisinden esinlenen bu katman, konu düzleminde tutarlılığı ve çizgisel/tematik sürekliliği gösterir. Metnin makro önermeler temelinde nasıl ilerlediği, bölümleme stratejilerinin nasıl kullanıldığı, olay akışının, tematik sıralamanın veya argüman dizgesinin nasıl yapılandırıldığı bu düzeyde incelenir. Büyük yapı analizi, metnin iskeletini görünür kılar; paragraflar arası geçişlerin mantığını, ana fikir ile destekleyici fikirler arasındaki hiyerarşıyı, bilginin sunuluş sırasını ortaya çıkarır.

Üst yapı ise metnin şematik organizasyonunu, tür ve söylem örgülerini düzenleyen kalıpları kapsar. Werlich'in (1976) metin tipolojisi ve Swales'in (1990) tür analizi yaklaşımlarından beslenen bu katman, anlatı, tartışma, betimleme gibi metin türlerinin karakteristik yapılarını inceler. Her metin türünün kendine özgü bir üst yapısı vardır: anlatı metinlerinde olay-durum-sonuç dizgesi, tartışma metinlerinde tez-antitez-sentez organizasyonu, betimleme metinlerinde mekânsal veya zamansal düzenleme gibi.

Bu üç katman birbirini dışlamaz; tersine, aynı metinde eşzamanlı olarak işler ve anlamı birlikte kurar. Bir anlatı metninde küçük yapı düzeyindeki zamir gönderimleri karakterleri takip edilebilir kılarken, büyük yapı düzeyindeki olay dizisi anlatının ilerleyişini sağlar, üst yapı düzeyindeki anlatı şeması ise okuyucunun beklentilerini şekillendirir. Bu katmanların etkileşimi, metnin çok boyutlu doğasını yansıtır ve metin üretimi/analizi sürecinde bütüncül bir yaklaşıma gerektirir.

Bu çalışmada sunulan uygulamalı yaklaşım, her katmanı sistematik olarak ele alır. Birinci katmanda (küçük yapı) metinler, gönderim zincirleri ve ilişki belirteçleri üzerinden işaretlenir. Artgönderim ve öngönderim ilişkileri haritalandırılır, bağlaçların işlevleri kategorize edilir, sözcüksel alanlar ve anlamsal ağlar görünür kılınır. Bu mikro düzey analiz, öğrencilerin metnin dokusunu oluşturan ince detayları fark etmelerini sağlar. Örneğin, bir paragraftaki tüm zamirlerin gönderimlerini işaretlemek, öğrencinin referans zincirlerinin tutarlılığını değerlendirmesine olanak tanır.

İkinci katmanda (büyük yapı), küçük yapı verileri metnin makro organizasyonuna taşınır. Bölümleme stratejileri analiz edilir, ana önermeler ve destekleyici önermeler belirlenir, metnin ilerleyiş çizgisi tek cümlelik başlıklarla somutlaştırılır. Bu süreçte, bağdaşıklık bulguları tutarlılık yorumuna dönüşür. Öğrenciler, mikro düzeydeki dilbilgisel bağlantıların makro düzeyde nasıl anlam bütünlüğü oluşturduğunu gözlemler. Tematik ilerleme modelleri (Daneş, 1974; Günay, 2017) kullanılarak, bilginin metinde nasıl dağıtıldığı ve geliştirildiği incelenir.

Üçüncü katmanda (üst yapı), metnin tür örgüsü belirlenir ve bu örgüye uygun şemalar kullanılır. Olay dizisine dayalı anlatılarda kronolojik veya episodik akış şemaları; portre veya tematik metinlerde sabit tema üzerine katmanlama diyagramları; argümantif metinlerde tez-gerekçe-kanıt-sonuç hattını gösteren mantık haritaları görselleştirilir. Bu görselleştirmeler, soyut metin yapılarını somut ve anlaşılır hale getirir.

Kitabın ilerleyen bölümlerinde yer alan sekiz metin türünün (roman, hikâye, açıklama, eleştiri, deneme, gezi yazısı, şiir ve günlük) her birinin çözümlemesinde bu üç katmanlı yaklaşım tutarlı bir şekilde uygulanır. Her metin türü için özel olarak geliştirilmiş şablonlar ve analiz araçları sunulur. Öğretmen-öğrenci etkinlikleri, ilgili tür şablonlarıyla eşleştirilir ve her türün kendine özgü yapısal özellikleri vurgulanır.

Bu sistematik yapılandırma, kitabın ölçme-değerlendirme yaklaşımının da omurgasını oluşturur. Okuma etkinliklerinde küçük yapı göstergeleri (gönderim doğruluğu, bağlaçların işlevselliği, sözcüksel alanın sürekliliği) mikro düzey rubriklerle gözlemlenir. Yazma etkinliklerinde ise büyük yapı ve üst yapı beklentileri (etkili bölümleme, makro önermelerin netliği, tür kalıbına uygunluk) makro düzey değerlendirme araçlarıyla izlenir. Her düzeyin kendine özgü değerlendirme kriterleri, öğrencinin gelişimini çok boyutlu olarak takip etmeyi mümkün kılar.

Bu üç katmanlı model, aynı zamanda farklılaştırılmış öğretim için de zemin hazırlar. Bazı öğrenciler küçük yapı düzeyinde, bağdaşıklık göstergeleri kullanımında desteğe ihtiyaç duyarken, diğerleri büyük yapı düzeyinde, makro organizasyon stratejilerinde zorlanabilir. Kimi öğrenciler ise üst yapı düzeyinde, tür gereklerine uyum sağlamakta güçlük çekebilir. Bu model, her öğrencinin ihtiyacına yönelik hedeflenmiş müdahalelerin planlanmasına olanak tanır.

Metinsellik ölçütlerinin bu şekilde katmanlara ayrılarak ele alınması, soyut kuramsal kavramları sınıf içinde uygulanabilir ve değerlendirilebilir işlem basamaklarına dönüştürür. İzleyen uygulama bölümlerinde yer alan şemalar, diyagramlar ve değerlendirme formları, bu dönüşümün somut araçları olarak işlev görür. Her araç, belirli bir katmana odaklanırken, aynı zamanda katmanlar arası etkileşimi de görünür kılar.

Bu yaklaşımın nihai hedefi, öğrencilerin metni atomize edilmiş parçalar olarak değil, birbiriyle etkileşim halindeki sistemler bütünü olarak görmelerini sağlamaktır. Küçük yapıdaki bir bağlaç seçiminin büyük yapıdaki argüman akışını nasıl etkilediğini, üst yapıdaki tür beklentilerinin küçük yapıdaki dil seçimlerini nasıl şekillendirdiğini fark eden öğrenci, bilinçli bir metin üreticisi ve eleştirel bir metin okuyucusu haline gelir. Bu holistik bakış açısı, metin dilbilimini salt bir analiz aracından, etkili iletişim ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştirildiği dinamik bir öğrenme alanına dönüştürür.

2.2.1. Metin Dilbilimsel İşaretleme Sisteminin Eğitimsel Temelleri

Metin dilbiliminin kuramsal çerçevesinden eğitim ortamına geçişte, pedagojik gereklilikler ve öğrenci ihtiyaçları doğrultusunda seçici bir yaklaşım benimsenmiştir. Halliday ve Hasan'ın (1976) kapsamlı bağdaşıklık taksonomisi ile van Dijk'in (1980) makro yapı teorisinden yola çıkılarak, ancak Türkçe öğretiminin gerçekleri ve lise ve üniversite düzeyindeki öğrencilerin bilişsel kapasiteleri göz önünde bulundurularak bir işaretleme sistemi geliştirilmiştir. Bu sistemin temel amacı, soyut dilbilimsel kavramları görünür, öğretilebilir ve üretilebilir kılmaktır. Her işaretleme kategorisinin seçiminde üç temel kriter belirleyici olmuştur: öğrencinin metindeki ilgili unsuru kolayca tanıyabilmesi (görünürlük), sistematik olarak öğrenip uygulayabilmesi (öğretilebilirlik) ve kendi metin üretiminde kullanabilmesi (üretilebilirlik). Bu pedagojik çerçeve, dilbilimsel doğruluğu korurken, eğitimsel pragmatizmi önceleyerek, metin analizi ve üretimini bütünlük bir süreç olarak ele almaktadır.

2.2.1.1. Bağdaşıklık

Bağdaşıklık, metnin anlam örgüsünün artgönderim-öngönderim ve bağlantı ögeleri aracılığıyla kurulmasını ifade eder; bu kitapta odak özellikle gönderim üzerindedir. Gönderim, bir ifadenin metin içinde başka bir unsuru işaretlemesidir; hedefin konumuna göre artgönderim ya da öngönderim biçimlenir. Coşkun (2005), bir söz öbeği bir kez belirtildikten sonra aynı ya da izleyen cümlede onu karşılayan farklı sözcük veya ek kullanıldığında gönderimin gerçekleştiğini belirtir.

Gönderim, metinsel bağdaşıklıkla sağlanmasında temel bir rol oynar ve iki düzeyde incelenir. Metin dışı gönderim, okuyucu ve yazar arasında paylaşılan bağlam bilgisini kullanarak anlam kurar. Metin içi gönderim ise metin içindeki öğelere yapılan gönderimlerle gerçekleşir ve özellikle artgönderim-öngönderim yapılarında zamirler aracılığıyla kurulur.

Türkçedeki gönderim ögeleri Coşkun (2005) tarafından üç temel kategoride sınıflandırılmıştır. İlk kategori zamirleri içerir ve bunlar şahıs zamirleri, dönüşlülük zamirleri ve işaret zamirleri olarak alt gruplara ayrılır. İkinci kategoriyi işaret sıfatları oluşturur. Üçüncü kategori ise karşılaştırma gönderimini kapsar ve bu kategoride "daha, kadar, başka, gibi, benzer, farklı, bu denli, en, çok, ise" gibi öğelere yer verilir.

Bu çekirdek yapının yanında, bağdaşıklıkla sağlanmasında başka görünür araçlar da kullanılır. Eksilti anlam yapıları, öge veya ek düşürme yoluyla oluşturulan boşluklar, değiştirim işlemleri metinsel bağdaşıklıkla katkı sağlar. Değiştirim, isme dayalı, fiile dayalı ya da cümleye dayalı olarak gerçekleştirilebilir. Ayrıca bağlama ögeleri, tekrar kullanımları, genel anlamlı sözcükler ve aynı kavram alanından seçilen sözcüklerin kullanımı da metinsel bağdaşıklıkla güçlendirilmesinde işlevsel araçlar olarak karşımıza çıkar.

Bu kitaptaki işaretleme sisteminde, Gönderim (Reference) kategorisini merkeze almamızın temel nedeni, Türkçenin özne düşürme (pro-drop) özelliği ve zengin zamir sisteminin metin üretiminde kritik rol oynamasıdır. "Sultan Abdülhamit Düşerken" metninde görüldüğü gibi, "bu kararı" ifadesi "Kanun-ı Esasi'yi iade etme" eylemine artgönderim yaparken, "onunla" zamiri Nimet'e, "kendisiyle" zamiri Mehmet Şahabettin Paşa'ya gönderimde bulunur. Bu gönderimler artgönderim (Reference-Anaphoric), kişi gönderimi (Reference-Personal) ve işaret gönderimi (Reference-Demonstrative) olarak kodlanır.

Bağlantı ögeleri için dilbilimsel sınıflandırmalarda yer alan on dört alt kategorinin tamamını kullanmak yerine, öğretim sürecinde yalnızca beş temel kategoriyi tercih etmekteyiz. Bu tercihimizin temel nedeni, öğrencilerin cümleler arası mantıksal ilişkileri daha hızlı ve etkili bir şekilde kategorize edebilmelerini sağlamaktır. Seçilen bu beş kategori şunlardır: Ekleme bağlacı (Additive) "aynı zamanda" gibi ifadelerle temsil edilir; karşıtlık bağlacı (Adversative) "buna karşın" gibi yapılarla kullanılır; neden-sonuç ilişkisi (Causal) "nedeniyle" gibi bağlantılarla kurulur; zamansal bağlantı (Temporal) "bundan sonra" gibi zaman belirteçleriyle sağlanır; örneklem bağlacı (Exemplifying) ise "bir tanesi" gibi örneklendirme ifadeleriyle gerçekleştirilir.

Sözcüksel bağdaşıklık (Lexical Cohesion) konusu ise üç temel kategori çerçevesinde incelenmektedir. Bu kategoriler yineleme (Reiteration), eşdizim (Collocation) ve eşanlamlılık (Synonymy) olarak sınıflandırılır. Yineleme, aynı sözcüğün veya kavramın metin içinde tekrar edilmesini; eşdizim, birlikte kullanılma sıklığı yüksek sözcüklerin bir arada bulunmasını; eşanlamlılık ise benzer anlamlı sözcüklerin metinsel bağdaşıklıkla sağlamak amacıyla kullanılmasını ifade eder.

Bu kitapta uygulama akışı, öğrencinin metni işaretleme-kodlama-yeniden kurma sırasıyla işlemesine dayanır. İlk okumada gönderim zincirleri belirlenir; zamir ve işaret ögeleri metin üzerinde işaretlenerek oklarla hedef adlara bağlanır ve her eşleştirme için gönderim (gerigönderimsel/ilerigönderimsel) notu/işareti düşülür. İkinci aşamada cümleler arası ilişkiler nedensel, karşıtsal, eklemeli, zamansal, örnekleyici kodlarla gösterilir. Üçüncü adımda sözcüksel alanlar çıkarılır; yineleme ve eşdizimlilik ilişkileri gösterilir, gerekli yerlerde eksilti örnekleri parantezle tamamlanır. Toplanan veriler kutu-ok şemalarına taşınır ve bölümler tek cümlelik başlıklarla özetlenir; böylece bağdaşıklık verisi metnin tutarlılığına ilişkin açık bir yoruma dönüşür.

Süreç, 80-120 sözcüklük yeniden yazım ile kapatılır; öğrenci aynı gönderim zincirini korur, her cümlede işlevsel bir conjunction kullanır ve seçtiği bir lexical field'ı metin boyunca sürdürür. Değerlendirme, kitapta yer alan okuma ve yazma formlarıyla bütünleştirilmiştir: gönderim hedeflerinin açıklığı, bağlaçların işlevselliği ve sözcüksel alanın sürekliliği gözlenir; düzeltme önerileri aynı formlar üzerinde gösterilir.

2.2.1.2. Tutarlılık

Tutarlılık, metnin makro yapısında kavramlar arasındaki bağların oluşturduğu mantıksal süreklilik ve çizgisellik; başka bir deyişle metnin konu düzleminde bütünlük sağlamasıdır. Günay (2017), tutarlılığı değerlendirirken şu yönlerin dikkate alınması gerektiğini vurgular: Metin, çizgisel gelişim içinde izlek, kişi, yer ve olay bakımından yinelenen odaklar etrafında ilerlemeli; her yeni bilgi, öncekilerle bağıntılı olmalı ve onlara katkı yapmalıdır; bilgi, düzenli biçimde aktarılmalı; alıcının fark edemeyeceği ölçüde eksiltile bir yapı, metinde gereksiz bilgiye dönüşmemelidir; başlangıçta söylenenlerle sonda söylenenler arasında anlamsal çelişki bulunmamalıdır.

Tutarlılık (Coherence) analizi için Dijk'in makro yapı teorisinden hareketle, ancak eğitimsel ihtiyaçlara göre sadeleştirilmiş üç düzeyli sistem geliştirilmiştir. Yerel tutarlılık (Local Coherence) düzeyinde ardışık cümleler arası ilişkiler detaylandırma (Elaboration), karşıtlık (Contrast), sebep-sonuç (Cause-Effect) ve dizilim (Sequence) kategorileriyle incelenir. Genel tutarlılık (Global Coherence) düzeyinde konu gelişimi (Topic Development), tematik ilerleme (Thematic Progression) ve anlatı yapısı (Narrative Structure) ele alınır. "Sultan Abdülhamit Düşerken" metninde II. Meşrutiyet'in ilanından başlayarak Nimet'in kaçışına uzanan olay örgüsü, kronolojik sıralılık ve sebep-sonuç ilişkileri içinde ilerler.

Tematik ilerleme için Daneş'in (1974) modellerinden yalnızca üçü kullanılmıştır: doğrusal ilerleme (Linear Progression: her cümlemin reması sonraki cümlemin teması olur), sabit tema (Constant Theme: aynı tema farklı remalarla sürer) ve bölünmüş rema (Split Rheme: bir rema sonraki cümlelerde parçalanarak) ayrı temalara dönüşür. Bu sınırlama, Türkçe metinlerde en sık görülen yapıların bunlar olması ve öğrencilerin daha karmaşık modelleri ayırt etmekte zorlanmasından kaynaklanmaktadır.

Tutarlılığı sınarken başlıca bağlantı türleri özelleştirme-genelleştirme (Specification-Generalization), neden-sonuç (Cause-Effect), karşılaştırma-karşıtlık (Comparison-Contrast) ilişkileridir. Metinde "gözden düşenler arasında bulunanlardan bir tanesi Abdüllatif Paşa'dır" ifadesi özelleştirme-genelleştirme örneği, "ayaklanma nedeniyle... Kanun-ı Esasi'yi iade eder" neden-sonuç ilişkisini gösterir.

Bu bölümün ardından sunulan değerlendirme formları, metin dilbilimsel çözümlemeyi Türk dili ve edebiyatı öğretimine doğrudan taşımak üzere kurgulanmıştır. Formlar, süreç odaklı değerlendirme yaklaşımı içinde; okuma sırasında gönderim, yazma sırasında ise bu veriye dayalı tutarlı yeniden yazımın izlenmesini sağlar. Her kategori puanlanabilir hâle getirilmiştir: doğru gönderim (+2), uygun bağlaç/ilişki belirteci (+1), tutarlı sözcüksel alan (+3), belirsiz gönderim (-1). Bu puanlama sistemi, öğrenci gelişiminin somut olarak izlenmesini ve bireyselleştirilmiş geri bildirim verilmesini mümkün kılar. Ancak belirtmek gerekir ki, bu puanlama sistemi katı bir değerlendirme aracı olarak değil, yönlendirici bir çerçeve olarak tasarlanmıştır. Sınıf içi uygulamalarda, değerlendirmenin bağlamsal koşullara göre esneklik göstermesi gerektiği ilkesinden hareketle, her etkinlikte bu puanlama sisteminin kullanımı zorunlu tutulmamıştır. Sistem, yalnızca belirli uygulama örneklerinde, öğretmenlere değerlendirme sürecinde referans noktası sunmak amacıyla örneklendirilmiştir. Bu çalışmanın değerlendirme yaklaşımındaki temel paradigma, sonuç odaklı ölçümden ziyade süreç odaklı değerlendirmeyi öncelemektedir. Dolayısıyla etkinliklerdeki nihai değerlendirme kriterlerinin belirlenmesi, sınıfın dinamikleri, öğrenci profili ve öğrenme hedeflerini en iyi bilen uygulayıcı öğretmenler ile öğrenme sürecinin aktif öznesi olan öğrencilerin işbirlikçi kararına bırakılmıştır. Bu yaklaşım, değerlendirmenin demokratikleşmesini ve bağlama duyarlı hale gelmesini sağlamakta, aynı zamanda öğrencinin öz değerlendirme becerilerinin gelişimine de katkı sunmaktadır.

Ölçme ve değerlendirmenin kuramsal temeli ile süreç odaklı yönelimin gerekçeleri kitapta ilgili bölümde ortaya konmuş; izleyen "metin türleri" bölümündeki uygulamalı çalışmalar, öğrenci gelişiminin nasıl izleneceği ve değerlendirileceği sorusunu bu çerçeveye atıfla somutlaştırmıştır.

3. Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi ve Değerlendirme Formları

Türk dili ve edebiyatı eğitimi programlarında, tür odaklı ve beceri merkezli öğretim etkinliklerinin süreç odaklı değerlendirme yaklaşımlarıyla desteklenmesi, çağdaş pedagojinin temel gerekliliklerinden biridir. Bu bölümde okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerine yönelik sistematik inceleme ve değerlendirme araçları sunulmaktadır. Her beceri alanı için geliştirilen formlar ve değerlendirme yaklaşımları, metinsellik ölçütleri temelinde yapılandırılmış olup, öğrenci gelişiminin çok boyutlu olarak izlenmesini mümkün kılmaktadır.

Bu bölümde sunulan formlar ve değerlendirme araçları, kapsamlı bir alanyazın taraması sonucunda derlenmiş ve pedagojik amaçlara uygunluklarına göre seçilmiştir. Her bir rubrik ve ölçek, özgün araştırmalarda geliştirilmiş, deneysel çalışmalarla sınanmış ve psikometrik özellikleri (geçerlik ve güvenirlik) kanıtlanmış araçlardan oluşmaktadır. Bu araçların seçiminde, Türk dili ve edebiyatı öğretiminin özgül gereklilikleri, metin dilbilimsel yaklaşımla uyumluluk ve beceri alanlarının yordanabilirliği temel kriterler olarak belirlenmiştir. Formların bir araya getirilmesindeki amaç, dağınık halde bulunan ve farklı araştırmalarda kullanılan değerlendirme araçlarını, sistematik ve erişilebilir bir envanter halinde eğitimcilerin kullanımına sunmaktır.

Belirtmek gerekir ki, bu envantere yer alan tüm materyallerin her öğretim durumunda kullanılması öngörülmemektedir. Değerlendirme araçlarının seçimi ve uygulanması, sınıfın düzeyi, öğrenci profili, metin türü ve öğretim hedefleri doğrultusunda uygulayıcı öğretmenin profesyonel takdirine bırakılmıştır. Öğretmen, sunulan formlardan pedagojik bağlama en uygun olanları seçebilir, uyarlayabilir veya birleştirebilir. Ayrıca, öğrenci merkezli yaklaşımın bir gereği olarak, değerlendirme sürecinin planlanmasında ve araçların belirlenmesinde öğrencilerin de söz sahibi olması teşvik edilmektedir. Bu katılımcı yaklaşım, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinin farkında olmalarını ve öz değerlendirme becerilerini geliştirmelerini desteklemektedir.

3.1. Okuma Becerisi

Okuma becerisi, salt mekanik bir kod çözme işlemi olmaktan çok, metnin mikro ve makro yapılarını keşfederek anlamı yeniden inşa eden karmaşık bir bilişsel süreçtir. Bu süreçte metnin kelimeden cümleye, cümleden paragrafa, paragraftan bütüne doğru ilerleyen hiyerarşik organizasyonu, yazarın bilinçli tercihlerinin bir sonucu olarak ortaya çıkar. Her ek seçimi, her sözcük tercihi, her cümle bağlantısı, metnin anlam evrenini şekillendiren kritik kararlardır.

Metinsellik ölçütleri perspektifinden bakıldığında, okuma süreci üç katmanlı bir yapı sergiler. İlk katmanda, bağdaşıklık düzeyinde gerçekleşen mikro okuma, gönderim zincirlerini takip etmeyi, bağlaçların mantıksal işlevlerini çözme, sözcüksel alanların sürekliliğini gözlemeyi içerir. İkinci katmanda, tutarlılık düzeyinde gerçekleşen makro okuma, tema gelişimini izlemeyi, paragraflar arası geçişlerin mantığını kavramayı, ana ve yardımcı düşüncelerin hiyerarşisini belirlemeyi kapsar. Üçüncü katmanda ise eleştirel okuma, metnin üst yapısını sorgulamayı, yazarın bakış açısını değerlendirmeyi, metinler arası bağlantıları kurmayı gerektirir.

Bu kitapta önerilen okuma pedagojisi, geleneksel "oku-anla-cevapla" döngüsünün ötesine geçerek, öğrenciyi metnin aktif bir çözümleyicisi konumuna yerleştirmektedir. Örneğin, roman gibi uzun anlatılarla çalışırken uygulanan sistematik yaklaşım şu aşamaları içermektedir:

Hazırlık ve Bağlam Kurma Aşaması: Öğrenci metne başlamadan önce dönem, yazar, temel kavramlar ve tarihsel bağlamla tanıştırılır. Bu aşama, ön bilgilerin etkinleştirilmesi ve okuma

beklentilerinin oluşturulması açısından kritiktir. Öğrenci hangi okuma stratejisini kullanacağına, metne nasıl yaklaşacağına bu aşamada karar verir.

Seçici ve Odaklı Okuma Aşaması: Her bölüm veya kesit için farklı odak noktaları belirlenir. Bir bölümde karakter gelişimi izlenirken, diğerinde zaman-mekân organizasyonu, bir başkasında olay örgüsünün düğüm noktaları incelenir. Bu yaklaşım, tarama okuma, atlayarak okuma ve detaylı okuma tekniklerinin işlevsel kullanımını gerektirir. Öğrenci, okuma amacına göre hızını ve derinliğini ayarlamayı öğrenir.

Metin dilbilimsel Çözümleme Aşaması: Metnin yapısal dokusunu kavramaya yönelik bu aşamada, leitmotivler, karakter gönderimleri, zaman atlayışları sistematik olarak işaretlenir ve haritalandırılır. Öğrenci, metnin yüzeyinde görünmeyen ancak anlam bütünlüğünü sağlayan derin yapı bağlantılarını keşfeder.

Bütünleştirici Okuma Aşaması: Pedagojik amaçla kısaltılmış metin versiyonlarıyla çalışırken, öğrenci seçilmiş bölümlerden hareketle eserin bütününe dair çıkarımlar yapar. Bu süreç, eksik bilgiyi tamamlama, bağlamsal ipuçlarını kullanma, metinler arası bağlantılar kurma becerilerini geliştirir.

Eleştirel Değerlendirme Aşaması: Alt metin katmanlarının, toplumsal eleştiri boyutlarının, sembolik anlam düzeylerinin keşfedildiği bu aşama, üst düzey okuma becerilerini harekete geçirir. Öğrenci, metni salt bilgi kaynağı olarak değil, sorgulanabilir, eleştirilebilir, yeniden yorumlanabilir bir yapı olarak görmeyi öğrenir.

Metinsellik ölçütleri bu okuma sürecinde şu üst düzey görevlerin gerçekleştirilmesini mümkün kılar:

- Yazarın bakış açısını ve ideolojik konumlanışını sorgulayabilme
- Metnin yapısal başarısını nesnel ölçütlerle değerlendirebilme
- Temel ve yardımcı düşüncelerin organizasyonunu analiz edebilme
- Metnin iletişimsel amacına ulaşma düzeyini değerlendirebilme
- Tutarlılık ve tutarsızlık noktalarını kanıtlarıyla ortaya koyabilme
- Metinsel ipuçlarından hareketle ilerleyen bölümleri tahmin edebilme
- Olay örgüsünü farklı şematik modellerde görselleştirebilme
- Metne alternatif perspektiflerden yaklaşabilme
- Karşıt ve destekleyici görüşleri sistematik olarak sınıflayabilme
- Dilsel seçimlerin anlam üzerindeki etkilerini çözümleyebilme
- Kavramlar ve olaylar arası nedensellik ağlarını haritalayabilme

Bu görevlerin tamamı, metnin hem mikro (bağdaşıklık) hem de makro (tutarlılık) düzeylerinde gerçekleştirilen analitik çalışmayı gerektirir. Ek ve sözcük düzeyindeki yapısal analiz, üst düzey anlam çıkarımlarının temelini oluştururken; tematik ve mantıksal organizasyonun çözülmesi, metnin derin yapısına nüfuz etmeyi sağlar.

Okuma Becerisi İçin Ders Süreci

Okuma etkinliklerinin sınıf içi uygulaması, yapılandırılmış bir protokol izlemelidir. İlk aşamada, okuma metni öğrencilere dağıtılır ve sessiz okuma için yeterli süre tanınır. Bu ilk okuma, metnin genel yapısını tanıma ve ilk izlenimleri oluşturma amacı taşır.

İkinci aşamada, metin formu üzerinde bağdaşıklık ve tutarlılık unsurlarının sistematik analizi gerçekleştirilir. Metnin yatay bağlantıları (cümleler arası gönderimler) ve dikey bağlantıları (paragraflar arası gönderimler) işaretleme teknikleriyle görünür kılınır. Bu aşamada öğretmenin, iyi yapılandırılmış bir metinde bulunması gereken temel bağlantı türlerini örnekler üzerinden açıklar.

Üçüncü aşamada, metnin alt ve üst yapılarına ilişkin şematik gösterimler oluşturulur. Özetleme çalışmaları, ana ve yardımcı düşüncelerin hiyerarşik organizasyonunu ortaya çıkarır. Bu görselleştirmeler, metnin iskeletini ve anlam akışını somut hale getirir.

Son aşamada, metne ilişkin değerlendirme soruları ele alınır. Bu sorular, salt bilgi yoklayan değil, analiz, sentez ve değerlendirme düzeyinde düşünmeyi gerektiren nitelikte olmalıdır. Öğrencilerin yanıtları, metinsel kanıtlarla desteklenmelidir.

Okuma Becerisini Yordamaya Yönelik Formlara Dair Bilgiler

Bu bölümde sunulan okuma becerisi değerlendirme formları, farklı bilişsel düzeyleri ve okuma stratejilerini sistematik olarak izlemeye olanak tanıyan araçlardan oluşmaktadır. Her form, okuma becerisinin belirli bir boyutuna odaklanarak, öğretmenlere ve öğrencilere çok yönlü değerlendirme imkânı sunmaktadır.

Eleştirel Okuma Formu

Eleştirel okuma formu, otuz üç maddeden oluşan üçlü derecelendirme sistemine sahip kapsamlı bir değerlendirme aracıdır. Formun temel odağı, üst düzey bilişsel okuma stratejilerinin gözlemlenmesi ve değerlendirilmesidir. Maddeler, metni yüzeysel anlamın ötesinde çözümlemeyi gerektiren eleştirel okuma becerilerini kapsamaktadır: yazarın bakış açısını sorgulama, örtük varsayımları açığa çıkarma, argümanların geçerliliğini değerlendirme, metinler arası bağlantılar kurma ve alternatif yorumlar geliştirme gibi. Bu form, özellikle tartışmacı ve düşünce yazılarının okunmasında, öğrencinin eleştirel farkındalık düzeyini ölçmek için kullanılabilir. Üçlü derecelendirme sistemi (geliştirilmeli/kısmen yeterli/yeterli), öğrencinin gelişim alanlarını net olarak ortaya koymaktadır.

Okuma Becerisi Öz Yeterlik Formu

Yirmi iki maddeden oluşan ve beşli Likert tipi derecelendirme sistemini kullanan bu form, öğrencilerin okuma becerisine ilişkin öz algılarını değerlendirmektedir. Form iki temel boyutu içermektedir: okuma becerisinin önemine yönelik farkındalık ve okuma yeterliklerine ilişkin öz değerlendirme. Öğrenciler, "Karmaşık metinleri anlayabilirim", "Okuduğum metinden çıkarım yapabilirim", "Farklı metin türlerinde etkili okuma stratejileri kullanabilirim" gibi ifadeleri değerlendirerek, kendi okuma yeterliklerini yordama imkânı bulmaktadırlar. Bu formun dönem başında uygulanması, öğrencinin başlangıç düzeyini belirlemek; dönem sonunda tekrarlanması ise gelişimi izlemek açısından değerlidir.

Okumada Strateji Kullanma Ölçeği

Bu dereceli puanlama anahtarı (rubrik), okuma sürecinde kullanılan dört temel stratejiyi değerlendirmektedir: ön bilgileri harekete geçirme ve kullanma, görselleştirme, soru üretme ve anlamının izlenmesi. Her strateji için beşli performans düzeyi tanımlanmıştır (başlangıç/gelişmekte/yeterli/iyi/mükemmel). Örneğin, "ön bilgileri harekete geçirme" stratejisinde en üst düzey, öğrencinin metne başlamadan önce konuyla ilgili bilgilerini sistematik olarak gözden geçirmesi, tahminlerde bulunması ve okuma amacını netleştirmesini içermektedir. Bu ölçek, öğrencilerle birlikte incelenerek, stratejik okuma farkındalığının geliştirilmesinde öğretim aracı olarak da kullanılabilir.

Öz Düzenlemeye Dayalı Okuma Gözlem Formu

Öğretmenler için tasarlanmış bu gözlem formu, sekiz temel boyutta öğrenci okuma davranışlarının sistematik olarak kaydedilmesini sağlamaktadır. Bu boyutlar arasında okuma öncesi hazırlık, okuma hızının ayarlanması, anlama güçlüklerinde başvuru stratejileri, not alma ve özetleme becerileri, metinle etkileşim düzeyi yer almaktadır. Form, öğretmenin sınıf içi okuma etkinliklerinde veya bireysel okuma çalışmalarında öğrenciyi gözlemleyerek, öz düzenleme becerilerinin gelişimini izlemesine olanak tanır. Her boyut için gözlem notları ve gelişim önerileri kaydedilebilir.

Üstbiliş Okuma Stratejileri İzleme Formu

Yirmi iki maddelik bu form, üstbilişsel okuma stratejilerinin kullanımını "gözlendi/gözlenmedi" şeklinde ikili değerlendirme sistemiyle kayıt altına almaktadır. Üstbilişsel stratejiler, öğrencinin kendi okuma sürecini planlama, izleme ve değerlendirme becerilerini kapsamaktadır. "Okumaya başlamadan önce metnin yapısını incelerim", "Anlamadığım bölümleri tekrar okurum", "Okuduklarımı kendi cümlelerimle özetlerim" gibi maddeler, öğrencinin okuma sürecindeki farkındalık düzeyini ortaya koymaktadır. Formun dönem başı, ortası ve sonunda uygulanması, üstbilişsel becerilerdeki gelişimin boylamsal olarak izlenmesini sağlar.

Bu formların tamamı, metinsellik ölçütleriyle uyumlu olarak, okuma becerisinin hem mikro (bağdaşıklık düzeyinde anlam kurma) hem de makro (tutarlılık düzeyinde bütünsel kavrama) boyutlarını değerlendirmektedir. Öğretmen, sınıfın ihtiyaçları ve metin türüne göre bu formlardan uygun olanları seçerek veya birleştirerek kullanabilir.

Okuma Becerisi Öz yeterlik Formu¹ (Öğrenci)

	(1) Tamamen Katılmıyorum..... (5) Tamamen Katılıyorum					
1.	Okuma alışkanlığını kazanmanın önemi konusunda duyarlıyım.	1	2	3	4	5
2.	Kitap okumanın yararlı olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
3.	Okuma türleri konusunda yeterli bilgiye sahibim.	1	2	3	4	5
4.	Kitap okumanın zaman kaybı olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
5.	Okuma becerisinin eğitimle kazandırabileceğini düşünüyorum	1	2	3	4	5
6.	Okuduğum metinlerin türünü belirleyebilirim.	1	2	3	4	5
7.	Okuduklarımdan çıkarımlar yapabilirim.	1	2	3	4	5
8.	İyi bir okur olduğumu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
9.	Okuduklarımdaki öznel ve nesnel yargıları ayırt edebilirim.	1	2	3	4	5
10.	Metne göre okuma türü belirleyebilirim.	1	2	3	4	5
11.	Amacıma göre okuma metni seçebilirim.	1	2	3	4	5
12.	Türüne göre okuma metni seçebilirim.	1	2	3	4	5
13.	Farklı yazarların kitaplarını okumaya çalışırım.	1	2	3	4	5
14.	Okuma kurallarını uygulayırım.	1	2	3	4	5
15.	Okuma becerimi geliştirerek söz varlığımı zenginleştiririm.	1	2	3	4	5
16.	Okuduğum metinleri dil ve anlatım yönünden değerlendiririm.	1	2	3	4	5
17.	Okuduğum metinleri içerik yönünden değerlendiririm.	1	2	3	4	5
18.	Okuduğum cümledeki anlamını bilmediğim kelimelerin anlamını bağlamdan çıkarabilirim.	1	2	3	4	5
19.	Okunan kelimeleri doğru telaffüz edebilirim.	1	2	3	4	5
20.	Dikkatimi okuduklarıma yoğunlaştıramam.	1	2	3	4	5
21.	Ön bilgilerimi kullanarak okuduğumu anlamlandırabilirim.	1	2	3	4	5
22.	Okuduğumu anlamada görsellere dikkat ederim.	1	2	3	4	5

¹ Gerez Taşgın, F. (2015). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dinleme, Konuşma, Okuma ve Yazma Öz Yeterlikleri ile Öğrenme Stilllerinin İncelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Okumada Strateji Kullanımı Dereceli Puanlama Anahtarı²

Strateji	1	2	3	4	5
Ön Bilgileri Harekete Geçirme ve Kullanma	Ön bilgileri-yaşantıları ile metin arasında hiç bir ilişki kurmamıştır.	Ön bilgileri-yaşantıları ile metin arasında çok basit ilişkiler kurmuştur (ben de tatile gitmişim gibi) metni anlama için yeterli düzeyde değildir.	Ön bilgileri-yaşantıları ile metin arasında az sayıda ilişki kurmuş ve bunları sınırlı düzeyde metni anlama için kullanmış.	Ön bilgileri-yaşantıları ile metin arasında çok sayıda ilişki kurmuş, bir kısmını metni anlama ve yorumlamada kullanmıştır.	Ön bilgileri/yaşantıları ile metin arasında ilişki kurmuş, kurulan bu ilişkinin metni anlamasına ne düzeyde katkı sağladığını izah etmiştir.
Görselleştirme	Metinle ilgili hiç bir görselleştirme yapmamıştır.	Genel anlama yönelik olmayan bir nesne veya varlıkla ilişkilendirilebilecek basit bir görselleştirme söz konusudur.	Metnin sadece bir bölümü ile ilişkilendirilebilecek bir görselleştirme söz konusudur.	Metindeki genel anlamı yansıtabilecek detaylı görselleştirme söz konusudur.	Metni anlama düzeyini artıran detaylı ve çok sayıda görselleştirme mevcuttur.
Soru Üretme	Metinle ilgili mantıklı bir soru sormamıştır.	Metnin bir bölümünde geçen bir bilgiye yönelik çok basit düzeyli sorular sormuştur.	Metindeki yüzeysel anlamı elde etmeye yönelik basit sorular sormuştur.	Metindeki anlamı derinlemesine incelemeyi sağlayan anlama düzeyini artıran sorular sormuştur.	Metindeki boşlukları yazarın amacını, bakış açısını vb. ortaya çıkarmaya yönelik üst düzey sorular sormuştur.
Anlamanın İzlenmesi	Okuma sürecine yönelik bir farkındalık ve izleme söz konusu değildir.	Anlamayı etkileyen kelime düzeyindeki sorunları fark eder, ancak çözüme yönelik bir etkinlik yapmaz.	Kelime düzeyindeki sorunları fark eder ve çözmek için çeşitli yollar dener.	Kelime ve cümle düzeyindeki sorunları fark eder ve çözmek için çeşitli yollar dener.	Anlamayı etkileyen her türlü sorunu belirleyip (kelime, cümle, dış çevre, metin yapısı vb.) çözüm yolları arar.

² Uyar, Y. (2015). *Öz düzenlemeye dayalı okuma becerisinin geliştirilmesi ve anlamaya etkisi*, (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Tahmin ve Çıkarımda Bulunma	Herhangi bir tahmin ve çıkarımda bulunmamıştır.	Metni kullanmadan veya sağlam dayanaklar bulmadan tahminde bulunmuştur.	Metinde verilen yüzeysel bilgileri kullanarak tahminde bulunmuştur.	Metinde verilen bilgilere ek olarak kendi yaşantılarını kullanarak tahminde bulunmuştur.	Hem metni hem yaşantılarını hem de ön bilgilerini kullanarak tahminde bulunmuştur.
Bilgileri Organize Etme	Metindeki önemli bilgiler tespit edilmemiştir	Metindeki önemli bilgiler kısmen tespit edilmiş, ancak önemsiz detaylara da yer verilmiştir.	Metindeki önemli bilgilerin çoğu tespit edilmiş, ancak etkili bir şekilde organize edilmemiştir.	Metindeki çoğu önemli bilgi tespit edilip uygun organizasyon şeması eşliğinde organize edilmiştir.	Metindeki bütün önemli bilgiler tam olarak tespit edilip bir organizasyon şeması kullanılarak en uygun şekilde organize edilmiştir.
Metin Yapılarını Analiz Etme	Metnin bilgi sunum yapısı belirlenememiştir	Metnin bilgi sunum yapısı belirlenmiş ancak metni anlamaya yönelik olarak kullanılamamıştır.	Metnin bilgi sunum yapısı belirlenmiş ve bu yapının özellikleri anlamaya yönelik kısmen kullanılmıştır.	Metnin bilgi sunum yapısı belirlenmiş, verilen bilgilerin çoğu bu yapının özelliklerine uygun organizasyon şeması eşliğinde kullanılmıştır.	Metnin bilgi sunum yapısı belirlenmiş, yapının özellikleri metni anlamaya ve sunulan bilgileri uygun şekilde organize etmeye yönelik etkili bir şekilde kullanılmıştır.
Özetleme	Özet niteliği taşımayan metinden alıntı cümlelerden oluşan bir paragraf yazmıştır.	Özet yazmış, ancak ana fikir, önemli olay/düşüncelere yer vermemiş. Metinden alınan cümleler kullanılmıştır.	Ana fikri ve önemli düşünce/olayları kısmen sunmuş. Bazı önemsiz detaylara yer vermiştir. Zaman zaman metindeki ifadeleri kullanmıştır.	Ana fikri, önemli düşünce/olayları etkileyici olmayan ancak kabul edilebilir bir şekilde kendi cümleleriyle sunmuştur.	Ana fikri açık bir şekilde vermiş, önemli düşünce/olayları, mantıklı bir sıra ile ana fikri destekleyecek şekilde ve tamamen kendi cümleleriyle sunmuştur.

Okuma Becerisi Öz-Yeterlik Anketi³

Öğrencinin Adı ve Soyadı:

Tarih:

Hedef Yönelimleri		
Kaçınma davranışları sergiledi ()	Kendini gösterme davranışları sergiledi ()	Öğrenme odaklı davranışlar sergiledi ()
Gözlemlenen Davranışlar:		
Bilişsel Strateji Kullanımı		
Bilişsel Strateji Kullandı ()		Bilişsel Strateji Kullanmadı ()
Gözlemlenen Davranışlar:		
() Not aldı		
() Çizim yaptı (metnin bir bölümünün altını çizdi; resim, şekil, şema, grafik vb. çizdi).		

Üst Bilişsel İzleme Stratejisinin Kullanımı	
Üst Bilişsel İzleme Stratejisini Kullandı ()	Üst Bilişsel İzleme Stratejisini Kullanmadı ()
Gözlemlenen Davranışlar:	
() Metnin bir bölümünün altını çizdi.	
() Kelime	
() Cümle	
() Paragraf	
() Anlamaya yönelik işaretlemeler yaptı.	

³ Gerez Taşgın, F. (2015). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dinleme, Konuşma, Okuma ve Yazma Öz Yeterlikleri ile Öğrenme Stillerinin İncelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Üst Bilişsel Kontrol (Bilişsel Strateji Seçimi) Stratejisinin Kullanımı	
Bilişsel Strateji Seçimi Yaptı ()	Bilişsel Strateji Seçimi Yapmadı ()

Adapte Edilebilir Yardım Talebi		
Yardım talep etti. ()		Yardım talep etmedi. ()
Adapte edilebilir. ()	Adapte edilebilir değil. ()	
Gözlemlenen Davranışlar: () Arkadaşından yardım talebinde bulundu () Öğretmeninden yardım talebinde bulundu.		

Üst Bilişsel İzleme Stratejisinin Kullanımı	
Üst Bilişsel İzleme Stratejisini Kullandı ()	Üst Bilişsel İzleme Stratejisini Kullanmadı ()
Gözlemlenen Davranışlar: () Metnin bir bölümünün altını çizdi. () Kelime () Cümle () Paragraf () Anlamaya yönelik işaretlemeler yaptı.	

Ayarlama Strateji	
Stratejide ayarlama yaptı. ()	Stratejide ayarlama yapmadı. ()
Gözlemlenen Davranışlar:	

Ayarlama Çevre	
Çevresel koşullarda ayarlama yaptı. ()	Çevresel koşullarda ayarlama yapmadı. ()
Gözlemlenen Davranışlar:	

Öz Düzenlemeye Dayalı Okuma Gözlem Formu⁴ (Öğretmen İçin)

	(1) Tamamen Katılmıyorum(3) Tamamen Katılıyorum	1	2	3
1.	Okuma alışkanlığını kazanmanın önemi konusunda duyarlıyım.	1	2	3
2.	Kitap okumanın yararlı olduğunu düşünüyorum.	1	2	3
3.	Okuma türleri konusunda yeterli bilgiye sahibim.	1	2	3
4.	Kitap okumanın zaman kaybı olduğunu düşünüyorum.	1	2	3
5.	Okuma becerisinin eğitimle kazandırılabilceğini düşünüyorum	1	2	3
6.	Okuduğum metinlerin türünü belirleyebilirim.	1	2	3
7.	Okuduklarımdan çıkarımlar yapabiliyim.	1	2	3
8.	İyi bir okur olduğumu düşünüyorum.	1	2	3
9.	Okuduklarımdaki öznel ve nesnel yargıları ayırt edebilirim.	1	2	3
10.	Metne göre okuma türü belirleyebilirim.	1	2	3
11.	Amacıma göre okuma metni seçebilirim.	1	2	3
12.	Türüne göre okuma metni seçebilirim.	1	2	3
13.	Farklı yazarların kitaplarını okumaya çalışırım.	1	2	3
14.	Okuma kurallarını uygulayırım.	1	2	3
15.	Okuma becerimi geliştirerek söz varlığımı zenginleştiririm.	1	2	3
16.	Okuduğum metinleri dil ve anlatım yönünden değerlendiririm.	1	2	3
17.	Okuduğum metinleri içerik yönünden değerlendiririm.	1	2	3
18.	Okuduğum cümledeki anlamını bilmediğim kelimelerin anlamını bağlamdan çıkarabilirim.	1	2	3
19.	Okunan kelimeleri doğru telaffuz edebilirim.	1	2	3
20.	Dikkatimi okuduklarıma yoğunlaştıramam.	1	2	3
21.	Ön bilgilerimi kullanarak okuduğumu anlamlandırabilirim.	1	2	3
22.	Okuduğumu anlamada görsellere dikkat ederim.	1	2	3

⁴ Uyar, Y.(2015). Öz düzenlemeye dayalı okuma becerisinin geliştirilmesi ve anlamaya etkisi

Üstbiliş Okuma Stratejileri İzleme Formu⁵(Öğretmen)

Nu.	İzlenecek Sıra	İlgili Stratejinin Gerçekleşme Durumu	
	Öğrenci	Evet	Hayır
1	Öğretmen veya öğrenci(ler) tarafından okunan başlığı dinledi mi?		
2	Başlıktan hareketle metnin konusunun ne olabileceğini tahmin etti mi?		
3	Tahminlerini not etti mi?		
4	Daha önce böyle bir konuyla karşılaştığını düşünüyor mu?		
5	Bu metni anlayabileceğini düşünüyor mu?		
6	Okuma amacını belirledi mi?		
	Okuma amacına yönelik bilgiyi metinde bulmaya çalışırım		
7	Okuma sırasında metni oluşturan bölümleri belirledi mi?		
8	Okuduklarını hatırlamak için notlar aldı mı?		
9	Bu metni okumak için hangi stratejileri kullanabileceğini düşündü mü?		
10	Metni okumaya yönelik herhangi bir strateji belirledi mi?		
11	Metni anlamak için gerekli olan önemli bilgi metin içinde doğrudan ifade edilmediği durumda, bu bilgiyi metinden çıkarmaya çalıştı mı?		
12	Okuma amacına yönelik bilgiyi metinde bulmaya çalıştı mı?		
13	Daha sonra kolay bir şekilde bulabilmek için metnin içerisinde önemli olduğunu düşündüğü bilginin altını çizdi mi?		
14	Seçtiği stratejinin okuma amacına uygun olduğunu düşünüyor mu?		
15	Seçtiği stratejiyi, okuma sürecinde uyguladı mı?		
16	Uyguladığı strateji, metni anlamasında yeterli oldu mu?		
17	Okuma sürecinde yaptıklarını kontrol etti mi?		
18	Okuduğu metnin amaçlarına ne kadar hizmet ettiğine odaklandı mı?		
19	Okuma sürecinde bir hata yaptığını düşünüyor mu?		
20	Okuma amacına ulaştı mı?		
21	Bu metni okumak için kullandığı stratejiden başka bir strateji uygulayabilir miydi?		
22	Tahmin(ler)ile okuduğu metin paralellik gösterdi mi?		
23	Bu metni okurken günlük hayatta kullanabileceği bilgiler edindi mi?		
24	Okuma sürecinde uyguladığı stratejilerin farklı metinleri okurken kendisine yardımcı olacağını düşünüyor mu?		

⁵ Tuncer, U. (2011). The Adaptation and Development of “Metacognitive Reading Strategies Questionnaire” and “Reading Strategy Use Scale” for Turkish Learners Learning English as a Foreign Language. (Unpublished Master’s Thesis). University of Mersin, Mersin.

Eleştirel Okuma Formu⁶

ELEŞTİREL OKUMA FORMU	Hayır	Kısmen	Evet
1. Okuduğum metinden hareketle yazarın bakış açısını sorgulayabilirim.			
2. Okuduğum metinde yazarın başarısını sorgulamakta zorlanırım.			
3. Temel düşünceleri destekleyen yardımcı düşüncelerin doğruluğunu tartışabilirim.			
4. Metnin yazılış amacına ne ölçüde ulaştığını tartışabilirim.			
5. Okuduğum metindeki düşüncelerin güvenilir olup olmadığını kontrol ederim.			
6. Anlatılan ya da okuduğum bir metinde yer alan çelişkileri bulabilirim.			
7. Okuduğum bir hikâye ya da romandaki karakterlerin davranışlarını sorgulamakta zorlanırım.			
8. Öğretici metinlerde yazarın verdiği bilgileri sorgulayabilirim.			
9. Öğretici metinlerin tutarlı ve tutarsız yanlarını belirleyebilirim			
10. Öğretici metinlerde yazarın öne sürdüğü düşüncelerin günümüzde uygulanıp uygulanamayacağını belirleyebilirim.			
11. Okuduğum metinden genel bir mesaj çıkarmakta zorlanırım.			
12. Okuduğum bir metnin nasıl gelişeceğini tahmin edebilirim.			
13. Son tarafı verilmiş bir metnin önceki bölümlerini tahmin edebilirim.			
14. Bir cümle ya da metinde bırakılan boşlukları uygun şekilde tamamlayabilirim.			
15. Okuduğum metnindeki olay örgüsünün gelişimini tahmin edebilirim			
16. Bir metne farklı bakış açıları ile yaklaşmakta sıkıntı çekerim.			
17. Yazarın bir metni hangi amaçla yazdığını tahmin edebilirim.			
18. Okuduğum metni farklı kılan hususları belirleyebilirim.			
19. Okuduğum roman ya da hikâyedeki kişilerin kişilik özelliklerini tahmin edebilirim.			
20. Okuduğum bir metnin ana fikrini bulabilirim.			
21. Metinde ana fikri destekleyen yardımcı fikirleri bulmakta sıkıntı çekerim.			
22. Okuduğum bir metindeki konu ya da tema ile ilgili düşüncelerimi açıklayabilirim.			
23. Bir metinde olay, mekân ve kişi arasındaki ilişkiyi belirleyebilirim.			
24. Olaylar ve kavramlar arasındaki neden-sonuç ilişkisini açıklayabilirim.			
25. Okuduğum metinden hareketle metnin yazılış amacını belirlemekte zorlanırım.			
26. Bir metinde giriş, gelişme ve sonuç bölümleri arasında neden sonuç ilişkisi kurabilirim.			
27. Okuduğum roman ya da hikâyedeki olayları neden-sonuç ilişkisiyle birbirine bağlamakta sıkıntı yaşarım.			
28. Bir metinden hareketle ulaşılabilecek yargıları bulabilirim.			
29. Okuduğum metinde kurmaca olanla olmayanı belirleyebilirim.			
30. Söz ve söz gruplarının metinde kazandıkları anlam değerini belirleyebilirim.			
31. Metin içindeki görüşleri ve bu görüşlerin karşıtı görüşleri belirleyebilirim.			
32. Bir metinde birbirini destekleyen ya da birbiriyle çelişen ifadeleri bulmakta zorlanırım.			
33. Okuduğum metinde birbiri ile çatışan olay, durum ya da kişileri belirleyebilirim.			

⁶ Akdan, O. (2016). *Türkçe Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin, Eleştirel Okuma Becerisine Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.

3.2. Yazma Becerisi

Metinsel yazma becerisi, metinsellik ölçütlerinin en somut biçimde uygulandığı ve gözlemlendiği alanlardan biridir. Metinsellik ölçütleri yoluyla metne yaklaşan öğrenci, bir metnin salt sözcük dizisi olmadığını, aksine bilinçli tercihlerle örülmüş bir anlam ağı olduğunu kavramaktadır. Bu farkındalık, öğrencinin kendi yazma pratiğine doğrudan yansımakta ve metin üretim sürecini bilinçli bir tasarım eylemine dönüştürmektedir.

Bu çalışmada yazma becerisi, okuma sürecinde edinilen metin dilbilimsel farkındalığın üretim aşamasına transfer edilmesi olarak konumlandırılmıştır. Öğrenci, incelediği metinlerde gözlemlendiği bağdaşıklık ve tutarlılık stratejilerini, kendi yazma sürecinde işlevsel araçlar olarak kullanmayı öğrenmektedir. Bu transfer süreci, taklit etmekten ziyade, metinsel araçların işlevlerini kavrayarak özgün bağlamlarda yeniden üretmeyi içermektedir.

Yazma etkinliklerinin tasarımında üç temel ilke benimsenmiştir:

Metin dilbilimsel Farkındalık İlkesi: Her yazma görevi, belirli metinsellik ölçütlerine odaklanacak şekilde yapılandırılmıştır. Öğrenci, yazmaya başlamadan önce hangi gönderim zincirlerini kuracağına, hangi bağlaçları kullanacağına, hangi sözcüksel alanı sürdüreceğine karar vermektedir. Bu bilinçli planlama, yazma sürecini rastlantısal olmaktan çıkarıp sistematik bir üretim sürecine dönüştürmektedir.

Aşamalı Üretim İlkesi: Yazma süreci, parçadan bütüne doğru ilerleyen aşamalı bir yapıda kurgulanmıştır. Önce cümle düzeyinde bağdaşıklık unsurları, ardından paragraf düzeyinde tutarlılık ilişkileri, son olarak metin bütününde tür özellikleri ele alınmaktadır. Bu aşamalı yaklaşım, öğrencinin her düzeydeki metinsel gereklilikleri içselleştirmesini sağlamaktadır.

Yansıtıcı Değerlendirme İlkesi: Yazma sonrası değerlendirme, salt hata tespiti değil, metinsel başarıların ve gelişim alanlarının sistematik analizi olarak tasarlanmıştır. Öğrenci, kendi metnini metinsellik ölçütleri açısından değerlendirerek, güçlü ve zayıf yönlerini nesnel kriterlerle belirleyebilmektedir.

Yazma Etkinliklerinin Yapılandırılması

Bu kitapta yer alan yazma etkinlikleri, metin dilbilimsel etiketleme sistemiyle desteklenmiştir. Etiketleme sistemi, her metin türüne özgü gereklilikleri görünür kılmak ve öğrencinin dikkatini kritik metinsel özelliklere yönlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. Temel etiket kategorileri şunlardır:

Gönderim Etiketleri: Ad-zamir eşleşmeleri, artgönderim-öngönderim ilişkileri ve referans zincirlerinin tutarlılığına odaklanır. Öğrenci, metindeki varlıkları tanıttıktan sonra onlara nasıl gönderimde bulunacağını, zamir kullanımında belirsizlik yaratmamayı öğrenmektedir.

Bağlantı Etiketleri: Cümleler arası mantıksal ilişkileri ve bağlaç kullanımını vurgular. Nedensellik, karşıtlık, ekleme, örnekleme, zaman-sıralama gibi ilişkilerin açık ve işlevsel biçimde kurulması, metnin akıcılığını ve anlaşılabilirliğini sağlamaktadır.

Sözcüksel Alan Etiketleri: Sözcüksel tutarlılığın ve tematik bütünlüğün önemini gösterir. Öğrenci, seçtiği sözcük alanlarını metin boyunca bilinçli olarak sürdürmeyi, anlam alanlarının çakışması veya kopması durumlarından kaçınmayı öğrenmektedir.

Makro Yapı Etiketleri: Metnin genel organizasyonuna, paragraf düzenlemesine ve tür özelliklerine işaret eder. Giriş-gelişme-sonuç yapısı, ana ve yardımcı düşüncelerin hiyerarşisi, metin türüne özgü şematik yapılar bu kategoride değerlendirilmektedir.

Her metin türü için bu temel kategoriler, türün gerektirdiği özel etiketlerle genişletilmektedir. Örneğin, anlatı metinlerinde zaman ve mekân göstergeleri, betimleyici metinlerde uzamsal düzenleyiciler, tartışmacı metinlerde tez-kanıt ilişkileri özel etiketlerle işaretlenmektedir. Bu esnek sistem, öğretmenin farklı metin türlerinde odaklanmak istediği metinsel özellikleri vurgulamasına olanak tanımaktadır.

Yazma Becerisi Formlarını Kullanmada İzlenecek Aşamalar

Yazma etkinliklerinin değerlendirilmesi, süreç odaklı ve çok boyutlu bir yaklaşımı gerektirmektedir. Öğretmen, yazma öncesi, yazma sırası ve yazma sonrası aşamaların her birinde farklı odak noktalarıyla öğrenciyi yönlendirmektedir.

Yazma Öncesi Hazırlık: Öğretmen, incelenen metinlerin yapısal özelliklerine dikkat çekerek, öğrencinin benzer metinsel stratejileri kendi yazma sürecinde kullanmasını teşvik eder. Bağdaşıklık unsurlarının (gönderim zincirleri, bağlaçlar, sözcüksel alanlar) ve tutarlılık ilkelerinin (tematik ilerleme, paragraf organizasyonu, mantıksal akış) nasıl uygulanacağı örnekler üzerinden gösterilir.

Yazma Süreci Rehberliği: Yazma sırasında öğretmen, metinsel katmanların bilinçli olarak yapılandırılmasını vurgular. Mikro düzeyde cümle bağlantıları, makro düzeyde paragraf geçişleri, üst düzeyde ise metin bütünlüğü sürekli hatırlatılır. Öğrencinin model metinlere başvurmaya, ancak kendi özgün ifadelerini geliştirmesi teşvik edilir.

Yazma Sonrası Değerlendirme: Tamamlanan metinler, aşağıdaki formlardan uygun olanları kullanılarak değerlendirilir:

- *Analitik Yazma Rubriği:* Metnin tüm boyutlarını (içerik, organizasyon, dil kullanımı, mekanik özellikler) ayrıntılı olarak değerlendirir. Her boyut için performans düzeyleri tanımlanmıştır.
- *Yazma Becerisine Yönelik Öğrenci Gözlem Formu:* Yazma sürecindeki davranışları (planlama, taslak oluşturma, gözden geçirme) sistematik olarak kayıt altına alır.
- *Yazılı Anlatım Öz Yeterlik Formu:* Öğrencinin kendi yazma becerilerine ilişkin algısını ve güven düzeyini ölçer.

Bu formların seçimi ve uygulanması, metin türüne, öğrenci düzeyine ve değerlendirme amacına göre belirlenir. Tüm formların aynı anda kullanılması beklenmez; öğretmen pedagojik bağlama en uygun olanları seçer.

Geri Bildirim ve Dokümantasyon: Değerlendirme sonuçları, gelişim odaklı geri bildirimle dönüştürülür. Öğrencinin güçlü yönleri vurgulanırken, gelişim alanları somut önerilerle desteklenir. Değerlendirme verileri, öğrenci türün dosyalarında (portfolyo) ve öğretmen kayıtlarında sistematik olarak saklanır. Bu dokümantasyon, öğrencinin yazma becerisindeki gelişimin boylamsal olarak izlenmesini ve bireyselleştirilmiş öğretim planlarının hazırlanmasını sağlar.

Yazma Becerisini Yordamaya Yönelik Formlara Dair Bilgiler

Bu bölümde sunulan yazma değerlendirme formları, yazma sürecinin farklı aşamalarını ve boyutlarını sistematik olarak izlemeye olanak tanıyan, psikometrik özellikleri kanıtlanmış araçlardan oluşmaktadır.

Yazma Becerisine Yönelik Öğrenci Gözlem Formu

On dokuz maddeden oluşan bu gözlem formu, yazma sürecinin bütüncül olarak değerlendirilmesini sağlamaktadır. Form, yazma öncesi (planlama, beyin fırtınası, taslak oluşturma), yazma sırası (paragraf geçişleri, bağdaşıklık stratejileri, sözcük seçimi) ve yazma sonrası (gözden

geçirme, düzeltme, son okuma) aşamalarında kullanılan stratejileri kapsamaktadır. Her strateji için "gözlendi/gözlendi" şeklinde ikili değerlendirme sistemi kullanılmaktadır.

Formun pedagojik değeri, sadece değerlendirme aracı olarak değil, aynı zamanda öğretim aracı olarak kullanılabilmesinde yatmaktadır. Uygulama öncesinde formun öğrencilerle paylaşılması, yazma sürecinde dikkat edilmesi gereken stratejilerin açık biçimde ortaya konmasını sağlamaktadır. Bu şeffaflık, öğrencilerin yazma sürecini bilinçli olarak yönetmelerini ve öz düzenleme becerilerini geliştirmelerini desteklemektedir.

Yazılı Anlatım Öz Yeterlik Formu

Kırk dört maddeden oluşan bu kapsamlı form, öğrencinin yazma becerisine ilişkin öz algısını çok boyutlu olarak değerlendirmektedir. Beşli likert tipi derecelendirme sistemi kullanan form, yazma sürecinin tüm aşamalarını kapsamaktadır: fikir üretme, planlama, taslak yazma, gözden geçirme ve düzenleme. Formun ayırt edici özelliği, süreç becerilerinin yanı sıra mekanik yazma becerilerini (imla, noktalama, sayfa düzeni) de değerlendirmesidir.

Bu formun dönem başında uygulanması, öğrencinin başlangıç öz yeterlik düzeyini belirlemekte; dönem sonunda tekrarlanması ise öz yeterlik algısındaki değişimi ortaya koymaktadır. Form maddelerinin öğretim sürecinde tartışılması, öğrencilerde yazma stratejilerine yönelik üstbilişsel farkındalık yaratmaktadır. Örneğin, "Yazdığım metni farklı bir bakış açısıyla yeniden okuyabilirim" maddesi, öğrenciyi eleştirel okuma-yazma döngüsü hakkında düşünmede etkili olabilir.

Analitik Yazma ve Değerlendirme Dereceli Puanlama Anahtarı

Puanlama Bu dereceli puanlama anahtarı (rubrik), yazma ürünlerinin yedi temel boyutta analitik olarak değerlendirilmesini sağlamaktadır:

1. Fikirler: Ana düşüncenin netliği, destekleyici detayların yeterliliği, özgünlük *2. Düzenleme:* Paragraf organizasyonu, mantıksal akış, giriş-gelişme-sonuç yapısı *3. İfade Seçimi:* Yazarın sesinin belirginliği, hedef kitleye uygunluk, üslup tutarlılığı *4. Kelime Seçimi:* Sözcük çeşitliliği, anlam hassasiyeti, mecaz kullanımı *5. Cümle Akıcılığı:* Cümle çeşitliliği, ritim, geçişlerin pürüzsüzlüğü *6. İmla ve Noktalama:* Yazım kurallarına uyum, noktalama işaretlerinin doğru kullanımı *7. Sunum:* Sayfa düzeni, okunaklılık, görsel organizasyondur.

Her boyut beş performans düzeyi ile tanımlanmıştır (başlangıç, gelişmekte, yeterli, iyi, mükemmel). Bu detaylı tanımlamalar, değerlendirmede tutarlılığı sağlamakta ve öğrenciye somut, eylem odaklı geri bildirim verilmesini mümkün kılmaktadır. Rubriğin analitik yapısı, öğrencinin yazma becerisindeki güçlü ve geliştirilmesi gereken yönleri net olarak ortaya koymaktadır.

Bu rubrik, her tür yazılı ürün için kullanılabilen esnekliğe sahiptir. Öğretmen, metin türüne göre belirli boyutlara ağırlık verebilir; örneğin, bilgilendirici metinlerde "fikirler" ve "düzenleme" boyutları, yaratıcı yazılarda ise "ifade seçimi" ve "kelime seçimi" boyutları ön plana çıkarılabilir.

Yazma Becerisine Yönelik Öğrenci Gözlem Formu⁷

Nu.	İzlenecek Sıra	İlgili Stratejinin Gerçekleşme Durumu	
		Evet	Hayır
1	Öğretmen veya öğrenci(ler) tarafından kompozisyonun başlığı belirlendi mi?		
2	Başlıktan hareketle metnin konusunun ne olabileceğini tahmin etti mi?		
3	Tahminlerini not etti mi?		
4	Daha önce böyle bir konuyla karşılaştığını düşünüyor mu?		
5	Konuya dair bir metin oluşturabileceğini düşünüyor mu?		
6	Yazma amacını belirledi mi?		
7	Yazma sırasında metnin anahtar kelimelerini belirledi mi?		
8	Bu metni yazmak için hangi stratejileri kullanabileceğini düşündü mü?		
9	Metni yazmaya yönelik herhangi bir strateji belirledi mi?		
10	Seçtiği stratejinin yazma amacına uygun olduğunu düşünüyor mu?		
11	Seçtiği stratejiyi, yazma sürecinde uyguladı mı?		
12	Uyguladığı strateji, metni yazmasında yeterli oldu mu?		
13	Yazma sürecinde yaptıklarını kontrol etti mi?		
14	Yazma sürecinde bir hata yaptığını düşünüyor mu?		
15	Yazma amacına ulaştı mı?		
16	Bu metni yazmak için kullandığı stratejiden başka bir strateji uygulayabilir miydi?		
17	Tahmin(ler) ile yazdığı metin paralellik gösterdi mi?		
18	Bu metni yazarken günlük hayatta kullanabileceği bilgiler edindi mi?		
19	Yazma sürecinde uyguladığı stratejilerin farklı metinler yazarken kendisine yardımcı olacağını düşünüyor mu?		

Yazılı Anlatım Öz Yeterlik Formu⁸

	(1) Hiç iyi değilim, (2) İyi değilim, (3) Orta düzeyde iyiyim, (4) İyiyim, (5) Çok iyiyim	1	2	3	4	5
1.	Yazmadan önce o konu hakkında bilgi toplamada,	1	2	3	4	5
2.	Daha iyi yazabilmek için okumalar yapmada,	1	2	3	4	5
3.	Oluşturacağım metnin türüne uygun plan hazırlamada,	1	2	3	4	5
4.	Yazıya geçmeden önce belli bir amaç gütmeye,	1	2	3	4	5
5.	Yazı yazmak için istek duyma konusunda,	1	2	3	4	5
6.	Yazmadan önce bir plan hazırlamada,	1	2	3	4	5
7.	Yazmadan önce metinde değineceğim kavramlarla ilgili zihin ve kavram haritası oluşturmada,	1	2	3	4	5
8.	Yazıya başlamadan önce kendimi o konuya güdülemede,	1	2	3	4	5
9.	Metne başlamadan önce konuyla ilgili beyin fırtınası yapmada,	1	2	3	4	5

⁷ Melanlıoğlu, D.(2012). Dinleme Becerisine Yönelik Ölçme Değerlendirme Çalışmalarında Üstbilmiş Stratejilerinin Kullanımı, Turkish Studies, 7(1), 1583-1595.

⁸ Gerez Taşgın, F. (2015). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dinleme, Konuşma, Okuma ve Yazma Öz Yeterlikleri ile Öğrenme Stillerinin İncelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

10.	Noktalama işaretlerini doğru yerde kullanmada,	1	2	3	4	5
11.	Yazarken kâğıt düzenine özen göstermede,	1	2	3	4	5
12.	Harflerin okunabilirliğinde,	1	2	3	4	5
13.	Paragrafların ilk satırını diğerlerine göre içeriden başlatma konusunda,	1	2	3	4	5
14.	Başka bir paragrafa geçerken uygun boşluklar bırakmada,	1	2	3	4	5
15.	Yazarken sayfa kenarlarında uygun boşluklar bırakmada,	1	2	3	4	5
16.	Tekrara düşmeme konusunda,	1	2	3	4	5
17.	Bilimsel değeri olan yazılarda başka çalışmalardaki düşüncelere de yer verme konusunda,	1	2	3	4	5
18.	Yazarken dil bilgisi kurallarına uymada,	1	2	3	4	5
19.	Konuya uygun düşüncüyü geliştirme yollarından yararlanmada,	1	2	3	4	5
20.	Yazarken anlaşılır cümleler kurmada,	1	2	3	4	5
21.	Paragraflar arası geçişi sağlayan cümleler oluşturmada,	1	2	3	4	5
22.	Yazarken bağlantı kuran sözcük ve cümleler oluşturmada,	1	2	3	4	5
23.	Konunun farklı boyutlarını ele almada,	1	2	3	4	5
24.	Yazarken yeni fikirler öne sürmede,	1	2	3	4	5
25.	Yazılarımda tekdüzelikten kaçınmada,	1	2	3	4	5
26.	Ele aldığım konuya eleştirel bir bakış açısı geliştirmede,	1	2	3	4	5
27.	Farklı kelimelerden oluşan zengin bir söz varlığı kullanmada,	1	2	3	4	5
28.	Gerekli yerlerde söz sanatlarını kullanmada,	1	2	3	4	5
29.	Uygun deyim, atasözü gibi kalıp ifadelere yer vermede,	1	2	3	4	5
30.	Yazarken konunun sınırlarını göz önünde bulundurmada,	1	2	3	4	5
31.	Metnin içeriğine uygun başlık koymada,	1	2	3	4	5
32.	Yazılarımda sebep sonuç ilişkisi kurmada,	1	2	3	4	5
33.	Yazılarımda amaç sonuç ilişkisi kurmada,	1	2	3	4	5
34.	Olayları oluş sırasına uygun biçimde yazmada,	1	2	3	4	5
35.	Duygu ve düşünceleri belli bir mantık çerçevesinde vermede,	1	2	3	4	5
36.	Sözcükleri özenle seçmede,	1	2	3	4	5
37.	Konunun içeriğine uygun örnekler vermede,	1	2	3	4	5
38.	Yazılarımda özgün fikirler sunmada,	1	2	3	4	5
39.	Yazdıklarımı bir ana fikir etrafında toplama konusunda,	1	2	3	4	5
40.	Ana fikri destekleyen yardımcı fikirlere yer vermede,	1	2	3	4	5
41.	Öznel ve nesnel yargıları uygun yerde kullanmada,	1	2	3	4	5
42.	Metnin türüne özgü nitelikleri göz önünde bulundurmada,	1	2	3	4	5
43.	Yazarken istekli olma konusunda,	1	2	3	4	5
44.	Anahtar kelimeleri göz önünde bulundurmada,	1	2	3	4	5

Analitik Yazma ve Değerlendirme Dereceli Puanlama Anahtarı⁹

Fikirler		
5	3	1
Bu metin açık ve bir konuya odaklanmış. Okuyucunun dikkatini dağıtmıyor. Uygun fikirler ve detaylar ana fikri zenginleştiriyor.	Yazar başlangıç seviyesinde olmasına rağmen, konuyu tanımlamaya başlıyor.	Metin henüz tam bir amaca veya ana fikre sahip değil. Okuyucu metinden bir anlam çıkaramıyor.
Konu sınırlandırılmış ve dağıtılmadan yazılmış. Yazıdaki anlatım ve çeşitli detaylar, okuyucuya tahmin edilebilenin ötesinde önemli bilgiler veriyor. Yardımcı fikirler, ana fikri desteklemekte kullanılmış. Yazar bilgisine ve deneyimine dayanarak yazmış gibi görünüyor; yazıdaki fikirler yeni ve orijinal. Okuyucunun kafasında oluşabilecek sorular öngörülerek cevaplanmış. Yazar, önemli olanı seçip ortaya koymada başarılıdır.	Konu sınırlandırılmamış, fakat yazarın nereye yönlendiğini fark edebiliyoruz. Yazıdaki fikirler desteklenmeye çalışmış, fakat yazının kilit noktalarını açıklamakta yeterli olmamış. Güçlü bir amaç için yeterli derecede ayrıntılı, kesin ve genişletilmiş bilgiler olmasa da fikirler anlaşılacak şekilde yazılmış. Yazar bilgilerinden ve deneyimlerinden yararlanmış gibi görünüyor fakat genel gözlemlerden özele geçişlerde zorluk yaşıyor. E . Okuyucu sorularının cevabını alamıyor. Yazıda verilmesi gereken fakat eksik olan bilgiler var. F. Yazar genelde konunun üzerinde duruyor ama tam olarak bir ana fikir verememiş. Yazar konuyu tam olarak açık hale getirememiş.	Yazar bir konu arayışı içinde, hâlâ ana fikrin ne olacağını tartışıyor gibi görünüyor. Bilgi sınırlı, açık değil, metnin uzunluğu konunun gelişmesi için yeterli değil. Fikirler yeterince güçlü açıklanmamış, yardımcı fikirler önemsizmeden ifade edilmiş. Yazar konuya anlamlı ve kendine özgü bir şekilde tanımlayarak başlamamış. Metin kendini tekrarlayan bir yapıya sahip, ilgisiz, rastgele fikirlerin birleşimi gibi duruyor. Önemli ve önemsiz noktalar belirsiz. Yazar hangi fikrin önemli olduğuna karar verememiş.

⁹ Özdemir, B. (2014). Analitik yazma ve değerlendirme modelinin türkçe öğretmen adaylarının yazma becerilerine ve yazma tutumlarına etkisi (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

DÜZENLEME		
5	3	1
Metinde ana fikir ve konu geliştirilerek aktarılmış Bilginin sıralanışı, aktarımı ve sunumu okuyucuyu metni okumaya yönlendiriyor.	Metindeki ana fikir ve konu detaylı olarak düzenlenmese de okuyucu tarafından anlaşılacak biçimde ifade edilmiş.	Metindeki fikirler, detaylar ve olaylar rastgele bir şekilde bir araya getirilmiş, metnin kendine has tutarlı bir yapısı yok.
A. Yazıya güzel bir giriş yapılarak okuyucuya yazıya çekiliyor, yazı tatmin edici bir sonuç bölümüyle okuyucu sonuca ulaştırarak bitiriliyor. B. Özenli geçişler fikirlerin Nasıl bağlandığını açıkça gösteriyor. C. Detaylar tam yerine yerleştirilmiş, sıralama mantıklı ve etkileyici. D. Yazar konuyu ne zaman Geliştirip ayrıntılardan bahsedeceğini ve ne zaman toparlayıp devam edeceğini iyi biliyor. Düzenleme iyi yapılmış. E. Başlık original ve tam anlamıyla ana fikri yansıtır. F. Organizasyon okuyucuyu yormadan, çok düzgün bir şekilde akıyor, metnin yapısı amaca uyuyor.	A. Yazı bir giriş bölümüyle başlamış ve sonuç bölümüyle bitirilmiş. Giriş güçlü bir öngörü oluşturamamış; sonuç bölümü ise tam olarak açık değil, belirsiz noktalar var. B. Geçişler genelde iyi ama fikirler arasındaki bağlantı pek açık değil. C. Sıralamalar biraz mantıklı fakat fikirleri tutarlı bir şekilde, yeterli kadar destekleyemiyor. Bazen aynı yapıdaki cümleler tekrarlanmış, bu da okuyucunun dikkatini metnin içeriğinden yapıya yönlendiriyor. D. Yazar ya çok hızlı geçiş yapıyor ya da gereksiz detaylarda çok zaman harcıyor. Yinede geçişler yeterli derecede kontrol altında tutulmuş. E. Pek dikkat çekici olmasa da bir başlık konulmuş. F. Organizasyon bazen ana fikri ve metni destekliyor bazen de okuyucu konunun geçiştirildiği fikrine kapılıyor.	A. Metinde neler olacağını yönlendiren bir giriş veya anlatılanları toparlayacak gerçek bir sonuç bölümü yok. B. Fikirler arasındaki bağlar karmaşık ya da hiç yok. C. Cümleler metne uygun şekilde yerleştirilmemiş. D. Paragraflararası geçiş uygun değil. Bazı paragraflarda konu ayrıntılı bazılarında yüzeysel olarak aktarılmış. E. Hiç başlık konmamış; başlık varsa bile konuyla ilgisiz. F. Organizasyondan kaynaklanan sorunlardan dolayı okuyucu ana fikri anlayamıyor.

İFADE BİÇİMİ		
5	3	1
Yazar okuyucuyla sanki karşılıklı konuşuyormuşçasına etkili bir dil kullanıyor. Yazar, okuyucuya ve yazının amacına uygun olarak yazmış.	Yazar samimi görünüyor ama tam olarak konuya hakim değil. Sonuç güzel ya da içten ama ikna edici değil.	Yazar konuya ve içeriğe Kayıtsız kalmış. Yazı amaçtan ve okuyucuyla bağ kurmaktan uzak.
A. Yazar anlamlı detaylar seçerek, doğal ve etkili bir dil kullanarak okuyucuyla sıkı bir bağ kuruyor. B. Yazarın kişisel seçimi ve fikir düzenlemesi yazının amacını tam olarak yansıtmış. C. Yazarın kişisel duygularını Metne katarak kelimelerin arkasındaki kişiliğini açığa vurma riskini göze alması yazıyı güzel kılıyor. D. Açıklayıcı ve ikna edici anlatım biçimleri özenle seçilmiş, bu fikirlerin neden okuyucu tarafından bilinmesi gerektiğini göstererek konunun gücünü yansıtıyor. E. Yazının anlatımı kişisel ve etkili, sizi yazarın fikirlerini ya da bakış açısını düşünmeye sevk ediyor.	A. Metin okuyucuyla ciddi, güzel, fakat karşılıklı olmayan bir biçimde bağ kurmaya çalışıyor. B. Yazar amaçtan haberdar ve bu amacı yansıtmak için içerik ve yapıyı seçmeye çalışmış. C. Yazar bazen kişisel Detaylardan bahsetmiş fakat genelde risk almaktan kaçınmış. D. Açıklayıcı ve ikna edici anlatım konuyla tam uyumuyor ve fikirler kullanımındaki hatalar güven vermiyor E. Yazının anlatımı samimi fakat konu hakkında tek ve kişisel bir bakış açısını yansıtmıyor	A. Yazarın fikirleri ve dili okuyucuyla iletişim kuramıyor. B. Yazarın açık bir amacı yok ve seçilen tarz içerikle ya da fikirlerle uyumuyor. C. Yazıda hiç risk yok, yazar kendisi ile ilgili hiçbir şey vermiyor. D. Açıklayıcı ve ikna edici anlatım hiç kullanılmamış ve bilgiden yoksun. E. Anlatım açısından konunun gelişimi çok kısıtlı kalmış, hiçbir bakış açısı belli değil.

KELİME SEÇİMİ		
5	3	1
Kelimeler hedeflenen mesajı tam olarak, ilgi çekici ve doğal bir yolla aktarmaktadır. Seçilen kelimeler etkili ve sürükleyici.	Anlatım tek düze olmasına rağmen, seçilen kelimeler verilme istenen mesaja uygun. Genel anlamda yazarın ne demek istediği kolayca anlaşılıyor.	Yazar çok az kelime hazinesine sahip ya da özel anlamı ifade edecek kelimeleri kullanmak için çaba sarf etmemiş.
A. Kelimeler özgün ve uygun. Yazarın ne demek istediği kolayca anlaşılıyor. B. Çarpıcı kelime ve tamlamalar okuyucunun gözüne çarpıyor ve aklında yer ediyor. C. Dil ve ifade şekli doğal, etkili ve okuyucu için uygun. D. Özel isimler ve sıfatlar yazıya Derinlik katarken, yerinde kullanılan fiiller yazıyı güçlendiriyor. E. Kullanılan dil anlamı zenginleştiriyor ve anlamayı kolaylaştırıyor. F. Yazar doğru kelimeyi ya da deyimini doğru yere koymaya özen göstermiş.	A. Kelimeler genel anlamda doğru ve yeterli, tam olarak olmasa da anlamı destekliyor. B. Sıradan kelimeler ve deyimler İletişimi sağlıyor fakat okuyucunun hayal gücünü pek zorlamıyor. C. Değişik kelimelerle ifade Oluşturma gayreti gelişme çabasını gösteriyor fakat bazen okuyucunun seviyesinin üzerine çıkarak çok farklı bir boyut kazanıyor. D. Çok az başarı olmasına Ragmen yazı sıradan fiiller, günlük isimler ve olağan sıfatlar kullanılarak yazılmış. E. Kelimeler ve tamlamalar sadece birkaç yerde yerinde kullanılmış. F. Kelimeler birkaç yerde sadeleştirilerek kullanılmış, yazı genelde okuyucunun ilk defa karşılaştığı kelimelerden oluşmuş.	A. Kelimeler çok sınırlı, anlam çıkaracak şekilde özel bir kullanımdan yoksun ve kafa karıştırıcı. B. Yazı dilinden kaynaklanan sorunlar okuyucuyu merakta bırakıyor. Kelimelerin çoğu bu merakı gidermiyor. C. Okuyucu dikkate alınmamış. Dil, verilmek istenen mesajı hedefine ulaşmayacak şekilde yanlış kullanılmış. D. Sınırlı kelime bilgisi ve cümlelerin yanlış kullanımı anlamayı ciddi bir şekilde engelliyor. E. Kelimeler ve tamlamalar anlamı bozacak kadar yaratıcılıktan uzak. F. Kullanılan dil okuyucunun seviyesine uygun seçilmemiş. Okuyucunun ilgisini dağıtıyor veya yanlış anlamaya neden oluyor.

CÜMLE AKICILIĞI		
5	3	1
Yazı çok güzel bir ahenk, Uyum ve akıcılığa sahip. Cümleler etkileyici, güçlü ve Çeşitli ifadeler kullanılarak güzel oluşturulmuş.	Yazının durağan da olsa bir ahengi var fakat daha hoş olabilir. Düzenli bir şekilde aktarılabilir.	Okuyucu metni anlamak için çaba sarf etmeli.
A. Cümleler; anlamı enginleştirmek ve önemini Vurgulamak için özenle oluşturulmuş. B. Cümleler hem uzunluk olarak hem de yapı olarak çeşitli. Yarım cümleler (eğer kullanılmışsa) farklı bir tarz katmış. C. Amacına uygun ve çeşitli Yapıdaki cümleler yazıya özgünlük ve hareket katmış. D. Cümleler, düşüncelerdeki yaratıcılığı yansıtıyor. Cümleler arasındaki bağlantılar ve ilişkiler sağlam kurulmuş. E. Yazının bir uyumu var; yazar anlamın yanı sıra kelimeleri uygun yerlerde kullanmaya dikkat etmiş. Metin yüksek sesle okuduğunda kelime uyumu kolayca anlaşılabilir.	A. Cümleler ahenkli bir şekilde oluşturulmamış ancak düzgün bir şekilde metin içinde görevlerini yerine getiriyor. B. Cümleler genelde hatasız oluşturulmuş, bir arada anlamlı duruyor. C. Cümlelerin yapıları her Cümlede aynı değil, cümle yapılarında biraz da olsa farklılık var. D. Okuyucunun cümlelerin birbiriyle bağını anlaması için ipuçları verilmemiş. Yani bağlaçlar kullanılmamış. E. Metnin bazı bölümleri uyumlu fakat bazı bölümleri uyumsuz.	A. Cümleler karmaşık, yarım kalmış, konudan konuya atlıyor ve biçimsiz. Tamlamalar düzgün değil. Yazı sürükleyici değil, okuyucu okurken sıkılıyor. B. Cümleler anlamdan yoksun. Cümleler hatasız bir şekilde Düzeltilse bile birbirleriyle anlamlı bir şekilde bir araya gelmiyor. C. Cümlelerin çoğu aynı Şekilde başlıyor ve aynı Yapıdaki cümleler birbirini takip ediyor. D. Çok bağlaç kullanımı ya da bağlaçların eksikliği karmaşık bir dil oluşturuyor. E. Yazıda uyum yok ve etkileyici değil.

