

T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SLAV DİLLERİ VE EDEBİYATLARI ANABİLİM DALI
RUS DİLİ VE EDEBİYATI BİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

YABANCI DİL OLARAK RUSÇA ÖĞRETİMİNDE
OKUMA VE YAZMA BECERİLERİNİ
GELİŞTİRMeye YÖNELİK YAZINSAL METİN
KULLANIMI: A2 DÜZEY

Natalia DEMİRKAPILI

2501191410

TEZ DANIŞMANI
PROF. DR. TÜRKAN OLCAY

İSTANBUL - 2022

ÖZ

YABANCI DİL OLARAK RUSÇA ÖĞRETİMİNDE OKUMA VE YAZMA BECERİLERİNİ GELİŞTİRMeye YÖNELİK YAZINSAL METİN KULLANIMI: A2 DÜZEY

NATALİA DEMİRKAPILI

Bu araştırmada, yabancı dil olarak Rusça öğretiminde ders kitabına ek malzeme olarak yazınsal metin kullanımının öğrencilerin okuma ve yazma becerilerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Buna bağlı olarak; “Yazınsal metin kullanıldığında, A2 düzeyindeki öğrencilerin okuma ve yazma becerilerinde farklılık oluşur mu?” sorusuna cevap aranmıştır. Yazınsal metin ile okuma ve yazma becerilerini geliştirmeye yönelik bir kanıya varmak amacıyla, yarı-deneysel desenlerden öntest-sontest kontrol gruplu deneme modeline göre yapılan bu deneysel çalışma, Boğaziçi Üniversitesinin farklı bölümlerinde öğrenim gören ve 2021-2022 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Yabancı Diller Bölümü Modern Diller Biriminde seçmeli Rusça 202 (A2 Düzey) dersini alan, 15 öğrenciyle yürütülmüştür. Deneysel uygulama öncesinde deney ve kontrol gruplarına bir öykü okutulup, öntest uygulanarak, her iki gruptaki öğrencilerin seviyeleri tespit edilmiştir. Daha sonra deney grubuyla ikişer saatlik 4 ders boyunca dört farklı yazınsal metinle çalışıp, çeşitli okuma ve yazma etkinlikleri yapılmıştır. Ardından, deney ve kontrol gruplarına aynı öykü okutulup, sontest sorularını cevaplamaları istenmiştir. Öntest ve sontestte elde edilen veriler incelenerek, deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Sonuçlar analiz edildikten sonra, farklı yazınsal metinlerle çalışma yapılan deney grubundaki başarının, adı geçen metinlerle çalışma yapılmayan kontrol grubuna göre, istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. Bu sonuç doğrultusunda, yazınsal metinlerin öğrencilerin okuma ve yazma becerilerini olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmıştır.

Anahtar kelimeler: Yazınsal Metinler, Yabancı Dil Olarak Rusça Öğretimi, Yabancı Dil Öğretiminde Okuma Becerisi, Yabancı Dil Öğretiminde Yazma Becerisi



ABSTRACT

USAGE OF LITERARY TEXTS TO DEVELOP READING AND WRITING SKILLS IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE: LEVEL A2

NATALIA DEMIRKAPILI

The aim of this research was to assess the effects of the usage of literary texts as supplementary material to the main textbook, on the abilities of the students to read and write, in teaching Russian as a foreign language. For this purpose, the answer was sought to the question; “Does the usage of literary texts result in changes in reading and writing skills of A2-level students?”. In order to reach a conclusion, one of the semi-experimental designs, a pretest-posttest control group experimental model test, was performed on 15 students from different branches in Bogazici University, all of whom were taking the elective course Russian 202 (A2 level) during the 2021-2022 spring term from the Modern Languages Unit of the Foreign Languages Department. Before the experiment, both the test and control groups were given a story to read, after which they were subjected to the initial tests to reveal their proficiency levels. Following this step, the test group was subjected to 4 two-hour classes where they worked on four different literary texts, and performed various reading and writing activities. In the final stage, both the test and control groups were asked to read the same new story, and participate in a final (post) test. The initial and final test results were then analyzed to determine whether there were any significant differences that occurred between the test and control groups. The analysis revealed, that the level of success of the test group that worked with additional literary texts was significantly higher than that of the control group that did not receive the additional classes. In accordance with these findings, it was concluded that usage of literary texts has a favorable effect on the reading and writing abilities of students.

Keywords: Literary Texts, Teaching Russian as a Foreign Language, Reading Skill in Teaching a Foreign Language, Writing Skill in Teaching a Foreign Language



ÖNSÖZ

Yabancı dil öğretiminde dört temel dil becerilerinden okuma ve yazmanın geliştirilmesi önem arz etmektedir. Okuma becerisine günlük yaşamda ihtiyaç duyulması sebebiyle öncelik tanınmaktadır. Söz konusu beceri, konuşma, yazma ve dinleme becerilerine kıyasla daha hızlı ve daha kolay gelişir. Yazma becerisi ise en zor temel dil becerisi olarak tanımlanmaktadır. Yabancı dil öğretiminin etkinliğinin artırılmasında güçlü ve etkili bir araç olarak görülen yazma becerisi, diğer temel dil becerilerinin oluşumunda ve geliştirilmesinde önemli role sahiptir. Söz konusu becerinin geliştirilmesi ayrıca iletişim ihtiyaçlarına göre düşünceleri doğru bir şekilde ifade etme yeteneğini de olumlu yönde etkilemektedir.

Okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi farklı yöntemler, çeşitli öğretim materyalleri ve etkinlikler aracılığıyla gerçekleştirilebilir. Son zamanlarda, yabancı dil öğretiminin çeşitli yöntemlerinde, yazınsal metinlerin rolü yeniden değerlendirilmektedir. Söz konusu metinlerin beceri gelişimini desteklediği düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı, yabancı dil olarak Rusça öğretiminde okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi ve söz konusu geliştirmede yazınsal metinlerin etkisini kanıtlamaktır. Bu amaç doğrultusunda, Boğaziçi Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Modern Diller Biriminde hazırlanan deneysel çalışma ile yazınsal metinlerin okuma ve yazma becerilerinin gelişimindeki etkisini incelemek hedeflenmiştir.

Lisans ve yüksek lisans öğrenimim boyunca engin bilgilerini ve tecrübelerini benimle paylaşan, tez yazma sürecinde çalışmalarım konusunda beni sürekli olarak motive eden, destekleyen ve yönlendiren değerli hocam ve tez danışmanım Prof. Dr. Türkan Olcay’a saygılarımı ve şükranlarımı sunarım.

Lisans ve yüksek lisans öğrenimim boyunca ders aldığım tüm hocalarıma desteklerinden dolayı teşekkür etmeyi borç bilirim.

İstatistik çalışmalarımda yardımlarından dolayı Dr. Yasemin Derelioğlu'na, deney aşamasındaki katkılarından dolayı Boğaziçi Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Modern Diller Birimi Öğr. Gör. Olga Zverkova'ya teşekkür ediyorum.

Ve son olarak, her zaman yanımda olan ve beni destekleyen biricik hayat arkadaşım Ceki Demirkapılı'ya ve sevgili aileme teşekkür ediyorum.

İstanbul-2022
Natalia DEMİRKAPILI

İÇİNDEKİLER

ÖZ.....	ii
ABSTRACT.....	iv
ÖNSÖZ.....	vi
TABLolar LİSTESİ	x
RESİMLER LİSTESİ	xi
GİRİŞ.....	1

BİRİNCİ BÖLÜM

YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE YAZINSAL METİN KULLANIMI

1.1. Yazınsal Metin Türleri ve Özellikleri.....	5
1.2. Yabancı Dil Eğitiminde Materyal Olarak Yazınsal Metin.....	13
1.3. Eğitim Amaçlı Yazınsal Metin Seçme.....	19
1.3.1. Seçme İlkeleri ve Ölçütleri.....	20
1.4. Yazınsal Metin Üzerindeki Çalışma Aşamaları.....	23
1.5. Yazınsal Metinlerin Sözcük Öğretimindeki Rolü.....	30
1.6. Yazınsal Metinlerin Dilbilgisi Öğretimindeki Rolü.....	37
1.7. Yazınsal Metinlerin Kültür Aktarımındaki Rolü.....	42

İKİNCİ BÖLÜM

YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE OKUMA VE YAZMA BECERİSİ

2.1. Temel Dil Becerisi Olarak Okuma.....	47
2.2. Okumanın Psikolojik Özellikleri.....	55
2.3. Bir Öğrenme Aracı ve Amacı Olarak Okuma.....	61
2.3.1. Okuma Türleri.....	64
2.4. Temel Dil Becerisi Olarak Yazma.....	74
2.5. Yazmanın Psikolojik ve Dilbilimsel Özellikleri.....	81
2.6. Yazma Öğretimindeki Yaklaşımlar.....	84
2.7. Yazma Öğretime Yönelik Etkinlik Türleri.....	88

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli.....	92
3.2. Çalışma Grubu.....	92

3.3. Verilerin Toplanması.....	94
3.4. Uygulama.....	95
3.5. Verilerin Çözümlemesi.....	116
3.6. Bulgu ve Yorumlar.....	117
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	124
KAYNAKÇA.....	128
EKLER.....	140



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 3.1: Deney ve Kontrol Grupları Öntest Puanları Arasındaki Farkı Test Etmek İçin Uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	93
Tablo 3.2: Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Öntest Puanları Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	94
Tablo 3.3: Deney ve Kontrol Grupları Sontest Puanları Arasındaki Farkı Test Etmek İçin Uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	118
Tablo 3.4: Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Sontest Puanları Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	119
Tablo 3.5: Deney Grubundaki Öğrencilerin Okuma, Yazma ve Toplam Öntest-Sontest Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Wilcoxon Z Testi Sonuçları.....	120
Tablo 3.6: Deney Grubundaki Öğrencilerin Öntest ve Sontest Puanları Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	121
Tablo 3.7: Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Okuma, Yazma ve Toplam Öntest-Sontest Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Wilcoxon Z Testi Sonuçları.....	122
Tablo 3.8: Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Öntest ve Sontest Puanları Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	123

RESİMLER LİSTESİ

Resim 3.1: Samuil Yakovleviç Marşak.....98

Resim 3.2: Lev Nikolayeviç Tolstoy.....104



GİRİŞ

Dil, tarihin her döneminde iletişimin temeli olup, yaşamı devam ettirmenin önemli öğelerinden ticaret ve bilimin alt yapısının temelini oluşturmuştur. Yaşadığımız bu modern çağda gelişen teknoloji dünyayı biraz daha küçültmüştür. Bunun sonucunda kitleler daha fazla yabancı kültürlerle iletişime geçmeye başlamıştır. Bu etkileşimin sonucunda yabancı dil edinimine duyulan ihtiyaç eskiye oranla artmış ve hatta gereklilik halini almıştır.

Geçmişten günümüze kadar olan süreçte dil eğitimi de değişim göstermek zorunda kalmış, farklı teknik ve yöntemlerle gelişmeye devam etmiştir. Hedef dilin çevresinde (hedef dilin konuşulduğu ülke) gelişen eğitim, canlı doğal kültürel bilgi aktarımından mahrum kalınmaması sebebi ile daha kolay ve hızlı olabilirken, bu çevrede bulunmamak durumunda öğrenim süreci ve motivasyon olumsuz etkilendiğinden, söz konusu süreç içindeki eğitsel gelişim tahmin edilebilmektedir.

Son zamanlarda yazınsal metnin yabancı dil öğretimindeki rolüne yönelik ilginin arttığı görülmektedir. Bu bağlamda, yazınsal metinler geniş bir yelpazede dilsel ve kültürel bilgi sağlayan, gelişim için etkili bir materyal olarak ele alınmaktadır. Yazınsal metinlerin kullanılması, çeşitli yöntemler uygulanıp faaliyetlerde bulunulması, öğrenenin hedef dil üzerindeki becerisini geliştirmekte, kendisini ifade etme verimliliğini artırmaktadır. Söz konusu metinler ayrıca dilin en önemli parçası olan kelime haznesini bünyesinde barındırdığı için, dilsel becerinin gelişimine katkı sağlayacağı düşüncesini desteklemektedir.

Yazınsal metinlerin okunması her yabancı dilde olduğu gibi, yabancı dil olarak Rusça öğreniminde de önemli bir yere sahiptir. Rus yöntembilimci R.V. Miksyuk tarafından belirtildiği gibi:

“Yazınsal metinlerin okunması, ‘öğrenenlerin zihinsel aktivitesini teşvik edip duygu ve estetik zevkini etkilediği’ için, yabancı dil olarak Rusça öğretim sisteminde önemli ve gerekli bir unsurdur. Rusça iletişim kurmak için Rusça kelimeleri, dilbilgisini, söz dizimini bilmek yeterli değildir. Rus kültürünü,

tarihini, yaşam biçimini tanımak gerekir. Yazınsal metin materyali üzerinden hedef dilin konuşulduğu ülke, <...> bilim adamları, yazarları, bestecileri, sanatçıları vb. hakkında bilgi edinilebilir. Yazınsal metinler kendine özgü bir estetikle gerçeğin yansıması olarak hizmet eder.”¹

Bu çalışmada yazınsal metinlerin yabancı dil öğrenimindeki rolüne ve kazanımlarına değinilmiş, özellikle yabancı dil olarak Rusça öğretimindeki okuma ve yazma becerilerinin üzerindeki etkisi değerlendirilmiştir.

Bu çalışma dört bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde yazınsal metin türlerine ve özelliklerine, yabancı dil eğitimindeki rolüne, eğitim amaçlı seçimine ve üzerinde çalışma aşamalarına yer verilecek. Yazınsal metinlerin seçilen birçok yöntem ve teknikle kullanımı sonrası sözcük ve dilbilgisi öğrenimindeki yararlarına değinilip, kültür aktarımındaki rolü hakkında konuşulacak.

İkinci bölümde yabancı dil eğitimindeki temel dil becerilerinden okuma ve yazma ayrı ayrı ele alınacak. Okumanın psikolojik özellikleri, öğrenme aracı olarak kullanılması ve okumanın amacı incelenip, okuma türlerine yer verilecek. Yazmanın psikolojik ve dilbilimsel özellikleri ile yazma öğretimindeki yaklaşımlar incelenip, yazmanın geliştirilmesi için uygulanabilecek etkinliklere değinilecek.

Üçüncü bölümde Boğaziçi Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Modern Diller Biriminde seçmeli Rus 202 dersinde gerçekleştirilen deneysel çalışma ile ilgili bilgi verilecektir. Bu deneysel çalışmada kullanılan araştırma modeli, grupların oluşturulması, verilerin toplanması ve çözümlenmesi sonrasında, bulgular ile yorumlar ele alınacaktır.

Sonuç ve öneriler bölümünde yabancı dil ve Rusça dil eğitiminde araştırmacı tarafından yazınsal metin kullanımıyla ilgili değerlendirmelerde ve önerilerde bulunulacaktır.

¹ R.V. Miksyuk, “Hudojestvennyy tekst na urokh russkogo yazıka kak inostrannogo”, Prepodavaniye gumanitarnıkh distsiplin, **Vısşeye tehniçeskoye obrazovaniye**, Cilt 3, Sayı 1, 2019, s. 59 - 60.

Problem Durumu

Yabancı dil olarak Rusça derslerinde zaman eksikliği, yazınsal metinlerin zorluğu, ders kitaplarında sınırlı sayıda yazınsal metnin yer alması gibi sebeplerden dolayı derslerde söz konusu metinlerin az kullanılması ya da hiç kullanılmaması söz konusudur. Bu durum öğrencilerin hedef dilde okuma ve yazma becerilerinin gelişimini engellemektedir.

Problem Cümlesi

Bu araştırmada, yanıt aranan soruyu şu şekilde ifade edebiliriz: Yabancı dil olarak Rusça öğretiminde yazınsal metin kullanıldığında A2 düzeyindeki öğrencilerin okuma ve yazma becerilerinde olumlu fark oluşur mu?

Problem cümlesine dayalı hipoteze göre, uygulanan müfredata ve ders kitabına ek olarak farklı yazınsal metinlerle çalışma yapılan deney grubundaki öğrencilerin, sadece dersin müfredatı ve ders kitabı doğrultusunda çalışma yapılan kontrol grubundaki öğrencilerin okuma ve yazma becerilerinin düzeyleri arasında anlamlı bir fark oluşacaktır.

Araştırmanın Önemi

Yabancı dil öğretimi esnasında öğrencilerin başarılı olmalarında okuma ve yazma dil becerilerinin geliştirilmesi önemli bir yere sahiptir. Bu becerilerinin geliştirilmesi için yazınsal metinlerin kullanımının etkili olacağı düşünülmektedir. Söz konusu becerilerin geliştirilmesi öğrencilerin dile hâkim olma düzeylerini önemli ölçüde yükseltecektir.

Bu deneysel çalışma ile gereken müfredata ve ders kitabına ek olarak farklı yazınsal metinlerle yapılan çalışmanın sonucunda okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesinin, sadece dersin müfredatı ve ders kitabı doğrultusunda yapılan çalışma ile okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi arasında farklılık görülüp görülmeyeceği sınanacaktır. Söz konusu deneysel çalışma Rus 202 dersinde

yürütülecektir. Bulgulardan elde edilecek sonuçlar vasıtasıyla yabancı dil olarak Rusça derslerinde yazınsal metin kullanımının faydaları değerlendirilecektir.

Varsayımlar

1. Çalışmaya katılan ve deney ile kontrol grubu olarak seçilen iki ayrı gruptaki öğrencilerin A2 düzeyinde oldukları ve dil düzeylerinin bu seviyeyi yansıttığı düşünülmektedir, bundan dolayı öğrenciler herhangi bir seviye belirleme testine tabi tutulmamıştır.
2. Öntest ile sontestin öğrencilerin okuma ve yazma becerilerinin gelişimini doğru yansıtacağı varsayılmaktadır.

Sınırlılıklar

1. Bu araştırma, 2021-2022 eğitim ve öğretim yılı Bahar dönemi ile sınırlandırılmıştır.
2. Araştırma, Boğaziçi Üniversitesinin farklı bölümlerinde öğrenim gören Yabancı Diller Yüksekokulu Modern Diller Biriminde seçmeli Rus 202 dersini alan, 8 deney grubu öğrencisi ile 7 kontrol grubu öğrencisi olmak üzere, toplam 15 öğrenci ile sınırlı tutulmuştur.
3. Çalışma, öntest ve sontest için aynı yazınsal metin ile sınıf içi uygulamalar için ise dört farklı yazınsal metin ile sınırlandırılmıştır.
4. Sınıf içi uygulamaların yapılacağı süreç ikişer saatlik 4 ders ile sınırlandırılmıştır.

BİRİNCİ BÖLÜM

YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE YAZINSAL METİN KULLANIMI

1.1. Yazınsal Metin Türleri ve Özellikleri

Metin, göstergebilimde, yapısal dilbilimde, filolojide, metin felsefesinde, yapısal ve üretici poetikada kullanılan XX. yüzyılın sosyal kültürünün kilit kavramlarından biridir. Metin, ortak bir tema ile birleştirilmiş, tutarlılık ve bütünlük özelliklerine sahip, bilgiyi aktaran anlamlı ifadeler dizisi olarak tanımlanır. Sözcük bağlamında metin karmaşık bir etimolojiye sahiptir. Latince: **textum** - kumaş, giyim, bağlantı, birleştirme, hece, stil; **textus** - örgü, yapı, tutarlı anlatma; **texo** - dokumak, yazmak, örmek, birleştirmek anlamına gelir.²

M. M. Bahtin'e göre metin, tüm sosyal disiplinlerin ve genel olarak tüm sosyolojik düşüncenin başlangıcıdır. Metin, bu disiplinlerin ve bu düşüncenin ışığında gelişebileceği, doğal gerçekliğin kendisidir. Metnin olmadığı yerde araştırma ve düşünme için konu da yoktur.³

Tüm metinler yazınsal ve öğretici metinler olmak üzere iki ana gruba ayrılırlar. Rus uzman N.S. Valgina'ya göre, yazınsal metinler tür özelliklerine odaklanan tipolojiye sahiptir, öğretici metinlerin ise kendi özel tipolojileri vardır. Valgina, yazınsal metinlerin çağrışımsal - imgesel düşüncenin yasalarına göre inşa edildiğini, konuşmanın imgesel ve çağrışımsal niteliklerinin kullanımına dayandığını vurgulamaktadır. Burada imge, yaratıcılığın nihai hedefidir. İmgeleme araçları, sanatçının estetik idealine tabidir. Yazınsal metinlerde yaşamsal malzeme bir yazarın

² V.P. Rudnev, **Slovar kulturi XX veka. Klyuçevye ponyatiya i teksti**, Moskva, Agraf, 1999, s. 305.

³ M.M. Bahtin, **Sobraniye soçineniy v semi tomah**. Tom 5, Raboti 1940-h - naçala 1960-h godov, Moskva, Russkiye slovari, 1997, s. 306.

gözünden bir tür küçük evrene dönüştürülür. Yazınsal bir metinde, olguların ve fenomenlerin imgesel, duygusal ve kaçınılmaz olarak öznel özü önemlidir.⁴

Tatyana İvleva, “Yazınsal Metnin Yapısı Hakkında” adlı çalışmasında yazınsal metin türleri ile ilgili şu açıklamayı yapmaktadır:

“Tüm yazınsal eserlerinin üç gruba ayrılması, antik çağdan beri değişmeden günümüze süregelmiştir. Bu durum Platon ve Aristoteles isimleriyle ilişkilendirilmektedir. Daha çok Aristoteles'in mimesis veya doğanın taklidi teorisini doğrulayan ‘Poetika’ adlı eseri bilinir. <...> Yazınsal türler ile ilgili Aristoteles'in tanımını daha basit bir dil ile ifade etmeye çalışırsak, her yazınsal türün kendine özgü bir anlatım oluşturma biçimi, yazarın tasvir ettiği dünyaya karşı özel bir tür tutumunun olduğu ortaya çıkar.”⁵

V.V. Volkov ve İ.V. Gladilina “Yabancı Dil Olarak Rusça Öğretiminde Yazınsal Metin” adlı çalışmasında, farklı yazınsal türlerin özgünlüğünün ne olduğunu anlamak için, adı geçen türlerin özelliklerini oluşturan öğeleri derli toplu bir şekilde açıklamak gerektiğini vurgulamaktadır. Bu bakış açısıyla düzyazının bir anlatı olduğunu, şiirin şarkıya benzediğini, dramının ise insanlar arasındaki ilişkilerin nasıl kurulduğunu açık bir şekilde gösterdiğini söyleyebiliriz.⁶

Bununla ilgili Yu.B. Borev “Edebiyat Teorisi’nde”, Jean - Paul’un (Richter) yazınsal türler ile ilgili değerlendirmesine şu sözlerle dikkat çekmektedir: “Düzyazı - geçmişin temelinde ortaya çıkan olayları; drama, geleceğe doğru gelişen, geleceğe yönelik eylemleri; şiir ise şimdiki zamanda hapsolmuş duyguları betimler.”⁷

Yazınsal türlerin ilklerinden olan şiir, şairin duygularını, düşüncelerini ve deneyimlerini yansıtan, vurgulanmış öznel dünya algısını ifade eden bir türdür. Diğer yazınsal türlerin aksine, şiir öncelikle ve her şeyden önce okuyucunun duygusal algısına odaklanır. Şiir türü müzikle bağlantılıdır. Söz konusu bağlantı, ritme ve müzik

⁴ N.S. Valgina, **Teoriya teksta**, Moskva, Logos, 2003, s. 76.

⁵ Tatyana İvleva, **Kak “sdelan” hudojestvennyy tekst**, Moskva, Flinta, 2018, s. 86.

⁶ V.V. Volkov, İ.V. Gladilina, **Hudojestvennyy tekst v prepodavanii russkogo yazıka kak inostrannogo**, Tver, Tverskoy gosuniversitet, 2014, s. 71.

⁷ Yu.B. Borev, **Teoriya literaturı, Rodı i janrı**, C. III, Moskva, İMLİ RAN, 2003, s. 397.

sanatının diğer birçok özelliğine sahip olmasıyla kendini gösterir. Şiir gelişimi müziğin gelişimi ile ilişkilendirilmiştir. Bu onu, deneyimlerinin mecazi bir ifadesi olan ve bir kişinin duygularını tam olarak etkileyen başka bir sanat alanı olan müziğe daha da yaklaştırıyor.⁸

G.G. Hazagerov ve İ.B. Lobanov, şiirin, tema ya da tarihsel olarak gelişmişlik biçimine göre sınıflandırılabilirliğini ileri sürerler. Tema bakımından sıralama aşk, doğa, yurttaşlık ve felsefe gibi temalar üzerinden yapılır (bazen eserlerde birden fazla tema yan yana işlenebilir). Tarihsel olarak gelişmişlik biçimine göre ise şiir türü sone, kaside, eleji, iğneleme gibi alt türler biçiminde sıralanır.⁹

Şiirde, aktarılanlar arasında, duygusallıkla zenginleştirilmiş düşünceler, coşku, öfke, sevinç gibi insan bilincinin duygusal durumu yer alır. Şiirdeki duygular, bu sanatın teknikleri aracılığıyla, coşku ve heyecanla ifade edilip, insan ruhunu geniş anlamda etkilerler.

Tatyana İvleva'nın değişimiyle: “Şiir, özel bir yazınsal türdür, çünkü şiirde insana göre dış dünya, yaşamla ilgili tutumlar, farklı ideolojilerin çatışması tasvir edilmiyor, aksine bir kişinin bunlara karşı olan tutumu betimleniyor.”¹⁰

Yazınsal türlerden düzyazıyla ilgili incelememize Sovyet ve Rus uzman V.V. Kojinov'un “K probleme literaturnih rodov i janrov” adlı çalışmasında yer alan Goethe ve Schiller'in düzyazının özelliklerine ilişkin değerlendirmeleriyle başlayabiliriz:

“Goethe'ye göre: ‘düz yazı eserlerinin ana özelliği, sürekli bir ileri, bir geri hareket içinde olmasıdır, bundan dolayı tüm yavaşlatma motifleri düz yazı metinlerine özgüdür’.

Bununla ilgili Schiller ise düşüncesini şöyle özetlemiştir: “tüm söylediklerinizden yola çıkarak, düz yazı eserinin ana özelliğinin tüm parçaların bağımsız olduğu benim için çok açıktır. Burada yazarın hedefi, derinlerden çıkarılan basit bir gerçektir: o, yaşamı ve eylemleri doğaları doğrultusunda resmediyor, nihai hedef zaten hareketin her noktasında kendini gösteriyor,

⁸ **Literaturnoye naslediye, Lirika i eyo vidi**, (Çevrimiçi)

<http://litena.ru/books/item/f00/s00/z0000033/st027.shtml>, 21 Haziran 2021.

⁹ G.G. Hazagerov, İ.B. Lobanov, **Osnovi teorii literatury**, Rostov-na-Donu, Feniks, 2009, s. 261.

¹⁰ İvleva, **a.g.e.**, s. 91.

bundan dolayı hedefe doğru acele ile ilerlemiyoruz ve her adımda keyifle oyalanıyoruz. O bizim manevi özgürlüğümüzü koruyor”.¹¹

Düz yazı türünde bir eserde önemli olan, eserin olay örgüsünü oluşturan karakterler, onların kaderi, davranışları ve meydana gelen olaylar hakkındaki anlatımdır. Adı geçen eserlerde anlatımın en yaygın olanı üçüncü şahıslar tarafından dile getirilen biçimdir. Edebi çalışmalarda, “anlatım”, geçmişte belli bir zaman aralığında ne olduğuna dair ayrıntılı bir tanımlamayı kasteder ve geniş anlamda betimleme ve akıl yürütmeden oluşur.

Tatyana İvleva, yukarıda bahsettiğimiz durumun bazen karakterlerin doğrudan konuşmasını da içerdiğini, ancak yazarın çeşitli yorumlarla ona eşlik ettiğinin de görüldüğü gerçeğini vurgulamaktadır.¹² Anlatım, sadece bir kişinin iç dünyasına değil, aynı zamanda bütün bir çağın özünü ortaya çıkararak, insan varlığının derinliğine de nüfuz eder. Böylece, düz yazı eserinde her zaman bir olay vardır ve yazar bu olayı her zaman bir bakış açısıyla, ancak daima dışarıdan anlatır. Okuyucu ile tasvir edilen dünya arasında bir aracı var, tasvir edilen olayların bir yorumcusu, başka bir deyişle bize olayları anlatan kişi.¹³ Düz yazı eserleri hacimle sınırlı değildir. Bunlar arasında öykü ve kısa hikâyelerin yanı sıra, uzun öykü ve romanlar da yer alır.

Yine Volkov ve Gladilina, her türde başlangıç noktasının eserdeki çatışmaların, karşıt çıkarların, görüşlerin, karakterlerin çatışması olup; keskin anlaşmazlıklar, açık ve örtük çekişmeler olduğunu belirtmektedir. Düz yazı eserlerinde çatışma, yapısal biçime bağlıdır. Farklılaşma hem metnin hacmi hem de olay örgüsünün karmaşıklık derecesi, konu çeşitliliği, karakter sayısı, olayların gelişim zamanı ile ilişkilidir. Buna göre, tüm düzyazı türündeki eserler küçük, orta ve büyük olmak üzere üç gruba bölünürler:

¹¹ V.V. Kojinov, “K probleme literaturnih rodov i janrov”, **Teoriya literaturı. Osnovniye problemi v istoričeskom osveščenii. Rodı i janrı**, Ed. Abramoviç vd., Moskva, Nauka, 1964, s. 48.

¹² İvleva, **a.g.e.**, s. 86.

¹³ **A.e.**, s. 88.

- İlk grupta öykü, masal, kısa öykü, efsane yer alır. Bunların temelinde genellikle kişinin hayatındaki bir olay veya vaka ele alınır. Dolayısıyla bu eserlerde, şahsın başka kişi veya bir şeyle karşı karşıya gelmesindeki çatışma yer alır.

- İkinci grupta nuvel ve uzun öykü yer alır. Bu eserlerde bir kişi veya küçük bir grup insanın hayatı hakkında bir dizi olay ele alınır. Olaylar, öyküye nazaran, daha ayrıntılı anlatılır. Bu türde farklı nedenlerle bağlantılı bir dizi çatışma yer alır.

- Üçüncü grupta roman yer alır. Romanın temelinde ağırlıklı olarak farklı karakterlerle bağlantılı farklı hikâyeler yer alır. Burada sadece bir ana kahraman değil, bir dizi ana kahraman ön plana çıkabilir.¹⁴

Özünde, ele aldığımız düzyazı eserlerinde incelenmesi hedeflenen varlığın bütünlüğüdür. Bundan dolayı bu eserler, belirli bir hedefe yönelen ve dolayısıyla bir kişinin veya bir grup insanın tezahürü olan, eylemin tasviri ile sınırlı değildir; düzyazı eserleri olayı çok yönlü olarak betimler.

Bir diğer yazınsal tür olan dramayı ele alırken, başlıca özelliğinin, teatral oyun için amaçlanıp, sahne performansına odaklanması olduğu söylenebilir. Buna ilişkin Volkov ve Gladilina şu açıklamayı yaparlar:

“Dramanın gerçekten ‘canlandığı’ yer sahnedir. Yazar ‘perde arkasına saklanır’, okuyucular seyirci olur ve kahramanları (hayal etmeden) doğrudan görebilir, hayatlarının seyrini gözlemleyebilirler. Bu nedenle drama, okuyucudan çok, izleyiciye hitap eder ve tiyatronun dışında drama, yalnızca olası bir sahne performansı taslağı olarak varlığını sürdürür.”¹⁵

Drama türündeki eserleri ele aldığımızda, metin bölümlerinin ikiye ayrıldığını görebiliriz. İlki, dramanın ana metnini oluşturan, monologlar ve diyaloglardan oluşan kahramanların ifade zincirinden, diğeri ise yönetmene, oyunun gerçekleştirilmesinde hangi sahne araçlarının kullanılması gerektiği ile ilgili talimatlar içeren açıklamalardan

¹⁴ Bkz. V.V. Volkov, İ.V. Gladilina, **Hudojestvennyy tekst v prepodavanii russkogo yazıka kak inostrannogo**, Tver, Tverskoy gosuniversitet, 2014, s. 72 - 73.

¹⁵ Volkov, Gladilina, **a.g.e.**, s. 72.

oluşur. Dramada, okuyucu ile olaylar arasındaki aracı olan anlatıcı neredeyse hiç ortaya çıkmıyor, yazarın konuşmaları en aza indirilerek, yardımcı rolü üstlendiriliyor ve bu durum bir yan metin oluşturuyor. Bu yan metin, kısa özelliklerin eşlik ettiği kahramanlar listesinde, eylemin gerçekleştiği zaman ve yer belirtmede, sahnenin betimlemesinde, perdenin başlangıcında, kahramanların replikleri üzerine yorumlarda, jest ve mimikler hakkındaki talimatlarda kendini gösterir, yani yazarın sesi duyulmaz.

