

160211



Yıldız Teknik Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı

Yabancı Dil (İngilizce) Öğretimi Tezli Yüksek Lisans Programı

Yüksek Lisans Tezi

**YAZINSAL ÖGELERİN EĞİTSEL GEÇERLİLİĞİ VE DİL
ÖĞRETİMİNDE İLETİŞİMSEL YAKLAŞIMLAR:
MODEL VE UYGULAMA**

Baki Sonat DEMİRDİREK

1708120

Tez Danışmanı: Dr. Aybars ERÖZDEN

İstanbul, 2005

ÖZ

Yazın, yabancı dil öğretmenlerinin ve tarih gibi daha bir çok alanda çalışmalar yapan bilim insanlarının ve araştırmacıların, ayrı toplumların ekinlerine ilişkin fikir edinmelerini sağlayan, çok önemli bir araçtır. Toplumbilimciler, dil, yazın ve ekin üçgeninin önemini sık sık vurgularken, yazın, yabancı dil öğrenimi üzerine yapılan araştırmalarda kendine fazla yer bulamamış ve yabancı dil öğretimi dergilerinde yazının önemi gerektiği kadar yansıtılmamıştır. Günümüzde, dil öğretimi üzerine araştırmalar yapanlar arasında yazının dil öğretimindeki önemi üzerine fikir ayrılıkları bulunmaktadır. Dil öğretimi konusunda saygın dergilerden olan *TESOL Quarterly* ve *ELT Journal* incelendiğinde, araştırmacıların dil öğretiminde yazının kullanılması konusundan uzak durdukları görülmektedir. Bu konuda kaynak taraması yapıldığında, yazının bu şekilde ele alınmasının biraz erken verilmiş bir yargı olduğu bir anlamda kişiyi ölmeden gömmek olduğu görülmektedir. Bu çalışma ile dil öğretiminde yazının önemi vurgulanırken, yabancı dil derslerinde yazından sağlanacak birçok faydanın olduğu anlatılmaktadır. Yapılan çalışmada, yazının, yabancı dil öğretiminde erek dilin bağlam içinde öğretimini sağlaması ve ayrı becerilerin birlikte öğretilmesini kolaylaştırdığı belirtilmektedir. Bu bağlamda da, yazının, çağdaş dil öğretiminde ön plana çıkan İletişimsel Yaklaşımın ortaya koyduğu ilkelerle uyum içinde olduğu gösterilmektedir.

Deniz Lisesi ortamında yazını kullanarak İngilizce öğretmek için iki örnek ders planı hazırlanmıştır. Ders planları hazırlanırken, ana dil ve erek dil arasında var olan ekinel farklılıklar ön plana çıkarılmıştır. İki ayrı ekinin karşılaştırılması ve kıyaslanmasının daha etkin ve işbirlikçi bir öğrenme sağlayacağı tartışılmaktadır. Hazırlanan bu örnek ders planlarının çözümlemesi, yazının, çeşitli yeterlilik düzeylerinde, iletişimsel yaklaşım içinde ayrı dil becerilerini bütünleyebileceğini göstermektedir. Bu yaklaşımın uygulanması ve ilgili araştırmalar yapılan çalışmada belirtilmiştir. Ayrıca, yazını yazın yapan öğeler sıralanarak, yabancı dil derslerinde yazından yararlanmak isteyen öğretmenlerin düzenleyecekleri etkinliklerin hangi ölçütlere uyması gerektiği anlatılmıştır. Bu doğrultuda örnek bir model ortaya konmuştur.

ABSTRACT

Literature is an important tool that enables language teachers and, also many academicians involved with various subjects such as history, to get an insight into different cultures of the world. Even though many social scientists have recognized the triad of culture, language and literature as important, literature has mostly disappeared from language teaching journals and research. Today, the scholars of language teaching field are divided on the value of literature for language learning. An empirical search of the two reputed journals, *TESOL Quarterly* and *ELT Journal* in language teaching field shows that researchers avoid using literature in language teaching. Review of extant literature suggests that such treatment of literature may be premature and be equal to “burying a person before s/he is dead.” This paper suggests that much can be gained from using literature in the language teaching classroom and proposes to use literature so as to provide contextual learning and also to integrate the different language skills. Therefore, literature can be said to be in accordance with the principles of the Communicative Approach, which has recently dominated the field of modern language teaching.

Two sample unit plans are developed for teaching English using literature in the context of Turkish Naval High School. The unit plans are developed so as to explicitly highlight the cultural differences between L1 and L2 culture. It is argued that constant comparison and contrast of the two cultures promotes more active and collaborative learning. The analysis of these sample unit plans shows that literature can effectively incorporate different language skills with a communicative approach to language teaching at various language proficiency levels. Research and practical implication of this approach are suggested. The elements of literature which are considered as indispensable for any literary text have been listed so as to provide guidelines for the teachers who want to use activities using literary texts. Therefore, a model has been created in order to present the criteria for such a purpose.

İÇİNDEKİLER

ÖZ	ii
ABSTRACT	iii
İÇİNDEKİLER	iv
ÖNSÖZ	viii
1. Giriş	1
1.1. Sunuş	1
1.1.1. Konu	4
1.1.2. Amaç	5
1.2. Artalan Bilgisi	6
1.2.1. Yazının Tanımı	6
1.2.2. Yazınsallık Nedir?	8
1.2.3. Yazınsal Dilin Geçirimsizliği:	9
1.2.4. Geleneksel Biçim	10
1.2.5. Kurgusallık	10
1.2.6. Yazının İşlevi	11
1.2.7. Yazınsal Tarih	11
1.2.8. Tarihselcilik	12
1.2.9. Yazınsal Kuram	13
1.2.10. Yazınsal Eleştirimcilik	14
1.2.11. Anlatım Yöntemleri	15
1.2.12. Bakış Açısı	16
1.2.13. Dış Anlatıcı	16
1.2.14. İç Anlatıcı	17
1.2.15. Çoklu - Seçmeci Bilirlilik Ve Seçmeci Bilirlilik	18
1.2.16. Olay Örgüsü Yapısı	18
1.2.17. Eylem Olay Örgüsü	19
1.2.18. Yazın Ve Biçembilgisi	20
1.2.19. Yazının Savsaklanması	24
1.2.20. Yapılan Çalışmalardaki Günümüzdeki Durum: Deneysel Bir Araştırma	26
1.2.21. Yazının Yabancı Dil Eğitiminde Kullanımının Faydaları	27
1.2.22. Yazın Ve Bağlam	28
1.2.23. Yazın Ve Ekin	31
1.2.24. Dört Becerinin Birlikte Öğretilmesi	33
1.2.25. Okuma Ve Yazma Becerileri Arasındaki İlişki	35
1.2.26. Dinleme ve Konuşma	37
1.2.27. Yazınsal Metinlerin İletişim Yetisi'nin Kazanılmasındaki Önemi	39
1.2.28. Kısa Öykü	40
1.2.29. Roman	43
1.2.30. Koşuk	44
1.2.31. Metnin Seçimi	45
1.2.32. Basit Veya Basitleştirilmiş Metin	48
1.2.33. Metin Ve Alıntı	49

1. 2. 34. NON-NATIVE Yazının Yabancı Dil Derslerinde Kullanımı	50
1. 2. 35. Etkinlikler	51
1. 2. 35. 1. Okuma Öncesi Etkinlikler	51
1. 2. 35. 2. Okuma sırasında Yürütülecek Etkinlikler	53
1. 2. 35. 3. Okuma Sonrası Etkinlikler	54
1. 2. 36. Ders Planları	55
1. 2. 36. 1. Birinci Örnek Ünite Ders Planının İncelenmesi	58
1. 2. 36. 2. İkinci Örnek Ünite Ders Planının İncelenmesi	62
1. 2. 36. 3. Örnek Ünite Planlarının Tartışılması	67
1. 2. 37. Araştırma Sezdirimleri	69
1. 2. 38. Uygulama Sezdirimleri	70
1.2.39. Etkinlik türleri	71
1. 2. 39. 1. Başlık Ve Kapak Resminin Kullanılması	71
1. 2. 39. 2. Havaya Girme	71
1. 2. 39. 3. Görsel Araçlar	72
1. 2. 39. 4. İzdemin Kullanımı	72
1. 2. 39. 5. Anahtar Sözcük Ve Tümceler	73
1. 2. 39. 6. Sormacalar	73
1. 2. 39. 7. Dinleme	73
1. 2. 39. 8. Özyaşam Öyküsü Kurgusu	74
1. 2. 39. 9. Yazarın Resmini Yaratma	74
1. 2. 39. 10. Eksik Olan Bilgiyi Kestirme	74
1. 2. 39. 11. Yaşam Öyküsel Yalan Makinesi	75
1. 2. 39. 12. Yıldız Çizgeleri	75
1. 2. 39. 13 Tümcce Fısıltıları	76
1. 2. 39. 14. Sıraya Sokma	76
1. 2. 39. 15. Kestirimi Seçme	77
1. 2. 39. 16. Zaman Kapsülünün Kapatılması	77
1. 2. 39. 17. Daha Sonra Ne Olacak ?	77
1. 2. 39. 18. 0 Numaralı Bölümün Yazılması	78
1. 2. 39. 19. Yayımcı Önerileri	78
1. 2. 39. 20. Bağlayıcı Ve Özet Yazma	78
1. 2. 39. 21. Özeti Özetleme	79
1. 2. 39. 22. Yaratıcı Konuşma Yazma	79
1. 2. 39. 23. Düşünce Baloncukları	80
1. 2. 39. 24. Yardım Haykırışları	81
1. 2. 39. 25. Koşuk	81
1. 2. 39. 26. TV Dizisi Ve Radyo Dizisi Kılavuzu	81
1. 2. 39. 27. Gazete Düşünyazısı	82
1. 2. 39. 28. Güzin Abla Köşesi	82
1. 2. 39. 29. Gömüt Taşı	82
1. 2. 39. 30. Kayıp Duyurusu	83
1. 2. 39. 31. Sözlü Özet	83
1. 2. 39. 32. Tümcelerden Birini Seç	83
1. 2. 39. 33. Sormaca Tartışmaları	84
1. 2. 39. 34. Doğaçlama	84
1. 2. 39. 35. Burada	84
1. 2. 39. 36. Orada	85
1. 2. 39. 37. Oyunlar	85
1. 2. 39. 38. Film Tanıtımı	86

1. 2. 39. 39. Film Yapımcısı	86
1. 2. 39. 40. Yontuculuk	87
1. 2. 39. 41. Dönüşü Olmayan Nokta	87
1. 2. 39. 42. Uzyazdırmalardan Yazanaklara	88
1. 2. 39. 43. Ya Böyle Olsaydı?	88
1. 2. 39. 44. Takım Yarışmaları	89
1. 2. 39. 45. Bir Dakika	89
1. 2. 39. 46. Öykünün Yeniden Anlatılması	90
1. 2. 39. 47. Dinleme ile Eleştirel Toplu Tartışma	90
1. 2. 39. 48. Hatayı Bul	91
1. 2. 39. 49. Önemli Noktaların Seçilmesi	91
1. 2. 39. 50. Yuvarlak Robin	92
1. 2. 39. 51. Mektuplar	93
1. 2. 39. 52. Son Sayfadan Sonra Gelen Sayfa	93
1. 2. 39. 53. Kartpostal	93
1. 2. 39. 54. Yazınsal Eserin Bir Başka Topluluk İçin Uyarlanması	93
1. 2. 39. 55. Kapak Tasarımları	94
1. 2. 39. 56. Arka Kapak İçin Bir Yazı Yazılması	95
1. 2. 39. 57. Basın Toplantısı	95
1. 2. 39. 58. Sahne Uyarlamaları	95
1. 2. 39. 59. Balon Tartışması	96
1. 2. 39. 60. Soruşturma	96
1. 2. 39. 61. Doğru / Yanlış	97
1. 2. 39. 62. Eksik Tümce Özetleri	97
1. 2. 39. 63. Özet Karşılaştırması	97
1. 2. 39. 64. Yap-Boz Olaylar	98
1. 2. 39. 65. Satranç Tahtası	98
1. 2. 39. 66. Ahlaksal Dersin Seçilmesi	98
1. 2. 39. 67. Sözcük Eşleştirme	99
1. 2. 39. 68. Sözcük Sınıflandırma	99
1. 2. 39. 69. Bir Metni Tanımlamak İçin Gerekli Sözcükler	100
1. 2. 39. 70. Bağlımlı Ve Eğretilmeli Anlam	100
1. 2. 39. 71. Bulmaca ve Sözcük Alıştırmaları	100
1. 2. 39. 72. Anahat Çizelgesi	101
1. 2. 39. 73. Kitap Yazanak Tarifi	101
1. 2. 39. 74. Burç Kitabı Yazanağı	102
1. 2. 39. 75. Beş Dolarlık Kitap Yazanağı	102
1. 2. 39. 76. Satıcı Konuşması	102
1. 2. 39. 77. Şikayet / Öneri / Kınama Mektubu	102
1. 2. 39. 78. Seyahat Kitapçığı	103
1. 2. 39. 79. Aynı Konuda İki Kitap	103
1. 2. 39. 80. Sinema Uyarlamasını Kitabı İle Karşılaştıran Bir Yazı Yazma	104
1. 2. 39. 81. Kitabın Bir Bölümü Konusunda Gülünç Yazı Hazırlanması	104
1. 2. 39. 82. Kitabı Anlatan Bir Şarkının Yazılması	104
1. 2. 39. 83. Bir Koşuğun Oyun Haline Getirilmesi	105
1. 2. 39. 84. Koşuğa Yeni Dizelerin Eklenmesi	105
1. 2. 39. 85. Müzik İle Koşuk Okunması	105
1. 2. 39. 86. Yanıt Olarak Bir Başka Koşuğun Yazılması	106
1. 2. 39. 87. Kitap İçin Bir Gazete Çıkarılması	106
1. 2. 39. 88. Yardımcı Eylem Kullanılmadan Öykünün Yeniden Yazılması	106

1. 2. 39. 89. Başkişinin Günlüğü	107
1. 2. 39. 90. Geleceğe Dönüş	107
1. 2. 39. 91. Bir Karakter İçin Doğum Günü Armağanı	107
1. 2. 39. 92. Bir Karakter İçin Ölüm İlanı Yazılması	108
1. 2. 39. 93. İnternet'te Sohbet	108
1. 2. 39. 94. Bir Karakterin Posta Kutusunu Oluşturma	108
1. 2. 39. 95. Görgü Tanığı	109
1. 2. 39. 96. Sorunca	109
1. 2. 39. 97. Seçim	109
1. 2. 39. 98. Kırmızı Koltuk	110
1. 2. 39. 99. Metnin Bir Oyun Metnine Dönüştürülmesi	110
1. 2. 39. 100. Yanıtlama Makinesi	110
1. 2. 39. 101. Bütünce Dizinleri	110
1. 2. 39. 102. Bütünce Dizini 2	111
1. 2. 39. 103. Bölünmüş Konuşmalar	111
1. 2. 39. 104. Ayrılmış Koşuklar	112
2. Araştırma	113
2.1. Yazınsal metinlerin yabancı dil öğretiminde kullanılması için tanısal ve üretimsel model	113
2.1.1. Yazınsal öğeler	114
2.1.2. Yazınsal metinlere dayalı dil öğretim etkinliklerinin bileşenleri	119
2. 1. 3. Yazınsal Metinlere Dayalı Dil Öğretim Etkinlikleri Bileşenlerinin Çözümlemesi	126
2. 1. 3. 1. ETKİNLİĞİ BAŞLATANLAR :	127
2. 1. 3. 2. ETKİNLİKLERİ EYLEYENLER :	129
2. 1. 3. 3. ETKİNLİKTE KULLANILAN ARAÇLAR :	131
2. 1. 3. 4. ETKİNLİK EYLEMLERİNİN YÜZDE OLARAK ORANI	133
2. 1. 3. 5. ETKİNLİK NESNELERİN YÜZDE OLARAK ORANI :	136
2. 1. 3. 6. ETKİNLİK AMAÇLARI :	139
2. 1. 3. 7. ETKİLEŞİM TÜRÜ :	141
2.1.3. Modelin işleyişi	142
2.2. Uygulama	142
2.2.1. Çözümleme	142
2.2.2. Üretme	152
3. Sonuç	163
EK 1: Örnek Ünite Ders Planı — I	166
EK 2: Örnek Ünite Ders Planı — II	169
KAYNAKÇA / GÖNDERMELER	173

ÖNSÖZ

Henüz onüç yaşındayken öğrenmeye başladığım İngiliz dili, benim için gerek öğrenci gerekse öğretmen olarak sürekli olarak içinde bulunduğum bir süreç haline geldi. Başarılı bir İngilizce öğrencisi olmaktan bir İngilizce öğretmeni olmaya uzanan bu süreçte birçok ayrı yol yordamdan yararlandığımı ayırımına vardım. Özellikle, bir İngilizce öğretmeni olarak geriye doğru, kendi öğrenme geçmişime baktığımda, gösterdiğim dilsel gelişmenin temelinde yazınsal metinlerin önemli bir rol oynadığını anladım. Ayrı düzeyler için hazırlanmış ve kolaylaştırılmış öyküler ile başlayan yazınsal yolculuğum ileri düzeye geldiğimde İngilizce anadil konuşurlarının okuduğu yazınsal eserler ile pekişti. Roman, kısa öykü, tiyatro oyunları ve koşuk olmak üzere yazının ayrı biçimleri ile iç içe olmamın yalnızca okuma değil, okuma, yazma, konuşma ve dinleme olarak tüm dört dil becerimin gelişmesini sağladığını gözlemledim. Bu gelişmenin, okul ortamında verilen basmakalıplaşmış dilbilgisi eğitiminden ayrı olarak, dili bir bağlam içinde görüp öğrenmenin getirdiği bir faydadan kaynaklandığını düşünmekteyim. Dört dil becerisinin yanı sıra sözcük bilgimin de geniş olmasını zengin sözcük bilgisini anlamlı bir bağlamda sunan yazınsal metinlere borçlu olduğum düşüncesindeyim.

Bu bağlamda, yazınsal metinlerin dil öğretiminde kullanılmasının alanımızda gerektiği ilgiyi görmediğini ve bu konuda yapılan çalışmaların artırılması gerektiği değerlendirilmektedir. Özellikle, son yıllarda ortaya koyduğu ilkelerle ön plana çıkan İletişimsel Yaklaşım'a uygun düşmesi de yazınsal metinlerin kullanılmasının ne kadar önemli olduğunu vurgulamaktadır. Bu düşüncelerim beni bu tezi yazmaya yöneltti. Bu tez ile derslerinde yazınsal metinleri kullanmak isteyen öğretmenler için bir model oluşturularak, bu tür bir ders de düzenlenecek etkinliklerin nasıl olması gerektiği konusunda önerilerde bulunulmuştur.

Bu tezin araştırma, oluşum ve düzenleme gibi tüm safhalarında her türlü destek ve yardımlarını benden esirgemeyen, sayın tez danışmanım Dr. Aybars Erözden'e teşekkür ederim.

Çalışmamın yürütülmesi için yardımlarını esirgemeyen Bölüm Başkanlarım Dz.Öğ.Kd.Alb.Yrd.Doç.Dr.S.Ömer ERENOĞLU, Dz.Öğ.Alb.A.Sena KUTLU, Grup Başkanım Dz.Öğ.Bnb.A.Osman KARABİNA ve her zaman değerli fikirleri ile akıl hocalığımı yapan Dz.Öğ.Kd.Yzb.A.Erçin AYHAN'a ve Öğ.Kd.Ütğm. Levent ALTAR'a teşekkürü bir borç bilirim.

Son olarak, yüksek lisans çalışmam boyunca her türlü desteğini benden esirgemeyen aileme teşekkür ederim.

1. Giriş

1.1. Sunuş

Yabancı dil öğreniminde yazın kullanımının etkililiği her zaman tartışmaya açık bir konu olmuştur (Edmondson, 1997; Hanauer, 2001). Araştırmacılar bir yandan yazının önemli bir kişisel katılım ve ekin bilinci kaynağı olduğu düşüncesindedirler (Hanauer, 2001). Gün geçtikçe, “gerekli iletişimi sağlamak için yabancı dile ilişkin dilsel bilginin tek başına yeterli olmayacağı” (Roberts, 2001: 270) ve erek dile ilişkin sözlü olmayan bilginin edinilmesinde çok değerli bir kaynak olarak kullanılabileceği düşüncesini benimsemektedirler (Kramsch, 1993). Diğer taraftan ise , bazı diğer araştırmacılar dil öğrencilerinin yazın okumaya ilgi duymadıklarını, bu nedenle yazının, dil öğrenmenin etkili bir yolu olamayacağını tartışmaktadırlar (Edmondson, 1997). Yazının, yabancı dil öğretiminde kullanımı yanında ya da karşısında yapılan bu bilimsel tartışmalar yıllardır sürmektedir ve yabancı dil edinimi konusundaki bilgimizi oldukça arttırmıştır. Ama ne var ki, bu konuda bir fikir birliğine varmak oldukça zor gözükmemektedir. Yabancı ve ya ikinci dil olarak dil öğretiminde yazının kullanılıp kullanılmaması konusunda bir karara varmak için daha çok araştırmanın yapılması gerektiği oldukça açıktır. Bu arada, “öğretme, öğrenme olasılığını arttırmakla alakalıdır” (Roberts, 2001: 268) fikrini kabul edecek olursak yazının dil öğreniminde kullanılmasından sağlanılacak olası faydaları görmezlikten gelmek mümkün olmayacaktır.

Ne var ki, bir sonraki bölümde anlatılacağı gibi dil öğretiminde yazının rolü, alanımızda hak ettiği ilgiyi görmemiştir. Bu konu incelerken, yazının dil sınıflarındaki önemini açığa çıkarmak ve vurgulamak için yapılan bilimsel katkılar gözden

geçirilecektir. Ayrıca Deniz Lisesi'nde yürütölmekte olan İngiliz Dili Öğretimi örnek olarak ele alınarak bu kavramsal tartışmaların yabancı dil sınıflarında nasıl uygulanabileceğini ortaya koymak için iki örnek ders planı geliştirilmiştir. Gelecekte yapılacak çalışmalar için izlenilebilecek yollar önerilmiş ve bu çalışmanın uygulamada sağlayacağı faydalar özetlenmiştir. Yazını yazan yapan unsurlar bir dizelge olarak verilmiş ve yazınsal metinleri kullanarak etkinlikler düzenlemek isteyen öğretmenlere belirli ölçütler sunulmuştur. Bu doğrultuda bir model hazırlanmıştır.

Yabancı dil eğitiminde yazınsal metinlerin kullanımını tezimin konusu olarak seçmemin nedenlerini iki ana başlık altında toplayabilirim. Birincisi, yabancı dil öğretmeni olarak edindiğim deneyimler diğeri ise on seneyi aşkın bir süreyi bulan yabancı dil öğrencisi yaşantım. Yabancı dil öğretmeni olarak kazandığım deneyimde, öğrencilerin dört dil becerisini etkili kullanmakta yetersiz kaldıklarını gözlemledim. Sözcük öğrenirken bir bağlam içinde öğrenmediklerini, buna karşıt olarak her sözcüğü ayrı ayrı ezberlemeye çalıştıklarını gördüm. Ders kitaplarında ki kalıplar ve sözcükler ile sınırlı kalan öğrenme süreçlerinin gerekli verimliliği kazanamadığını düşünmekteyim. Dil unsurlarının ayrı anlamlarda, sözlük anlamlarının dışında kullanılabileceğinin ayırımına varmayan öğrenciler, ders kitaplarının sunduğu dil örneklemelerini tek bir kaynak olarak algılama yanılgısına düşmektedirler. Dil kullanımı yüksek düzeyde olan, dört dil becerisinin her birini aynı derecede etkili kullanılabilen, zengin sözcük dağarcına sahip olan öğrencilerin genellikle düzenli olarak yazınsal metinlerden yararlandıklarını gözlemledim. Kendi öğrencilik yaşantımda da kolaylaştırılmış yazınsal metinler ile başlayan ve erek dilin anadil konuşurlarının okuduğu yazınsal eserleri okuyabilme becerisini kazanmama kadar uzanan yazınsal metinlerden yararlanma yaşantımın bir sonucu olarak dört becerinin ölçüldüğü sınavlarda aldığım notların ve İngilizce'nin anadil konuşurları ile olan

iletişiminin diğerk arkadaşlarıma kıyasla daha başarılı olduğunu gözlemledim.

Yazınsal metinlerin yabancı dil öğretiminde kullanılması nın sağlayacağı faydaları yakından gözlemlemiş biri olarak söz konusu olan metinlerin yabancı dil derslerinde yeteri kadar kullanılmadığı ve yabancı dil öğrencilerine de bu tür metinlerinin öneminin gerektiğı gibi anlatılamadığını düşünmekteyim. Bunun yanı sıra, yazının yalnızca ileri düzeylerde kullanılabileceğı düşüncesinin de yabancı dil öğretmenleri arasında yaygın bir inanış hale geldiğı gözlemlenmektedir.

Yazınsal metinlerin kullanımı ve bunların İletişimsel Yaklaşım ile aynı doğrultuda olması konusuna yeterli önemin verilmemesinden yola çıkarak bu tez yazılmıştır. Yazının İngiliz dili eğitiminden ayrı bir yerde bulunmadığını, buna karşıt olarak, etkili bir şekilde kullanıldığı zaman onu çok daha verimli bir duruma getirecek bir unsur olduğunu vurgulamak amacı ile bu çalışma yapılmıştır.

Bu çalışmaya başlanmadan önce bu konuda ülkemizde ve yurtdışındaki yapılan bazı tezler ve çalışmalar incelenmiştir. Ülkemizde yapılan yazın ve yazın ile ilgili çalışmalara bakıldığında, yazının yabancı dil dersliklerine getirdiğı faydalardan çok yazının çeşitli unsurları üzerinde durulduğı gözlemlenmiştir. Ayrıca, bu çalışmaların, yabancı dil eğitimi çalışması olarak değil de İngiliz ya da Amerikan yazını alanında yapılmış çalışmaları anımsattığı görülmektedir. Bir başka deyişle, yapılan bu çalışmalarda yazın, yabancı dil öğretiminin bir aracı olarak değil de, başlı başına ayrı bir konu olarak işlenmiştir. Diğer yandan da, yazının dil öğretimindeki yerini ele alan tezler de yazını bir bütün olarak değerlendirmek yerine onu yalnızca bir yönü ile değerlendirme yoluna gitmiştir. Bunun sonucu olarak da, ortaya, kısa öykülerin ya da romanın dil öğretiminde kullanımı gibi ayrı başlıklar altında yapılmış çalışmalar çıkmıştır. Yazınsal metinlerin yabancı dil öğretiminde kullanımı üzerine ülkemizde yazılan tezlerin sayısı iki elin parmağını geçmemektedir. Yazın üzerine

yapılan bu sınırlı sayıdaki çalışmalarda ortaya konan görüşlerin sayısal veriler ile yeteri kadar desteklenemediği görülmüştür. Yine yapılan bu çalışmalarda, yazınsal metinlerin içerdiği yazınsal unsurların çözümlemesinin yeterince yapılmamış olduğu görülmektedir. Yazının yabancı dil sınıflarında kullanılması konusundaki çalışmaların büyük kısmında kısa öykü ya da koşuk incelemelerinin örnek olarak sunulduğu ama bunların herhangi bir bilimsel temele oturtulmadığı değerlendirilmektedir. Yazın konusunda yurtdışında yapılan çalışmaların ülkemizde yapılmış olanlar ile birçok yönden benzerlik gösterdiği gözlemlenmiştir. Öncelikle, Internet üzerinde ve ABD'nin Teksas eyaletinde bulunan çeşitli üniversite kütüphanelerinde yaptığım araştırmalarda, yazınsal metinlerin dil öğretiminde kullanımı üzerine yapılmış çalışmaların olduğunu ancak ilgi çekecek derecede az sayıda olduğunu gözlemledim. Çalışmaların içerik ve konu başlığı olarak ülkemizde yapılan çalışmalardan büyük ayrılıklar göstermediğini tespit ettim. Yapılan bu çalışmalarda da yazınsal metinlerin İletişimsel Yaklaşım ilkeleri ile aynı doğrultuda olması ve yabancı dil öğretimine katabilecekleri vurgulanmış ama bu görüşler sayısal veriler ile desteklenmemiştir.

Yazınsal metinlerin yabancı dil öğretiminde kullanılması ve bunun sonucu kazanılacak yararlar düşünüldüğünde yurdumuzda ve dünyada bu konuda yapılan çalışmaların sayıca çok yetersiz olduğu söylenebilir. Ben de, gerek kendi öğrenme sürecim gerekse öğretmenlik deneyimlerim sonucu görmezlikten gelinemeyecek derecede önemli olduğunu düşündüğüm yazınsal metinlerin kullanımının alanımızda savsaklandığı düşüncesi ile bu tezi yazma gereğini duydum.

1.1.1. Konu

Hazırladığım tezin konusu, "Yazınsal öğelerin eğitsel geçerliliği ve dil öğretiminde iletişimsel yaklaşımlar: model ve uygulama"dır. Bu konu

seçilirken, yazının ve yazınsal metinlerin dil öğretimindeki öneminden yola çıkılmıştır. Yazınsal metinlerin sahip olduğu bu önem ve değere karşın dil öğretimi alanında hak ettiği yeri bulmadığı düşüncesi ile bu konu ön plana çıkarılmıştır. Yazınsal metinlerin, dilin bağlam içinde öğretilmesi, dört dil becerisinin bütünleştirilmiş bir şekilde öğretilmesi gibi dil öğretimine getirdiği birçok fayda vardır. Söz konusu faydaların, son yıllarda dil öğretimine getirdiği yenilikçi düşünceler ile yabancı dil öğretiminde ön plana çıkan İletişimsel Yaklaşım'ın sunduğu düşünceler ile aynı doğrultuda olduğu gözlemlenmektedir. Yazınsal metinlerin yabancı dil sınıflarında kullanılması ile İletişimsel Yaklaşım'ın ortaya koyduğu kavramların derslik içinde uygulanması mümkün olabilir. Hazırlanan bu tez ile, yazınsal metinlerin İletişimsel yaklaşım ile olan ilişkisi ve bu metinlerin dil öğretimindeki önemi vurgulanmaktadır.

1.1.2. Amaç

Yukarıda anlatılanların doğrultusunda, dil öğretiminde yazınsal metinlerin kullanımı söz konusu olduğunda eldeki etkinliğin uygun olup olmadığını gösterecek ve öğretmene bu türden bir etkinlik üretmesinde yol gösterecek bir model hazırlanmıştır. Hazırlanan bu model ile amaçlanan derslerinde yazınsal metinleri kullanmak isteyen öğretmenlerin hazırladıkları etkinlikleri bu tezde sunulan model ve ölçütleri temel alarak değerlendirmeleri ve söz konusu etkinliklerin kullanımının doğru olup olmayacağını görmelerinin sağlanmasıdır.

Bu modelin hazırlanması amacıyla öncelikle yazını yazın yapan ögeler ortaya konmuştur. Daha sonra, yazınsal bir metnin kullanılması durumunda hazırlanacak etkinliklerin uygun olup olmayacağını belirleyecek ölçütler oluşturularak, bunun uygulamasının nasıl yapılabileceği örnek model ile gösterilmiştir.

1. 2. Artalan Bilgisi

1. 2. 1 Yazının Tanımı

Yazın, bilimsel araştırmacılarca doyurucu bir tanımlaması yapılamamış genel bir tanımdır (Edmondson,1997:42). Landmaker (2002), İngilizce ve yazın öğretmenlerine ve hatta “ daha az eğitilmiş tiplere” yazının belirleyici özelliğini sorduğunda "uzmanlar bu sorunun cevabını bilmiyordu”. Powers (1998) “yazını tanımlamak yağlı güreş yapan iki çıplak kadın kadar kaygan bir iştir” demiştir. Cambridge Sözlüğü, yazını “ yazılı sanatsal yapıtlar, özellikle de yüksek ve daimi sanatsal değeri olan eserler olarak tanımlarken, “yazın; roman, kısa öykü, oyun ve koşuktan oluşur” der. Ama ne var ki, bu tanım da sık sık karşılaştığımız bir soruya götürür bizi- Peki bu sanatsal değeri kim belirleyecek; okuyucu mu yoksa üçüncü bir şahıs (eleştirmen) mi? Cambridge Sözlüğünde verilen bu tanım kabul edilecek olunursa, o zaman yazın okuyan öğrencilerin çalıştıkları, sadece öğretmenlerinin yazın olarak nitelendirdikleri şeyler olacaktır. Öğretmenin, Norman Mailer’in (Çıplak ve Ölü adlı çok satan romanın yazarı) açıklamasını kabul ettiğini düşünürsek o zaman Tom Wolfe’un (örneğin *Bonfire of the Vanities* 1997-98 çok satan *A Man in Full*) kitaplarının yazınsal değerinin olmadığını kabul etmemiz gerekir (Powers, 1998) ve ya Lubarda’nın (1998) çokanlamlılık odaklı tanımı kabul edilirse o zamanda “Charles Dickens ve benzerlerinden” (“Yazın çokanlamlılığa dayalı, genelde yazınsal dili kullanan, aslında hep yazınsal dili tercih eden bir metindir”) mahrum kalabiliriz. Yazının bazı diğer tanımları da şöyledir; “düz yazı ya da başka bir şekilde yazılar bütünü” ve ya “Okuma konusu; abecedeki yazaçlar ile ifade edilmiş her şeydir”

Jones, (1985)'da şöyle tanımlamıştır yazını; "tanımı verilmemiştir". Diğer bir tanım da ise "tanımı yoktur" denilmiştir (Powers, 1998). Görüldüğü gibi, tüm bu tanımların yazının gerçek anlamıyla ilgisi yoktur. Bazı araştırmacılar, "yazının hem işlerlik kazanacak hem de aynı zamanda genel kabul görüp benimsenecek hiç bir doyurucu tanımı yoktur" (Edmondson, 1997: 45) demişlerdir. Yazının tanımlanmasındaki bu belirsizliğin başlıca nedeni bu tanımlamanın ölçütlerin bir araştırmacıdan diğerine değişiklik göstermesidir. Genelde benimsenen başlıca üç ölçüt; işlev, biçim ve bağlamdır. Ancak burada beliren sorun da işlevin, biçim ve bağlam ilgililiğinin/anlamlılığının zamanla değişebilecek olmasıdır (University College London, 2002). Bu nedenden dolayı da, dün yazın olarak nitelendirilmeyen bugün yazın olarak tanımlanabilirken, bunun tam tersi bir durumda mümkün olabilmektedir. Bu çalışma da ise, yazın, anlam ve tutarlılığa sahip olan ve içinde oluşturulduğu ekinin birtakım özelliklerini yansıtan yazılı metinler olarak tanımlanacaktır. Bu tanım neredeyse her yazarı içerecek kadar geniş bir tanım olmakla birlikte anlamlı ve yapısal yazılar beklentisi içerisinde. Ayrıca her ne kadar "alanda yapılan top savaşları... yazını, tutulan şarkı sözlerini –bile- kapsayacak şekilde yeniden tanımladıysa da" (Hanauer, 2001: 297), kıdemli araştırmacılar en azından, "çizgi filmler, duvar yazıları veya Michael Jackson'ın şarkı sözleri yazın olarak değerlendirilmemeli" demişlerdir (Edmondson, 1997: 45). Yazının tanımı konusundaki bu fikir ayrılıkları göz önünde bulundurulduğunda, yazının hangi temel unsurlardan oluştuğu konusunda araştırmacıların yaşadığı görüş farklılıkları fazla şaşırtıcı gelmeyecektir. Çağcılık sonrası (Post-modernist) araştırmacılar 'her şeyin' - yazılı olan her şeyin yazın olarak düşünülebileceğini savunmaktadırlar. Ancak çoğu araştırmacı da bir araba kullanma kılavuzunu, bir yemek kitabını ya da üzerinde bir aleti kullanmak için talimatların yazılı olduğu kağıt parçasını yazın olarak

adlandırmaya pek kolay razı olmayacaklardır. Fakat alanımızda öykü, roman ve tiyatro oyunlarının, gerçekten yazını oluşturan ana unsurlar olduğuna ilişkin görüş birliği vardır. Yukarıda verilen örneklerden de anlaşılacağı gibi, Tom Wolfe'un (bundan dolayı da Charles Dickens'ın) öykülerinin yazınsal eserler sayılıp sayılamayacağı tamamen bunları okuyanların kendilerini yazara ya da onun eserine verip vermemelerine bağlıdır. Bu nitelemeye karşın yine de öykü, oyun ve koşuğu, yazının çeşitli türleri olarak ele almak daha sağlıklı olacaktır. Bu çalışmada koşuk, kısa öykü, roman ve tiyatro oyunu olmak üzere yazının tüm türlerine değinilecektir ancak özellikle kısa öykü üzerine odaklanılacak ve örnek çalışma olarak yine kısa öyküler kullanılacaktır. Kısa öyküler sınırlı ders zamanı içerisinde işlenmesi ve tartışılması en uygun yazın türü olduğundan bu çalışmada kısa öyküler üzerinde durulacaktır. Tabi bu kesinlikle koşuk, roman ve tiyatro oyunlarının dil öğretiminde ve öğrenimindeki önemli rolünü geri çevirmek anlamında değildir. Yalnızca bir yazın türüne odaklanılarak dil sınıflarında yazın kullanımının önemi daha iyi vurgulanmaya çalışılmıştır. Kısa öykülere yönelik yapılan tartışmalar ve sunulan görüşlerin hepsi olmasa da bir çoğu tüm diğer yazın türleri içinde aynı derecede geçerlidir. Tabi, ayrıca dil öğretimi için tek bir kısa öykü yeterli olamaz ama her iyi seçilmiş kısa öykü, dil sınıfında öğrencilerin öğrenme sürecine çok şey katabilir.

1. 2. 2. Yazınsallık Nedir?

Wellek ve Warren (1956)'e göre bir metnin yazınsal olup olmadığı, onun dört ana yazınsal özelliğı taşıyıp taşımadığına bağlıdır. Bu özellikler; yazınsal dilin geçirimsizliğı, geleneksel biçim, kurgusallık, ve yazının işlevidir.

1. 2. 3. Yazınsal Dilin Geçirimsizliği:

Geçirimsizlik ile anlatılmak istenen yazınsal bir metnin dilini oluşturan sözcüklerin günlük konuşma dilindeki kadar açık ve saydam olmadığıdır. Bu gerçeğin arkasında yatan başlıca etken, yazının insan duyguları ve tutkularından oluşuyor olmasıdır. Başka bir deyişle, yazınsal eserlerde olağan mantıki oluşumun dışında kalan unsurların mantıklı bir yolla anlatılmasına tanıklık ederiz. Buradaki, mantıklı yol ise dilsel sistemin kendisidir. Dilsel sistemin düzeni göz önünde bulundurulduğunda, sırf yazınsal bir ürün ortaya çıkarabilmek kaygısı ile tamamen mantık dışı bir şeyin üretilmeyeceği açıktır ancak yazınsal dilin, dil sisteminin belli başlı kurallarına kimi zaman uymadığı ya da bu kurallar bütününden saptığı gözlenmektedir. Yazınsal dil düzanlamsalcı değil yananlamsalcıdır. Bu yazınsal dilin göndergesel anlamını yitirdiği anlamına gelmez. Yazınsal dilin de kendine ait yapısal bir örüntüsü vardır. Yazınsal metin içindeki dilsel unsurlar göndergesel anlamalarını kaybetmeden ayrı değerler kazanırlar. Yine de, bunlar gerçeklikten tamamen kopmazlar. Dilin düzanlamsallığı konusunda Wellek ve Warren (1956;22-23) şöyle demişlerdir.

İdeal bilimsel dil tamamen "düzanlamsalcı"dır; gösterge ile gönderge arasında bire bir ilişki vardır. Gösterge tamamen keyfidir, dolayısıyla ona denk gelen başka bir gösterge ile değiştirilebilir. Ayrıca, gösterge geçirimsizdir; yani kendine dikkat çekmeden, okuyucuyu doğrudan göstergeye yönlendirir.

Yazınsal dilde ise gösterge ile gönderge arasında birebir ilişki yoktur. Bilim dilinde gösterge olan unsur yazınsal dilde bir simgeye dönüşür. Yazınsal dildeki simge ise göndergesel anlamın ötesine geçerek olağan zamanda gönderge yaptığı anlamın dışında bir anlam kazanır. Bunu yaparken göndergesel anlamını kaybetmez.

Chapman (1977), yazınsal dilin geçirimsiz ve yananlamlı olduğunu söylemiştir. Tabi aynı zamanda yazınsal metinlerin içinde düzanlamlar da mevcuttur.

Düzanamlılık, metnin anlaşılması için gereklidir. Yazınsal eserlerin geneline hakim olan yananamlılık yazınsal dili geçirimsiz hale getirir. Burada önemli olan tüm metnin anlamını bilmektir. Tersı durumda, tek bir tümceyi anlamak ya da onun çözümlemesini yapmak neredeyse imkansızdır. Chapman (1977;13) “Yazın, dili sadece iletişim ya da ifade için değil sanatsal bir araç olarak kullanmaktadır.” demiştir.

Widdowson (1975) da yazınsal dilin geçirimsiz olduğunu belirtmiştir.

Yananamlı dil ayrı değerler kazanmak ve simgesel olmaktadır. Yazınsal dilin tutarlı, kendi içinde yeterli olduğunu ve dış gönderge ile bağlantılı olmadığını belirtmiştir.

Yazınsal bir sanat eseri dili, alıcıya doğrudan bir ileti göndermeyi hedeflemektedir.

Widdowson (1975;50) şöyle demiştir;

Yazınsal söylemde olağan zamanda olduğu gibi doğrudan bir alıcıya ileti gönderen bir gönderici yoktur. Bunun yerine, iletişimsel bir durumun içinde başka bir iletişimsel durum vardır. Ayrıca alıcıya ve alana bağlı olmayan anlamı içinde olan bir ileti vardır.

1. 2. 4. Geleneksel Biçim

Wellek ve Warren (1956)’e göre bir sanat eserinin geleneksel biçimi büyük öneme sahiptir. Bir iletişim sisteminde içi boş anlam örtünce olan geleneksel biçimler aracılığı ile insanoğlunun duygusal ve düş gücünden oluşan gerçekliği bizlere kadar taşınır. Elliot (1975) bir sanatçının yapısal örtüncede değişiklik yapabileceğini, başka bir deyişle, yaratılmış yapısal örtünceye ayrı bir yorum getirebileceğini ve söz konusu olan içi boş örtünceye kendi deneyim ve görüşlerini aktarabileceğini belirtmiştir.

1. 2. 5. Kurgusalılık

Wellek ve Warren’e (1956) göre bir sanat eserindeki her şey kurgusaldır çünkü

sanat eserinin bilgi verme kaygısı yoktur ve genellikle gerçeğe dayanmaz.

Karakterler, ortam ve olayların hepsi kurgusaldır. Ama, geleneksel biçim içinde geleneksel anlamlar kazanırlar. Wellek ve Warren, yazınsal metinler ile yazınsal olmayan metinleri birbirinden ayıran başlıca unsurun birinci kümeye giren eserlerin kurgusal ikincisinin ise gerçek olması durumu olduğunu belirtmişlerdir. Bir sanat eserindeki karakterlerin kurgusallığı konusunda Wellek ve Warren (1956; 37), “Karakterin yalnızca onu tanımlayan tümcelerden ya da yazar tarafından ağzına konulan sözcüklerden oluştuğunu söylemişlerdir. Karakterlerin, bunun dışında ne geçmişleri ne de gelecekleri vardır”.

1. 2. 6. Yazının İşlevi

Yazının işlevi, okuyucuya gördüğünü ve bildiğini kavramsal ya da uygulamalı olarak anlamasına yardımcı olmaktır. Wellek ve Warren (1956;37) yazının işlevini “kendi doğasına bağlılığıdır” olarak tanımlamışlardır. Bazı diğer araştırmacılar ise söz konusu işlevi ‘koşuk için koşuk’ diyerek tanımlamıştır. Basmakalıpcılar, yazının öğretirken aynı zamanda tat vermesi gerektiğini söylemişlerdir. Aristo, insanoğlunun varoluşunun ve bunun öneminin yazın sayesinde daha iyi anlaşılacağına inanmıştır. Widdowson (1975), hayata yeni bir bakış açısı getiren sanatçının, okuyucuları dolaylı olarak eserinin içinde gizli olan gerçekliği aramaya yönelttiğini iddia etmiştir. Dolayısıyla, okuyucu, sanatçının ifade etmeye çalıştığı deneyimi gözlemleyip anlayacaktır.

1. 2. 7. Yazınsal Tarih

“Tarihselcilik” ve “Perspektivism” yazınsal tarih konusunda iki önemli

kavramdır. Tarihselcilik, Hegel'in Dialektik Ülkücü'lüğüne dayanırken, Perspektivizm ise Bergson'un Yaratıcı Evrimcilik'ine dayanmaktadır.

1. 2. 8. Tarihselcilik

Tarihselciliğe göre, yazın tarihinde ortaya konulan her sanat eseri, yazıldığı dönem bağlamında değerlendirilmelidir. Tarihin her dönemi, bu süreç içerisinde üretilen sanat eserlerinde de gözlemlenebilen belli değerlere, değerler bütününe sahiptir. Tarihselcilik, sanat eserlerinin eleştirisinde ya da değerlendirilmesinde bunu çok önemli görmektedir. Tarihselcilik, tarihsel süreçleri oluşturan kanun, kural ve hareketleri ortaya çıkarmayı hedefleyen tarih çalışmasıdır. Plato'nun tarihin kanunlarının Tanrı tarafından oluşturulduğuna inandığını, Hegel'in insan ruhunca, Marks'ın ise bunların üretim güçleri tarafından konulduğunu düşündükleri söylenmektedir. Plato ve Marks her ne kadar etkili olsalar da, Hegel'in tarih kuramı, yazın ve tarih çalışmalarını en çok etkileyeni olmuştur. İnsan ruhuna odaklanan Hegel, tarihin varlığını gerçekleştiren ve sonunda özgürlüğe kavuşan ruhun gelişme süreci olduğunu söylemiştir. O'na göre, tarih, büyük ve kesin bir ruhtur ve belli olaylar ve fiziksel gerçeklikler bu bütünün parçalarını oluşturur. Tarihte, sürekli bir değişim ve gelişim vardır. Dolayısıyla, tarihteki her adım, yani, insan medeniyetindeki her değişim ve gelişim bundan önce yaşanmış değişim ve gelişimleri de içerir. Her ulusun ekini aynı zamanda onun ruhunu oluşturur. Bu ruh zaman içinde hareket eder ve geçici bir süre kesin ruhu oluşturur. Hegel'e göre mükemmelliğe ulaşmanın yolu devinim sürecinden geçmektedir ve yaşamda ideal mükemmelliğe ulaşmak için bu süreçten geçmelidir. Yazın, insan ruhunun ideal hareketi olarak görülmektedir. Yaşam ve ekin sürekli bir değişim içindedir. Belli bir tarihsel sürece ait değerler bütünü geçicidir, doğruluğu ve geçerliliği görecelidir. Bundan dolayıdır ki, yazın

çalışılırken, doğru bir şekilde anlaşılması için sanat eserinin üretildiği dönemde çalışılmalıdır. Hegel'in kuramı, yazına uyarlandığında, belli bir döneme ait tüm sanat eserlerinin diğer dönemlerde yazılmış eserlerden ayrı tutulması gerektiği gözlemlenecektir. Dolayısıyla, yazınsal tarih birbirleriyle bağlantılı olmayan dönemlere bölünmüştür. Her aşama, diğer yazınsal dönemler olmadan bir bütün oluşturamayacak bağımsız bir birim olarak ortaya çıkar. Tarihselcilere karşı çıkan Wellek ve Warren, yazın tarihini parçalara bölerek ayırmanın temelde onu anlamsız hale getirmekten başka bir şey olmadığını belirtmişlerdir. Okuyucu, yazarın aktarmak istediği anlamı anlamayabilir. Okuyucu bir anlam çıkaracaktır ama bu yazar onu yazarken aklında olan şey olmayabilir. Bu da oldukça doğaldır çünkü Yirmi birinci Yüzyılın okuyucusu, o ana dek edindiği değerleri bir yana bırakıp Rönesans dönemine ait değerleri bir anda hafızasına kaydederek benimseyip, bir Rönesans oyun yazarının anlatmak istediği şeyi anlayamaz. Birey, bir sanat eserini ancak sezileri ile yorumlayabilir.

1. 2. 9. Yazınsal Kuram

Wellek ve Warren (1956) geçmişten günümüze yaratılan her sanat eserinin, tüm eserleri içine alan bir düzen içinde yerini aldığını iddia etmişlerdir. Bunlar, süredizinsel bir şekilde sıralanamazlar. Toplum ve yaratılan eserler sürekli devam eden bir süreç içinde değişime uğramaktadırlar ancak yazınsal eserleri tarihselcilikte olduğu gibi birbirinden kopuk dönemler içerisine yerleştirmek yazın çalışmasını neredeyse imkansız hale getirmektedir. Yazınsal bir eseri doğru bir şekilde değerlendirebilmek için bir bilgi sistemi olan yazınsal kuramdan yararlanmak gereklidir. Kuramcılar, yazınsal bir eserin bir sistem içinde yorumlanıp değerlendirilebilmesi için üç ana kavramın yani yazınsal kuram, yazınsal tarih ve

yazınsal eleştirimciliğin bir bütün olarak ele alınması gerektiğini vurgulamışlardır. Yazınsal bir eseri okuyan okur, bazı önyargılara sahiptir ancak daha sonra başka yazınsal eserleri okudukça bu ön yargıları ve değer yargıları değişir. Bu süreç, kavram ile uygulamanın arasındaki eyleşik bir savaşımdır.

T.S. Elliot “bireysel yetenek geleneği” adlı düşünüyazısında (1975) yazınsal kuramın önemini tartışmıştır. Ona göre yazınsal bir eser, ancak us ile yorumlanabilir. Tüm yazınsal eserler sonsuzluk içinde organik bir bütünün parçası olduğundan, bir yazınsal eserin tek başına diğer eserlerden ayrı olarak yorumlanmasının ya da değerlendirilmesinin mümkün olmadığını savunmuştur. Yazınsal bir eser değişim göstermez, değişen bir şey varsa o da geçmişte yaratılan yazınsal bir eserin yorumlanmasında etkili olan yaşanan zamanın bilinçlilik düzeyidir. Bundan dolayı, yazınsal bir yapıt sadece kişisel izlenimler yoluyla değil aynı zamanda yazınsal kuramın değerleri ve ölçünleri aracılığıyla yorumlanmalıdır.

Bu konuya ilgi duyan Moody (Brumfit; 1983), yazınsal bir eserin yalnızca duygular ve izlenimlerle değil mantık ve us ile yorumlanıp değerlendirilmesi gerektiğini söylemiştir. Kısaca denilebilir ki, yazınsal bir yapıt, biçembilgisi kategorilerini ve yazınsal kuramın tanımlayıcı ölçünleri ışığı altında ele alınmalıdır.

1. 2. 10. Yazınsal Eleştirimcilik

Yazında eleştiri, çözümleme, yorumlama ve değerlendirme anlamında kullanılır. Elliot (1975), yazınsal bir eser, kişisel duygu ve düşünceler ile eleştirilemez, eleştirebilmek için eleştiri ölçütlerini bilmek gerekir demiştir.

Elliot, “Kusursuz Eleştirmen”(1975) adlı düşünüyazısında bir sanat eserini oluşturan unsurların yalnızca kişisel duygu ve düşünceler olmadığını bunların yanında yorumlamaların, önermelerin ve bireysel bağdaştırmalarında bulunduğunu

söylemiştir. Kısaca denilebilir ki, yazınsal bir eser hem duygusal hem de zihinsel deneyimlerden oluşmaktadır. Her ikisi de yazınsal eserin içinde uyum ile yer alırlar. Aynı deneyimlerin bir birleşim oluşturduğu bir durum vardır. Elliot, iyi bir eleştirmenin esas kaygısının sanatçı değil onun ortaya koyduğu sanat eserinin olması gerektiğini söylemiştir. Eleştirmen, bunu yaparken de son derece nesnel olmalı, duygusal olmaktan kaçınmalıdır. İyi bir yazın eleştirmeni, neyi kıyaslayacağını ve nasıl çözümleyeceğini bilmelidir. Bir eleştirmen ancak bu şekilde etkili ve nesnel bir şekilde eleştirebilir.

Wellek ve Warren (1956) yazınsal bir eserin hem genelden özele hem de özelden genele incelenmesi gerektiğini söylemişlerdir.

Leech'e göre (1981), iyi bir eleştirmen gelenekleri, geleneksel simgeleri, söylencebilimi bilmeli ve ahlaksal ve zihinsel sistemleri tanımalıdır. Eleştirirken, sağ duygusunu ve mantığını kullanabilmelidir. Başka bir deyişle eleştiriselcilik yazınsal tarih ve kuramın iyi kullanılmasını gerektirir. H.G. Widdowson (1975), her yazınsal eserin başka bir ileti taşıdığını ve eleştirmenin amacının, yazarın bu bireysel iletisini çözümleyip ortaya çıkardığı anlamı okurlara iletmek olduğunu belirtmiştir.

Eleştirmenlerin yaptığı bu çözümlemelerin, biz okurların yazınsal eserleri yorumlamamızda büyük önemi vardır. Eleştirmen, bunu yaparken yazınsal kuram ve tarihten faydalanmak zorundadır. Bunu yapan eleştirmen, herhangi bir yazınsal yapıtı diğer tüm yazınsal eserlerin arasındaki doğru yerine koyacaktır.