İMLA ve NOKTALAMA KURALLARI		
5	3	1
Yazar imla kurallarını, Noktalama işaretlerinin kullanımı ve paragraf başı yapmayı anlamış. Yazılarında doğru bir şekilde kullanıyor. Yanlış yok denecek kadar az.	Yazar standart imla kurallarını biliyor. İmla bazen doğru kullanılmış bazen de hatalar okumayı zorlaştırıyor.	Yazarın imla kurallarına uyma da, noktalama işaretlerini kullanmadaki hataları okuyucuyu rahatsız ediyor ve okumayı güçleştiriyor.
A. Kelime yazımı genelde ve Zor kelimelerin kullanımında bile doğru. B. Noktalama hatasız. Okuyucuyu rahatsız etmiyor. C. Dil bilgisikurallarının kullanımı doğru ve metni açıklamaya yardımcı oluyor. D. Satır başları düzgün ve organizasyonu kuvvetlendiriyor.	A. Kelime yazımı ve genelde kullanılan kelimeler doğru fakat biraz daha uzun ve zor kelimelerde hatalar var. B. Bazı noktalama işaretleri yanlış kullanılmış ya da unutulmuş. C. Dil bilgisi kullanımı ile ilgili olan sorunlar anlamı etkilemiyor ama bunların düzeltilmesi gerekir. D. Satır başı yapılmaya çalışılmış ama tam olarak doğru yerlerde değil. E. Yazıyı daha güzel hale getirmek için biraz düzeltme yapılması gerekir.	A. Kelime yazımlarında yanlışlıklar var. B. Noktalama işaretleri yok veya yanlış kullanılmış. C. Dil bilgisi ve kullanımındaki yanlışlar çok belli ve anlamı etkiliyor. D. Satır başı yok, düzensiz ya da çok fazla. E. Yazının dikkatli bir şekilde düzeltilmesi gerekir.

SUNUM		
5	3	1
Metnin şekli ve sunumu okuyucunun mesajı anlamasını ve birleştirebilmesini kolaylaştırıyor. Sunum ilgi çekici. Kağıdın sunumu göze hoş görüntüyor.	Yazarın metni sunumu mesaja uygun. Sunum doğru.	Metnin sunumundan kaynaklanan sorunlar veya eksiklikler var.
A. Harflerde kullanılan eğim hep düzgün devam etmiş, harfler açıkça yazılmış, kelimeler arasındaki boşluk hep aynı şekilde düzgün verilmiş ve metnin okunması kolay. B. Yazı eğer bilgisayarda yazılmışsa, okuyucuyu okumaya yönlenecek uygun yazı karakteri seçilmiş. C. Sayfada boşluk bırakma (satır başı, satır sonu, kelimeler arası boşluk, paragrafın içerden başlaması vs.) okuyucuların dikkatlerini dağıtmadan metne ve konuya odaklanmasını sağlıyor. Kağıt dengeli bir biçimde kullanılmış. D. Başlık ilgi çekici. Başlık seçimi ve sayfa yapısının doğru kullanımı okuyucuyu metinde verilmek istenen mesaja yönlendiriyor. E. Metin ile (kullanılmışsa) görsel öğeler arasında uyum var. Görsel öğeler, metinde verilmek istenen mesaja uygun ve ilgi çekici olarak seçilmiş.	A. Harflerin şekli ve boyutları farklı, bazıları eğik bazıları düz yazılmış, boşluklar orantısız verilmiş olsa da el yazısı okunabilir. B. Bazı yerlerde harflerin ölçüleri orantılı olarak kullanılmış, bazı yerler de ise küçülmüş ve karışmış. Ancak bu durum metin boyunca devam etmiyor. C. Boşlukların kullanımında bir uyumsuzluk var. Metin alanının üstünde, altında, sağında ve solunda boşluklar bırakılmış ancak çok kağıt dengeli bir biçimde kullanılmamış. D. Başlık doğru. Başlık seçimi ve sayfa yapısı doğru kullanılmış olmasına rağmen, sıradan görünüyor. E. Görsel öğeler kullanılmış ancak metinle pek ilgili değil.	A. Harfler düzensiz bir şekilde yazılmış. Harflerin şekillerinin birbiriyle tutarsızlığı, kelimeler arasındaki boşluğun az ya da çok olması veya hiç olmaması metni okumayı ve anlamayı zorlaştırıyor. B. Harflerin boyutları birbirinden çok farklı (ya çok küçük ya da çok büyük). Bu da okuyucunun ilgisini dağıtıyor. C. Boşluk kullanımı çok düzensiz. Kağıt üzerinde olması gereken boşluk çok az ya da hiç yok. D. Başlık konuyla ilgisiz veya yok. Sayfa yapısındaki Uyumsuzluk okuyucunun bölümler arasında ilişki kurmasını zorlaştırıyor. E. Kullanılan görsel öğeler metnin fikirlerini desteklemiyor.

3.3. Konuşma Becerisi

Konuşma becerisi, yazılı anlatımın aksine anlık üretimi gerektiren, beden dili ve ses tonuyla desteklenen dinamik bir iletişim sürecidir. Türk dili ve edebiyatı programlarında en fazla kazanıma sahip beceri alanlarından biri olan konuşma, metinsellik ölçütlerinin sözlü ortamda uygulanmasını gerektirir. Yazılı ve sözlü metin arasında yapısal açıdan temel farklar bulunmasa da konuşma becerisinde anlatım, jest-mimik, vurgu-tonlama ve duraksamalar gibi prozodik unsurlarla zenginleşmektedir.

Metinsellik perspektifinden bakıldığında, değerlendirme form kriterlerine göre etkili konuşma şu temel özellikleri taşımalıdır: ardışık cümleler arasında mantık ve anlam ilişkileri kurulması, konuşma bölümleri arasında bütünlük ve tutarlılık sağlanması, ana temadan sapmaların önlenmesi, amacın girişte netleştirilmesi ve kapanışta vurgulanması. Bu özellikler, sözlü metnin de tıpkı yazılı metin gibi planlı ve yapılandırılmış olması gerektiğini göstermektedir.

Konuşma Etkinliklerinin Metin dilbilimsel Yapılandırması

Bu kitapta konuşma etkinlikleri, metinsellik ölçütlerini sözlü anlatıma uyarlayan sistematik bir yaklaşımla ele alınmıştır. Her metin türü için konuşma görevleri, o türün gerektirdiği özel metinsel özelliklere odaklanacak şekilde yapılandırılmıştır.

Temel metinsel gereklilikler şunlardır:

Makro Yapı ve Organizasyon: Konuşmanın genel çerçevesi, giriş-gelişme-sonuç dengesi, tez veya ana fikrin sunumu, kapanış stratejileri gibi üst düzey organizasyon unsurları değerlendirilmektedir. Her metin türü kendi organizasyon şemasını gerektirmektedir; örneğin tartışmacı konuşmalarda tez-antitez-sentez, anlatsal konuşmalarda kronolojik veya episodik düzenleme ön plana çıkabilmektedir.

Bağlantı ve İlişki Kurma: Cümleler ve fikirler arası mantıksal ilişkilerin kurulması, uygun bağlaçların kullanılması, gerekçelendirme, örnekleme, karşılaştırma gibi stratejilerin işlevsel kullanımı vurgulanmaktadır. Her metin türünün kendine özgü bağlantı örüntüleri bulunmaktadır.

Sözcüksel ve Tematik Tutarlılık: Anahtar kavramların belirlenmesi ve konuşma boyunca tutarlı kullanımı, seçilen sözcük alanının sürdürülmesi, tematik bütünlüğün korunması hedeflenmektedir. Metin türüne göre teknik terimler, edebi söz varlığı veya gündelik dil tercihleri değişebilmektedir.

Gönderim ve Referans Sistemi: Konuşmada adı geçen kişi, kavram ve olaylara yapılan gönderimlerin netliği, zamir kullanımında tutarlılık, dinleyici kitlesiyle kurulan dilsel bağlar üzerinde durulmaktadır.

Kitapta her metin türü için özel olarak tasarlanmış konuşma planları ve etkinlikler yer almaktadır. Örneğin, tartışmacı metinlerde alıntıdan hareketle tez geliştirme, gerekçelendirme ve çağrı ile kapanış gibi aşamalar vurgulanırken; anlatsal metinlerde olay örgüsünün sözlü aktarımı, betimleyici metinlerde görsel dil kullanımı ön plana çıkabilmektedir.

Bu esnek yapı, öğretmenin farklı metin türlerinde farklı metinsel özelliklere odaklanmasına ve her türün kendine özgü konuşma stratejilerini vurgulamasına olanak tanımaktadır.

Konuşma Becerisi Formlarını Kullanmada İzlenecek Aşamalar

Konuşma becerisinin değerlendirilmesi, hazırlık, sunum ve değerlendirme aşamalarını kapsayan sistematik bir süreç gerektirmektedir. Bu beceri alanında hem hazırlıklı hem hazırlıksız konuşma etkinlikleri planlanmakta, her iki türün gerektirdiği farklı beceriler değerlendirilmektedir.

Ön Hazırlık ve Planlama: Öğrenciler, konuşma konusuna göre araştırma yapma, not kartları hazırlama, konuşma planı oluşturma aşamalarından geçmektedir. Hazırlıksız konuşmalarda ise anlık

düşünce organizasyonu ve spontan ifade becerileri ön plana çıkmaktadır. Her iki durumda da metinsellik ölçütlerine dikkat edilmesi vurgulanmaktadır.

Sunum Aşaması Değerlendirmesi: Konuşma performansı sırasında aşağıdaki formlar kullanılabilir:

- *Konuşma Becerisine Yönelik Öğrenci Gözlem Formu:* Öğretmenin, öğrencinin konuşma sürecindeki performansını sistematik olarak kaydetmesini sağlar.
- *Performans Değerlendirme Ölçeği:* İçerik, organizasyon, dil kullanımı, beden dili ve ses tonu gibi konuşmanın farklı boyutlarını analitik olarak puanlar.
- *Konuşma Becerisi Akran Değerlendirme Formu:* Öğrencilerin birbirlerini değerlendirmesini sağlayarak hem dinleyici farkındalığı geliştirir hem de yapıcı eleştiri kültürünü destekler.

Konuşma Sonrası Analiz: Sunum sonrasında öğrenciden, kullandığı metin yapısını görselleştirmesi ve konuşmasının ana noktalarını özetlemesi istenmektedir. Bu aşamada boş metin yapısı şablonu ve özetleme formu doldurulur. Bu çalışma, öğrencinin kendi konuşmasını metinsellik ölçütleri açısından değerlendirmesini ve üstbilişsel farkındalık geliştirmesini sağlamaktadır.

Özetleme Becerilerinin Değerlendirilmesi: Konuşma becerisinin önemli bir bileşeni olan özetleme yeteneği için:

- *Özetleme Stratejileri Gözlem Formu:* Ana fikirleri belirleme, önemli detayları seçme, bilgiyi yeniden organize etme becerilerini gözlemler.
- *Özetleme Stratejileri Puanlama Ölçeği:* Özetlemenin tamlık, doğruluk, tutarlılık ve özlülük kriterlerine göre değerlendirilmesini sağlar.

Geri Bildirim ve Dokümantasyon: Değerlendirme sürecinin en kritik aşaması, zamanında ve yapıcı geri bildirim verilmesidir. Öğrenci, konuşmasının güçlü yönlerini ve gelişim alanlarını somut örneklerle öğrenir. Süreç boyunca öğrencinin motivasyonunun korunması ve gelişim hedeflerinin net olarak belirlenmesi önemlidir. Öğrenci, değerlendirme kriterlerini önceden bilmeli ve süreç sonunda karşılaşacağı değerlendirme hakkında bilgilendirilmelidir. Bu şeffaflık, öğrencinin öz değerlendirme yapmasını ve kendi gelişiminin sorumluluğunu almasını destekler.

Tüm değerlendirme verileri, sistematik olarak öğrenci ürün dosyalarında (portfolyo) ve öğretmen kayıtlarında saklanır. Bu dokümantasyon, öğrencinin konuşma becerisindeki gelişiminin izlenmesini, bireysel güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenmesini ve hedefe yönelik müdahalelerin planlanmasını mümkün kılar.

Konuşma Becerisini Yordamaya Yönelik Formlara Dair Bilgiler

Konuşma Becerisi Gözlem Formu

Bu form, konuşma performansının bütüncül değerlendirilmesini sağlayan kapsamlı bir araçtır. Konuşma öncesi hazırlık, sunum sırası performans ve konuşma sonrası etkileşim aşamalarını kapsayacak şekilde yapılandırılmıştır. Form beş temel boyuttan oluşmaktadır:

Söyleyiş: Ses tonu, vurgu, tonlama, telaffuz netliği *Akıcılık:* Duraksamalar, tekrarlar, konuşma hızı, ritim *İçerik:* Konu hakimiyeti, bilgi doğruluğu, argüman gücü *Dil Kullanımı:* Sözcük seçimi, cümle yapısı, dilbilgisi doğruluğu *Etkili Sunum Stratejileri:* Göz teması, beden dili, görsel kullanımı kapsar.

Her boyut üç performans düzeyi (geliştirilmeli/yeterli/başarılı) ile tanımlanmıştır. Formun ayırt edici özelliği, her boyutun yanında "dönüt" satırının bulunmasıdır. Bu satır, öğretmenin somut ve yapıcı geri bildirimler vermesini kolaylaştırmaktadır. Formun öğrencilerle önceden paylaşılması,

değerlendirme kriterlerinin şeffaf olmasını sağlar ve öğrencilerin konuşmalarını bu kriterlere göre hazırlamalarını destekler.

Konuşma Becerisine Yönelik Akran Değerlendirme Formu

Yirmi üç maddeden oluşan bu form, akran değerlendirmesinin pedagojik potansiyelini maksimize edecek şekilde tasarlanmıştır. Akran değerlendirmesinin temel değeri, öğrencilerin hem değerlendiren hem değerlendirilen rollerini üstlenmesidir. Değerlendiren öğrenci, kriterleri içselleştirerek kendi konuşma performansında bu özelliklere dikkat etmeyi öğrenir. Değerlendirilen öğrenci ise akranlarından aldığı çoklu perspektifleri değerlendirme fırsatı bulur.

Form üç düzeyli değerlendirme sistemi kullanmaktadır. Bu sistemin basitliği, öğrencilerin değerlendirme sürecine odaklanmasını sağlar. Ancak akran değerlendirmesinde yanlışlık riski bulunduğundan, bu formun kullanımında dikkatli olunmalıdır. Öğretmen, formların öğrenci dosyasına dahil edilip edilmeyeceğine, sınıf dinamiklerini ve öğrenci olgunluğunu değerlendirerek karar vermelidir. Yanlışlık riskine rağmen, değerlendirme kriterlerini düşünen ve uygulayan öğrencilerin bu kriterlere uygun davranışlar geliştirme eğiliminde olduğu gözlemlenmektedir.

Konuşma Becerisi Derecelendirme Ölçeği

Bu ölçek, konuşma becerisinin bütünsel ve çok boyutlu değerlendirilmesini sağlayan analitik bir araçtır. Kazanım odaklı olarak yapılandırılan ölçek, program hedeflerinin ne ölçüde gerçekleştiğini somut verilerle ortaya koymaktadır. Ölçeğin puanlanabilir yapısı, öğrenci performansının sayısal olarak ifade edilmesini ve ilerlemenin objektif olarak izlenmesini mümkün kılmaktadır.

Süreç odaklı gelişimin takibinde kullanılan bu ölçek, dönem başı, ortası ve sonunda uygulanarak öğrencinin konuşma becerisindeki değişimi görselleştirmektedir. Her uygulama sonrası elde edilen puanlar, gelişim grafiği oluşturmak için kullanılabilir. Bu görselleştirme hem öğrencinin kendi ilerlemesini görmesini hem de öğretmenin hedefe yönelik müdahaleler planlamasını kolaylaştırır.

Etkili Konuşma Ölçeği

Altı temel boyuttan oluşan bu ölçek, konuşmanın etkililik parametrelerini kapsamlı olarak değerlendirmektedir:

Sunum: Organizasyon, görsel destek kullanımı, zaman yönetimi Ses: Ton, vurgu, ses yüksekliği, artikülasyon Üslup: Dil seviyesinin uygunluğu, retorik araçlar, ikna gücü İfade: Açıklık, anlaşılabilirlik, özgünlük Konuşmaya Odaklanma: Konudan sapmama, tutarlılık, derinlik Dinleyicileri Dikkate Alma: Etkileşim, empati, hedef kitleye uygunluk

Beş düzeyli puanlama sistemi kullanan ölçek hem öğretmen gözlem formu hem de öz değerlendirme aracı olarak kullanılabilir. Bu çift işlevlilik, öğrencinin kendi performansını öğretmen değerlendirmesiyle karşılaştırma fırsatı sunmaktadır. Ölçeğin puanlanabilir yapısı, konuşma becerisinin gelişiminin nicel olarak takip edilmesini sağlar.

Konuşma Becerisi Gözlem Formu (Anadili Türkçe Olan Konuşucular İçin)¹⁰

<i>Boyut</i>	<i>NNu</i>	<i>Gözlenecek Davranışlar</i>	<i>Zayıf</i>	<i>Geliştirilebilir</i>	<i>Yeterli</i>	<i>Yetkin</i>	<i>Dönüt</i>
SÖYLEYİŞ	1	Uygun yerde ve biçimde soluk alma					
	2	Solunum denetimini sağlama (diyafram nefesi almayı sürdürebilme)					
	3	Konuşma süresince doğru duruş (postür) sergileme					
	4	Konuşma seslerini doğru bir biçimde ve tam olarak çıkarabilme (artikülasyon/boğumlama)					
	5	İşitilebilir bir sesle konuşma (ses şiddeti)					
	6	Vurgu, ton, ezgi gibi söyleyiş özelliklerini etkili bir biçimde kullanabilme					
	7	Ölçünlü dili kullanma					
AKICILIK	8	Duraksamaların kabul edilebilir sürenin üstünde olmaması					
	9	Gereksiz yinelenmelerden kaçınma					
	10	Konuşmayı doğal, rahat ve canlı (tekdüzellikten uzak) sürdürebilme					
	11	Konuşmayı olağan hızda sürdürebilme (önerilen aralık, dakikada 125-175 sözcük)					
İÇERİK-DİL KULLANIMI	12	Konuşmanın amacını girişte belirtme					
	13	Ardışık tümceler arasındaki mantıksal, anlamsal bağları kurabilme					
	14	Konuşmanın bölümleri arasında tutarlılığı ve bütünlüğü sağlayabilme					
	15	Konuşmayı, sapmalardan kaçınarak amaca uygun sürdürebilme					
	16	Sözvarlığını amaca uygun kullanabilme					
	17	Uygun kalıp ifadeleri (atasözü, deyim gibi) kullanabilme					
	18	Örnek verme, karşılaştırma, alıntı yapma gibi düşünceyi geliştirme yollarından yararlanma					
	19	Konuşmanın temel amacını vurgulayarak bitirme					
ETKİ LİESİ	20	Uygun seslenme ifadelerini kullanma					

¹⁰ Bozkurt ve Akkök (2019). Anadili Türkçe Olan Konuşucular İçin Konuşma Becerisi Derecelendirme Ölçeğinin Geliştirilmesi. Elementary Education Online, 18(1): s. 416-436

21	Konuyla hâkim bir şekilde konuşabilme					
22	Konuşurken heyecanı kontrol edebilme					
23	Konuşma süresine uyma					
24	Konuşurken göz teması kurma					
25	Beden dilini etkili kullanma					
26	Dinleyicilerin tepkilerini izleme ve konuşmayı buna göre sürdürebilme					
27	Soru-yanıt ve tartışma sırasında etkin dinleyebilme					
28	Soru-yanıt sırasında amaca uygun yanıt verme					
29	Tartışma sırasında söylemi uygun bir biçimde başlatabilme, sürdürebilme, söz kesme ve bitirebilme (SEÇİMLİK)					
30	Tartışma sırasında karşı görüşlere saygılı olma / nezaket kurallarına uygun davranma					

Konuşma Becerisine Yönelik Akran Değerlendirme Formu¹¹

Değerlendirme Ölçütü	Öğrenci İsmi		
	Puanlar		
Dil ve anlatım	1	2	3
İşitilebilir bir ses tonuyla konuştu			
Konuşmasında standart Türkçeyi kullandı			
Kelimeleri doğru telâffuz etti			
Kelimeleri doğru yerde ve anlamda kullandı			
Dil bilgisi kurallarına uygun cümleler kurdu			
Konuya hâkim bir şekilde konuştu			
Uygun yerlerde vurgulamalar yaptı			
Uygun yerlerde tonlamalar yaptı			
Uygun yerlerde duraklamalar yaptı			
Mesajını açık ve anlaşılır bir şekilde iletti			
Jest ve mimiklerle mesajları destekledi			
Konuşma sırasında söylediklerini jest ve mimikler dışındaki beden dili ile destekledi			
Konuyu anlatırken dinleyicileri rahatsız etmeyecek bir dil ve üslup kullandı			
İçerik			
Konuya dinleyicilerin ilgisini çekebilecek bir girişle başladı			
Konuşması konuyla uygunluk taşıyordu			
Olayları ve bilgileri belli bir sıraya göre anlattı			
Konuşmanın bölümleri arasında bir tutarlılık ve bütünlük vardı			
Konuşmasında ana fikir belirgin olarak yer aldı			
Konuşmanın ana fikrini yardımcı fikirlerle destekledi			
Konuşmanın konusunu örnekleme ve benzetme gibi unsurlarla destekledi			
Konuşmasını deyim, atasözü, özdeyiş vb. zenginleştirdi			
Konuşmasını günlük hayatla ilişkilendirdi			
Konuşma öncesinde konuyla ilgili geniş bir araştırma yaptığı izlenimi verdi			

¹¹ Temizkan, M. (2009). Akran değerlendirmenin konuşma becerisinin geliştirilmesi üzerindeki etkisi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6(12), 90-112

Gereksiz bilgi ve açıklamalara girerek konuyu dağıtmadı			
Sunum			
Konuşmasını verilen sürede tamamlayabildi			
Konuşma sırasında rahattı			
Konuşmasını sunarken görsel, işitsel ve çok yönlü iletişim araçlarından yararlandı			
Konuşması boyunca nezaket kurallarına uydu			
Konuşurken heyecanını kontrol edebildi			
Dinleyicileri ve konuşma süresini sürekli denetledi			
Konuşma sırasında konuyu kısa bir şekilde özetledi			
Dinleyicilere kendisini sabırla dinledikleri için teşekkür etti			

Konuşma Becerisi Derecelendirme Ölçeği (Anadili Türkçe Olan Konuşucular İçin)¹²

BOYUT	Nu	Zayıf	Geliştirilebilir	Yeterli	Yetkin
S Ö Y L E Y İ Ş	Solumun/ Duruş	1	Konuşma sırasında solunum denetimini sağlayamıyor.	Konuşma sırasında solunum denetimini nadiren kaybediyor.	Konuşma boyunca solunum denetimini sağlayabiliyor.
		2	Konuşmayı doğru duruş (postür)içinde sürdürüyor.	Konuşmayı genellikle doğru duruş içinde sürdürebiliyor.	Konuşma boyunca doğru duruş içinde kalabiliyor.
	Boğumama	3	Konuşma seslerini doğru bir biçimde ve tam olarak çıkaramıyor.	Konuşma seslerini genellikle doğru ve tam olarak çıkarabiliyor.	Konuşma seslerini doğru ve tam olarak çıkarabiliyor.
	Ses Şiddeti	4	Konuşmayı işitilebilir bir sesle sürdürüyor.	Konuşmayı genellikle işitilebilir bir sesle sürdürebiliyor.	Konuşmanın tümünü işitilebilir bir sesle sürdürebiliyor.
	Bürünsel (prozdik) Duruş	5	Konuşmanın neredeyse tümünde vurgu, ton, ezgi gibi anlam ayırt edici bütün özelliklerini etkili kullanıyor.	Vurgu, ton, ezgi gibi anlamı etkileyen bütün özelliklerini genellikle etkili bir biçimde kullanıyor.	Vurgu, ton, ezgi gibi anlamı etkileyen bütün özelliklerini etkili bir biçimde kullanabiliyor.
	Ölçünlülük	6	Konuşmasını bölgesel ve yerel kullanımlarla sürdürüyor.	Konuşmasında bölgesel ve yerel kullanımlar görülse de kimi sapmalarla ölçünlü dili kullanabiliyor.	Konuşmasını, ölçünlü dili kullanarak, geniş düzgü (elaborated code) olanakları içinde sürdürüyor.
A K I C I L I K	Duraksama(Dolgu sesler)	7	Konuşmasındaki duraksamalar (uu, eee gibi sesler ve beklemeler) kabul edilebilir sürenin üstünde: Konuşma anlaşılma hale geliyor.	Konuşmasında ara sıra görülen duraksamalar, kabul edilebilir sürenin altında: Duraksamalar konuşmada kopukluğa yol açıyor.	Konuşmasında nadiren görülen duraksamalar, kabul edilebilir sürenin altında: Konuşma bir bütün olarak algılanabiliyor ve akıcı bir biçimde ilerliyor.
	Yineleme	8	Konuşmasında çoğu zaman gereksiz sözcük ve tümce yinelemeleri görülüyor: Konuşmada akıcılık bozuluyor.	Konuşmasında gereksiz sözcük ve tümce yinelemeleri görülüyor: Yinelemeler akıcılığı olumsuz etkiliyor.	Konuşmasında gereksiz sözcük ve tümce yinelemelerinden kaçınıyor: Konuşma akıcı bir biçimde ilerliyor.
	Konuşma Hızı - Anlaşılabilirlik	9	Konuşmasını olağan hızda sürdürüyor: Konuşma hızının beklenen düzeyde olmaması (önerilen aralık, dakikada 125-175 sözcük) bütünlüğü ve anlaşılabilirliği olumsuz etkiliyor.	Konuşmasının çoğunda beklenen konuşma hızını sağlayamıyor: Konuşması anlamsal açıdan bir bütün olarak algılanamıyor.	Konuşmasını olağan hızda (ne hızlı ne yavaş) sürdürebiliyor: Konuşmasının bütünlüğünü koruyabiliyor ve dinleyicinin dikkatini toplayabiliyor.
	Doğallık ve Canlılık	10	Konuşma sırasında doğal değil ve konuşmayı tekdüze sürdürüyor; bu durum konuşmanın canlılığını kaybetmesine neden oluyor.	Konuşma sırasında çoğu zaman doğal değil. Konuşma yer yer tekdüze bir akış kazanıyor.	Konuşmayı doğal ve canlı (tekdüzeliğe uzak) sürdürüyor; böylece konuşma akıcılık kazanıyor.
BOYUT	Nu	Zayıf	Geliştirilebilir	Yeterli	Yetkin

¹² Bozkurt Ü ve Akkık E. (2019). Anadili Türkçe Olan Konuşucular İçin Konuşma Becerisi Derecelendirme Ölçeğinin Geliştirilmesi. Elementary Education Online, 18(1): s. 416-436

D İ L Y E T K İ N L İ Ğ İ	Sözcüksel seçimler	11	Sözcükleri ve sözcük öbeklerini, amaca uygun kullanamıyor.	Kullandığı sözcükler ve sözcük öbekleri, çoğu zaman konuşma amacına uygun değil.	Kullandığı sözcüklerin ve sözcük öbeklerinin konuşma amacına uygun olduğu görülüyor.	Konuşma amacına uygun bir biçimde, sözcükleri ve sözcük öbeklerini etkili bir biçimde kullanabiliyor.
	Bağlıklık (tümcesel metinsel)	12	Konuşmasında ardışık tümceler arasındaki mantıksal-anlamsal bağlar zayıf: Gönderimler, değişimler ve eksiltmeler bulanık. Bağlaç kullanımı günlük dilden temel örneklerle sınırlı.	Konuşmasında ardışık tümceler arasındaki mantıksal-anlamsal bağları, en temel düzeyde kuruyor: Kimi zaman gönderimler, değişimler ve eksiltmeler bulanık. Konuşmada aynı sözcüğün tekrardan doğan yoğunluk görülüyor.	Konuşmasında ardışık tümceler arasındaki mantıksal-anlamsal bağları, genel olarak kurabiliyor: Konuşmadaki küçük yapı birimlerini uygun araçlarla (gönderim, değişim ve eksiltmeler; bağlaçlar) bağlıyor.	Konuşmasında ardışık tümceler arasındaki mantıksal-anlamsal bağları, yetkin düzeyde kurabiliyor: Gönderim, değişim ve eksiltmeler açık. Bağlaç kullanımı çeşitli. Yinelemeleri ve çağrışımsal sözcük ilişkilerini etkili bir biçimde kullanıyor.
	Tutarlılık (metinsel)	13	Konuşmasının büyük anlamsal birimleri arasındaki tutarlılığı ve bütünlüğü sağlamıyor: Konuşma görevinin dışındaki konulara sapmalar görülüyor.	Konuşmasının büyük anlamsal birimleri arasındaki tutarlılığın ve bütünlüğün zayıf olduğu görülüyor: Konuşmayı kimi konu dışı sapmalara karşı sürdürüyor.	Konuşmasının büyük anlamsal birimleri arasındaki mantıksal-anlamsal tutarlılık orta düzeyde: Konuşmayı nadiren görülen sapmalarla amaca uygun sürdürebiliyor.	Konuşmasının büyük anlamsal birimleri arasındaki mantıksal anlamsal tutarlılık yetkin düzeyde: Konuşmayı, sapmalardan kaçınarak, amaca uygun bir biçimde sürdürebiliyor.
	Üstmetinsel ve söylemsel düzenleme	14	Konuşması, konuşma amacı açısından üstmetinsel ve söylemsel gerekleri içermiyor.	Konuşmasında, konuşma amacının gerektirdiği üstmetinsel ve söylemsel özellikler, bulanık ve karmaşık bir biçimde sunuluyor.	Konuşması, büyük oranda konuşma amacının üstmetinsel ve söylemsel gereklerini içeriyor.	Konuşması, konuşma amacının gerektirdiği üstmetinsel ve söylemsel yapıya sahip: Beklenen söylem kalıplarını ve üstmetinsel yönlendiricileri etkili bir biçimde kullanıyor.

Davranışlar (1= zayıf; 2= geliştirilebilir; 3=yeterli; 4=yetkin)		1	2	3	4
E T K İ L E Ş İ M S U N U M	15	Konuşmasında seslenme ifadelerini etkili bir biçimde kullanabiliyor: Dinleyici kitlesine, bağlama ve konuşmanın bölümlerine uygun seçimler yapabilme			
	16	Konuşmayı konuya egemen bir tavırla sürdürebiliyor: Gözlemlenemediğinde "seçimlik" maddeler gibi dışarıda tutulabilir.			
	17	Konuşurken kaygı, heyecan gibi duyguları denetleyebiliyor: Gözlemlenemediğinde "seçimlik" maddeler gibi dışarıda tutulabilir.			
	18	Verilen konuşma süresini denetliyor; konuşmayı verilen süreye uyarlayabiliyor.			
	19	Dinleyicilerin tepkilerini izliyor ve konuşmayı tepkilere göre sürdürebiliyor: Ses şiddetini değiştirme, ek açıklama yapma, konuyu değiştirme vb. stratejileri kullanma			
	20	Konuşurken dinleyicilerle göz teması kurarak etkileşime geçiyor.			
	21	Beden dilini etkili bir biçimde (<i>ne az ne de fazla</i>) kullanabiliyor.			
	22	Görsel-işitsel araçları etkili kullanabiliyor. (SEÇİMLİK)			
	23	Sahneyi etkili kullanabiliyor. (SEÇİMLİK)			
	24	Konuşma sırasında denetimi dışında gelişen dış uyaranları yönetebiliyor. (SEÇİMLİK)			
	25	Konuşmanın soru-yanıt bölümünde ve tartışma sırasında karşındakileri odaklanarak dinleyebiliyor. (SEÇİMLİK)			
	26	Konuşmanın soru-yanıt bölümünde amaca uygun yanıtlar verebiliyor: Konu dışına sapsadan uygun yanıtlar verebilme; eksik-hatalı olduğu durumları yönetebilme vb. (SEÇİMLİK)			
	27	Tartışma sırasında söylemi yönetebiliyor: Söylemi uygun bir biçimde başlatabilme, sürdürebilme; söz alma/söz kesme durumlarında gerekli dilsel davranışları gösterebilme vb. (SEÇİMLİK)			

Etkili Konuşma Ölçeği¹³

Alt Boyutlar	Maddeler	Tamamen Katılıyor	Katılıyor	Orta Derecede Katılıyor	Katılmıyor	Kesinlikle Katılmıyor.
Sunum	Anlatmak istediklerini somutlaştırır.					
	Konuşmasında tutarlılığı sağlar.					
	Olumlu (yapıcı) bir üslup kullanır.					
	Konuşmasında bütünlük vardır.					
	Konuşması anlaşılır ve tatmin edici özelliktedir.					
	Doğru bilgiler verir.					
Ses	Konuşmasını günlük hayatla ilişkilendirir.					
	Sesi açık, net ve anlaşılırdır.					
	Sesi ortamdaki herkes tarafından duyulur.					
	Gereken yerlerde sesini yükseltmesi sayesinde konuşması daha etkili olur.					
Üslup ve İfade	Konuşması anlaşılacak hızdadır.					
	Duraklara uyumuyla konuşması daha anlaşılır hale gelir.					
	Kelimeleri doğru telaffuz eder.					
	Zengin bir kelime hazinesine sahiptir.					
	Standart Türkçeyi (İstanbul Türkçesi) kullanır.					
Konuşmaya Odaklanma	Nezakat kuralları çerçevesinde cümleler kullanır.					
	Sesinde dalgınlık ve tatsızlık hissedilir.					
	Sesinde kibirlilik hissedilir.					
	Konuşmasında “m”, “aa” “ıhh”, “eee” gibi seslere yer verir.					
Dinleyicileri Dikkate Alma	Konuşmasında anlatım bozuklukları yapar.					
	Dinleyicilerin ilgisini canlı tutmak için mizahtan yararlanır.					
	Konuşmasını yaparken dinleyenlerin yüz ve beden ifadelerini dikkate alır.(Geri bildirimlerden faydalanır.)					
	Dinleyicilerin değerli olduğunu onlara hissettirir.					
Dinleyicileri Dikkate Alma	Konuştuğu konuyla ilgili terimleri açıklayarak kullanır.					

¹³ Yıldız, D. ve Yavuz, M. (2012). Uluslararası raporlarda öğretmen yeterlikleri ve öğretmen eğitimi. Turkish Studies, 7(2), 319-334

3.4. Dinleme Becerisi

Dinleme becerisi, konuşma becerisiyle birlikte sözlü iletişimin temelini oluşturan, ancak genellikle ihmal edilen bir beceri alanıdır. Edilgen bir alımlama süreci olarak algılanan dinleme, aslında aktif zihinsel işlemleri gerektiren karmaşık bir bilişsel süreçtir. Dinlenen metnin anlamlandırılması, tıpkı yazılı metinlerde olduğu gibi, metinsellik ölçütleri çerçevesinde gerçekleşmektedir. Sözel iletişimin jest, mimik, beden dili ve göz teması gibi sözsüz bileşenleri, dinleme sürecinde anlamın tamamlanmasını sağlayan kritik unsurlardır.

Dinleme becerisinde metinsellik perspektifinden beklenenler şunlardır: dinlenilene amaçlı yaklaşma, ana ve yardımcı düşünceleri belirleme, metin türüne uygun zihinsel şema oluşturma, dinlenen metne ilişkin zihin haritası kurma, cümle ve paragraf bağlantılarını dilbilgisel ipuçlarından yakalama, eleştirel bakış açısı geliştirme, neden-sonuç ve amaç-sonuç ilişkilerini tespit etme, metnin mantıksal akışını takip etme ve dinleme motivasyonunu sürdürme.

Dinleme Etkinliklerinin Metin dilbilimsel Yapılandırması

Bu kitapta dinleme etkinlikleri, işitsel algının ötesinde, metinsel bağlantıları yakalama ve zihinsel yeniden yapılandırma süreçlerine odaklanmaktadır. Dinleme öncesi, sırası ve sonrası olmak üzere üç aşamalı bir protokol uygulanmaktadır:

Dinleme Öncesi Hazırlık: Öğrenciler, dinleyecekleri metnin muhtemel içeriğini tahmin ederek zihinsel şemalarını etkinleştirmektedir. Anahtar sözcükler [LEX], olası bağlantı öğeleri [CONN] ve gönderim hedefleri [REF] not edilerek, dinleme için odak noktaları belirlenmektedir. "Kim/neyi dinleyeceğiz?" sorusu, beklenti oluşturmada ve seçici dinlemeyi teşvik etmektedir.

Dinleme Sırası Not Alma: Öğrenciler, metin dilbilimsel kodlama sistemini kullanarak hızlı notlar almaktadır:

- [REF]: Kişi/kurum adları ve zamir karşılıkları işaretlenir
- [CONN]: Mantıksal ilişkiler kodlanır (N=neden, K=karşıt, E=ekleme, Ö=örnek/sonuç, Z=zaman)
- [LEX]: Tekrar eden tema sözcükleri belirlenir

Bu kodlama sistemi, dinleme sırasında metinsel iskeleti hızlıca kaydetmeyi ve sonrasında yeniden yapılandırmayı kolaylaştırmaktadır. Dinleme bitiminde 2-3 satırlık makro yapı özeti yazılarak, ana düşünce ve destekleyici önermeler formüle edilmektedir.

Dinleme Sonrası Kontrol ve Değerlendirme: Dinlenen metnin temel unsurları sistematik olarak gözden geçirilmektedir:

- Ana düşüncenin tek cümleyle ifadesi
- Temel kavramların ve sözcük alanının belirlenmesi
- Tutarlılık kanıtlarının (en az bir bağlantı ögesiyle) gösterilmesi
- İddia-kanıt eşleşmesinin kontrolü

Bu üç aşamalı yaklaşım, dinlemeyi pasif alımlama olmaktan çıkarıp, aktif anlam inşası sürecine dönüştürmektedir.

Dinleme-Okuma Becerilerinin Entegrasyonu

Sınıf içi uygulamalarda dinleme ve okuma becerilerinin aynı metin üzerinde çalışılması, zaman ekonomisi sağlamanın ötesinde pedagojik değer taşımaktadır. Aynı metnin hem dinlenerek hem

okunarak işlenmesi, farklı algı kanallarının karşılaştırılmasını ve metinsel özelliklerin farklı modalitelerde nasıl işlediğinin gözlemlenmesini sağlamaktadır.

Öğretmen, dinleme etkinliğinde metni uygun hız, vurgu ve tonlamayla okumaktadır. Tekrar sayısı, metnin zorluk düzeyine ve öğrenci seviyesine göre ayarlanmaktadır. Öğretmenin prozodik özellikleri (duraksamalar, vurgular, ton değişimleri) metinsel bağlantıları belirginleştirici rol oynamaktadır.

Dinleme Becerisinde Kullanılabilecek Araçlar

Dinleme becerisinin değerlendirilmesinde kullanılan formlar, farklı boyutları sistematik olarak izlemeyi sağlamaktadır:

- Üstbiliş Dinleme Stratejileri Öğrenci Gözlem Formu: Öğrencinin dinleme sürecini planlama, izleme ve değerlendirme becerilerini gözlemler.
- Performans Değerlendirme Ölçeği: Dinleme sırasındaki odaklanma, not alma, anlama ve yorumlama performansını ölçer.
- Dinleme Becerisi Öz Değerlendirme Formu: Öğrencinin kendi dinleme sürecini değerlendirmesini sağlar.
- Dinleme Öz Yeterlik Ölçeği: Öğrencinin dinleme becerisine ilişkin güven düzeyini ve algılanan yeterliğini ölçer.
- Dinlediğini Anlama Uzman Görüşü Fo
- rmu: Uzman değerlendirmesi için kullanılan, dinleme becerisinin derinlemesine analizini sağlayan formdur.

Değerlendirme verileri, öğrenci ürün dosyalarında ve öğretmen kayıtlarında sistematik olarak saklanmakta, böylece dinleme becerisindeki gelişim boylamsal olarak izlenebilmektedir.

Dinleme Göstergeleri Gözlem Formu

Yedi bölümden oluşan ve dört dereceli değerlendirme sistemi kullanan bu form, dinleme sürecinin bütüncül olarak gözlemlenmesini sağlamaktadır. Form, dinleme öncesi hazırlık stratejileri, dinleme sırasındaki odaklanma ve not alma davranışları ile dinleme sonrası anlama ve yorumlama becerilerini kapsamaktadır. Her bölüm, dinlemenin farklı bir boyutuna odaklanarak, öğretmenin sistematik gözlem yapmasını kolaylaştırmaktadır. Formun öğrencilerle paylaşılması, değerlendirme kriterlerinin şeffaflığını sağlar ve öğrencilerin dinleme sürecinde nelere dikkat etmeleri gerektiğini açık hale getirir. Bu formdan elde edilen verilerin, "Dinlediğini Anlama Göstergeleri Gözlem Formu" ile birlikte değerlendirilmesi, dinleme becerisinin hem süreç hem de ürün boyutlarının bütünlük olarak ele alınmasını sağlamaktadır.

Dinleme Becerisi Öz Değerlendirme Formu

Yedi sorudan oluşan ve üç dereceli yapıya sahip bu form, öğrencilerin kendi dinleme performanslarını değerlendirmelerini sağlayan bir araçtır. Sorular, temel dinleme görevlerinin (odaklanma, ana fikri belirleme, detayları yakalama, çıkarım yapma) gerçekleşme düzeyine odaklanmaktadır. Formun basit yapısı, öğrencilerin kendilerini objektif olarak değerlendirmelerini kolaylaştırmakta ve öz farkındalık geliştirmelerine katkı sağlamaktadır. Öz değerlendirme sürecinde öğrenci, dinleme stratejilerinin etkililiğini sorgulamakta ve gelişim alanlarını belirleyebilmektedir.

Dinlediğini Anlama Göstergeleri Gözlem Formu

Sekiz bölüm ve on altı sorudan oluşan bu kapsamlı form, dinleme becerisinin anlama boyutunu derinlemesine değerlendirmektedir. Dört dereceli değerlendirme sistemi, performans düzeylerini net olarak ayırt etmeyi sağlamaktadır. Form, dinleme görevi sonrasında öğrencinin metni ne ölçüde anladığını, ana ve yardımcı düşünceleri ayırt edip edemediğini, çıkarımlar yapabildiğini ve eleştirel değerlendirme yapıp yapamadığını ölçmektedir. Bu formun "Dinleme Göstergeleri Gözlem Formu" ile birlikte kullanılması, dinleme sürecinin ve sonucunun bütünlük değerlendirmesini mümkün kılmada etkili olabilir.

Dinleme Öz Yeterlik Ölçeği

On dokuz maddeden oluşan ve üç dereceli puanlama sistemi kullanan bu ölçek, öğrencinin dinleme becerisine ilişkin öz yeterlik algısını ölçmektedir. Ölçek, çeşitli dinleme stratejileri ve davranışlarını kapsayarak, öğrencinin hangi alanlarda kendini yeterli gördüğünü ortaya koymaktadır. Dönem başı, ortası ve sonunda uygulanması, öz yeterlik algısındaki değişimin izlenmesini sağlamaktadır. Ardışık görevler olmasa bile, süreç odaklı veri toplama işlemleri gerçekleştirilebilmektedir. Elde edilen veriler, öğrenciye bireyselleştirilmiş geri bildirim vermede ve motivasyonu artırmada kullanılmaktadır.

Üstbiliş Dinleme Stratejileri Öğrenci Gözlem Formu

Yirmi iki maddeden oluşan ve beş dereceli likert tipi ölçek kullanan bu form, üst düzey bilişsel dinleme görevlerini değerlendirmektedir. Form, öğrencinin dinleme sürecini planlama, izleme ve değerlendirme becerilerini kapsamaktadır. Üstbilişsel stratejiler arasında dinleme amacını belirleme, uygun strateji seçme, anlama düzeyini kontrol etme ve gerektiğinde strateji değiştirme yer almaktadır. Dönem başı, ortası ve sonunda uygulanarak, üstbilişsel becerilerdeki gelişim takip edilebilmektedir. Veriler, öğrencinin dinleme sürecindeki farkındalık ve öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesinde yol gösterici olmaktadır.

Performans (Dinleme) Değerlendirme Ölçeği

Yedi soru ve dört dereceden oluşan bu ölçek, dinleme performansının analitik değerlendirilmesini sağlamaktadır. "Dinleme Göstergeleri Gözlem Formu"nda göstergelerin varlığı tespit edilirken, bu ölçekte göstergeler düzeylerine göre sınıflandırılarak puanlanabilir hale getirilmektedir. Her performans düzeyi için net tanımlamalar yapılmış olması, değerlendirmede tutarlılığı sağlamaktadır. Ölçek, dinleme becerisinin gelişiminin nicel olarak takibini mümkün kılmakta ve öğretmenlerin objektif değerlendirme yapmalarını kolaylaştırmaktadır.

Dinlediğini Anlama Ölçeği

Sekiz soru ve dört performans düzeyinden oluşan bu ölçek, dinlediğini anlama becerisinin puanlanmasını sağlamaktadır. Her soru için tanımlanmış performans düzeyleri, öğrencinin anlama derecesini objektif olarak belirlemeyi mümkün kılmaktadır. Performans değerlendirme ölçeğinde olduğu gibi puanlanabilir yapısı, dinleme becerisindeki ilerlemenin sayısal olarak ifade edilmesini ve karşılaştırmalı analizler yapılmasını sağlamaktadır. Öğretmenler bu ölçeği, dinleme becerisinin gelişimini sistematik olarak izlemek ve hedefe yönelik müdahaleler planlamak için kullanabilmektedir.

Dinleme Göstergeleri Gözlem Formu -Öğretmen ¹⁴

	<i>Dinleme Göstergeleri</i>	1	2	3	Gözlenmedi
1	Dinleme sürecinde ileti kaynağı dışındaki diğer çevresel uyarıcılarla ilgilenmeme. Dinleme ortamında sözsüz iletişim öğelerinin (jest, mimik, beden dili, göz iletişimi) konuşmacıyla eşgüdümünü sağlamaya yönelme. Konuşmacının jest ve mimiklerine dikkat etme ve onunla göz iletişiminde olma. Kendi jest ve mimikleri üzerinde durma, onları fark etme.				
2	Dinleme sürecinde gevşeme, öfkelenme, eğlenme, takdir etme, reddetme, soru sorma vb. davranışlar gösterme. Süreçte yaşadığı gevşeme, öfkelenme, eğlenme, takdir etme, reddetme vb. duyguların dinlemesini nasıl etkilediğini fark etme.				
3	Dinleme içeriği ile ilgili soru sorma, açıklama yapılmasını isteme vb. davranışlar gösterme. Davranışlarının dinleme sürecinde yaşadıklarıyla ilişkisinin farkında olma.				
4	Arkadaşları konuşurken gösterdiği dinleme davranışlarının farkında olma. Bu davranışların iletişimine katkısının bilincinde olma.				
5	Merakını harekete geçirici sorular sorma, not defteri hazırlama, konuşmacıya içerikle ilgili sorular sorma vb. davranışlar gösterme. Bu davranışların dinlemesine katkısının farkında olma.				
6	Bireyin kendi dinleme sürecini, heyecan, ilgi, duruş, oturuş vb. durumlarının farkına vararak yönetmesi. Dinleme sürecindeki heyecan, ilgi gibi duyguları ile duruş, oturuş gibi davranışlarının farkında olmanın ve bunları yönetebilmenin dinlemeye katkısı hakkında bilinçli olma.				
7	Göz iletişimi kurma, not alma, çizim yapma, kavram ya da zihin haritası oluşturma vb. etkinlikleri gerçekleştirme. Gerçekleştirdiği etkinliklerin dinleme süreciyle ilişkisi konusunda bilinçli olma.				

¹⁴ Erdem, A. (2012). *Yapılandırıcı karma öğrenme ortamlarında dinleme ve konuşma becerilerine etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora tezi), Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Dinleme Becerisi -Öz Değerlendirme Formu-¹⁵

Adı Soyadı:

	Dinleme	1	2	3
1	Dinleme sürecinde dikkatli olma.			
2	Sözlü ve sözsüz tepkiler verme.			
3	Konuşmacıyla etkileşim kurma.			
4	Kendi dinleme davranışlarının farkında olma.			
5	Dinlemeye isteklenme (motive olma).			
6	Heyecan, ilgi, duruş, oturuş vb. durumların farkına varma ve yönetme.			
7	Dikkatini koruyacak yollara başvurma.			

¹⁵ Erdem, A. (2012). Yapılandırıcı karma öğrenme ortamlarında dinleme ve konuşma becerilerine etkisi

Dinlediğini Anlama Göstergeleri Gözlem Formu - Öğretmen Formu

	<i>Dinlediğini Anlama Göstergeleri</i>	1	2	3	Gözlenmedi
1	Olay/durum, yer, zaman ve karakterlere ilişkin tanımlamaları doğru olarak söyleme. Olay/durum, yer, zaman ve karakterleri belirlemenin dinlediğini anlamaya katkısı hakkında konuşma.				
2	Dinleme sürecindeki kestirimlerini söyleme. Kestirimlerinin doğru olup olmadığını belirleme.				
3	Dinleme sürecinde kendi öznel anlamını oluşturma. Dinleme sürecinde oluşturduğu kendi öznel anlamı hakkında konuşma.				
4	Dinlediği içerik ile önceki bilgileri arasında ilişki kurma. Dinlediği içerik ile önceki bilgileri ilişkilendirmenin konuyu ve dinlediğini anlamasına sağlayacağı katkı hakkında konuşma.				
5	Dinlediği konuşmada işlenen ana düşüncüyü belirleme. Metnin konusu ile ana düşüncesi arasında kurduğu ilişkileri açıklama.				
6	Dinleme sürecinde belirtilen kişisel görüşler ile bilimsel bilgileri ayırt etme. Kişisel görüşler ile bilimsel bilgileri ayırt etmenin, kendi öznel anlamını oluşturma üzerindeki etkisi hakkında konuşma.				
7	Konuşmacının yaşı, eğitim durumu, mesleği, fiziksel özellikleri vb. özelliklerine dönük sorular sorma. Konuşmacı hakkındaki bu özellikleri bilme ile konuşmanın içeriği arasında kurduğu anlam hakkında konuşma.				
8	Dinlediği konuyla doğrudan ilişkili sorular sorma. Dinlediği konuyla ilişkili sorular sormanın anlamasına yardımcı olup olmadığı hakkında konuşma.				

Dinleme Öz yeterlik Ölçeği¹⁶ (Öğrenci)

	Tamamen Katılmıyorum (1) Tamamen Katılıyorum.....(3)	1	2	3
1.	Dinlediklerimi zihnimde canlandırabilirim.	1	2	3
2.	Dinlemenin amacını belirleyebilirim.	1	2	3
3.	Dinlediklerimden hareketle ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim sorularına (5N 1K) cevap verebilirim	1	2	3
4.	Dinlediklerimi özetleyebilirim.	1	2	3
5.	Dinlerken vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat ederim	1	2	3
6.	Metne göre dinleme türünü belirleyebilirim	1	2	3
7.	Dinlerken konuşmacıyla göz teması kurmalarına dikkat edebilirim.	1	2	3
8.	Dinlerken konuşanın beden diline dikkat ederim.	1	2	3
9.	Dinlerken konuşanın jest ve mimiklerine dikkat ederim	1	2	3
10.	Dinlediklerime ilişkin karşılaştırmalar yapabilirim.	1	2	3
11.	Dinlerken konuşmaların nereye gideceğini tahmin edebilirim	1	2	3
12.	Dinlerken sözlü tepkiler veririm.	1	2	3
13.	Dinlediklerimle ilgili çıkarımlar yapabilirim.	1	2	3
14.	Dinlerken önyargısız olduğumu belli edebilirim	1	2	3
15.	Görgü kurallarına uygun dinleyebilirim.	1	2	3
16.	Dinlerken açık fikirli olduğumu belli edebilirim	1	2	3
17.	Dinlerken mesajı değerlendirmeden konuşmacının konuşmasını bitirmesini bekleyebilirim.	1	2	3
18.	Dinleme sırasında uygun geribildirimlerde bulunabilirim.	1	2	3
19.	Dinleme sonrasında uygun geribildirimlerde bulunabilirim.	1	2	3

¹⁶ Gerez Taşgın, F. (2015). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dinleme, Konuşma, Okuma ve Yazma Öz Yeterlikleri ile Öğrenme Stillerinin İncelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Üstbiliş Dinleme Stratejileri Öğrenci Gözlem Formu¹⁷

	(1) Tamamen Katılmıyorum.....(5) Tamamen Katılıyorum	1	2	3	4	5
1.	Dinleme alışkanlığını kazanmanın önemi konusunda duyarlıyım.	1	2	3	4	5
2.	Kitap dinlemenin yararlı olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
3.	Dinleme türleri konusunda yeterli bilgiye sahibim.	1	2	3	4	5
4.	Bir şeyler dinlemenin zaman kaybı olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
5.	Dinleme becerisinin eğitimle kazandırabileceğini düşünüyorum	1	2	3	4	5
6.	Dinlediğim metinlerin türünü belirleyebilirim.	1	2	3	4	5
7.	Dinlediklerimden çıkarımlar yapabilirim.	1	2	3	4	5
8.	İyi bir dinleyici olduğumu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
9.	Dinlediklerimde öznel ve nesnel yargıları ayırt edebilirim.	1	2	3	4	5
10.	Metne göre dinleme türü belirleyebilirim.	1	2	3	4	5
11.	Amacıma göre dinleme metni seçebilirim.	1	2	3	4	5
12.	Türüne göre dinleme metni seçebilirim.	1	2	3	4	5
13.	Farklı yazarların kitaplarını dinlemeye çalışırım.	1	2	3	4	5
14.	Dinleme kurallarını uygulayırım.	1	2	3	4	5
15.	Dinleme becerimi geliştirerek söz varlığını zenginleştiririm.	1	2	3	4	5
16.	Okuduğum metinleri dil ve anlatım yönünden değerlendiririm.	1	2	3	4	5
17.	Okuduğum metinleri içerik yönünden değerlendiririm.	1	2	3	4	5
18.	Okuduğum cümledeki anlamını bilmediğim kelimelerin anlamını bağlamdan çıkarabilirim.	1	2	3	4	5
19.	Okunan kelimeleri doğru telaffuz edebilirim.	1	2	3	4	5
20.	Dikkatimi okuduklarıma yoğunlaştıramam.	1	2	3	4	5
21.	Ön bilgilerimi kullanarak okuduğumu anlamlandırabilirim.	1	2	3	4	5
22.	Okuduğumu anlamada görsellere dikkat ederim.	1	2	3	4	5

¹⁷ Melanlıoğlu, D.(2012). Dinleme Becerisine Yönelik Ölçme Değerlendirme Çalışmalarında Üstbiliş Stratejilerinin Kullanımı

Performans (Dinleme) Değerlendirme Ölçeği (Rubrik)¹⁸

Nu.	İzlenecek Sıra	İlgili Stratejinin Gerçekleşme Durumu	
		Evet	Hayır
	Öğrenci,		
1	Öğretmen veya öğrenci(ler) tarafından okunan başlığı dinledi mi?		
2	Başlıktan hareketle metnin konusunun ne olabileceğini tahmin etti mi?		
3	Tahminlerini not etti mi?		
4	Daha önce böyle bir konuyla karşılaştığını düşünüyor mu?		
5	Bu metni anlayabileceğini düşünüyor mu?		
6	Dinleme amacını belirledi mi?		
7	Dinleme sırasında metnin anahtar kelimelerini belirledi mi?		
8	Bu metni dinlemek için hangi stratejileri kullanabileceğini düşündü mü?		
9	Metni dinlemeye yönelik herhangi bir strateji belirledi mi?		
10	Seçtiği stratejinin dinleme amacına uygun olduğunu düşünüyor mu?		
11	Seçtiği stratejiyi, dinleme sürecinde uyguladı mı?		
12	Uyguladığı strateji, metni anlamasında yeterli oldu mu?		
13	Dinleme sürecinde yaptıklarını kontrol etti mi?		
14	Dinleme sürecinde bir hata yaptığını düşünüyor mu?		
15	Dinleme amacına ulaştı mı?		
16	Bu metni dinlemek için kullandığı stratejiden başka bir strateji uygulayabilir miydi?		
17	Tahmin(ler)iyle dinlediği metin paralellik gösterdi mi?		
18	Bu metni dinlerken günlük hayatta kullanabileceği bilgiler edindi mi?		
19	Dinleme sürecinde uyguladığı stratejilerin farklı metinleri dinlerken kendisine yardımcı olacağını düşünüyor mu?		

¹⁸ Erdem, A. (2012). Yapılandırıcı karma öğrenme ortamlarında dinleme ve konuşma becerilerine etkisi. (Yayımlanmamış Doktora tezi), Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Dinlediğini Anlama Ölçeği¹⁹

No	Yeterlik	3	2	1
1	Olay, yer, zaman ve karakterler.	Dinlediği konudaki olay, yer, zaman ve karakterlere ilişkin tanımlamaların en az üçünü doğru olarak söyleme.	Dinlediği konudaki olay, yer, zaman ve karakterlere ilişkin tanımlamalardan yalnızca ikisini doğru olarak söyleme.	Dinlediği konudaki olay, yer, zaman ve karakterlere ilişkin tanımlamaların hepsini yanlış söyleme ya da yalnızca birini doğru söyleme.
2	Dinleme Sürecindeki tahminleri.	Dinlediği olayın nasıl gelişeceğini ve sonucunu doğru tahmin etme.	Dinlediği olayın nasıl gelişeceğini doğru tahmin etme Dinlediği olayın sonucunu doğru tahmin etme.	Dinlediği olayın nasıl gelişeceği ve sonucuna yönelik tahminlerinin doğru çıkması ya da tahminini söylememe
3	Kendi öznel anlamını oluşturma.	Dinlediği konuya uygun nitelikte kendi öznel anlamını oluşturma.	Dinlediği konu ile kısmen ilişkili olan kendi öznel anlamını oluşturma.	Dinlediği konuda hiçbir öznel anlam oluşturmama.
4	Dinlediği içerik-önceki bilgileri.	Dinlediği içerik ile önceki bilgileri arasında ayrıntılı ve doğru ilişkiler kurma.	Dinlediği içeriği önceki bilgileri arasında doğru ancak genel ilişkiler kurma.	Dinlediği içerik ile önceki bilgileri arasında hiçbir ilişki kurmama.
5	Ana düşüncüyü belirleme.	Dinlediği konudaki ana düşüncüyü doğru olarak söyleme.	Dinlediği konudaki ana düşüncede verilmek istenen iletiye yakın anlamda bir yardımcı düşüncüyü söyleme.	Dinlediği konudaki ana düşüncüyü yanlış söyleme ya da hiçbir ana düşünce söylememe.
6	Dinleyicilerin dikkatinin devamlılığını sağlayacak yolları kullanma.	Konuşmasında fıkra, karikatür, müzik, görsel gibi öğelerden en az ikisini kullanma.	Konuşmasında fıkra, karikatür, müzik, görsel gibi öğelerden yalnızca birini kullanma.	Konuşmasında fıkra, karikatür, müzik, görsel gibi öğelerden hiçbirini kullanmama.
7	Konuşmasında merak uyandıran sorulara yer verme.	Konuşma sürecinde konuyla ilişkili sürekli sorularla dinleyicilerin merak ve güdüsünü canlı tutma.	Konuşma sürecinde konuyla ilişkili olarak dinleyicilere zaman zaman soru sorarak merak ve güdüyü artırma.	Konuşma sürecinde dinleyicilerin merak ve güdüsünü harekete geçirici sorular sormama.
8	Konuşma Süresince duygularını ve tepkilerini fark etme ve yönetme.	Konuşma sürecini etkileyen kendisiyle ilgili heyecan gibi içsel ve jest, mimik gibi dışsal etkenleri kontrol altında tutabilme.	Konuşma sürecini etkileyen kendisiyle ilgili heyecan gibi içsel ve jest, mimik gibi dışsal etkenleri büyük ölçüde kontrol altında tutabilme.	Konuşma sürecini etkileyen kendisiyle ilgili heyecan gibi içsel ve jest, mimik gibi dışsal etkenleri kontrol etmeme.

¹⁹ Erdem, A. (2012). Yapılandırıcı karma öğrenme ortamlarında dinleme ve konuşma becerilerine etkisi. (Yayınlanmamış Doktora tezi), Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

No	Yeterlik	3	2	1
1	Dinleme sürecinde dikkatli olma.	Dinleme sürecinde ileti kaynağı dışındaki diğer çevresel uyarıcılarla ilgilenmeme. Sözsüz iletişim öğelerinin (jest, mimik, beden dili, göz iletişimi) konuşmacıyla eşgüdümünü sağlama.	Dinleme sürecinde bazen ileti kaynağı dışındaki diğer çevresel uyarıcılarla ilgilenme. Sözsüz iletişim öğelerini bazen konuşmacıyla eşgüdümlü kullanma.	Dinleme sürecinde ileti kaynağı dışındaki diğer çevresel uyarıcılarla ilgilenme. Konuşmacının jest ve mimiklerini fark etmeme.
2	Sözlü ve sözsüz tepkiler verme.	Dinleme sürecinde gevşeme, öfkelenme, eğlenme, takdir etme, reddetme, soru sorma vb. davranışlar gösterme.	Dinleme sürecinde yalnızca sözlü ya da yalnızca sözsüz tepkiye yönelik davranış gösterme.	Dinleme sürecinde sözlü ya da sözsüz tepki içeren hiçbir davranış göstermeme.
3	Konuşmacıyla etkileşim kurma.	Dinleme içeriği ile ilgili soru sorma, açıklama yapılmasını isteme, farklı örneklerle sürece katkıda bulunma vb. davranışlar gösterme.	Dinleme içeriği ile ilgili soru sorma, açıklama yapılmasını isteme vb. davranışlar gösterme.	Dinleme içeriği ile ilgili konuşmacıya hiçbir şey söylememe ya da sormama.
4	Kendi dinleme davranışlarının farkında olma.	Dinleme sürecinde jest ve mimiklerinin, hareketlerinin, zihinsel sürecinin bilincinde olma.	Dinleme sürecinde jest ve mimiklerinin, hareketlerinin bilincinde olma.	Dinleme sürecinde jest ve mimiklerinin, hareketlerinin, zihinsel sürecinin farkında olmama.
5	Dinlemeye isteklenme (motive olma).	Merakını harekete geçirici sorular sorma, not defteri hazırlama vb. davranışlardan en az ikisini gösterme.	Merakını harekete geçirici sorular sorma, not defteri hazırlama vb. davranışlardan yalnızca birini gösterme.	Merakını harekete geçirici sorular sorma, not defteri hazırlama vb. davranışların hiçbirini göstermeme.
6	Heyecan, ilgi, duruş, oturuş vb. durumların farkına varma ve yönetme.	Dinleme sürecindeki heyecan, ilgi gibi duyguları ile duruş, oturuş gibi davranışlarını yönetebilme.	Dinleme sürecindeki heyecan, ilgi gibi duyguları ile duruş, oturuş gibi davranışlarının farkında olma ancak bunları yönetememe.	Dinleme sürecindeki heyecan, ilgi gibi duyguları ile duruş, oturuş gibi davranışlarını fark etmeme.
	Dikkatini koruyacak yolları başvurma.	Dinleme sürecinde göz iletişimi kurma, not alma, çizim yapma, kavram ya da zihin haritası oluşturma vb. etkinliklerinden en az ikisini gerçekleştirme.	Dinleme sürecinde göz iletişimi kurma, not alma, çizim yapma, kavram ya da zihin haritası oluşturma vb. etkinliklerinden yalnızca birini gerçekleştirme.	Dinleme sürecinde göz iletişimi kurma, not alma, çizim yapma, kavram ya da zihin haritası oluşturma vb. etkinliklerinden hiçbirini gerçekleştirilmeme.

3.5. Gözlem ve Değerlendirmeye Yardımcı Diğer Formlar

Dil becerilerinin yanı sıra, Türk dili ve edebiyatı programında yer alan özel alanların değerlendirilmesi için tasarlanmış bu formlar, öğrenci gelişiminin bütüncül olarak izlenmesini sağlamaktadır. Bu bölümde sunulan araçlar hem süreç hem de ürün değerlendirmesine olanak tanıyan, farklı metin türlerine özgü becerileri ölçen ve grup çalışmalarını değerlendiren çeşitli formlardan oluşmaktadır.

Özetleme Becerisinin Değerlendirilmesi

Özetleme becerisi, bu kitapta yer alan tüm metin türü etkinliklerinin ortak bileşeni olarak özel önem taşımaktadır. Her etkinlik sonunda yapılan özetleme çalışmaları, öğrencinin metni kavrama, ana-yardımcı düşünceleri ayırt etme ve bilgiyi yeniden yapılandırma becerilerini geliştirmektedir. Bu becerinin değerlendirilmesi için üç temel araç geliştirilmiştir:

Özetleme Stratejileri Gözlem Formu (Beşli Derecelendirme): Kırk dört maddeden oluşan bu kapsamlı form, özetleme sürecinin hem planlama hem de uygulama aşamalarını detaylı olarak değerlendirmektedir. "Hiç iyi değilim" ile "Çok iyiyim" arasında beş düzeyli değerlendirme sistemi, öğrencinin güçlü ve zayıf yönlerini gradyanlı olarak ortaya koymaktadır. Form, yazma öncesi hazırlık, mekanik beceriler, içerik organizasyonu ve üslup özelliklerini kapsamaktadır.

Özetleme Stratejileri Puanlama Ölçeği: Sekiz temel stratejiyi 100 puan üzerinden değerlendiren bu analitik rubrik, özetleme performansının objektif olarak puanlanmasını sağlamaktadır. Her strateji için farklı ağırlıklar belirlenmiştir; örneğin "Önemli Bilgiyi Seçme" 30 puan, "Başlık Yazma" 10 puan değerindedir. Bu ağırlıklandırma, özetlemenin kritik bileşenlerinin önemini yansıtmaktadır. Özellikle "Kısaltma" kriteri (%15-25 aralığı ideal kabul edilmiş), özetlemenin temel ilkelerinden biri olan yoğunlaştırma becerisini ölçmektedir.

Portfolyo Değerlendirmesi

Öğrenci Ürün Dosyası (Portfolyo) sistemi, öğrencinin dönem boyunca ürettiği çalışmaları sistematik olarak toplayan ve gelişimini görünür kılan bir değerlendirme aracıdır. Öğrenciler, dosyalarına koydukları her çalışma için seçim gerekçelerini yazarak, öz değerlendirme ve yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirmektedirler.

Öğrenci Ürün Dosyası Değerlendirme Formu, on bir kriter üzerinden portfolyoyu değerlendirmektedir: çalışmaların tamlığı, çeşitliliği, amaca uygunluğu, yaratıcılığı göstermesi, risk alma düzeyi ve gelişimi yansıtması gibi. Beşli derecelendirme sistemi, portfolyonun hem nicelik hem nitelik açısından değerlendirilmesini sağlamaktadır.

İşbirlikli Öğrenmenin Değerlendirilmesi

Grup Değerlendirme Formu, on dört madde ile grup çalışmalarının etkililiğini ölçmektedir. Yardımlaşma, dinleme, rol paylaşımı, saygı, etkileşim, güven ve ortak görüş oluşturma gibi işbirlikli öğrenmenin temel bileşenleri değerlendirilmektedir. Bu form hem öğretmenin gözlemi hem de öğrencilerin öz değerlendirmesi için kullanılabilir.

Metin Türüne Özgü Değerlendirme Formları

Kitapta farklı metin türlerinin okuma ve değerlendirme becerilerini ölçen özelleşmiş formlar yer almaktadır:

Hikâye ve Roman Okuma Gözlem Formu: On bir kriter ile anlatı metinlerinin anlaşılması ve çözümlenmesi becerilerini değerlendirmektedir. Tema belirleme, yapı özellikleri analizi, dil-anlatım değerlendirmesi gibi edebî metin inceleme becerileri ölçülmektedir.

Öğretici Metinleri Okuma ve Değerlendirme Gözlem Formu: Yedi kriter ile bilgilendirici ve düşünce yazılarının eleştirel okunması becerilerini değerlendirmektedir. Tez belirleme, kaynak analizi, karşı görüş geliştirme gibi üst düzey okuma becerileri ölçülmektedir.

Öyküleyici Anlatım Tutarlılık Değerlendirme Ölçeği: Beş düzeyli bu rubrik, öyküleyici metinlerin tutarlılığını dört temel boyutta değerlendirmektedir: konu bütünlüğü, olay örgüsü planı, birimler arası ilişkiler ve hikâye bütünlüğü. Her düzey için ayrıntılı tanımlamalar yapılmış olması, değerlendirmede tutarlılığı sağlamaktadır.

Uygulama İlkeleri

Bu formların kullanımında esneklik ilkesi benimsenmiştir. Öğretmen, sınıfın düzeyi, metin türü ve öğretim hedeflerine göre uygun formları seçebilir, uyarlayabilir veya birleştirebilir. Tüm formların aynı anda kullanılması beklenmemekte, pedagojik bağlama en uygun olanların seçilmesi önerilmektedir.

Formlardan elde edilen veriler, öğrenci ürün dosyalarında ve öğretmen kayıtlarında sistematik olarak saklanmalıdır. Bu belgelendirme, öğrencinin gelişiminin boylamsal olarak izlenmesini, güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenmesini ve bireyselleştirilmiş öğretim planlarının hazırlanmasını mümkün kılmaktadır.

Özetleme Stratejileri Gözlem Formu

	(1) Hiç iyi değilim, (2) İyi değilim, (3) Orta düzeyde iyiyim, (4) İyiyim, (5) Çok iyiyim	1	2	3	4	5
1.	Yazmadan önce o konu hakkında bilgi toplamada,					
2.	Daha iyi yazabilmek için okumalar yapmada,					
3.	Oluşturacağım metnin türüne uygun plan hazırlamada,					
4.	Yazıya geçmeden önce belli bir amaç gütmekte,					
5.	Yazı yazmak için istek duyma konusunda,					
6.	Yazmadan önce bir plan hazırlamada,					
7.	Yazmadan önce metinde değineceğim kavramlarla ilgili zihin ve kavram haritası oluşturmada,					
8.	Yazıya başlamadan önce kendimi o konuya güdülemede,					
9.	Metne başlamadan önce konuyla ilgili beyin fırtınası yapmada,					
10.	Noktalama işaretlerini doğru yerde kullanmada,					
11.	Yazarken kâğıt düzenine özen göstermede,					
12.	Harflerin okunabilirliğinde,					
13.	Paragrafların ilk satırını diğerlerine göre içeriden başlatma konusunda,					
14.	Başka bir paragrafa geçerken uygun boşluklar bırakmada,					
15.	Yazarken sayfa kenarlarında uygun boşluklar bırakmada,					
16.	Tekrara düşmeme konusunda,					
17.	Bilimsel değeri olan yazılarda başka çalışmalardaki düşüncelere de yer verme konusunda,					
18.	Yazarken dil bilgisi kurallarına uymada,					
19.	Konuya uygun düşüncüyü geliştirme yollarından yararlanmada,					
20.	Yazarken anlaşılır cümleler kurmada,					
21.	Paragraflar arası geçişi sağlayan cümleler oluşturmada,					
22.	Yazarken bağlantı kuran sözcük ve cümleler oluşturmada,					
23.	Konunun farklı boyutlarını ele almada,					
24.	Yazarken yeni fikirler öne sürmede,					
25.	Yazılarımda tekdüzelikten kaçınmada,					
26.	Ele aldığım konuya eleştirel bir bakış açısı geliştirmede,					
27.	Farklı kelimelerden oluşan zengin bir söz varlığı kullanmada,					
28.	Gerekli yerlerde söz sanatlarını kullanmada,					
29.	Uygun deyim, atasözü gibi kalıp ifadelerle yer vermede,					
30.	Yazarken konunun sınırlarını göz önünde bulundurmada,					
31.	Metnin içeriğine uygun başlık koymada,					
32.	Yazılarımda sebep sonuç ilişkisi kurmada,					
33.	Yazılarımda amaç sonuç ilişkisi kurmada,					
34.	Olayları oluş sırasına uygun biçimde yazmada,					
35.	Duygu ve düşünceleri belli bir mantık çerçevesinde vermede,					
36.	Sözcükleri özenle seçmede,					
37.	Konunun içeriğine uygun örnekler vermede,					
38.	Yazılarımda özgün fikirler sunmada,					
39.	Yazdıklarımı bir ana fikir etrafında toplama konusunda,					
40.	Ana fikri destekleyen yardımcı fikirlere yer vermede,					
41.	Özel ve nesnel yargıları uygun yerde kullanmada,					
42.	Metnin türüne özgü nitelikleri göz önünde bulundurmada,					
43.	Yazarken istekli olma konusunda,					
44.	Anahtar kelimeleri göz önünde bulundurmada,					

Özetleme Stratejileri Puanlama Ölçeği²⁰

ÖZETLEME STRATEJİLERİ PUANLAMA ÖLÇEĞİ		
Özetleme Stratejileri	Puan Aralığı	Puanlama Ölçütü
1. Başlık Yazma	10	0: Başlık hiç yok. 5: Başlık var ancak problemli; değiştirilmiş veya yanlış yazılmış. 10: Başlık var, sorun yok, orijinal metne bağlı kalmış.
2. Bakış Açısını Doğru Kullanma	10	0: Tamamen yanlış bakış açısı kullanılmış. 5: Birden çok bakış açısıyla yazılmış. 10: Doğru bakış açısı ile yazılmış.
3. Anlatım Kipini Doğru Kullanma	10	0: Tamamen yanlış anlatım kipi ile oluşturulmuş. 5: Birden çok anlatım kipiyle yazılmış. 10: Doğru anlatım kipi ile özetlenmiş.
4. Önemli Bilgiyi Seçme	30	Öğrenci özetindeki önemli bilgi sayısının, ölçüt özette yer alan önemli bilgi sayısına bölünmesi ile elde edilen sonucun 30 ile çarpılması.
5. Önemsiz Bilgiyi Silme	10	0: 10'dan fazla önemsiz bilgi. 2: 9 ile 10 önemsiz bilgi. 4: 7 ile 8 önemsiz bilgi. 6: 5 ile 6 önemsiz bilgi. 8: 3 ile 4 önemsiz bilgi. 10: 0 ile 2 arasındaki önemsiz bilgi.
6. Metin Dışı Bilgiye Yer Vermeme	10	0: 5'ten fazla metin dışı bilgi. 2: 5 metin dışı bilgi. 4: 4 metin dışı bilgi. 6: 3 metin dışı bilgi. 8: 2 metin dışı bilgi. 10: 1 veya 0 metin dışı bilgi.
7. Tutarlı Yazma	10	0: Konu bütünlüğü yok, bilgiler tamamen çelişkili, cümle ve paragraflar uyumsuz. 2: Konu bütünlüğü neredeyse yok, bilgiler genellikle çelişkili, cümle ve paragraflar neredeyse uyumsuz. 4: Konu bütünlüğü kısmen var, bilgiler çoğunlukla çelişkili, cümle ve paragraflar arasında kısmen uyum var. 6: Konu bütünlüğü çoğunlukla var, bilgiler kısmen çelişkili, cümle ve paragraflar çoğunlukla uyumlu. 8: Konu bütünlüğü genellikle var, bazı bilgiler çelişkili, cümle ve paragraflar büyük çoğunlukla uyumlu. 10: Konu bütünlüğü tam, bilgiler tamamen tutarlı, cümle ve paragraflar bütünsel uyumlu.
8. Kısaltma	10	0: Özetlerin orijinal metnin %10'undan az, %30'undan daha fazla olması durumunda. 5: Özetlerin orijinal metnin %10-14'ü veya %26-30'u olması durumunda. 10: Özetlerin orijinal metnin %15-25'i olması durumunda.
Toplam Puan		100

²⁰ Özçakmak, H. (2015). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Not Alarak Dinlemede Özetleme Stratejilerini Kullanma Becerileri, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Öğrenci Ürün Dosyası²¹

Öğrencinin

Tarih:

Adı ve Soyadı:

ÖĞRENCİ ÜRÜN DOSYAMIN İÇİNDEKİLER

Çalışmalarım	Bu çalışmayı saklama nedenim
1.	
2.	
3.	
4.	
5	
6	

²¹ Ortaöğretim Türk Edebiyatı Dersi 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar Öğretim Programı, (2011). Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.

Öğrenci Ürün Dosyası (Portfolyo) Değerlendirme Formu (Öğretmen)²²

Öğrencinin Adı ve Soyadı:.....

Sınıf:.....

Yönerge: Aşağıdaki her bir ölçütün ne düzeyde yeterli olduğunu göz önüne alarak dosyayı değerlendiriniz.

ÖLÇÜTLER	Dereceler				
	1	2	3	4	5
Çalışmaların tam olması					
Çalışmalardaki çeşitlilik					
Çalışmaların amaca uygunluğu					
Çalışmaların amaçları karşılaması					
Çalışmaların doğruluğu					
Dosyanın düzenliliği					
Harcanan çabanın çalışmaya yansımaları					
Yaratıcılığı gösterme					
Çalışmaların seçiminde risk alma					
Öğrencinin gelişimini gösterme					
Kendini değerlendirme					

YORUMLAR/ÖNERİLER:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

²² Ortaöğretim Türk Edebiyatı Dersi 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar Öğretim Programı, (2011). Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.

Grup Değerlendirme Formu (Gözlem Örneği)²³

Grubun Adı:

Sınıfı:

Yönerge: Aşağıdaki her bir ölçütü grubun hangi düzeyde yeterli olduğunu göz önüne alarak değerlendiriniz.

BECERİLER	DERECELER				
	(5) Her zaman	(4) Sıklıkla	(3)) Bazen	(2) Çok az	(1) Hiçbir zaman
Grup üyeleri birbirleriyle yardımlaşır.					
Grup üyeleri birbirlerinin düşüncelerini dinler.					
Grup üyelerinin her biri çalışmalarda rol alır.					
Grup üyeleri birbirlerinin düşüncelerine ve çabalarına saygı gösterir.					
Grubun her üyesi birbirleriyle etkileşim içerisinde tartışır.					
Grup üyeleri ulaştıkları sonucu birbirlerine iletir.					
Grup üyeleri bireysel sorumluluklarını yerine getirir.					
Grup üyeleri bilgilerini diğerleriyle tartışır.					
Grup üyeleri birbirlerine güvenir.					
Grup üyeleri birbirlerini cesaretlendirir.					
Grup üyeleri söz hakkının adil bir biçimde paylaşılmasına özen gösterir.					
Grupta birbiriyle çatışan görüşler olduğunda gruptakiler bunları tartışmaya açarlar.					
Çalıştıkları konuda, grup üyeleri ortak bir görüş oluşturur.					
Grup üyeleri birlikte çalışmaktan hoşlanır.					
TOPLAM					

YORUMLAR:

.....

.....

²³ Ortaöğretim Türk Edebiyatı Dersi 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar Öğretim Programı, (2011). Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.

Öyküleyici Anlatım Tutarlılık Değerlendirme Ölçeği²⁶

1 (Kötü)	2 (Yetersiz)	3 (Orta)	4 (İyi)	5 (Çok İyi)
Metinde belli bir konu yok; çok kısa bir metin ve/veya tamamen anlaşılmaz bir metin.	Metinde belli bir konu var, fakat metindeki kopukluklar metnin anlaşılmasını önemli ölçüde zorlaştırmakta.	Metinde belli bir konu var, fakat yer yer ortaya çıkan kopukluklar metnin anlaşılmasını olumsuz yönde etkiliyor.	Metinde belli bir konu var, bu konu geliştirilmiş. Fakat ayrıntılarla ilgili bazı kopukluklar var.	Metinde belli bir konu var, bu konu ayrıntılarla geliştirilmiş ve metindeki her ayrıntı başlangıç ve bitiş arasındaki bağlantıların oluşmasına katkı sağlayacak biçimde işlenmiş.
Metinde bir plân yok, anlatılan olaylar arasında hiçbir ilişki yok.	Metinde sağlam bir plân yok; anlatılan olaylar arasındaki ilişkilerde önemli eksiklikler var, olaylar üst üste ve çok kısa biçimde verildiği için metin bir özet metni hâlini almış.	Metinde bir plân var, fakat anlatılan olaylar arasındaki ilişkilerde bazı sorunlar var. Metindeki olaylar yeterince geliştirilememiş.	Metinde mantıklı bir plân var, olaylar birbirini tamamlayacak şekilde kurgulanmış fakat bu olayların sunumu özgün değil sıradan.	Metinde mantıklı bir plân var, olaylar birbirini tamamlayacak şekilde kurgulanmış, olayların sunumu özgün ve ilgi çekici.
Metnin birimleri arasında hiçbir ilişki kurulamamış.	Metnin birimleri arasında bazı ilişkiler kurulmakla birlikte bu ilişkiler çok zayıf, metinde bazı çelişkiler veya mantıksızlıklar var.	Metnin birimleri arasında bazı bağlantılar olmakla birlikte bu bağlantılar yetersiz. (Ya da metnin bir yerine kadar bağlantılar başarılı olmakla birlikte bir yerden sonra çok zayıf.)	Metnin birimleri arasında bağlantılar var. Fakat bu bağlantılar inceliklerle işlenememiş.	Metin birimleri tamamen uyumlu ve bağlantılar başarıyla ve inceliklerle işlenmiş.
Metinde bir hikâye oluşturulduğu söylenemez.	Metinde bir hikâye oluşturmaya yönelik bazı unsurlar bulunmakla birlikte bu unsurlar çok zayıf ve birbirinden kopuk durumda.	Metinde bir hikâye oluşturulmuş fakat bu hikâye bütünlük taşımıyor. Hikâyede bir odak noktası bulunmuyor.	Genel olarak bütünlük taşıyan bir hikâye.	Tam anlamıyla bütünlük taşıyan bir hikâye.

²⁶ Bu ölçek, daha önce yapılan bazı çalışmalardan (Bachman, 1987: 243-258; Witt, 1993: 261-266; Shi, 1993: 175-176; Gearhart, Novak ve Herman, 1994: 2-3; Wynn, 1999; Bae, 2001: 51-88) yararlanılarak Eyyup Coşkun tarafından geliştirilmiştir.

4. Metin Bileşenleri, Dil Beceri Alanları ve Metne Yaklaşım Metodu

METİNDİLBİLİMSEL KODLAMA SİSTEMİ: KURAMSAL ÇERÇEVE VE PEDAGOJİK UYGULAMA

Metin Çözümleme için Sistematik Bir Yaklaşım

Türk dili ve edebiyatı eğitiminde metin çözümleme, genellikle izlenimsel değerlendirmeler veya ezbere dayalı tanımlamalarla sınırlı kalmaktadır. Bu çalışmada önerilen kodlama sistemi, metin dilbilimin sunduğu analitik araçları pedagojik bir çerçeveye dönüştürerek, öğrencilerin metni sistematik biçimde çözümlemelerini hedeflemektedir. Halliday ve Hasan'ın (1976) bağdaşıklık kuramından hareketle geliştirilen bu sistem, van Dijk'ın (1980) anlamsal makro-mikro yapı ayrımı ve Beaugrande-Dressler'in (1981) metinsellik ölçütleriyle zenginleştirilmiştir. Ancak salt bir aktarım değil, Türkçenin yapısal özellikleri ve Türk edebiyatı geleneğinin gereksinimleri doğrultusunda bir sentez oluşturulmuştur.