Zamanla sınırlı olan hacim, insanlar ve fikirlerin çatışmasının özünü en canlı şekilde yansıtan dinamik, gergin, dramatik anları seçme gerekliliğini doğurur. Kahramanlar izleyicinin karşısına hayali olarak değil, karakterleri ve iç dünyaları doğrudan sahnede yer alan insanlar olarak çıkar. Bu da beraberinde her birinin karakterinin önemli kısımlarını vurgulamayı, anlamlı kılmayı gerektirir.¹⁶

Dramanın alt türleri arasında trajedi, komedi ve drama yer almaktadır. Trajedinin temelinde yüksek bir amaç için çabalayan istisnai bir kişi ile ondan üstün güçler arasında çatışma söz konusudur. G.G. Hazagerov ve İ.B. Lobanov, kahramana karşı çıkan güçleri, diğer insanlar, toplum ve kader olarak tanımlarlar. Araştırmacılar, trajedinin ana çatışmasının, trajik sonucu kaçınılmaz kılan kahramanın eyleminde somutlaştığını ifade eder.¹⁷ Trajik sonuçlara yol açan eylem, kahramanın aptallığı, yetersizliği veya kusurları nedeniyle gerçekleşmez. Aksine, trajedinin kahramanı kesinlikle cesurdur, zekâ, irade ve güçlü duygulara sahiptir ve tüm ikaz ve uyarılara rağmen değerlerinden ödün vermez. Ancak bu durum trajik sonucu ortadan kaldırmaz. Trajedideki çatışma kahramanın yenilgisiyle sona erer. Adı geçen türün özelliği, duygulara yüksek trajik bir heyecan katmak amacıyla, şiirsel formda kaleme alınmasıdır.

Komedi, drama ve trajedinin aksine, komik ve eğlenceli olanın belirgin unsurlarıyla karakterize edilen bir türdür. Komedinin merkezinde komik olan yer alır, bu da onu, sıklıkla hiciv ve mizah unsurlarını kullanan, ancak onları merkeze

¹⁶ A.e., s. 72.

¹⁷ Hazagerov, Lobanov, a.g.e., s. 269.

koymayan, vurgulamayan, onları yardımcı araçlar olarak ele alan dramadan farklı kılar.¹⁸

Komedinin temelini oluşturan çatışma ya komik durum ve olaylarla ya da komik insanlarla ilişkilidir. İlkinde, komikliğin kaynağının zekice bir entrika olduğu komik bir durum iken; ikincisinde söz konusu mutlaka kusurlu olan karakterler komedisidir. Kusurlu dediğimizde sadece ahlaki bozukluk olmayabilir. Bir komedinin kahramanları aptal veya iyi huylu ve saf, kibirli veya açgözlü, şehvetli veya kaba olabilirler. Burada önemli olan onlara gülünmesidir.¹⁹ Çoğu durumda, bir komedi karakteri bireyselleştirilmiş bir kişilik değil, bir maskedir, başka bir deyişle bazı karakter özelliklerini özetleyen gülünç bir görüntüdür.

Komedi, aslında sadece görünürde olan, yanıltıcı bir tür çatışmaya dayanır, bu nedenle bir komedinin sonu, genellikle insan kusurlarının ve tutkularının ortaya çıkmasıyla birlikte, yanıltıcı ve önemsizliğinin bir göstergesi olarak görünür. Çatışma gülme üzerinden çözülür, kusur ise çirkinliğin ortaya çıkması ile ifşa edilir. Komedi mutlu bir sona sahiptir.²⁰

Drama hayata gerilim katan, yüce ve komik, asil ve alçak, sıradan ve romantik şeyler gibi her insanın hayatından bir parça içermektedir. Drama, komedi ile trajedi arasında yer alır ve trajediden ciddi bir çatışmayı, komediden ise kahramanın hatasını fark etmesinden kaynaklanan mutlu sonu alır. Aynı zamanda, drama nadiren trajedi ile aynı boyutlara yükselir. Drama genellikle kahramanlıktan yoksun sıradan bir özel hayatı tasvir eder. Dramanın merkezinde, gerçek bir sosyo - psikolojik çatışma ve onu anlama girişimi yer alır. Drama sadece trajedi ve yüksek duyguları değil, aynı zamanda komedi, soytarılık ve alayı da bünyesinde barındırır.²¹

Dramada, düzyazı eserlerinde olduğu gibi, olaylar dizini, insanların eylemleri ve aralarındaki ilişkiler canlandırılır. Başka bir deyişle, içerik olarak drama düzyazı

¹⁸ A.e., s. 270.

¹⁹ Volkov, Gladilina, a.g.e., s. 72.

²⁰ Hazagerov, Lobanov, a.g.e., s. 270.

²¹ A.e., s. 172.

türüne yakındır. Her iki edebiyat türünde nesnel dünya tasvir edilir, ancak dramada, dış dünya karakterlerin eylemleri ve konuşmaları aracılığıyla doğrudan betimlenir. Dramada ayrıntılı bir betimleyici anlatım yer almaz. M.E. Kroşneva, dramanın düzyazı türlerine göre bazı kendine has özelliklerinden söz eder: “Oyun yazarı tarafından canlandırılan olayların süresi sıkıştırılmaz ve genişletilmez, kahramanlar arasındaki replikler zaman açısından herhangi bir gecikme olmadan söylenir - tüm bunlar dramada şimdiki zamanın yanılsamasını yaratır.”²²

Drama ve düzyazı, yukarıda anlatıldığı gibi, yazara göre dünyayı yansıtmayı amaçladığından, olay örgüsü düzeyinde somutlaşan olay her iki tür için önemlidir, çünkü amaç, insan yaşamının nesnel olaylarını kavramaktır.

Sovyet ve Rus uzman V.V. Kojinov, düzyazı ile dramayı karşılaştırırken, düzyazı eserinin temelinde sanatsal olarak ele alınmış bir olayın, dramanın temelinde ise aksiyonun yer aldığını vurgulamaktadır.²³

Şiir ve düzyazı bir yazınsal eserin nesnel veya öznel, dış veya iç dünyaya yönelim bakımından farklılık gösterir. Düz yazı eserinde önemli olan kısım, belirli olayların bir dizisi olarak karşımıza çıkan gerçek veya olası gerçekliktir. Edebiyatta birçok olay ve fikri dile getirebilmek için, o olayları bize aktarabilmek için yazar veya şair gerçek ve sanal kimlikler oluşturur ve bu kişiler eserin kahramanlarını meydana getirir. Kahramanların karakterleri anlatıda, süje ilkelerine uygun olarak ortaya çıkar. Şiirde ise önemli olan şairin duygu ve düşünceleridir, kişisel deneyimleri ve ruh halleridir. Düz yazı ve şiirde farklı yol haritaları vardır. Düz yazı metninde önemli olan betimleme, şiirde ise kendini ifade etmedir. Şiirde duygu ve düşünceler doğrudan, düz yazıda ise dolaylı olarak ifade edilir. Bu uç noktalar kutupları oluşturur, yazınsal eserleri birbirinden ayırır. Ancak bazen yazınsal bir eser, diğer yazınsal eserin bazı özelliklerini taşıyabilir. Genel özellikler ise yol göstericidir.²⁴

²² M.E. Kroşneva, **Teoriya literaturı**, Ulyanovsk, UIGTU, 2016. s. 47.

²³ Kojinov, **a.g.e.**, s. 46.

²⁴ Volkov, Gladilina, **a.g.e.**, s. 71.

1.2. Yabancı Dil Eğitiminde Materyal Olarak Yazınsal Metin

Son zamanlarda, yazınsal metnin yabancı dil öğretimindeki rolü ve yeriyle ilgili bakış açısı değişime uğramıştır. Eskiden, yabancı dil öğretimindeki farklı işlevsel üslupların en iyi oranlarının arayışı sürecinde bilimsel metinler ön planda yer alıp, yazınsal metinler arka plana alınmıştı. Günümüzde yabancı dil öğretiminin çeşitli yöntemlerinde, yazınsal metinlerin rolü yeniden değerlendirmeye alındı ve birçok öğretmen, yazınsal metinleri geniş bir yelpazede dilsel ve kültürel bilgiler sağlayan, öğrencilerin diğer dillerde düşüncelerini ifade yeteneğini geliştirmelerini teşvik eden bir unsur olarak, ayrıca potansiyel öğrenci motivasyon kaynağı olarak görmeye başladı.

“Yabancı dil derslerinde yazının yeniden keşfi kurmaca metinlerin ve yapay alıştırmaların egemenliğine son vermiş, günlük iletişim dilini ön plana çıkarmıştır. Günlük dile yönelik söyleşi (diyalog) metinleriyle öğretim sürdürüldüğünde, öğrenci bu betiklerden sıkılmakta, bu basit ve yapay metinleri sıkıcı ve çocuksu bulmaktadır. Bu tür sorunları önlemek için gerçek yaşamı yansıtan ve dilin tüm zenginliklerini en iyi biçimde kullanan yazarların yapıtlarından seçilmiş metinlerin kullanılması öğrenci için daha uygun olacaktır.”²⁵

Yazınsal metinlerin her biri kendine özgü özellikleriyle yabancı dil öğretiminde önem taşımaktadır:

“Şiir dilinde anlaşılması zor kullanımlar, gizli anlamlar, göndermeler ve söz sanatları bulunmaktadır. Bu da ilk bakışta öğrenci açısından kavramayı güçleştirebilir. Romanlar, öyküler tarihi dönemlere ve edebi akımlara ait özellikler taşıyabilir. Tiyatro metinleri ise diyaloglar şeklinde oluşturulduğundan dramatize edilebilme özellikleri ile sınıfta canlandırabilir.”²⁶

Yazınsal eserlerin çeşitli özelliklerini yabancı dil öğretiminde kullanmanın öğretime zenginlik katacak, öğrencilerin düşünce dünyaları ve kendi kişisel gelişimlerini olumlu etkileyecektir. Ancak metinleri derse dâhil ederken, mümkün

²⁵ Özcan Erişek , Fatma Yücel, “Dil Öğretiminde Yazınsal Metinlerin Yeri”, **Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, Cilt: 3, Sayı: 2, Aralık 2002, s. 66.

²⁶ Senem Soyer, “Yabancı Dil Öğretiminde Edebiyatın Yeri ve Dil Becerilerinin Gelişimine Katkısı”, **Ekev Akademi Dergisi**, Yıl: 20, Sayı: 67, Yaz 2016, s. 307.

olduğunca hedeflere uygun olmaları gerekmektedir, başka bir deyişle, öğretmen tarafından amaca uygun olarak seçilip, belirlenmiş olması önem arz etmektedir.

Yabancı dil öğretiminde yazınsal bir metnin kullanımı dilbilimsel, bilişsel, estetik, genel eğitimsel, motive edici ve psikolojik nedenlerle açıklanmaktadır:

“Dilbilimsel neden: Yazınsal metin, eğitim amaçlı kullanılabilecek doğal konuşma, sözdizimsel, sözcüksel ve dilbilgisel kalıpların kaynağı olan özgün materyaldir.

Bilişsel neden: Yazınsal eserler, öğrencileri, görüş ve düşüncelerini ifade etmelerini, bakış açılarını savunmalarını teşvik ederek, eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yardımcı olur. Ayrıca, okunan materyal tartışma amaçlı kullanıldığında, öğrenciler arasında etkileşim kurmaya olanak tanır.

Estetik neden: Yazınsal bir metni okumak, öğrenilen dilin güzelliğini en iyi şekilde ortaya çıkmasına yardımcı olur. Yazınsal eserler, yazarları tarafından aktarılmış olayların, yerlerin, karakterlerin, ilişkilerin betimlemelerine örnekler sunar.

Genel eğitimsel neden: Okuma, ufku genişletir ve dış dünya ile ilişkileri kurar.

Motive edici neden: Yazınsal bir metin sadece bir dizi gramer kuralı ve kültürel gerçek değildir; okuma, eğitim sürecinin çerçevesi dışındaki sosyokültürel faktörlerin daha fazla araştırılması için ilgi uyandırıcıdır.

Psikolojik neden: Yazınsal metin öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılar, öğrenme sürecini daha yaratıcı ve çekici kılar, öğrencilerin özgüvenini artırır.”²⁷

Yukarıda sıraladığımız nedenler ışığında, yazınsal metni dil öğretimindeki bir adım olarak ve aynı zamanda, geniş bir kelime dağarcığının kazanımı ve farklı iletişim alanlarında, farklı dil becerilerinde kullanımını öngören, dile tam hâkimiyeti sağlayan bir araç olarak kabul edildiği söylenebilir. Bir öğrenme materyali olarak metin, öğrencilerin sadece cümle kurmakla kalmayıp, bünyesinde barındırdığı belirli bir anlamı olan bilgiyi iletme ve algılama yeteneğini oluşturmayı mümkün kılar.

Bu bağlamda, yazınsal metnin iletişim ilkesini karşılaması, doğal bir sözlü iletişim modeli oluşu, modern toplumun karmaşıklığını, çok kutupluluğunu ve gerginliğini yansıtması sebebiyle, dilsel bilgiyi sistemleştirmek ve konuşma becerilerini geliştirmek için bir materyal olduğu söylenebilir. Metnin üzerindeki

²⁷ A.A. Gilmanova, S.E. Nikitina, E.R. Daminova, “İspolzovaniye hudojestvennih tekstov dlya obučeniya çteniyu na inostrannom yazıke”, **Mejdunarodniy nauçno - issledovatel'skiy jurnal**, Sayı 4 (46), 3. Bölüm, Nisan 2016, s. 25.

çalışma, anlamının yanı sıra tarihin ve kültürünün duygusal algısını etkinleştirmeye yardımcı olur.²⁸

Araştırmacılar, yazınsal metnin bileşik bir eğitim materyali türü olduğundan dolayı, bu materyalin derste kullanımı öğretmenin iyi bir filolojik eğitim almasını, yazınsal metni algılama psikolojisine aşina olup, yöntem bilim alanında bilgiye ve iyi bir edebi zevke, ince dilsel içgüdüye sahip olmasını gerektirdiğini vurgulamaktadır.²⁹

Modern yazınsal metnin birçok noktada görev üstlenmesi ve yöntembilimsel amaçları yerine getirmesi için, başka bir deyişle öğrencilere bilgi aktarma ve eğitim aracı olarak hizmet etmesi için gerekli olanları şu şekilde sıralayabiliriz:

- sunulan iletişim modellerinin renkliliği ve görselliği;
- yöntemlerin ve iletişim araçlarının çeşitliliği;
- kaynağının sosyokültürel ve estetik değeri, güncelliği, kullanışlılığı;
- olayların gerçekçiliği;
- içeriğin anlaşılabilirliği.

Yabancı dil öğretiminde yazınsal bir metinle çalışmanın modern yöntemleri, hem klasik hem modern yazınsal metinler üzerinden çeşitli sorunları çözümlemede yardımcı olan çoklu yaklaşımlar sunar.

Yabancı dil olarak Rusça öğretimindeki yazınsal metin kullanımı ile ilgili rolün ve yerin belirlenmesinde, öğretici ve psikolojik kurallar göz önünde bulundurularak yaklaşılmalıdır. Yazınsal bir eser, insanın düşünme becerisini ve duygusal alanını etkinleştirerek, hayalindeki canlandırmaları, görsel - duygusal çağrışımları teşvik eder, başka bir deyişle içerdiği bilgiler birçok kanal üzerinden

²⁸ M.L. Novikova, İ.M. Krapivnaya, “Obuçayuşçiy potentsial hudojestvennogo teksta v inoyazıchnoy auditorii (integratsiya lingvisticheskogo i literaturovedcheskogo podhoda)”, **Vestnik RUDN, seriya Russkiy i inostranniy yazık i metodika ih prepodavaniya**, Sayı 1, 2013, s. 22.

²⁹ N.B. Bitehtina vd., **Metodicheskaya masterskaya, Obraztsı urokov po russkomu yazıku kak inostrannomu**, Moskva, Russkiy yazık. Kursı, 2012, s. 96.

iletilir. Bu durum, yazınsal bir eserin okunması ile insanın zihinsel aktivitesinin farklı yönlerini harekete geçiren bir süreci tetikler.³⁰

Yazınsal bir metin, öncelikle öğretici bir materyaldir, yabancı dili öğretme aracıdır. Materyal olarak metin, Rus dili öğretiminde, dile hâkim olmadaki işlevsel okuryazarlığın elde edilmesi ve ayrıca eğitimin bütүнleştirici bir amacı olarak, yabancı dilde iletişimsel yeterliliğin oluşumu gibi önemli iki yönü bir araya getirmeyi sağlar. Bununla birlikte, yabancı dil olarak Rusça derslerinde geliştirilen ortam, öğrencilerin kendileriyle ilgili güncel alanlarda sözlü iletişim becerilerini oluşturma yanısıra, öğrencilerin dil duygusunu ve dil sevgilerini geliştirmeye imkân tanımaktadır.

Araştırmacı E.R. Avakova, materyal olarak metnin belirli kıstasları karşılaması gerektiğini vurgulamaktadır ve söz konusu kıstasları şu şekilde sıralamaktadır:

- Ahlaki, etik ve estetik bir niteliğin gereksinimlerini karşılayan eğitim işlevini yerine getirmek;
- Yeni bilgileri iletmek, yani bilgilendirme işlevini yerine getirmek;
- Öğrencinin zihnini ve duygularını etkilemek;
- Derse ilgi uyandırmak ve öğrenciyi özel bilgilerle zenginleştirmek, başka bir deyişle genel öğretici gereksinimleri karşılamak (tutarlılık, anlaşılabilirlik, erişilebilirlik vb.).³¹

Ayrıca metin, farklı yaklaşımlara, farklı yönlerin dikkate alınmasına olanak sağlayan inceleme nesnelerinden biridir. Metin, incelenen sözdizimsel, sözcüksel ve dilbilgisel yapıların doğal ortamlarda kullanımını gösterir, bir monolog ve diyalog konuşma örneği görevi görür, bağımsız bir ifade oluşturma temeli olarak hizmet eder. Burada metin, dil öğretimindeki bir araç görevi görür. Ancak, metinler bir çalışma nesnesi olarak da ele alınabilir. Buna örnek olarak, yazınsal metinler

³⁰ L.V. Moskovkin, A.N. Şçukin, **Hrestomatiya po metodike prepodavaniya russkogo yazıka kak inostrannogo**, Moskva, Russkiy yazık. Kursı, 2012, s. 443.

³¹ E.R. Avakova, "İspolzovaniye hudojestvennogo teksta kak kommunikativnoy edinitı na praktičeskih zanyatiyah po RKİ v vuze", **İnnovatsionniye tendentsii sistemi obrazovaniya**, Çeboksarı, İnteraktiv plus, 2016, s. 29 - 30.

gösterilebilir. Söz konusu metinler, dil sisteminin seviyeleri üzerinde çalışmak için zengin materyal sağladıkları söylenebilir (sesbilgisi, kelime hazinesi, morfoloji ve sözdizimi).

Novikova ve Krapivnaya, yazınsal metnin eğitim materyali olarak özgünlüğünün, dilsel gerçeklerin gözlemlenme nesnesi olarak kabul edilmesine, belirli bir bilgi türünün bir örneği olarak ele alınmasına ve eğitim materyali ile kültürel bilgi kaynağı olarak kabul edilmesine dayandığını ileri sürmektedirler. Söz konusu araştırmacılara göre, dilsel ve kültürel eğitim kavramı, Rus dilinin kültürel ve tarihsel çevrenin bir olgusu oluşunun bilincine varılmasına, dünyadaki Rus dili tablosunun ulusal özelliklerine hâkim olmasına dayanmaktadır.³²

Rus dilbilimcileri, yabancı dil eğitiminde yoğun yazınsal metnin kullanımıyla ilgili bir dizi avantajı sıralamaktadırlar:

- Yazınsal eserleri okumak, standartlaştırılmış eğitim metinlerinden uzaklaşmaya ve öğrencilerin doğal konuşma kalıpları ile tanışmalarına olanak tanır.

- Yazınsal bir eser üzerinde çalışmak, sözcüksel ve dilbilgisel dil becerilerinin geliştirilmesine olanak tanır. Öğrenciye okudukları hakkında görüşlerini ifade etme, durumları, kahramanları, olayları değerlendirme fırsatı vererek dil engelini aşmalarını sağlar. Böylece, yazınsal bir eseri okumak konuşma etkinliğini teşvik eder.

- Yazınsal bir eserin okunması dilsel ve kültürel yönü kapsar, öğrenilen dilin konuşulduğu toplumun sosyal, kültürel, yapısı hakkında bilgi verir, öğrencilerin ufuklarının genişlemesine ve estetik zevkin aşılmasına olanak tanır.

- Yazınsal eserleri okumak, anlamsal bilgileri işlemek, okuduklarını düzenlemek ve analiz etmek, bir sözlükle çalışmak gibi bağımsız çalışma becerilerini oluşturur.

³² Novikova, Krapivnaya, **a.g.e.**, s. 19.

- Yazınsal eserler, bir kişinin yabancı bir dilde iletişim kurma, diğer kültürlerin bireyleri ile aktif olarak etkileşime girme, kendi kültürlerini uluslararası düzeyde temsil etme yeteneğini ifade eden ikincil bir dilsel kişilik oluşturma aracıdır.³³

Yazınsal metinlerin öğrenciler için zor olduğu bilinmektedir, bu da dilsel birimlerin yeni anlamlar, ek anlamsal parçalar edinme yeteneğinden kaynaklanmaktadır. Öğretmenin görevi, öğrencilere kelimelerden gizli anlamları çıkarmayı, içinde barındırdığı potansiyeli görmeyi öğretmektir ve bunun için öğrencilerin ilgisini çekmek ve metin okumaya teşvik etmektir.

Bu durumda, metnin anlamsal ve yapısal bütünlüğü, iletişimsel yönelimi, kompozisyon tasarımı, metnin öğeleri arasındaki farklı sözcük, dilbilgisi, mantıksal ve üslup bağlantıları, bilgi zenginliği, düşünce çıkarma yöntemlerindeki fark gibi özellikler değerlendirme konusu haline gelir.

Yazınsal metinle çalışmanın etkin olabilmesi için bunun öğrencilerin dil seviyelerine, yaşı ve mesleki ilgi alanlarına uygun olması gerekmektedir. Bunun yanı sıra öğrenciler metnin diline aşina olmalı, metindeki dil yaygın olmalı, karmaşık sözdizimsel yapılarla aşırı yüklenmemelidir. Metne, dört dil becerisinin (okuma, dinleme, konuşma, yazma) geliştirilmesine yönelik çeşitli dil alıştırmaları eşlik etmelidir.”³⁴

Dilbilimci ve yöntembilim uzmanı Lindsay Clenfield, üç modelde birleştirdiği edebi metinlerin incelenmesine yönelik tanımladığı üç ana yaklaşımı şu şekilde sıralamaktadır:

“Kültürel model: yazınsal bir metin, kültür hakkında bilgi kaynağı olarak ele alınır. Ana vurgu, metnin sosyal, politik, tarihsel bağlamına, onun hangi edebi akımlara ve türlere ait olmasına yapılır. Bu model daha çok öğretmen odaklıdır ve üniversitelerde dil öğretiminde yaygındır.

³³ Gilmanova, Nikitina, Daminova, **a.g.e.**, s. 24 - 25.

³⁴ L.V. Filippova, “Rol hudojestvennogo teksta v obučenii russkomu yazıku detey-bilingvov”, Filolojiçeskiye nauki, **Vestnik Çerpovetskogo gosudarstvennogo universiteta**, Sayı 3, 2014, s. 143.

Dilsel model: metnin incelenmesi sırasında, metnin bilinçli bir şekilde yorumlanmasına izin veren sözcüksel ve dilbilgisel yapılara veya üslup analizine dikkat edilir. Bu model daha çok öğrenci merkezlidir, öğrenilen dile hâkimiyeti geliştirir ve yazınsal eserlere yaklaşımı daha yetkin hale getirir.

Kişisel gelişim modeli: öğrencilere ve metni öğrenme sürecine odaklıdır. Bu yaklaşımla öğrenciler fikirlerini ifade etmeye, kendi deneyimlerini tanımlamaya ve okuduklarına karşı tutumlarını ifade etmeye teşvik edilir. Bu model dil öğrenimini daha akılda kalıcı ve kişisel hale getirerek, okuyucu ve metin arasındaki etkileşimi sağlar.”³⁵

Rus dilinin öğretiminde yazınsal metnin kullanımı, onun bilgilendirici - tematik ve sanatsal - estetik işlevinin çift yönlü olması nedeniyle, zor bir görevdir. Görevin zorluğu, birbirinden farklı olan bu işlevlerin ayrıştırılıp, aynı zamanda bir bütün olarak sunulmasıdır. Yazınsal metinlerin seçiminde söz konusu işlevlerin her biri kendi seçim ölçütlerini, sunumunu ve çalışma sistemini belirlemektedir.³⁶

1.3. Eğitim Amaçlı Yazınsal Metin Seçme

Yazınsal bir eser ile çalışmanın etkili olabilmesi için bir dizi etken dikkate alınmalıdır. Bunlar arasında, yazınsal eserlerin seçimi; sanatsal, estetik ve zengin içerikli bilişsel değerler; seçilen metnin hacmi; dilsel erişilebilirliği ve okunabilirliği gibi etkenleri sıralayabiliriz.

Sınıfta kullanılacak yazınsal metni seçerken, öğrencilerin yabancı dil seviyeleri, yaş ve mesleki ilgi alanları, cinsiyet özellikleri, öğrencilerin etnik ve psikolojik özellikleri dikkate alınmalıdır. Bununla birlikte, yalnızca bilişsel değeri olan, Rus zihniyetinin özelliklerini tanıtan, Rus karakterini ve kültürünü tanımaya, dili anlamaya yardımcı olan metinlere öncelik vermek gerekir.

Yabancı dil olarak Rusça öğretiminde, yazınsal metin bir eseri okuma ve analiz etme becerilerinin geliştirilmesinin yanı sıra fonetik, telaffuz, yazım, sözcük, dilbilgisi

³⁵ Lindsay Clandfield, “Teaching materials: using literature in the EFL/ ESOL classroom”, **Macmillan education**, (Çevrimiçi), <https://www.onestopenglish.com/methodology-tips-for-teachers/teaching-materials-using-literature-in-the-efl/-esol-classroom/146508.article>, 21 Eylül 2021.

³⁶ Moskovkin, Şçukin, **a.g.e.**, s. 438.

ve üslup gibi farklı düzeylerde dilbilimsel çalışmaları yerine getirmek için de kullanılabilir. Dolayısıyla, bu tür metinler, çalışılan sözcüksel ve dilbilgisel materyali içermelidir.

Öğretmenin, metinleri seçerken öğrencilerin ihtiyaçlarını, motivasyonunu, ilgi alanlarını, kültürel geçmişini ve dil seviyelerini dikkate alması gerekir. Bununla birlikte, önerilen çalışmanın öğrencilerin ilgisini çekerek, güçlü, olumlu tepkilere yol açmalıdır. Yazınsal bir eserin dilinin basit olması, öğrencinin onu anlamasını kolaylaştırabileceği gibi hazırlıklı bir okuyucu için dilin zor olması okumaya engel değildir.³⁷

1.3.1. Seçme İlkeleri ve Ölçütleri

Eğitim materyallerinin seçim ilkeleri, öğretmen tarafından belirlenen hedefe uygun olmalıdır.

L.V. Moskovkin ve A.N. Şçukin'e göre, metin seçiminin önde gelen ilkelerinden ilki, yazınsal eserin ulusal ve kültürel önemi, ulusun sosyo - tarihsel gelişiminin karakteristik anlarının yansımaları ve tarihsel olarak ilerici bir yönelimle belirlenen bilişsel bir değerdir. Yazınsal eserin bu yönü, bilişsel ve insancıl değerleri belirleyen, öğrenci kişiliğinin oluşumunda önemli olan etmenlerden biridir.

Söz konusu araştırmacılara göre, metin seçimindeki ikinci ilke ise okuma öğretimi ile ilgilidir. Bu ilke, metin seçiminin, öğrencilerin sosyo - psikolojik ulusal özelliklerini, ilgi alanlarını, yazınsal eserleri algılama ile ilgili hazırlık derecesini dikkate alarak yapılmasını savunur. Öğrencilerin nesnel özellikleri, yaşamsal deneyimlerini belirleyen yaşı, ihtiyaçları ve ilgi alanları, onlara sunulabilecek eserlerin yelpazesini büyük ölçüde belirler.³⁸

³⁷ V.V. Tarasova, E.R. Daminova, "Rol hudojestvennoy literaturı pri obučenii inostrannıy yazıkam", Traditsii i innovatsii v metodike prepodavaniya inostrannıy yazıkam, **Kazanskiy vestnik molodıy učyonıh**, Cilt 2, Sayı 5 (8), 2018, s. 64.

³⁸ Moskovkin, Şçukin, **a.g.e.**, s. 437 - 438.

N.İ. Torunova ve A.N. Kapustina'ya göre ise, yazınsal metin seçimi aşağıdaki ilkelere göre yapılmalıdır:

- Dilsel sosyokültürel yönelimli metin içeriğinin, bilişsel, sanatsal ve estetik değerli metin içeriği ile ilişkilendirilebilirlik ilkesi: Bu ilkeye göre, metinlerde yer alan anlamsal bilgiler, öğrencilerin dil eğitimi paralelinde oluşan yabancı dil iletişim yeterliliği, yaşlarına göre ilgi alanları, cinsiyet özellikleri ve etnik ile psikolojik özelliklerine uygun olmalı.

- Dilin ve konuşma materyalinin özgünlüğü ilkesi: Bu ilkeden hareketle, öğrencilere kültürlerarası iletişime girme imkânı sağlayacak yalnızca özgün metinler kullanılmalıdır. Özgün metinlerin, doğal sözcük içeriği, dilbilgisi biçimleri, kullanılan dilsel araçların durumsal yeterliliğiyle karakterize edildiği ve özgün sözcük kullanım durumlarını gösterdiği bilinmektedir. Mantıksal bütünlük ve tematik birlik bu tür metinlerin doğasında vardır.

- Tematik ilke: Bu ilkeye göre, metinler müfredat içeriğinin konusu dikkate alınarak seçilir.

- Yaşamın gerçeklerine yakınlık ilkesi: Metinde anlatılan problem, öğrencilerin söz konusu durumu anlayabilmeleri için mümkün olduğunca gerçek hayatlarına yakın olmalıdır. Bu ilkeye dayanarak, öğrenciler için hayati bilgileri yansıtan metinler seçilir.

Metin seçiminde ilkelerin yanı sıra bazı ölçütlerin de göz önünde bulundurulması gerekmektedir.³⁹ Bu ölçütler, birbirine bağımlı ve birbiriyle ilişkili bir bütün olarak düşünülmelidir.⁴⁰

³⁹ N.İ. Torunova, A.N. Kapustina, “Hudojestvennyy teks: lingvistiçeskiye i lingvodidaktiçeskiye aspektı”, **Pedagogiçeskiy imidj, razdel “Pedagogiçeskiye nauki”**, Sayı: 2 (31), Nisan - Haziran 2016, s. 55 - 56.

⁴⁰ Moskovkin, Şçukin, **a.g.e.**, s. 439.

Volkov ve Gladilina, yazınsal metinleri seçme ölçütlerini, sınıf özellikleri ve metinlerin kendi özellikleri olmak üzere iki tür değerlendirmeye dayandırır:

- Sınıf özelliklerinden bahsederken, söz konusu olan öğrenci ilgilerini dolaylı olarak etkileyen sosyo - demografik özelliklere (cinsiyet, yaş, eğitim vb.) göre sınıfların belirlenmesidir. Cinsiyet, yaş ve diğer sosyo - demografik faktörlerin yanı sıra, oluşturulan sınıfa uygun yazınsal metinlerin seçimine de dikkat edilmelidir:

- Öğrencinin metne karşı duyduğu ilginin sebepleri;
- Psikososyal özellikler;
- Ulusal, kültürel ve mezhepsel özellikler;
- Dil eğitiminin seviyesi.

- Metinlerin kendi özelliklerinden bahsederken, aşağıdaki sınıflandırma göz önünde bulundurulmalıdır:

- Yapısal değişkenler: basit, karmaşık, kapsamlı;
- İşlevsel özellikler: resmi, ticari, bilimsel, sosyo - politik konulu, yazınsal;
- Hazırlık: anlık, duruma bağlı, hazırlıklı;
- Bütünlük ve tutarlılık: kurallara uygun ve kuralsız;
- İşlevsel değişkenler: kılavuzlar, açıklamalar, değerlendirmeler.