1. 2. 11. Anlatım Yöntemleri

Stevick (1986), kurgusal yazındaki anlatım yöntemlerini özet ve olay olarak iki kümeye ayırmıştır. Geleneksel kurgusal yazında özet yöntemi sıkça kullanılmaktadır. Bu yöntemde, geçmişte gerçekleşen olaylar özetlenerek anlatılır. Bu özetlemeler,

karşılıklı konuşmalar, tasvirler ya da ruhbilimsel çözümlemeler gibi olayları birbirlerine bağlamak için oluşturulurlar. Diğer yandan, çağdaş kurgusal yazında ise genelde olaylardan yararlanılabilir. Romandaki karakterler ve onların ruhsal çözümlemelerin izleri olaylar aracılığıyla okuyucuya aktarılır. Özetlemeler ile olayları birbirinden ayıran başlıca unsur, olayların eserde yaşanılanları doğrudan ve ayrıntılı olarak anlatırken özetlemelerin bunu dolaylı yoldan ve ayrıntılara girmeden gerçekleştirmesidir. Olaylar aracılığı ile romandaki karakterleri, okurken, konuşurken ya da gülümserken görürüz, başka bir deyişle onları hareket halinde görme şansımız olur. Ama ne var ki karakterlerin geçmişte yaşadığı deneyimler, olaylar yolu ile okuyucuya aktarılamaz. Bunu yapmanın tek yolu özetlemelerden geçer. Her iki yöntem de birbirinden ayrı düşünölemeyeceğinden iyi bir romancının bunları nerede kullanacağını iyi bilmesi gerekir.

1. 2. 12. Bakış Açısı

Stevick; (1986)'e göre kurgusal anlatımlarda iki tür anlatıcı vardır; dış ve iç anlatıcı. Dış anlatıcı her yerde bulunup her şeyi görebilen durumundadır, yani, bir başka deyişle olayları yazarın bakış açısından anlatıyordur. Dış anlatıcı öyküdeki karakterlerden biri değildir. Romandaki karakterlerden biri olan iç anlatıcı ise öyküyü birinci tekil şahıstan anlatır. İç anlatıcı, yazar ile aynı bakış açısını paylaşmaz. Her şeyi gören konumuna sahip değildir.

1. 2. 13. Dış Anlatıcı

Stevick(1986) her şeyi bilen ve gören konumunda olan dış anlatıcı türünü diğerleri ile kıyaslandığında en öznel olanı olduğunu söylemiştir. Bu şekilde anlatılan

öyküde, okuyucu olay akışını tanrı gibi her şeyi bilen bir anlatıcıdan öğrenir. Anlatıcı, karakterlerin zihinlerinin en uç noktalarına ulaşmakla kalmayıp, onlar hakkında yorum yapar, onları eleştirir. Okuyucu, anlatıcı onun olayı hangi açıdan görmesini istiyorsa o açıdan görür. Stevick(1986;121) bu anlatıcı ile öykünün istenilen her açıdan görülebileceğini söylemiştir. Dış anlatıcının temel özelliğine değinirken Stevick (1986; 124) şöyle konuşmuştur:

“... yazar okuyucu ile öykü arasına girmeye her an hazırdır. Bir olayı ortaya koyduğunda bile onu, yarattığı başkışilerin gördüğü gibi değil kendi nasıl görüp algılıyorsa ona göre oluşturur”

1. 2. 14. İç Anlatıcı

Bu anlatım biçiminde, olaylar birinci tekil şahıs kullanılarak anlatılır. Burada, anlatıcı öykünün bir parçasıdır. Bu yüzden de iç anlatıcıda dolaylı bir anlatımdan doğrudan bir anlatıma geçiş vardır. Bu noktada anlatıcı dramatize edilir yani başka bir deyişle öyküde oynadığı bir rol vardır. Bu anlatıcın, dış anlatıcı gibi her şeyi görme şansı yoktur, olayları ve karakterleri sadece kendi görüş açısından görebilir. Kendi işini öyküdeki karakterlerden birine veren yazar, böylece öyküde gerçekleşen olaylar konusunda yorum ve eleştiri yapma hakkını kaybeder. Öykünün bir parçası olan anlatıcı, bir takım değişikliklere uğrar ve bu esnada gerçekleşen olayları gözlemler. Gözlemlediği bu olaylar konusunda okuyucuyu bilgilendirirken aslında onlarla kendi duygu ve düşüncelerini paylaşıyordur. Stevick (1986; 125), bu konuda şunları söylemiştir;

“... yazar, her şeyi bilme ve görme yetkisinden tam olarak vaz geçmiştir. Bunun yerine karakterlerin arasından seçtiği bir kişinin olayı anlatmasına izin verir. Ama bu karakteri, kendi gördüklerini anlatmakla sınırlı bırakır.

1. 2. 15. Çoklu - Seçmeci Bilirlilik Ve Seçmeci Bilirlilik

Çoklu - Seçmeci bilirlilik da öykü ne her şeyi bilen gören anlatıcı tarafından ne de olayları bir karakter olarak içeriden gözlemleyen anlatıcı tarafından anlatılır. Aslında burada bir anlatıcının var olduğu bile söylenemez. Olaylar ve sahneler, konuşmalar ve eylemler ile okuyucuya aktarılır. Okuyucu, olaylara doğrudan ayrı karakterlerin zihninden ulaşır. Stevick (1986;127) bu konuyu tartışırken şöyle demiştir;

“ Burada, okuyucu aslında bir bakıma belirli birini dinlememektedir; öykü çözümlenirken okuyucuya ayrı karakterler aracılığıyla aktarılmaktadır.” Seçmeci bilirlilik bir bakıma Çoklu - Seçmeci bilirlilik gibidir. Bu noktada ondan ayrıldığı nokta, sınırlandırılmış bir bilinçlilik merkezinin olmasıdır. Okuyucu bu karakterin bilinçlilik süzgecinden geçen bilgiye ulaşır. Stevick (1986;128) şöyle demiştir; “Burada, okuyucu olayları karakterlerin sadece birisinin bakış açısından görme şansına sahiptir. Olayları, ayrı açılardan görmek yerine, sadece bu durağan merkezden görebilir.”

1. 2. 16. Olay Örgüsü Yapısı

Stevick (1986), romanın üç temel öğeden oluştuğunu söylemiştir. Bu öğeler eylem, karakter ve düşüncedir. Romandaki bireşim ögesi eylem ise, roman bir eylem olay örgüsüne, düşünce ise düşünce olay örgüsüne sahiptir. Romanın temelinde, başkişinin cehalet, saflık, yanılgıdan kurtulup kendini tanıma, olgunluğa erme, bilgi sahibi olma aşamasına geçtiği bir süreç yatmaktadır. Eylem olay örgüsünde, bu durum zihnin hallerinden çok dış olaylar ile tek, bütün bir eylem içinde anlatılır. Bu değişim, başkişinin karakterinde meydana geliyor, düşünce ve eylemini etkiliyorsa, buna karakter olay örgüsü denir. Düşünce olay örgüsünde ise, düşünce bireşim unsuru olur. Karakterin düşünceleri duygu ve eylemlerini etkiler ve değiştirir

“ Olay örgüsünün şekilleri” adlı yazısında Stevick (1986), bir sanat eserinde bir çok ayrı bileşenin tek bir organik bütün içinde birleşmiş olarak bulunduğunu belirtmiştir. Bu bütünü oluşturan bileşenler ondan hem farklıdır hem de ona benzer yanları vardır. Olay örgüsünün sonuç kısmında okuyucuya tamamlanmış bir değişim süreci sunulmalıdır. Böylece okuyucu romandan etkilenir ve duygulanır. Bundan dolayı, olay örgüsü okuyucunun duygu ve düşüncelerinde yarattığı değişikliklere göre sınıflandırılmalıdır. Stevick, okuyucunun, okuduğuna verdiği yanıtı büyük önem verir. Olay örgüsü konusunda Stevick (1986;146) şöyle demiştir;

“Olay örgüsünün eylem, karakter, altyapı ve izdemi gibi ayrı öğeleri organik bir bütün haline getirilir. Bu tür bir uzlaşma için çeşitli çözüm yöntemleri ortaya konmuştur. Bunlar; amaç, tutku, algılama ya da gerilim, savaşım, çözüme ulaşmadır.”

Bundan sonraki bölümde, eylem olay örgüsü tartışılacaktır.

1. 2. 17. Eylem Olay Örgüsü

Eylem olay örgüsünde, hünerli ve güçlü, yüce bir insan vardır. Bu karakter, her ne kadar yüce birisi olsa da, ağılatısal olaylar onu yürekler acısı bir sona hazırlar. Bu noktada, düşüncesini değiştirme gücüne sahip olsa da , bunu yapmaz ve ortaya çıkan sonuçtan sorumlu hale gelir. Başkişi , yaptığı hatanın farkına varır ama artık iş işten geçmiştir. Bunun sonunda ağılatısal bir sonuç ortaya çıkar. Okuyucu, hak etmediği bir duruma düşen başkişi için üzülür. Stevick (1986;159) şöyle demiştir;

Böyle bir adamın başına, kısmen kendi yaptığı bir hatanın sonucu olarak bir şeyler geldiğinde ve kendisini bu kötü sona götüren hatayı anlamakta geç kaldığında, eylem olay örgüsü kendini iyice belli eder.

1. 2. 18. Yazın Ve Biçembilgisi

Biçembilgisi, daha önce bölümlerde söz edilen, son yıllarda yazının yabancı dil derslerinde bir kaynak olarak kullanıma karşı oluşan olumsuz tepkiyi bir ölçüde yumuşatmış ve bu düşüncenin sanıldığı kadar doğru olmadığını ortaya koymuştur.

Maley (1989), yazın öğretiminin iki temel amacının olduğunu belirtmiştir; bunlardan ilki yazın çalışmasıdır, ikincisi ise yazının dil öğretiminde bir kaynak olarak kullanılmasıdır. Yazının ana maddesinin dil olduğu gerçeği düşünülecek olursa “dil öğretimi” ile “yazın öğretimi” arasında bir ayrım yapılmasının ne kadar gereksiz olduğu anlaşılır. Maley (1989), yukarıda bahsedilen bu iki yaklaşımı şöyle tanımlamıştır: Yazınsal eleştirel yaklaşımda, odak noktası metinlerin yazınsallığındadır, yani metindeki karakterler, metnin alt yapısı, içindeki ruhbilim, olay örgüsü vb.’ dir. Bu yaklaşım kullanılmak istenirse, eserin dili ve yazınsal değeri üzerine ayrıntılı bir çalışma yapılmalıdır.

Biçembilgisel yaklaşımda ise, temel odak noktası “metin”dir. Maley (1989)’e göre bu yaklaşım yabancı dil olarak İngilizce öğrenenlere daha yakındır. Çünkü bu yaklaşımın temel meselesi dildir. Bu yaklaşımda, metin, kağıt üzerindeki göstergelerden, koşutluk, anlam sapmaları, vb. gibi konulara kadar ele alınır. Maley (1989), bunun yazına yaklaşmanın ilginç ve geçerli bir yolu olduğunu belirtmiştir. Bu yaklaşım, yazının dil öğretiminde önemli bir kaynak olarak belirmesini sağlamaktadır. Carter (1986), ikinci ya da yabancı dil eğitiminin de yazın çalışmasının faydalarını tartışırken, Biçembilgisi’nin bu alanda oldukça önemli olduğunu belirtmiştir.

İngiltere’de ortaya çıkan diğer bir adı da “uygulamalı eleştirimcilik” olan Yeni Eleştirimcilik ve biçembilgisi arasında farklar vardır. Örneğin, yazınsal metinlerin biçembilgisel çözümlemelerin dile daha dizgesel yaklaşmakta ve diğer metinlerde kullanılabilecek kadar açık bir çatı sunmayı hedeflemektedir (Carter, 1986, s. 2). Her

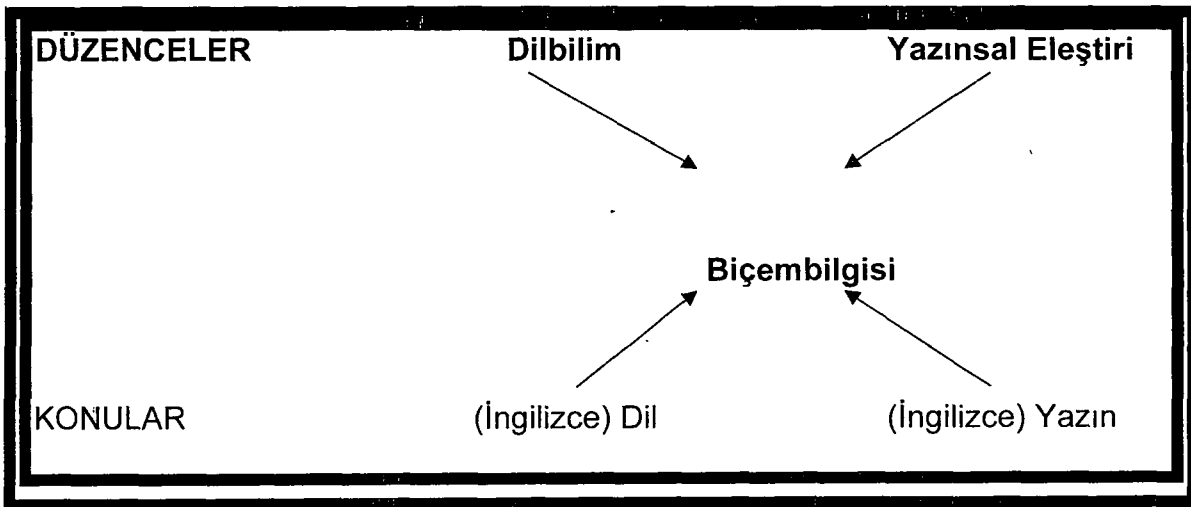
iki yaklaşımda da görülmektedir ki, öğrenciler metnin diline ne kadar hakim olabilirse, metnin taşıdığı anlamını o kadar kolay algılayabilirler. Biçembilgisi'nin önemini vurgulayan birçok akademisyen bu yaklaşımın hem dilin anadil konuşmacıları için hem de bu dili öğrenenler için birçok faydasının olacağını vurgulamışlardır. Bu yaklaşımın, kendi dillerinin kuruluşunun, alt yapısının bilinçsiz de olsa farkında olan dilin doğal konuşmacıları için olan önemi çok açıktır. Söz konusu dili, yabancı bir dil olarak öğrenenler için ise daha da önemli olduğu söylenebilir. Bunun nedeni, yabancı dil öğrencilerinin öğrendikleri erek dil hakkında oldukça bilinçli ve çözümlemeli bir bilgiye sahip olmalarıdır. Bu durum, onların yazınsal dilin ayrı kullanımlarını daha çabuk görüp, anında tepki verebilmelerini mümkün kılar. Öğrencilerin yapacağı bu tür bir metin çözümlemesinin onların bireysel olarak ayrı yorumlar yapmalarını sağlar, biçembilgisi yaklaşımının bu özelliği yabancı dil derslerinde etkili bir şekilde kullanılırsa yazınsal metinler aracılığıyla öğrencilerin okuma becerilerinin yanında yazma ve konuşma becerileri de geliştirilebilir (Tierney,1983:60). Short (1983)' e göre yabancı dil öğrencileri özellikle de ileri düzey İngilizce öğrencileri, okudukları yazınsal metinleri tam olarak anlamasalar da, okuduklarından büyük keyif alabilirler.

Koşuk, tiyatro oyunu, kısa öykü gibi yazınsal eserlerdeki yapıların ve ayrı kullanımların bu öğrencilere ayrıntılı bir şekilde açıklanması ancak metnin biçembilgisel çözümlemelerinin yapılmasıyla gerçekleşebilir. Short (1983), şöyle söylemiştir:

"Bu tür bir çözümleme, dil ölçünlerinin dilbilgisel çözümleme kanalıyla açıklanmasına dayandığından öğrenciye İngilizce'nin yapısal özelliklerini ya da belli bir metnin esin aldığı veya saptığı İngilizce dilinin farklılıklarını öğretmek için yardımcı olacaktır... bu şekilde yabancı dil öğretmeni oldukça güçlü ve iki uçlu bir alete sahip olmuş olur. Anlamaların nasıl oluştuğunu ortaya koyarak, İngilizce kullanımını yönlendiren genel ölçün ve kalıpların öğrenci tarafından daha açık bir şekilde algılanmasını sağlar (Short, 1983 s. 6).

Biçembilgisi'nin dil öğretiminde önemli bir yeri vardır çünkü biçembilgisi dil ve yazınsal çalışma arasında bir köprü oluşturarak, onları birbirine bağlar (Leech, 1981). Biçembilgisi hem gızyazıların kendisiyle, hem de onların yorumlarıyla ilgilenirken, sadece metnin ne ifade ettiğıyle kalmayıp bu anlamı niçin ve nasıl taşıdığıyla da uğraşır. Kısacası biçembilgisi hem yazınsal eleştirimcilik hem de dilbilimini içine almakta ve ayrıca her ikisinin arasında bir birleştirici bir yol oluşturmaktadır (Widdowson, 1975).

Biçembilgisi'nin bu bütünleştirici rolü göz ardı edilemez, çünkü yazınsal eleştirimcilik ve dilbilimi birbirinden ayrı şekilde hareket etmektedirler. Yazınsal eleştirimcilik, yazınsal yapıtları sanat eseri olarak yorumlayıp değerlendirirken dilbilimi ise bir metnin yapısını, anlamı arka plana itmeden inceler. Widdowson (1975) yukarıda anlatılan durumu şöyle açıklamıştır; koşuk gibi bir yazın parçası dilbilimciye verildiğinde, bu parçanın sunduğu özel dilbilgisel yapı ile dil dizgesini nasıl örneklendirdiğı ile ilgilenir, yazın eleştirmeni ise bu parçayı yorumlamaya çalışır. biçembilgisi ise, Widdowson (1975)'un söylediğı gibi dilbilimcinin yazınsal önsézilerini ve eleştirmenin dilsel gözlemlerini açıp, bu ikisinin ilişkisini belirgin hale getirerek bu iki yaklaşımı birbirine bağlamaktadır (Widdowson, 1975, s.5-6).



Widdowson (1975:4)

Brumfit ve Carter (1986), yazın çalışan öğrencilerin ve bu eğitimi veren öğretmenlerin bu çalışma sürecinde biçembilgisel çözümlemelere girmeleri gerektiğini, aksi takdirde öğrencilerin yazınsal metnin dilini tam olarak anlayamayacaklarını söylemişlerdir. Bu görüşlere karşın, bazı dilbilimciler, biçembilgisi'nin kullanımını tasvip etmemişlerdir. Bunlardan biri de dilbilimci Gower'dır. Gower (1986:125) şöyle demiştir: 'Biçembilgisi fazlasıyla mekaniktir, bu yüzden de öğrencilerin, sadece çözümlemeli çözümlemeler yapmasına yardım eder (Gower, 1986: 125).' Biçembilgisel çözümlemelerin, metnin estetik özelliklerini yitirmesine yol açtığını belirtmiştir. Biçembilgisi'nin bazı kısıtlılıkları vardır. Carter (1986) bunları dört kümede toplamıştır:

1. Yazınsal- biçembilgisel çözümleme, dile sistematik bir yaklaşımda bulunarak anlamları açıklamayı amaçlar. Anlamları yalnızca dilin içinde ve sayfanın üzerindeki sözcüklerde bulunduğu düşünülmektedir. Böylesine metne dayanan bir yaklaşımın, nesnel olması beklenemez ve genelde diğer metinlere yapılan göndermeleri görmezlikten gelir.

2. Metne dayanmasının yanı sıra, okuyucunun inançları da bir metnin yorumlanmasında önemli bir rol oynar. Dolayısıyla, bu şartlar altında nesnel bir çözümlemenin gerçekleştirilebilmesi olanaklı değildir.

3. Yazınsal bir metin tarihi bir süreç içinde yer almaktadır, dolayısıyla yazınsal bir metnin doğru bir şekilde yorumlanması için anlamı etkileyen tarihsel unsurların göz önünde bulundurulması gerekir. Ama ne var ki, biçembilgisi, bir metni yorumlarken, tarihsel belirleyicileri gözardı eder.

4. Biçembilgiselciler yazınsal dilin doğasını, varsayımları sorgulamadan kabul ederler. Bu tür bir yaklaşım, öğrencilerin yazın dilinin gelenekselci kurallarını

sorgulamasına fazla yardımcı olmaz.

Bu eleştirilerden de anlaşılacağı gibi biçembilgisel çözümleme, yazın çalışması için tek doğru yaklaşım değildir. Yabancı dil öğretmeninin, biçembilgisinin olumlu ve olumsuz yanlarını göz önünde bulundurması ve ondan bu doğrultuda faydalanması daha doğru olacaktır.

1. 2. 19.Yazının Savsaklanması

Yabancı dil eğitiminde, yazının kullanımına karşı ayrı tavırlar sergilenmiştir. Önceleri oldukça olumlu olan bu tutum daha sonraları tersine dönmüştür. Birçok yazar, yazınsal metinlerin, geleneksel olarak yabancı dil eğitiminin temel taşlarından birisi olduğunu belirtmişlerdir. Bunun başlıca üç nedeni vardı. Öncelikle, denilebilir ki, 1980'li yıllara kadar yabancı dil eğitiminde okuma ve yazma becerilerinin edinimi ve geliştirilmesi diğer konulara oranla daha öne çıkmaktaydı. Bir ikinci neden ise Coleridge'in (1975), koşuğu "en iyi düzendeki en iyi sözcükler" olarak tanımlayarak ortaya koyduğu gibi yazınsal metinler uzun bir süre, kullanım halindeki erek dilin en mükemmel örnekleri olarak görölmüş olmasıdır. Üçüncü ve sonuncusu ise yabancı dilde yazınsal metinleri okuyup, anlayabilmenin dil edinimi sürecinin başarıyla tamamlandığının başlıca göstergesi olduğu düşüncesi idi. Örnek vermek gerekirse, Vincent (1986), "yazınsal metinlere hakim olma durumunu yabancı dilde başarı olarak algılamak, kökleri çok eskiye dayanan bir gelenek oldu" derken, Marckwardt (1978)' da durumu " uzun yıllardır ve hatta son yıllara dek, yazın okumak yabancı dil öğrenme deneyiminin temel taşı olarak görölmüştür" diyerek açıklamıştır. Tabi, yazının yabancı dil öğretiminde bu özelliklerinden dolayı sahip olduğu ağırlığın, o yıllarda, dili, şık ve mükemmel kullandığı için, yazınsal metinlerin çevirisine

gereğinden fazla önem veren dilbilgisi-çeviri yönteminin hüküm sürmesine borçlu olduğu söylenebilir. Yazını yüceltici görüşlerin geri çevrilmesi özellikle 1940' lı yıllardan sonra gittikçe çağdaşlaşan yabancı dil eğitiminin belirgin özelliklerinden biri olmuştur. 1940'lı yıllarda gerçekleşen sözlü dilin yazılı dile karşı üstünlüğü ele geçirmesi durumu ve bununla birlikte yapısalcılığa dayanan eğitimsel yaklaşımların ağırlık kazanması bu yüzyılın ikinci yarısında yabancı dil öğretmenlerinin ve akademisyenlerinin, yazının, ana dili İngilizce olmayan öğrencilere İngilizce öğretmek için hiçte uygun olmadığı düşüncesine kapılmalarına sebep olmuştur. Yazınsal metinler ana dili İngilizce olmayanlar için gerek tümce yapısı gerekse içerdiği sözcükler bakımından ve de ekinel olarak fazlasıyla zor bulunmaya başlanmıştır (Horowitz, 1986:20). Bütün bu düşüncelerin başlıca nedeni, yazının, uzun yıllar boyunca, dört dil becerisini beraber öğretmek için uygun bağlamı sunması ve yabancı dil öğretiminde anlamlı bir bağlam sağlayarak öğrencileri güdülemesi gibi olumlu özelliklerinin arka plana itilerek sadece anlaşılması zor, uzun ve karışık yazınsal metinlerin, dilbilgisi-çeviri yönteminin göz bebeği çeviri etkinliğinin ana maddesi olmasından dolayı takdir görmesidir. Yabancı dil eğitiminde yazına karşı oluşan bu olumsuz tutum, 1970'li yıllarda ortaya çıkan ve öğretilecek İngilizce'nin öğrencilerin erek dilde duyacakları gereksinimlere göre düzenlenmesi görüşünü benimseyip savunan Özel Amaçlı İngilizce hareketinin etkisiyle daha da belirginleşmiştir. Özel Amaçlı İngilizce'nin savunucuları, yazının dil öğretiminde fazla bir değeri olmadığını söylemişlerdir. Kramsch (1993)'ın da belirttiği gibi dil öğretiminin yazınsal çalışmalarının bir "el işleme" gibi görülmesi geleneğine Özel Amaçlı İngilizce hareketi sert bir tepki göstermiştir. İletişimsel dil öğretimi yönteminin gelişimi ve daha sonraki bölümlerde de anlatıldığı gibi 1980'li yıllarda biçembilgisine duyulan ilginin artması, her ne kadar yazının dil eğitimindeki olumlu yanlarını öne çıkarmış olsa da,

yazının Yabancı Dil olarak İngilizce eğitimindeki konumuna çoktan ciddi bir zarar verilmişti. Yazının “ihmal nesli” olarak tanımlandığı bu dönem birçok Yabancı Dil olarak İngilizce öğretmeninin ve öğretmen eğitimcisinin dil eğitiminde yazına karşı bir tavır almalarına ya da en azından yazının yabancı dil eğitiminde sağlayacağı olası faydaların ayırımına varamamalarına neden olmuştur. Öğretmenlere verilen eğitim programları, yazının dil eğitiminde bir araç olarak kullanımına çok az bir yer vererek örtükte olsa aslında yazının yabancı dil eğitimine ilişkin olmadığı iletisini veriyordu. Tabi ki, yabancı dil öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının gördükleri eğitimde ve okudukları yazınlıkta karşılaşmadıkları bir konuyu kendi dersliklerinde uygulamaları olasılığının oldukça düşük olması kaçınılmazdı. Hepimizin bildiği eski bir sözden alıntı yapmak gerekirse, “gözden ırak olan gönülden de ıraaktır”. Bir sonraki bölümde bu durumun akademik yayınlara nasıl yansıtıldığı tartışılmaktadır.

1. 2. 20. Yapılan Çalışmalardaki Günümüzdeki Durum: Deneysel Bir Araştırma

Bilimsel tartışmaların tüm düzenceler için ne kadar değerli olduğu tartışma götürmez. Ancak dil öğretiminde yazının kullanımı konusundaki tartışmalara bakıldığında, ortaya çıkan çizelge göstermektedir ki, yabancı dil edinimi ile ilgili konularda düşünyazıların yayınlandığı dergilerde, bu tartışmalara ilişkin düşünyazıların sayısında bir düşüş görülmektedir. Yukarıda söz edilen dergilerin önde gelenlerinden *TESOL Quarterly* ve *ELT Journal* dergilerinde yayınlanan düşünyazılar incelenip sayıldığında, söz konusu düşüşün çok açık olduğu değerlendirilmektedir. Bu dergilerin, diğer dillerin konuşmacılarına İngilizce öğretimi konusunda yaptıkları akademik katkılar yadsınamaz. Amerikan kaynaklı *TESOL Quarterly* ve bir İngiliz dergisi olan *ELT Journal* ikinci ya da yabancı dil olarak İngilizce öğretimi ve öğrenimi konusunda yabancı dil öğrenimi alanının bugününü ve

yarınını yansıtmaktadır.

Dil öğrenimi kolaylaştırmada yazının kullanımı konusunda yapılmış araştırmaların zaman içerisinde nasıl bir değişiklik gösterdiğini incelemek için 1970, 1980, 1990 ve 2000 yıllarında dil öğretiminde yazının kullanımı konulu düşünyazılar, incelemeler ve kitap notları sayılmıştır.

Çizelge I yapılan araştırmanın sonuçlarını göstermektedir:

ÇİZELGE I:

YIL	ELT JOURNAL		TESOL QUARTERLY		
	Düşünyazılar	İncelemeler	Düşünyazılar	İncelemeler	Kitap Notları
1970	1/14 (7.14%)	0 (0%)	3/35 (8.5%)	0 (0%)	0 (0%)
1980	2/15 (13.33%)	0 (0%)	1/31 (3.2%)	0 (0%)	0 (0%)
1990	5/30 (16.6%)	2/24 (8.3%)	2/24 (8.3%)	0 (0%)	2/27 (7.4%)
2000	4/42 (10.5%)	0 (0%)	1/16 (6.2%)	1/27 (3.7%)	0 (0%)

Bu sayılar incelendiğinde bu zaman sürecinde dil öğretiminde yazının kullanımına yeterli akademik ilginin gösterilmediği görülmektedir. Bu iki dergide de yazın kullanımı konusunda yayınlanan düşünyazılar sayıca yetersiz kalırken, yine aynı konu üzerine yazılmış incelemeler nerdeyse hiç yok denecek kadar azdır. Yapılan araştırmalardaki bu eğilim oldukça dikkat çekicidir ve yabancı dil olarak İngilizce alanının değişen önceliklerini gözler önüne sermektedir. Dil öğretiminde yazının kullanımına ilişkin akademik ilginin bu denli az olması düşündürücüdür. Bu konu ikinci ve yabancı dil öğretimi alanlarından tamamen yok olup gitmeden, yabancı ve ikinci dil sınıflarında yazın kullanımının önemi anlatılmalı ve altı çizilmelidir.

1. 2. 21. Yazının Yabancı Dil Eğitiminde Kullanımının Faydaları

Yapılan değerlendirme, dil sınıflarında yazının kullanımından elde edilecek olası faydalarla sınırlandırılmıştır. Yapılan kaynak taramasında, her ne kadar yazının,

yabancı dil sınıflarında bir kaynak olarak kullanımının bazı sınırlılıklarına değinilse de yukarıda bahsedildiği şekilde sınırlı tutularak dil sınıflarında yazından faydalanılmasına karşı yapılmış başlıca tartışmalar bilerek çalışma dışında bırakılmıştır. Bu arada, yazının göz ardı edilmesinden onun en etkili şekilde kullanılmasının dil öğretiminin amacına daha iyi bir şekilde hizmet edeceğine inanılmaktadır. Rivers'ın (1973: 28) söylediği gibi, "dil edinimi gibi karışık bir alanda tam ve tersi iddia edilemez kuramsal bilgiye ulaşıncaya kadar bekleyecek olsaydık, dil öğretiminde yaptığımız tüm çalışmaları bırakmak zorunda kalırdık". Dil sınıflarında yazının kullanımı için yapılan tartışmalar çoğunlukla (a) dil öğreniminde bağlamın önemi (Slager, 1973; Allan, 1974) ve (b) daha iyi bir dil öğrenimi sağlamak için dil becerilerinin birlikte verilmesine dayandırılır. Bu iki görüşü destekleyen kuramsal görüşler ve deneysel araştırmalar aşağıda kısaca değerlendirilmektedir:

1. 2. 22. Yazın Ve Bağlam

Yazının yabancı dil eğitime getirdiği faydalardan birisi de, oluşturduğu bağlam aracılığıyla öğrencilerin okudukları bir metni, kolayca anlayıp yorumlayabilmelerini sağlamasıdır. Bağlamdan yoksun bir yabancı dil eğitimi düşünülemez (Kramsch, 1993:20). Dil bağlamı başlıca iki türe ayrılır, bunlar, durumsal ve sosyo-ekinsel bağlamdır. Rivers (1973), dil öğelerinin tek başlarına hiçbir işlevinin olmadığını, işlev ve anlam kazanabilmeleri için bir dizge ve konuma gereksinimleri olduğunu söylemiştir. Hangi dil unsurunun uygun ve ya kabul edilebilir olup olamayacağından emin olmak için sadece dile hakim olmakta yeterli olmayabilir, durumlar ve hatta erek dil toplumu ve ekini hakkında yeterli bilgi sahibi olmak gerekebilir. Yabancı dil eğitiminde ekinin önemine bir sonraki bölümde değinilecektir. Dil bağlamının bir bakıma durumsal bağlam olduğu söylenebilir. Halliday (1973),

durumsal bağlamların, olayın geçtiği ortam, konuşma şekli ve katılımcıları içerdiğini söylemiştir. Hymes(1972:87) ise durumsal içeriğin, sekiz ayrı bölümden oluştuğunu belirtmiştir. Bunlar; rol, işlev, kavram, tarz, vurgu, tonlama, dilbilgisi, sözcük ve dil yardımcılardır. Tüm bu etmenler, birbirini etkiler ve hangi dil şeklinin uygun olduğuna karar verirler. Durumsal bağlam ile sosyo-ekinsel bağlam birbirinden ayrılamaz. Belli sosyo-ekinsel bağlamlarda, bireyler belli bir dili kullanırken uymaları gereken bazı iletişimsel kurallar vardır. Aynı zamanda belli bir durumsal bağlamda, insanlar, sosyal iletişimsel kurallara dikkat etmekle kalmayıp, kendilerini durumsal içeriğin etmenlerine göre ayarlamak durumundadırlar. Kısacası, durumsal bağlam ve sosyo-ekinsel bağlam birbirlerini etkilemekte ve birbirlerini tamamlayıcı durumdadırlar.

Bağlamın yukarda vurgulanan önemine rağmen, yabancı dil sınıflarında yürütülen dil öğretiminin büyük bir bölümünde uygulayıcılar ve araştırmacılar bağlamı kullanmayı savsaklamışlar, bu konuda ilgisiz kalmışlardır. Bu durum, dilbilgisine, sözcüklerin ezberlenmesi ve tümcelerın çevrilmesine gereğinden fazla önem verilmesi olarak kendini göstermiştir. Jespersen (1904: 11), bu konuda bazı örnekler vermiştir, bende bu yaklaşımı daha iyi anlatabilmek için bu örnekleri kullanacağım:

- a) My aunt is my mother's friend.
- b) That is a good book
- c) This gentleman is quite sad.
- d) We are too old.
- e) The boy has drowned many dogs.
- f) My dear friend, you are speaking too rapidly.

Dil öğreniminde kullanan böylesi bir alıştırma, Jespersen'nın şöyle bir yorum yapmasına neden olmuştur; "bazıları dil öğretiminin bir çeşit beyin jimnastiği

olabileceğini söylerken, acaba akıllarındaki şeylerden biri de bir fikirden diğerine ani ve delice sıçramak mıydı acaba diye merak ediyorum”. Jespersen, sözlerine şöyle bir soruyla devam etmiştir “ Hollandalı bir yazar, dil, insanoğluna, düşüncelerini saklamak için değil, aslında hiçbir düşünceye sahip olmadığını gizlemek için verilmiştir derken acaba bunu mu kastediyordu”. Bu yorumların yıllar önce yapılmış olmasına rağmen yabancı dil dersleri ve öğrenimi için hala geçerliliğini koruması çok düşündürücüdür. Öğretmenler, yapıyı ön plana çıkarmakta ve dolayısıyla öğrenme alıştırmaları sadece bu düşünceyle hazırlanmaktadır. Bu öğrenme alıştırmaları öğrenciye çok kısıtlı bir bilgi veren ezbere öğrenmeyi sağlar. Buna karşın, etkili öğrenmeyi büyük ölçüde etkileyen etkenlerin başında bağlam gelir (Groccia - Miller, 2000; Slager, 1973). Gelenekselci öğretimdeki bağlam eksikliğini ortaya koymak için, dil öğrenenlere uygun bir bağlam sunacak uygun bir gereç sağlanmalıdır (Allen, 1974; Slager, 1973; Gladstone, 1972). Slager (1973) etkili bağlamlaştırma için on madde sıralamıştır. Yazın, ikinci dil öğrencisini güdülediğinden bağlamlaştırma için en uygun yoldur (Hanauer, 2001:295). Long (1986)’a göre, öğrenciler için, yazınsal bir metinden alınan bir parça, düşüngele seçilmiş bir söylemden ya da diyalogdan çok daha faydalıdır, çünkü yazınsal eserden alınarak kullanılan parça sunduğu kendi bağlamı ile öğrencilerin onu yorumlamaları için birçok fırsat sağlayacaktır. İngilizce öğrenenler, genelde bilmedikleri sözcükleri ve yapıları tek başına, bir bağlamdan yoksun olarak sorup öğrenmeye eğilimlidirler. Bu tür sorulara verilecek ıvecen cevapların daha sonra beklenmedik sonuçlar doğurduğu görölmüştür. Örneğın, bir öğrenciniz ‘cricket’ sözcüğünün anlamını sorduğunda bunun bir oyun olduğunu söyledikten hemen sonra söz konusu sözcüğün, bağlamı içinde böceklerden bahsedilen bir metinde geçtiğini ve ayrı bir anlamda kullanıldığını görebilirsiniz. Buna başka bir örnekte ‘bible’ sözcüğüdür. Hemen herkesin ilk aklına gelen anlam,

Hristiyanların kutsal kitabı İncil iken, bağlamı içinde ineklerden söz eden bir düşünyazıda 'bible'ın aslında bir ineğin midesi anlamında kullanıldığını görebilirsiniz. Yukarıda örneklerden de anlaşılacağı gibi dil öğelerini dilin bütününden ayrı tutarak açıklamak beraberinde birçok sorunu getirecektir. Dolayısıyla, bağlamdan yoksun bir yabancı dil öğretimi düşünülemez. Slager (1973) 'derslik içindeki düşünme tarzı' ile 'gerçek hayattaki düşünme biçiminin' arasındaki korkunç uçurumun yabancı dil eğitiminde büyük bir sorun yarattığını belirtmiştir. Bu uçurum, her zaman bir bağlamda beliren dilin doğal yapısının bu özelliğinin derslik ortamına yansıtılamamasıdır. Slager (1973:35) de yabancı dil derslerinde bağlama ve 'tümcelerin bağlılığına' olan gereksinime işaret etmiş ve dilin, iletişimi bozmayacak anlamlı bir bağlam içinde sunulması gerektiğini, bununla yazın aracılığıyla gerçekleştirilebileceğini söylemiştir. Collie ve Slater (1987), bağlamlaştırmanın önemini aşağıdaki gibi vurgulamıştır:

'Yazın, içindeki tek tek sözcüklerin ve dilbilgisi yapılarının akılda kalıcı hale geldiği zengin bir bağlam sağlar. Bağlamlaştırılmış durumda bulunan uzun metinleri okuyan öğrenciler, tümce kuruluşu ve işlevi, kullanımı mümkün olan yapıların çeşitliliği, fikirleri birbirine bağlamanın ayrı şekilleri gibi yazılı dilin birçok özelliğini öğrenirler, bu da onların yazma becerilerini hem zenginleştirir hem de genişletir. Bir roman ile ya da uzun bir tiyatro oyunuyla uğraşmanın gerektirdiği sınıf-dışı okuma, öğrencilerin dilsel ipuçlarından çıkarımlar yapma ve bağlamdan anlam çıkarma becerilerini geliştirir ki bu da onların her türlü metni rahat bir şekilde okumalarını sağlar (Collie — Slater, 1987:5).'

1. 2. 23. Yazın Ve Ekin

Yukarıda belirtildiği gibi, erek dil toplumunun ekinini yakından tanımadan o dili doğru algılamak oldukça güçtür. Dil ile ekin arasında çok güçlü bir bağ vardır. ABD Ulusal Ekinisel Edinim Merkezi, ekini "düşünceler, iletişim, diller, uygulamalar, inanışlar, değer yargıları, gelenek ve görenekler, adetler, rol davranışları, ilişkiler, ırksal, etnik, dini ya da sosyal kümelerden beklenen tutum ve davranışlar ve tüm bu

özelliklerin sonraki nesillere aktarılması becerisinden oluşan iç içe girmiş insan davranışı kipörneği” olarak tanımlamıştır (Jones, 2004).

Bu da demek oluyor ki, dil, sadece ekini nasıl tanımladığımızla sınırlı kalmamakta, ayrıca ekini yansıtmaktadır. Unutmamak gerekir ki, bir insan topluluğunu millet yapan, aynı zamanda onun ekininin en güçlü birleştirici gücü olan dildir. Bireyi milletine ve ülkesine bağlayan şey dildir, ekin de dilden ayrı tutulamaz. Yazın, her zaman için ekinin bir parçası olmuştur. Yazının, İngilizce derslerinde bir kaynak olarak kullanımının çeşitli amaçlarından biride yazının ekini öğretmek için bir araç olarak kullanılmasıdır. Ayrıca, öğrenciler dili öğrenirken yazın vasıtasıyla erek dil toplumunun ekiniyle ve insanlarıyla iletişime geçmeyi hedeflerler (Brumfit, 1986:4). Yazının, ekini öğretmenin yollarından biri olduğuna inanan Marckwardt (1978), 'ekinsel olarak ayrı özellikler taşıyan sorunları aşmak amacıyla empati öğretiminin yazın aracılığıyla mümkün olacağını ve yazının herhangi bir ekini paylaşan insanların yaşam tarzlarını gözler önüne serdiğini belirtmiştir (Carter — Brumfit: 50).' Yazın, öğrencilerin gerçek bir toplumu oluşturan gizyazıların ve düşüncelerin ne olduğunu anlamasına yardımcı olur (Collie—Slater, 1987). Dilsel edinç, bir dili öğrenenlerin, o dilde yeterli bir seviyeye gelmeleri için tek başına yeterli olmayabilir (Foster, 2001). Dil öğrencilerinin öğrendikleri dilde, ekinsel olarak en uygun şekilde insanlara nasıl hitap edeceklerini, minnettarlıklarını nasıl göstereceklerini, arzu ve isteklerini nasıl dile getireceklerinin bilincinde olmaları gerekir. Yabancı bir dil öğrenenler, kendi dil topluluklarında uygun olan davranışların ve yapıların erek dil toplumunun bireylerince ayrı algılanabileceğinin farkında olmalıdırlar. Long (1986:2), yazın çalışmanın gereklilikten söz ederken bunların bir tanesinin de ekinsel biçim olduğunu belirtmiştir. Bunun sebebi, yazının, erek dil toplumunun ekinine açılan bir pencere olması ve öğrencilerin diğer ekini anlamalarını sağlamasıdır. Yazın, ayrıca ikinci dilin geçmişi,

altyapısında hakkında yabancı dil öğrencisini deneyim ettirir. Yine bu şekilde, öğrenciyi, erek dilin ekiniyle yoğun bir temas haline sokarak onun bu ekinin bilincine varmasını sağlar. Dil ve ekin, biri olmazsa diğeri de olmazcasına birbirleriyle bağlantılı olduğundan (Gladstone, 1972:192) bu 'ekinsel deneyim' öğrenci için çok gereklidir (Kriedler, 1971:19).

Amerika'da yaşanan siyah – beyaz ayrımını en çarpıcı şekilde gözler önüne seren 'Absence Day' adlı öyküyü okuyan öğrencilerim, daha önce böyle bir durumun ayrımında olmadıklarını ve ABD' de yaşayan siyah renkli Amerikan vatandaşlarından bahsederken kullanılan negro, nigger, Afro-American, colored ve black gibi tabirlerin arasındaki derin anlam farklılıklarından haberdar olmadıklarını söylemişlerdir. Bu ayrımı öğrenmekten çok memnun olduklarını çünkü erek dilin konuşulduğu ülkelerden biri olan Birleşik Devletler'e gittiklerinde büyük bir gaf yapabileceklerini ve hoş olmayan durumlara düşebileceklerini belirtmişlerdir.

Öyküler okuyarak kazanılan bu tür ekinsel deneyimler yabancı dil öğrencileri için alışılmamış değildir. Böyle öğrenciler, yabancı dilde bir metine dayanan öyküler okuduklarında dilin doğal konuşmacısının asla fark edemeyeceği bir çok şeyi fark eder.

1. 2. 24. Dört Becerinin Birlikte Öğretilmesi

Alanda yapılan birçok deneysel çalışma göstermiştir ki ayrı dil becerileri bütünleştirildiğinde, ikinci dil ya da yabancı dil öğrencileri daha verimli bir şekilde öğrenebilmektedirler. Çünkü okuma, yazma, dinleme ve konuşmadan oluşan dört becerinin her biri de insanda ayrı duyuların kullanımını gerektirmektedir. Dilbilimciler, öğrenmede kullanılan duyuların sayısı ne kadar fazla ise öğrenmenin o kadar daha iyi gerçekleşeceği düşüncesini gün geçtikçe daha da çok benimsemeye

başlamışlardır (Groccia —Miller, 2000). Bu durumda, yalnızca öğrenici daha iyi öğrenmiş olmamakta aynı zamanda öğrenilen gereç hafızada daha uzun bir süre yer etmektedir (Groccia — Miller, 2000). Ayrı duyuların bu bütünleşmiş doğasının dirimbilimsel bilimlerde uzun zaman önce kabul görmüş olmasına karşın Nobel Ödülü sahibi Hayek (1952) bu konunun, sosyal bilimlerdeki önemini şiddetle savunan ilk kişi olmuştur. Ayrı duyular arasındaki bu ilişkilerin, her ne kadar açıkça görünür olmasa da, bizlerin davranışlarında gizli olduğunu söylemiştir. İnsanın nasıl öğrendiğini ve öğrenmenin kişiler arası farklılıklardan nasıl etkilenebileceğini açıklamak için bu ilişkilerden yararlanmıştır. İnsanın “ Duyu Sistemi” konusunda ayrıntıya girilmeyecektir ancak çağdaş akademisyenlerin, ayrı duyuları ve bununla bağlantılı olarak dil becerilerini bütünleştirilmesinin önemini fark etmelerini sağlayan şeyin, duyular arasındaki bu birlikteliği tanımaları olduğu söylenmelidir. Sinir sistemimizin nasıl çalıştığını bilmek, daha iyi öğrenmeyi sağlamak için bu sistemi nasıl kullanıp yönlendirmemiz gerektiğini anlamamıza yardımcı olur. Ayrı duyuların bütünleştirilmesi ile oluşturulan ağırları indirgemek varlıkbilimsel olarak mümkün değildir. Var olan özellikler, onları oluşturan etkenlerden nitelik ve nicelik olarak değişiklik göstermektedir. Bütün, sadece ayrı parçaların birbirlerine eklenerek oluşturduğu bir toplam değildir, söz edilen ayrı parçaların etkileşiminden önemli oranda etkilenip değişime uğrar. Bunge’nin (1977:501) örneksemesini kullanacak olursak, akıcılık, yapışkanlık ve şeffaflık gibi sadece suya has olan özellikler yalnızca su ve hidrojenin minil-bileşen niteliklerinden oluşmamaktadır. Aynı şekilde, okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerini bütünleştiren öğrenme süreci her bir becerinin ayrı ayrı öğrenilmesinin basit bir toplamına indirgenemez. Buna karşın dil öğretimindeki eksiklerden biri de dört dil becerisinin yazma dersi, okuma dersi, dinleme dersi ve konuşma dersi olarak ayrı dersler halinde ayrı ayrı öğretilmesidir. Her derste ayrı bir

dil becerisinin üzerinde durulur. Dil öğretmenleri, genelde, bir becerinin diğerleriyle birlikte öğretildiğinde dilin çok daha etkili öğrenildiğini unutarak dil becerilerini birbirinden keskin ve net bir şekilde ayırarak öğretmeye eğilimlidir. Ayrıca araştırmacılar, her dil becerisinin diğerlerinden bağımsız olduğu ve her birinin tek başına ayrı olarak öğretilmesi konusundaki inançlarında ısrarcı olmuşlardır. Dil becerilerinin birbirinden ayrılması öğretimin etkililiğini azaltmış ve öğrenme sürecinin sonuçlarını da olumsuz yönde etkilemiştir.

Yazın, kısa öykü, roman, koşuk, tiyatro oyunları gibi türleri ile dört dil becerisinin birlikte öğretilmesi imkanını sağlamaktadır.

1. 2. 25. Okuma Ve Yazma Becerileri Arasındaki İlişki

Leki (1993), dil sınıflarında yazma ve okuma becerilerinin öğretimi üzerinde durmuştur. Öğretmenlerin yazma becerisinin okuma ile olan ilişkisini görmezlikten gelerek, yazmayı ayrı olarak öğrettiklerine işaret etmiştir. Çoğu zaman, okuma metinleri sadece yapısal olarak incelenir. Ayrıca, başlangıç düzeyindeki öğrenciler de destekleyici nitelikte hiçbir okuma dersi almadan yazma derslerine başlarlar çünkü öğretmenler, diğer bağlam alanlarındaki derslerde yapılan okumaların yeterli olduğunu varsayarlar (Grabe, 1986:25). Üstelik, bu diğer alan derslerinde yapılan okumalar, o dilin konuşanı olmayan birisi tarafından dil kursları dışında başka bir yerde gerçekleştirilemeyecek etkinliklerdir. İleri düzeyde Yabancı Dil olarak İngilizce öğrenimi gören öğrencilerin okuma düzeylerinin çok iyi olduğu düşünülmektedir. Ama pek şaşırtıcı olmasa da, aynı öğrenciler yazmayı zor bulmaktadırlar. Yazdıklarında ise, ortaya koydukları yazılar yetersiz kalmaktadır. Leki (1993), öğretmenlerin, yazma ile ilgili sorunları çözmeye çalışırken, okumaya ilişkin sorunların görünmez ve ortaya çıkarılmamış olarak kaldığını belirtmiştir. Onun görüşüne göre, bu 'tünel görüntüsü'

üniversite düzeyinde öğrencilerin diğer becerilerden çok okuma becerisine büyük gereksinim duyduklarını söylemelerine karşın, üniversitelerin ileri düzeyde yabancı dilde okuma dersleri vermeyip yazma dersleri verdiği bir durum olarak sonuçlanmıştır. Yalnız bırakılmış okumanın ya da ayrı olarak öğretilen yazmanın öğrenciye sağlayacağı fayda bu her ikisinin birlikte okutulduğu zaman öğrenciye vereceği yarar kadar yüksek olamaz (Eskey, 1986:20). Başka bir deyişle, öğrenciler bir okuma parçasına tepki vermek durumunda kaldıklarında üzerinde çalıştıkları yazma işine daha fazla odaklanacaklardır. Öğrenciler önce okumaya ve sonrada yazmaya yönlendirilirse, yeni okudukları bir metinden öğrendiklerine tepkide bulunabilirler (Kroll, 1991:150). Yazmanın yeni edinilen bilgiyi yansıtması öğrencilerin dil becerilerini geliştirdiklerinin en açık belirtisidir. “Yeni bilgiyi yazıda birleştirmek ve onun bir parçası haline getirmek okuma - yazma kavramının temelini oluşturur” (Leki, 1993:175).

Spack (1988:5), “ İngilizce öğretmenlerinin, öğrencilerine kazandırabileceği belki de en önemli beceri, okudukları diğer metinlerden yola çıkarak yazı yazabilmeleridir” demiştir. Kaynak metinler ile ya da kaynak metinlerden yazmak, yazı yazmak etkinliği olduğu kadar okuma etkinliğidir çünkü öğrenciden yazması istenen şey, okuma yoluyla düzeltilip düzenlenir. Metinleri iyi okumayan öğrencilerin onlar hakkında başarılı bir şekilde yazmaları pek mümkün değildir. Okuma etkinliği yürütülmeden yazma ne kadar eksik kalıyorsa aynı eksiklik tersi durumda da söz konusudur (Eskey, 1988:155). Yazma, beraberinde okumayı da daha başarılı kılacaktır dolayısıyla okuma ve yazmayı birleştirmek, öğrencileri, okuyucu olarak da kazançlı hale getirecektir. Bazerman (1980:656), bu durumu şöyle açıklamıştır: “ yazma yoluyla, öğrenciler, okudukları metinleri çok daha iyi anlarlar... Yazma, tüm şekilleriyle, okuyucuları, fikirleri daha net ve açık bir şekilde ifade edip tanımlamaya

zorlar ve bu durumda onların okudukları metinleri tam olarak anlamalarını sağlar. Yazma, yeniden okumayı ve düşünmeyi gerekli hale getirir. Bartholomae ve Petrosky (1982:19), “ okuma becerisi üzerinde çalışmak için yazma derslerinden daha uygun bir yer yoktur” diyerek bu iki becerinin birlikte öğretilmesinin önemini vurgulamışlardır. Bazerman (1980), ise “ yazma ve okuma birbirleriyle yakından ilişkili anlamlandırma etkinlikleridir; bunlardan birinin diğeriyle olan bağlantısı kopartıldığı ve ya zayıflatıldığı takdirde her ikisi de etkililiğini kaybeder” demiştir. Andrea Vincent (1986), ise “ yazma dersi öğretmeni, aynı zamanda iyi bir okuma öğretmeni olmalıdır” demiştir. Yabancı dil öğretmenlerinin düşünmesi gereken şey, okuma ve yazma becerilerini bütünleştirip bütünleştiremeyecekleri değil bunu nasıl anlamlı bir şekilde yapabilecekleridir (Reid,1993:41; Carson, J. and Leki I. 1990:3'ten alıntı). İşte bu noktada, yazının önemi ortaya çıkmaktadır. Yazın, sağladığı anlamlı bağlama sahip metinlerle, yazma dersleri için mükemmel örnekler sağlar. Konu bakımından zengin olan yazınsal metinler, öğrencilerin yazacakları yazılar için uygun kaynağı sağlarken, yapısal olarak da düzgün örnekler sunarlar. Yabancı dil eğitiminde yazının kullanımı, bu iki becerinin birlikte öğretilmesinde eşsiz bir kaynak oluşturarak önemli bir yer tutmaktadır.