Kodlama sisteminin temelinde yatan epistemolojik varsayım, metnin rastlantısal bir sözcük yığını değil, belirli dilbilimsel mekanizmalarla örülmüş sistematik bir yapı olduğudur. Bu yapının görünür kılınması hem okuma becerisinin geliştirilmesinde hem de yazma ediminin bilinçli hale getirilmesinde kritik öneme sahiptir. Öğrenci, [LEX] kodunu gördüğünde yalnızca tekrar eden sözcükleri saymakla kalmayacak, bu tekrarların metin bütünlüğüne nasıl katkıda bulunduğunu sorgulayacaktır. Benzer biçimde [CONN:N] kodu, salt "çünkü" bağlacını bulmayı değil, metindeki neden-sonuç ilişkilerinin mantıksal geçerliliğini değerlendirmeyi gerektirecektir.

Kodlama Dilinin Seçimi: Eğitimsel Bir Yaklaşım

Kodlama sisteminde İngilizce kısaltmaların benimsenmesi, pragmatik bir tercihten öte, eğitim felsefemizin doğal bir uzantısıdır. Günümüzde metin dilbilimi literatürü ağırlıklı olarak İngilizce yayımlanmakta, dijital metin işleme araçları bu dilde geliştirilmekte ve uluslararası akademik iletişim bu ortak dil üzerinden yürütülmektedir. Öğrencilerimizi yalnızca ulusal sınırlar içinde değil, küresel akademik topluluğun bir parçası olarak yetiştirme sorumluluğumuz, bu evrensel kod dilini benimsememizi zorunlu kılmaktadır.

Öte yandan, kodların İngilizce olması, açıklamaların ve uygulamaların Türkçe yürütülmesine engel teşkil etmemektedir. Aksine, bu ikili yapı öğrencilere hem yerel bağlamda derinlemesine analiz yapma hem de bu analizleri evrensel akademik dilde ifade edebilme yetkinliği kazandırmaktadır. [REF] kodunu gören öğrenci, Türkçedeki zamir sisteminin kendine özgü işleyişini kavrayacak, ancak bu kavrayışı reference/anaphora gibi evrensel terimlerle de ilişkilendirebilecektir. Bu çift yönlü yeterlik, modern filoloji eğitiminin temel hedeflerinden biridir.

Metodolojik Çerçeve: Koddan Yoruma

Bu kodlama sistemi, yapısal bir indirgemecilikle metni parçalarına ayırmayı değil, hermenötik bir yaklaşımla parçadan bütüne, yüzeyden derine doğru bir anlama sürecini hedeflemektedir. Her kod, öğrenciye metinde neyi araması gerektiğini gösterirken, aynı zamanda bulduğu ögenin işlevini sorgulamasını da gerektirir. Örneğin [EVAL] kodu, yalnızca değerlendirme ifadelerinin tespit edilmesini değil, bu değerlendirmelerin hangi ölçütlere dayandığının, kimin perspektifinden yapıldığının ve metindeki argümantasyon yapısına nasıl katkıda bulunduğunun sorgulanmasını içerir.

Kodlama sürecinin kendisi, aslında bir üst-bilişsel farkındalık yaratma pratiğidir. Öğrenci, metni kodlarken kendi okuma sürecini de gözlemler hale gelir. Hangi bağlantıları kurduğunu, hangi çıkarımları yaptığını, hangi ön bilgileri devreye soktuğunu fark eder. Bu farkındalık, eleştirel okuma becerisinin gelişmesinde temel öneme sahiptir. Aynı metnin farklı kodlayıcılar tarafından kısmen farklı biçimlerde kodlanabilmesi, bir eksiklik değil, yorumlayıcı doğanın kaçınılmaz bir sonucu ve pedagojik bir fırsattır.

Metin dilbilimsel Kodlama Şemasının Amacı ve Kapsamı

Bu kitapta kullanılan Metin dilbilimsel kodlama anahtarları ve kısaltmalar, öğrencilerin metinleri yapısal (örgütlenme) ve işlevsel (bağdaşıklık/tutarlılık) boyutlarda çözümleyebilmesini ve bu farkındalığı kendi metin üretimlerine transfer edebilmesini sağlamak üzere tasarlanmış pedagojik bir araç setidir. Kod ailesi, klasik metin dilbilimi çerçevesiyle (bağdaşıklık/tutarlılık; metinsellik ölçütleri, söylem örgütlenmesi) uyumlu, ancak öğretim amacıyla sadeleştirilmiş bir yapıya sahiptir. Bu nedenle araştırma-odaklı tam ölçekli söylem analizi hedeflenmemekte; odak, ders içi uygulama ve öğrenci ürünlerinin geliştirilmesidir.

Notasyon İlkesi ve Çift Dilli Yapı

Uluslararası literatürle izlenebilirliği korumak için ana etiketler İngilizce kısa kodlarla yazılmıştır ([REF], [CONN], [LEX], [COH] vb.). Alt kategoriler ve örnekleyici açıklamalar Türkçe verilmiştir. Kodlar köşeli parantezle gösterilir; gerekirse kısa açıklama eklenir: [LEX: Sözcüksel Bağdaşıklık]. Aynı öge en çok üç kod alır; en açıklayıcı kod solda yer alır.

Kod Adaylarının Oluşturulması ve İçerik Geçerliği

Metin dilbilimsel kodlama anahtarları oluşturulmadan önce 3 lise düzeyinde Türkçe/TDE öğretmeni ve 3 üniversite TÖ/TDE öğretmenliği öğrencisi ile görüşmeler yapılmış; metin dilbilimine ilişkin gönderim ve bağdaşıklık öğeleri kısa açıklamalar ve örneklerle sunulmuştur. Katılımcılardan her ögenin “metin oluşumundaki önem derecesi”ni 1–5 Likert ölçeğinde puanlamaları istenmiştir. Her bir kümeye (gönderim; bağlaç/işliki işaretçileri; ssözcüksel bağdaşıklık) ait en yüksek ortalamalı ögeler “aday kod” olarak belirlenmiştir.

Aday liste, 3 Türkçe/TDE eğitimi uzmanı ve 2 dilbilim uzmanından oluşan bir uzman paneline sunulmuş; uzmanlar her kodu 5’li Likert üzerinde “uygunluk–açıklık–kapsayıcılık” boyutlarında

değerlendirmiştir. Bu nicel değerlendirmenin yanı sıra, panelistler içerik zenginleştirme amacıyla “listeye mutlaka eklenmesi gerektiğini düşündükleri” en fazla 5 kodu ayrıca önermeye davet edilmiştir. Hiçbir uzman 3’ten fazla zorunlu kod beyan etmemiş; öneriler arasında en sık tekrarlanan iki kod aday listeye ek maddeler olarak dâhil edilmiştir. Öte yandan önerilen kodlardan biri, mevcut şema ile kapsam binişikliği (üst üste düşme) oluşturduğu için liste dışında bırakılmıştır. Nicel puanlamada en yüksek ortalamayı alan ögeler “Temel Kodlar”, onları izleyenler “İlave Kodlar”, tür-özel işlev taşıyanlar ise “Özel Amaçlı/Edebî Kodlar” olarak sınıflandırılmıştır. Uzman puanlamalarının Cronbach alfa katsayısı .82 bulunmuştur; bu değer, yaygın kabullere göre ($\alpha \geq 0.70$; Yeterli güvenilirlik, Büyüköztürk, 2018)) yeterli iç tutarlılığa işaret etmektedir. Böylelikle kodların içerik geçerliği (alan uzlaşısı + uzman katkısı) ve öğretim bağlamına uygunluğu (uygulayıcı/öğrenci puanları) birlikte sağlanmaya çalışılmıştır. Nihai form, terminoloji, kapsam ve “çakışma kuralları” bakımından yazar tarafından yeniden gözden geçirilmiştir.

Sınırlama: Bu şema, öğretimsel-uygulamalı amaçlarla geliştirilmiştir; ayrıntılı söylem çözümlemesi ve hesaplamalı ölçümler kapsam dışıdır.

METİNDİLİMSEL KODLAMA ANAHTARI VE KISALTMALAR

1. TEMEL KODLAR

▪ [REF] - Reference (Gönderim)

- Tanım: Metinde daha önce geçen bir ögeye yapılan geri/ileri göndermeler
- İşlev: Kişi, nesne veya kavram takibini sağlar, belirsizliği azaltır
- Örnekler:
 - Zamir gönderimleri: "Ahmet geldi. O çok yorgundu." (O → Ahmet)
 - İşaret sözcükleri: "bu durum", "o olay", "şu kişi"
 - Yeniden adlandırma: "Orhan Pamuk... Nobelli yazar..."

Not (REF yönü): Gerigönderimsel (anaphoric) → "Ahmet geldi. O çok yorgundu." ⇒ O → Ahmet;
İlerigönderimsel (cataphoric) → "Şunu söyleyeyim: bu karar en doğrusu." ⇒ Şunu → bu karar.

▪ [CONN] - Conjunction (Bağlantı/İlişki Belirteci)

- Tanım: Cümleler veya paragraflar arası mantıksal ilişkiyi kuran bağlaçlar
- Alt Kategoriler:
 - [CONN:N] - Neden: çünkü, bu yüzden, dolayısıyla, bu nedenle vb.
 - [CONN:K] - Karşıtlık: ama, ancak, fakat, oysa, halbuki, ne var ki
 - [CONN:E] - Ekleme: ayrıca, dahası, üstelik, bunun yanında, ve, hem...hem
 - [CONN:Ö] - Örnek/Sonuç: örneğin, mesela, böylece, sonuçta, nitekim
 - [CONN:Z] - Zaman/Sıra: önce, sonra, ardından, daha sonra, nihayet, derken

Not: [CONN:Z] zamansal bağlaç/işaret ilişkilerini (önce/sonra/nihayet vb.) gösterir; [TIME] ise anlatı zaman örgüsünü (doğrusal akış, geriye dönüş, ileri sıçrama) işaretler. Aynı olgu iki kez kodlanmaz.

▪ [LEX] - Lexical Cohesion (Sözcüksel Bağdaşıklık)

- Tanım: Aynı sözcüğün tekrarı veya yakın anlamlı sözcüklerin kullanımı
- İşlev: Konu sürekliliğini sağlar, anahtar kavramları pekiştirir
- Örnekler:
 - Aynı sözcük tekrarı: "okul" kelimesinin metin boyunca yinelenmesi
 - Eşanlamlı/yakın anlamlı: "ev-yuva-hane", "öğrenci-talebe"
 - Aynı kökten türeme: "yaz-, yazma, yazar, yazı, yazılı"

Not: (LEX–SEM ayrımı): [LEX] = gözlenebilir sözcüksel bağlar (yineleme, türev, açık eşdizimlilik). [SEM] = kavramsal alan birliği (aynı alanı temsil eden en az 3 öge + bir bağlam ipucu: başlık/üst-terim/konu cümlesi). Aynı öge aynı anda hem [LEX] hem [SEM] ile kodlanmaz.

[COH] - Coherence (Tutarlılık)

- Tanım: Metnin anlamsal bütünlüğü ve mantıksal akışı
- İşlev: Giriş-gelişme-sonuç yapısını, tema birliğini gösterir
- Örnekler:
 - Paragrafların mantıklı sıralanması
 - Ana fikrin tutarlı gelişimi
 - Sonucun girişe bağlanması

Not: [COH] sadece şu göstergelerden en az biri varsa işaretlenir: (i) tez–gerekçe–sonuç zinciri açık, (ii) paragraflar arasında geçiş cümlesi/bağlantı var, (iii) iddia–kanıt–yorum sırası korunuyor.

2. İLAVE KODLAR

[AG] - Agency (Eyleyici Yapı)

- Tanım: Kim → ne yapıyor → kime/neye? ilişkisi
- İşlev: Fail-eylem-nesne bağlarını görünür kılar
- Örnekler:
 - "Öğretmen → ders anlattı → öğrencilere"
 - "Rüzgar → yaprakları savurdu"

[TIME] - Time (Zaman Örgüsü)

- Tanım: Metindeki kronolojik akış ve zaman atlamaları
- İşlev: Olayların zaman dizilimini belirler
- Örnekler:
 - Doğrusal akış: geçmiş → şimdi → gelecek
 - Geriye dönüş (flashback)
 - İleri sıçrama

Not: [CONN:Z] zamansal bağlaç/işaret ilişkilerini (önce/sonra/nihayet vb.) gösterir; [TIME] ise anlatı zaman örgüsünü (doğrusal akış, geriye dönüş, ileri sıçrama) işaretler. Aynı olgu iki kez kodlanmaz.

[EVAL] - Evaluation (Değerlendirme/Tutum)

- Tanım: Yazar/konuşucunun değer yargıları ve duygusal tutumu
- İşlev: Nesnel/öznel ayrımını gösterir
- Örnekler:
 - "harika", "berbat", "olağanüstü" (değer yargısı)
 - "katılıyorum", "yanlış buluyorum" (tutum)

[ORG] - Organization (Organizasyon)

- Tanım: Metnin yapısal düzenlemesi ve bölümlenmesi
- İşlev: Başlık, alt başlık, paragraf düzeni
- Örnekler:
 - Giriş-gelişme-sonuç düzeni
 - Problem-çözüm yapısı
 - Karşılaştırma-zıtlık organizasyonu

[SUB] - Substitution (Yerine Koyma)

- Tanım: Bir ögenin başka bir ögeyle değiştirilmesi
- İşlev: Tekrardan kaçınma, akıcılık sağlama
- Örnekler:
 - "kitap" → "eser"
 - "yaptı" → "öyle yaptı"
 - "İttihat ve Terakki Cemiyeti" → "Cemiyet"

3. ÖZEL AMAÇLI KODLAR

[SEM] - Semantic Field (Anlamsal Alan)

- Tanım: Aynı kavram alanına ait farklı sözcüklerin kümesi
- İşlev: Tematik derinlik ve çeşitlilik gösterir
- Örnekler:
 - Ölüm alanı: "kara taş, ecel şerbeti, mezar, son yolculuk"
 - Denizcilik alanı: "gemi, yelken, liman, kaptan, rota"

Not (LEX–SEM ayrımı): [LEX] = gözlenebilir sözcüksel bağlar (yineleme, türev, açık eşdizimlilik). [SEM] = kavramsal alan birliği (aynı alanı temsil eden en az 3 öge + bir bağlam ipucu: başlık/üst-terim/konu cümlesi). Aynı öge aynı anda hem [LEX] hem [SEM] ile kodlanmaz.

[ARG] - Argument (Argüman/Tez-Gerekçe)

- Tanım: İddia-kanıt-sonuç yapısı
- İşlev: Mantıksal akıl yürütmeyi gösterir
- Örnekler:
 - Tez: "Okumak gereklidir"
 - Gerekçe: "Çünkü bilgi ufku genişletir"
 - Sonuç: "Bu nedenle günde bir saat okuma yapmalıyız"

[NAR] - Narrator (Anlatıcı/Odak)

- Tanım: Anlatıcı tipi ve bakış açısı
- İşlev: Kimin gözünden anlatıldığını belirler
- Örnekler: 1. kişi anlatıcı: "ben/biz"; 3. kişi anlatıcı: "o/onlar"; Tanrısal bakış açısı.

EDEBİ METİN KODLARI

[GENRE] - Genre (Tür)

- Tanım: Metin türünün belirlenmesi
- Örnekler: Roman, hikaye, şiir, deneme, makale

[RHY] - Rhyme (Kafiye/Redif)

- Tanım: Ses benzerliği ve tekrarları
- Örnekler: Tam kafiye, yarım kafiye, redif

[MTR] - Meter (Ölçü/Hece)

- Tanım: Hece sayısı ve ritim düzeni
- Örnekler: 7'li, 8'li, 11'li hece ölçüsü

[PHON] - Phonology (Ses Yinelemesi)

- Tanım: Ses tekrarları ve uyumları
- Örnekler: Aliterasyon, asonans

[SYN] - Syntax (Sözdizim/Paralellik)

- Tanım: Cümle yapısı özellikleri

- Örnekler: Devrik cümle, paralel yapı, ikileme

[FIG] - Figure (İmge/Benzetme/Metafor)

- Tanım: Mecazlı anlatım ve imgelem
- Örnekler: Benzetme, metafor, kişileştirme

[THEME] - Theme (Tema/İzlek)

- Tanım: Metnin ana konusu ve mesajı
- Örnekler: Aşk, ölüm, yalnızlık, özgürlük

Not: Bu kitapta [THEME] edebî tema/izlek içindir. Tema–rema (thematic progression) açıklamaları metin içinde verilir; gerekirse ilişkiler CONN/ORG ile gösterilir.

[FORM] - Form (Şekil/Nazım Birimi)

- Tanım: Metnin biçimsel yapısı
- Örnekler: Dörtlük, beyit, bent

KULLANIM KILAVUZU**Çakışma Kuralları****1. [CONN:Z] ≠ [TIME]**

CONN:Z = zamansal bağlaç/işaret (önce/sonra/nihayet vb.); [TIME] = anlatı zaman örgüsü (doğrusal, geriye dönüş, ileri sıçrama). Aynı olgu iki kez kodlanmaz.

2. [LEX] ≠ [SEM]

[LEX] = mikro sözcüksel bağlar (yineleme, türev, açık eşdizimlilik). [SEM] = aynı kavramsal alan (en az 3 öge + bağlam ipucu). Aynı öge aynı anda iki kodla işaretlenmez.

3. [THEME] (edebî tema) ≠ tematik ilerleme (theme–rheme)

[THEME] yalnız edebî tema/izlek içindir; tematik ilerleme ilişkileri ayrı kodlanmaz (gerekirse CONN/ORG ile görünür kılınır).

4. [ORG] ≠ [COH]

[ORG] = düzen/şema (Giriş–Gelişme–Sonuç, Problem–Çözüm); [COH] = anlamsal tutarlılık göstergeleri (tez–gerekçe–sonuç zinciri, paragraf geçişi, iddia–kanıt–yorum). Aynı gerekçeyle ikisini birden verme.

5. [REF] ≠ [LEX] (yeniden adlandırma)

Aynı varlığın farklı adlarla sürdürülmesi öncelikle [REF] (gönderim) olarak kodlanır; yalnız biçimsel yineleme varsa [LEX] kullan.

6. [SUB] ≠ [LEX]

Yerine koyma (substitution) örnekleri [SUB] ile işaretlenir; bu, yineleme/eşdizimlilikten farklıdır.

7. [EVAL] ≠ [ARG]

Değerleme/tutum sözcükleri [EVAL]; iddia-gerekçe-sonuç örgüsü [ARG]. Değer yargısı içeriyorsa bile argüman yapısı varsa öncelik [ARG]; değerlendirme ayrıca not düşülebilir (tek satırda iki koddan kaçın).

8. [CONN] ≠ noktalama

Yalnız noktalama işaretleri (virgül, nokta vb.) ilişki kodu sayılmaz; açık bağlaç/işaret yoksa CONN kullanma.

9. Çoklu kodlama sınırı: Aynı öge en fazla 3 kod alır; en açıklayıcı kod solda yazılır.

10. Genel kural:

Bir fenomeni aynı gerekçeyle iki farklı başlık altında tekrar kodlama; tereddütte kalma durumunda öncelik sırası: REF → CONN → LEX/SEM → ORG → COH → diğerleri

Parantez İçi Açıklama: Gerektiğinde kod yanına açıklama eklenebilir: [LEX: okul alanı].

11. Pedagojik Amaç: Kodlar metni "görünür kılmak" içindir.

12. “Sözcük bankası”, metne/derse özgü anahtar ifadelerin kısa bağlamsal ipuçlarıyla bir araya getirildiği odaklı listedir; işlevi, ön okuma aşamasında kestirim yapmayı kolaylaştırmak, dinleme/okuma sırasında metin akışını izlemeyi sağlamak ve sonrasında kavramlar arası ilişki kurmayı desteklemektir. Bağlam olarak LEX (kavram/özel ad), CONN (akış/bağlaç) ve REF (gönderim/kişi-öge) etiketleri, maddelerin metindeki rolünü belirtmek için referans niteliğinde kullanılır.

Uygulama Prosedürü ve Raporlama Biçimi

Aşama 1 - Ön okuma: Metnin şematik düzeni ve bütünlüğü gözlenir ([ORG], [COH]).

Aşama 2 - Temel işaretleme: Bağdaşıklık ana araçları kodlanır ([REF], [CONN], [LEX]).

Aşama 3 - Derinleştirme: Tür/amaç odaklı kodlar eklenir ([ARG], [NAR], [SEM], [GENRE] vb.).

Aşama 4 - Tutarlılık denetimi: Çakışma Kuralları uygulanır; aynı fenomen çifte kodlanmaz.

Raporlamada, metin içinde kodlar köşeli parantezle gösterilir; tablo/şekillerde kısaltma + Türkçe (tercihen) ad birlikte yazılır (örn. [LEX] (Sözcüksel Bağdaşıklık)).

Geçerlik ve Güvenirlik: Kısa Değerlendirme

İçerik geçerliği. Kod seti, iki aşamalı yargı süreciyle oluşturulmuştur: (i) uygulayıcı/öğrenci puanlamaları ile önceliklendirme; (ii) alan uzmanı ve dilbilimci paneli ile gözden geçirme. Uzman değerlendirmelerinin iç tutarlılığı Cronbach alfa = .82 olarak hesaplanmıştır; bu değer, yaygın ölçütlerle göre iyi düzeydedir ve kodların içerik geçerliğini destekler niteliktedir.

Yapısal gerekçelendirme (nitel): Kodlar arası beklenen ilişkiler örnek metinler üzerinde nitel olarak doğrulanmıştır. Örneğin, belirgin [REF] zincirlerinin bulunduğu metinlerde [COH] göstergelerinin güçlendiği gözlenmiştir. Bu çalışma sayısal bir etki analizini hedeflemediğinden, bulgular betimleyici ve nitel yapıdadır.

Uygulama güvenirliliği: Örnek metinler uzmanlara sunulmuş, kodlamalarda mutabakat sağlanan işaretlemeler esas alınmıştır. Çalışma öğretimsel bir materyal niteliğinde olduğundan, tüm olası gönderim/kod türleri değil, metne yaklaşımı modelleyen başlangıç kodlamaları kullanılmış ve sınıf içi etkinlikler bu başlangıç üzerinden sürdürülmüştür. Bu nedenle bağımsız kodlayıcılar arası katsayı raporlanmamış; uzlaşıya dayalı kod seçimi tercih edilmiştir.

Görsel Şemalar: Kod Sisteminin Somutlaştırılması

Kitaptaki metinlerde, kodlama sisteminin yanı sıra renklendirmeler ve ok şemaları görsel araç olarak kullanılmıştır. Renklendirmeler, metindeki temel bağdaşıklık unsurlarını (gönderim zincirleri, bağlaçlar, sözcüksel tekrarlar) doğrudan metin üzerinde vurgulamakta ve öğrencinin bu unsurları hızla tanımasını sağlamaktadır. Ok şemaları ise, renklendirmelerin ötesine geçerek metindeki ilişkilerin yönünü ve yapısını görünür kılmaktadır. Bu şemaların amacı, öğrenciye metnin "ağ yapısını" somut olarak göstermek ve metinsel bağların yalnızca varlığını değil, birbirleriyle kurdukları ilişkiler sistemini de kavratmaktır. Şemalar, tüm gönderimler yerine yapısal omurgayı oluşturan temel bağları kapsamaktadır. Şemaların seçiminde kriter olarak konu sürekliliği, karakter takibi ve mantıksal akış esas alınmıştır. Her ikisinin de pedagojik işlevi, bilişsel şema oluşturma ve "kontrollü komplekslik" algısı yaratmaktır. Kod sistemi analitik katmanı oluştururken, renklendirmeler ilk farkındalık aşamasını; ok şemaları ise bu analitik yapının ilişkisel somutlaştırma katmanını temsil eder. Ok şemalarının görsel yoğunluğu bilinçli bir tercihtir. Bu şemalar, öğrenciye metnin birbiriyle bağlantılı bir yapı olduğunu, her unsurun diğerleriyle ilişki içinde bulunduğunu somut olarak hissettirmeyi amaçlamaktadır. Bu yoğunluk, ilk bakışta karmaşık görünse de öğrencinin metni "tek tek kelimelerin toplamı" olarak değil, "örümcek ağı gibi birbirine bağlı bir sistem" olarak görmesini sağlar. Sistem, farklı metin türlerine ve öğrenci düzeylerine göre uyarlanabilir bir yapıdadır; bu esneklik sayesinde uygulayıcı, şemaları ve renklendirmeleri pedagojik ihtiyaçlara göre sadeleştirebilir ya da zenginleştirebilir. Bu üç katmanlı yaklaşım (kod-renk-şema), farklı öğrenme stillerine hitap ederek metin dilbilimsel farkındalığın çok yönlü gelişimini desteklemektedir.

Sunulan kodlama sistemi, durağan bir sınıflandırma şeması olarak değil, metinle diyalojik ilişki kurmayı sağlayan dinamik bir araç olarak tasarlanmıştır. Sistemin esnekliği, farklı metin türlerine ve eğitim düzeylerine uyarlanabilmesini sağlarken, kodların evrenselliği bilimsel tutarlılığı garanti altına almaktadır. Bu ikili yapı, Türk dili ve edebiyatı eğitiminin hem ulusal değerleri koruma hem de evrensel akademik standartlara ulaşma hedeflerini uzlaştıran dengeli bir model sunmaktadır.

4.1. Roman

PLAN

DERS : Türk Dili ve Edebiyatı
TÜR ODAK: Roman (olay akışı-anlatıcı-karakter-mekân)
TEMEL BECERİLER : Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, karar verme.
TEMEL DİL BECERİLERİ : Okuma/Dinleme/Konuşma/Yazma/ İzleme,
Metin dilbilimsel farkındalık geliştirme.
AMAÇ : Metni anlayıp özetleyebilmek; olay sırası ve çatışmayı görebilmek. Anlatıcıyı, karakterleri ve mekânı ayırt etmek. Konuşma ve yazmada kanıt göstermeyi alışkanlık hâline getirmek. Roman metnindeki bağdaşıklık unsurlarını (gönderim zincirleri, zaman geçişleri, nedensellik bağları) fark edebilmek.

Süreç

- Öğrencilere romanın olay akışı, anlatıcı, karakter ve mekân unsurlarını tespit etmeleri için çalışma kâğıdı verilir.
- Dinleme sırasında uzun anlatımın yapısal özellikleri, karakter gelişimi ve çatışma çeşitliliğine odaklanmaları istenir.
- Metnin okuması yapılır. - Romanın geniş çerçeveli yapısını ve detaylı anlatım tekniklerini [GENİŞ ANLATIM] koduyla belirlemeleri sağlanır.
- Olay örgüsündeki nedensellik zincirleri ve karakter motivasyonları tartışılır.
- Hazırlık çalışmaları ile süreç devam ettirilir.

DEĞERLENDİRME

- Yönergelerde yer alan süreç odaklı değerlendirme ve izleme araçları kullanılır.

Hazırlık Çalışmaları

1. Tarih, toplumlar için neden önemlidir? Bu soruyu “amaç: neden–sonuç bağı ve sözcüksel alan” kapsamında değerlendirerek cevaplayınız. Aşağıdaki yönergeleri takip ediniz.

- “Tarih” alanından 5 kelime yaz (bellek, kimlik, arşiv, tanık, miras...) → [LEX].
- “Tarih → topluma ... yapar” şemasında bir cümle kurunuz ([AG]) ve bu cümlede çünkü/bu yüzden bağlaçları kullanınız ([CONN:N/Ö]).
- Özneyi aynı zamirle sürdüren yapılar tercih ediniz (toplum → o/ biz) → [REF].

2. Tarih tekerrürden ibarettir, sözüne katılıyor musunuz? Bu soruyu “Amaç: tutum ifadesi + karşıtlık” kapsamında değerlendirerek cevaplayınız. Aşağıdaki yönergeleri takip ediniz.

- Bir tutum cümlesi yazınız (katılıyorum/katılmıyorum) ve bu cümleye bir karşıt bağ cümlesi ekleyiniz (ancak/oysa) → [EVAL], [CONN:K].
- Mini zaman dizisi kurunuz: Önce → Sonra → Nihayet (3 kısa ifade) → [CONN:Z], [TIME].

3. Tarihi romanlar ilginizi çeker mi? Bu soruyu “Amaç: değerlendirme + neden” kapsamında değerlendirerek cevaplayınız. Aşağıdaki yönergeleri takip ediniz.

- Evet/Hayır + çünkü ... biçiminde bir cümle oluşturunuz → [EVAL], [CONN:N].
- “Okur → ne kazanır?” şemasında bir cümle yazınız (bağlam, empati, sözvarlığı) → [AG], [LEX].

4. Tarihi metinlerde hangi bağlayıcılar kullanılır? Bu soruyu “bağlaç kategorileri” kapsamında değerlendirerek cevaplayınız. Aşağıdaki yönergeleri takip ediniz.

- Her kategoriden bir örnek cümle yazınız:
 - Zaman (önce, ardından) [CONN:Z]
 - Neden/sonuç (çünkü, bu yüzden) [CONN:N/Ö]
 - Karşıtlık (ancak, oysa) [CONN:K]
 - Ekleme (ayrıca, bunun yanında) [CONN:E]

Bu dört bağlaçtan en az ikisini kullanarak 5 cümlelik mini tarih anlatısı yazınız; giriş gelişme ve sonuç yapıları çizgisel bir yapı olmalıdır. → [COH].

Sultan Abdülhamit Düşerken (Nahid Sırrı Örik)

1.Paragraf 1908 yılında Makedonya'da başlayan ayaklanma nedeniyle, padişah **II. Abdülhamid** saltanatının ilk yılında yürürlükten kaldırdığı **Kanun-ı Esasi'yi iade eder** ve Osmanlı Devleti'nde **II. Meşrutiyet dönemi** başlamış olur.

Meclis-i Vükela memuru Mehmet Şahabettin Paşa'nın de dâhil olduğu **bakanlar**, **bu kararı** tedirginlikle karşılar. Ancak **ilk günlerde**, **padişaha** ve kendilerine karşı herhangi bir olumsuzluk olmadığını görürler.

2.Paragraf Buna karşın, zaman geçtikçe bazı **paşalar** gazetelerde **eleştirilmeye** başlar. **bazıları görevlerinden alınır** ve **İstanbul dışına kaçmak** zorunda kalır. **Gözden düşenler** arasında bulunanlardan bir tanesi Abdüllatif Paşa'dır. **Bu durumun** kendilerini etkilemesini istemeyen **Mehmet Şahabettin Paşa** ve kızı Nimet, **Abdüllatif Paşa'nın oğlu Sedat ile Nimet** arasındaki inşanın bozulmasına karar verir.

3.Paragraf Kızı Nimet ile sık sık politik gelişmeleri yorumlayan **Mehmet Şahabettin Paşa**, her sabah **onunla** birlikte gazeteleri okumayı bir alışkanlık haline getirir. Kendisiyle şahsen alakalı olumsuz bir gelişme yokmuş gibi gözükse de, bir gün Sabah gazetesinde kendisinin yaşıyla ilgili **eleştiriler** getirilir ve daha sonra Serveti fûnun gazetesinde onun maliye nazırı olduğu sırada büyük miktarda **rüşvet aldığı** yazılır. Aynı zamanda, **Mehmet Şahabettin Paşa** Meclis-i Vükela'daki **görevinden de alınır**.

4.Paragraf Sabah gazetesindeki **eleştirilere** gülüp geçse de, Mehmet Şahabettin Paşa Serveti fûnun'daki **eleştirilere** cevap verir. Kalem aldığı yazıyı **gazetenin basıldığı yere** götüren kızı **Nimet**, **burada** durumun ilk anda **gözükmediğinden** de daha ciddi olduğunu anlar. Babası, yalnızca görevinden alınmamış, aynı zamanda tutuklanacak paşalar arasında da görülmeye başlamıştır. **Gözden düşen bazı diğer paşalar** gibi, evlerinin yağmalanma ihtimali bile bulunmaktadır.

5.Paragraf **Nimet'in**, aynı zamanda İttihat ve Terakki Cemiyeti'nin İstanbul'daki merkezi haline de gelmiş olan **Serveti fûnun gazetesini ziyareti** böylece büyük anlam kazanmış olur. Etkili bir subay olan Binbaşı Şefik Bey'i ikna etmeyi başaran Nimet, böylece hem babasını hem de ailesini kurtarmış olur.

6.Paragraf **Bu kısa görüşme sırasında** **Nimet'e** aşık olan Şefik, ilerleyen günlerde **onu babasından ister**. Nimet, **Şefik Bey'in** askerlikten istifa edip mebus olması ve babası Mehmet Şahabettin Paşa'nın Meclis-i Ayan'a atanması şartıyla, **bu teklifi** kabul eder ve **onunla** evlenir.

7.Paragraf Mehmet Şahabettin Paşa'nın, Meclis-i Ayan'da bir toplantı sırasında hayatını kaybetmesi, evdeki dengeleri de altüst eder. **Babasıyla** çok yakın olan **Nimet**, **onun** bütün mirasının sahibi olur ve annesi İzzet Hanım'ın ev içindeki tüm etkisini ortadan kaldırır.

Bundan sonra yalnızca **kocasının** politik kariyeri ile ilgilenen Nimet, **onu** adeta bir kukla gibi yönetmeye başlar. **İttihat ve Terakki Cemiyeti**ndeki arkadaşlarından habersiz olarak sadrazama Adliye Nazırı olarak atanmak istediğini söyleyen **Şefik**, bu isteği reddedip **Cemiyet'in** ileri gelenleri ile paylaşılınca arkadaşlarıyla **bir dargınlık** yaşar. Ancak Talat Bey'in evlerine vemeğe davet edilmesi, **bu dargınlığı** kısa vadeli olarak dindirir.

8.Paragraf **II. Abdülhamid**, olayların sükûn içinde çözülebilmesi için, kendisinden tam yetki isteyen **Şefik'i** geri çevirir.

9.Paragraf Yine de, Nimet'in hırsları Talat Bey tarafından yalnızca kısa süreliğine bastırılabilir. 31 Mart Olayı'na giden süreçte **İttihat ve Terakki'den yavaş yavaş uzaklaşan** **Şefik**, **Cemiyet'e tamamen muhalif bir konuma gelir**. Bu durum, **İttihatçıların** İstanbul'da kontrolü kaybettiği kısa süre içinde, onun Dâhiliye Nezareti'ne getirilmesini sağlar. Kısa süre içinde hem Osmanlı Devleti'nde önemli bir konuma yükselen hem de Mehmet Şahabettin Paşa'nın evinde hürmet görmeye başlayan **Şefik**, yine de karısı **Nimet'in** etkisinden kurtulamaz.

Bu sırada İttihat ve Terakki Cemiyeti'nin Selâsik'te toplanan bir **orduyla** İstanbul'a doğru harekete geçmesi, 31 Mart Olayı sayesinde yaratılan **hükümetin bütün güvenliğini** alt üst eder.

10.Paragraf İttihatçıların şehre gelmesinin kendileri için bir felaket olacağını bilen Nimet kocasını sadrazamlık, harbiye ve bahriye nazırlığı istemek için II. Abdülhamid'in huzuruna gönderir. Ancak padişah, durumun kan dökülmesi için tahtını bırakmaya hazırdır ve Şefik'in önerisini fazla ciddiye almadan reddeder.

11.Paragraf Nimet, hırsının son damlarıyla, kocasını son bir kumar oynamaya, artık İstanbul sınırına ulaşmış Hareket Ordusu'na katılma'ya çalışmaya ikna eder. Ancak kapıdan çıktığı anda, bu planını ne kadar saçma olduğunu kendisi de anlar. Şefik, geri çevirdiği eski dostları İttihatçılar tarafından tutuklanırken, Nimet kendisinin de suçlanabileceğini düşünerek bir Rus gemisiyle İstanbul'dan ayrılır.

Örik, Nahid Sırrı (2013). *Sultan Hamid Düşerken*. İstanbul.

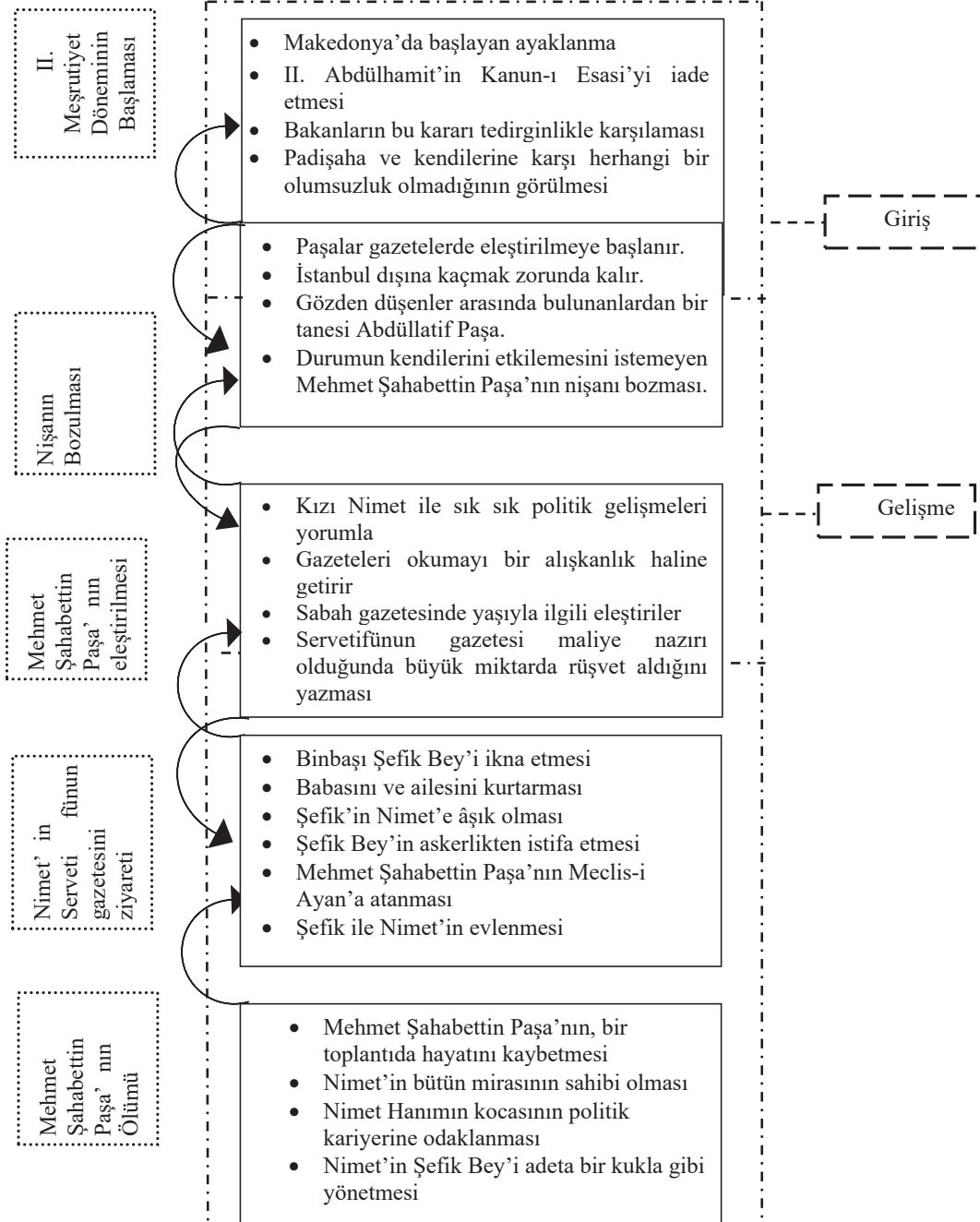
Metinsellik Ölçütleri

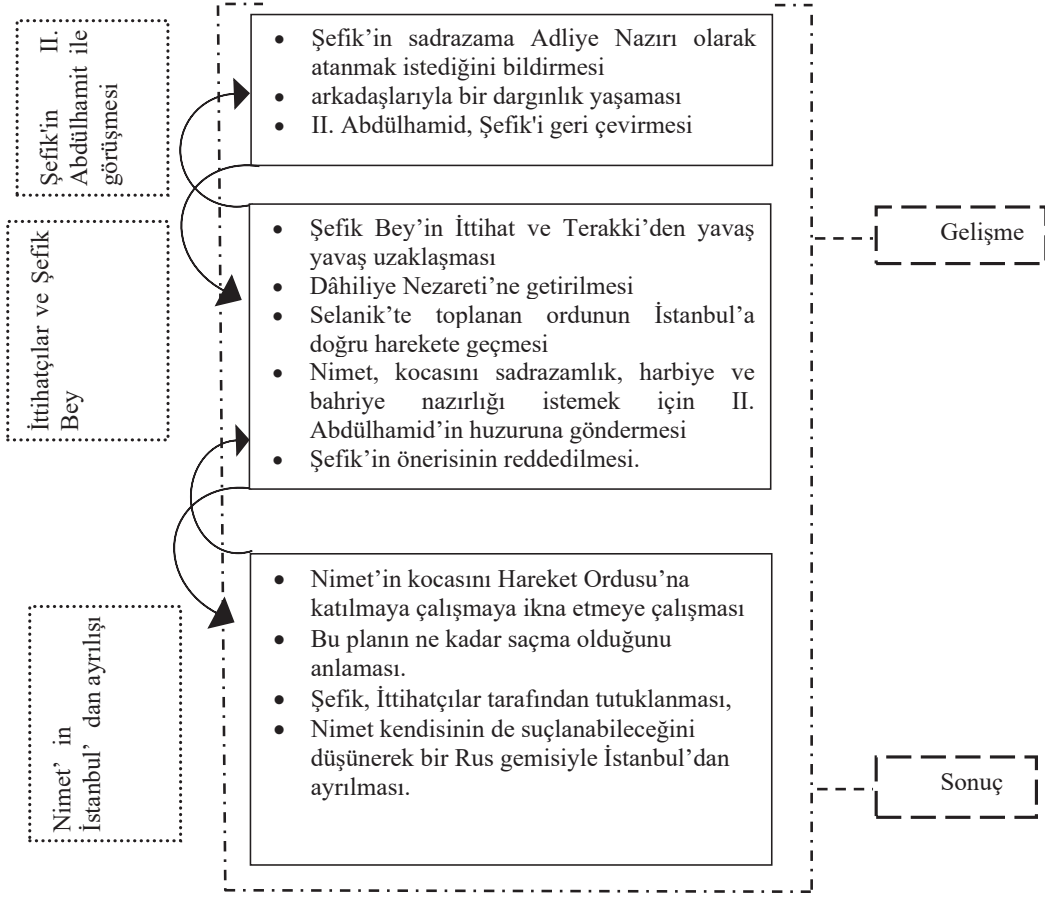
Çözümleme Anahtarı [CONN] Nedensellik/ilişki; [REF] Gönderim (zamir/işaret); [LEX] Sözcüksel tekrar/alan; [SUB] Yerine-koyma/kısaltma; [TIME] Zaman/akış.

- [CONN] Birinci paragrafta “nedeniyle” sözcüğü cümlede sebep–sonuç ilişkisi kurmuştur. *Neden önemli?* Okura olayın niçin olduğunu açıklar; paragrafın amacı netleşir.
- [REF] 1. paragraftaki “Kanun-ı Esasi'yi idare eder” ifadesine karşılık 2. paragrafta “bu kararı” denilerek anadönüşlü gönderim kurulmuştur. *Neden önemli?* Paragraflar arası bağı sağlar; konu zincirini koparmadan sürdürür.
- [LEX] 2. paragraftaki “gözden düşenler” ifadesi 4. paragrafta aynı sözcükle tekrarlanmıştır. *Neden önemli?* Sözcüksel tekrar, metnin konu alanını (itibar/kadro değişimi) vurgular.
- [REF] 3. paragrafta “onunla” → Nimet, “kendisiyle”/“onun” → Mehmet Şahabettin Paşaya gönderimde bulunmaktadır. *Neden önemli?* Zamir zincirleri, kişi takibini kolaylaştırır; belirsizliği azaltır.
- [SUB] 9. paragrafta İttihat ve Terakki Cemiyeti, sonraki bölümde “cemiyet” olarak kısaltılarak kullanılmıştır. *Neden önemli?* Yerine-koyma; tekrarın yükünü azaltır, akışı hızlandırır.
- [REF] “Bu teklif” ifadesi aynı paragrafta yer alan “evlilik düşüncesi”ne geri gönderimdir. *Neden önemli?* Önceki bilgiye işaret ederek bağlantıyı korur.
- [TIME]/[CONN] 10. paragraftaki “ittihatçıların gelmesi”, 11. paragraftaki “ülkeden ayrılmaları” ile zaman dizimi ve nedensellik içinde aktarılmıştır. *Neden önemli?* Kronoloji ve neden–sonuç tutarlılığı kurulmuştur.
- [LEX]/[REF] Nimet, Şefik ve Mehmet Şahabettin Paşa adları metin boyunca tekrar eden ve zamirlerle izlenen ana öğelerdir. *Neden önemli?* Kişi adlarının tekrarı + zamir zinciri, olay örgüsü tutarlılığını güçlendirir.
- [AG] “Nimet → ikna eder → Şefik Bey'i” (5. paragraf) eyleyici yapısı kadın karakterin failliğini gösterir. *Neden önemli?* Güç ilişkilerini açığa çıkarır.

Diğer metinsellik unsurlarını da siz tespit ediniz.

~Abdülhamit Düşerken~





Metin dilbilimsel Şema Açıklaması: Olay Örgüsü ve Bölümleme

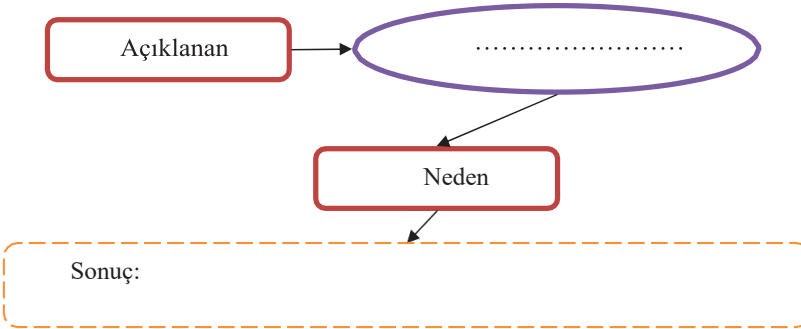
Bu yapısal şema, metnin olay örgüsünü ve giriş-gelişme-sonuç makroyapısını, metin dilbilimi gönderimlerine dayanarak ayırıştırır ve böylece metnin tutarlılığını (çizgiselliğini) görünür kılar. Giriş, “*Makedonya’daki ayaklanma* → *II. Abdülhamid’in Kanun-ı Esasi’yi iade etmesi*” hattıyla zaman ve neden-sonuç işaretleri üzerinden belirlenir. Gelişme, “*paşaların basında eleştirilmesi, İstanbul’dan kaçış, Şefik Bey’in atama/teklif hamleleri, Selânik’teki ordunun İstanbul’a hareketi*” gibi epizotların “ancak, ardından, bunun üzerine” vb. ilişki belirteçleriyle bağlandığı orta bölümüdür. Sonuçta “*önerinin reddi, tutuklanma ve ayrılışı*” önceki zincirleri kapatır. Bu bölümleme; (i) kişi/kurum gönderim zincirleri (Şefik Bey → Şefik/kendisi; İttihat ve Terakki → cemiyet), (ii) bağlaç/ilişki işaretleri (neden-sonuç, karşıtlık, sıralama), (iii) ortak sözcüksel alanın sürdürülmesi (*sadrazamlık, nezaret, Meclis-i Âyân*) gibi bağdaşıklık kanıtlarına dayanır; bu kanıtlardan hareketle metnin tutarlılığı ve tarihsel düşünce akışı ortaya konur. Öğrenci için bu şema, ‘hangi olaylar var?’ kadar ‘bu olaylar nasıl bağlandı ve hangi bölümde toplandı?’ sorularını da sistematik biçimde yanıtlamayı ve kavramayı öğretir; böylece aynı yöntemi başka metinlere uygulayarak olay

sıralamasını, bölümlemeyi ve geçiş noktalarını çıkarabilir. Bununla birlikte şema, bu tür metinlerde metin yapısının (giriş-gelişme-sonuç, alt başlıklar, ara geçişler) ve düşünce akışının (tez-gerekçe-örnek-sonuç; neden-sonuç, karşıtlık, ekleme ilişkileri) nasıl şekillendiğini örnekleyerek gösterir; öğrencinin hem okuma stratejisini hem de yazma planını bilinçli olarak kurmasına yardımcı olur.

DEĞERLENDİRME SORULARI

- 1) **II. Meşrutiyetin ilan edilmesi nasıl karşılanmıştır?** Metinden $2 \times [EVAL|Değerleme]$ ve $1 \times [CONN:N|Neden]$ kanıtı gösteriniz.
- 2) **Mehmet Şahabettin Paşa nişanı neden bozmuştur?** Gerekçeyi $[CONN:N|Neden]$ ile yazınız; Paşa $\rightarrow$ o/kendisi zincirini $[REF|Gönderim]$ olarak belirtiniz.
- 3) **Mehmet Şahabettin Paşa gazetelerde neden eleştirilmektedir?** $2 \times [LEX|Sözcüksel Bağdaşıklık]$ (eleştiri konusu sözcükler) + $1 \times [AG|Eyleyici yapı]$ (gazete $\rightarrow$ yazar $\rightarrow$ “ne yapar?”) yapısı ile veriniz.
- 4) **Nimet Serveti Fünun gazetesini niçin ziyaret etmiştir?** Tek cümle; $1 \times [CONN:N|Neden]$ + $1 \times [CONN:Z|Zaman-Sıra]$ kullanınız.
- 5) **Nimet’in İstanbul’dan ayrılışına yol açan plan nedir?** Neden-sonuç bağımlı $[CONN:N|Neden]$ ve failleri $[AG|Eyleyicilik]$ ile gösteriniz.
- 6) Yönerge: Aşağıdaki metinde yer alan açıklama/tanımlama ilişkisini bularak çözümleyiniz.

Kızı Nimet ile sık sık politik gelişmeleri yorumlayan Mehmet Şahabettin Paşa, her sabah onunla birlikte gazeteleri okumayı bir alışkanlık haline getirir. Kendisiyle şahsen alakalı olumsuz bir gelişme yokmuş gibi gözüксе de bir gün Sabah gazetesinde kendisinin yaşıyla ilgili eleştiriler getirilir ve daha sonra Serveti Fünun gazetesi onun maliye nazırı olduğu sırada büyük miktarda rüşvet aldığını yazar. Aynı zamanda, Mehmet Şahabettin Paşa Meclis-i Vükela’daki görevinden de alınır.



- 7) **Metin çözümleme (makroyapı) analizinin verilmesi.** Giriş-Gelişme-Sonuç için üç cümle yazınız; her birinde $1 \times [CONN|İlişki Belirteci]$ + $1 \times [LEX|Sözcüksel Bağdaşıklık]$ kullanınız.
- 8) **Metinde anlatıcı türünü (ben-anlatıcı/üçüncü kişi vb.) ve odak noktasını kim(ler) üzerinden görüyoruz?) belirtiniz.** Kanıt: $1 \times [REF|Gönderim]$ (anlatıcı/“o”, “ben” eşleşmesi) + $1 \times [LEX|Sözcüksel]$ (bakış/algı bildiren sözcük) + $1 \times [CONN:Z|Zaman-Sıra]$ (anlatım akışı) kullanınız.
- 9) **Zaman Örgüsü ve Olay Çizgisinin tespiti- [TIME|Zaman Örgüsü]**

Anlatıda kronolojik akış mı yoksa geri dönüş/sıçrama mı baskın? 3 adımlı mini zaman çizgisi yazınız (Z1–Z2–Z3). Kanıt: $2 \times [\text{CONN:Z}|\text{Zaman–Sıra}]$ (ör. önce/sonra/ardından) + $1 \times [\text{AG}|\text{Eyleyici yapı}]$ (kim → ne yaptı?).

10) Romanda şahıs kadrosu nasıl sıralanabilir? (işlev ekleyiniz)

$[\text{AG}|\text{Eyleyicilik/rol}] \bullet \dots\dots - \dots\dots [\text{AG}] \bullet \dots\dots -- \dots\dots [\text{AG}]$

.....=.....

.....=.....

.....=.....

11) . Aşağıdaki kelimelerle tanımları eşleştiriniz. Her eşleştirme için metinden bir bağlam sözcüğü ekleyiniz $[\text{LEX}|\text{Sözcüksel Bağdaşıklık}]$.

Yağma ()

a) Dinme durgunlaşma, yatışma, sakinleşme.

Hürmet ()

b) Devlet yönetiminde iç işleri bakanlığı

Sükûn ()

c) Saygı

Dâhiliye Nezareti ()

d) Milletvekili

Mebus ()

e) Birçok kişinin zor kullanarak ele geçirdikleri malı
alıp kaçması, talan

OKUMA BECERİSİ

Bu bölümde eser incelemesi ve ona bağlı tüm etkinlikler aslında sistematik bir okuma programı oluşturur:

- Hazırlık Çalışmaları → Ön okuma ve bağlam kurma: Öğrenci romana başlamadan önce dönem, yazar, temel kavramlarla tanışır. Roman okumaya yönelik beklenti oluşturma ve okuma stratejisi belirleme becerisi bu bölümde oluşturulmaya çalışılır.
- Bölüm Analizleri → Seçici ve odaklı okuma: Her bölüm için farklı odak noktaları (karakter gelişimi, zaman-mekân, olay örgüsü) belirlenerek tarama, atlayarak okuma, detaylı okuma teknikleri uygulanır.
- Metin dilbilimsel Çözümleme → Yapısal okuma: [LEX] leitmotivleri, [REF] karakter gönderimleri, [TIME] zaman atlamalarını takip ederek romanın dokusunu kavrama amaçlanır. Metinler arası okuma ve bağlantı kurma becerisi oluşturulmaya çalışılır.
- Kısaltılmış Metin Okuma → Bütünü parçadan çıkarma: Bu çalışmada romanın pedagojik amaçla kısaltılmış versiyonu kullanılmaktadır. Öğrenci, seçilmiş bölümlerden hareketle romanın bütününe dair çıkarım yapma, eksik bilgiyi tamamlama ve bağlamsal okuma becerilerini geliştirir.
- Değerlendirme Soruları → Eleştirel ve yorumlayıcı okuma: Alt metin, toplumsal eleştiri, sembolik anlam katmanlarını keşfetmeye hizmet eder. Çıkarım yapma ve değerlendirme becerisi geliştirilir.

Okuma Becerisi Değerleme Yönergesi

Roman okumasında başarı, uzun soluklu anlatıda gönderim zincirleri ([REF]), zaman-sıra örgüsü ([CONN:Z]/[TIME]), sözcüksel süreklilik ([LEX]) ve makroyapısal tutarlılığın ([COH]) izlenmesine dayanır; bu bölüm süreci ve ürünü birlikte izleyen asgari ve uygulanabilir bir üçlü araç seti sunar.

Araçlar ve Gerekçe:

- 1) Eleştirel Okuma Formu (ürün odaklı): Tez-kanıt tutarlılığı, çıkarım ve metinlerarası bağlantıları ölçerek romanın tematik örgüsünü ve argümantatif alt yapısını ürün üzerinden nesnelleştirir; böylece [COH], [ARG] ve [LEX]/[SEM] göstergeleri görünür kılınır.
- 2) Okumada Strateji Kullanımı Rubriği (süreç odaklı): Ön-bilgi etkinleştirme, görselleştirme, soru üretme ve anlamı izleme davranışlarını ölçerek uzun anlatıda sürdürülen stratejik okumayı kanıtlar; özellikle [REF] takibi ve epizot geçişlerindeki [CONN] kullanımını süreç verisine dönüştürür.
- 3) Okuma Becerisi Öz Yeterlik Formu (öz bildirim): Algılanan okur yeterliğini ölçerek derinlemesine okuma motivasyonunu ve sürdürümü yakalar; dönemsel değişimi izlemede tamamlayıcı bir tutum göstergesi sağlar.
4. Üstbilis Okuma Stratejileri İzleme Formu (süreç/üstbilis odaklı): Planlama–izleme–değerlendirme döngüsündeki davranışları ikili kodlama (gözlendi/gözlenmedi) ile kaydeder. Ön-bilgi etkinleştirme, amaç koyma, anlamı izleme gibi stratejileri izler. [CONN], [REF], [COH] ve [LEX]/[SEM] göstergelerini görünür kılar.

Beklenen katkı:

- Metin dilbilimsel farkındalık: [REF] zincirleri, [CONN:Z]/[TIME] çizgisi, [LEX]/[SEM] alanlarının belirginleşmesi.
- Tutarlılık ve çıkarım: Bölümden bütüne makroyapı inşası; neden-sonuç/amaç-sonuç ilişkilerinin saptanması ([COH], [CONN:N]).
- Strateji ve öz-düzenleme: Bir sonraki okuma için kişisel strateji hedeflerinin (ön-tahmin, notlama, şemalaştırma) oluşturulması.

DİNLEME BECERİSİ

Bu bölümde yer alan uygulamalar yoluyla öğrencilerin dinleme etkinliği öncesi, sırası ve sonrasına yönelik kazanımlar ve kullandıkları stratejiler gözlemlenir, kayıt altına alınır. Özellikle metinsel bağlantıları (bağlayıcılar, gönderimler, sözcüksel tekrarlar) yakalama becerileri izlenir. Elde edilen veriler değerlendirilir ve öğrenci dosyasına eklenir.

Uygulama akışı

1) **Dinleme öncesi** Metnin alanına uygun 3–5 anahtar sözcük ([LEX]) ve olası ilişki belirteçleri (çünkü/ancak/ardından... → [CONN]) not ettirilir; “kim/neyi işiteceğiz?” sorusuyla olası gönderim hedefleri ([REF]) tahmin edilir.

2) **Dinleme sırası** Öğrenciler notlarında şu mini kodları kullanır:

- [REF] kişi/kurum adları ve zamir karşılıkları (o/bu/kendisi → kime?)
- [CONN] N–K–E–Ö–Z (neden, karşıt, ekleme, örnek/sonuç, zaman)
- [LEX] tekrar eden tema sözcükleri tespit ediniz.

Dinleme bitiminde 2–3 satırlık makroyapı özeti yazılır: “Ana düşünce + iki dayanak cümlesi” ile metin tamamlanır.

3) **Dinleme sonrası** Kısa kontrol:

- Ana düşünce: Bir cümle ile ifade edilir.
- Temel kavramlar/alan: üç sözcük ([LEX]).
- Tutarlılık kanıtı: en az bir [CONN] ile iki cümleliğin bağı gösterilmelidir.
- Dayanak geçerliliği: “hangi bilgi/örnek, hangi iddiayı destekledi?” (iddia-kanıt eşleşmesi).

Not: Sunum/değerlendirme bölümü aynı eksende yürütülür: sunum ana düşünce, temel kavramlar ([LEX]), tutarlılık ([CONN]) ve dayanak–iddia eşleşmesi üzerinden kısaca geri bildirilir. Böylece dinleme hedefleri, metin dilbilimin somut göstergeleriyle kısa, uygulanabilir ve ölçülebilir hâle gelir.

Dinleme Becerisi Değerleme Yönergesi

Uzun anlatıları dinlemede başarı, anlatıdaki bağdaşıklık ipuçlarını ([REF], [CONN:Z]/[TIME]) izleyebilme ve bütünsel tutarlılığı ([COH]) kurabilme yeterliklerine dayanır. Bu bölüm, ders içi yükü artırmadan süreci ve ürünü birlikte izlemek üzere üç araçtan oluşan, roman türüne özgülenmiş asgari ve uygulanabilir bir izleme çerçevesi sunar.

Araçlar ve Gerekeçe:

1) Dinleme Göstergeleri Gözlem Formu (Öğretmen): Roman pasajlarının dinlenmesi sırasında dikkat odağı, not alma/işaretleme, gönderim zinciri ve kronolojiyi izleme davranışlarını doğrudan gözlemler; böylece [REF], [CONN:Z] ve [TIME] ipuçlarının gerçek zamanda takip edilip edilmediğine ilişkin davranışsal kanıt sağlar.

2) Dinleme Becerisi Öz Değerlendirme Formu (Öğrenci): Öğrencinin kendi dinleme performansına ilişkin yansıtıcı yargılarını-ana fikir (detay ayrımı, çıkarım yapma ve odak sürdürme) ölçer; üstbilişi ve sorumluluk duygusunu devreye alarak, öğretmen gözlemini öz-bildirimle dengeleyen bir kaynak-çeşitlemesi sağlar.

3) Dinleme Öz Yeterliliği Ölçeği (Öğrenci): Roman dinlemede algılanan yeterliği/motivasyonu görünür kılar; uzun soluklu anlatılarda sürdürüm ve strateji seçimi üzerinde belirleyici olan tutum boyutunun dönemsel değişimini izlemeye elverişlidir.

4) Performans (Dinleme) Değerlendirme Ölçeği: (Öğretmen): Yedi göstergiyi dört düzeyde (1–4) puanlayarak roman pasajlarında ana izlek takibi, epizot/kronoloji bütünlüğü, gönderim çözümleme, çıkarım–kanıtlandırma ve strateji kullanımını analitik olarak değerlendirir; böylece [COH], [CONN], [REF], [LEX]/[SEM], [ARG] göstergelerinin düzeylendirilmiş nicel puana dönüştürülmesini ve oturumlar arası karşılaştırılabilirliği sağlar.

Beklenen katkı:

- Metin dilbilimsel farkındalık: Karakter/odak gönderimleri ile nesne/olay izleklerinin [REF] üzerinden izlenmesi; bölüm-ichi ve bölümler arası zaman örgüsünün [CONN:Z]/[TIME] ile çözümlemesi.
- Tutarlılık ve çıkarım: Olay örgüsü, tema ve motif düzeyinde makroyapının ([COH]) kurulması; neden-sonuç/amaç-sonuç ilişkilerinin belirginleştirilmesi ([CONN:N]).
- Anlatı yapısının izlenmesi: Bakış açısı ve odak kaymalarının dinleme sırasında notlanması; epizotlar arası sürekliliğin denetlenmesi.
- Öz-düzenleme ve strateji seçimi: Öz değerlendirme bulgularına dayalı kişisel dinleme hedeflerinin belirlenmesi; öz yeterlikteki değişime göre stratejilerin (ön-tahmin, işaretleme, özetleme) uyarlanması.

Not (esneklik): Araçların tümünün her derste kullanımı zorunlu değildir; romanın bölümü, sınıf düzeyi ve kazanıma göre seçici kullanım önerilir. Bu çerçeve, süreç odaklı değerlendirmenin asgari ve roman türüne uygun modelini sunar.

YAZMA BECERİSİ

Etiket Açıklamaları

- [REF|Gönderim]: ad/zamir eşleşmesi (*Paşa* → *o/kendisi*).
- [CONN|İlişki Belirteci]: N=neden (*çünkü*), K=karşıt (*ancak*), E=ekleme (*ayrıca*), Ö=örnek/sonuç (*böylece*), Z=zaman/sıra (*sonra*).
- [LEX|Sözcüksel]: aynı alanın sözcükleri (*mebus–nazır–cemiyet* gibi).
- [COH|Tutarlılık]: giriş–gelişme–sonuç çizgisi.

1) Anlam Parçalarını Sıralama

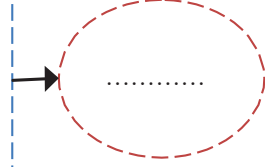
Yönerge: Aşağıda karışık verilen metin parçalarını doğru sıraya koyunuz; numaraları yandaki kutuya yazınız.

- Zaman ifadelerini bulun (*o gün, ertesi gün, sonra*) → [CONN:Z|Zaman].
- Zamirlerin kime gittiğini parantezle gösterin (*o = Mehmet Şahabettin Paşa*) → [REF|Gönderim].
- Alan sözcüklerini işaretleyin (*gazete, eleştiri, rüşvet, Meclis*) → [LEX|Sözcüksel].

- Sıralamayı bitirince “başlangıç-orta-son” okuması olup olmadığını kontrol edin → [COH|Tutarlılık].

Yazma Görevi: Tek Paragraflık Roman Planı

1. Bundan sonra yalnızca kocasının politik kariyeri ile ilgilenen Nimet, onu adeta bir kukla gibi yönetmeye başlar.
2. Mehmet Şahabettin Paşa’nın, Meclis-i Ayan’da bir toplantı sırasında hayatını kaybetmesi, evdeki dengeleri de altüst eder.
3. Babasıyla çok yakın olan Nimet, onun bütün mirasının sahibi olur ve annesi İzzet Hanım’ın ev içindeki tüm etkisini ortadan kaldırır.



Anlatılacak hikâye bir aşkı konu ediniyor. Her iki kahraman İzmir’de yaşıyor; olaylar 14 Mart 2019’da geçiyor. Karakterler karşılaşp âşık olur; sonra birbirleri için özveride bulunurlar.”

Paragrafınızı (120–150 sözcük) yazarken cevaplayın:

- Romanın adı ne?
- Kahramanların adları?
- Nerede/nasıl karşılaştılar?
- Kim, hangi fedakârlığı yaptı?
- Diğeri buna nasıl karşılık verdi?

Temel gereklilikler:

- Tarih ve yer açık yazılsın (*14 Mart 2019, İzmir*) → [CONN:Z].
- En az 7 bağlaç kullanınız (*çünkü, ancak, ardından*) → [CONN].
- Zamirlerde tutarlılık önemlidir (*Ada → o/kendisi*) → [REF].
- Tek bir sözcük alanı seçiniz ve sürdürünüz (*kordon–rüzgâr–martı / aşk–özveri–umut*) → [LEX].
- Paragraf sonunda anlatı çizgisi okunur olsun → [COH].

Dil ve Üslup

Metnimize terim/deyim/atasözü/ağız–şive ekleyin (ölçülü). Örnek: “*kamuoyu baskısı*” (terim), “*ok yaydan çıktı*” (atasözü). Eklediğiniz ifadeyi metnin alanına bağlayın → [LEX].

Yazma Becerisi Değerleme Yönergesi

Roman odaklı yazma çalışmalarında hedef, çözümlemede gözlenen bağdaşıklık ([REF], [CONN], [LEX]) ve tutarlılık ([COH]) stratejilerinin üretime transferidir; üç araçla süreç, ürün ve öz algı birlikte izlenir.

Araçlar ve Gerekçe

1) Analitik Yazma Rubriği (ürün odaklı): Fikirler, düzenleme, üslup, sözcük seçimi, cümle akıcılığı, imla–noktalama ve sunumu ölçerek romanla ilişkili yazma görevlerinde [ORG], [COH], [CONN] ve [LEX] göstergelerini ayrıntılı ve nesnel puanlamaya dönüştürür.

2) Yazma Becerisine Yönelik Öğrenci Gözlem Formu (süreç odaklı): Planlama–taslak–gözden geçirme boyunca gönderim planı, bağlaç seçimi ve tematik ilerlemeyi ölçerek bağdaşıklık tasarımının gerçekten yapılıp yapılmadığını süreç kanıtına dönüştürür; [REF] zinciri ve paragraf geçişlerindeki [CONN] tercihlerine odaklanır.

3) Yazılı Anlatım Öz Yeterlik Formu (öz bildirim): Tür uyumu, düzenleme ve revizyona ilişkin algılanan yeterliği ölçerek yazma kalitesinin güçlü yordayıcıları olan öz yeterlik ve revizyon istekliliğini görünür kılar; zaman içindeki ilerlemeyi izlemeye elverişlidir.

Not: Ürün (analitik rubrik) + süreç (gözlem) + öz bildirim (öz yeterlik) birleşimi, yazma performansını çok boyutlu olarak doğrular.

Beklenen katkı

- Metinsel tasarım: [REF] zinciri planı, bölüm-içi [CONN] geçişleri ve [ORG]/[COH] bütünlüğünün yerleşmesi.
- Üslup ve akıcılık: Cümle ritmi-çeşitliliği ve [LEX]/[SEM] alan tutarlılığı.
- Revizyon kültürü: Kanıt temelli dönütle hedefli düzeltme ve yeniden yazma davranışının yerleşmesi.

KONUŞMA BECERİSİ

Konuşma Konusuna Dair Örnekler

- Dürüst bir politikacı satın alındığında, satın alınmış kalacaktır. (Simon Cameron)
- Siyasetle uğraşmamanın cezası, sizden daha aptal olanlar tarafından yönetilmektedir. (Platon)
- Siyaset bir bilim değil, bir sanattır. (Otto von Bismarck)

1. Aşağıdaki konuşma planını kullanarak seçtiğiniz konuyu detaylandırınız.

1. Alıntı (seçiniz): Cameron / Platon / Bismarck
2. Başlık ve Tez (1 cümle) [ORG]:
3. Hedef Kitle ve Amaç (1 cümle):
4. Anahtar Sözcükler [LEX] (3 adet):
5. Gerekçe 1 (1 cümle) [CONN:N]:
6. Gerekçe 2 (1 cümle) [CONN:E/K]:
7. Örnek/Deneyim (1 cümle) [CONN:Ö]:
8. Kapanış-Çağrı (1 cümle) [ORG/COH]:

Hazırlık notu: Kısa konuşma kartları çıkarınız; görsel/şema ekleyebilirsiniz. Sunum: Göz teması, açık ses, ölçülü jest-mimik; dakik prova yapınız.

Örnek plan

Bismarck: “Siyaset bir bilim değil, bir sanattır.”

Giriş [ORG]. “Siyaset bir bilim değil, bir sanattır.” Bu söz, kararların yalnızca formüllerle değil, ölçü ve sorumlulukla verildiğini hatırlatır [LEX].

Gerekçe 1 [CONN:N]. Çünkü toplum değişkendir; dün işe yarayan çözüm bugün yetmeyebilir [LEX].

Gerekçe 2 [CONN:E]. Ayrıca temsil, rakamların ötesinde etik ve güven ister [LEX]. Örnek [CONN:Ö]. Örneğin bir yerel bütçede “yüzde hedefi” kadar, ihtiyacı olan grupları gözetmek de sanatsal bir denge işidir [REF].

Kapanış [COH]. Bu yüzden, biz oy verirken ölçüyü; seçilenler karar alırken sorumluluğu hatırlamalıdır [REF]; böylece siyaset, bilginin rehberliğinde ama insanın yararı için işleyen bir sanat olur.

Not: Her cümlede en az bir bağ kullanmaya çalış (çünkü/ancak/ayrıca/böylece → [CONN]); aynı kişileri aynı zamirle sürdür ([REF]); seçtiğin alan sözcüklerini tekrar ettir ([LEX]).

Konuşma Becerisi

Roman tabanlı sözlü görevlerde (karakter savunusu, epizot özeti, tematik sunum) etkili konuşma; makro örgüt ([ORG]/[COH]), mantıksal bağlar ([CONN]) ve söyleyiş-akıcılık bileşenlerinin eşgüdümüne dayanır; dört araç performansı davranışsal, akran ve öz algı boyutlarında yakalar.

Araçlar ve Gerekçe

- 1) Konuşma Becerisi Gözlem Formu (öğretmen): Söyleyiş/artikülasyon, akıcılık, içerik-dil kullanımı ve etkileşim-sunumu ölçerek roman özetleme/yorumlama görevlerinde bölümler arası bütünlüğü ve [CONN] tabanlı geçişleri doğrudan gözlem verisine dönüştürür; [COH] kanıtlarını metinde yakalar.
- 2) Konuşma Becerisi Akran Değerlendirme Formu: Dil-anlatım, içerik ve sunumu ölçerek anlatsal açıklık ile iknayı dinleyici perspektifinden doğrular; [ORG] yapısının algılanışına ilişkin dış denetim sağlar.
- 3) Etkili Konuşma Ölçeği (öz değerlendirme): Sunum organizasyonu, ses-üslup, odak ve dinleyiciye uyumu ölçerek konuşmacının öz izleme ve düzeltme kapasitesini belgeler; dönemsel ilerlemeyi izlemeye uygundur.

Konuşma Becerisi Gözlem Formu (öğretmen):

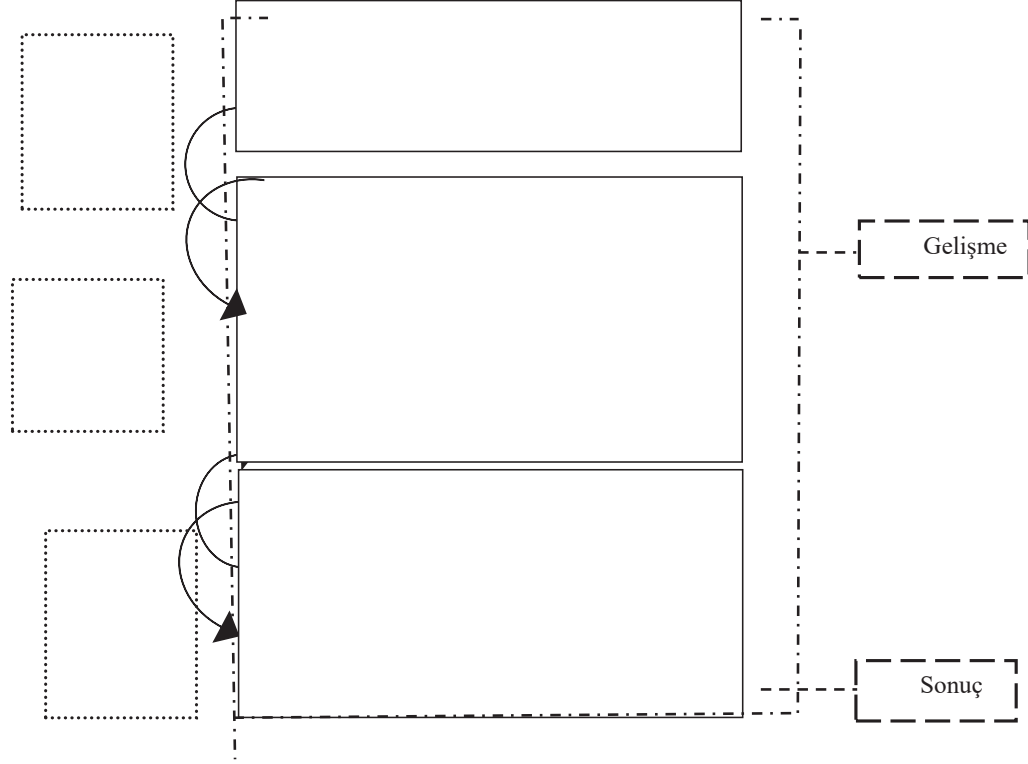
- 4) Sunum iskeletini (giriş-tez-gerekçe-karşı-görüş-sonuç) ve bölüm geçişlerini ölçer ([ORG], [CONN]); tez netliği ve gerekçelendirmeyi sahada doğrular ([ARG]); gönderimlerin tutarlılığını kontrol eder ([REF]); akışın bütünlüğünü puanlar ([COH]).