Volkov ve Gladilina'ya göre, metinlerin kullanım amacı, metnin değeri kavramına dayanmaktadır. Metin seçiminde kullanılan dilsel - yöntembilimsel ölçütlere göre ele alınan yazınsal metinlerin genelleştirilmiş “değerler” listesi şu şekilde sıralanabilir:

- Dilsel - bölgesel değerler (ülkenin coğrafi, tarihi, siyasi, sosyal, ekonomik ve diğer özellikleri ile ilgili bilgiler);

- Dilsel - kültürel değerler (ulusal kültür bilgisi ve çeşitli sanat türleri hakkında zihniyet özellikleri);

- Sosyo - kültürel değerler (değerler, davranış klişeleri, ilişki tarzları hakkında bilgi);
- Mesleki değerler (çeşitli meslekler, işin özellikleri ve farklı mesleklerden insanların kişisel özellikleri ile ilgili bilgiler);
- Dilsel değerler (dil sistemiyle, dilin mecazi ve ifade araçları ile ilgili bilgiler);
- İletişimsel uygunluk (gündelik aktif konuşmada kullanıma uygun öğelerin varlığı).⁴¹

N.İ. Torunova ve A.N. Kapustina ise şu yazınsal metin ölçütlerini önerirler:

- Öğrencilerin yaşına ve bireysel özelliklerine uygunluğu: eğitsel içeriklerin öğrencilerin eğilimleri ve yaşlarına uygun olması.
- İçerik ve formun anlaşılabilirliği: başka bir deyişle, metinlerin öğrencilerin bilgi düzeyine ve dil eğitimine uygunluğu;
- Geliştirici ve eğitici olması: öğrencilerin gelişimine, eğitime, ahlaki ve etik davranış standartlarının oluşumuna katkıda bulunması;
- Yöntembilimsel uygunluk: program gereksinimlerine, eğitimin amaçlarına ve hedeflerine uygun olması.⁴²

1.4. Yazınsal Metin Üzerindeki Çalışma Aşamaları

Yazınsal metinlerle çalışma yöntemi farklılıklar gösterebilir ve çeşitli seçenekler sunabilir. Bu durum, yapılan çalışmanın amacına, öğrencilerin öğrendikleri dile hâkim olma seviyelerine ve belli bir metni anlama becerisine, yazınsal metin türleriyle tanışık olmalarına ve birçok başka etkene bağlıdır.

Yabancı dil derslerinde, öğrenciler bir metni bütünsel bir şekilde algılayabildiği, onu anlayabildiği ve ana fikri vurgulayabildiği zaman yazınsal bir

⁴¹ Bkz. V.V. Volkov, İ.V. Gladilina, **Hudojestvennyy tekst v prepodavanii russkogo yazıka kak inostrannogo**, Tver, Tverskoy gosuniversitet, 2014, s. 44 - 46.

⁴² Torunova, Kapustina, **a.g.e.**, s. 56.

metinle çalışmaya başlanması önerilir. Öğretmen, yazınsal bir metin üzerinde çalışması sonucunda öğrenciye hangi bilgileri aktarması gerektiğini belirlemelidir.⁴³

Metin üzerinde çalışma, metni okuma öncesinde yapılan çalışma, metni okuma sırasında yapılan çalışma ve metni okuma sonrasında yapılan çalışma olmak üzere üç aşamada ele alınır.⁴⁴

Metni okuma öncesinde yapılan çalışmanın temel amacı, yabancı dil öğrenen öğrencilerin, önerilen metni okumalarını teşvik etmektir. Bunun için farklı yollar izlenebilir. Örneğin, öğrencilerin ilgisi yazarın veya şairin hayatına ve edebi kişiliğine yönlendirilebilir, öğrencilerin bu yazar veya şair hakkında bildikleri her şeyi hatırlamaları, ilginç bilgileri herkesle paylaşmaları istenebilir. Ancak, yabancı dil derslerinde bilinmeyen veya az bilinen yazarların eserleri de kullanılabilir. Bu durumda öğretmenin yazar hakkında bilgi vermesi önerilir. Bu aşamada yazarın kendisi veya eserleri hakkında fikir insanların düşünceleri, onunla ilgili gazete veya dergilerden, röportajlardan alıntılar vb. sunulabilir.⁴⁵

Bazı yöntembilimcilere göre, metni okuma öncesinde yapılan çalışma aşamasının amaçlarından biri, metni anlama zorluklarını ortadan kaldırmak, metinle çalışma yaklaşımını oluşturmaktır. Bu aşamadaki çalışma sistemi, bilinmeyen kelime dağarcığının anlamlandırılmasını, kelime oluşumunu, yeni sözdizimsel yapıların açıklamasını içerir. Metnin okunması öncesi bu kelimelerin kullanımı ile ilgili⁴⁶ çalışma daha çok başlangıç seviyeleri için uygundur.

Metni okuma öncesinde yapılan çalışma, tahminde bulunmayı, cümleler kurmayı, bir cümleyi tamamlamayı vb. çalışmaları amaçlayan etkinliklerden oluşur. Metni okuma öncesinde yapılan çalışma aşamasındaki etkinlikler, bilinmeyen kelimeleri ve cümleleri tercüme etmekle başlamak zorunda değildir. Bir metni

⁴³ Miksyuk, **a.g.e.**, s. 60.

⁴⁴ A.N. Şçukin, **Obuçeniye rečevomu obščeniyu na russkom yazıke kak inostrannom**, Moskva, Russkiy yazık. Kursı, 2012, s. 749.

⁴⁵ Moskovkin, Şçukin, **a.g.e.**, s. 448 - 449.

⁴⁶ Miksyuk, **a.g.e.**, s. 60.

anlamanın gerçek süreci, tahmin mekanizması ile başka bir deyişle metnin genel içeriği hakkında hipotezlerin gelişmesiyle başlar. Bundan sonra kelimelerin ve cümlelerin bağlamsal anlamları üzerinde çalışmaya geçilir, bu şekilde algılama ve anlama süreci başlar. Karşılaştırma, kıyaslama, genelleme, sınıflandırma gibi çalışma yoluyla gerçekleştirilen konuşma etkinliğinin en önemli mekanizması anlamadır. Anlama mekanizması, metnin dil tasarımı ve yapısını analiz etmeyi mümkün kılar. Bu bağlamda, metni okuma öncesinde yapılan çalışma aşamasında, okunan metnin içeriğini tahmin etmeye yönelik alıştırmalar önemli rol oynamaktadır. Metnin bu algı hiyerarşisi, metin için etkinlikler hazırlanırken dikkate alınmalıdır.⁴⁷

Bunun yanında, eserde yer alan ve onun arka planını oluşturan yabancı dil kültürünün olgu ve olaylarının sosyokültürel yorumu da söz konusu aşamada önemli role sahiptir. Bu durum ayrıca yazarın biyografisi, eserin kahramanları ve süjesi, yazarın çalışmalarındaki yeri ve toplumsal önemi için de geçerlidir.⁴⁸

Metni okuma öncesinde yapılan çalışma sınıfta yapılabilir veya ev ödevi olarak verilebilir. Öğretmenin takdirine bağlı olarak, bu çalışma kısaltılabilir, öğrencilerin ilgisini çekebilecek eklemeler yapılabilir. Bu aşmada, öğrencilerin ilgilerini etkileyebileceği için, metnin içeriğinden bahsedilmesi önerilmez.

Bu aşamada öğrencilerden kelimelerin anlamlarını açıklamaları, bu kelimelerle kendi cümlelerini oluşturmaları; cümleleri okuyup, aralarındaki anlam farkını bulmaları; cümledeki anahtar kelimeyi bulup, anlamını açıklamaları; okunan bir cümleyi farklı bir şekilde ifade etmeleri; metnin başlığını okuyup, içeriğinin ne olabileceğini tahmin etmeleri; metnin ilk paragrafını okuyup, ondan sonraki içeriğin veya son paragrafını okuyup, ondan önceki içeriğin ne olabileceğini tahmin etmeleri istenebilir.

⁴⁷ M.E. Lyapidovskaya, “Çteniyе v praktike obuçeniya russkomu yazıku kak inostrannomu”, Psikologo - pedagogičeskiye nauki. Pedagogika, **Filologiya i kultura**, Sayı 4 (38), 2014, s. 309.

⁴⁸ Şçukin, **a.g.e.**, s. 480.

Metni okuma ve inceleme sürecinin tamamında önemli bir yere sahip olan metni okuma sırasında yapılan çalışma aşaması, metni algılamamanın temelini oluşturur. Metnin öğretmen ve öğrenciler tarafından okunmasından oluşan bu ana aşamadaki alıştırmalar iletişimsel tutumu ve okumanın amacını tanımlar. Yazınsal metnin algılanması ve anlaşılması tam olarak bu aşamada gerçekleşiyor. Belirli koşullar altında (örneğin, zaman eksikliği vb.) metni okuma öncesinde ve metni okuma sonrasında yapılan çalışma aşamaları kısaltılabilirken ya da ev ödevine dönüştürülebilirken, metni okuma sırasında yapılan çalışma sınıfta yapılmalıdır.⁴⁹

Daha verimli çalışma için metin parçalara ayrılabilir. Metnin anlamını açıklama çalışmasında, kelimelerin anlam farklılıklarının analizi ile eş anlamlıların seçimi, sanatsal bağlama dayanma, arka plan bilgilerine başvurma vb. gibi teknikler kullanılabilir. Bölünmüş metin parçaları üzerindeki çalışma bittikten sonra, tüm metnin tekrar okunması tavsiye edilir. Metnin tamamı ile ilgili sorular ev ödevi olarak kullanılabilir.⁵⁰

Yabancı dil olarak Rusça öğretiminde öğretmenin görevi, tek başına metin üzerinde çalışabilecek bir öğrenen oluşturmaktır. Özenle düşünülerek gerçekleştirilen metni okuma sırasındaki çalışma aşaması, bu görevi yerine getirmekte yardımcı olur.

Metni okuma sırasında yapılan çalışma aşamasında, öğrenciler öğretmenin rehberliğinde anlamları bulur, metnin içindeki bilgileri bulma üzerinde çalışır ve metin içi anlamsal bağlantılar kurar.

İ.A. Zaytseva, bu aşamada anahtar kelime analizinin, metin üzerinde yapılan çalışmalarda özel bir rol oynadığını vurgular. Araştırmacıya göre, bu tür çalışmalar belirli bir sistemde yapılmalıdır. Her şey, metni oluşturan birimlere karşı motivasyonun yaratılmasıyla başlar, daha sonra yazınsal metinde önemli kısımları

⁴⁹ Moskovkin, Şçukin, **a.g.e.**, s. 448.

⁵⁰ G.A. Aliyeva, “Tekst kak resurs obuçeniya rečevomu obščeniyu v praktičeskom kurse RKİ”, **Tehnologii obuçeniya russkomu yazıku kak inostrannomu i diagnostika rečevogo razvitiya: materialı XIX mejdunarodnoy naučno - praktičeskoj konferentsii**, Minsk, 21-22 Kasım, 2017, s. 5.

bulma becerisinin geliştirilmesi ile devam edilir ve ardından metindeki önemli bilgileri doğru, kısa ve açık bir şekilde ifade edebilme yeteneği kazandırılır. Ardından cümleler üzerinde çalışma yapılır ve öğrencilere cümlede sadece ana bilgiyi değil, aynı zamanda cümledeki farklı kelimelerde barınan ikincil bilgileri de bulmayı öğretmek hedeflenir. Öğrenciler, cümlelerin diğer tüm birimlerinin yanı sıra özne ve yüklemi bulabilmelidir. Öğrencilerin metni, içeriği anlama becerisinin yanında, içinde gizli olan fikirleri ve anlamları da anlama yeteneğini geliştirmeleri için tüm bilgi, yetenek ve becerilere başvurulur. Öğrenciler, kahramanların kıyafetlerini, görünümünü, bulundukları ortam tanımlamalarını, davranışlarını analiz etmeleri için teşvik edilmeli.⁵¹

Metni okuma sırasında yapılan çalışma aşamasında okuma önemlidir. Okumanın nasıl yapılacağı büyük ölçüde öğrenme aşamasına ve okuma türüne bağlıdır. Yabancı dil öğretimindeki ana okuma türü olan yoğun okuma yapılması durumunda, metinle ilk tanışma, her cümlelerin öğretmen tarafından okunması sürecinde gerçekleşir. Daha sonra öğrenciler bu cümleleri okurlar. Öğretmen sorular yardımıyla cümleyi oluşturan dil birimlerinin anlaşılma derecesini anlamaya çalışır. Öğrencilerin metni okuma sürecinde işitme ve telaffuz becerilerinin oluşumu da gerçekleşir. Metinle çalışırken, sesli okumanın faydaları konusunda fikir birliği yoktur. Sesli okumada öğrencilerin dikkatinin, okunanın içeriğinden çok, telaffuz odaklı olduğuna inanılıyor. Okuma, metnin grafik sembollerini algılayıp, metnin içeriği ile ilişkilendirmeyi gerektirir. Sesli okumada bu durumun gerçekleşmesi zorlaşıyor. Bu nedenle sesli okumanın sadece teknik becerileri geliştirdiğine inanıldığı için, öğrencilerin metni sessiz okumaları önerilir.⁵²

Başka bir görüşe göre, başlangıç seviyelerinde yoğun okuma uygulandığında öğrencilerin sesli olarak okuması önerilir, çünkü öğrencilerin kelimeleri hızlı bir şekilde kavrayıp, onların grafik görünüşünü işitsel imge ve anlamı ile ilişkilendirdiklerine inanılır.

⁵¹ İ.A. Zaytseva, “K voprosu o metodike raboti nad hudojestvennim tekstom na uroke RKİ”, **Molodoy uchyonyy, mejdunarodnyy nauçnyy jurnal**, Sayı 13 (147), 2017, s. 559.

⁵² Şçukin, **a.g.e.**, s. 481 - 482.

Okuma esnasında öğretmen tarafından ses, yüz ifadeleri ve jestlerinin kullanımının olumlu sonuçlar verebileceği düşünüldüğü için, yazınsal metnin öğretmen tarafından okunması önerilir. Bunun yanında, yazınsal metinleri okuyan profesyonel sanatçıların ses ve video kayıtları da kullanılabilir. Metni kavramsal düzeyde anlamak, metni okuma sırasında yapılan çalışma aşamasının temel amacıdır. Söz konusu aşamadaki çalışmalar, metin parçalarına dayalı olarak geliştirilir. Anlamanın kontrolü çeşitli etkinlikler yardımıyla gerçekleştirilebilir.

Bunun için öğrencilerden metni okuyup, anlamsal olarak bölümlere ayırmaları ve her bölümü adlandırmaları; metni okurken, önemli kısımları aktaran cümleleri bulmaları; ana konuyu ortaya çıkaran yerleri işaretlemeleri; metnin içeriğini birkaç cümleyle ifade etmeleri; metindeki kahramanların durumunu, eylemlerini aktaran kelimeleri, kelime gruplarını işaretlemeleri; metinde temel, açıklayıcı ve dolaylı bilgileri içeren cümleleri bulmaları; okuma esnasında karşılaştıkları yeni kelimelerin anlamlarını ve gramer yapılarını açıklamaları istenebilir.⁵³ Söz konusu aktiviteler dikkati, kısa süreli hafızayı, olasılıksal tahmin ve kavrama mekanizmalarını harekete geçirir. Metin başlıklarının metinden ayrı olarak verilmesi durumunda, söz konusu aşamada metin okunup, daha sonra önerilen başlıklarla ilişkilendirilebilir. Bu aşamadaki aktiviteler, metnin yalnızca bir cümlesi ile sınırlı olmamalı, metnin tüm içeriği veya belli bir kısmı ile ilgili olmalıdır. Bu durumda, metinde hızlı bir şekilde bilgi bulmak amacıyla kapsamlı okuma türü uygulanır.⁵⁴

Metni okuma sonrasında yapılan çalışma aşaması, metni okuduktan sonra gelen aşamadır ve bu aşamanın amacı metin içeriğinin öğrenciler tarafından derinlemesine anlaşılması, anlamanın kontrolünün sağlanmasıdır. Metni okuma sırasında yapılan çalışma aşamasında, okuma esnasında yapılan aktivitelerin sağladığı metnin sözcüksel ve dilbilgisel birimlerine hâkim olma ve metnin içeriğini anlama hedeflenirken, metni okuma sonrasında yapılan çalışma aşamasında dikkat metnin derinlemesine anlaşılması ve içeriğinin değerlendirilmesi üzerine yoğunlaştırılmaktadır.

⁵³ A.e., s. 483.

⁵⁴ Lyapidovskaya, a.g.e., s. 310.

Metni okuma sonrasında yapılan çalışma aşamasında yapılan aktiviteler okuma öğretiminde önemli bir rol oynar. Bu aşamada sadece metnin içeriği hakkında soru sormak yeterli değildir. Burada metnin yapısını, iletişim araçlarını analiz etmeye yönelik, aynı zamanda sözlü ve yazılı konuşmayı amaçlayan aktiviteler de yapılmalıdır. Yabancı dil olarak Rusça öğretimi yöntembiliminde konuşmanın ve okumanın, ikisinin de “konuşma eylemi” olarak ele alınması tesadüf değildir. Böylece, metni okuma sonrasında yapılan çalışma aşamasındaki aktiviteler, yalnızca metnin anlaşılma derecesini kontrol etmekle kalmaz, aynı zamanda okuyucuyu öğrendiği bilgileri canlandırmaya hazırlar. Söz konusu aşamada, öğrencilerden yeni okudukları metinlerden ek bilgileri hatırlamaları istenebilir. Sorulan soruların her birinde metinde geçen kelimeler veya ifadeler vurgulanabilir, öğrenciler sözlüğün yardımıyla bu kelimeleri kontrol edebilir. Daha sonra metnin tekrar okunması ve cevapların doğruluğunun kontrol edilmesi önerilir. Bu aşamada, metinde bulunan sözdizimsel yapılarla da çalışma yapılabilir.⁵⁵

Metni okuma sonrasında yapılan çalışma aşamasında, metnin içeriğinin anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol etmek için aktiviteler yapılabilir. Bunun için öğrencilerden okudukları metnin içeriğine göre, cevap için önerilen seçenekleri kullanarak cümleleri tamamlamaları; sorulan soruları yanıtlamaları; metnin ana fikrini ifade etmeleri; verilen ifadelerle katılıp katılmadıklarını söylemeleri, ifadeler hakkında yorum yapmaları istenebilir.

Metni yorumlamayı öğretmek amacıyla aktiviteler yapılabilir. Bunun için öğrencilerden metindeki ifadelerden ne anladıklarını; metni tekrar gözden geçirip, metinde ortaya konan sorunun yeterince açıklanıp açıklanmadığını yanıtlamaları; metni gözden geçirip, eylem zamanını, karakterleri, yazarın tutumunu barındıran cümleleri vurgulamaları; öğrencilerin okudukları metne yönelik fikirlerini ifade etmeleri; yazarın tasvir için kullandığı dil araçlarını sıralamaları, okunan metne başlık vermeleri istenebilir.

⁵⁵ A.e.

Okunan metnin bilişsel değerini belirlemeye yönelik aktiviteler yapılabilir. Bunun için öğrencilerden okudukları ve öğrendikleri yeni şeyleri anlatmaları; metinde beğendikleri veya onlar için daha önemli olan kısımları vurgulayıp, seçimlerini açıklamaları; metindeki bilgileri nasıl kullanacaklarını söylemeleri; metinde yer alan bilgileri benzer bir metinle karşılaştırıp, hangi metinde bilgi sunumunun daha bilgilendirici ve başarılı olduğunu yanıtlamaları; metinle ilgili açıklama yapıp, bilgilendirici kısımların altlarını çizmeleri istenebilir.

Yazarın iletişimsel niyetini belirlemeye yönelik aktiviteler yapılabilir. Bunun için öğrencilerden okudukları metnin ne hakkında olduğunu, yazarın amacının ne olduğunu, yazarın bakış açısının kendi bakış açılarıyla örtüşüp örtüşmediğini söylemeleri; yazarın iletişimsel niyetini belirlemeleri (yeni bilgileri iletmek, olayları değerlendirmek, okuyucuyu bir şey konusunda ikna etmek vb.) istenebilir.

Okuyanların metin hakkında değer yargılarını ifade etme yeteneğini geliştirmeye yönelik aktiviteler yapılabilir. Bunun için öğrencilerden okuduklarına karşı tutumlarını ifade etmeleri; yazarın olgularla ilgili değerlendirmelerine katılıp katılmadıklarını, metinde yer alan olgulardan hangilerini bildiklerini ve hangilerini ilk kez öğrendiklerini söylemeleri; okudukları eserlerin hangilerinde benzer sorunların ele alındığı bilgisini paylaşmaları istenebilir.⁵⁶

1.5. Yazınsal Metinlerin Sözcük Öğretimindeki Rolü

Öğrenciler tarafından öğrenilmesi gereken yabancı dilin temel yönleri arasında, sözcük öğrenme becerisi önemli bir yere sahiptir, çünkü az sayıda olsa bile, sözcük dağarcığı olmadan bir dili konuşmak imkânsızdır.

E.N. Solovova'ya göre, bir kelimeyi bilmek, biçimini, anlamını ve kullanımını bilmektir. Bir kelimenin biçiminden bahsederken, kelime duyulduğunda, onu doğru bir şekilde anlamayı ve doğru telaffuz etmeyi sağlayan ses formunun yanı sıra okuma

⁵⁶ Şçukin, a.g.e., s. 484 - 485.

sırasında kelimenin tanınmasını ve onun yazılmasını sağlayan grafik biçim kastediliyor. Bir kelime, dilbilgisi biçimleri vasıtasıyla değişimlere uğruyorsa, sonraki kullanımlarda hatalardan kaçınmak için, bu durum kelime ile tanışma aşamasında öğrencilere bildirilmelidir.⁵⁷

Söz konusu araştırmacı, anlam açısından sözcüklerin birden fazla anlamı olabildiğini dile getirerek, öğrencilerin bu sözcüklerin tüm anlamlarını aynı anda öğrenmeleri gerektiği anlamına gelmediğini, ancak en sık kullanılanların öğretilmesinin önerildiğini vurgular.⁵⁸

Yine Solovova, kelime öğrenme içeriğinin özü nedir sorusuna cevap vermek için G.V. Rogova okulu açısından olayı ele almaktadır:

“Bu durumu dilsel, yöntembilimsel ve psikolojik olmak üzere üç bileşenin ayırt edildiği G.V. Rogova okulu açısından ele alalım. Kelime öğrenmeden bahsederken, tek bir kelimenin kastedilmediğine dikkat çekilmelidir. Sözcük birimi, hem sözcükler, hem deyimler, hem özel deyişler anlamına gelir. Belirli bir yaş grubunun etkinliği bağlamında, konuşma problemlerini çözmek için bir araya getirilen sözcükler, deyimler ve özel deyişler, belirli bir eğitim aşamasında kelime öğrenme içeriğinin dilsel bileşenini oluşturur.”⁵⁹

A.N. Şçukin, kelime öğreniminin, kelimeyle tanışma, anlamının açıklanması, pekiştirme ile geliştirme ve konuşmada kullanma gibi kelime üzerinde çalışma aşamalarını içerdiğini ifade eder. Bu sıralama, kelime öğrenme becerisinin oluşum aşamalarına ve konuşma etkinliğine dâhil edilmesine uygundur. Kelime üzerindeki tüm bu çalışma aşamaları birbirine bağlıdır.⁶⁰

Eğitim sürecinde, aktif ve pasif öğrenmeye yönelik kelime hazinesi çalışmaları farklı şekillerde yapılandırılabilir. Pasif kelime öğrenme için öğrencinin yeni bir kelimenin anlamının veya anlam bütünlüğünün özelliklerini anlaması, o kelimeyi

⁵⁷ E.N. Solovova, **Metodika obučeniya inostrannım yazıkam. Bazovıy kurs**, Moskva, AST, 2008, s. 83 - 85.

⁵⁸ A.e.

⁵⁹ Solovova, **a.g.e.**, s. 85.

⁶⁰ Şçukin, **a.g.e.**, s. 115.

öğrenmesi ve okuyacağı veya dinleyeceği metinlerde onunla sık sık karşılaşması önemlidir.

Yabancı bir dili öğrenmek, bir dizi beceri ve yetenek içeren çok bileşenli bir süreçtir. Kelime öğrenme becerisinin geliştirilmesinin sistematik bir anlamı vardır, çünkü kelime bilgisi dilbilgisi ile birlikte bir dilin temelini oluşturur. Düşünceyi aktarmayı sağlayan sözcük dağarcığıdır, bu nedenle yaşamın tüm alanlarına nüfuz ederek, yalnızca gerçeği değil, aynı zamanda hayali olanı da yansıtmaya yardımcı olur.

“Kelimeler, nesnelerin, olayların, gerçekte olan ve olabilecek her şeyin adlarıdır... Eğer isim dinleyici için anlaşılır değil ise, o boştur, öyle bir nesne yoktur. Herhangi bir şey, hayali bile olsa, duyusallığın hangi alanına ait olursa olsun, bir adı varsa, fark edilir hale gelebilir.”⁶¹

Araştırmacı A.H. Badalyan, kelime öğrenme becerisinin yapısında alıcı ve üretken beceriler olmak üzere, iki alt türün ayırt edildiği karmaşık bir olgu durumuna işaret eder. Alıcı dil becerisi dinleme ve okumada kendini gösterir ve farklı algı kanalları yardımıyla sözcük birimlerinin tanınmasına olanak tanır. Üretken dil becerisi, sözlü ve yazılı konuşmada bağlam ve sözcük oluşturma kurallarına uygun olarak yazım ve anlam bakımından farklı, ancak ses bakımından yakın olan sözcüklerin seçilmesine olanak tanır.⁶²

S.İ. Lebedinskiy ve L.F. Gerbik, kelime öğrenme becerisinin yanı sıra sözcük bilgisi, başka bir deyişle bir kelimenin biçimi, anlamı ve kullanım özellikleri, aynı zamanda bu kelimenin dildeki sözcük sistemindeki diğer kelimelerle bağlantılarının da önemli yere sahip olduğu fikrini dile getirmektedir. Bu bilgiler, kelime öğrenme becerisinin oluşumu için bir ön koşuldur.⁶³

⁶¹ N.İ. Jinkin, **Reç kak provodnik informatsii**, Moskva, Nauka, 1982, s. 95.

⁶² A.H. Badalyan, “Formirovaniye i razvitiye leksičeskikh navikov v protsesse obučeniya inostrannomu yazıku”, Pedagogika, **Molodoy uçıonyi. Mejdunarodniy naučnyj jurnal**, Sayı 13 (199), 2018, s. 111.

⁶³ S.İ. Lebedinskiy, L.F. Gerbik, **Metodika prepodavaniya russkogo yazıka kak inostrannogo**, Minsk, Belorusskiy gosudarstvenniy ekonomičeskiy universitet, 2011, s. 300.

Konuşma eyleminde, sözcük ve dilbilgisi birbirine bağlıdır. Dilbilgisi sözlüğü düzenler, bunun sonucunda, tüm konuşma etkinliğinin temeli olan anlam birimleri oluşur. Bir dili öğrenme sürecinde, bu yönler organik olarak bağlantılıdır. Yabancı dil öğretiminde, yaşamın tüm alanlarına nüfuz eden ve yalnızca gerçekliği değil, aynı zamanda hayali de yansıtmaya yardımcı olan kelime dağarcığının rolü gramerden daha az önemli değildir.

L.R. Sakayeva ve A.R. Baranova, tüm kelimeleri aktif sözcük dağarcığı ile pasif sözcük dağarcığı olarak iki temel gruba ayırır. Konuşmada sürekli olarak kullanılan kelime dağarcığı, aktif sözcük dağarcığı olarak kabul edilir. Sözcük uzun süre kullanılmıyorsa, pasif sözcük dağarcığında yer alır, başka bir deyişle okuma ve dinlemede tanınabilir, konuşmada kullanılmaz. Ancak bu iki sözcük dağarcığı arasındaki sınırlar esnek, bir takım koşullara bağlı olarak değişebilirler. Adı geçen iki sözcük dağarcığının yanı sıra öğrencilerin potansiyel kelime dağarcığını geliştirmek önemlidir. Kelime dağarcığının yenilenmesinin kaynağı, öğrenciler tarafından kendi kendine okunması amaçlanan metinlerde ve yabancı dilin kelime oluşum modellerini öğretme, metne, duruma, kelime oluşturan öğelere dayanarak, bilinmeyen kelimelerin anlamı hakkında tahminler geliştirme, ana diliyle benzerlikleri bulma gibi çalışmalarda gizlidir. Potansiyel kelime dağarcığı “açık” ve bireyseldir. Kelime dağarcığının hacmi ve onun temelinde gelişen kelime öğrenme becerisi, öğrencilerin aktif ve pasif sözcük dağarcığına hâkim oluşlarıyla doğru orantılıdır.⁶⁴

Yabancı dil öğretimindeki görevlerden biri sözcük dağarcığını genişletmektir. Sözcük dağarcığının genişletilmesi tüm öğrenme sürecine eşlik eder. Yabancı dil derslerinde belli bir düzende yeni kelimelerle tanışma ve onları öğrenme üzerine çalışmalar yapılmalı. Öğrencilerin kelime bilgisine hâkim olmayı sağlamak her öğretmenin birincil görevidir. Öğretmen, öğrencilerde, sözcük üzerinde dikkatli çalışılmasına, sözcük dağarcığının sürekli genişletilmesine yönelik ilgi uyandırmalıdır.

⁶⁴ L.R. Sakayeva, A.R. Baranova, **Metodika obučeniya inostrannım yazıkam**, Kazan, Kazanskiy federalnıy universitet, 2016, s. 60 - 61.

Araştırmacı A.N. Şamov “Yabancı Dilde Konuşmanın Sözcüksel Yönünü Öğretmede Bilişsel Değerler Dizisi” adlı çalışmasında, metne dayanan sözcüksel alıştırmalar, öğrencilerin sözcük dağarcığının genişletilmesinde etkili bir rol oynadığı fikrini savunur. Bu tür alıştırmaların öğrencilerin yabancı dildeki bir kelimenin bilişsel karşılığını tüm özellikleriyle doğru bir şekilde oluşturmalarını, kelimeleri sözcük ve dilbilgisi kurallarına uygun olarak birbirleriyle birleştirmelerini, çeşitli sözcüksel araçlarla bir düşünceyi yabancı dilde ifade etmelerini, konuşma sırasında diğer öğrenciler tarafından ifade edilen düşünceleri anlamalarını, anahtar kelimelere dayanarak sözcük oluşturma zincirleri kurmalarını, sık kullanılan kelimeleri derlemelerini sağladığı ileri sürülür.⁶⁵

A.H. Badalyan, belirli bir yabancı kelimenin ana dilde karşılığını bilmek, sözcük öğrenme becerisinin olduğu anlamına gelmediğini ifade eder. Kelime öğrenme becerisi, yalnızca belirli bir kelimeyle değil, aynı zamanda ifade metninin gramer ve üslup yapısına uygun olarak tematik ve semantik gruplar, kelime oluşumu ve onun kullanım kuralları ile çalışmayı ifade eder. Bu durum kelime öğrenme becerisinin tanımında metnin rolünü vurgulamaktadır.⁶⁶

Şamov, son zamanlarda, “bağlam” teriminin, psikolojik ve yöntembilimde yaygın olarak kullanılmaya başlandığını belirtir. Dilbilim ve mantıkta bağlam, anlam açısından tamamlanmış bir metin veya konuşma parçası olarak tanımlanır. Böyle bir parçada yer alan kelimelerin ve cümlelerin anlamı ortaya çıkar. Bağlam, kelime de dâhil olmak üzere, dilsel birimin dilbilimsel ortamını tanımlar.

Aynı araştırmacı, yabancı dil derslerinde metnin, iletişimsel - bilişsel yaklaşımın kuralları dikkate alınarak, kelime haznesini yenilemede büyük önem taşıdığını vurgular. Bağlamsal öğrenme bağlamında, vurgu “öğretmenin öğretme etkinliğinden öğrencinin öğrenme etkinliğine kaydırılır”. Araştırmacı, metin içindeki kelimelerin anlamlarını tanıma, seçme, karşılaştırma, farklılaştırma ve anlama

⁶⁵ A.N. Şamov, **Kognitivnaya paradigma v obučenii leksičeskoy storone inoyazyčnoy reči**, Moskva, Flinta, 2016, s. 180.