1. 2. 26. Dinleme ve Konuşma

Deneysel araştırmalar göstermiştir ki; Yabancı Dil olarak İngilizce derslerinde işitsel yardımcıları kullanıldığında yani dinleme duyusu etken hale getirildiğinde, öğrenme artmaktadır (Farnsworth, 1974:285). Dil öğretimindeki bu yaklaşım, dinlemeyi, dilin ses özelliklerini tanıma, sözcüklerini tanımlama ve dilbilgisine hakim olma olarak görmektedir. Dinleme, ayrıca öğrencinin ikinci dilde konuşma becerisini geliştirmesine yardımcı olur. Blackburn (1971:251), yaptığı bir alan çalışmasında,

yabancı dil konuşmacılarını dinleyip onlarla bu dilde konuştuklarında, bunun sadece dil becerilerini ve erek dilde söyleyişi geliştirmekle kalmayıp, erek dilin kullanımında onların öz güvenlerini arttırdığını belirlemiştir. Buna karşın, Bowen (1972:83), konuşma becerisinin özellikle de sesletimin yabancı dil sınıflarında başta dilbilgisi olmak üzere İngilizce öğretiminin diğer özelliklerine yansımadığını ifade etmiştir. Bunun da başlıca nedeni, birçok dil sınıfında konuşma ve dinlemenin ayrı ayrı ele alınmasıdır. Uygulamacının el kitabı adlı çalışmasında, Davidson (1973), işitsel algılama ile sözel olarak yeniden üretmenin arasındaki ilişkiyi vurgulamıştır. Araştırmacılar, temel becerilerin, dinleyerek ve dilin kipörneklerini keşfederek geliştirilebileceğini ileri sürmüşlerdir. Bu şekilde, sonradan, yabancı dil öğrencisi konuşmaya çalışırken belirebilecek sorunlar ortadan kaldırılabilir. Düzenekleme ve düzenek çözmenin öğrenmenin önemli iki adımı olduğu kabul edilmiştir (Groccia — Miller, 2000). Öğrencilerin daha etkili öğrenmesi için “bilişsel çıraklık” yapmaları gerekmektedir. Bir dil sınıfında, tüm dört dil becerisini birleştirmekteki amaç, yeni öğrenilen bilginin düzeneklenip daha sonra çözülmesi ile öğrenciye yeterli fırsatın tanınmasıdır. Sürekli girdi (okuma ve dinleme yoluyla) ve sürekli çıktı (yazma ve konuşma yoluyla) öğrencilerin yeni bilgiyi işlemeleri için onlara birçok fırsat sağlar. “Yazın, öğrenciye bir amaç sağlar ve bu amaçta hangi metnin gözden geçirilmesi hangisinin taranması gerektiğini hangi sözcüklerin anlamlarının sözlükten bulunup hangi metinlerinin çalışılacağını belirler” (Leki, 1993:179). Ama ne var ki, yazının bu katkısının genelde farkına varılmamıştır. “ Yabancı dil öğretimi yaklaşımları, yazının dilin geliştirilmesinde oynadığı ve oynamakta olduğu rolü göz ardı etmişlerdir (Gower — Pearson, 1988: 278)”. Birçok akademisyen, dil becerilerinin geliştirilmesinde yazının sayısız olanaklar sunacağını belirtmişlerdir. “Yazın, öğrencileri, sözlü ya da yazılı söylemle iç içe olup uğraşmaları için güdüler (Hanauer, 2001)”. Öğrenciler,

yazınsal metinler okuyup, diğerk görüş ve yorumlara kulak verirler. Metinle ilgili kendi çıkarım ve yorumlarını sözlü ve yazılı ifade etmeye yüreklendirilirler. Bu eyleşimsel etkileşim hem öğrenciler arası hem de öğrenci ile metin arasında gerçekleşir.

1. 2. 27. Yazınsal Metinlerin İletişim Yetisi'nin Kazanılmasındaki Önemi

Şu ana dek yazının dil öğrenimine yaptığı iki önemli katkıdan söz edilmiştir. Özetlemek gerekirse, bunlardan birisi yazının öğrenme için bir bağlam oluşturmaları, ikincisi ise dört dil becerisinin bütünleştirilmesinin de etkin bir yol olmasıdır. Ancak, yazın, dil öğrenimine başka bir şekilde de katkıda bulunmaktadır. Bu katkı bilginin hem örtük hem de açık olduğunun kabulüdür (Hayek, 1973). Geride bıraktığımız yüzyılın ilk yıllarında, dil öğretimi, dile ait bilginin açık ve bilinçli bir süreç olduğuna inanan 'Chomsky'ci' akademisyenlerin egemenliği altındaydı. Ne var ki, Dell Hymes (1972) ve toplumsal dilbilimciler, dile ait bilginin örtük ve bilinçsiz olan doğasına işaret etmişler ve "iletişim yetisi" kavramını üretmişlerdir (Foster-Cohen, 2001). Gerek nesnel gerekse öznel metin önem kazanmaktadır. Nesnel etkenler, kimin nerede ve ne zaman konuştuğu ile ilgilenirken, öznel etkenler ise ekini içerir. Düşünsel bağlam kuramı araştırmacıları, öğrencilerin önceki bilgisinin, öğrenmelerini nasıl etkilediğinin üzerinde durmakta ve ayrıca düşünsel bağlamların ekinel olarak özel nitelikli olduğunu belirtmektedirler (Carrel, 1981:332). Metnin ekinel içeriği, öğrenciye, erek dile ve ekine ilişkin örtük bilgiyi sağlar (Hanauer, 2001). Öğrenci, "dilbilgisel sözce"nin ötesinde bir şeyler öğrenir (Foster-Cohen, 2001) ve hangi sözcüklerin, kullanmak için uygun olduğunu ve bu sözcükleri ne zaman kullanabileceğini anlamaya başlar. Böylece, burada görülmektedir ki, yazına dayanan öğrenme görevleri, öğrenci ve metin arasında karşılıklı bir etkileşim sağlamaktadır. Bir yandan, öğrenci metnin taşıdığı anlamı kendi altyapısı ve geçmişine dayandırarak yapılandırmakta ve aynı

zamanda da bu metinden erek dilin ekinel bilgisini edinmektedir (Anderson,1984:255). Obeidat (1997:30), Yabancı Dil olarak İngilizce öğretimi ortamında, yazın kullanımının oldukça yararlı olacağını belirtmiştir. Öğrencilerinin de yazının, onlara İngilizce’de dilin doğal konuşmacısının sahip olduğuna yakın bir dil edinci edinmelerine, fikirlerini iyi bir İngilizce ile ifade etmelerine yardımcı olduğuna ilişkin kendisiyle hem fikir olduklarını ifade etmiştir. İngilizce’nin dilsel sisteminin, iletişimi sağlamak için nasıl kullanıldığını, deyimsele ifadelerin nasıl kullanılıp, tam ve yerinde nasıl konuşulacağını ve yaratıcı, eleştirel ve çözümlemeli düşünebilen öğrenciler nasıl olunabileceğini öğrenmede, yazının çok önemli bir yer tuttuğunu belirtmiştir. Bu yaklaşım, öğrencilerin dil kurallarını ezberledikleri ve onları, dilsel üretim yerine dilsel alıştırılmalarda kullandıkları dilbilgisi odaklı dil öğretime ters düşmektedir.

1. 2. 28. Kısa Öykü

Şimdi, derslikte, kısa öykülerin (yazınsal birer metin olarak) kullanımının sağlayacağı faydalar incelenecektir. Kısa öykülerin kullanımının sağlayacağı faydalar temel olarak ekinel bağlam faydaları ve dil becerileri faydaları olarak açıklanabilir. Kısa öykülerin sahip olduğu ekinel bağlam öğrenciye erek dilin sorunları ve kaygıları konusunda duyarlılık kazandırır. Öğrenci, hem bireysel hem de toplumsal düzeyde erek dil toplumunu neyin ilgilendirip neyin ilgilendirmediği konusunda fikir sahibi olur. Ekine odaklanarak, ayrı ekinlerin yaşadıkları sorunlar arasındaki farklılıkları görmeye başlar. Kısa öyküler, erek dilin ekinindeki ilişkilerin ilginç örneklerini sunar. Ekinel açıdan bakıldığında, öğrenciler ilişkiler açısından iki ekin arasındaki ayrımları anlamaya başlarlar. Bir ekinde önemli sayılan ilişkiler diğer ekinlerde aynı oranda öneme sahip değillerdir. Örneğin, Filipinler gibi bazı

toplumların ekinlerinde bireyin ana-babasıyla olan ilişkisi, çocuklarıyla olan ilişkisinden daha büyük öneme sahipken, Amerika'da ise bu durumun tam tersi söz konusudur. Bu geçmiş ve gelecekteki odaklanmaları yansıtır (Jones, 2004).

Öğrenciler, ayrıca erek dilin ekininde yer alan inanış ve batıl inançlarla tanışmış olurlar. Erek dilin ekininde yaşanan gerçek olaylarla doğaüstü olaylar arasında nasıl bir bağ kurulabileceğini anlamaya başlarlar. Öğrenme sürecindeki ekinel yönlerden söz edilirken, dil, kuşkusuz bu tartışmanın bir parçası olacaktır. Örneğin, bir Japon öğrenci: *'göstericiler tıpkı sivrisinekler gibidir, onlara katlanmaktan başka çareniz yoktur'* diye bir tümceyi okuduğunda bu onun için hiç bir anlam ifade etmeyebilir çünkü Japon ekininde rahatsız edici, can sıkıcı şeylerin simgesi sivrisinekler değil sineklerdir (Blatchford, 1973: 251). Başka bir örnek vermek gerekirse, bir Hindistanlı, "Dollar sixty" denildiğinde bunu hemen gerçek anlamı olan bir dolar ve altmış cent olarak anlamayacaktır çünkü kendi ülkesinde bu şekilde söylenmemektedir. Her yazarın kendine has ayrı bir yazma anlatısı vardır. Bazı yazarlar daha resmi bir şekilde yazarken, bazıları ise daha çok argo ifadelerle süsledikleri yazılarında alaycı bir tutum sergilerler. Kimi yazarlar da bölgesel ağızlardan yararlanarak yazılarını ortaya koyarlar ve onları, bu ağızlara ait ayrı ve çok çeşitli sözcük ve deyimlerle süslerler. Bu ayrı anlatılar, öğrencinin dili kullanırken yaralanabileceği ayrı şekillerin oluşturduğu geniş uzamı, onun önüne serer.

Dil becerileri bakımından ele alınacak olunursa, kısa öykülerden öğrenilecek birçok şey vardır. Kısa öykülerin kullanıldığı bir derste yürütülecek etkinlikler ekinel izdemler üzerine odaklanabilir ama aynı zamanda dil alıştırmaları için uygun bir kaynak olarak işlev görürler. Ekinel ayrımların tartışılması, konuşma ve dinleme alıştırmaları için uygun zemini hazırlarken, tartışmanın kendisi, zaten anlama ve anlamlandırmayı beraberinde getirecektir; tartışılan konuyu anlamakta okuma ve

dinleme etkinliklerini gerektirecektir. Öğrencilere, sahip oldukları hayat bilgilerini, sınıftaki öğrenme sürecine katmaları için, onları yüreklendirecek bir bakış açısını eleştirme ya da destekleme, duyguları aktarma, açık- uçlu soruların yanıtlarını kağıda dökme gibi yazma yapacakları etkinlikler ve ödevler verilebilir.

Kısa öyküler, sözcüklerin bağlam içinde öğretilmesi için çok değerli bir kaynaktır. Aynı yazarın ayrı öyküleri okunulduğunda, bazı sözcüklerin diğerlerine oranla daha sık kullanıldığı görülecektir. Ayrı yazarların öyküleri okunursa, birbirinden çok ayrı olmayan bağlamlarda benzer sözcüklerin diğerlerine oranla daha fazla yer aldığı gözlemlenecektir. Sözcüklerin birden fazla anlama sahip olması ve herhangi bir metinde kullanılan sıklık derecesi düşük olan sözcüklerin hiç de azımsanılmayacak sayısı, yabancı dil öğrencisinin gereksinim duyacağı belli bir sözcük birikimini önceden kestirmeyi imkansız hale getirmektedir (Twadwell, 1973). Sözcük becerileri, ancak öğrencilere bilinçaltı olarak bağlamsal ipuçlarını nasıl kullanacakları öğretildiği takdirde, etkili bir şekilde geliştirilebilir. Öğrenciler, genelde sözcük bilgisini, dil öğrenmenin temel noktası olarak gördükleri için, onların bu arzularını güdüleyici bir unsur olarak kullanmak, önemli bir eğitimsel beceridir. Kısa öyküler sağladıkları bağlamla öğrencilere bu beceriyi kazandırır. Ne var ki, sözcük öğrenmenin derslerin odak noktası haline gelmemesi gerektiği de akıldan çıkarılmamalıdır.

Yukarıdaki tartışmaların da açıkça ortaya koyduğu gibi, kısa öyküler, yabancı dil öğrencisinin iletişim yetisine sahip olmasını sağlar (Schaefer,1978:52). Öğrencilerin, dilin etkili bir şekilde kullanımını ve yorumlamasını yapmasını mümkün kılar. Öğrencinin, ne zaman nasıl konuşması gerektiğini ve hangi durumlarda neleri söylememesinin daha doğru olacağını görmesinde kılavuzluk yapar. Örneğin, Amerika'ya gelen yabancı kişilerin, "Whatz up?" ve "How you doing?" gibi soruların

ekinsel olarak 'günlük deyimsel tabirsel' kullanımlarından haberdar olmadıkları görülmüştür (Seelye, 1993:62). Aslında karşı tarafın, herhangi bir yanıt beklemediği bu gibi sorular karşısında, bu kişiler verdikleri uzun cevaplarla mahcup duruma düşmektedirler. Görülmektedir ki, genel anlamda yazın ve özelde de kısa öykü dil öğrencisine ayrı bağlamlar halinde bulunan ayrı durumlar ile başa çıkabilmesi için çeşitli dil yöntemleri kazandırmaktadır. Collie ve Slater (1987)'inde dediği gibi kısa öyküler aracılığıyla, 'öğrenciler ve okuyucular evreni bir kum tanesinde görmeye davet edilirler'. Ama ne var ki, bu sıkıştırma, ana dili İngilizce olmayan okuyucuların yüzeysel anlamı anlasalar bile eserin niteliğini gerçek anlamda takdir etmelerini güçleştirir.' Bu sebepten dolayı, öğretmen öğrencilerin evreni bir kum tanesi olarak görüp ona duygusal bir düzeyde yanıt vermesine yardımcı olmalıdır (Collie — Slater, 1987:196).

1. 2. 29. Roman

Roman, genel okuyucu için yazılmış olduğundan, öğrenciler onun içinde dilin ortak çeşitliliklerini bulabilirler (Moody, 1971). Hem Moody (1971) hem Lazar (1990) İngiliz Dili Eğitimi derslerinde roman kullanımının faydalarına işaret etmişlerdir. Lazar (1990), derslerde roman kullanmanın faydalarını tartışırken, kullanılacak romanın, öğrencilerin gereksinim ve ilgileri göz önünde bulundurularak seçildiği takdirde ders kitaplarında bulunan anlatımlardan çok daha faydalı ve ilgi çekici olabileceğini söylemiştir. Sözlerine şöyle devam etmiştir:

'İyi bir roman karmaşık durumlar ve ikilemler içerir. Dolayısıyla öğrencilerimizi zihinsel, duygusal ve dilsel olarak içine katar ve derslik-dışı okumadan metin çözümlemesine kadar uzanan geniş bir uzanımında güdüleyici sınıf içi etkinliklerine temel oluştururlar. Yine bununla bağlantılı başka bir gerçekte öğretmen tarafından seçilen roman gerçekten güdüleyici ise öğrenciler sadece doğal olmakla kalmayıp aynı zamanda İngilizce'nin doğal konuşmacılarınca okumaya değer görünen bir metni başarıyla okuyup tartışmanın verdiği doyurucu bir duygu olan bir şeyler başarmanın mutluluğunu yaşarlar (Lazar, 1990: 204)'

Yabancı dil eğitiminde, romanın kullanımının kısıtlılığı, romanın uzun olmasıdır. Bu aşamada, iş, öğretmene düşmektedir. Bu sınırlılığı, iyi bir planlama ile çözebilir. Öğretmenin düşüneceği bir başka konu ise tüm romandan yararlanmak yerine ondan alacağı ve ya alınmış bir parçayı kullanmasının getireceği faydalar ve kısıtlılıklardır. Yabancı dil öğretmeni tüm bunları ele alarak, derslerine getireceği faydaları unutmayarak romandan istifade etmelidir.

1. 2. 30. Koşuk

Kısa öykü ve roman gibi, yabancı dil derslerinde yararlanılabilecek bir diğer yazın türü de koşuktur. Yabancı dil derslerinde koşuğu kullanmanın diğer yazın türlerine göre üstün yanı, koşuğun anlatmak istediği derin konuları kısa ve öz bir anlatım biçimiyle sunabilmesidir. Koşuk okumak, dünyanın neredeyse tüm toplumlarında büyük keyif alınan bir yazın türüdür. Aşk, nefret, barış ve dostluk gibi birçok evrensel konuyu içerdiğinden, koşuk, tek başına güdüleyici bir etkiye sahiptir. Moody (1971), koşuğun yabancı dil eğitimindeki yeri ve önemi için şunları söylemiştir.

'Koşuk, büyük özenle ve beceriyle seçilmiş ve düzenlenmiş bir dildir; bazı yönleriyle, dili en mükemmel ve anlamlı şekilde temsil eder. Koşuğun dili ve konusu uyum içerisinde ise, öğrenci, kendisini dilin kullanımda olan, dikkat çekici ve hafızada yer edici örnekleriyle uğraşırken bulacaktır. Tüm bunlar, öğrencinin belleğine adeta kazınırcasına yazılır ve onun kendini ifade edebilme yeteneğini üst düzeylere çıkarır. Dahası da, koşuğun birazda rastlantısal bir faydası olarak beliren, konuşma diliyle olan yakın ilişkisidir. Bu özelliğiyle, koşuk, yabancı dil eğitiminde etkili konuşmanın geliştirilmesine önemli katkılarda bulunabilir (Moody, 1971, s.29).'

Moody'nin de belirttiği gibi koşuk, konuşma dili ile yakından bağlantılıdır.

Koşuk, bu özelliğini uyak, dizem gibi ses durumlarına borçludur. Koşuk için yazının müziği de denilebilir. Collie ve Slater (1987), koşuğun okuyucudan güçlü bir yanıt

alabildiğini ayrıca bu özelliğine yarattığı hafızalardan silinmeyen yoğunluğu da eklenince, öğrencileri yabancı dilde daha fazla koşuk okumaya yönlendirdiğini söylemiştir. Unutulmaması gereken bir başka nokta da, koşuğun, dili, alışlagelmiş kalıpların ötesinde kullanmasıdır. Ozan, kullandığı sözcüklere sözlük anlamı dışında ayrı anlamlar yükleyebilir ve ayrı bir anlatım tarzı kullanabilir. Burada öğretmene düşen görev öğrencileri için en uygun koşukları seçmek ve onları koşuğun büyülü dünyasına sokmadan önce, düzenleyeceği etkinlikler ile bu ayrı yapıdaki dile tepkiler verebilmelerini sağlamaktır.

Koşuk, gerek ses yapısı gerekse yarattığı güçlü okuyucu tepkisi ve güdülenmesi ile diğer yazın türlerinden ayrıldığı gibi, onu, kısa öykü, roman ve oyundan ayıran bir başka özelliği ise önceki bölümlerde yazının yabancı dil eğitime yaptığı katkılar arasında gösterilen bağlam sağlama hususunda gösterdiği ayrımdır. Kısa öykü, roman ve oyun, zengin ve doğal bir bağlam sağlarken, Widdowson'un (1982) söylediği gibi koşuk için durum hayli ayrımlıdır. Ona göre 'koşuk, bir bağlamın parçası değildir ve asla olamaz, hatta bağlamdan tamamen kopuktur, kendi köşesinde ayrı bir yerde durur, kendi yarattığı şeylerin öncesi ve sonrası diye bir şeyden söz etmek imkansızdır'. Derslerinde, koşuğu kullanacak öğretmenlerin, koşuğun tüm bu özelliklerini gözden geçirmesi salık verilmektedir.

1. 2. 31. Metnin Seçimi

Önceki bölümlerde anlatıldığı gibi, yazının yabancı dil öğretimine getirdiği yararlar inkar edilemez. Ama yazının faydalarından en üst düzeyde yararlanılmak isteniyorsa, kullanılacak yazınsal metinler, bağlamları ve yapıları göz önünde bulundurularak seçilmelidirler. Başka bir deyişle, yabancı dil öğretmenlerinin dersliklerinde, yazını en etkin biçimde kullanabilmeleri için metinleri özenle seçmeleri

gereklidir. McKay (1986), dil derslerinde yazını başarıyla kullanmanın, seçilen yazınsal eserlere bağlı olduğunu belirtmiştir.

Diğer bir çok dil etkinliği için geçerli olan koşullar yazın kullanımı içinde geçerlidir. Yabancı dil öğretmeni, verdiği dersin türünü, derse katılan öğrencileri ve metinle bağlantılı bazı etkenleri göz önünde bulundurmalıdır (Lazar, 1993).

İngilizce öğretiminde yazının kullanımı söz konusu olduğunda belki de ilk akla gelen konu, öğrencilere verilecek metnin dilsel açıdan zorluk düzeyidir. Littlewood'un (Brumfit —Carter, 1986:151) dile getirdiği gibi, metnin dilinin zorluk düzeyi öğrencilerin dilsel edincine uygun olmalıdır. Bu noktada, metni seçecek olan öğretmene önemli bir görev düşmektedir. Öğretmen, öncelikle öğrenci kümesini iyi gözlemlemeli ve onların sözcük birikimleri ile bildikleri dilbilgisi yapılarını göz önünde bulundurarak, dil düzeylerine denk gelen metinlerden yararlanmalıdır. Seçilen metin, öğrencilerin yaş kümelerine, ilgi alanlarına ve dilsel edinçlerine uygun düşmelidir. 'Yazınsal metnin yarattığı dünya, öğrencilerin ilgi ve alakaları kapsamında olmalıdır (Littlewood, 1986:56 Brumfit — Carter, 1986:181'dan alıntı).' Moody (1971) ise metin seçiminde, öğretmenin, öğrencilerinin ruhsal gelişim süreçlerini bilmesinin gerekli olduğunu ifade etmiştir. 'Öğrencilerin ruhsal gelişimlerine koşturarak, ilgi alanları, istek ve isteksizlikleri değişecek ayrıca yapılan etkinliklere katılma arzuları, hafıza güçleri ve öğretmenin gerçekleştireceği etkinlikler için çaba gösterme arzuları artacaktır (Moody, 1971).'

Daha önce yazın ile ekin arasındaki ilişkiden söz edilmişti. Yazın, erek dilin ekinine açılan bir pencere olarak, bir anlamda öğrencilerin yeni bir dünya ile tanışmalarını sağlar (Brogger, 1994: 48). Bu noktada gözden kaçırılmaması gereken bir başka konuda, metni işlemeyen önce, öğrencilere metnin dayandığı ekinel altyapının ve özelliklerin kısaca anlatılmasıdır. Bu yapıldığı takdirde öğrenciler ekinel

unsurları içeren metinleri severek okuyacaklardır. Bu konuda, Moody (1971) şunları söylemiştir:

'Öğrenciler, genellikle içinde, kendi ekin sel geçmişlerini anımsatan olaylar ve kendilerine ya da tanıdıkları başka insanlara benzeyen karakterleri buldukları yazınsal eserlere büyük ilgi gösterirler. Öğretmen en azından öğrencileriyle karşılıklı güveni sağlayana kadar, 'bilinenden bilinmeyene' doğru ilerleme ilkesini uygular ve öğrencilerini, okuduklarını zihinlerinde canlandırma becerilerini fazlasıyla zorlamayacak türde bir yazın ile tanıştırsa en doğrusunu yapmış olur (Moody, 1971, s.18).'

Günümüzde, öğretmenin yaralanacağı birçok ayrı kaynak vardır. Öğretmen, yazınsal metni seçerken öğrencilerinin ayrı yeteneklerini ortaya çıkarmanın öğrenmeyi daha etkin hale getirdiğini aklından çıkarmamalıdır (Collie — Slater, 1987:7). Yazınsal metinlerin kullanımında, önceden dikkatlice düşünülmezse sorun haline gelebilecek olan, metnin zorluk derecesi, öğretmen tarafından özenle incelenmelidir. Moody (1971) 'öğrencilerin yetenekleri derecelendirilebiliyorsa, dünya yazının eserleri de basitlik ya da karmaşıklıklarına göre derecelendirilebilir' demiştir (Moody, 1971, s.15). Brumfit' (1983) de 'belli yaş kümelerindeki öğrenciler için belli düzeylerdeki metinlerin en etkili şekilde kullanılması amacıyla bazı ölçütlerin belirlenmesi gerek' diyerek metinlerin derecelendirilmesine destek vermiştir (Brumfit, 1983: 28).

Moody (1971), metin seçiminde, öğretmenlerin göz önünde bulundurmaları gereken ölçütleri aşağıdaki gibi sıralamıştır:

1. Dilsel ve ekin sel güçlükler
2. Anlatılan konunun, öğrencilerin engelleri aşmasına yardım edip etmeyeceği
3. Seçilen metin için en uygun çalışma yönteminin ne olduğu
4. Metin ile beraber yürütülecek etkinlikler

1. 2. 32. Basit Veya Basitleştirilmiş Metin

Yazının sağladığı faydalardan birisi de, yabancı dil öğretiminde doğal metinler sağlamasıdır. Ancak, yazının yabancı dil eğitime yaptığı bu katkı, dikkat edilmezse kimi zaman olumsuz bir özelliğe dönüşebilir. Gerek içerdiği geniş sözcük birikimi gerekse sahip olduğu karmaşık yapı ve eğretilmeli anlatımdan dolayı öğrenciler yazınsal eserleri okumakta kimi zaman güçlük çekebilirler. Collie ve Slater (1987), özellikle yabancı dil öğretiminin ilk aşamalarında doğal metinlerden çok basitleştirilmiş metinlerin kullanımını salık vermişlerdir. Collie ve Slater gibi daha birçok dil eğitimcisi basitleştirilmiş metinlerin kullanımını salık verirken, bazıları ise buna karşı çıkmışlardır. Alderson (1984:53), bir metnin tümce yapısını basitleştirmenin, metnin anlam bütünlüğünü bozma etkisinin olabileceğini öne sürmüştür. Alderson ile düşüdeş olan araştırmacılar basitleştirmenin, her ne kadar metnin anlaşılmasına kolaylık getirse de, beraberinde bazı tehlikeleri de getirebileceğini söylemiştir. Widdowson (1978) ise basitleştirilmiş metinler ile basit metinler arasındaki ayrıma dikkat çekmiştir. Metinlerin basitleştirilmiş şekillerinin, 'içlerindeki sözcüklerin ve tümce yapılarının değiştirilerek, gerçek söylem durumlarından alınan parçalar olduğunu' belirtirken, diğer yandan ise, basit metinlerin belirli bir söylemin seçenekselsel bir metinleştirilmesi olmadığını, başlı başına ayrı bir söylem olduğunu söylemiştir (Widdowson, 1978, s.88-89). Widdowson (1978), basitleştirilmiş metinleri kullanmaktansa, basit metinleri kullanmanın daha doğru olacağını söylemiştir. Vincent (1986) da okuma becerilerinin geliştirilmesinin ilk aşamalarında basit metinlerin kullanımını desteklemiştir. Vincent'a göre basit metinler, basitleştirilmiş metinlerin yerine kullanılabilir (Brumfit — Carter, 1986:123). Yabancı dil öğretmenlerinin, bu tartışmalar doğrultusunda, öğrencilerinin düzeylerine en uygun metinleri seçmesi lazımdır.

1. 2. 33. Metin Ve Alıntı

Yazını, yabancı dil eğitiminde kullanılırken, ortaya çıkan güçlüklerden birisi de sınırlı ders zamanı içinde uzun ve karmaşık yazınsal eserlerin etkili bir şekilde kullanılabilmesidir. Bu durum, derslerinde yazını kullanan öğretmenlerin yazınsal eserlerin tümünü kullanmak yerine onlardan yapılan alıntı parçaları kullanmaya yöneltmiştir. Bu alıntı parçalar, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesinde gereç olarak ya da çeviri etkinliklerinde üzerinde çalışılacak metinler olarak kullanılırlar (Cook, 1986:85; Brumfit — Carter 1986:150'den alıntı).

Bu konudaki tartışmalar, roman gibi uzun yazınsal eserlerden alınan ve birkaç sayfa ile sınırlı kalan, dolayısıyla da eserin bütününe yansıtması hayli güç olan alıntı parçaların yabancı dil derslerine ne derece katkısı olabileceği üzerine odaklanmaktadır. Tolstoy'un yaklaşık bin sayfa uzunluğundaki 'Savaş ve Barış' adlı eserinin orta bölümünden alınacak bir sayfalık bir parçanın eserin tümünü ne kadar yansıtabileceği tartışma konusu olabilir. Unutulmamalıdır ki, bir eserin gelişme kısmı ne kadar önemli ise giriş ve sonuç bölümleri de aynı derecede önemlidir. Cook (1986), metin ile alıntı parçayı birbirleriyle karşılaştırmıştır. 'Metin, bütün bir dilbilgisel birimdir ancak taşıdığı anlamı, birlikte yer aldığı tümcelerden ya da yazılı olduğu durumlardan alır. Metnin, tümcelerin birleşmesinden ortaya çıkan metinsel niteliği 'kesit' ve 'bağlaşıklık'a dayanır. Kesit, dilsel ve durumsal özellikleri birleştirerek anlamı ortaya çıkarır, bağlaşıklık ise bir tümce ile diğeri arasında anlamsal bağlar kurar (Cook, 1986:85; Brumfit — Carter 1986:152'den alıntı).' Yukarıda söz edildiği gibi, bir metni metin yapan onun iç bütünlüğüdür, dolayısıyla yazınsal bir metinden alıntı bir parça almak bu bütünlüğü bozabilir.

Sonuç olarak, denilebilir ki, metnin aslı yerine ders saatinin kısıtlı olması gibi

çeşitli kaygılarla metinden alınan bir parçayı kullanmak beraberinde birçok sorun yaratabilir. Buna karşın, alıntı parça kullanımına tamamen karşı bir taraf almakta çok katı bir tutum olacaktır. Öğretmen, alıntı parça kullanmak durumunda ya da isteğinde ise, belli konulara dikkat etmelidir. Cook (1986), alıntı parça seçiminde öğretmenlerin dikkat etmesi gereken hususları şöyle açıklamıştır:

1. Yorum yaparken öğrencilerin, metni akıllarında yanlış bir şekilde oluşturmalarına neden olmayacak alıntı parçaları seçilmelidir.
2. Yapılan alıntılar, asıl metnin gelişme ve sonuç bölümlerinden çok giriş bölümünden yapılmalıdır.
3. Karakterlerin, beklenmedik ve kalıcı olmayan yönlerini gösteren alıntılardan kaçınılmalıdır.
4. Anlam bütünlüğünü oluşturan, metin içi bağların sık olmadığı alıntılar yapmak daha uygundur.
5. Sözcükler ve dilbilgisel sapmaların yoğunluğu göz önünde bulundurulmalıdır.
6. ‘Yazınsal değerler’ değil ama alınan parçanın tüm metinle olan bağı seçim için bir koşul olmalıdır.
7. Genel ilerleyişi metnin içinde gelişen alıntılar seçilmelidir.

1. 2. 34. NON-NATIVE¹ Yazının Yabancı Dil Derslerinde Kullanımı

Yazınsal metinler, yabancı dil eğitime sağladığı birçok faydanın yanı sıra, öğrencileri erek dil toplumunun ekiniyle tanıştırmaya açısından da büyük öneme sahiptir. Ne var ki, bazı toplumlarda erek dilin ekinine karşı olumsuz tepkiler var

¹ “Non-Native”nin değişiklik kaynaklarda iki ayrı karşılığı bulunmaktadır: 1) Anadildeki yazınsal metinlerin erek dilde sunulması; 2) Bir kişinin anadilinde değilde erek dilde yazınsal bir yapıt yazması. “Non-native” terimi burada ilk anlamıyla kullanılmıştır.

olabilir. Bunun sebeplerinden biri, o ülkede yaşayan toplumun ekinine, yabancı dil ders kitaplarında ve kaynaklarında nerdeyse hiç yer verilmemesidir. Bu durumun, söz konusu toplumlarda bir önyargı yarattığı görülmüştür. Her toplumun içinde kendi değerlerini barındıran ve ayrı renkler içeren bir ekine sahip olduğunu unutmamak gerekir. Bu ayrı ekinler, elbette ki o milletlerin yazınında fazlasıyla yer bulur.

Dolayısıyla, hem öğrencilerin önyargılarını aşmak hem de onların içinde kendilerinden bir şeyler bulup güdülenmelerini sağlamak için kendi yazınlarından örnekler, İngilizce olarak sunulabilir. Kendi yazınlarını İngilizce olarak okuyan öğrenciler, İngilizce'yi kendi ekinlerinin bir parçası olarak görebilir ve de bu dili kendi günlük konuşmalarının ayrı bir şekli olarak algılayabilirler. Bu tür metinlere yerleştirilmiş metinlerde denir. Önemli olan şey, kullanılan dil değil, sözcüklerle ifade edilen düşüncedir.

1. 2. 35. Etkinlikler

Yazının, yabancı dil eğitiminde bir kaynak olarak kullanıldığı durumlarda uygulanabilecek birçok ayrı etkinlik vardır. Bu konuda çalışmalar yapan akademisyenler, yabancı dil derslerinde ayrı etkinliklerden yararlanılabileceğini belirtmişlerdir. Bu etkinlikler başlıca üç kümeye ayrılabilir (Lazar, 1993):

1. Okuma öncesi etkinlikleri (Isınma etkinlikleri)
2. Okuma sırasında gerçekleştirilecek etkinlikler
3. Okuma sonrası etkinlikler

1. 2. 35. 1. Okuma Öncesi Etkinlikler

Bu etkinlikler, öğretmenin öğrencilere okuma parçasını vermeden önce söz konusu parça hakkında öğrencilerin ilgisini çekmek ve onlarda bu metni okuma isteği yaratmak için kullanılır. Dolayısıyla, yabancı dil öğretmenin, bu etkinlikleri dikkatli bir şekilde hazırlaması gerekir. Okunacak parçanın ekinsel altyapısına ilişkin sorularla öğrencilerin erek dil ekini ile kendi ekinleri arasındaki ayrımları görmesi sağlanabilir. Öğrencilerin bu konuda fikirlerini açık bir şekilde belirtebilecekleri bir tartışma ortamı yaratılmalıdır. Bu tür etkinliklerin temel amacı öğrencilerin işlenecek konuda duygu ve düşüncelerini ortaya koymalarını sağlamaktır (Collie ve Slater, 1987). Aşağıda verilen etkinlikler, öğrencilerin bilgilerini ortaya çıkarmak ve onları verilecek metne ısındırmak için faydalı olabilir:

- İşlenecek parçanın konusu ile ilgili olmak koşuluyla bir gazete ya da bir dergiden alınacak haber başlıkları öğrencilere verilebilir. Bu şekilde, öğrenciler henüz parçayı okumadan, ilgili konu hakkında fikir sahibi olurlar.
- Konu ile ilgili ayrımlı kitap kapakları ve resimler gösterilerek, öğrencilere ön bilgi kazandırılabilir ve bu yolla öğrenciler güdülenebilir (Collie ve Slater, 1987). Bu yöntem ile işlenecek olan metnin olay örgüsü konusunda tartışma ortamı yaratılabilir ve bu da ideal bir okuma öncesi etkinliği olarak kullanılabilir.
- Öğretmen, metni işlemeden önce, onun yazarı ve yazıldığı dönemin özellikleri konusunda öğrencileri bilgilendirebilir veya öğrencilere bu konularda dönem ödevi verebilir (Lazar, 1993).
- Öğretmen, metinden seçip çıkardığı sözcüklerden bir çalışma kağıdı hazırlayıp, öğrencilerden bu sözcüklerin anlamlarını bulmalarını isteyebilir. Metnin işlenmesi sırasında ortaya çıkabilecek sözcük bilgisi zorlukları böyle bir okuma öncesi alıştırma ile ortadan kaldırılabilir (Collie ve Slater, 1987).

- Okuma öncesi bir etkinlik olarak öğrencilere parçayı okumadan önce ayrımlı gereçler verilerek, onlardan bu gereçler ile parçanın olası konusu hakkında bir ilişki kurmaları ve konuyu kestirmeleri istenebilir (Collie ve Slater, 1987).
- Olay örgüsü, gökbilimsel burçlar ya da çizgiler şeklinde verilerek, öğrencilerin metinde gerçekleşen olaylar hakkında ön bir bilgiye sahip olması sağlanabilir.

1. 2. 35. 2. Okuma sırasında Yürütülecek Etkinlikler

Okuma sırasında yürütülen etkinlikler, akışı sağlamayı amaçlar (Collie — Slater, 1987:36). Bu alıştırmalar, öğrencileri metnin içine doğru çekeceğinden son derece önemlidir. Bu aşamada, öğrencilere derslik- içi çalışması yaptırılabilir gibi aynı zamanda evde yapabilecekleri okuma da verilebilir. Her iki çalışmadan da yararlanıldığında, öğretmenin yapılacak yazın çalışmasında kullanacağı sayısız yöntem olacaktır. Roman, kısa öykü, koşuk ya da tiyatro oyunu olmak üzere yazının tüm türleri öğretmene sınıfta kullanabileceği sayısız etkinlikler sunar. Özellikle dört becerinin verilmesinde, bu küme etkinliklerinin önemi büyüktür. Etkinlikler özen ile seçilirse, öğrencilerin sözcük birikimleri genişler. Bu etkinlikler düzenlenirken öğretmenin dikkat etmesi gereken başlıca konu zamanlamadır. Öğrencilerin evde yaptıkları çalışmaların da göz önünde bulundurularak sınıfta yapılacak bu etkinlikler için gereken zaman önceden planlamalıdır.

Okuma sırasında aşağıdaki etkinlikler kullanılabilir. Bu noktada önemli olan, metnin yapısına uygun faaliyetlerin seçilmesidir.

- Verilen metnin izdemi ve karakterleri ile ilgili sorular sorularak öğrencilerin metin ile bütünleşmeleri sağlanabilir. Soruların zorluk derecesi basamak basamak arttırılabilir (Long, 1986, s.50).

- Metin parçalara bölünmüş bir şekilde öğrencilere verilir onlardan bu parçaları bir araya getirmesi istenebilir veya öğrencilere eksik bırakılmış tümceler verilerek onlardan bu eksiklikleri metine göre tamamlamaları istenebilir (Lazar, 1993).
- Öğrencilerin ilgisini metindeki karakterlerin bazı özelliklerine çekmek üzere sorular sorulabilir. Bu etkinlikte, öğrenciler, karakterleri iyi veya kötü, ince ruhlu ya da saldırgan olarak sınıflandırabilirler (Lazar, 1993).
- Metin sunulurken sesli okuma, sessiz okuma veya kasetçalardan dinleyerek okuma, öğrencileri güdülemek için kullanılabilir (Lazar, 1993).
- Öğretmen, okuma sırasında, metnin belli noktalarında okumayı durdurarak öğrencilerden metnin geri kalan bölümünü kestirmelerini isteyebilir. Bu tip bir alıştırmaya öğrencilerin, düş güçlerini ortaya çıkarmalarını sağlar.
- Öğretmen, öğrencilerden okudukları bölümlere bir başlık koymalarını isteyerek onların parçaya hakim olup olmadıklarını anlayabilir. Parçadan seçilen sözcükler ve anlamları karışık bir şekilde verilerek öğrencilerden bunları eşleştirmeleri istenebilir. Bu yolla öğrenciler bilinmeyen sözcükleri daha iyi kavrayabilir.

1. 2. 35. 3. Okuma Sonrası Etkinlikler

Okuma sonrasında, öğrencilerden geri iletim alınması gerekir. Bu geri iletim yazılı ve/veya sözlü şekilde olabilir. Okuma sonrasında birçok etkinlik uygulanabilir. Bunlardan bazıları aşağıda verilmiştir:

- Öğrencilerden okudukları öyküyü yine aynı öyküdeki başka bir karakterin bakış açısından anlatmaları istenebilir. Örneğin, evli bir çiftin sonu kavga ile biten tartışmasını anlatan bir öyküyü okuyan öğrencilerden bu olayı, olay yerine

giden polis, ya da tartışmaya kulak misafiri olan komşunun ağzından anlatmaları istenebilir. Ya da, öykü üçüncü şahıs tarafından anlatılıyorsa öğrencilerden birinci kişi olarak anlatmaları istenebilir. Böylece, öğrenciler anlatıcı görüş açısını da anlamış olurlar (Lazar, 1993).

- İşlenen konu ile ilgili sözcükler verilerek, öğrencilerden öykü için başka bir son yazmaları istenebilir. Öğrenciler, sırayla kendi yazdıkları sonuç bölümlerini okurlar ve en başarılı ve ilginç olanı seçerler (Collie — Slater, 1987).
- Okuma sonrası etkinliklerden biri de öğrencilere eleştirmen rolünün verilmesidir. Öğrenciler okudukları metne eleştirel açıdan yaklaşan bir yazı yazarlar. Bu yazılar öğrenciler tarafından okunduktan sonra en çok beğenilen seçilir (Lazar, 1993).
- Öğrencilerin okudukları metni ne derece anlayıp anlamadıklarını ortaya çıkarmak için parçanın konusu hakkında sorular sorulabilir.
- Öğrencilerin fikirlerini açıkça ortaya koyabilecekleri bir ortam yaratılarak, işlenen metin konusunda tartışma etkinliği yürütülebilir. Bu şekilde derse tüm öğrencilerin etkin katılımı sağlanabilir.
- Öğrencilerden okudukları öyküyü oynamaları istenebilir. Öğrenciler, öyküde ki karakterlerin rolünü üstlenir ve düz yazı olan öyküyü karşılıklı konuşmaya dönüştürürler. Rollerini ezberleyen öğrenciler, kümelere halinde sınıfın önüne çıkarak hazırladıkları oyunu sahnelerler. Bu okuma sonrası etkinlik öğrencilerin hoşuna gittiğinden onları güdüler ve okudukları metni daha iyi kavramalarını sağlar.

1. 2. 36. Ders Planları

Çalışmanın önceki bölümlerinde yazının yabancı dil öğretiminde yeri ve önemi

üzerinde durulmuştur. Yazının, dört dil becerisinin bütünleşik olarak öğretilmesi, erek dil toplumu ile anadil toplumunun ekinel özelliklerinin ve ayrımlarının yazın aracılığıyla aktarılması, sözcüklerin yalnız başlarına öğretilmek yerine bağlam içinde sunulması gibi dil öğretimine sağladığı yararlardan dolayı yabancı dil derslerinin önemli bir parçası olması gerektiği anlatılmıştır.

Yukarıda söz edilen yazınsal özelliklerden yola çıkarak, yazının bu faydalarının derslik-içi uygulamasının nasıl sağlanabileceği ve düzenlenecek etkinliklerin ne şekilde yapılacağı konusu üzerinde durulmuştur. Bu konuların uygulamada nasıl yapılabileceğini göstermek için iki örnek ders planı düzenlenmiştir. Ders planlarında yazınsal bir metin kullanarak ayrı dil becerilerinin nasıl verileceği, bilinmeyen sözcüklerin bağlama bakılarak kestirilmesi, derslik-içi tartışma etkinliğinin düzenlenmesi, tarama yaparak okuma yapma becerisinin kazandırılması, erek dil toplumunun ekini ile anadil toplumunun ekinin karşılaştırılması gibi durumlar göz önünde bulundurulmuştur. Bu iki örnek ders planı ile derslerinde yazınsal metinlerden faydalanmak isteyen öğretmenlerin örnek alabilecekleri etkinler sunulmuştur.

Ders planları, Heybeliada'da bulunan Deniz Lisesi'nin İngilizce Hazırlık Sınıfları ortamında geliştirilmiştir. Sekiz yıllık ilköğretim programını tamamladıktan sonra girdikleri askeri okullar sınavında başarılı olan öğrenciler, Deniz Lisesi'ne kayıt olmalarından sonra İngilizce düzeylerinin saptanması amacıyla ECL (English Comprehension Level) adlı sınava sokulurlar. Bu sınavda 60 ve üzeri bir not alan öğrenciler, hazırlık sınıfı okumadan doğrudan lise birinci sınıftan eğitimlerine devam ederler. 60 puanın altında kalanlar ise Hazırlık Bölümüne geçerler. Bu öğrenciler, başlangıç düzeyindedirler ve hazırlık sınıfında başarılı oldukları takdirde Lise bölümüne geçmeye hak kazanırlar. Hazırlık sınıfı sürecince başlangıç düzeyinden ortanın üstü düzeylerine kadar ilerlerler. Ülkemizde, ilk ve orta dereceli okullarda

verilen dil eğitimi, genellikle ağırlıklı olarak dilbilgisi üzerinde yoğunlaştığı için, Deniz Lisesi Hazırlık Bölümü öğrencilerinin, dilbilgisi becerileri bakımından herhangi bir sıkıntıları olmadığı gözlemlenmektedir. Ama ne var ki, başta konuşma olmak üzere, tüm dört dil becerisinde sorun yaşadıkları görülmektedir. Ne yazık ki, bu durum, bazen öğrenciler hazırlık sınıfını tamamladıktan sonra bile devam etmektedir. Bunun başlıca nedeni, hazırlık sınıfındaki eğitimin tüm dört dil becerisine eşit oranda ağırlık vermesi gerekirken bunun yerine dilbilgisi edinimini üzerinde yoğunlaşmasıdır. Dil öğrenimi tarihine şöyle bir göz atan Stevick (1986: 77), “diller, genellikle uzun sözcük listeleri, eylem çekimleri ve tümce kipörnekleri ezberlenerek öğrenilmiştir; örneğin, öğretmenin kendisine öğrettiği yapıları bir papağan gibi ona geri aktarabilen bir öğrenci başarılı bir dil öğrencisi olarak algılanıyordu” demiştir.

Dilbilgisi odaklı dil öğretimi, öğrencilere dil kullanımında salt bir yeterlilik kazandırmadığından (Roberts, 2001:267), yazının dil öğretime dahil edilmesinin, dilbilgisini, tüm dört dil becerisiyle bağlayabileceğine inanılmaktadır.

Yazının, dilbilgisi odaklı dil öğretimini, ayrımlı beceriler gerektiren dil kullanımıyla nasıl birleştirebileceğini göstermek için biri başlangıç üzeri diğeri orta seviye öğrencileri için olmak üzere iki örnek ders planı hazırlanmıştır. Örnek planlar, yazının, dil öğretiminde yalnızca yüksek dil yeterliliğine sahip öğrenciler için değil ayrı dil düzeylerindeki dil öğrencileri için önemli bir katkı sağlayacak şekilde kullanılabileceğini gösterecek şekilde düzenlenmiştir.

Deniz Lisesi’ndeki İngilizce Hazırlık Bölümü’nde verilen dil eğitimi, ağırlıklı olarak İşitsel-Dilsel Yöntemlere dayanmaktadır. Bu örnek ders planlarında, İletişimsel Yaklaşım ulaşılması hedeflenen husustur. Planlar hazırlanırken, öğrenci güdülenmesinin ve derslik-içi katılımının artırılması amaçlanmıştır. Yapılan çalışmada, metinlerin dikkatli okunmasını ve yorumlama becerisinin geliştirilmesini

sağlayacak anlam yapılandırmayı arttıracak etkin ve işbirlikçi öğrenme tarzının özendirilmesine çalışılmıştır. Çalışmanın odak noktasında, öğrencilerin dil kaynaklarının açılıp, dilin yeni ve belki de hiç alışılmamış şekillerinin anlaşılması üzerine uygulanabilecek bir bağlam sağlamak vardır. Dil görevleri, öğrencilerin ilgilerini çok derin bir düşünme, çözümleme ve yorumlamaya yönlendirecek şekilde ayarlanmıştır. Öğrenciler anlam yapılandırma ve gelişimsel yorumlama etkinliklerinde bulunmaları için yüreklendirilir.

1. 2. 36. 1. Birinci Örnek Ünite Ders Planının İncelenmesi

İlk ders planı, dört ders saatlik iki günlük bir zaman dilimi olarak düzenlenmiştir. Başlangıç üzeri düzeyi için hazırlanan bu ders planında dört dil becerisinin birlikte verilmesine çalışılmıştır. Onbeş on altı yaşlarında olan ve girdikleri askeri lisede eğitimlerini sürdürebilmek için İngilizce dersinde kesinlikle başarılı olmaları gerekli olan öğrenciler, yıl başında oldukça isteklidirler. İngilizce Hazırlık Bölümü'nün, bir bakıma Türkiye'deki genel eğitim sisteminin küçük bir örneği olduğu söylenebilir. Dolayısıyla da, yabancı dil eğitimi, öğretmen odaklıdır ve öğrenciler etkisiz bir rol üstlenmektedir. Bu yüzden, öğrencilerin bu etkisiz rolünü daha etken bir hale dönüştürecek ders planları ve ayrı etkinlikler hazırlanmıştır. Küme çalışmaları ile öğrencilerin gözünde korkutucu ve endişe verici sayılan derse katılımı daha etkin bir şekilde sağlamak ve işbirlikçi öğrenmeyi özendirmek hedeflenmiştir. Birçok akademisyenin, ana dili İngilizce olmayan ülkelerdeki öğrencilerin derslerde etkisiz bir rol üstlendiklerini belirttiği hatırlanacak olunursa bu durumun önemi ortaya çıkar. Savignon and Bern'nin (1987: 16), Brezilya'da yaptıkları bir araştırmada öğretmen odaklı gelenekselci öğretim tarzının "genelde öğrencilerin gereksinimlerine uygun olmadığını ve bu durumun 'uluslararası iletişim' olarak değil bilginin edilgen olarak

edinilmesi olarak sonuçlandırıldığını tespit etmişlerdir". Bu da, akademisyenlerin, " ekinler arası karşılaştırma yoluyla eleştirel düşünmeyi özendiren öğretim tekniklerini ön plana çıkarmalarına neden olmuştur" (Savignon — Berns, 1987: 16).

Gelecekte olması beklenen uygulayimbilimsel gelişmelerin üzerine kurulu bir öykü olduğundan "The World Is Getting Smaller" adlı kısa öykü seçilmiştir. Bilim ve uygulayimbilime verilen önem ve eğitimsel kurumlar ile sanayi arasındaki devingen işbirliği sayesinde son yirmi, otuz yıl içerisindeki uygulayimbilimsel gelişmelerin büyük bir kısmı Amerika Birleşik Devletleri'nde gerçekleşmiştir. Yaşam ölçülerinin artması ve gerçekleşen uygulayimbilimsel ilerlemeler, bu ülkenin insanların bu uygulayimbilimin günlük yaşamalarının bir parçası haline getirmelerini sağlamıştır. Durumun böyle olması, bu ülkede uygulayimbilime olan gereksinimin daha da artmasını sağlamıştır. Bu yüzden, bu öykü, Amerika halkının, gerçekleşen uygulayimbilimsel gelişmeler karşısındaki tutum ve düşüncelerini aktarmaktadır. Bu öykü, ayrıca erek dil toplumunun çevresel konulara olan duyarlılığı ile küçük ve gelişmiş elektronik aletlere olan ilgisini ortaya koyarak söz konusu toplumun ekinini yansıtmaktadır. Erek dil toplumunun ilgilendiği 'üst-düzey' konulara karşıt olarak, hala gıda, giyim ve barınma gibi temel yaşam gereksinimlerini sağlamaya çalışan ülkemizin insanları, henüz bu tür konulara ilgi göstermekten oldukça uzaktırlar. Verilen öyküde de bu iki ülke arasındaki uygulayimbilimsel ve ekonomik ayrımlar tüm açıklığıyla gözler önüne serildiğinden, öğrencilerin ilgisi daha da artmaktadır.

Amerikan ve Türk toplumlarında gerçekleşen uygulayimbilimsel gelişmelerin arasındaki ayrım Türk öğrencilerin erek dil toplumunun ekiniyle kendi ekinlerini karşılaştırabilmelerini sağlamaktadır. Savignon and Berns (1987), erek dil ekininin eleştirel ve karşılaştırmalı olarak ele alınıp anlaşılmasının önemini vurgulamışlardır. Kendi sözleriyle açıklamak gerekirse, " yabancı dil öğretimi ve öğrenimini anlamlı

kılan şeylerden birisi, bireylerin kendi dil ve ekinlerini doğru bir şekilde değerlendirebilmeleri için kesinlikle gerekli olan insanlar arası ayrımların anlaşılması ve yorumlanmasını mümkün hale getirmesidir” (s.17).

Türkiye’de yaşayan insanlar daha çok hayatlarını sürdürebilme konusu ile ilgiliyken, ABD gibi ülkelerin halkları çok daha ayrımlı konular ile uğraşmaktadır. Dolayısıyla, temel yaşamsal gereksinimlere odaklanan Türk halkı ile uygulayimbilimsel olarak gün geçtikçe güçlenen İngilizce konuşan ülkelerin toplumları birbirine tam bir karşıtlık oluşturmaktadırlar. Her ne kadar ilk önce bu karşılaştırma pek fazla bir şey anlatmasa da, aslında öğrencilerin kendi ekinlerini öğrendikleri dilin ekiniyle karşılaştırmaları için önemli bir fırsat sağlamaktadır. Savignon and Berns (1987), öğrencilerin kendi ekinleri ile erek dil ekinini sürekli olarak karşılaştırmalarının önemini vurgulamışlardır.

Okuma-öncesi etkinliği , çalışılacak konu hakkında öğrencilerin bilişsel düzeylerini arttırmayı hedeflemektedir. Sorulan sorular, etkileşimli bir derslik-içi tartışma ortamı yaratmak için düzenlenmiştir. Öğrencilerin, verilen resme bakarak, gördükleri hakkında fikirlerini paylaşmaları beklenmektedir. Daha sonra, yine resme bakarak, öykünün ne hakkında olduğunu ve yakın gelecekte ne gibi uygulayimbilim gelişmelerin olabileceğini kestirmeleri istenmektedir.