Beklenen katkı:

- Makroyapı ve tutarlılık: Giriş-gelişme-sonuç dengesinde olay akışının örgütlenmesi ([ORG]/[COH]); neden-sonuç ve karşıtlık bağlarının belirlenmesi ([CONN:N/K]).
- Anlatı izleme ve gönderim: Karakter/olay referanslarının netleştirilmesi ([REF]); epizotlar arası zaman çizgisinin korunması ([CONN:Z]/[TIME]).
- Sözlü üslup ve etkileşim: Artikülasyon-vurgu-tempo bütünlüğü; dinleyici tepkisine göre mikro-düzye uyarlama.
- Akış ve tür-özgü odak: Zaman-sıra ilişkilerinin ve geçişlerin korunması; anlatıcı ve tema odağının sahnede netleşmesi ([CONN:Z]/[CONN:N]/[CONN:K], [TIME], [NAR], [THEME], [COH]).

~~~~~**-Abdülhamit Düşerken**~~~~~

|  |  |         |
|--|--|---------|
|  |  |         |
|  |  | Giriş   |
|  |  |         |
|  |  | Gelişme |
|  |  |         |
|  |  |         |
|  |  |         |



### Yönerge (Anlatı -Giriş-Gelişme-Sonuç / Olay Dizisi)

Şemayı üstten alta doğru doldurunuz: Giriş → Gelişme-1 → Gelişme-2 → Gelişme-3 → Sonuç. Her kutuya 1 başlık + 1 ana cümle yazınız; alıntı yapmadan kendi cümlelerinizle ifade ediniz.

Dikkat edilecekler özellikler aşağıdaki şekildedir.

- Giriş: zamanı ve mekânı belirtip başlangıç durumunu oluşturunuz (önce, o gün, İstanbul... → [CONN:Z|Zaman], [LEX|Sözcüksel]).
- Gelişme kutuları: Olayları kronolojik sırayla verin; her geçişte bir bağlaç kullanın (sonra, ardından, çünkü, ancak → [CONN|İlişki Belirteci]).
- Gönderim tutarlılığı: Aynı kişi/kurum için aynı ad ya da zamiri sürdürünüz (Paşa → o/kendisi → [REF|Gönderim]).
- Eyleyici bağı: En az bir yerde kim → ne yaptı → kime? şemasını gösterin ([AG|Eyleyici yapı]).
- Sözcük alanı: Metnin konusuna ait 2–3 anahtar sözcüğü tekrar ettirin (meclis, nazır, gazete / isyan, sürgün... → [LEX|Sözcüksel]).
- Sonuç: Kapanışta girişte kurulan duruma geri bağlanın ve ana mesajı tek cümlede tamamlayın (böylece, sonuçta → [CONN:Ö|Örnek/Sonuç], [COH|Tutarlılık]).

### Özetleme Becerisi Yönergesi

Roman türünde etkili özetleme; çok katmanlı olay örgüsünü (ana eksen + yan öyküler), zaman örgüsündeki kırılmaları (geri dönüş/ileri sıçrama), odak/anlatıcı değişimlerini, karakter arklarını ve tematik sürekliliği koruyarak yoğunlaştırmaya dayanır. Özette kronoloji-nedensellik dengesi ([TIME], [CONN:Z/N]), odak ve gönderim tutarlılığı ([NAR], [REF]), örgütlenme ([ORG]) ve bütünsel tutarlılık ([COH]) görünür kılınmalıdır.

#### ***Araçlar ve gerekçe:***

Özetleme Stratejileri Gözlem Formu (Öğretmen). Ana eksen-yan öykü ayrımı, zaman çizgisi yönetimi ve sahne-özet dengesini ölçer; çünkü romanda bütünlüğün güvenilir göstergeleri gerçek zamanda izlenen kronolojik işaretler, iç içe [REF] zincirleri ve bölüm geçişlerinin örgütlenmesidir ([TIME], [CONN:Z], [ORG]).

- Özetleme Stratejileri Formu (Öğrenci öz değerlendirme/kontrol listesi). Ana çatışma, başat tema ve karakter dönüşümünü anlatıcı/bakış açısını koruyarak yeniden formüle etme becerisini ölçer; çünkü romanda perspektifin ve tematik izleğin doğru taşınması özetin metinsel doğruluğunu ve üstbilişsel kontrolünü birlikte gerektirir ([NAR], [THEME], [COH]).
- Özetleme Stratejileri Puanlama Ölçeği (Ürün odaklı rubrik). Kapsam (ana eksen ve kritik yan olaylar), düzen (bölümlemenin sıkıştırılmış mantığı), gereksiz ayrıntıyı eleme, kısaltma oranı ve bağdaşıklığı puanlar; çünkü roman özetinin niteliği nesnel boyutlarda puanlandığında sözcüksel/tematik süreklilik ve argümantatif omurga tutarlı biçimde izlenebilir ([LEX]/[SEM], [ARG], [COH]).

#### ***Beklenen katkı.***

- Makroyapının berraklaştırılması: Ana eksen-yan öykü ayrımının netleşmesi ve bölüm geçişlerinin gerekçelendirilmesi ([ORG], [CONN:E/K]).
- Zaman ve nedensellik yönetimi: Geri dönüş/ileri sıçramaların özette yerleştirilmesi; neden-sonuç zincirinin korunması ([TIME], [CONN:Z/N]).
- Anlatıcı/odak ve karakter arklarının tutarlı biçimde taşınması; gönderim belirsizliklerinin azaltılması ([NAR], [REF]).
- Tematik süreklilik ve motiflerin seçici temsilinin sağlanması; gereksiz ayrıntının ayıklanması ve yoğunluk-kapsam dengesinin disipline edilmesi ([THEME], [LEX]/[SEM]).

## 4.2. Hikâye

### PLAN

DERS : Türk Dili ve Edebiyatı

TEMEL BECERİLER : Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, karar verme.

TÜR ODAK: Hikâye (olay akışı–anlatıcı–karakter–mekân)

TEMEL DİL BECERİLERİ : Okuma/Dinleme/Konuşma/ İzleme,  
Metin dilbilimsel farkındalık geliştirme.

AMAÇ :

Hikâye türünün özelliklerini anlayabilmek; tek bir olaya odaklanma tekniğini çözümleyebilmek. Olay örgüsündeki dönüm noktalarını ve çözüm aşamasını belirleyebilmek. Kısa anlatımda yoğunluk ve etkililik ilkelerini kavrayabilmek. Hikâyede anlatım teknikleri ve bakış açısı değişimlerini takip edebilmek.

### Süreç

- Öğrencilere metin dinletilmeden önce 'hikâye analiz kâğıdı' dağıtılır.
- Dinleme sırasında olay sırası belirteçlerine, karakter tanıtımlarına ve mekân değişimlerini gösteren ifadelerle dikkat etmeleri vurgulanır.
- Metnin okuması yapılır.
- Öğrencilerden hikâyenin yapı bölümlerini (giriş-gelişme-sonuç), ana karakteri ve çatışma unsurunu belirlemeleri istenir.
- Olay akışı ile zaman geçişlerini [OLAY] ve [ZAMAN] kodlarıyla işaretlemeleri sağlanır.
- Hazırlık çalışmaları ile süreç devam ettirilir.

### DEĞERLENDİRME

Yönergede yer alan değerlendirme ve izleme araçları kullanılır.

## BARBA ANTİMOS

### Hazırlık Çalışmaları

**1. Yalnız kaldığınızda neler yapmaktan hoşlanırsınız? Bu soruyu “sözcüksel alan + eyleyici bağı” kapsamında değerlendirerek cevaplayınız. Aşağıdaki yönergeleri takip ediniz.**

- Yalnızlıkla ilişkili beş sözcük yazınız (ör. mekân/nesne/eylem) → [LEX].
- Bu alanla “ben → eylem → sonuç” şemasında bir cümle kurunuz → [AG].
- Cümlede iki bağlaç kullanınız (ör. *çünkü/sonra*) → [CONN].
- Zamiri tutarlı sürdürünüz (*ben / kendim*) → [REF].

**2. Genellikle nelerden şikâyet edersiniz? Bu soruyu “değerleme dili + neden–sonuç” kapsamında değerlendirerek cevaplayınız**

- Şikâyeti anlatan üç sıfat/isim yazınız → [EVAL], [LEX].
- Neden–sonuç içeren bir cümle kurunuz ( *çünkü, bu yüzden* ) → [CONN:N/Ö].
- Aynı özne için aynı zamiri kullanınız → [REF].

**3. Belli bir anın, bir durumun ön planda olduğu yazılar okudunuz mu? Anlatınız? Bu soruyu “durum (portre) ile olay ayırımını sezinletmek; zaman örgüsünden birini seçerek cevaplayınız.**

- Durum/portre mini metni (3 cümle): Bir anı anlatın; eşya–mekân–duygu kelimeleri kullanın → [LEX]. Bağlaçlarda *ama/çünkü* gibi ilişki verin → [CONN].
- Olay mini metni (3 cümle): Zaman sırası verin (*önce/sonra/nihayet*) → [CONN:Z], [TIME]. Her iki seçenekte de aynı özneyi aynı zamirle sürdürün → [REF]; son cümlede mini sonuç yazın → [CONN:Ö].

## • BARBA ANTİMOS

**1.Paragraf** İngiliz imparatorluk sarayında suçlu bir asilzadenin kraliçe tarafından affını gösteren

tasvirden sonra en dikkate değer tablo Optimus marka lüks lambası ilanır. Lamba bir motorun güvertesindeki ipe asılmıştı. Rüzgâr lambayı uçurmaktadır. Lambanın altında balıkçılar balıkla dolu ağ çekmektedir. Kanarya ötüyor isketeler kafeslerinde duramıyor, tüneklerinden aşağıya, aşağıdan tüneklerine sıçrayıp duruyorlar. Sobanın üstünde hava titriyor. Balıkçı Kanari sarı beyaz bıyıklarındaki karla kapıdan giriyor. Kanaryalar tekrar ötüyor.

**2.Paragraf** Barba Antimos'u tanır mısınız? Barba Antimos dünya yüzüne düşmüş insanoğlu

neslinin tam seksen yaşında geldiği zaman kendisini bir adada yapayalnız, çoluğundan çocuğundan uzak, duvardaki levhalar kadar tarihi ve onlar kadar canlı bulan bir duvardır. Ne sandalı ne ağı ne de artık kalbinde heves cebinde bir tek priyor sağı boynunda al akısı ayakta yün çoraplar gümr Maksim Gork bıyıklarında tüten dumanı kalmıştır

**3.Paragraf** Barba Antimos'un seksen senesinden hangisini ele alsan her birinde tamir edilmiş bir

duvar hatırasından öte bir şey bulamazsınız gibi gelir. Ondan bir şey alamazsınız. Söylememek anlatmamak değil susmak dinlemek belki seksen sene baha duvar yapıp duvar sıvayıp, duvar badanalayıp, tabakasında köylü cigarası ve koltuğunda ekmeğiyle fundaların içindeki tek odalı evine kapanmak hülyasıyla Kornil'in kahvesinin sobası başında oturmak bahtiyarlığının devam etme arzusunun görürsünüz. Seneler öylesine vefasızdır ki, yalnız dışarda lodos, poyraz karayel değişe değişe eser. Halbuki insan günlerini hiç değiştirmemesine sürüklenebilir. Ama değişecektir. Bir gün Barba Antimos öylece: "Şu duvarı Barba Antimos yapmıştı" diyeceğiz. "Kornil'in kahvesinde sobanın başında oturdu. Seksen sene kirlenmemiş elleri ve gözleriyle köylü cigarasını bıyıklarına takardı" diyeceğiz. Yanaklarını şişire şişire cigarasını içerdi diyeceğiz. Belki bir Barba Antimos'tan evvel hatıralar yokuşundan yuvarlanacaktır.

**4.Paragraf** Şu kış günü, ayaklarımızın buz kestiği kış günü, şakır şakır öten kanarya da bir gün

ötmeyecek. Sebze Apostol, Marko ismindeki eşeğine rakı içirmeyecek. Sütçü Pandeli Efendi vergi borcunu verdiği halde hapis kararı alındığı, bu kararı bozmak için başına neler geldiğini, İngiliz İmparatoriçesinin şahane tavırlarının altında, göbeğinin üstünde Kornil'in "Puços" ismindeki kedisi olduğu halde anlatmayacak. Balıklı, mürekkepli, tütünlü ve lastik kokulu kahveden eve döndüğüm zaman, Barba Antimos'un namuslu seksen senesini birer birer yaşamak sevdasıyla kaleme kâğıda sarılmaktan usanmayacağım.

**5.Paragraf** Midesindeki ülserle salık verilmiş birkaç kocakarı ilacı her zaman iyi gelmez. Mavi

gözlerini bulandıran bir keder yüzünün o seksen senelik fedakâr çilekeş ve namuslu manasına istemeyerek zorla gelmiş, insanlarla kerhen ahab olmuş, onların kanunlarına mecbur olarak uymuş bir keder, mahcup bir şikâyet katıldığı zamanlar, ülser ona çok mu acı duyuyordu bilmem. O şikâyetleri midesine, midesindeki yaraya yüklediği zaman, acının çoktan hafiflemiş olması lazım gelirdi. Günlerdir evden

çıkamamıştı. **Acıyı** o zaman çekmişti. Yokuşu indiği zaman daha inerken acı hakkında midesi aleyhine söylenmek için yola çıkmıştı denilebilir.

-Nasılslın **Barba Antimos**?

İyi değilim. Çok sıkıntı veriyor beyim, uyutmuyor bir lokma bir şey yiyemiyorum.. Dün bir **çorba** içebildim. Sonra **onu** da...

- Gececek **Barba Antimos**.

- Dudağın dört beş yanındaki bir çocuk güzelliğiyle bükerti,,

- Bulgar hastanesindeki dok-tor verdi bir ilaç, iyi gelmişti. Ama bir iyi gelir bir iyi gelmez. Belli olmaz.

**6.Paragraf** Adanın omuz verdiğiniz, üstüne otardığınız, seyrettiğiniz, taş attığınız, ayak bastığınız, yaslandığınız, dayandığınız her **duvarında onun** harcından, **onun** emeğinden, terinden bir şey vardır. **Onun** yaptığı **duvarlar** ne mozaiktir ne kütük ve taş taklitidir. **Onun duvarları** iki bin sene evvel yapılmış mütevazı ama arkasında ve içinde, kaba bir biçimde felsefe, yahut da bir aşk efsanesi, belki de bir yunan tanrısı, her zaman haksızlığa karşı koymuş bir kahraman saklar. **Onun** elini sürdüğü her **duvar** birden bire iki bin sene evveline bir antika gibi giderir. Üç sene sonra **onun** yaptığı bir sarnıcın içinden bir torba **Bizans** altını çıkarsa, hiçbir arkeolog kalkıp da bu torbanın bu sarnıcı sonradan atılmış olacağını söylemeyecektir. Yaptığı kulübe taklidi her evin önünde bir asma, bir sarmaşla bir şimşir dikerseniz, bir çardak kurarsanız girer girmez sizi **Sokrates**'in neden karşılamadığına şaşarsınız. Ne zaman tahta bir masanın üzerinde oturup da bir şarap içersiniz Alkibiadesi'in kılıç şakırdatarak **Sokrates**'e "Peki **Sokrates** öyle olsun, senin dediğin gibi olsun. **Ama** benim anlayamadığım işin **şurası**: Niçin insan bu kadar ölmeyecek gibi doğup büyüyor senin gibi seksenini geçiyor ve büsbütün akıl mantık fikir kesiliyor da, bütün sırları ayan edecekmiş hale geliyor da, tam mutlu zamanında göçüp gidiyor?" dediğini duyarsınız.

**7.Paragraf** **Sokrates**'in ne cevap vereceği bir kıratta değilseniz, şusarsınız. Üzüm, salkımları arasından yıldızlara, yıldızlardan şarap bardağına dönüverirsiniz. İşte **Antimos**'un yaptığı **duvarlar** oyduğu sarnıçlar kurduğu evler Ada'nın hiçbir tarafını çirkinleştirmeden aksine güzelleştirerek kaba gibi gözükten bir klasik ruh içinde **Bizans**'tan eski Yunan sadeliğine ve siirine doğru yol bulmuş giderken ve ada evinde onun sayesinde **Homeros**'a beraber dolaşırken, zamane çirkin villalarını taktı takıştırdı.

**8.Paragraf** **Barba Antimos** yılmak bilmeyenlerdendir. Kıt kanaat geçinirdi. Kolunda kuvvet kaldıkça elini neye sürse güzel eyledin durdu. **Ama** o mide ülseri gelip çatınca bir ekmeği iki yüz elli gram helva ile temizleyemez oldu. Temizleyemeyince bir ağaç dalı gibi budaklı adaleleri sonüverdi. Yalnız berrak mavi gözleri ve tütün dumanı sinmiş, tütün dumanlarıyla sararmış **Maksim Gözleri** büyükler, uzamış harç rengi saçlarıyla kaldı. Şimdi kimse evinin bir köşesine, onun elinin sürülüp de güzelleştiğini

hatırlamıyor. Bırakın hatırlamayı kimse onun eliyle bir duvarın güzelleştirdiğini bir harcın sağlamlaştığını bir kirecin rengini zor attığını fark etmemişti ki.

**9.Paragraf** Bilemem kendisi de **bu elin** her şeyi güzelleştirdiğinin farkında mıydı? Farkında olmasa bu kadar mütevazı olur muydu hiç? Hristo Kalfa gibi “ Benim yaptığım **duvarlar** o, öyle çabuk bir **iki taş sökmekle** devrilmez” derdi. Demedi. Şimdi ona kendi eliyle yaptığı Diyojenle beraber oturduğu kulübesinde iki günde bir inip de eski dostu hemşerisi Pandeli Usta’nın süthanesinde sabahları süt içerken rastlıyorum. Sütünü içtikten sonra gülümsüyor, yanaklarına bir dağ rüzgârı esiyor. Mavi gözleri süt gibi bir içecek şey haline geliyor. **Barba Antimos** hiç ama hiç derisini açmıyor. **Biz yine açalım.**

**10.Paragraf** Tam kırk senedir yaptığı **duvarlar onun** büyük, acı söylenmeyecek sırlarından en büyüğünü hissediyor herhalde, bazı akşamlar **ona** yaslandığım zaman zangır zangır titrediklerini duyuyorum.

Abasıyanık, Sait Faik. (2002) *Son Kuşlar*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

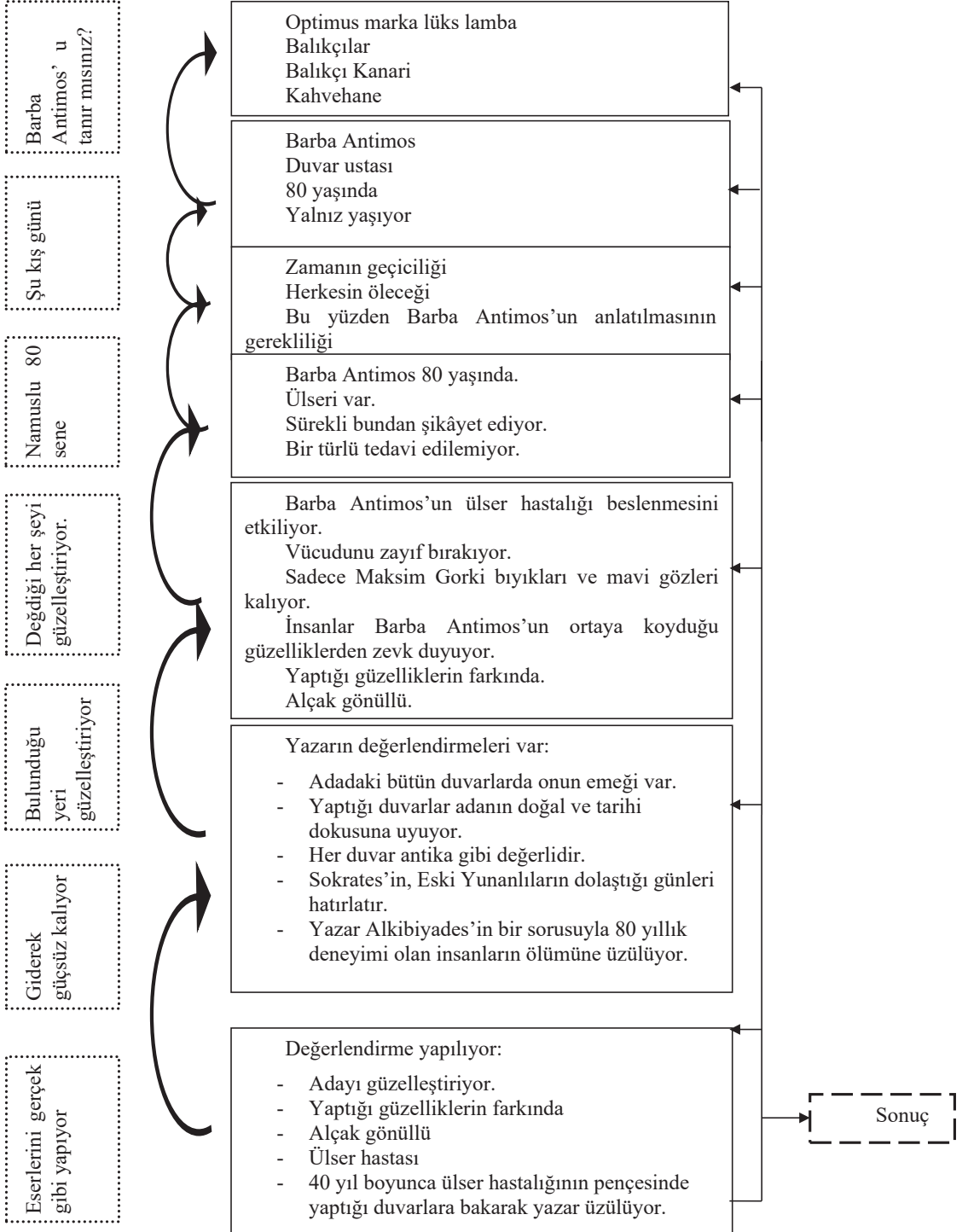
### Metinsellik Ölçütleri

**Çözümleme Anahtarı:** [CONN]: ilişki/bağlaç → N(neden), K(karşıt), E(ekleme), Ö(örnek/sonuç); [REF] Gönderim (zamir/işaret); [LEX] Sözcüksel tekrar/alan; [SUB] Yerine-koyma/kısaltma; [TIME] Zaman/akış.

- [CONN:K] 3. paragrafta “hâlbuki” sonraki cümleyle karşıtlık ilişkisi kurar. *Neden önemli?* Okura görüş/olaylar arasında zıtlık olduğunu açıkça gösterir; akış netleşir.
- [LEX] 1. paragrafta “lamba” sözcüğü tekrar edilmiştir. *Neden önemli?* Metnin konu alanını (ışık/karanlık imgesi) vurgular, bütünlük sağlar.
- [LEX] 1. ve 2. paragraflarda “ağ” sözcüğü tekrar edilmiştir. *Neden önemli?* Anahtar kavramı pekiştirir; okurun konu zincirini takip etmesini kolaylaştırır.
- [REF]/[LEX] 1. paragraftaki “Maksim Gorki’nin bıyıkları” ifadesi 8. paragrafta yeniden anılarak bağ kurar. *Neden önemli?* Paragraflar arası metinsel gönderim kurar; küresel tutarlılığa katkı verir.
- [LEX] “Duvar” sözcüğü metin boyunca motif olarak yinelenir. *Neden önemli?* Metnin tematik eksenini taşır; bütün metinde konu sürekliliği oluşturur.
- [LEX] “Seksen” sözcüğü 1–5. paragraflarda tekrar eder. *Neden önemli?* Zaman/yaş vurgusunu güçlendirir; çerçeveleme etkisi yaratır.
- [CONN:K] 8. paragraftaki “ama” bağlacı cümleler arasında karşıtlık kurar. *Neden önemli?* Argümanın dönüş noktasını işaretler; yerel tutarlılığı artırır.
- [REF]/[LEX] “Barba Antimos” ve “Sokrates” adları metin boyunca tekrar edilir, zamirlerle izlenir. *Neden önemli?* Kişi zincirleri belirginleşir; olay örgüsü takip edilebilir olur.
- [REF] 10. paragrafta “duvar” sözcüğüne aynı paragraftaki “ona” ifadesi geri gönderim yapar. *Neden önemli?* Aynı varlığa işaret ederek anlam kopmalarını önler.

**Diğer metinsellik unsurlarını tespit ediniz.**

**BARBA ANTİMOS**



**Çözümleme Anahtarı:**

[SEM] – Anlam alanı (leksik zincir): Aynı temaya ait sözcük kümeleri.

[EVAL] – Değerleme/tutum: Duygu ve değerlendirme bildiren sözcük/ıfadeler.

[AG] – Eyleyici yapı (kim ne yapıyor?): Fail–edilgen ilişkisi; “A → eylem → B”.

[CONN] – İlişki belirteci/bağlaç: Cümle/paragraf bağları. *Kısaltmalar:* N=neden, K=karşıt, E=ekleme, Ö=örnek/sonuç, Z=zaman/sıra

[LEX] – Sözcüksel bağdaşıklık: Anahtar sözcük/kök tekrarları, eş/üst kavramlar.

**Metin dilbilimsel Şema Açıklaması: Portre/Tematik Sıralama ve Bölümlendirme**

Bu şema olay dizisi değil, portre kurar: merkezde Barba Antimos tutulur; kutular sırasıyla çevre/meslek–mekân (balıkçı, kahvehane, lamba/duvar, ada), zaman–yaş (80 yaşında), beden/sağlık (ülser ve etkileri), gözlem ve tepkiler (insanların ve kendisinin fark edişi), yaşam değerlendirmeleri (yaptıkları/güzellikler) gibi boyutları listeler. Oklar, bu boyutlar arasında ayrıştırılma ve gerekçelendirme ilerleyişini gösterir.

Tutarlılık (coherence) üç bağdaşıklık (cohesion) kaynağıyla sağlanır: [REF] sabit gönderim zinciri (Barba Antimos → o/kendisi), [LEX] yinelenen leksik alanlar (lamba–duvar–ada; ülser; güzellik/iyilik), [CONN] ilişki belirteçleri (bu yüzden, ancak, ardından). Böylece “tek kişi–çok yön” ilkesiyle portre bütünlüğü kurulur. Öğretmen ve öğrenci, kutuları 1 başlık + 1 cümle ile doldurup [SEM]/[EVAL]/[AG] etiketleriyle kanıt sözcükleri işaretleyerek metni kısa, anlaşılır ve ölçülebilir biçimde çözümler.

Sağ Taraftaki Zamansal Akış; “Şimdi → Geçmiş → Şimdi” kıvrımını aktarmaktadır. Metin önce sahneyi “şimdi”de açar (lamba, kahvehane), sonra geçmişten portre katmanlarını çağırır (80 yıl, emeğin birikimi), en sonda yine şimdiye döner (hastalık, süt içmesi). Bu kıvrım, okuru anlık gözlemden yaşam özetine götürüp tekrar şimdiye indirir; portre bu sayede durağan değil yaşayan kalır. Yine bu yapısal analiz zaman işaretleri akışını da görünür kılar: “Şu kış günü”, “günlerdir”, “bir gün”, “üç sene sonra”... Bu [TIME/ZAM] izleri paragrafları birbirine bağlayan gizli yol levhalarıdır; öğrenci bu levhaları izleyince “hangi bilgi neyin öncesi/sonrası?” sorusunu hızla çözer.

## DEĞERLENDİRME SORULARI

### Çözümleme Anahtarı:

[REF|Gönderim] • [LEX|Sözcüksel Bağdaşıklık] • [CONN:N/K/E/Ö/Z|İlişki (Neden/Karşıt/Ekleme/Örnek–Sonuç/Zaman)] • [EVAL|Değerleme] • [AG|Eyleyici yapı] • [NAR|Anlatıcı/Odak] • [TIME|Zaman Örgüsü] • [COH|Tutarlılık]

1. **Barba Antimos kimdir? Tek cümle yazınız;**  $2 \times [LEX|meslek/yaş/yer] + 1 \times [EVAL]$  kanıtı gösteriniz; *Barba Antimos  $\rightarrow$  o/kendisi zincirini işaretleyiniz [REF].*
2. **Yazara göre Barba Antimos neden anlatılmalıdır?** Gerekçeyi [CONN:N|Neden] ile kurunuz; en az  $1 \times [EVAL]$  (yazar yargısı) ve  $1 \times [LEX]$  kanıt ekleyiniz.
3. **İnsanlar Barba Antimos’u hangi özelliği yönüyle tanımaktadırlar?**  $2 \times [LEX]$  (ustalık/emeğe dair sözcük) +  $1 \times [AG]$  (kim  $\rightarrow$  ne yapar?) yazınız.
4. **Yazarın Barba Antimos’a ait değerlendirmeleri nelerdir?** 3 kısa ifade yazınız (örn. mütevazı, namuslu, kalıcı güzellik üretir); her ifade için 1 bağ ekleyiniz (ancak/çünkü/böylece  $\rightarrow$  [CONN]).
5. **Metinde yer alan düşüncüyü destekleme örneklerini aşağıya yazınız. En az 3 kanıt cümlesi yazınız; her biri için** [CONN:Ö|Örnek/Sonuç] + [LEX] + (varsa) [AG] işaretleyiniz.

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

6. **Metin çözümleme (makroyapı) kapsamında giriş, orta ve kısa sonuç bölümleri için üç tek cümle yazınız.**

- Giriş: ada–kahvehane–eşya sahnesi ( $1 \times [CONN:Z]$ ,  $1 \times [LEX]$ )
- Orta: yaş/sağlık–ustalık–değerleme ( $1 \times [CONN:E/N]$ ,  $1 \times [LEX]$ )
- Sonuç: anlatıcının kapanış yargısı ( $1 \times [CONN:Ö]$ , [COH])

## OKUMA BECERİSİ

Barba Antimos eserindeki tüm etkinlikler sistematik bir okuma programı oluşturur:

- Hazırlık Çalışmaları → Tahmin kurma ve ön okuma: Öğrenci hikâyeyi okumadan önce başlık, anahtar kavramlar ve görsellerden hareketle tahminler oluşturur. Okuma motivasyonu ve merak uyandırma becerisini geliştirir.
- Olay Örgüsü Takibi → Sıralı ve kronolojik okuma: Serim-düğüm-çözüm aşamalarını takip eder. Olaylar arası neden-sonuç ilişkisi kurma becerisini kazandırır.
- Metin dilbilimsel Çözümleme → Detaylı okuma: [LEX] tekrar eden sözcükleri, [REF] karakter gönderimlerini, [CONN] bağlayıcıları takip ederek hikâyenin iç tutarlılığını kavrar. Metin içi ipuçlarını yakalama becerisini güçlendirir.
- Karakter ve Mekân Analizi → Seçici okuma: Betimlemelere, diyaloglara odaklanarak karakterlerin psikolojisini ve mekânın işlevini çözümler. Çıkarımsal okuma ve empati kurma becerisini geliştirir.

## OKUMA BECERİSİ

Kısa anlatıda başarı, yoğun sözcüksel alanların ([LEX]/[SEM]), fokalizasyonun ([NAR]) ve epizodik makroyapının ([ORG]/[COH]) çabuk çözümlenmesine bağlıdır; üç araçla ürün, süreç ve tutum dengelenir.

### Araçlar ve Gerekçe:

- 1) Eleştirel Okuma Formu (ürün): Tez-kanıt tutarlılığı, çıkarım, simge-leitmotiv ve metinleraralığı ürün üzerinden ölçerek kısa tütün “tek etki” (unity of effect) hedefini [COH], [ARG], [LEX]/[SEM] göstergeleriyle nesnelleştirir.
- 2) Okumada Strateji Kullanımı Rubriği (süreç): Ön bilgi etkinleştirme, görselleştirme, soru üretme ve anlamı izlemeyi süreç verisine çevirerek dar hacimde [REF] takibi ve cümleler arası [CONN] kullanımını kanıtlar.
- 3) Okuma Becerisi Öz Yeterlik Formu (öz bildirim): Algılanan okuma yeterliğini motivasyon göstergesi olarak ölçerek derinlemesine okuma istekliliğini ve sürekliliğini izler.
- 4) Öyküleyici Anlatım Tutarlılık Değerlendirme Ölçeği (Hikâye): Beş düzeyli bu rubrik, hikâye metinlerinde tutarlılığı dört eksenle değerlendirir: konu bütünlüğü, olay örgüsü planı, anlatı birimleri (sahne/epizot) arası ilişkiler ve genel hikâye bütünlüğü. Her düzey; kronolojik akışın açıklığı, sahne geçişlerinde bağlayıcıların [CONN] işlevselliği, kişi/özne takibinde gönderimlerin [REF] açıklığı ve makro düzey bütünlükte [COH] görünürlüğüyle somut tanımlarla açıklanır. Böylece öğretmen, başlangıç-yükselen eylem-doruk-çözüm çizgisinin kesintisizliğini, motif/tema sürekliliğini ve anlatı mantığının tutarlılığını standartlaştırılmış ölçütlerle güvenilir biçimde puanlayabilir.

### Beklenen katkı

- Hızlı makroyapı kurma: Başlangıç-düğüm-çözümün şemalaştırılması ([ORG]/[COH]).
- Fokalizasyon ve gönderim: Anlatıcı odağı ile referans zincirlerinin ayrıştırılması ([NAR], [REF]).
- Sözcüksel yoğunluk: [LEX]/[SEM] kümelerinin tek etkiyi nasıl kurduğunun fark edilmesi.

## DİNLEME BECERİSİ

### Amaçlar

1. Ana düşüncüyü bir cümle ile ifade eder.
2. Metne özgü en az 5 [LEX] ögeyi ve tema ilişkisini belirler.
3. En az 3 [CONN] türünü (neden, karşıt, ekleme, zaman/sonuç) örnekleyerek cümleler arası bağı açıklar.
4. [REF] çözümler: “o/onun/kendisi” gibi zamirlerin Barba Antimos / anlatıcı / diğer kişiler için hangi göndermeleri karşıladığını gösterir.
5. Anlatıdaki iddia-kanıt ilişkisini metin-içi dayanaklarla kurar; “edebî kanıt”ın (betim, benzetme, anlatıcı tanıklığı) geçerliliğini tartışır.

### Uygulama Akışı

#### 1) Dinleme Öncesi

[LEX] Sözcüksel hazırlık: Anahtar kelimeler tahtaya yazılır: *saray, mabeyn, rüya, telgraf, istibdat, sürgün, şehzade, gazete, gece nöbeti*.

Yapısal ön bilgi: Rüya-uyaniş geçişleri, zaman sıçramaları (dün/şimdi), tekrar eden imgeler (gece, sessizlik) fark edilmeli.

[CONN] Bağlaç tahmini: *önce/sonra, çünkü/bu yüzden, ama/oysa, böylece, meğer* gibi ilişki belirteçleri aranacak.

[REF] Gönderim hedefleri: "Ben"→anlatıcı, "o"→Sultan, "onlar"→görevliler zamir zincirlerini takip etmeli.

Odak: "Rüya bölümleri zaman akışını nasıl etkiler?"

#### 2) Dinleme Sırası

Aktif dinleme ile metin dilbilimsel unsurları tespit eder:

[REF] Gönderim zincirleri

- "Ben"→anlatıcı, "o"→Abdülhamid, "onlar"→görevliler zamir takibi yap
- Özel adlar→eylemleri eşleştir (kim ne yapıyor?)

[CONN] Bağlaçları işaretle

- (Z) Zaman: gece→telgraf→uyaniş→gündüz geçişlerini not alır
- (N) Neden-sonuç: jurnal/tehdit→önlem; korku→karar bağlarını yakalar
- (K) Karşıtlık: saray sessizliği↔dış gürültü; rüya↔gerçek zıtlıklarını fark eder
- (Ö) Pekiştirme: tekrar eden imgeler, liste yapıları kaydeder
- Biçimsel: rüya-uyaniş döngüleri, parantezli yorumları işaretler

[LEX] Sözcük grupları

- Yönetim: jurnal, telgraf, muhafız, emir
- Rüya/hatıra: düş, ses, gölge imgeleri
- Toplum: gazete, söylenti, halk
- Mekân-zaman: gece, koridor, oda, saray

Metindeki tutarlılık unsurlarını kodlarla kaydeder.

### 3) Dinleme Sonrası

Metin dilbilimsel çözümleme raporu hazırlar:

1. Ana düşünce (1 cümle) *Metnin temel mesajını özetleyen tek cümle yazar.*

2. [LEX] Sözcüksel kümeleme 5-8 anahtar kelimeyi 3 gruba ayır:

- Yönetim-mabeyn: \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_
- Rüya-hatıra: \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_
- Toplum-basın: \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_

3. [CONN] Bağlaç türleri

- Zaman: \_\_\_\_\_ (işlev: \_\_\_\_\_)
- Neden-sonuç: \_\_\_\_\_ (işlev: \_\_\_\_\_)
- Karşıtlık: \_\_\_\_\_ (işlev: \_\_\_\_\_)

4. [REF] Gönderim eşleştirmesi

- "ben" = \_\_\_\_\_; "o" = \_\_\_\_\_; "onlar" = \_\_\_\_\_
- Kurum/yer adları = \_\_\_\_\_

5. İddia-kanıt çifti

- Sav 1: Rüya anlatımı yönetim kaygısını çerçevesiyor.  
Kanıt: Cümle \_\_\_\_\_ + ipucu: \_\_\_\_\_
- Sav 2: Modern iletişim unsurları gerilimi kuruyor.  
Kanıt: Cümle \_\_\_\_\_ + ipucu: \_\_\_\_\_

### Dinleme Becerisi Değerlendirme Yönergesi

Yoğunlaştırılmış olay akışı ve sınırlı odakla ilerleyen hikâyelerde dinleme başarısı, mikro düzey bağdaşıklık ipuçlarının ([REF], [CONN]) ve anlatı zamanının ([CONN:Z]/[TIME]) anlık takibine dayanır; üç araçla süreç, öz bildirim ve tutum birlikte izlenir.

#### Araçlar ve Gerekeçe:

1) Dinleme Göstergeleri Gözlem Formu (öğretmen): Dikkat odağı, anlık notlama/işaretleme, zaman-sıra ve gönderim takibini davranışsal olarak ölçerek kısa anlatıda kritik ipuçlarının gerçek zamanda izlenip izlenmediğini ortaya koyar; [REF], [CONN:Z]/[TIME] ve [COH] için doğrudan örnek üretir.

2) Dinleme Becerisi - Öz Değerlendirme Formu (öğrenci): Ana fikir-detay ayrımı, çıkarım ve odak sürdürmeyi yansıttı karar olarak ölçerek öğretmen gözlemine öğrenci içgörüsüyle tamamlar; mikro bağların anlam kurmadaki rolünü görür kılar.

3) Dinleme Öz Yeterliliği Ölçeği (öğrenci): Algılanan yeterliği tutum göstergesi olarak ölçerek kısa türde gerekli dikkat yoğunluğunun sürdürülebilirliğini ve dönemsel değişimi izlemeye olanak verir.

#### Beklenen katkı:

- Mikro bağ izleme: Zamir-ad eşleşmeleri ve episot içi geçişlerin temizlenmesi ([REF], [CONN]).
- Zaman çizgisi ve sürpriz/epifani yakalama: Sıra-zaman işaretlerinin bütünleştirilmesi ([CONN:Z]/[TIME]).

- Tutarlılık–çıkarım: Minimal ipucundan bütünsel anlam kurma ([COH]).

## YAZMA BECERİSİ

### Görev 1. Bir Cümlede Makro Tema Açıklaması

**Yönerge:** Metnin ana izleğini **tek cümle ile** yazınız.

**Koşullar:** Bir adet [CONN] ve [REF] içersin.

### Görev 2 — Tek Paragraflık “Ada Öyküsü” (120–150 sözcük)

**Konu çerçevesi:** Kornil’in kahvesinde kış günü; rüzgâr dışarıda, içeride soba; Barba Antimos bir duvar/sarnıç için çağrılıyor; anlatıcı eşlik ediyor.

**Gereklikler:**

- [Z] yer–zamanı açık yaz (ör. “Kışın bir akşamı, adada, Kornil’in kahvesinde...”).
- En az 3 bağlaç: çünkü, ancak, ardından/sonra → [CONN].
- Zamir tutarlılığı: (Barba Antimos → o/kendisi; anlatıcı → ben) → [REF].
- Tek alan söz dağarı: duvar/harç/rüzgâr/kahve/kanarya çizgisini koruyunuz → [LEX].
- Kapanış cümlesi, olay örgüsünü bağlayınız → [COH].

### Görev 3 — Perspektif Değişimi (70–90 sözcük)

**Yönerge:** Aynı sahneyi nesne anlatıcı ile yeniden yazınız: *Optimus lamba* ya da *Puços adlı kedi* konuşsun.

**Gereklikler:** Bir [CONN:K] (ancak/oysa), bir [CONN:Ö] (böylece/sonuçta); [REF] kullanınız

### Görev 4 — İddia–Kanıt İkili (2 cümle)

1. **İddia:** “Barba Antimos’un eli değen her yapı adayı güzelleştirir.”
2. **Kanıt cümlesi:** Metinden/sahnenen **somut ayrımı** veriniz (ör. “kirecin rengi zor attı”, “sarnıç iki bin yıl önceye açıldı”) ve bir [CONN:N] kullanınız (çünkü/bu yüzden).

### Yazma Becerisi (Hikâye Türü): Araç Seti, Seçim Gerekçesi ve Beklenen Katkı

Kısa anlatı üretiminde hedef, ekonomik bağdaşıklık ([REF], [CONN], [LEX]) ve sıkı tutarlılık ([COH]) ilkelerinin yazıya transferidir; üç araçla ürün, süreç ve öz algı bütünleştirilir.

Seçilen araçlar ve gerekçe (birleşik ifade)

- 1) Analitik Yazma Rubriği (ürün): Fikirler, düzenleme, üslup, sözcük seçimi, cümle akıcılığı, imla–noktalama ve sunumu ölçerek kısa türün gerektirdiği ekonomi ve yoğunluğu [ORG], [COH], [CONN], [LEX] boyutlarında nesnel puanlamaya dönüştürür.
- 2) Yazma Becerisine Yönelik Öğrenci Gözlem Formu (süreç): Planlama–taslak–revizyonda gönderim planı, bağlaç seçimi ve tematik ilerlemeyi süreç kanıtına çevirerek kısa metinde aşırı/eksik bağlantı riskini yönetir; [REF] zinciri ve mikro geçişlere odaklanır.
- 3) Yazılı Anlatım Öz Yeterlik Formu (öz bildirim): Tür uyumu, düzenleme ve revizyona ilişkin algılanan yeterliği yordayıcı değişken olarak ölçerek üretim kalitesindeki ilerlemeyi izlemeyi sağlar.

Kuramsal not (triangölasyon): Ürün + süreç + öz bildirim birleşimi, kısa anlatı yazma performansını çoklu kanıtlarla destekler.

Beklenen katkı

- Metinsel ekonomi: Gereksiz bağların elenmesi, güçlü [REF] zinciri ve berrak [CONN] geçişleri.
- Yoğun üslup: [LEX]/[SEM] kümeleriyle tek etkinin kurulması; ritim ve cümle çeşitliliği.
- Revizyon kültürü: Kanıt temelli geri bildirimle hedefli kısaltma/derinleştirme.

## KONUŞMA BECERİSİ

**Konuşma Konusu:** Emek ve Vatan Sevgisi

Öğrenciler, bir alıntıyı temel alıp giriş–gerekçe–örnek–çağrı yapısında kısa ikna konuşması hazırlar ve sunar.

### Gerekli araçlar

- 4 adet mini kart (Alıntı / Emegi Tanımla / Engellere Rağmen / Çağrı)
- Zamanlayıcı, not kâğıdı

### Ders Akışı (öğretmen)

#### 1) Mikro tartışma

- Tahtaya alıntıyı yazınız: “Vatanını en çok seven, görevini en iyi yapandır.”
- Soru: “Bu cümlede görev ne demek? ‘Günlük emek’le nasıl bir ilişki içinde olabilir?”
- Öğrencilerden görüş alınız.

#### 2) Modelin iskeleti

- Yapıyı hatırlatınız: [ORG] giriş → [CONN] gerekçe → [CONN:Ö] örnek → [COH] çağrı.
- Kodlar: [CONN] (N/K/E/Ö/Z), [REF] (o/biz), [LEX] (emek–zanaat–ada–duvar) kullanınız.

#### 3) Plan Üretimi - Cevapsız öğrenci çalışması

Öğrenciler kendi konuşma planlarını oluştururlar.

#### 4) Sahnede kısa sunumlar

- Gönüllüler 60–90 sn konuşur.
- Sınıf, 2 güçlü yan + 1 geliştirme kuralıyla geri bildirim verir.

#### 6) Dönüt (2 dk)

- Bir cümle yaz: “Konuşmamı bir sonraki sefer şu açıdan geliştireceğim: ...”

### Öğrenci Kâğıdı (doldurulacak)

A) Konuşma Planı (kişisel taslak)

1. Alıntı: “Vatanını en çok seven, görevini en iyi yapandır.”
2. Başlık ve Tez [ORG]: .....
3. Hedef Kitle ve Amaç: .....
4. Anahtar Sözcükler [LEX] (3–5): .....
5. Gerekçe 1 [CONN:N] (neden?): .....

6. Gerekçe 2 [CONN:E/K] (ekle/karşıt): .....
7. Örnek [CONN:Ö] (kişisel/gözlemsel): .....
8. Kapanış-Çağrı [COH]: .....

Gereklilik: En az 2 bağlaç (ama, oysa, çünkü, böylece, sonra...), en az 5 [LEX] sözcük ve [REF] tutarlılığı (Barba Antimos = o, dinleyici = biz).

### **Konuşma Becerisi Değerlendirme Yönergesi**

Hikâye temelli sözlü görevlerde (epizot özeti, karakter monoloğu, tema sunumu) etkinlik, makro örgüt ([ORG]/[COH]), mantıksal bağlar ([CONN]) ve söyleyiş-akıcılık eşgüdümüne dayanır; üç araç performansı farklı bakışlardan yakalar.

Araçlar ve Gerekçe:

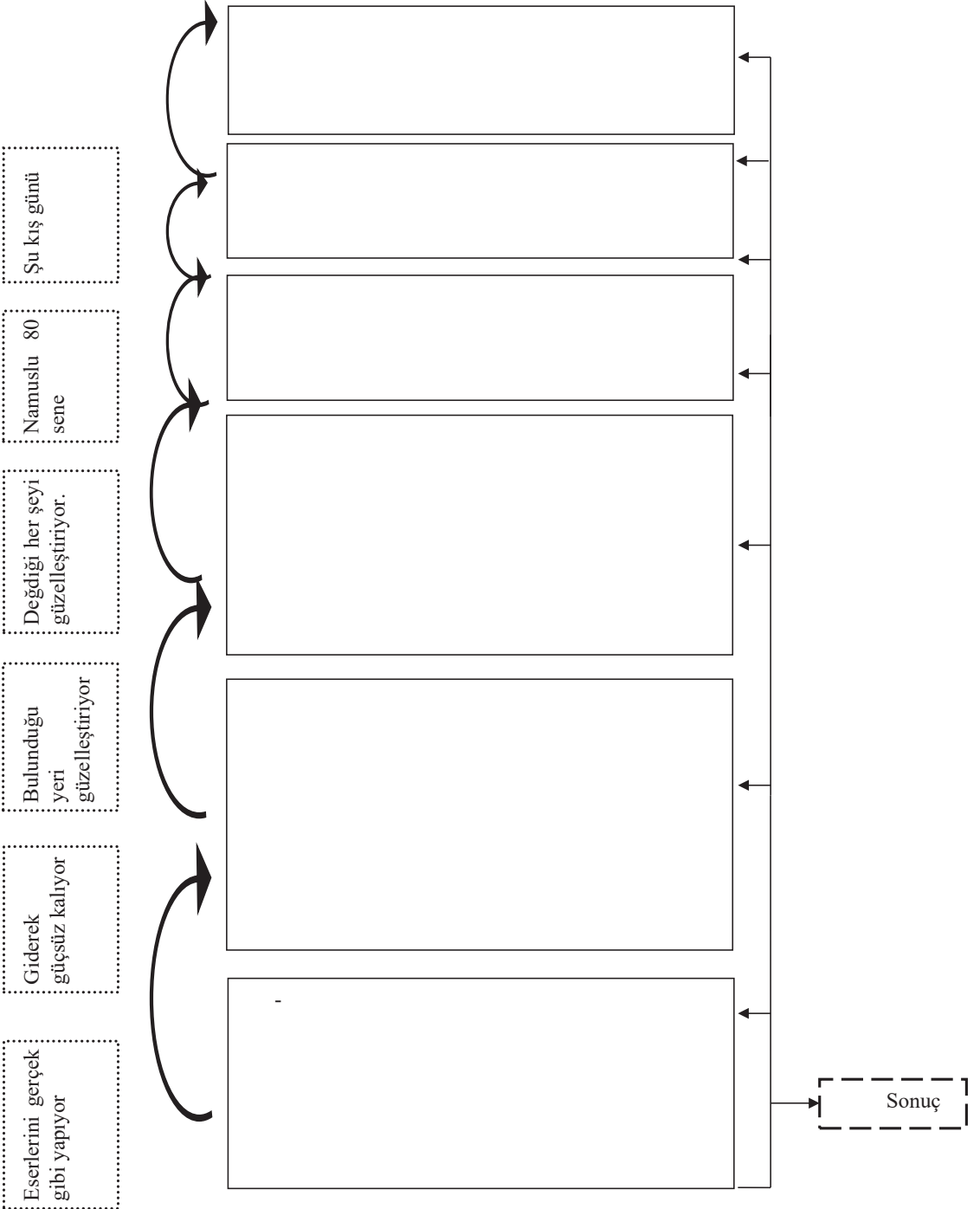
- 1) Konuşma Becerisi Gözlem Formu (öğretmen): Söyleyiş/artikülasyon, akıcılık, içerik-dil kullanımı ve etkileşim-sunumu doğrudan gözlem ile ölçerek hikâye anlatımında bölüm geçişleri ve [CONN] tabanlı ilişkileri sahnede doğrular; [COH] için güçlü kanıt sağlar.
- 2) Konuşma Becerisi Akran Değerlendirme Formu: Dil-anlatım, içerik ve sunumu dinleyici perspektifinden ölçerek [ORG] yapısının anlaşılabilirliğini ve iknayı dış denetimle görünür kılar.
- 3) Etkili Konuşma Ölçeği (öz değerlendirme): Sunum organizasyonu, ses-üslup, odak ve dinleyiciye uyumu öz izleme üzerinden ölçerek anlık düzeltme ve yeniden düzenleme kapasitesini belgeler.

### **Beklenen katkı:**

- Hızlı yapılandırma: Kısa anlatıda giriş-gelişme-sonuç dengesinin korunması ([ORG]/[COH]).
- Gönderim ve zaman: Karakter/olay referanslarının net tutulması ve çizgisel akışın sürdürülmesi ([REF], [CONN:Z]/[TIME]).
- Sözlü üslup: Artikülasyon-vurgu-tempo uyumu; dinleyici geri bildirimine göre mikro uyarlama.

Not: Bu çekirdek set, hikâye türüne göre sebeplendirilmiş asgari ve uygulanabilir bir çerçevedir; tüm araçların her derste kullanımı zorunlu değildir. Öğretmen, bölümün niteliği, sınıf düzeyi ve kazanım hedeflerine göre seçici-uyarlayıcı kullanım yapar; süreç odaklı değerlendirmenin iş yükü artırmadan yürütülmesini sağlar.

## BARBA ANTİMOS



### Yönerge (Barba Antimos- Portre/Tematik Sıralama)

Şemayı portre düzeninde tamamlayınız: kutuları sırayla Çevre–Mekân/meslek, Zaman–Yaş, Beden–Sağlık, Gözlem–Tepki, Değerleme, Kısa Sonuç olarak doldurunuz. Her kutuya bir başlık ve bir ana cümle yazınız; alıntı yapmadan kendi cümlelerinizle ifade ediniz.

Bağdaşıklığı koruyunuz: aynı kişi için aynı ad/zamiri sürdürünüz (*Barba Antimos* / o [REF]); cümleler arasına bir ilişki belirteci ekleyiniz (*çünkü, ancak, bu yüzden, ardından* [CONN]); metnin konu alanından en az bir anahtar sözcüğü yinseyiniz (*lamba, duvar, ada, balıkçı, ülsür* [LEX]/[SEM]). Tutumu kısa bir sözcükle belirtiniz (*alçakgönüllü, fark eder...*[EVAL]); bir eyleyici ilişkisini gösteriniz (*Barba Antimos- duvarlara güzellik koyar; insanlar - fark eder/unutur* [AG]). Sonuç kutusunda, önceki kutulara geri bağlanarak portreyi tek cümleyle kapatınız.

Bu çalışma formunun sistematik olarak doldurulması, öğrencinin metin karşısındaki analitik düşünce becerilerini önemli ölçüde geliştirecektir. Öğrenci, metnin yapısal özelliklerini fark ederek giriş, gelişme ve sonuç bölümlerini ayırt edebilme yetisi kazanacak, aynı zamanda metin türünü belirleyerek yazarın kullandığı anlatım tekniklerini çözümleyebilecektir. Bu süreçte okuduğunu anlama becerileri de derinleşecek; ana fikir ve yan fikirleri tespit etme, sebep-sonuç ilişkilerini kurma ve metindeki örtük anlamları çıkarma konularında ustalaşacaktır.

Özellikle boş alanları doldurma süreci, öğrencinin eleştirel düşünce kapasitesini güçlendirecek ve metni sorgulayarak okuma alışkanlığı kazandıracaktır. Bu analitik yaklaşım, yazarın bakış açısını değerlendirme, objektif ve sübjektif ifadeleri ayırt etme gibi üst düzey düşünme becerilerinin gelişmesini sağlayacaktır. Ayrıca öğrenci, kendi düşüncelerini sistematik şekilde organize ederken özet yazma teknikleri öğrenecek, kelime hazinesini genişletecek ve etkili ifade yollarını keşfedecektir. Bu çalışma, öğrenciyi pasif bir okuyucu olmaktan çıkarıp aktif ve bilinçli bir metin analisti haline getirecek, ona yaşam boyu kullanabileceği temel dil ve düşünce becerileri kazandıracaktır.

### Özetleme Becerisi Yönergesi

Hikâyede etkili özetleme; çekirdek olay örgüsünü, kronolojik/sahneleme ilerleyişini, karakter-odak ve bakış açısını, neden–sonuç zincirini ve tematik odağı seçici biçimde koruyarak yoğunlaştırmaya dayanır. Olay sıralaması ([TIME], [CONN:Z]), nedensellik ([CONN:N], [ARG]), anlatıcı/odak ([NAR]), örgütlenme ([ORG]) ve genel tutarlılık ([COH]) ile sözcüksel–anlamsal sürekliliğin ([LEX]/[SEM]) görünür kılınması esastır.

#### Araçlar ve gerekçe:

- Özetleme Stratejileri Gözlem Formu (Öğretmen). Olay örgüsü takibi, zaman çizgisi ve sahne–özet dengesi ile gönderim/bağlaç kullanımını ölçer; çünkü hikâyede tutarlılık, gerçek zamanda [REF] zincirlerinin, kronolojik işaretlerin ([TIME], [CONN:Z]) ve neden–sonuç bağlarının ([CONN:N]) izlenmesiyle güvenilir biçimde gözlenebilir.

- Özetleme Stratejileri Formu (Öğrenci öz değerlendirme/kontrol listesi). Ana olay ve çatışmayı tek cümlede formüle etme, karakter hedefi ve dönüşümünü belirleme, anlatıcı/bakış açısını koruyarak yeniden ifade etmeyi ölçer; çünkü özetin metinsel doğruluğu kadar perspektif ve argümantatif mantığın korunması ([NAR], [ARG], [COH]) üstbilis yoluyla güvenceye alınır.
- Özetleme Stratejileri Puanlama Ölçeği (Ürün odaklı rubrik). Çekirdek olayların kapsanması (kıvılcım–yükseliş–doruk–çözüm), kronolojik/tematik düzen, gereksiz ayrıntıyı eleme, kısaltma oranı ve bağdaşıklığı puanlar; çünkü hikâye özetinin niteliği nesnel boyutlarda (kapsam, düzen, yoğunluk) değerlendirildiğinde tür-özgü ölçütler ([ORG], [COH], [LEX]/[SEM]) tutarlı biçimde izlenebilir.

***Beklenen katkı:***

- Olay örgüsü ve kronolojinin berraklaştırılması (sahne–özet dengesinin saptanması; [TIME], [CONN:Z], [ORG]).
- Nedensellik ve tema ekseninde yoğunlaştırma (gerekçe–sonuç zincirinin korunması; [CONN:N], [ARG], [THEME]).
- Anlatıcı/odak ve karakter sürekliliğinin özet içinde tutarlı taşınması ([NAR], [REF]).
- Anahtar sözcüksel/tematik alanın seçici biçimde sürdürülmesi; motif ve leitmotiflerin kayba uğramadan temsil edilmesi ([LEX]/[SEM], [FIG]).
- Kısaltma–kapsama dengesinin disipline edilmesi ve tür-özgü özetleme stratejilerinin kalıcılaştırılması (ürün ve süreç verisiyle geri bildirim).

### 4.3. Şiir

DERS : Türk Dili ve Edebiyatı

TEMEL BECERİLER : Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, karar verme.,

TÜR ODAK: Şiir (ahenk–imge–duygu–tema)

TEMEL DİL BECERİSİ : Okuma/Dinleme/Konuşma/ izleme, Yazma.

AMAÇ : Şiirin yapısını kavrayabilmek; ahenk-imge-duygu-anlam ilişkisini çözümleyebilmek. - Biçimsel özellikler ile içerik arasındaki uyumu ayırt etmek. - Şiirsel dil ve günlük dil arasındaki farkları değerlendirebilmek. - Şiir metnindeki ses sanatları ve imge dünyasını takip edebilmek.

#### Süreç

- Öğrencilere şiirin ahenk, imge, duygu ve anlam unsurlarını tespit etmeleri için çalışma kâğıdı verilir.
- Dinleme sırasında müzikal öğeler (ritim, kafiye, aliterasyon) ve görsel imgelere odaklanmaları istenir. - Şiirin etkili sesletimi yapılır.
- Şairin duygu durumu ve konu yaklaşımını çözümlemeleri sağlanır.
- Biçim ile içerik arasındaki uyumu [BİÇİM-İÇERİK] koduyla değerlendirmeleri istenir.
- Hazırlık çalışmaları ile süreç devam ettirilir.

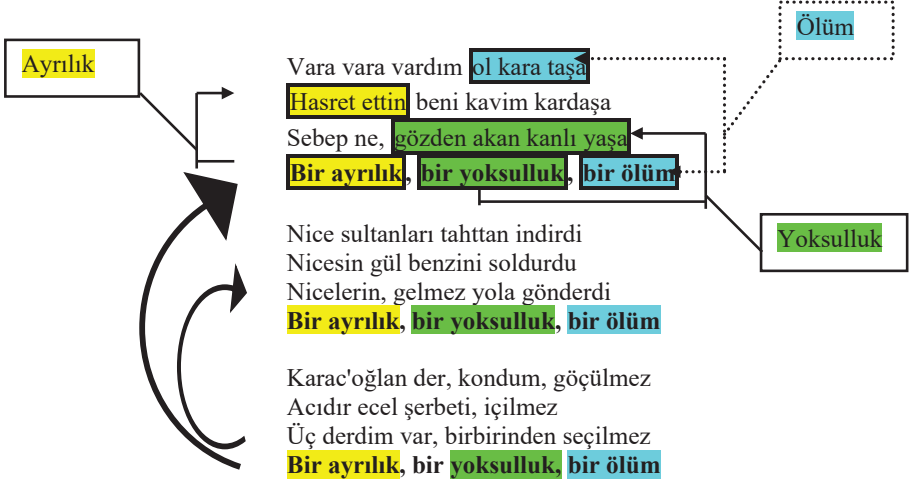
#### DEĞERLENDİRME

Yönergede yer alan değerlendirme ve izleme araçları kullanılır.

### Hazırlık Çalışmaları

1. ‘Ayrılık’ insanlarda hangi duygular uyandırmaktadır? Bu soruyu “sözvarlığı + duygu tonu + neden–sonuç” kapsamında değerlendirerek cevaplayınız. Aşağıdaki yönergeleri takip ediniz.
  - “Ayrılık” temasıyla uyumlu 5 kelime yazınız: ö. *özlem, hasret...* → [LEX].
  - Duygu bildiren bir sıfatı seçiniz (*hüzünlü/acı/yalnız*) ve bir neden bağlacı ile tek cümlede kullanınız. Örneğin “*Ayrılık hüznü verir, çünkü ...*” → [EVAL], [CONN:N].
  - Aynı kişiler için aynı zamiri sürdürünüz: *ben–o–biz* → [REF].
2. Sizce yoksul kimdir, yoksulluk nedir? Bu soruyu “zaman dizgesi + tutarlılık” kapsamında değerlendirerek cevaplayınız. Aşağıdaki yönergeleri takip ediniz.
  - “Başlangıç” için iki, “son” için iki çağrışım yazınız: *ilk adım/umut — kapanış/sonuç* → [LEX].
  - 3 cümlelik küçük bir anlatı yazınız ve zaman işaretleri kullanınız: “*Önce ..., sonra ..., nihayet ...*” → [CONN:Z], [TIME].
  - Son cümlede sonuç bağı ile ifadeyi girişe geri bağlayınız: “*Böylece başladığım işi tamamladım.*” → [COH], [CONN:Ö].
3. Aşağıdaki ifadeleri “tanım cümlesi + eyleyici ilişkisi” kapsamında değerlendirerek cevaplayınız.
  - “Yoksulluk” alanından 4 kelime yazınız: *geçim, imkân...* → [LEX].
  - Tanım cümlesi kurunuz: “*Yoksul, temel ihtiyaçlarına erişemeyen kişidir.*” → [AG].
  - Ardından sonuç bağı ekleyiniz: “*Bu yüzden eğitim/sağlık fırsatları azalır.*” → [CONN:Ö].
  - Bu durumdan oluşacak anlamı bir kelimeyle belirtiniz (*önemli/adil değil/çözölmeli*) → [EVAL].

## Vara Vara Vardım Ol Kara Taşa

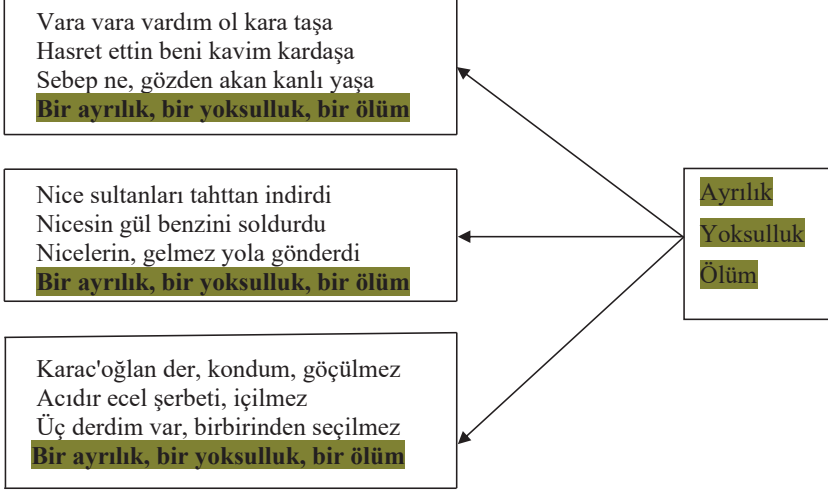


Karacaoğlu. (2005). *Karacaoğlu: Bütün Şiirleri* (haz. C. Öztelli). İstanbul

### Dörtlüklerin Analizi

- I. Dörtlük: Kara taşa varmak, (Ölüm)
- II. Dörtlük: Kavim kardeşe hasret olmak (Ayrılık)
- III. Dörtlük: Gözden akan kanlı yaş (Yoksulluk)

### Vara Vara Vardım Ol Kara Taşa



### Vara Vara Vardım Ol Kara Taşa

Vara vara vardım **ol kara taş**

Hasret ettin beni kavim kardaşa

Sebep ne, gözden akan kanlı yaşa

**Bir ayrılık, bir yoksulluk, bir ölüm**

Nice sultanları tahttan indirdi

Nicesin **göl benzini soldurdu**

Nicelerin, gelmez yola gönderdi

**Bir ayrılık, bir yoksulluk, bir ölüm**

Karac'oğlan der, kondum, göçölmez

Acıdır **ecel şerbeti**, içilmez

Üç derdim var, birbirinden seçilmez

**Bir ayrılık, bir yoksulluk, bir ölüm**

**Ölüm**

#### Metin dilbilimsel bağlar “Ölüm”

[LEX - NAKARAT] “bir ölüm” dizesinin her kıtanın sonunda yinelenmesi sözcüksel zincir kurar; kıtaları ölüm teması etrafında birleştirir ve bölüm kapanışını işaretler.

[SEM – Ölüm imge alanı] “ol kara taş”, “ecel şerbeti”, “göl benzini soldurdu” aynı ölüm anlam alanına ait imgeler/metonimiler olarak birbirini destekler; oklar bu öğeleri Ölüm kutusunda toplar.

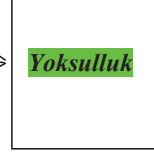
[AG/CONN - Eyleyici ve ilişki] İfadelerde ölüm/ecel örtük eyleyicidir: gül benzini soldurur (etki), ecel şerbeti içilmez (kaçınılmazlık). Bu fiiller arası neden–sonuç bağı kıtalar arasında tutarlılığı (coherence) güçlendirir.

## Vara Vara Vardım Ol Kara Taşa

Vara vara vardım ol kara taşa  
Hasret ettin beni kavim kardaşa  
Sebep ne, **gözden akan kanlı yaşa**  
**Bir ayrılık, bir yoksulluk, bir ölüm**

Nice sultanları **tahttan indirdi**  
Nicesin gül benzini soldurdu  
Nicelerin, gelmez yola gönderdi  
**Bir ayrılık, bir yoksulluk, bir ölüm**

Karac'oğlan der, **kondum, göçülmez**  
Acıdır ecel şerbeti, içilmez  
Üç derdim var, birbirinden seçilmez  
**Bir ayrılık, bir yoksulluk, bir ölüm**



### Metin dilbilimsel bağlar

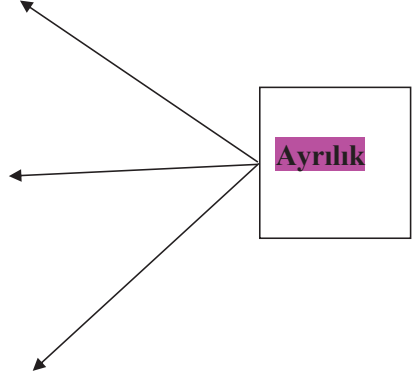
1. [LEX – Nakarat zinciri] Her kıtanın sonunda yinelenen “bir yoksulluk” ifadesi, kıtaları yoksulluk/yoksunluk teması altında birleştirir ve kapanış işareti oluşturur.
2. [SEM – Yoksunluk anlam alanı] “gözden akan kanlı yaş”, “tahttan indirdi” (itibar/güç kaybı), “gül benzini soldurdu” (renk/dirilik kaybı), “kondum, göçülmez” (hareket/olanak yoksunluğu) gibi dizeler aynı yoksunluk alanına bağlanır.
3. [AG/ SYN] – Örtük eyleyici ve paralellik] Dizelerde yoksulluk örtük eyleyici gibi davranır: *indirir, soldurur, kısıtlar*; “Nice... nicesi... nicelerini...” dizilişi ise paralel yapı yoluyla bu kayıp etkilerini art arda sıralayıp tutarlılığı güçlendirir.

## Vara Vara Vardım Ol Kara Taşa

Vara vara vardım ol kara taşa  
**Hasret ettin beni** kavim kardaşa  
Sebep ne, gözden akan kanlı yaşa  
**Bir ayrılık, bir yoksulluk, bir ölüm**

Nice sultanları tahttan indirdi  
Nicesin gül benzini soldurdu  
Nicelerin, **gelmez yola gönderdi**  
**Bir ayrılık, bir yoksulluk, bir ölüm**

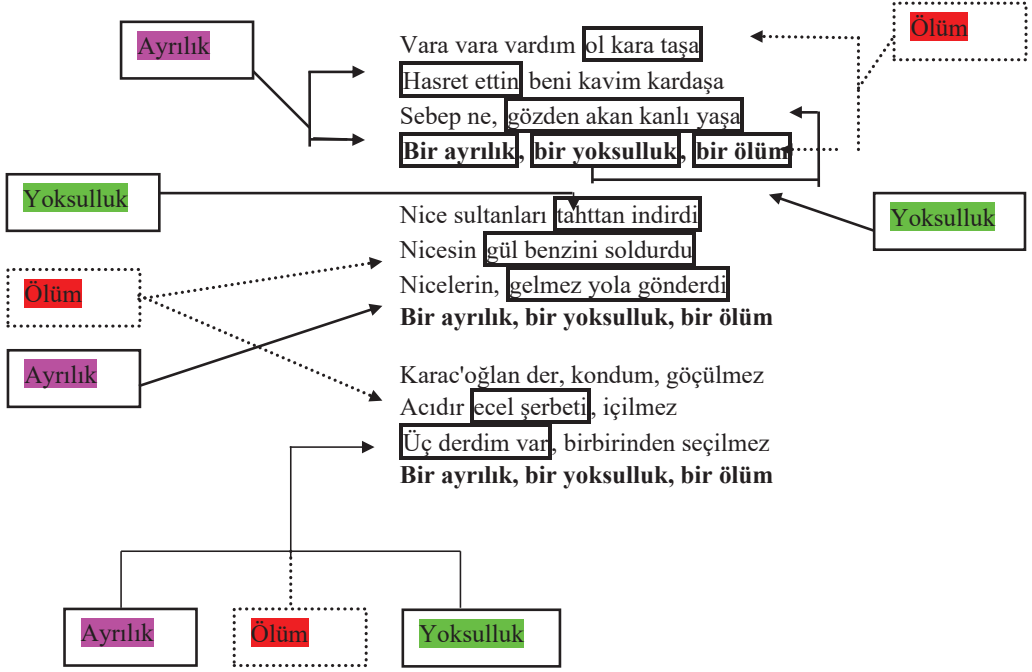
Karac'oğlan der, **kondum, göçülmez**  
Acıdır ecel şerbeti, içilmez  
Üç derdim var, birbirinden seçilmez  
**Bir ayrılık, bir yoksulluk, bir ölüm**



### Metin dilbilimsel bağlar

1. [LEX – NAKARAT] “Bir ayrılık, bir yoksulluk, bir ölüm” dizesinin her dörtlükte yinelenmesi sözcüksel zincir kurar; kıtaları tek temada (ayrılık merkezli) birleştirir ve bölüm kapanışını işaretler.
2. [SEM/AG – Ayrılık alanı] “Hasret ettin beni”, “gelmez yola gönderdi”, “kondum, göçülmez” ifadeleri ayrılık anlam alanına bağlanır; özne çoğu yerde örtüktür, bu da dizeler arasında anlamsal ve eyleyici bütünlük oluşturur.
3. [SYN/REF – Paralel dizim] “Nice sultanları tahttan indirdi / Nicesin gül benzini soldurdu / Nicelerin gelmez yola gönderdi” yapısı paralellik ve tekrarla bağdaşıklık sağlar; üçlü dizim, nakarattaki üçlemeyi (ayrılık–yoksulluk–ölüm) yansıtarak metnin çizgisel-tematik bağımlı güçlendirir.

## Vara Vara Vardım Ol Kara Taşa



5. Bu metin dilbilimsel bağlar, okuyucuya şiirin parçalı görünen yapısının altındaki derin tutarlılığı gösterir. Leksikal düzeydeki "bir yoksulluk" nakarati hem klasik Türk şiirinin redif geleneğini çağrıştırarak türsel bir köprü kurar hem de modern bir yaklaşımla yoksulluğu döngüsel bir kader olarak sunar. Semantik düzeyde "gözden akan kanlı yaş", "gül benzini soldurdu", "tahttan indirdi" gibi imgeler arasındaki yoksunluk ortaklığı, şiirin farklı katmanlarında (fiziksel-duygusal-toplumsal) aynı temayı işlediğini ortaya koyar. Örtük eyleyici olarak yoksulluğun *indiren, solduran, kısıtlayan* bir güç gibi sunulması ve "Nice... nicesi... nicelerini" paralel yapısı, okuyucuya hem geleneksel hem modern şiir tekniklerinin iç içe geçtiği melezleşmiş bir tür deneyimi yaşatır. Bu da metni salt lirik şiir olarak değil, toplumsal eleştiri barındıran modern bir ağıt olarak okumayı mümkün kılar.

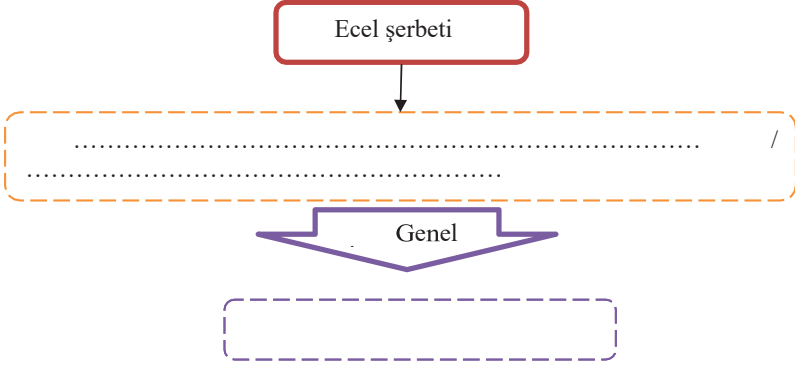
Diğer bağdaşıklık unsurlarını da benzer şekilde gerekçelendirerek tespit ediniz.

### DEĞERLENDİRME SORULARI

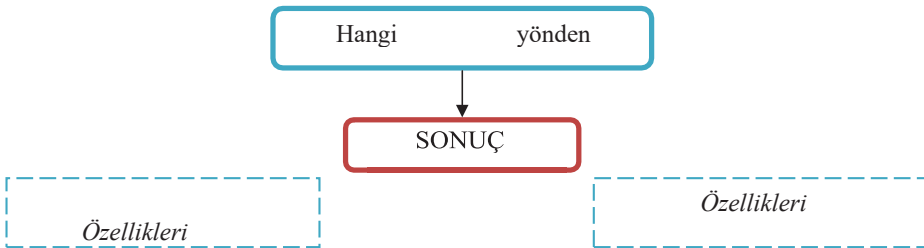
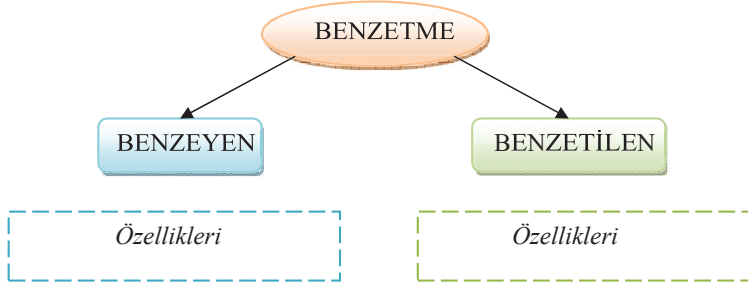
#### Çözümleme Anahtarı:

- [RHY|Kafiye/Redif] · [MTR|Ölçü/Hece] · [PHON|Ses yinelemesi (aliterasyon/asonans)]
  - [SYN|Sözdizim/Paralellik] · [LEX|Sözcüksel Bağdaşıklık] · [CONN|İlişki Belirteci]
  - [FIG|İmge/Benzetme/Metafor] · [THEME|Tema] · [FORM|Şekil/ Nazım birimi] · [COH|Tutarlılık] · [REF|Gönderim]
- 1- ‘Vara vara vardım ol kara taş’ şiirinde *ritim ve ahengi sağlayan unsurları belirleyiniz*. *Ritim ve ahenk (ritim–ahenk unsurları) bakımından değerlendiriniz. Dizelerden 3 örnek gösteriniz: 1×[RHY] (kafiye/redif), 1×[MTR] (hece sayısı—bir dizeyi sayıp yazınız), 1×[PHON] (aliterasyon/asonans örneği). Dize numarasını belirtiniz.*
  - 2- *Şiirde cümle ve kelime gruplarının dikkat çekici yönü nedir?* Şiirdeki paralellik/tekrar/ikileme/devrik yapıdan 2 örnek veriniz. Her örneği [SYN] ile etiketleyip ilgili anahtar sözcüğü [LEX] olarak işaretleyiniz. (Vasıta bağlaç/edatlar için [CONN] de ekleyin.)
  - 3- *Şiirde bulunan temaları belirleyiniz*. En az 2 tema yazınız (örn. [THEME] *ayrılık, ölüm*). Her tema için 1 dize parçasını kanıt gösterip tema sözcüğünü [LEX] ile işaretleyiniz.
  - 4- *Şiirde temalara ilişkin betimleyici ifadeleri belirleyiniz*. Üç temaya karşılık gelen betimleyici/imgesel ifadeleri yazınız (ör. “ecel şerbeti”, “kara taş” ...). Her ifade için [FIG] ve ilgili tema etiketi [THEME] veriniz.
  - 5- *Şiiri yapı bakımından inceleyerek ana yapıyı oluşturan birimlerin birbiriyle ilişkisini ifade ediniz*. Şiiri yapı bakımından kısaca çözümleyiniz: Birinci dörtlük → Orta dörtlük(ler) ve Son dörtlük akışını 3 tek cümle ile yazınız. Her cümlede 1×[CONN] (zaman/sonuç/karşıtlık), 1×[LEX] (tekrar edilen anahtar), ve bölüm ilişkisine dair [COH] notu bulunsun. (Tekrar eden motifler için [REF] kullanabilirsiniz.)

- 6- *Yönerge*: Yukarıdaki metinde geçen ‘ecel şerbeti’ nin cümle içindeki benzer kullanımlarını yazınız.



- 7- Şiirde işlenen *tema ile kelime kadrosu* arasında nasıl bir ilişki kurulabilir? Tartışınız.
- 8- Şiirin *Türk şiir geleneği* içindeki yerini belirleyiniz. Şiirin *bıçım-ölçü-kafiye özelliklerini* kısaca yazınız ([FORM], [MTR], [RHY]). Halk/tekke/âşık geleneğiyle bağlantıyı 2 kanıt ile belirtiniz (ör. dörtlük düzeni, söyleyiş, nakarat/tekrar) ve [LEX] ile işaretleyiniz
- 9- ‘Vara vara vardım ol kara taş’ şiirinde yer alan benzetmeyi aşağıdaki tabloya uygun olarak çözümleyiniz.



## OKUMA BECERİSİ

- Hazırlık Çalışmaları → Ön okuma ve tahmin kurma: Öğrenci henüz şiiri okumadan önce anahtar kavramlarla (yoksulluk, ayrılık, ölüm) tanışır ve beklenti oluşturur. Okuma motivasyonunu artırır.
- Şiirin Sesli Okunması → Prozodik okuma: Ritim, kafiye, aliterasyona odaklanır; vurgu ve tonlamayı belirler. Şiirsel dili içselleştirme becerisini geliştirir.
- Metin dilbilimsel Çözümleme → Derinlemesine okuma: [LEX], [REF], [CONN] kodlarını takip ederek öğrenci, şiirin yüzeyinden yapısına iner. Aktif ve analitik okuma becerisini kazandırır.
- İmge ve Tema Analizi → Yorumlayıcı okuma: "Kara taş", "ecel şerbeti", "gül benzi" gibi imgeleri çözümler ve temalarla ilişkilendirir. Sembolik okuma becerisini güçlendirir.

### Okuma Becerisi Değerlendirme Yönergesi

Şiir okuma, yüzey biçim-derin anlam eşlemesini gerektirir: kafiye/redif ([RHY]), ölçü/ritim ([MTR]), ses yinelenmeleri ([PHON]) ve imgesel örgü ([FIG]) ile sözcüksel/tematik alanların ([LEX]/[SEM]) kısa hacimde sıkı örgütlenmesi; üç araçla ürün, süreç ve öz algı dengelenir.

#### Araçlar ve Gerekeç:

- 1) Eleştirel Okuma Formu (ürün): Argüman-izlek tutarlılığı, imge-söylem çözümlemesi ve metinlerarasılığı ürün üzerinden ölçerek şiirin “biçimsel göstergeden anlam çıkarma” başarısını [FIG], [RHY], [PHON], [SEM], [COH] boyutlarında nesnelleştirir.
- 2) Okumada Strateji Kullanımı Rubriği (süreç): Ön bilgi etkinleştirme, görselleştirme, soru üretme ve anlamı izlemeyi süreç verisine çevirerek biçimsel işaretlerden (ölçü/kafiye/duraksama) anlama geçişi kanıtlar; [RHY], [MTR], [PHON] ve [CONN] ipuçlarını metin içi kanıta bağlar.
- 3) Okuma Becerisi Öz Yeterlik Formu (öz bildirim): Algılanan okuma yeterliğini motivasyon göstergesi olarak ölçerek yoğun sembolik söyleyişte ısrar ve derinlemesine çözümleme istekliliğini izler.
- 4) Öz Düzenlemeye Dayalı Okuma Gözlem Formu: Okuma öncesinde başlık, şair ve bağlamdan hareketle imge ve duygu tonuna dair bir beklenti kurulup hazırlık yapılır. Okuma sırasında ritim-ölçü-uyak ve enjambman izlenir; anahtar sözcük-imge ağları ([LEX]/[SEM]) not edilerek anlama güçlüklerinde yeniden okuma uygulanır. Okuma sonrasında motif-tema ilişkisi kısa bir özet ve yorumla kaydedilir, gelişim için hedef ve öneriler not edilir.

#### Beklenen katkı:

- Biçim-anlam entegrasyonu: [RHY]/[MTR]/[PHON] ile kurulan etkiyi anlamlandırma.
- İmge çözümleme: [FIG] zincirlerinden tema-izlek çıkarma; [SEM] kümelerini haritalama.
- Tutarlılık: Kısa metinde makroyapı bağıntılarını kurma ([COH]).

## DİNLEME BECERİSİ

### Amaçlar

- Ana düşünceyi bir cümle ile ifade eder.
- Metne özgü en az 5-8 [LEX] ögesini (kişi/yer/nesne/tema) belirler ve ilişki/alt küme bağlarını açıklar.
- En az 3 [CONN] türünü veya biçimsel bağdaşıklığı (rüya-uyaniş geçişi, yinelenme, paralel yapı, zaman sıçraması) gösterir.

- [REF] çözümler: ben/o/onlar; Sultan/Abdülhamid, anlatıcı, mabeyn, halk; kurum/yer gönderimleri (Yıldız Sarayı, telgrafhane, mabeyn, sürgün...).
- İddia-kanıt kuras: “Rüya/hatıra anlatımı, yönetim-toplum gerilimini ve modernleşme sıkışmasını görünür kılar” savını metin-içi dayanaklarla destekler.

## Uygulama Akışı

### 1) Dinleme Öncesi

[LEX] Sözcüksel hazırlık: Anahtar kelimeler tahtaya yazılır: *vara vara, yol, yolcu, menzil, varış, çile, gurbet, özlem, dönüş, eşik*.

Yapısal ön bilgi: Tekrar yapısı (vara vara), yolculuk imgesi, içsel yolculuk metaforu, döngüsel anlatım fark edilmeli.

[CONN] Bağlaç tahmini: *vara vara, adım adım, sonunda, nihayet, ama, ancak, böylece* gibi ilişki belirteçleri aranmalı.

[REF] Gönderim hedefleri: "Ben"→şair/yolcu, yol→yaşam yolculuğu, varış→hedef/ölüm zamir zincirlerini takip etmeli.

Odak: "Fiziksel yolculuk nasıl ruhsal yolculuğa dönüşüyor?"

### 2) Dinleme Sırasında

Aktif dinleme ile metin dilbilimsel unsurları tespit ediniz.

[REF] Gönderim zincirleri

- "Ben"→yolcu/şair, yol→yaşam metaforu bağlantılarını yapınız.
- Mekân gönderimleri→duygusal durumları eşleştiriniz.

[CONN] Bağlaçları işaretle

- (Z) Zaman: vara vara→süreç, sonunda→varış zamansal ilerleyişini not alınız.
- (K) Karşıtlık: umut↔hayal kırıklığı, hareket↔durgunluk zıtlıklarını fark ediniz
- (Ö) Pekiştirme: tekrar eden "vara vara", benzer sesler, paralellik yapılarını kaydediniz.
- Biçimsel: döngüsel yapı, ses tekrarları, ritim desenlerini işaretleyiniz.

[LEX] Sözcük grupları

- Hareket: vara vara, yol, adım, yürümek
- Duygusal durum: yorgunluk, özlem, umut, çile
- Mekân-hedef: menzil, varış, eşik, son

### 3) Dinleme Sonrası

Metin dilbilimsel çözümleme raporu:

1. Ana düşünce (1 cümle) *Şiirin temel mesajını özetleyen tek cümle yaz.*

2. [LEX] Sözcüksel kümeleme

- Hareket-yolculuk: \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_
- Duygu-durum: \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_
- Hedef-varış: \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_

3. [CONN] Bağlaç türleri

- Süreç: \_\_\_\_\_ (işlev: \_\_\_\_\_)
- Karşıtlık: \_\_\_\_\_ (işlev: \_\_\_\_\_)
- Pekiştirme: \_\_\_\_\_ (işlev: \_\_\_\_\_)

4. [REF] Gönderim eşleştirmesi

- "Ben" = \_\_\_\_\_; yol = \_\_\_\_\_; varış = \_\_\_\_\_

5. İddia-kanıt çifti

- Sav 1: Fiziksel yolculuk ruhsal yolculuk metaforuna dönüşüyor. Kanıt: Dize \_\_\_\_ + ipucu: \_\_\_\_\_
- Sav 2: Tekrar yapıları şiirin müzikal etkisini güçlendiriyor. Kanıt: Dize \_\_\_\_ + ipucu: \_\_\_\_\_

**Dinleme Becerisi Değerlendirme Yönergesi**

Şiir dinlemede başarı, prozodi-anlam eşgüdümünün (vurgu/ton/ritim) yakalanmasına, ses yinelenmeleri ([PHON]), sözcüksel kümeler ([LEX]/[SEM]) ve imgesel aktarımın ([FIG]) anlık çözülmesine dayanır; üç araçla süreç, öz bildirim ve tutum birlikte izlenir.

**Araçlar ve Gerekeçe**

1) Dinleme Göstergeleri Gözlem Formu (öğretmen): Dikkat odağı, işitsel ipuçlarını notlama ve prozodik işaretleri izlemeyi davranışsal olarak ölçerek ritim-ses-anlam eşlemesini sahada doğrular; [PHON], [CONN:Z] (duraksama/sıra), [COH] için doğrudan kanıt üretir.  
2) Dinleme Becerisi - Öz Değerlendirme Formu (öğrenci): Ana izlek-yan imge ayrımı, çağrışımsal çıkarım ve odak sürdürmeyi yansıtıcı karar olarak ölçerek öğretmen gözlemini imge çözümüne dönük öğrenci içgörüsüyle tamamlar; [FIG], [SEM] farkındalığını görünür kılar.  
3) Dinleme Öz Yeterliliği Ölçeği (öğrenci): Algılanan dinleme yeterliğini tutum göstergesi olarak ölçerek şiirde gerekli yoğun dikkat ve belirsizlik toleransının sürdürülebilirliğini ile dönemsel değişimi izlemeye olanak verir.

4) Performans (Dinleme) Değerlendirme Ölçeği (Öğretmen): Dört düzeyli (1–4) puanlama ile şiir dinlemede prozodi-anlam eşgüdümü, imge-anahtar sözcük ağı ve çıkarım/yorum doğrulamasını analitik olarak değerlendirir; böylece [PHON], [LEX]/[SEM], [FIG] ve [COH] göstergelerini nicel skora dönüştürür.

**Beklenen katkı:**

- Prozodi-anlam eşlemesi: Vurgu/ton/duraksamaların anlam yükünü sezme.
- İmge-alan takibi: [FIG] ve [SEM] kümelerinin izini sürme; leitmotif yakalama.
- Tutarlılık-çıkarım: Özlü söyleyişte boşluk tamamlama ve bütünsel anlam kurma ([COH]).

**YAZMA BECERİSİ**

**Görev 1. Cümlede Ana İzlek Çalışması**

Yönerge: Şiirin ana düşüncesini tek cümlede yazınız.

- Gereklilikler: 1 [CONN:N] (çünkü/bu yüzden) + doğru [REF] (ben/kardeş).
- Başlatıcı: “Ben, ayrılık-yoksulluk-ölüm üçlüsünü bu yüzden...”.

## Görev 2. Lirik Metinleri Yeniden Yazım (80–100 sözcük)

Yönerge: Şiirin duygusunu bugüne taşıyan tek paragraflık lirik bir metin yazınız.

Gereklikler:

- Yer–zamanı açık veriniz (örn. “İzmir’de bir akşamüstü...” → [CONN:Z].
- En az 3 bağlaç kullanınız: çünkü, ancak, ardından/sonra → [CONN].
- Zamir tutarlılığı sağlayınız: “ben/beni” ve “kardeş/kavim” → [REF].
- Tek alan söz dağırcığı kullanınız: *ayrılık–yoksulluk–ölüm/hasret/kanlı yaş* çizgisini koruyunuz → [LEX].
- Kapanış cümleleriniz temayı kapsasın → [COH].

## Görev 3. Nesne Konuşuyor (60–80 sözcük)

Yönerge: “Kara taş” anlatıcı olsun; ozanın adımlarını ve “üç dert”i anlatsın.

Koşullar: 1 [CONN:K] (ancak/oysa) + 1 [CONN:Ö] (böylece/sonuçta); [REF] net.

İpucu [LEX]: yol, iz, gül benzi/solmak, ecel şerbeti.

## Görev 4. İddia–Kanıt İkili (2 cümle)

1. İddia: “Üç dert bireysel olduğu kadar toplumsal güce de etki eder.”
2. Kanıt: Şiirden bir ayrıntıyla destekleyiniz ve 1 [CONN:N] kullanınız: Örn. “*Çünkü nice sultanları tahttan indirdi.*”

## Görev 5 — Dörtlük Taslağı (opsiyonel)

Yönerge: Şiirin üslubuna yakın 4 satır yazınız.

Koşullar: 1. ve 4. satırda nakarat varyasyonu: “*Bir ayrılık, bir yoksulluk, bir ölüm*” teması sürsün → [LEX]/[COH].

## Yazma Becerisi Değerlendirme Yönergesi

Şiir üretiminde hedef, ekonomik dil, ses-ritim düzeni ve imgesel yoğunluk ilkelerini yazıya transfer etmektir; üç araçla ürün kalitesi, süreç davranışları ve öz algı bütünleştirilir.

Araçlar ve Gerekeç

1) Analitik Yazma Rubriği (ürün): İçerik/izlek, organizasyon, üslup, sözcük seçimi, cümle/ritim akışı ve mekanik boyutu ölçerek şiire uyarlanmış biçimde imgesel tutarlılık, ritmik bütünlük ve dil ekonomisini [FIG], [RHY]/[MTR], [LEX] eksenlerinde nesnel puanlamaya dönüştürür.

2) Yazma Becerisine Yönelik Öğrenci Gözlem Formu (süreç): Planlama-taslak-revizyonda imge haritalama, ses örgüsü denemesi ve dize düzenini süreç kanıtına çevirerek aşırı açıklama riskini azaltır; [PHON], [RHY], [MTR], [LEX] tercihlerini izler.

3) Yazılı Anlatım Öz Yeterlik Formu (öz bildirim): Tür uyumu, ritim organize etme ve revizyon kapasitesini yordayıcı değişken olarak ölçerek üretim kalitesindeki ilerlemeyi ve öz yönelimli gelişimi izler.

**Beklenen katkı:**

- Dil ekonomisi ve yoğunluk: Gereksiz sözcüklerin elenmesi, [LEX]/[SEM] omurgasının güçlenmesi.
- Ses-ritim bilinci: [RHY]/[MTR]/[PHON] araçlarının amaçlı kullanımı.
- İmgesel tutarlılık: [FIG] ağının bütünlük içinde ilerlemesi ([COH]).

## KONUŞMA BECERİSİ

### Kısa Konuşma Metni (≈160 sözcük)

Giriş [ORG]. Karacaoğlan'ın sesi bize şunu söyler: “Bir ayrılık, bir yoksulluk, bir ölüm.” Çünkü bu üçlü, insanın kader çizgisindeki en keskin bıçaklardır. [CONN:N][LEX]

Gerekçe 1. Şiirin nakaratı her dörtlükte geri döner; böylece duygu yükselir, tema pekişir ve dinleyenin hafızasına kazınır. [CONN:Ö][LEX]

Gerekçe 2. Ayrıca dert yalnız “ben”i değil toplumu da yarar; nitekim “nice sultanları tahttan indirdi” dizesi, acının iktidarı bile sarsacak güçte olduğunu gösterir. [CONN:E][LEX][REF: toplumu] Örnek. “Gül benzini soldurdu” imgesi, hasretin bedene düştüğünü anlatır; çünkü ayrılık önce yüzde solar, sonra içe yerleşir. [CONN:N][LEX]