⁶⁶ Badalyan, **a.g.e.**, s. 111.

süreçlerinin yabancı dile hâkim olmak için belirleyici öneme sahip olduğu fikrini savunur.⁶⁷

Metne dayalı kelimelerle tanışma, onları vurgulamayla tamamlanır. Herhangi bir metin, kelimeyi ne kadar canlı temsil ederse etsin, yalnızca bağlamsal anlamı hakkında bilgi verir. Kelime hakkındaki bilgi aralığını genişletmek için, kelimeyi metinden bağımsız bir birim olarak ele alıp, üzerinde çalışılmalı.

Okumayı öğretirken, öğretmen yabancı bir dilin öğrenilebilmesi için gerekli olan tüm yönleri kullanır. Bunlar arasında kelime bilgisi, dilbilgisi ve çeviri olabilir. Cümlelerin doğru çevirisi için sadece dil bilgisel biçim değil, aynı zamanda kullanıldığı sözlüksel bağlam da önemlidir. Bu durum, özellikle anlamı içinde kullanılan kelime dağarcığı analiz edilmeden anlaşılamayan çok sayıda anlamı olan yapıları analiz ederken ortaya çıkar.⁶⁸

Yazınsal metinlerin yabancı dil öğrenen öğrenciler için kolay bir materyal olmadığı bilinmektedir. Bu durum imgesellikle, başka bir deyişle, dil birimlerinin yeni anlamlar, ek anlamsal parçalar kazanması yeteneğiyle bağlantılıdır. Yazınsal metin, imgeselliği sayesinde, onu anlamak için, çıkarılması gereken büyük ölçüde gizli bilgiyi içinde barındırır. Öğretmenin görevi, öğrencilere kelimedен gizli anlamı çıkarmayı, bünyesinde barındırdığı potansiyeli görmeyi öğretmektir, bunun için öğrencilerin ilgisini arttırıp, onlarda metni okuma isteğini uyandırmak gereklidir.⁶⁹

Metin ve onun dilsel formları, iletişimsel görevleri çözme sürecinde, belirli iletişimsel fikirleri ve yazarın ana fikrini ifade etmenin görsel olarak örneğini sunar. Kelime, konuşmada kullanıldıkça, dili öğrenen kişi için tüm anlamlar netleşir ve somutlaşır. Öğrenciler metinle kendi kendine çalışırken, genellikle yeni kelimelerle

⁶⁷ Şamov, **a.g.e.**, s. 164 - 165.

⁶⁸ N.Yo. Barnoyeva, “Metodika raboti nad tekstom na inostrannom yazıke”, **Molodoy uçıonyı, Mejdunarodnyı nauçınyı jurnal**, Sayı 22 (156), 2017, s. 151.

⁶⁹ Bkz. N.V. Kulibina, **Metodika lingvostranovedçeskoy raboti nad hudojestvennim tekstom**, Moskva, Russkiy yazık, 1987, s. 7 - 14.

karşılaşır. Söz konusu kelimelerin anlamlarını belirlemek için, iki dilli bir sözlükle çalışabilmeleri önemlidir.

Araştırmacı Badalyan, metinle çalışmanın, özellikle kelime öğrenme becerisini geliştirirken önemli olduğunu vurgular. Badalyan, bir metindeki sözcüklerin bilinçli olarak öğrenilmesinin, tek tek sözcükleri ezberlemekten daha etkili olduğunu belirtir. Araştırmacı, aynı zamanda Scott Thornbury'nin bu konu hakkındaki değerlendirmesini “bir kelimenin anlamını metinden tahmin etmek, anlamlandırmanın en verimli stratejilerinden biridir” cümlesiyle bize aktarır.⁷⁰

G.V. Rogova, F.M. Rabinoviç ve T.E. Saharova'ya göre, metnin özelliklerinden biri kelimenin anlam çeşitliliğini ortadan kaldırmasıdır ve cümle bir metnin en küçük anlamsal birimi olduğundan, bir cümleye bir kelimeyi dâhil ettiğimizde, öğrenciye aslında bir kelimeyi değil, bir kelimenin anlamsal çeşitliliğinden birini sunarız. Araştırmacılar, N. İ. Jinkin'nin “canlı kelimeler - metinden çıkanlardır” sözlerine dikkat çekerek, öğrencilerin yeni bir kelimeyle tanışmasının metin temelinde gerçekleştiğini vurgularlar. Metin, öğretmen tarafından, sözcüklerle tanışmaya yönelik sunulabilir ve öğrenciler onu duyarak algılayabilir veya söz konusu metni öğrenciler okuyabilir. İlk durumda, metni dinlerken yeni kelimelerin telaffuzu üzerinde çalışmaya başlanabilir. Bunu yapmak için öğretmen, öğrencilerden metnin içinde yeni kelimelerin bulunduğu kısımları telaffuz etmelerini isteyebilir. Dilbilgisel materyalle tanışırken kullanılan bu teknik, algı aktivitesini artırır. Sonuç olarak, telaffuz alıştırmaları yeni bir kelimeyle tanışma aşamasında başlar.⁷¹

Metinle çalışmadaki sözcüksel etkinliklerde öğrencilerden metinde bilmedikleri kelimeleri bulup, anlamlarını açıklamaları; verilmiş olan kelimeleri alfabetik olarak sıralamaları ve onlarla cümle kurmaları; kelimelerdeki eksik harfleri, cümledeki eksik kelimeleri tamamlamaları; metinde altı çizili kelimelerin anlamını açıklamaları; duydukları kelimeleri metinde bulmaları; aynı kök, ön ek ve son eke

⁷⁰ Badalyan, **a.g.e.**, s. 112.

⁷¹ G.V. Rogova, F.M. Rabinoviç, T.E. Saharova, **Metodika obučeniya inostrannım yazıkam v sredney škole**, Moskva, Prosveşçeniye, 1991, s. 91.

sahip kelimeleri bulmaları; kelimeleri tematik gruplara ayırmaları; verilmiş kelimelerin eş ve zıt anlamlılarını bulmaları; anahtar sözcükleri kullanarak metni yeniden anlatmaları istenebilir.⁷²

Kelimelere hâkim olmak için harcanan çabalar, belirli özelliklerle, özellikle yabancı dildeki kelimelerin ana dille uyuşmasıyla, soyut veya somut kavramlar ile önemli veya ikincil kelimeler olmasıyla ve en önemlisi, düşünceleri ifade etme ihtiyacıyla belirlenir. Sonuç olarak, öğrencilerin sözcük dağarcığının genişletilmesinde metnin önemli bir yere sahip olduğu gerçeği de göz ardı edilemez.

1.6. Yazınsal Metinlerin Dilbilgisi Öğretimindeki Rolü

Dilbilgisi, morfoloji, sözdizimi ve kelime oluşumunu içeren bir sistemdir. Bu bölümler bağımsızdır, ancak aynı zamanda birbirleriyle ilişkilidir. Adı geçen bu bölümler, dilin gramer yapısının alt sistemleri veya farklı kısımları olarak adlandırılabilirler.⁷³ Dilbilgisi, anlamlı cümleler veya ifadeler oluşturan kelimelerin değişim kurallarını açıklamaktadır. Kelimeleri doğru bir şekilde bir araya getirebilmek, birleşimlerini o anda söylemek, istenilene bağlı olarak değiştirebilmek, dili bir iletişim aracı olarak kullanmanın en önemli koşullarından biridir.⁷⁴

Dilbilgisinin temel özelliği, soyut ve genel oluşudur. Söz konusu olan bu özellik dil öğrenimini hızlandırır. Yabancı dil olarak Rusça öğretiminde konuşma becerisi, dilin temel özelliklerini anlamaya ve ezberlemeye dayanır. Konuşma için kelime ve deyim bilgisinin yanı sıra cümleleri doğru bir şekilde oluşturabilme becerisine de sahip olmak gereklidir.

Günümüz Rusça ders kitaplarında, yeni dilbilgisi kurallarından önce, bu kuralları içeren metin materyali gelir. Bu durum öğrencilere aktif bilgi araştırması için

⁷² Şçukin, a.g.e., s. 124.

⁷³ G.İ. Dergaçoğlu vd., **Metodika prepodavaniya russkogo yazıkı kak inostrannogo na načalnom etape obučeniya**, Moskva, Russkiy yazık, 1983, s. 46.

⁷⁴ Solovova, a.g.e., s. 103.

Çalışma fırsatı verir. Yabancı dil olarak Rusça ğretiminde dilbilgisi ğretimi önemli bir yere sahiptir.

Dilbilgisi üzerinde çalışırken, birbirleriyle ilişkili olan konuşma, dinleme, okuma ve yazma dört dil becerisi geliştirilmelidir. Yazılı alıştırmalar materyali ezberlemeye yardımcı olur; okuma alıştırmaları gözlemi geliştirir, metinde dilbilgisi yapılarının kullanımını gösterir; dinleme öğrenilen modelleri duyarak fark etmeye yardımcı olur; konuşma, dilbilgisel olguların öğrenciler tarafından iletişim sürecinde nasıl kullanılabileceğini gösterir.⁷⁵

Rus dilinin iletişim odaklı ğretimi, dilin temel işlevlerinin eksiksiz gerçekleştiğı ve onun sisteminin yansıtıldığı metni, ana öğretici birim olarak ortaya koymuştur. Dilbilgisi olgusunun biçimi, anlamı ve kullanımıyla tanışmak için, dinleme (sesli metin) ya da yazılı biçimde sunulan metinler kullanılır. Metin, belirli bir dilbilgisi olgusunu yansıtan belirgin bir ortam sağlamakla birlikte, öğrencilerin gelecekteki ifadelerinin kalıbını oluşturmakta önemli bir araçtır.

Metinlerin dilbilgisi öğretimindeki rolüne değinecek olursak, Rus araştırmacı N.A. Kostyuk'un bu konudaki görüşlerine başvurabiliriz.

Yazınsal metinlerde yer alan dilbilgisinin öğrenilmesi, eğitim için hazırlanan metinlere kıyasla daha verimlidir. Yazınsal bir metnin tanınması ve analizi sırasında, eserin içeriğinden ve alt metninden ayrılmaz olan kelimelerin gramer ve sözcüksel anlamı özümser, bu da öğrencinin yazınsal metindeki gramer biçimlerini öğrenmesini kolaylaştırır.⁷⁶

Bir dilbilgisi olgusunun anlaşılması tündengelim veya tümevarım yoluyla gerçekleşebildiğinden dolayı, öğrencilere metnin sunulmasından hemen sonra bir

⁷⁵ A.İ. Malko, **Uebno - metodiçeskiy kompleks po distsipline "Metodika prepodavaniya russkogo yazıka kak inostrannogo"**, Gorki, Belorusskaya gosudarstvennaya selskohozyaystvennaya akademiya, 2011, s. 23.

⁷⁶ N.A. Kostyuk, "Prepodavaniye grammatiki russkogo glagola çerez hudojestvennyy tekst na urovnyah A1 - A2", **Metodika prepodavaniya russkogo yazıka, Mir russkogo slova**, Sayı 4, 2018, s. 101.

kural verilebilir ve ardından metinde bunu doğrulayacak belirli malzemeler bulunması istenebilir (tümdengelim) veya yardımcı soruların yardımıyla metnin analizine dayanarak bir kural çıkarılabilir (tümevarım) fikri ileri sürülebilir. Tümevarım ve tümdengelim genellikle beraber kullanılsa da öğrenciler her zaman sunulan metne dayanarak, dilbilgisi olaylarının anlamı ve kullanımı ile ilgili sonuç çıkaramazlar, bu durumda tümdengelim yolunun kullanılması önerilir.⁷⁷

Yeni dilbilgisi materyali ile tanışma, kurala dayalı açıklama ve uygulamaya dayalı açıklama olmak üzere iki yoldan gerçekleşir. Kurala dayalı açıklama yapılırken öğrenciler önce dilbilgisi olgusunun biçimine, anlamına, yöntemine ve oluşumuna ilişkin kuralla tanışır, sonra bunun bağlamında kullanımına geçilir. Kural, konuşmada dilbilgisi biçiminin kullanımına ilişkin örneklerle desteklenir. Uygulamaya dayalı açıklamada ise, bir konuşma kalıbı bağlamında yeni dilbilgisi kuralları tanıtılır ve ardından bu kuralların gözlemlenmesi sonucunda dilbilgisi olgusunun özünü yansıtan bir kurala yönlendirilir. Belirli bireysel durumlardan genel bir sonuca, bireysel olgulardan genellemeye kadar çıkarım türünü karakterize eden bu yöntem, tümevarım olarak tanımlanır.

Uygulamaya dayalı açıklama, öğrencileri dilbilgisi kurallarıyla tanıştırmamanın bir yoludur. Bu yol, cümlede dilbilgisi kalıplarının gözlemlenmesi ve dilbilgisi becerisinin oluşumuna yol açan örneğe göre konuşma eylemlerinin performansı sonucunda öğrenmeyi öngörür. Bir kurala dayalı dilbilgisi materyalinin öğrenilmesinin aksine, uygulamaya dayalı dilbilgisi iletişim araçlarına hâkim olmanın pratik yolu dilbilgisi materyali ile eylemlerin gerçekleştirilmesi ve dilbilgisi formunun özelliklerinin analiz edilmesi sonucunda bir kuralın formüle edilmesi gerçekleşmeyebilir. Bu durumda öğrencilere, dilbilgisi biçiminin anlamını ve onu benzer iletişim durumlarında nasıl kullanacakları tahmin ettirilerek, dilbilgisel materyali özümsemelerinin sezgisel bir yolu sunulur.

⁷⁷ Rogova, Rabinoviç, Saharova, **a.g.e.**, s. 75 - 76.

Materyalin hangi yolla sunulacağı aşağıdaki etkenlere bağlıdır:

- *Dilbilgisi materyalinin doğası*: Bazı gramer fenomenleri sözcüksel olarak tanıtılır ve hatırlanmaları beklenir.

- *Öğrencilerin ana dilinde benzer bir dilbilgisi olgusunun varlığı veya yokluğu*: Materyalin öğretiminde tümevarım yöntemi iki dil arasında benzerlik olduğunda tercih edilir, tümdengelim ise benzerliklerin olmadığı durumlarda kullanılır.

- *Öğrencilerin dil eğitimi düzeyi ve konuşma deneyimleri*: Daha önce öğrenilen materyallere dayanarak öğrencilerin dilbilgisi olgusunun tanımlayıcı işaretlerini ve fonksiyonel özelliklerini belirlemeleri daha kolaydır. Bu durumda tümevarım yönteminin kullanılması önerilir.

- *Dilbilgisel malzemenin doğası*: Alıcı dil becerilerine yönelik dilbilgisel materyalin metindeki dilbilgisi olgusunun kullanımında gözlemlenmesi ile iletişim sürecinde tümevarım yöntemiyle sunulur. Üretken dil becerilerine yönelik dilbilgisi materyali, genellikle ezberlenmesi ve konuşmada kullanılması gereken bir kural veya bir cümlemin dilbilgisel biçimi aracılığıyla sunulur.⁷⁸

Metin bazında dilbilgisi öğrenme süreci üç aşamadan oluşur:

- Cümlemin ana üyeleri, yüklem türleri vb. ortak özellikleri olan, ancak farklı işlevsel özelliklere sahip bir grup kavram ile ilk tanışma;

- Her tür yüklemnin özellikleri; öznenin farklı ifade yöntemleri, bir cümledeki ana kısmın ortaya çıkarılmasının bir yolu olarak mantıksal vurgu vb. birimlerin yapısal ve anlamsal özelliklerinin incelenmesi;

⁷⁸ Bkz. A.N. Şçukin, *Obuçeniye rečevomu obščeniyu na russkom yazıke kak inostrannom*, Moskva, Russkiy yazık. Kursı, 2012, s. 158 - 164.

- İncelenen olayların metindeki kullanımının öğretilmesi.⁷⁹

Çalışmanın her aşamasında, tutarlı bir ifadeyi analiz etmenin çeşitli yöntemleri ve etkinlik türleri kullanılır.

Bir dilin dilbilgisi materyali aktif ve pasif olarak öğrenilir. Yabancı dil olarak Rusça öğretiminde dilbilgisinin bazı kısımları öğrenciler tarafından aktif olarak, diğerleri önce pasif, sonra aktif, bir kısmı da sadece pasif olarak öğrenilir. Aktif ve pasif olarak öğrenilmesi hedeflenen gramer materyali üzerindeki çalışma farklı şekillerde yapılandırılır. Pasif öğrenim için öğrencinin verilen gramer materyalinin biçimini ve işlevini anlaması, bu materyali içeren cümleyi örnek olarak öğrenmesi, bu materyalle okuma ve dinleme metinlerinde karşılaşması gerekir. Aktif gramer öğrenimi için bu yeterli değildir, öğrenciler tarafından ayrıca dilbilgisi becerilerini oluşturmaya yönelik etkinlikler yapılmalı ve çalışılan dilbilgisi kuralları yaptıkları konuşmalarda sıklıkla kullanılmalıdır.

“Orta Okulda Yabancı Dil Öğretim Yöntemi” adlı kitabında da belirtildiği üzere:

“Kortekste, kelimeleri tutarlı bir bütün halinde organize etmek için bu kuralları belirleyen bir klişe sistem çalışır. Klişe sistem, her insanın kendi ana dilinde taşıdığı sezgisel, bilinçsizce kullandığı dilbilgisinin varlığını bünyesinde bulundurur. Bir yabancı dili öğrenirken, seçilen gramerin minimumuna dayalı bir klişe mekanizması başlatmak, yabancı dilde konuşmanın organizasyonunu kolaylaştıracak sezgisel bir dilbilgisi mekanizması oluşturmak gereklidir.”⁸⁰

Eğitim aşamasına ve dile hâkim olma düzeyine göre, gramer materyali zorlaşır, dile hâkimiyet artar, konuşmada dilbilgisi yapılarının doğru kullanım becerileri pekiştirilir.

⁷⁹ N.P. Balkunova, “İzuçeniye grammatiki na tekstovoy osnove”, Tekst v sisteme obuçeniya russkomu yazıku i literature, **Materialı mejdunarodnoy naučno - metodičeskoy konferentsii**, Astana, 2018, s. 227.

⁸⁰ Rogova, Rabinoviç, Saharova, **a.g.e.**, s. 74.

1.7. Yazınsal Metinlerin Kültür Aktarımındaki Rolü

Latince yetiştirme, eğitim, öğrenim, gelişme anlamına gelen kültür (cultura),

“Yaşamsal  rg tlenme türleri ve bişimlerinde, insanların faaliyetlerinde, ilişkilerinde ve maddi ile manevi değerlerde ifade edilen, tarihsel olarak tanımlanmış bir toplumun, bir insanın yaratıcı fikirleri ve yeteneklerinin gelişme düzeyidir. <...> Kısaca söylemek gerekir ise - insanların manevi yaşam alanı, bilim, edebiyat, sanat yoluyla ifade edilen manevi değerler toplamıdır.”⁸¹

Dil ve kültür birbirleriyle yakın etkileşim içindedir, çünkü dil kültürün aynasıdır ve kültürsüz var olamaz.⁸²

Modern dilbilim, dili yalnızca bir iletişim ve bilgi aracı olarak değil, aynı zamanda bir ulusun kültürel kodu olarak da görür. Yazınsal metinlerin kültür aktarımındaki rolü önemlidir:

“Modern dil  ğretimi, yazınsal bir metni karmaşık bir oluşum, kültürel bir olay ve sözlü iletişim bişimlerinden biri olarak ele alır. Yazınsal bir metin, kültürün topluluk hafızasının bileşenidir, kültürel ve tarihi birlikteliğin kaynağıdır, ulusal kültürün gerçeğidir. Adı geçen metin türü, yabancı dil  ğretimi sürecinde ana kaynaklardan biri ve kültürlerarası iletişim aracı olan konuşma davranışının ulusal ve kültürel özelliklerinin tüm yönlerinin incelenmesi için değerli bir materyal olarak hizmet eder.”⁸³

Yabancı dil olarak Rusça  ğretiminin modern yaklaşımının odak noktası, kültürel değerler, anlayış ve öğrenilen dili ana dili olarak konuşanların dünya görüşleri hakkında belirli bir bilgi kümesini temsil eden ve onların dilsel - kültürel yeterliliklerinin aktarımını amaçlayan yöntemlerdir. Günümüzde yabancı dil öğretiminin iletişimsel yönelimi ile doğrulan dilsel - kültürel y n n gerçekleştirilmesi önemlidir. Yabancı dil olarak Rusça  ğretimindeki böyle bir yaklaşım, öğrencilerin doğal konuşma koşullarında anadili konuşanların seviyelerine yakın, temelde farklı bir iletişim düzeyine getirilmesine izin veren iletişim

⁸¹ E.G. Azimov, A.N. řukin, **Noviy slovar metodi eskih terminov i ponyatiy (teoriya i praktika obučeniya yazıkam)**, Moskva, İkar, s. 117.

⁸² A.e.

⁸³ Novikova, Krapivnaya, **a.g.e.**, s. 18.

becerilerinin ve bilgilerinin geliştirilmesine önkoşul oluşturur. Yabancı dil olarak Rusça öğretimi sürecinde dilsel - kültürel bilgilerin kullanılması, bilişsel etkinliğin artmasını sağlar, farklı bir kültüre karşı hoşgörü oluşumuna katkıda bulunur, bu da kültürlerarası iletişimin gelişimi üzerinde olumlu bir etkiye sahip olup, ayrıca dilin kendi kendine öğrenilmesini teşvik eder.

Yabancı dil öğrenen biri, o dilin kültürü sayesinde, kendi kültürünü değerlendirebilir ve kendi konumuna daha nesnel bir açıdan bakabilir. Yabancı olanı anlamak kişinin dünyaya bakış ufkunu genişletir. Bir toplumu, kalıplaşmış düşünce biçimlerinin ötesine ancak yeni kavramlar, yeni anlatımlar taşıyabilir.

Rus araştırmacı A.A. Moiseyeva “Yabancılarla Rus Dilini Öğretme Aracı Olarak Edebi Metin” adlı çalışmasında, yazınsal eserlerin, bireyin dil bilincini oluşturduğu ve kültürü dil prizmasından, dili de kültür prizması üzerinden tanımasına imkân verdiğini ileri sürer.

“Yazınsal eserleri incelerken, dilsel de dâhil olmak üzere, gerçekliği kavrarız. Öğrenilen o dilin dünyasının resminin temel kavramlarını, davranış kalıplarını, ulusal karakterinin özelliklerini ve bu dili ana dili olarak konuşanların manevi dünya görüşünü içeren kültürel bağlamın bileşenlerini anlamadan, eksiksiz olarak kültürlerarası iletişim imkânsızdır. Bu nedenle dili öğrenmek ve yabancı dil ortamına uyum sağlamak için öğrenilen dilin ulusal yazınsal eserlerini incelemek önemlidir.”⁸⁴

Her yazınsal metin, ulusal kişisel özellikler ve yaşam tarzı hakkında, öğrenilen kültür bağlamında olumlu veya olumsuz olarak kabul edilen fenomenler ve eylemler hakkında bilgi içeren ulusal kültürün ayrı bir modelidir. Kahramanların iletişimsel davranışları, ulusal kültürün bir bileşenidir.

Araştırmacı S.N. Vorobyova ve O.M. Krijovetskaya’ya göre, “tarih, etnografya, ulusal psikoloji, ulusal davranış, kısa bir deyişle kültürün içeriğini oluşturan her şey hakkında” bilgi veren ve kültürel kodların bütünü oluşturulan metin,

⁸⁴ A.A. Moiseyeva, “Hudojestvennyy tekst kak sredstvo obučeniya inostrantsev russkomu yazıku”, **Biznes. Obrazovaniye. Pravo, Vestnik volgogradskogo instituta biznesa**, Sayı 2 (43), Mayıs 2018, s. 375 - 376.

kültürün bir eseridir. Dilde yansıtılan toplumsal anlayış diğer metin türlerinde de ortaya çıkabilir, ancak yalnızca yazınsal metinler kişiyi, diğer iletişim alanlarının erişemediği konulara yönlendirir. Yazınsal metin, zaman ile dil tarafından oluşturulan içeriklerin güçlü bir potansiyeline sahiptir.⁸⁵

Bir dili kültür yönüyle öğrenmek, öğrenme sürecinin daha zengin içerikli olmasını sağladığı gibi kültürlerarası iletişimde ustalaşmaya da yardımcı olmaktadır.

Dilsel kültürolojinin işleyişi, kültür ve dil arasındaki etkileşim sorunlarını ele alırken, açıklama ve öğretimi dikkate alan eğitici bir kimliği üstlenir:

- Dilsel kültüroloji insan tarafından yaratılan kültürel değerlerin ifşasına odaklanır;
- Dilsel kültüroloji seçici değildir, dilin sosyokültürel işleyişinin tanımı ve öğretimi sürecinde gerekli olan gerçeklerin özelliklerini bütünsel bir yaklaşımla kendinde toplar;
- Dilsel kültüroloji modern yaşamın ortaya koyduğu güncellenmiş kültürel değerler sistemine, ülkenin kültürel yaşamının çeşitli alanları hakkında eksiksiz ve nesnel bilgilerine odaklanır.⁸⁶

Metnin kültür için değeri, her şeyden önce, bilgi taşıyıcısı oluşunda gizlidir. Birey için değeri ise her şeyden önce bireysel, öznel yenilik ve yaratıcılıkta, metnin, bireyin dünyasını yeni anlamlar ve yeni bağlantılar ile zenginleştirmesinde gizlidir.

N.İ. Jinkin'e göre,

“Metin, insan toplumunun hafızası haline gelir ve ona bilgi sağlayarak, zekâyı optimize eder. Tabii ki, metin hafızadan tekrar bireysel kodların döngüsüne girer. Sonuç olarak, bir kişinin ifadeleri nesnel - gerçek bir güç kazanır

⁸⁵ S.N. Vorobyova, O.M. Krijovetskaya, “Hudojestvennyy tekst kak obrazets natsionalno - kulturnogo diskursa: podhod k izuçeniyu proizvedeniy russkoy literatury na zanyatiyah po russkomu yazıku kak inostrannomu”, **İnternet - Jurnal “Naukovedeniye”**, Cilt 7, Sayı 2, <http://naukovedenie.ru/index.php?p=vol7-2>, Mart - Nisan 2015, s. 3.

⁸⁶ Moskovkin, Şçukin, **a.g.e.**, s. 294.

ve durumları değiştirmeye, yeni şeylere ve olaylara aracı olur. Bu da, dilsel konuşmanın yaratıcı işlevleri yerine getirdiği anlamına gelir.”⁸⁷

Öğretmen, yabancı dil olarak Rusça eğitimin sosyokültürel içeriği ile ilgileşim bakımından yöntemleri seçme görevi ile karşı karşıyadır. Daha önce de belirttiğimiz gibi, bir öğrenci sadece Rusça konuşmayı ve anlamayı öğrenmekle kalmamalı, aynı zamanda kültürel engeli aşabilmeli, kültürlerarası iletişimde pratik beceriler kazanabilmeli ve Rus dünya resminin değerlerini kavrayabilmelidir.

Böylece, bir dili dilsel - kültürel açıdan öğrenirken, bir öğrenci, zamanımızda farklı kültürler arasındaki yakın etkileşim bağlamında, yabancı kültürlere karşı hoşgörüyü teşvik etme ve kültürlerarası işbirliğinin oluşumu bağlamında ilgili olan kültürlerarası iletişimin bir katılımcısı olur. Dilsel - kültürel yetkinliğin oluşumu, genellikle “iletişim kurulan kişinin ifadelerinin tamamen veya kısmen yanlış anlaşılmasından” kaynaklanan iletişimsel başarısızlıklardan kaçınmaya yardımcı olur.⁸⁸

XX. yüzyılda yerleşmiş olan insan merkeziliğinin bilimsel değerler dizisi açısından dil, kişinin düşüncesi, bilinci ve kültürü ile ilişki içindedir. Bu durumun yabancı dilin öğrenimi sürecinde dikkate alınması gereklidir. Dili öğrenilen toplumun sosyokültürel alanının kültürel öğrenimi, dil öğrenme sürecinde gerçekteşir. Bu açıdan bir öğrenci için dil sadece bir iletişim aracı değil, aynı zamanda yabancı bir kültürün ulusal kimliğinin ve dünyanın doğal dilsel resminin bilgisi, anlayışı haline gelir.

Dilsel - kültürel yönelim, öğrencilerin, öğrenilen dili konuşan insanların dünya görüşünün özelliklerini daha iyi anlamalarını ve böylece yeni bir sosyokültürel topluma uyum sağlamalarını, konuşma taktiklerini, iletişimsel ve sözel olmayan davranışları geliştirmelerini sağlar.⁸⁹

⁸⁷ Jinkin, **a.g.e.**, s. 111.

⁸⁸ L.M. Gritsenko, “Pretsedentıye teksti na urokaı russkogo yazıkı kak inostrannogo”, **Nauçnyı jurnál KubGAU**, Sayı 126 (02), 2017, s. 3.

⁸⁹ **A.e.**, s. 2 - 3.

İKİNCİ BÖLÜM

YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE OKUMA VE YAZMA BECERİSİ

Dil becerisi, aktif ve iletişim durumuna bağlı mesaj alma veya iletme sürecidir.⁹⁰ Dil becerisi, dinleme, algılama, konuşma üretme ve konuşma süreçleriyle bir ifade, söylem, metin şeklinde ifade edilen faaliyetin sonucuyla ilgili olayları belirler. Denebilir ki, dil becerisi, bir düşünceyi kelime aracılığıyla hayata geçirme sürecidir.⁹¹

Kısaca söylemek gerekirse, dil becerisi, belli bir amaca ulaşmaya yöneliktir. Bu amaç, eylem seçimini ve bu eylemlerin gerçekleştirildiği koşulları belirler. Dil becerisinin gerçekleşmesi sürecinde elde edilen sonucun planlananla karşılaştırılması ve gerektiğinde bazı değişiklikler yapmaya olanak sağlayan kontrol ve düzeltme mekanizmalarının kullanıldığı bir eylem planının yönlendirmelerinin bulunduğu geliştirme aşaması yaşanır.

Araştırmacı S.A. Melihova “Dil Becerisi Olarak Okuma” adlı çalışmasında, dil becerisinin yönlendirme, planlama, uygulama ve kontrol olmak üzere birkaç ardışık aşamadan oluştuğunu ifade eder. Her bir dil becerisi bu aşamalara uygun olarak gerçekleştirilir.⁹²

Dil becerilerinin uygulanmasında, kısa süreli hafıza ve duygusal hafıza önemli rol oynar. Herhangi bir ifadenin üretilmesi, verilerin algılanması süreci ve bu süreci oluşturan eylem ve işlemlerin uygulanması, bu ifadenin tüm bileşenlerini hafızada tutmadan imkânsızdır.⁹³

Dil becerileri temel ve yardımcı beceriler olmak üzere iki gruba ayrılır. Temel dil becerileri arasında konuşma, yazma, dinleme ve okuma becerileri yer almaktadır.

⁹⁰ Şçukin, **a.g.e.**, s. 318.

⁹¹ Azimov, Şçukin, **a.g.e.**, s. 250.

⁹² S.A. Melihova, “Çteniye kak vid rečevoy deyatelnosti”, **Portal pedagoga**, (Çevrimiçi) <https://portalpedagoga.ru/servisy/publik/publ?id=18421>, 30 Eylül 2021.

⁹³ **A.e.**

Bu sıraladığımız temel dört dil becerisi, üretken (konuşma ve yazma) ve alıcı (dinleme ve okuma) beceriler olmak üzere iki grubu oluşturur. Yardımcı dil becerileri arasında tercüme, ders notlarının alınması vb. beceriler yer almaktadır. Her dil becerisi, sözlü veya yazılı olmak üzere iki biçimden birinde gerçekleştirilir.⁹⁴

Modern eğitim sürecinde, tüm dil becerileri birbiriyle bağlantılı bir şekilde öğretilir, çünkü bu durum, öğrencilerin eğitimsel ve bilişsel etkinliklerini en uygun şekle getirmeye katkıda bulunur. Her dil becerisinin ortak ve farklı mekanizmaları vardır, ancak bunlardan herhangi birinin öğretilmesi, farklı mekanizmaların geliştirilmesini hedefler ve farklı etkinlikler sistemine gerek duyar.⁹⁵

2.1. Temel Dil Becerisi Olarak Okuma

Özcan Demirel “Yabancı Dil Öğretimi” adlı çalışmasında, okuma ile ilgi tanımlamayı şu şekilde yapmaktadır:

“Okuma, bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerinin ortak çalışmasıyla yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliğidir. Okuma işi gözlerin ve ses organlarının çeşitli hareketlerini ve zihnin yazılı sembolleri anlamasıyla oluşur. Okuma yoluyla yazar ile okuyucu arasında bir ilişki kurulmaktadır. Okuyucudan, bir yazarın iletmek istediği mesajın ne olduğunu anlaması istenir.”⁹⁶

Araştırmacı S.A. Melihova, “bir dilin sistemine göre grafik olarak kodlanmış bilginin algılanması ve aktif olarak işlenmesi süreci” olarak okumanın, bir metnin algılanması ve anlaşılmasından oluşan karmaşık analitik - sentetik bir aktivite olduğunu ifade eder. Okuma, sonucunun metnin anlaşılması olan metni algılamanın

⁹⁴ Azimov, Şçukin, **a.g.e.**, s. 250 - 251.