Okuma anlama için yapılan hazırlığın yanı sıra, başka bir amaç da öğrencilerin konuşmalarını ve düşüncelerini paylaşmalarını sağlamaktır. Öğrencilerin derse katılımlarını arttırmak için öğretmen konuşması mümkün olduğunca düşük düzeyde tutulacaktır.

Okuma sırasında yürütülecek etkinlikler, öğrencileri işbirlikli öğrenmeye özendirmek için düzenlenmiştir. Okuma parçasından anlam çıkarılması yazar ile okur arasındaki karşılıklı bir konuşmadır. Bireysel bir girişimden çok bir küme işbirliğidir.

Anlam sayfada var olan duruk bir varlık değildir. Tam tersine, okuyucunun yazarla girdiği karşılıklı konuşmanın sonunda ortaya çıkan üründür. Anlamlandırma etken bir süreçtir. Öğrencilerin tartışmalara ve küme etkinliklerine katılmasının özendirilmesiyle bu süreç vurgulanmaktadır.

İlk tarama etkinliğinin amacı, öğrencilere belirli bir bilgiyi arama becerisi kazandırmaktır. Öğrenciler, bunu yaparak öykünün içeriği hakkında bilgi sahibi olurlarken, aynı zamanda öykünün ayrı bölümlerindeki belirli bilgileri arama becerisi de kazanmış olurlar. Öğrencilerden neden-sonuç ilişkilerini bularak eksik tümceleri tamamlamaları istenen diğer alıştırmada ise metinden nasıl bir anlam çıkardıklarını kendi sözcükleriyle anlatmaları istenmektedir. Bu alıştırmaların yerine eşleştirme alıştırmaları da kullanılabilirdi. Ancak o zaman öğrenciler etkin bir şekilde kendi tümcelerini kurmak durumunda kalmazlardı. Bu tip bir alıştırma ile öğrencilerin daha etkin bir rol üsleneceği düşünülmüştür. Sözcük alıştırmasında, öğrencilerin, bilmedikleri sözcük ve sözcük öbeklerinin anlamlarını sözlükte aramak yerine öykünün içeriğinden çıkarmaları özendirilmektedir. Ayrıca, öğrencilerin sözcük ya da sözcük öbeklerinin anlamını metin içinde kestirdikten sonra kendi tümcelerini üretmeleri oldukça önemlidir. Öğrenciler bu şekilde sözcüklerin anlamlarını uzun süre unutmamaktadırlar.

Tartışma kısmı öğrencilere fikirlerini sunup, bunları arkadaşlarıyla paylaşmalarına imkan sağlamaktadır. Öğrenciler, ortaya koydukları fikirleri savunmak ve diğer kümenin fikirlerini çürütmek için kendi düşüncelerini destekleyen nokta ve örnekler bulmaya yöneltilir. Tartışmalar, ABD ve Türkiye'nin sosyo-ekonomik durumu bağlamında şekillendirilir.

Okuma-sonrası bölümü, tartışma sorularıyla başlamaktadır. Bunlar, sadece öğrencilerin öykü hakkında ne hissettikleri ile ilgili değil aynı zamanda erek dil toplum

ekininin kendi ekinleriyle karşılaştırılması ile ilgili usu zorlayan ve düşünmeyi özendiren sorulardır. Tartışma sorularıyla, en başta öğrencilerin gelecekteki uygulamabilim konusunda okumayı sevip sevmedikleri ve yazar ile ne dereceye kadar düşüncede olduklarının ortaya çıkarılması hedeflenmektedir. Daha sonraki sorularla ise anadilin İngilizce olduğu ülkeler ile uygulamabilimsel gelişmeler arasındaki ilişkiye dikkat çekilmektedir. Böylece, Amerika ile Türkiye arasında uygulamabilim alanında var olan çarpıcı farklar ortaya konmuş olmaktadır. Öykünün içeriği, ekonomik gereksinimlerin gündemin ön sıralarından düşmediği kendi ülkeleri ile gelişen uygulamabilime büyük önem verilen ülkeler arasındaki karşıtlıklar açısından ilgi çekicidir.

Yazma çalışmaları, öğretmene, çalışılan okuma-anlama parçasına öğrencilerin bireysel olarak nasıl tepki verdiklerini görme şansı vermesi bakımından oldukça önemlidir. Öğretmen, öğrencilerinin öyküyü okumalarının bir sonucu olarak eleştirel bir düşünme etkinliği içinde olup olmadıklarını bu şekilde anlayabilir. Okuma-sonrası bölümde yapılan tartışma, yazma işini kolaylaştırır. Öyküde iki ayrı ekinin karşılaştırılması öyküyü daha kişisel bir hale getirmektedir. Öğrenci ile öykü arasındaki bu bağlantı, öğrencilerin yazı yazarken olaylara daha eleştirel bir açıdan bakmalarını sağlamaktadır.

Birinci örnek ünite ders planı Ek 1’de verilmiştir.

1. 2. 36. 2. İkinci Örnek Ünite Ders Planının İncelenmesi

İkinci örnek ünite ders planı, orta düzey bir İngilizce’ye sahip olan öğrenciler için hazırlanmıştır. Bu çalışma için, Amerikan yazınının önemli yazarlarından Ernest Hemingway tarafından yazılan “A Day’s Wait” öyküsü seçilmiştir. Bu öykü, “Great American Short Stories” kitabından alınmıştır. Söz konusu öykü, İngilizce’leri orta

düzeyde olan öğrenciler için dil öğretim etkinliklerinin oluşturulmasında temel görevi görmüştür. Öykü, Deniz Lisesi Hazırlık Bölümü'nde işlenmiştir.

İkinci ünite ders planı altı ders saati olmak üzere üç günü kapsayan bir ders planı örneğidir. "A Day's Wait" kısa öyküsü kullanılarak dört dil becerisinin birlikte verilmesi amaçlanmıştır. Öğrencilerin konuşma ve dinleme becerilerinin geliştirilmesi için okuma-öncesi soruları kullanılmıştır. Öğrenciler, öyküyü okumadan önce sadece resimlere bakarak ne düşündüklerini anlatmaları istenir. Düş güçlerini kullanmaları ve kestirmede bulunmaları istenir. Bu noktada, amaç doğruluk değildir. Öğrenciler, fikirlerini açıkça tartışmaya özendirilirler. Okuma-öncesi etkinlikler ile fikir alışverişinde bulunan öğrenciler, konuşma ve dinleme becerilerini geliştirdikleri gibi okuyacakları öyküye de tanışıklık kazanırlar.

Öğrencilerin hedefleri, hazırlık sınıfından sonra üç sene okuyacakları Deniz Lisesi'nde, daha sonra eğitim görecekleri Deniz Harp Okulu'nda ve deniz subayı olarak bulunacakları görevlerde başarılı olmak için ileri düzeyde bir İngilizce'ye sahip olmaktır. Deniz Kuvvetleri'nde görev yapacak deniz subayları, İngilizce'yi resmi yazışmalarda, katıldıkları NATO görev ve tatbikatlarında, davet edildikleri resepsiyonlarda ve daha birçok ayrı durumlarda kullanmaktadır. Bu şartlar ve gereksinimler göz önünde bulundurularak, bu ünite ders planı ile yazma, okuma, konuşma ve dinleme becerilerinin beraber verilmesi hedeflenmiştir. Bu bağlamda iletişimsel yaklaşım vurgulanmıştır. Bu yaklaşımda temel amaçlardan biri, öğrencilerin yıllardır alışmış olduğu etkisiz alıcı rolünden uzaklaştırılıp onlara öğrenme sürecinde yetki vermektir. Dil sınıflarında Dilbilgisi-Çeviri yöntemine alışan öğrenciler sözcük sözcük, kalıp kalıp çeviri yapma eğilimindedirler. Dolayısıyla, öğrenme, çeviri yönteminde öğrenilen dilbilgisi ve sözcük bilgisi ile sınırlı kalmaktadır. Çeviri yaparlarken, öğrencilerden yazarın verdiği iletiyi almaları beklenir. Bu

yaklaşımında, tüm yetki metnin yazarındadır. Bu durum da, metnin okuyucusu olarak, çeviriyi yapan kişinin yaratıcılığının ve üretkenliğinin azalmasına yol açar. Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi, bu çalışmada önerilen etkileşimli ve bütünleştirici ilişkiye karşıt olarak yazar-metin-okuyucu arasında yatay bir ilişki ortaya koymaktadır.

Okuma sırasında yapılacak etkinlikler, öğrencilerin birbirleriyle anlamlı tartışmalara girmesini sağlayarak küme çalışmasını ve işbirlikli olarak anlam yaratmayı özendirir. Bu durum, öğrencileri fikirlerini paylaşma ve başkalarının düşüncelerini dinleme konusunda yüreklendirdiği gibi aynı zamanda onlara anlam üretmenin işbirlikçi bir karşılıklı konuşma olduğunu öğretir. Sözcükleri, metin içerisinde anlama alıştırmaları, öğrencileri, cevaplarını diğer küme üyeleriyle tartışmaya yöneltir. Bu da birbirlerinin anlam üretme süreçlerini anlamalarını sağlar. Öğrenciler, arkadaşlarının yanıtlarını anlamaya ve onları kendi yanıtları konusunda ikna etmeye çalışırken öyküyü daha iyi kavrarlar. Bunun ana sebebi, bildiğimiz şeylerin mantıklı açıklamasını yapmaya çalışırken kendi mantığımızın nasıl çalıştığını daha iyi anlayabilmemizdir.

İletişimsel Yaklaşımın amacı, tüm öğrencilerin derse katılarak, dört dil becerisini kullanmalarıdır. Bu çalışma yapılırken merkez noktasına konulan İletişimsel Yaklaşım, dilbilgisini edinebilmek amacıyla yazma ve okuma becerilerine fazlasıyla önem veren İşitsel-Dilsel Yaklaşımın ters olarak tüm becerilere aynı oranda değer verir. İşitsel-Dilsel Yaklaşım, öğrencileri dilbilgisel olarak doğru olan yapıları örnekleyip çalışmaları konusunda kısıtlandırır. Bu çalışmada, İletişimsel Yaklaşımdan yola çıkılarak, dilbilgisi ve dilbilgisel kurallar yerine sözcüklerin ve deyimlerin gerçekten kullanıldıkları yer olan yazınsal metinler içinde öğretilmesi hedeflenmiştir.

Bu örnek ünite ders planları ile öğrencilerden öğrendikleri sözcükleri kullanmaları istenmektedir. Bu alıştırmalar ile öğrencilere yeni öğrendikleri sözcükleri

başka bağlamlar içinde kullanma imkanı verilmektedir. Bu da öğrencilerin sözcük bilgisini artırmaktadır. Yine, tartışma bölümü de, öğrenciler için oldukça yararlı bir zihinsel etkinliktir. Bu alıştırmayı, onların hangi fikirleri niçin savunduklarını arkadaşlarıyla paylaşmalarını ve arkadaşlarının fikirlerini dinlemelerini sağlamaktadır.

Okuma-Sonrası etkinlikleri kümeler içinde tartışmayı körüklerken, iki ana küme arasındaki tartışmayı da ateşler. Söz konusu olan küme içi tartışmanın amacı sorulacak sorular için ayrı görüşler ortaya çıkarmaktır. Her iki küme de, sorulara sırayla yanıt verirler ve karşı tarafı kendi fikirlerine inandırmak için mantıklı sebepler bulmaya çalışırlar. Diğer kümenin fikirlerini değiştirebilmek için tartışırlar. Bu alıştırmayı, öğrencilerin niçin bu ya da şu şekilde düşündüklerini akıllarında sorgulamaya yöneltir. Aynı zamanda, öyküde ki karakterler ile kendileri arasında karşılaştırma yapmaya çağırılırlar. Bu durum öğrencileri, ABD ile Türkiye'nin karşılaştırıldığı bir noktaya getirebilir. Daha sonra verilen yazma alıştırmasında öğrencilerden, okuyucunun ait olduğu ekindeki gelenek ve göreneklerin öykünün yorumlanmasında nasıl bir rol oynadığını anlatmaları istenir. Aynı zamanda karakterlerin sahip olduğu ekinse özelliklerin öykünün anlatımındaki etkisi de sorgulanır ve iki durumun karşılaştırılması istenir. Bu kısa öyküde de ayrımlı ekinlerin ayrımlı gelenek ve göreneklere sahip olduğu anlatılır.

Biraz dar bir açıdan bakıldığında ise, verilen bu kısa öykü ile öğrenciler ayrı ekinlerde var olan ayrımlar konusunda bilinçlendirilirken, aynı zamanda, bildik tanıdık olmayan ekinse özellikler ile tanıştırılarak bu ayrımlar konusunda açık görüşlü ve hoşgörülü olmaya özendirilir.

Dilbilgisi-Çeviri yaklaşımında, metnin anlamının bağlam içinde oldukça açık olduğu ve anlam çıkarmak ve yorumlamak için okuyucuya kılıcı olarak gereksinim olmadığı düşünülür. İşitsel-Duyuşsal Yaklaşımında da aynı Dilbilgisi-Çeviri Yönteminde

ki gibi yazar-okuyucu-metin arasındaki ilişki yatay bir eksendedir. Örnek ünite ders planı, İletişimsel Yaklaşım doğrultusunda yukarıda söz edilen bu görüşlere karşı bir görüş benimsemekte ve öğrencilerin okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinde kendi anlamlarını üretmeye özendirildikleri bir ortam yaratmaktadır.

Tartışma etkinlikleri, öğrencileri, okuma metninin onlara sundukları doğrultusunda yüksek düzeyde ussal bir süreç içine sokarlar. Yazma alıştırmaları ise dış dünyaya işaret ederek eleştirel düşünmeye yöneltir. Bu alıştırmalar, okuma metni ile dış dünya arasında bir köprü kurar ve metinde görülenlerin sadece metnin bize gösterdikleri ile sınırlı olmadığını, ayrıca dünyayı nasıl görüp algıladığımızın da metni yorumlamamızı etkilediğini öğrencilere gösterir. Ekinel algılaması tarafından sınırlandırılıp belirlenen okuyucu görüşü ekinler arası ayrımlarla karşılınca genişler. Bu tür bir alıştırmalar öğrencilerin üst düzey düşünme sürecini hem diller arası hem de ekinler arası olarak geliştirir.

Bu örnek ünite ders planları ile öğrencilerin fikirlerini paylaşırken kendilerini rahat hissedebilecekleri ve sahip oldukları edilgen rolden ayrılarak daha etkin bir rol üstlenebilecekleri bir ortam yaratılması amaçlanmıştır.

Türkiye'deki öğretmen-odaklı öğrenme ortamına karşı, yabancı dil öğrenenlerin, dili iletişimsel düzeyde iyi bir şekilde öğrenebilmeleri için daha etkin bir rol üstlenmeleri gerekir. Genelde, algılayıcı bir beceri olarak görülen okuma becerisi, öğrencilerin algılayıcı rolünden uzaklaşabileceği etkin bir etkinliğe dönüştürülebilir.

Örnek ders planları ile okumanın edilgen bir beceri olmadığı ve iletişimsel dil öğretimi amacıyla kullanılabileceği gösterilmeye çalışılmıştır. Okuma sırasında, okuyucu sürekli olarak daha önce okuduklarından ve sahip olduğu bilgiden yola çıkarak anlamı kestirmeye çalışır. Bu okuma süreci boyunca, okuyucu bu kestirmelerini doğrular, düzeltir ya da değiştirir. Örnek ders planlarındaki işbirlikli

etkinlikler, anlam oluşturulurken, parçalanırken ve yeniden yapılanırken tartışarak ve paylaşarak anlamlandırma sürecini desteklerler. Bu yaklaşım, öğrencilerin, metindeki anlamın durağan olmadığını ve okuyucunun metinde yer alan anlamı edilgen bir şekilde alması gerekmediğini, tersine metine tepkide bulunarak anlamı kendi başına yaratabileceğini görmesine yardım eder. Bu bağlamda, İngilizce öğrenen öğrencilere okudukları metinlerden anlam çıkarmaları için etken birer okuyucu ve yazar olmalarının gerektiği öğretilmelidir. Aynı, okuma sürecinde olduğu gibi, dil öğrenimi, öğrencileri sadece aldığı değil aynı zamanda bir şeyler verdiği etken bir süreçtir. Zaten öğrenciler için, dil öğrenimini anlamlı bir hale getiren de budur.

İkinci örnek ünite ders planı Ek 2’de verilmiştir.

1. 2. 36. 3. Örnek Ünite Planlarının Tartışılması

Yabancı dil öğretmeni, öğrenciler ile dil arasında arabulucu bir rol oynar. Öğretmenin, öğrenciler ile metin arasında iletişimsel bir tartışma ortamının yaratılmasına yardımcı olması gerekir. İletişimsel Yaklaşım, öğrencilerin derse en üst düzeyde katılabilmeleri için öğretmen konuşmasının sınırlı tutulması istemini yapar. Yabancı dil öğretmenleri, öğrencilere sadece İngilizce dilbilgisi vermekle kalmamalı ayrıca onlara dili iletişimsel durumlarda nasıl kullanabileceklerini öğretmelidirler.

Örnek ünite planları, yabancı dil olarak İngilizce öğrenen Deniz Lisesi öğrencilerinin düşüncelerini rahatça belirtebilecekleri, iletişimsel bir ortam sağlamayı hedeflemektedir. Bu çalışmadaki yaklaşımda, öğrencilerin her şeyi öğretmenden beklemediği, kendi öğrenme sürecine katkıda bulunduğu etkin bir öğrenme ortamı yaratılmaya çalışılmaktadır. Yazın kullanılarak, öğrencilerin dilbilgisi odaklı öğretimin getirdiği edilgen rolden uzaklaşarak dört becerinin birlikte öğretildiği, yaratıcılığı ve üretkenliği ortaya çıkaran bir bağlam sağlanmıştır.

Dil hem biçim hem işlev durumundadır. Dolayısıyla, ekinden ve bağlamdan yoksun bir şekilde dil öğrenilemez. Kısa öyküler aracılığıyla öğrenciler`ekin ile dil öğrenimi arasında bir bağlantı kurarlar. Bu yüzden ki, kısa öyküler oldukça etkili bir araçtır. Dil öğrencilerin için erek dil ekiniyle tanışmalarında önemli bir araç olan kısa öyküler aynı zamanda dil becerilerini aynı çatı altında toplamasında da çok faydalı bir kaynaktır. Dolayısıyla, kullanılacak kısa öykülerin seçimi büyük öneme sahiptir. İyi seçilmiş bir kısa öykü, dil öğretimi ile erek dil ekini ve dört dil becerisi arasında bir köprü kurar. Kısa öyküler, özellikle de, örnek üniteler için seçilmiş öyküler gibi erek dil ekiniyle ana dil ekini arasındaki farklılıkları etkili ve doğru bir şekilde yansıtabiliyorsa, öğrenme süreci, dil öğrencisi için çok daha anlamlı ve uygun bir hale gelir. Bu tür bir bütünleşme, öğrenme sonucunu olumlu etkiler ve öğrencilerin diller arası ve ekinler arası bağlamda düşünmesini sağlar.

Türkiye’de öğrenim gören Deniz Lisesi öğrencileri ile İngilizce’yi ABD’de öğrenen öğrencilerin durumları birbirinden çok farklıdır. İngilizce’yi, bu dilin ana dil olarak konuşulduğu bir ülkede öğrenen öğrenciler, gereksinim duydukları ekin sel bilgiyi edinmek için birçok fırsat bulabilirler çünkü zaten o ekin içinde yaşamaktadırlar. İngilizce’nin yabancı bir dil olarak öğretildiği ülkemiz koşullarında, yabancı dil öğretmenin in hem anadil hem de erek dil ekinine ilişkin unsurları dil öğretime katması gerekir.

Ekin, yabancı dil öğretimindeki en önemli etmenlerden biridir. Erek dil ekinine ilişkin bilgi, yabancı dil öğretiminin önemli bir parçası haline getirilmelidir. Gerçek dil edinci ancak bu şekilde sağlanabilir. Bu noktada, yazınsal metninlerin seçimi, dil ile ekin arasında bir bağlantı kurmak açısından son derece önemlidir.

1. 2. 37. Araştırma Sezdirimleri

Bu çalışmada, yabancı dil öğretiminde yazının kullanımının önemi vurgulanmıştır. Yazının, öğrencilerin yabancı dil ekini ile tanışması için etkili bir yol olduğu belirtilmiştir. Yazının bir öğrenme yolu olarak kullanılması, öğrencilerin dil becerilerini bir 'boşluk' içinde öğrenmelerinin önüne geçecektir. Yazın kullanılırken, öğrencilerin erek dili, iki ekin arasındaki farklılıkları anlayarak öğrenmeleri için ana dil ve yabancı dil yazınlarının karşılaştırılmasının önemli olduğu değerlendirilmiştir. Öğrencileri ekinel farklılıklara duyarlı hale getirmek için iki örnek plan geliştirilmiştir. Ama ne var ki, bu örnek ünite planlarının, istenilen hedefe ulaşp ulaşmadığını değerlendirmek için bu yaklaşımın deneysel araştırmalarla doğrulanıp onaylanması gerekmektedir. Test süreci, çoklu-yöntemli bir çaba olarak düşünülmüştür. Öğrencinin öğrenmesindeki gelişmeyi tam olarak görebilmek için uzun bir araştırmanın faydalı olacağı değerlendirilmektedir. Böyle bir araştırma, dil öğretiminde yazının ve özellikle de kısa öykünün ne derece etkili olabileceğine ilişkin ön bilgi verecektir. Bir sonraki adım ise niteliksel araştırma, alan gözlemleri ve görüşmelerdir. Tüm bunlar, yabancı dil öğrenimi konusunda birçok bilgi sağlayacaktır.

Yukarıda söz edilen araştırma yolları küme düzeyindedir. Yazının kullanımını daha etkin kılmak için birey düzeyine de odaklanılmalıdır. Epstein'in da (1994:709) vurguladığı gibi her birey birbirinden ayrımlı bir şekilde öğrenir. Bu ayrımlar, cinsellik, yaş, ekinel etkenler, eğitim düzeyi gibi birçok şeye bağlı olabilir. Yazının bu çalışmada önerildiği şekilde kullanılmasının erkek ve bayan öğrenciler için aynı derecede etkili olup olmayacağının değerlendirmesi gerekir. Yine bu şekilde kullanıldığında, ayrımlı yaş kümelerindeki öğrencilerin eşit oranda yazından faydalanıp faydalanmayacağının ortaya çıkarılması da önemlidir. Gelecekte yapılacak çalışmaların, yazının yabancı dil öğretimindeki yerine ilişkin daha fazla bilgi

sağlayacağı umulmaktadır.

1. 2. 38. Uygulama Sezdirimleri

Günümüzde İngilizce öğretimi bir pazar haline gelmiştir. İnsanlar, İngilizce öğrenebilmek için özel dil kurslarına katılmaktadırlar. İngilizce bilmek, artık hızlı bir küreselleşmenin yaşandığı günümüzde başarılı olmanın önemli bir ölçütü olmuştur. İyi düzeyde İngilizce bilmek bir toplumdurum göstergesi olmuştur. Dolayısıyla, İngilizce artık sadece değerli bir araç değil aynı zamanda bireylerin sosyal konumları açısından da olmazsa olmaz bir etken olmuştur. Bu durum, tüm subaylık kariyerleri boyunca gerek çok uluslu askeri görevlerde gerekse sosyal hayatta İngilizce'den yararlanacak Deniz Lisesi öğrencileri için ayrı değildir. Dolayısıyla, İngilizce, Deniz Lisesi izlencesinde önde gelen derslerdendir.

Yazının, İngilizce derslerinde başarıyla kullanabilmesi için öğretmen ve öğrencilerin odak noktalarını değiştirilmesi gereklidir. Öğretmenlerin ana dil ve erek dil ekinleri ile daha yakın bir ilişki içinde olmaları gerekir (Cobb,1972:339). Bu da artık 'değişimi gerçekleştiren kişiler' olarak düşünülen öğretmenlerin sırtlarındaki sorumluluk yükünü bir kat daha arttırmaktadır. Öncelikle öğretmenlerin öğrenme sürecindeki bireysel ayrımları görmesi ve her bireyin öğrenme alabilirliğini artırabilmesi için gerekli fırsatları yaratması gerekmektedir (Groccia ve Miller, 2000). Bu arada, bu yaklaşım öğrencilerinden içinde bulundukları edilgen yapıdan kurtularak daha etken bir rol edinmelerini gerektirmektedir. Öğrenciler açık görüşlü olmalı ve yeni öğrenme deneyimlerine hazır olmalıdırlar.

İkinci ya da yabancı dil olarak İngilizce öğrenimi gün geçtikçe daha da önemli olmaktadır. Dünya küçüldükçe, dil eğitimi veren kurumların sayısı da artmaktadır. Dil öğretimi, özellikle de yazının kullanımı konularına bilimsel bir açıdan yaklaşılması ve

incelenmesi gerekmektedir. Dil öğrenme olasılığının artırılması sürecinin daha iyi anlaşılması hem uygulayıcılar hem de öğrenciler açısından ne kadar çok fayda sağlayacaksa, bu sürecin iyi anlaşılması da yine her iki taraf içinde bir o kadar zararlı olacaktır.

1.2.39. Etkinlik Türleri

1. 2. 39. 1. Başlık Ve Kapak Resminin Kullanılması

Öğretmen, derse, öğrencilere ilginç bir kapak resmi göstererek başlar. Daha sonra öğrencilerden bu resme bakarak okuyacakları kitap, öykü ve olay hakkında kestirmelerde bulunmalarını ister. Öğrencilerin ilgisini çekip, okuma isteklerini arttırmak amacı ile seçilen kitap kapağı tepegözde gösterilmek için saydam kağıtlara aktarılabilir. Bu noktada kitabın ismi, ya da öykünün başlığı saklı tutulur. Tüm sınıftan, resimdeki kişilerin ve nesnelerin tanımlanması istenir. Öğrencilerden gelen betimlemeler ve yorumların hepsi kabul edilerek tahtaya yazılır. Bunun sonrasında, öğretmen kitabın ismini açıklar, öğrencilerden, kitabın isminin hangi duyguları çağrıştırdığını anlatmaları istenir.

Tüm bunların sonunda okunacak kitap ve ya öykü öğrencilere dağıtılır ve artık okuma etkinliğine geçilebilir.

1. 2. 39. 2. Havaya Girme

Öğretmen, öğrencilerden, akıllarında, okuyacakları yazınsal eserin düşsel bir resmini oluşturmalarını ister. Öğretmen, öykünün gerçekleşeceği ortamı anlatır ve daha sonra öğrencilerden bu yeri, akıllarında zenginleştirerek, düşsel karakterler ile doldurmalarını ister. Öğrenciler, bunu yaptıktan sonra duyumsadıklarını ve düşündüklerini ve uslarında neler gördüklerini defterlerine not ederler.

Bu yazılı çalışmanın ardından, öğrenciler küçük kümelerle ayrılırlar ve küme üyeleri birbirlerine, uslarında oluşturdıkları ortam ve karakterleri anlatırlar. Kısa süren bir tartışmanın ardından, sınıf yeniden bir araya gelir ve öğretmenin seçtiğı birkaç ğrenci kendi görüşlerini sınıfa anlatır.

1. 2. 39. 3. Görsel Araçlar

Fotoğraf ve dergilerden alınacak resimler, öğrencilerin okuyacakları yazınsal eserde karşılaşacakları ana konu hakkındaki duygu ve düşüncelerini öğrenmek açısından oldukça önemlidir. “Otostopçu” adlı bir öyküyü okuyacak öğrencilere ayrı kişilerin resimleri gösterilir ve bu kişilerle yolda karşılaşsalar hangilerini arabalarını almaya razı olacakları sorulur. Bu biçimde, öğrencilerin daha önce belki hiç düşünmedikleri bir durum karşısındaki tepkileri ortaya çıkarılmış olur.

1. 2. 39. 4. İzdemin Kullanımı

Öğretmen, okunacak metnin ana izdemlerinden birini seçer ve bunu sınıf ile inceler. Başkışının, ailesini ve işini terk edip yeni bir hayata başlamaya karar verdiği bir öyküyü okumadan önce öğrencilerden kendilerini böyle bir durumda düşlemeleri istenir. Bunu kendileri yapsalardı nasıl hareket edeceklerini, atacakları adımları anlatmaları istenir. Ailelerini ve işlerini terk ettikten sonra nasıl bir hayata başlayacaklarını anlatmaları istenir. Daha sonra öğrencilerden evlerini terk etmeden hemen önce ailelerine bırakacakları bir mektup yazmaları istenir. Mektuplar yazıldıktan sonra hepsi bir kutuda toplanır ve öğrenciler bu kutudan birer mektup seçerler. Gerçekten böyle bir mektubu okuduklarını varsaymaları istenen öğrenciler mektubu okurken neler duyumsadıklarını yazarlar. Dersin sonunda mektupları yazarken ve okurken, öğrencilerin ne tür duygular içinde oldukları üzerine bir tartışma yapılır ve kitabın ilk bölümünün evde okunması ödevi verilir.

1. 2. 39. 5. Anahtar Sözcük Ve Tümceler

Öğretmen, okunacak metnin ilk bölümünden birkaç sözcük seçer. Küçük kümelere ayrılan öğrenciler kendilerine verilen bu sözcüklerin arasında bağlantı kurmaya çalışırlar. Bunu yapmak için küme içinde beyin fırtınası yapılır. Kümeler, bu bağlantıyı kurduktan sonra, sözlü ve ya yazılı olarak bir öykü oluşturulur.

Bundan ayrı olarak, sözcükler yerine metinden anahtar niteliğindeki tümceler seçilerek kullanılabilir. Tümceler, sözcükler ile karşılaştırıldığında daha uygun bir bağlam oluştururlar. Tümceler, karakterlerden biri üzerine odaklanacak şekilde seçilecek olursa, öğrenciler metni okumadan önce bu karakterin kişiliği ve huyları hakkında ön bir bilgiye sahip olurlar.

1. 2. 39. 6. Sormacalar

Öğrencilerin okuyacakları metnin temelini oluşturan konulara nasıl bir tepki vereceklerini belirlemek için bir sormaca doldurmaları istenir. Sormaca doldurma etkinliğinde genellikle piramit yöntemi kullanılır. Bu yöntemde, öğrenciler önce kendi sormacalarını doldurur sonra bunu yanlarındaki arkadaşlarınıninki ile karşılaştırırlar. Öğrenciler ikişerli kümeler halinde sormacaya verdikleri cevapları tartışırlar ve ortak bir noktaya ulaşmaya çalışırlar. Bunu başardıktan sonra başka bir küme ile tartışmaya başlarlar.

1. 2. 39. 7. Dinleme

Öğretmen, okulda ses alma yapmak için gerekli aygıtlara iye ise, yazınsal bir eserin işlenmesinde dinleme etkinlikleri kullanabilir. Öğretmen, başka bir arkadaşı ile ses alma yapar. Ses almadan önce, seslendirilecek metin hazırlanır. Bu metinde, okunacak yazınsal eser hakkında yorumlarda bulunan iki kişinin konuşması alınır. Bu durumun dışında daha ayrımlı durumlarda kullanılabilir. Kitabı okuyan iki arkadaşın

konuşması, kitabın tiyatro uyarlamasını izleyen iki kişinin tartişması, okul dergisine verilen bir görüşüm biçiminde ayrımlı durumlardan yararlanılabilir.

1. 2. 39. 8. zyaşam yküsü Kurgusu

Yazınsal eserleri işlemeye başlamadan önce kullanılabilecek etkinliklerin biride eserin yazarının özyaşam öyküsünün kullanılmasıdır. Yazarın yaşam öyküsünden yola çıkararak birçok ayrı etkinlik kullanılabilir.

zyaşam yküsü bunlardan biridir. Öğretmen, yazarın hayatı ile ilgili resim ve nesneler toplar. Bunların yanı sıra yine yazarın yaşamı ile ilgili yer ve kişi adları yazar. Tüm bu resim ve yazılar, sınıf panosuna asılır. Öğrenciler, kümelere ayrılırlar ve panoda gördükleri resim ve nesnelerin ne anlama gelebileceği konusunda kestirmelerde bulunurlar.

Yapılan bu sözlü etkinliklerin sonrasında ayrımlı yazma çalışmaları da yapılabilir. Panodaki resimlere ve verilen bilgiye bakarak yazarın günlüğü oluşturulabilir. Panodaki her bir resim için kısa yazılar yazılabilir. Böylece aslında bir bakıma yazarın resimli yaşam öyküsü ortaya çıkarılmış olunur.

1. 2. 39. 9. Yazarın Resmini Yaratma

Öğretmen, dersin başında sınıfa yazarın resmini gösterir. Bunun ardından, öğrencilerden resme bakarak ve nsezilerini kullanarak yazarın karakter çözümlemesini yapmaları istenir. Bu tür bir etkinlikte yazarın yaşamının ayrı dönemlerinden ayrı resimler seçilebilir.

1. 2. 39. 10. Eksik Olan Bilgiyi Kestirme

Metin işlenmeden önce ğretmen, yazarın yaşamı konusunda bilgi verir. Bunu yaparken yazarın yaşamına ilişkin bazı gerçekleri açıklamaz. Öğretmenin vermediği konular yazarın evlilik yaşamı, eğitim geçmişi ve siyasi görüşleri olabilir. Kümelere

ayrılan öğrenciler, eksik bırakılmış bu noktalar hakkında kestirmelerde bulunarak bunları doldurmaya çalışırlar. Önce her küme kendi içinde tartışır daha sonra her küme kendi kestirmelerini diğer kümelerinkiler ile tartışarak karşılaştırırlar.

1. 2. 39. 11. Yaşam Öyküsel Yalan Makinesi

Öğretmen, derse başlarken okunacak eserin yazarı hakkında kısa ve gerçeklere dayanan bir giriş yapar. Bunu sözlü olarak yapabileceği gibi öğrencilere yazılı bir metin vererek ya da video gibi görsel araçlardan faydalanarak yapabilir. Daha sonra öğrenciler beşer kişiden oluşan kümelere ayrılırlar. Öğretmen her bir küme üyesine yazarın yaşamı hakkında yazılmış bir tümce verir. Her bir tümce yazarın yaşamı konusunda ayrımlı bir ayrıntıyı anlatır. Fakat, kümeden bir kişiye verilen tümcedeki bilgi doğru değildir. Her bir küme, ellerinde bulunan beş tümce hakkında tartışır ve yanlış olanı bulmaya çalışırlar. Öğretmen, her tümce yaptıkları seçimin ne olduğunu sorar ve yaptıkları bu seçimin nedenlerini sorar. Son olarak da hangi tümcenin doğru olmadığını açıklar.

1. 2. 39. 12. Yıldız Çizgeleri

Yazınsal eser okunmadan önce anahtar sözcüklerin verildiği bir etkinlik yapılmamışsa, öğretmen öğrencilerden eserin ilk bölümünü okurlarken önemli sözcükleri çıkarmalarını ister. Öğrenciler, eserin ilk bölümünü okuyarak önemli gördükleri sözcükleri çıkarırlar. Seçtikleri bu sözcükleri çeşitli başlıklar altında toplarlar. Renkleri betimleyen sözcükler, duyguları sunan sözcükler, hareket ya da öykünün havasını aktaran sözcükler gibi çok ayrımlı kümeler oluşturulabilir. Böyle bir etkinlik ile hedeflenen iki temel şey vardır. Öncelikle, öğrencilerin sözcük birikimlerinin genişletilmesi hedeflenir, öğrenciler okudukları metinde kullanılan sözcük zenginliğinin ayırdına vardırılır. İkinci olarak da, yazınsal bir eserde yazarın yaptığı

betimlemelerdeki inceliklere dikkat çekilir. Böylece, öğrencilerin hem dilsel hem de yazınsal bilgileri geliştirilmiş olur.

1. 2. 39. 13 Tümce Fısıltıları

Bu etkinlik, özellikle kalabalık sınıflarda kullanılmak için uygundur. Öğrenciler beş tümce ayrılırlar. Her kümede en az dört öğrenci bulunur. Öğretmen eserin ilk kısmını beşe böler ve her bir kısmı kümelerin başında bulunan öğrenciye verir. Sıranın başındaki öğrenci, kendisine verilen tümceleri okur ve arkasında bulunan arkadaşına fısıldar. Sıranın en sonundaki öğrenciye kadar bu şekilde devam edilir. Sonra, her sıranın sonundaki öğrenciler duydukları bölümü yüksek sesle sınıfla paylaşırlar. Bunun hemen ardından sıranın başındaki öğrenciler ellerindeki kısmı okurlar ve ortaya çıkan ayrımları tartışılır. Daha sonra her küme kendi bölümünü okuyarak eserin ilk bölümü oluşturulur. Öğretmen, öğrencilerden öykünün bir sonraki bölümünde neler olacağını kestirmelerini ister ya da okudukları ilk bölümden yola çıkarak eserin adının ne olabileceğini tartışırlar.

1. 2. 39. 14. Sıraya Sokma

Bu yap-boz sıraya koyma etkinliği oyunlarda kullanılmak için oldukça uygundur. Öğrencilerin ilgisini çekerek oyun hakkındaki ilgi uyandırdığı gibi iyi bir söyleyiş çalıştırması yapmak içinde kaynak oluşturur.

Sınıfın önüne altı tane sandalye yerleştirilir ve bu sandalyelere oturturmak için gönüllü öğrencilerden altısı seçilir. Her öğrenciye oyunun başlarında geçen bir konuşmanın yazılı olduğu kartlar verilir. Bunlar belli bir sıra içinde verilmez. Her öğrenci sırayla elindeki kartta yazılı olan konuşmayı sesli olarak sınıfa okur. Altı kişiyi dinleyen sınıf, bu altı öğrenciyi okuduklarına göre sırasıyla oturturur. Altı öğrenci bu kez sırasıyla ellerindekileri okurlar ve oyunun ilk bölümünü oluştururlar. Daha sonra

öğretmen, öğrencilerden oyunda neler olduğunu anlayarak izleyen bölümlerde olayların nasıl gelişebileceğini kestirmelerini ister.

1. 2. 39. 15. Kestirimi Seçme

Yazınsal eserin giriş bölümünü okuyan öğrencilere öykünün devamı olabilecek tümceler verilir. Öğrencilerden, bunlardan hangisinin giriş bölümünden sonra kullanılabileceğini kestirmeleri istenir. Tümceleri okuyan öğrenciler, bunları uygunluk derecesine göre sıraya koyar. Bu etkinliğin sonunda, kümelere ayrılan öğrenciler verdikleri yanıtları karşılaştırırlar ve bunların en uygunun hangisi olabileceği konusunda tartışılır.

1. 2. 39. 16. Zaman Kapsülünün Kapatılması

Öykünün giriş bölümü okunduktan sonra öğrencilere küçük not kartları dağıtılır. Öncelikle, tüm sınıf, öykünün izleyen bölümlerinde neler olabileceği konusunda beyin fırtınası yapar. Daha sonra öğrenciler bireysel olarak bu kestirimleri yazıya dökerler. Yaptıkları kestirimleri kendilerine dağıtılan kartlara yazdıktan sonra öğretmenin elindeki zaman kapsülü zarfına koyarlar. Öykünün tümü okunana kadar öğrencilerin kartları zaman kapsülünde saklı kalır. Okuma bittikten sonra öğretmen öğrencilerin kartlarını zaman kapsülünden çıkararak tek tek okur. Son olarak da, öğrencilerin bu kestirimleri neye dayanarak yaptıkları tartışılır.

1. 2. 39. 17. Daha Sonra Ne Olacak ?

Giriş bölümünü okuyan veya dinleyen öğrenciler, öykünün diğer bölümlerinde neler olacağını kestirirler. Kümelere ayrılan öğrenciler öykünün geri kalan bölümü için bir metin yazabilirler. Bunun başka bir seçeneği olarak, öykünün bir bölümü okunduktan sonra iki karakter arasında geçen karşılıklı bir konuşma ya da bir karakterin diğerine gönderdiği mektup öğrenciler tarafından yazılabilir. Dil düzeyi

düşük olan öğrenciler için öğretmen boşluk doldurma ya da tümce tamamlama etkinlikleri düzenleyebilir.

1. 2. 39. 18. 0 Numaralı Bölümün Yazılması

Öğrencilerden, yazınsal eserin giriş bölümünü okumaları istenir. Daha sonra bu bölümden önce gelebilecek bir bölüm yaratmaları istenir. İlk olarak, tüm sınıf bu konu üzerinde beyin fırtınası başlatır. Tüm öğrenciler, giriş bölümünden önce gelecek bu bölüm için fikirlerini belirtirler, sonraki aşamada ise her öğrenci bireysel olarak söz konusu bölümü yazar. Yazma işleminin sonunda öğrenciler kümelere ayrılırlar. Küme üyeleri yazdıkları bölümü okur ve her küme ortaya tek bir bölüm çıkarır. Daha sonra kümeler bir araya gelerek giriş bölümünden önce gelebilecek en uygun yazıyı seçerler.

1. 2. 39. 19. Yayımcı Önerileri

Bu etkinlikte öğrencilerin ilgisini uyandırmak açısından oldukça faydalıdır. Öğrenciler beşer kişilik kümelere ayrılırlar. Bu kümeler, yazınsal eserler yayınlayan bir yayım evinin yayımcı kurulunu oluşturur. Yazınsal eserin giriş bölümü okunduktan sonra, öğrencilere bunun bir yazarın kendilerine gönderdiği bir çalışma olduğu söylenir. Öğrenciler bu bölümü okuduktan sonra yayımcı kümesi olarak yazarın anlatısı, tarzı ve yarattığı karakterler ile ilgili yorumlarda bulundukları bir mektup yazarlar.

1. 2. 39. 20. Bağlayıcı Ve Özet Yazma

Öğrencilere, bir bağlayıcı dizelgesi verilir. Bu dizelge aşağıdaki gibi olabilir:

Furthermore, nevertheless, even so,
however, meanwhile, on the other hand,
to sum up, to make matters worse

Daha sonra öğrencilerden eserin ilk bölümünü okumaları istenir. İkinci derste, öğrencilerden okudukları bölümü özetlemeleri ve bunu yaparlarken ilk dersin başında kendilerine verilen dizelgeden seçecekleri bağlayıcıları kullanmaları istenir.

Bu etkinlik, daha sonraki derste de kullanılabilir. Daha önceki derste dizelge halinde verilen bağlayıcılar bu kez tek tek kağıt parçalarına yazılır ve bir kutunun içine atılır. Evde, öykünün başka bir bölümünü okuyup gelen öğrenciler kutudan çektikleri bağlayıcıları kullanarak okudukları bu bölümü özetlerler.

1. 2. 39. 21. Özeti Özetleme

Öğrenciler üç kümeye ayrılırlar. Her bir küme yazınsal eserin okunan bölümünün özetini çıkarır. Öğretmen bu özet kısmı için kullanılacak en fazla sözcük sayısını belirler. Bu sayı, örneğin yetmiş olur. Bu sayıda sözcük kullanarak bir özet yazan küme daha sonra bunu diğer kümeye verir. İkinci kümeden, kendisine verilen özetin özetini çıkarması istenir. Bu özetle otuz beş sözcük ile sınırlandırılır. İkinci küme de yazdığı özeti son kümeye geçirir. Üçüncü kümeden istenende otuz beş sözcükten oluşan bu özet yarıya indirgeyerek on yedi sözcükten oluşan bir özet çıkarmasıdır.

1. 2. 39. 22. Yaratıcı Konuşma Yazma

Bu etkinlik öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesi için çok kullanışlıdır. Özellikle karşılıklı konuşma yazmak öğrencilerin ilgisini arttıracak bir çalışma olabilir. Öğrencilerden okudukları yazınsal eserde geçen bir olaydan yola çıkarak bir karşılıklı konuşma yazmaları istenir. Bu noktada öğrencilerin düş güçlerini kullanmaları gerekir çünkü eserde geçen olayda konuşmanın ayrıntıları verilmemiştir. Örneğin, iş görüşmesinden eve içgüçü bozuk olarak gelen bir karakterin anlatıldığı bir öyküde bu

karakterin iş veren ile arasında geçen konuşma öğrenciler tarafından yazılır.

Bu etkinlik ayrı bir yapıda da yapılabilir. Öğrenciler üçer kişi olarak yan yana otururlar. Solda oturan öğrenci kendini A karakteri yerine koyarak onun ağzından bir tümce yazar ve bunu sağındaki öğrenciye aktarır. Sağ tarafta oturan öğrencide kendini B karakteri yerine koyarak buna yanıt yazar ve bunu solunda oturan öğrenciye verir. Bu şekilde devam ederek iki karakter arasında bir konuşma oluşturulmuş olur. Ayrıca ortada oturan öğrenciler hem solundaki hem de sağ tarafındaki öğrencilerle yazıştığından iki ayrı konuşmaya da katkıda bulunmuş olur.

Bu etkinliğin sonunda öğrenciler yazdıkları bu konuşmaları oynama şansına sahiptirler. Bu durum da öğrencileri güdüleyici bir özelliğe sahiptir.

1. 2. 39. 23. Düşünce Baloncukları

Yazınsal bir eseri okuyan öğrencilerin eylem ve görünüşün oluşturduğu dış dünya ile düşünce ve duyguların oluşturduğu iç dünya arasındaki ilişkilerin farkına varması gerekir. Yazınsal eserlerde karakterlerin iç dünyası çoğu zaman yazarın anlattığı ile sınırlı kalır. Bu aşamada çoğu zaman okurun düş gücü karakterlerin iç dünyasının çözümlenmesinde önemli bir rol oynar. Bu konuda öğrencilerin ilgisini arttıracak ve karakterlerin iç ve dış dünyaları arasında bir köprü kurmalarını sağlayacak etkinlikler düzenlenebilir. Bunlardan biri düşünce baloncuklarının hazırlanması ve bu baloncukların içlerinin öğrenciler tarafından yazılmasıdır.

Böyle bir etkinlik için iki karakter arasında geçen bir karşılıklı konuşmadan yararlanılabilir. Bu amaçla bir gülüntüçizim yapılır. Öyküde geçen karakterlerin konuşmaları çizilen konuşma baloncuklarını içine yazılır. Her bir konuşma baloncuğunun yanına birde düşünce baloncuğu eklenir. Öğrenciler, karakterler konuşurken akıllarından neler geçtiğini kestirerek bu düşünce baloncuklarını doldururlar. Böylece karakterlerin düşünce dünyalarını kendi düş güçleri ile

şekillendirmiş olurlar.

1. 2. 39. 24. Yardım Haykırışları

Yazınsal bir eserde karakterlerden birinin güç durumlara düşmesi çok sık rastlanan bir durumdur. Karakterler tehlikeli bir durum karşısında kaldıklarında ya da büyük acılar çekmek durumunda kaldıklarında yardım çağrısında bulunurlar. Bu çağrı bir mektup ya da not şeklinde olabilir. Zindana atılmış bir karakterin kurtarılmak için gizlice yazdığı bir mektup ya da kötü kişiler tarafından kaçırılıp tutsak edilmiş kahramanın gönderdiği bir not olabilir. Öğrencilerden böyle bir mektup ya da not yazmaları istenir. Yazma etkinliğine başlamadan önce önemli olan noktanın anlam olduğu, dilsel hataların anlam bütünlüğünü bozmadığı sürece büyük bir sorun oluşturmayacağı öğrencilere anlatılır.

1. 2. 39. 25. Koşuk

Okunan yazınsal eserin izdemini, anlatılan olayların öğrencilerde uyandırdığı hisleri, olayların geçtiği ortamın renklerini ayrı şekillerle ortaya koymak mümkündür. Bunun en etkili yollarından biri de koşuğun gizemli ve etkileyici dilinden yararlanmaktadır. Öğrencilerden okudukları eseri koşuk aracılığıyla anlatmaları istenir. Böylece aslında bir bakıma bir taşla iki kuş vurulmuş olur. Öğrenciler hem bir yazınsal eser olan roman ya da kısa öyküyü yorumlarken hem de aynı zamanda bunu başka bir yazın türü olan koşuk ile gerçekleştirmiş olurlar. Burada önemli bir başka nokta ise öğrencilere koşuk yazarken uyak ve benzeri konularda çok düşünmelerine gerek olmadığına hatırlatılmasıdır. Böylece, bu tür kaygılardan kurtulacak öğrenciler yaratıcı güçlerini daha iyi bir şekilde ortaya koyabilirler.

1. 2. 39. 26. TV Dizisi Ve Radyo Dizisi Kılavuzu

Öğrenciler, okudukları yazınsal eserin bir radyo ya da televizyon dizisi olarak

yayınlandığını düşlerler. Öğretmen, gazete ve dergilerden kesip sınıfa getirdiği TV ve radyo kılavuzu sayfalarını gösterir. Bunları inceleyen öğrenciler, üzerinde çalıştıkları yazınsal eserlerin kısa konusunun ya da bir bölümünün sanki yayınlanacakmış gibi anlatımını yaparlar.

1. 2. 39. 27. Gazete Düşünyazısı

Öncelikle öğrencilere, çeşitli konular üzerine yazılmış düşünyazılar ve haber yazıları gösterilir. Bir sonraki aşamada öğrencilerden okudukları yazınsal eserden önemli ya da ağılatısal bir olay seçmeleri istenir. Seçilen bu konunun önemli bir haber gibi işlenilmesi istenir. Bunun için öğrencilerden etkili bir başlık ve düşünyazısı yazmaları istenir.

1. 2. 39. 28. Güzin Abla Köşesi

Bu etkinlikte gazetelerde bulunan “Güzin Abla” köşesi temel alınır. Öğrencilerden, okudukları öyküde çeşitli sorunlarla boğuşan karakterleri belirlemeleri istenir. Daha sonra öğrenciler ikiye bölünür. Kümenin bir üyesi kendisini sorunları bulunan bir karakterin yerine koyarak bu gazete köşesine sorunlarını anlatan bir mektup yazar. Diğer küme üyesi ise “Güzin Abla” rolüne soyunarak bu mektuba yine bir başka mektup ile yanıt verir. Etkinliğin sonunda küme üyeleri yazdıklarını diğer sınıf arkadaşları ile sözlü olarak paylaşırlar.

1. 2. 39. 29. Gömüt Taşı

Bu etkinlikte okunan yazınsal eserde ölen bir karakterin gömüt taşı yazılır. Öğrencilerin ne yapacaklarını doğru bir şekilde anlamaları için uygun örneklerin verilmesi yerinde olacaktır. Bu etkinlik çok kullanışlı olabilir çünkü bu yolla aslında bir karakterin kısa bir incelemesi yapılmış olur. Ayrıca bu tür bir etkinliğin öğrencilerin çok hoşuna gideceği de unutulmamalıdır. Öğrenciler birer gömüt taşı resmi çizerek

bunların içlerini ölen karakteri yaptıkları doğrultusunda betimleyen tümceler ile doldururlar.

1. 2. 39. 30. Kayıp Duyurusu

Bu etkinlik bir çok yazınsal eser için kullanılabilir. Öncelikle, öğrencilere bir kayıp duyurusu örneği gösterilir. Bu duyuruda kaybolan kişinin resmi ve bunun altında da bu kişinin fiziksel görünümünün anlatımı vardır. Öğrencilerden, bu örnek duyurudan yola çıkarak bunun bir benzerini okudukları yapıttaki karakterlerden biri için yazmaları istenir.

1. 2. 39. 31. Sözlü Özet

Öğrencilere, öykünün bir bölümünü evde okuma ödevi verilir. Dersin başında öğrencilerden okudukları kısmın özetini sözlü anlatmaları istenir. Dört kişilik kümelere ayrılan öğrenciler önce küme içinde bu anlatımı gerçekleştirdikten sonra seçilen birkaç öğrenci öyküyü sınıfın önünde özetler. Bu etkinlik ayrı şekillerde uygulanabilir. Örneğin, öğrencileri üçer kişilik kümelere ayıran öğretmen onlardan eserin bir kısmını okuduktan sonra bunun sözlü olarak özetini anlatıp seslerini bir kasete almalarını ister. Daha sonra öğrenciler sınıfa geldiklerinde ses kayıtları dinlenir. Bir başka etkinlikte öğretmen sınıfa bir görüntü alıcısı getirmesi ile gerçekleştirilebilir. Öğrenciler evde okudukları kısmın sözlü anlatımını yaparlarken öğretmen ya da bir başka öğrenci bu anlatımı alıcı ile kaydeder. Bunun sonrasında tüm sınıf bu alımı izler ve arkadaşlarının yaptığı hataları bulurlar.

1. 2. 39. 32. Tümcelerden Birini Seç

“Tümcelerden birini seç” hazırlanması kolay bir etkinliktir. Temelde açık uçlu çoktan seçmeli sorulara dayanan bir etkinliktir. Öğrencilere okudukları yazınsal eserdeki bir karakter, olay veya izdem konusunda birçok tümceden oluşan bir dizelge

verilir. Daha sonra, öğrencilerden okudukları bu tümcelerin kendi düşüncelerine göre hangilerinin kabul edilebilir hangilerinin kabul edilemez olduğunu seçmeleri istenir. Kümelere ayrılan öğrencilere öncelikle hangi tümceyi niçin seçtiklerini sözlü olarak anlatırlar daha sonra da diğer tümceleri seçmemelerinin sebeplerini açıklarlar. Her küme kendi içinde bir tümce seçtikten sonra bu tartışma bu kez de kümeler arasında yapılır.