Kapanış [COH]. Sonuçta, Karacaoğlan'ın üç derdi dünün değil, bugünün de deneyimidir; bu yüzden şiiri dinlerken kendi ayrılıklarımızı, yoksunluklarımızı ve faniliğimizi işitiriz—ve böylece ortak acı, ortak anlayışa dönüşür. [CONN:Ö][ORG].

Aşağıdaki temalardan birini seçiniz ve 160±20 sözcük bir konuşma hazırlayıp sesli olarak sununuz (60–90 sn):

- Karacaoğlan: “Bir ayrılık, bir yoksulluk, bir ölüm” üçlemesi
  - Âşık Veysel: “Uzun ince bir yol”da fanilik
  - Yunus Emre: “Sevgi/merhamet” teması
  - Dadaloğlu: “Ferman padişahınsa dağlar bizindir” — özgürlük ve direnç
- Konuşmanız giriş–gerekçe–örnek–kapanış sırasını izleyecek.
  - Her paragrafta en az 1 bağlaç kullanın ([CONN]: çünkü, ama, oysa, ayrıca, böylece, sonuçta, örneğin, ardından...).
  - [LEX] için halk şiiri söz varlığından en az 5 kelime kullanın (gurbet, hasret, kader, fanilik, sultan, taht, gül, bülbül, dağ, oba, yoksulluk, yol...).
  - [REF] tutarlılığına dikkat edin (şair = “o”, dinleyici = “biz”).

### Konuşma Becerisi Değerlendirme Yönergesi

Şiir temelli sözlü görevlerde (şiir çözümlemesi, dramatik okuma, imge–tema sunumu) etkinlik, prozodik icra ile analitik açıklamanın birlikte yürütülmesine bağlıdır; üç araç performansı farklı bakışlardan yakalar.

### ***Araçlar ve gerekçe***

1) Konuşma Becerisi Gözlem Formu (öğretmen): Söyleyiş/artikülasyon, vurgu-ton-tempo ve içerik-dil kullanımını doğrudan gözlem ile ölçerek şiir okuma/yorumda prozodinin anlamı nasıl taşıdığını sahnede doğrular; [PHON], [RHY], [COH] için güçlü kanıt sağlar.

2) Konuşma Becerisi Akran Değerlendirme Formu: Dil-anlatım, içerik ve sunumu dinleyici perspektifinden ölçerek imge açıklamalarının anlaşılabilirliğini ve yapısal bütünlüğünü [ORG]/[COH] ekseninde dış denetimle görünür kılar.

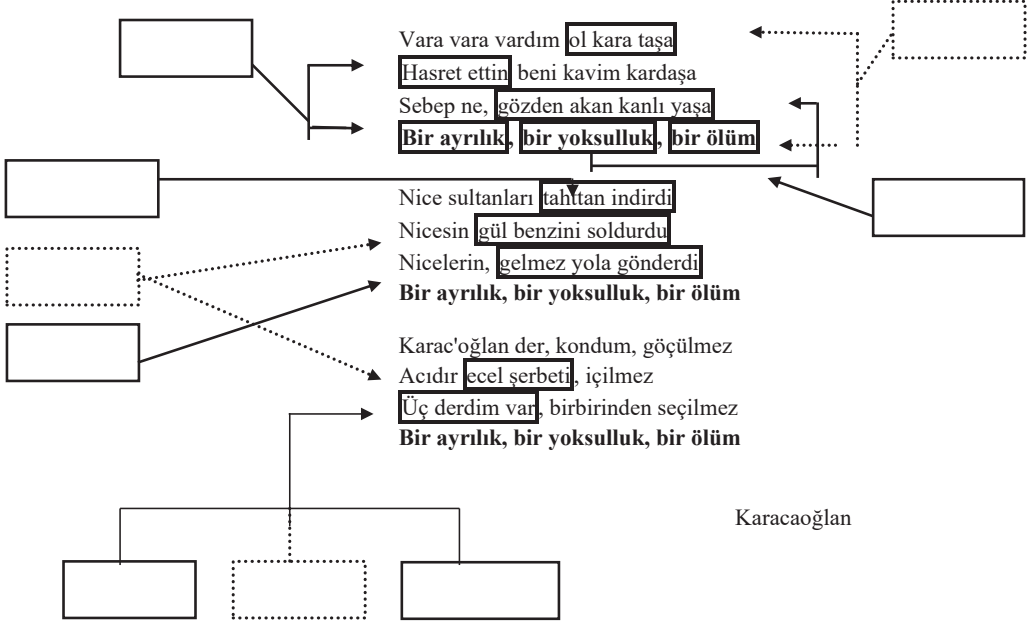
3) Etkili Konuşma Ölçeği (öz değerlendirme): Sunum organizasyonu, ses-üslup, odak ve dinleyiciye uyumu öz izleme üzerinden ölçerek anlık prozodik ayar-içerik dengelemesini belgelendirir.

### ***Beklenen katkı:***

- İcra-yorum entegrasyonu: Prozodi ile anlam açıklamasının uyumlu yürütülmesi.
- Yapısal şeffaflık: Sunumda [ORG]/[COH] çizgisinin korunması; imge–tema eşlemesi.
- Dinleyiciye uyum: Tempo, vurgu ve örnekleme dinleyici geri bildirimine göre ayarlanması.

Not: Bu çekirdek set, şiir türüne göre sebeplendirilmiş asgari ve uygulanabilir bir çerçevedir; tüm araçların her derste kullanımı zorunlu değildir. Öğretmen, bölümün niteliği, sınıf düzeyi ve kazanım hedeflerine göre seçici–uyarlayıcı kullanım yapar; süreç odaklı değerlendirmenin iş yükü artırmadan yürütülmesini sağlar.

## Vara Vara Vardım Ol Kara Taşa



### Metin Dilbilimsel Çözümlemenin İşlevi

Bu şema, şiirin yüzeysel okunuşunda "dağınık" görünen yapısının aslında sıkı bir örgü sistemi olduğunu görselleştirir. Dilbilimsel araçlar (SEM, LEX, AG bağları), tıpkı bir röntgen cihazı gibi metnin iskelet yapısını açığa çıkarır. Hangi dizenin hangi dizeyle neden bağlantılı olduğunu, "bir ayrılık, bir yoksulluk, bir ölüm" nakaratının sadece tekrar değil, yapısal bir omurga işlevi gördüğünü ortaya koyar. Özellikle kesikli çizgilerle gösterilen dörtlük-ichi bağlantılar ve düz çizgilerle gösterilen dörtlükler-arası köprüler, okuyucuya şiirin parça-bütün ilişkisini kavratır. Bu yaklaşım, öğrencinin metni ezberlemek yerine *yapısını anlayarak* içselleştirmesini sağlar - tıpkı bir binanın planını bilen birinin içinde kaybolmaması gibi.

### Yönerge

Dörtlük kutularını sırayla tamamlayınız: her dörtlük için tek bir ana cümle yazınız (dörtlüğün baskın duygusu/mesajı). Alıntı yapmadan kendi cümlelerle yazınız. Nakarat “Bir ayrılık, bir yoksulluk, bir ölüm” dizisini geçtiği her yerde [LEX: NAKARAT] olarak işaretleyiniz; nakaratın dörtlükleri aynı temada topladığını not ediniz.

#### Bağdaşıklığı koruyunuz:

- [SEM]: Ayrılık-yoksulluk-ölüm imgelerini tek renkle gruplandırınız (örn. *ol kara taş, ecel şerbeti, tahttan indirmek, gül benzin solmak, gelmez yola göndermek*). Her dörtlükte hangi tema ağır basıyorsa kutu kenarına yazınız.
- [LEX]: Tekrarları işaretleyiniz (nakarat; “nice... nicesi... nicelerini...”).

- [AG]: Nakarattaki üçlünden hangi ögenin eylem başlattığını okla gösteriniz (örn. Ayrılık → gelmez yola gönderir; Ölüm → ecel şerbeti; Yoksulluk → gül benzini soldurur).
- [CONN]: Dörtlükler arası ilişki belirteci yazınız (*örneğin, sonra, aynı biçimde, oysa*).

Kapanış: En alta, 2 cümlelik özet yazınız: “Nakarat şiirde temayı nasıl sabitliyor?” ve “Hangi imgeler ayrılık-yoksulluk-ölüm katmanlarını taşıyor?”

### Özetleme Becerisi Yönergesi

Şiirde etkili özetleme; temayı/izleği yoğunlaştırırken imge örgüsünü ve ses düzenini işlevsel düzeyde korumaya dayanır. Merkezî izlek ve leitmotiflerin ayrıştırılması ([THEME], [FIG]), sözcüksel– anlamsal alanın seçici temsil edilmesi ([LEX]/[SEM]) ve söylemsel iskeletin (bent–dizeler arası ilerleyiş) görünür kılınması ([ORG], [COH], [SYN], [NAR]) önemlidir.

#### Araçlar ve gerekçe:

- Özetleme Stratejileri Gözlem Formu (Öğretmen). İmge–tema eşleşmesi, leitmotif takibi, bent/dize ilerleyişinde bağdaşıklık ve kilit söz varlığının yakalanmasını ölçer; çünkü şiirde anlam, yüzey sözdiziminden çok imgesel çağrışım ve yinelemelerle kurulduğundan sınıf içi doğrudan gözlem tür-özgü tutarlılığı en iyi açığa çıkarır ([FIG], [LEX]/[SEM], [COH], [ORG]).
- Özetleme Stratejileri Formu (Öğrenci-öz değerlendirme/kontrol listesi). Temayı tek cümlede formüle etme, baskın imge alanını adlandırma, anlatıcı/duyarlık izleğini ve söyleyiş tonunu koruyarak yeniden ifade etmeyi ölçer; çünkü şiirde özet, “parafraz = düz yazı aktarımı”na indirgenmemeli, öznel ses ve atmosferi işlevsel düzeyde taşımalıdır ([THEME], [NAR], [EVAL], [LEX]).
- Özetleme Stratejileri Puanlama Ölçeği (Ürün odaklı rubrik). Kısaltma oranı, ana tema kapsamı, gereksiz ayrıntıyı eleme, anahtar sözcük/tekrar sürekliliği ve söylem içi geçişlerin akıcılığını puanlar; çünkü şiirde yoğunluk ve ritmik bütünlük, seçici temsil ile kavramsal sürekliliğin birlikte sağlanmasıyla nesnel olarak değerlendirilebilir ([LEX]/[SEM], [COH], [SYN]. Ayrıca ritim/kafiye unsurlarının işlevsel düzeyde yansıtılması önemlidir: [MTR], [RHY], [PHON]).

#### Beklenen katkı.

- Tema–imge uyumunun berraklaşması ve leitmotiflerin seçici temsil ile korunması ([THEME], [FIG], [LEX]/[SEM]).
- Şiirsel söyleyişin mantıksal-retorik izinin (bent/dize geçişleri, vurgu odakları) özet içinde izlenebilir kılınması ([ORG], [COH], [SYN]).
- Sözcüksel yoğunluk ve atmosferin kayba uğramadan işlevsel düzeyde aktarılması; ton/duyarlığın tutulması ([EVAL], [NAR], [PHON]).
- Kısaltma–kapsama dengesinin disipline edilmesi ve tür-özgü özetleme stratejilerinin içselleştirilmesi (kısaltma oranı + anahtar sözcük sürekliliği).

*Uygulama notu:* Metin çalışması ardından öğrenci tema–imge alanı–leitmotif üçlüsüne dayalı kısa bir şema çıkarıp özetini yazar; portfolyoya işlenir.

#### 4.4. Deneme

DERS : Türk Dili ve Edebiyatı

TEMEL BECERİLER : Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, karar verme.

TÜR ODAK: Deneme (fikir–anlatım–kişilik–tutum)

TEMEL DİL BECERİSİ : Okuma/Dinleme/Konuşma/ izleme, yazma.

AMAÇ :

- Deneme türünün yapısını kavrayabilmek; düşünce-üslup-özne ilişkisini çözümleyebilmek. Objektif bilgi ile subjektif yorum arasındaki farkı ayırt etmek. Felsefi düşünce ve eleştirel yaklaşım becerisi kazanmak. Deneme metnindeki tutum ifadeleri ve kişisel bakış açısını takip edebilmek.

#### Süreç

- Öğrencilere deneme metninin düşünce, üslup, özne ve bakış unsurlarını tespit etmeleri için çalışma kâğıdı verilir. –
- Dinleme sırasında kişisel deneyim anlatımları, felsefi sorgulamalar ve serbest çağrışımlara odaklanmaları istenir. –
- Metnin okuması yapılır. - Deneme yazarının özgür düşünce akışı ve kişisel üslup özelliklerini [ÖZGÜR ANLATIM] koduyla belirlemeleri sağlanır. –
- Somut örnekler ile soyut düşünceler arasındaki geçişleri tartışılır. –
- Hazırlık çalışmaları ile süreç devam ettirilir.

#### DEĞERLENDİRME

- Yönergelerde yer alan süreç odaklı değerlendirme ve izleme araçları kullanılır.

## BATI'YA DOĞRU

### Hazırlık Çalışmaları

**1. Kendini beğenmiş kimselerin tipik davranışları nelerdir?** *Bu soruyu “sözvarlığı + değerlendirme + Eyleyici yapı” kapsamında değerlendirerek cevaplayınız. Aşağıdaki yönergeleri takip ediniz*

- 5 kelime yazınız: *övünme, küçümseme, gösteriş, ukalalık, üstünlük* → [LEX].
- Kim → ne yapar? şemasını ekleyiniz: “*O → kendi görüşünü dayatır.*” → [AG].
- Aynı kişiyi aynı zamirle sürdürünüz (*o/kendisi*) → [REF].

**1. Kendinizi beğenmeseniz de sırf başkaları beğeniyor diye birtakım şeyleri beğenmek zorunda kaldığınız bir durum oldu mu?** *Bu soruyu “toplumsal baskı anlatımı + neden–karşıtlık bağı” kapsamında değerlendirerek cevaplayınız. Aşağıdaki yönergeleri takip ediniz*

- **Bu soruyla ilgili iki cümlelik mini durum yazınız:**
  1. Neden: “*Çünkü çevrem ısrar etti...*” → [CONN:N]
  2. Karşıtlık: “*Ancak ben aslında beğenmedim.*” → [CONN:K]
- Biz/Onlar gönderimini net tutunuz (*biz/ onlar*) → [REF].
- Bir alan sözcüğü ekleyiniz (*trend, popüler, onay*) → [LEX].

**2. Dil öğrenmek neden önemlidir?** *Bu soruyu “kısa argüman (tez–gerekçe–örnek) kurmak” kapsamında değerlendirerek cevaplayınız. Aşağıdaki yönergeleri takip ediniz*

- Tez (bir cümle) [ARG]: “*Dil öğrenmek gereklidir.*”
- Gerekçe 1 [CONN:N]: “*Çünkü iletişim ve işbirliğini artırır.*”
- Gerekçe 2 [CONN:E]: “*Ayrıca farklı kültürleri anlamayı kolaylaştırır.*”
- Örnek [CONN:Ö]: “*Böylece kaynaklara doğrudan erişirim (makale/film...).*”
- En az 3 alan sözcüğü: *iletişim, kültür, kaynak, çeviri* → [LEX].
- Özneyi tutarlı sürdürünüz (*öğrenci → o/ben*) → [REF].

## BATT'YA DOĞRU

**1. PARAGRAF** **Şunun şu kusuru var, bunun bu kusuru var** demeğe kalkmayın **sakin**: ossaat yapıstırılar: "Kendini beğenmişin biri..." Eh! Kimseyi beğenmiyorsunuz, demek kendinizi beğeniyorsunuz. **Ama** siz kendinizde **de** birçok kusurlar bulurmuşsunuz, giriştiğiniz bir işi başarmağa gücünüz yetmeyeceğini anlamışsınız da içiniz yanıyormuş, üstelik hayran olduğunuz nice kimseler de varmış, bakmazlar ona, yargılamışlar bir yol, dönmezler artık. Bir de bir damga uydurmuşlar, basmakalıp bir söz, bir manası olduğunu sanıyorlar ya, yok, bomboş, bütün basmakalıp sözler gibi bomboş: "**Menfi adam, yıkıcı adam**." Kendini beğenmişin biri sayılmaktan, o ağır damgayı... Boş sözün ne ağırlığı olacak? Neyse! O ağır damgayı yemekten çekiniyor musunuz? **Ne okusanız, ne duysanız: "Güzeel!" diyeceksiniz.**

**2. PARAGRAF** **Hani** çocuklar bir oyun oynuyor: "**Muallâ - Ooooh! Ne âlâ!**" **Onun gibi**... Örneğin yazarlarımızdan **biri**: "**Falan** kişi bütün varlığıyla Türk mimarlığının şaheseridir" diye bir lâkırdı etmiş, siz: Bütün varlığıyla ne demektir? O **falan** kişi yemeğini yerken, şu bu işini görürken de Türk mimarlığın şaheseri midir? Bir kişi mimarlığın şah - eseri olur mu? Şu şah - eser sözü de gelişi güzel, ulu orta kullanıla kullanıla pek cıvıdı, eskiden bir mânâsı vardı **belki**, yitirdi artık onu, koflaşıverdi, diye düşüneceksiniz, olur a! Aklınıza geldi, renk vermeyeceksiniz, kendinizden geçmiş gibi gözlerini şöyle bir kapayacak: "Ooo! Ne Ooo! Ne âlâ!" diyeceksiniz, "Bilirim, büyük yazardır, **bir döktürdü mü döktürür doğrusu!**" diyeceksiniz.

**3. PARAGRAF** **Başka biri** kalkmış: "Biz yabancı dillerden ek almayız, kök almayız" dedikten sonra: "Alacağımız kelimeleri kendi kurallarımıza göre üretiriz" diyor, siz bu iki sözün birbirini tutmadığını, yazarın 'kök' ne demektir düşünmeksizin çalakalem dizi diziverdiğini söylemeyeceksiniz, çok değerlidir diye tanınmıştır, zevkine kendi sınıksı inandığı gibi ötekini de berikini de inandırmıştır, saygı göstereceksiniz, **gene bir** : "Ooo! Ne âlâ!" gene bir: "**Döktürdü mü döktürür doğrusu!**" Yoksa "kendini beğenmişin biri" olmaktan, "**menfi adam, yıkıcı adam**" olmaktan kurtaramazsınız yakayı.

**4. PARAGRAF** Kendi kendime, bunları homurdanıyor: "Asıl onlar menfi adam! Asıl onlar yıkıcı adam!" onlar kendilerini beğenmiş! Ağızlarından çıkanın bir mânâsı var mı, yok mu, araştırmıyorlar, kalemelerinin ucuna ne gelirse onu çiziktiriveriyorlar, bu ülkede doğru dürüst bir düşünce hayatı kurulabilmesine engel oluyorlar. **Onların** yanlışların göstermek değil, **onları** alkışlamak bu ulusa kötülük etmektir.

**5. PARAGRAF** **Yeni yetişenlere onları** örnek alkışlamak bu ulusa kötülük etmektedir. **Yeni yetişenlere** onları örnek diye gösteriyorlar. **Yarın ki yazarların da onlar** gibi olmasını **istiyorlar**. Bizler buna katlanamıyoruz, **bizde de** söyleyen yazarlar yetişse diye içimiz titriyor, bunun için şunda bunda gördüğümüz ufak meziyetlerle, hayal meyal üstünlüklerle gelip daha, çok daha ilerisine gitmeği öğütlüyoruz. Beğenmeyelim onları, beğenmeyelim kendimizi, küçücük başarılarımızı öveceğimize birbirimizin kusurlarını **göstereyim ki** yarınkiler bize benzemesinler, diyordum, bir de baktım, yanımda Allı beliriverdi. Hal hatır sormadan:

**6. PARAGRAF** Şu sizin **Latince, Yunanca** işini konuşmaya geldim, dedi. Sevinmelisiniz, gençler arasında o dilleri öğrenenler var artık, günden güne de çoğalıyor.

**Demek ki** ilerliyoruz, bize de gerçek ekin gelmeğe başlıyor... Güllüyordu bunları söylerken; dediklerine kendisinin **de** inanmadığı, beni kızdırıp söyletmek istediği belliydi. Kırmayalım dedim, başladım söylenmeğe:

**7. PARAGRAF** Ben **Yunanca ile Latince** üfürüğe benzer demedim ki, Allı! dedim. O dilleri biraz öğrenmiş olmak yeter mi hiç? Evet, bizde **de** **Yunanca, Latince** öğrenenler var, **ama** neden öğreniyorlar? Birtakım tarih belgelerini okuyabilmek için gerekiymiş. Benim istediğim, **benim söylediğim bu değil ki!** **Yunanca ile Latince**, bir kazanç kaygısı, doğrudan doğruya bir fayda kaygısı gütmeyen, insanoğlunun yüzyıllar boyunca neler düşünüp **neler** söylemiş, **neler** yapmış olduğuna meraktan doğan çalışmalara götürürse ekin kaynağı olabilir.

Bir durdum, sonra:

**8. PARAGRAF** İş sekiz on kişinin, kırk elli kişinin **Yunanca ile Lâtinçe** öğrenmesinde değil, Allı, dedim, toplumun **o dilleri** kendine ekin kaynağı diye benimsemesinde. Sekiz on kişi, kırk elli kişi **yunanca ile Latinceyi** öğrenmiş, ne çıkar? Bu ülkede o dilleri bilen sekiz on kişi, kırk elli kişi bulunur, işte o kadar. Toplum değişmez ki! **O diller, o dillerin** eserleri bu topluma işlenmiş olmaz ki! Nedir bizim dilediğimiz? Bu ülkede yüzyıllar sürmüş bir geleneğin ürünü olan bir düşünüş var, gene de o sürüp gidiyor.

**9. PARAGRAF** Biz ise **o düşünüşün, o dünya görüşünün** değişmesini, **yerini** batılılarınkine benzer bir düşünceye **bir dünya görüşüne bırakmasını istiyoruz**. Çocuklarımız **eski düşünüşe, eski dünya görüşüne** göre yetiştirildikten sonra, toplum **o düşünüşe, o görüşe** bağlı kaldıktan sonra yunanca ile Latinceyi bilen birkaç kişi de bulunmuş, neye yarar? **Biz** birkaç kişiye o diller öğretilsin demiyoruz, **Yunanca ile Latince** öğrenmek bir "farz - kifâye" değildir, **herkesin**, ülkede **aydınlık sınıfı** kuracak olan **bütün kişilerin** **o yoldan** geçmeleri, o yolda yetişmeleri gerektir.

**10. PARAGRAF** **Biz** eski medeniyetin temeli olan kanılara, düşüncelere bağlı kalacağız, çocuklarımıza o medeniyetin ürünü olan edebiyatı öğreteceğiz, kafalarını o medeniyetin değerleriyle yoğuracağız, **gene de** **Avrupalılaşacağız...** Olmaz öyle şey, Allı! Batı ülkelerinde nasıl Arapça, Farsça öğrenenler bulunuyor. Hani "müsteşrik"ler diyorlar, bizde "müsteğrib"ler yetiştiriyor. Bir müsteşrik ne türlü Arapça bilirse bilsin, düşüncesi bakımından batıya bağlıdır, batı adamıdır.

**11. PARAGRAF** **Bizim** "müsteğriplerimiz" de düşünce bakımından doğuya bağlı kalıyor, birer doğu adamı olmaktan çıkamazlar. **Bir kişi hangi toplumda yetişmişse, o toplumun çocuğudur, edindiği bilgiler ne olursa olsun** benliği, düşüncesi o toplum ürünüdür. **Bizim** söylediğimiz ise bu toplumda, şu, bu bireyin bir takım bilgiler edinmesi **değil, toplumun değişmesi, eski düşüncesinden ayrılıp batı dünyasının düşüncesine geçmesidir**. Bizde yıllardan beri Fransızca, Almanca, İngilizce öğrenenler yetişti, içlerinde o dilleri iyi bilenler de oldu; toplumu hiç de etkilememiş olduklarını söyleyemeyiz, ancak onların etkisi yüzde kaldı, derinlere işleyemedi.

**12. PARAGRAF** Yunanca ile Latince'nin etkisi ise ondan daha ileri gitsin istiyoruz. **Bunun için onları** ortaokuldan, belki de daha önceden başlayarak çocuklarımızın hepsine öğretmeniz, **onları** edebiyat öğretiminin temeli olarak almamız gerektir. Bu ülkede Fransızca, Almanca, İngilizce öğrenenler bize ancak batı dünyasının özlemini getirebildiler, bizde dıştan batılılara benzemek hevesini uyandırdılar.

**13. PARAGRAF** Bugün artık o özlemle, o hevesle yetinemiyoruz, **dilediğimiz batı dünyasına benzemek değil, batı dünyasından olmaktır.** Bunun içindir ki çocuklarımızı Batılı çocukların yetiştikleri gibi, **Latince ile Yunancayı** öğreterek, kafalarını **o dillerin** eserleriyle yoğurarak yetiştirmemiz gerektir.

-Batı dünyasında da **Yunanca ile Latince**yi bütün çocuklara öğretmiyorlar.

**14. PARAGRAF** -Sen beni iyiden iyiye kızdırmak istiyorsun, Alı! Batı dünyasında bütün çocuklar **Yunanca ile Latince**yi öğrenmeseler **de** olur, orada o dillerin eserlerinden doğan düşünüş, görüş topluma işlemiş, toplum biliyor orada. Onlar **Latince ile Yunancayı** büsbütün kaldırsalar **bile**, kaldıramazlar, kaldıramazlar ya, neyse! Büsbütün kaldırsalar **dahi** biz koymalıyız, bütün çocuklarımızı **o dilleri** öğretmekle yetiştirmeliyiz ki bu toplum değişebilsin, dilediğimiz hale gelebilsin.

Nurullah Ataç, “Batı’ya Doğru”, *Söz Arasında*, Ankara: Dost Yayınları

### Metinsellik Ölçütleri

#### Çözümleme Anahtarı

- [SEM]: *beğeni/övgü/eleştirme, şaheser-değer-ölçüt, kalem-yazar-okur.*
- [EVAL]: “ağır sözlerle damgalamak”, “gereksiz kullanım”, “yıkıcı yazılar”, “doğru ölçüt”.
- [AG]: *okur/kişi → beğenir/beğenmez; başkaları → abartır/yüceltir; yazar/kalem → araştırmadan yıkar/yüceltir.*
- [CONN]: *eğer... ise (N), ama/oysa (K), bu yüzden (N), örneğin (Ö), ardından (Z).*
- [LEX]: *tekrar/kökler: beğen-, şaheser, kalem/yazar, ölçüt, değer.*

[REF]: gönderim (bu/şu/o, “o diller”, tekrar adlandırma);[LEX]: sözcüksel tekrar/anahtar terim (ör. “Yunanca ile Latince”);[CONN]: bağlaç/ilişki (ama, çünkü, hâlbuki...);[COH]: tutarlılık (tez-gerekçe-sonuç hattı, tema sürekliliği)

[REF] 1. paragraftaki “şunun şu kusuru” ve “bunun bu kusuru” ifadeleri birbirine gönderim yapar. Neden önemli? Okurun aynı eleştiri zincirini takip etmesini sağlar.

[COH] 1. paragraftaki “Ne okusanız, ne duysanız: ‘Güzeel!’ diyeceksiniz” ifadesi yazarın ana tutumunu kurar. Neden önemli? Metnin genel tezini/ironi hattını baştan belirleyip küresel tutarlılığı destekler.

[LEX]/[REF] 2. ve 4. paragraflarda “Döktürdü mü döktürür doğrusu” kalıbı yinelenir. Neden önemli? Söylemde motif işlevi görür; paragraflar arasında metinsel bağ kurar.

[LEX] 6, 7, 8, 9, 12, 13, 14. paragraflarda “Yunanca ile Latince” ifadesi anahtar terim olarak tekrar eder. Neden önemli? Konuyu dil politikası ekseninde tutarak bağdaşıklığı güçlendirir.

[REF] 8–9. paragraflardaki “o diller”, önceki “Yunanca ile Latince”ye geri gönderimdir. Neden önemli? Ardışık paragrafları anlamsal ve yapısal olarak bağlar.

[COH] 11. paragraftaki “Bizim söylediğimiz... toplumun değişmesi...” cümlesi ile “Dilediğimiz... Batı dünyasından olmaktır” ifadesi tez uyumu oluşturur. Neden önemli? Yazarın ana argümanı iki farklı biçimde yinelenir; küresel tutarlılık pekişir.

- Diğer gönderimsel unsurlarını tespit ediniz.

**BATIYA DOĞRU**

Eh! Kimseyi beğenmiyorsunuz,  
demek kendinizi beğeniyorsunuz.

Şu şah eser sözü de gelişi  
güzel, kullanıla kullanıla  
pek cıvıdı, eskiden bir  
mânâsı vardı

Saygı göstereceksiniz, Yoksa "  
menfi adam, yıkıcı adam"  
olmaktan kurtaramazsınız  
yakayı.

Ağızlarından çıkanın bir  
mânâsı var mı, yok mu,  
araştırmıyorlar, onu  
çiziktiriveriyorlar

Kimseyi beğenmiyorsanız kendinizi beğeniyorsunuz demektir

Kendinizde de kusur buluyorsanız o zaman ağır sözlerle damgalanırsınız

Beğendiğiniz kişilerin olması çok da önemli değil

Bu ağır damgayı yemekten çekiniyorsanız bu sefer de her gördüğünüze güzel dersiniz.

Giriş

Herhangi bir şey yaparken sürekli başkalarının meziyetlerinden söz edersiniz

Bir kişi yaptığı bir işle şaheser olabilir mi?

Şaheser sözcüğünün değeri de gereksiz kullanımdan dolayı azaldı.

Gelişme

Kendiniz beğenmeseniz de sırf başkaları beğeniyor diye birtakım şeyleri beğenmek zorunda kalırsınız.

Onun kalemıyla harikalar yarattığına başkalarını inandırdığı için siz de inanacak ve süslü sözler sarf edeceksiniz

Yazar asıl böyle hiçbir şey araştırmadan kalemlerinin ucuna gelen her şeyi yazarların yıkıcı olduğuna inanıyor.

Onlar doğru dürüst bir düşünce anlayışının önündeki en büyük engel

Onların yaptıklarını görmezden gelmek ve onları alkışlamak da aynı derecede suç tabi

Sonuç

### Metin dilbilimsel Şema Açıklaması

Şema, metnin argüman akışını gösterir. Giriş kutusunda beğeni kültürünün iki ucu kurulur: *kimseyi beğenmeyen* → *kendini beğenir*; *ağır damgadan kaçan* → *herkese “güzel” der* ([LEX: beğen-], [CONN:N/K]). Gelişme kutularında örnek ve gerekçeler art arda gelir: *başkalarının meziyetlerini sürekli sayma*; *“şaheser” sözcüğünün gereksiz kullanım yüzünden değersizleşmesi*; *“başkaları beğeniyor diye beğenmek”in baskısı*; *kalemlerin araştırmadan yüceltip yıkması* ([SEM], [EVAL], [AG]). Sonuç kutusu normatif tezi bağlar: *araştırmadan yazarlar düşünmenin önünde engeldir*; *onları görmezden gelmek ya da alkışlamak da suça ortaklıktır* ([CONN:N/Ö]). Öğretmen/öğrenci için yol: her kutuya tek ana cümle yazın, beğen- / şaheser / ölçüt / kalem gibi [LEX] tekrarları ve [CONN] işaretlerini not edin; yargı sözcüklerini [EVAL], eylem ilişkilerini [AG] ile gösterin. Bu sayede metnin bağdaşıklığı görünür, tutarlılığı anlaşılır.

### Metin Yapısı ve Katmanları

Metin, *beğeni kültürünün iki ucunu* kuran koşullu/karşıt tümcelerle açılır: “kimseyi beğenmiyorsanız... / herkese ‘güzel’ dersiniz...”. Burada [LEX] beğen- / güzel / kusur alanı sabitlenir; [CONN:N/K] (neden-karşıtlık) ile problem tanımı yapılır ve “ölçüt” ihtiyacı [EVAL] tonuyla hissettirilir. Giriş, böylece tartışmanın tez eksenini ve sözvarlığını hazırlar.

Gelişme (kanıt ve gerekçe adımları). Tartışma üç “hamle” ile ilerler:

1. Örneklem ve sorgu: “başkalarının meziyetlerini saymak”, “bir işi ‘şaheser’ yapar mı?” soruları; ‘şaheser’ tekrarları [LEX] ve [EVAL] (değersizleşme) üretir.
2. Sosyal baskı: “başkaları beğeniyor diye beğenmek zorunda kalma” ifadesiyle Eyleyici ağı görünür: toplum/başkaları → birey ([AG]); bağlar [CONN:N] ile kurulur (bu yüzden...).
3. Medya/kalem eleştirisi: “araştırmadan yüceltip/yıkma” kalem/yazarın eylemidir ([AG]); yargı dili (yıkıcı, gereksiz) \*\*[EVAL]\*\*i taşır. Bu üç hamle, ortak [LEX] (beğen-, şaheser, ölçüt, kalem) ve \*\*[CONN]\*\*lerle birbirine dizilerek gelişmeyi oluşturur.

Sonuç (kapanış).“Araştırmadan yazarlar yıkıcıdır; doğru ölçüt olmadıkça anlayış engellenir; onları görmezden gelmek/alkışlamak da ortaklıktır.” Kapanış, önceki “kalem/yazar/başkaları”na [REF] (“onlar”) ile döner; [CONN:Ö] (sonuç) ve tekrar eden [LEX] (ölçüt, düşünce, yıkıcı) ile argümanı kapatır.

### DEĞERLENDİRME SORULARI

#### Çözümleme Anahtarı

[CONN|İlişki Belirteci]: N=neden, K=karşıt, E=ekleme, Ö=örnek/sonuç, Z=zaman/sıra

[LEX|Sözcüksel Bağdaşıklık]: konu alanı/anahtar sözcük

[REF|Gönderim]: ad/zamir tutarlılığı (yazar/okur/“o”)

[AG|Eyleyici yapı]: “kim → ne yapar?”

[EVAL|Değerleme]: yargı/tutum sözcükleri

[ARG|Tez–Gerekçe]: argümantif bağ

[COH|Tutarlılık]: giriş–orta–son çizgisi

1) **Kendinde kusur bulan kişilerin karşılaştıkları güçlükler nelerdir?** *Tek cümlede yazınız; 2×[EVAL] (duygu/yargı) + 1×[CONN:N] (neden) kullanınız. Aynı özneyi aynı zamirle sürdürünüz [REF].*

2) **Şaheser sözcüğünün kullanımı neden azalmıştır?** *Gerekçeyi 1 cümle ile veriniz: 1×[ARG] (tez-gerekçe) + 1×[LEX] (ölçüt/değer alanı) + 1×[CONN:N].*

3) **Başkalarını neden beğenmek zorunda kalıyoruz?** *Gerekçeyi 2 cümle olarak aşağıdaki şekilde yazınız.*

- Cümle 1: Toplumsal baskı/trend gerekçesi [CONN:N], [LEX].
- Cümle 2: Karşıtlık veya sonuç ekleyin (ancak/böylece) [CONN:K/Ö] + 1×[AG] (kim → ne yapar?).

4) **Yazarın “yeni yetişenlere kötü örnek olmak” olarak niteledikleri nedir?** *Yazarın eleştirdiği davranış/üslubu tek cümle ile adlandırın; 1×[LEX] (yüceltme/abartma/araştırmadan övme-yıkma), 1×[AG], 1×[EVAL] kullanın.*

5) **Yazara göre ilerlemiş olmak nasıl olur?** *1 cümle tez, 1 cümle gerekçe yazınız: [ARG] + [CONN:N] + [LEX] (ölçüt/benzemek-olmak alanı).*

6) **Yazara göre asıl amaç ne olmalıdır?** *Tek cümlelik ilke yazınız; 1×[EVAL] (olumlu ilke), 1×[LEX] (ölçüt/değer), 1×[CONN:Ö] (sonuç) ekleyiniz.*

7) **Yukarıdaki metinden hareketle deneme türü ile ilgili çıkarımlarda bulununuz?** *Her madde için 1 cümle yazınız; parantezde 1 açıklama ve 1 anahtar sözcük veriniz [LEX].*

- Yazarın bakış açısı: (örn. öznel/eleştirel) [EVAL] — (...)
- Fikrî/felsefi/siyasi damar: (kısa adlandırma) [LEX] — (...)
- Yazar–metin ilişkisi: (özne konumu/“ben”) [REF], [N/Z bağları: CONN] — (...)
- Türün genel özellikleri: (serbest yapı, örnekleme) [COH], [CONN:Ö] — (...)
- Değerler ve kültürel göndermeler: (millî/evrensel) [LEX] — (...)
- Üslup: (samimi/ironik/sert) [EVAL] — (...)
- Görsel–işitsel ilişki (varsa): (örnek/benzetme) [CONN:Ö], [AG] — (...)
- Anlatım biçimleri/teknikler: (tanımlama, karşılaştırma) [CONN:K/E] — (...)
- Konu–amaç–hedef kitle bağı: [ARG], [COH] — (...)

## OKUMA BECERİSİ

• Hazırlık Çalışmaları → Ön okuma ve argüman tahmini: Öğrenci denemenin başlığından ve anahtar kavramlardan hareketle yazarın savını tahmin eder. Eleştirel bakış açısı geliştirme becerisini hazırlar.

• Giriş-Gelişme-Sonuç Analizi → Yapısal okuma: Denemenin üç bölümünü ayırt eder ve her bölümün işlevini kavrar. Metni bölümlere ayırarak okuma becerisini geliştirir.

• Metin dilbilimsel Çözümleme → Analitik okuma: [LEX] anahtar kavramları, [CONN] düşünce bağlayıcılarını, [REF] gönderim zincirlerini takip ederek argüman yapısını çözümler. Mantık silsilesini takip etme becerisini kazandırır.

• Tez ve Kanıt İlişkisi → Sorgulayıcı okuma: Ana tezi belirler, destekleyici kanıtları değerlendirir, karşı görüşleri tespit eder. Argümanları değerlendirme becerisini güçlendirir.

• Değerlendirme Soruları → Eleştirel okuma: Yazarın bakış açısını sorgular, kendi görüşleriyle karşılaştırır, alternatif yorumlar geliştirir. Özgün düşünce üretme becerisini pekiştirir.

### Okuma Becerisini Değerlendirme Yönergesi

Denemede akıl yürütmenin örgütlenmesi ([ORG]) ve yazar sesi/ tavrı ([EVAL]) ile sözcüksel süreklilik ([LEX]) üzerinden bütünün kurulması beklenir.

#### *Araçlar ve Gerekeçe:*

- Eleştirel Okuma Formu. Tez-karşıt görüş-kanıt sorgulamasını ve çıkarımsal tutarlılığı ölçer; çünkü deneme türünde esas yeterlik, savların dayanak gücünü değerlendirmektir.
- Okuma Öz Yeterlik Formu. Zorlayıcı düşünce metinlerini kavrama konusundaki algıyı ölçer; çünkü algılanan yeterlik bilişsel ısrarı ve derin işlemlemeyi besler.
- Okuma Stratejisi Kullanımı Rubriği. Tahmin, soru üretme, şema kurma ve izleme stratejilerini ölçer; çünkü denemede doğrusal olmayan akış, stratejik okuma olmadan dağınık algılanır.
- Öz Düzenlemeye Dayalı Okuma Gözlem Formu : Okuma öncesinde başlık, yazar ve bağlamdan yola çıkarak ana tez/amaç için beklenti kurulur; ön-bilgi etkinleştirilir ve odak sorular belirlenir. Okuma sırasında argüman hattı izlenir; örnek-anekdotların işlevi, bağlayıcıların [CONN] kullanımı ve gönderimlerin [REF] takibi not edilir; anlam güçlüğünde yeniden okuma ve kenar notlarıyla sözcüksel-anlamsal ağlar [LEX]/[SEM] çıkarılır. Okuma sonrasında tez-kanıt eşlemesi ve karşı-tezler kısaca özetlenir; bütüncül tutarlılık [COH] değerlendirilir ve gelişim için hedef/öneriler kaydedilir.

#### *Beklenen katkı.*

- Argüman haritalaması güçlenir ([ARG], [ORG]).
- Değerleme dili ayırt edilir ([EVAL] ↔ bilgi önermeleri).
- Bağlaşıklık ipuçları sistematik izlenir ([CONN], [LEX]).

## DİNLEME BECERİSİ

1. Metnin ana düşüncesini bir (1) cümlede ifade eder.
2. Metne özgü en az 7 [LEX] ögesini (kavram/terim/anahtar söz) belirler ve ilişkilerini açıklar.
3. En az 4 [CONN] türünü (karşıtlık, neden-sonuç, örnekleme, koşul/uyarı, vurgu/pekiştirme) gösterir ve metinsel bağdaşıklıkta işlevlerini açıklar.

4. [REF] çözümler: “ben/benim, biz, onlar, Allı, çocuklarımız, toplum, müsteşrik/müsteğrib” gönderimlerini doğru eşler.
5. İddia-kanıt kurası: Yazarın temel savını, metin-içi dayanak/örneklerle destekler; karşı-savları ve reddiyelerini ayırt eder.

### Uygulama Akışı

#### 1) Dinleme Öncesi

Amaç: Ön bilgiyi etkinleştirme, anahtar sözcük farkındalığı oluşturmaktır.

Görev: Sözcük bankasından 5 kelimeyi +/0/- ile işaretleyip; yeni gördüğün 1 kelimeyle tek bir cümle yazınız.

#### 2) Dinleme Sırasında

Amaç: Ana fikir, bağlaç (CONN) ve gönderim (REF) izleme unsurlarını tespit ediniz.

Görev: Dinlerken 3 not al: (i) bir zaminin kime/neye gönderdiği, (ii) yakaladığın bir (1) bağlaç ve işlevi (örn. Neden-sonuç), (iii) bir (1) anahtar sözcük alanı (LEX) örneği.

#### 3) Dinleme Sonrası

Amaç: Makroyapıyı özetleme.

Görev: Üç satırlık şablonu doldur:

- Ana düşünce (1 cümle): ...
- Kanıt 1: ...
- Kanıt 2: ...

### Dinleme Becerisi Değerlendirme Yönergesi

Düşünce eksenli metinlerde başarı, yazarın iddia-gerekçe-örnek örgüsünü ([ARG]) ve tutum dilini ([EVAL]) dinlerken izleyebilme ile bütünsel tutarlılığı ([COH]) kavrayabilmeye dayanır.

#### Araçlar ve gerekçe:

- Dinleme Göstergeleri Gözlem Formu (Öğretmen). İddia-kanıt takibini, bağlaç-temelli ilişkileri ([CONN:N/E/K]) ve not alma davranışını ölçer; çünkü gerçek zamanlı davranış verisi, deneme türünde akıl yürütme zincirinin gerçekten izlendiğine dair en sağlam kanıttır.
- Dinleme Becerisi - Öz Değerlendirme Formu (Öğrenci). Ana fikir-yardımcı fikir ayrımı, çıkarım ve odak sürdürmeyi ölçer; çünkü üstbilişsel yansıtma öğretmen gözlemini öz bildirimle dengeleyerek kaynak çeşitliliği sağlar.
- Dinleme Öz Yeterliliği Ölçeği (Öğrenci). Dinlemede algılanan yeterlik ve motivasyonu ölçer; çünkü tutum/motivasyon, düşünce metinlerinde bilişsel çabanın sürdürülebilirliğini belirleyici biçimde etkiler.
- Performans (Dinleme) Değerlendirme Ölçeği (Öğretmen): Dört düzeyli (1–4) puanlama ile deneme dinlemede tez–kanıt takibi, bağlayıcılarla argüman akışı, gönderim çözümleme ve

anahtar kavramların kavranışını analitik olarak değerlendirir; böylece [ARG], [CONN], [REF], [LEX]/[SEM] ve makro bütünlük [COH] göstergelerini nicel skora dönüştürür.

**Beklenen katkı:**

- Argümantif izlek görünürlük kazanır ([ARG], [CONN]).
- Tutarlılık kanıtları belirginleşir ([COH]).
- Strateji farkındalığı artar (bir sonraki dinleme için hedef belirleme).

**YAZMA BECERİSİ**

**Görev 1. Bir (1) Cümlede Tez (ana düşünce) yazma.**

**Yönerge:** Bizim hedefimiz batılılara benzemek değil, batıdan olmaktır; çünkü ...” ifadesiyle devam eden metnin savını tek cümlede oluşturunuz.

**Koşullar:** Bir (1) [CONN:N] (çünkü/bu yüzden) + doğru [REF] (biz/toplum).

**Görev 2. Mikro Tartışma Paragrafı Oluşturma (120–150 sözcük)**

**Yönerge:** Ataç’ın “Latince–Yunanca bir ‘farz-ı kifâye’ değil, toplumun düşünce kodu olmalıdır; ancak birkaç kişinin öğrenmesi ...” şeklinde devam eden savını destekleyen tek paragraftan oluşan bir metin yazınız.

**Gereklilikler:**

- En az 3 bağlaç: çünkü, ancak, örneğin/sonuçta → [CONN].
- Zamir tutarlılığı: (biz, onlar, Allı, toplum) → [REF].
- Tek söz alanı: *eğitim–dil–toplum dönüşümü* çizgisinde kal → [LEX].
- Son cümlede sonuç/öneri: “Bu yüzden ...” → [COH]. Başlatıcı örnek: “Örneğin Latince–Yunanca bir ‘farz-ı kifâye’ değil, toplumun düşünce kodu olmalıdır; ancak birkaç kişinin öğrenmesi ...”

**Görev 3 — Karşı-Tez ve Çürütme (80–100 sözcük)**

**Yönerge:** “Herkesin klasik diller öğrenmesi gereksizdir” ifadesine kısa bir karşı-argüman yazınız ve sonrasında bu argümanı ardından çürütünüz.

**Gereklilikler:** Bir (1) [CONN:K] (oysa/ama) + Bir (1) [CONN:Ö] (böylece/sonuçta).

**Yazma Becerisi Değerlendirme Yönergesi**

Öğrencinin deneme türünde sav geliştirmesi, kanıt ve örneklemeyi düzenlemesi ([ARG], [ORG]) ve tutarlı yazar sesi kurması amaçlanmaktadır ([EVAL], [COH]).

**Araçlar ve Gerekeç:**

- Analitik Yazma Rubriği. Fikir, düzen, söylem, söz varlığı, cümle akıcılığı ve mekanik boyutları ölçer; çünkü denemede tez merkezli bütünlük çok boyutlu kalite göstergeleriyle güvenilir biçimde değerlendirilebilir.

- Yazılı Anlatım Öz Yeterlik Formu. Planlama–taslak–gözden geçirme döngüsüne ilişkin inanç ve öz yeterliği ölçer; çünkü üretimde kalıcılık ve revizyon isteği öz yeterlik temellidir.
- Yazma Süreci Gözlem Formu (Öğretmen). Planlama, başlaşıklık araçları ([REF]/[CONN]/[LEX]) ve makro düzen kararlarını ölçer; çünkü süreç gözlemi, ürün puanlarının arkasındaki metinsel tercihleri görünür kılar.

**Beklenen katkı:**

- Tez–gerekçe–örnek zinciri güçlenir ([ARG]).
- Paragraf içi/arası akış netleşir ([ORG], [COH]).
- Yazar sesi ve tutum dili bilinçli kullanılır ([EVAL]).

**KONUŞMA BECERİSİ**

**Konuşma Etkinliği (Ataç: “Batı’ya Doğru”)**

**A) Konuşma Planı**

1. Başlık ve Tez [ORG]: “*Batılılara benzemek değil, batıdan olmak.*”
2. Hedef Kitle ve Amaç: *12. sınıf - toplumsal dönüşüm için eğitim temelli çözümü savunmak.*
3. Anahtar Sözcükler [LEX] (3–5): *basmakalıp söz, düşünce hayatı, Latince-Yunanca, farz-ı kîfâye değil, toplum dönüşümü*
4. Gerekçe 1 [CONN:N]: *Çünkü birkaç kişinin öğrenmesi toplumu değiştirmez.*
5. Gerekçe 2 [CONN:E/K]: *Ayrıca klişe övgü eleştiriyi köreltir; oysa dönüşüm eleştirel eğitimle olur.*
6. Örnek [CONN:Ö]: *Örneğin klasik diller temel eğitimde yer alırsa, böylece düşünme biçimi değişir.*
7. Çağrı/Kapanış [ORG/COH]: *Bu yüzden “batıdan olmak” için müfredatı derinleştirelim.*

---

**B) Kısa Konuşma Metni Planı(≈130–150 sözcük)**

Giriş [ORG]. Ataç bize şunu hatırlatır: “*Benzemek değil, batıdan olmak.*” Çünkü toplumlar görüntüyle değil, düşünme biçimiyle değişir. [CONN:N][LEX]

Gerekçe 1. Ayrıca birkaç aydının Latince–Yunanca bilmesi yetmez; toplumun tamamına işleyen bir eğitim gerekir. [CONN:E][REF: toplum]

Gerekçe 2. Ama klişe övgüler—“şaheser”, “menfi adam” yaftaları—eleştiriyi boğar; bu nedenle doğru dürüst bir düşünce hayatı kurulamaz. [CONN:K/N][LEX]

Örnek. Örneğin klasik diller temel düzeyde müfredata girerse, metinleri asıl dillerinden okuyabilen kuşaklar yetişir; böylece “özenti” değil, içselleşme başlar. [CONN:Ö][LEX]

Kapanış [COH]. Sonuçta, “batıdan olmak” bir dil listesi değil, eğitimde derinlik tercihidir; bu yüzden biz öğrenciler ve öğretmenler olarak klişeyi değil, eleştirel birikimi talep edelim. [REF: biz][CONN:Ö][ORG]

---

### C) Uygulama Adımları

- 1 dk. Isınma: Kart 1'i yüksek sesle oku (Tez + 3 LEX).
- 2 dk. Mini Gerekçe Çifti: İki öğrenci Gerekçe 1–2'yi sırayla söyler ([CONN:N/K]).
- 2 dk. Örnek Paylaşımı: Bir öğrenci okul müfredatından somut bir ekleme önerir ([LEX]: “okuma listesi, temel Latin alfabesi kaynakları”).

### Konuşma Becerisini Değerlendirme Yönergesi

Denemeye özgü sözlü sunumlarda, savı yapılandırma, kanıt yerleştirme ve dinleyiciye uygun söylem kurma amaçlanır.

#### *Araçlar ve Gerekçe:*

- Konuşma Becerisi Gözlem Formu (Öğretmen). İçerik örgütü, bağlaşıklık ve söyleyiş/prozodi bileşenlerini ölçer; çünkü sözlü denemede anlaşılabilirlik hem söylem örgüsü hem de sunum becerilerinin bileşkesiyle oluşur.
- Akran Değerlendirme Formu. İkna gücü, açıklık ve örnekleme kalitesini ölçer; çünkü akran gözü, hedef kitle uyumuna ilişkin özgül dönüt üretir.
- Etkili Konuşma Ölçeği. Organizasyon, üslup, ses ve dinleyiciyle etkileşimi ölçer; çünkü performansın çok boyutlu puanlanması gelişimi izlenebilir kılar.

#### *Beklenen katkı:*

- Sav merkezli sözlü yapı kurulumu ([ARG], [ORG]).
- İlişki belirteçlerinin etkili kullanımı ([CONN]).
- Dinleyiciye uyarlanmış üslup ve tutum ([EVAL], [COH]).

Not. Araçların tamamını her derste kullanma zorunluluğu yoktur; deneme türü ve kazanım hedeflerine göre seçmeli ve esnek kullanım önerilir. Bu çerçeve, süreç odaklı değerlendirmenin asgari ve uygulanabilir modelini sunar.

*BATIYA DOĞRU*

Eh! Kimseyi beğenmiyorsunuz,  
demek kendinizi beğeniyorsunuz.

Şu şah eser sözü de geliş  
güzel, kullanla kullanla  
pek cıvıdı, eskiden bir  
mânâsı vardı

Saygı göstereceksiniz, Yoksa "  
menfi adam, yıkıcı adam"  
olmaktan kurtaramazsınız  
yakayı.

Ağızlarından çıkanın bir  
mânâsı var mı, yok mu,  
araştırmıyorlar, onu  
çiziktiriveriyorlar

Giriş

Gelişme

Sonuç

## Yönerge

Şemayı düşünce yazısı düzeninde tamamlayınız: kutuları sırayla Giriş (Problem/Tez) → Gelişme-1 (Örnek/Sorgu) → Gelişme-2 (Sosyal baskı) → Gelişme-3 (Kalem/Yazar eleştirisi) → Sonuç (Kapanış hükmü) olarak doldurunuz. Her kutuya 1 başlık + 1 ana cümle yazınız; alıntı yapmadan kendi cümlelerinizle ifade ediniz.

Bağdaşıklığı koruyunuz: Aynı kişi/özne grubu için aynı ad/zamiri sürdürünüz (okur/başkaları/kalem–yazar → onlar [REF]). Cümleler arasına bir ilişki belirteci ekleyiniz (çünkü, ama/oysa, bu yüzden, ardından [CONN]). Metnin konu alanından en az bir anahtar sözcük kullanınız (beğen-, güzel, kusur, şaheser, ölçüt, kalem/yazar, değer [LEX]/[SEM]). Yargı/tutum bildiren sözcüğü kısaca belirtiniz (“gereksiz kullanım”, “yıkıcı yazı”, “doğru ölçüt” [EVAL]); en az bir eyleyici ilişkisini gösteriniz (toplum/başkaları → abartır; kalem/yazar → araştırmadan yüceltir/yıkar [AG]). Sonuç kutusunda, girişte kurulan teze geri bağlanarak hükmü tek cümleyle kapatınız.

## Özetleme Becerisi Değerlendirme Yönergesi

Denemede etkili özetleme; yazarın düşünce akışını, tutumunu ve örnekleme/karşılaştırma üzerinden ilerleyen gerekçelendirme örgüsünü seçici biçimde yoğunlaştırmaya dayanır. Tez/tema hattının korunması ([ARG], [COH]), yazarın sesi/tavrının işaretlenmesi ([EVAL], [NAR]) ve söylemsel geçişlerin görünür kılınması önemlidir ([CONN], [ORG]).

### Araçlar ve Gerekçe:

- Özetleme Stratejileri Gözlem Formu (Öğretmen). Tez–gerekçe–örnek–ara sonuç dizisinin izlenmesini ve geçişlerin açıklığını ölçer; çünkü denemede anlam, doğrusal olmayan düşünce sıçramalarıyla kurulduğundan söylem içi bağların sınıf içi doğrudan gözlemi tür-özgü tutarlılığı en iyi yansıtır ([ARG], [CONN], [COH]).
- Özetleme Stratejileri Formu (Öğrenci—öz değerlendirme/kontrol listesi). Tez/tema tespiti, ana sav–yan argüman ayrımı, örnek/analojilerin işlevi ve olgu–yorum ayrışmasını ölçer; çünkü yansıtıcı öz denetim, denemenin özel sesini korurken bilgi–değer yargısı dengesini disipline eder ([EVAL], [ARG], [ORG]).
- Özetleme Stratejileri Puanlama Ölçeği (Ürün odaklı rubrik). Kısaltma oranı, ana sav kapsamı, gereksiz ayrıntıyı eleme, bağdaşık geçiş ve terim/anahtar sözcük sürekliliğini puanlar; çünkü denemede ikna gücü ve akıcılık, seçicilik ile sözcüksel/tematik sürekliliğin bir aradahlığıyla nesnel olarak değerlendirilebilir ([LEX]/[SEM], [COH], [CONN]).

### Beklenen katkı:

- Tez/tema çizgisinin berraklaştırılması ve yan argümanların hiyerarşik olarak düzenlenmesi ([ARG], [ORG]).
- Söylemsel geçişlerin netleşmesiyle düşünce akışının akıcı ve izlenebilir kılınması ([CONN], [COH]).
- Olgu–yorum ve örnek–iddia ayrımının disipline edilmesi sayesinde ikna ediciliğin artması ([EVAL], [ARG]).
- Anahtar kavramların tutarlı yönetimi ile özetin terminolojik ve tematik bütünlüğünün güçlenmesi ([LEX]/[SEM], [COH]).

Uygulama notu. Metin çalışması ardından öğrenci tez-yan sav-örnek ağına dayalı kısa bir şema çıkarıp özetini yazar; öğretmen Gözlem Formu portfolyoya işlenir.

#### 4.5. Biyografi

DERS : Türk Dili ve Edebiyatı

TEMEL BECERİLER : Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, karar verme.

TÜR ODAK: Biyografi (hayat–zaman–karakter–dönem)

TEMEL DİL BECERİSİ : Okuma/Dinleme/Konuşma/ izleme, yazma.

AMAÇ : Dinleneni/izleneni anlama ve çözümleme, okunanı izleneni anlama ve çözümleme, konuşma stratejilerini doğru ve uygun şekilde kullanarak etkili iletişimciler olmaları, Planlı yazma.

#### Süreç

- Öğrencilere dinleme sırasında önemli gördükleri noktaları not alabilecekleri söylenir.
- Metnin okuması yapılır.
- Öğrencilerden çalışma kâğıdının ikinci kısmını doldurmaları ve tahminleriyle metnin içeriğini karşılaştırmaları istenir.
- Hazırlık çalışmaları ile süreç devam ettirilir.

### Hazırlık Çalışmaları

1. Divan edebiyatındaki “tezkire”nin ne olduğunu araştırarak sınıfta arkadaşlarınızla paylaşınız. *Bu soruyu “tür tanımı + anahtar özellikler + kısa özet” kapsamında değerlendirerek cevaplayınız.*

*Aşağıdaki yönergeleri takip ediniz*

Tanım (1 cümle) [GENRE]: “Tezkire = ... (kime dair, ne tür bilgi sunar?).”

- Anahtar sözcükler (5 madde) [LEX]: ö. şair/âlim, biyografi, doğum/ölüm, eser, üslup/dönem.
- Kim→ne yapar? (1 satır) [AG]: “Tezkireci → şair(ler)in hayatını/eserlerini derler.”
- Mini özet (2 cümle) [COH]: 1. cümlede zaman/mekân işareti (*klasik dönem, Osmanlı... → [CONN:Z]*), 2. cümlede ama/ayrıca ile işlevini belirt ([CONN:K/E]).
- Gönderim tutarlılığı [REF]: *tezkire → o/eser* zincirini koru.

2. İnsanlar daha çok kimlerin hayat hikâyeleriyle ilgilenirler? *Bu soruyu “ölçüt üretme + değerlendirme + Eyleyici yapı” kapsamında değerlendirerek cevaplayınız. Aşağıdaki yönergeleri takip ediniz*

- Alan sözcükleri (4) [LEX]: *kahraman, sanatçı, bilim insanı, öncü/direnış, başarı/başarısızlık.*
- Ölçüt cümlesi (1) [EVAL+CONN:N]: “İlgi çeker, çünkü ... (etki, özgünlük, toplumsal katkı).”
- Şema (1) [AG]: “Kişi/Grup → ne yaptı? → kime/neyi etkiledi?”
- Karşıt örnek (1) [CONN:K]: “Ancak yalnızca ün, tek başına yeterli değildir.”

3. Sizce insanlar neden yazmak isterler. *Bu soruyu “kısa argüman: tez–gerekçe–örnek–sonuç” kapsamında değerlendirerek cevaplayınız. Aşağıdaki yönergeleri takip ediniz*

1. Tez [EVAL]: “Yazmak gereklidir/değerlidir.”
2. Gerekçe 1 [CONN:N]: “Çünkü ... (ifade/hatırlama/iyileşme/ikna).”
3. Gerekçe 2 [CONN:E]: “Ayrıca ... (bilgi paylaşımı/kültürel miras).”
4. Örnek–Sonuç [CONN:Ö]: “Böylece ... (okurda etki/toplumsal fayda).”
  - Sözcük alanı (3) [LEX]: *hafıza, anlatı, deneyim, topluluk, dil.*
  - Gönderim [REF]: özneyi tutarlı sürdür (*yazar/ben/biz → o/ben/biz*).

## Yapamadıklarımı Yazdım

**1 PARAGRAF** Hiçbir kitabında cinayet yoktur. Kemalettin Tuğcu'nun; tecavüz, işkence yoktur. Gaddar üvey babalar ve kötü ruhlu üvey anneler vardır; çocuklar dayak yer, evden kovulur; ama hikâyelerin sonları iyi biter. Hak yerini bulur, alırsan, dürüst olan kazanır.

**2. PARAGRAF** Konuşan değil, yazan bir adam olduğunu söylüyor, 1971 yılında kendisiyle röportaj yapan Fahrettin Güngör'e:

**3 PARAGRAF** "Yirmi altı yaşıma kadar münzevi bir hayat yaşadım. Ne mektebe gittim, ne de gençlik hayatı yaşadım. Yalnızlığın bana verdiği can sıkıntısıyla yazmaya başladım. On üç yaşımdan beri yalnız yazı yazdım, beni bu yazılar avuttu, yazdıklarım la yaşadım.

**4 PARAGRAF** "Annem yazmam için defterler aldırırdı. Defter bitince ağlardım, yine aldırırdı. Yapamadıklarımı yazdım. Bunlar benim arzularımın birer eseri oldu. Her yıl, beş-altı roman yazar, onları boş bir havuzun içinde yakardım. Yazarak yaşıyordum."

**5 PARAGRAF** Defterler bitince kurduğu yaşamlar bitiyor, Kapı Yoldaşları, Deniz Çocuğu, Küçük Göçmen, Küskün Çocuklar, Ömer'in Rüyası, Mavi Gözlü Bebek, Köy Doktoru, Küçük Balıkçı kayboluyor, perde kararıyordu. Hayatın gerçeğine dönülüyordu. O nedenle durmadan yazdı, yazdı, yazdı... Yazmak bir alışkanlık bir ihtiyaç bir tiryakilik oldu. "Kağıdı makineye taktığımda ne yazacağa Kelimeler birbiri ardına gelir."

Tuğcu, N. (2004). Sırça Köşkün Masalcısı: Kemalettin Tuğcu'nun Yaşamöyküsü. İstanbul: Can Yayınları.

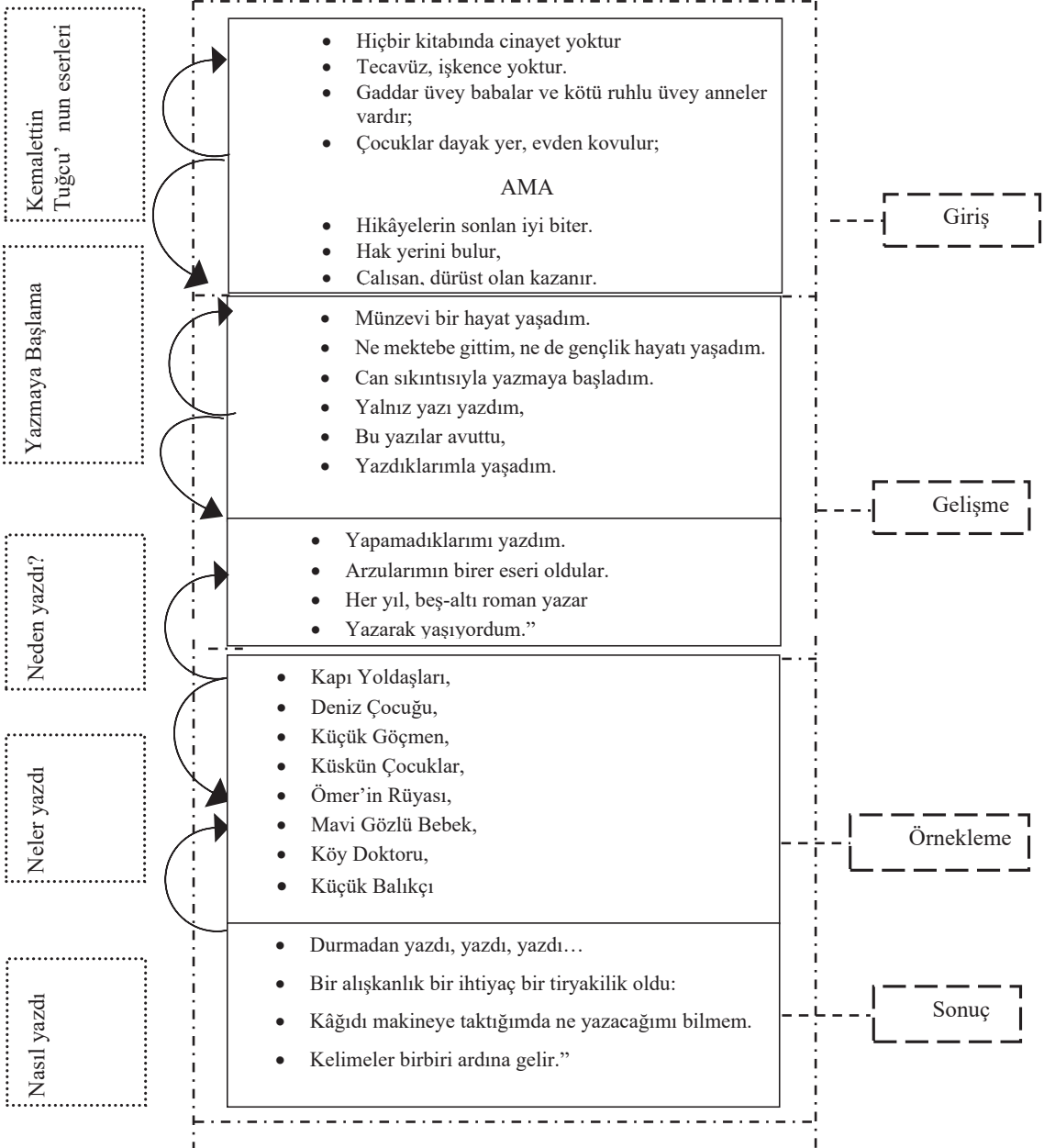
## Metinsellik Ölçütleri

[REF]/[LEX] 1. paragraftaki "Kemalettin Tuğcu" → 2. paragraftaki "yazan bir adam" → 5. paragraftaki "yazmak alışkanlık/tiryakilik oldu" ifadeleri aynı kişiyi/temayı yeniden adlandırarak sürdürür. *Neden önemli?* Paragraflar arasında referans zinciri kurar; metnin odağı "yazar-yazma" ekseninde sabit kalır.

[LEX] 3. paragraftaki "yalnız yazı yazdı" ile 5. paragraftaki "durmadan yazı yazdı" tekrar ve yoğunlaştırma yapar. *Neden önemli?* "Yazma eyleminin sürekliliği" sözcüksel bağdaşıklıkla pekişir; anlam çizgisi süreklilik vurgusuyla güçlenir.

[CONN:Ö]/[LEX] 5. paragraftaki "kapı yoldaşları, deniz çocuğu, küçük göçmen..." dizisi örnekleme yapar; aynı konu alanına ait adları toplar. *Neden önemli?* Önceki genellemeyi somut örneklerle destekler; metin bağdaşıklığı ve ikna gücü artar.

## Yapamadıklarımı Yazdım



**Çözümleme Anahtarı**

[SEM] – Anlam alanı (leksik zincir) • [EVAL] – Değerleme/tutum • [AG] – Eyleyici yapı (kim ne yapıyor?) • [CONN] – İlişki belirteci (N=neden, K=karşıt, E=ekleme, Ö=örnek, Z=zaman) • [LEX] – Sözcüksel bağdaşıklık (tekrar/üst–alt kavram).

**Metin dilbilimsel Şema Açıklaması: Argümantif–Özyaşam Kesiti ve Bölümlendirme**

Giriş. Metin, bir poetika bildirisiyle açılır: “kitaplarında cinayet/işkence yoktur; kötü üveyler vardır ama ([CONN:K]) hikâyelerin sonu iyi biter, hak yerini bulur, çalışan kazanır.” Bu bölüm, değer dünyasını [EVAL] sözcükleriyle kurar ve [LEX: yaz-/hak/iyi] ağımlı sabitler.

Gelişme. Yazar başlangıcını anlatır: “münzevi yaşadım; mektebe sığmadım; can sıkıntısıyla yazmaya başladım; yalnız yazdım; yazılar avuttu; yazdıklarımıyla yaşadım.” Burada [AG] ağı (yazar→yazar; yazılar→avuttur) netleşir, [LEX: yaz-] kökü yoğunlaşır. Ardından neden yazdım adımı gelir: “yapamadıklarımı yazdım; arzular esere dönüştü; her yıl beş–altı roman; yazarak yaşıyordum” ([CONN:N/E]).

Örnekleme. Poetikayı somutlar: Kapı Yoldaşları, Deniz Çocuğu, Küçük Göçmen, Küskün Çocuklar, Ömer’in Rüyası, Mavi Gözlü Bebek, Köy Doktoru, Küçük Balıkçı — başlık listesi [CONN:Ö] işlevi görür; çocuk/mağduriyet alanı [SEM] olarak pekişir.

Sonuç. Yazma eyleminin niteliği kapanışta özetlenir: “durmadan yazdı; yazı alışkanlık/ ihtiyaç/ tiryakilik oldu; makineye kâğıdı takınca söz kendiliğinden gelir; kelimeler birbirinin ardına dizilir.” Bu bölüm, zaman ve süreç bağlarını ([CONN:Z]) kullanarak “yazma = yaşama” tezine geri bağlanır ve metnin tutarlılığını tamamlar.

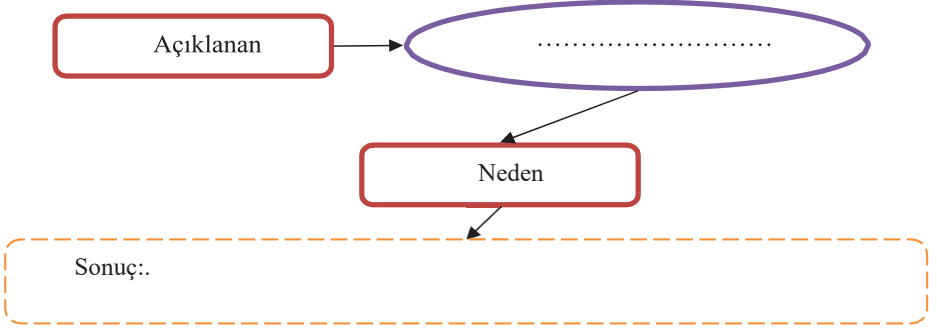
**DEĞERLENDİRME SORULARI****Çözümleme Anahtarı**

[CONN|İlişki] (N=neden, K=karşıt, E=ekleme, Ö=örnek/sonuç, Z=zaman) • [LEX|Sözcüksel] • [REF|Gönderim] • [AG|Eyleyici yapı] • [EVAL|Değerleme] • [ARG|Tez–Gerekçe] • [NAR|Anlatıcı] • [TIME|Zaman] • [COH|Tutarlılık]

1. **Yazara göre Kemalettin Tuğcu’nun eserleri nasıldır?** Aşağıdaki ölçütlere uygun tek bir cümle yazınız: cümlede iki değer yargısı ([EVAL]) bulunsun; “çocuk/iyilik/hak/yoksulluk” listesinden en az bir alan sözcüğünü ([LEX]) kullanınız; Kemalettin Tuğcu’yu önce adıyla anıp devamında “o” zamiriyle gönderimi ([REF]) belirtiniz.
2. **Yazar yazmaya başlamasını nasıl anlatmaktadır?** İki cümle yazınız: (1) Zaman akışını göstermek için önce/sonra bağlaçlarını kullanarak [CONN:Z][TIME] işaretleyiniz; (2) “yalnızlık/can sıkıntısı”ndan kaynaklanan bir gerekçe ekleyip [CONN:N] ile belirtiniz ve bu cümlede bir değer yargısı da ([EVAL]) veriniz; özneyi “ben” olarak başlatıp ikinci cümlede de aynı özneyi tutarlı biçimde sürdürdünüz ([REF]).
3. **Yazar neden yazmaktadır?** Tez–gerekçe–örnek–sonuç dizgesini tek cümlede kurarak yazınız: önce tezinizi belirtip [CONN:N] (örn. *çünkü/bu yüzden*) ile avunma/ifade gerekçesini ekleyiniz, ardından [CONN:Ö] (örn. *örneğin/mesela*) ile bir eser/etki örneği veriniz ve [COH] ile bağlayıcı bir sonuçla bitiriniz.
4. **Yazar neden eleştiriliyor ve yazarın bu konudaki düşüncesi nedir?** İki cümle yazınız: (1) “Kim → ne yapar?” şemasını kurarak eleştirmen/okur → eleştirir biçiminde [AG] belirtiniz; eleştirinin gerekçesini [CONN:N] (örn. *çünkü*) ile ekleyiniz.

**5. Yönerge: Aşağıdaki metinde yer alan açıklama/tanımlama ilişkisini bularak metni çözümleyiniz.**

Yirmi altı yaşına kadar münzevi bir hayat yaşadım. Ne mektebe gittim, ne de gençlik hayatı yaşadım. Yalnızlığın bana verdiği can sıkıntısıyla yazmaya başladım. On üç yaşımdan beri yalnız yazı yazdım, beni bu yazılar avuttu, yazdıklarımla yaşadım.



**6. Metinden hareketle biyografi/otobiyografi türünün özelliklerini sıralayınız.**

Her madde bir cümle ve bir kanıt yazınız:

- Anlatıcı: *ben-anlatıcı* izi ([NAR], [REF]: “ben”).
- Zaman akışı: kısa kronoloji / anı kesiti ([TIME], [CONN:Z]).
- Özel üslup: değer yargıları ([EVAL]) ve kişisel sözvarlığı ([LEX]).
- Amaç/işlev: yaşamdan deneyim–poetika çıkarımı ([ARG], [COH])

## OKUMA BECERİSİ

• Hazırlık Çalışmaları → Ön okuma ve bağlam kurma: Öğrenci biyografinin kahramanı hakkında ön bilgi toplar, dönemin tarihsel bağlamını kavrar. Kronolojik düşünme becerisini hazırlar.

• Yaşam Evrelerini Takip → Kronolojik okuma: Doğum-eğitim-kariyer-ölüm gibi yaşam dönemlerini sıralar ve dönüm noktalarını belirler. Zaman dizgesi oluşturma becerisini geliştirir.

• Metin dilbilimsel Çözümleme → Bağlantılı okuma: [TIME] zaman belirteçlerini, [LEX] tekrarlanan değerleri/özellikleri, [REF] kişi gönderimlerini takip ederek yaşam örgüsünü kavrar. Neden-sonuç ilişkisi kurma becerisini kazandırır.

• Kişilik ve Başarı Analizi → Değerlendirici okuma: Kahramanın kişilik özelliklerini, başarılarını ve topluma katkılarını çözümler. Rol model alma ve karakter analizi becerisini güçlendirir.

• Değerlendirme Soruları → Eleştirel okuma: Kahramanın yaşam kararlarını sorgular, dönem koşullarını değerlendirir, günümüzle karşılaştırır. Tarihsel empati kurma becerisini pekiştirir.

### Okuma Becerisini Değerlendirme Yönergesi

Biyografik metinlerde olay örgüsünü zaman-mekân ekseninde yapılandırmak ([TIME], [ORG]), kişi-odak takibini sürdürmek ([REF], [AG]) ve anlatı ile değerlendirme dilini ayırt etmektir ([NAR], [EVAL]).

#### Araçlar ve Gerekeç:

- Hikâye/Roman Okuma Gözlem Formu. Tema-yapı-karakter izleğini ve şematik örgüyü ölçer; çünkü biyografi, gerçek kişi odaklı anlatı olarak karakter gelişimi ve olay örgüsü izleğini kuramsal olarak aynı şemalarla görünür kılar.
- Okuma Öz Yeterlik Formu. Uzun anlatıları izleme, çıkarım ve kronoloji kurma algısını ölçer; çünkü öz yeterlik, çok bölümlü yaşam anlatılarında derin işlemlemeyi ve sürdürmeyi destekler.
- Okuma Stratejisi Kullanımı Rubriği. Zaman çizelgesi kurma, soru üretme, görselleştirme ve izleme stratejilerini ölçer; çünkü biyografide doğrusal/geri dönüşlü akışın ([TIME]) dağınıklığını stratejik okuma giderir.
- Üstbiliş Okuma Stratejileri İzleme Formu (Biyografi): Planlamada kişinin yaşam evreleri, tarihî bağlam ve metnin yapısı (kronolojik/tematik) önceden haritalanır. İzleme aşamasında soru üretme, çıkarım ve onarım stratejileriyle neden-sonuç zinciri denetlenir; bölüm geçişlerinde [CONN], kişi/adıl takibinde [REF] ve anahtar kavram kümelerinde [LEX]/[SEM] sürekliliği gözlenir. Değerlendirmede yaşam çizgisinin ana izlekleri kendi cümleleriyle özetlenir; yorumun metin kanıtıyla uyumu ve makro tutarlılık [COH] “gözlendi/gözlenmedi” biçiminde kayda geçirilir.

Beklenen katkı.

- Zaman-mekân dizgesinin ve dönüşlerin çözümlenmesi ([TIME]).
- Kişi ve eyleyici ağının haritalanması ([REF], [AG]).
- Tutarlılık göstergelerinin pekişmesi ([COH]) ve anlatıcı konumunun ayrıştırılması ([NAR]/[EVAL]).

### DİNLEME BECERİSİ

1. Ana düşüncüyü bir cümle ile yazar.
2. Metne özgü en az 6 [LEX] ögesini bulur ve 2 ilişki kurar.

3. 3 [CONN] türü (neden–sonuç, karşıtlık, zaman/örnekleme) gösterir.
4. [REF] gönderimlerini doğru eşler: “o/kendisi/ben”, röportajcı (F. Güngör), eser adları.
5. İddia–kanıt kurar (en az iki (2) sav + metin-içi kanıt).

### Uygulama Akışı (tek görevli)

#### 1) Dinleme Öncesi

Görev: Sözcük bankasından altı (6) [LEX] seçiniz ve ikisi arasında -bir ilişki yaz.

Çıktı formu: LEX1 — LEX2: ilişki (ör. tema/biçim, neden/sonuç...)

#### 2) Dinleme Sırasında

Görev: Dinlerken üç (3) kanıt satırı doldurunuz:

- [CONN] türü + alıntı kelime,
- [REF] zamir → kişi/öge,
- Bir (1) yeni [LEX].

Çıktı tablosu (3 satır): CONN | REF | LEX

#### 3) Dinleme Sonrası

Görev: 3 satırlık özet kartını tamamlayınız:

- Ana düşünce (1 cümle)
- İddia 1 – Kanıtı (satır)
- İddia 2 – Kanıtı (satır)

### Dinleme Becerisi Değerlendirme Yönergesi

Biyografik anlatılarda başarının anahtarı; kişi-olay-zaman-mekân ağını ([REF], [AG], [TIME]) izleyerek yaşam çizgisinin bütünsel tutarlılığını ([COH], [ORG]) ve anlatıcı odak/mesafesini ([NAR], [EVAL]) kavramaktır.

#### Araçlar ve Gereke:

- Dinleme Göstergeleri Gözlem Formu (Öğretmen). Zaman örgüsü, gönderim zincirleri ve not alma/işaretleme davranışını ölçer; çünkü biyografide olay dizisinin kronolojik takibi ([TIME]) ile kişi izleğinin netliği ([REF]/[AG]) gerçek zamanda gözlenerek doğrulanır.
- Dinleme Becerisi – Öz Değerlendirme Formu (Öğrenci). Ana-yardımcı olay ayrımı, çıkarım ve odak sürdürmeyi ölçer; çünkü üstbilişsel yansıtma, öğretmen gözlemini öz bildirimle dengeleyip kaynak çeşitliliği sağlar.
- Dinleme Öz Yeterliliği Ölçeği (Öğrenci). Dinlemede algılanan yeterlik/motivasyonu ölçer; çünkü uzun süreli anlatılarda bilişsel ısrar ve ayrıntı toleransı motivasyon temellidir.

#### Beklenen katkı:

- Yaşam çizgisi kronolojisinin netleşmesi ([TIME], [ORG]).
- Kişi ve olay gönderimlerinin berraklaşması ([REF], [AG]).
- Bütünsel tutarlılık ve anlatıcı mesafesinin fark edilmesi ([COH], [NAR]/[EVAL]).

## YAZMA BECERİSİ

### Görev 1. Cümlede Ana İzlek

Yönerge: “Tuğcu’nun yazısı, yalnızlığın açtığı boşluğu doldurur; çünkü ...”ifadesiyle devam edecek şekilde metnin ana düşüncesini ifade ediniz

Gereklikler: 1 [CONN:N] + doğru [REF].

### Görev 2. Tek Paragraflık “Yazar Portresi” (100–130 sözcük)

Yönerge: Tuğcu’nun yaşam–yazma bağını özetleyen bir portre yazınız.

Gereklikler:

- Zaman/yer ipucu (örn. “1971 röportajında...” → [CONN:Z].
- En az 3 bağlaç: çünkü, ancak, ardından/sonuçta → [CONN].
- Zamir tutarlılığı: (Tuğcu → o/kendisi; röportaj alıntısı → ben) → [REF].
- Alan söz dağarı: *defter–yakmak–iyi son–tiryakilik* → [LEX].
- Net kapanış (tez cümlesi) → [COH].

Başlatıcı: “1971’de Fahrettin Güngör’e konuşan Tuğcu, ‘Yapamadıklarımı yazdım’ der; çünkü ...”

### Görev 3. Nesne Anlatıcı (70–90 sözcük)

Yönerge: Olayı “defter” ya da “boş havuz” konuşturularak yeniden yazınız.

Gereklikler: Bir (1) [CONN:K] (ancak/oysa) + Bir (1) [CONN:Ö] (böylece/sonuçta); [REF] net.

İltilti Kelimeler [LEX]: kâğıt, duman, kül, gece, daktilo/kâğıt, akış.

### Görev 4. Mini Poetik Bildiri (3 madde)

Yönerge: Tuğcu’nun poetikasını 3 ilkede formüle et. Koşullar: Her madde fiille başlasın; 1 madde Zaman içersin (örn. “on üç yaşından beri...” → [CONN:Z]; [LEX] tutarlı.

Örnek:

1. Yalnızlıktan yazıya sığın; arzuları kurguya dönüştürünüz.
2. İyi sonla kapat; yoksul/çocuk adaletini görünür kılınız.
3. Zamanla tekrarla (on üç yaştan beri, her yıl beş–altı roman); yazmayı tiryakilik yapınız.

### Yazma Becerisi Değerlendirme Yönergesi

Öğrencinin biyografik alt türde olay dizisini kurması ([ORG]/[TIME]), kişi–eylem ilişkilerini açık işlemesi ([AG], [REF]) ve anlatıcı mesafesini tutarlı sürdürmesidir ([NAR], [COH]).

#### Araçlar ve Gerekeç:

- Analitik Yazma Rubriği. İçerik, düzen, söz varlığı, cümle akıcılığı ve mekanik boyutu ölçer; çünkü biyografik yazıda doğruluk ile anlatısal akışın dengesi çok boyutlu kalite ölçütleriyle güvenilir puanlanır.
- Yazma Süreci Gözlem Formu (Öğretmen). Planlama, kronolojik kurgulama ve gönderim/bağlaşıklık kullanımını ([REF]/[CONN]/[TIME]) ölçer; çünkü süreç verisi, ürün notunun arkasındaki metinsel tercihleri görünür kılar.
- Yazılı Anlatım Öz Yeterlik Formu. Plan-taslak-revizyon döngüsüne ilişkin inancı ölçer; çünkü biyografide kaynak sentezi ve yeniden yazım revizyon odaklıdır.

**Beklenen katkı:**

- Zaman çizgisi ve bölümlleme disiplininin artması ([TIME], [ORG]).
- Gönderim netliği ve eyleyici zincirinin tutarlılığı ([REF], [AG]).
- Anlatıcı sesi/mesafesinde süreklilik ve bütünlük ([NAR], [COH]).

**KONUŞMA BECERİSİ****A) Konuşma Planı**

1. Başlık ve Tez [ORG]: *Yazmak, yalnızlığın telafisi ve ahlâkın sahnesidir.*
2. Hedef Kitle ve Amaç: 11–12. sınıf; Tuğcu’da yalnızlık → yazma → iyi son çizgisini göstermek, üretime teşvik etmek.
3. Anahtar Sözcükler [LEX] (4): *yalnızlık, defter, tiryakilik, iyi son*
4. Gerekçe 1 [CONN:N]: Çünkü Tuğcu “yapamadıklarımı yazdım” der; yazı, yaşanamayanın telafisidir.
5. Gerekçe 2 [CONN:E/K]: Ayrıca ağır şiddet yoktur; ama her hikâye hak yerini bulur ilkesiyle kapanır.
6. Örnek [CONN:Ö]: Örneğin yıllarca defterlere yazıp bazısını boş havuzda yaktı; böylece yazmak bir tiryakiliğe dönüştü.
7. Kapanış–Çağrı [ORG/COH]: Bu yüzden biz de duygumuzu deftere taşıyalım; böylece telafi, üretime dönüşsün.

**B) Kısa Konuşma Metni (≈140 sözcük)****Aşağıda taslağı verilmiş metni geliştirerek bir konuşma sunumu yapınız**

Giriş [ORG]. Kemalettin Tuğcu, “Yapamadıklarımı yazdım” der; çünkü yazı, yalnızlığın içini yaşantıyla doldurur. [CONN:N][LEX]

Gerekçe 1. Ayrıca onun dünyasında cinayet, işkence yoktur; ancak çocukların yarası iyi sonla sarılır: hak yerini bulur, çalışkan–dürüst olan kazanır. [CONN:E/K][LEX]

Gerekçe 2. Öte yandan, Tuğcu için yazmak bir ihtiyaçtır; “kâğıdı makineye taktığımda ne yazacağımı bilmem, kelimeler ardı ardına gelir” diyerek tiryakiliği anlatır. [CONN:E][LEX][REF: o]