⁹⁵ E.V. Pineviç, “Psihologičeskiy i metodičeskiy aspekti čteniya kak vida rečevoy deyatelnosti v obučenii inostrannim yazıkam”, **Vestik RUDN, seriya Russkiy i inostrannıye yazıkı i metodika ih prepodavaniya**, Sayı 4, 2016, s. 127.

⁹⁶ Özcan Demirel, **Yabancı Dil Öğretimi. Dil Pasaportu. Dil Biyografisi. Dil Dosyası**, 8. baskı, Pegem Akademi, Ankara, 2014, s. 109.

karmaşık psikolojik bir sürecidir. Okuma, kendiliğindenlik ile karakterize edilen ve okuyucunun sürekli faaliyeti ile ilerleyen alıcı bir dil becerisidir.⁹⁷

Demirel, okumanın metinden anlam çıkarılması ile doğru orantılı olduğunu vurgulamaktadır. Yazılı bir metnin okunmasında sadece sözcüklerin doğru telaffuzu hedefleniyorsa, bu gerçek anlamda okuma değildir. Başkasının okuduğunu dinleyip, anlamak da okuma olarak sayılamaz. Yabancı dil derslerinde öğretmen metni okuduğunda, öğrenciler onu dinlerken sadece dinleme becerilerini geliştirmektedirler.⁹⁸

Okuma, birbirini çeşitli şekillerde tamamlayan dil becerileri olarak dinleme, yazma ve konuşma dil becerileriyle ilişkili olan, özel bir iletişim türüdür. Okuma, kelimeleri oluşturan grafik modellerin (harflerin) seslerinin bu modellere göre yeniden seslendirilme sürecidir.⁹⁹ Bunun yanında okuma, yalnızca yazılı olarak sunulan bir mesajın kodunu çözme süreci değildir; aynı zamanda görsel sembollerin sesli ifade sistemine çevrilmesini de içerir. Bu nedenle, bir konuşma mesajı hem kodlama hem de kod çözme öğelerini içerir.

Yabancı dil öğretiminde okumaya öncelik verilmektedir. Bu, okuma becerilerine günlük yaşamda ihtiyaç duyulmasından kaynaklanmaktadır. Okuma becerisi, konuşma, yazma ve dinleme becerilerine kıyasla daha hızlı ve daha kolay gelişir. Okumayı öğrenmek, yabancı dil öğretim sisteminin temel taşlarından biridir. Okumanın amacı, bilgiyi edinmek, işlemek ve bunun sonucunda onu anlamaktır. Bu nedenle okuma, bildirişim türlerinden biri olarak düşünülmelidir. Okuma, insanların iletişimsel ve sosyal faaliyetleri alanına dâhil edilir.

⁹⁷ S.A. Melihova, “Çteniyе kak vid rečevoy deyatelnosti”, **Portal pedagoga**, (Çevrimiçi) <https://portalpedagoga.ru/servisy/publik/publ?id=18421>, 30 Eylül 2021.

⁹⁸ Demirel, **a.g.e.**, s. 109.

⁹⁹ S.A. Melihova, “Çteniyе kak vid rečevoy deyatelnosti”, **Portal pedagoga**, (Çevrimiçi) <https://portalpedagoga.ru/servisy/publik/publ?id=18421>, 30 Eylül 2021.

Okuma, herhangi bir aktivitede olduğu gibi, metnin ne hakkında olduğu ile ilgili “anlamalı” ve metnin nasıl okunacağı ve seslendirileceği ile ilgili “işlemsel” olmak üzere iki işlem barındırır. “Anlamalı” kısım okuduğunu anlama ile sonuçlanmayı amaçlarken, “işlemsel” kısım okuma sürecinin kendisidir, başka bir deyişle harflerin veya şekillerin sesbirimlerle (fonem) ilişkilendirilmesidir.¹⁰⁰

Okuma, bilgi edinmenin temel yollarından biridir. Bir kişinin öğrenme sürecinde gerekli bilgileri almasını sağlamasının yanı sıra kişisel bilişsel ihtiyaçlarını karşılamasını da sağlar. Okuma, yabancı dil öğretiminde bağımsız bir dil becerisi olarak işlev görür. Okuma becerilerinin başarılı gelişimi için, öğrencinin öğrendiği yabancı dilin gramer, fonetik ve sözcüksel özelliklerini öğrenmesi önem taşımaktadır.

Okuma, konuşmanın algılanmasını, bilgi edinmeyi amaçlar, bu nedenle alıcı dil becerileri olarak adlandırılır. Okumanın özelliği, uygulamadaki başarı değerlendirmesinin öznel olmasıdır. Alıcı dil becerilerinin temel ve ayrılmaz bileşeni anlamadır.

S.A. Melihova bu fikri destekleyerek, okumanın ana parametresinin, okuyucunun metinde yer alan bilgileri anlama derecesi olduğunu öne sürer. Melihova’ya göre, metni anlamak için, okuma tekniğine hâkim olmak gereklidir, başka bir deyişle okuma, algılamayı ve yeniden kodlamayı gerektirir, bunun için okunan metnin iyi anlaşılması gerekiyor. Karmaşık olan okuma sürecinin bileşenlerinden biri olan okuma tekniği, okuma yeteneğinin ana bileşeni olan anlamaya giden yoldur. Anlama, okuma sürecinin en önemli yönüdür, özüdür, “bir iletişim süreci olarak okumanın ana bileşenidir.”¹⁰¹

Okuma, sadece bir dil becerisi değildir, aynı zamanda zihinsel bir faaliyettir, çünkü anlama süreci, karşılaştırma, analiz, genelleme, somutlaştırma, soyutlama gibi

¹⁰⁰ L.P. Solontsova, **Sovremennaya metodika obučeniya inostrannım yazıkam, (obşçiye voprosı, bazoviy kurs)**, çast 1, Pavlodar, Pavlodarskiy gosudarstvenniy pedagogičeskiy institut, 2009, s. 162.

¹⁰¹ S.A. Melihova, “Çteniyekak vid rečevoy deyatelnosti”, **Portal pedagoga**, (Çevrimiçi) <https://portalpedagoga.ru/servisy/publik/publ?id=18421>, 30 Eylül 2021.

tüm zihinsel işlemler bütünü ile ilişkili karmaşık zihinsel bir faaliyettir. Bu faaliyet, akılda tutma etkinliğini, başka bir deyişle ezberlemeyi de içerir. Anlama, metnin bilinçli bir şekilde algılanmasının sonucudur. Katmanlı bir yapıya sahiptir ve şu şemaya göre gerçekleştirilir: görsel algı - değerlendirme - anlama.¹⁰²

Anlamanın temel özellikleri arasında tamlik, doğruluk ve derinlik yer alır. Anlamanın tamlik derecesi, okuyucu tarafından metinden çıkarılan bilginin nicel ölçüsünü yansıtır. Anlamanın doğruluğu, okuyucunun bir metindeki bilgi algısının niteliksel yönünü karakterize eder.¹⁰³ Anlama derinliği ise çıkarılan bilgilerin yorumlanmasında kendini gösterir ve tamamen okuyucunun genel kültürel bilgisine ve zihinsel yeteneklerine bağlıdır. Olgulardan anlam çıkarabilme becerisi önemlidir, bu nedenle, metnin içindeki anlamı değerlendirme süreci, incelemenin doğası gereği öznel ve kişiseldir. Metnin anlaşılması, materyalin anlamsal gruplaması ve anlamsal taşlarının vurgulanması sonucunda parçalara ayrılma yoluyla gerçekleşir. Yalnızca metnin bu “anlamsal yapısı” hafızada kalır.¹⁰⁴

Okuma sürecinde, konuşmada olduğu gibi, işitme, hafıza ve tahmin etme büyük rol oynamaktadır. Okuma sürecinde işitmenin rolü, basılı metnin ses - harf sisteminin özelliği ile belirlenir. Okuyucu, ses - harf ilişkilerine hâkim olmalı, sesleri konuşma akışında ayırabilmelidir. Fonemik işitme, özellikle önemli bir işlevi yerine getirir ve ses kompozisyonunun algılanmasına ve farklılaşmasına katkıda bulunur.

Okuma sırasındaki görsel algı süreçleri psikolojide ayrıntılı olarak incelenmiştir. Anlama süreçlerinde doğrudan gözlem yapılması zor olduğundan dolayı söz konusu süreçlerin, algı ile ilgili elde edilen veriler temelinde analiz edilmektedir. Okumanın başlangıç noktası ve duysal temeli, metnin görsel algısıdır. Olgun bir okuyucunun algısı içeriğe yöneliktir, bu nedenle dilsel biçim çoğu zaman bu tip okuyucu tarafından fark edilmez. Materyalin görsel algısı, satır boyunca göz

¹⁰² Solontsova, **a.g.e.**, s. 163.

¹⁰³ S.A. Melihova, “Çteniyе kak vid rečevoy deyatelnosti”, **Portal pedagoga**, (Çevrimiçi) <https://portalpedagoga.ru/servisy/publik/publ?id=18421>, 30 Eylül 2021.

¹⁰⁴ Solontsova, **a.g.e.**, s. 163.

hareketinin duraklamaları sırasında gerçekleştirilir. Duraklama sırasında göz, algısal ve anlamsal işlemde geçen, ihtiyaç duyduğu tüm bilgileri alır, böylece duraklama süresi, ilgili işlemlerin gerçekleşmesi için gereken süre olarak kabul edilir. Aslında, algısal ve anlamsal işleme süreçleri birbirinden ayrılamaz ve aynı anda meydana gelmelerinin yanı sıra büyük ölçüde birbirlerinin gidişatını önceden belirlerler. Algı işleminin, okuyucunun uzun süreli belleğinde depolanan grafik şekillerin karşılaştırması ve bu temelde tanımlanması sonucunda, ilgili dil biriminin tanınmasıyla sona erer. Algı birimi, anlamla donatılmış minimum birim olan, grafik sembollerle oluşturulmuş kelimeleri değerlendirmeye alır.¹⁰⁵

Okuma ve yazma dil becerileri yazılı iletişim biçimi olarak nitelendirilir. Yazma, üretken, okuma ise alıcı dil becerisidir. Aralarındaki bağlantı, hem okuma hem de yazmanın aynı grafik dil sistemini kullanması gerçeğinde kendini gösterir. Bunu göz önünde bulundurmak ve bu dil becerilerini birbirleriyle bağlantılı olarak geliştirmek önemlidir. Okuma becerisi, dinleme becerisiyle de bağlantılıdır, çünkü ikisi de algısal ve düşünsel faaliyete dayalıdır: dinlemede öğrenci duyduğu konuşmayı, okumada ise yazılanı algılar. Okuma süreci dinleme süreciyle uyumaktadır. Okuma, konuşma becerisiyle de bağlantılıdır. Sesli okuma, kontrollü konuşma, sessiz okuma ise içsel dinleme ile içsel konuşma anlamına gelir. Okumayı öğretmektaki amaç, bir kitap aracılığıyla iletişim kurmayı öğretmek olarak ele alınabilir. Öğrenci için keyifli bir aktivite haline gelmesi, zevke ve içsel bir ihtiyaca dönüşmesi gerekmektedir. Okuma, dil becerisinin başarılı bir şekilde öğretilmesinin ilk ve vazgeçilmez koşulu, öğrencilere okuma alışkanlıklarını geliştirmek için çeşitli ve ilgi çekici okuma materyalleri sağlamaktır.¹⁰⁶

Araştırmacı M.L. Şibko, okumanın amacını bilgiyi elde edip, onu işlemek olarak belirler. Şibko, yabancı dil olarak Rusça öğretiminde okumanın, öğrenciyi öğrendiği dilin ülkesi ve kültürü hakkında bilgilendirmenin yanı sıra olası mesleki eğitim kaynağı olması durumunda, kişisel gelişimi açısından büyük önem taşıyabildiği

¹⁰⁵ S.A. Melihova, “Çteniyе kak vid rečevoy deyatelnosti”, **Portal pedagoga**, (Çevrimiçi)

<https://portalpedagoga.ru/servisy/publik/publ?id=18421>, 30 Eylül 2021.

¹⁰⁶ Solontsova, **a.g.e.**, s. 163 - 164.

fikrini ileri sürer. Okumayı öğretme, yaşamsal ihtiyaçları karşılamak için kullanılan okuma ustalığı düzeyini hedefler, başka bir deyişle okumanın teknik yönünün otomatikleşmesini, okuyucunun dikkatinin dilsel biçime değil, içeriğe odaklı olmasını amaçlar.¹⁰⁷ Bilginin görsel olarak algılanması ve akışı sürecinde, dinleme becerisi ile kıyaslandığında, okuyucunun bu süreci düzenleme ve kontrol etme (okuma hızını yavaşlatma, geri dönme, yerinde kalma vb.) imkânına sahip olmasından dolayı, okuma mekanizmaları daha farklı çalışmaktadır.

Okuma süreci, teknik bir düzen üzerine inşa edilir. Temelinde yazılı işaretlerin ve yazılı metnin bir bütün olarak tanınması ve anlaşılması sonucunda iletişimsel okuma becerilerinin uygulanması temelinde gerçekleşen, otomatikleştirilmiş iletişimsel, görsel, işitsel dilsel fenomenlerin anlamlarıyla bağlantılı olan edinimlere dayanmaktadır. Okuma esnasında, okuyucu sadece metni görmekle kalmaz, aynı zamanda okuduğunu kendi kendine telaffuz edip, kendi kendini dinler. İç telaffuz mekanizması sayesinde, işitsel ve grafik görüntülerin eşleşmesi gerçekleşir. Bu mekanizmanın eylemi en canlı şekilde acemi okuyucular arasında gözlenir (fısıltılı okuma), deneyim birikimi ile iç telaffuz daha karmaşık hale gelir ve sonunda tamamen kaybolur.

“Okuma sürecinin önemli psikolojik bileşeni, anlamsal ve sözel düzeyde kendini gösteren olasılıksal tahmin mekanizmasıdır. Anlamsal tahmin, başlıktan, metnin içindeki bazı cümlelerden olayların sonraki gelişimi hakkında doğru tahminde bulunma yeteneğidir. Sözel tahmin, kelimeyi ilk harflere göre, cümlelerin sözdizimsel yapısını ilk kelimelere göre, paragrafın yapısını ilk cümleye göre tahmin etme becerisidir. Tahmin etme becerilerinin gelişimi, okuyucunun aklındaki bilgi yapısının sürekli inşasını tetikleyen, arka plan bilgisini ve dilsel deneyimini harekete geçiren tahminlerle ve okuyucunun beklenti sisteminin ilerletilmesiyle kolaylaşır. Bilincin bilgi algısına hazırlanma süreci, okuyucuyu hatırlamaya, tahmin etmeye, başka bir deyişle uzun süreli hafızanın yeteneğini kişisel ve sosyal deneyimler üzerinden harekete geçirir.”¹⁰⁸

¹⁰⁷ N.L. Şibko, *Metodika obuçeniya russkomu yazıku kak inostrannomu*, Minsk, BGU, 2011, s. 72.

¹⁰⁸ V.M. Filatov vd, *Metodika obuçeniya inostrannım yazıkam v naçalnoy i osnovnoy obşçebrazovatelnoy şkole*, Rostov-na-Donu, Feniks, 2004, s. 278.

Okumada iki tür bilgiye ihtiyaç vardır: görsel (basılı metinden ortaya çıkan) ve görsel olmayan (dili anlama, bir konu, olay hakkında bilgi sahibi olma). Bir okuyucu ne kadar çok görsel olmayan bilgiye sahipse, o kadar az görsel bilgiye ihtiyaç duyar. Kişi akıcı bir şekilde okumaya başladığında, önceki bilgilere daha çok dayanır. Okuma, aktif ve yapıcı bir süreçtir. Okuma sürecinde beynimiz, belirli bir harf dizisini algıladığımız gerçekliğin mekanik bir yansımısını değil, inşa ettiğimiz anlamsal bir birliği algılar ve depolar. Anlamın inşası, kaynaktan gelen bilgi ile okuyan kişinin sahip olduğu bilgi olmak üzere, iki bilgi kaynağının etkileşim içinde olduğu, etkileşimli bir süreç olarak ilerler.¹⁰⁹

Okuma, kendine has özellikleri olan temel dil becerilerinden biridir. Modern toplum yaşamında, bir bilgi ve iletişim aracı olarak okuma büyük rol oynar. Bunun yanı sıra dinleme ile karşılaştırdığımızda, görsel algının verimi önemli ölçüde daha yüksektir. Bu nedenle, basılı metin biçiminde sunulan bilgiler, dinlemeye göre daha az çaba gösterilerek, daha güvenilir ve etkili bir şekilde algılanır.¹¹⁰

Okuma öğretiminin temel ilkeleri, metin seçimine dayalı öğrenme, okuma türlerine göre öğretimin farklılaşması, ana dildeki bilgi ve becerileri göz önünde bulundurma ve okumayı aşamalı öğrenme olarak dört ilke ile tanımlanmaktadır.¹¹¹

Okuma çalışmasının koşulları, dilin grafik sistemine hâkim olmayı ve bilgi edinme tekniklerini içerir. Bu çalışmanın sonucu, okunan bilgilerin değişen derecelerde anlaşılması veya elde edilmesidir. Okumanın üç evreli bir yapısı vardır:

- Motivasyon evresi, başka bir deyişle ihtiyaç, arzu, ilginin ortaya çıkarılmasıdır. Bu aşamada, okuma özel bir iletişim yöntemi tarafından tetiklenir, bütüne veya en önemli bilgiye ulaşılması hedeflenir. Söz konusu aşama, okumanın amacını ve stratejisini belirler.

¹⁰⁹ A.e.

¹¹⁰ M.P. Çesnokova, **Metodika prepodavaniya russkogo yazıkı kak inostrannogo**, Moskva, MADİ, 2015, s. 103.

¹¹¹ İ.A. Bredihina, **Metodika prepodavaniya inostrannih yazıkov. Obuçeniye osnovnım vidam reçevoj deyatelnosti**, Ekaterinburg, izdatelstvo Uralskogo universiteta, 2018, s. 70.

- Analitik - sentetik evre, bilinen veya kısmen bilinen dilsel materyalin grafik işaretlerinin görsel algısından ve tanınmasından, onun bilincine varılmasına ve anlaşılmasına kadar ilerleyen, sessiz veya sesli okuma sırasındaki anlama sürecinde gerçekleşir.

- Dil becerisi olarak okumanın üçüncü evresi, kontrol ve öz kontrolü içerir. Söz konusu evre, anlaşılanın dışa aktarılmasını sağlar. Bu durum, konuşma ve yazma gibi diğer dil becerilerin yardımıyla veya ayrıca sözel olmayan (başını sallayarak onaylama) tepkilerle gerçekleşebilir.

Okuma, amacına bağlı olarak değişen, yöntemsel yönü analitik ve sentetik olan karmaşık bir algısal ve zihinsel aktivitedir.¹¹²

Okuma becerisinin amaçları doğrultusunda okuma becerisinin geliştirilmesi için aşağıda sıralanan çalışma etkinliklerinden yararlanılabilmektedir:

- “- Okunan metin hakkında genel bir bilgi sahibi olma amacıyla okuma,
- Metnin türünün ve iletişim amacının belirlenmesi, metinde yer alan ana ve yardımcı fikirlerin bulunmasına yönelik çalışmalar yapılması,
- İstenilen veya seçici bilgiye ulaşmak amacıyla okuma yapılması,
- Metindeki konu, olay ve kahramanların birbiriyle ilişkilendirilmesi,
- Okunan metnin özetlenmesi, ana düşüncenin bulunması,
- Metinde yer alan bilgilerin, düşüncelerin veya yorumların yazılı ve sözlü olarak anlatılması,
- Okuma metinlerinde anlamı tam kavranmamış, bilinmeyen sözcük ve yapıların anlamının bağlamdan ve ipuçları yardımıyla tespit edilmesi biçimindeki çalışmalar okuma becerisinin geliştirmeye katkı sağlar.”¹¹³

¹¹² S.A. Melihova, “Çteniyе kak vid rečevoy deyatelnosti”, **Portal pedagoga**, (Çevrimiçi) <https://portalpedagoga.ru/servisy/publik/publ?id=18421>, 30 Eylül 2021.

¹¹³ Muhittin Gümüş, “Osnovniye naviki prepodavaniya yazıka”, *Nauka i novıye tehnologii*, Sayı 2, 2012, s. 270.

2.2. Okumanın Psikolojik Özellikleri

Daha önce de belirtildiği üzere, okuma “belirli bir dilin sistemine göre grafiksel olarak kodlanmış bilgilerin algılanması ve aktif olarak işlenmesi”¹¹⁴ sonucunda, metnin algılanması ve anlaşılmasından oluşan karmaşık bir analitik - sentetik etkinliktir. İyi bir okuma, bu iki sürecin kaynaşması ve dikkatin anlamsal içerik üzerinde yoğunlaşması ile karakterize edilmektedir.

Bu bilgilerin ışığında psikologlar, okumanın sadece okuma tekniği ile ilgili değil, aynı zamanda okuyucunun materyali ne kadar iyi algılayıp kavradığı ile ilgili olan alıcı bir iletişim biçimi olduğunu savunurlar. Araştırmacı O.N. Duvalina ve Yu.S. Dmitriyeva, “yazınsal metinleri okumanın sadece sözlü konuşma becerilerinin gelişimine katkıda bulunmadığı, aynı zamanda kalıcılığı üzerinde de olumlu bir etkisi olduğu” fikrini ifade etmektedirler.¹¹⁵ Okuma psikolojik açıdan, okuma tekniği ve okuduğunu anlamadan oluşan tek bir süreçtir. Bu durumda anlama, bir amaç ve araç olarak okuma tekniği ile ilişkilidir.

Araştırmacı M.P. Çesnokova, okuma becerisini, dinleme (dinleme - anlama) ve konuşma becerilerini geliştirmeye kıyasla daha kolay olduğunu dile getirir. Çesnokova bu durumu okuyucunun kendisi için en uygun hızı seçip, zor bölümlere okuma sırasında geri dönebilmesi ile ilişkilendirir. Metindeki bilgilerin anlaşılması “form – anlam” çağrışımıyla gerçekleşir, işaretin şekli, anlamla karşılaştırıldığında zihinde daha net canlanır. Ayrıca, okurken, bir işaretin işitsel değil, görsel algısı temeldir. Psikolojide, görsel belleğin görüntüleri işitsel bellekten çok daha güvenilir bir şekilde kaydettiği tespit edilmiştir. Bununla birlikte, okuma, oluşumunu ve işleyişini zorlaştıran önemli ölçüdeki dilsel materyal, sözdizimsel yapıların karmaşıklığı, metni anlamlı biçimde okuma ihtiyacı gibi faktörlere sahiptir. Bir kelimenin iletişimsel, görsel, işitsel imgesi okuyucunun uzun süreli belleğinde saklı

¹¹⁴ N.D. Galskova, N.İ. Gez, **Teoriya obuçeniya inostrannım yazıkam. Lingvodidaktika i metodika**, Moskva, Akademiya, 2006, s. 224.

¹¹⁵ O.N. Duvalina, Yu.S. Dmitriyeva, “Psihologičeskiye osobennosti obuçeniya çteniyu na inostrannım yazıke”, **Psychological sciences, Colloquium - journal**, Sayı 10 (34), 2019, s. 98.

olması durumunda, metindeki kelime algılanabilir (tanınabilir ve anlaşılabilir). Bu durumda, okuyucu bu sözcüğü yazılı olarak görmüş, duymuş, yazı ve konuşmada kullanmış demektir. Buna göre, okuma öğretiminde bir kelimenin kalıcı bir şekilde akılda kalması için *duymak, telaffuz etmek, okumak, yazmak* gibi bir sıralama önerilmektedir. Materyalin bu şekilde sunumu, konuşma becerisi ile işitsel ve görsel algı becerilerinin maksimum kullanımını sağlar. Bu çalışma önerisi başlangıç seviyeleri için daha uygundur. İleri seviyelerde daha farklı bir sıralama kullanılabilir. Cümlelerin anlaşılmasında durum biraz farklıdır. Okuyucunun, karşılaştığı cümlede yeni kelimeler bulunması durumunda, daha önce gördüğü benzer bir yapıya sahip cümlelerle bu cümleyi karşılaştırması sonucunda, cümleyi anlaması kolaylaşır. Bu da beraberinde öğrencilerin belleğinde, daha önceki bölümlerde bahsettiğimiz, kalıplaşmış klişelerin gelişimini tetikler.¹¹⁶

Araştırmacı Şibko, yazılı metnin algılanmasının, karmaşık psikolojik mekanizmalar yardımıyla gerçekleştiğini savunur. Araştırmacıya göre, okuyucu okuma sırasında metni yalnızca görmekle kalmaz, aynı zamanda kendi kendine onu tekrarlar, başka bir deyişle okuma sırasında iç telaffuz mekanizması meydana gelir, böylece kendini dışarıdan dinlemiş gibi olur. İç telaffuz mekanizması nedeniyle, görme ve işitme organlarının etkileşimi meydana gelir. Okuyucu, algıladığı görsel imajı, hafızasında depolanan işitsel imajla ilişkilendirir.¹¹⁷ Bu mekanizma okumayı öğrenen kişilerde en açık şekilde gözlemlenebilir iken, iç telaffuz fısıltı şeklinde gerçekleşir.

Modern psikologlar ve dilbilimciler, okumayı fiziksel, fizyolojik ve algısal olmak üzere üç psikolojik mekanizmaya ayırmaktadırlar. N.D. Galskova ve N.İ. Gez'e göre, okumanın fiziksel bağı algı kavramına dayanmaktadır.¹¹⁸ B.V. Belyaev ise algıyı, metin analizinde, konuşma ve yazma becerilerinin fiziksel özelliklerinin duyu organlarına etkisiyle ilişkili olan, aynı zamanda anlamsal içeriğinin okuyucu veya

¹¹⁶ Çesnokova, **a.g.e.**, s. 103 - 104.

¹¹⁷ Şibko, **a.g.e.**, s. 72.

¹¹⁸ Galskova, Gez, **a.g.e.**, s. 224.

dinleyici üzerindeki etkisi ile bir bütün olarak ilerleyen “duyu sisteminin aktivitesi ile sınırlı olan duyu algısı” olarak tanımlar.¹¹⁹

Bu bağlamda metin, harfler kümesidir ve algılanması gereken belirli bir fiziksel nesne olarak kabul edilir. Yabancı dil öğretimi psikolojisi alanında uzman olan Z.İ. Kličnikova harflerin, görme organlarındaki fizyolojik uyarma sürecinin etkisi altında başlayan tetikleyici bir mekanizma olduğunu düşünmektedir. Bu süreç, metindeki grafik sembollerin algılanması ve okuyucunun zihinsel aktivitesi olan, karmaşık fizyolojik fenomenlerle kortekste sona erer.¹²⁰ Böylece, okumanın, yazılı materyal üzerinden dil aracılığıyla gerçekleşen bir iletişim süreci olarak düşünüldüğünde, optik sinyallerin görsel kod çözme mekanizmaları tarafından değerlendirildiği anlaşıyor. Kličnikova, N. İ. Jinkin’in fikrine paralel olarak, okumayı öğrenen kişinin “yazılı konuşma sistemine dâhil olan” kendisi için yeni olan bir kodu öğrenmesi gerektiğini belirtiyor. Kličnikova, okumanın fizyolojik kısmını “okuyucunun göz aktivitesiyle okuma sürecinin koşullandırılması” olarak tanımlar¹²¹

Duvalina ve Dmitriyeva gibi diğer uzmanlar, okumanın fizyolojik kısmını şu şekilde açıklamaktadır: gözlerin hareketi, ileriye dönük ritmik olmayan nitelikteki sıçramalarla gerçekleşir, daha sonra gözler sabitlenir ve bundan sonra, okuma sırasında alınan optik sinyallerin kodunun çözülmesi gerçekleşir. Sabitleme ve bilincin ortak çalışmasıyla, okuyucu metni kavrar. Ayrıca, fizyolojik kısmın bileşenlerinden biri, okumayı öğrenmenin tüm aşamalarında vurgulanan sesin, hecenin, kelimenin, kelime grubunun, cümlelerin ve metnin telaffuz seviyesi olmak üzere altı telaffuz seviyesini belirleyen konuşma organının hareketleridir. Okumanın algısal kısmı, alfabetik sinyallerin, görüntülerin ve onların birleşimlerinin tanınması olarak karakterize edilir. Bu bağlamda, tanımayı sağlayan aracın, sembollerin algılanmasına yardımcı olan ancak zihinsel işlemler yardımıyla nesnenin farkındalığını etkilemeyen optik bileşen olduğu vurgulanmalıdır. Tanıma, dil

¹¹⁹ B.V. Belyayev, **Oçerki psihologii obuçeniya inostrannım yazıkam**, Moskva, Prosveşçeniye, 1965, s. 106 - 107.

¹²⁰ Z.İ. Kličnikova, **Psihologičeskiye osobennosti obuçeniya çteniyu na inostrannom yazıke**, Moskva, Prosveşçeniye, 1983, s. 8.

¹²¹ A.e., s. 13.

aracılığıyla metinde gerçekleştirilen dilsel ile anlamsal sistemler, dil yapısı ve düşünceler tarafından koşullandırılır. Tanıma, okuma sırasında, harflerin veya harf birleşimlerinin tanınması ile değil, tüm kelimelerin tanınmasıyla gerçekleşir. Daha önce sıkça karşılaşılan kelimelerin tanınması, daha az karşılaşılan kelimelerin tanınmasına nazaran hızlı gerçekleşir.¹²²

Rus araştırmacı Çesnokova, okuma sürecinin önemli bir psikolojik ögesi olan, anlamsal ve sözel olasılıksal tahminden bahsetmektedir. Çesnokova, anlamsal tahminin, metinde anlatılan olayları metnin başlığı üzerinden tahmin etme, ilk cümlelerden olayların gelişimi hakkında tahminde bulunma anlamına geldiğini vurgular. Sözel tahmin ise, baş harflerine göre kelimeyi, ilk kelimelere göre sözdizimsel yapıyı, ilk cümleden paragrafın daha sonraki yapısını tahmin etmektir. Okumanın psikolojik mekanizmaları, çoğunlukla, öğrencilerin ana dilinde okuma deneyimi temelinde oluşur, bu da yabancı dilde okuma öğretiminde olumlu bir role sahiptir. Ancak, bu mekanizmaların başka bir dile aktarımı kendi başına gerçekleşmez.¹²³

Araştırmacı Bredihina, okuma öğretiminin içeriğinin dilbilimsel, psikolojik ve yöntembilimsel bileşenlerden oluştuğunu belirtir.¹²⁴ Dilbilimsel bileşen, harfleri, kelimeleri ve cümleleri içerir. Öğrenciler harfi öğrenirken onun sesini de öğrenir. Ancak okuma tekniğine hâkim olmayı sağlayan okuma öğretimindeki en küçük birim olan sözcüktür. Psikolojik bileşen, eylemlere ve işlemlere hâkim olma temelinde oluşturulan okuma becerilerini içerir. Okuma usul ve içeriksel bir plana göre gerçekleşir. Okuma öğretimi sırasında oluşan beceri ve yetenekler, okuma ile bilginin anlamsal işlemi şeklinde iki büyük gruba ayrılır. İletişimsel yönetime göre okuma öğretimi yapılırken usul ve içeriksel planların bütünlüğü önemlidir, başka bir deyişle metinlerin eşzamanlı olarak okuma tekniklerini geliştirmeye hizmet etmesi ve bir bilgi kaynağı olması önemlidir.¹²⁵

¹²² Duvalina, Dmitriyeva, **a.g.e.**, s. 99.

¹²³ Çesnokova, **a.g.e.**, s. 104 - 105.

¹²⁴ Bredihina, **a.g.e.**, s. 68.

¹²⁵ **A.e.**, s. 69.