1. 2. 39. 33. Sormaca Tartışmaları

Sormacalar, derslik içi tartışma ortamının yaratılmasında oldukça etkili bir yöntemdir. Sormacada sorulacak sorulara verilecek cevaplar katılıyorum, katılmıyorum, emin değilim gibi seçenekler ile sınırlandırılabilir. Okunan yazınsal yapıttaki can alıcı ve tartışmaya açık konular seçilerek bunlar sormacada soru olarak kullanılabilir. Öğrenciler anketi cevapladıktan sonra sorular tek tek tartışılır ve öğrenciler bu konudaki fikirlerini sözlü olarak söylerler.

1. 2. 39. 34. Doğaçlama

Üzerinde çalışılan yazınsal eser, belli bir sayfaya kadar okunduktan sonra öğretmen, öğrencilerden öyküde karşılaştıkları olayların daha ayrı nasıl sonlabileceğini hayal etmelerini ister. Kümeler halinde çalışan öğrenciler, örneğin öyküde kaza sonucu yaralanarak yaşamını kaybeden bir karakterin üzücü sonunu değiştirerek onu hayatta kalmasını sağlarlar ve buna göre öykünün akışını değiştirirler. Bu değişiklikleri aralarında sözlü olarak tartışan küme üyeleri daha sonra bunu canlandırmak için küçük bir oyun hazırlarlar.

1. 2. 39. 35. Burada

Bu etkinlik de öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek için kullanılabilir. Öğrencilerden okudukları öyküden bir karakter seçmeleri istenir. Öğrenciler, seçtikleri

bu karakteri öykünün parçası olmayan bir durumun içine yerleştirirler ve bu başkişinin böyle bir durum içinde nasıl davranacağını ve neler söyleyebileceğini kestirmeye çalışırlar.

Örneğin, okudukları eserdeki karakterin kendi ilçelerine geldiğini varsayan öğrenciler, karakterin nereye gideceği, kimlerle konuşacağı, nerede kalacağı ve nelere satın alabileceği konusunda kestirimlerde bulunurlar. İkinci aşama olarak da kahramanın, öğrencilerin evine konuk olarak geldiği düşünülür ve evin içinde nelere dikkat edeceği, nelerden söz edileceği tartışılır. Son olarak da, karakterin zora düşeceği ve karakter özelliklerini daha açık bir şekilde sergilemek durumunda kalacağı durumlar yaratılır. Kendisini tehdit eden birisine nasıl bir tepki göstereceği ya da kendisinden maddi yardım isteyen bir kişiye nasıl yaklaşacağı tartışılır. Bu konuda karakter ile söz konusu kişiler arasında geçmesi olası karşılıklı konuşmalar yazılarak öğrenciler tarafından canlandırılabilir.

1. 2. 39. 36. Orada

Bu etkinlikte, bundan önceki etkinliğin tersi bir durum yaratılır. Bu kez, öyküye, öykünün parçası olmayan bir karakter sokulur ve bu karakterin olası hareket ve davranışları tartışılır. Örneğin, ünlü yazar Shakespeare'in hayatının anlatıldığı bir eseri okuyan öğrenciler, Shakespeare'in yerine bir bayan karakter yerleştirerek olayların nasıl değişebileceğini tartışırlar. Bir başka durum ise, öğrencilerden birinin seçilerek öyküye dahil edilmesi durumunda onun öykünün akışını nasıl değiştirebileceğinin tartışılmasıdır. Özellikle bu durum, öğrencilerin ilgisini çekecek ve tüm sınıfı tartışmanın içine dahil edecektir.

1. 2. 39. 37. Oyunlar

Yazınsal eserler, piyes oyunları için oldukça uygun zeminler hazırlarlar. Ama

ne var ki öğrenciler bazen, zaten öyküde mükemmel bir şekilde anlatılmış olayları ve karakterleri yeniden betimlemek konusunda çekingen davranırlar. Dolayısıyla, öğrenciler, doğrudan yazınsal eserden alınacak bir parçayı oynamak yerine metin-dışı durumlar yaratabilir. Örnek olarak, okunan eserde, bir deniz kazası sonucu bir adada mahsur kalmış bir küme okul çağındaki çocuğun bu kazadan önce okula gittikleri bir gün konu olarak seçilir ve sınıftaki olaylar oyun haline getirilebilir. Bu etkinlik ayrımlı biçimlerde uygulanabilir. Örneğin, okunan eserden bir durum alınır ve bu olayın enleminde bir durum yaratılarak öğrenciler tarafından canlandırılır.

1. 2. 39. 38. Film Tanıtımı

Film tanıtımı, bilindiği gibi bir televizyon programını ya da bir filmi tanıtan ve tanıtımını yapan kısa görüntülerdir. Film tanıtımında, genelde filmi öven ve izleyicilere seyretmelerini öneren bir dış ses vardır. Bu dış ses, tanıtımı yaparken filmin ya da programın can alıcı bölümlerinden seçilen bölümler gösterilir. Bir film tanıtımı, genellikle iki ya da üç dakika sürer.

Yazınsal eser okunduktan sonra, öğrenciler beşer kişilik kümelere ayrılır. Her kümeden öncelikle okudukları eseri yücelten tümceler oluşturmaları istenir. Öğrenciler, aralarında tartışarak öyküyü en etkili bir şekilde nasıl salık verebilecekleri konusunda kararlar alırlar. Daha sonra, bu tümceleri okuyacak küme üyesi seçilir. Diğer küme üyeleri de, eserden seçtikleri bir ya da iki olayı küçük oyunlar haline getirirler. Kümeler hazır olduklarında, sırayla tahtaya çıkarlar. Dış ses rolünü üstlenen öğrenci kitabı salık verirken, diğer öğrenciler de hazırladıkları ufak oyunları sahnelerler.

1. 2. 39. 39. Film Yapımcısı

Bu etkinlikte, öğrencilerden okudukları eseri kısa bir filme çevirmeleri istenir.

Kümelere ayrılan öğrenciler öncelikle başrole koyacakları karakterleri belirlerler. Bunun sonrasında, metinden yola çıkarak karakterlerin konuşmalarını hazırlarlar. Her öğrenci ayrı bir rol üstlenir. bu kısa film on beş ya da yirmi dakikalık bir oyun olabilir. Tüm kümeler hazırladıklarını ortaya koyduktan sonra her kümenin olaylara getirdiği ayrı yorumlar sınıfça tartışılır.

1. 2. 39. 40. Yontuculuk

Bu etkinlik bir kitaptaki ya da oyundaki başkişiler üzerine yoğunlaşır. Sınıftan bir öğrenci, yontucu rolünü üstlenmek üzere seçilir. Okunan yazınsal yapıttaki başkişilerin adları kağıt parçalarına yazılır ve bir torbanın içine konulur. Daha sonra, öğrenciler sırayla torbadan kağıtları çekerler. Yontucu öğrenci bir karakter seçer. Seçilen öğrenci sınıfın ortasına gelir. Yontucu, bu öğrenciden karakterin kişisel özelliklerine göre ayrı konumlara girmesini ister.

İlk karakter, yontucunun istediği gibi durduktan sonra ikinci karakter seçilir ve tahtaya çağrılır. Yontucu, okunan eserde ikinci karakterin birinci karakter ile olan ilişkisine göre ikisinin arasında bir konum belirler. Bu iki karakter birbirine yakın durabilecekleri gibi birbirlerinden uzak noktalara yerleştirilebilirler. Yontucu, ikisinin arasındaki ilişkiye göre el ele tutuşmalarını isteyebileceği gibi birbirlerine sırtları dönük bir şekilde durmalarını da isteyebilir. Yontucu, karakterlerin huy ve davranışlarına göre onlardan suratları asık ya da gülümser bir şekilde durmalarını isteyebilir.

Etkinliğin sonunda tüm öğrenciler, yontucunun verdiği kararları tartışır. Bunu yaparken de ana karakterlerin çözümlemesini yaparlar.

1. 2. 39. 41. Dönüşü Olmayan Nokta

Bu etkinlikte, öğrencilerden okudukları oyun ya da öyküde olay örgüsü çözüldürken, 'dönüşü olunmayan nokta ve ya noktaların' neler olduğunu belirlemeleri istenir. Öğretmen, bu çalışmanın daha etkili bir şekilde yürütülmesi için, öğrencilere bu etkinlikte ne yapmaları gerektiğini açıklayan bir çalışma kağıdı hazırlayıp verebilir.

Bu çalışmada piramit yöntemi kullanılabilir. Öğrenciler önce ikişerli kümeler halinde bu noktaların ne olabileceği konusunda tartışılır daha sonra ikişerli kümeler bir araya gelerek düşüncelerini paylaşırlar. En son aşama olarak da, tüm sınıf bir araya gelir ve öykünün olay akışı içinde 'dönüşü olmayan noktaları' tartışılır. Sınıfın hem fikir olduğu noktalar tahtaya yazılır.

1. 2. 39. 42. Uzyazdırmalardan Yazanaklara

Bu etkinlik, öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesi için kullanılabilir. Sınıf, kümelere ayrılır. Her kümeden, okunan kitabın ana noktalarını etkili bir şekilde aktarmak için bir uzyazdırım yazmaları istenir. Öğrenciler, kendilerini bir yurtdışı bildirmeninin yerine koyarak çalıştıkları gazeteğe bir uzyazdırım gönderdiklerini varsayarlar. Etkinliğin bu aşamasında öğretmen, yazılacak uzyazdırım için bir sözcük sınırı koyabilir. Ayrıca, öğrenciler için örnek oluşturması için birkaç uzyazdırım getirilebilir.

Kümeler, kendilerinden istenen telgrafı yazdıktan sonra bunları diğer tümce veririler. Telgrafı alan küme, öncelikle bunun değerlendirmesini yapar. Bir sonraki aşama olarak, küme bu olayları aktaran bir gazete haberi hazırlar.

1. 2. 39. 43. Ya Böyle Olsaydı?

Bu etkinlik de öğrencilerin konuşma becerilerinin geliştirilmesi için kullanılabilir. Öğrenciler kümelere ayrılırlar. Her küme okunan yazınsal eserdeki olaylar 'Ya böyle' olsaydı sorusunu kendilerine sorarak tartışma başlatırlar. Burada sorulacak sorular

ya bu karakter böyle yapsa ne olurdu ve ya şu yere gitmeseydi olayların akışı nasıl değişirdi olabilir.

Bu etkinlik, dilbilgisel bazı yapıların uygulamasının yapılması için de oldukça kullanışlıdır çünkü öğrenciler bu soruları sorarken koşul tümceciklerini kullanmak durumunda kalacaktır. Verilen yanıtlarda da -could have, might have, should have- gibi dilbilgisel yapılar kullanılacaktır.

1. 2. 39. 44. Takım Yarışmaları

Bu etkinlik öğrencileri güdülemek ve konuşma becerilerini geliştirmek için kullanılabilir. Öğrencilere takımlara ayrılırlar. Okunan öykü hakkında daha önceden sorular hazırlayan öğretmen bu soruları takımlara yöneltir. Takımlardan biri sorulara yanıt veremediğinde diğer kümeye yanıt verme hakkı doğar. Takımların aldıkları puanlar tahtaya yazılır. Böylece öğrenciler okudukları öyküyü eğlenceli bir şekilde tekrar etmiş olurlarken aynı zamanda konuşma becerilerini de geliştirmiş olurlar.

1. 2. 39. 45. Bir Dakika

Bu etkinlik beğeni toplamış bir radyo programından esinlenerek yapılmıştır. Yarışmacı öğrencilere bir konu verildikten sonra bu konu hakkında hiç duraksamadan ve aynı sözleri yinelemeden altmış saniye konuşmaları istenir. Bu etkinlik için bir öğrenciden zaman tutması istenir. Okunan yazınsal eserin ana izdemleri seçilerek bunlar küçük kağıtların üzerine yazılır. Seçilecek bu izdemler aşk şiddet bağlılık, kin, dostluk, evlilik, mutluluk, öfke, gençlik, yaşlılık gibi konular olabilir. Öğrenciler seçilen bu konular söylenerek hazırlık yapmaları için zaman verilir.

Üzerinde seçilen konuların yazılı olduğu kağıtlar bir torbanın içine konulur. Öncelikle dört ya da en fazla beş öğrenci yarışmacı olarak seçilir. Öğretmen ya da başka bir öğrenci de yarışmanın hakemliğini yapar. Yarışmacı öğrenciler torbadan

çektikleri konu hakkında altmış saniyelik konuşmasını yapmaya başlar. Bu süre içinde konuşmacı öğrenci sözlerini tekrarlarsa diğer öğrenciler ona meydan okuyarak söz hakkını alabilirler.

1. 2. 39. 46. Öykünün Yeniden Anlatılması

Okunan öykünün öğrenciler tarafından sözlü olarak yeniden anlatılması konuşma becerilerinin geliştirilmesi açısından faydalı bir etkinlik olarak kullanılabilir. Bu yöntemle öğrenciler okudukları yazınsal eserde öğrendikleri sözcükleri de kullanma fırsatı bulmuş olurlar. Aynı zamanda zamanlar ve bağlaçlar gibi birçok dilbilgisel unsurları da yinelerler.

Etkinliğe başlanırken öncelikler öğrencilere birer sayı verilir ve bu sayılar küçük kağıt parçalarına yazılarak bir şapkanın içine atılır. Şapkadan sayısı çekilen öğrenci okuduğu öyküyü en başından anlatmaya baslar. Öğretmen bir süre sonra elindeki zili çalarak öğrenciyi durdurur. Bir başka sayı çekilir ve sayısı okunan öğrenci arkadaşının kaldığı yerden öyküye devam eder.

Bu etkinlikte, öğretmenin yapılan hataları düzeltirken dikkatli davranması gerekir. Öğrencilerin yaptıkları hataları onların sözlü anlatımları sırasında düzeltmesi öğrencilerin yürekliliklerinin kırılmasına yol açabilir. Dolayısıyla öğretmenin yapılan hataları not etmesi ve düzeltme işlemine öğrencilerin sözlü anlatımı bittikten sonra başlaması daha uygun olur. Hatalar gösterilirken öğrencileri tek tek belirtmektense yalnızca hataların üzerine yoğunlaşmak tercih edilmelidir. Bu noktada başka bir yöntem de öğrencilerin sözlü anlatımlarının bir teyp ya da video aracılığıyla alınmasıdır. Öğrencilerin anlatımları bittikten sonra tüm sınıf yapılan bu sesli ya da sesli ve görüntülü alıntıyı dinleyerek yapılan hatalar üzerinde tartışır.

1. 2. 39. 47. Dinleme ile Eleştirel Toplu Tartışma

Öğrencilerin dinleme becerilerinin geliştirilmesi için uygun bir etkinliktir. Öğretmen sınıfa okunan kitabın ele alındığı bir kutucuk getirir. Bu kutucukta okunan yazınsal eserin eleştirisini yapan iki kişinin konuşması ya da bir üniversite hocasının söz konusu kitap hakkında yaptığı konuşma bulunur. Öğretmen öğrencilere önceden hazırladığı boşluk doldurma ya da not alma sorularının olduğu bir çalışma kağıdı hazırlar ve dinleme etkinliğine başlamadan önce bunları öğrencilere dağıtır. Öğrenciler bu sorulara göz attıktan sonra dinlemeye başlanır. Bu dinleme etkinliği hem öğrencilerin okudukları yazınsal eserin zihinlerinde iyice yer etmesini hem de dinleme becerilerinin gelişmesini sağlar.

1. 2. 39. 48. Hatayı Bul

Öğretmen bir arkadaşıyla ya da anadili İngilizce olan birisi ile derste okunan kitap konusunda iki kişinin arasında geçen konuşmayı kendi sesleri ile kaydederler. Bu diyalog bilerek yapılan sözcük ve dilbilgisel hatalar içerir. Öğrencilerden bu konuşmayı dinlerlerken yapılan hataları bulup not etmeleri istenir.

Bu etkinliğin devamı olarak öğrenciler kümelere ayrılır ve her kümeden yukarıda söz edilen türde bir kayıt yapmaları istenir. Ders süresinde kayıt edeceklerini sözlü anlatım için bir diyalog hazırlayan öğrenciler daha sonra bunu kaydederler. Son olarak da her küme bir başka kümenin ses kaydını dinleyerek bilerek yapılmış hataları bulmaya çalışır. Hataları bulan küme üyelerinden bunları düzeltmeleri istenir.

1. 2. 39. 49. Önemli Noktaların Seçilmesi

Öğretmen dersin başında öğrencilere ağzı kapalı bir zarf gösterir. Bu zarfın içinde kendisine göre okudukları kitabın can alıcı noktalarından oluşan bir dizele olduğunu belirtir. Bu noktaları seçerken neleri göz önünde bulundurduğunu anlatır.

Bunlar öykünün olay akışını değiştiren ya da karakterlerin çizilmesinde etkili olan kısımlardır öğretmen bu konuya açıklık getirdikten sonra öğrencilerden aynı şeyi yapmalarını ister. Öğrencilerde bireysel olarak çalışmaya başlarlar.

Öğrenciler şahsi düşüncelerini yazdıktan sonra üç ya da dört kişilik kümeler halinde bir araya gelirler. Öncelikle kendi düşüncelerini anlatırlar. Daha sonra her küme ortak noktalar üzerinde fikir birliğine varır.

Bu tartışmanın sonunda öğrencilerden biri öğretmenin zarfını açar ve içindekileri okur. Öğretmen öncelikle düşüncelerini anlatır ve seçtiği noktaların savunmasını yapar. Öğrenciler öğretmenle hem fikir olup olmadıklarını sözlü olarak aktarırlar.

1. 2. 39. 50. Yuvarlak Robin

Bu etkinliğin başında sınıf küçük kümelere bölünür. Kümeler en fazla beş kişiden oluşur. Öğrencilerde okudukları kitabı beş tümcede özetlemeleri istenir. Kümedeki her öğrenci ilk tümceyi yazar ve sonra bu kağıdı sağ tarafında oturan arkadaşına aktarır. Yazma işlemi bittikten sonra ortaya beş ayrı özet çıkmış olur. Her küme bu özetlerden en çok beğendiğini seçerek bunu yanlarındaki kümeye aktarırlar. Kümeler diğer kümelerin oluşturduğu özetleri değerlendirirler ve sonunda tüm özetlerden alınan tümceler ile yeni bir özet oluşturulur.

Bu etkinliğin uygulanacağı sınıfın dil düzeyi düşük ise ayrı bir yol izlenebilir. Bu kez sınıf kümelere ayrılmaz ve öğrencilerden bireysel olarak çalışmaları istenir. Öğrencilere on tümceden oluşan bir kitap özeti verilir. Her tümce üç seçenekli olarak sunulur. Dolayısıyla toplam otuz sayfadan oluşan bir özet sunulur. Öğrenciler Üç seçenekten birini seçerek özeti oluştururlar ve daha sonra seçtikleri bu on tümcenin ana hatlarını oluşturduğu tam bir özet yazarlar

1. 2. 39. 51. Mektuplar

Bu etkinlikte öğrencilere okunan kitap ya da öyküdeki karakterlerden birinin ağzından onun yakınlarına mektup yazdırılır. Öğrencilerden kitap bittikten sonra ana karakterlerden birinin gerçekleşen olayları ve bunların nedenlerini anlatmak için gönderdiği mektupları yazmaları istenir. Ana karakter yazdığı mektupları ayrı kişilere göndermiş olabilir. Bu kişiler annesi eşi yakın bir dostu, patronu, müdürü ya da savunman olabilir. Böylece her mektup ayrı bir tarz ve anlatıda yazılmış olur. Mektupları yazmayı bitiren öğrenciler bunları okur ve birbirleriyle karşılaştırırlar.

1. 2. 39. 52. Son Sayfadan Sonra Gelen Sayfa

Okunan yazınsal eser buna izin veriyorsa öğrencilerden kitabın sonuna birkaç bölüntü ya da tam bir sayfa daha eklemeleri istenir. Öğrenciler bireysel olarak çalışarak öykünün sonuç bölümüne uygun düşecek bir sayfa daha yazarlar. Daha sonra yazdıkları bu bölümü sesli olarak sınıfa okurlar. Okunan sayfalardan hangisinin en uygun ya da en ilginç olduğu tüm sınıfça seçilir.

1. 2. 39. 53. Kartpostal

Bu etkinliğin özelliği öğrencileri kapsamlı bir konuyu kısa ve öz bir şekilde yazılı olarak anlatıp anlatamayacaklarını ortaya çıkarmasıdır. Öğrencilerden okudukları eseri elli sözcük ile yazılı olarak anlatmaları istenir. Bu şekilde öğrenciler sözcük seçimi ve özetleme becerilerini geliştirirler. Bu etkinliğin sonunda ortaya oldukça ilginç ürünler çıkmaktadır.

1. 2. 39. 54. Yazınsal Eserin Bir Başka Topluluk İçin Uyarlanması

Bu etkinlik özellikle ileri dil düzeyine sahip olan öğrenciler için kullanılabilir. Öğrencilerden okudukları yazınsal eseri yeniden yazarak ayrı bir okur kitlesi için uygun hale getirmeleri istenir. Örnek vermek gerekirse yetişkinler için yazılmış bir

roman bir çocuğun okuyacağı ya da bir korku filmi yönetmenin kullanacağı şekle uyarlanabilir. İleri düzeyde olan öğrenciler, bu düzeye gelene kadar birçok romanın basitleştirilmiş seklini okumuşlardır. Şimdi böyle bir şeyi kendilerinin yapıyor olması öğrencilerin hoşuna gidecektir.

1. 2. 39. 55. Kapak Tasarımları

Öğrenciler, yazınsal eseri okumayı bitirdikten sonra kümelere ayrılırlar. Her kümeden, okunan kitabın kapağını oluşturacak bir resim oluşturmaları istenir.

Öğrencilerden, kitabı basan yayınevinin çizenek bölümünde çalıştıklarını düşüncelerini ve kitabın ruhunu en iyi şekilde yansıtarak okuyuculara yönelecek bir kapak resmi çizmeleri istenir. Bu etkinlik, öğrencilerin okunan esere nasıl bir tepki gösterdiklerini net bir şekilde görmek için uygun bir yoldur. Öğrenciler bu etkinliğe başlamadan önce kütüphaneye giderek veya İnternet'te araştırma yaparak diğer kitapların kapaklarını inceleyebilirler.

Öğrenciler, kendilerinden istenen kapak resmini yapmadan önce küme içinde bu resmin nasıl olması gerektiğini tartışırlar. Her öğrenci, kitabın hoşuna giden ve okuyucularında ilgisini çekeceğini düşündüğü bir bölümünün kapakta işlenmesi için öneride bulunur ve bu düşüncesini sözlü olarak savunur. Yapılan tartışmadan sonra, küme, kapakta hangi konunun işleneceğine karar verir. Seçilen bu konu, aşk, öğrenme, para doymazlığı, savaş gibi ayrı izdemler olabilir.

Kümeler, kapak resmini oluşturduktan sonra , sınıfın ortaya koyduğu bu çalışma sergilenir. Tüm kümelerden, kapak resmini yaparken hangi izdemi ele aldıklarını ve bu resmin okuyucuları ne derece etkileyebileceğini anlatmaları istenir. Etkinliğin son aşaması olarak da, kümelerin birbirlerinin yaptıkları çalışmaları eleştirmeleri istenir.

1. 2. 39. 56. Arka Kapak İçin Bir Yazı Yazılması

Bu etkinliğe başlanmadan önce, öğretmen daha önceden seçtiği roman yada tiyatro oyunu için hazırlanmış arka kapak yorumlarını okur. Öğrenciler, bu yorumları, ilginçlik ve okuyucuya hitap etmesi bakımından sıraya sokarlar. Öğretmen, arka kapak yorumlarının hangi biçimde olması gerektiğini ve ne derece önemli olduğunu öğrencilere anlatır.

İkili kümeler halinde çalışan öğrenciler, okudukları yazınsal eserin arka kapağına yazılmak üzere yorumlar yazarlar. Bunu yaparlarken, okudukları eserden birkaç alıntı da yapmaları istenir. Bu çalışma bittikten sonra öğrencilerin yorumları sınıftaki panoda sergilenir.

1. 2. 39. 57. Basın Toplantısı

Yazınsal eser okunduktan sonra öğrencilere ayrı roller verilir. Verilen bu roller aşağıdaki gibidir.

Öğrencilerden biri basın toplantısı yöneticisi olur ve gazetecilere konuşma izni verme, düzeni sağlama, toplantıyı sona erdirmeye yetkisine sahip olur.

Öğrencilerden birkaçı seçilerek kendilerine okunan kitaptaki ana karakterlerin rolü verilir. Bu karakterler, gazetecilerin yönelttiği soruları cevaplarlar.

Sınıfın geri kalan kısmı basın toplantısına katılan gazeteci rolünü alır. Öğrencilere ne tür sorular sormaları gerektiği anlatılır. Bu etkinliğin daha düzgün yapılabilmesi için öğrencilere rol kartları dağıtılabilir. Her gazeteci olaya ayrı yönlerden yaklaşır.

1. 2. 39. 58. Sahne Uyarlamaları

Öğrenciler bir romanı, koşuğu ya da kısa öyküyü okuduktan sonra bu yazınsal eserin kendilerince en önemli bölümünü seçerler ve bunu bir tiyatro oyununa ya da

bir televizyon uyarlamasına çevirirler.

Öğrenciler kümelere ayrılırlar. Her kümeden okudukları yazınsal eserden bir bölüm seçmeleri istenir. Daha sonra öğrenciler küme olarak bu bölümü bir oyuna çevirirler. Tüm küme üyeleri bir rol alır. Öğrenciler yaptıkları bu etkinliği renklendirmek için dipyüzey müziği kullanabilecekleri gibi bir bezem de oluşturabilirler. Etkinliğin sonunda her küme sınıfın önünde hazırladığı oyunu sergiler.

1. 2. 39. 59. Balon Tartışması

Yazınsal eser okunduktan sonra öykünün beş ana karakteri seçilir. Öğrenciler beş kümeye ayrılır ve her küme bir sözcü seçer. Küme sözcüleri seçilen karakterleri temsil etmek üzere görevlendirilir. Öğrencilere, bu beş karakterin bir sıcak hava balonunda yolculuk ettikleri sırada balonun yükseklik kaybetmeye başladığı ve balonun ancak bir kişiyi taşıyabileceği anlatılır. Beş karakterin, balonda kalan kişinin kendileri olması gerektiğini tek tek açıklaması istenir. Her küme, kendi sözcüsüne fikir verir ve hazır olduklarında öğrenciler neden balonda kalan kişinin kendileri olması gerektiğini anlatmaya başlarlar. Öğretmen ya da sınıftan seçilen bir öğrenci tartışmaya hakemlik yapar. Beş öğrenci de savunmasını yaptıktan sonra tüm sınıfın katıldığı oylamaya geçilir. Öncelikle bir öğrenci elenir ve balondan atılır. Daha sonra geriye kalan öğrenciler bir kişi kalana kadar oylama ile elenir.

1. 2. 39. 60. Soruşturma

Birçok yazınsal eser, sınıf içinde oynamak için uygundur. Bu etkinliğin adı polisiye soruşturmadır. Öğrencilerden biri soruşturmayı yürütecek olan izlemci rolünü üstlenir. Diğer öğrenciler, iki kümeye ayrılır. Bir küme, izlemcinin sorgulayacağı görgü tanıkları olurken diğer küme ise izlemciye sorgulama sırasında yardım edecek takımı oluşturur. İzlemciyi oynayan öğrenci hazırladığı sorularla tanıkları sorgular. İzlemcinin

yardımcıları verilen yanıtları not ederler. Sorgulamanın sonunda izlemci ve yardımcıları yazılı bir yazanak hazırlarlar. Bu etkinlik, okunan öyküye göre ayrı biçimlerde düzenlenebilir. Öyküde ana karakterlerden birinin ölümü ya da öldürüme kurban gitmesi söz konusu ise yapılacak etkinlik yukarıda anlatıldığı şekilde yapılabilir. Ana karakterin eşinden boşandığı ve çocuklarının korumanlığını üzerine almak için dava açtığı bir öyküde söz konusu araştırmayı savcı yönetebilir. Okulda gerçekleşen bir olayı araştıran düzence kuruluda etkinliğin merkezinde olabilir.

1. 2. 39. 61. Doğru / Yanlış

Öğretmen, okunan yazınsal eserin ana noktalarını belirler. Belirlediği bu ana hatlardan birer tümce seçerek bir çalışma kağıdı hazırlar. Öğrencilerden bu tümcelerin doğru mu yanlış mı olduğunu bulmalarını ister. Öğrenciler, bu alıştırmaları yaparken daha önce okudukları öyküyü, bu kez arama tarama yöntemini kullanarak okurlar. Böylece, özelde gerekli bilgiyi bulmak için bir parçayı tarama becerisini genel anlamda da okuma becerilerini geliştirmiş olurlar.

1. 2. 39. 62. Eksik Tümce Özetleri

Öğretmen, okunan öykünün özetini hazırlayarak bunu bir çalışma kağıdı olarak öğrencilere dağıtır. Ancak, özeti oluşturan tümceler eksik olarak bırakılır. Öğrencilerden eksik tümceleri tamamlayarak özet kısmını oluşturmaları istenir. Bu etkinlik aracılığıyla öğrenciler hem okudukları parçayı daha iyi kavrarlar hem de sözcük birikimlerini ve dil bilgilerini etkin olarak kullanma fırsatı bulurlar. etkinliğin sonunda, öğretmen, çalışma kağıtlarını toplayarak belli ölçütlere göre değerlendirir.

1. 2. 39. 63. Özet Karşılaştırması

Etkinliğe başlamadan önce öğretmen okunan yazınsal eserin iki ayrı özetini çıkarır. Öğrencilerden bu ayrı iki özeti okuyup aralarındaki ayrımları bulmaları istenir.

Bu etkinlik yapılırken, öğrencilerin dil yeterlilikleri göz önünde bulundurulmalıdır. Dil düzeyi düşük olan öğrenciler için hazırlanan iki özetin arasındaki farklar daha açık bir biçimde verilebilir. İleri düzeyde dil hakimiyeti olan öğrencilere verilen özetler arasındaki ayrımlar, öğrencileri düşünmeye zorlayabilecek türden seçilir.

Öğretmen, çeşitli sorular sorarak öğrencileri yönlendirebilir. Örneğin, verilen özetlerden hangisinin yazınsal bir dergide hangisinin günlük bir magazin dergisinde yayınlanabileceği gibi bir soru sorularak öğrenciler yönlendirilebilir. Öğrenciler, görüşlerini yazılı olarak sunarlar. Son aşamada ise öğretmen öğrencilerin yazılı anlatımları üzerinde değerlendirmelerde bulunur.

1. 2. 39. 64. Yap-Boz Olaylar

Bu etkinlik yap-boz özelliği taşıdığı için öğrenciler için eğlenceli bir öğrenme faaliyetidir. Öğretmen okunan öykünün bir bölümünü seçer. Bu bölümde meydana gelen olayları özetleyen tümceleri karışık bir şekilde öğrencilere verir. Öğrencilerden bu tümceleri doğru bir şekilde sıralamaları istenir. Öğrenciler bu sıralamayı yaparken fazladan verilmiş tümceleri bularak bunları özetin dışında bırakırlar.

1. 2. 39. 65. Satranç Tahtası

Öğrencilerin ilgisini, yazınsal eserin dilsel incelemesinin ötesine çekmek için bu tür etkinlik yapılabilir. Öğrencilerden satranç masasına benzer bir çizelge oluşturmaları istenir. Öğrenciler, okudukları yazınsal eserdeki iyi karakterleri beyaz karelere kötü olanları ise siyah karelere yerleştirmeleri istenir. Okunan yapıtın işlediği konuya göre iki ayrı unsur da karşılaştırılabilir. Öğrenciler bunu gerçekleştirdikten sonra yaptıkları seçimlerin nedenlerini yazılı olarak anlatırlar.

1. 2. 39. 66. Ahlaksal Dersin Seçilmesi

Okunan yazınsal eserin vermeye çalıştığı ahlaksal dersin ne olduğunun

tartışılması, öğretmenlerin sık sık faydalandıkları bir etkinliktir. Bu şekilde, öğrencilerin okudukları roman, koşuk yada kısa öykü hakkındaki duygu ve düşünceleri ortaya çıkarılabilir. Bu amaçla öğrencilere “okuduğunuz öykünün vermeye çalıştığı ders nedir” diye bir soru yöneltilebilir. Ancak böyle bir soru öğrencilerin ilgisini çekmekte yetersiz kalabilir. Öğretmen, bu etkinliği daha canlı bir hale getirmek için bir çalışma kağıdı hazırlayabilir. Söz konusu çalışma kağıdında okunan yazınsal yapıtın verdiği ders olabilecek tümceler verilir. Öğrencilerden verilen bu tümcelerden birini seçmeleri, hiçbirini uygun görmedikleri durumunda kendi düşüncelerini yazmaları istenir.

1. 2. 39. 67. Sözcük Eşleştirme

Okunan yazınsal eser, zorluk derecesi yüksek sözcükler içeriyorsa, öğretmen, bunların kolay bir şekilde öğrenilmesini sağlamak için bu etkinliği kullanabilir. Öğretmen hazırladığı sözcükleri karşılaştırma alıştırmalarında bir tarafa yukarıda bahsedilen zorlu sözcükleri yazar diğer tarafa ise bunların basitleştirilmiş anlamlarını karışık bir şekilde sıralar. Öğrencilerden bunları birbirleri ile eşleştirmeleri istenir.

Eski dilin kullanıldığı basmakalıp bir yazınsal eser okunuyor ise, öğretmen çalışma kağıdını sol tarafına bu yapıttan aldığı bazı sözcükleri , sağ tarafa ise günümüzün konuşma İngilizce’sinde kullanılan eş anlamlarını yazar ve öğrencilerden bunları eşleştirmelerini ister.

1. 2. 39. 68. Sözcük Sınıflandırma

Öğretmen, okunan yazınsal eserdeki bazı sözcüklere yada anlamsal noktalara öğrencilerin dikkatini çekmek istediğinde bu etkinliği kullanabilir. Öğrenciler, yazınsal eserin bir bölümünü okumayı bitirdiklerinde kümelere ayrılırlar. Her kümeden okudukları bölümden belli sözcükleri bulup çıkarmaları istenir. Örneğin bir kümeden

doğa ile ilgili sözcükleri bulması istenirken diğer bir kümeden fiziksel tasvirler ile ilgili sözcükleri bulmaları istenir. Daha sonra, yapılan bu etkinliği daha ilgi çekici hale getirmek için öğrencilerden içi boş bir yıldız çizgesi çizmeleri istenir. Öğrenciler, yıldızın her köşesine ayrı bir sözcük sınıflandırmasını yerleştirir.

1. 2. 39. 69. Bir Metni Tanımlamak İçin Gerekli Sözcükler

Öğretmen, öğrencilerin sözcük birikimlerini zenginleştirmek amacı ile seçtiği ayrı sözcükleri öğrencilere sunar. Daha sonra, öğrencilerden, kendilerine verilen bu sözcükleri okudukları yazınsal yapıdaki karakterler ile eşleştirmelerini ister. Bu amaçla öğrencilere bir çizelge verilebilir. Bu çizelgede iki ana karakterin ismi verilir ve çizelgenin yan tarafında karakter, fiziksel özellik, ailesi hakkında bilgi gibi ayrı bölümler açılır. Öğrencilerden kendilerine verilen sözcükleri karakterlerin nitelik bölümlerine yerleştirmeleri istenir.

1. 2. 39. 70. Bağumlu Ve Eğretilmeli Anlam

Yazınsal eserlerin bir özelliği de sık sık eğretilmeli anlatımı kullanmasıdır. Ana karakterlerin duygu, düşünce ve ilişkileri ayrı betimlemeler ve benzetmeler ile okura aktarılır. Yazının bu özelliği, yabancı dil öğrencilerin, dilin ayrı kullanımlarının ayırdına varması için etkili bir şekilde kullanılabilir. Bu etkinlikte, öğretmen, okunan eserden belli bölümleri seçerek, öğrencilerden yapılan eğretilmeli anlatımları bulmalarını ister. Örneğin, öğrencilerden, Romeo'nun Juliet'e aşkını gizaçımlayıp ona karşı duyduklarını anlatmasında kullanan benzetmeleri, eğretilmeli kullanımlarını bulmaları istenir.

1. 2. 39. 71. Bulmaca ve Sözcük Alistirmaları

Öğrencilerin sözcük bilgilerini geliştirmek için etkili ve eğlenceli etkinliklerinden biride bulmacalardır. Öğretmen, yazınsal eserde öğrenilmesi gereken sözcükleri

seçerek bunlardan bulmaca oluşturur. Bunu yaparken sözcükleri sıklık derecelerine göre ya da anlamsal durumlarına göre sınıflandırarak ayrı bulmacalar düzenleyebilir.

1. 2. 39. 72. Anahat Çizelgesi

Öğretmen, yazınsal eser okunduktan sonra öğrencilerden kitabın biçimini çıkarmalarını ister. Bu amaçla aşağıdaki gibi bir çalışma kağıdı hazırlayarak öğrencilerine dağıtır.

Book Title: _____

Author: _____

I. Main Characters

II. Setting and Time Period

III. The Plot: A Timeline

IV. Best Parts of the Book

V. Criticism of the Book

VI. Overall Opinion of the Book (and Details to Support Your Opinion)

1. 2. 39. 73. Kitap Yazanak Tarifi

Öğrencilerden, bir yemek tarifi yazarmış gibi, iyi bir kitabın tarifini yazmaları istenir. Örneğin, iyi bir kitap, bir fincan olay örgüsü, iki çay kaşığı karakter, iki yemek kaşığı heyecan, yarım fincan fikirden oluşmalıdır.

Bu tür bir tarif yazan okudukları yazınsal eserin u tarife ne derece uyup uymadığını tartışırlar.

1. 2. 39. 74. Burç Kitabı Yazanağı

Öğrenciler, dergi ve gazetelerin burç bölümleri keserek sınıfa getirirler. Bunların üzerinde çalışan öğrenciler, her burcun kendine ilişkin özelliklerini sıralarlar. Öğrenciler, daha sonra dört kişilik kümelere ayrılırlar. Her küme kitaptan bir ana karakter seçerek onun kişilik özelliklerini tartışır. Ortaya çıkan bu kişilik özelliklerine göre, kitaptaki karakterlerin burçları kestirilir. Son olarak da, karakterler için bir haftalık burç yorumu yazılır.

1. 2. 39. 75. Beş Dolarlık Kitap Yazanağı

Etkinliğin başında öğrencilerden okudukları yazınsal eseri özetleyerek, eleştirisini yapmaları istenir. Söz konusu kitap incelemesini yazan öğrencilerden, sözlük ve eş anlamlılar sözlüğü kullanarak yazdıkları metni gözden geçirmeleri istenir. Öğrencilerden düzeyi düşük, basit sözcükleri yani 50 sentlik sözcükleri bularak bunları beş Dolarlık yani ileri İngilizce düzeyi sözcükleri ile değiştirmeleri istenir.

1. 2. 39. 76. Satıcı Konuşması

Etkinliğin başında öğrencilerden dördü seçilir. Bu öğrencilere, bir kitap satıcısı rolü verilir. Satıcılara, derste okudukları eseri bir kitapçıya satma görevi verilir. Sınıfın geri kalan bölümü ise kitapçıda çalışan görevlileri oynar. Seçilen dört öğrenci, etkinliğe başlanmadan önce kitabı satmak için inandırıcı bir konuşma hazırlarlar. Öğrenciler sırasıyla tahtaya çıkarak tüm sınıfa hitaben kitabın tanıtımını gerçekleştirirler. Bu tanıtımı dinleyen öğrenciler, kitap konusunda çeşitli sorular yönetirler. Dört öğrencide hazırladıkları tanıtımı yaptıktan sonra aralarından en başarılısı seçilir.

1. 2. 39. 77. Şikayet / Öneri / Kınama Mektubu

Öğretmen, öğrencilere dersin başında çeşitli amaçlarla yazılmış mektup örnekleri gösterir. Öğrenciler bu örnekleri inceleyerek, ayrı türde mektupların hangi şekillerde yazıldığını öğrenirler.

Öğrencilerden okudukları yazınsal eserin ana karakterlerinden birini seçerek ona bir mektup yazmaları istenir. Öğrenciler yazacakları mektup ile seçtikleri ana karaktere bir salık verebilecekleri gibi onu sert bir şekilde eleştirebilirler.

Etkinliğin son aşamasında öğrencilerin mektupları okunarak, yazım kurallarına uygun olarak yazılıp yazılmadıkları kontrol edilir. Okunan mektuplardan öğrencilerin en çok beğendiği mektuplar, saydam kağıtlara aktarılarak tepegözde gösterilir ve tüm sınıfta incelenir.

1. 2. 39. 78. Seyahat Kitapçığı

Okunan yazınsal eserin nerede ya da nerelerde geçtiği belirlenir. Örneğin, öykü, İngiltere'nin Londra şehrinde geçiyorsa öğrencilerden, bu ülke ve şehre ilişkin resim ve tanıtıcı gereçler bularak bunları sınıfta sergilemeleri istenir. Okunan eser, eski bir tarihte geçiyorsa, olayın geçtiği mekanların bu tarihteki resimleri bulunur. Bu resimleri sergileyen öğrenciler, diğer arkadaşlarına bu yerler ve bunların tarihçesi hakkında bilgi verirlerken aynı zamanda okunan esere de göndermelerde bulunurlar.

1. 2. 39. 79. Aynı Konuda İki Kitap

Öğrencilerden okudukları eserin konusunu belirlemeleri istenir. Sınıfta yapılan bir tartışma ile eserin konusu hususunda ortak bir karara varılır. Okunan eserin konusunun enleminde başka bir eser seçilir. Bu yapıtın evde okunulması istenir. İkinci kitap okunduktan sonra, öğrencilerden iki kitap arasındaki benzerlikleri ve ayrımları bulup anlatmaları istenir.

1. 2. 39. 80. Sinema Uyarlamasını Kitabı İle Karşılaştıran Bir Yazı Yazma

Yabancı dil eğitiminde kullanan yazınsal metinler genellikle basmakalıp eserlerin arasına girmişlerin arasından seçilir. Basmakalıp eserlerin büyük kısmı da film haline getirilmiştir. Okunan eserin filmi çekildiyse, bu film bulunarak derslikte seyredilir. Daha sonra, öğrencilerden, okudukları eseri, film haline getirilmiş haliyle karşılaştıran bir düşünyazı yazmaları istenir. Bu düşünyazının ana başlıkları öğretmen önceden verebilir. Örneğin, filmin kitaba ne kadar bağlı kaldığı, filmde, kitaptaki hangi bölümlerin atlandığı, karakterlerin doğru bir şekilde yansıtılıp yansıtılmadığı gibi konular üzerinde durulabilir.

1. 2. 39. 81. Kitabın Bir Bölümü Konusunda Gülünç Yazı Hazırlanması

Öğrenciler okudukları yazınsal eserin bir bölümünü seçerler. Onlardan, seçtikleri bu bölümü gülüntüçizime çevirmeleri istenir. Bu amaçla, sınıf, üç kümeye ayrılır. Birinci küme, çizimi yapar. İkinci küme ise konuşma balonlarının içini dolduracak konuşma metinlerini hazırlar. Üçüncü kümedeki öğrencilerde bu metinleri inceleyen ve hataları düzelten yayımcı kurulunu oluştururlar. Gülüntüçizim hazırlanıp kitap haline getirildikten sonra tüm öğrenciler bunun için uygun bir kapağın hazırlanmasına katkıda bulunurlar.

1. 2. 39. 82. Kitabı Anlatan Bir Şarkının Yazılması

Öğrencilerden okudukları öykünün konusunu ve bu konunun okurlarda uyandırabileceği duyguları yazmaları istenir. Bunları sıraladıktan sonra, öğrencilerden öykünün işlediği konuyu ve aşk, hırs, nefret, ölüm gibi temaları kullanarak bir şarkı yazmaları istenir. Öğrenciler başka şarkıların sözlerini Internet ten bularak kendilerine örnek olarak alırlar. Şarkı sözlerinde, dilbilgisi kurallarına uyum, günlük konuşmanın

kullanımı, sözcük seçimi vb. gibi hususlar incelenir. Bu noktalar göz önünde bulundurularak bir şarkı yazılır.

1. 2. 39. 83. Bir Koşuğun Oyun Haline Getirilmesi

Öğrenciler, bir koşuk okuduktan sonra, işlenen izdemin ne olduğunu aralarında tartışarak belirlerler. Daha sonra, koşuğun ana karakterlerini kafalarında canlandırırlar. Örneğin, koşuk bir aşık tarafından sevdiğine yazılmışsa, öğrencilerden biri, koşuğu yazan aşık diğeri ise onun sevdiği kişi olur. Aşığın yazdıklarından yola çıkarak bu iki karakter arasında bir diyalog yaratılır. İkişerli kümeler halinde çalışan öğrenciler, bu tür diyaloglar hazırlarlar ve sınıfta bunu canlandırırlar.

1. 2. 39. 84. Koşuğa Yeni Dizelerin Eklenmesi

Koşuk okunduktan sonra, öğrenciler en fazla beş kişiden oluşan kümelere ayrılırlar. Her küme, koşuğu, uyak, sözcük seçimi, işlenen izdemi vb. özellikler bakımından inceler. Kümeler, ortaya çıkardıkları niteliklere bağlı kalarak koşuğa yeni dizeler eklemek için çalışırlar. Yazılacak dizeler, koşuğu bütünleyici nitelikte olmasına dikkat edilir. Tüm kümeler, yazma işlemini bitirdikten sonra hepsi sırasıyla yazdıkları dizeleri okurlar. En çok beğenilen dizelerin oluşturduğu kıtanın eklendiği koşuk panoya asılır.

1. 2. 39. 85. Müzik İle Koşuk Okunması

Koşuğun sesli olarak okunması, öğrencilerin telaffuzlarının geliştirilmesi açısından etkili olarak kullanılabilir. Öğrencilerden derste okunan koşuğu ezberlemeleri istenir. Aynı zamanda, okunan koşuğun ruhunu yansıtabilecek bir müzik bulmaları istenir. Öğrenciler, bu etkinlik için küme çalışması yapabilirler.

Grubun her üyesi bir kıtayı sesli olarak hafızasından okurken arka fondan da, grubun seçtiği müzik çalar.

1. 2. 39. 86. Yanıt Olarak Bir Başka Koşuğun Yazılması

Öğrenciler, koşuğu okuduktan sonra, koşuğun, kim tarafından kime yazıldığını tartışır. Koşuğun içerdiği duygu ve düşüncelerinin ne olduğunu tartışır. Daha sonra okunan bu koşuğa yanıt olarak başka bir koşuk yazarlar. Bu koşuğu yazarlarken, okunan koşuğun incelemesini yaparak, bu koşukta kullanılan yapılarla, uyak düzenine uyum sağlamaya çalışır.

1. 2. 39. 87. Kitap İçin Bir Gazete Çıkarılması

Öğrencilerden, okudukları kitap için bir gazete çıkarmaları istenir. Bunun için bir günlük gazete incelenir. Gazetenin hangi bölümlerden oluştuğu belirlenir. Bu bölümlere göre, okunan eserin parçası olabilecek bir günlük gazete hazırlarlar. Kitabın olay örgüsü bir makalede anlatılırken, öykünün hava durumu başka bir bölümde aktarılır. Öykünün karakterleri üzerine haber yazıları hazırlayan öğrenciler, yine öykü ile aynı doğrultuda olacak bir tanıtım sayfası yaparlar. Bir küme öğrenci de yayımcı grubu oluşturur ve düzeltmeleri yapar.

1. 2. 39. 88. Yardımcı Eylem Kullanılmadan Öykünün Yeniden Yazılması

Etkinliğe başlanmadan önce öğrenciler, üç kümeye ayrılır. Birinci kümeyi oluşturan öğrencilerden, okunan eserin özetini çıkarmaları istenir. Öğrencilerin yazacakları özet için 150 sözcük sınırlaması konulur. Birinci grubun oluşturduğu özet alan ikinci küme ise bunu okuyarak kullanılan am-is-are' ları renkli kalemle işaretleyerek, özet üçüncü kümeye aktarır. Üçüncü kümeden, "to be" fiilinin yerine okunan eseri tarayarak, uygun eylemler koyarak özet yeniden yazmaları istenir. Son olarak da, özetin ilk ve son şekli sınıfta tartışılır.

1. 2. 39. 89. Başkışının Günlüğü

Yazınsal eserin okunmasından sonra, öğrencilerden ana karakterlerden birini seçmeleri istenir. Bu karakterin bir günlük tuttuğu varsayılır ve öğrencilerden seçtikleri karakterin günlüğünü yazmaları istenir. Öğrenciler, söz konusu günlüğü yazarlarken, karakterin, öykü boyunca başından geçen olaylardan ve bu olaylara gösterdiği tepkilerden faydalanmak zorundadırlar. Etkinliğin sonunda, öğrenciler yazdıkları günlük sayfalarından birkaçını okuyarak, sınıfla paylaşırlar. Aynı karakterin günlüğünü yazan öğrenciler, ortaya koydukları yazıları birbirleriyle karşılaştırırlar.

1. 2. 39. 90. Geleceğe Dönüş

Öykü okunduktan sonra, öğrenciler, karakterlerin hayatını çözümlerler. Bu çözümlemede karakterlerin, aile yaşamları, ilişkileri, meslekleri sıralanır. Öğrencilerden, karakterlerden birinin rolünü üstlenerek, zaman içinde yolculuk yaptıklarını ve öykünün geçtiği zamandan yirmi sene sonraya gittiklerini düşünmeleri istenir.

Öğrenciler, yerlerine geçtikleri karakterlerin hayatlarının ne gibi değişimler gösterdiğini anlatır. Örneğin, karakterlerden biri yirmi yıl sonra eşini kaybetmiş olabilir ya da yüksek bir makama gelmiş olabilir. Bu etkinlik, öğrencilerin düş gücünü zorlayarak, onları yaratıcı bir şekilde düşünmeye yönlendirir.

1. 2. 39. 91. Bir Karakter İçin Doğum Günü Armağanı

Öğrenciler, okudukları eserdeki en çok sevdikleri karakterleri belirlerler ve bunun nedenlerini sözlü olarak açıklarlar. Daha sonra, her öğrenciden seçtiği karakter için bir doğum günü armağanı seçmesi istenir. Öğrenciler, uygun olacağını düşündükleri armağanların ne olduğunu ve bu armağanın, karakterin hoşuna neden

gideceğini düşündüklerini sözlü olarak ifade ederler.

1. 2. 39. 92. Bir Karakter İçin Ölüm İlanı Yazılması

Öykü okunduktan sonra, öğrencilerden karakterlerden biri için ölüm duyurusu yazmaları istenir. Öğrenciler, öncelikle, ölüm duyurusu yazacakları karakterin yaşam boyu yaptıkları, gösterdiği başarıları, aldığı eğitim gibi konuları yazarlar. Daha sonraki aşamada, karakterin ön plana çıkan özelliklerini de vurgulayarak, yaşam boyu yaptıklarını kısaca anlatan bir ölüm duyurusu yazarlar. Öğretmen, öğrencilere örnek oluşturması açısından çeşitli gazetelerden kestiği ölüm ilanlarını derslikteki panoya asarak onların incelemesini sağlayabilir. Böylece, gazete dilinin bir parçası olan ölüm ilanlarında kısa ve öz anlatımın nasıl kullanıldığını gözlemleyen öğrenciler, kendi yazdıkları ölüm ilanlarını da bu doğrultuda oluştururlar.

1. 2. 39. 93. İnternet’te Sohbet

İnternet, günümüzde, öğrencilerin ilgisini en çok çeken konuların başında gelmektedir. Özellikle de, sohbet etmek genç yaştaki öğrencilerin en gözde zaman geçirme etkinliği haline gelmiştir. Bunu yazınsal eserlerin işlenmesinde de bir etkinlik olarak kullanabiliriz. Öğrencilerden biri seçtiği bir karakter olurken diğeri de okur olarak onunla sohbete başlar. Öğrenciler bu etkinlikte kısa tümceler kurarak hızlı bir şekilde iletişim kurmayı hedeflerler. Etkinliğe renk katması açısından İnternet dilinde kullanılan sözcük ve kısaltmalardan yararlanılabilir. Öğrenciler, karakter hakkında merak ettikleri konular hakkında sorular yöneltirler.

1. 2. 39. 94. Bir Karakterin Posta Kutusunu Oluşturma

Öğrencilerden, okudukları eserde en çok sevdikleri ya da en çok ilgilerini uyandıran karakteri belirlemeleri istenir. İkinci aşamada, bu karakterin elektronik posta kutusu olduğunu düşünmeleri istenir. Öğrencilerden, bu elektronik posta

kutusunda ki iletilerin öyküdeki hangi karakterlerden gelmiş olabileceğini kestirerek bu iletileri diğer karakterlerin ağzından yazmaları istenir.

1. 2. 39. 95. Görgü Tanığı

Okunan öykü de herhangi bir suç ya da öldürüm işlenmiş ise, bu etkinlikten yararlanılabilir. Öğrenciler, iki kümeye ayrılır. Bir küme sorgulamayı yapacak dedektif rolünü alırken diğer kümede olaya tanıklık etmiş görgü tanıklarının ifadesini hazırlar. Görgü tanıkları olayı uslarında canlandırarak, neler gördüklerini ayrıntılı bir şekilde sözlü olarak anlatırlar. Söz konusu anlatımı yapan öğrencilerden, olayları ve kişileri net bir biçimde betimlemeleri istenir.

1. 2. 39. 96. Sorunca

Okunan eserde işlenen bir suçu değerlendirmek için öğrencilerden oluşan bir yargı evi kurulur. Derslikte bir yargılık düzeni kurulur. Öğrencilere, yargıç, tanık, jüri üyesi, savunman, savcı ve mahkeme kayıtlarını tutan sekreter, dinleyici gibi ayrı roller verilir. Öğrenciler, öncelikle öyküdeki olaylara bağlı kalarak aldıkları role hazırlanırlar. Öncelikle, konuşmalarını yazılı bir metin olarak hazırlarlar. Daha sonra, duruşmaya başlanır.