Örnek. Örneğin, defterler bittiğinde ağlar, sonra yine yazardı; bazen de her yıl yazdıklarını boş bir havuzda yakardı; böylece yazı, bir telafi ritüeline dönüşürdü. [CONN:Ö][LEX]

Kapanış [COH]. Sonuçta, Tuğcu bize şunu fısıldar: Yazamadığımızı yazalım; çünkü içimizdeki yalnızlık defterde onarılır ve böylece başkalarının yarasına da merhem olur. [CONN:N/Ö][ORG][LEX]

**Konuşma Becerisi Değerlendirme Yönergesi**

Öğrencilerin birbirlerini değerlendirmesini sağlayarak dinleyici farkındalığını geliştirmek ve yapıcı eleştiri kültürünü desteklemek. Biyografik içeriği sözlü olarak sav/odak netliği ([ARG], [NAR]), kronolojik akış ([TIME], [CONN:Z]) ve dinleyiciye uygun anlatım ([ORG], [COH]) ile sunmak amaçlanır–

**Araçlar ve gerekçe:**

- Konuşma Becerisi Gözlem Formu (Öğretmen). Organizasyon, bağlaşıklık ve söyleyiş/prozodi bileşenlerini ölçer; çünkü sözlü biyografi sunumunda anlaşılabilirlik hem söylem örgüsü ([ORG]/[CONN]) hem de prozodiyle kurulur.
- Akran Değerlendirme Formu. Açıklık, örnekleme ve odak yönetimini ölçer; çünkü akran gözü hedef kitle uyumuna dair geçerli dönüt üretir.
- Etkili Konuşma Ölçeği. Sunum, üslup, ses ve etkileşimi ölçer; çünkü çok boyutlu puanlama gelişimi izlenebilir kılar.
- Akran Değerlendirme Formu (akran): Konuşma Becerisi Akran Değerlendirme Formu: Öğrencilerin birbirlerini değerlendirmesini sağlayarak hem dinleyici farkındalığı geliştirir hem de yapıcı eleştiri kültürünü destekler. Açıklık, örnekleme ve odak yönetimini puanlar; hedef kitle uyumuna dair geçerli dönüt üretir. [ARG], [NAR], [REF], [ORG], [COH].

**Beklenen katkı:**

- Zaman-odaklı sözlü yapı ve bölümlendirme ([TIME], [ORG]).
- Kişi/olay gönderimlerinde akıcılık ([REF], [CONN]).
- Dinleyiciye uyarlanmış anlatıcı tavrı ve bütünlüklü kapanış ([NAR], [COH]).

Not. Araçlar esnek ve seçmelidir; her derste tümünün kullanılması gerekmez. Bu set, biyografi türü için süreç odaklı değerlendirmenin uygulanabilir bir modelini sunar.

Yapamadıklarımı Yazdım

|                                |   |  |   |  |
|--------------------------------|---|--|---|--|
| Kemalettin Tuğcu' nun eserleri | → |  | → |  |
| Neden yazdı?                   | → |  | → |  |
| Neden yazdı?                   | → |  | → |  |
| Neden yazdı?                   | → |  | → |  |
| Neden yazdı?                   | → |  | → |  |

### Yönerge

Şemayı düşünce-özyaşam karışık düzeninde tamamlayınız: kutuları sırayla Giriş (Poetika/Değer Dünyası) → Gelişme-1 (Yazarlığa Başlama: özyaşam kesiti) → Gelişme-2 (Neden Yazdım) → Örnekleme (Eser adları) → Sonuç (Yazma = Yaşama / alışkanlık-tiryakilik) olarak doldurunuz. Her kutuya bir (1) başlık ve bir (1) ana cümle yazınız; alıntı yapmadan kendi cümlemlerle ifade ediniz.

Bağdaşıklık koruyunuz: Aynı özne için aynı ad/zamiri sürdürünüz (yazar / o → [REF]). Cümleler arasına tek bir ilişki belirteci ekleyiniz (çünkü, ama/oysa, bu yüzden, ardından → [CONN]); özellikle

girişteki “AMA” dönüm noktasını belirtiniz. Metnin konu alanından en az bir anahtar sözcük kullanınız (yaz-, roman/eser, çocuk, hak/iyilik, kötü/gaddar → [LEX]/[SEM]). Yargı/tutum bildiren bir sözcüğü işaretleyiniz (“iyi biter”, “hak yerini bulur”, “münzevi”, “tıryakilik” → [EVAL]). En az bir eyleyici ilişkisi gösteriniz (yazar → yazar/yaşar; yazılar → avutur; arzular → esere dönüşür → [AG]). Sonuç kutusunda, girişte kurulan poetikaya geri bağlanarak hükmü tek cümleyle kapatınız.

### Özetleme Becerisi Değerlendirme Yönergesi

Biyografide etkili özetleme; yaşam çizgisinin kronolojik dizgesini koruyarak ([TIME], [CONN:Z], [ORG]) dönüm noktaları–neden/sonuç ilişkileri–kişisel/mesleki roller üçlüsünü seçici biçimde yoğunlaştırmaya dayanır ([ARG], [COH], [NAR]).

#### Araçlar ve Gerekeçe

- Özetleme Stratejileri Gözlem Formu (Öğretmen). Yaşam evreleri arasında kurulan sıralama, tarih/olay gönderimleri ve neden–sonuç geçişlerini ölçer; çünkü biyografide olay zincirinin gerçek zamanda nasıl bağlandığını doğrudan sınıf içi gözlem sağlam biçimde görünür kılar ([TIME], [REF], [CONN:Z/N]).
- Özetleme Stratejileri Formu (Öğrenci–öz değerlendirme/kontrol listesi). Başlık–bakış açısı/kip tutarlılığı, önemli bilgiyi seçme ve metin dışı bilgiden kaçınma adımlarını ölçer; çünkü anlatıcı konumunun korunması ve olgu–yorum ayrımında disiplinli seçim özetin tür-uygun tutarlılığını artırır ([NAR], [ORG], [COH]).
- Özetleme Stratejileri Puanlama Ölçeği (Ürün odaklı rubrik). “Dönüm noktası seçimi–önemsiz ayrıntıyı eleme”, “kısaltma oranı”, “özel ad/tarih doğruluğu” ve “argümantatif bağların açıklığı” ölçütlerini puanlar; çünkü özneye ait bilgi zincirinin doğruluk–yoğunluk dengesi saydam ölçütlerle güvence altına alınmalıdır ([REF], [LEX]/[SEM], [ARG], [COH]).

#### Beklenen katkı:

- Yaşam evrelerinin açık sıralanması ile biyografik akışın ve zaman sürekliliğinin korunması ([TIME], [ORG], [CONN:Z]).
- Dönüm noktalarının neden-sonuç ağı içinde konumlandırılması sayesinde gelişim çizgisinin ve etki-sonuç ilişkilerinin berraklaşması ([ARG], [COH]).
- Özel adlar, tarihler ve rollerin tutarlı yönetimi ile belirsizlik ve yanlış bağların azalması ([REF], [LEX]).
- Olgu-yorum ayrımının gözetilmesi yoluyla anlatıcı müdahalesinin kontrolü ve metinsel güvenilirliğin artması ([NAR], [COH]).

Uygulama notu. Metin çalışması sonrasında öğrenciler “evre-olay-etki” şemasını çıkarıp özetlerini üretir; ürünler puanlama ölçeği ile değerlendirilerek portfolyoya işlenir.

#### 4.6. Gezi Yazısı

DERS: Türk Dili ve Edebiyatı

TEMEL BECERİLER: Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, karar verme.

TÜR ODAK: Gezi Yazısı (yer-görüntü-duygu-betimleme)

TEMEL DİL BECERİSİ: Okuma/Dinleme/Konuşma/ İzleme, yazma.

Metin dilbilimsel farkındalık geliştirme.

AMAÇ: Gezi yazısının yapısını kavrayabilmek; mekân-gözlem-izlenim ilişkisini çözümleyebilmek. - Tasvir ile yorum arasındaki farkı ayırt etmek. - Coğrafi ve kültürel unsurları değerlendirme becerisi kazanmak. - Gezi yazısındaki yer adları ve hareket ifadelerini takip edebilmek.

#### Süreç

- Öğrencilere gezi yazısının mekân, gözlem, izlenim ve anlatım unsurlarını tespit etmeleri için çalışma kâğıdı verilir. –
- Dinleme sırasında coğrafi terimler, duyu organlarına hitap eden ifadeler ve kişisel değerlendirmelere odaklanmaları istenir. - Metnin okuması yapılır. –
- Gezi güzergâhını ve yazarın duygusal tepkilerini kronolojik olarak sıralamaları sağlanır. –
- Tasvir teknikleri [TASVİR] ve mekânsal gönderimler [MEKÂN] kodlarıyla işaretlenir.
- Hazırlık çalışmaları ile süreç devam ettirilir.

#### DEĞERLENDİRME

Yönergede yer alan değerlendirme ve izleme araçları kullanılır.

### Hazırlık Çalışmaları

**1. Daha önce severek özveri ile yaptığınız şeyler oldu mu? Bu soruyu “sözvarlığı + Eyleyici yapı + neden–sonuç” kapsamında değerlendirerek cevaplayınız. Aşağıdaki yönergeleri takip ediniz**

**Görev:**

- Özveriyle ilgili 4 kelime yaz: *emek, fedakârlık, amaç, sebat* → [LEX].
- Ben → ne yaptım → sonuç şemasında 1 cümle kur: “Ben ... yaptım, bu yüzden ... oldu.” → [AG], [CONN:Ö].
- Duygu tonunu bir kelime ile belirtiniz (*gururlu/mutlu*) → [EVAL].
- Özneyi ben zamiriyle tutarlı sürdürünüz → [REF].

**2. Karşılaştığımız güçlükler nedeniyle hiç vazgeçtiğiniz oldu mu? Bu soruyu “neden + karşıtlık + zaman dizisi” kapsamında değerlendirerek cevaplayınız. Aşağıdaki yönergeleri takip ediniz.**

**Görev:**

- Önce–Sonra–Nihayet sırasıyla 3 kısa ifade yazınız. → [CONN:Z].
  - Neden–sonucu tek cümlede birleştir: “Çünkü ..., ancak ...” → [CONN:N/K].
  - Son satıra tek bir yargı yaz (*vazgeçtim / sürdürdüm*) → [EVAL], [COH].
- 3. Anlaşılmasanız da iyi şeyler yapmak sizi mutlu eder mi? Bu soruyu “kısa argüman (tez–gerekçe–örnek–sonuç).” kapsamında değerlendirerek cevaplayınız. Aşağıdaki yönergeleri takip ediniz.**

**Görev:**

1. Tez: “Eder / Etmez.” → [EVAL]
2. Gerekçe: “Çünkü ... (değer, ilke, fayda).” → [CONN:N]
3. Örnek: “Örneğin ... yaptığımda ...” → [CONN:Ö], [AG]
4. Kapanış: “Böylece ...” → [COH]

## Rodos

**1.Paragraf** Gelibolu'dan sonra, büyük bir liman ve güçlü bir kale olan Rodos adasına geldik. Cenkçilerle dolu 60 kadirga ile beraber Halil Paşa orada bulunuyordu. Rodos, üç katlı kalesi ve sık kuleleriyle çok korunaklı bir şehirdi. Birçok bağ ve bahçeleri bulunduğu için üzüm ve diğer meyveler yetiştirilirdi. Binalar ise Frenk yapılan idi. Kaptan Paşa bize üç kadirga tahsis etti ve Allah'ın yardımına sığınarak engin denize açıldık. Dağ ve ovalar gözden kayboldu ve yalnız gök ve deniz görünüyordu. Kafamız beş kalyondan oluşuyordu. Bir konak kadar büyük ve her biri üç katlı olan kalyonun üst ve alt katlarında ambarlar vardı. Her bir gemi o kadar çok mal ve eşya alır ki altı ayda ancak boşaltılabilir. Yüklenecek mal bulunmadığı vakit, gemiler, büyük miktarda kereste, taş, kâğıt kalaslar ve diğer inşaat malzemesi ile doldurulduğu halde yine boş yer kalır. Dokuz yelkeni, gemici, eşci, fişci, kalafata, dülgar, yazıcı v.s. olmak üzere 150-200 kişilik mürettebatı, ayrı yerde üç aşhanesi, 30-40 kamarası bulunan her bir gemide 15 öküz, 50 koyun, beygirler, büyük miktarda zahire, bin fiçi su, şarap, sirke v.s.'den başka yüz kişi de voley vardı. "Kırk arşın" denilen başka bir gemi çeşidi vardır ki, sereni, iki kulaç kalınlığında, yirmi altı kulaç uzunluğundadır. Bu uzun direğin tepsi gibi vassı tepesinde daima birisi oturup gemileri uyarmak üzere gözetler.

**2.Paragraf** Günün birinde, gözcü: "İmdat, dikkat! Düşman geliyor" diye bağırınca büyük bir telâş koptu. Derhal toplanırdı, tüfekler kuruldu ve herkes silaha sarılarak çarpışmaya hazırlandı. Öyle bir kıyamet kopmuştu ki acı acı bağırımlar ve ağlamaları anlatmak imkânsızdır. Hepimizi ambara doldurup kapıyı kapadılar. Boğulacak gibi idik ve içimizden birçoğu bayıldı. Ambarın üzerinde, kılıç, mızrak, yay ve okla donanımlı cenkçiler hep harp hazırlıklarına ilişkin koşuyorlardı. Fakat Allah'ın yardımıyla rüzgâr bizim arkamızdan ve düşmana karşı istikamete olduğundan onlar bize yetişemediler ve nihâyet İskenderiye'ye vardık. Bize eşlik eden kadirgalarından üçü Kıbn's'a ilâca etmiş, ağır olan diğer biri ise geride kalmış olduğundan Frenklerin eline düşmüştü. Gemimiz düşman takibinden kurtulunca ambardan dışarı çıkılarak kurbanlar kesildi şenlikler yapıldı ve toplanırdı.

Polonyalı Simeon, Polonyalı bir seyyahın gözünden 16. Asır Türkiye'si, Köprü yayınları, 2016.

### Çözümleme Anahtarı

[REF]: gönderim / yeniden adlandırma (bu/şu/o, unvanla yeniden ad); [SUB]: yerine koyma / aynı varlığı başka adla söyleme; [LEX]: sözcüksel tekrar / aynı alan (gemi, mürettebat, çağırma...); [CONN]: ilişki (N=neden, K=karşıt, E=ekleme, Ö=örnek/sonuç)

### Metinsel Gönderim Ölçütleri

[REF/SUB] 1. paragrafta “Halil Paşa” ile “Kaptan Paşa” aynı kişiye/rolle gönderimde bulunur (unvanla yeniden adlandırma). *Neden önemli?* Kişi takibini kolaylaştırır, belirsizliği azaltır.

[REF/SUB] 1. paragraftaki “büyük bir liman ve güçlü bir kale” ifadesi ile “korunaklı bir şehir” aynı mekâna yeniden adlandırmayla gönderim yapar. *Neden önemli?* Tek referans duygusu yaratır; paragraf içi bağı sıkılaştırır.

[LEX] 1. paragrafta tekrarlanan “gemi, engün deniz, mürettebat” sözcükleri aynı konu alanını sürdürür. *Neden önemli?* Denizcilik alanı üzerinden bağdaşıklık kurar.

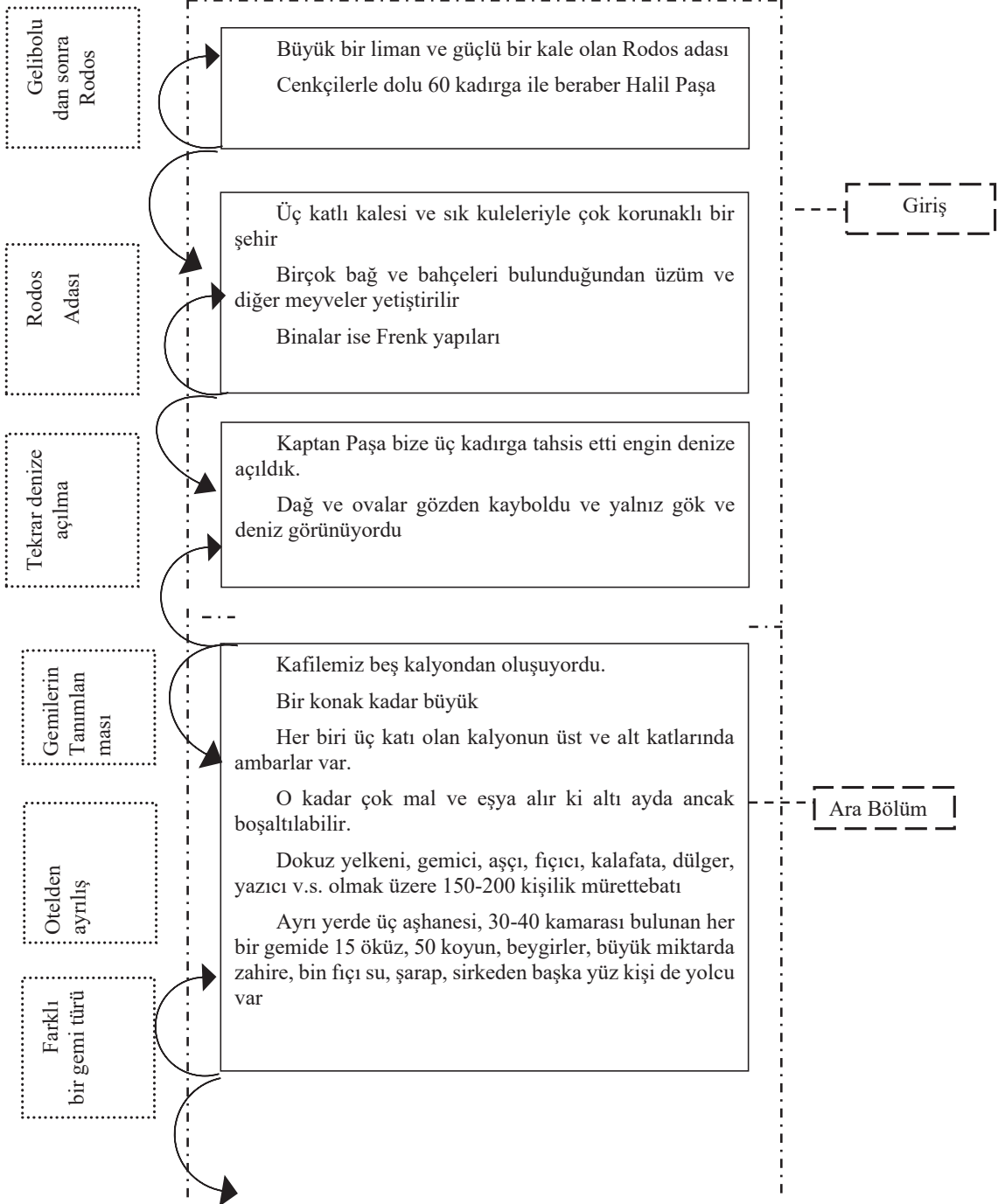
[REF/LEX] 1. paragraftaki “Allah’ın yardımına sığınarak” ile 2. paragraftaki “Allah’ın yardımıyla” aynı ifadenin varyasyonlu tekrarıdır. *Neden önemli?* Düşünce çizgisini sürdürür, paragraf geçişini yumuşatır.

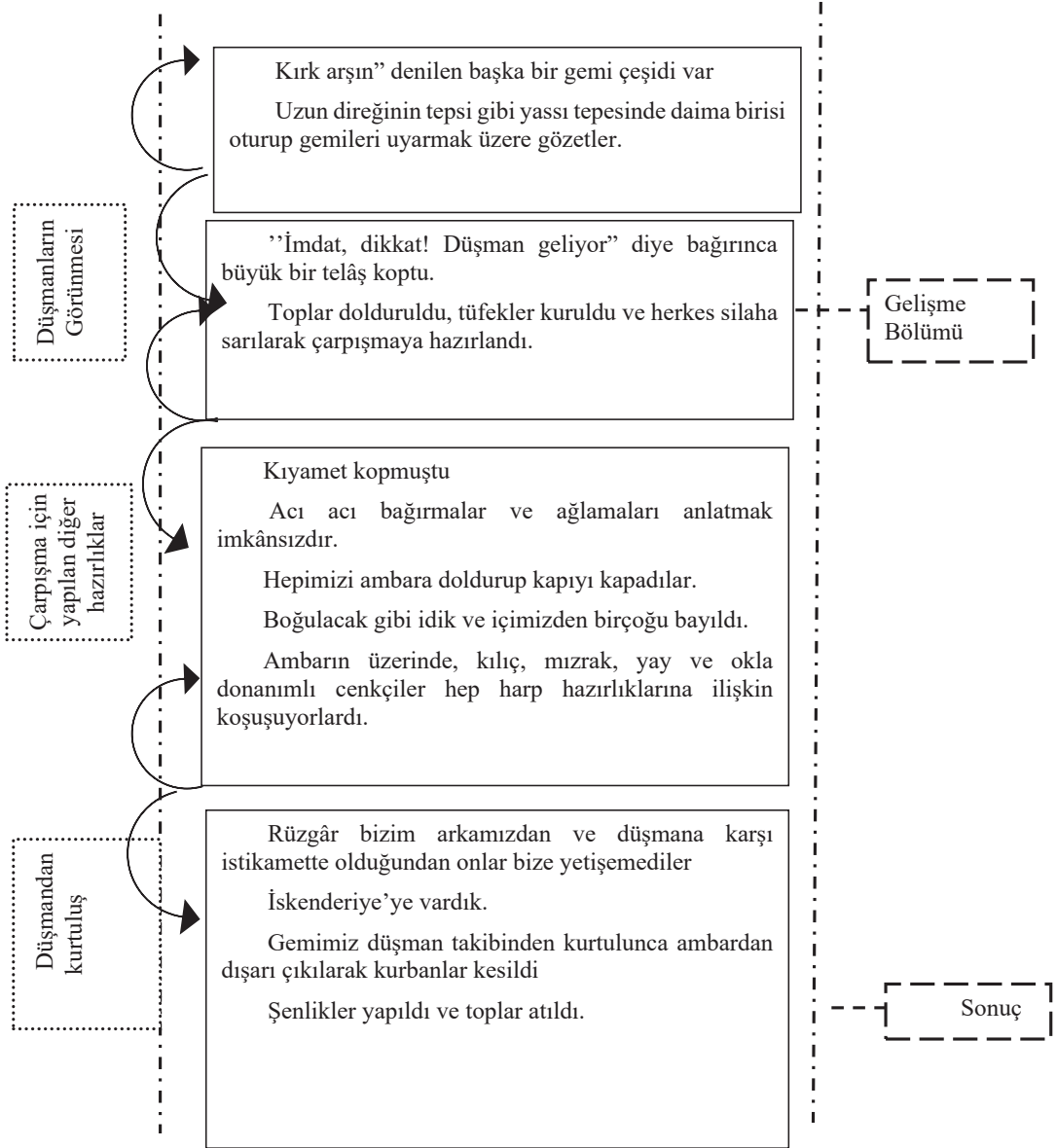
[CONN:N]/[REF] 2. paragraftaki “imdat dikkat” çağırısı, yine 2. paragrafta anlatılan düşman takibine nedensel gönderim yapar. *Neden önemli?* Sebep-sonuç bağı kurar; olay örgüsünü ilerletir.

[LEX]/[SEM] 2. paragraftaki “bağırmalar, çağırmalar, telaş koptu, kıyamet koptu” ifadeleri aynı duygu/kaos alanında kümelenir. *Neden önemli?* Yoğunluk ve gerilim duygusunu metin içinde tutar.

- Diğer gönderimleri de siz tespit ediniz.

Rodos





### Çözümleme Anahtarı

[SEM] – Anlam alanı (leksik zincir) • [EVAL] – Değerleme/tutum • [AG] – Eyleyici yapı (kim ne yapıyor?) • [CONN] – İlişki belirteci (N=neden, K=karşıt, E=ekleme, Ö=örnek, Z=zaman) • [LEX] – Sözcüksel bağdaşıklık (tekrar/üst-alt kavram)

### Anlam Katmanları – Etiket Anahtarı

- [SEM]: *liman–kale–şehir, kadirga/kalyon–ambar–mürettebat, tehdit–savaş hazırlığı–kurtuluş*
- [EVAL]: güçlü, korunaklı, büyük (mekân); büyük telaş, kıyamet (tehdit); kurtulmak, şenlik (sonuç)
- [AG]: Kaptan Paşa/filo → denize açılır; düşman → kovalar; mürettebat → silahlanır/ambar’a iner; rüzgâr → kaçı kolaylaştırır
- [LEX]: liman, kale, kule, bağ/bahçe, Frenk yapıları; kadirga, kalyon, kat/ambar, mürettebat; top, tüfek, kılıç, düşman, rüzgâr; İskenderiye
- [CONN]: önce/sonra (Z), bu yüzden (N), ancak (K), örneğin (Ö)

### Metin dilbilimsel Şema Açıklaması

Giriş (mekân kurulumu). Rodos limanı/kalesi ve şehir betimiyle başlar: “büyük liman ve güçlü kale, üç katlı kale–sık kuleler, bağ–bahçe, Frenk yapıları” ([LEX], [EVAL]). Bu sahne, anlatının zaman–yer çerçevesini kurar.

Ara bölüm (filo/teknik betim). “Kaptan Paşa bize üç kadirga tahsis etti; beş kalyondan katile; üç kat–ambarlar–mürettebat sayıları” dizisi, yolculuğun araçlarını ve eyleyici ağını kurar ([AG], [LEX]), sonra denize açılışla geçiş yapılır ([CONN:Z]).

Gelişme (tehdit ve hazırlık). “İmdat, düşman geliyor!” uyarısıyla büyük telaş başlar; toplar doldurulur, tüfekler kurulur, herkes silahlanır, yolcular ambar’a indirilir; “kıyamet” betimiyle gerilim yükselir ([EVAL], [AG], [LEX]).

Sonuç (kurtuluş ve varış). Rüzgâr arkadan esince düşman yetişemez; filo İskenderiye’ye varır; kurtuluş sonrası şenlikler ve top atışları anlatının kapanışını sağlar ([CONN:N/Z], [EVAL]).

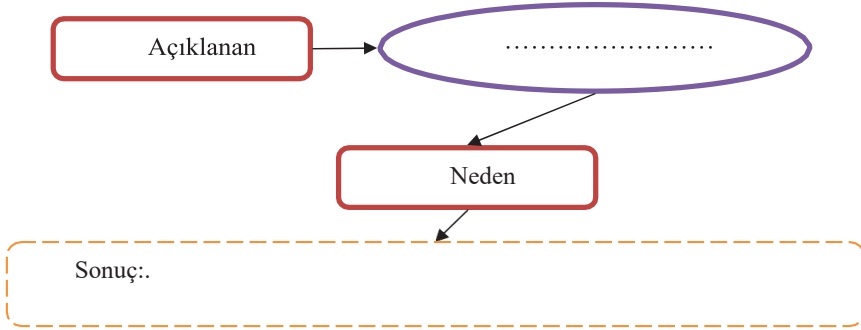
### DEĞERLENDİRME SORULARI

**Çözümleme Anahtarı:** [CONN|İlişki] (*N=neden, K=karşıt, E=ekleme, Ö=örnek/sonuç, Z=zaman/sıra*) • [LEX|Sözcüksel] (*yer/araç/terim*) • [REF|Gönderim] (*ad→zamir*) • [AG|Eyleyici yapı] (*kim→ne yapar?*) • [EVAL|Değerleme] (*yargı*) • [TIME|Zaman Örgüsü] • [NAR|Anlatıcı/Odak] • [COH|Tutarlılık]

- 1) **Seyahat nereyi anlatmaktadır?** Tek bir cümle yazınız: [ARG] ifadenizi [CONN] (örn. çünkü/ancak) ile gerekçelendiriniz ve en az bir [LEX] kullanınız
- 2) **Metin, zaman ve mekân olarak neleri/nereleri içermektedir?** 3 madde yazınız:
  - Mekânlar: ... ([LEX])
  - Zaman işaretleri: *önce/sonra/nihayet...* ([CONN:Z], [TIME])
  - Güzergâh (varsa):  $X \rightarrow Y \rightarrow Z$  ([COH])
- 3) **Düşmanla karşılaşan gemiler ne gibi önlemler almıştır?** Aşağıdaki ölçütlere göre tek bir cümle yazınız: en az iki eylem belirtiniz ([AG]), her eylemle ilişkili araç/terim ekleyiniz

([LEX]: top, tüfek, ambar vb.), ve eylemler arasındaki zaman bağı gösteriniz ([CONN:Z]: hemen, ardından, sonra...).

- 4) **Düşman takibinden nasıl kurtulmuşlardır?** Çünkü ..., bu yüzden ...” yapısını kullanarak tek bir neden-sonuç cümlesi yazınız ([CONN:N/Ö]); cümlede faili açıkça gösteriniz ([AG]) ve alan sözcüklerinden en az birini kullanınız ([LEX]: *rüzgâr, filo, düşman*)
- 5) **Gemiler nerelere sığınmışlardır?** Yer adı veriniz ([LEX]) ve son bağ kullanınız (*nihayet/böylece* → [CONN:Z/Ö]).
- 6) **Düşman takibinden kurtulduktan sonra neler yapılmıştır?** İki kısa eylem yazınız ([AG]) + 1 değerlendirme (*şenlik/kurtuluş* → [EVAL]). Zaman bağı ekleyiniz (*sonra* → [CONN:Z]).
- 7) **Yönerge:** Aşağıdaki metinde yer alan açıklama/tanımlama ilişkisini bularak çözümleyiniz.  
 “...Gelibolu’dan sonra, büyük bir liman ve güçlü bir kale olan Rodos adasına geldik. Cenkçilerle dolu 60 kadirge ile beraber Halil Paşa orada bulunuyordu. Rodos, üç katlı kalesi ve sık kuleleriyle çok korunaklı bir şehirdi. Birçok bağ ve bahçeleri bulunduğu için üzüm ve diğer meyveler yetiştirilirdi. Binalar ise Frenk yapılı idi.”



- 8) **Metinde anlatıcı ve bakış açısının işlevini belirtiniz?** Anlatıcı türünü yazınız (*ben/3. kişi* → [NAR], [REF]), gözlem odağını belirtiniz (*seyir/liman/kale* → [LEX]), akış bağı ekleyiniz (*önce/sonra* → [CONN:Z]). İşlevi bir (1) cümleyle açıklayınız (okura sahne kurma/yer bilgisi verme).
- 9) **Metinden hareketle gezi yazısı türünün özelliklerini sıralayınız.** 4 madde yazınız; her maddeye bir (1) etiket ekleyin:
  - Somut yer-yapı betimleri ([LEX], [EVAL])
  - Güzergâh ve zaman işaretleri ([TIME], [CONN:Z])
  - Gözlemci anlatıcı ve tanıklık ([NAR], [REF])
  - Teknik/seyrir terimleriyle gerçeklik etkisi ([LEX], [COH])

## OKUMA BECERİSİ

• Hazırlık Çalışmaları → Ön okuma ve rota tahmini: Öğrenci başlık ve görsellerden hareketle gezi rotasını ve mekânları tahmin eder. Coğrafi farkındalık ve merak uyandırma becerisini hazırlar.

• Gezi Güzergâhını Takip → Sıralı okuma: Yazarın izlediği rotayı, uğradığı durakları ve geçiş noktalarını takip eder. Mekânsal okuma ve zihin haritası oluşturma becerisini geliştirir.

• Metin dilbilimsel Çözümleme → Betimleyici okuma: [LEX] mekân betimlemelerini, [TIME] zaman belirteçlerini, [CONN] geçiş ifadelerini takip ederek gezi akışını kavrar. Görselleştirme ve canlandırma becerisini kazandırır.

• İzlenim ve Duygu Analizi → Empatik okuma: Yazarın gözlem ve duygularını, kültürel karşılaşmalarını, kişisel yorumlarını çözümler. Farklı perspektifleri anlama becerisini güçlendirir.

• Değerlendirme Soruları → Karşılaştırmalı okuma: Betimlenen yerleri kendi deneyimleriyle karşılaştırır, objektif/subjektif anlatımları ayırt eder. Kültürel farkındalık ve eleştirel bakış becerisini pekiştirir.

### *Okuma Becerisi Değerlendirme Yönergesi*

Gezi yazısında uzamsal örgüyü ve durakları haritalamak ([ORG], [TIME]), betimsel sözcüklüğünü izlemek ([LEX]/[SEM]) ve anlatıcı değerlendirmesini içerikten ayırmaktır ([EVAL], [NAR]).

#### *Araçlar ve Gerekeç:*

- Öğretici Metinleri Okuma ve Değerlendirme Gözlem Formu. Amaç-kitle uyumu, bilgi doğruluğu ve örnekleme/karşılaştırma kullanımını ölçer; çünkü gezi metni betimsel olsa da açıklayıcı-öğretici şema ve kanıtlayıcı örneklerle ilerler ([CONN:E/Ö], [ARG]).
- Okuma Stratejisi Kullanımı Rubriği. Rota çıkarma, görselleştirme ve soru üretme gibi stratejileri ölçer; çünkü uzamsal-kronolojik akışın anlaşılması stratejik izleği gerektirir ([TIME], [ORG]).
- Okuma Öz Yeterlik Formu. Uzun betimsel metinleri izleme ve bilgi-değerlendirme ayrımı algısını ölçer; çünkü öz yeterlik karmaşık betimlerde derin işlemlemeyi destekler.

#### *Beklenen katkı.*

- Durakların/alt bölümlerin şematikleştirilmesi ve geçişlerin görünür kılınması ([ORG], [CONN]).
- Betimsel alanların tutarlı sürdürülmesi ([LEX]/[SEM]) ve anlatıcı yargılarının ayrıştırılması ([EVAL], [NAR]).
  - Metin bütünlüğü ve yer-zaman uyumunun güçlenmesi ([COH], [TIME]).

## DİNLEME BECERİSİ

### 1) Dinleme Öncesi

- Sözcük bankasından bilmediklerini işaretle ([LEX]).
- Soruya hazırlan: “Ölçek (gemi/işe) ile duygusal gerilim birlikte nasıl ilerliyor?”

### 2) Dinlerken (

Notlarını kodla:

- [REF]: “biz / onlar / gözcü / cenkçiler / Kaptan Paşa / Halil Paşa / Frenkler / gemiler” → kime/neyi işaret ediyor?
- [CONN] türlerini kısalt: Z (zaman), N (neden–sonuç), K (karşıt), Ö (örnek/pekiştirme).
- [LEX]: Geçen terim ve adları toplar.

### 3) Dinleme Sonrası

1. Ana düşünce (1 cümle) → .....
2. [LEX] 7+ öge → gruplandır (örn. *teknik / lojistik / muharebe / ritüel*).
3. [CONN] 4 tür → her biri için 1 örnek + işlev (kısaca).
4. [REF] eşleştirme → “biz, onlar, gözcü, cenkçiler, ...” için doğru referans yaz.
5. İddia–kanıt (2 madde)
  - İddia 1: ... — Kanıt: cümle/dize no + kısa ipucu
  - İddia 2: ... — Kanıt: cümle/dize no + kısa ipucu

## Dinleme Becerisi Değerlendirme Yönergesi

Gezi yazılarında başarı; rota/zaman dizgesini ([TIME], [CONN:Z], [ORG]), uzamsal betimlemeyi sürdüren sözcüksel alanları ([LEX], [SEM]) ve anlatıcı değerlendirmesini ([EVAL], [NAR]) bütünlükle kavramaya dayanır.

### Araçlar ve Gereke:

- Dinleme Göstergeleri Gözlem Formu (Öğretmen). Zaman–mekân sıralaması, gönderim zinciri ve not alma/işaretleme davranışını ölçer; çünkü gezi metninde rotanın kronolojik/uzamsal takibi ([TIME]/[CONN:Z]) ile yer adlarına yönelik gönderimlerin ([REF]) gerçek zamanda izlenmesi tutarlılığın temel kanıtıdır.
- Dinleme Becerisi - Öz Değerlendirme Formu (Öğrenci). Ana–yardımcı bilgi ayrımı, çıkarım ve odak sürdürmeyi ölçer; çünkü üstbilişsel yansıtma öğretmen gözlemini öz bildirimle dengeler ve dinleyenin metinsel stratejisini görünür kılar.
- Dinleme Öz Yeterliliği Ölçeği (Öğrenci). Algılanan yeterlik/motivasyonu ölçer; çünkü uzun ve betimsel yoğunluklu anlatılarda bilişsel ısrar ve ayırtma toleransı performansı belirler.

### Beklenen katkı:

- Rota-zaman çizgisinin netleşmesi ([TIME], [ORG]).
- Yer/nesne gönderimlerinin berraklaşması ve betimsel alanın sürdürülmesi ([REF], [LEX]/[SEM]).

- Anlatıcı tutumu ile bilgi aktarımının dengelenmesi ([EVAL], [COH]).

## YAZMA BECERİSİ

### Görev 1. Cümlede Ana İzlek

Yönerge: “Rodos’tan İskenderiye’ye uzanan yolculuk” ifadesiyle başlayan cümleyi seyahatnamenin ana fikrini üç cümleyle ifade edecek şekilde yazınız.

Gereklikler: 1 [CONN:N] (çünkü/bu yüzden) + doğru [REF].

### Görev 2. “Sefer Güncesi” Paragrafı (120–150 sözcük)

Yönerge: Pasajı bir yolcu ağzından tek paragrafta yeniden yaz.

Gereklikler:

- Yer–zaman açık: “Gelibolu’dan sonra Rodos’ta..., ertesi gün denize...” → [CONN:Z].
- En az 3 bağlaç: çünkü, ancak/oysa, ardından/sonuçta → [CONN].
- Zamir tutarlılığı: biz/onlar/gözcü/gemi → [REF].
- Alan söz dağı: *kalyon–ambar–fıçı–cenkçi–rüzgâr–kurban/şenlik* → [LEX].
- Son cümlede kapanış (varış/şükür) → [COH].

### Görev 3 — Mini “Rota Kayıtları” (3 satır)

Yönerge: Kaptan günlüğü gibi 5 günlük gerekliklere uygun cümleler yazalım.

Gereklikler: Her satır Zaman + olay + 1 teknik ayrıntı (yelken/seren/top) → [CONN:Z]/[LEX].

Örnek biçim:

- “Gün 1 — Rodos limanı: dokuz yelken fora; üç kadirge refakat.”
- “Gün 3 — Açık deniz: Gözcü ‘Düşman!’; toplar dolduruldu.”
- “Gün 4 — Şafak: Rüzgâr kışkırttı; İskenderiye’ye varış, kurban/şenlik.”

## Yazma Becerisi Değerlendirme Yönergesi

Öğrencinin gezi türünde rotayı bölümleyerek kurması ([ORG], [TIME]), betimsel sözvarlığını odaklı sürdürmesi ([LEX]/[SEM]) ve anlatıcı tutumunu ölçülü kullanmasıdır ([EVAL], [NAR], [COH]).

### Araçlar ve Gerekçe:

- Analitik Yazma Rubriği. İçerik–düzen–sözvarlığı–akıcılık–mekanik boyutlarını ölçer; çünkü gezi metninde betim–bilgi–değerlendirme dengesinin çok boyutlu puanlanması güvenilir geribildirim sağlar.
- Yazma Süreci Gözlem Formu (Öğretmen). Plan/rota kurgusu, bağlaşıklık ve gönderim kullanımlarını ([CONN], [REF], [TIME]) ölçer; çünkü süreç verisi, ürünün arkasındaki metin dilbilimsel tercihleri görünür kılar.
- Yazılı Anlatım Öz Yeterlik Formu. Plan–taslak–revizyon döngüsüne ilişkin inancı ölçer; çünkü gezi yazısında bölümlenme, kesit seçimi ve yeniden yazım revizyon temellidir.

**Beklenen katkı:**

- Rota temelli bölümlendirme ve geçişlerin netleşmesi ([ORG], [CONN:Z]).
- Betimsel alan tutarlılığı ve gönderim netliği ([LEX]/[SEM], [REF]).
- Anlatıcı sesiyle bilgi yoğunluğu arasında dengeli bir bütünlük ([EVAL], [COH]).

## KONUŞMA BECERİSİ

**Konuşma konusu:** Rodos’tan İskenderiye’ye deniz seferinde lojistik güç ve rüzgârla gelen kurtuluş

### Hazırlık

- Tez [ORG]: 1 cümle yazınız (Rodos→İskenderiye; “lojistik güç + rüzgâr/kurtuluş” eksenini).
- Sözlük [LEX]: En az 5 öge seçiniz (örn. *kadırga/kalyon, ambar/fıçı, cenkçi/top, rüzgâr, kurban/şenlik*).
- Bağlaç planı [CONN]: 3 tür seçiniz (Neden, Zaman, Örnek/pekiştirme, Karşıt).

### 2) Plan Kartları

1. Gerekçe 1 [CONN:N]: “Çünkü ...” (ölçek/sayı/işe)
2. Gerekçe 2 [CONN:E/K]: “Ayrıca/Ancak ...” (hazırlık/kriz)
3. Örnek [CONN:Ö]: “Örneğin ...” (rüzgâr → sonuç zinciri)
4. Kapanış [COH]: “Bu yüzden ...” (yorum/çağrı)

[REF] notu: “biz, onlar, gözcü, cenkçiler, Kaptan Paşa/Halil Paşa, Frenkler, gemiler” için kime işaret ettiğini kısa parantezle belirtiniz.

### 3) Konuşma

- Sıra: Giriş (tez) → Gerekçe 1 → Gerekçe 2 → Örnek → Kapanış.
- Her bölümde en az 1 bağlaç [CONN] kullanınız; toplamda 5+ [LEX] geçsin.

### Konuşma Becerisi Değerlendirme Yönergesi

Gezi içeriğini sözlü sunumda rota–zaman dizgesiyle, açık bağlaşıklık ve dinleyiciye uygun anlatım ile aktarmaktır.

#### Araçlar ve Gerekçe:

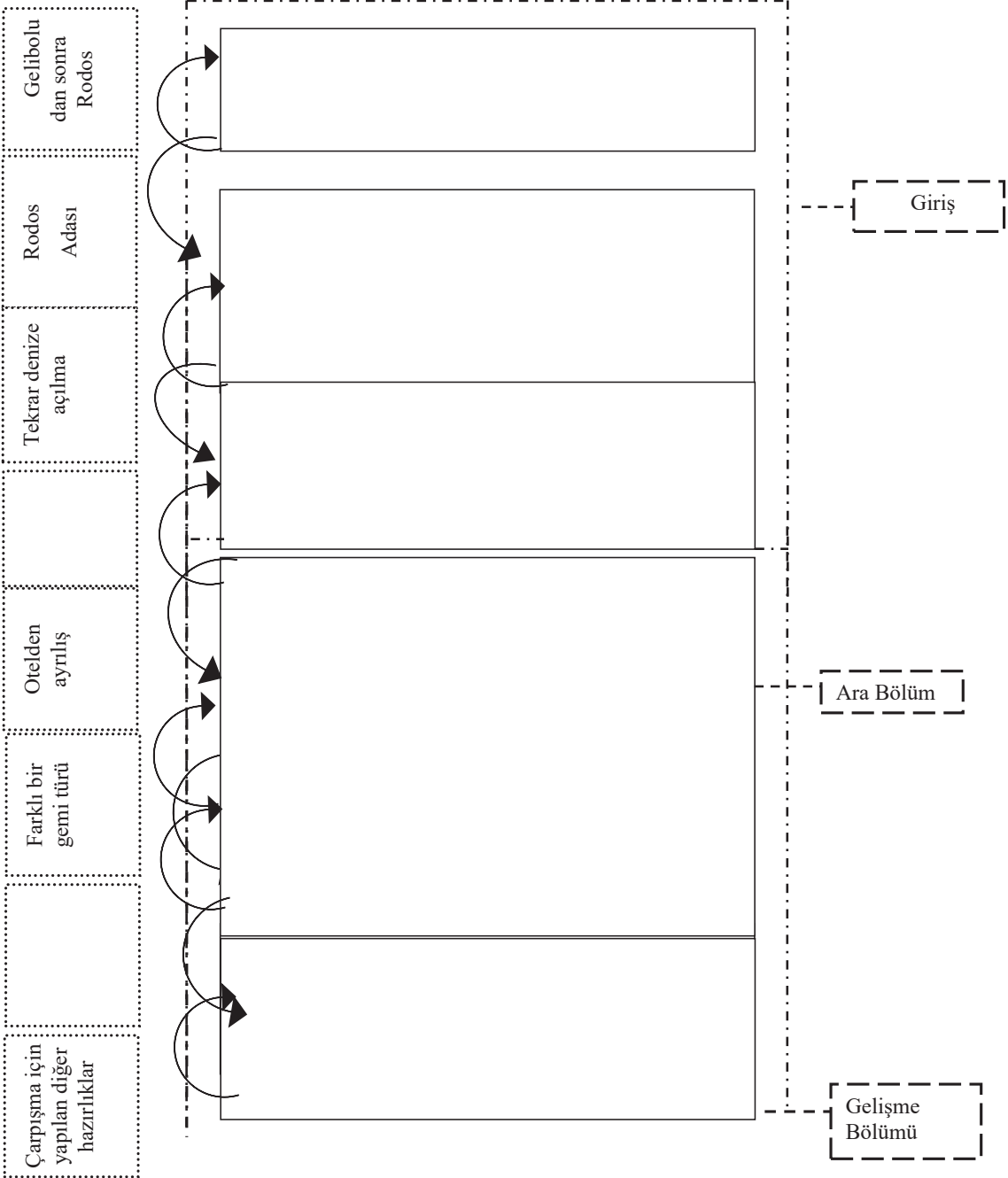
- Konuşma Becerisi Gözlem Formu (Öğretmen). Organizasyon, bağlaşıklık ve söyleyiş/prozodiyi ölçer; çünkü rota anlatımında anlaşılabilirlik hem söylem örgüsü ([ORG]/[CONN]) hem de vurgu–ton ile kurulur.
- Akran Değerlendirme Formu. Açıklık, örnekleme ve görsel-destek uygunluğunu ölçer; çünkü akran gözü, hedef kitleye uyum ve ilgi sürdürme konusunda geçerli dönüt üretir.
- Etkili Konuşma Ölçeği. Sunum/üslup/ses/etkileşimi ölçer; çünkü çok boyutlu puanlama gelişimi izlenebilir kılar ve rota anlatımında süre–odak yönetimini nesnelleştirir.

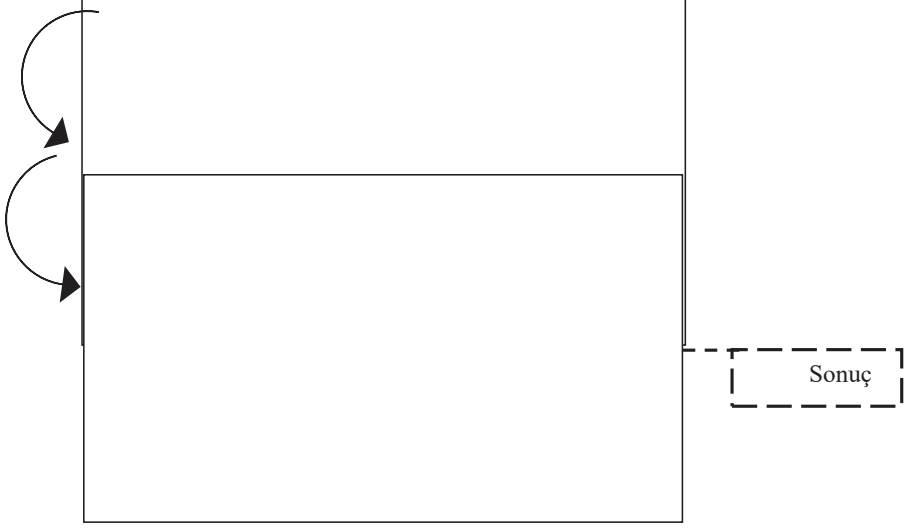
### Beklenen katkı:

- Zaman-rota temelli sözlü yapı ve bölümlendirme ([TIME], [ORG]).
- Yer adları ve duraklara ilişkin gönderim akıcılığı ([REF], [CONN]).
- Dinleyiciye uyarlanmış tutum ve bütünlüklü kapanış ([EVAL], [COH], [NAR]).

Not. Araçlar esnek ve seçmelidir; tümünün her derste kullanılması gerekmez. Bu set, gezi yazısı için süreç odaklı değerlendirmenin uygulanabilir bir modelini sunar.

*Rodos*





### Yönerge

Şemayı anlatı düzeninde tamamlayınız: kutuları sırayla Giriş (Mekân/Tarihsel Çerçeve) → Ara Bölüm (Filo/Donanım–yola çıkış) → Gelişme-1 (Tehdit/“İmdat!” çağırısı) → Gelişme-2 (Hazırlık–ambar, silahlanma, panik) → Sonuç (Kurtuluş–varış/İskenderiye) olarak doldurunuz. Her kutuya 1 başlık + 1 ana cümle yazınız; alıntı yapmadan, kronolojiyi bozmayarak kendi cümlelerinizle ifade ediniz.

Bağdaşıklığı koruyunuz: Aynı özneler için aynı ad/zamiri sürdürünüz (Kaptan Paşa/filo, düşman, mürettebat → [REF]). Cümleler arasına tek bir ilişki belirteci ekleyiniz (önce, sonra, ardından, o sırada, nihayet → [CONN]). Metnin alanından anahtar sözcük kullanınız (liman, kale, kule; kadirga/kalyon, ambar, mürettebat; top, tüfek, rüzgâr, İskenderiye → [LEX]/[SEM]). Değerleme sözcüklerini kısaca belirtiniz (güçlü/korunaklı, büyük telaş/kıyamet, şenlik → [EVAL]). En az iki eyleyici ilişkisi gösteriniz (düşman → kovalar, mürettebat → silahlanır, rüzgâr → kurtarır → [AG]). Sonuç kutusunda, girişte kurulan sahneye geri bağlanarak yolculuğun kapanış hükmünü tek cümleyle yazınız.

### Özetleme Becerisi Değerlendirme Yönergesi

Gezi yazılarında etkili özetleme; rotanın zamansal-uzamsal dizgesini açık tutarken ([TIME], [CONN:Z], [ORG]) yer-gözlem-değerlendirme üçlüsünü dengeli sıkıştırmaya, mekân alanına ait sözvarlığını odaklı sürdürmeye dayanır ([LEX], [SEM], [COH]).

#### Araçlar ve gerekçe

- Özetleme Stratejileri Gözlem Formu (Öğretmen). Rota sıralaması, geçiş işaretleri ve yer gönderimlerinin doğruluğunu ölçer; çünkü gezi metninde kronolojik/uzamsal bağların gerçek zamanda nasıl kurulduğunu doğrudan sınıf içi gözlem en güvenilir biçimde görünür kılar ([TIME], [CONN:Z], [REF]).
- Özetleme Stratejileri Formu (Öğrenci-öz değerlendirme/kontrol listesi). Başlıklandırma, bakış açısı/kip uyumu ve metin dışı bilgiye sapmama gibi öz izleme adımlarını ölçer; çünkü anlatıcı

konumunun korunması ve yalnızca yer–olay–gözlem eksenindeki bilginin seçilmesi özetin tür-uygun tutarlılığını artırır ([NAR], [ORG], [COH]).

- Özetleme Stratejileri Puanlama Ölçeği (Ürün odaklı rubrik). “Önemli bilgiyi seçme–önemsizi eleme”, “kısaltma oranı”, “yer adları ve göndergelerin doğruluğu” ve “tutarlılık” ölçütlerini puanlar; çünkü gezi yazısında mekân zincirinin doğru temsil edilmesi ve yoğunluk–doğruluk dengesinin saydam ölçütlerle değerlendirilmesi metinsel bütünlüğü güvence altına alır ([REF], [LEX]/[SEM], [COH]).

***Beklenen katkı.***

- Rota ve durakların açık sıralanması ile zamansal-uzamsal sürekliliğin korunması ([TIME], [CONN:Z], [ORG]).
- Mekân alanı sözvarlığının odaklı kullanımı sayesinde tematik yoğunluk ve yer–gözlem uyumunun güçlenmesi ([LEX], [SEM], [COH]).
- Yer adları, betimsel unsurlar ve anlatıcı gönderimlerinin tutarlı yönetimiyle yanlış bağların ve belirsizliğin azalması ([REF], [NAR]).
- Özet uzunluğu ve içerik seçiminin tür-uygun ayarıyla bilgi yükünün dengelenmesi ve okuyucu yöneliminin artması ([COH], [ORG]).

Kısa uygulama notu. Metin çalışması sonrasında öğrenciler, “durak–gözlem–yorum” şemasını çıkarıp özetlerini üretir; ürünler puanlama ölçeği ile değerlendirilerek portfolyoya işlenir.

#### 4.7. Günlük

DERS : Türk Dili ve Edebiyatı

TEMEL BECERİLER : Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, karar verme.

TÜR ODAK: Günlük (zaman–yaşantı–duygu–samimi anlam)

TEMEL DİL BECERİSİ : Okuma/Dinleme/Konuşma/ izleme, yazma.

AMAÇ : Günlük yapısını kavrayabilmek; tarih-olay-duygu ilişkisini çözümleyebilmek. - Objektif betimlemeler ile subjektif yorumları ayırt etmek. - Kişisel anlatımda doğallık ve içtenlik özelliklerini değerlendirebilmek. - Günlük metnindeki gönderim zincirleri ve zaman akışını takip edebilmek.

#### Süreç

- Öğrencilere günlük metnin tarih, olay, duygu ve üslup unsurlarını tespit etmeleri için çalışma kâğıdı verilir. –
- Dinleme sırasında zaman ifadeleri (bugün, dün, bu sabah) ve iç ses özelliği gösteren sözcüklere odaklanmaları istenir. –
- Metnin okuması yapılır. –
- Günlük türünün kendine özgü samimi, doğal anlatım özelliklerini [SAMİMÎ ANLATIM] koduyla belirlemeleri sağlanır. –
- Kişisel deneyimler ile genel yargılar arasındaki farkı tartışılır. –
- Hazırlık çalışmaları ile süreç devam ettirilir.

#### DEĞERLENDİRME

- Yönergede yer alan değerlendirme ve izleme araçları kullanılır.

### Hazırlık Çalışmaları

4. **Bugün yapmış olduklarınızı kısaca arkadaşınıza/arkadaşlarınıza anlatınız. Bu soruyu aşağıdaki yönergeye uygun cevaplayınız.**

- Cümle 1: Sabah... ([CONN:Z|Zaman])
- Cümle 2: Sonra... ([CONN:Z])
- Cümle 3: Ancak/Ama... ([CONN:K|Karşıt])
- Cümle 4: Böylece/Nihayet... ([CONN:Ö|Z])

**Kurallar:** Aynı özneyi aynı zamirle sürdürün (ben → [REF]); gününüzü anlatan 3 sözcük seçin (ders, yol, kahve... → [LEX]) ; bir eylemi “ben → yaptım” biçiminde gösterin ([AG]). Kısa ve tutarlı bitiş yapın ([COH]).

5. **Sosyal paylaşım sitelerinde başınızdan geçen bir olayı anlatınız? Bu soruyu aşağıdaki yönergeye uygun cevaplayınız.**

- Başlık: 3–5 sözcük (“Otobüste küçük iyilik”).
- Cümle 1 (Bağlam): Nerede/ne zaman? (okul çıkışı, bugün... → [CONN:Z], [LEX])
- Cümle 2 (Olay): Kim → ne yaptı? (ben/başkası → ... → [AG], [REF])
- Cümle 3 (Duygu/sonuç): Nasıl hissettiniz ve ne oldu? (mutlu/şaşkın... → [EVAL], böylece... → [CONN:Ö]) İsteğe bağlı: 1 hashtag ya da kısa ifade ekleyin (#küçükiyilik → [LEX]).

6. **İnsanlar sosyal paylaşım sitelerinde daha çok ne tür olayları anlatma ihtiyacı hissederler ve bunu yaparken nasıl bir üslup kullanırlar? Bu soruyu aşağıdaki yönergeye uygun cevaplayınız.**

**Görev A (liste):** 5 tür yazın → [LEX] başarı, günlük rutin, yardım/özveri, eleştiri, öneri/inceleme...

**Görev B (2 cümle genelleme):**

- Cümle 1 (Ekleme): “Sıklıkla günlük küçük olaylar ve başarılar paylaşılır, ayrıca duygular eklenir.” → [CONN:E], [LEX]
- Cümle 2 (Üslup + karşıtlık): “Dil kısa ve samimi olur; ancak bazen abartılı/tepkisel olabilir.”  
→ [EVAL], [CONN:K]  
İsterseniz bir eyleyici bağı ekleyin (kullanıcı → yorum yapar/teşekkür eder → [AG]).

## GÜNLÜK

Ekim 1975

1.Paragraf Zürih'ten trenle Paris'e gidiyorum. Akşam biniyorsun sabah Paris'te Gard de l'Est'tesin. Sivastopol Bulvarı boylu boyunca upuzun uzanıyor. Paris'te birkaç gün, belki de bir hafta kahrım.

2.Paragraf Zürih'te Hilda Rüttiman'la önceden konuşmuştum. Voltaire rihümında Lille sokağında Hotelde Lille'de kalacağım. Fiyat bakımından uygunmuş.

3.Paragraf Metro'yu kullanıyorum. Ne yapılacağını ve ne edileceğini ağustosta Berlin'de öğrenmişim.

4.Paragraf Önce Opera meydanına yakın yerde Türk Hava Yolları'nın bürosuna uğradım. Enis Batur'a baktım, daha gelmemiş. Kalacağım otelin adını söyledim, oraya telefon edilebilir. Enis Batur Zürih'e mektup yazmıştı, dergisi ya da dergileri yazı için bir şiir istemişti benden. Bu yazışmadan biliyorum onu.

5.Paragraf Doğru Voltaire rihümındaki otele gittim. Daha doğrusu bir arka sokak. Meğer Doğu Dilleri ve Uygarlıkları Okulu da burada, bu sokaktaymış. Bu okulun adını Güzin Dino orada öğretmenlik yaptığı için biliyorum. Güzin Dino gerçekten bir şiir anası Paris'te. (Zaten benim bildiğim, iki şiir anası var Avrupa'da. Biri Güzin Dino, Öteki Londra kalesindeki Nermin Menemencioğlu).

6.Paragraf Otele gittim ama tam kapıdan içeri girerken kafada bir zonklama başladı. Fenalık geçirmek gibi bir şey. Ağrı başladı ama otelde aksilik boş oda yokmuş. Eyvah! Kafada, deri altında ameliyat yeri var. Ağrıyı, zonklamayı o yapıyor. Otelde dinlenirim diyordum.

Otelci boş oda yok denince haydi bu kez yine Opera meydanındaki T.H.Y. Enis Batur da Lüle oteline telefon ediyormuş, onlar da, halı olarak tabii, "böyle biri yok!" diyorlarmış

7.Paragraf Enis Batur beni aldı Art et Metiers'deki evine, daha doğrusu stüdyosuna götürdü. (Paris'te stüdyo'nun anlamı başka. Akla yalnız resim, ressamlar gelmesin.) Baktım sokaklar aynı İstanbul gibi kazılmış! Enis Batur'un karısı Figen'le tanıştım. Ben Paris'te bir hafta kalmayı tasarlarlarken bu ağır yüzdünden bir gün sonra döneceğim galiba.

Enis Batur'un evinde laflıyoruz. Ertuğrul Özkök adlı bir genç geldi, Paris'te sanıyorum iletişim filan okuyor. Sonra Nedim Gürsel.

8.Paragraf Nedim Gürsel bana "neden Paris'e 'indim' diyorsun?" Bilmeden 'inmek' fiilini kullanmıyormuşum da. Haritaya göre!" diye geçiştiriyorum Şairin işi bu dünyada çok gerçekten. Herkes alıştığı sözdizimini istiyor, acaba haklılar mı? 1956'da Ankara'da Pazar

Postası'nda yayınlanmaya başlayan *şiiirler de böyle karşılanmıştı*. Hani İkinci Yeni akımı diyorlar ya. (*Ben 'Sivil Şiir' diyorum* şimdiler.) Neyse.

Ertesi.

9.Paragraf *Ertesi günü Nedim Gürsel* geldi yine. Bizi (yani *Figen'i*,

*Enis Batur'u ve beni*) ufak arabasıyla Paris'te biraz gezdirecek.

*Önce Eyfel kulesinin dibindeyiz, yukarı çıkacağız herhalde.*

"Bırakalım bunu" *diyorum* "beni *bir kahveye götürün de iki tane içelim*."

*Bir kahveye götürdüler* beni. Sonra Doğu Garı karşısındaki *köşede bir 'bistro'*. *Enis*

*Batur*'la *Nedim Gürsel* bir konuyu ya da bir düşünceyi tartışılar, tartışıyorlar

Üçü de beni uğurladılar. Böylece *Paris'e ilk inişim bir gün filan sürdü*. (Sonra iki kez daha geldim *Paris'e*. Birer haftalığma)

Ece Ayhan, *Başlıbozuk Günceler*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, 1993.

### Metinsel Gönderim Ölçütleri

#### Çözümleme Anahtarı

[REF]: metinsel gönderim / yeniden adlandırma (bu/şu/o, “böyle”, “o şehir” vb.); [LEX]: sözcüksel tekrar / anahtar ad (ör. Zürih, Paris); [COH]: tutarlılık (tez–gerekçe–sonuç hattı; plan–gerçeklik uyumu); [TIME]: zaman/kronoloji izleri.

### Metinsel Gönderim Ölçütleri

[LEX] 1., 2. ve 4. paragraflarda “Zürih” sözcüğü tekrar edilmiştir. *Neden önemli?* Aynı yer adı paragraflar arası bağ kurar; konu çizgisi dağılmaz.

[LEX] 1., 5., 7., 8. ve 9. paragraflarda “Paris” sözcüğü tekrar edilmiştir. *Neden önemli?* Anahtar terim olarak Paris, metne yapısal/anlamsal omurga sağlar.

(Not: “be” → 5. paragraf olarak okunmuştur.)

[COH]/[TIME] 1. paragraftaki “birkaç gün, belki de bir hafta kalırım” ile 7. Paragraftaki “bir hafta kalmayı tasarlarlarken... bir gün sonra döneceğim galiba” ifadeleri plan ↔ güncelleme ilişkisi kurar. *Neden önemli?* Kronoloji ve argüman akışı netleşir; küresel tutarlılık güçlenir.

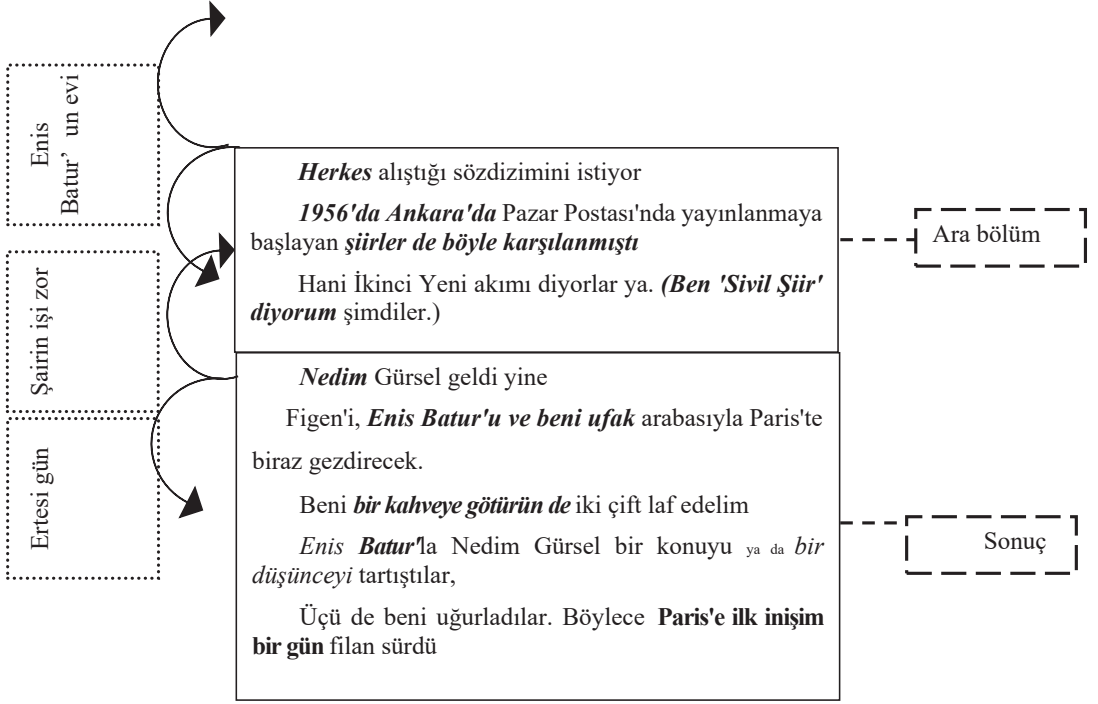
[REF] 8. paragraftaki “böyle” sözcüğü, önceki yargı/olaya geri gönderim yapar. *Neden önemli?* Tekrarı azaltır, bağlamı ekonomik biçimde sürdürür.

[REF]/[LEX] 9. paragraftaki “bir konuyu ya da bir düşünceyi tartışılar, tartışıyorlar” ile “iki çift laf edelim” ifadeleri parafraz/yeniden adlandırma ilişkisi kurar. *Neden önemli?* Aynı iletişim eylemini farklı söyleyişlerle bağlayıp bağdaşıklık oluşturur.

*Metin içerisinde yer alan diğer metinsel gönderimleri tespit ediniz*

**GÜNLÜK**

|                                       |                                                                                                                                                                                                      |           |
|---------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| Zürih'ten trenle<br>Paris'e gidiyorum | Zürih'e yolculuk<br>Sabah Paris'te Gard de l'Est'tesin<br>Paris'te birkaç gün, belki de bir hafta kal                                                                                                |           |
| Nerede<br>kalacak?                    | Hilda Rüttiman'la önceden konuşma<br>Voltaire rıhtımında Lille sokağında Hotel de Lille'de<br>ikamet<br>Fiyat bakımından uygun.<br>Ne yapılacağını ve ne edileceğini ağustosta Berlin'de<br>öğrenme. |           |
| Otele yolculuk                        | Opera meydanına yakın yerde Türk Hava Yolları'nın<br>bürosuna uğradım.<br>Enis Batur'a baktım.<br>Voltaire rıhtımındaki otele gittim.                                                                |           |
| Güzin Dino kimdir                     | Güzin Dino orada öğretmenlik yaptığı için biliyorum<br>Güzin Dino gerçekten bir şiir anası Paris'te.                                                                                                 | Giriş     |
| Otelde yaşananlar                     | Kafada bir zonklama başladı.<br>Fenalık geçirmek gibi bir şey<br>Otelde aksilik boş oda yokmuş<br>Kafada, deri altında ameliyat yeri var<br>Ağrıyı, zonklamayı o yapıyor.                            | Ara Bölüm |
| Otelden<br>ayrılış                    | haydi bu kez yine Opera meydanındaki T.H.Y<br>Enis Batur beni aldı<br>Art et Metiers'deki evine<br>Sokaklar aynı İstanbul gibi kazılmış<br>Bu ağrı yüzünden bir gün sonra döneceğim galiba           | Geçiş     |
|                                       | Ertuğrul Özkök adlı bir <i>genç geldi</i><br><i>Nedim Gürsel bana "nedenParis'e 'indim' diyorsun</i><br><i>Bilmeden 'inmek' fiilini kullanmıyormuşum</i>                                             |           |



### Cözümleme Anahtarı

[SEM] – Anlam alanı (leksik zincir) • [EVAL] – Değerleme/tutum • [AG] – Eyleyici yapı (kim ne yapıyor?) • [CONN] – İlişki belirteci (N=neden, K=karşıt, E=ekleme, Ö=örnek, Z=zaman) • [LEX] – Sözcüksel bağdaşıklık (tekrar/üst-alt kavram)

### Anlam Katmanları – Etiket Anahtarı (Günlük – Paris Günlüğü)

- [SEM]: *yolculuk/yerleşme* (Zürih, Paris, Voltaire mah., otel) • *kent işleri* (opera meydanı, THY bürosu) • *sağlık/ruh hâli* (zonklama, fenalık) • *edebiyat çevresi* (Güzin Dino, Enis Batur, Nedim Gürsel) • *buluşma-uğurlama*
- [EVAL]: *uygun (fiyat), fenalık, zonklama, kısacık ilişki*
- [AG]: *anlatıcı* → *yolculuk/yerleşme/başvuru yapar*; *Güzin/Enis/Nedim* → *buluşur/gezd(ir)ir/tartışır; sağlık durumu* → *zorlar*
- [LEX]: Paris, otel, meydan, büro, yolculuk, görüşmek, gezmek, tartışmak
- [CONN]: sabah/sonra/ertesi (Z), bu yüzden (N), ama (K), böylece (Ö)

### Metin dilbilimsel Şema Açıklaması

Giriş – Varış/yerleşme. *Zürih'ten Paris'e geliş* → *sabah Gare de l'Est* → *Voltaire mahallesindeki otele yerleşme; fiyat uygun* ([LEX], [CONN:Z], [EVAL]). Kısa kalış planı belirtilir (*birkaç gün/bir hafta*).

Ara bölüm – Kent işleri. *Opera meydanı-THY bürosu, Enis Batur'a bakmak, otele dönmek*; kent içi hareket zaman sırasıyla verilir ([CONN:Z], [SEM: kent işleri]).

Geçiş – Sağlık kırılması. *Kafada zonklama/fenalık; ameliyat yerinin sızısı*; anlatının odak noktası sağlık alanına kayar ([EVAL], [SEM]).

Gelişme – Görüşmeler. *Güzin Dino ile temas; Nedim Gürsel'in gelişi; Enis Batur'un küçük arabayla gezdirmesi; kahvede "çift laf" ve bir konuyu/düşünceyi tartışma* ([AG], [LEX: görüşmek–gezmek–tartışmak], [CONN:E/Z]).

Sonuç – Uğurlanma/kısalık. *Üçü de anlatıcıyı uğurlar; böylece Paris'le ilişki "bir gün filan" sürmüş olur* ([CONN:Ö], [EVAL: kısaltık]).

### DEĞERLENDİRME SORULARI

**Çözümleme Anahtarı:** [CONN|İlişki] (*N=neden, K=karşıt, E=ekleme, Ö=örnek/sonuç, Z=zaman/sıra*) • [LEX|Sözcüksel] (*yer/ad/terim*) • [REF|Gönderim] (*ad→zamir*) • [AG|Eyleyici yapı] (*kim→ne yapar?*) • [EVAL|Değerleme] • [TIME|Zaman Örgüsü] • [NAR|Anlatıcı/Odak] • [COH|Tutarlılık]

- Günlük ne ile başlamaktadır? Tek cümle yazınız;  $1 \times [CONN:Z]$  (zaman işareti: sabah/önce),  $1 \times [LEX]$  (yer/bağlam),  $1 \times [REF]$  (anlatıcı "ben/..." ) gösteriniz.**
- Metin zaman ve mekân olarak neleri içermektedir?**  
İki liste hazırlayınız:
  - Zaman dizisi (*önce → sonra → ertesi...*) → [TIME], [CONN:Z]
  - Mekânlar/yer adları (en az 3) → [LEX]
- Yazarın edebi açıdan değerlendirmelerde bulunduğu cümleleri aşağıya yazınız.** Metinden yargı içeren ifadeleri yazınız; her satıra  $1 \times [EVAL]$  + ilgili [LEX] (kişi/kurum/"şiiir anası" vb.) ekleyiniz.



.....



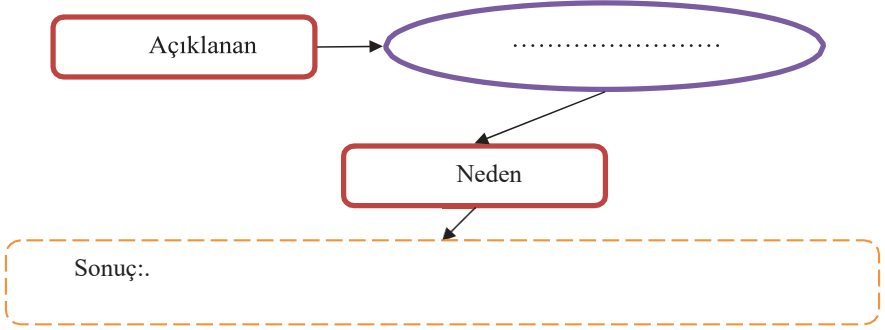
.....



.....

- Yazar nasıl bir sağlık sorunu yaşıyor, Neden? Neden–sonuç yapısıyla tek cümle biçiminde ifade ediniz:** “Çünkü ..., bu yüzden ...” → [CONN:N/Ö];  $1 \times [LEX]$  (belirti/terim) +  $1 \times [EVAL]$  ekleyiniz.
- Metinde yer alan şahıs kadrosunu ifade ediniz.** En az 4 kişi/kurum için A → eylem biçiminde yazınız → [AG], yanında kısa rol/alan sözcüğü ekleyiniz → [LEX].  
Örn. *Güzin Dino* → *öğretir/karşılar*; *Enis Batur* → *gezdirir*; *anlatıcı* → *başvurur...*
- Yazar neden eleştiriliyor ve bu konudaki düşüncesi nedir?** Metinde açık bir eleştiri varsa:  $1 \times [AG]$  (kim→eleştirir),  $1 \times [CONN:N]$  (gerekçe),  $1 \times [EVAL]$  (yazarın tutumu). Yoksa “Bulunmadı” diye belirtiniz ve kısa kanıt yazınız.
- Yönerge: Aşağıdaki metinde yer alan açıklama/tanımlama ilişkisini bularak çözümleyiniz.**  
Meğer Doğu Dilleri ve Uygarlıkları Okulu da burada, bu sokaktaymış. Bu okulun adını Güzin Dino orada öğretmenlik yaptığı için biliyorum. Güzin Dino gerçekten bir şiiir anası Paris'te.

(Zaten benim bildiğim, iki şiir anası var Avrupa'da. Biri Güzin Dino, Öteki *Londra* kalesindeki Nermin Menemencioglu).



8. **Yazarı kimler uğurlamıştır?**  $A \rightarrow \text{eylem} \rightarrow B$  biçiminde yazınız (en az 2 kişi)  $\rightarrow [AG]; 1 \times [LEX]$  (yer/bağlam) ekleyiniz.
9. **Metinde anlatıcı ve bakış açısının işlevini belirtiniz?** *Anlatıcı türü (ben/1. kişi)  $\rightarrow [NAR]$ , [REF]; odak (kimin gözünden, ne görülüyor?)  $\rightarrow [LEX]; 1 \times [CONN:Z]$  ile akışı gösterip “okurda sahne kurma/kanıtlı tanıklık” işlevini 1 cümleyle açıklayınız.*
10. **Metinden hareketle günlük türünün özelliklerini sıralayınız.** *Her madde 1 cümle + 1 etiket olsun:*
  - Gün–gün akış/zaman işaretleri  $\rightarrow [TIME], [CONN:Z]$
  - Öznel anlatım ve değerlendirme  $\rightarrow [EVAL], [NAR]$
  - Yer–kişi adlarıyla somutluk  $\rightarrow [LEX], [COH]$
  - Gözlem/anı kesiti ve kısa sonuç  $\rightarrow [AG], [CONN:Ö]$

## OKUMA BECERİSİ

### Hazırlık Çalışmaları – Ön okuma / rota tahmini

- Görev: Başlık ve ilk cümlelerden yola çıkarak rotayı tahmin et: *Zürih → Paris (Gare de l'Est → Voltaire Rıhtımı/Lille Sokağı → Opera Meydanı → Art et Métiers → Eyfel çevresi → Doğu Garı)*.
- Çıktı: Bir (1) satır tahmin cümlesi + miniharita (ok yönleriyle).

Gezi Güzergâhını Takip – Sıralı okuma (5 dk.)

- Görev: Metindeki durakları zaman/sıra ile işaretle.
- Şablon:

1. Zürih (çıkış) → [TIME] “akşam–sabah”, [CONN] “→”
2. Paris Gare de l'Est → Sivastopol Bulvarı
3. THY (Opera yakınında) → Hotel de Lille (Voltaire Rıhtımı/Lille Sk.)
4. Doğu Dilleri ve Uygarlıkları Okulu (aynı sokak)
5. THY'ye dönüş (oda yok) → Enis Batur'la Art et Métiers (stüdyo)
6. Ertesi gün Eyfel çevresi → bistro (Doğu Garı karşısı) → dönüş

Metin dilbilimsel Çözümleme – Betimleyici okuma

- [LEX] (mekân/nesne/eylem): *Gare de l'Est, Sivastopol Bulvarı, Voltaire Rıhtımı, Opera Meydanı, stüdyo, bistro, Doğu Dilleri ve Uygarlıkları Okulu; telefon etmek, zonklama, ameliyat yeri, boş oda, gezdirmek.*
  - Görev: Metinden 6 [LEX] topla ve 2 ilişki yaz (*mekân–işlev, kişi–mekân*).
- [TIME] (zaman belirteçleri): *akşam–sabah, ağustosta, 1956, ertesi gün, 1971 (atıftonunda), bir hafta/ bir gün.*
  - Görev: 3 [TIME] işaretle ve akış çizgisine yerleştir.
- [CONN] (geçiş/kaydırma): *önce, sonra, böylece, ama, daha doğrusu, neyse.*
  - Görev: Metinden 3 farklı [CONN] türü bularak işlevini yaz (zaman, karşıtlık, sonuç).
- [REF] (gönderim): *ben (anlatıcı), o/kendisi (çoğunlukla anlatıcı), Enis Batur, Figen, Nedim Gürsel, Güzin Dino, Nermin Menemencioğlu.*
  - Görev: 3 zamir → kişi/kurum eşlemesi yap.
- Makroyapı (3 adım): *Varış/yerleşme denemesi → sağlık sorunu ve konaklama aksaması → geçici çözüm, kısa kent deneyimi, erken dönüş.*
  - Görev: Her adıma 1 cümle yaz.

İzlenim ve Duygu Analizi - Empatik okuma

- Görev: Anlatıcının tutum/duygu sözcelerinden 2 alıntı seç (örn. “Eyyvah!”, “Burakalım bunu”), her biri için duygu etiketi koy (örn. *kaygı, yorgunluk, pragmatik tercih*).

Karşılaştırmalı/eleştirel okuma

1. Nesnel–öznel ayrımı: Metinden 1 nesnel yer–zaman cümlesi ve 1 öznel değerlendirme cümlesi seç.

2. Üslup–norm tartışması: Par. 8'deki “*inmek*” fiili ve “*Sivil Şiir*” atfı üzerinden, anlatıcının [LEX: tür/üslup] konumlanışını 2 cümleyle yorumla.
3. Kültürel karşılaşma: *stüdyo/bistro/Doğu Dilleri Okulu* üçlüsünü işlevsel ağ olarak bağla (mekân → eylem → kültürel temas).

### Okuma Becerisi Değerlendirme Yönergesi

Dinleme/Gözlem karşılığı - Okuma Göstergeleri Gözlem Formu (Öğretmen). Öğrencinin günlük türünde birinci kişi odak ([NAR]), zaman işaretleri ([CONN:Z]/[TIME]) ve gönderim zincirlerini ([REF]) metin boyunca izleyip izlemediğini doğrudan gözlemsel kanıtla yakalar; süreç verisi sağlar ve [COH] değerlendirmesini nesneleştirir.

Okuma Öz Değerlendirme Formu (Öğrenci). Öğrencinin ana–yardımcı düşünce örgüsünü kurma, çıkarım ve öznel tutumun ayırtını ([EVAL]) kendi okumasına dayalı yansıtıcı beyanla rapor etmesini sağlar; öğretmen gözlemini öz bildirimle dengeleyerek kanıt çeşitliliği sunar. Okuma Öz Yeterliği Ölçeği (Öğrenci). Günlüklerde öznel söylem ve iç konuşmanın baskınlığı nedeniyle okura güven/izleme motivasyonunu ölçer; dönemsel değişimi izlemeye elverişli bir tutum göstergesi ekler.

#### Beklenen katkı:

- Anlatı izleği ve odağın korunması: Ben-anlatının sürekliliği, zaman sıçramaları ve odak kaymalarının saptanması ([NAR], [TIME], [CONN:Z]).
- Tutarlılık ve tematik süreklilik: Günlük girdileri arasında mikro bağdaşıklık ([REF], [LEX]) ve makro tutarlılık ([COH]) kanıtlarının görünürleşmesi.
- Yansıtıcı farkındalık: Öznel değerlendirme ([EVAL]) ile bilgi verici betimlemelerin ayırımı yapma; bir sonraki okumaya yönelik öz-düzenleme hedefi.

### DİNLEME BECERİSİ

#### 1) Dinleme Öncesi

- [LEX]: Sözcük bankasından bilmediklerini işaretleyiniz.
- Hazırlık sorusu: “Anlatıdaki ölçek/ortam (yer-zaman-mekân) ile duygusal gerilim nasıl birlikte ilerliyor?”

#### 4) Dinleme sırasında

Notlarını kodla ve üç sütunda toplayınız:

- [REF]: “ben/biz, o/ onlar, konuşmacı, muhatap, kişi/kurum adları” → kime/neyi gösteriyor?
- [CONN] tür kısaltmaları: Z (zaman), N (neden–sonuç), K (karşıtlık), Ö (örnek/pekiştirme).
- [LEX]: Geçen terim, özel ad, anahtar sözleri listeleyiniz.

#### 3) Dinleme Sonrası

1. Ana düşünce (1 cümle): .....
2. [LEX] 7+ öge: Grupla (örn. tema/kişiler/yerler/eylemler).
3. [CONN] 4 tür: Her biri için 1 örnek + işlev (kısaca).
4. [REF] eşleştirme: “ben/biz, o/ onlar, konuşmacı, ...” → doğru referans.
5. İddia–kanıt (2 madde):

- İddia 1: ... — Kanıt: cümle/dize no + kısa ipucu
- İddia 2: ... — Kanıt: cümle/dize no + kısa ipucu

### Dinleme Becerisi Değerlendirme Yönergesi

Günlük dinlemede başarı, anlatıcı odağını ([NAR]) izlemek, zaman dizisini kurmak ([TIME]), özel tutumu tanımak ([EVAL]) ve kişi/olay takibini sağlamak ([REF]) üzerine kuruludur; dört araçla süreç, öz bildirim, tutum ve puanlanabilir anlama birlikte izlenir.

#### Araçlar ve Gerekçe

1. Dinleme Göstergeleri Gözlem Formu (öğretmen): Olay–yansıma ayrımı, zamansal işaretler ve anlatıcı odağını davranışsal olarak ölçerek akışı sahada doğrular; [NAR], [TIME], [CONN:Z], [COH].
2. Eleştirel Dinleme Öz Değerlendirmesi (öğrenci): Anlatıcı yorumu/tutumu ve kişi/nesne takibini öz bildirimle görünür kılar; [EVAL], [REF].
3. Dinleme Öz Yeterliliği Ölçeği (öğrenci): Zaman sırası izleme ve olay–yorum dengeleme becerisine ilişkin algıyı izler; [TIME], [COH].
4. Dinlediğini Anlama Ölçeği (8 soru × 4 düzey): Ana fikir–detay–çıkarım–sıralama boyutlarını tanımlı performans düzeyleriyle puanlayarak dinleme başarısını sayısallaştırır; [COH] (ana fikir/bağlantı), [CONN:Z]/[TIME] (sıra/kronoloji), [REF] (kişi/öge takibi). Puanlanabilir yapısı karşılaştırmalı analiz ve hedefe yönelik müdahale planlamasına olanak verir.

#### Beklenen katkı

- Anlatıcı izi: [NAR] değişimlerini/odak kaymalarını ayırt etme.
- Zaman dizisi: [CONN:Z]/[TIME] ile kronolojiyi ve geri dönüşleri çözümleme.
- Tutarlılık ve izlenebilirlik: Ana fikir–detay–çıkarım ilişkisini ve kişi/öge takibini sayısal kanıtlarla güçlendirme ([COH], [REF]).

## YAZMA BECERİSİ

### Görev 1. Cümlede Ana İzlek

**Yönerge:** Günlüğün ana düşüncesini tek cümlede yazınız.

**Gereklilikler:** “Paris’e akşam gidip sabah inen ben, cümlesini 1 [CONN:K] (ancak/oysa) + doğru [REF]. Yapısıyla devam ettiriniz.

### Görev 2. “İlk İniş” Paragrafı (120–150 sözcük)

**Yönerge:** Metni ben anlatıcı diliyle tek paragrafta yeniden yaz.

#### Gereklilikler:

- Zaman zinciri: akşam tren → sabah Gare de l’Est → THY → otel → stüdyo → ertesi gezi → uğurlanma → [CONN:Z].
- En az 3 bağlaç: çünkü, ancak/oysa, ardından/sonuçta → [CONN].
- Zamir tutarlılığı: ben/biz; kişiler tekil gönderim → [REF].
- Alan söz dağarı: metro–stüdyo–bistro–zonklama–şiiir/dergi → [LEX].
- Net kapanış (ziyaretin 1 gün sürmesi) → [COH].

### Görev 3 — Mini “Paris Rotası” (3 satır)

**Yönerge: Günlük biçeminde 7 satırdan oluşan bir rota yazınız.**

**Gereklilikler:** Her satır Zaman + Yer + olay + 1 ayrıntı → [CONN:Z]/[LEX].

Örnek:

- “Akşam — Zürih: trene bindim; metro kartını çantaya koydum.”
- “Sabah — Gare de l’Est: THY’ye uğradım; şiir için not bıraktım.”
- “Ertesi — Art et Métiers: kısa gezi; bistroda tartışma, sonra uğurlandım.”

### Yazma Becerisini Değerlendirme Yönergesi

#### *Araçlar ve Gerekçe:*

Analitik Yazma Rubriği (Öğretmen). Günlük türüne özgü zaman örgüsü ([TIME]), odak/ben-anlatı ([NAR]) ve değerlendirme tonunu ([EVAL]) içerik–düzen–dil ekseninde analitik puanlarla yakalayarak ürün kalitesini çok boyutlu ölçekler.

Yazma Süreci Gözlem Formu (Öğretmen). Taslak→gözden geçirme döngüsünde gönderim tutarlılığı ([REF]) ve bağlaç kullanımı ([CONN]) gibi süreç göstergelerini kayda alır; müdahale noktalarını belirler.

Yazma Öz Yeterliği Formu (Öğrenci). Günlükte yansıtıcı ifade ve öz-düzenleme güdüsünü görünür kılar; öğrencinin kendi yazısını planlama–izleme–düzeltme kapasitesine ilişkin tutum verisi sağlar.

#### *Beklenen katkı:*

- Kişisel odakta netlik: Ben-anlatının süre, mekân ve olay örgüsüyle uyumlandırılması ([NAR], [TIME]).
- Bağdaşıklık ve akış: Zamir–ad zincirlerinin berraklaştırılması, zaman bağlaçlarının işlevsel kullanımı ([REF], [CONN:Z]).
- Yansıtıcı derinlik: Değerleme dilinin işlevsel ve ölçülü kurulması; revizyon kararlarının kanıt temelli verilmesi ([EVAL], [COH]).

### KONUŞMA BECERİSİ

**Konu:** Paris ziyaretini sağlık ve lojistik nasıl belirledi?

#### 1) Hazırlık (1 dk)

- Konu ve Tez [ORG] (1 cümle): “Plan ↔ Gerçeklik: Paris ziyaretini sağlık ve lojistik belirledi.”
- Sözlük [LEX]: Listedten 5+ öge seçiniz (Gare de l’Est, THY, otel/boş oda, stüdyo, zonklama, bistro).

#### 2) Plan Kartları (2–3 dk)

1. Gerekçe 1 [CONN:N] — “Çünkü ...” (ağrı/boş oda → plan kısaldı)
2. Gerekçe 2 [CONN:E/K] — “Ayrıca/oysa ...” (edebî ağ dayanışması ↔ ziyaret 1 güne indi)
3. Örnek [CONN:Ö] — “Örneğin ...” (akşam tren → sabah Paris → ertesi uğurlama)
4. Kapanış [COH] — “Bu yüzden ...” (zaman ve ilişki ağı üzerinden okuma çağırısı)

[REF] notu: “ben/biz/o/onlar + Enis Batur, Figen, Nedim Gürsel” için kime işaret ettiğini parantezle yazınız.

### 3) Konuşma (60–90 sn)

Sıra: Giriş (tez) → Gerekçe 1 → Gerekçe 2 → Örnek → Kapanış.

Her bölümde en az 1 bağlaç [CONN] kullanınız; toplamda 5+ [LEX] geçiriniz.

Konuşma metni 130–150 sözcük sözcükten oluşmalıdır.

### Konuşma Becerisini Değerlendirme Yönergesi

#### *Araçlar ve gerekçe:*

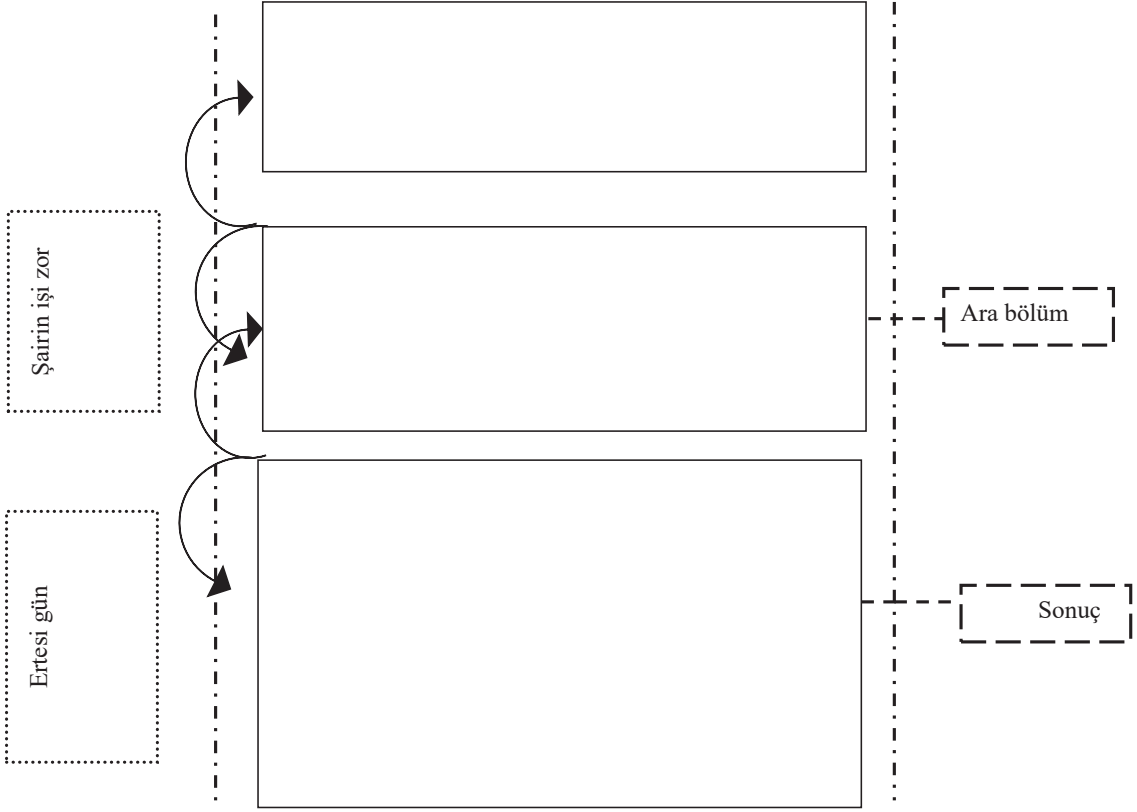
Konuşma Gözlem Formu (Öğretmen). Sözlü günlük/anlatı paylaşımında zaman çizgisi, perspektif tutarlılığı ve bağlantısal işaretlerin kullanımı ([TIME], [NAR], [CONN]) ile akıcılık–anlaşılabilirlik göstergelerini sahadan gözlemle toplar. Konuşma Akran Değerlendirmesi (Öğrenci). Dinleyici perspektifinden tutarlılık, odak, ifade açıklığı ve etkileşim verisi üretir; çoklu bakışla kanıt tabanını genişletir. Konuşma Öz Yeterliği/Algısı (Öğrenci). Sözlü anlatıda öz güven, heyecan yönetimi ve akış kontrolü algısını izler; performansı etkileyen duyuşsal bileşenleri görünür kılar.

#### *Beklenen katkı*

- Sözlü anlatı bütünlüğü: Olayların kronolojik/episodik aktarımı ve geri–ileri sıçramaların yönetimi ([TIME], [CONN:Z]).
- Odağın sürdürülmesi: Ben-merkezli anlatıda referans netliği, konu sapmalarının azaltılması ([NAR], [REF]).
- Söylem bilinci: Değerleme–betimleme dengesinin sözlü üslupta ölçülü kurulması; dinleyiciye uyarılama ([EVAL], [COH]).

**GÜNLÜK**

|                                           |  |           |
|-------------------------------------------|--|-----------|
| Zürrih'ten<br>trenle Paris'e<br>gidiyorum |  |           |
| Nerede<br>kalacak?                        |  |           |
| Otele<br>yolculuk                         |  |           |
| Güzin<br>Dino<br>kimdir                   |  | Giriş     |
| Otelde<br>yaşananlar                      |  | Ara Bölüm |
| Otelden<br>ayrılış                        |  | Geçiş     |
| Enis<br>Batur' un evi                     |  |           |



### Yönerge

Şemayı anlatı-günlük düzeninde tamamlayınız: kutuları sırayla Giriş (Varış/yerleşme) → Ara Bölüm (Kent işleri/ilk başvurular) → Geçiş (Sağlık kırılması) → Gelişme-1 (Güzin Dino ile temas) → Gelişme-2 (Nedim Gürsel ve Enis Batur: gezinti/sohbet) → Sonuç (Uğurlanma / “ilk gün kısacık sürdü”) olarak doldurunuz. Her kutuya 1 başlık + 1 ana cümle yazınız; alıntı yapmadan, kronolojiyi bozmayarak kendi cümlelerinizle ifade ediniz.

Bağdaşıklığı koruyunuz: Aynı özneler için aynı ad/zamiri sürdürünüz (anlatıcı/ben, Güzin Dino, Nedim Gürsel, Enis Batur → [REF]). Cümleler arasında tek bir ilişki belirteci ekleyiniz (sabah, sonra, derken, o sırada, ertesi, böylece → [CONN]). Metnin alanından anahtar sözcük kullanınız (Paris, otel, Voltaire sokağı, opera meydanı/THY bürosu, görüşmek, gezmek, tartışmak → [LEX]/[SEM]). Değerleme sözcüklerini kısaca belirtiniz (fiyat uygun, zonklama/fenalık, kısacık ilişki → [EVAL]). En az iki eyleyici ilişkisi gösteriniz (Güzin Dino → buluşturur, Enis Batur → gezdirir, Nedim Gürsel → sohbet eder → [AG]). Sonuç kutusunda, girişteki “ilk gün/ kısa kalış” planına geri bağlanarak günü tek cümleyle kapatınız.

## Özetleme Becerisi

Günlüklerde etkili özetleme; birinci tekil anlatının süresiz deneyim parçalarını zamansal bir eksenle birleştirirken ([TIME], [CONN:Z]) öznel yansıtmayı ([EVAL]) koruyup olay bilgisini sıkıştırmaya ve anlatıcı odağını tutarlı sürdürmeye dayanır ([NAR], [COH]).

### *Araçlar ve Gerekçe:*

- Özetleme Stratejileri Gözlem Formu (Öğretmen). Zamansal işaretlerin yakalanması, olay-yansıma ayrımı ve anlatıcı odağının korunmasını ölçer; çünkü güncede süreç boyunca [TIME]/[CONN:Z] takibi ile özne yorumu ([EVAL]) hangi noktalarda yoğunlaştığını en güvenilir biçimde sınıf içi gözlem görünür kılar.
- Özetleme Stratejileri Formu (Öğrenci-öz değerlendirme/kontrol listesi). Başlıklandırma, bakış açısı/kip uyumu ve metin dışı bilgiye sapmama gibi öz izleme adımlarını ölçer; çünkü birinci kişi anlatıda anlatıcı konumunun ([NAR]) ve olay-duygu dengesinin öğrencinin kendi denetimiyle korunması tutarlılığı güçlendirir ([COH]).
- Özetleme Stratejileri Puanlama Ölçeği (Ürün odaklı rubrik). “Önemli bilgiyi seçme/önemsizi silme”, “kısaltma oranı”, “yazara/olaya doğru gönderim” ve “tutarlılık” ölçütlerini puanlar; çünkü güncede deneyim akışını bozmayacak yoğunluk-doğruluk dengesi saydam ölçütlerle değerlendirildiğinde özetin metinsel bütünlüğü güvence altına alınır ([REF], [ORG], [COH]).

### *Beklenen katkı:*

- Zamansal sürekliliğin korunması ve günce girişlerinin kronolojik/epizodik bağlarının açıklanması ([TIME], [CONN:Z], [ORG]).
- Olay betimi ile öznel yansıtmaların ayrıştırılması ve tür-uygun yoğunlaştırma becerisinin gelişmesi ([EVAL], [ARG], [COH]).
- Anlatıcı odağı ve kip tutarlılığının sürdürülmesi; kişi/olay adlarına doğru ve tutarlı gönderim yapılması ([NAR], [REF]).
- Özet uzunluğunun tür-uygun düzeye ayarlanması ve dağınık ayrıntıların elenmesiyle tematik bütünlüğün güçlenmesi ([COH], [ORG]).

Uygulama notu. Metin çalışması sonrası öğrenciler, günce girişindeki “olay—duygu—çıkarım” üçlüsünü kısa şemada işaretleyip özetlerini üretir; öğretmen Gözlem Formunu, öğrenci öz değerlendirme formunu doldurur, ürünler puanlama ölçeği ile değerlendirilerek portfolyoya işlenir.

#### 4.8. Eleştiri

DERS : Türk Dili ve Edebiyatı

TEMEL BECERİLER : Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, karar verme.

TÜR ODAK: : Eleştiri (konu-çözümleme-değer biçme-görüş)

TEMEL DİL BECERİSİ : Okuma/Dinleme/Konuşma/ izleme, yazma.