Okuma tekniklerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar motive edici olmalıdır. Bilginin anlamsal olarak işlenmesine ilişkin beceri ve yetenekler, okumanın özünü oluşturur. Okuma yeteneği, içeriksel ve anlamsal bilgileri bulma anlamına gelir. Bu, yalnızca açıkça ifade edileni değil, aynı zamanda örtük anlamları alt metin içerisinden çıkartma anlamına gelir. Bu tür bir okuma, metnin içeriğini tahmin etmek; ana fikri bulmak; gereksiz bilgileri ortadan kaldırarak metni kısaltmak; bilgileri yorumlamak, başka bir deyişle alt metni, anlamsal içeriği anlamak, okunanlar hakkında fikir beyan etmek gibi becerilerde ustalaşmayı hedefler.¹²⁶

Bu konuyla alakalı olarak araştırmacı Duvalina ve Dmitriyeva şu açıklamayı yapar:

“Okumanın kilit noktalarından biri okunanı anlamaktır. Bu, okuyucu için çok şey ifade eder, yani yazarın niyetini ve fikrini kavramak, metnin temel olguları ve gerçeklerini özümsemek, metindeki gerekli bilgileri çıkarmak. Psikoloji açısından, “anlama, karmaşık zihinsel aktivite türlerinden biridir ve olaylarda özsel olanın ifşa edilmesine yol açar”. Öğrenci okuduğunu anlamaya çalışırken sadece metnin kendi özellikleriyle değil, yazarın yaş, bireysel ve kişisel özellikleriyle tanışır. Bir süreç olarak anlama, metni ve alıcıyı (okuma) belirleyen faktörlerin belirli bir oranının etkisi altında ortaya çıkar. Okuyucu okuduğunu anlayabilir, kısmen anlayabilir veya hiç anlamayabilir. Öğrencinin metindeki alfabetik karakter kümesinden çok, eserde yer alan yazarın düşüncesini anlaması gereklidir, bu nedenle karmaşık bir sistem ortaya çıkar: yazar - metin - okuyucu.”¹²⁷

İçeriği anlamak, metindeki bağlantıların kurulması ve ayrıntılı kelimelerden anlamsal dönüm noktalarına geçişi sağlayan bir dizi karmaşık mantıksal işlem temelinde gerçekleşir. Anlamanın kademeli doğası, birçok psikolog tarafından analiz edilmiştir. Bunlar arasında bu konuyu yabancı dille ilgili olarak kapsamlı bir biçimde Rus uzman Z.İ. Kličnikova açıklamıştır.¹²⁸ Kličnikova psikolojik özelliği olan yedi anlama seviyesi belirlemiştir:

¹²⁶ A.e., s. 69 - 70.

¹²⁷ Duvalina, Dmitriyeva, a.g.e., s. 99.

¹²⁸ Galskova, Gez, a.g.e., s. 226.

İlk iki seviye (kelimelerin ve kelime gruplarının anlaşılması) yaklaşık bir anlamayı hedefler. Metindeki sözcükleri ve kelime gruplarını anlayarak, okuyucu, metinden ilgili konu hakkında bir fikir edinir. Acemi bir okuyucunun gerçekleştirdiği işlemler belirli bir karmaşıklığa sahiptir. Bu durum sadece okuyucunun kelime dağarcığı ile metinde bulunan kelime dağarcığı arasındaki niceliksel farktan olduğu gibi, aynı zamanda birçok kelimenin mecazi anlamda kullanılmasından ve motive edici olmamasından kaynaklanmaktadır. Çok anlamlı kelimelerin, zıt anlamlıların ve eş anlamlıların da öğrenciler için zor olduğu bilinmektedir.

Üçüncü seviye (cümlelerin anlaşılması), “kısmi” olmasına rağmen daha ileri bir seviyedir. Bir cümleyi anlamadaki zorluklar hem sözdizimi hem de morfoloji ile ilgilidir. Bir cümleyi algılayan öğrenci, onu ayrı öğelere ayırmalı, onlar arasındaki ve ifadedeki rolü hakkındaki bağlantıyı kurabilmeli.

Dördüncü ve beşinci seviye (metni anlama), okuma türleri ve metinden çıkarılan içeriğin ne tür bilgilere ait olduğu ile bağlantılıdır. Dördüncü seviye, niteliksel olarak yeni bir anlama seviyesidir. Metnin duygusal - değerlendirici veya teşvik edici - istemli bilgi taşımadığı durumlarda, bazı önemsiz ayrıntılar dışında, metnin genel içeriğinin eksiksiz, doğru bir şekilde anlaşılması söz konusudur. Niteliksel olarak yeni bir anlama düzeyi olan dördüncü seviye, sonraki düzeylerde olacağı gibi, anlamının türü bakımından farklılık gösterir. Dördüncü seviye dâhil, sonraki seviyelerde anlamının hedefi artık metnin kendisidir. Bu seviyeler arasındaki fark, plan ve anlama seviyelerinde gizlidir. Dördüncü ve beşinci seviyeler, metnin mantıksal bilgisini anlamakla karakterize edilir. Ancak dördüncü seviye için tipik aşama yalnızca metnin genel içeriğinin anlaşılmasıdır. Metindeki bazı ayrıntılar düşük seviyede anlaşılabilir veya hiç anlaşılabilir. Beşinci seviyede, dördüncü seviyeden farklı olarak, her zaman metnin içeriğinin oldukça eksiksiz ve doğru bir şekilde anlaşılması söz konusudur. Beşinci anlama seviyesine, dilin iyi bilinmesi veya içeriğinin oldukça basit olması nedeniyle, metnin kelime dağarcığı ve dilbilgisi okuyucu için zor olmadığında ulaşılır.

Altıncı ve yedinci seviyeler, genellikle, yazınsal bir metnin algılanmasında yer alır. Söz konusu anlama seviyelerine ulaşmak için iyi bir dilbilgisi seviyesi gereklidir. Bu anlama seviyeleri, metnin sözlük - sözdizimsel sadeliği sağlandığında, yetersiz dilbilgisiyle bile elde edilebilir. Altıncı seviyeye kıyasla, yedinci anlama seviyesi anlamanın doruk noktasıdır. Metin o kadar derinlemesine anlaşılır ki, okuyucu algılayan bir kişiden duygudaş bir kişiye dönüşür.

Son iki seviye, teknik becerilerin tam oluşumu anlamına gelir (okuyucunun başlıklar, noktalama işaretleri, farklı bir yazı tipi, altı çizili kısımlar, şemalar, tablolar, paragrafların vurgulanması, kelimelerin dilbilgisel özellikleri vb. gibi her türlü yazılı iletişim sinyaline tepki verme becerisi), bir zihinsel işlemde diğerine geçme, açıkça ifade edilmeyen bilgileri çıkarma becerisini öngörür. Okuyucudan, genelleme yapabilmesi, anlamsal parçalar arasında bağlantı bulabilmesi, önemli kısımları vurgulayabilmesi, anlama derinliği elde etmesi beklenmektedir. Tüm bu işlemlerin bir sonucu olarak, okuyucu metni geniş bir sosyal ve kültürel bağlamda değerlendirebilmelidir.¹²⁹

Sonuç olarak yabancı dilde okumanın öğretilmesi sırasında, psikolojik yön önemli bir rol oynar. Öğrencinin hangi öğrenme aşamasında olduğu ve tüm özellikleri dikkate alınmalıdır. Özetlemek gerekirse, birkaç önemli sonuç çıkarılabilir: basitten karmaşığa doğru ilerleyerek metni anlama becerisi oluşturulmalı; öğrenilen dilin dilbilgisi, fonetik, sözcüksel bileşimi dikkate alınmalı; materyal seçimine ve öğrencilerin becerileri ile yeteneklerine dikkat edilmelidir.

2.3. Bir Öğrenme Aracı ve Amacı Olarak Okuma

Okuma, okuyucunun çeşitli bilgi kaynaklarına erişimini sağladığı ve kişinin bilişsel ihtiyaçlarını karşılamanın önemli yollarından biri olarak hizmet ettiği için, son derece önemlidir. Dil derslerinde okuma, hem bir amaç hem bir dil öğrenme aracı

¹²⁹ Bkz. Z.İ. Kličnikova, *Psihologičeskiye osobennosti obučeniya čteniyu na inostrannom yazıke*, Moskva, Prosveşçeniye, 1983, s. 136 - 139.

olarak hizmet eder. Okumanın amacı metindeki bilgiyi almak ve işlemektir. Bir öğrenme aracı olarak okuma, dil sistemine aşinalık sağlayıp, metinler aracılığıyla düşünceleri ifade etme yollarını geliştirir. Yabancı dildeki yeterlilik derecesinin, o dilde okunan metin sayısı ile doğru orantılı olduğuna inanılmaktadır. Okuma, iletişim araçlarına aktif olarak hâkim olunmasına ve konuşmada kullanılmasına katkıda bulunur. Öğrenmenin amacı olarak okuma, kişinin öğrendiği dilin konuşulduğu ülkenin kültürünü öğrenmesini sağlamaktır.

İlk aşamada okumayı öğrenmek, dile hâkim olma aracı, sonraki aşamalarda ise öğrenimin gerçekleşmesini sağlayan araç olarak ele alınır. Okumanın teknik yönü, otomatikleşme düzeyinde gerçekleştirilen eylemlere dayanır ve bu eylemler okuma becerisi olarak kendini gösterir.¹³⁰

Okuma becerileri genel olarak iki gruba ayrılmaktadır:

- *Okuma tekniği becerileri*: Bu beceriler yardımıyla metindeki harflerin tanınması, onların seslere, daha sonra hecelere dönüşmesi, kelimelerin ve kelime gruplarının dinlemede tanınması gerçekleşir;

- *Metinde algılanan birimlerin zihinde işlenme becerileri*: Bu beceriler yardımıyla bir kelimenin grafik görüntüsünün anlam ile ilişkilendirilmesi, cümledeki kelimelerin anlamsal bağlantılarının belirlenmesi gerçekleşir.

Gerçekleştirilen dilsel niteliklere bağlı olarak, fonetik, sözcüksel ve dilbilgisel okuma becerilerinden de söz edilir. Fonetik okuma becerileri, dil bileşenlerinin tanınmasını; sözcüksel okuma becerileri, kelime ve kelime grubu biçiminin anlamla ilişkilendirilmesini; dilbilgisel okuma becerileri ise kelime ve kelime grubunun dilbilgisel biçiminin anlamla ilişkilendirilmesini sağlar.¹³¹

¹³⁰ Şçukin, a.g.e., s. 449.

¹³¹ A.e., s. 450.

Okumayı öğrenmenin nihai amacı, deneyimli bir okuyucu oluşturmaktır. Belirli metin türlerine başvurarak, kişi kendisi için çeşitli hedefler tanımlar ve bu hedeflere ulaşmak için çeşitli stratejik ve taktik eylemler uygular. N.D. Galskova, bu durumun, temel olarak eğitim sürecinde metinle çalışma yöntemini belirlediğini vurgular. Geçtiğimiz on yıllar boyunca, yabancı dil öğrenme programlarında, öğrencilerin, metindeki bilgileri edinme hedeflerine göre, okuma becerilerinin geliştirilmesi, okuma öğretiminin hedefi olarak öne sürülmüştür. Bunlar arasında, genel içeriğin anlaşılmasını (kapsamlı okuma); içeriğin tamamının anlaşılmasını (yoğun okuma) ve gerekli bilgilerin çıkarılmasını (arayıcı okuma) sağlayan okuma türleri yer almaktadır.¹³²

Okuma, insanların yaşamlarında önemli bilişsel ve eğitici rol oynar. Yabancı dil öğretiminin temel amaçlarından biri, okuma sürecinde metinden bilgi edinme yeteneğini geliştirmektir, bu da eğitimin bitiminde yabancı dili kullanmayı mümkün kılar. Yabancı dili öğrenirken, bu dilin konuşulduğu coğrafyanın dışında bulunmak, okumayı daha da önemli kılar ve metinle iletişim stratejisi, modern yöntem biliminde önemli yere sahiptir.

Bunun yanında okuma, hafızayı ve istemli, istemsiz ezberi geliştirir. Metinlerde dilsel birimler birçok kez tekrarlanır ve metin içindeki kelimelerin, anlamlarını, kullanım kurallarını ve çeşitli durumlarla ilgileşimi anlamayı mümkün kılar.

Bir öğrenme aracı olarak okuma, görsel algı yoluyla yeni eğitim materyallerinin öğrenilmesine yardımcı olur ve ayrıca diğer dil becerilerinin gelişimine katkıda bulunur. Sesli okuma, telaffuz becerilerini geliştirmenin ve en önemlisi tonlamayı öğretmenin bir aracı olarak hizmet eder. Okuma, kelime dağarcığını genişletmek için kullanılmaktadır. Bir kelimenin anlamı, gramer biçimleri çeşitli metinlerde sürekli tekrarlanırsa, daha iyi öğrenilir. Okuma, dilsel tahmin tekniklerinin kullanımıyla, potansiyel kelime dağarcığını genişletme yoludur.

¹³² N.D. Galskova, *Sovremennaya metodika obučeniya inostrannım yazıkam*, Moskva, ARKTİ, 2003, s. 129.

Okuma, gramer formlarının daha kalıcı öğrenilmesini mümkün kılar. Bunun ışığında, okumanın, dilsel eğitim materyalinin öğrenilmesi için daha uygun koşullar yarattığı düşünülmektedir. Ayrıca okuma, konuşma becerilerini geliştirmenin önemli bir yoludur. Çeşitli metinleri okuyan öğrenciler, metin yapılarının özelliklerine ve mantığına hâkim olurlar ve bunu kendi konuşmalarına aktarabilirler. Dinleme ve okumanın, alıcı dil becerileri olmasının yanı sıra konuşma mekanizmalarının örtüşmesi, gelen bilgileri edinmeyi amaçlayan temel becerilerin yakınlığı ve ortaklığı onları yakınlaştırır. Bir öğrenci ne kadar çok okursa, dinleme konusunda ustalaşması o kadar kolay olur ve ne kadar çok dinlerse, o kadar kolay dinlediğini anlar. Bu nedenle okuma, dinleme dil becerisini geliştirmek için bir öğrenme aracı olarak da görülebilir. Aynı şey okuma ve yazma arasındaki bağlantı için de söylenebilir.

2.3.1. Okuma Türleri

Okuma türleri, genellikle, okuma amacı ile belirlenen ve görsel olarak algılanan materyalin, anlamsal ve algısal işleme yöntemlerinin belirli bir kombinasyonu ile karakterize edilen bir dizi işlem anlamına gelir.¹³³

İ.A. Bredihina modern yöntembilimde, okuma türlerinin aşağıdaki gibi ele alındığına dair tespitte bulunur:

- Psikolojik tutuma dayalı analitik ve sentetik okuma. Analitik okuma, detaylı okuma anlamına gelir, başka bir deyişle algı detaylı olarak gerçekleşir. Bu da metnin içeriğini ortaya çıkarmanın iyi bir yoludur. Sentetik okumada algı bütünsel olarak gerçekleşir. Burada sınıfta belli bölümlerin analitik çalışması ile öğrencilerin kendi kendine yaptıkları çalışmanın birleşmesi önemli role sahiptir.

- Ana dilin kullanım derecesine göre çeviri eşliğinde ve çevirisiz okuma;

- Öğrencilere yardım etme durumuna göre hazırlıklı ve hazırlıksız, sözlüklü ve

¹³³ Sakayeva, Baranova, a.g.e., s. 100.

sözlüksüz okuma;

- Eğitim çalışmalarının düzenlenme şekline göre bireysel, ortak, sınıfta ve evde okuma;

- Materyal miktarına ve çalışma yoğunluğuna göre yoğun ve kapsamlı okuma;

- Hedef yönelimine ve sürecin doğasına göre yoğun, kapsamlı, tarayarak ve arayıcı okuma.

Bunun dışında okuma türlerine ilişkin farklı sınıflandırmalar da söz konusudur. S.K. Folomkina'nın önerdiği sınıflandırmaya göre, dört okuma türü, metni anlama derinliği açısından yoğun ve kapsamlı okuma ve okuma hızı açısından arayıcı ve tarayarak okuma olmak üzere iki gruba ayrılır.¹³⁴ Folomkina'nın sınıflandırması, metni gözden geçirmek, içeriğini tanımak, gerekli bilgileri aramak, dil ve içeriğini ayrıntılı incelemek gibi okuyucuların ihtiyaçları temelinde yapılmıştır.¹³⁵

Yoğun okuma, metinde yer alan bilgilerin tümünün tam ve doğru bir şekilde anlaşılmasını, mevcut bilgilerle karşılaştırılmasını amaçlamaktadır. Metinden öğrenilen bilgilerin akılda tutulması ve çeşitli dil becerilerinde kullanılması hedeflenmektedir. Bu nedenle, bu okuma türü, duraklamalar ve metnin parçalarının yeniden okunması, içeriğinin daha iyi anlaşılması ve akılda kalması için metnin sadece sessiz değil, aynı zamanda sesli okunmasının yanı sıra sıklıkla çeviri yapılması eşliğinde, acele etmeden gerçekleşir.¹³⁶ Ayrıca bilgi sözlü olarak ifade edildiğinden, okuyucular bazen metinde yer alan bilginin yanı sıra öğrenilen dildeki dilsel kalıpları da akıllarında tutarlar.

¹³⁴ S.K. Folomkina, **Obuçeniye çteniyu na inostrannom yazıke v neyazıkovom vuze**, Vısşaya şkola, Moskva, 1987, s. 25.

¹³⁵ **A.e.**, s. 7.

¹³⁶ Şçukin, **a.g.e.**, s. 461 - 462.

Adı geçen okuma, öğretim süresince bilgilerinin çoğunu yazılı kaynaklardan öğrenen, bu bilgileri akılda tutan ve daha sonra onları kullanan öğrenciler için en önemli etkinliklerden biridir. Yoğun okuma dikkatli okumayı, analiz yoluyla metnin anlamına nüfuz etmeyi gerektirir. Söz konusu okuma, her şeyden önce, okuma öğretiminin hedefidir.¹³⁷

S.İ. Lebedinskiy ve L.F. Gerbik, yoğun okumanın, diğer okuma türleriyle karşılaştırıldığında, nispeten yavaş ilerlediğini vurgularlar. Yoğun okumanın yavaş yapılmasının nedeni, okuyan kişinin sıklıkla durup, metinden elde edilen bilgiler üzerinde düşünmesi, metnin kompozisyon yapısını ve dilsel biçimini analiz etmesi, bazı kısımları tekrar okuması, daha sonra anlatmak, tartışmak, çalışmalarında kullanmak için bazı kısımları sesli veya sessiz telaffuz etmesidir.¹³⁸

Yoğun okumanın sonucu tüm temel bilgilerin ve onların içeriğini netleştiren ikincil bilgilerin tam ve eksiksiz anlaşılmasıdır. Okuyucu bu bilgileri mümkün olduğunca doğru bir şekilde anlamaya çalışır. Daha önce söylediğimiz gibi genellikle, bu bilgilerin kullanılması hedeflenir, bundan dolayı bu tür okuma sırasında bilginin akılda tutulması önemlidir. Yoğun okuma, oldukça ayrıntılı bir okuma biçimi olduğu için, aynı zamanda okumayı öğretme aracı rolünü üstlenir. Genellikle belirli bir zorluk derecesine sahip, uzun olmayan metinler üzerinde uygulanır, çünkü asıl görevi doğru okumanın yanı sıra tam ve kesin anlamadır.

Bu okuma türü sırasında sözlük kullanımı beklenmektedir. Bilinmeyen kelimelerin anlamı çeviri veya açıklama yolu ile yapılabilir. Metni tam anlama hedefi, metinde öğrencilerin bilmedikleri dilbilgisi fenomenlerinin varlığını desteklemez. Başlangıç seviyesinde, yoğun okuma türü için kullanılan metinlerde, öğrencilerin bildiği materyaller bulunmalıdır.¹³⁹

¹³⁷ A.e., s. 462.

¹³⁸ Lebedinskiy, Gerbik, a.g.e., s. 274.

¹³⁹ Filatov vd., a.g.e., s. 283.

Yukarıda belirttiğimiz gibi, söz konusu okuma türü için kısa metinler tercih edilir. A.N. Şçukin bunun sebebini, öncelikle bu metinlerin sınıf ortamında çalışma için hedeflendikleri ve okuma sürecinde metinde yer alan dilsel ve sosyokültürel bilgilerin ayrıntılı ve doğru analizinin öngörülmesi olarak açıklar.¹⁴⁰

Söz konusu bilimadamına göre, yoğun okuma aşağıda sıralanan becerilere dayanmaktadır:

- metni tam ve doğru anlama;
- dil birimlerini ve metnin içeriğini anlamlandırmak için farklı yöntemler kullanma (yorum, çeviri, bağlam);
- metindeki anlamsal işaretleri vurgulama;
- süje gelişimini takip etme ve metnin planını hazırlama;
- temel bilgileri vurgulama;
- olgusal bilgileri öznel akıl yürütmelerden ayırma;
- metni çevirme;
- metinde yer alan ana fikri ifade etme;
- metnin yazarının yaklaşımını açıklama;
- metinde yer alan bilgiye karşı kendi tutumunu ifade etme.¹⁴¹

Yoğun okuma türü için önerilen aktivitelerde öğrencilerin metnin içeriğini okuyup, onu ayrıntılı veya kısaca aktarmaları; metnin planını oluşturup, içeriğini bu plana göre anlatmaları; metinle ilgili sorular oluşturup, sınıf arkadaşlarına sormaları; metnin bir özetini yazmaları; metnin içeriğini anlamayı sağlayacak önemli bilgileri bulmaları; metinde içeriği hakkında sonuç oluşturmak için kullanabilecekleri bilgileri vurgulamaları; verilmiş olan ifadelere katılıp katılmadıklarını söylemeleri; metni ana dile çevirmeleri; sınırlı sayıda kelime kullanarak metnin ana fikrini aktarmaları; metni

¹⁴⁰ Şçukin, **a.g.e.**, s. 474.

¹⁴¹ **A.e.**, s. 473 - 474.

okuyup, metinle ilgili soruları okumaları ve metinde cevaplarını bulamadıkları soruları işaretlemeleri; metinde içeriğinin anlaşılmasını etkilemeyen, atlanabilecek cümlelerin altını çizmeleri istenebilir.¹⁴²

Kapsamlı okuma, metnin genel içeriğini anlama amacıyla yapılan okumadır. Bununla birlikte metnin sonraki kullanımı veya anlatımı ile ilgili amaç güdülmez. Bu okuma türü, üzerinde özel çalışma yapılması hedeflenmeyen edebi eserleri, gazetadaki makaleleri vb. okumak için kullanılır.

Kapsamlı okuma türü en yaygın okuma türlerinden biridir. Dünyada bilgiye erişimin artmasıyla, kapsamlı okumanın rolü giderek artmaktadır.¹⁴³

Kapsamlı okumanın amacı, metinden temel bilgileri edinmek, ele alınan sorunlar hakkında genel bir fikir sahibi olmak, bazı temel olayların ana fikrini anlamaktır. Yalnızca genel bilgilerin ediniminin hedeflenmesi, ayrıntılara dikkat etmeden, bilinmeyen kelimelere takılmadan, bu okumanın hızlı bir şekilde yapılmasına olanak tanır. Şökin, kapsamlı okumayı aşağıda sıralanan becerilere dayandırmaktadır:

- metnin içeriği hakkında başlığına, içindekiler listesine, girişe göre tahminlerde bulunmak;
- ana fikri belirlemek;
- ana bilgiyi ikincil bilgilerden ayırmak;
- gerçekler ve olaylar arasında bağlantı kurmak;
- okunanlardan sonuçlar çıkarmak;
- metindeki bilgilerin yeniliğini, önemini, güvenilirliğini belirlemek.¹⁴⁴

¹⁴² A.e., s. 474.

¹⁴³ A.e., s. 460.

¹⁴⁴ A.e., s. 472.

Kapsamlı okuma türü ana ve ikincil bilgiler arasında ayırım yapma becerisini gerektirir.¹⁴⁵ Yine Şçukin, bilginin işlenmesinin adım adım ve istemsiz olarak gerçekleştiğini, okuyucunun metnin içeriği, süjenin gelişmesi, karakterlerin eylemleri ile ilgili bilgi sahibi olduğunu dile getirir. Bu okumada, metni anlamının kısmen tamamlanmasını sağlayan, okuyucunun hayal gücüne vurgu yapılır. Okuyucunun dikkati metinde kullanılan dile değil, içeriğe yöneliktir. Ancak okuma becerileri gelişmiş olan kişiler istemsiz olarak okuma sırasında dilsel ve üslupbilim özelliklerine de dikkat etmektedir, bu durum kapsamlı okumayı yoğun okumayla yakınlaştırır. Yoğun okuma sırasında elde edilen beceriler kapsamlı okumada kullanılır.¹⁴⁶

Kapsamlı okuma öğretimi bazı eylemleri içerir. Bunlar arasında metnin başlığını okumak ve buna göre konuyu tahmin etmek; metni paragraflara göre okuyup, temel ve ek bilgileri içeren cümleleri bulmak; paragraflarda bulunan bilgiyi tek bir anlamsal bütün halinde sözlü veya yazılı olarak özetlemek gibi eylemler yer alır.¹⁴⁷

Bu okuma türü sık kullanılan bir okuma türüdür. Kapsamlı okuma için uzun metinler seçilir. Adı geçen okuma türü için seçilen metinler, yoğun okuma için seçilen metinlerden genellikle daha uzundur, ancak aynı zamanda öğrenciler için daha kolaydır, metindeki anahtar kelimeler öğrenciler tarafından bilinmeli veya önceden anlamlandırılmalıdır. Bu, hızlı tempoda yapılan sessiz bir okuma türüdür.¹⁴⁸

Kapsamlı okuma için seçilen metinler, öğrenciler için dilsel olarak zor olmamalıdır, metindeki ana bilgilerin algılanmasını engellemeyecek az sayıda yeni sözcük birimi, daha önce karşılaşılmayan sözdizimsel yapıları içerebilirler. Bu okuma sırasında sözlük kullanımı hedeflenmemektedir. Öğrencilerin dikkati sadece bildikleri kelimelere odaklanmalıdır.¹⁴⁹ Bu okuma türü hızlı bir şekilde ilerler ve öğrencilere

¹⁴⁵ E.A. Masliko vd., *Nastolnaya kniga prepodavatelya inostrannogo yazıka*, Minsk, Vışeyşaya škola, 1997, s. 95.

¹⁴⁶ Şçukin, *a.g.e.*, s. 460 - 461.

¹⁴⁷ *A.e.*, s. 461.

¹⁴⁸ *A.e.*, s. 472.

¹⁴⁹ Filatov vd., *a.g.e.*, s. 282.

metni algılayma kolaylığı hissi verir. Tahmin ve hızlı okuma becerileri, kapsamlı okumada önemli derecede yardımcı olur.

S.İ. Lebedinskiy ve L.F. Gerbik, yoğun ve kapsamlı okuma türleri arasındaki farkları anlamamanın önemli olduğunu belirtmektedirler. Bundan dolayı öğretmen, metin üzerinde çalışmaya başlamadan önce, öğrencilere, metni hızlı bir şekilde okuyup, ana içeriğini mi anlamaları gerektiği, yoksa söz konusu bilgiyi anlatma veya okudukları metinle ilgili bir plan hazırlama gibi çalışmaların yapılması için yavaş tempoda, düşünerek mi okumaları gerektiği şeklinde bir çalışma yapılıp yapılmayacağı hakkında bilgi vermeli.¹⁵⁰

Ayrıca, kapsamlı okuma, daha sonraki aşamada metin içeriğinin anlaşılma düzeyinin kontrolünü amaçlayan bir ödev, kendi kendine çalışma için önerilir. Bu okuma türünün öğretimi sırasında önerilen etkinliklerde öğrencilerin metinde ne anlatıldığını ve yer alan temel bilgileri saptamaları; metni bölümlere ayırmaları ve bu bölümleri adlandırmaları; metinle ilgili sorular yazmaları; başlığını açıklamaları; sorulan soruların cevaplarını bulmaları; metnin içeriğini sözlü veya yazılı olarak anlatmaları, özetini yazmaları; okunan metinle ilgili düşüncelerini ifade etmeleri; metinde bir şey hakkında anlatılanları işaretlemeleri; tartışılan sorunları listelemeleri; metni okuyup anlatılanlara katılıp katılmadıklarını söylemeleri; ana bilgileri bulmaları; içerik hakkında tartışma sırasında kullanılabilecek ana kısımları vurgulayan kelimeleri yazmaları; içeriğiyle ilgili izlenimlerini ifade etmeleri istenebilir.¹⁵¹

Tarayarak okuma, metnin içeriği hakkında genel bir fikir sahibi olma imkânını verir. Bu okumanın amacı metnin ne hakkında olduğu ve onunla ilgili ayrıntılı bir incelemeye ihtiyacın olup olmadığı sorusunu cevaplamaktır. Söz konusu okuma sırasında, metindeki başlıklara, alt başlıklara, tanımlar, yazı tipi, şekiller, formüller gibi metnin temel öğelerine göre içeriği hakkında bilgi sahibi olup değerlendirebilme becerisinin yanı sıra metnin ilk bölümlerine, özetine, sonucuna, içindekiler listesine göre ele alınan konuyu belirleyebilmek önemlidir. Tarayarak okuma becerilerini

¹⁵⁰ Lebedinskiy, Gerbik, **a.g.e.**, s. 274 - 275.

¹⁵¹ Şçukin, **a.g.e.**, s. 472 - 473.

oluştururken öğrencilerin metnin yapısıyla, özellikle farklı konuşma tarzlarının tipik metinleri ile tanıştırılması önemlidir. Bu bilgiler kompozisyon, özet, bitirme tezi yazımlarında fayda sağlamaktadır.

Şçukin, adı geçen okumanın dört alt türünden bahseder:

Kısa okuma: Bu tür okuma sırasında metnin mantıksal ve olgusal temelinin oluşturulan ana düşünceler ortaya çıkarılır.

Özetleyerek okuma: Bu okuma sırasında metin içeriğinin en önemli kısımlarına dikkat çekilmeli; ayrıntılar metni anlamak için önemsizdir.

Göz gezdirerek okuma: Bu okuma türü metinde yer alan ana fikri tanımlamaya yöneliktir.

Tahmin ederek okuma: Bu okuma türü metinde okuyucuyu ilgilendiren bilgilerin olup olmadığını bulgulamayı hedefliyor. Söz konusu okuma arayıcı okumaya yakındır.

Tarayarak okumada başarılı olmak için bazı becerilere sahip olunması önem arz etmektedir. Söz konusu beceriler arasında metnin konusunu belirlemek; metindeki temel anlamsal noktalarını vurgulamak; metni anlamsal parçalara ayırmak; anlamsal kısımlar arasındaki bağlantıları kurmak; metnin ana fikrini belirlemek gibi beceriler yer alır. Böylece, tarayarak okuma sırasında okuyucu, metinden edindiği genel algıya göre, diğer okuma türlerine geçişi gerektirecek bölümlerin belirlenmesine doğru ilerleyebilir. Bu bağlamda tarayarak okuma, diğer okuma türlerine hazırlık olarak görülebilir.¹⁵²

Bir diğer araştırmacı Şibko, tarayarak okumanın amacından bahseder ve bunu metinde yer alan konu ve sorular hakkında genel bir fikir edinmek olarak açıklar. Bu

¹⁵² A.e., s. 459 - 460.

hızlı ve seçici bir okumadır, okuyucu metnin ilgi çekici bilgiler içerip içermediğini belirler. Bunu yapmak için okuyucunun bazı başlıkları, paragrafları veya cümleleri okuması yeterlidir.¹⁵³

Söz konusu okuma sırasında, diğer okuma türlerinin katılımıyla daha fazla içeriğini kavramayı sağlayacak, metnin daha bilgilendirici olan bölümleri vurgulanır. Bu amaçla, metinde notlar alınabilir, işaretler kullanılabilir. Sonuçta, okuyucu, alınan bilgilere dayanarak, çalışma için bu metne ihtiyacı olup olmadığına karar verebilir.

Tarayarak okuma türünün amacı, kitap, makale, dergi hakkında genel fikir edinmektir. Söz konusu okuma türü yayınla ilk karşılaşıldığında, ihtiyaç duyulan bilgilerin bulunup bulunmadığını belirlemek için kullanılır.