1. 2. 39. 97. Seçim

Okunan eserdeki karakterler, öğrenciler tarafından yerel ya da ulusal bir seçimde aday gösterilir. Öncelikle, hangi karakterin hangi makam için uygun olacağı tartışılır. Daha sonra, karakterlerin hangi niteliklerinin, onları bu seçimde ön plana çıkartacağı tartışılır. Öğrenciler kümelere ayrılarak aralarından birini seçime katılacak karakter olarak belirlerler. Her küme seçtikleri arkadaşlarının yapacağı konuşma metnini hazırlar. Konuşmalarını yapan öğrenciler arkadaşları ve öğretmenleri tarafından değerlendirilir.

1. 2. 39. 98. Kırmızı Koltuk

Öğrencilerden, kendisine en çok soru yöneltmek istedikleri karakteri seçmeleri istenir. Seçilen bu karakteri canlandırmak isteyen gönüllü bir öğrenci seçilir. Bu öğrenci sınıfın ortasına yerleştirilen bir sandalyeye oturtulur. Diğer öğrenciler arkadaşlarına okunan öyküdeki olaylar doğrultusunda sorular yöneltirler ve net cevaplar beklerler. Seçilen bir öğrenci ya da öğretmen “kırmızı koltuk”ta oturan öğrenciye sorulan soruları yönlendirebilir.

1. 2. 39. 99. Metnin Bir Oyun Metnine Dönüştürülmesi

Bu etkinlik, öğrencilerinin yazma becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir şekilde kullanılabilir. Okunan bir roman ya da kısa öyküden sonra öğrencilerden okudukları metni oyun metni haline getirmeleri istenir. Başka bir deyişle, öğrencilerden okudukları düz yazıyı karşılıklı konuşma haline getirmeleri istenir. Öğrenciler, iki ayrı anlatım arasındaki ayrımların ayırmasına varırken aynı zamanda uzun tümceler ile anlatılanları konuşma diline nasıl aktarabileceklerini öğrenirler.

1. 2. 39. 100. Yanıtlama Makinesi

Üzerinde çalışılan yazınsal eserdeki karakterlerden birinin telefon sekreterinin olduğu düşünülür. Öyküye bağlı kalarak, Söz konusu olan karakterin telefonuna kimlerin ileti bırakmış olabileceği tartışılır. Sonraki aşamada ise bu sözlü iletilerin ne olabileceği tartışılarak bunlar öğrenciler tarafından oluşturulur.

1. 2. 39. 101. Bütünce Dizinleri

Bilgisayar Destekli Dil Öğreniminin getirdiği yeniliklerden biri de milyonlarca sözcükten oluşan bütüncelerin saniyeler içinde dilsel değerlendirilmesini mümkün kılan bütünce dizinleri olmuştur. Bu program sayesinde bin sayfalık yazınsal bir eserin dilsel analizi çok kısa zaman içinde gerçekleştirilebilir.

Bu etkinliğe başlamadan önce, öğrencilere bütünce dizinini (concordancers) nasıl kullanacakları, örnekler verilerek öğretilir. Daha sonra, öğrencilerden okudukları eserdeki karakterlerin isimlerini bir kağıda yazmaları istenir. Öğrenciler, bu karakterlerin ismini programa yazarlar ve bahse konu olan program ile bu karakterlerden sonra kullanılan fiilleri ortaya çıkarırlar. Öğrencilerden her karakter için aynı taramayı yaparak karakterlerin tüm roman boyunca hangi fiiller ile betimlendiğini tablolar halinde çıkarmaları istenir. Yazma etkinliğinin yapılacağı son aşamaya geçilir. Öğrencilerden, program aracılığı ile buldukları fiiller ile ilgili karakterleri anlatan bölüntüler yazmaları istenir.

1. 2. 39. 102. Bütünce Dizini 2

Yazınsal eserler, bütünce dizinlerinden yararlanılarak, ayrı şekillerde çözümlenebilir. Bunlardan biride erkek ve kadın karakterlerin hangi ayrı sıfat ve zarflarla anlatıldığının analizinin yapılmasıdır. Bu etkinliğe başlanırken, derslik, kız ve erkek öğrenciler olarak iki kümeye ayrılır. Kız öğrenciler, programı kullanarak kadın karakterlerin betimlenmesinde kullanılan sıfat ve zarfları dizelgeleyerek, okudukları eserdeki bayan karakterlerin duygusal ve fiziksel özelliklerinin yazar tarafından nasıl aktarıldığı konusunda bir yazı yazarlar. Erkek öğrencilerden oluşan kümede aynı şeyi eserdeki erkek karakterler için yaparlar. Son olarak da, erkek ve bayan karakterlerin anlatılmasındaki ayrımların ne olduğu tartışılır.

1. 2. 39. 103. Bölünmüş Konuşmalar

Öğretmen, sınıfta işlenecek sahne oyunundan on beş kadar karşılıklı konuşma seçer. Daha sonra, bunları iki parçaya ayırır. İlk kağıda, yorum niteliğindeki tümceyi yazarken diğer çalışma kağıdına ise bu yoruma verilen cevabı yazar. Karşılıklı konuşmalar, düzensiz bir şekilde verilir. Öncelikle yorum tümcelerini okuyan

öğrenciler, bunlara ne tür yanıtlar verilmiş olabileceğini tartışırlar. Etkinliğin sonunda, öğrenciler, çalışma kağıtlarında karışık olarak verilen yorumları yanıtlar ile eşleştirirler.

1. 2. 39. 104. Ayrılmış Koşuklar

Özellikle, kısa koşukların işlenmesinde bu etkinlikten faydalanılabilir. Dizelerin, yaklaşık olarak aynı uzunlukta olması arzu edilir. Her dize iki parçaya ayrılır ve ayrı sütunlara yerleştirilir. Her dizenin ilk kısmı A sütununa ikinci kısmı ise B kısmına yerleştirilir. Sütunlardaki, parçalar karışık olarak düzenlenir. Öğrencilerden, küme çalışması yaparak koşuğu eski şekline sokmaları istenir.



2. Araştırma

2.1. Yazınsal metinlerin yabancı dil öğretiminde kullanılması için tanısai ve üretimsel model

Yabancı dil derslerinde yazınsal metinler kullanmak isteyen öğretmenler bu amaçla sayısız ayrı etkinlik hazırlayabilirler. Bu tür etkinliklerin çok çeşitli olduğunu gösterebilmek için bu çalışmada yüzden fazla etkinlik sunulmuştur. Bu amaç ile hazırlanabilecek etkinlik sayısının çok olmasına karşın bu etkinliklerin ne derece geçerli olup olmadığını ortaya koyacak ölçütlerin olmadığı anlaşılmaktadır. Çeşitli etkinlikler düzenlenirken akla gelen ilk soru şudur: bu etkinliğin düzenlenmesi için gerçekten yazınsal bir metine gereksinim var mıydı ya da tarihsel bir konuyu ele alan başka bir metinle de aynı etkinlik gerçekleştirilebilir miydi? İşte, dil öğretiminde yazınsal metinlerden yararlanmak isteyen birçok öğretmenin aklında belirebilecek bu sorunun yanıtını bulmak amacı ile bu çalışmada bir model üretilmiştir.

Söz konusu model ile elindeki etkinlik ya da etkinliklerin yazınsal metinlerin işlenmesinde uygun olup olmayacağını sorgulayan öğretmenlere bir yol gösterilmektedir. Bu modelin oluşturulması aşamasında öncelikle yazını yazın yapan ögeler ortaya konmuş daha sonra da bu ögeler birer ölçüt olarak değerlendirilerek modelin temelini oluşturmuştur. Söz konusu modelin sunduğu ölçütler ile elindeki etkinliği karşılaştıracak yabancı dil öğretmenleri hazırladıkları etkinliklerin amaçlarına uygun düşüp düşmediğini görme fırsatını yakalayacaklardır.

2.1.1. Yazınsal ögeler

1. **Bilgilendirmek** Yazınsal bir eserin okuyucuları bir konuda bilgi sahibi olmasını sağlaması özelliğidir.
2. **İnandırmak** Yazınsal eserin, ortaya koyduğu konuya okuyucuların inanmasını sağlama, inandırma özelliğidir.
3. **Eğlendirmek** Yazınsal eserin, okuyucularının güzel vakit geçirmelerini sağlayarak onları eğlendirmesi özelliğidir.
4. **Tanımlamak** Yazınsal eserin kişileri ve olayları ince ayrıntılar ile betimlemesidir.
5. **Karakter** Karakter, devinimleri, konuşması ve görünümü aracılığıyla ortaya konulur. Aynı zamanda diğer karakterlerin ve yazarın yaptığı yorumlarda bu sürece katkıda bulunur.
6. **Başkişi** Olay örgüsünün merkezindeki başlıca karakterdir. Bu karakter, insan, hayvan ya da kişileştirilmiş bir nesne olabilir.
7. **Düşman karakter** Kahraman ile çatışma halindeki bir güçtür. Bu karakter, toplum, doğa ve ya kader olabileceği gibi başka bir kişi de olabilir. Bu, ayrıca eğer kendisi ile bir iç çatışma yaşıyorsa başkişinin kendisi de olabilir.
8. **Karşıt karakter** Temel özellikleri, ana karakterinkilere tam bir karşıtlık oluşturan karakterdir. Bu özelliğinden dolayı, aslında bir bakıma başkişinin özelliklerini gün ışığına çıkarır. Genellikle önemsiz bir karakterdir. Ancak, iki ana karakter olduğunda, bunlar birbirlerinin karşıtı olabilir.
9. **Kalıp tip** Bir birey olmaktan çok bir kümenin beklendik özelliklerini taşıyan bir karakter olarak ortaya çıkar. böyle bir karakteri kullanmak genelde düşük yazınsal niteliğin göstergesi olarak algılanır.
10. **Düz karakter** Tam olarak geliştirilmiş bir karakter değildir, bu karakterin sadece bir yönü bilinebilir.
11. **Yuvarlak karakter** Tam olarak geliştirilmiş bir karakterdir. İyi ve kötü tüm karakter özellikleri gösterilir. Okuyucu bu karakteri o kadar iyi tanıdığını düşünür ki, bu karakter onun için adeta gerçek bir kişilik haline gelir.
12. **Durağan karakter** Öykünün akışı süresince köklü bir değişikliğe uğramayan karakterdir.
13. **Devingen Karakter** Öyküdeki olaylarla birlikte önemi değişime uğrayan

karakterdir. Söz konusu değişim karakterin içinde yaşanır ve genelde apansız gerçekleşir. Bu değişimi, olayların akışı bir bakıma kaçınılmaz hale getirir.

14. **Anlatım Sırası** Bir yazınsal eserde olayların akışına anlatım sırası denir.
15. **Geriye dönüş** Yazar hikayenin geçtiğı zaman diliminden önce meydana gelen bir olayı anlattığında kullandığı anlatım sırası türüdür. Bu anlatım türüne yetişkinler için yazılmış yazınsal ürünlerde sık sık rastlanır. Çocuklar için yazılmış öykülerde buna pek sık rastlanmaz çünkü zaman dilimleri arasında gidip gelmek onların kafasını karıştıracaktır.
16. **İleriye dönüş** Geriye dönüşün tersi olan anlatım sırası türüdür. İleriye gidişe çok daha az rastlanır.
17. **Zaman atlaması** Öyküde belli bir zaman diliminin atlandığı durumdur. Bu zaman diliminin belirli bir süresi yoktur. Bu tamamen, okuyucunun bir önceki bölümden sonra alışılmıştan daha fazla zamanın geçtiğini algılamasına bağlıdır.
18. **Çatışma** Çatışma, ana karakterle onun karşısında yer alan bir güç arasındaki savaşımdır.
19. **İç Çatışma/ Kişinin kendisiyle çatışması** Ana karakterin kendi içinde bir çatışma yaşadığı zaman ortaya çıkar. Ana karakter iki ayrı eylem ya da ayrı duygular tarafından iki ayrı yöne çekilir. Bu durum, ana karakterde devingen bir değişime yol açtığından iyi yazınsal eserlerin bir özelliğı olarak düşünülür.
20. **Kişiler arası çatışma** Ana karakterin başka birisiyle çatışma içinde olduğu durumdur.
21. **Kişinin toplumla olan çatışması** Ana karakterin kendi değerleriyle ya da toplum ile yaşadığı çatışmadır.
22. **Kişini doğa ile olan çatışması** Ana karakterin doğa ya da doğanın bir parçası tarafından gözü korkutulduğu zaman gerçekleşir.
23. **Kişinin yazgı ile yaşadığı çatışma** Ana karakterin hayatın değişmez gerçeklerine ya da insanoğlunun değiştirebilmek için elinden bir şeyin gelemeyeceğı ölüm, sakatlık gibi durumlara karşı savaşıma girdiğı zaman ortaya çıkar.
24. **Açıklama** Bir öyküde durumun ve karakterlerin içinde bulunduğu koşulların bir açıklamasıdır. Öyküler, genellikle açıklama ile başlar.
25. **Sorunlar** Olay örgüsünün hemen başlarında ana karakterin yüz yüze gelmek ya da çözmek zorunda olduğu sorunlardır..
26. **Gerilim** Öykünün akışı sırasında başkışiye bir çözüm bulmasında

- ya yardımcı olan ya da önüne engeller çıkaran olaylar ile gerilim yaratılır. Bu öykünün gerilim noktasıdır.
27. **Düğüm noktası** Öyküde olayın doruğa tırmandığı ya da olayların başka bir yön aldığı andır.
28. **Sonuç** Düğüm noktasından sonraki bölümdür. Bu aşamada gerekli bilgiler verilir ve sonuca ulaşılır.
29. **Çözüm** Yazınsal eserde olayların sonuçlanarak sona gelinmesidir.
30. **Kapalı bitiş** Okuyucu öykünün sonunda ne olacağını bildiğini düşünür. Olay örgüsünün ayrımlı bölümleri birbirine ustalıkla bağlanmıştır ve bu durum, okuyucuya bir çeşit bütünlük duygusu verir.
31. **Açık bitiş** Okurlar kendi çıkarımlarını kendileri yapıp öykünün sonucu konusunda kestirimlerde bulunabilirler. Okuyucular, öykünün akışı sırasında hangi olayların gerçekleşeceğini bilmezler.
32. **Askıda bırakma** Olay örgüsünün yürek oynatan ve göz korkutan bir noktasında, öykünün birden son bulmasıdır. Burada amaç, okurun ilgisini canlı tutmaktır. Bu tür bir sonuç, genelde bir bölümün sonunda bulunur. Bir kitabın bu şekilde sonlanması ise daha az düşgeline bir durumdur. Bu tür bir sonuç bölümünün özellikle bilim kurgu ve düşlem türü kitaplarda kullanıldığı görülmektedir. Bu şekilde, okurlar, dizinin süreğini okumaya yönlendirilmektedir.
33. **Kuşku** Bir gerilim durumu, belirsizlik duygusu, okuru öyküye çeken duygusal bir güçtür. Tüm olay örgülerinin, okurun ilgisini canlı tutmak için kuşkuya gereksinimi vardır.
34. **Sezdirim** Öykünün ilerleyen aşamalarında nelerin olabileceğine ilişkin ipuçlarının öykünün belli yerlerine yerleştirilmesidir. Böylece okur, sonuç için hazırlanır. Bunun başarıyla sağlanması yazınsal niteliğin artmasını sağlar.
35. **Kaçınılmazlık** Kaçınılmazlık, sonucun gerekli ve kaçınılmaz olduğu duygusudur. Yazında bu durum, niteliğin göstergesidir.
36. **Duyumculuk** Dur durak bilmeyen kuşkudur. Genelde şiddet unsurlarını içerir ve okurda korku yaratabilir. Bu, her ne kadar okurların hoşuna giden bir durum olsa da yazınsal nitelik açısından çok iyi bir durum değildir.
37. **Duygusalıcılık** Duyumculuğun tam karşıtı olan bir durumdur. Duyguların fazlasıyla kullanılmasıdır. Duygular, kimi zaman okuru göz yaşlarına boğacak şekilde aktarılır. Bu durum da, yazınsal niteliğin düşük olmasına işaret eder ancak bu tür eserlerin okurlar tarafından daha çok sevildiği görülmektedir. Aşk

- romanları ve bazı çocuk kitaplarında duygusallık örnekleri görülmüştür.
38. **Ortam** Öykünün geçtiği yeri ve zaman dilimini kapsar. Ortamın öykü üzerindeki etkisi kimi zaman önemli kimi zaman ise önemsizdir.
39. **Bütünleşik ortam** Ortamın olay örgüsünde önemli bir yeri vardır. Öyküde ki olay, karakter ve konuyu etkiler.
40. **Arka plan ortamı** Ortam, olay örgüsünde bir ölçüde daha önemsiz ve etkisiz bir yer tutar. Bir bakıma bir tiyatronun üzerinde herhangi bir deseni olmayan perdesi ya da düz boyanmış bezemi gibidir.
41. **İzdem** İzdem, öykünün anlamı, onun toplum, insan doğası ya da insanın halleri konusunda ortaya koyduğu önemli bir fikir ya da evrensel bir gerçekliktir.
42. **Birincil İzdem** Birincil izdemler, öykünün en önemli izdemleridir. Bazı öykülerin sadece tek bir birincil izdemi vardır. İkincil izdemleri olan öykülere de düşegelinmektedir.
43. **Açık izdem** Kitapta açıkça belirtilen izdemdır. Bu tür bir izdem evrensel tanımlamalar ile belirtilir.
44. **Örtük izdem** Öyküde doğrudan vurgulanmayan ama okurun kendisinin çıkarabileceği izdemdır.
45. **Biçem** Yazınsal bir eserde kullanılan dil, yani eserin yaratılması için sözcüklerin bir araya getirilme şeklidir.
46. **Konuşma biçemi** Yazınsal bir eserde kullanılan konuşma biçemindeki dildir daha az resmidir, bu daha çok insanların günlük hayatta konuştukları gibidir. Gerek anlatım gerekse karakterlerin konuşmaları daha doğal bir şekilde yansıtılır.
47. **Biçem Araçları** Yazarlar, ürettikleri yazınsal eserleri daha ilgi çekici bir hale getirmek için yaralandıkları çeşitli araçlardır.
48. **İmge** En sık kullanılan biçem aracıdır. Tat alma, dokunma, görme, duyma ve koku olmak üzere beş duyumuza yönelir. Okurun zihninde resimler oluşturur.
49. **Eğretileme** Sözcüklerin sözlük anlamının dışında kullanılmasıdır. Sözcüklere, olağan anlamlarının dışında bir anlam yüklenir.
50. **Benzeti** İki ayrı şeyi, "as," "like," or "than" gibi sözcükler kullanarak karşılaştırır. "The snowbank looked like a huge pile of marshmallow syrup" örneğinde olduğu gibi karşılaştırmalar yapar.
51. **Ses Araçları** Ses araçları, yazınsal eserin vereceği zevki ve netliği

- arttıran unsurlardır.
52. **Yankılamalı sözcükler** Anlamları ile doğadaki sesleri aynı olan sözcüklerin kullanımıdır: a skirt "swishes," a bat "cracks," a hasty eater "gulps" his food.
53. **Ses yinelenmesi** Başta bulunan ünsüz seslerin yinelenmesidir: "the soft surge of the sea" gibi.
54. **Sonünsüz benzerliği** Sözcüklerin herhangi bir yerinde bulunan ünsüz seslerin yinelenmesidir: "The sight of the apple and maple trees pleased the people."
55. **Uyak** Vurgulu sesin, genellikle son hecenin yinelenmesidir: "His aim was to blame the dame."
56. **Ünlü yinelenmesi** Öbeklerde ünlü seslerin yinelenmesidir: The owl swept out of the woods and circled the house."
57. **Geçirimsizlik** Yazınsal bir metnin dilini oluşturan sözcüklerin günlük konuşma dilindeki kadar açık ve saydam olmaması durumudur.
58. **Düzanlamsallık** Dilin doğrudan anlatmak istediği şeyi işaret edip göstermesidir.
59. **Yananlamsallık** Kullanılan sözcüklerin doğrudan göstermeyip tersine okuyucuların zihinlerinde çağrışımlar oluşturmalarıdır.
60. **Gönderge** Bir şeyin bir söz veya simge ile ima edilmesi durumudur. Yazınsal bir özelliktir.
61. **Tutarlı** Yazınsal eserin kendi içinde tutarlılık göstermesidir.
62. **Yeterli** Yazınsal dilin gerekli bölümleri kapsamaması ve kendi kendine yetme özelliğidir.
63. **İleti** Yazınsal eserin okuyucularına iletmeye çalıştığı şeydir.
64. **Kurgusalılık** Yazınsal eserin gerçeklere dayanmaması durumudur.
65. **Gerçeğe Dayanma** Yazınsal eserin yazarın zihninde yarattığı bir unsur olmaktan çok gerçek yaşama dayanmasıdır.
66. **Tarihselcilik** Hegel'in Dialektik İdealizm'ine dayanan Tarihselcilik, yazın tarihinde ortaya konulan her sanat eserinin, yazıldığı dönem bağlamında değerlendirilmesini savunan görüştür.
67. **Dış Anlatıcı** Kurgusal anlatımlarda iki tür anlatıcıdan biridir. Dış anlatıcı her yerde bulunup her şeyi görebilen durumundadır, yani, bir başka deyişle, olayları yazarın bakış açısından anlatandır.

68.	Her şeyi bilen	Her şeyi görebilen durumundakidir.
69.	İç Anlatıcı	Kurgusal anlatımlarda iki tür anlatıcıdan biridir. Yazar ile aynı bakış açısını paylaşmayan , her şeyi gören konumuna sahip olmayan anlatıcıdır.
70.	Çoklu-Seçmeci Bilirlilik	Olayların sahnelendiği, konuşmalar ve eylemler ile okuyucuya aktarıldığı anlatıcı türüdür. Okuyucu, olaylara doğrudan ayrı karakterlerin zihninden ulaşır.
71.	Seçmeci Bilirlilik	Sınırlandırılmış bir bilinçlilik merkezine sahip olan okuyucunun karakterin bilinçlilik süzgecinden geçen bilgiye ulaştığı anlatıcı türüdür.
72.	Olay örgüsü yapısı	Eylem, karakter ve düşünce olmak üzere üç temel öğeden oluşan yapıdır.
73.	Eylem olay örgüsü yapısı	Bireşim ögesinin eylem olduğu bir romandaki olay örgüsüdür.
74.	Karakter olay örgüsü yapısı	Ana karakterin kişiliğinde bir değişim gerçekleşiyorsa, düşünce ve eylemini etkiliyorsa, buna karakter olay örgüsü denir.
75.	Düşünce olay örgüsü	Romandaki bireşim ögesinin düşünce olduğu bir romandaki olay örgüsüdür.
76.	Derslik-dışı okuma	Yazınsal eserlerin ders dışında okunması öğrencilere yaygın okuma fırsatı verecektir.
77.	Ekinsellik	Yazın ve ekin birbirinde ayrılamaz çünkü yazınsal eserler içinden çıktıkları ekini yansıtırlar, ondan izler taşırlar.
78.	Argo	Yazınsal eserlerde sık sık rastlanan, kullanılan ortak dilden ayrı olarak aynı meslek veya topluluktaki insanların kullandığı özel dil veya söz birikimidir.
79.	Bölgesel Ağızlar	Yazınsal eserlerde kimi zaman yer verilen ayrı bölgelerde kullanılan dilin ayrı şekilleridir.

2.1.2. Yazınsal metinlere dayalı dil öğretim etkinliklerinin bileşenleri

Çalışmanın önceki bölümlerinde yazınsal metinlere dayalı dil öğretim etkinlikleri sunulmuştur. Daha sonraki aşamada, toplanan bu etkinlikler bileşenlerine ayrılmıştır. Ortaya çıkan yazınsal metinlere dayalı dil öğretim etkinliklerinin bileşenleri belli başlıklar altında çözümlenmiştir.

Bunlardan birincisi, 'Başlatan'dır. Başlatan ile anlatılmak istenen söz konusu işlemin kim tarafından başlatıldığıdır. Yazınsal metinler, yabancı dil derslerinde kullanılırken düzenlenen etkinlikler öğretmen tarafından başlatılabileceği gibi öğrenciler (sınıf) tarafından da başlatılabilir. Bir üçüncü durum ise işlemin öğretmen ve öğrenciler (sınıf) tarafından birlikte başlatılmasıdır.

İkinci başlık ise 'Eyleyen'dir. Eyleyen ile işlemin kimin tarafından yapıldığı sorusuna yanıt aranmaktadır. Yazınsal metinlere dayanan etkinlikleri eyleyen öğretmen ya da sınıf olabilir. Eyleyen durumunda olan genellikle öğrencilerdir.

Çizelgede ki üçüncü başlık, 'Araç'tır. Araç ile yazınsal etkinlikte hangi aracın kullanıldığı gösterilmektedir. Söz konusu araç, yazınsal metnin kendisi olabileceği gibi bir kapak resmi, sormaca ya da dizelge olabilir. Araç, dersinde yazınsal metinlere dayalı etkinlikleri kullanan öğretmenin bu etkinlikleri üzerine oturduğu yapıdır.

Çizelgede ki dördüncü ölçüt 'Nesne'dir. Nesne ile sözü edilen şey yapılan işlemin ne olduğudur. Öğretmenin derste hangi işlemi yaptığını ya da yapılmasını hedeflediğini gösterir. Bu işlem çok ayrı işlemler olabilir. Bunlar, buldurtma, rolünü üslenme, dinleme, yazma, kestirme gibi birçok ayrı işlemi içerebilir.

Bir diğer başlık ise 'Etkileşim'dir. Etkileşim, altı ayrı biçimde gerçekleşebilir. Söz konusu etkileşimin iki temel unsuru yine sınıf ve öğretmendir. Etkileşim, bu iki unsurun arasında gerçekleşir.

Son ölçüt 'Amaç'tır. Amaç, yazınsal metinlere dayalı etkinlikler düzenlemek isteyen öğretmenin bu etkinlikler ile öğrencilerde nasıl bir gelişmeyi amaçladığı başka bir deyişle hangi becerilerin geliştirilmesinin amaçlandığıdır. Isındırma gibi durumlarda etkinliğin amaçlarından biri olabilir.

Aşağıdaki çizelge hazırlanmadan önce yüzden fazla sayıda yazınsal metine

dayanan etkinlik bir araya getirilmiştir. Her etkinliğin çok sayıda ayrı bileşenlerden oluştuğu gözlemlenmiştir. Bu bileşenlerin kendi aralarında paylaştıkları özellikler ile belli kümelerle ayrılabilceği görülmüştür. Toplanan etkinlikler çözümlenirken bu bileşenlerden yararlanılmıştır. Hazırlanan çizelgede, Başlatan, Eyleyen, Araç, Eylem, Nesne, Etkileşim, Amaç başlıkları altında etkinliklerin tümü çözümlenmiştir. Bunun sonucu olarak, söz konusu etkinliklerin geneline bakıldığında bunların kim ya da kimler tarafından başlatıldığı, kim tarafından yapıldığı, yapılırken hangi aracın kullanıldığı, yapılan eylemin nesnesinin ne olduğu ve ne amaçla yapıldığı ortaya konulur.

Başlatan T / C	Eyleyen T / C	Araç	Eylem	Nesne	Etkileşim 1. C – C 2. C – Cc 3. Cc – Cc 4. T – C 5. T – Cc 6. T + Cc	Amaç
<i>Bu işlemi kim başlatıyor?</i>	<i>Bu işlemi kim yapıyor?</i>	<i>Hangi araç kullanılıyor?</i>	<i>Yapılan "işlem" ne?</i>	<i>Eylemin nesnesi ne?</i>	<i>Kimle kim arasında bir etkileşim oluyor?</i>	<i>Bu işlemin amacı ne?</i>
T	C	resimler	Kestirme	metnin konusu	1,2,3,4,5,6	Isındırma
T	C	kitap kapağı	Kestirme	metnin konusu	1,2,3,4,5,6	Isındırma
T	C	başlık	Kestirme	metnin konusu	1,2,3,4,5,6	Isındırma
T	C	resimler	betimleme	nesneler	1,2,3,4,5,6	Konuşma becerisinin geliştirilmesi
T	C(c)	tahta	dizelgeleme	öğeler	6	
T	C(c)	başlık	buldurtma	duygular	1,2,3,4,5,6	Arama yaptırma
T	C(c)	başlık	buldurtma	çağrışımlar	1,2,3,4,5,6	
T	T, C(c)	—	dağıtım	metin	6	
T	C(c)	metin	düşleme	içerik	1,2,3,4,5,6	
T	C(c)	—	oluşturma	düşsel kahramanlar	1,2,3,4,5,6	
T	C(c)	sözlü metin	not alma	içerik	1,2,3,4,5,6	Yazma becerisi
T	C(c)	yazılı metin	not alma	içerik	1,2,3,4,5,6	
T	Cc	—	tartışma	yanıtlar	2,3	
T	C(c)	resim	buldurtma	izlenim	1,2,3,4,5,6	
T	C(c)	nesneler	buldurtma	izlenim	1,2,3,4,5,6	
T	T	metin	açıklama	konu	5	
T	C(c)	metnin	buldurtma	tepkiler	1,2,3,4,5,6	

		konusu				
T	C(c)	Metin	Rolünü üstlenme	kahraman(lar)	1,2,3,6	
T	C(c)	Metin	Yazma	özet	—	
T	T	Metin	Sunma	betimleyici anahtar sözcükler	5	Sunu becerisinin geliştirilmesi
T	C(c)	(dizelge)	arasında bağlantı kurma	betimleyici anahtar sözcükler	1,2,3,4,5,6	
T	C(c) (+T)		beyin fırtınası yapmak		1,2,3,4,5,6	
T	C(c)	betimleyici anahtar sözcükler	tanımak / bulmak	karakter	1,2,3,4,5,6	Sözcük bilgisi
T	C(c)	sormaca	Buldurtma	konu	—	
T	C(c)	—	Karşılaştırma	bir ön çalışmanın sonuçları	1,2,3	
T	C(c)	—	Tartışma	bir ön çalışmanın sonuçları	2,3	Tartışma becerisi
T	C(c)	Metin	Yazma	diyalog	1,2,3,4,5,6	Yazma becerisinin geliştirilmesi
T	C(c) , T	—	Kaydetme	diyalog		
T	C(c) , T	—	Kaydetme	oyun		
T	C(c)	—	Dinleme	—	—	
T	C(c)	resim, nesneler	Yazma	metnin yazarı	1,2,3,4,5,6	
T	C(c)	resimler	Yazma	metnin yazarı	1,2,3,4,5,6	
T	C(c)	resimler	Karakter analizi yapma	metnin yazarı	1,2,3,4,5,6	Çözümleme yapma
T	C(c)	sözlü metin	Eksik bilgiyi buldurtma, kestirme	yaşam öyküsü	1,2,3,4,5,6	
T	C(c)	görsel araç	Tartışma/yanlış bilgiyi buldurtma	Yaşam öyküsü	1,2,3,4,5,6	Konuşma becerisinin geliştirilmesi
T	C(c)	Metin	Sözcük buldurtma/grupl atma	sözcükler	1,2,3,4,5,6	
T	C(c)	yazılı metin	özet/tartışma/k estirme	tümceler	1,2,3,4,5,6	
T	C(c)	yazılı metin	sıraya sokma	diyalog	1,2,3,4,5,6	Söyleyiş geliştirme
T	C(c)	yazılı metin	kestirme	cümleler	1,2,3,4,5,6	
T	C(c)	yazılı metin	Beyin fırtınası yapmak/kestirm ek/yazmak	metnin konusu	1,2,3,4,5,6	
T	C(c)	yazılı metin	kestirme	metin	1,2,3,4,5,6	
T	C(c)	yazılı metin	diyalog yazma	karakter	1,2,3,4,5,6	
T	C(c)	çalışma kağıdı	boşluk doldurma	anahtar cümleler	1,2,3,4,5,6	Sözcük bilgisinin geliştirilmesi
T	C(c)	çalışma kağıdı	eksik tümce tamamlama	cümleler	1,2,3,4,5,6	
T	C(c)	yazılı metin	beyin fırtınası	metin	1,2,3,4,5,6	
T	C(c)	yazılı metin	Kestirme	metin	1,2,3,4,5,6	

T	C(c)	yazılı metin	eleştiri yapma	metin	1,2,3,4,5,6	ilgi uyandırma
T	C(c)	yazılı metin	mektup yazma	metin	1,2,3,4,5,6	yazma becerisinin geliştirilmesi
T	C(c)	Yazılı metin	Özetleme	Bağlaç listesi	1,2,3,4,5,6	Yazılı anlatımda bağlaç kullanımı
T	C(c)	Yazılı metin	Özetleme	Metin	1,2,3,4,5,6	Yazılı anlatım becerisinin geliştirilmesi
T	C(c)	Yazılı metin	Özeti özetleme	Metnin özeti	1,2,3,4,5,6	Yazılı anlatım becerisinin geliştirilmesi
T	C(c)	Yazılı metin	Diyalog yazma	Karakter	1,2,3,4,5,6	Yazılı anlatım becerisinin geliştirilmesi
T	C(c)	Yazılı metin	Düşünce baloncuklarının içini yazma	Diyalog	1,2,3,4,5,6	Yazılı anlatım becerisinin geliştirilmesi
T	C(c)	Yazılı metin	Metni koşuk yoluyla anlatma	Metnin izdemi	1,2,3,4,5,6	Koşuğun kullanımı
T	C(c)	Metin/ görsel araçlar	Yazılı anlatım	Metnin konusu	1,2,3,4,5,6	Yazılı anlatım becerisinin geliştirilmesi
T	C(c)	Gazete yazıları, makaleler	Haber yazma	Olaylar	1,2,3,4,5,6	Yazılı anlatım becerisinin geliştirilmesi
T	C(c)	Gazete yazıları	Mektup yazma	Karakter	1,2,3,4,5,6	Yazılı anlatım becerisinin geliştirilmesi
T	C(c)	Yazılı metin	Mezar taşı yazma	Karakter	1,2,3,4,5,6	Yazılı anlatım becerisinin geliştirilmesi
T	C(c)	Görsel araçlar	Kayıp duyurusu yazma	Karakter	1,2,3,4,5,6	Yazılı anlatım becerisinin geliştirilmesi
T	C(c)	Yazılı metin	Sözlü özet yapma	Olaylar	1,2,3,4,5,6	Sözlü anlatımının geliştirilmesi
T/C	C(c)	Yazılı metin	Sözlü anlatımın kaydedilmesi	Olaylar	1,2,3,4,5,6	Sözlü anlatımının geliştirilmesi
T/C	C(c)	Ses kaydı	Ses kaydının dinlenmesi/hataların düzeltilmesi	Metin	1,2,3,4,5,6	Sözlü anlatımının geliştirilmesi
T	C(c)	Yazılı metin	Dizelgeden seçme	Dizelge	1,2,3,4,5,6	Yazılı anlatımının geliştirilmesi
T	C(c)	Sormaca	Buldurtma	Karakter	1,2,3,4,5,6	
T	C(c)	Sormaca	Sözlü tartışma	Olay örgüsü	1,2,3,4,5,6	Sözlü ifadenin geliştirilmesi
T	C(c)	Yazılı metin	Düşleme	Karakter	1,2,3,4,5,6	Dil üretimi
T	C(c)	Yazılı metin	Rolünü üstlenme	Karakter	1,2,3,4,5,6	Konuşma becerisinin geliştirilmesi
T	C(c)	Yazılı	Tahminde	Karakter	1,2,3,4,5,6	

T	C(c)	metin	bulunma			
T	C(c)	Yazılı metin	Rolünü üstlenme	Karakter	1,2,3,4,5,6	Konuşma becerisinin geliştirilmesi
T	C(c)	Yazılı metin	Diyalog yazma	Karakter	1,2,3,4,5,6	Yazma becerisinin geliştirilmesi
T	C(c)	Yazılı metin	Karakter yaratma	Metnin konusu	1,2,3,4,5,6	
T	C(c)	Yazılı metin	Kestirme	Karakter	1,2,3,4,5,6	
T	C(c)	Metnin konusu	Metne paralel bir durum yaratma	Metnin konusu	1,2,3,4,5,6	Yazma becerisinin geliştirilmesi
T	C(c)	Metnin konusu	Rolünü üstlenme	Metne paralel durum	1,2,3,4,5,6	Konuşma becerisinin geliştirilmesi
T	C(c)	Yazılı metin	Bağlantılı cümleler oluşturma	Metnin izdemi	1,2,3,4,5,6	
T	C(c)	Yazılı metin	Senaryo yazma	Metin	1,2,3,4,5,6	Yazma becerisinin geliştirilmesi
T	C(c)	Yazılı metin	Beyin fırtınası	Olay örgüsü	1,2,3,4,5,6	
T	C(c)	Yazılı metin	Sözlü tartışma	Olay örgüsü	1,2,3,4,5,6	Konuşma becerisinin geliştirilmesi
T	C(c)	Örnek yazı(uzyaz dırım)	Uzyazdırım yazma	Metnin konusu	1,2,3,4,5,6	Yazma becerisinin geliştirilmesi
T	C(c)	Metin ile ilgili sorular	Soru cevaplama	Metnin konusu	1,2,3,4,5,6	
T	C(c)	Metnin konusu	Hazırlıksız konuşma	Metin	1,2,3,4,5,6	Konuşma becerisinin geliştirilmesi
T	C(c)	Ses kaydı	Dinleme	Bir ön çalışmanın sonuçları	1,2,3,4,5,6	Dinleme becerisinin geliştirilmesi
T	C(c)	Ses kaydı	Not alma	Bir ön çalışmanın sonuçları	1,2,3,4,5,6	Not almayı öğrenme
T	C(c)	Ses kaydı/Çalış ma kağıdı	Eksik tümce tamamlama	Bir ön çalışmanın sonuçları	1,2,3,4,5,6	Dinleme becerisinin geliştirilmesi
T	C(c)	Ses kaydı	Hataları bulma	İzlenim	1,2,3,4,5,6	Dinleme becerisinin geliştirilmesi
C	C(c)	Ses kaydı	Hata düzeltme	İzlenim	1,2,3,4,5,6	Dinleme becerisinin geliştirilmesi
T	C(c)	Yazılı metin	Sonuç bölümü yazma	İzlenim	1,2,3,4,5,6	Yazma becerisinin geliştirilmesi
T	C(c)	Yazılı metin	Kartpostal yazma	Metnin konusu	1,2,3,4,5,6	Yazma becerisinin geliştirilmesi
T	C(c)	Yazılı metin	Metnin dilinin basitleştirilmesi	Metnin dili	1,2,3,4,5,6	Yazma becerisinin

						geliştirilmesi
T	C(c)	Görsel öğeler	Kapak resmi seçilmesi	Metnin izdemi	1,2,3,4,5,6	
T	C(c)	Arka kapak yazıları	Metin için arka kapak yazısı yazma	Metnin izdemi	1,2,3,4,5,6	Yazma becerisinin geliştirilmesi
T	C(c)	Yazılı metin	Rolünü üstlenme	Karakter	1,2,3,4,5,6	Yazma becerisinin geliştirilmesi
T	C(c)	Yazılı metin	Diyaloglar oluşturma	Metnin dili	1,2,3,4,5,6	Yazma becerisinin geliştirilmesi
T	C(c)	Çalışma kağıdı	Doğru ve yanlış buldurtma	Cümleler	1,2,3,4,5,6	Okuma becerisinin geliştirilmesi
T	C(c)	Çalışma kağıdı	Tarama yaparak okuma	Metin	1,2,3,4,5,6	Tarama yaparak okuma becerisinin geliştirilmesi
T	C(c)	Çalışma kağıdı	Eksik tümceleri tamamlama	Metnin özeti	1,2,3,4,5,6	Sözcük bilgisinin geliştirilmesi
T	C(c)	Çalışma kağıdı	Ayrımları buldurtma	Metnin iki ayrı özeti	1,2,3,4,5,6	Okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi
T	C(c)	Yazılı metin	Dizelgeleme	Anahtar cümleler	1,2,3,4,5,6	
T	C(c)	Çizelge	Karşılaştırma	Karakter	1,2,3,4,5,6	Yazınsal çözümleme yapma
T	C(c)	Çizelge	Analiz	Karakter	1,2,3,4,5,6	Karakter analizi yapma
T	C(c)	Çalışma kağıdı	Buldurtma	Metnin verdiği dersler	1,2,3,4,5,6	Duyuşsal alanın geliştirilmesi
T	C(c)	Alıştırma	Karşılaştırma	Sözcükler	1,2,3,4,5,6	Sözcük bilgisinin geliştirilmesi
T	C(c)	Çizge	Buldurtma	Metin	1,2,3,4,5,6	Sözcük bilgisinin geliştirilmesi
T	C(c)	Çizge	Kümelendirme	Anahtar sözcükler	1,2,3,4,5,6	Sözcük bilgisinin geliştirilmesi
T	C(c)	Anahtar sözcükler	Karşılaştırma	Karakter	1,2,3,4,5,6	
T	C(c)	Çizelge	Eşleştirme	Karakter	1,2,3,4,5,6	
T	C(c)	Yazılı metin	Buldurtma	Mecazi kullanımlar	1,2,3,4,5,6	Ayrı Yazınsal öğelerin farkına varma
T	C(c)	Bulmaca	Buldurtma	Anahtar sözcükler	1,2,3,4,5,6	Sözcük bilgisinin geliştirilmesi
T	C(c)	Eser oluşumu	Oluşturma	Metin	1,2,3,4,5,6	
T	C(c)	Yemek tarifi	Oluşturma	Metin	1,2,3,4,5,6	
T	C(c)	Metin	Yazınsal eleştiri	Metin	1,2,3,4,5,6	Yazınsal eleştiri

				özellikleri		yapabilme
T	C(c)	Metin	Rolünü üstlenme	Karakter	1,2,3,4,5,6	Konuşma becerisinin geliştirilmesi
T	C(c)	Mektup örneği	Şikayet mektubu yazma	Karakter	1,2,3,4,5,6	Yazma becerisinin geliştirilmesi
T, C	C(c)	Resimler	Seyahat broşürü yazma	Metnin mekanı	1,2,3,4,5,6	
T	C(c)	Metin	Karşılaştırma	İki ayrı metin	1,2,3,4,5,6	Okuma becerisinin geliştirilmesi
T	C(c)	Görsel öge; film	Karşılaştırma	Metin	1,2,3,4,5,6	Eleştirel yaklaşımın geliştirilmesi
T	C(c)	Görsel öge; film	Düşünüyazı yazma	Metin	1,2,3,4,5,6	Yazma becerisinin geliştirilmesi
T	C(c)	Yazılı metin	Şarkı sözleri yazma	Metnin izdemi	1,2,3,4,5,6	
T	C(c)	Koşuğun izdemi	Düşleme	Karakter	1,2,3,4,5,6	
T	C(c)	Koşuğun izdemi	Rolünü üstlenme	Karakter	1,2,3,4,5,6	Konuşma becerisinin geliştirilmesi
T	C(c)	Koşuk	Dize yazma	Koşuğun izdemi	1,2,3,4,5,6	Şiirsel dilin kavranması
T,C	C(c)	Koşuk	Ezberleme	Koşuk	1,2,3,4,5,6	
T	C(c)	Koşuk	Sesli okuma	Koşuk	1,2,3,4,5,6	Tellaffuzun geliştirilmesi
T	C(c)	Günlük gazete	Gazete dili ile yazma	Metin	1,2,3,4,5,6	Yazma becerisinin geliştirilmesi
T	C(c)	Yazılı metin	Sözcük taraması	Metin	1,2,3,4,5,6	
T	C(c)	Günlük	Günlük yazma	Karakter	1,2,3,4,5,6	Yazma becerisinin geliştirilmesi
T	C(c)	Metin	Çözümleme	Karakter	1,2,3,4,5,6	
T	C(c)	Ölüm duyurusu örnekleri	Ölüm duyurusu yazma	Karakter	1,2,3,4,5,6	Yazma becerisinin geliştirilmesi
T	C(c)	Metin	Betimleme	Olay örgüsü	1,2,3,4,5,6	Konuşma becerisinin geliştirilmesi

2. 1. 3. Yazınsal Metinlere Dayalı Dil Öğretim Etkinlikleri Bileşenlerinin Çözümlemesi

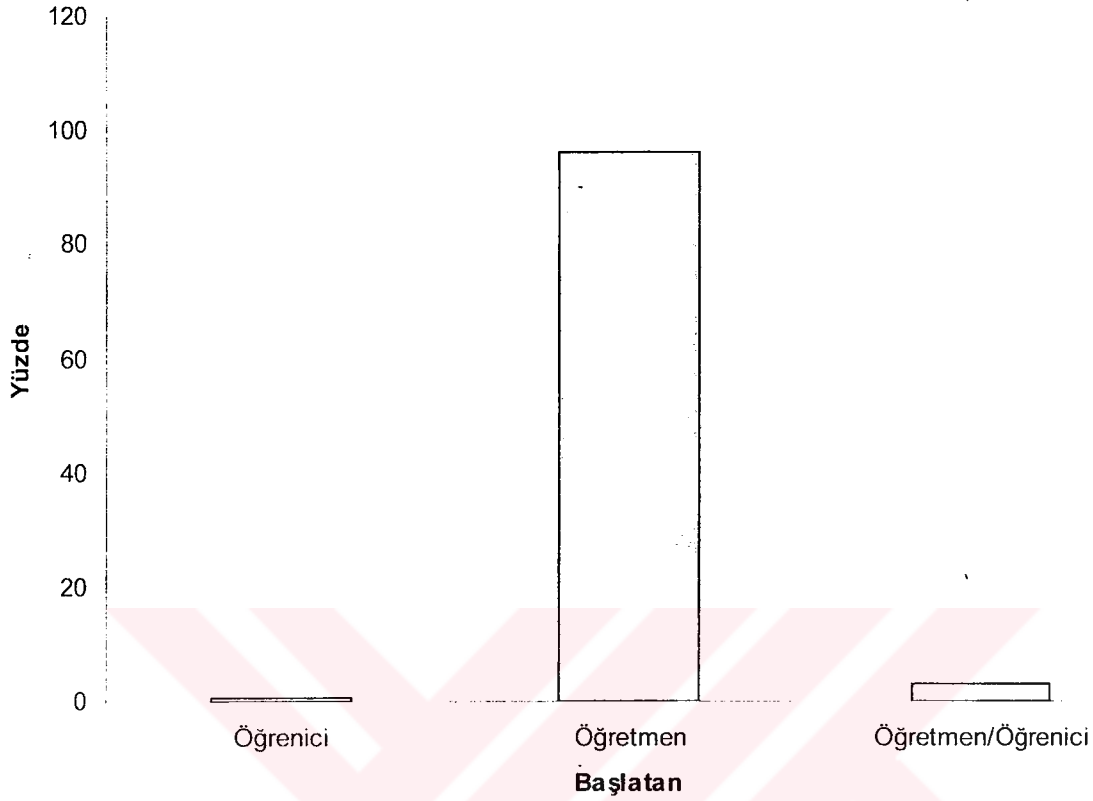
Yukarıda da söz edildiği gibi belli sayıda yazınsal metinlere dayalı etkinlik toplanmış ve bu etkinlikler tek tek bileşenlere ayrılmıştır. Bileşenlerin geneline

bakılarak her bileşenin yüzdesi çıkarılmıştır. Bu sayısal veriler, Başlatan, Eyleyen, Araç, Eylem, Nesne, Etkileşim, Amaç başlıkları altında kümelenmiştir. Her bileşenin etkinliklerin tümüne bakıldığında ne sıklıkla belirdiği ortaya çıkarılmıştır. Sıklık derecesine göre söz konusu bileşenler yedi ayrı başlık altında sayısal olarak sunulmuştur. Daha sonra, bu sayısal veriler çizelgeler biçiminde sunulmuştur. Bu çizelgeler ile yazınsal metinlere dayalı olarak düzenlenebilecek etkinliklerin bileşenleri incelendiğinde bunların hangilerinin daha sık kullanıldığı hangilerinin diğerlerine göre daha ağır bastığı gösterilerek derslerinde yazınsal etkinlikleri kullanacak öğretmenlere yol gösterilmektedir. Sunulan bu sayısal veriler ve bunların sonucu olarak ortaya konan çizelgeler yorumlanmaktadır.

2. 1. 3. 1. ETKİNLİĞİ BAŞLATANLAR :

Öğrenci	1	0,775193798
Öğretmen	124	96,12403101
Öğretmen/Öğrenci	4	3,100775194

Etkinlik Başlatanların Yüzde Olarak Oranı



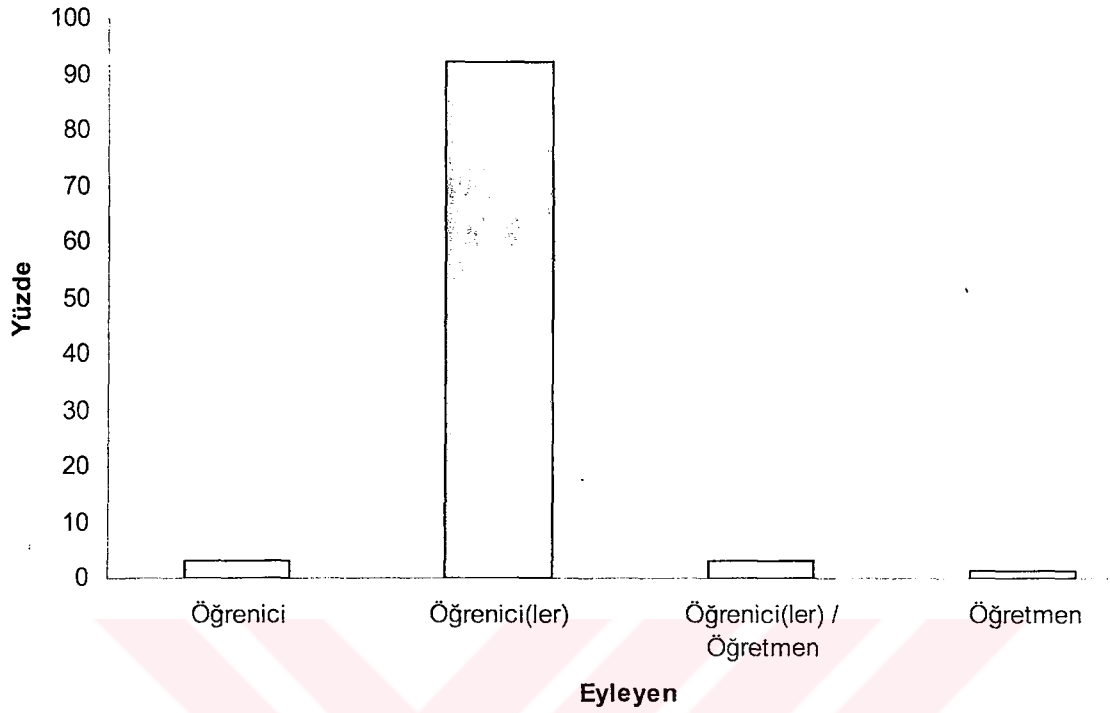
Yazınsal eserlerin İngiliz dili eğitimi sınıflarında kullanımında uygulanılabilecek etkinlikleri başlatanların yüzdeler olarak oranının gösterildiği çizelgede öğrenci, öğretmen ve öğrenci/öğretmen olmak üzere üç ana başlatan vardır. Yüzdeler oranlara bakıldığında % 90 dolayında bir yüzdeye sahip olan öğretmen, söz konusu etkinlikleri en çok başlatan olarak ortaya çıkmaktadır. Diğer iki etkinlik başlatan olarak gözüken öğrenci ve öğrenci/öğretmen unsurlarının % 10'un altında kaldıkları gözlemlenmektedir. Öğrencinin yüzde olarak etkinlikleri en az başlatan durumunda olduğu görülmektedir. Yukarıda söz edilen oranlara bakıldığında, yazınsal eserlerin yabancı dil sınıflarında kullanılmasında uygulanılacak etkinliklerin en azından başlangıçta öğretmen-odaklı olduğu ya da ilk aşamada öğretmenin yönlendirmesi ile etkinliklere başlandığı yorumlanmaktadır. Etkinliği başlatanlar sıralamasında bu

derece yüksek bir yüzdeye sahip olduğu görülen öğretmenin söz konusu etkinlikleri hazırlayıp öğrencilere sunan konumunda olduğu değerlendirilmektedir. Öğretmenin bu konumundan dolayı etkinlik hazırlanmasında ders öncesi hazırlık yapması gerektiği değerlendirilmektedir. Etkinlikleri başlatanlar sıralamasında öğrencinin en altta bulunması öğrencinin sürece sonradan katıldığını ortaya koymaktadır. Bu noktada, yapılan etkinliklerin başlangıç aşamasında öğrenci odaklı olmadığı ve kontrol noktasının öğretmen olduğu anlaşılmaktadır. Öğrenci/öğretmen, etkinliklerin başlatılmasında düşük bir yüzdeye sahiptir. Bu durum, yazınsal eser etkinliklerinin, etkinliğe giriş sürecinde işbirlikli öğrenimden ziyade öğreticiye dayanan bir sistemi benimsediğini ortaya koymaktadır.