Metin dilbilimsel farkındalık geliştirme.

AMAÇ : Eleştiri metnini anlayıp özetleyebilmek; eleştirmenin yaklaşımını ve yöntemini görebilmek. Objektif analiz ile subjektif değerlendirmeyi ayırt etmek. Konuşma ve yazmada kanıt göstermeyi alışkanlık hâline getirmek. Eleştiri metnindeki bağdaşıklık unsurlarını (karşıtlık, neden-sonuç, değerlendirme) fark edebilmek.

#### Süreç

- Dinleme sırasında eleştirmenin tutum bildiren sözcüklerine (olumlu/olumsuz değerlendirme) ve gerekçelendirme bağlaçlarına (çünkü, bu nedenle, ancak) dikkat etmeleri vurgulanır.
- - Metnin okuması yapılır.
- - Öğrencilerden eleştirmenin tezi, gerekçeleri ve sonucunu belirlemeleri istenir.
- - Objektif analiz ile subjektif değerlendirme bölümlerini [ANALİZ] ve [DEĞERLENDİRME] kodlarıyla işaretlemeleri sağlanır.
- - Hazırlık çalışmaları ile süreç devam ettirilir.

#### DEĞERLENDİRME

Yönergede yer alan değerlendirme ve izleme araçları kullanılır.

HERKES KENDİ YERİNDE

### Hazırlık Çalışmaları

Aşağıdaki hazırlıklar metinden bağımsız ve metin dilbilim odaklı kısa görevlerdir. Etiketleri iki dilli kullanalım: [LEX|Sözcüksel alan] · [CONN:N/K/E/Ö/Z|İlişki (Neden/Karşıt/Ekleme/Örnek–Sonuç/Zaman)] · [REF|Gönderim] · [AG|Eyleyici yapı] · [EVAL|Değerleme] · [ARG|Argüman] · [COH|Tutarlılık]

#### 1. Özeleştiriyi yapar mısınız? Bu soruyu aşağıdaki yönergeye uygun cevaplayınız.

##### Görev :

- Tutum cümlesi: “Özeleştiriyi yaparım/yapmam, çünkü ...” → [EVAL], [CONN:N]
- Eylem cümlesi: “Ben → hatamı fark ederim → düzeltme planı yaparım.” → [REF], [AG]
- Sözcük alanı (3 kelime): *hata*, *geribildirim*, *düzeltilme* → [LEX]
- Kapanış: “Böylece aynı hatayı azaltırım.” → [CONN:Ö], [COH]

#### 2. Eleştiriyi toplum hayatında neden önemlidir? Bu soruyu aşağıdaki yönergeye uygun cevaplayınız.

Görev (tez–gerekçe–örnek–sonuç, 4 cümle):

1. Tez: “Eleştiriyi toplum için gereklidir.” → [ARG]
2. Gerekçe 1: “Çünkü hesap verebilirliği artırır.” → [CONN:N], [LEX] (*şeffaflık, denetim*)
3. Gerekçe 2 (ekleme): “Ayrıca kaliteyi yükseltir ve hatayı görünür kılar.” → [CONN:E]
4. Örnek–Sonuç: “Örneğin bir belediye eleştiriyi dikkate aldığı anda hizmet iyileşir; böylece güven artar.” → [CONN:Ö], [AG]

#### 3. “Gideceğiniz yeri bilmiyorsanız vardığınız yerin önemi yoktur.” (Peter F. Drucker) ifadesini açıklayınız. Bu soruyu aşağıdaki yönergeye uygun cevaplayınız.

Görev (parafraz + mini senaryo, 3 cümle):

- Parafraz (1 cümle): “Hedef olmadan sonuç anlamlı değildir.” → [EVAL]
- Neden (1 cümle): “Çünkü hedef, seçimi ve ölçmeyi belirler.” → [CONN:N], [LEX] (*hedef, ölçüt, yön*)
- Mini senaryo (1 cümle): “Önce sınav hedefimi koyarım, sonra haftalık plan yaparım, nihayet sonucu hedefle kıyaslarım.” → [CONN:Z], [COH], [AG], [REF]

## HERKES KENDİ YERİNDE

**1.PARAGRAF** Bir gün ille de başkasının yerinde olmak isteyen biriyle tanıştım. Hâli epey garip olduğu için onda bahsetmek istiyordum. **Bu zat**, her şeyi, ama her şeyi tenkit etmekle kalmıyordu; tenkit ettiği insanların yaptıkları işleri beğenmezken hep “Ben onun yerinde olsaydım **söyle yapardım**. Ben onun yerinde olsaydım **böyle yapardım**.” diyerek o insanların yaptıkları yanlışları nasıl düzelteceğini anlatıp duruyordu.

**2.PARAGRAF** Bir ahababım anlattı; dostlarından birinin pek güzel bir huyu varmış. **Eğer biri böyle** gelişi güzel savurmaya, akıl vermeye kalkarsa, hiç sezdirmeden ağır ağır cesetini toparlar “Bana müsaade beyler!” diyerek işini görmek üzere başka yere gidermiş. Ben de, kendisini biteviye başkasının yerinde görmek isteyen **bu zatın** karşısından uzaklaşmak imkânını aradım. Aradım **ama** bulamadım. Kaçmak bile her zaman kolay değildir. Bazen büyük cesaret ister. Gerçi bu cesareti gösteremedim ama gözü hep başkasının yerinde olan o zatı muhteremin hâli sonunda bana bu mevzuu ilham etti. **Hayatta kendi yerini beğenmeyip**, daha doğrusu, kendi yerinde yapması lazım gelen şeyi yapmayıp da başkasının yerinde olmak hevesi peşinde koşan insanın bir **gevezeden** başka bir şey olmadığına hükmederseniz hiç de aldanmış olmazsınız.

**3.PARAGRAF** **Bunu söylerken**, insan kendi yerinde kalmalı, bir adım ötesine atlamak fırsatını kollamamalı demek istemiyorum. Böyle bir dilek herkesi olduğu yerde saydırmak istemekle birdir. İlerlemeyi önler. Elbette gözünüz daima daha iyide, daima daha güzelde olacaktır. **Ama** ileriye kollarıkan **insan bulunduğu yeri doldurmalı, o yerden taşmalı ki, daha ötesine hak kazansın**. Montaigne filozofun bir sözü vardır. Daima büyük işler çevirmek arzusunda olanlara, kendilerine imkân verilse neler yapabileceklerini göstereceklerini ulu orta söyleyenlere seslenerek “Bir kere siz, kendi hayatınızı düzeltmeyi ve çevirmeyi bildiniz mi? Eğer bunu bildinizse bütün işlerin en büyüğünü yaptınız demektir.” der.

\*\*\*

**4.PARAGRAF** Şunu da söylemek yerinde olur ki insanın, **ne yaparsa yapsın**, başkasının yerinde olmasına imkân yoktur. **Şayet**, hayali günün birinde gerçekleşir, hakikaten yerinde olmak istediği adamın yerine geçerse o zaman kendi yerine geçmiş sayılır. **Ama** can çıkar, huy çıkmaz. Öyle bir yere geçen adam yine muhakkak başka birini **gözleyerek onun yerinde olmak isteyecek** ve bütün hayatında olduğu gibi kendi yerinin doldurmaya beceremeyecektir. **Hâlbuki** ben falanın yerinde olsaydım şöyle yapardım, demenin bir manası yoktur. İnsan, **biraz önce de söylediğim gibi**, kendi yerinin hakkını vermeli. Üzerine aldığı vazifeyi başarmalı. Daima **başkasının yerinde olmak isteyen insanlar** kendilerini her şeyi yapmak kudretinde gören insanlardır. Gerçi bunda biraz bizim de kabahatimiz vardır. **Biz de her şeyle ilgilenen, her şeyden biraz anlayan insanlardan hoşlanırsınız**. Hoşlanırsınız ama dikkat ederseniz hayatta muvaffak olan, çetin işleri başaran insanlar bunlar değildir. **Tam tersine**, hiç olmazsa hayatlarının belli bir devresinde yalnız bir şeyle meşgul olan, bütün dikkatlerini bir mevzu üzerinde toplayanlar muvaffak olurlar. **Bu gibiler** başkalarının ne yaptıklarına bakmazlar bile. Hele onların yerinde olmayı akıllarına bile getirmezler. Dikkatleri bir noktaya takılmıştır veya **işlerinin peşine düşmüşlerdir, uğraşırlar, düdürlir; sonunda bütün engelleri aşarak gayelerine kavuşurlar**.

**5.PARAGRAF** Tanıdığım bir hekim geçenlerde Danimarkalı bir kalp hekimini anlatıyordu. **Bu zat** kalbin bilmem, hangi ameliyatını yapmakta dünyada, eşi olmayan bir mütehassıs imiş. Bizim hekim diyor ki: “Kendisiyle görüştüğüm zaman, insan kalbinin bir

başka cephesi üzerinde bizim burada yaptığımız çalışmalardan birkaçı hakkında kendisine izahat verdim. Söylediklerimi, kalple hiç meşgul olmamış bir hekim gibi hayret içinde dinledi ve söylediklerimi çok dikkate değer buldu. **Sonunda anladım ki, bu büyük hekim kendisine ihtisas olarak seçtiği kalbin yalnız bir tarafı üzerinde çalışmış, senelerce bütün dikkatini o nokta üzerinde toplamış; sonunda bir şey öğrenmiş ama pir öğrenmiş. Nitekim** bugün kalp üzerinde onun seçtiği sahaya ilgili ameliyatı ondan başka yapacak hekim dünyada mevcut değildir."

Bu hikâyeyi anlatan hekim dostumun **o Avrupalı hekime** hayran kalmakta hakkı vardı. Avrupalılık dediğimiz şey de zaten aslında **bundan başka bir şey değildir**. Bildiğini iyi bilmek ve bilhassa kendi yerini doldurarak hiçbir zaman başkasının yerinde olmayı istememek.

**6.PARAGRAF Hâlbuki** bizim dikkatimiz aslında dağınıktır. **Öyle** adamlara rastlarız ki, bunlar her şeyden anladıklarını iddia ederler ve hakikaten birçok şeyden de anlamaktadırlar. **Fakat** bir noktada derinleşmiş, yani yine mevzuumuza dönerek söyleyelim, kendi yerini seçerek orada derinleşmeyi başarmış insanlarımız azdır. Zaten umumiyetle **başkasının yerinde olmayı istememiz** de az buçuk her şeyden anlamamız yüzünden oluyor. **Ashna baka, sanız bir adamın her şeyi yapmasına, her şeyi bilmesine imkân yoktur. Bir muharrir bütün romanları yazamayacağı gibi bir seyyah da yeryüzündeki bütün şehirleri dolaşamaz.** Önce hedefi seçmek lazımdır. Bu hedef de başkasının yerinde olmak değil, kendi yerinde olmaktır. İnsanın kendi yerini doldurması için de bilgi dünyasında bir hayli yol alması lazımdır. Birçok hedefe birden gitmek isterseniz kuvvetlerinizi dağıtır, saçarsınız; o saçılmış kuvvetlerle beraber siz de dağılırsınız. **Şair Goethe genç şairlere öğüt verirken "Bir destanı yazmaya karar vererseniz ona küçük şiirlerle başlamalısınız." der. Nitekim bütün büyük şairler başarmış adamlar küçük işleri başara başara büyük işlere geçmişlerdir**

**7.PARAGRAF** Andre Mourois'nın da dediği gibi, **eğer uzun bir yolu bir solukta aşacağınızdan pek emin değilseniz onu birkaç parçaya bölmemiz akıllı işidir** Tıpkı dağ köylüleri gibi. Dağ köylüleri bir dağa tırmanacakları zaman önlerine bakarak yola çıkarlar. Başlarını kaldırıp da çıkacakları en yüksek tepeye hiçbir zaman bakmazlar. **Çünkü** başlangıçta böyle bir bakış insanın soluğunu kesebilir. Gözleri daha çok, yere dikilmiştir. Veya biraz ilerisini kollayarak ilerlerler. **Fakat** bu ağır gidiş onları yavaş yavaş tepelere çıkarmaktadır. **Sonunda,** varmak istedikleri dağ başına ulaştıkları zaman pek de zahmet çekmeden aştıkları mesafeleri, ayaklarının altında kalan uçurumları seyretmek pek zevkli olur.

**8.PARAGRAF** Kendi yerlerini iyice dolduramadıkları halde **başkasının yerinde olmak isteyen insanları** böyle bir dağ eteğinde sayacak olursanız, onları, her yere gitmek istediği halde hiçbir yere gidememiş bir köylüye benzetebilirsiniz. **Ama böyleleri** size, gitmek istediğiniz yere nasıl gideceğinizi anlatmaktan büyük zevk duyarlar. Bir yere gidememiş bir adamın gideceğiniz yere nasıl gitmeniz lazım geldiğini anlatmasını siz de tabii, bıyık altından gülerek dinlersiniz.

**9.PARAGRAF** **Başkasının yerinde olmayı şimdilik bir tarafa bırakarak kendi yerimdeki duruşumuzu inceleyelim ve her şeyden önce kendi yerimizi doldurmaya çalışalım.**

Rado, Şevket. (2007). Eşref Saati, Elips Kitap.

## Metinsel Gönderim Ölçütleri

### Çözümleme Anahtarı

[REF]: metinsel gönderim / gösterici (bu, şu, böyleleri, yeniden adlandırma); [CONN]: ilişki/bağlaç (N=neden, K=karşıt, E=ekleme, Ö=örnek/sonuç, Z=zaman); [COH]: tutarlılık (ana tez/ilke, tema sürekliliği); [TIME]: zaman dizimi

### Metinsellik Ölçütleri

[REF] 1., 2. ve 5. paragraflarda “Bu zat” ifadesi tekrar edilmiştir. *Neden önemli?* Aynı kişiye gönderim yaparak paragraflar arası bağı güçlendirir.

[REF] 3. paragraftaki “bu söylerken” ifadesi 2. paragrafa geri gönderim yapar. *Neden önemli?* Önceki söylemi işaret ederek akışın kopmasını önler.

[REF]/[CONN:E] 4. paragraftaki “Şunu da söylemek yerinde olur ki” ifadesi, önceki paragraflara atıf yapıp ekleme ilişkisi kurar. *Neden önemli?* Önceki argümana yeni bir nokta bağlayarak akışı sürdürür.

[REF] 4. paragraftaki “biraz önce söylediğim gibi” ifadesi anadönüslü (anaforik) bir gönderimdir. *Neden önemli?* Söylenenleri yeniden çağırıp temayı tutarlı kılar.

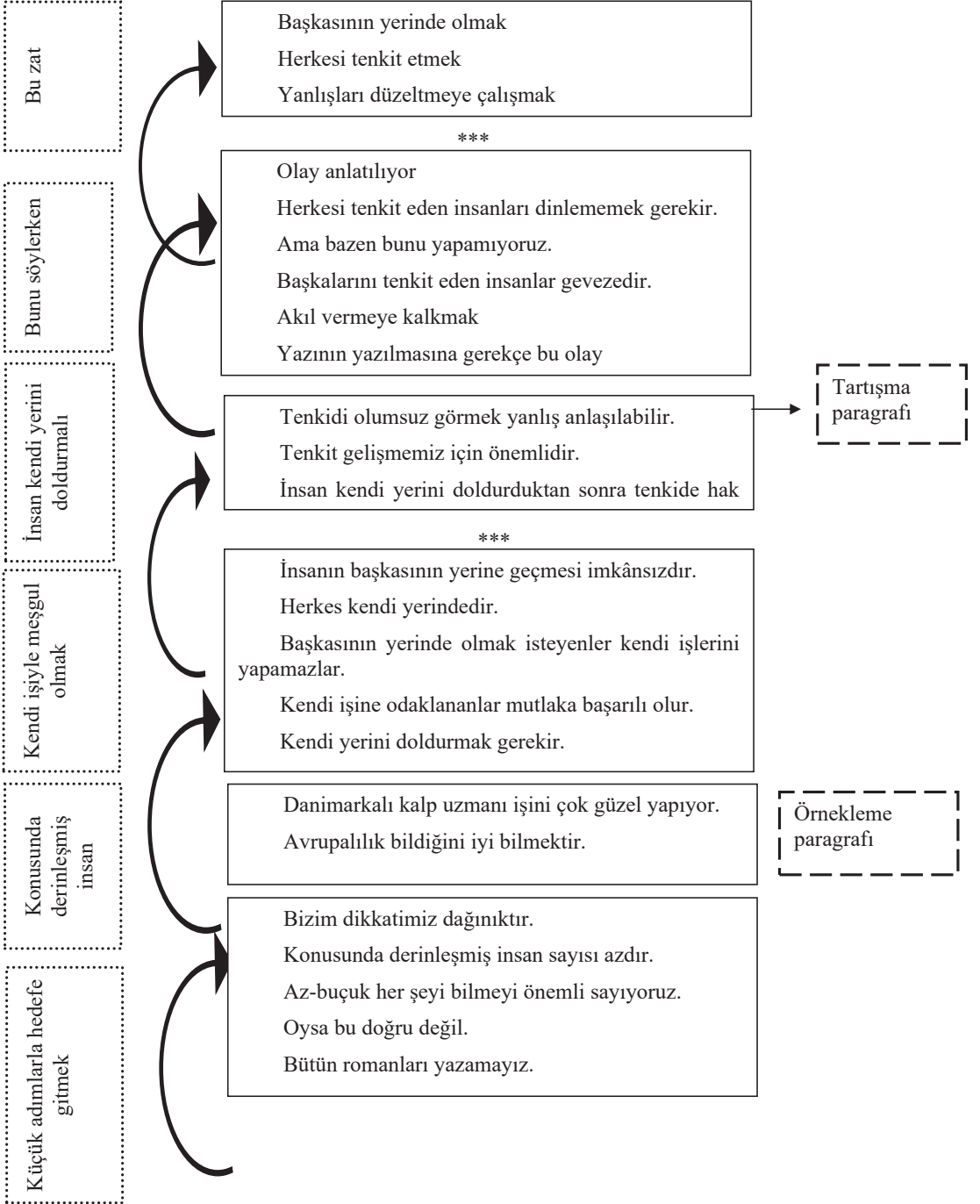
[COH] 5. paragraftaki “Bildiyini iyi bilmek... başkasının yerinde olmayı istememek” cümlesi ana ilke/tez görevindedir. *Neden önemli?* Metnin temasını açıklar ve küresel tutarlılığı sabitler.

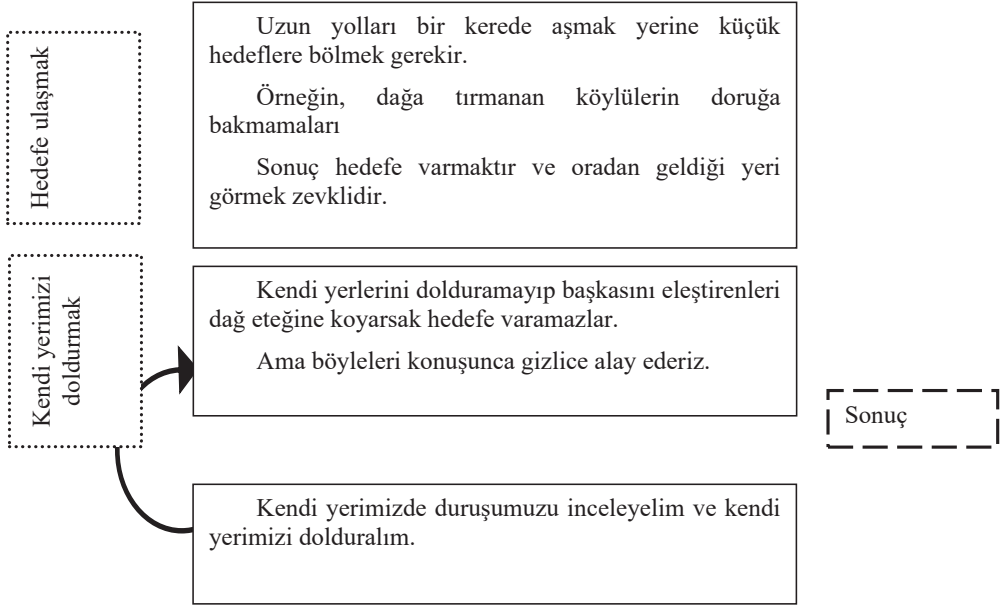
[CONN] 6. paragraftaki “aslında, zaten, önce, nitekim” belirteçleri cümleler arası ilişki kurar (*aslında=karşıt/gerçek düzeltme, zaten=beklenti/pekiştirme, önce=zaman [CONN:Z], nitekim=sonuç/doğrulama [CONN:Ö]*). *Neden önemli?* Cümleler arasında mantık ve zaman bağları kurarak metnin akışını netleştirir.

[REF] 8. paragraftaki “başkalarının yerinde olmak isteyen” ifadesi ile “böyleleri” aynı gruba gönderim yapar. *Neden önemli?* Grup referansını korur, belirsizliği azaltır.

***Metin içerisinde yer alan diğer metinsel gönderimleri tespit ediniz.***

## HERKES KENDİ YERİNDE





### Çözümleme Anahtarı

[SEM] – Anlam alanı (leksik zincir) • [EVAL] – Değerleme/tutum • [AG] – Eyleyici yapı (kim ne yapıyor?) • [CONN] – İlişki belirteci (N=neden, K=karşıt, E=ekleme, Ö=örnek, Z=zaman) • [LEX] – Sözcüksel bağdaşıklık (tekrar/üst–alt kavram)

#### Anlam Katmanları – Etiket Anahtarı (Herkes Kendi Yerinde)

- [SEM]: yer/yerinde duruş, tenkit–eleştiri, iş bölümü/uzmanlık, hedefe ulaşma–parçalama.
- [EVAL]: yanlış düzeltmek, gevezelik, yanlış anlamak, başarılı olmak, iyi bilmek.
- [AG]: insan/eleştiren → tenkit eder/akıl verir; kişi → kendi yerini doldurur/başarır; kalp uzmanı → işini iyi yapar; köylüler/dağcılar → doruğa bakar/bakmaz.
- [LEX]: yer, tenkit/eleştiri, başkası, iş, uzman, hedef, doruk tekrarları.
- [CONN]: ama (K), bu yüzden (N), örneğin (Ö), sonra/önce (Z), ayrıca (E).

#### Metin dilbilimsel Şema Açıklaması

*Giriş – Problem/Tez.*

“Başkalarının yerinde olmak / herkesi tenkit etmek / yanlışları düzeltmeye çalışmak” üçlüsüyle sorun kurulur; metnin sözvarlığı [LEX: yer–tenkit] üzerine oturur. Ama dönemiyle (K) bu tavrın sakıncası sezdirilir.

*Ara Bölüm – Anlatı/anekdot.*

“Herkesi tenkit edenleri dinlemek gerekir; bazen bunu yapamıyoruz; gevezelik, akıl vermek” dizisi kısa olay/anlatı işlevi görür; “yazının yazılmasına gerekçe” ifadesi geçiş bağı kurar ([CONN:Z/N], [EVAL]).

*Tartışma – Tenkitin işlevi.*

“Tenkidi olumsuz görmek yanlıştır; gelişme için önemlidir; kişi önce kendi yerini doldurur, sonra tenkide hak kazanır” (N/Z). Burada [SEM: tenkit] alanı ve normatif ölçüt belirir.

*Gelişme – İlke ve öneri.*

“İnsan başkasının yerine geçemez; herkes kendi yerindedir; işine odaklanan başarılı olur; yerini doldurmak gerekir.” Eyleyici ağ: kişi → odaklanır/başarır ([AG], [LEX: yer/iş]).

*Örnekleme – Uzmanlık.*

“Danimarkalı kalp uzmanı işi çok güzel yapar; Avrupalılık = bildiğini iyi bilmek” ([CONN:Ö], [EVAL]). Örnek, “başkasının işine heves” yerine uzmanlık ilkesini somutlar.

*Sonuç – Hedefe ulaşma / yerini doldurma.*

“Uzun yolları küçük hedeflere bölmek, dağcı-köylü benzetmesi; kendi yerini dolduramayıp başkasını eleştiren doruğa varamaz; duruşumuzu inceleyip yerimizi dolduralım” (Ö/N). Böylece metin bağdaşıklık zincirlerini (yer–tenkit–hedef) koruyarak tutarlı bir kapanışa erişir.

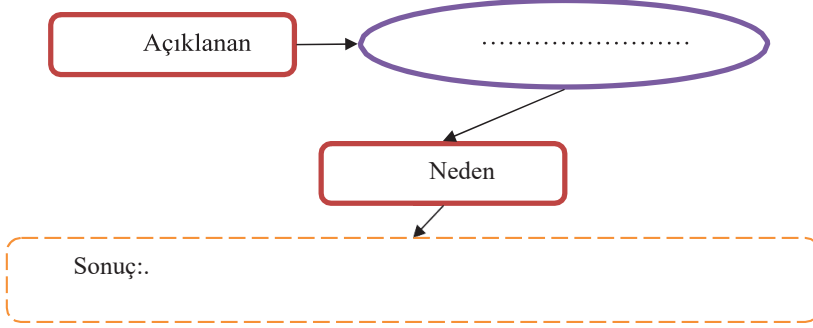
## DEĞERLENDİRME SORULARI

### Çözümleme Anahtarı

[CONN|İlişki] N=neden • K=karşıt • E=ekleme • Ö=örnek/sonuç • Z=zaman/sıra | [LEX|Sözcüksel] | [REF|Gönderim] | [AG|Eyleyici yapı] (kim→ne yapar?) | [EVAL|Değerleme] | [ARG|Tez–Gerekçe] | [COH|Tutarlılık]

1. **Yazara göre herkesi tenkit eden insanları neden dinlememek gerekir?** Tek cümle: 1×[CONN:N] (neden), 1×[EVAL] (yazar yargısı), 1×[LEX] (tenkit/ölçüt/otorite alanı). Özneyi aynı zamirle sürdürünüz [REF].
  2. **Metne göre insan ne zaman tenkide hak kazanır?** Tez–gerekçe biçiminde 2 cümle yazınız: [ARG] (tez), [CONN:N] (gerekçe). Bir eyleyici bağı ekleyin: *kişi/uzman* → *ne yapar?* [AG]. Anahtar sözcük: *emek/uzmanlık/ölçüt* [LEX].
  3. **Belirlenen hedeflere nasıl ulaşmalıyız?** 3 adımlı mini plan: Önce → Sonra → Nihayet ([CONN:Z]), her adımda 1 eylem ([AG]) ve 1 anahtar ([LEX]: hedef, ölçme, odak). Son cümlede sonuç bağı kullanınız (böylece → [CONN:Ö]).
- **Yönerge: Aşağıdaki metinde yer alan açıklama/tanımlama ilişkisini bularak çözümleyiniz.**

... Tanıdığım bir hekim geçenlerde Danimarkalı bir kalp hekimini anlatıyordu. Bu zat kalbin bilmem, hangi ameliyatını yapmakta dünyada, eşi olmayan bir müteahhasım imiş. Bizim hekim diyor ki: "Kendisiyle görüştüğüm zaman, insan kalbinin bir başka cephesi üzerinde bizim burada yaptığımız çalışmalardan birkaçı hakkında kendisine izahat verdim. Söylediklerimi, kalple hiç meşgul olmamış bir hekim gibi hayret içinde dinledi ve söylediklerimi çok dikkate değer buldu. Sonunda anladım ki, bu büyük hekim kendisine ihtisas olarak seçtiği kalbin yalnız bir tarafı üzerinde çalışmış, senelerce bütün dikkatini o nokta üzerinde toplamış; sonunda bir şey öğrenmiş ama pir öğrenmiş. Nitekim bugün kalp üzerinde onun seçtiği sahaya ilgili ameliyatı ondan başka yapacak hekim dünyada mevcut değildir."



### OKUMA BECERİSİ

• Hazırlık Çalışmaları → Ön okuma ve beklenti oluşturma: Öğrenci eleştirinin konusunu (kitap/film/sanat eseri) araştırır ve kendi ön değerlendirmesini yapar. Karşılaştırmalı düşünme becerisini hazırlar.

• Eleştiri Yapısını Takip → Analitik okuma: Tanıtım-analiz-değerlendirme-yargı bölümlerini ayırt eder ve her bölümün işlevini kavrar. Sistematik değerlendirme becerisini geliştirir.

• Metin dilbilimsel Çözümleme → Argüman odaklı okuma: [EVAL] değerlendirme ifadelerini, [CONN] gerekçe bağlayıcılarını, [LEX] eleştiri terimlerini takip ederek yargı-kanıt ilişkisini çözümler. Kanıta dayalı düşünme becerisini kazandırır.

• Olumlu-Olumsuz Yön Analizi → Dengeli okuma: Eleştirmenin övdüğü ve yediği noktaları tespit eder, nesnel-öznel yargıları ayırt eder. Çok yönlü değerlendirme becerisini güçlendirir.

• Değerlendirme Soruları → Üst-eleştirel okuma: Eleştirmenin yargılarını sorgular, kendi görüşleriyle karşılaştırır, alternatif yorumlar üretir. Bağımsız düşünce geliştirme becerisini pekiştirir.

### Okuma Becerisi Değerlendirme Yönergesi

Eleştiri okuma, tez-ölçüt-kanıt üçlüsünün çözümünü gerektirir: iddia yapısı ([ARG]), kanıt türleri ([EVID]), gerekçeleştirme/temellendirme ([WARR]) ve kaynak gönderimleri ([REF]) kısa hacimde sıkı örgütlenir; üç araçla ürün, süreç ve öz algı dengelenir.

#### Araçlar ve Gerekçe:

1. Eleştirel Okuma Formu (ürün): Tez açıklığı, ölçüt tutarlılığı, kanıt yeterliği ve karşı-argüman yönetimini ürün üzerinden ölçerek eleştirinin “akıl yürütmeden yargıya” geçiş başarısını [ARG], [EVID], [WARR], [COH], [REF] boyutlarında nesnelleştirir.
2. Strateji Kullanımı Rubriği (süreç): Not alma, soru üretme, argüman haritalama ve çapraz kontrolü süreç verisine çevirerek metin içi işaretlerden (bağlaçlar, nedensel zincir) anlama geçişi kanıtlar; [CONN:N] (neden-sonuç), [CONN:K] (karşıtlık), [REF].
3. Okuma Öz Yeterlik Formu (öz bildirim): Argüman çözümleme, tarafsızlık ve kanıt tartımı algısını motivasyon göstergesi olarak izler.

#### Beklenen katkı:

- Argümantasyon okuryazarlığı: [ARG]/[WARR]/[EVID] zincirini haritalama.
- Kaynak disiplini: [REF] kullanımını ve atıf doğruluğunu denetleme.

- Tutarlılık: Metin içi nedensellik ve karşıtlık bağlarını kurma ([COH]).

## DİNLEME BECERİSİ

Bu bölümdeki deneme dinleme etkinliği, kod-tabanlı aktif dinleme stratejisini kullanır:

- Dinleme Öncesi Hazırlık → Tahmin ve kod tanıma: Tahtadaki [LEX] sözcük bankası (uzmanlaşma, gevezelik, Montaigne), [CONN] bağlaç listesi (ama, çünkü, meselâ) ve [REF] gönderim hedefleriyle öğrenciler dinleme şemasını kurar. Ön bilgileri harekete geçirme ve dinleme stratejisi belirleme becerisini geliştirir.
- Dinleme Sırasında Kodlama → Çok katmanlı not alma: Öğrenciler üç paralel sistem kullanır: [REF] için kişi eşleştirmeleri (zat-ı muhterem→eleştiren kişi), [CONN] için bağlantı türleri (K:karşıtlık, N:neden-sonuç), [LEX] için tematik kümeler oluşturur. Eş zamanlı işleme ve kategorize etme becerisini kazandırır.
- Makro Yapı Belirleme → Bütünsel dinleme: "Sorun teşhisi→ilke→otorite desteği→pratik strateji" akışını takip eder. Argüman iskeletini çıkarma becerisini güçlendirir.
- İddia-Kanıt Eşleştirme → Analitik dinleme: En az 4 iddia-kanıt çifti kurar ("Uzmanlaşma eşsiz beceri doğurur→Danimarkalı cerrah örneği"). Delile dayalı düşünme becerisini geliştirir.
- Hızlı Kontrol Kartı (3-5 dk) → Öz değerlendirme: Ana düşüncüyü 1 cümlede özetler, 8+ [LEX], 4+ [CONN] örneği, [REF] çözümlerini kontrol eder. Dinlediğini yapılandırma ve eksikleri tamamlama becerisini pekiştirir.

## Dinleme Becerisi Değerlendirme Yönergesi

Eleştiriye dinlemede başarı, ana iddia-gerekçe-sonuç yapısının ayrıştırılmasına ([ARG]), kişi/kavram ve kaynak izleğinin sürdürülmesine ([REF]), neden-sonuç ve karşıtlık bağlarının tanımlanmasına ([CONN:N] / [CONN:K]) ve bütünün mantıksal akışla ilerlemesine ([COH]) dayanır.

### Araçlar ve Gerekçe

1. Dinleme Göstergeleri Gözlem Formu (öğretmen): Dikkat odağı, not alma, iddia-gerekçe eşleşmesi ve itiraz/tezat sinyallerini davranışsal olarak ölçerek argümantatif akışı sahada doğrular. [ARG], [CONN:K], [CONN:N], [COH], [REF].
2. Eleştirel Dinleme Öz Değerlendirmesi (öğrenci): Ana iddia-sonuç ayrımı, ölçütlü değerlendirme eğilimi ve kaynak/kanaat ayırımına ilişkin farkındalığı öz bildirimle görünür kılar. [ARG], [EVAL], [REF], [COH].
3. Dinleme Öz Yeterliliği Ölçeği (öğrenci): Kaynak ifadelerini izleme, yeniden ifade/yerine koyma stratejileri ve belirsizlik toleransına ilişkin algıyı izler; akışta kendi konumlanmasını değerlendirmeyi sağlar. [REF], [SUB], [COH] (*gerektiğinde kronoloji için [CONN:Z]*).

### Beklenen katkı

- İddia-gerekçe hizalaması: Argümantasyon bağlarını kurma ([ARG]).
- Kaynak ve öge takibi: Kişi/kavram/atıf izleğini sürdürme ([REF]).
- Tutarlılık-çıkarım: Mantıksal akış ve sonuç bağlantılarını güçlendirme ([COH], [CONN:N]/[CONN:K]).

## KONUŞMA BECERİSİ

### 1) Hazırlık (1 dk)

- Konu ve Tez [ORG] (1 cümle): “Başarı, başkasının yerini istemekten değil; kendi yerini doldurmaktan doğar.”
- Sözlük [LEX] (5+ seç): *kendi yerini doldurmak, tenkit/gevezelik, uzmanlaşma, Montaigne/Goethe/Maurois, dağ köylüsü benzetmesi, odak/derinlik.*
- Bağlaç planı [CONN]: Neden (çünkü), Ekleme/Karşıt (ayrıca/oysa), Örnek (örneğin), Sonuç (bu yüzden).

## 2) Plan Kartları

1. Gerekçe 1 [CONN:N]: “Çünkü ...” (her şeyden biraz → güç dağılır, derinlik azalır)
2. Gerekçe 2 [CONN:E/K]: “Ayrıca/Oysa ...” (odaklananın benzersizliği ↔ ‘onun yerinde olsam’ boşluk)
3. Örnek [CONN:Ö]: “Örneğin ...” (kalp cerrahı/tek saha; veya Montaigne/Goethe/Maurois alıntı–ima; veya dağ köylüsü benzetmesi)
4. Kapanış [COH]: “Bu yüzden ...” (hedefi parçalara böl, küçükten büyü)

[REF] notu: “o” (örnek kişi/cerrah/yazar) ve “biz” (dinleyici) gönderimlerini tutarlı yaz.

## 3) Konuşma

Sıra: Giriş (tez) → Gerekçe 1 → Gerekçe 2 → Örnek → Kapanış.  
Her bölümde en az 1 bağlaç [CONN] kullan; toplamda 5+ [LEX] geçir.

### Konuşma Becerisi Değerlendirme Yönergesi

Sözlü eleştiride etkinlik, tez–gerekçe–sonuç çizgisinin açıklığı ([ARG]), kişi/kavram ve atıf izleğinin sürdürülmesi ([REF]), neden–sonuç ve karşıtlık bağlarının görünür kılınması ([CONN:N] / [CONN:K]), yapısal düzenin korunması ([ORG]) ve bütünün tutarlı ilerlemesi ([COH]) ile sağlanır.

### Araçlar ve Gerekçe

1. Konuşma Becerisi Gözlem Formu (öğretmen): Tez açıklığı, konuşma yapısı (giriş–tez–gerekçe–karşı–görüş–sonuç), gerekçelendirme ve soru yanıtlarını doğrudan gözlemle ölçerek sözlü akıl yürütmeyi sahnede doğrular [ARG], [ORG], [CONN:N], [CONN:K], [COH], [REF].
2. Akran Değerlendirme Formu: Anlaşılabilirlik, ikna düzeyi ve adil yargıyı dinleyici perspektifinden puanlayarak ölçütlü değerlendirme eğilimini ve kaynak/öge takibini görünür kılar [EVAL], [REF], [ORG], [COH].
3. Etkili Konuşma Öz Değerlendirmesi:  
Sunum organizasyonu, örnek/atıf seçimi ve dinleyiciye uyumu öz izleme ile belgelendirir; açıklama–örneklendirme dengesini ve akıl yürütme bağlarını tarar [ORG], [REF], [ARG], [COH], *(gerektiğinde sıra/akış için)* [CONN:Z].

### Beklenen katkı

- Ölçüt şeffaflığı ve yargı gerekçesi: Değerlendirmenin açık biçimde kurulması ([EVAL], [ARG], [ORG]).

- Atıf ve örnekle ikna: Kaynak/öge takibi ve yeniden ifade/yerine koymanın güçlenmesi ([REF], [SUB], [ARG]); karşı-görüş yönetiminde bağların açılması ([CONN:K]).
- Akış ve uyum: Mantıksal ilerlemenin ve bölümler arası geçişlerin korunması ([COH], [ORG], [CONN:N]/[CONN:Z]).

Not: Bu çekirdek set, “eleştiri” türüne göre sebeplendirilmiş asgari ve uygulanabilir bir çerçevedir; tüm araçların her derste kullanımı zorunlu değildir. Öğretmen, bölümün niteliği, sınıf düzeyi ve kazanım hedeflerine göre seçici–uyarlayıcı kullanım yapar; süreç odaklı değerlendirmenin iş yükünü artırmadan yürütülmesini sağlar.

## YAZMA

### Görev 1. Cümlede Tez Oluşturma

Yönerge: Başarı başkasının yerinde ... ifadesiyle başlayan ve metnin ana savını ifade eden cümle kurunuz.

Gerekliklikler: 1 [CONN:N] + net [REF] (“biz/toplum”).

### Görev 2. Mikro Tartışma Paragrafı Oluşturma (120–150 sözcük)

Yönerge: “İşini iyi yapmak” savını destekleyen bir paragraf yazınız.

Gerekliklikler:

- En az 3 bağlaç: çünkü (N), ancak/oysa (K), örneğin/sonuçta (Ö) → [CONN].
- Zamir tutarlılığı: “zat-ı muhterem/cerrah/hekim” gönderimleri karışmasın → [REF].
- Söz alanı: uzmanlaşma–odak–küçük işlerden büyüme → [LEX].
- Son cümlede sonuç/öneri → [COH].

### Görev 3 — Karşı-Tez ve Çürütme (80–100 sözcük)

Yönerge: Kısa bir karşı-argüman yaz (“her şeyden biraz bilmek yeterlidir”), sonrasında antitez oluşturunuz.

Gerekliklikler: 1 [CONN:K] (ama/oysa) + 1 [CONN:Ö] (böylece/sonuçta).

### Görev 6 — Mini Eylem Planı (3 madde)

Yönerge: Şevket Rado’nun metindeki ilkesine göre kişisel gelişim planı yazınız.

Gerekliklikler: Her madde fiille başlasın; 1 madde Zaman içersin (ör. “ilk 30 gün...”) → [CONN:Z]; [LEX] tutarlı.

#### Örnek:

1. Hedefini seç, tek konuda odaklan.
2. Günü parçalara böl (sabah mikro-iş, akşam derin çalışma).

### Yazma Becerisi Değerlendirme Yönergesi

Eleştiri yazımında hedef, açık tez ve gerekçelendirme ile dengeli yargıya ulaşmaktır ([ARG]); ürün kalitesi, süreç davranışları ve öz algı üç araçla bütünleştirilir.

#### Araçlar ve Gerekçe

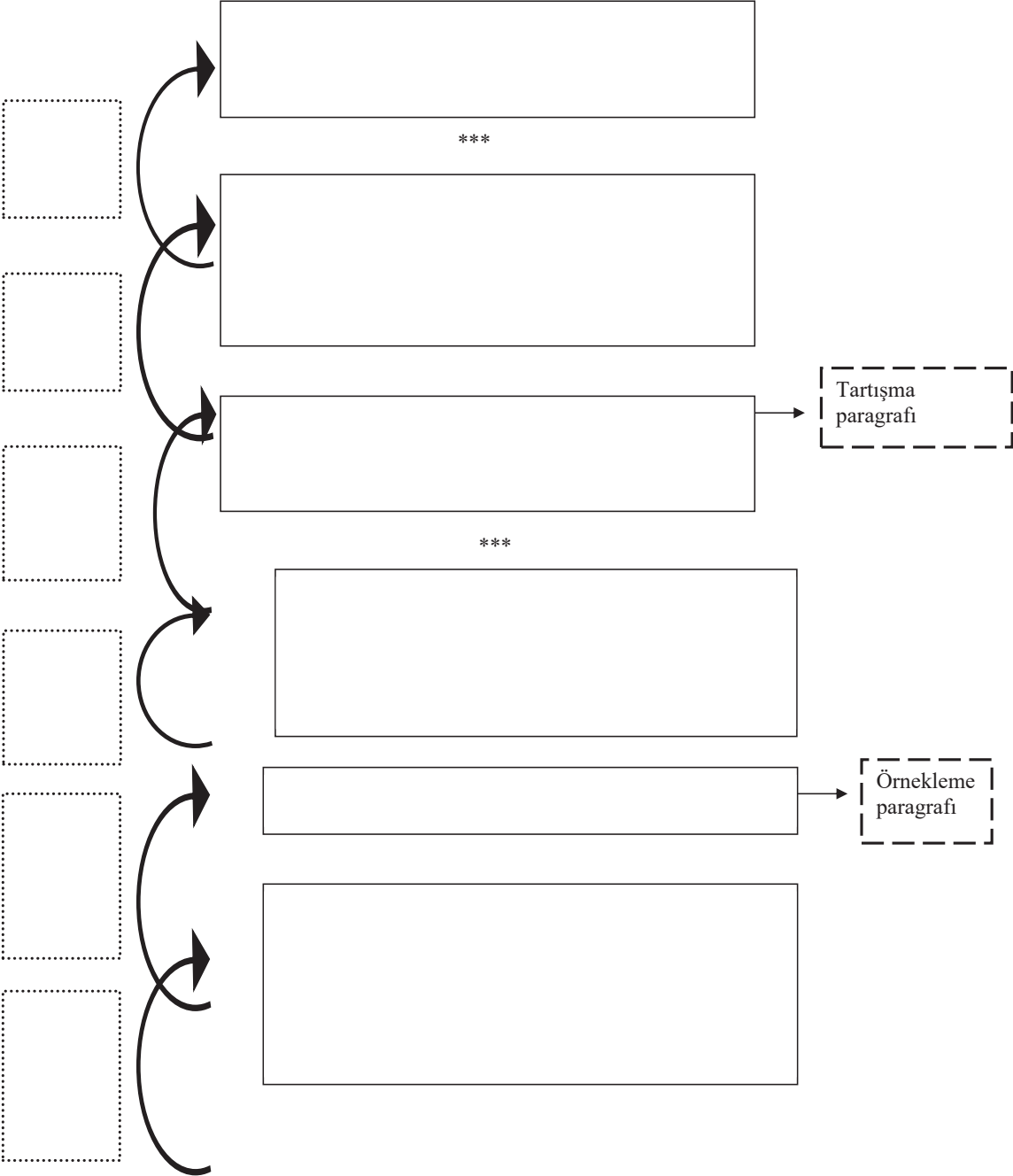
1. Analitik Yazma Rubriği (ürün): Tez netliği ve gerekçelendirme ([ARG]), kaynak/atıf entegrasyonu ([REF]), örgütlenme ([ORG]) ve tutarlılığı ([COH]) puanlayarak yargının dayanaklılığını ölçeklendirir.

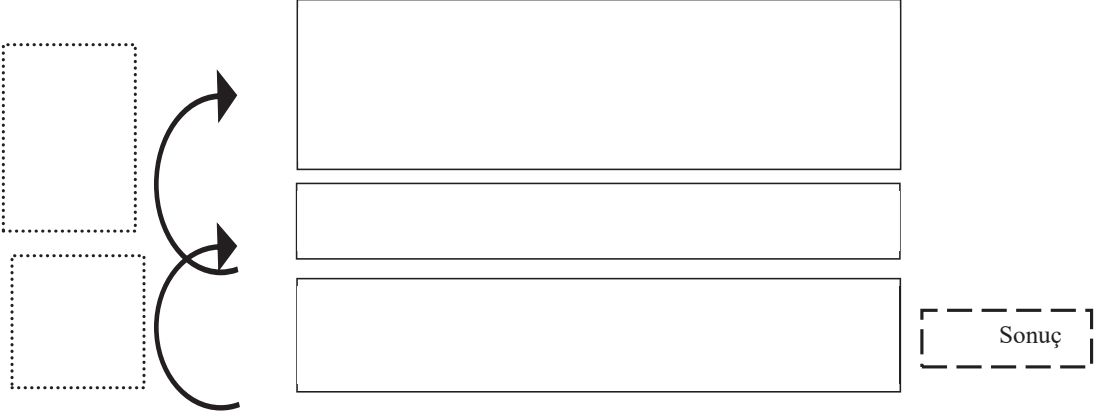
2. Yazma Süreci Gözlem Formu (süreç): Plan-taslak-revizyonda argüman iskeleti kurma ([ARG]), alıntı/parafrazı uygun biçimde kullanma ([REF], [SUB]), karşı görüşe yanıtı bağlaçlarla görünür kılma ([CONN:K]) ve akış geçişlerini izleme ([CONN:N], [CONN:Z]) gibi adımları süreç kanıtına dönüştürür.
3. Yazılı Anlatım Öz Yeterlik Formu (öz bildirim): Gerekçelendirme gücü ve tarafsız yargı eğilimine dair algıyı ([EVAL]), kaynak/atıf yönetimi algısını ([REF]) ve yapısal düzen farkındalığını ([ORG], [COH]) izler.

***Beklenen katkı***

- Tez–yargı uyumu: Gerekçelendirilmiş yargıların açık tezle hizalanması ([ARG], [EVAL]).
- Kanıt/atıf yönetimi: Kaynak izleği ve yeniden ifade/yerine koymanın güçlenmesi ([REF], [SUB]).
- Yapısal bütünlük ve akış: Giriş-gelişme-karşı görüş-sonuç çizgisinde geçişlerin korunması ([ORG], [COH], [CONN:N]/[CONN:Z]/[CONN:K]).

***HERKES KENDİ YERİNDE***





### Yönerge (Herkes Kendi Yerinde -Tartışma/Örnekleme/Özetleme)

Kutuları sırasıyla Giriş (Problem/Tez) → Anlatı/Anekdot (metnin gerekçesi) → Tartışma (tenkidin koşulu) → İlke-Öneri (kendi yerini doldurma/odaklanma) → Örnekleme (uzmanlık örneği) → Geçiş/Kapanış olarak tamamlayınız. Her kutuya bir (1) başlık + bir (1) ana cümle yazınız; alıntı yapmadan ve kronolojiyi bozmayarak kendi cümlelerinizle ifade ediniz.

Bağdaşıklığı koruyunuz: Aynı özneler için aynı ad/zamiri sürdürünüz (insan/kişi/eleştiren, yazar, uzman → [REF]). Cümleler arasında tek bir ilişki belirteci kullanınız (çünkü, ama/oysa, bu yüzden, ardından → [CONN]). Metnin alanından en az bir anahtar sözcük yazınız (yer, tenkit/eleştiri, iş/odaklanma, uzman, hedef → [LEX]/[SEM]). Kısa bir değerlendirme ekleyiniz (“başarılı olur”, “yanlış anlaşılır” → [EVAL]) ve en az bir eyleyici ilişkisi gösteriniz (kişi → yerini doldurur / eleştiren → gevezelik eder → [AG]).

#### Sağ sayfa – Özetleme:

Üstteki üç kutuya metinden çıkan üç ana çıkarımı yazınız:

1. Hedefe ulaşmak: *Uzun yolu küçük hedeflere bölmek...*
2. Kendi yerini doldurmak: *Önce işine odaklanmak/başarı...*
3. Eleştirisinin sınırı: *Yerini doldurmadan başkasını eleştirmenin verimsizliği...* En sondaki Sonuç kutusunda, girişteki teze geri bağlanarak tek cümleyle kapatınız: *“Kişi önce kendi yerini doldurursa eleştiri anlamlı olur; aksi hâlde hedefe varılmaz.”*

### Özetleme Becerisi Yönergesi

Eleştiri metinlerinde etkili özetleme; yazarın tezini ve değerlendirme çizgisini çekirdek önermelere indirgerken argüman akışını ([ARG]), değerleyici tutumu ([EVAL]) ve bağlaşıklık işaretlerini ([REF], [CONN], [COH]) korumaya dayanır.

#### Araçlar ve Gerekçe:

- Özetleme Stratejileri Gözlem Formu (Öğretmen). Önemli-önemsiz bilgiyi ayırma, çıkarım, yeniden örgütlenme ve kaynak gönderimi davranışlarını ölçer; çünkü eleştiride tez-kanıt-yorum çizgisinin metin dilbilimsel stratejilerle ([ARG], [CONN], [REF]) nasıl sürdürüldüğü süreç içinde en güvenilir biçimde sınıf içi gözlemle görünür olur.
- Özetleme Stratejileri Formu (Öğrenci-öz değerlendirme/kontrol listesi). Başlıklandırma, bakış açısı/kip tutarlılığı, metin dışı bilgidan kaçınma ve tutarlılık denetimini ölçer; çünkü üstbilişsel

öz izleme, öğretmen gözlemini öğrenci bildirimisiyle dengeleyerek özetin söylem seçimleri üzerindeki farkındalığı artırır ([COH], [NAR]).

- Özetleme Stratejileri Puanlama Ölçeği (Ürün odaklı rubrik). “Önemli bilgiyi seçme”, “önemsizi silme”, “kısaltma oranı”, “yazara gönderim” gibi ürün niteliklerini analitik puanla ölçer. Eleştiri türünde tez ve kanıtın ağırlıklandırılması saydam ölçütlerle puanlandığında özetin doğruluk-özlülük dengesi nesnelleşir ([ARG], [REF], [CONN]).

***Beklenen katkı.***

- Tez-kanıt-yorum ekseninin açığa çıkması ve gereksiz ayrıntıların elenmesi ([ARG], [COH]).
- Değerleme ile bilgi ayrımının netleşmesi; yazar tutumunun çerçeveli aktarımı ([EVAL], [CONN]).
- Kaynak ve kişi/eser gönderimlerinin tutarlı sürdürülmesi ([REF]) ve metin dışı bilginin dışarıda tutulması ([COH]).
- Özet uzunluğunun tür-uygun yoğunlukta ayarlanması ve bakış açısı/kip bütünlüğünün korunması ([NAR], [ORG]).

Uygulama notu. Metin çözümlemesi tamamlandıktan sonra öğrenciler, eleştirinin tez-kanıt omurgasını ve değerlendirme noktalarını görselleştiren kısa bir şema üzerinden özetlerini üretir; öğretmen gözlem formunu doldurur, öğrenciler öz değerlendirme formu ile kendi süreçlerini denetler ve ürünler puanlama ölçeği ile puanlanarak portfolyoya işlenir.

## Türk Dili ve Edebiyatı Eğitiminde Değerlendirme

### 5. Değerlendirme Nedir?

---

Türk dili ve edebiyatı öğretiminde değerlendirme, yalnızca test yapma ve notlandırma işleminden çok daha kapsamlı bir süreci ifade eder. Birçok öğretmen ve öğrenci için değerlendirme kavramı ne yazık ki sınav kâğıtları ve notlarla sınırlı kalsa da edebiyat eğitiminin çok katmanlı yapısı farklı bir yaklaşımı zorunlu kılar. Değerlendirme, eleştirel pedagoji yaklaşımında yalnızca ölçme değil, aynı zamanda öğrenme sürecini dönüştürücü bir eylem olarak ele alma sürecidir (Kemmis, 1986; Johnson ve Johnson, 1989; Göçer, 2014). Ancak Türk dili ve edebiyatı öğretiminde bu süreç, öğrencinin dil becerilerinin gelişimini, edebi metinleri anlama ve yorumlama kapasitesini, yaratıcı üretimlerini ve estetik duyarlılığını kapsayan bütüncül bir değerlendirmeyi gerektirir.

Eğitimsel değerlendirme, planlı öğrenme etkinliklerinden elde edilen verilerin toplanması ve yorumlanmasını içerir (Johnson ve Johnson, 1989; Popham, 2014)). Türk dili ve edebiyatı derslerinde bu süreç, okuma-yazma-konuşma-dinleme becerilerinin yanı sıra, edebi türleri tanıma, metinler arası ilişki kurma, eleştirel düşünme ve yaratıcı yazma gibi üst düzey becerilerin değerlendirilmesini de kapsar. Brissenden ve Slater'in (2005) belirlediği değerlendirme amaçları, edebiyat öğretimi bağlamında kendine özgü bir anlam kazanır. Öncelikle öğrenmeyi yönlendirme ve motive etme işlevi, öğrencilerin farklı edebi türlere ilgi duymasını sağlamayı, okuma alışkanlığı kazandırmayı ve yazma becerilerini geliştirmeye teşvik etmeyi içerir. Performansa göre geri bildirim sağlama boyutu ise bir kompozisyonun güçlü ve geliştirilmesi gereken yönlerini belirlemeyi, şiir yorumlarında derinleşmeyi sağlayacak önerilerde bulunmayı, konuşma etkinliklerinde özgüven geliştirici dönütler vermeyi kapsar. Öğretim programı hakkında geri bildirim alma sürecinde, hangi metin türlerinin daha etkili öğretildiği, hangi yazma tekniklerinin daha iyi kavrandığı, hangi edebi dönemlerin öğrenciler tarafından daha ilgi çekici bulunduğu gibi program geliştirmeye yönelik veriler toplanır. Son olarak ilerleme standartlarının karşılanması, dil bilgisi kazanımlarının edinilmesini, metin türlerine uygun yazma becerilerinin geliştirilmesini ve edebi eserleri dönem özelliklerine göre değerlendirme yeterliğinin kazanılmasını içerir.

Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin değerlendirme sürecinde yanıt aradığı sorular, dersin özgün yapısıyla doğrudan ilişkilidir. Öğrencilerin farklı metin türlerini ne ölçüde ayırt edebildikleri, edebi metinlerdeki sanat değerini kavrayıp kavrayamadıkları, yazma çalışmalarında hangi türde daha başarılı oldukları, dil bilgisi kurallarını yazılı ve sözlü anlatımlarına ne ölçüde yansıtabildikleri, klasik ve modern edebiyat metinlerine yaklaşımlarının nasıl geliştirilebileceği ve eleştirel okuma becerilerinin hangi düzeyde olduğu gibi sorular, değerlendirme sürecinin temel odak noktalarını oluşturur. Öğrenciler açısından bakıldığında ise değerlendirme süreci farklı bir anlam kazanır. Hangi edebi türlerde daha güçlü oldukları ve hangilerinde gelişmeleri gerektiği, yazma becerilerini nasıl ilerletecekleri, metin çözümleme yöntemlerini nasıl geliştirebilecekleri ve sözlü anlatım becerilerinde hangi noktalara dikkat etmeleri gerektiği gibi sorular, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini yönetmelerinde kritik öneme sahiptir.

McAlpine'in (2002) vurguladığı gibi öğrenci değerlendirmesi, eğitim sürecindeki tüm paydaşlarla iki yönlü bir iletişim kurma aracıdır. Türk dili ve edebiyatı öğretiminde bu iletişim, öğrencinin sadece

dilbilgisel doğruluğunu değil, aynı zamanda yaratıcılığını, estetik anlayışını, kültürel birikimini ve iletişim becerilerini de kapsar. Bu nedenle değerlendirme, öğrencilerin "Daha iyi nasıl yazarım.", "Metinleri daha derinlemesine nasıl anlarım.", "Kendimi sözlü olarak nasıl daha etkili ifade ederim." sorularına yanıt bulmasını sağlayacak, öğrenmeyi destekleyici bir araç olarak tasarlanmalıdır.

### 5.1. Değerlendirme Neden Önemlidir?

Değerlendirmenin temel işlevi öğrencileri öğrenmeye yönlendirmek olmalıdır (Brissenden ve Slater, 2005). Türk dili ve edebiyatı öğretiminde bu yönlendirme, öğrencilerin edebiyatla kurdukları ilişkiyi şekillendiren kritik bir role sahiptir. Gerçek şu ki, öğrencilerin büyük çoğunluğu enerjilerini merkezi sınavlarda başarılı olmanın yollarını aramaya harcamaktadır. Ancak bu durumu tersine çevirerek, değerlendirme stratejilerini derinlemesine öğrenmeyi teşvik edecek şekilde tasarlayabiliriz.

Türk dili ve edebiyatı öğretiminde sıklıkla karşılaşılan sorunlardan biri, değerlendirmelerin edebi dönem adları, yazar isimleri veya eser başlıklarının ezberlenmesine odaklanmasıdır. Bu tür bilgi düzeyindeki değerlendirmeler, kaçınılmaz olarak yüzeysel öğrenmeye yol açar. Oysa bir şiirin farklı yorumlanma olanaklarını tartışmayı, bir romanın toplumsal bağlamını analiz etmeyi veya özgün bir hikâye yazmayı gerektiren değerlendirmeler, öğrencilerin eleştirel düşünme ve yaratıcı üretim becerilerini geliştirir. Örneğin, "Tanzimat Dönemi'nin başlangıç tarihi nedir?" sorusu yerine "Şinasi'nin 'Şair Evlenmesi' oyunu neden Türk edebiyatında bir dönüm noktasıdır?" sorusu, öğrenciyi düşünmeye ve yorumlamaya iter. İyi tasarlanmış değerlendirmelerin öğrencileri kendi kendini yönlendiren öğreniciler haline getirme potansiyeli (Angelo ve Cross, 1993), Türk dili ve edebiyatı derslerinde özellikle değerlidir. Bu bağlamda öğrencilerin kendi okuma listelerini oluşturmaları, yazma süreçlerini planlamaları, metinler arasında bağlantılar kurması gibi beceriler gelişir. Bir öğrenci, yazdığı denemenin taslak aşamalarını değerlendirme sürecinin parçası olarak gördüğünde, yazma becerisini geliştirmeye daha istekli hale gelir. Değerlendirmenin motivasyon sağlama işlevi, Türk dili ve edebiyatı öğretiminde özellikle kritiktir. Yazma becerisi gibi uzun soluklu gelişim gerektiren alanlarda, öğrenci metinlerindeki her özgün düşünce vurgulanmalı, her yaratıcı girişim takdir edilmelidir. Bir öğrencinin Ahmet Hamdi Tanpınar'ın üslubunu taklit etme çabası bile, gelişim sürecinin değerli bir parçası olarak görülmelidir. Benzer şekilde, bir metne getirilen farklı yorumlar, metinler arası ilişki kurma denemeleri veya eleştirel okuma girişimleri, değerlendirme sürecinde özenle ele alınmalıdır.

İyi tasarlanmış değerlendirme stratejileri, aynı zamanda öğretim programının sürekli gelişimine katkıda bulunur. Türk dili ve edebiyatı öğretiminde hangi edebi dönemlerin öğrenciler tarafından daha iyi kavrandığı, hangi yazma tekniklerinin daha etkili öğretildiği, hangi metin türlerinin daha çok ilgi gördüğü gibi veriler, program geliştirme çalışmalarına yön verir. Örneğin, öğrencilerin modern şiiri klasik şiirden daha iyi anladıkları tespit edildiğinde, klasik şiir öğretim yöntemleri yeniden gözden geçirilebilir.

Türk dili ve edebiyatı öğretiminde değerlendirmenin belki de en önemli işlevi, öğrencilerin dil ve edebiyatla kurdukları kişisel bağı güçlendirmesidir. Bir öğrenci, yazdığı öykünün sadece dil bilgisi hatalarına göre değil, kurgu gücüne, karakter gelişimine ve anlatım özgünlüğüne göre de değerlendirildiğini gördüğünde, yazmaya devam etme motivasyonu artar. Okuduğu bir romanı farklı açılarından yorumlama cesareti gösterdiğinde ve bu çabası takdir edildiğinde, edebiyatla kurduğu ilişki derinleşir. Bu nedenle değerlendirme, Türk dili ve edebiyatı öğretiminde sadece ölçme aracı değil, aynı zamanda öğrenmeyi derinleştiren, yaratıcılığı teşvik eden ve edebiyat sevgisini pekiştiren pedagojik bir araçtır.

### 5.2. Değerlendirmenin Amaçları

En basit ifade ile değerlendirme, öğrenmenin başarılı olup olmadığına dair bilgi sunar. Türk dili ve edebiyatı öğretiminde bu bilgi, bir öğrencinin sadece edebi dönemleri ezberleyip ezberlemediğini

değil; metinleri anlama derinliğini, yazma becerisindeki gelişimini, sözlü anlatım yetkinliğini ve eleştirel düşünme kapasitesini de kapsar. Buna karşın sunduğu bilgi, mutlak gereklilikleri değişkenlik gösterebilecek olan birçok potansiyel farklı özelliğe sahiptir.

Türk dili ve edebiyatı öğretmenleri hem öğretme tarzlarını nasıl ayarlamaları gerektiğini anlamak hem de öğrencilerin öğrenimlerini geliştirmede ne tür geri bildirimlerin gerekli olduğunu tespit etmek için öğrenci bilgi, beceri ve anlayışlarının nasıl geliştiği ile ilgili düzenli bilgilere ihtiyaç duyarlar. Örneğin, bir öğretmen sınıfının klasik şiir çözümlemesinde zorlandığını fark ettiğinde, daha fazla görsel materyal kullanmayı veya modern şiirle karşılaştırmalar yapmayı tercih edebilir. Yazma etkinliklerinde öğrencilerin kurgu oluşturmada başarılı olup betimlemede zayıf kaldığını gözlemleyen bir öğretmen, betimleyici anlatım tekniklerine daha fazla zaman ayırabilir.

Etkili iletişim kurma, yazılı metinleri doğru anlama ve yorumlama, kendini açık ve ikna edici biçimde ifade edebilme becerileri, yaşamının temel gereklilikleridir. Ebeveynler ise çocuklarının dil gelişimini, okuma alışkanlıklarını ve yazma becerilerini takip etmek isterler. Bir velinin, çocuğunun yazdığı kompozisyonun sadece notunu değil, hangi alanlarda güçlü olduğunu ve nerelerde desteğe ihtiyaç duyduğunu bilmesi, evde sağlayacağı desteği şekillendirir.

Öğrenciler açısından değerlendirme, kendi gelişim süreçlerini anlamalarını sağlayan bir harita gibidir. Hangi metin türlerinde daha başarılı olduklarını, yazma sürecinin hangi aşamalarında zorlandıklarını, konuşma etkinliklerinde nelere dikkat etmeleri gerektiğini bilmek, öğrenme motivasyonlarını artırır. Okul müdürleri ve karar alıcılar ise Türk dili ve edebiyatı öğretiminin genel başarı düzeyini, program etkililiğini ve iyileştirme gereken alanları tespit etmek için değerlendirme verilerine ihtiyaç duyarlar. Okullarda dil ve edebiyat ile ilgili güvenilir değerlendirme verileri elde etmenin zorluğu, bu alanın çok boyutlu yapısından kaynaklanır. Bir matematik probleminin doğru yanıtı bellidir, ancak bir şiir yorumunun "doğruluğu" nasıl ölçülür? Yaratıcı yazma becerisini objektif kriterlere nasıl dönüştürürüz? Bu sorular, Türk dili ve edebiyatı öğretiminde değerlendirmenin karmaşıklığını ortaya koyar. Hesap verebilirlik kavramı değerlendirmeyle ilişkili olarak kullanıldığında, eğitim sisteminin etkin işlediğinden emin olmak için standartların denetlenmesine işaret eder (Tekin, 1993; Tekindal, 2014). Türk dili ve edebiyatı öğretiminde bu kavram, öğretmenlerin sadece merkezi sınav başarısıyla değil, öğrencilerin dil becerilerini geliştirme, okuma alışkanlığı kazandırma ve edebiyat sevgisi aşılama konularındaki başarılarıyla da değerlendirilmesi gerektiği anlamına gelir. Öğretmenin öğrenciye karşı sorumluluğu, ona sadece sınav başarısı değil, yaşam boyu kullanacağı dil becerileri kazandırmaktır. Topluma karşı sorumluluğu ise etkili iletişim kurabilen, eleştirel düşünebilen, kültürel birikime sahip bireyler yetiştirmektir.

Değerlendirme konularına ilişkin gerilimleri çözmeye başlangıç noktası, farklı paydaşların beklentilerini dengelemektir. Türk dili ve edebiyatı öğretiminde bu denge hem merkezi sınavların taleplerini karşılayacak hem de öğrencilerin yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirecek bir değerlendirme sistemi tasarlamayı gerektirir. Anahtar mesele, değerlendirmenin farklı işlevlerini kabul eden ve bu işlevleri tamamlayıcı unsurlar olarak gören bir yaklaşım geliştirmektir.

### 5.3. Değerlendirme Yaklaşımları

Farklı değerlendirme amaçları, değerlendirme yaklaşımlarında da çeşitliliklere yol açar. Türk dili ve edebiyatı öğretiminde geleneksel değerlendirme anlayışı, uzun yıllar boyunca oldukça sınırlı bir çerçevede kalmıştır. Öğrencilere verilen yazılı sınavlar, kompozisyon ödevleri veya ezbere dayalı sorular, genellikle bireylerin sınıf içindeki sıralamalarını belirlemeye odaklanmıştır. Bu norm referanslı yaklaşım, öğrencinin kendi gelişiminden çok, diğerlerine göre konumunu öne çıkarır. Ancak Türk dili ve edebiyatı öğretiminde asıl önemli olan, her öğrencinin kendi başlangıç noktasından ne kadar ilerlediğidir.

Değerlendirmede net ölçütlerin bulunmaması, Türk dili ve edebiyatı derslerinde yaygın bir sorundur. Bir kompozisyonun "iyi" olması ne demektir? Hangi kriterlere göre bir şiir yorumu "başarılı" sayılır? Bu belirsizlikler, öğrencilerin nasıl gelişeceklerini bilememelerine yol açar. Yükseköğretime geçiş sınavlarının test temelli yapısı ise başka bir sorunu beraberinde getirir. Bu sınavlar, Türk dili ve edebiyatı öğretimini dar bir çerçeveye hapsedmiştir: dil bilgisi kuralları, edebi terimler, dönem özellikleri ve eser-yazar eşleştirmeleri. Oysa edebiyat eğitiminin asıl amacı, öğrencilere eleştirel düşünme, yaratıcı yazma, estetik duyarlılık ve etkili iletişim becerileri kazandırmaktır.

Test temelli değerlendirmelerin Türk dili ve edebiyatı öğretimine etkisi, derslerin içeriğini ve yöntemini şekillendirmektedir. Öğretmenler, öğrencilerin merkezi sınavlarda karşılaşacakları soru tiplerini öğretmeye odaklanmak zorunda kalmaktadır. Bu durum, edebi metinlerin derinlemesine okunması yerine yüzeysel bilgilerin aktarılmasına, yaratıcı yazma çalışmaları yerine paragraf tamamlama alıştırmalarına, sözlü anlatım etkinlikleri yerine test çözme pratiklerine yol açmaktadır. Geleneksel yaklaşımların bu dar çerçevesi, konuşma ve dinleme becerilerini, farklı metin türlerinde yazma yetkinliğini, eleştirel okuma kapasitesini göz ardı eder. Değerlendirme yaklaşımlarında son yıllarda iki temel eğilim öne çıkmaktadır. İlki, güvenilirlik ve nesnellik odaklı "öğrenmenin değerlendirilmesi" yaklaşımıdır. Bu yaklaşım, özellikle merkezi sınavlar ve dönem sonu notlandırmalar için kullanılır. İkincisi ise "öğrenme için değerlendirme" olarak adlandırılan, süreç odaklı ve biçimlendirici yaklaşımdır. Türk dili ve edebiyatı öğretiminde bu ikinci yaklaşım, öğrencilerin gelişimini desteklemek açısından çok daha değerlidir.

Portfolyo değerlendirmesi, Türk dili ve edebiyatı öğretiminde süreç odaklı yaklaşımın en etkili araçlarından biridir. Bir öğrencinin dönem boyunca yazdığı kompozisyonları, okuduğu kitaplara dair yorumları, hazırladığı sunumları ve yaratıcı yazma çalışmalarını içeren bir portfolyo, gelişimin bütünsel bir resmini sunar. Bu yaklaşım, öğrencinin sadece final ürününe değil, öğrenme sürecine de odaklanır. Örneğin, bir öykünün ilk taslağından son haline kadar geçirdiği aşamalar, öğrencinin yazma becerisindeki gelişimi açıkça ortaya koyar. Portfolyo değerlendirmesinin Türk dili ve edebiyatı öğretimindeki avantajları çok boyutludur. Öğrenciler, kendi gelişimlerini somut örneklerle görebilir ve bu durum motivasyonlarını artırır. Dönem başında yazdığı bir kompozisyonla dönem sonunda yazdığını karşılaştıran öğrenci, kat ettiği mesafeyi fark eder. Ayrıca portfolyolar, yapay sınav ortamları yerine gerçek öğrenme bağlamlarında üretilen çalışmalarını içerir. Öz değerlendirme süreçleri de portfolyo çalışmalarının ayrılmaz bir parçasıdır. Öğrenciler, kendi çalışmalarını değerlendirirken metakognitif beceriler geliştirir ve öğrenme sorumluluğunu üstlenir. Ancak portfolyo değerlendirmesinin güvenilirlik sorunları vardır. Farklı öğretmenlerin aynı portfolyoya farklı notlar vermesi, akran desteği veya aile yardımının ne ölçüde alındığının belirsizliği gibi faktörler, objektif değerlendirmeyi zorlaştırır. Bu nedenle, portfolyo değerlendirmesinde açık rubrikler kullanmak, değerlendirme kriterlerini önceden belirlemek ve öğrencilerle paylaşmak kritik öneme sahiptir.

Değerlendirmede şeffaflık ilkesi, öğrencilerin neye göre değerlendirildiklerini bilmelerini gerektirir. Türk dili ve edebiyatı öğretiminde bu, yazma çalışmalarının hangi kriterlere göre notlandırılacağı, sözlü sunum değerlendirmesinde nelere bakılacağı, metin analizinde hangi becerilerin arandığının açıkça belirtilmesi anlamına gelir. Ancak burada dikkatli olunması gereken bir nokta vardır. Dil ve edebiyat eğitiminde bazı gelişmeler doğal bir akış içinde gerçekleşir. Aşırı yapılandırılmış ve katı kriterler, öğrencilerin yaratıcılığını sınırlayabilir. Örneğin, bir kompozisyonda mutlaka beş paragraf olması gerektiği kuralı, özgün anlatım biçimlerinin önünü kesebilir. Yeterlik temelli değerlendirme yaklaşımı, Türk dili ve edebiyatı öğretiminde giderek yaygınlaşmaktadır. 2017 programıyla birlikte okuma, yazma, konuşma ve dinleme beceri alanları alt yeterliklere ayrılmış ve öğrenme çıktıları daha net tanımlanmıştır. Bu sistematik yaklaşım, değerlendirme kriterlerini belirginleştirmesi açısından önemli bir gelişmedir. Ancak Wiggins ve McTighe (2005) tarafından ortaya konan eleştiriler, yeterlik ifadelerinin dar kapsamlı olabileceğini ve dil gelişiminin karmaşık doğasını

tam olarak yansıtmayabileceğini göstermektedir. Türk dili ve edebiyatı öğretiminde şiir yazma becerisi veya edebi metinlere özgün yorum getirme kapasitesi gibi yaratıcı ve özel süreçlerin standart yeterlik kategorilerine sığdırılması güçtür. Bu durum, yeterlik temelli yaklaşımın edebiyat eğitiminin estetik ve yorumlayıcı boyutlarıyla nasıl uzlaştırılacağı sorununu gündeme getirmektedir. Türk dili ve edebiyatı öğretiminde değerlendirmenin karmaşıklığı, beceri alanlarının birbiriyle ilişkili yapısından kaynaklanır. Okuma becerisi, farklı metin türlerine göre değişiklik gösterir. Bir öğrenci bilgilendirici metinleri başarıyla analiz ederken, şiir okumada zorlanabilir. Yazma becerisi de benzer şekilde çok boyutludur. Akademik makale yazabilen bir öğrenci, yaratıcı yazma konusunda yetersiz kalabilir. Bu nedenle, tek bir değerlendirme aracıyla öğrencinin tüm dil becerilerini ölçmeye çalışmak yanıltıcı sonuçlar doğurur.

Okuma becerisinin değerlendirilmesinde, derin kavrayış yerine yüzeysel anlamaya odaklanma riski (Hsu, 1997) Türk dili ve edebiyatı öğretiminde özellikle belirgindir. Çoktan seçmeli sorular, metnin literal anlamını test edebilir ancak öğrencinin edebi metne getirdiği özgün yorumu, kurduğu metinler arası bağlantıları, eleştirel yaklaşımını değerlendiremez. Oysa Türk dili ve edebiyatı eğitiminin temel amaçlarından biri, öğrencilere derinlemesine okuma alışkanlığı kazandırmaktır.

Yazma değerlendirmesinde karşılaşılan temel sorun, hangi kriterlerin öncelikli olacağıdır. Türk dili ve edebiyatı öğretiminde dil bilgisi doğruluğu mu, içeriğin özgünlüğü mü, anlatımın akıcılığı mı daha önemlidir? Farklı metin türleri için farklı kriterler mi uygulanmalıdır? Ayrıca, yazma sürecinin döngüsel yapısı göz önüne alındığında, sadece final ürününü değerlendirmek yetersizdir. Taslak oluşturma, gözden geçirme, düzenleme aşamalarının her biri, öğrencinin yazma becerisinin gelişimi hakkında değerli bilgiler sunar.

Konuşma ve dinleme becerilerinin değerlendirilmesinin karmaşık bir süreç olduğu (Wolvin ve Coakley, 2000; Beall vd., 2008; Vandergrift, 1999) Türk dili ve edebiyatı öğretiminde daha da belirginleşir. Bu beceriler bağlama, motivasyona ve sosyal dinamiklere son derece duyarlıdır. Bir öğrencinin sınıf önünde yaptığı sunumdaki başarısızlığı, konuşma becerisinin yetersizliğinden mi yoksa performans kaygısından mı kaynaklanmaktadır? Bu ayrımı yapmak kolay değildir. Buna rağmen, konuşma ve dinleme becerilerinin değerlendirilmesinin gerekliliği (Liao, 2009; Thornbury, 2005) Türk dili ve edebiyatı öğretiminde özel bir önem taşır. Sözlü ifade becerileri, demokratik yaşama katılım için vazgeçilmezdir ve değerlendirme sürecinin ayrılmaz bir parçası olmalıdır.

Türk dili ve edebiyatı programında konuşma becerisi için tanımlanan yeterlikler (konuşmanın konusunu, amacını, hedef kitlesini ve türünü belirleme, konuyla ilgili gözlem, inceleme veya araştırma yapma, konuşma metnini planlama) öğrenciler için karmaşık görünebilir. Ancak bu yeterliklerin sistemli bir şekilde değerlendirilmesi, öğrencilerin sözlü anlatım becerilerini geliştirmek için gereklidir. İdeal bir değerlendirme sistemi, Türk dili ve edebiyatı eğitiminin çok boyutlu yapısını yansıtmalı, farklı paydaşların ihtiyaçlarını karşılamalı ve öğrencilerin gelişimini desteklemelidir. Bu, test temelli değerlendirmelerle portfolyo değerlendirmesinin, özetleyici değerlendirmelerle biçimlendirici değerlendirmelerin, bireysel değerlendirmelerle grup değerlendirmelerinin dengeli bir şekilde kullanılmasını gerektirir. Bütünleştirilmiş bir değerlendirme yaklaşımı, Türk dili ve edebiyatı eğitiminin zenginliğini korurken, aynı zamanda güvenilir ve geçerli sonuçlar üretebilir.

#### 5.4. Değerlendirmede Çeşitlilik

Değerlendirme unsurlarını seçerken bilinen ya da 'denenen ve doğru olan yöntemleri' tercih etme eğiliminde olunmalıdır. Yöntemlerin öğrenmelere çeşitlilik sunması ve öğrenimleri boyunca kapsamlı beceriler dizisi geliştirmelerine yardımcı olması önemlidir. Türk dili ve edebiyatı öğretiminde bu çeşitlilik, öğrencilerin farklı dil becerilerini dengeli bir şekilde geliştirmelerini sağlar. Sadece yazılı sınavlara odaklanan bir değerlendirme sistemi, konuşma becerisi güçlü ancak yazma konusunda

zorlanan bir öğrencinin potansiyelini göz ardı eder. Benzer şekilde, yalnızca çoktan seçmeli testlere dayanan değerlendirmeler, yaratıcı düşünme ve özgün yorum üretme kapasitesini ölçemez.

Genel anlamda eğitim sistemimizdeki değerlendirme sistemleriyle öğrenciler 'makale üreten makineler' ya da 'sınav çöplüklerine' dönüşmektedir. Türk dili ve edebiyatı öğretiminde bu durum, öğrencilerin paragraf kalıplarını ezberlemelerine, klişe giriş ve sonuç cümlelerini tekrarlamalarına, özgün düşünceler üretmek yerine hazır şablonları kullanmalarına yol açmaktadır. Merkezi sınavlara hazırlık sürecinde öğrenciler, edebi eserleri okumak yerine özet kitapçıklarını ezberlemekte, şiirin duygusal ve estetik boyutunu keşfetmek yerine edebi sanat terimlerini sıralamayı öğrenmektedir.

Bu tek tipleşmenin önüne geçmek için Türk dili ve edebiyatı öğretiminde değerlendirme çeşitliliği hayati önem taşır. Farklı değerlendirme yöntemlerinin kullanılması hem öğrencilerin çok yönlü gelişimini destekler hem de her öğrencinin kendine özgü güçlü yanlarını ortaya çıkarmasına olanak tanır. Örneğin: Yazılı değerlendirmelerde çeşitlilik sağlamak için kompozisyon, deneme, eleştiri yazısı, yaratıcı yazma çalışmaları, günlük tutma, mektup yazma gibi farklı türler kullanılabilir. Her tür, öğrencinin farklı yazma becerilerini sergilemesine olanak tanır. Sözlü değerlendirmelerde münazara, panel, kitap tanıtımı, şiir dinletisi, dramatizasyon, hikâye anlatımı gibi etkinlikler, öğrencilerin konuşma ve dinleme becerilerini farklı bağlamlarda göstermelerini sağlar. Görsel ve dijital değerlendirmeler, infografik hazırlama, dijital hikâye oluşturma, blog yazarlığı, video günlük tutma gibi çağdaş iletişim araçlarını kullanma becerilerini ölçer. Proje tabanlı değerlendirmeler, öğrencilerin araştırma, planlama, organizasyon ve sunum becerilerini bütüncül olarak sergilemeleri için fırsat yaratır. Yerel edebiyat araştırması, sözlü tarih projesi, edebiyat dergisi hazırlama gibi uzun soluklu çalışmalar bu kapsamda değerlendirilebilir. İşbirlikli değerlendirmeler, grup çalışmaları, akran değerlendirmesi, okuma çemberleri gibi etkinliklerle öğrencilerin sosyal öğrenme becerilerini geliştirir.

Türk dili ve edebiyatı öğretiminde değerlendirme çeşitliliğinin bir başka önemi, öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerini geliştirmesidir. Eleştirel düşünme, yaratıcılık, iletişim, iş birliği gibi beceriler, geleneksel test yöntemleriyle ölçülemez. Bu becerilerin geliştirilmesi ve değerlendirilmesi için çeşitli, yenilikçi ve öğrenci merkezli değerlendirme yaklaşımlarına ihtiyaç vardır.

Ancak değerlendirme çeşitliliği sağlarken dikkat edilmesi gereken önemli noktalar vardır. Her değerlendirme yönteminin açık kriterleri olmalı, öğrenciler neye göre değerlendirildiklerini bilmeli, farklı yöntemlerden elde edilen sonuçlar tutarlı ve karşılaştırılabilir olmalıdır. Ayrıca, çeşitlilik adına aşırı karmaşık ve yönetilmesi zor bir sistem oluşturmaktan kaçınılmalıdır. Türk dili ve edebiyatı öğretiminde değerlendirme çeşitliliği, öğrencilerin dil ve edebiyat alanındaki potansiyellerini tam olarak ortaya koymalarını sağlar. Bu çeşitlilik hem bireysel farklılıkları gözetir hem de edebiyat eğitiminin çok boyutlu doğasına uygun bir değerlendirme ortamı yaratır. Öğrencilerin 'makale üreten makineler' veya 'sınav çöplükleri' olmaktan çıkıp, düşünen, üreten, yorumlayan ve kendini ifade edebilen bireyler olarak yetişmelerini destekler.

### 5.5. Değerlendirme Yöntemleri ve Seçimi

Değerlendirmelerde yöntem seçimi öğretim etkinliklerine ilişkin dönütlerin sağlıklı bir biçimde elde edilmesinde büyük öneme sahiptir. Değerlendirmede öncelikli amaç, çalışma alanının amaçlarını en etkin şekilde değerlendiren bir yöntem seçmektir (Mager, 1973). Değerlendirme yöntemlerinin seçimi, programın bütün amaçlarıyla aynı eksende olmalı ve dahası disiplin becerilerin (eleştirel ölçme veya problem çözme gibi) gelişimini içermelidir. Bununla birlikte mesleki yeterliklerin (özel iletişim veya ekip becerilerini) gelişimini destekleyecek nitelikte olmalıdır. Bundan dolayı değerlendirme unsurlarını seçerken, öğrencilerin belli bir çalışma alanındaki öğrenmelerine, görevlerine, programın daha kapsamlı amaçlarına ve mezun olan öğrencilerin niteliklerine göz atmak faydalı olacaktır. Bu

bakış, program içerisinde planlanmış bir değerlendirme stratejisi oluşturacaktır. Türk dili ve edebiyatı öğretimi, toplumla bütünleşmiş, yazılı sözlü bakımdan kendini temsil kabiliyetine ve demokratik hakları gerçekleştirilebilir yeterliliğine sahip bireyleri yetiştirmeyi hedeflemektedir. Bu bağlamda edebiyat eğitiminde olması gereken değerlendirme tercihleri programda öngörülen hedeflere yönelik olarak çeşitlendirilmelidir. Bu noktada ‘çok yönlülük’ ön plana çıkmaktadır. ‘Çok yönlülük’ değerlendirmede farklı bakış açılarını göz önünde bulundurmaya ifade eder. Sosyal becerilere esas beceri alanlarının tamamı çok yönlü ve farklı fiziksel ve sosyal alanlarda gelişim gösterir. Bu becerilerin ifade edilen alanlara uygunluk gösterecek şekilde değerlendirilmeleri ve dolayısıyla içeriklendirilmeleri gerekir.

Değerlendirme yöntemleri ile ilgili olarak öğrencilerde hangi istendik nitelikler ya da beceriler olması gerektiği üzerine düşünmek ilk adımı oluşturacaktır. Bu bağlamda, uluslararası literatürde geliştirilmiş sistematik yaklaşımlardan yararlanmak, Türk dili ve edebiyatı öğretiminde kapsamlı bir değerlendirme çerçevesi oluşturmada yol gösterici olabilir. Nightingale'in (1996) önerdiği sekiz kategorili öğrenme çıktıları modeli, bu alanda referans alınabilecek yaklaşımlardan biridir. Bu modelden hareketle, dilimizin yapısal özellikleri, edebiyatımızın kültürel zenginliği ve 2018 Türk dili ve edebiyatı öğretim programı'nın beceri odaklı hedefleriyle uyumlu bir değerlendirme sistematığı geliştirilebilir.

1. Eleştirel düşünme ve yorum geliştirme becerileri, edebiyat eğitiminin temel taşlarından birini oluşturur. Öğrencilerin metinler karşısında analitik bir bakış açısı geliştirmeleri, kendi argümanlarını kurlmaları ve bunları savunabilmeleri bu alanda değerlendirilmesi gereken yeterliklerdir. Makale yazımı, edebiyat eleştirisi hazırlama, karşılaştırmalı metin incelemeleri, gazete köşe yazıları veya kitap tanıtımları gibi çalışmalar, öğrencilerin eleştirel düşünme kapasitelerini sergilemelerine olanak tanır. Örneğin, bir Tanzimat dönemi romanı ile Cumhuriyet dönemi eserini modernleşme bağlamında karşılaştıran bir inceleme yazısı hem analitik düşünceyi hem de tarihsel perspektif geliştirmeyi değerlendirme imkânı sunar.