Tarayarak okumanın sonucunda okuyucu metnin içerik - anlamsal planı hakkında genel bir fikir edinebilir. Doğal iletişim sürecinde, bu tür okuma önemli bir rol oynar, tüm bilgiler içerisinden gerekli olanı seçip, gereksiz ve ikincil olanların ilginin dışında tutulması hedeflenir. Bu okuma türünün önkoşulu, yüksek düzeyde okuma becerilerinin ve dilsel ile dilsel olmayan araçlar üzerinden tahmin etme yeteneğinin gelişmiş olması ve güçlü bir algı hızıdır.¹⁵⁴

Söz konusu okuma türünün öğretimi sırasında önerilen etkinliklerde öğrencilerin metni gözden geçirip, sorulan sorularla ilgili metinde cevapların olup olmadığını belirlemeleri; metinde soruyu tanımlayan bölümü bulmaları; gözden geçirilen metnin konusunu ifade etmeleri; başlıkta ifade edilen fikrin içeriğini ortaya çıkaran metnin bölümlerini bulmaları; gözden geçirilen kitapla ilgili açıklama yazmaları, metinde ihtiyaç duyulan bilgilerin olup olmadığı söylemeleri istenebilir.¹⁵⁵

Arayıcı okumanın amacı, gerekli bilgileri hızlı bir şekilde bulmaktır. Okuyucu, aradığı bilginin metinde olduğunu veya olabileceğini biliyor ve tüm çabaları bu bilgiyi

¹⁵³ Şibko, **a.g.e.**, s. 74.

¹⁵⁴ Sakayeva, Baranova, **a.g.e.**, s. 101.

¹⁵⁵ Şçukin, **a.g.e.**, s. 476.

bulmaya yöneliktir. Çalışma yöntemleri bakımından, arayıcı okuma tarayarak okumaya benzer. Ancak tarayarak okuma sırasındaki çalışmanın amacı, metnin tamamını hızlı bir şekilde okuyup, ne hakkında olduğu sorusuna cevap bulmaktır. Arayarak okuma sırasında, okuyucu metinde ne bulması gerektiğini bilir, bu nedenle, bulması gereken bilgiyi arar iken, metnin belli kısımlarına yönelir. Metnin araştırmaya konu olan kısmı, bilgilerin kavranmasını sağlayan yoğun okumaya tabidir, onun dışındaki kısımlar hızlı bir şekilde taranır.

Dilbilim uzmanı Şçukin, arayıcı okumanın, tarayıcı okumada olduğu gibi, metnin mantıksal - anlamsal yapısına hâkim olmanın, belirli bir konuda gerekli bilgilerin seçilmesinin, farklı metinlerde aranan bilgilerin bulgulanmasının önkoşul olduğunu vurgular. Eğitimde arayıcı okuma, öğretmen eşliğinde yapılan bir alıştırma benzer. Bu nedenle adı geçen okuma türü diğer okuma türlerinin gelişimine eşlik eden bir bileşendir. Arayıcı okuma becerisi, bilimsel çalışmanın önemli bir parçasıdır.¹⁵⁶ Söz konusu okuma metnin mantıksal - anlamsal yapısını anlamak; belli bir konu hakkında metinden gerekli bilgileri edinmek; çeşitli metinler dâhil olmak üzere, belirli bir konuda bilgileri birleştirmek gibi becerilere sahip olmayı gerektirir.

Arayıcı okuma becerilerini geliştirmek için öğrencilerin metnin konusunu belirlemeleri; metni okuyup, hedeflenen soruların yanıtını bulmaları; metnin özetini okuyup, içerik listesi, sonuç ve metnin ana savları ile tanışma sonucunda metnin içeriği ile uyumlu olup olmadığını belirlemeleri; metinde içeriği ortaya çıkaran paragrafları ve sorulan soruların yanıtlarını içeren bilgileri bulmaları; metnin içeriği hakkında görüşlerini ifade etmeleri, hangi bölümlerde metindeki konunun daha iyi açıklandığını söylemeleri; bir kavramın tanımını metinde bulmaları; metni gözden geçirip, belli konularla ilgili bilgileri bulmaları; metinde yer alan diğer yazarların eserlerinden alıntılar bulup, metne dâhil edilmelerinin uygunluğunu gerekçelendirmeleri istenebilir.¹⁵⁷

¹⁵⁶ A.e., s. 463.

¹⁵⁷ A.e., s. 475.

Sonuç olarak, okuma türünün, edinilen bilgilerin anlaşılma derecesi ve okuma sürecindeki işlemlerin farklılıklarıyla karakterize edildiğini söyleyebiliriz. Okuyucunun herhangi bir okuma türüne karşı tutumu, oluşan zihinsel mekanizmalara ve okuma becerilerine bağlı olan okuma sürecinin doğasını belirler. Her okuma türü, metinden edinilen bilgilerin kullanım amacına göre belirlenen iletişimsel görevi yerine getirmeyi hedefler.

2.4. Temel Dil Becerisi Olarak Yazma

Uzman F.Ş. Mustafina, “Yabancı Dil Öğretimi ve Eğitim Yöntemi” adlı kitabında yazmayı, düşüncelerin grafiksel işaretler vasıtasıyla bir dizi kurallar çerçevesinde düzenlenmiş ve fiziksel aktivite ile görsel aktarım sağlayan beceri olarak tanımlar. Mustafina, yazmanın, insanların bu grafiksel işaretler sistemi aracılığıyla iletişim kurmalarını sağladığını ifade eder. Yazma becerisi, konuşma becerisi gibi, üç bölümden oluşan bir yapı ile karakterize edilen üretken dil becerisidir. Söz konusu bölümler arasında teşvik edici, analitik - sentetik ve uygulamalı bölüm gibi bölümler yer almaktadır. Teşvik edici bölümde, bir ihtiyaç, iletişime girme, bir şeyi yazılı olarak iletme, herhangi bir bilgiyi aktarma arzusu şeklinde ortaya çıkan bir güdü meydana gelir ve yazan kişinin ifade için bir fikri oluşur. Analitik - sentetik bölümde, belli bir metin için gerekli kelimelerin seçimi, onların dilbilgisel tasarımı, cümlelerdeki ve kendi aralarındaki anlamsal bağlantıların belirlenmesi ve düzenlenmesi sonucunda ifadenin kendisi oluşur. Uygulamalı bölüm, dilin grafik araçları yardımıyla, konuşma çalışmasının sabitlenmesiyle gerçekleşir.¹⁵⁸

Ancak yazma ve konuşma arasındaki bazı benzerliklere rağmen, sözlü ve yazılı formlarda iletişim akışının gerçekleştiği koşullarla açıklanan farklar mevcuttur. Yazılı iletişim biçimini açıklarken, yapılan konuşma ile ilgili düzeltici etkisi olabilecek hiçbir etken yoktur. Bu etkenler arasında, her şeyden önce, muhatabın doğrudan bir tepkisinin olmaması, yazan kişinin konuşmadaki tonlama araçlarının yanı sıra önemli

¹⁵⁸ F.Ş. Mustafina, **Metodika obučeniya inostrannim yazıkam i vospitaniya**, Ufa, BGPU, 2015, s. 188.

role sahip olan yüz ifadelerinin ve jestlerin kullanımından yoksun kalması yer almaktadır.

Yazılı iletişim uzaktan iletişim biçimidir, başka bir deyişle muhatap olan kişi yazılanları, muhatabın yokluğunda okur. Yazılı iletişim özünde monolog şeklindedir, planlıdır, çünkü çoğu durumda yazan kişi yazdıklarının planını en genel anlamda düşünür ve çoğu zaman yazdıklarında değişiklik yapma fırsatına sahiptir. Söz konusu iletişim türü görsel algıya göre tasarlanmıştır ve yeniden okuma olanağı tanımaktadır. Yazının doğruluk, derinlik, tutarlılık, bütünlük, kompozisyon uyumu gibi özel niteliklere sahip olması gerekiyor.¹⁵⁹

Yazılı metindeki ifadenin etkileyiciliği, sözlü konuşmaya kıyasla, daha fazla düşünülmüş kelime ve dilbilgisi biçimi seçimiyle, kompozisyon uyumu ise altını çizme, yazı tipi, renk seçimi vb. gibi çeşitli vurgulama araçlarının kullanımıyla, metni paragraflara bölmekle, düşünceleri ifade etmek için sözcüksel ve dilbilgisel araçların seçimiyle sağlanır. Bu nedenle yazılı metinde yer alan bilgilerin okuyucu tarafından doğru bir şekilde algılanması için, yazan kişi tarafından yazının yeterince ayrıntılı ve eksiksiz, makul ve mantıklı, dilbilgisi açısından doğru olduğundan emin olunması gerekir. Yazının işleyişinin özellikleri söz konusu dil becerisinin öğretimindeki özgül özellikleri belirler.¹⁶⁰

Kontrol etme ve düzeltme olanağı sayesinde bazı araştırmacılar yazının, konuşmaya kıyasla, daha kolay bir iletişim yolu olduğunu savunurlar.

Uzman Mustafina, yazma ve yazılı anlatım olmak üzere iki yazı türünün varlığından söz eder. Böyle bir ayırım yazma mekanizmasının özelliklerinden kaynaklanmaktadır. Yazma, grafik ve imla kurallarının bilgisine sahip olmaya dayanır ve bir beceri düzeyine getirilmelidir, yazılı anlatım ise belirli bir grafik kodunu kullanarak düşünceleri ifade etmekle karakterize edilir, başka bir deyişle konuşma

¹⁵⁹ Moskovkin, Şçukin, **a.g.e.**, s. 443.

¹⁶⁰ Çesnokova, **a.g.e.**, s. 117.

becerisini gerektirir. Yazılı anlatım, gerekli unsurlar olarak, grafik ve yazım becerilerini içerir.¹⁶¹

Yazma ve yazılı anlatım üzerindeki çalışma, dil becerilerinin öğreniminde olumlu etkiye sahiptir. Bu çalışma dilsel, eğitsel ve eğitimsel önem taşımaktadır. Yazma becerisinin dilbilimsel önemi görsel ve işitsel (öğrenci işaretleri seslerle ilişkilendirir) algı becerileri ile konuşma ve hareket (elin yazma eylemini gerçekleştirmesi) becerilerinin dördünün de aynı anda çalışmasından dolayı bu durum kelime dağarcığının ve gramer materyalinin daha iyi öğrenilmesine katkıda bulunmasında; hataları bulmaya ve onları düzeltmeye yardımcı olmasında; bilgi ve becerilerin kontrol edilmesinde etkili bir araç görevi oluşunda gizlidir.¹⁶²

Psikologlar, yazılı anlatımın temelini sözlü konuşma olduğunu ileri sürüyorlar. Yazarken, kişi daha önce telaffuz ettiğini grafik sembollerde somutlaştırır. Konuşma, düşünce üretme mekanizmalarıyla yazıya bağlıdır. Gerekli dil araçları seçilerek planın uygulanması gerçekleşir ve iletilmek istenen fikir konuşma ve yazma aracılığıyla aktarılır. Okuma ve yazma tek bir grafik dil sistemine dayanır. Yazarken, grafik semboller yardımıyla düşüncelerin kodlanması veya şifrelenmesi, okurken ise onların deşifre edilmesi gerçekleşir.

Yabancı dil öğretiminde yazma becerisinin öğretilmesi önemli yere sahiptir. Uzun bir süre boyunca, yazma yalnızca diğer dil becerilerinin öğretiminde araç işlevi görüyordu. Günümüzde yazma becerisinin önemi artmaktadır. Yabancı dil öğretiminin etkinliğini arttırmada yazma becerisi güçlü ve etkili bir araç olarak görülmektedir. Yazma, sözcüksel ve dilbilgisel materyalin kalıcı bir şekilde öğrenilmesine yardımcı olur, konuşma ve okuma becerilerinin ve yeteneklerinin oluşumuna ve geliştirilmesine katkıda bulunur.¹⁶³

¹⁶¹ Mustafina, **a.g.e.**, s. 188.

¹⁶² Bredihina, **a.g.e.**, s. 84.

¹⁶³ **A.e.**, s. 189.

Rus araştırmacılara göre, neredeyse tüm yazılı iletişim biçimlerinin oluşturulması okunan metnin ana fikrinin ve temel bilgilerinin iletilmesi; ele alınan olayların kısa veya ayrıntılı olarak tasvir edilmesi, karşılaştırılması ve kıyaslanması; olayların seçimini ve birleştirilmesi; anlatılanlara karşı kişinin kendi tavrını ifade etmesi vb. gibi becerilere dayanır. Ayrıca, yöntembilim kaynaklarında belirtildiği gibi, alıcı dil becerilerini öğretir iken, öğrencilerin okunan veya dinlenen bilgileri kaydetmeleri; olaylar, yargılar, deliller hakkında metinlerinden alıntılar yapmaları; dinlenen veya okunan metinle ilgili kendi görüşlerini yazılı olarak ifade etmeleri; metinlerin kısa ve ayrıntılı planlarının yanı sıra kendi sözlü aktarımlarının planlarını oluşturmaları vb. yazma becerilerini geliştirmeleri önerilir. Söz konusu beceriler, onun karmaşıklığına tanıklık eder ve bunları geliştirmek için sürekli özenli bir çalışma gerektirir.¹⁶⁴

Yazmayı ğrenme, iletişimin ihtiyaçlarına göre düşünceleri doğru bir şekilde ifade etme yeteneğidir. Yazma, dinleme, konuşma ve okuma ile yakın etkileşim içindedir ve söz konusu dil becerilerinin öğreniminde önemli yere sahiptir.

Konuşma, dinleme ve okuma öğretimine çeşitli yazılı etkinliklerin dâhil edilmesi, sözlü olarak sunulan dilsel materyalin daha iyi öğrenilmesine yardımcı olmaktadır, çünkü bu durumda işitsel, görsel algı becerileri ile motor becerisi olmak üzere çeşitli beceriler faaliyete geçer.

Bir dizi araştırma sonucunda, öğrenilen materyalin yazılı olarak pekiştirilmesi sözcüklerin yazım ve dilbilgisel birimlerini akılda tutmaya yardımcı olduğu savunulmaktadır. Dil becerileri arasında en zor olanın yazma becerisi olduğu kabul edilir. Bunun nedenlerinden biri çok sayıda algı becerilerinin dâhil edilme ihtiyacıdır. Bir diğer nedeni ise yazılı anlatımın serbest, ayrıntılı ve düzenli oluşuyla karakterize edilmesidir. Yazılı anlatımın serbestliği, yazan kişinin uygun dil araçlarını bağımsız olarak seçmesinde yatmaktadır. Ayrıntılı olması, iletişimde olan katılımcılar arasındaki dolaylı bağlantı ile açıklanır. Söz konusu iletişimde, daha önce de belirttiğimiz gibi, katılımcılar yüz ifadeleri, jestler, tonlama gibi sözlü olmayan

¹⁶⁴ A.e., s. 190.

iletişim araçlarından yoksun olduklarından dolayı, yazılı iletişimin gereği her şey metinde ayrıntılı olarak açıklanmalıdır.

Her metin, belirli bir organizasyon, muhataba hitap, anlamsal yapı (tematik bir planın varlığı), ifadeler arasındaki araçlar (sözcüksel tekrarlar, kelimelerin tematik zincirleri, yedek kelimelerin kullanımı) gibi belli bir düzenle karakterize edilir.¹⁶⁵

G.İ. Dergayova tüm dil becerilerinin bağlantılı olarak öğrenilmesinin önemli olduğunu şöyle dile getirir:

“Tüm dil becerilerinin birbirleriyle bağlantılı olmaları ve kapsamlı gelişmeleri durumunda, yazma, özellikle yabancı dil öğreniminin başlangıç seviyelerinde, konuşma, dinleme ve okuma becerilerini birleştirir. Sonraki seviyelerde de konuşma, kişinin kendi konuşmasının (kompozisyon, rapor vb.) ve başkasının konuşmasının yazılı sunumu (not alma, özetleme vb.); okuma (not alma, özetleme, okunan yazınsal eserle ilgili kompozisyon yazma, eleştiri yazısı vb.) ve dinleme (not alma, dinlenen metni veya bilgiyi yazılı olarak aktarma vb.) becerileri yazma becerisiyle bağlantılı olarak gelişmektedir.”¹⁶⁶

Yazmayı öğrenme, kelimeleri, kelime gruplarını ve cümleleri yazmak için dilin grafik ve yazım sistemlerinde ustalaşmayı gerektirir. Yazılı anlatım, iletişim durumuna uygun olarak bilgilerin grafiksel biçimde iletilmesiyle ilişkili bir tür konuşma etkinliğidir.¹⁶⁷

Yazma konuşmaya göre ikincildir, çünkü yazma konuşma temeli üzerinden o dili konuşan kişilerin bilgi, deneyim, kültürel özelliklerini ve geleneklerini aktaran eserleri depolamanın bir yolu olarak ortaya çıkmıştır.¹⁶⁸

Yazma becerisi ilk kez L.S. Viğotski tarafından özel bir çalışma konusu olarak ele alınmıştır. Viğotski, psikolojik açıdan, yazılı anlatımın sözlü ve iç konuşmadan önemli ölçüde farklı olduğunu ortaya koymuştur. Viğotski’ye göre, yazılı konuşma,

¹⁶⁵ Bkz. M.P. esnokova, **Metodika prepodavaniya russkogo yazıka kak inostrannogo**, Moskva, MADİ, s. 119 - 120.

¹⁶⁶ Dergayova vd., **a.g.e.**, s. 99.

¹⁶⁷ şibko, **a.g.e.**, s. 78.

¹⁶⁸ şçukin, **a.g.e.**, s. 501.

sözlü konuşmaya nazaran, olaya karşı temelde daha farklı, daha bağımsız, daha keyfi, daha özgür bir tutum gerektirir.¹⁶⁹

Yazılı anlatım muhatabın yokluğunda yapıldığından, aktarılmak istenen içeriği daha dolu yansıtır ve keyfilik ve farkındalık ile karakterize edilir. Yazma becerilerini geliştirmek için, soyutlama yeteneğini geliştirmek önemlidir. Yazma becerisi konuşmanın cebiri olarak adlandırılabilir.

Yazma, özel bir şekilde sabitlenen konuşma olarak tanımlanır. Yazma ve konuşma üretken dil becerileridir. Aralarındaki bağlantı psikolojik mekanizmaların bağintısında kendini gösterir. Yazma ve konuşmanın ürünü, belirli bir içeriğin ifadesidir. Bir ifadeyi oluştururken, dilsel araçların seçimine ve cümledeki kelimelerin bağlantılı olmasına ihtiyaç duyulur.

Konuşmada yeterliliklere sahip olmak, otomatik olarak bu yeterliliklerin yazılı anlatımda da var olduğu anlamına gelmez. Yazma öğretimine belli hedefler göz önünde bulundurularak yaklaşmak gerekir. Yazma, düşünme becerisinin gelişimi ile yakından ilişkilidir, düşünceleri yapılandırmaya ve düzenlemeye yardımcı olur. Yazma eğitsel işleve sahip olup, içerik ve tasarım üzerinde daha uzun ve daha yoğun düşünmeye zorlar ve daha iyi anlamaya, özümsemeye ve akılda tutmaya katkıda bulunur. Bir iletişim aracı olarak yazma, yazılı metinlerin üretilmesi ve kayda geçirilmesi ile ilgili karmaşık üretken analitik - sentetik aktivitelerden oluşan psiko - dilbilimsel özelliklere sahiptir.

Yazma sırasında çeşitli algı becerileri devreye girmektedir. Bunlar arasında ne yazdığımızı görmemize yardımcı olan görsel algı becerisi; seslerle belirli harflerin, harf birleşimlerinin ilişkilendirmesini sağlayan işitsel algı becerisi; kişinin yazarken iç konuşma ile çalışmaya eşlik etmesini sağlayan konuşma becerisi; el hareketlerini düzenleyen motor becerisi yer alır. Yazma sürecine farklı becerilerin dâhil olmasıyla,

¹⁶⁹ Bkz. L.S. Vıgotski, **Mışleniye i reç**, Moskva, Labirint, 1999, s. 317 - 318.

öğrenilen materyalin yazılı olarak kaydedilebilmesi, daha iyi bir öğrenme sürecine imkân tanımaktadır.¹⁷⁰

Yabancı dil öğretiminin ilk aşamasına, daha sonra yazma becerisiyle pekiştirilen sözlü iletişimle başlamak tercih edilir. Böylece, yazma, konuşmanın gecikmeli yansıması olarak karakterize edilebilir.

Üretken dil becerileri olarak yazma ve konuşmanın amacı, bir düşüncüyü başkaları tarafından yeterince anlaşılacak şekilde ifade etmektir. Bu dil becerilerinin ürünü, sözlü veya yazılı bir konuşma mesajıdır, sonucu ise muhatapların karşılıklı tepkisidir. Yazma becerisi, kendi içinde üretken ve üretken olmayan beceriler olarak ikiye ayrılabilir. Üretken olmayan beceri, yazılı bir ifadenin kaynak bir metin temel alınarak yeniden oluşturulmasıdır. Üretken beceri ise, dilsel araçlar kullanılarak anlamsal olarak bağımsız yazılı ifadelerin oluşturulması ile ilgilidir.

Yabancı dil olarak Rusça öğretimi yöntembiliminde, yazma becerilerini geliştirmeye yönelik özetleme, sunum (üretken olmayan beceriler), deneme, kompozisyon (üretken olan beceriler) vb. gibi çalışma türleri kullanılır. Ancak yabancı dil derslerinde bu çalışmalara yeterli ilgi gösterilmemektedir.

Öğrencilerin yazmada üretken olmayan becerileri kullanmaları şüphesiz düşüncelerini ifade etmelerini kolaylaştırır, ancak üretken becerilerin kazanılmasında yetersiz kaldığı bilinmektedir. Bu nedenle, üretken yazma becerilerini önemle oluşturmak gerekir. İlk aşamada üretken yazılı anlatımın temellerini, öğrencilerin gelecekteki bağımsız çalışmaları için bir model olabilecek, kompozisyon çalışmaları oluşturmaktadır.¹⁷¹

¹⁷⁰ Bkz. O.P. Şaban, “Didaktičeskiye osobennosti obučeniya inoyazyčnoy pismennoy reči”, **İnostranniye yazıki: innovatsii, perspektivi issledovaniya i prepodavaniya, Materialı II Mejdunarodnoy naučno - praktičeskoy konferentsii**, <http://elib.bsu.by/handle/123456789/218854>, Minsk, BGU, 21 - 22 Mart, 2019, s. 208 - 210.

¹⁷¹ N.V. Gujova, “Metodika obučeniya inostrannih grajdan produktivnoy pismennoy reči na načalnom etape obučeniya (na materiale soçineniya s elementami rassujdeniya)”, **Avtoreferat dissertatsii na soiskaniye uçyonoy stepeni kandidata pedagogičeskih nauk**, Nijniy Novgorod, 2002, s. 4.

Yabancı bir dilde yazma tekniğine hâkim olma süreci, öğrenciler üzerinde, hafızalarının ve istemli niteliklerinin gelişimi üzerinde olumlu bir eğitim etkisine sahiptir. Yazılı monoloğu hazırlayan kişi, hazırlanan konuşmanın muhatabı olmayan bir konuşma olduğuna dikkat etmesi ve bundan dolayı mesajını ilettiği kişiyi, onun tepkisini ve hatta olası cevaplarını hayal etmesi gerekmektedir.¹⁷²

2.5. Yazmanın Psikolojik ve Dilbilimsel Özellikleri

Yazmanın psikolojik özellikleri ele alındığında, bunun belirli bir içeriğin grafik işaretlerle sabitlenmesi ile ifade edilen bir dil becerisi olduğu söylenebilir. Burada görsel, işitsel, konuşma ve motor becerilerinin etkileşimi söz konusudur. Yazma sürecinde, kısa süreli ve uzun süreli bellekle birlikte yukarıda sıraladığımız becerilerin çalışmasının yanı sıra onlarla yakından etkileşime giren ve yazan kişinin konuşma - düşünme faaliyeti için kılavuzların oluşturulmasına katkıda bulunan sözel, mantıksal, imgesel ve motor (el hareketi) belleği de bu çalışmada yer almaktadır.¹⁷³

Yazma öğretiminin dilbilimsel içeriği, kitap ve el yazısının; imla kurallarının; kelimeler, deyimler, cümleler yazma; bir mektup, özet, deneme vb. yazılı anlatımların öğretilmesini öngörmektedir. Yabancı dilde yazma öğretiminin psikolojik içeriği, sözlü olarak edinilen materyalin sunumu veya yazılı konuşma ile ilişkilendirilebilecek yazılı etkinlikleri yapabilmeyi sağlayacak yazım becerileri ve yeteneklerinin oluşumundan ibarettir. Daha ileri seviyelerde, sözlüksel ve dilbilgisel materyalin daha başarılı bir şekilde öğrenilmesi için yazma becerisi kullanılır.

Yazılı etkinlikler yapılırken (kopyalamak, aktarmak), öğrenciler dilsel fenomenlerin biçimini, anlamını ve kullanımını daha iyi özümserler. Bunun yanında materyalin iletişim açısından bilgilendirici olması gerekmektedir.

¹⁷² N.A. Adelsina, “Razvitiye pismennoy kompetentsii školnikov na staršem etape obučeniya inostrannomu yazıku”, **Filologičeskiye nauki. Voprosı teorii i praktiki**, Sayı 10 (76), Bölüm 1, Tambov, Gramota, 2017, s. 193.

¹⁷³ Bredihina, **a.g.e.**, s. 83 - 84.

Rus araştırmacı T.M. Balihina, yazmanın psikolojik ve dilbilimsel özelliklerinin aşağıda sıralanan etkenlerle koşullandığını vurgular. Araştırmacı söz konusu etkenleri şu şekilde sıralamaktadır:

- Konuşan kişi, muhatabın söylediklerine karşi ani tepkisini gözlemleyip, konuşmayı düzenleme imkânına sahip iken, yazan kişi, alıcı ve geri bildirimin yokluğundan, olası tepkiyi ancak tahmin edebilir, bu nedenle yazan kişinin konuşması daha gerekçeli ve ayrıntılıdır;

- Yazan kişinin konuşmasına tonlama ile anlam katma imkânına sahip olmaması; o anda muhatabın ve buna bağılı olarak yüz ifadeleri ve jestlerinin olmaması, yazan kişinin sözlü konuşmanın doğısında mevcut olan dilsel araçları ve noktalama işaretlerini seçmesini gerektirir. Noktalama işaretlerini kullanarak yazan kişi muhatabın dikkatini en belirgin olduğunu düşündüğü olaylara çeker; bunun için “dikkatinizi verin”, “altını çiziyorum” anlamında sıklıkla parantezli ünlem kullanılır. Üç nokta, işaret kombinasyonları (iki veya üç ünlem işareti, ünlem işareti ile soru işareti, tire kullanımı vb.), yazan kişinin iletilen bilgiye karşi tutumunu ve aktarılan fikrin iyi anlaşılmasını kolaylaştırmayı mümkün kılar;

- Konuşan kişi sıklıkla zaman eksikliği yaşayabilir (bu nedenle, sözlü ifadenin kalitesi, konuşma becerilerinin ve yeteneklerinin otomatikleştirilme derecesine bağılıdır), ancak yazan kişi zamanla sınırlı olmayabilir, bu nedenle dikkati yalnızca içeriğe değıl, aynı zamanda biçime de yöneliktir (kullanılan biçimin amaçlanan içeriğı, ona yüklenmek istenilen anlamı ne kadar doğıru aktardığı). Yazan kişi, tutarlılık, doğırluk ve dilsel araçların çeşitliliğini hedefleyerek, yapacağı yazılı konuşmanın zamana yayılmış planını oluşturma sürecinden de yararlanır.¹⁷⁴

Psikolojik açıdan, yazma, yazma tekniğı (öğretim araçları) ile yazılı anlatımın kendisinden (öğretim hedefleri, iletişim araçları) oluşan, belirli konuşma

¹⁷⁴ T.M. Balihina, **Metodika prepodavaniya russkogo yazıka kak nerodnogo, novogo**, Moskva, RUDN, 2007, s. 146 - 150.

mekanizmalarına dayalı bütünsel bir süreçtir. Okuma ve yazmaya grafiksel şekiller aracılık eder. Yazmanın koşulu, yazma tekniğidir, başka bir deyişle sesi bir grafik sembolle ilişkilendirme yeteneğidir, bu da konuşma mekanizmalarıyla ilişkili olan karmaşık psikolojik ve psiko - dilbilimsel bir süreçtir.

T.M. Balihina, yazma mekanizmalarının konuşma mekanizmalarına dayanmakta olduğunu vurgular ve söz konusu mekanizmaları şu şekilde açıklar:

-İçinden konuşma mekanizması, bir iç planın derlenmesi, gelecekteki metnin bir “özet”, içeriğin planlanması ve programlanması ile oluşur. Bu, hedefin ve muhatabın belirlendiği, genelleştirilmiş anlamsal içeriğin uygulanması için yapısal ve anlamsal şemaların ortaya çıktığı bir süreçtir;

- Kelimeleri ve konuşma kalıplarını seçme mekanizması. Bu mekanizmanın çalışmasını iletişim hedefi, ara iletişim görevleri, niyetler, yazılı iletişimde yer alan katılımcılar arasındaki ilişkiler, yaşam deneyiminin ortaklığı etkiler. Söz konusu mekanizmanın oluşumuna bir dizi etkinlik yardımcı olur. Bunlar arasında plan hazırlamak; soruları yanıtlamak; hedeflenen yazılı bir metnin konusu ile anlamsal ilişkilerin oluşturulmasını ve eşzamanlı olarak onların kısa notlar şeklinde yazılmasını öngören “otomatik yazma” adlı etkinliği yapmak; tartışılan konunun ana kavramlarının anlamsal karmaşıklığının grafiksel olarak sıralanmış ve mantıksal olarak bağlantılı bir biçimde oluşturulmasıyla ilgili mantıksal - anlamsal haritaları hazırlama etkinliğini yapmak yer alır.

- Bellek mekanizmaları (duyusal, kısa süreli, uzun süreli) yukarıda sıralanan mekanizmalarla bağlantılıdır, çünkü hedeflenen ifadenin iç planı ile özeti hazırlanırken, aynı anda yeniden düzenlenir, birleştirilir, metin birimleri genişletilir ve daraltılır.

-Birleşim ve tasarım mekanizmaları, konuşma becerilerinin ana mekanizmalarından biridir, üretkenlik gibi bir konuşma niteliğinin temelini oluştururlar. Birleşim yapılırken, bilinen dil araçlarından geçmiş deneyimlerde

karşılaşılmayan yeni birleşimlerde deyimler ve cümleler oluşturma süreci gerçekleşir. Tasarım sırasında bir ifadenin herhangi bir koşul için yeterli olmaması durumunda (yazarın üslubu, planı), konuşma biriminin yapısında ve içeriğinde değişiklikler meydana gelir.

- Anlama mekanizması (bağlantıların kurulması) farklı seviyelerde çalışır: onun yardımıyla kavramlar arasında ve açıklanan olayların mantığı ile kelimeler arasındaki bağlantı biçimine bağlı olan cümlenin üyeleri arasında anlamsal bağlantılar kurulur.

Genel olarak, üretken yazılı iletişim sürecinde işitme, tahmin, hafıza, dikkat, anlama mekanizmaları ilişkilendirilir, görsel, işitsel algı becerileri ile motor becerileri kullanılır, çünkü önce kendi sesimizin dikte ettiğini yazıyoruz, sonra yazılanları gözden geçirip zihnimizde telaffuz ediyoruz, ritmi, tonlamayı, anlamı dinliyoruz.

2.6. Yazma Öğretimindeki Yaklaşımlar

Yabancı dil öğretimi yöntembiliminde, yazma becerisi öğretimi ile ilgili en az iki yaklaşım vardır. Birincisi, yazılı bir ifade ürününün psiko - dilbilimsel özelliklerine dayanır. Yazma becerisinin öğretiminin düzenlenmesi yazarın kişiliğine, iletişim ve bilişsel ihtiyaçlarına, yazılacak mesajların türleri için hedeflere ve yazılı konuşmanın hitap ettiği kitlenin analizine dayanmaktadır.

Yazılı ifadeler üretmenin psiko - dilbilimsel teorisine dayanan yazmayı öğretme modeli aşağıda sıraladığımız üç aşamadan oluşur:

- Yazılı bir mesajın içeriğini planlama, programlama öğretimi;
- Yazılı bir ifadenin amacına göre uygulanmasının öğretimi; başka bir deyişle yazılı bir mesajın yapılandırılmasını öğretmek, metnin retorik organizasyonuna ve kompozisyonuna hâkim olmak;
- Kendini kontrol etme, yazılanı düzenleme öğretimi.

İkinci yaklaşım, yazılı bir ifade veya metin gibi konuşma etkinliğinin ürününe odaklanır. Buradaki öğrenme konusu yazılı ifadenin biçimi ve düzenlenmesidir. Bu yaklaşımın ayırt edici özelliği, yazma becerisinin gelişiminin, okuma becerisi ile yakından ilişkili olmasıdır.