2. 1. 3. 2. ETKİNLİKLERİ EYLEYENLER :

Öğrenci	4	3,100775194
Öğrenci(ler)	119	92,24806202
Öğrenci(ler) / Öğretmen	4	3,100775194
Öğretmen	2	1,550387597

Etkinlikleri Eyleyenlerin Yüzde Olarak Oranı



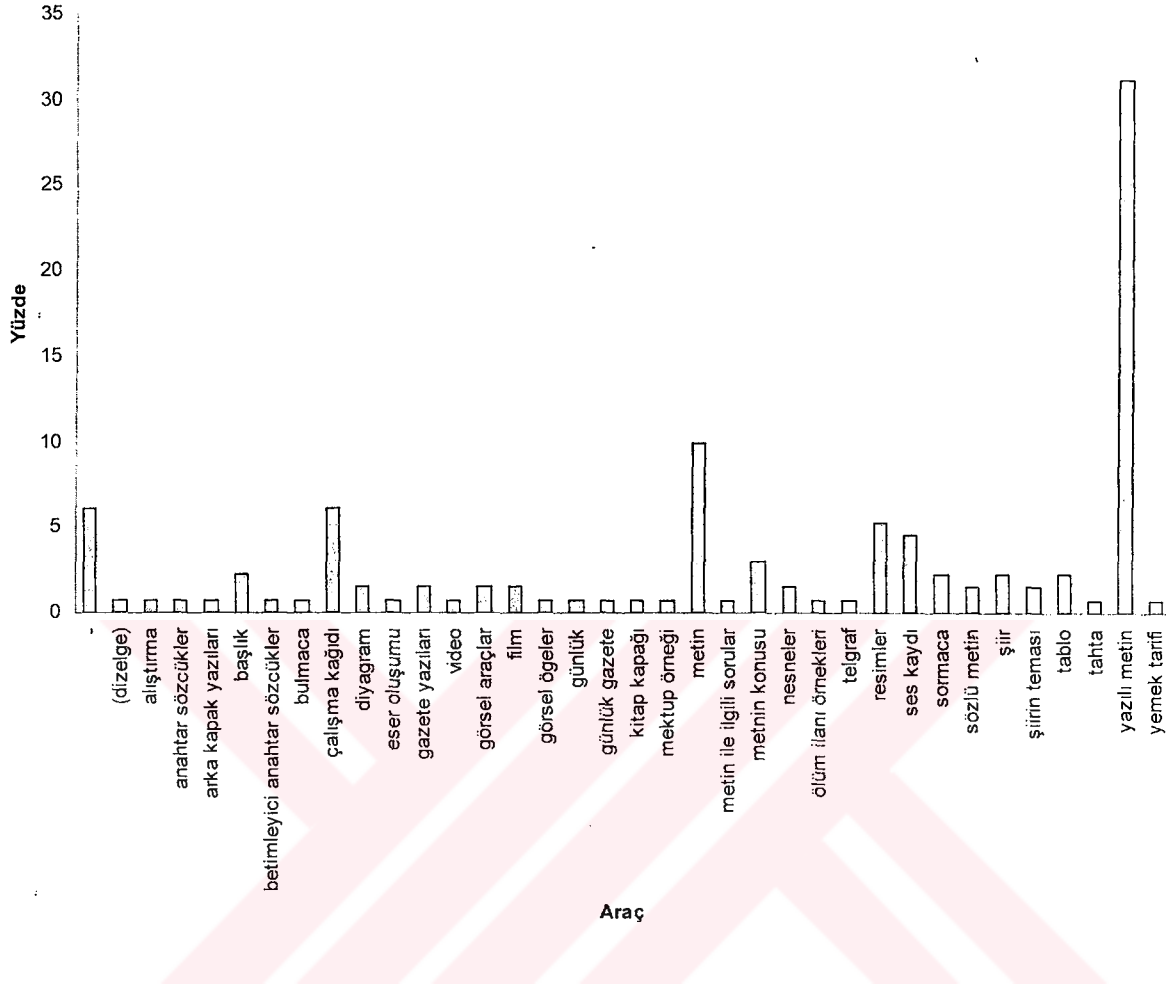
Yazınsal eserlerin yabancı dil sınıflarında kullanımda yapılan etkinlikleri eyleyenler öğrenci, öğrenciler, öğrenciler/öğretmen ve öğretmen olmak üzere dört temel başlık altında toplanmıştır. Etkinliği eyleyenlerin yüzdelik oranı incelendiğinde öğrencilerin % 92’lik oranla önde geldiği gözlemlenmektedir. Etkinliği başlatanın öğretmen, eyleyenin ise öğrenci olması etkinliklerin öğretmen odaklı olarak başlayıp öğrenci odaklı hale geldiği gözlemlenmektedir. Kontrolün dereceli olarak öğrenciye bırakıldığı değerlendirilmektedir. Etkinliklerin öğretmen tarafından başlatılması ve öğrenciler tarafından yapılması, öğrencilerin ders öncesi hazırlık yapmalarının beklenmediğini, sadece sınıf içi katılımlarının arzu edildiğini ima etmektedir. Öğretmen, etkinliği eyleyenler sıralamasında en düşük yüzdeye sahiptir. % 2 civarında bir yüzdeye sahip olan öğretmen, öğrencilerin daha etkin bir katılımını sağlamak için kontrol edici konuma geçmektedir. Etkinliklerin öncesinde ve

başlatılmasında merkezde bulunan öğretmenin, kendini arka plana çekerek yüzde 92'lik öğrenci eylemine izin verdiği gözlemlenmektedir. Öğrenci/öğretmen yüzdesinin düşüklüğü etkinliğin yapılması sürecinde b iki unsur arasında etkileşimin fazla olmadığını vurgulamaktadır.

2. 1. 3. 3. ETKİNLİKTE KULLANILAN ARAÇLAR :

-	8	6,10687
(dizelge)	1	0,763359
alıştırma	1	0,763359
anahtar sözcükler	1	0,763359
arka kapak yazıları	1	0,763359
başlık	3	2,290076
betimleyici anahtar sözcükler	1	0,763359
bulmaca	1	0,763359
çalışma kağıdı	8	6,10687
çizge	2	1,526718
eser oluşumu	1	0,763359
gazete yazıları	2	1,526718
video	1	0,763359
görsel araçlar	2	1,526718
film	2	1,526718
görsel öğeler	1	0,763359
günlük	1	0,763359
günlük gazete	1	0,763359
kitap kapağı	1	0,763359
mektup örneği	1	0,763359
metin	13	9,923664
metin ile ilgili sorular	1	0,763359
metnin konusu	4	3,053435
nesneler	2	1,526718
ölüm duyurusu örnekleri	1	0,763359
uzyazdırım	1	0,763359
resimler	7	5,343511
ses kaydı	6	4,580153
sormaca	3	2,290076
sözlü metin	2	1,526718
koşuk	3	2,290076
koşuğun izdemi	2	1,526718
çizelge	3	2,290076
tahta	1	0,763359
yazılı metin	41	31,29771
yemek tarifi	1	0,763359

Etkinlikte Kullanılan Araçların Yüzde Olarak Oranı



Yazınsal metin etkinliklerinde kullanılan araçların yüzdesel oranına bakıldığında yazılı metnin öne çıktığı ve en çok kullanılan araç olduğu gözlemlenmektedir. Bu durum yazınsal bir metnin, yabancı dil derslerinde ne kadar önemli bir kaynak ve araç olduğunu doğrulamaktadır. Metnin konusu da etkinliklerde kullanılan bir diğer önemli araç olarak belirmektedir. Öğretmen metnin konusundan bir araç olarak yararlanarak birçok ayrı etkinlik uygulayabilir. Eldeki sayısal veriler dikkatlice incelendiğinde çalışma kağıtlarının da önemli bir yüzdeye sahip olduğu görülmektedir. Etkinlikleri başlatan öğretmen bunu ders öncesi hazırladığı çalışma kağıtları ile gerçekleştirir. Resimlerde en sık kullanılan araçların başında gelmektedir. Resimler, görsel açıdan

öğrenme sürecini oldukça olumlu etkiler ve desteklerler. Etkinliği başlatmak için uygun olmalarının yanı sıra öğrencilerin ilgilerini çekip onların güdülenmesi açısından da hiçte küçümsenemeyecek bir öneme sahiptir. Resimler görsel olarak vazgeçilmez bir araç olarak belirirken, diğer en çok kullanılan araçlardan biri olduğu gözlemlenen ses kayıtları ise işitsel açıdan öğrenme sürecini destekleyici bir niteliğe sahiptir.

Yazınsal eserin başlığı yüksek yüzdeli araçlardan birisidir. Etkinliğe başlarken öğrencilerin kestirme becerisini zorlayan ve ilgilerini uyandıran bir araç olması nedeniyle başlık kullanımı da önemlidir. Sormaca ve çizelge kullanımının da yazınsal eserlerin işlenmesinde kullanılan etkinliklerin vazgeçilmez araçları olduğu ortaya çıkmaktadır.

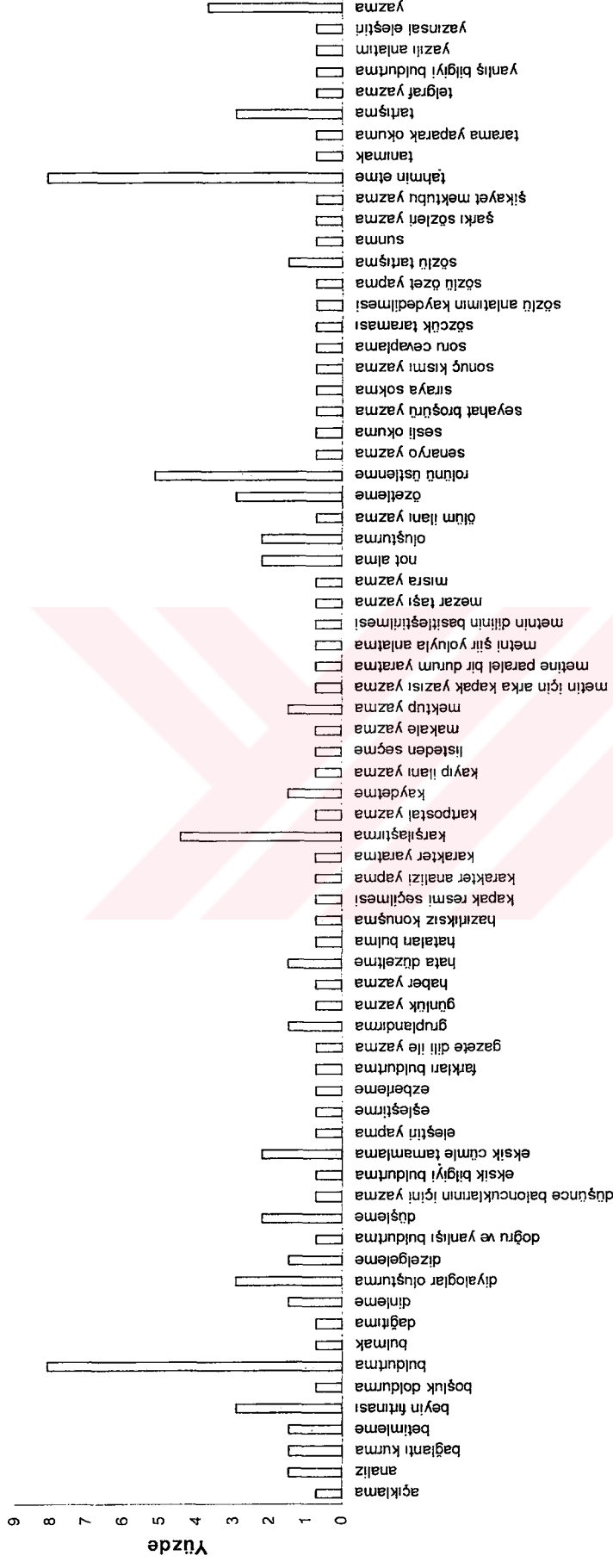
Çizgeler incelendiğinde kullanılan araçların çeşitlilik olarak zengin olduğu ancak yüzde olarak dağılımda daha dengeli bir dağılımın sağlanmasının daha etkili bir yöntem olabileceği değerlendirilmektedir.

2. 1. 3. 4. ETKİNLİK EYLEMLERİNİN YÜZDE OLARAK ORANI

Açıklama	1	0,735294
Çözümleme	2	1,470588
Bağlantı kurma	2	1,470588
Betimleme	2	1,470588
Beyin fırtınası	4	2,941176
Boşluk doldurma	1	0,735294
Buldurtma	11	8,088235
Bulmak	1	0,735294
Dağıtma	1	0,735294
Dinleme	2	1,470588
Diyaloglar oluşturma	4	2,941176
Dizelgeleme	2	1,470588
Doğru ve yanlış buldurtma	1	0,735294
Düşleme	3	2,205882
Düşünce baloncuklarının içini yazma	1	0,735294
Eksik bilgiyi buldurtma	1	0,735294
Eksik tümce tamamlama	3	2,205882
Eleştiri yapma	1	0,735294
Eşleştirme	1	0,735294
Ezberleme	1	0,735294

Ayrımları buldurtma	1	0,735294
Gazete dili ile yazma	1	0,735294
Kümelendirme	2	1,470588
Günlük yazma	1	0,735294
Haber yazma	1	0,735294
Hata düzeltme	2	1,470588
Hataları bulma	1	0,735294
Hazırlıksız konuşma	1	0,735294
Kapak resmi seçilmesi	1	0,735294
Karakter çözümlemesi yapma	1	0,735294
Karakter yaratma	1	0,735294
Karşılaştırma	6	4,411765
Kartpostal yazma	1	0,735294
Kaydetme	2	1,470588
Kayıp duyurusu yazma	1	0,735294
Dizelgeden seçme	1	0,735294
Düşünyazı yazma	1	0,735294
Mektup yazma	2	1,470588
Metin için arka kapak yazısı yazma	1	0,735294
Metine paralel bir durum yaratma	1	0,735294
Metni koşuk yoluyla anlatma	1	0,735294
Metnin dilinin kolaylaştırılması	1	0,735294
Gömüt taşı yazma	1	0,735294
Dize yazma	1	0,735294
Not alma	3	2,205882
Oluşturma	3	2,205882
Ölüm duyurusu yazma	1	0,735294
Özetleme	4	2,941176
Rolünü üstlenme	7	5,147059
Senaryo yazma	1	0,735294
Sesli okuma	1	0,735294
Seyahat kitapçığı yazma	1	0,735294
Sıraya sokma	1	0,735294
Sonuç bölümü yazma	1	0,735294
Soru yanıtlama	1	0,735294
Sözcük taraması	1	0,735294
Sözlü anlatımın kaydedilmesi	1	0,735294
sözlü özet yapma	1	0,735294
Sözlü tartışma	2	1,470588
Sunma	1	0,735294
Şarkı sözleri yazma	1	0,735294
Şikayet mektubu yazma	1	0,735294
Kestirme	11	8,088235
Tanımak	1	0,735294
Tarama yaparak okuma	1	0,735294
tartışma	4	2,941176
Uzyazdırım yazma	1	0,735294
Yanlış bilgiyi buldurtma	1	0,735294
Yazılı anlatım	1	0,735294
Yazınsal eleştiri	1	0,735294
Yazma	5	3,676471

Etkinlik Eylemlerinin Yüzde Olarak Oranı



Etkinlik eylemleri arasında en yüksek yüzdeye sahip olan eylemin buldurtma olduğu görülmektedir. Buldurtma, öğrencileri güdüleyen ve araştırmaya yöneltten bir eylem olduğundan etkinlik başlatan rolünü üstlenen öğretmenlerin çok tercih ettiği bir eylemdir. Buldurtma ile aynı yüzdeye sahip olan kestirme eylemi ise öğretmenin çok ayrı biçimlerde yararlanabileceği bir eylemdir. Buldurtma eylemi, öğrencilerin arama ve tarama yaparak okuma becerilerini en etkili şekilde geliştirebilecekleri bir eylemdir. Her iki eyleminde gerek etkili ve güdüleyici olmasından dolayı yüksek yüzdelerle sahip olmaları oldukça doğaldır.

Bu iki eylemden sonra en yüksek yüzdeye sahip olan eylemin rolünü üslenme olduğu gözlenmektedir. Yazınsal eserlerin önemli bir parçası hiç kuşkusuz karakterlerdir.

Öğrenciler, bu eylem aracılığı ile okudukları eseri içselleştirmiş olurlar. Aynı zamanda, dört dil becerisini de etkili bir şekilde kullanma fırsatını ele geçirirler. Karşılaştırma, diğer birçok dil etkinliğinde olduğu gibi yazınsal eser etkinliklerinde de önemli bir yeri vardır. Yazma eylemi, çizgede görüleceği gibi en çok kullanılan eylemlerden biridir. Yazınsal eserlerin öncelikle okumayı sağladığı düşünülecek olursa okumanın vazgeçilmez bir parçası olan yazmanın olmazsa olmaz bir önem taşıyacağı şüphe götürmez.

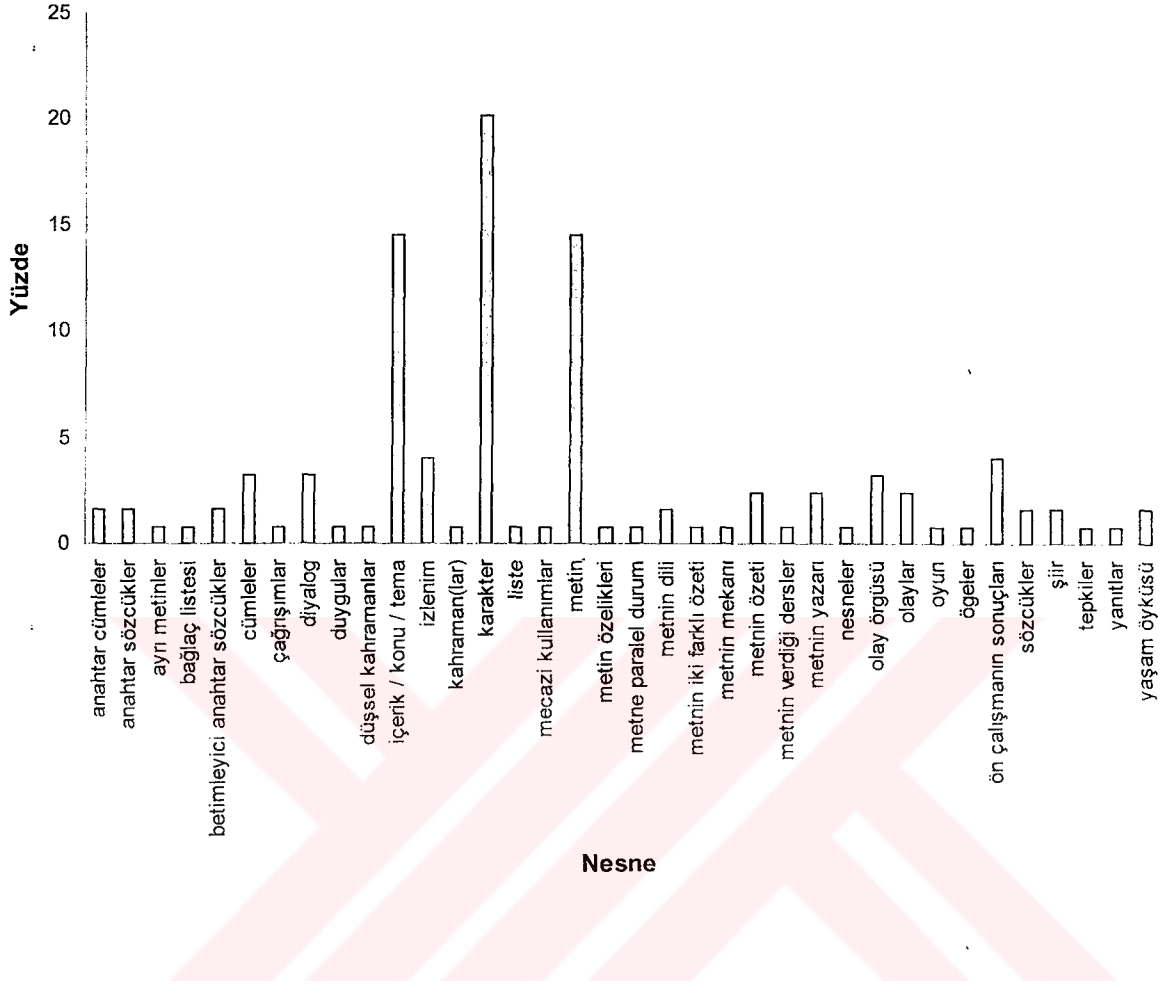
Çizge incelendiğinde yukarıda söz edilen eylemlerin öne çıktığı, diğer eylemlerin ise birbirleri ile dengeli bir şekilde zaman zaman kullanıldığı gözlemlenmektedir.

2. 1. 3. 5. ETKİNLİK NESNELERİN YÜZDE OLARAK ORANI :

Anahtar tümceler	2	1,612903
Anahtar sözcükler	2	1,612903
Ayrı metinler	1	0,806452
Bağlaç dizelgesi	1	0,806452
Betimleyici anahtar sözcükler	2	1,612903

Tümçeler	4	3,225806
Çağrışımlar	1	0,806452
Diyalog	4	3,225806
Duygular	1	0,806452
Düşsel kahramanlar	1	0,806452
İçerik / konu / tema	18	14,51613
İzlenim	5	4,032258
Kahraman(lar)	1	0,806452
Karakter	25	20,16129
Dizelge	1	0,806452
eğretilemeli kullanımlar	1	0,806452
Metin	18	14,51613
Metin özellikleri	1	0,806452
Metne paralel durum	1	0,806452
metnin dili	2	1,612903
Metnin iki ayrı özeti	1	0,806452
Metnin ortamı	1	0,806452
Metnin özeti	3	2,419355
Metnin verdiği dersler	1	0,806452
Metnin yazarı	3	2,419355
Nesneler	1	0,806452
Olay örgüsü	4	3,225806
Olaylar	3	2,419355
Oyun	1	0,806452
Ögeler	1	0,806452
Ön çalışmanın sonuçları	5	4,032258
Sözcükler	2	1,612903
Koşuk	2	1,612903
Tepkiler	1	0,806452
Yanıtlar	1	0,806452
Yaşam öyküsü	2	1,612903

Etkinlik Nesnelerinin Yüzde Olarak Oranı



Etkinlik nesneleri arasında en çok kullanılanın karakter olduğu görülmektedir. Eylem başlatıcı öğretmenin, karakterlerin sağladığı zengin ve renkli içerik ve malzemedan en üst düzeyde yararlanma arzusu doğaldır. Karakterler, yazınsal eserin en can alıcı unsurları olarak öne çıkarlar. Onlara ayrı açılardan yaklaşmak, öğrenciler için güdüleyici olacaktır.

Karakterden sonra ikinci en çok kullanılan etkinlik nesnesi için iki ayrı nesne ön plana çıkmaktadır; metin ve konu. Her ikisi de, öğretmenin kullanması için elverişlidir. Aynı zamanda ayrı dil becerilerin kullanımında faydalı olabilirler.

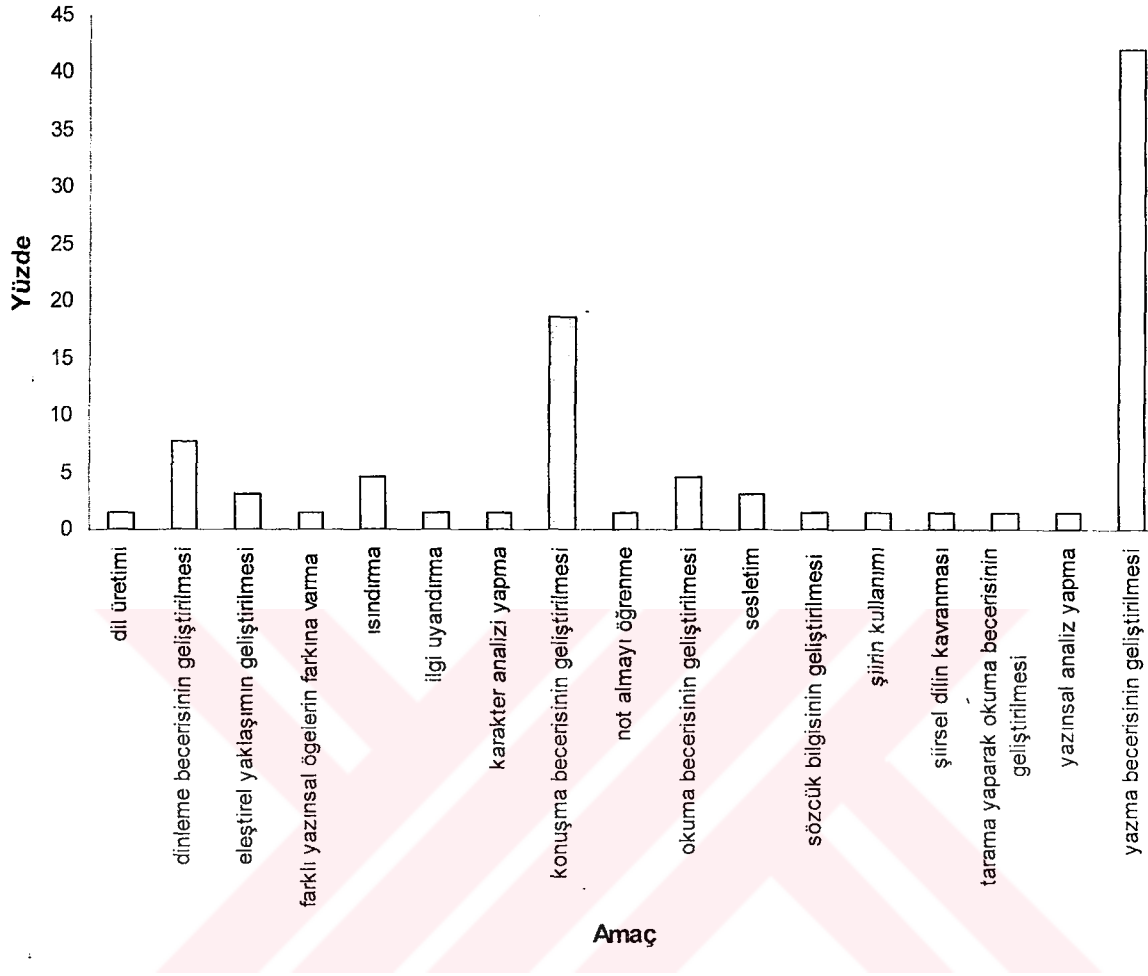
Yukarıda söz edilen nesnelerin dışında kalan ve çizge de yüzde oranları

oldukça düşük olan nesnelerden daha çok yaralanılmasının sınıf içi etkinliklerinin zenginleştirilmesi açısından olumlu olacağı değerlendirilmektedir.

2. 1. 3. 6. ETKİNLİK AMAÇLARI :

Dil üretimi	1	1,5625
Dinleme becerisinin geliştirilmesi	5	7,8125
Eleştirel yaklaşımın geliştirilmesi	2	3,125
Ayrı yazınsal öğelerin ayırımına varma	1	1,5625
Isındırma	3	4,6875
İlgi uyandırma	1	1,5625
Karakter çözümlemesi yapma	1	1,5625
konuşma becerisinin geliştirilmesi	12	18,75
Not almayı öğrenme	1	1,5625
Okuma becerisinin geliştirilmesi	3	4,6875
Sesletim	2	3,125
Sözcük bilgisinin geliştirilmesi	1	1,5625
Koşuğun kullanımı	1	1,5625
Koşuksal dilin kavranması	1	1,5625
Tarama yaparak okuma becerisinin geliştirilmesi	1	1,5625
Yazınsal çözümleme yapma	1	1,5625
Yazma becerisinin geliştirilmesi	27	42,1875

Etkinlik Amaçlarının Yüzde Olarak Oranı



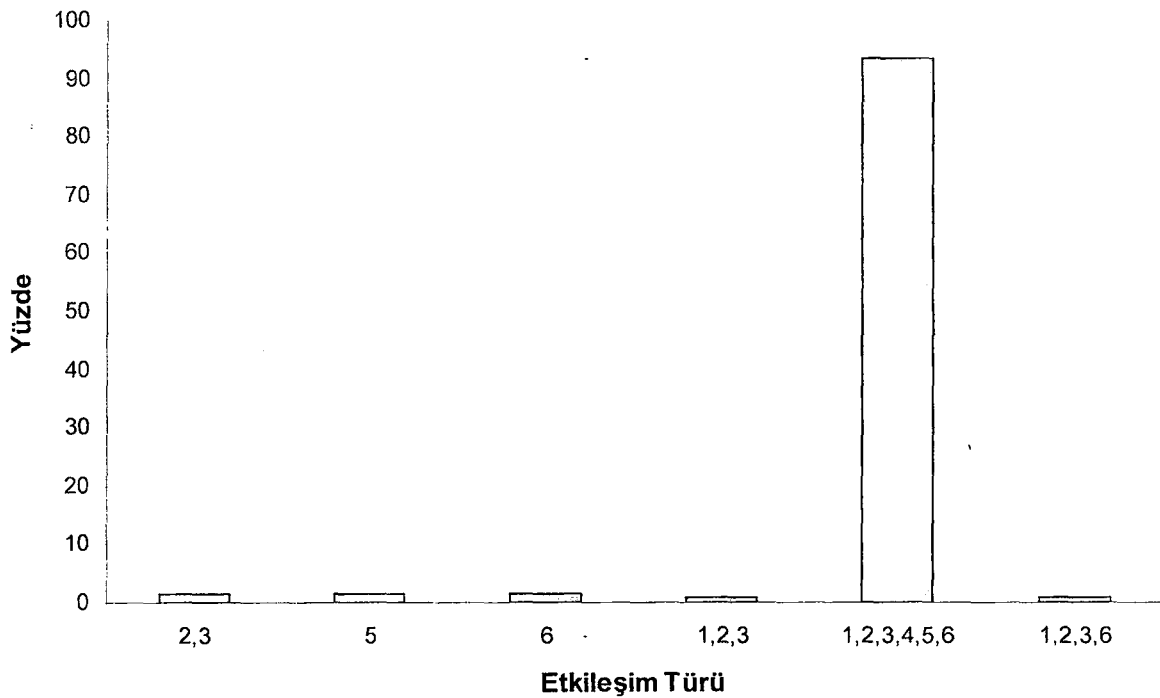
Yazınsal eserlerin yabancı dil sınıflarında kullanılmasının getireceği faydaların başında anlamlı bir içerik sağlayarak dört dil becerisini geliştirmesi gelmektedir. Çizge dikkatlice incelendiğinde, etkinli amaçlarının da bu doğrultuda yazma, konuşma, dinleme ve okuma becerileri üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Yüzde oranlarına bakıldığında ilk sırayı yazma becerisinin geliştirilmesi almıştır. Yazınsal metinler, öğrencilere sundukları zengin okuma metinleri ile öğrencilere mükemmel örnekler sağlarlar. Bu örnekleri temel alan öğrenciler, yazma konusunda daha başarılı olurlar. Yazınsal eserler, sahip oldukları, karakter, olay örgüsü ve daha birçok ayrı ögesi ile yazma etkinliği için çok ayrı ve aynı zamanda güdüleyici konular yaratırlar.

Çizgede ikinci en yüksek yüzde oranına sahip olan konuşma becerisinin geliştirilmesi ise yabancı dil eğitiminin sancılı süreçlerinden olan sözlü ifadenin yazınsal eser etkinliklerinin temel amaçlarından biri olduğunu ispatlamaktadır. Özellikle rolünü üstlenme, diyalog yaratma gibi etkinlikler ile bu amaca kolaylıkla ulaşıldığı değerlendirilmektedir. Bu amaçları sırasıyla izleyen eden dinleme ve okuma becerilerinin geliştirilmesi de temel hedeflerden biridir. Okuma yüzdesinin, daha yüksek olabileceği düşünülmektedir.

2. 1. 3. 7. ETKİLEŞİM TÜRÜ :

2,3	2	1,612903
5	2	1,612903
6	2	1,612903
1,2,3	1	0,806452
1,2,3,4,5,6	116	93,54839
1,2,3,6	1	0,806452

Etkileşim Türünün Yüzde Olarak Oranı



Yazınsal eser etkinliklerinin sağladığı etkileşimin çok boyutlu olduğu ve bunun, bu tür etkinliklerin diğerlerine göre çok daha etkili olmasındaki başlıca neden olduğu değerlendirilmektedir.

2.1.3. Modelin işleyişi

"Yazınsal metinler"den yararlanarak bir dil öğretim etkinliği üretmek isteyen bir öğretmen bu çalışmada oluşturulan modelden yararlanabilir. Bu aşamada ortaya çıkan soru: bu modelin nasıl kullanacağıdır?

Aslında bu sorunun yanıtı oldukça basittir. Kullanıcı önce 2.1.1.de verilen yazınsal ögelere göre etkinliği inceleyecek, pek çoğunun var olduğunu görürse bu etkinlikleri "kullanabilirim," diyebilecektir. Kullanıcı daha sonra 2.1.2.deki bileşenlere göre etkinliği inceleyecek ve derste kullanımıyla ilgili sonuçlara varacak. 2.1.1.den "olur" almadıkça 2.1.2.deki incelemeye girişmeyecektir

2.2. Uygulama

2.2.1. Çözümleme

Çalışmanın bu bölümünde örnek olarak bir etkinlik seçilmiştir. Aşağıda verilen bu etkinlik, yazınsallık bakımından çözümlenmiştir.

Örnek Etkinlik: Başlık Ve Kapak Resminin Kullanılması

Öğretmen, derse, öğrencilere ilginç bir kapak resmi göstererek başlar. Daha sonra öğrencilerden bu resme bakarak okuyacakları kitap, öykü ve olay hakkında kestirmelerde bulunmalarını ister. Öğrencilerin ilgisini çekip, okuma isteklerini

arttırmak amacı ile seçilen kitap kapağı tepegözde gösterilmek için saydam kağıtlara aktarılabilir. Bu noktada kitabın ismi, ya da öykünün başlığı saklı tutulur. Tüm sınıftan, resimdeki kişilerin ve nesnelerin tanımlanması istenir. Öğrencilerden gelen betimlemeler ve yorumların hepsi kabul edilerek tahtaya yazılır. Bunun sonrasında, öğretmen kitabın ismini açıklar, öğrencilerden, kitabın isminin hangi duyguları çağrıştırdığını anlatmaları istenir.

1.Bileşen öğelerine göre *yazınsallık* bakımından yorumlarsak:

Yazını yazın yapan özellikler:	Yorum 1:
1. Bilgilendirmek : Yazınsal bir eserin okuyucuları bir konuda bilgi sahibi olmasını sağlaması özelliğidir.	Bu özellik etkinlikte yok.
2. İnandırma : Yazınsal eserin, ortaya koyduğu konuya okuyucuların inanmasını sağlama, inandırma özelliğidir.	Bu özellik etkinlikte yok.
3. Eğlendirmek : Yazınsal eserin, okuyucularının güzel vakit geçirmelerini sağlayarak onları eğlendirmesi özelliğidir.	Bu özellik etkinlikte yok.
4. Tanımlamak: Yazınsal eserin kişileri ve olayları ince ayrıntılar ile betimlemesidir.	Bu özellik etkinlikte yok.
5. Karakter : Karakter, devinimleri, konuşması ve görünümü aracılığıyla ortaya konulur. Aynı zamanda diğer karakterlerin ve yazarın yaptığı yorumlarda bu sürece katkıda bulunur.	Bu özellik etkinlikte yok.
6. Başkişi : Olay örgüsünün merkezindeki başlıca karakterdir. Bu karakter, insan, hayvan ya da kişileştirilmiş bir nesne olabilir	Bu özellik etkinlikte yok.
7. Düşman karakter : Kahraman ile çatışma halindeki bir güçtür. Bu karakter, toplum, doğa ve ya kader olabileceği gibi başka bir kişi de olabilir. Bu, ayrıca eğer	Bu özellik etkinlikte yok.

kendisi ile bir iç çatışma yaşıyorsa başkişinin kendisi de olabilir.	
8. Karşıt karakter : Temel özellikleri, ana karakterinkilere tam bir karşıtlık oluşturan karakterdir. Bu özelliğinden dolayı, aslında bir bakıma başkişinin özelliklerini gün ışığına çıkarır. Genellikle önemsiz bir karakterdir. Ancak, iki ana karakter olduğunda, bunlar birbirlerinin karşıtı olabilir.	Bu özellik etkinlikte yok.
9. Kalıp tip : Bir birey olmaktan çok bir kümenin beklendi özelliklerini taşıyan bir karakter olarak ortaya çıkar. böyle bir karakteri kullanmak genelde düşük yazınsal niteliğin göstergesi olarak algılanır.	Bu özellik etkinlikte yok.
10. Düz karakter : Tam olarak geliştirilmiş bir karakter değildir, bu karakterin sadece bir yönü bilinebilir.	Bu özellik etkinlikte yok.
11. Yuvarlak karakter : Tam olarak geliştirilmiş bir karakterdir. İyi ve kötü tüm karakter özellikleri gösterilir. Okuyucu bu karakteri o kadar iyi tanıdığını düşünür ki, bu karakter onun için adeta gerçek bir kişilik haline gelir	Bu özellik etkinlikte yok.
12. Durağan karakter : Öykünün akışı süresince köklü bir değişikliğe uğramayan karakterdir.	Bu özellik etkinlikte yok.
13. Devingen Karakter : Öyküdeki olaylarla birlikte önemi değişime uğrayan karakterdir. Söz konusu değişim karakterin içinde yaşanır ve genelde apansız gerçekleşir. Bu değişimi, olayların akışı bir bakıma kaçınılmaz hale getirir.	Bu özellik etkinlikte yok.
14. Anlatım Sırası : Bir yazınsal eserde olayların akışına anlatım sırası denir.	Bu özellik etkinlikte yok.
15. Geriye dönüş : Yazar hikayenin geçtiği zaman diliminden önce meydana gelen bir olayı anlattığında kullandığı anlatım sırası türüdür. Bu anlatım türüne yetişkinler için yazılmış yazınsal ürünlerde sık sık rastlanır. Çocuklar için yazılmış öykülerde buna pek sık rastlanmaz çünkü zaman dilimleri arasında gidip gelmek onların kafasını karıştıracaktır.	Bu özellik etkinlikte yok.

16. İleriye dönüş : Geriye dönüşün tersi. olan anlatım sırası türüdür. İleriye gidişe çok daha az rastlanır.	Bu özellik etkinlikte yok.
17. Zaman atlaması : Öyküde belli bir zaman diliminin atlandığı durumdur. Bu zaman diliminin belirli bir süresi yoktur. Bu tamamen, okuyucunun bir önceki bölümden sonra alışılmıştan daha fazla zamanın geçtiğini algılamasına bağlıdır.	Bu özellik etkinlikte yok.
18. Çatışma : Çatışma, ana karakterle onun karşısında yer alan bir güç arasındaki savaşımdır.	Bu özellik etkinlikte yok.
19. İç Çatışma/ Kişinin kendisiyle çatışması : Ana karakterin kendi içinde bir çatışma yaşadığı zaman ortaya çıkar. Ana karakter iki farklı eylem ya da farklı duygular tarafından iki ayrı yöne çekilir. Bu durum, ana karakterde devingen bir değişime yol açtığından iyi yazınsal eserlerin bir özelliği olarak düşünülür.	Bu özellik etkinlikte yok.
21. Kişiler arası çatışma : Ana karakterin başka birisiyle çatışma içinde olduğu durumdur.	Bu özellik etkinlikte yok.
20. Kişinin toplumla olan çatışması : Ana karakterin kendi değerleriyle ya da toplum ile yaşadığı çatışmadır.	Bu özellik etkinlikte yok.
21. Kişini doğa ile olan çatışması : Ana karakterin doğa ya da doğanın bir parçası tarafından gözü korkutulduğu zaman gerçekleşir.	Bu özellik etkinlikte yok.
22. Kişinin yazgı ile yaşadığı çatışma : Ana karakterin hayatın değişmez gerçeklerine ya da insanoğlunun değiştirebilmek için elinden bir şeyin gelemeyeceği ölüm, sakatlık gibi durumlara karşı savaşıma girdiği zaman ortaya çıkar.	Bu özellik etkinlikte yok.
23. Açıklama : Bir öyküde durumun ve karakterlerin içinde bulunduğu koşulların bir açıklamasıdır. Öyküler, genellikle açıklama ile başlar.	Bu özellik etkinlikte yok.
24. Sorunlar : Olay örgüsünün hemen başlarında ana karakterin yüz yüze gelmek ya	Bu özellik etkinlikte yok.

da çözmek zorunda olduğu sorunlardır..	
25. Gerilim : Öykünün akışı sırasında başkişiye bir çözüm bulmasında ya yardımcı olan ya da önüne engeller çıkaran olaylar ile gerilim yaratılır. Bu öykünün gerilim noktasıdır.	Bu özellik etkinlikte yok.
26. Düğüm noktası : Öyküde olayın doruğa tırmandığı ya da olayların başka bir yön aldığı andır.	Bu özellik etkinlikte yok.
27. Sonuç : Düğüm noktasından sonraki bölümdür. Bu aşamada gerekli bilgiler verilir ve sonuca ulaşılır.	Bu özellik etkinlikte yok.
28. Çözüm : Yazınsal eserde olayların sonuçlanarak sona gelmesidir.	Bu özellik etkinlikte yok.
29. Kapalı bitiş : Okuyucu öykünün sonunda ne olacağını bildiğini düşünür. Olay örgüsünün ayrımlı bölümleri birbirine ustalıkla bağlanmıştır ve bu durum, okuyucuya bir çeşit bütünlük duygusu verir.	Bu özellik etkinlikte yok.
30. Açık bitiş : Okurlar kendi çıkarımlarını kendileri yapıp öykünün sonucu konusunda kestirimlerde bulunabilirler. Okuyucular, öykünün akışı sırasında hangi olayların gerçekleşeceğini bilmezler.	Bu özellik etkinlikte yok.
31. Askıda bırakma : Olay örgüsünün yürek oynatan ve göz korkutan bir noktasında, öykünün birden son bulmasıdır. Burada amaç, okurun ilgisini canlı tutmaktır. Bu tür bir sonuç, genelde bir bölümün sonunda bulunur. Bir kitabın bu şekilde sonlanması ise daha az düşgeline bir durumdur. Bu tür bir sonuç bölümünün özellikle bilim kurgu ve düşlem türü kitaplarda kullanıldığı görülmektedir. Bu şekilde, okurlar, dizinin süreğini okumaya yönlendirilmektedir.	Bu özellik etkinlikte yok.
32. Kuşku : Bir gerilim durumu, belirsizlik duygusu, okuru öyküye çeken duygusal bir güçtür. Tüm olay örgülerinin, okurun ilgisini canlı tutmak için kuşkuya gereksinimi vardır.	Bu özellik etkinlikte yok.
33. Sezdirim : Öykünün ilerleyen aşamalarında nelerin olabileceğine ilişkin ipuçlarının öykünün belli yerlerine yerleştirilmesidir. Böylece okur, sonuç için	Bu özellik etkinlikte yok.

hazırlanır. Bunun başarıyla sağlanması yazınsal niteliğin artmasını sağlar.	
34. Kaçınılmazlık : Kaçınılmazlık, sonucun gerekli ve kaçınılmaz olduğu duygusudur. Yazında bu durum, niteliğin göstergesidir.	Bu özellik etkinlikte yok.
35. Duyumculuk : Dur durak bilmeyen kuşkudur. Genelde şiddet unsurlarını içerir ve okurda korku yaratabilir. Bu, her ne kadar okurların hoşuna giden bir durum olsa da yazınsal nitelik açısından çok iyi bir durum değildir.	Bu özellik etkinlikte yok.
38. Duygusalılık : Duyumculuğun tam karşısı olan bir durumdur. Duyguların fazlasıyla kullanılmasıdır. Duygular, kimi zaman okuru göz yaşlarına boğacak şekilde aktarılır. Bu durum da, yazınsal niteliğin düşük olmasına işaret eder ancak bu tür eserlerin okurlar tarafından daha çok sevildiği görülmektedir. Aşk romanları ve bazı çocuk kitaplarında duygusal örnekler görülmüştür.	Bu özellik etkinlikte yok.
39. Ortam : Öykünün geçtiği yeri ve zaman dilimini kapsar. Ortamın öykü üzerindeki etkisi kimi zaman önemli kimi zaman ise önemsizdir.	Bu özellik etkinlikte yok.
40. Bütünleşik ortam : Ortamın olay örgüsünde önemli bir yeri vardır. Öyküde ki olay, karakter ve konuyu etkiler.	Bu özellik etkinlikte yok.
41. Arka plan ortamı : Ortam, olay örgüsünde bir ölçüde daha önemsiz ve etkisiz bir yer tutar. Bir bakıma bir tiyatrunun üzerinde herhangi bir deseni olmayan perdesi ya da düz boyanmış bezemi gibidir.	Bu özellik etkinlikte yok.
42. İzdem : İzdem, öykünün anlamı, onun toplum, insan doğası ya da insanın halleri konusunda ortaya koyduğu önemli bir fikir ya da evrensel bir gerçekliktir.	Bu özellik etkinlikte yok.
43. Birincil İzdem : Birincil izdemler, öykünün en önemli izdemleridir. Bazı öykülerin sadece tek bir birincil izdemi vardır. İkincil izdemleri olan öykülere de düşügelinmektedir.	Bu özellik etkinlikte yok.
44. Açık izdem : Kitapta açıkça belirtilen izdemi. Bu tür bir izdem evrensel tanımlamalar ile belirtilir.	Bu özellik etkinlikte yok.

45. Örtük izdem : Öyküde doğrudan vurgulanmayan ama okurun kendisinin çıkarabileceği izdendir.	Bu özellik etkinlikte yok.
46. Biçem : Yazınsal bir eserde kullanılan dil, yani eserin yaratılması için sözcüklerin bir araya getirilme şeklidir.	Bu özellik etkinlikte yok.
47. Konuşma biçemi : Yazınsal bir eserde kullanılan konuşma biçemindeki dildir daha az resmidir, bu daha çok insanların günlük hayatta konuştukları gibidir. Gerek anlatım . gerekse karakterlerin konuşmaları daha doğal bir şekilde yansıtılır.	Bu özellik etkinlikte yok.
47. Biçem Araçları : Yazarlar, ürettikleri yazınsal eserleri daha ilgi çekici bir hale getirmek için yaralandıkları çeşitli araçlardır.	Bu özellik etkinlikte yok.
48. İmge : En sık kullanılan biçem aracıdır. Tat alma, dokunma, görme, duyma ve koku olmak üzere beş duyumuza yönelir. Okurun zihninde resimler oluşturur.	Bu özellik etkinlikte bir dereceye kadar var.
49. Eğretilme : Sözcüklerin sözlük anlamının dışında kullanılmasıdır. Sözcüklere, olağan anlamlarının dışında bir anlam yüklenir.	Bu özellik etkinlikte yok.
50. Benzeti : İki ayrı şeyi, "as," "like," or "than" gibi sözcükler kullanarak karşılaştırır. "The snowbank looked like a huge pile of marshmallow syrup" örneğinde olduğu gibi karşılaştırmalar yapar.	Bu özellik etkinlikte yok.
51. Ses Araçları : Ses araçları, yazınsal eserin vereceği zevki ve netliği arttıran unsurlardır.	Bu özellik etkinlikte yok.
54. Yankılamalı sözcükler : Anlamları ile doğadaki sesleri aynı olan sözcüklerin kullanımınıdır: a skirt "swishes," a bat "cracks," a hasty eater "gulps" his food.	Bu özellik etkinlikte yok.
54. Ses yinelenmesi : Başta bulunan ünsüz seslerin yinelenmesidir: "the soft surge of the sea" gibi.	Bu özellik etkinlikte yok.
55. Sonünsüz benzerliği : Sözcüklerin herhangi bir yerinde bulunan ünsüz seslerin yinelenmesidir: "The sight of the apple and	Bu özellik etkinlikte yok.

maple trees pleased the people."	
56. Üyak : Vurgulu sesin, genellikle son hecenin tekrarlanmasıdır: "His aim was to blame the dame."	Bu özellik etkinlikte yok.
57. Ünlü yinelemesi : öbeklerde ünlü seslerin tekrarlanmasıdır: The owl swept out of the woods and circled the house."	Bu özellik etkinlikte yok.
58. Geçirimsizlik : Yazınsal bir metnin dilini oluşturan sözcüklerin günlük konuşma dilindeki kadar açık ve saydam olmaması durumudur.	Bu özellik etkinlikte yok.
59. Düzanlamsallık: Dilin doğrudan anlatmak istediği şeyi işaret edip göstermesidir.	Bu özellik etkinlikte yok.
60. Yananlamsallık : Kullanılan sözcüklerin doğrudan göstermeyip tersine okuyucuların zihinlerinde çağrışımlar oluşturmalarıdır.	Bu özellik etkinlikte yok.
61. Gönderge : Bir şeyin bir söz veya imge ile ima edilmesi durumudur. Yazınsal bir özelliktir.	Bu özellik etkinlikte yok.
62. Tutarlı : Yazınsal eserin kendi içinde tutarlılık göstermesidir.	Bu özellik etkinlikte yok.
63. Yeterli : Yazınsal dilin gerekli bölümleri kapsamaması ve kendi kendine yetme özeliğidir.	Bu özellik etkinlikte yok.
64. İleti : Yazınsal eserin okuyucularına iletmeye çalıştığı şeydir.	Bu özellik etkinlikte yok.
65. Kurgusalılık : Yazınsal eserin gerçeklere dayanmaması durumudur.	Bu özellik etkinlikte yok.
65. Gerçeğe Dayanma : Yazınsal eserin yazarın zihninde yarattığı bir unsur olmaktan çok gerçek yaşama dayanmasıdır.	Bu özellik etkinlikte yok.
66. Tarihselcilik : Hegel'in Dialektik İdealizm'ine dayanan Tarihselcilik, yazın tarihinde ortaya konulan her sanat eserinin, yazıldığı dönem bağlamında değerlendirilmesini savunan görüştür.	Bu özellik etkinlikte yok.
67. Dış Anlatıcı : Kurgusal anlatımlarda iki tür anlatıcıdan biridir. Dış anlatıcı her yerde bulunup her şeyi görebilen durumundadır,	Bu özellik etkinlikte yok.

yani, bir başka deyişle, olayları yazarın bakış açısından anlatandır.	
68. her şeyi bilen : her şeyi görebilen durumundakidir.	Bu özellik etkinlikte yok.
69. İç Anlatıcı: Kurgusal anlatımlarda iki tür anlatıcıdan biridir. Yazar ile aynı bakış açısını paylaşmayan , her şeyi gören konumuna sahip olmayan anlatıcıdır.	Bu özellik etkinlikte yok.
70. Çoklu-Seçmeci Bilirlik : Olayların sahnelendiği, konuşmalar ve eylemler ile okuyucuya aktarıldığı anlatıcı türüdür. Okuyucu, olaylara doğrudan farklı karakterlerin zihninden ulaşır.	Bu özellik etkinlikte yok.
71. Seçmeci Bilirlik : Sınırlandırılmış bir bilinçlilik merkezine sahip olan okuyucunun karakterin bilinçlilik süzgecinden geçen bilgiye ulaştığı anlatıcı türüdür.	Bu özellik etkinlikte yok.
72. Olay örgüsü yapısı : Eylem, karakter ve düşünce olmak üzere üç temel öğeden oluşan yapıdır.	Bu özellik etkinlikte yok.
73. Eylem olay örgüsü yapısı : Bireşim ögesinin eylem olduğu bir romandaki olay örgüsüdür.	Bu özellik etkinlikte yok.
74. Karakter olay örgüsü yapısı : Ana karakterin kişiliğinde bir değişim gerçekleşiyorsa, düşünce ve eylemini etkiliyorsa, buna karakter olay örgüsü denir.	Bu özellik etkinlikte yok.
75. Düşünce olay örgüsü : Romandaki bireşim ögesinin düşünce olduğu bir romandaki olay örgüsüdür.	Bu özellik etkinlikte yok.
76. Derslik-dışı okuma : Yazınsal eserlerin ders dışında okunması öğrencilere yaygın okuma fırsatı verecektir.	Bu özellik etkinlikte yok.
77. Ekinsellik : Yazın ve ekin birbirinde ayıramaz çünkü yazınsal eserler içinden çıktıkları ekini yansıtır, ondan izler taşırlar.	Bu özellik etkinlikte bir dereceye kadar var.
78. Argo : Yazınsal eserlerde sık sık rastlanan, kullanılan ortak dilden ayrı olarak aynı meslek veya topluluktaki insanların kullandığı özel dil veya söz dağarcığıdır.	Bu özellik etkinlikte yok.

79. Bölgesel Ağızlar : Yazınsal eserlerde kimi zaman yer verilen farklı bölgelerde kullanılan dilin farklı şekilleridir.	Bu özellik etkinlikte yok.
Toplam:	2/79 %2,5
Sonuç 1:	Etkinlik amaç bakımından uygun değil.

Aslında bu sonuç çok doğal. Çünkü, bu etkinlik için yazınsal bir yapıt kullanılmasına gerek yok. Bir dilbilim kitabının kapağı da kullanılabilir.

Örnek etkinliği 2.Bileşen öğelerine göre *eğitsellik* bakımından yorumlarsak:

Eğitsel öğeler:	Yorum 2:
1. Başlatan: Bu işlemi kim başlatıyor?	Öğretmen
2. Eyleyen: Bu işlemi kim yapıyor?	Öğrenci
3. Araç: Hangi araç kullanılıyor?	Kitabın kapağı
4. Eylem: Yapılan "işlem" ne?	Kestirim
5. Nesne: Eylemin nesnesi ne? (Yani, yukarıda 4. maddedeki "eylem" in dilbilgisel "nesne" si. Buradaki örneğe uyarlarsak, "Kestirilen ne?" → "Kitabın konusu")	Kitabın konusu
6. Etkileşim: Kimle kim arasında bir etkileşim oluyor?	Öğretmen – Öğrenci (Öğrenci – Öğrenci ?)
7. Amaç: Bu işlemin amacı ne?	Isındırma

Değerlendirme: Bu etkinlik: Isındırma amacıyla yapılmaktadır; öğretmen tarafından başlatılır; öğrenciler tarafından yapılır; bir kitap kapağının kullanılmasıyla o kitabın

konusu kestirilmektedir; bu etkinliği gerçekleştirmek için ğretmen ve öğrenici arasında karşılıklı iletişim gerekmektedir. Ancak, yazınsallık öğeleri bakımından çok zayıftır. O nedenle, yazınsal özellikli bir etkinlik olarak ders planına katılması dşşnlemez.