2. Problem çözme ve planlama becerileri, özellikle yazma süreçlerinde ve metin üretiminde kritik öneme sahiptir. Öğrencilerin bir yazım problemine farklı çözümler üretmeleri, araştırma planlaması yapmaları veya grup projelerinde organizasyon becerisi göstermeleri bu kategoride değerlendirilir. İşbirlikli yazma projeleri, senaryo geliştirme çalışmaları, bir edebi eserin farklı türe adaptasyonu gibi görevler hem yaratıcı hem de sistematik düşünme becerilerini ölçmede kullanışlıdır.

3. Uygulama ve teknik beceriler, dilin doğru kullanımından etkili sunum tekniklerine kadar geniş bir yelpazede değerlendirilebilir. Drama etkinlikleri, şiir dinletileri, dijital hikâye anlatımı projeleri, infografik hazırlama veya video üretimi gibi çalışmalar, öğrencilerin hem dil becerilerini hem de çağdaş iletişim araçlarını kullanma yeterliklerini gösterir. Bu tür etkinlikler, özellikle konuşma ve dinleme becerilerinin somut ürünlerle değerlendirilmesinde etkilidir.

4. Öz-yönetim ve bireysel gelişim, yaşam boyu öğrenme perspektifinde kritik bir beceri alanıdır. Portfolyo çalışmaları, okuma günlükleri, öz-değerlendirme raporları, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini yönetme ve değerlendirme kapasitelerini ortaya koyar. İşbirlikli öğrenme projeleri ise hem bireysel sorumluluk hem de grup dinamiklerini yönetme becerisini değerlendirme olanağı sunar.

5. Araştırma ve bilgi yönetimi becerileri, akademik yazım ve eleştirel okuma açısından vazgeçilmezdir. Literatür taramaları, kaynakça hazırlama, sözlü tarih projeleri veya yerel edebiyat araştırmaları, öğrencilerin bilgiye ulaşma, değerlendirme ve organize etme yeterliklerini ölçer. Bu beceriler özellikle proje tabanlı öğrenmede ve tez yazımında kritik öneme sahiptir.

6. Bilgi ve kavrayışın sergilenmesi, geleneksel değerlendirme yöntemlerini de içeren geniş bir alanı kapsar. Yazılı ve sözlü sınavların yanı sıra, ansiklopedi maddesi yazımı, edebi terimler sözlüğü hazırlama, karşılaştırmalı metin analizleri veya dijital sunumlar bu kategoride kullanılabilir. Önemli olan, farklı formatlarda bilginin aktarılması ve uygulanması becerisinin değerlendirilmesidir.

7. Yaratıcı tasarım ve üretim, edebiyat eğitiminin estetik boyutunu vurgular. Öğrencilerin özgün hikâye veya şiir üretimleri, e-dergi projeleri, dijital öykü haritaları, kısa film senaryoları veya radyo oyunları hem yaratıcılığı hem de teknik becerileri değerlendirme imkânı sunar. Bu tür projeler, disiplinlerarası çalışma ve farklı anlatım biçimlerini keşfetme açısından da değerlidir.

8. İletişim becerileri, dil eğitiminin nihai hedefini oluşturur. Panel ve münazara organizasyonları, akran değerlendirmeli yazma atölyeleri, röportaj projeleri, blog yazarlığı veya vlog hazırlama gibi etkinlikler, öğrencilerin farklı bağlamlarda ve formatlarda etkili iletişim kurma becerilerini değerlendirir. Bu kategori hem geleneksel hem de dijital iletişim araçlarını kullanma yeterliğini kapsar.

Bu sekiz temel yaklaşım, Türk dili ve edebiyatı eğitiminde çok yönlü bir değerlendirme sistematiği oluşturur. Her kategori, programın farklı kazanımlarını değerlendirme imkânı sunarken, aynı zamanda 21. yüzyıl becerilerinin geliştirilmesine de katkıda bulunur. Bu çerçeve, uluslararası standartları (Anderson ve Krathwohl, 2001; Nightingale, 1996) referans alırken, Türk eğitim sisteminin özgün gereksinimlerine uygun olarak yorumlanmıştır. Değerlendirme yöntemlerinin bu şekilde çeşitlendirilmesi ve sistematiğeleştirilmesi hem öğrenci gelişiminin bütüncül olarak izlenmesini hem de bireysel farklılıkların gözetilmesini sağlar. Bu sistematik yaklaşımın önemi, 2018 Türk dili ve edebiyatı öğretim programı'nın değerlendirme anlayışı incelendiğinde daha da belirginleşmektedir. Program, çok odaklı ölçme değerlendirmenin esas olduğunu ve ölçme değerlendirme uygulamalarının öğretmen ve öğrencilerin aktif katılımıyla gerçekleştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Ancak programda değerlendirme yöntemlerinin nasıl uygulanacağına dair detaylı bilgi verilmemiştir. İşte bu noktada, yukarıda sunulan sekiz kategorili değerlendirme çerçevesi, programın beceri odaklı amaçlarını somut değerlendirme uygulamalarına dönüştürmek için kullanışlı bir rehber niteliğindedir. Edebiyat eğitimi programının amaçları göz önünde bulundurulduğunda, her beceri alanının özelliklerine uygun olarak bu yöntemler seçilerek uygulanabilir.

### 5.5.1. Biçimlendirici ve Özetleyici Değerlendirme

Değerlendirilecek olan şeye ve ölçmenin amacına bağlı olarak çok çeşitli ölçme türleri mevcuttur. Değerlendirme türlerindeki en önemli temel farklılık, biçimlendirici ve özetleyici ölçme arasındaki farklılıktır. Biçimlendirici değerlendirme, ölçülmekte olan şeyi güçlendirir veya geliştirir (Linn ve Miller, 2005). Türk dili ve edebiyatı öğretiminde bu yaklaşım, öğrencinin yazma sürecindeki gelişimini izleme, okuma alışkanlıklarını takip etme, konuşma becerilerini aşamalı olarak geliştirme gibi süreçlerde kendini gösterir. Biçimlendirici değerlendirme, güçlü ve zayıf yönleri belirlemek ve ileri öğrenmeleri geliştirmek için geri bildirim sağlamada kritik rol oynar. Türk dili ve edebiyatı öğretiminde bu, bir kompozisyonun taslak aşamalarına verilen dönütler, okuma günlüklerine yazılan yorumlar, konuşma etkinlikleri sırasındaki anlık düzeltmeler şeklinde gerçekleşir. Bu değerlendirme türü, sonuçların öğrenme süreci paydaşları tarafından kullanıldığı yerlerde daha anlamlıdır. Örneğin, bir öğrenci yazdığı öykünün ilk taslağı hakkında aldığı geri bildirimle metni geliştirdiğinde, biçimlendirici değerlendirme amacına ulaşmış olur. Türk dili ve edebiyatı derslerinde biçimlendirici değerlendirmenin önemi, özellikle yazma ve okuma becerilerinin geliştirilmesinde belirgindir. Yazma sürecinde taslak oluşturma, gözden geçirme ve düzenleme aşamalarının her birinde verilen yapıcı geri bildirimler, öğrencinin yazma becerisini sistematik olarak geliştirir. Bir öğrencinin "Tanzimat döneminde toplumsal değişim" konulu kompozisyonunun ilk taslağında tez cümlesinin belirsizliği konusunda uyarılması, kaynak kullanımını hakkında önerilerde bulunulması, paragraflar arası geçişlerin güçlendirilmesi için yönlendirilmesi, biçimlendirici değerlendirmenin somut örnekleridir.

Özetleyici değerlendirme ise temel olarak not konusunda karar vermek için kullanılır (Linn ve Gronlund, 1995). Genel olarak bir eğitsel aktivitenin sonunda gerçekleştirilir ve öğrencinin bütün performansı hakkında bir hükme varmak için hazırlanır. Türk dili ve edebiyatı öğretiminde dönem sonu yazılı sınavları, bitirme projeleri, final sunumları özetleyici değerlendirme örnekleridir. Bu

değerlendirmeler, öğrencilerin becerilerini idareciler ve diğer paydaşlara iletmek için de kullanılır. Türk dili ve edebiyatı öğretiminde biçimlendirici ve özetleyici değerlendirmenin dengeli kullanımı kritik öneme sahiptir. Sadece dönem sonunda yapılan özetleyici değerlendirmeler, öğrencinin gelişim sürecini göz ardı eder ve iyileştirme fırsatlarını kaçıır. Örneğin, bir öğrencinin dönem boyunca hiç geri bildirim almadan yazdığı kompozisyonlar, dönem sonunda tek bir notla değerlendirildiğinde, öğrenci hangi alanlarda gelişmesi gerektiğini anlayamaz.

Biçimlendirici değerlendirmenin Türk dili ve edebiyatı öğretimindeki uygulamaları çeşitlidir. Okuma çemberleri sırasında öğrencilerin birbirlerine verdikleri geri bildirimler, yazma atölyelerinde akran değerlendirmeleri, öğretmenin ders içi gözlemleri ve anlık dönütleri, portfolyo çalışmalarında süreç değerlendirmesi, günlük veya haftalık yansıtma yazıları bu kapsamda değerlendirilebilir. Bu uygulamalar, öğrencinin öğrenme sürecini aktif olarak şekillendirmesine olanak tanır. Özetleyici değerlendirme ise Türk dili ve edebiyatı öğretiminde genellikle standart sınavlar, dönem projeleri, performans görevleri şeklinde uygulanır. Ancak burada önemli olan, özetleyici değerlendirmenin sadece ezber bilgileri ölçmemesi; öğrencinin analiz, sentez, değerlendirme gibi üst düzey düşünme becerilerini de kapsamasıdır. Bir dönem sonu sınavında sadece "Ahmet Hamdi Tanpınar hangi yılda doğmuştur?" gibi bilgi soruları yerine, "Tanpınar'ın zaman temasını farklı eserlerinden örneklerle açıklayınız" gibi derinlemesine analiz gerektiren sorular sorulması, özetleyici değerlendirmeyi daha anlamlı kılar.

İki değerlendirme türü arasındaki temel fark, zamanlamanın yanı sıra amaç ve kullanımda da kendini gösterir. Biçimlendirici değerlendirme "öğrenme için"; özetleyici değerlendirme ise "öğrenmenin" değerlendirilmesi içindir. Türk dili ve edebiyatı öğretiminde her iki yaklaşımın da yeri vardır. Biçimlendirici değerlendirme, öğrencinin dil becerilerini geliştirmesine sürekli destek sağlarken; özetleyici değerlendirme, belirli bir dönem sonunda ulaşılan yeterlik düzeyini belgelemek için gereklidir.

Biçimlendirici değerlendirmenin Türk dili ve edebiyatı öğretimindeki en büyük avantajı, öğrencinin hatalarından öğrenmesine fırsat vermesidir. Bir öğrenci, yazdığı denemede mantık hatalarını gördüğünde, bir sonraki yazısında bu hataları düzeltme şansına sahiptir. Konuşma etkinliğinde telaffuz veya vurgu hatalarına dikkat çekildiğinde, bunları düzeltmek için pratik yapabilir. Bu süreç, öğrenmenin doğal bir parçasıdır ve öğrencinin özgüveninin zedelenmeden gelişmesini sağlar. Özetleyici değerlendirmenin güçlü yanı ise standartlaşmış sonuçlar üretmesi ve karşılaştırma olanağı sunmasıdır (Linn ve Gronlund, 1995). Ancak Türk dili ve edebiyatı öğretiminde sadece özetleyici değerlendirmeye dayanmak, öğrencilerin yaratıcılığını ve özgün düşünce üretme kapasitesini sınırlayabilir. Bu nedenle, iki değerlendirme türünün birbirini tamamlayıcı şekilde kullanılması hem öğrenci gelişimini destekler hem de güvenilir sonuçlar üretir.

### 5.5.2. Biçimlendirici (İkincil Değerli) Değerlendirmeler

Biçimlendirici değerlendirme teknikleri, öğrenme sürecinde öğrencinin öğrenmelerini gözlemler. Toplanan geri bildirim öğrencilerin zorluk çektikleri alanları belirlemek için kullanılır. Böylece eğitimciler, öğretme şekillerini; öğrenciler de çalışma şekillerini buna göre ayarlayabilirler. Türk dili ve edebiyatı öğretiminde bu yaklaşım, özellikle uzun soluklu becerilerin geliştirilmesinde kritik öneme sahiptir.

Biçimlendirici ölçme, birkaç ölçme türünü içerir (Linn ve Miller, 2005). Türk dili ve edebiyatı öğretimi açısından bu türlerin her biri farklı işlevler üstlenir. İhtiyaçlar değerlendirmesi, dönem başında öğrencilerin hangi edebi türlerle daha önce karşılaştıklarını, yazma deneyimlerini ve okuma alışkanlıklarını belirlemeye yarar. Ölçülebilirlik değerlendirmesi, planlanan bir portfolyo sisteminin veya drama etkinliğinin mevcut sınıf koşullarında uygulanabilirliğini sorgular. Yapısal kavramsallaştırma, hangi kazanımlara öncelik verileceği, hangi metin türlerinin seçileceği gibi program

tasarım kararlarını içerir. Uygulama ölçmesi, bir yazma atölyesinin veya okuma çemberinin planlandığı gibi işleyip işlemediğini takip eder. Süreç ölçmesi ise dönem boyunca öğrencilerin gelişimini sistematik olarak izler.

## 1. Biçimlendirici Değerlendirmelerde Yapılandırılmış Teknikler

**1.1. Sınıf İçi Aktiviteler.** Öğrencileri problemleri çözmek için çiftler veya küçük gruplar halinde çalıştırmak, güçlü bir akran öğrenme alanı ve zengin sınıf tartışması yaratır. Türk dili ve edebiyatı derslerinde bu aktiviteler özellikle metin çözümleme ve yorumlama çalışmalarında etkilidir. Örneğin, Sait Faik'in bir öyküsünü çiftler halinde analiz eden öğrenciler, farklı bakış açılarını paylaşarak metne dair anlayışlarını derinleştirir. Öğretmen sınıfta dolaşarak, metni yanlış yorumlayan veya önemli detayları kaçıran öğrencilere anında müdahale edebilir. Bu tür aktiviteler konuşma becerisinde ya da bir metni eleştirel olarak değerlendirmede kullanılabilecek aktivitelerdendir.

**1.2. Kısa Sınavlar.** Öğrencilerin daha önceki bilgilerini ölçme amaçlı küçük sınavlardır. Türk dili ve edebiyatı derslerinde bu sınavlar, bir edebi dönem işlenmeden önce ön bilgileri yoklamak, haftalık kelime gelişimini takip etmek veya okunan bir kitabın temel unsurlarının kavranıp kavranmadığını kontrol etmek için kullanılır. Kısa sınavlar öğrencilerin notlarını büyük oranda etkilemeyen ancak öğrenme boşluklarını tespit eden araçlardır. Örneğin, Tanzimat Dönemi'ne başlamadan önce yapılan bir ön test, öğrencilerin Osmanlı toplum yapısı hakkındaki bilgilerini ortaya koyar ve öğretmenin anlatımını buna göre şekillendirmesini sağlar.

**1.3. Online Öğrenme Modülleri.** Öğrenme modülleri öğrencilerin problem çözmelerini ya da ders boyunca sordukları soruları cevaplamalarını sağlar. Türk dili ve edebiyatı öğretiminde dijital platformlar üzerinden sunulan etkileşimli dil bilgisi alıştırmaları, metin analizi etkinlikleri veya yaratıcı yazma görevleri bu kapsamdadır. Bu süreç, öğretmene öğrenci cevapları ve sınıf performansı üzerinde analitik bilgi sağlar. Örneğin, bir öğrencinin paragraf yazma modülünde giriş cümlesi oluşturmada sürekli zorlandığı tespit edildiğinde, bu konuya özel destek verilebilir.

**1.4. Sınıf Ürünleri.** Sınıf içi aktiviteler, öğrencilerin genellikle gruplar halinde alacakları notlar ve çalışmalarına ait bir ürünü sunmaları için tasarlanmıştır. Türk dili ve edebiyatı derslerinde sınıf gazetesi hazırlama, ortak hikâye yazma, edebi bir eserin dramatizasyonu gibi grup projeleri bu kategoridedir. Ekip temelli öğrenme, bireysel ve grup hesap verebilirliğini dengeler. Örneğin, Ömer Seyfettin'in eserlerini inceleyen bir grup projesi, öğrencilerin farklı sorumluluklar alarak karmaşık edebi temaları derinlemesine incelemelerini sağlar.

## 2. Yapılandırılmamış Teknikler

**2.1. Yazılı Yansımalar.** Bazen "Önemsiz Kâğıtlar" veya "Anlaşılmaması Zor Noktalar" olarak bahsedilen bu popüler değerlendirme teknikleri, öğrencilerin takip ettiklerini derhal yansıtmalarını sağlarlar. Türk dili ve edebiyatı derslerinde ders sonunda sorulan "Bugün okuduğumuz şiirde sizi en çok etkileyen dize hangisiydi?", "Yazma çalışmasında en çok hangi bölümde zorlandınız?", "İşlediğimiz edebi dönemle ilgili hâlâ kafanızda soru işareti olan nokta nedir?" gibi sorular, öğretmene değerli geri bildirimler sunar.

**2.2. Anketler/Araştırmalar.** Öğrenci fikirleri, tutumları, davranışları veya anlamadaki güvenlerine dair veriler toplanır. Türk dili ve edebiyatı öğretiminde "Hangi edebi türü okumayı tercih ediyorsunuz?", "Yazma sürecinde kendinizi en güvende hangi aşamada hissediyorsunuz?", "Klasik şiiri anlamakta güçlük çekiyor musunuz?" gibi anketler, öğretim planlamasını yönlendirir. Bu veriler, öğrencilerin edebiyata karşı ön yargılarını, okuma alışkanlıklarını ve öğrenme tercihlerini ortaya koyar.

**2.3. Anlama Kontrolleri.** Öğrencilerin dersi takip edip etmediklerini görmek için birkaç dakikada bir durmak sadece kavramadaki boşlukları tespit etmez, aynı zamanda kavramayı kolaylaştırır.

Türk dili ve edebiyatı derslerinde bir metin işlenirken "Bu paragrafta yazarın ana fikri nedir?", "Şairin bu benzetmeyi neden kullandığını düşünüyorsunuz?", "Bu karakterin davranışını nasıl yorumlarsınız?" gibi ara sorular, öğrencilerin metni anlayıp anlamadıklarını ortaya koyar. Bu uygulamalar aynı zamanda uzun metinleri veya dersleri anlamlı bölümlere ayırmaya da yardımcı eder.

**2.4. Özetleme Soruları.** Bu tür sorular bir dizi yansıtıcı sorular kullanarak öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini gözlemleme becerilerini geliştirir. Türk dili ve edebiyatı öğretiminde "Bu hafta hangi yazma stratejisinin size en çok yardımcı olduğunu düşünüyorsunuz?", "Okuduğunuz romanı anlamak için hangi okuma tekniklerini kullandınız?", "Edebi terimleri öğrenmede hangi yöntemi daha etkili buluyorsunuz?" gibi sorular, öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarını artırır ve öğrenme süreçlerini kendi kendilerine düzenlemelerine yardımcı olur. Bu biçimlendirici değerlendirme teknikleri, Türk dili ve edebiyatı öğretiminde süreç odaklı bir yaklaşımı destekler. Öğrencilerin dil ve edebiyat becerilerindeki gelişimlerini sürekli izleyerek hem öğretmenin öğretim yöntemlerini hem de öğrencilerin çalışma stratejilerini optimize etmesini sağlar. Bu sayede öğrenme, tek seferlik bir olay olmaktan çıkıp, sürekli iyileştirilen dinamik bir sürece dönüşür.

### 5.5.3. Özetleyici (Yüksek Değerli) Değerlendirmeler

Özetleyici değerlendirme teknikleri öğrencinin öğrenme sürecini ölçer. Bunlar, eğitsel bir ünitenin veya dersin sonunda ortaya çıkan ve öğrencilerin arzulan öğrenme çıktılarını ne ölçüde başardıklarını ölçen yüksek değerli değerlendirmelerdir. Türk dili ve edebiyatı öğretiminde özetleyici değerlendirmeler, bir dönem boyunca kazanılan yeterliklerin toplam değerini ortaya koyar.

Özetleyici ölçmenin çeşitli boyutları bulunmaktadır (Linn ve Gronlund, 1995). Türk dili ve edebiyatı öğretimi açısından bu boyutlar farklı işlevler üstlenir. Çıktı ölçmeleri, programın hedeflenen sonuçlara ulaşip ulaşmadığını araştırır. Dönem sonunda öğrencilerin eleştirel okuma becerilerinin gelişip gelişmediği, yazma yeterliklerinin beklenen düzeye ulaşip ulaşmadığı bu kapsamda değerlendirilir. Etki ölçmesi ise daha geniş bir perspektifle programın tüm sonuçlarını inceler. Bu değerlendirme, öğrencilerin sadece akademik başarılarını değil, okuma alışkanlığı kazanma, edebiyata karşı olumlu tutum geliştirme, yaratıcı düşünme kapasitelerinin artması gibi dolaylı kazanımları da kapsar.

Değerlendirme sistemlerinin maliyet verimliliği ve fayda analizi özellikle kurumsal düzeyde önem taşır. Örneğin, portfolyo değerlendirmesinin gerektirdiği zaman ve emek yatırımı ile sağladığı derinlemesine öğrenme faydası karşılaştırılarak uygun değerlendirme stratejisi belirlenir. İkincil analiz yaklaşımı, mevcut verilerin farklı açılardan yeniden incelenmesini sağlar. Dönem sonu yazılı sınav sonuçları, hangi edebi dönemlerin daha iyi kavrandığını, hangi yazma tekniklerinde güçlük çekildiğini ortaya koymak için yeniden değerlendirilebilir. Meta-analiz ise farklı değerlendirme araçlarından elde edilen verileri bütünleştirir. Bir öğrencinin dönem boyunca yazdığı kompozisyonlar, yaptığı sunumlar, katıldığı tartışmalar birlikte ele alınarak genel dil ve edebiyat yeterliği hakkında kapsamlı bir sonuca ulaşılır.

**1. Sınavlar.** Ders, ünite ve dönem sonundaki sınav ve testleri kapsar. Türk dili ve edebiyatı öğretiminde en iyi sınavlar, farklı bilişsel düzeyleri ölçen çeşitli soru türlerini içerir. Çoktan seçmeli sorular temel bilgileri ve kavram anlayışını ölçerken, kısa cevaplı sorular öğrencilerin kendi cümlelerini kurma becerilerini gösterir. Kompozisyon soruları ise analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey düşünme becerilerini ölçer. Örneğin, Servet-i Fünun Dönemi'ni değerlendiren bir sınavda çoktan seçmeli sorular dönem özelliklerini ve temsilcilerini test eder. Kısa cevaplı sorular "Servet-i Fünun edebiyatının dil özellikleri nelerdir?" gibi açıklama gerektirir. Kompozisyon sorusu ise "Halit Ziya'nın Mai ve Siyah romanında bireysel bunalımın toplumsal nedenleri nasıl işlenmiştir?" gibi derinlemesine

analiz ister. Bu çeşitlilik, farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilere kendilerini gösterme fırsatı verir ve daha kapsamlı bir değerlendirme sağlar.

**2. Projeler ve sunumlar.** Bu tarz çalışmalar edinilen bilgilerin kullanılması ya da yeni bir şeyler üretilmesi için materyalin derinine inme şansı verir. Türk dili ve edebiyatı öğretiminde proje çalışmaları özellikle değerlidir çünkü öğrencilerin araştırma, analiz, sentez ve yaratıcı üretim becerilerini bir arada sergilemeleri için fırsat yaratır. Edebi dönem araştırması, yazar monografisi hazırlama, yerel edebiyat tarihini derleme, özgün bir edebiyat dergisi çıkarma gibi projeler, öğrencilerin derinlemesine öğrenmelerini sağlar. Örneğin, "Cumhuriyet Dönemi Türk Romanında Kadın Karakterler" konulu bir proje, öğrencinin birden fazla eseri okumasını, karşılaştırmasını ve özgün çıkarımlar yapmasını gerektirir. Sunumlar ise öğrencilerin sözlü anlatım becerilerini, teknoloji kullanım yeterliklerini ve izleyiciyle etkileşim kurma kapasitelerini değerlendirir. Bir kitap tanıtımı sunumu, öğrencinin eseri analiz etme, önemli noktaları belirleme, görsel materyaller hazırlama ve etkili konuşma becerilerini bir arada gösterir. Bu tür projeler aynı zamanda testlerde başarılı olamayan ancak farklı zekâ türlerine sahip öğrencilere kendilerini gösterme imkânı sunar.

**3. Portfolyolar.** Bir dersin sonunda bir portfolyo sunmak, öğrencilerin kat ettikleri ilerlemeyi görmeleri için güçlü bir yol olabilir. Türk dili ve edebiyatı öğretiminde portfolyo, öğrencinin dönem boyunca ürettiği yazıları, okuduğu kitaplara dair yorumları, yaptığı sunumları, katıldığı tartışmaların kayıtlarını içerir. İyi bir portfolyo sadece ürünleri değil, süreç belgelerini de içerir. Bir kompozisyonun ilk taslağı, öğretmen dönütleriyle yenilenmiş hali ve final versiyonu bir arada sunulduğunda, öğrencinin gelişim süreci açıkça görülür. Öğrencilerin her çalışma için yazdıkları yansıtma yazıları, hangi teknikleri kullandıklarını, nerelerde zorlandıklarını, nasıl üstesinden geldiklerini açıklar.

Portfolyo değerlendirmesi Türk dili ve edebiyatı öğretiminde öğrencinin güçlü ve zayıf yönlerini kapsamlı şekilde ortaya koyar. Farklı metin türlerindeki yeterliklerini gösterir, yaratıcı çalışmalara yer verir, öz değerlendirme becerilerini geliştirir. Dönem boyunca gösterilen çaba ve ilerlemeyi belgeleyerek süreç odaklı değerlendirmeyi destekler. Öğretmen, bu çeşitli ürünleri bütüncül olarak değerlendirerek öğrencinin Türk dili ve edebiyatı alanındaki genel yeterliği hakkında daha sağlıklı bir yargıya varır. Aynı zamanda öğrenci de kendi gelişimini somut örneklerle görebilerek motivasyon kazanır ve öğrenme sürecinin farkına varır. Bu özetleyici değerlendirme yöntemlerinin her biri, Türk dili ve edebiyatı öğretiminde farklı amaçlara hizmet eder. Sınavlar standartlaştırılmış ölçme sağlarken, projeler derinlemesine öğrenmeyi destekler, portfolyolar ise bütüncül ve süreç odaklı bir değerlendirme sunar. Bu yöntemlerin dengeli kullanımı hem güvenilir sonuçlar elde etmeyi hem de öğrencilerin çok yönlü gelişimini desteklemeyi sağlar.

#### 5.5.4. Sürekli ve Nihai Değerlendirme

Sürekli değerlendirme, bir öğrenme deneyimi süresince ortaya çıkar. Sürekli değerlendirme, en çok, sonraki ilerlemeyi veya faaliyetler zincirini belirlemek için öğrenci ve öğretmenin ilerleme veya başarı bilgisine ihtiyaç duyulduğunda uygundur. Türk dili ve edebiyatı öğretiminde bu yaklaşım, özellikle yazma ve okuma becerilerinin geliştirilmesinde kritik rol oynar. Bir öğrencinin dönem boyunca yazdığı kompozisyonların her birinin değerlendirilmesi, okuduğu kitaplara dair haftalık yorumların takibi, konuşma etkinliklerindeki performansın düzenli gözlemlenmesi sürekli değerlendirme örnekleridir.

Sürekli değerlendirme hem öğrencilere hem de öğretmenlere öğretme ve öğrenme süreçlerini geliştirmek için ihtiyaç duyulan bilgileri sağlar. Türk dili ve edebiyatı derslerinde bu, öğrencinin hangi metin türlerinde güçlü olduğunu, hangi yazma tekniklerinde zorlandığını, hangi edebi dönemleri daha iyi kavradığını sürekli olarak izlemeyi sağlar. Açık şekilde sürekli değerlendirme hem öğretmen hem öğrenci için artan bir çabayı içerir. Öğretmenin her yazma ödevini detaylı değerlendirmesi, öğrencinin düzenli öz değerlendirme yapması bu çabanın örnekleridir.

Nihai değerlendirme ise bir öğrenme faaliyetinin sonunda meydana gelen değerlendirmedir (Marzano vd., 1993). Öğrenmenin bileşenlerden ziyade, yalnızca bir bütün olarak değerlendirilmek istenildiğinde kullanılabilir bir yöntemdir. Türk dili ve edebiyatı öğretiminde dönem sonu sınavları, bitirme projeleri, final sunumları nihai değerlendirme kapsamındadır. Genel olarak nihai değerlendirme, özetleyici karar verme süreci için kullanılır. Zamanlama dolayısıyla biçimlendirici amaçlarla kullanılamaz.

Türk dili ve edebiyatı öğretiminde bu iki yaklaşımın dengeli kullanımı önemlidir. Sürekli değerlendirme olmadan sadece dönem sonu sınavına dayanan bir sistem, öğrencinin gelişim sürecini göz ardı eder. Tersine, sadece sürekli değerlendirmeye dayanan bir sistem ise standart ölçütlerde karşılaştırılabilir sonuçlar üretmekte zorlanır.

### 5.5.5. Yapılandırılmamış ve Yapılandırılmış Değerlendirme

Yapılandırılmamış değerlendirmede kararlar diğer görevlerle birleştirilir. Türk dili ve edebiyatı derslerinde öğretmenin ders içi tartışmalarda öğrencinin yorumuna verdiği anlık tepkiler, yazma çalışması sırasındaki sözlü yönlendirmeler, okuma etkinliği esnasındaki düzeltmeler yapılandırılmamış değerlendirme örnekleridir. Yapılandırılmamış değerlendirme sıklıkla biçimlendirici geri bildirim sağlamak için kullanılır.

Türk dili ve edebiyatı derslerinde yapılandırılmamış değerlendirmenin avantajı, öğrencinin yaratıcılığını ve özgün düşüncelerini rahatça ifade edebilmesidir. Bir şiir yorumu tartışmasında öğrencinin cesaretlendirilmesi, yazma atölyesinde verilen doğal geri bildirimler, okuma çemberlerindeki samimi değerlendirmeler bu kapsamdadır. Buna karşın yapılandırılmamış geri bildirim yüksek öznelliğe ya da önyargıya meyillidir (Hogan, 2007; Marzano vd., 1993). Türk dili ve edebiyatı derslerinde yazılı sınavlar, standart kompozisyon değerlendirmeleri, rubrikle puanlanan sunumlar yapılandırılmış değerlendirme örnekleridir. Yapılandırılmış değerlendirmeler aynı zamanda doğaları itibarıyla özetleyicidirler ve bu nedenle daha yüksek bir motivasyon etkisine sahip olma eğilimindedirler (Taras, 2005). Yine bu tür değerlendirmeler artan stres ile ilişkilendirilirler (Hembree, 1988).

Karar verme sürecindeki rolü göz önünde bulundurulduğunda yapılandırılmış değerlendirmeler, Yapılandırılmamış değerlendirmelere oranla, daha yüksek güvenilirlik ve geçerlilik standartlarında ele alınmalıdır (Herman vd., 1992). Türk dili ve edebiyatı öğretiminde yapılandırılmış değerlendirmelerin açık rubriklerle, objektif kriterlerle yapılması bu nedenle kritiktir.

### 5.5.6. Bütünleştirilmiş (Entegre) Değerlendirme

Daha önce de bahsedildiği gibi değerlendirmeye ilişkin temel zorluk, değerlendirmenin ilgili gruplar için uygun bilgi sağlaması beklenen farklı amaçları karşılayabilmesidir. Türk dili ve edebiyatı öğretmenleri, konuları sınırlı birimler içinde aktardıkları ve daralttıkları için büyük ölçekli resmi test etme yoluna bazen muhaliftirler. Edebiyatın çok katmanlı yapısı, yaratıcılığın ve özgün yorumun önemi, standart testlerle ölçülmesi zor olan beceriler bu muhalefetin temelindedir.

Test etme 'endüstrisi' son yıllarda gittikçe artan şekilde seçkin hale gelmiştir. Değerlendirme görevlerinin ve maddelerin tasarımcıları geçerlilik ve güvenilirlik konularından bahsetmekte ve değerlendirmeyi bu terminoloji ile anlamlandırmaktadırlar. Yapılandırılmış testler, bu gelişmiş terminoloji ve kavramsal çerçeveye rağmen yeterlikleri karşılama noktasında anlamlı olmayabilir. Ancak bu gerçeğin farkına varıldığında test sonuçları, öğrencilerin dil kullanımındaki yeterlik profillerine yararlı bir katkı sağlayabilir. Türk dili ve edebiyatı öğretiminde bütünleştirilmiş değerlendirme yaklaşımı, farklı değerlendirme türlerinin güçlü yanlarını birleştirmeyi hedefler. Portfolyo değerlendirmesi ile standart testlerin, sürekli değerlendirme ile dönem sonu sınavlarının, yapılandırılmamış gözlemler ile yapılandırılmış ölçmelerin birlikte kullanılması bu yaklaşımın örnekleridir. Hem ulusal hem de uluslararası seviyede büyük ölçekli test etme, modern hayatın bir gerçeğidir. Karar alıcıların eğitim kurumlarındaki grupların yeterlik seviyeleri hususunda bilgiye

ihtiyaçları vardır. Türk dili ve edebiyatı öğretiminde bu ihtiyaç, merkezi sınavlar ve okul başarı değerlendirmeleri şeklinde kendini gösterir. Ancak değerlendirmenin bu 'eleştirel' işlevini amaç haline getirmek yerine örnekleme yoluyla özetleyici veriler elde etmek mümkündür. Böylelikle değerlendirmenin temel amacı olan gelişim çizgisi üzerine odaklanmak mümkün olacaktır.

Türk dili ve edebiyat eğitimi ile amaçlanan kazanımlar, test etme tekniği ile yeterli bir biçimde değerlendirilemez. Bir öğrencinin şiir yazma yeteneği, eleştirel okuma becerisi, yaratıcı yazma kapasitesi çoktan seçmeli sorularla ölçülemez. Bu durum özellikle üniversitelere geçiş sınavı gibi kalıplaşmış sınav geleneğine uyum sağlamaya çalışan öğrenciler açısından çelişkili bir durum yaratmaktadır. Program net bir model belirtmese de kazanıma en uygun modeli önermektedir. Oysa program sonu değerlendirme öğrencileri yalnızca test geleneğine mecbur bırakmaktadır.

Değerlendirme verileri farklı öğrenci topluluklarının ilerlemelerini karşılaştırmak için kullanımı gittikçe yaygınlaşmaktadır. Bu durum ise değerlendirme sürecini, öğrenciler arası yarışın bir parçası haline getirmektedir. Türk dili ve edebiyatı öğretiminde bu rekabetçi yaklaşım, öğrencilerin edebiyatla kurdukları kişisel bağ zedeleme riski taşır. Bütünleştirilmiş bir değerlendirme yaklaşımı yoluyla, kutuplaşan görüşlere yönelik eğilimlere karşı koyulabilir. Türk dili ve edebiyatı öğretiminde bu hem merkezi sınav başarısını hem de yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini dengeli bir şekilde değerlendirmeyi gerektirir.

### 5.6. Süreç ve Ürün Odaklı Değerlendirme

Bilgi ve becerileri kullanma kabiliyeti olarak tanımlanan zekâ ve bir kişinin toplum içerisindeki ahlaki duruşuyla ilgili olan kişilik gelişimi sağlama, eğitim faaliyetlerinin temel amacıdır. Eğitimin değeri yalnızca süreçte değil, özellikle birey ve toplum yararına olan sonuçlarında kendini gösterir. Türk dili ve edebiyatı öğretimi açısından bu durum hem süreç hem de ürün boyutlarının dengeli değerlendirilmesini gerektirir.

Türk dili ve edebiyatı dersleri bireylere yaşamda gerekli olan temel iletişim becerilerini kazandırmanın yanında sosyal bir varlık olan insanın doğası gereği barındırdığı estetik değerleri de fark ettirir. Bu bağlamda örgün eğitimle birlikte başlanan dil ve edebiyat eğitimi bireylerin sosyalleşmesinde ve kendini gerçekleştirmesinde temel adımlardan birini oluşturur. Öğretim etkinliklerinde kazandırılması düşünülen kazanımlar bireylerde farklı düzeylerde davranışa dönüşür. Bu farklılıklar klasik eğitimsel değerlendirmelerde sonuç odaklı olarak bireylerin başarısını ortaya koyar. Oysa dil ve edebiyat eğitimi bireyin hayat boyu öğrenmeleriyle şekillenecek çok boyutlu ve devam eden bir süreci ifade etmektedir.

Türk dili ve edebiyatı öğretiminde bir öğrencinin şiir yazma yolculuğu, eleştirel okuma becerisinin gelişimi, yazılı ve sözlü anlatım yetkinliğinin olgunlaşması dönem sonu notlarıyla sınırlandırılmayacak kadar karmaşıktır. Dil ve edebiyat eğitiminin kazanımları kendi içerisinde ders bitiminde ulaşılan bir son değil, hayata dair anlamlandırmalarla devam eden bir süreçtir. Dil ve edebiyat eğitimi toplum olarak ilimizi "öğretme eylemine" odaklanmış ve eğitim sürecinin sonuçları olması gereken zekâ ve kişiliği geliştirmeyi ikinci plana atmış bulunmaktayız. Merkezi sınavlara hazırlık sürecinde edebi eserlerin özet halinde ezberlenmesi, şiirin estetik boyutunun göz ardı edilmesi, yazma becerisinin paragraf kalıplarına indirgenmesi bu yanlış odaklanmanın Türk dili ve edebiyatı öğretimindeki yansımalarıdır. Bu durum nitelikli üniversitelerden mezun olmuş ama pratik zekâ ve kişisel değerleri hayata yeterince yansıtamayan işsizler ordusu ortaya çıkarmaktadır.

Dil ve edebiyat eğitimi, bireylerin hem kendi yeteneklerinin farkına varmasında ve bu yeteneklerin geliştirilmesinde hem de bu becerileri topluma açmasında önemli bir işleve sahiptir. Günümüzde akademik donanıma sahip birçok birey, edindiği bilgileri günlük yaşama ve sosyal ortamlara aktarmakta zorlanmaktadır. Bu durum, teorik bilgi ile pratik uygulama arasındaki kopukluğu göstermektedir. Bu bakımdan dil ve edebiyat eğitimi sahası, bireylerin akademik bilgilerinin değerlerle

sentezlenerek hayata açıldığı bir uygulama alanıdır. Bu bağlamda dil ve edebiyat öğretimi vesilesiyle kazandırılması düşünülen bilgi ve becerilerin ölçülmesi önem kazanmaktadır. Edebiyat eğitimi yaşam boyu devam eden, hayatın her alanında karşılaşılan deneyimlerle zenginleşen devinimsel bir alandır. Uzun bir zamana yayılmış, bireysel gelişimde ve toplumsal hayatta estetik değerleri fark eden ve yaşam boyu zenginleşen bir birey algısında, değerlendirme üzerine felsefik olarak derinleşmenin gerekli olduğu düşünülmektedir. Özellikle edebiyat gibi estetik değerleri öne alan bir uzmanlık için "aşamalı gelişim" ve "deneyimleme" iki önemli kavramdır. Bu kavramlar bireyin süreç sonu yeterlik düzeylerine değil süreç içindeki kazanımlarına odaklanmaktadır.

Dil ve edebiyat eğitimi açısından süreç değerlendirmesi, belli bir beceri veya görevin altını çizen adımlara odaklanır. Süreç değerlendirmesi, ayrıntılı bilgiler sağlar. Öğrencilere yeni bir beceri edinme esnasında ve biçimlendirici geri bildirim sağlamada faydalıdır. Türk dili ve edebiyatı öğretiminde bir kompozisyonun taslak oluşturma, geliştirme, düzenleme aşamalarının her birinin değerlendirilmesi bu yaklaşımın örneğidir. Ürün değerlendirmesi ise bir sürecin sonucunu veya çıktısını değerlendirmeye odaklanır. Ürün değerlendirmesi genellikle belli bir becerideki yeterliliği belgelemede kullanılır. Türk dili ve edebiyatı öğretiminde dönem sonu kompozisyonu, bitirme projesi veya final sunumu ürün değerlendirmesi örnekleridir.

### 5.6.1. Ürün Odaklı Öğrenme

Ürün merkezli bir öğrenme ortamında ağırlık genellikle hem öğretmen hem de ders kitaplarında yer alan çalışma sayfası, çizelge ve önceden tasarlanmış projeler yapma üzerindedir. Bu ürünleri başarıyla tamamlamak doğru ve önceden sınırları çizilmiş kurallara uyulması koşuluyla mümkündür. Türk dili ve edebiyatı öğretiminde bu; standart kompozisyon formatları, belirli paragraf sayıları, kalıplaşmış giriş-gelişme-sonuç yapıları şeklinde kendini gösterir. Öğrenciler bu ürünlere yönelik görevleri belirlenen kurallar dâhilinde tamamlarlar çünkü bu ürünlere genelde not verilmektedir. Becerili ve itaatkâr öğrenciler; bu kural ve taleplere uymakta, görevlerini verilen çerçeve içerisinde tam bir şekilde yerine getirmeye çalışmaktadırlar. Tamamlanan ürünler her bir öğrencinin "seviyesini" belirli bir ölçüde gösterebilir. Yine bu ürünler öğretmenin kimin hangi konuda eksik kazanımı olduğunu tespit etmesine yardımcı olabilir fakat öğrencinin beceriyi ne zaman kazandığını veya bu beceride ilerleme kaydedip etmediğini söylemez. Bu tür değerlendirmeler, ezbere ışık tutmaktadır (Lynch, 2006; Kubiszyn, 1993).

Türk dili ve edebiyatı öğretiminde ürün odaklı yaklaşımın en belirgin örneği, öğrencilerin aynı konuda aynı formatta kompozisyonlar yazmasıdır. "Vatan Sevgisi" konulu bir kompozisyon için öğrencilerden beş paragraf, belirli sayıda edebi sanat kullanımı, standart bir giriş cümlesi beklenmesi bu yaklaşımın tipik bir örneğidir. Önceden tasarlanmış materyaller yararlıdır ve kullanması kolaydır, ama genellikle basitçe yüzeysel öğrenmeye yol açarlar. Öğrenme bir ürün olarak değerlendirildiğinde ve aynı performans ölçümü öğrencilere uygulandığında; öğrenmenin basitleştirilmesi, kalıp şeklindeki bir öğretmeye yol açar. Türk dili ve edebiyatı derslerinde bu, öğrencilerin aynı edebi eserleri aynı şekilde yorumlaması, aynı yazma tekniklerini kullanması beklentisi olarak ortaya çıkar. Burada bireyleştirme veya ayrışmaya çok yer yoktur, çünkü ürünler, öğrenmenin ölçütü olarak görülmektedir.

Öğrenmeyi bir süreç olarak değerlendirmeye geldiğimizde ise yukarıda tanımlanan durumlara kıyasla birçok şey farklı ele alınmakta ve şekillenmektedir. İlk olarak belirtmek gerekir ki, öğrenciler günlük/haftalık/yıllık öğrenmelerine farklı bilgi ve anlayış seviyelerinden başladıkları için öğrenimlerini de farklı yeterlik seviyelerinde tamamlayacaklardır. Gerçekte öğrencilerin öğrenimlerini farklı yeterlik seviyelerinde tamamlamalarında bir sorun yoktur. Öğrenme öncelikle bilginin edinimi ve değerlendirilmesi süreci olarak düşünüldüğünde (Illeris, 2003), sınıfta gerçekleşmesi beklenen doğal sonuç, devam eden ayrışma ve bireyselleşmedir. Türk dili ve edebiyatı öğretiminde bu, her öğrencinin

farklı edebi türlerde farklı yetkinlikler geliştirmesi, kimi öğrencinin şiirde başarıyla diğerinin öyküde ilerlemesi anlamına gelir.

Süreç temelli değerlendirme doğası gereği ceza içermez; hatalara ve ikinci girişimlere izin verilmekle kalınmaz, aynı zamanda bunlar takdir edilir. Türk dili ve edebiyatı derslerinde bir öğrencinin ilk öykü denemesindeki eksiklikler, gelişim için fırsat olarak görülür. Bu girişimler daha derin bir anlayışta öğrenme sürecini geliştirmekte ve desteklemektedir. Sınıflarda kalıplaşmış aktiviteleri yapmaya çok da ihtiyaç yoktur. Öğrencilerin iyi tanımlanmış sınırlar dahilinde seçim yapmaları, anlamlı buldukları ya da yapmaya ilgi duydukları aktiviteleri seçmelerinde esneklik mevcut olmalıdır. Türk dili ve edebiyatı öğretiminde bu, öğrencilerin okuyacakları kitapları seçme, yazacakları metin türünü belirleme, sunumlarında kullanacakları yöntemi tercih etme özgürlüğü anlamına gelir. Bağımsız öğrenciler, otomatik olarak kendi öğrenme süreçlerine dahil olma eğilimindedirler. Bandura (2006) öğrenmelere ilişkin dört bileşeni tanımlamıştır: öğrenmelerinin amaçlılığı, hareketlerinin önceden düşünülmüslüğü, kendi tepkisellikleri ve kendi yansıtıcılıkları. Türk dili ve edebiyatı öğretiminde bu, öğrencinin kendi yazma sürecini planlaması, okuma hedeflerini belirlemesi, gelişimini değerlendirmesi şeklinde görülür.

Öğrencilerin öğrenme süreçlerini desteklemenin belki de en kolay yolu, kesin ve zamanlı geri bildirim sağlamaktır. Geri bildirim istatistiksel olarak önemli öğretim-öğrenme faktörlerinden biri olarak tanımlanmıştır (Hattie ve Timperley, 2007). Türk dili ve edebiyatı öğretiminde bir kompozisyonun taslak aşamasında verilen yapıcı geri bildirimler, öğrencinin yazma becerisini geliştirmede kritik rol oynar. Öğrenme ürününe olan aşırı güçlü ilgi, derinlemesine bir öğrenmeden ziyade yüzeysel bir öğrenmenin ortaya çıkmasına yol açar. Türk dili ve edebiyatı öğretiminde sadece dönem sonu notuna odaklanmak, öğrencilerin edebiyatla kurdukları kişisel bağı zayıflatır. Öğrenme sürecine odaklanmak, öğrencilerin öğrenme-öğretme etkileşimindeki sorumluluklarına vurgu yapmakta, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerine dahil olmalarını sağlamakta ve onları bu yönde cesaretlendirmektedir. Günümüzde öğretmen ve öğrencilerin pek çoğunun başarının ortaya konması bakımından ulusal veya uluslararası testlere bağımlı olduğu aşikardır. Buna rağmen öğrenmeye bir süreç olarak yaklaşmak her yerde uygulanabilir, çünkü bağımsız öğrenme becerisi gösterebilen öğrenciler aynı zamanda testlerde daha iyi başarı göstermekte ve genellikle derin bir öğrenme süreci içerisinde bulunmaktadır (Hattie, Timperley, 2007; Ornstein ve Hunkins, 2004).

### 5.6.2. Süreç Odaklı Öğrenme

Illeris (2003) öğrenme sürecinin hem dış etkileşimleri hem de iç psikolojik boyutları içeren karmaşık bir yapı olduğunu vurgular. Bu yaklaşıma göre öğrenme, öğrencinin çevresiyle kurduğu ilişkiler ve bu ilişkilerin içsel olarak işlenmesi sürecidir. Benzer şekilde Lachman (1997) öğrenmenin mutlaka davranış değişikliği gerektirmediğini, sürecin kendisinin de önemli olduğunu belirtir. Her iki yaklaşımın ortak noktası, öğrenmeyi sadece sonuçlarıyla değil, süreçleriyle de değerlendirmek gerektiğidir. Türk dili ve edebiyatı öğretiminde bu ayrım kritiktir. Bir öğrencinin şiir yazma becerisindeki gelişim, sadece ortaya çıkan son ürünle değil, deneme-yanılma süreçleriyle, farklı üslupları keşfetmesiyle, kendine özgü bir ses bulma arayışıyla değerlendirilmelidir. Okul ve üniversite gibi resmi ortamlarda, öğrenme bazen öğrenmenin gerçekleştiğinin kanıtı olarak bir ürün ortaya çıkarmaya indirgenmektedir. Bu, birçok sebepten dolayı sorunlu bir yaklaşımdır. Sorunun esas sebebi, nihai sonuç ölçüldüğünde aslında öğrencilerin nereden başladıklarının bilinmediği gerçeğidir. Türk dili ve edebiyatı derslerinde bir öğrenci ailesinde kitap okuma alışkanlığı olan, evde edebiyat tartışmalarına tanık olmuş bir ortamdan gelebilir. Başka bir öğrenci ise ilk kez edebi metinlerle karşılaşılıyor olabilir. İnsanlar doğal bir sürecin parçası olarak her gün kendi kendilerine öğrenmektedirler. Öğrenciler görevi tamamlamak için gerekli olan yeterliklere zaten sahiplerse bu "öğrenmeyi" yine de öğretmenin etkinliğine bağlayabilir miyiz? Öğrenciler aynı noktadan başlamazlar ve aynı zamanda her bir öğrenci

için bitiş noktaları da farklıdır. Bunun nedeni, her öğrencinin sınıfa farklı beceri, bilgi, deneyim ve beklentilerle gelmiş olmasıdır. Türk dili ve edebiyatı öğretiminde bu çeşitlilik daha da belirgindir. Kimi öğrenci güçlü sözlü anlatım becerisiyle gelir ama yazma konusunda zorlanır. Kimi klasik şiiri sever, modern edebiyata mesafelidir. Onların farklı beklentileri, biz eğitimcilerin "öğrenme" olarak tanımladığı şeydir.

### 5.6.3. Ürün Yerine Sürece Nasıl Odaklanılır?

Konuşmayı öğrenen çoğu küçük çocuğu izlediğimizde onların bu konuda çok gayretli olduklarını görülmektedir. Sürekli olarak bir şeyleri ifade etmeye çalışırlar ve karşıdakilerinin anlamamasından hiç de yılmıyormuş gibi görünürler. Fakat eğer çocuk her anlaşılmadığında ya da yanlış telaffuzunda ebeveyninden olumsuz tepki alsa, bundan dolayı utanç duyulacak bir ortam oluşsa durum ne olurdu? Muhtemelen çocuk konuşmaya çalışmaktan korkar; dil kazanımı ciddi ölçüde gecikir ya da belli beceri alanlarında ilerleme kaydedemezdi. Türk dili ve edebiyatı öğretiminde de benzer bir durum yaşanır. Bir öğrencinin ilk şiir denemesi yalnızca dilbilgisi hataları açısından eleştirilirse, yaratıcı yazma cesareti kırılır. İlk kompozisyon denemesinde sadece paragraf düzenine odaklanılırsa, özgün düşünce üretme motivasyonu azalır. Bu durum, yetişkin öğretiminde de gözlemlenir. Yeni bir beceri edinme sürecinde (ister kariyer değişimi ister yeni bir hobi olsun) iki farklı yaklaşım ortaya çıkar. Sonuç odaklı yaklaşımda birey, başarısızlık korkusuyla hareket eder ve sürekli dışarıdan gelecek değerlendirmelere odaklanır. Süreç odaklı yaklaşımda ise öğrenme deneyiminin kendisi değer kazanır ve gelişim süreci içsel motivasyon kaynağı haline gelir. Süreç odaklı yaklaşımda ise yeni deneyimlerin heyecanı, öğrenme süreci kendisi için ödüllendirici hale gelir. Türk dili ve edebiyatı öğretiminde bu iki yaklaşım arasındaki fark belirgindir. Sonuç odaklı yaklaşımda öğrenci sürekli notunu, sınav başarısını düşünür. Süreç odaklı yaklaşımda ise yeni anlatım teknikleri denemenin, farklı metinleri keşfetmenin, kendi sesini bulmanın heyecanını yaşar. Değer algılarımız sarf ettiğimiz çabayla ve elimizden gelenin en iyisini yapmayla ilişkilendirildiğinde, sonuca bakılmaksızın sürecin kendisi heyecan verici ve takdire şayan bir hal alır. Türk dili ve edebiyatı derslerinde bir öğrencinin Divan şiirini anlamak için gösterdiği çaba, vezin ve kafiye öğrenme gayreti, farklı gazelleri okuma deneyimi, sonuçta mükemmel bir tahlil yapamasa bile değerlidir.

Öğrenciler, çalışmalarla entelektüel olarak ve farklı aktiviteler yoluyla sosyal olarak kendilerini geliştirmek için öğretim kurumlarına giderler. Gelişim, öğrenmenin hem gerçeklerden hem de deneyimlerden oluşan bilgiyi meydana getiren bir sonuçtur ve hayat boyu sürecek olan öğrenmenin temelidir. Türk dili ve edebiyatı öğretiminde bu gelişim, sadece edebi bilgi birikimi değil, empati kurma, farklı bakış açılarını anlama, kendini ifade etme cesareti kazanma gibi yaşamsal becerileri de içerir fakat öğrenciler, kendilerinden üstlenmeleri beklenen sorumluluk seviyesi için hazır değildirler. Çoğu öğrenci, aktif bir şekilde öğretmenler ve diğer öğrencilerle birlikte öğrenmekten ziyade, pasif olarak kendilerine her şeyin öğretmenler tarafından öğretilmesini bekler. Türk dili ve edebiyatı derslerinde bu pasiflik, öğrencilerin edebi eserleri kendileri okumak yerine özet beklmeleri, kendi yorumlarını üretmek yerine hazır yorumları ezberlemeleri şeklinde ortaya çıkar. Bu durum bilgi ve beceriyle gelen gelişimin bir tercih dolayısıyla da imkân verilmesi ve takip edilmesi gereken bir süreç olduğunu ortaya koymaktadır. Bu süreç kimi zaman kısa bir sürede kimi zaman ise daha uzun bir sürede bir fark oluşturabilir. Öğretim kurumlarından beklenen, bireylerin hayatlarında fark oluşturabilecek kazanımlar elde etmelerine imkân verecek şartlar sunmalarıdır. Türk dili ve edebiyatı öğretiminde süreç odaklı değerlendirme, öğrencilerin edebiyatla kurdukları kişisel bağı güçlendirir. Bir öğrencinin dönem başında yazdığı ilk öyküden dönem sonunda yazdığı son öyküye kadar geçen süreçteki gelişimi, karakterleri derinleştirmesi, diyalogları doğallaştırması, betimlemeleri zenginleştirmesi, sadece final ürününden çok daha değerli bilgiler sunar. Hayatımız için uzun sayılabilecek süreleri feda ettiğimiz öğretim kurumları, bizlere imkân ve fırsat vererek, kendi gelişimimize ayna tutarak gelişimimize katkıda bulunmalıdır.



## KAYNAKÇA

- Akdan, O. (2016). *Türkçe öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin, eleştirel okuma becerisine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.
- Akyol, H. (2013). *Türkçe öğretim yöntemleri* (6. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Addison Wesley Longman.
- Angelo, T. A., & Cross, K. P. (1993). *Classroom assessment techniques: A handbook for college teachers* (2. bs.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 164-180.
- Barry, P. (2002). *Beginning theory: An introduction to literary and cultural theory*. Manchester: Manchester University Press.
- Beall, M., Gill-Rosier, J., Tate, J., & Matten, A. (2008). State of the context: Listening in education. *International Journal of Listening*, 22, 123-132.
- Bozkurt, Ü., & Akkök, E. (2019). Anadili Türkçe olan konuşucular için konuşma becerisi derecelendirme ölçeğinin geliştirilmesi. *Elementary Education Online*, 18(1), 416-436.
- Braten, I., & Olaussen, B. S. (1998). The learning and study strategies of Norwegian first-year college students. *Learning and Individual Differences*, 10(4), 309-327.
- Brissenden, G., & Slater, T. (2005). *Assessment primer*. College Level One (CL-1) Team, Field-tested learning assessment guide. <http://www.flaguide.org/start/start.php>
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Brophy, J. (1998). *Motivating students to learn*. Boston, MA: McGraw Hill.
- Büyükköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum* (24. Baskı). Pegem Akademi.
- Cairns, H., & Cairns, C. (1976). *Psycholinguistics: A cognitive view of language*. New York, NY: Holt, Rinehart and Winston.
- Coşkun, E. (2005). *İlköğretim öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarında bağdaşıklık, tutarlılık ve metin elementleri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Day, R., & Bamford, J. (1998). *Extensive reading in the second language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Daneš, F. (1974). Functional sentence perspective and the organization of the text. In F. Daneš (Ed.), *Papers on functional sentence perspective* (pp. 106-128). Prague: Academia.
- De Beaugrande, R.-A., & Dressler, W. U. (1990). *Introduction to text linguistics*. London: Longman.
- De Houwer, J., Barnes-Holmes, D., & Moors, A. (2013). What is learning? On the nature and merits of a functional definition of learning. *Psychonomic Bulletin & Review*, 20(4), 631-642.
- Erdem, A. (2012). *Yapılandırıcı karma öğrenme ortamlarında dinleme ve konuşma becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Erdem, C. (2017a). Teaching Turkish language and literature: What teachers think? *Universal Journal of Educational Research*, 5(10), 1684-1694.
- Erdem, C. (2017b). Teaching Turkish language and literature: The barriers to improving writing skills in high schools from a teacher's perspective. *International Online Journal of Educational Sciences*, 9(3), 641-652.

Erdem, C. (2018). An evaluation of the acquisition levels of social values. *The Journal of Social Sciences*, 5(29), 333-347.

Esser, J. (2009). *Introduction to English text-linguistics*. Frankfurt: Peter Lang.

Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387.

Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (Eds.). (2011). *Handbook of self-regulation of learning and performance*. New York, NY: Routledge.

Garcia, T., & Pintrich, P. R. (1996). Assessing students' motivation and learning strategies in the classroom context: The motivated strategies for learning questionnaire. M. Birenbaum & F. J. R. C. Dochy (Ed.), *Alternatives in assessment of achievements, learning processes and prior knowledge* içinde. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Gerez Taşgın, F. (2015). *Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme, konuşma, okuma ve yazma öz yeterlikleri ile öğrenme stillerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Göçer, A. (2014). *Türkçe eğitiminde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem.

Green, M. C., & Brock, T. C. (2000). The role of transportation in the persuasiveness of public narratives. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(5), 701-721.

Günay, D. (2017). *Metin bilgisi*. İstanbul: Papatya Yayıncılık.

Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.

Hamad, M. (2013). Factors negatively affect speaking skills at Saudi colleges for girls in the south. *English Language Teaching*, 6(12), 87-97.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.

Hembree, R. (1988). Correlates, causes, effects, and treatment of test anxiety. *Review of Educational Research*, 58(1), 47-77.

Herman, J. L., Aschbacher, P. R., & Winters, L. (1992). *A practical guide to alternative assessment*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Hoey, M. (2001). *Textual interaction: An introduction to written discourse analysis*. London: Routledge.

Hogan, T. (2007). *Educational assessment*. Hoboken, NJ: Wiley.

Hsu, J. T. S. (1997). *Value, expectancy, metacognition, resource management, and academic achievement: A structural model of self-regulated learning in a distance education context* (Yayımlanmamış doktora tezi). University of Southern California, California.

Illeris, K. (2003). Toward a contemporary and comprehensive theory of learning. *International Journal of Lifelong Education*, 22(4), 396-406.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina, MN: Interaction Book Company.

Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet döneminde dal öğretmeni yetiştirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1-2), 1-14.

Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge, and action research*. London: Falmer Press.

Kenny, B. (1983). *Learning purpose and language use: H.G. Widdowson*. Oxford: Oxford University Press.

- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. New York, NY: Longman.
- Kubiszyn, T., & Borich, G. (1993). *Educational testing and measurement* (4. bs.). New York, NY: HarperCollins.
- Lachman, S. J. (1997). Learning is a process: Toward an improved definition of learning. *The Journal of Psychology*, 131(5), 477-480.
- Liao, G. (2009). Improvement of speaking ability through interrelated skills. *English Language Teaching*, 2(3), 11-14.
- Lindsay, P., & Norman, D. (1977). *Human information processing: An introduction to psychology* (2. bs.). New York, NY: Academic Press.
- Linn, R. L., & Miller, M. D. (2005). *Measurement and assessment in teaching* (9th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Linn, R. L., & Gronlund, N. E. (1995). *Measurement and assessment in teaching* (7th ed.). Englewood Cliffs, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Lynch, R. L. (2006). *Corporate strategy*. Harlow: FT/Prentice Hall.
- Mager, R. (1973). *Measuring instructional intent*. Belmont, CA: Fearon Pitman.
- Mar, R. A., Oatley, K., & Peterson, J. B. (2009). Exploring the link between reading fiction and empathy: Ruling out individual differences and examining outcomes. *Communications*, 34(4), 407-428.
- Marzano, R., Pickering, D., & McTighe, J. (1993). *Assessing student outcomes*. Alexandria, VA: McREL.
- McAlpine, M. (2002). *Principles of assessment*. Glasgow: Robert Clark Centre for Technological Education, University of Glasgow.
- Melanhoğlu, D. (2012). Dinleme becerisine yönelik ölçme değerlendirme çalışmalarında üstbilis stratejilerinin kullanımı. *Turkish Studies*, 7(1), 1583-1595.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2005). *Ortaöğretim Türk edebiyatı dersi 9, 10, 11 ve 12. sınıflar öğretim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2011). *Ortaöğretim Türk edebiyatı dersi 9, 10, 11 ve 12. sınıflar öğretim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2017). *Ortaöğretim Türk edebiyatı dersi 9, 10, 11 ve 12. sınıflar öğretim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *Ortaöğretim Türk edebiyatı dersi 9, 10, 11 ve 12. sınıflar öğretim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Morice, R., & Slaghuys, W. L. (1985). Language performance and reading ability at 8 years of age. *Applied Psycholinguistics*, 6, 141-160.
- Nightingale, P., Te Wiata, I. T., Toohey, S., Ryan, G., Hughes, C., & Magin, D. (1996). *Assessing Learning in Universities*. Sydney: Professional Development Centre, University of New South Wales.
- Nussbaum, M. C. (1995). *Poetic justice: The literary imagination and public life*. Boston: Beacon Press.
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2004). *Curriculum: Foundations, principles, and issues*. Toronto: Pearson.
- Özçakmak, H. (2015). *Türkçe öğretmen adaylarının not alarak dinlemede özetleme stratejilerini kullanma becerileri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Özdemir, B. (2014). *Analitik yazma ve değerlendirme modelinin Türkçe öğretmen adaylarının yazma becerilerine ve yazma tutumlarına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Perkins, D. N., & Salomon, G. (1992). Transfer of learning. In *International encyclopedia of education* (2nd ed.). Oxford: Pergamon Press.

Pintrich, P., & Smith, D. (1993). Reliability and predictive validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*, 53(3), 801-813.

Pintrich, P. R., & de Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.

Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (1996). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Popham, W. J. (2008). *Classroom assessment: What teachers need to know* (5th ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Reeves, C. E. (1986). Deconstruction, language, motive: Rortian pragmatism and the uses of "literature". *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 44(4), 351-356.

Rosenblatt, L. M. (1994). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Carbondale: Southern Illinois University Press.

Sartre, S. (1995). *Edebiyat nedir?* İstanbul: Payel Yayınları.

Swales, J. M. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wiggins, G., & McGighe, J. (2005). *Understanding by design* (2nd ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Taras, M. (2005). Assessment – summative and formative - some theoretical reflections. *British Journal of Educational Studies*, 53(4), 466-478.

Tekin, H. (1993). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınevi.

Tekindal, S. (2014). *Okullarda ölçme ve değerlendirme yöntemleri*. Ankara: Nobel.

Temizkan, M. (2009). Akran değerlendirmenin konuşma becerisinin geliştirilmesi üzerindeki etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(12), 90-112.

Thornbury, S. (2005). *How to teach speaking*. Harlow: Pearson.

Tuncer, U. (2011). *The adaptation and development of "Metacognitive Reading Strategies Questionnaire" and "Reading Strategy Use Scale" for Turkish learners learning English as a foreign language* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin University, Mersin.

Uyar, Y. (2015). *Öz düzenlemeye dayalı okuma becerisinin geliştirilmesi ve anlamaya etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Vandergrift, L. (1999). Facilitating second language listening comprehension: Acquiring successful strategies. *ELT Journal*, 53(3), 168-176.

VanZile-Tamsen, C., & Livingston, J. A. (1999). The differential impact of motivation on the self-regulated strategy use of high- and low-achieving college students. *Journal of College Student Development*, 40(1), 54-60.

Van Dijk, T. A. (1980). *Macrostructures: An interdisciplinary study of global structures in discourse, interaction, and cognition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Veyis, F. ve Kayar Muslu, A. (Ed.). (2022). *Cumhuriyet dönemi ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı öğretim programları inceleme ve değerlendirme* (2. bs.). Ankara: Vizetek Yayıncılık.

- Wellek, R., & Warren, A. (1993). *Edebiyat teorisi* (Ö. F. Huyugüzel, Çev.). İzmir: Akademi Kitabevi.Kitabevi.
- Webster, J. (2014). *Text linguistics: The how and why of meaning*. Sheffield: Equinox Publishing.
- Werlich, E. (1976). *A text grammar of English*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Wolvin, A. D., & Coakley, C. G. (2000). Listening in education. *International Journal of Listening*, 14, 143-152.
- Yalçın, A. (2018). *Türkçenin öğretim yöntemleri: Son bilimsel gelişmeler ışığında*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yıldız, D., & Yavuz, M. (2012). Uluslararası raporlarda öğretmen yeterlikleri ve öğretmen eğitimi. *Turkish Studies*, 7(2), 319-334.