2.2.2. retme

rnek Etkinlik

Öğretmen, ğrencilerin dil düzeyine uygun yazınsal bir metin seçerek derse getirir. Yazınsal metin sunulmadan önce, öğrencilerin ilgisi çeşitli yazınsal öğelere çekilir. Öğrencilere, yazını yazın yapan unsurların bulunduğu bir dizelge verilir. Söz konusu dizelge, yukarıda “2.1.1. Yazınsal öğeler” bölümündeki açıklamalı dizelgedir.

Bu dizelgedeki yazınsal öğeleri okuyan öğrencilerden, bu öğeleri, aralarındaki ilişkiye göre kümelere ayırmaları istenir. Öğretmen, ğrencileri bu süreç içerisinde yönlendirir. Öğrenciler, tüm bunların doğrultusunda aşağıda rneği verilen biçimde, kendilerine verilen yazınsal unsurları kümelere ayırırlar. Bunu yaparken de, erek dilde konuşarak, fikir ayrılıklarını gidermeye ve ortak bir noktaya varmaya çalışırlar.

KÜME 1

- Bilgilendirmek
- İnandırmak
- Eğlendirmek
- Tanımlamak

KÜME 2

- Karakter
- Başkişi
- Düşman karakter
- Karşıt karakter
- Kalıp tip
- Düz karakter
- Yuvarlak karakter
- Durağan karakter
- Devingen karakter

KÜME 3

- Çatışma
- İç çatışma
- Kişiler arası çatışma
- Kişinin toplum ile olan çatışması
- Kişinin doğa ile olan çatışması
- Kişinin yazgı ile olan çatışması

KÜME 4

- Açıklama
- Sorunlar
- Gerilim
- Düğüm noktası
- Çözüm
- Sonuç
- Kapalı bitiş
- Açık bitiş

KÜME 5

- Askıda bırakma
- Kuşku
- Sezdirim
- Kaçınılmazlık
- Duyumculuk
- Duygusalılık

KÜME 6

- Anlatım sırası
- İleriye dönüş
- Zaman atlaması

KÜME 7

- İzdem
- Birincil izdim
- Açık izdem

- Örtük izdem

KÜME 8

- Geçirimsizlik
- Düzanlamsallık
- Yananlamsallık
- Gönderge
- Tutarlılık
- Yeterlilik

KÜME 9

- İmge
- Eğretileme
- Benzeti
- Ses araçları

KÜME 10

- İç anlatıcı
- Dış anlatıcı
- Çoklu-seçmeci bilirlilik
- Seçmeci bilirlilik
- Olay örgüsü yapısı

KÜME 11

- Ekinsellik
- Argo
- Bölgesel ağız

KÜME 12

- Ortam
- Bütünleşik ortam
- Arka plan ortamı

KÜME 13

- Biçem
- Konuşma biçemi
- Biçem araçları

KÜME 14

- Eylem olay örgüsü yapısı
- Karakter olay örgüsü yapısı
- Düşünce olay örgüsü
- Derslik-dışı okuma

Yukarıda gösterildiği biçimde kümeler oluşturulduktan sonra öğretmen, yazınsal metni öğrencilere sunar. Metnin giriş bölümü, derste sınıfça okunur. Giriş bölümü okunduktan sonra metnin geri kalan bölümü derslik-dışı okuma etkinliği olarak verilir. Evde okuma yapan öğrenciler, dersliğe geldiklerinde kümelere ayrılırlar.

Her küme, bir yazınsal öge kümesini seçerek bu yazınsal unsurlara göre okudukları yazınsal metni çözümlemeye başlarlar. Örneğin, karakter türleri kümesini ele alan öğrenci kümesi aralarında tartışarak okudukları metinde kimin başkışı, kimin düşman ya da karşıt karakter olabileceğini belirler. Erek dilde, yaptıkları tespiti destekleyen tümceler yazarlar. Söz konusu küme öğrencileri, daha sonra, okudukları yazınsal metindeki bu karakterlerin yuvarlak, durağan ya da devingen mi olduklarını tartışır. Her küme, yaptığı çözümlemeyi diğer kümeler ile paylaşır. Öğretmen, öğrencilerin bu paylaşımından sonra, onlardan okuyup çözümledikleri yazınsal metni örnek olarak ele alıp ayrı bir yazınsal metin oluşturmalarını ister. Bu yazınsal metin bir kısa öykü olabilir. Kısa öykü birçok yazınsal ögeyi içerebileceği gibi kısa zamanda ve az sayıda sözcük kullanılarak yazılabilir. Bütün kümeler birlikte çalışarak ve daha önce inceledikleri yazınsal öğelerden yola çıkarak bir öykü oluşturmaya çalışırlar. Öncelikle, izdem, konu ve ortam belirlenir. Daha sonra, bu üç ögenin doğrultusunda karakterler yaratılır. Karakterlerin, yuvarlak, durağan, devingen olma durumları belirlenir ve başkışı, karşıt karakter, kalıp tipler yaratılır. Nasıl bir biçim kullanılacağı, eğrileme, benzetim gibi unsurlardan nasıl yararlanılacağına karar verilir. Yazılacak kısa öykünün, inandırmak, eğlendirmek, bilgilendirmek, tanımlamak niteliklerinden hangilerine sahip olabileceğine tartışılarak karar verilir ve bu niteliklerin yazınsal metnin nasıl bir parçası haline getirilebileceği üzerine düşünülür. Bütün kümeler, birlikte çalışarak, daha önce kümeler haline getirdikleri yazınsal öğeler doğrultusunda bir kısa öykü oluştururlar. Bir küme öğrencide yayım kümesi olarak görev yaparak

yazılan metni dilsel olarak gözden geçirir ve yapılan hataları düzeltirler. Yazılan öykü okunduktan sonra, öğrencilerden bir bölümü seçilerek, ortaya çıkarılan metni sözlü olarak anlatırlar.

Etkinliği 1.Bileşen öğelerine göre *yazınsallık* bakımından yorumlarsak:

Yazını yazın yapan özellikler:	Yorum 1:
1. Bilgilendirmek : Yazınsal bir eserin okuyucuları bir konuda bilgi sahibi olmasını sağlaması özelliğidir.	Bu özellik etkinlikte var.
2. İnandırma : Yazınsal eserin, ortaya koyduğu konuya okuyucuların inanmasını sağlama, inandırma özelliğidir.	Bu özellik etkinlikte var.
3. Eğlendirmek : Yazınsal eserin, okuyucularının güzel vakit geçirmelerini sağlayarak onları eğlendirmesi özelliğidir.	Bu özellik etkinlikte var.
4. Tanımlamak: Yazınsal eserin kişileri ve olayları ince ayrıntılar ile betimlemesidir.	Bu özellik etkinlikte var.
5. Karakter : Karakter, devinimleri, konuşması ve görünümü aracılığıyla ortaya konulur. Aynı zamanda diğer karakterlerin ve yazarın yaptığı yorumlarda bu sürece katkıda bulunur.	Bu özellik etkinlikte var.
6. Başkışi : Olay örgüsünün merkezindeki başlıca karakterdir. Bu karakter, insan, hayvan ya da kişileştirilmiş bir nesne olabilir	Bu özellik etkinlikte var.
7. Düşman karakter : Kahraman ile çatışma halindeki bir güçtür. Bu karakter, toplum, doğa ve ya kader olabileceği gibi başka bir kişide olabilir. Bu, ayrıca eğer kendisi ile bir iç çatışma yaşıyorsa başkışinin kendisi de olabilir.	Bu özellik etkinlikte var.
8. Karşıt karakter : Temel özellikleri, ana karakterinkilere tam bir karşıtlık oluşturan karakterdir. Bu özelliğinden dolayı, aslında bir bakıma başkışinin özelliklerini gün ışığına çıkarır. Genellikle önemsiz bir karakterdir. Ancak, iki ana karakter olduğunda, bunlar birbirlerinin karşıtı olabilir.	Bu özellik etkinlikte var.
9. Kalıp tip : Bir birey olmaktan çok bir kümenin beklendi özelliklerini taşıyan bir karakter olarak ortaya çıkar. böyle bir karakteri kullanmak genelde düşük yazınsal niteliğin göstergesi olarak algılanır.	Bu özellik etkinlikte var.
10. Düz karakter : Tam olarak geliştirilmiş bir karakter değildir, bu karakterin sadece bir yönü bilinebilir.	Bu özellik etkinlikte var.

11. Yuvarlak karakter : Tam olarak geliştirilmiş bir karakterdir. İyi ve kötü tüm karakter özellikleri gösterilir. Okuyucu bu karakteri o kadar iyi tanıdığını düşünür ki, bu karakter onun için adeta gerçek bir kişilik haline gelir	Bu özellik etkinlikte var.
12. Durağan karakter : Öykünün akışı süresince köklü bir değişikliğe uğramayan karakterdir.	Bu özellik etkinlikte var.
13. Devingen Karakter : Öyküdeki olaylarla birlikte önemi değişime uğrayan karakterdir. Söz konusu değişim karakterin içinde yaşanır ve genelde apansız gerçekleşir. Bu değişimi, olayların akışı bir bakıma kaçınılmaz hale getirir.	Bu özellik etkinlikte var.
14. Anlatım Sırası : Bir yazınsal eserde olayların akışına anlatım sırası denir.	Bu özellik etkinlikte var.
15. Geriye dönüş : Yazar hikayenin geçtiği zaman diliminden önce meydana gelen bir olayı anlattığında kullandığı anlatım sırası türüdür. Bu anlatım türüne yetişkinler için yazılmış yazınsal ürünlerde sık sık rastlanır. Çocuklar için yazılmış öykülerde buna pek sık rastlanmaz çünkü zaman dilimleri arasında gidip gelmek onların kafasını karıştıracaktır.	Bu özellik etkinlikte var.
16. İleriye dönüş : Geriye dönüşün tersi olan anlatım sırası türüdür. İleriye gidişe çok daha az rastlanır.	Bu özellik etkinlikte var.
17. Zaman atlaması : Öyküde belli bir zaman diliminin atlandığı durumdur. Bu zaman diliminin belirli bir süresi yoktur. Bu tamamen, okuyucunun bir önceki bölümden sonra alışılmıştan daha fazla zamanın geçtiğini algılamasına bağlıdır.	Bu özellik etkinlikte var.
18. Çatışma : Çatışma, ana karakterle onun karşısında yer alan bir güç arasındaki savaşımdır.	Bu özellik etkinlikte var.
19. İç Çatışma/ Kişinin kendisiyle çatışması : Ana karakterin kendi içinde bir çatışma yaşadığı zaman ortaya çıkar. Ana karakter iki farklı eylem ya da farklı duygular tarafından iki ayrı yöne çekilir. Bu durum, ana karakterde devingen bir değişime yol açtığından iyi yazınsal eserlerin bir özelliği olarak düşünülür.	Bu özellik etkinlikte var.
21. Kişiler arası çatışma : Ana karakterin başka birisiyle çatışma içinde olduğu durumdur.	Bu özellik etkinlikte var.
20. Kişinin toplumla olan çatışması : Ana karakterin kendi değerleriyle ya da toplum ile yaşadığı çatışmadır.	Bu özellik etkinlikte var.
21. Kişini doğa ile olan çatışması : Ana karakterin doğa ya da doğanın bir parçası tarafından gözü korkutulduğu zaman gerçekleşir.	Bu özellik etkinlikte var.
22. Kişinin yazgı ile yaşadığı çatışma : Ana karakterin hayatın değişmez gerçeklerine ya da insanoğlunun değiştirebilmek için elinden bir şeyin gelemeyeceği ölüm, sakatlık gibi durumlara karşı savaşıma giriştiği zaman ortaya çıkar.	Bu özellik etkinlikte var.

23. Açıklama : Bir öyküde durumun ve karakterlerin içinde bulunduğu koşulların bir açıklamasıdır. Öyküler, genellikle açıklama ile başlar.	Bu özellik etkinlikte var.
24. Sorunlar : Olay örgüsünün hemen başlarında ana karakterin yüz yüze gelmek ya da çözmek zorunda olduğu sorunlardır..	Bu özellik etkinlikte var.
25. Gerilim : Öykünün akışı sırasında başkışıye bir çözüm bulmasında ya yardımcı olan ya da önüne engeller çıkaran olaylar ile gerilim yaratılır. Bu öykünün gerilim noktasıdır.	Bu özellik etkinlikte var.
26. Düşüm noktası : Öyküde olayın doruğa tırmandığı ya da olayların başka bir yön aldığı andır.	Bu özellik etkinlikte var.
27. Sonuç : Düşüm noktasından sonraki bölümdür. Bu aşamada gerekli bilgiler verilir ve sonuca ulaşılır.	Bu özellik etkinlikte var.
28. Çözüm : Yazınsal eserde olayların sonuçlanarak sona gelmesidir.	Bu özellik etkinlikte var.
29. Kapalı bitiş : Okuyucu öykünün sonunda ne olacağını bildiğini düşünür. Olay örgüsünün ayrımlı bölümleri birbirine ustalıkla bağlanmıştır ve bu durum, okuyucuya bir çeşit bütünlük duygusu verir.	Bu özellik etkinlikte var.
30. Açık bitiş : Okurlar kendi çıkarımlarını kendileri yapıp öykünün sonucu konusunda kestirimlerde bulunabilirler. Okuyucular, öykünün akışı sırasında hangi olayların gerçekleşeceğini bilmezler.	Bu özellik etkinlikte var.
31. Askıda bırakma : Olay örgüsünün yürek oynatan ve göz korkutan bir noktasında, öykünün birden son bulmasıdır. Burada amaç, okurun ilgisini canlı tutmaktır. Bu tür bir sonuç, genelde bir bölümün sonunda bulunur. Bir kitabın bu şekilde sonlanması ise daha az düşülgeline bir durumdur. Bu tür bir sonuç bölümünün özellikle bilim kurgu ve düşlem türü kitaplarda kullanıldığı görülmektedir. Bu şekilde, okurlar, dizinin süreğini okumaya yönlendirilmektedir.	Bu özellik etkinlikte var.
32. Kuşku : Bir gerilim durumu, belirsizlik duygusu, okuru öyküye çeken duygusal bir güçtür. Tüm olay örgülerinin, okurun ilgisini canlı tutmak için kuşkuya gereksinimi vardır.	Bu özellik etkinlikte var.
33. Sezdirim : Öykünün ilerleyen aşamalarında nelerin olabileceğine ilişkin ipuçlarının öykünün belli yerlerine yerleştirilmesidir. Böylece okur, sonuç için hazırlanır. Bunun başarıyla sağlanması yazınsal niteliğin artmasını sağlar.	Bu özellik etkinlikte var.
34. Kaçınılmazlık : Kaçınılmazlık, sonucun gerekli ve kaçınılmaz olduğu duygusudur. Yazında bu durum, niteliğin göstergesidir.	Bu özellik etkinlikte var.
35. Duyumculuk : Dur durak bilmeyen kuşkudur. Genelde şiddet unsurlarını içerir ve okurda korku yaratabilir. Bu, her ne kadar okurların hoşuna giden bir durum olsa da yazınsal nitelik	Bu özellik etkinlikte var.

açısından çok iyi bir durum değildir.	
38. Duygusalılık : Duyumculuğun tam karşılığı olan bir durumdur. Duyguların fazlasıyla kullanılmasıdır. Duygular, kimi zaman okuru göz yaşlarına boğacak şekilde aktarılır. Bu durum da, yazınsal niteliğin düşük olmasına işaret eder ancak bu tür eserlerin okurlar tarafından daha çok sevildiği görülmektedir. Aşk romanları ve bazı çocuk kitaplarında duygusalılık örnekleri görülmüştür.	Bu özellik etkinlikte var.
39. Ortam : Öykünün geçtiği yeri ve zaman dilimini kapsar. Ortamın öykü üzerindeki etkisi kimi zaman önemli kimi zaman ise önemsizdir.	Bu özellik etkinlikte var.
40. Bütünleşik ortam : Ortamın olay örgüsünde önemli bir yeri vardır. Öyküde ki olay, karakter ve konuyu etkiler.	Bu özellik etkinlikte var.
41. Arka plan ortamı : Ortam, olay örgüsünde bir ölçüde daha önemsiz ve etkisiz bir yer tutar. Bir bakıma bir tiyatronun üzerinde herhangi bir deseni olmayan perdesi ya da düz boyanmış bezemi gibidir.	Bu özellik etkinlikte var.
42. İzdem : İzdem, öykünün anlamı, onun toplum, insan doğası ya da insanın halleri konusunda ortaya koyduğu önemli bir fikir ya da evrensel bir gerçekliktir.	Bu özellik etkinlikte var.
43. Birincil İzdem : Birincil izdemler, öykünün en önemli izdemleridir. Bazı öykülerin sadece tek bir birincil izdemi vardır. İkincil izdemleri olan öykülere de düşügelinmektedir.	Bu özellik etkinlikte var.
44. Açık izdem : Kitapta açıkça belirtilen izdemdir. Bu tür bir izdem evrensel tanımlamalar ile belirtilir.	Bu özellik etkinlikte var.
45. Örtük izdem : Öyküde doğrudan vurgulanmayan ama okurun kendisinin çıkarabileceği izdemdir.	Bu özellik etkinlikte var.
46. Biçem : Yazınsal bir eserde kullanılan dil, yani eserin yaratılması için sözcüklerin bir araya getirilme şeklidir.	Bu özellik etkinlikte var.
47. Konuşma biçemi : Yazınsal bir eserde kullanılan konuşma biçimindeki dildir daha az resmidir, bu daha çok insanların günlük hayatta konuştukları gibidir. Gerek anlatım gerekse karakterlerin konuşmaları daha doğal bir şekilde yansıtılır.	Bu özellik etkinlikte var.
47. Biçem Araçları : Yazarlar, ürettikleri yazınsal eserleri daha ilgi çekici bir hale getirmek için yaralandıkları çeşitli araçlardır.	Bu özellik etkinlikte var.
48. İmge : En sık kullanılan biçem aracıdır. Tat alma, dokunma, görme, duyma ve koku olmak üzere beş duyumuza yönelir. Okurun zihninde resimler oluşturur.	Bu özellik etkinlikte bir dereceye kadar var.
49. Eğretileme : Sözcüklerin sözlük anlamının dışında kullanılmasıdır. Sözcüklere, olağan anlamlarının dışında bir anlam yüklenir.	Bu özellik etkinlikte var.
50. Benzeti : İki ayrı şeyi, "as," "like," or "than" gibi sözcükler kullanarak karşılaştırır. "The snowbank looked like a huge pile of	Bu özellik etkinlikte var.

marshmallow syrup" örneğinde olduğu gibi karşılaştırmalar yapar.	
51. Ses Araçları : Ses araçları, yazınsal eserin vereceği zevki ve netliği arttıran unsurlardır.	Bu özellik etkinlikte var.
54. Yankılamalı sözcükler : Anlamları ile doğadaki sesleri aynı olan sözcüklerin kullanımıdır: a skirt "swishes," a bat "cracks," a hasty eater "gulps" his food.	Bu özellik etkinlikte var.
54. Ses yinelenmesi : Başta bulunan ünsüz seslerin yinelenmesidir: "the soft surge of the sea" gibi.	Bu özellik etkinlikte yok.
55. Sonünsüz benzerliği : Sözcüklerin herhangi bir yerinde bulunan ünsüz seslerin yinelenmesidir: "The sight of the apple and maple trees pleased the people."	Bu özellik etkinlikte yok.
56. Uyak : Vurgulu sesin, genellikle son hecenin tekrarlanmasıdır: "His aim was to blame the dame."	Bu özellik etkinlikte yok.
57. Ünlü yinelenmesi : öbeklerde ünlü seslerin tekrarlanmasıdır: The owl swept out of the woods and circled the house."	Bu özellik etkinlikte yok.
58. Geçirimsizlik : Yazınsal bir metnin dilini oluşturan sözcüklerin günlük konuşma dilindeki kadar açık ve saydam olmaması durumudur.	Bu özellik etkinlikte var.
59. Düzanlamsallık: Dilin doğrudan anlatmak istediği şeyi işaret edip göstermesidir.	Bu özellik etkinlikte var.
60. Yananlamsallık : Kullanılan sözcüklerin doğrudan göstermeyip tersine okuyucuların zihinlerinde çağrışımlar oluşturmalarıdır.	Bu özellik etkinlikte var.
61. Gönderge : Bir şeyin bir söz veya imge ile ima edilmesi durumudur. Yazınsal bir özelliktir.	Bu özellik etkinlikte var.
62. Tutarlı : Yazınsal eserin kendi içinde tutarlılık göstermesidir.	Bu özellik etkinlikte var.
63. Yeterli : Yazınsal dilin gerekli bölümleri kapsamı ve kendi kendine yetme özeliğidir.	Bu özellik etkinlikte var.
64. İleti : Yazınsal eserin okuyucularına iletmeye çalıştığı şeydir.	Bu özellik etkinlikte var.
65. Kurgusalılık : Yazınsal eserin gerçeklere dayanmaması durumudur.	Bu özellik etkinlikte var.
65. Gerçeğe Dayanma : Yazınsal eserin yazarın zihninde yarattığı bir unsur olmaktan çok gerçek yaşama dayanmasıdır.	Bu özellik etkinlikte var.
66. Tarihselcilik : Hegel'in Dialektik İdealizm'ine dayanan Tarihselcilik, yazın tarihinde ortaya konulan her sanat eserinin, yazıldığı dönem bağlamında değerlendirilmesini savunan görüştür.	Bu özellik etkinlikte yok.

67. Dış Anlatıcı : Kurgusal anlatımlarda iki tür anlatıcıdan biridir. Dış anlatıcı her yerde bulunup her şeyi görebilen durumundadır, yani, bir başka deyişle, olayları yazarın bakış açısından anlatandır.	Bu özellik etkinlikte var.
68. her şeyi bilen : her şeyi görebilen durumundakidir.	Bu özellik etkinlikte var.
69. İç Anlatıcı: Kurgusal anlatımlarda iki tür anlatıcıdan biridir. Yazar ile aynı bakış açısını paylaşmayan , her şeyi gören konumuna sahip olmayan anlatıcıdır.	Bu özellik etkinlikte var.
70. Çoklu-Seçmeci Bilirlilik : Olayların sahnelendiği, konuşmalar ve eylemler ile okuyucuya aktarıldığı anlatıcı türüdür. Okuyucu, olaylara doğrudan farklı karakterlerin zihninden ulaşır.	Bu özellik etkinlikte var.
71. Seçmeci Bilirlilik : Sınırlandırılmış bir bilinçlilik merkezine sahip olan okuyucunun karakterin bilinçlilik süzgecinden geçen bilgiye ulaştığı anlatıcı türüdür.	Bu özellik etkinlikte var.
72. Olay örgüsü yapısı : Eylem, karakter ve düşünce olmak üzere üç temel öğeden oluşan yapıdır.	Bu özellik etkinlikte var.
73. Eylem olay örgüsü yapısı : Bireşim ögesinin eylem olduğu bir romandaki olay örgüsüdür.	Bu özellik etkinlikte var.
74. Karakter olay örgüsü yapısı : Ana karakterin kişiliğinde bir değişim gerçekleşiyorsa, düşünce ve eylemini etkiliyorsa, buna karakter olay örgüsü denir.	Bu özellik etkinlikte var.
75. Düşünce olay örgüsü : Romandaki bireşim ögesinin düşünce olduğu bir romandaki olay örgüsüdür.	Bu özellik etkinlikte var.
76. Derslik-dışı okuma : Yazınsal eserlerin ders dışında okunması öğrencilere yaygın okuma fırsatı verecektir.	Bu özellik etkinlikte var.
77. Ekinsellik : Yazın ve ekin birbirinde ayrılmaz çünkü yazınsal eserler içinden çıktıkları ekini yansıtır, ondan izler taşırlar.	Bu özellik etkinlikte bir dereceye kadar var.
78. Argo : Yazınsal eserlerde sık sık rastlanan, kullanılan ortak dilden ayrı olarak aynı meslek veya topluluktaki insanların kullandığı özel dil veya söz dağarcığıdır.	Bu özellik etkinlikte var.
79. Bölgesel Ağızlar : Yazınsal eserlerde kimi zaman yer verilen farklı bölgelerde kullanılan dilin farklı şekilleridir.	Bu özellik etkinlikte yok.
Toplam:	71 / 79 %89
Sonuç 1:	Etkinlik amaç bakımından uygundur.

Bu etkinliğin yazınsal öğelerin kullanımı açısından oldukça uygun olduğu

gözlemlenmektedir.

2.Bileşen öğelerine göre *eğitsellik* bakımından yorumlarsak:

Eğitsel öğeler:	Yorum 2:
1. Başlatan: Bu işlemi kim başlatıyor?	Öğretmen
2. Eyleyen: Bu işlemi kim yapıyor?	Öğrenci
3. Araç: Hangi araç kullanılıyor?	Yazınsal metin
4. Eylem: Yapılan "işlem" ne?	Yazınsal bir metin çözümleme ve üretme
5. Nesne: Eylemin (dilbilgisel) nesnesi ne?	Yazınsal metin
6. Etkileşim: Kimle kim arasında bir etkileşim oluyor?	Öğretmen – Öğrenci
7. Amaç: Bu işlemin amacı ne?	Erek dilde yazınsal bir metin üretme

Değerlendirme: Bu etkinlik: öğrencilerin yazınsal öğelerin ayırımına vararak okudukları bir metni bu ölçütlere göre çözümlemelerini ve bu doğrultuda başka bir yazınsal metin üretmelerini sağlamaktır; öğretmen tarafından başlatılır; öğrenciler tarafından yapılır; bir yazınsal metnin ve yazınsal öğe dizelgesinin kullanılmasıyla öğretmen tarafından sunulan bir metin çözümlenmekte ve bu çözümlemenin ışığı altında yeni bir yazınsal metin üretilmektedir; bu etkinliği gerçekleştirmek için öğretmen ve öğrenci arasında karşılıklı iletişim gerekmektedir. Yazınsallık öğeleri bakımından oldukça etkilidir. O nedenle, yazınsal özellikli bir etkinlik olarak ders planına katılması son derece uygundur.

3. Sonuç

Yapılan bu çalışmada, yabancı dil öğretimine sağladığı yararlar ile büyük önem taşımasına karşın alanımızda hak ettiği ilgiyi görmeyen yazının ve yazınsal metinlerin etkili kullanıldığında yabancı dil öğretmenlerine çok şey kazandırabileceği anlatılmıştır. Öncelikle, yazının tanımlaması yapılmıştır. Daha sonra, yazının dil öğretiminde kullanımının son zamanlarda yabancı dil öğretiminde önemli bir yeri olan ve birçok savunucusu olan İletişimsel Yöntem ile aynı enlemde olduğu anlatılmıştır. Yazınsal metinlerin dil öğretiminde kullanılması ile dilin bağlam içinde anlamlı bir biçimde sunulması, dört dil becerisinin bütünleşik olarak öğretilmesi, dilin ekin ile birlikte verilmesi ve bunun gibi daha birçok fayda sağlanılabileceği anlatılmıştır. Tüm bu olumlu niteliklerine karşın, alanda yapılan araştırmaların sonucu olarak ortaya konan düşünyazılarında yazının bu yönlerinin görmezlikten gelindiği ve daha çok olumsuz yönlerinin vurgulandığından söz edilmiştir. Yazının ayrı dalları incelenip bunların yabancı dil öğretimine sağlayabileceği yararları değinildikten sonra yazınsal öğeler sunulmuştur. Söz konusu yazınsal öğelerin yazını yazın yapan, olmazsa olmaz unsurları olduğu anlatılmıştır. Örnek iki ayrı ders planı sunulmuş ve yazını kullanırken bu biçimde bir ders işlenebileceği anlatılmıştır. Daha sonra, dil öğretmenlerinin derslerinde yazından faydalanırken kullanılabilecekleri etkinlikler sıralanmıştır. Bu etkinlikler verildikten sonra söz konusu etkinliklerin yapılması için gerçekten bir yazınsal metne gereksinim olup olmadığı sorgulanmıştır. Bir başka deyişle, nasıl bir etkinlik kullanmanın yabancı dil derslerinde yazını kullanma amacına hizmet edeceği sorgulanmaktadır. Bu amaç ile yazınsal öğe ve bileşenlerden böylesine bir değerlendirme yapabilmek için ölçütler oluşturulmuştur. Çözümleme bölümünde, daha önce verilen bir etkinlik bu ölçütlere göre çözümlenerek bir örnek

model oluşturulur. Bu model, yazınsal metinler kullanmak amacı ile etkinlik hazırlayacak öğretmenlerin bu etkinliklerin uygun olup olmadığını görmek için kullanabilecekleri bir örnek oluşturmaktadır. Üretme aşamasında ise yazınsal metinlerden yararlanacak öğretmenlerin etkinlik düzenlerken örnek alacakları bir etkinlik düzenlemesi sunulmuştur.

Bundan sonra yapılacak çalışmalarda, bu modelin ayrı şekilleri yaratılarak daha etkili yollar aranabilir. Ayrıca, yazınsal metinlerin yabancı dil öğretimine getireceği faydalar üzerine yoğunlaşılabilir. Yapılan bu çalışmada, yazın bir bütün olarak ele alınmıştır dolayısıyla genel bir izlenim oluşturulmuştur. Bundan sonra yapılacak çalışmalarda, yazının ayrı bölümleri daha ayrıntılı olarak ele alınabilir. Örnek vermek gerekirse, kısa öyküler üzerine odaklanıp, kısa öyküye dayanan etkinlikler çözümlenebilir ve kısa öykülerin nitelikleri ele alınabilir. Bu çalışmada yapılan çözümlemede koşuk üzerinde fazla yoğunlaşılmamıştır. Koşuk, içerdiği ses özellikleri ile oldukça ayrıntılı incelenmesi gereken bir konudur. Yapılan bu çalışmada, daha çok derslerinde yazınsal metinlerden yararlanmak isteyen öğretmenlere yol gösterilmeye çalışılmıştır. Bundan sonra bu konuda yapılacak çalışmalarda, olaylara öğretmen tarafından değil de öğrencilerin gözünden bakılması, yazınsal metinlerin yabancı dil derslerinde kullanımının ayrı boyutlarını gözler önüne serecektir. Bu amaç ile öğrencilerin yazınsal metinlerin kullanımı ve bu doğrultuda etkinliklerin düzenlenmesi konusundaki düşüncelerini ortaya çıkaracak sormacalar hazırlanıp kendilerine verilebilir. Bu tezde, yüz dolayında etkinlik toplanarak derslerinde yazınsal metinlere dayalı etkinlikler düzenlemek isteyen öğretmenlere bir kaynak sağlanmaya çalışılmış, aynı zamanda bir örnekleme sunulmuştur. Bundan sonra yapılacak çalışmalarda, bu etkinliklerin hangilerinin öğrenciler tarafından tercih

edildiği ortaya çıkarılabilir. Ayrıca, bu bağlamda, hangi etkinliğin, dört dil becerisinin geliştirilmesinde diğerlerine göre daha etkili ve verimli olduğu sormaca ve sayısal veriler ile ortaya konabilir. Daha geniş bir çalışma ise ülkemizde yabancı dil eğitimi veren okullarda yazın kullanımının yabancı dil derslerinde ne yoğunlukta olduğunun ve bu okullardaki öğretmenlerin yazının kullanımını konusunda ki genel tutumlarının yine sormaca, açık-uçlu sorular ve bunların sonucu olarak elde edilen sayısal veriler ile ortaya çıkarılması olabilir.



EK 1: Örnek Ünite Ders Planı — I

Level: High Elementary Proficiency Level

Short Story: *The World Is Getting Smaller*
From *Amazing Stories* edited by Lynda Berish and Sandra Thibaudeau

Pre-reading Activity:

Class Discussion Questions:

1. What do you see in the picture?
2. Looking at the picture what do you think the story is about?
3. What kind of electronics can you name in the picture?
4. What are some of the technological advances that took place in your life time?

During Reading Activities:

1. Read the story once on your own, underline the unknown words and try to guess their meanings. Then we will read it together.
2. Get into groups of three in order to do the following exercise:

A) Skimming and Scanning

Skim through the story. The story has eight paragraphs. Try to find the paragraph that mentions the following topics.

- a. Definition of nanotechnology _____
- b. Size of nanomachines _____
- c. New developments in manufacturing _____
- d. General uses of nanotechnology in medicine _____
- e. When to expect the nanotechnology to be used _____
- f. Nanobots and the environment _____

B) Cause and Effect

Discuss with your group members in order to finish the clauses with appropriate effects in your own words, depending on your understanding of the story.

- 1- Nanotechnology is so powerful that _____
- 2- A TV screen is like a piece of paper so _____
- 3- We have to change our ideas of size and strength in order to _____
- 4- Tiny machines will be sent into the human body in order to _____
- 5- Minidevices may stay in the human body in order to _____
- 6- Chemicals could be manufactured as needed, so _____
- 7- You have eaten too much junk food, so _____
- 8- Medical instruments will be so tiny that _____

C-Vocabulary in Context

Work in groups of three in order to decide the meanings of the underlined vocabulary.

1. Find the word or the expression from the story and try to use the context in order to guess the meaning of the words or phrases.
2. After coming up with the meaning of the words or phrases in context, try to use them in a sentence of your own.

- 1-in diameter refers to
a-thickness
b-length
c-width
- 2-Nano describes
a-strength
b-size
c-pressure
- 3-To get rid of means
a-to get something new.
b-to throw something away.
c-to adapt something.
- 4-Minute means.
a-tiny
b-big
c-moderate
- 5-Nanobots are:
a -big robots
b –small robots
c-average size
- 6-An assembly line is used to
a-manufacture products.
b-sell products.
c-compare product.
- 7-Microscopic means
a-very small.
b-very big.
c-neither small nor big.
- 8-To store something means
a-keep something.
b-sell something.
c-to hide something.
- 9-To have a big impact means to
a-make a difference.
b-stay the same.
c-to influence.
- 10-A mission is
a-something you intend to do.
b- something you don't want to do.
c-something you will change.
- 11-To swallow means
a-to digest
b-to eat
c-to chew
- 12-Just around the corner means
a-later
b-soon
c-never.

D- Debate

The class will be divided into two. This will be a debate where one group will try to come up with the positive technological improvements. The other group on the other

hand will try to show the negative consequences such technological advances may have on society. Each student should clearly mention whether his/her argument is relevant to the more developed (USA, in this case) countries or to Turkey. At the end of the activity, two students from each group will summarize the arguments of their group each for U. S. and Turkey.

Post Reading Activities:

A-Class Discussion:

- i. Do you think the predictions are relevant to both the U. S. and Turkey?
- ii. How would such advances affect the people in U.S. and Turkey differentially?
- iii. How long do you anticipate it takes for computer-assisted instruction to be implemented in your own context, Turkey? What are some of the shortcomings that prevent such a plan to be installed in education? And how long do you anticipate these technological advances to happen in the English speaking countries, naming USA and Great Britain? Do you anticipate similar shortcomings for these countries?

B-Writing Homework:

- i. Write a composition on how you feel about the technological advances that may happen in the future? How did your predictions change after reading today's story "*The World Is Getting Smaller*". The writing can be thought as a reaction paper of your reading of the story. You have to either take a critical or supportive stance in the context of either Turkey or the U.S. **(at most 200 words)**
- ii. What kind of challenges will the education system in Turkey face for the implementation of computer-assisted technology in education? Such challenges could relate to financial or human capital? How do your predictions change for the USA and other English speaking countries? **(at most 200 words)**

These writing projects should be submitted by next class. The papers will be returned in a few days. The two best answers to questions will be read to the whole class.

EK 2: Örnek Ünite Ders Planı — II

Level: Intermediate Proficiency Level

Short Story: *A Day's Wait* by Ernest Hemingway

From *Great American Stories* edited by C. G. Draper

PRE-READING ACTIVITIES:

Discussion Questions:

A. Look at the picture before reading the story and try to guess what the story is about. In the picture there is a boy lying in bed with pills on the table next to his bed. What is going on in the picture? There is no right or wrong answers, just guess and imagine by looking at the picture. Feel free to make as many guesses as you want.

B. Look at the picture again. Is there any hint on how the characters feel? What do you anticipate the story to be about? Make a guess depending on what the pictures make you feel?

DURING READING ACTIVITIES:

A. **Get in groups of three. Read the story on your own, and then discuss and respond the following *comprehension questions* with your group members:**

- 1- Why did the father think that the boy was sick?
- 2- How did the boy behave when his father offered to read to him? Why was he behaving like this?
- 3- What did the boy think was going to happen to him?
- 4- How did the father behave when his son was sick?

B. **Discussion: When you were a child, were you ever frightened by something you didn't understand? What was it? Were you ever frightened by something you understood incorrectly (that is, you thought you understood it, but you were wrong)? What was it?**

C. Understanding Words in Context

Carefully reread the story's hunting scene. Although there are difficult sentences and unusual words in these paragraphs, you can determine their meaning by studying context clues. Look at the sentences below and guess the meaning of the underlined words without looking at a dictionary. Then choose the closest meaning you guessed depending on the context. Be prepared to explain what context clues led you to this choice. Once you are done discuss your responses with your group members. The first question is done for you as an example. Try to follow the same logic of contextual links and connections in answering the questions:

- 1- It was a bright, cold day, the ground covered with a sleet that had frozen...
 - a- pile of stones
 - b- watery coat
 - c- layer of thin ice

The answer is "c". The whole sentence shows that, whatever sleet is, it can be frozen. It seems to cover not only the ground, but also trees, bushes, and grass. And

the end of the sentence seems to say that it looks like ice. Therefore, neither 'stones' nor something 'watery' can be the best answer. Sleet must be something like a layer of thin ice, so the answer is "c".

- 2- "...all the bare trees, the bushes; the cut brush...most of them scattered into brush piles...the ice-coated mounds of brush...the icy, springy brush...
 - a- branches of small trees and bushes
 - b- logs from big trees
 - c- finely cut grass
- 3- I took the young Irish setter for a little walk up the road and along a frozen creek, but it was difficult to stand or walk on the glassy surface...
 - a- hill
 - b- stream
 - c- waterfall
- 4- We flushed a covey of quail...it was necessary to jump on the ice-coated mounds of brush several times before they would flush.
 - a- searched for and found
 - b- caused to fly upward suddenly
 - c- destroyed, killed
- 5- Coming out while you were poised unsteadily on the icy, springy brush they made difficult shooting...
 - a- the reader
 - b- the father's friend
 - c- any hunter
- 6- ...I killed two, missed five, and started back...
 - a- birds
 - b- Irish settlers
 - c- Brush piles

C- Vocabulary Practice:

From the list of medical terms below, choose a word or phrase that best completes the sentences that follow. Use the context of the story by referring back to the reading text in order to come up with the meanings of the following words. Then be prepared to fill in the appropriate vocabulary in contexts that are different from the ones in the text. Now get in a new group of three people and try to compare each others' responses.

Influenza or flu
Thermometer
Fever
Epidemic
Temperature

Prescription
Pneumonia
Shiver
Ache

- 1- One of the first things a doctor does to determine the nature of an illness is to take the patient's _____
- 2- To do so, the doctor uses a(n) _____
- 3- If this instrument shows higher than 98.6 Fahrenheit(37 Celsius), then the patient is said to have a(n) _____
- 4- In such a condition, even though the patient's body temperature is high, he or she can sometimes be seen to, _____ as if very cold.
- 5- At the same time, the patients' whole body can begin to _____, and this pain is not imaginary but real.
- 6- All of these are typical signs of an illness called _____
- 7- When the condition is very serious, the doctor must observe the lungs carefully in case

there are signs of possible _____

8- The doctor is likely to give a(n) _____ for various medicines to be taken by the patient, though usually time, rest, and water are the best cures.

9-Even in modern times, with new technology and improved public health awareness, this serious illness can lead to a (n) _____ in small or even large communities.

POST READING ACTIVITIES:

Discussion & Debate:

A- Discuss the following questions in your groups, then the class will be divided into two groups where each group will support either the positive or the negative response to each of the following questions raised below. Pay particular attention to the italicized comments in supporting your group. You can choose either group you want; supporting or the opposing party.

- 1- Did you enjoy reading the story? Why, or why not? (*What are the negative and positive points you can show?*)
 - 2- What do you think about the main character's personality? How similar are the father and son? Compare and contrast in describing the character of both? (*Show evidence of similarity or differences*)
 - 3- Do you describe the boy's relationship with his father as close, or distant, or both? Do you think the relationship is normal or unusual? Why? (*Show evidence from the story by adding your own ideas too.*)
 - 4- Do you see any sign of a mother or other women in the story? How do you think this affects the relationship between the boy and his father? (*Your opinion on if a woman's presence will make the boy and father's relationship different than the one presented in the story.*)
 - 5- In the story, while the boy is sick, the father goes out hunting, and his mind seems not to be on his sick child at all. Do you think this father's behavior is typical of most fathers you know? Is it typical of most mothers? Is it typical of your father or your mother? Do you think that this is equally true for both US and Turkey? (*Why? Show evidence from the story?*)
- 6- a) In the story, it seems that the boy doesn't want to tell his father what he is thinking or feeling. Why do you think this is so? Is it because he fears or doesn't trust his father? Is it because he loves and respects him? Do you think the boy's behavior is typical of most children of his age? Of girls as well as boys? Do you think the child's behavior is the result of cultural difference or personal difference? The writer of the story, Hemingway is an American writer so the character may be reflecting behaviors that are culturally influenced? Do you think so? If so, how different would a Turkish writer depict a family conflict like this one?
- b) If you were the boy's age, and sick, and thinking you were going to die, do you think you would behave the same way the boy behaved? Why, and why not? What are some of the reasons for similar or varying behavioral patterns: cultural, personal, family differences?

A) Writing:

Write a 400-word essay addressing each of the following issues raised by the following questions. If however you think these questions are not very related, and you only want to focus on one of the issues below, then choose any of them and write a very detailed response to only one of those (600 words). Best two writings will be read out in the next class.

1. Note that the boy's confusion was due to the use of two different systems of measurement. What is your opinion on such multiplicity? How do you think you would be affected, if you were to go to a country that used *feet*, *pounds* and *miles* instead of *meters*, *kilograms* and *kilometers*, respectively.
2. Even though the boy had been greatly disturbed, he had kept his anxiety to himself, rather than sharing it with others. Do you think that you would have done the same, if you had been in the boy's place? Explain your answer.
3. What incidents in the story make you feel as if it is set in another country?



KAYNAKÇA / GÖNDERMELER

- ALLEN, W.P. (1974), *From A Cultural Checklist*, Oregon: English Language Services.
- ALDERSON, J.Charles (1984), *Reading in a Foreign Language*, London: Longman.
- ANDERSON, Richard C. — Pearson, P. David, (1984), "A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension." P. D. Pearson (Haz.) (1986), *Handbook of reading research*. New York, Longman, içinde s. 255-287.
- BAZERMAN, Charles (1980), "A Relationship between Reading and Writing: The Conversational Model", *College English*, 41, 656-661.
- BERISH, L — Thibaudeau, S. (1999), *The world is getting smaller*, New York: Houghton Mifflin Company.
- BLACKBURN, Ruth M. (1971), "English for Foreign Students Goes Out on the Streets", *TESOL Quarterly*, 5, 251-256.
- BLATCHFORD, Charles H (1973), "Newspapers: Vehicles for Teaching ESOL with a Cultural Focus", *TESOL Quarterly*, 7, 145-151.
- BOWEN, J. Donald (1972), "Contextualizing Pronunciation Practice in the ESOL classroom", *TESOL Quarterly*, 6, 83-94.
- BROGGER, Charles Frederick. (1994), "Review of the Book: Culture, Language, Text: Culture Studies with the Study of English as Foreign Language", *ELT Journal*, 48/1, 92-95.
- BRUMFIT, Christopher J. (1983), *Teaching Literature Overseas; Language-Based Approaches*, Oxford: Pergamon Press.
- BRUMFIT, Christopher J. — Ronald Carter (1986), *Literature and Language Teaching*, Oxford: Oxford UP.
- BUNGE, Mario (1977), "Emergence and the mind", *Neuroscience*, 2, 501-509.
- CARRELL, Patricia L. (1981), "Schema Theory and ESL Reading: Classroom Implications and Applications", *Modern Language Journal*, 68(4), 332-343.
- CHAPMAN, Raymond (1973), *Linguistics and Literature*, Illionis:Whitewall Company.
- COBB, Martha K. (1972), "Multi-Ethnic Materials in Second Language Programs Classrooms", *TESOL Quarterly*, 6, 339-349.
- COLERIDGE, Samuel Taylor (1975), *Biogtaphia Literaria*, Harmondsworth: Penguin books, Ltd.
- COLLIE, Joanne — Stephen Slater (1987), *Literatue in The Language Classroom*,

Cambridge: Cambridge UP.

COOK, Guy (1986), *Texts, Extracts, and Stylistic Texture*, C. Brumfit — R. Carter (Haz.) (1986) *Literature and Language Teaching*, Oxford: Oxford University Press, içinde s.150-161.

DAVIDSON, W. (1973), *Sound to speech: A Pronunciation Manual for English as an English Language*, Pittsburgh, PA: Pittsburgh University.

EDMONDSON, Willis (1997), "The Role of Literature in Foreign Language Learning and Teaching: Some valid assumptions and invalid arguments", *Association Internationale de Linguistique*, 12, 42-55.

ELLIOT, Thomas Stearns (1975), *Tradition and Individual Talent*, London: Faber and Faber.

EPSTEIN, Seymour (1994), "Integration of the Cognitive and the Psychodynamic Unconscious", *American Psychologist*, 49, 709-724.

ESKEY, David E. (1986), "Theoretical foundations", F. Dubin , D. E. Eskey — W. Grabe (Haz.) (1982), *Teaching Second Language Reading for Academic Purposes*, MA: Addison-Wesley içinde s. 3-21

ESKEY David E. (1988), "Holding the Bottom: An Interactive Approach to the Language Problems of Second Language Readers, J. Devine, P.L. Carrell — D. Eskey (Haz.) (1983), *Interactive Approaches to Second Language Reading*, Cambridge: Cambridge University Press içinde s.155-158

FOSTER Cohen — Susan H. (2001), "Communicative competence: Linguistic aspects," *INTERNATIONAL ENCYCLOPEDIA OF THE SOCIAL AND BEHAVIORAL SCIENCES* <<http://www.sciencedirect.com/science/referenceworks/0080430767>> 23/09/2003.

FARNSWORTH, M.B. (1974), "The Cassette Tape Recorder: A Bonus or a Bother in the ESL Composition Correction", *TESOL Quarterly*, 8, 285-291.

GLADSTONE, J.R. (1972), *Language and culture*, H.B.Allen — R.N.Campbell (Haz.) (1970), *Teaching English as a Second Language*, NY: McGraw Hills, içinde s.192-195.

GOWER, Roger (1986), "Can Stylistics Analysis Help the EFL Learner to Read Literature", *ELT Journal*, 40, 125-130.

GOWER, Roger — Pearson Margaret (1988), "Review of the book: Reading Literature", *ELT Journal*, 42/1, 55-58.

GRABE, W. (1986), *The Transition from Theory to Practice in Teaching Reading*, F. Dubin, D. D. Eskey — W. Grabe (Haz.) (1982), *Teaching Second Language Reading for Academic Purposes*, MA: Addison-Wesley, içinde s. 25-48.

GROCCIA, J.E. — Miller, M.S. (2000), *How Students Learn*, Columbia: University of Missouri.

HALLIDAY, M.A.K. (1973), *Explorations in the Functions of Language*, London: Edward Arnold.

HANAUER, Ian David. (2001), "The Task of poetry reading and second language learning", *Applied Linguistics Journal*, 22/3: 295-323.

HAYEK, Friedrich August (1952), *The Sensory order*, Chicago: The University of Chicago Press.

HAYEK, Friedrich August (1973), *Law, Legislation and Liberty*, Chicago: The University of Chicago Press.

HEMINGWAY, Ernest (2003), "A Day's Wait", *Great american stories 3*, New York: Longman.

HOROWITZ, Daniel. (1986), "Process, not product: Less than meets the eye", *TESOL Quarterly*, 20, 141-144.

JONES, T. (2004), "Understanding Diversity," Lecture at the DLI auditorium, Defense Language Institute.

HYMES, Dell (1972), *Models of Interaction of Language and Social Life*, New York: Holt, Rinehart —Winston

KRAMSCH, Claire J. (1993), *Context and Culture in Language Teaching*, Oxford: Oxford University Press.

KRIEDLER, C.J. (1971), "Effective Use of Visual Aids in the ESL Classroom", *TESOL Quarterly*, 5: 19-37.

KROLL, Barbara (1991), *Teaching Writing in the ESL Context*, M. Celce-Murcia (Haz.), (1989) *Teaching English as a Second or Foreign Language*, New York: Newbury House, içinde s.150-172.

LANDMAKER, P. (2002) "Classic or just fiction?" <<http://www.suite101.com/article.cfm/15201/87056>> 12/04/2004.

LAZAR, Gillian (1990), "Using Novels in the Language-Learning Classroom", *ELT Journal* 44/3.

LAZAR, Gillian (1993), *Literature and Language Teaching: A Guide for Teachers and Trainers*, London: Cambridge University Press.

LEECH, Geoffrey N. — Michael H.Short (1981), *Style in Fiction*, London:Longman.

LEKI, Ilona (1993). Reciprocal themes in ESL reading and Writing, Carson, J. and Leki, (Haz.) (1993) *Reading in the composition classroom*, Boston: Heinle and Heinle Publishers, içinde s.173-187

LITTLEWOOD, William T. (1986), *Literature in the School Foreign Language Course*, C.J.Brumfit— R.A.Carter (Haz.) (1986), *Literature and Language Teaching*, Oxford: Oxford University Press, içinde s.177-183.

LONG, M. N. (1986), A Feeling for Language: The Multiple Values of Teaching Literature, Brumfit, C. J. and R. A. Carter (Haz.) (1986), *Literature and Language Teaching*, Oxford: Oxford University Press, içinde s.142-156.

LUBERDA, James (1998), *Literary language and complex literature*, Master's thesis, Northwest Missouri State University, Missouri, USA.

MALEY, Alan. (1989), *Drama Techniques in Language Learning*, London: Cambridge

University Press.

MARCKWARDT, Albert H (1978), *The Place of Literature in the Teaching of English as a Second or Foreign Language*, Hawaii: East-West Center: University of Hawai Press.

McKAY, Sandra, (1986), "Literature in the ESL Classroom", TESOL Quarterly, 16/4 70-81.

MOODY, H.L.B. (1971), *The Teaching of Literature*, London:Longman.

JESPERSON, Otto (1904), *How to Teach a Foreign Language*, New York: Macmillan Company.

OBEIDAT, M. Marwan (1997), "Language vs. Literature", Forum Journal, 35, 30-41.

PETROSKY, Anthony R. — Bartholomae (1982), "From Story to Essay: Reading and Writing", College Composition and Communication, 33, 19-37.

POWERS, B. (1998), Defining literature, <<http://www.g21.net/do50.htm>> 22/05/2004

REID, Joy. (1993), Historical Perspectives on Writing and Reading in the ESL Classroom, Carson, J. and Leki I. (Haz.) (1990), *Reading in the composition classroom*, Longman, içinde s. 33-49.

RIVERS, Wilga M. (1973), "From Linguistic Competence to Communicative Competence", TESOL Quarterly, 7, 25-34.

ROBERTS J. (2001), "Review of the Book: Language Teaching: New Insights for the Language Teacher", International Journal of Applied Linguistics, 11, 267-275.

SAVIGNON Sandra J. — Berns Margie S. (1987), *Initiatives in Communicative Language Learning*, Massachusetts: Wesley Publishing Company.

SCHAEFER, Edward (1978), *Teaching Language as Communication*, Oxford: Oxford University Press.

SEELYE H. Ned. (1993), *Teaching Culture: Strategies for Intercultural Communication*, Illionis: Contemporary Publishing Group.

SHORT, M. (1983), *Exploring the Language of Poems, Plays and Prose*. London: Longman.

SLAGER, William R. (1973), "Creating contexts for language practice", TESOL Quarterly, 7, 35-50.

SPACK, Ruth (1988), "Literature, Reading, Writing, and ESL: Bridging the Gaps", TESOL Quarterly, 15, 5-13

STEVICK, Earl W. (1986), "Review of the book: Images and Options in the Language Classroom", ELT Journal, 42/1, 56-58.

TIERNEY, Robert J. — Pearson, P. D.(1983), "Toward a Composing Model of Reading", Language Arts, 60, 568-569.

TWADWELL, F. (1973), "Vocabulary Expansion in the TESOL Classroom, TESOL Quarterly, 7, 61-78.

University College London. (2002), <http://www.ptpetrie.ucl.ac.uk/digital_egypt/literature/definition.html>03/05/2004.

VINCENT, M. (1986), *Simple Text and Reading Text*, Oxford: OUP.

WELLEK, Rene — Austin Warren (1956), *Theory of Literature*, USA: Harcourt,Brace and World Inc.

WIDDOWSON, H.G. (1975), *Stylistics and the Teaching of Literature*, London: Longman.

WIDDOWSON, H.G. (1978), *Teaching Language as Communication*, England: Oxford University Press.

WIDDOWSON, H.G. (1982), "The Use of Literature", *TESOL Quarterly*, 16, 203-214