Sonuç olarak, yazma becerisinin öğretimi farklı okuma türleri ile şu şekilde ilişkilidir. Yoğun okuma eşliğinde belirli bilgileri, yargıları, savları, sonuçları yazma; olguların karşılaştırılması, sınıflandırılması ve genelleştirilmesi amacıyla notlar alma; okunanların ayrıntılı anlatımı gibi çalışmalar yapılabilir. Kapsamlı okuma, eşliğinde aktarılmak istenen fikri, yazarın niyetini aktarma; metindeki olayları not alma; özgeçmişi yazma; okunanla ilgili kendi görüşünü aktarma gibi çalışmalar yapılabilir.

Bağlantılı öğretim sürecinde okunan veya dinlenen metnin temel bilgilerini, ana fikrini aktarma; olayları kısaca ve ayrıntılı olarak karşılaştırma; açıklayıcı örnekler, kanıt olarak veriler sunma; bilgileri gözden geçirme, birleştirme; karakterize etme, bir değerlendirmeyi ifade etme, belirtilenlere karşı kendi tutumunu aktarma; bilgiyi özetleme, açıklama vb. gibi beceriler oluşur.

Yazma becerisinin öğretimine yönelik bu yaklaşım geleneksel olarak “metinsel” olarak adlandırılır ve hem ana dili hem de yabancı dil öğretim yöntembiliminde iyi bir şekilde geliştirilmiştir. Onun desteği, metinde bir konuşma ürünü olarak nesneleştirilen yazılı iletişim biçiminin özellikleri hakkındaki dilbilim verileridir. Burada metin, analiz edilecek, taklit edilecek bir örnek görevi görür. Yazma becerisinin öğretimindeki tipik çalışma şeması örnek bir metnin analizinden yazılı bir mesaj oluşturmaya kadar giden yolu içermektedir.

Bu çalışma türü birkaç aşamadan oluşur:

- Metinleri okuma, anlama ve çözümleme. Öğretici hedefe bağlı olarak, metnin dilsel, anlamsal, üslupsal kompozisyon analizi ayrı ayrı veya karmaşık bir şekilde gerçekleştirilir;

- Eldeki metni örnek olarak bir ifade oluşturma;
- Kendi yazılı mesajlarını yazma.

Bu çalışma türü metinleri okumak, anlamak ve çözümlemek; eldeki metni örnek olarak bir ifade oluşturmak ve kendi yazılı mesajlarını yazmak gibi aşamalardan oluşur.

Yabancı dil olarak Rusça öğretiminde, öğrencilerin dil yeterlilik seviyelerine ve ihtiyaçlarına bağlı olarak bu yaklaşımların olanaklarını dengelemek mümkündür.¹⁷⁵

Modern yabancı dil öğretim yöntembiliminde, yazma becerilerinin öğretimine yönelik çeşitli yaklaşımlar söz konusudur. Bunlar arasında direktifli (formal), dilbilimsel (biçimsel - yapısal) ve faaliyetli (içeriksel - anlamsal) olmak üzere üç yaklaşım sıralanabilir. Direktifli veya diğer adıyla formal dilsel yaklaşımın amacı, her şeyden önce yazılanların doğruluğu olup, içeriğin ise geri planda yer almasıdır. Dilbilimsel veya diğer adıyla biçimsel - yapısal yaklaşımın temel özellikleri arasında ise yazma sürecinde “katı” kontrol ile çok sayıda alıştırma yer almaktadır. Faaliyetli veya diğer adıyla içeriksel - anlamsal yaklaşımda yazma, farkındalık ve düşünce oluşumunun gerçekleştiği yaratıcı bir süreç olarak görülür. Sürecin amacı, öğrencilerin veya çalışma grubunun bireysel yaratıcılığına dayalı metin üretimidir. Adı geçen yaklaşım, öğrencinin görelilik öğrenme ilkesine uygun olarak bir yabancı dilde yazılı konuşmada ustalaşması sürecinin düzenlenmesini sağlar. Faaliyetin sonucuna değil, sürece odaklanılması, öğrencinin kendi yaratıcı yazılı eserlerinin (denemeler, masallar, şiirler vb.) içeriğini ve dilsel biçimini seçmedeki bağımsızlığı, bu çerçevede öğrenmeyi farklı kılar, kişiye yönelim ise yabancı dil öğrenme motivasyonunu artırır. Faaliyetli bir yaklaşımla yabancı dilde yazma öğretiminde, öğretmenin görevi öğrencileri yaratıcı çalışmaya motive etmek, onları çeşitli stratejiler ve çalışma yöntemleriyle tanıştırmak ve kendi metinlerini oluşturmaktır.

¹⁷⁵ Bkz. T.M. Balihina, **Metodika prepodavaniya russkogo yazıka kak nerodnogo, novogo**, Moskva, RUDN, 2007, s. 149 - 150.

Böylece yine yaratıcı yazma biçimine geliyoruz. Yaratıcı yazma, öğrencilerin var olan sözcüksel ve dilbilgisel becerilerini kullanmalarına, bireyselliklerini ifade etmelerine, kültürlerarası farklılıkların farkında olmalarına, kendi yazdıklarını kullanarak okuma ve konuşma becerilerini geliştirmelerine olanak sağlar. Yaratıcı yazma sürecinde, dilsel formlarla deneyler yapmak, bir dilde yeni şeyler keşfetmek, ahengini ve ritmini hissetmek, sesinin güzelliğini, mizahının tadını çıkarmak yeterli değildir. Öğretmen öğrencilerin kendilerini yazılı olarak yaratıcı bir şekilde ifade etmelerini istiyorsa, onlara bu konuda destek olmalıdır, öğrencileri teşvik etmelidir.

Eğitsel yaratıcı yazmanın en önemli amacı, yazma sürecinde neşe yaratmak ve sürdürmektir. Yaratıcı yazı, yabancı dili öğrenmenin başlarında kullanılabilir. Başlangıçta, görsel materyal (ev eşyaları, resimler, fotoğraflar), sesli materyal (sesli metinler, şarkılar, sözsüz müzik parçaları), yazılı materyal (şiirler, hikâyeler, alıntılar, atasözleri vb.) gibi çeşitli destek materyaller önerilebilir.

Öğrenciler yaratıcı yazma konusunda deneyim kazandıkça, destek materyalin rolü azalır ve öğrencilerden o sırada onları en çok endişelendiren, eğlendiren, şaşırtan, öfkeliendiren şeyler hakkında doğaçlama yazı yazmaları istenebilir. Müziğe dayanan alıştırmalar da öğrenciler için ilgi çekici olabilir. Bu durumda, dinleyicinin öznel çağrışımları adeta müzik parçasının ruh halinden etkilenebilir. Bu çağrışımlar dikkat çekmektedir. Müzik bu durumda, yaratıcılığı, yaratıcı yazmayı teşvik eden bir araç olarak ele alınır. Rahatlatıcı veya duygusal etkisi müzik parçasının seçimine bağlıdır.

Bir kahramanın hayatı hakkında veya herhangi bir olay hakkında yazılmış hikâyeler, yarıda kalmış herhangi bir hikâyenin veya ünlü bir edebi eserin yazılı devamı, belli bir alıntıya dayanan kompozisyon veya deneme yaratıcı yazılar arasında yer alabilir. Yaratıcı yazılı etkinlikler önemli öğretme potansiyeline sahiptir ve Vtoruşına ve diğer bazı araştırmacılara göre her yabancı dil dersinde kullanılabilir. Öğretmen bu etkinlikleri öğrenme hedeflerine ve öğrencilerin beceri düzeylerine göre seçip, müfredata dâhil edebilir.¹⁷⁶

¹⁷⁶ N. Yu. Vtoruşına, “Pismo i pismennaya reč v obučenii inostrannomu yazıku”, **Almanah sovremennoy nauki i obrazovaniya**, Sayı 1 (32), Çast 2, Tambov, Gramota, 2010, s. 131.

2.7. Yazma Öğretimine Yönelik Etkinlik Türleri

Özcan Demirel “Yabancı Dil Öğretimi” adlı kitabında yazma öğretiminin önemi ile ilgili fikirlerini şu şekilde dile getirmiştir:

“Yabancı dil öğretiminde, dört temel dil becerisi zincirinin son halkası olarak ‘yazma becerisi’ bulunduğu kabul edilmekte, belki bu nedenle bu becerinin geliştirilmesi sona kalmaktadır. <...> Oysa dil öğretiminde sözlü iletişim kadar yazılı iletişim de önemli olmakta ve bu becerinin geliştirilmesine konuşma kadar önem verilmesi gerekmektedir. Sözlü iletişim kurarken yapılan dil yanlışlıkları hoşgörü ile karşılanırken yazılı iletişim kurmada aynı hoşgörü gösterilmemekte, dili doğru ve düzgün kullanma önemli olmaktadır. Dili ve dilin kurallarını doğru kullanmanın yanı sıra bir mesajı doğru olarak ifade edebilme de çok önemli olmaktadır. Bu nedenle yazma becerisini mekanik bir süreç olarak değil eleştirel bir düşünme süreci olarak algılamak ve bilmek gerekir.”¹⁷⁷

Daha önce de bahsedildiği gibi yazılı anlatım, düşünceleri yazılı bir şekilde ifade etme yeteneği olarak anlaşılan yaratıcı bir iletişim becerisi olarak kabul edilir. Bunun için, imla ve kaligrafi becerilerine sahip olup, iç konuşmada oluşturulan hikâyeyi doğru sözcük ve dilbilgisi birimlerinin seçimi ile yazılı anlatımı oluşturma ve düzenleme becerisine sahip olmak gereklidir.

Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin gelişimi uzun bir süreçtir ve olumlu sonuçlar elde etmede öğretmenin rolü önemli bir yere sahiptir. Yazılı bir metnin düzenlemesinin karmaşıklığı, ayrıntılı oluşu yazmayı öğrenme sürecini uzun ve zor hale getirir.

Yabancı dil derslerinde yazma becerisinin kazandırılmasını sağlayan etkinliklerin dil öğrenme ve öğretme sürecinde çok faydalı olduğu gerçeği bilinmektedir.¹⁷⁸

¹⁷⁷ Demirel, a.g.e., s.116 - 117.

¹⁷⁸ İsmail Çakır, “Yazma Becerisinin Kazanılması Yabancı Dil Öğretiminde Neden Zordur?”, **Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, Sayı: 28, Yıl: 2010 / 1, s. 167.

Özdemir yazma becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalarına sınıf içi uygulamalarında yer verilmesinin önemli olduğunu vurgulamaktadır. Sınıf içinde yer alacak yazma çalışmaları *kontrollü yazma*, *güdümlü yazma* ve *serbest yazma* olmak üzere üç aşamada ele alınabilir.

Özdemir, söz konusu yazma çalışmalarıyla ilgili tanımlamaları şu şekilde yapmaktadır:

“Her düzeyde kontrollü yazma çalışmasına yer verilebilir. Bu çalışmayla, öğrencilerden yer değiştirme alıştırmalarında olduğu gibi verilen sözcükleri ve cümle yapılarını aynen ya da istenilen değişiklikleri yaparak yazmaları istenir. Kontrollü yazma çalışmaları ile öğrencilere amaç dildeki sözcükleri ve yapıları doğru şekilleri ile yazma olanağı verilmektedir. <...> Güdümlü yazma çalışmalarıyla öğrencilerin öğrendikleri sözcükleri ve cümle yapılarını kontrollü bir şekilde kullanmaları ve anlamlı bir paragraf oluşturmaları istenmektedir. <...> Serbest yazma çalışmalarıyla öğrencilerden duygu ve düşüncelerini kendi üsluplarına göre ve yazım kurallarına dikkat ederek yazmaları istenir. Genellikle iki ya da daha çok konuda verilen başlıklardan biri seçilip bir kompozisyon yazılması istenir. Çoğu kez de bu yazılar 250-300 sözcükle sınırlı tutulmaktadır.”¹⁷⁹

Kontrollü yazma çalışması yer değiştirme ile dönüştürme alıştırmaları, örneğe uygun kompozisyon yazma, yeniden sıraya koyma, sorulara cevap vererek paragraf yazma ve tamamlama gibi alıştırmaları içermektedir. Güdümlü yazma çalışması dikte yapma, dikteli kompozisyon yazma, not alma, özetleme, öz yazma, ana hatları belirleme gibi etkinlikleri içerir. Serbest çalışma ise betimleme, hikâye etme, tartışma, görüş bildirme gibi kompozisyon çalışmalarını içerir. Bunun yanında mektup yazma ve edebi yazılar yazma gibi çalışmalar da yapılabilir.¹⁸⁰

M.P. Çesnokova, yazma becerisinin öğretiminde hazırlık ve yazılı anlatım etkinlikleri olmak üzere iki ana tür etkinlik kullanıldığını ifade etmektedir. Hazırlık etkinlikleri uygun sözcük ve dilbilgisi materyalinin üzerinde çalışılması (örneğin, şükran, özür, tebrik mektupları); belirli türlerdeki metinlerin yapısal bileşenlerinin farkındalığı ile onların yeniden üretilmesi; belirli bir metin türünün biçimsel

¹⁷⁹ Demirel, **a.g.e.**, s. 118 - 120.

¹⁸⁰ **A.e.**, s. 118 - 120.

özelliklerinin (örneğin, bir özetin karakteristik özellikleri) göz önünde bulundurularak, söz konusu metinlerin yazılı olarak yeniden üretilmesi gibi amaçları hedeflemektedir. Bu çalışma türlerinin her birinin kendi hazırlık etkinlikleri vardır. Örneğin, bir mektup yazmak için plan yapıp yazılanları birinci ağızdan aktarabilmek veya bir kompozisyon yazabilmek için belli bir tezin açıklaması, ispatı, bir olayın veya olgunun betimlenmesi, anlatılması gibi karmaşık becerilere ihtiyaç duyulur.¹⁸¹

Düşünceleri yazılı olarak ifade etme beceri ve yeteneklerini geliştiren hazırlık çalışmalarının arasında yaratıcı ve serbest dikte çalışmaları yer almaktadır. Yaratıcı dikte çalışmasında, metnin bir kısmı (başlangıç veya bitiş) öğretmen tarafından okunur, öğrenciler edindikleri dilbilgisel kuralları kullanarak, metni tamamlarlar. Serbest dikte çalışmasında ise öğretmen metni parça parça bir kere okur, öğrenciler ise kendi cümlelerini kurarak metni yazarlar veya okunan ifadelerden fiil ile isim veya isim ile sıfatlardan oluşan kelime gruplarını not alıp, ev ödevi olarak metni yeniden yazarlar.

Araştırmacı B. Bozkurt, F. Bülbül ve H. Demir, “Dikte ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi” çalışmasında diktenin birçok yöntembilimci tarafından faydalı bir çalışma olarak kabul edildiğini ve diktenin temel olarak dinleme ve yazma becerisi olup, yabancı dil derslerinde birçok etkinliği bir arada sunduğunu dile getirmektedirler.¹⁸²

Hazırlık alıştırmaları genellikle ev ödevi olarak yapılır. Bunun nedeni ise daha çok konuşma etkinliklerine ayrılmak istenen dersteki zamanın tasarruf edilmesidir.

İkinci ana tür etkinlik olan yazılı anlatım etkinliklerine değinecek olursak, bu etkinlikler arasında özetleme ve kompozisyon çalışmalarının yer aldığını dile getirmeliyiz.

¹⁸¹ Çesnokova, **a.g.e.**, s. 121.

¹⁸² Bayram Bozkurt, Ferdi Bülbül, Hakan Demir, “Dikte ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi”, International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, Ankara - Turkey, Volume 9/6, Spring 2014, s. 162.

Özetleme, kaynak metin temelinde bağımsız, iletişimsel olarak motive edilmiş bir ifadenin oluşturulması ile gerçekleşen yaratıcı bir süreç olarak ele alınır. Bu çalışmada orijinal metinden uzaklaşarak, genelleştirme, detaylandırma, yeniden düzenleme, kişisel tutumu ifade etme, olayları ve karakterleri değerlendirme çalışmaları yapılır.¹⁸³ Özetleme çalışmaları üç türde ele alınabilir:

- *Kısa özetleme*: metnin anlamsal desteklerine dayanılarak yazılan kısa bir yeniden anlatma türüdür;

- *Ayrıntılı özetleme*: bu çalışmada ek betimlemeler ve bazı ayrıntıların eklenmesi, metinle ilgili giriş ve sonucun yazılması vb. gibi etkinlikler yapılır;

- *Serbest özetleme*: metni tek bir dinlemeden sonra, kişinin kendi izlenimlerini eklemesi ile gerçekleşen bir yeniden anlatma türüdür.

Kompozisyon ise, kişinin yazılı olarak gerçekleştirdiği bağımsız bir ifade türüdür. Bu tür çalışmada oluşturulacak metnin özellikleri göz önünde bulundurularak, öğrencilerin ana fikri ifade etme yeteneklerini geliştirmek hedeflenir. Kompozisyon yazabilmenin oldukça zor bir iş olduğu açıktır, iyi bir hazırlık çalışması gerektirir. Bu nedenle, kompozisyon çalışmasını kademe kademe zorlaştırarak, söz konusu faaliyete anlam ortaklığı ile birbirine bağlı olan birkaç cümle ile başlamak önerilebilir.

Sonuç olarak, ortak bir sözcüksel ve dilbilgisel materyalin temeli üzerinden tüm temel dil becerilerinin öğretiminde bütünlük bir yaklaşımın önemini vurgulamak önemlidir. Sözlü ve yazılı anlatımın yakın etkileşimi içinde gelişiminin etkinliği de göz ardı edilmemelidir. Bununla birlikte yazma ve yazılı anlatım çalışmaları ders materyallerinin iyi öğrenilmesini, konuşma ve okuma becerilerinin gelişmesini ve mantıklı düşünme becerisini olumlu etkiler.¹⁸⁴

¹⁸³ Çesnokova, **a.g.e.**, s. 121.

¹⁸⁴ **A.e.**, s. 122.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli tanıtılarak çalışma gruplarına, verilerin toplanmasına, çözümüne, analizine ve değerlendirilmesine yer verilecektir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada, Boğaziçi Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Modern Diller Birimi seçmeli Rus 202 dersinde uygulanan yazınsal metinlerin öğrencilerin okuma ve yazma becerileri üzerindeki etkisinin sınanması için yarı-deneysel desenlerden öntest-sontest kontrol gruplu deneme modeli kullanılmıştır. Deneysel süreçte kullanılacak metinler belirlenip, öntest ve sontest için bir yazınsal metin, ders içi deneysel uygulamalar için ise dört farklı yazınsal metin kullanımına karar verilmiştir.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunda, Boğaziçi Üniversitesinin farklı bölümlerinde öğrenim gören Yabancı Diller Yüksekokulu Modern Diller Biriminde seçmeli Rusça 202 (A2 Düzey) dersini alan 15 öğrenci yer almaktadır. Bu dersi alan öğrenciler deney ve kontrol çalışma gruplarını oluşturmaktadır. Deney ve kontrol gruplarında yer alacak öğrencileri belirlemek için öntest sonuçları dikkate alınmış, 15 öğrenciden 8 kişi deney grubu, 7 kişi de kontrol grubu üyeleri olarak belirlenmiştir. İki grupta da üyelerin Rusça düzeylerinin benzer olması amacıyla eşleştirme yöntemi uygulanmış, öğrenciler öntest puanlarına göre sıralanarak gruplara atama yapılmıştır. Deney ve kontrol grupları belirlendikten sonra, iki grubun öntest sonuçları arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann Whitney-U Testi uygulanmıştır (Tablo 3.1).

Tablo 3.1: Deney ve Kontrol Grupları Öntest Puanları Arasındaki Farkı Test Etmek İçin Uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

	Grup	N	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	z	p
Okuma Öntest	Deney	8	8,62	69,00	23,000	- ,585	,613
	Kontrol	7	7,29	51,00			
	Toplam	15					
Yazma Öntest	Deney	8	7,56	60,50	24,500	- ,405	,694
	Kontrol	7	8,50	59,50			
	Toplam	15					
Toplam Öntest	Deney	8	8,00	64,00	28,000	,000	1,000
	Kontrol	7	8,00	56,00			
	Toplam	15					

Tablo 3.1’de görüldüğü gibi, öğrencilerin öntest puanlarının deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, grupların okuma, yazma ve toplam öntest puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır (Okuma: $U=23,000$, $p>0.05$; Yazma: $U=24,500$, $p>0.05$; Toplam: $U=28,000$, $p>0.05$). Başka bir deyişle, yazınsal metinle yapılacak deneysel uygulama öncesinde iki gruptaki öğrencilerin okuma ve yazma beceri düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin öntest puan ortalamaları ve standart sapmaları ekteki tabloda verilmiştir.

Tablo 3.2: Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Öntest Puanları Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Gruplar	N	Ortalama	Standart Sapma
Okuma Öntest	Deney	8	67,812	15,551
	Kontrol	7	64,285	14,194
Yazma Öntest	Deney	8	55,812	22,513
	Kontrol	7	61,857	19,141
Toplam Öntest	Deney	8	61,812	17,575
	Kontrol	7	63,071	15,028

3.3. Verilerin Toplanması

Bu araştırmada, Boğaziçi Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Modern Diller Birimi seçmeli ders olan Rus 202 sınıf öğrencileri uygulama grupları olarak seçilmiştir. Deney grubu ders içi etkinliklerde uyulması gereken müfredata ve ders kitabına ek olarak ikişer saatlik 4 ders boyunca dört farklı yazınsal metin ile okuma ve yazma etkinlikleri yürütülen grubu, kontrol grubu ise dersin müfredatı ve ders kitabı doğrultusunda gerçekleştirilen ders etkinliklerini içeren grubu göstermektedir. Kontrol grubuyla yazınsal metin kullanılarak herhangi bir okuma ya da yazma uygulaması yapılmamıştır. Başka bir deyişle, kontrol grubunda, deney grubundaki gibi dört ders boyunca araştırmacı tarafından okutulan dört farklı yazınsal metin okutulmamış ve yazınsal metin ile bağlantılı okuma ve yazma etkinlikleri yapılmamıştır.

Öğrencilerin düzeylerinin tespiti için her iki gruba öntest uygulanmıştır. Verdikleri cevaplar sonucunda elde edilen veriler değerlendirilerek grupların başlangıçtaki okuma ve yazma beceri düzeyleri hakkında bir yargıya varılmıştır (Tablo 3.1). Daha sonra her iki gruba sontest uygulanıp, elde edilen veriler karşılaştırılarak yazınsal metin ile yapılan öğretimin okuma ve yazma becerisinin gelişimine etkisi

istatistiksel olarak ölçülmüştür. Bu uygulamada verilen dersler aynı eğitmen tarafından yürütülmüştür.

Deneyisel uygulamada yer alan materyal uzunluk ve zorluk açısından öğrencilere uygunluğu gözetilerek seçilmiştir, metinlerdeki cümlelerin kısa oluşu, dilin anlaşılır olması, metindeki konunun evrensel oluşu gibi ölçütler temel alınmıştır. Metin seçimi, Yabancı dil olarak Rusça öğretimi ile ilgili Rusya Federasyonu'nun belirlemiş olduğu standartlar doğrultusunda gerçekleştirilmiştir.¹⁸⁵

Bu araştırmada, çalışma gruplarına uygulanan öntest ve sontest okuma ile yazma bölümü olarak iki bölümden oluşmaktadır. Okuma bölümü “Kostoçka” (“Erik Çekirdeği”) adlı öykü ile ilgili 10 maddeden oluşan öyküdeki olayları sıralama sorusu ile 10 adet çoktan seçmeli okuduğunu anlama sorusundan oluşmaktadır. Yazma bölümü ise 2 açık uçlu soru ile 5 bölümden oluşan özet çalışmasını içermektedir. Tüm çalışma toplam iki bölümü içerir.

3.4. Uygulama

Bu çalışmada, ders içi deneyisel uygulama öncesinde, deney ve kontrol gruplarıyla herhangi bir ön hazırlık yapılmadan öğrencilerin Lev Nikolaeviç Tolstoy'un “Kostoçka” (“Erik Çekirdeği”) adlı öyküsünü okuyarak araştırmacı tarafından hazırlanan ve seçilen kaynaktan derlenen¹⁸⁶ okuma ve yazma ile ilgili sınav sorularına cevap vermeleri istenmiştir. Grupların ikisinde de aynı gün aynı saatte öntest yapılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının sınav sorularına verdikleri cevaplar incelenerek, okuma ve yazma verileri ayrı ayrı istatistiksel olarak analiz edilmiştir.

Ardından, deney grubunda yazınsal metin ile sınıf içi okuma ve yazma uygulamalarına başlanmıştır. Öntestten sonra deney grubunda ikişer saatlik 4 ders süreyle dört farklı yazınsal metinle araştırmacı tarafından hazırlanan ve seçilen

¹⁸⁵ Bkz. M.M. Nahabina vd., **Gosudarstvenniy standart po russkomu yazıku kak inostrannomu. Bazoviy uroven**, Moskva - Sankt - Peterburg, Zlatoust, 2001.

¹⁸⁶ Bkz. Yevgeniya Jeymo, **Filipok i ego druzya (po rasskazam L.N. Tolstogo)**, Sankt - Peterburg, Zlatoust, 2014.

kaynaklardan¹⁸⁷ derlenen okuma ve yazma etkinlikleri yapılmıştır. Söz konusu etkinlikler okuma ve yazma becerisi temelinde yürütülmüştür. Bu bağlamda, öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye yönelik okuma, telaffuz, sözcük bilgisi gibi çalışmalar yapılmıştır. Yazma becerilerini geliştirmeye yönelik ise özetleme, soruları yanıtlama, kompozisyon yazma gibi etkinliklerden yararlanılmıştır.

Ders içi deneysel uygulama için seçilen “Dom, kotoriy postroil Djek” (“Jack’ın İnşa Ettiği Ev”) adlı şiir, “Filipok” adlı öykü, “Tsar i rubaşka” (“Çar ve Gömlek”) adlı masal ve “Yoj i zayats” (“Kirpi ve Tavşan”) adlı fabl kullanılmıştır. Adı geçen yazınsal eserlerin A2 düzeyindeki öğrencilerin okuma ve yazma becerilerinin gelişimine katkı sağlanması hedeflenmiştir.

Söz konusu çalışma için araştırmacı tarafından hazırlanan ders planları ve derste kullanılan etkinlikler aşağıda gösterilmektedir.

Ders içi deneysel uygulama ders planları ve çalışma kâğıtları

Ders planı 1

Şiir: “Dom, kotoriy postroil Djek” (“Jack’ın İnşa Ettiği Ev”) (EK-9)

Süre: 2 Ders Saati (50 x 2=100 dk.)

Seviye: A2 (Temel Düzey)

Hedef: Okuduğunu anlama ve yazma becerilerinin geliştirilmesi, sözcük öğretimi, gramer konularının pekiştirilmesidir.

Kazanım: Öğrencilerin Rus edebiyatının yazarlarından biri olan Samuil Yakovleviç Marşak’ın çevirdiği eserle tanıştırılması, öğrendikleri gramer konularıyla yazınsal bir eserde buluşturulması, sözcük hazinesinin

¹⁸⁷ Bkz. Yevgeniya Jeymo, **Filipok i ego družya (po rasskazam L.N. Tolstogo)**, Sankt - Peterburg, Zlatoust, 2014; O.V. Kryahtunova, “Otrabotka sintaksičeskoy konstruksii s otnositelnım mestoimeniyem “kotoriy” na materiale multfilma “Dom, kotoriy postroil Djek”: konspekt zanyatiya”, **Sovremennıye tehnologii obučeniya russkomu yazıku kak inostrannomu**, Kirov, OOO “İzdatelstvo Raduga – PRESS”, 2017, s. 115 – 118; T.P. Slesareva, **Metodika prepodavaniya RKİ**, Vitebsk, VGU imeni P.M. Maşerova, 2018.

zenginleştirilmesi, yazınsal bir metin üzerinden okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesidir.

Metni Okuma Öncesinde Yapılan Çalışma - 20 dk.:

1. *Etkinlik:* Şiir metni ile çalışma kâğıtarı dağıtılır. Öğrenciler Samuil Marşak'ın biyografisi ile tanıştırılır.
2. *Etkinlik:* Öğrenciler şiirdeki yeni sözcüklerle buluşturulur.

Metni Okuma Sırasında Yapılan Çalışma - 30 dk.:

1. *Etkinlik:* Öğrenciler S. Yurski tarafından okunan şiiri dinler.
2. *Etkinlik:* Şiir öğrencilere parça parça okutulur. Telaffuz hataları giderilir. Şiir ile ilgili sorulan soru cevaplanır.

Metni Okuma Sonrasında Yapılan Çalışma - 50 dk.:

1. *Etkinlik:* Öğrenciler şiir ile ilgili sorulan soruyu cevaplar.
2. *Etkinlik:* Şiirdeki olayların oluş sırasına göre resimler doğru şekilde sıralanır.
3. *Etkinlik:* Öğrencilerden cümle yazmaları istenir.

Ders içi uygulama çalışma kâğıdı 1

Предтекстовые упражнения (Metni okuma öncesinde yapılan alıştırmalar):

1. **Познакомьтесь с краткой биографией русского писателя Самуила Яковлевича Маршака. (Rus yazar Samuil Yakovleviç Marşak'ın kısa biyografisi ile tanışınız).**



Resim 3.1: S.Ya. Marşak¹⁸⁸, Yalta, Nikitinskiy sad, 1952

Самуил Яковлевич Маршак родился 3 ноября 1887 года в Воронеже.

Самуил Маршак - русский советский поэт, драматург и переводчик. Автор популярных детских книг.

Самуил Маршак начал писать рано. Первый его сборник напечатали в 1907 году, ему тогда было двадцать лет. Особое место в творчестве Маршака занимают переводы. Маршак познакомил читателей с поэзией У. Шекспира, Р. Киплинга, Д. Байрона и др. Переводы Маршака собраны в неоднократно переиздававшихся сборниках «Английские баллады и песни», «Избранные переводы» и др. Одним из первых его стихотворений для детей стала английская народная песенка «Дом, который построил Джек». Она появилась в 1923 году и все узнали Маршака как детского поэта.

Со временем собралась у Самуила Маршака целая книга произведений для детей – «Сказки, песни, загадки». Её переводили на разные языки, много раз переиздавали. По произведениям Маршака сделаны художественные и мультипликационные фильмы.

Умер Самуил Яковлевич Маршак 4 июля 1964 года в Москве.

¹⁸⁸ Nedopisannaya stranitsa, (Çevrimiçi) <http://s-marshak.ru/index.htm>, 30 Ocak 2022.

2. Новые слова и выражения (Yeni sözcükler ve ifadeler):

пшеница - buğday

чулан - kiler

синица - baştankara kuşu

воровать - çalmak

пугать - korkutmak

хвост - kuçuk

корова безрогая - boynuzsuz inek

доить (подоить) - saǧmak

браниться - sözlü kavga etmek

петух - horoz

коровница - ineklere bakan kadın işçi

трепать за шиворот - yakayı çekiştirmek

лягать - termek

Притекстовые упражнения (Metni okuma sırasında yapılan alıştırmalar):

1. Послушайте стихотворение Самуила Маршака «Дом, который построил Джек», которое читает С. Юрский. (S. Yurski tarafından okunan şiiri dinleyiniz.¹⁸⁹)

2. Прочитайте стихотворение по частям. Скажите, где Джек построил дом, в городе или в деревне? (Şiiri parça parça okuyunuz. Jack'ın evi nerede inşa ettiğini söyleyiniz, şehirde mi, yoksa köyde mi?)

Послетекстовые упражнения (Metni okuma sonrasında yapılan alıştırmalar):

1. Письменно ответьте на вопрос (Aşağıdaki soruyu yazılı olarak cevaplayınız):

¹⁸⁹ “Dom, kotoriy postroil Djek”, stihotvoreniye S. Marşaka citayet S.Yurski, **YouTube**, (Çevrimiçi), <https://www.youtube.com/watch?v=zYYPf8vFGgg>, 3 Şubat 2022.

- Назовите всех действующих лиц.

.....

.....

.....

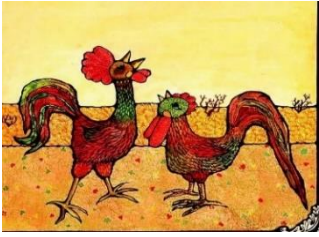
2. Найдите в тексте подписи к картинкам и определите их последовательность, поставив номера по порядку. (Metnin içindeki bilgileri takip ederek, olayların sırasına göre resimleri¹⁹⁰ numaralandırınız.)



¹⁹⁰ Kartinki, **Yandex**, (Çevrimiçi), <https://lk.tc/tCuPy>, 30 Ocak 2022.



.....



.....



.....



.....



.....



.....



.....



.....

3. Какой дом вы хотите построить? Напишите 5-7 предложений, используя относительное местоимение “который”. (Siz nasıl bir ev inşa etmek istiyorsunuz. “Который” ilgi zamirini kullanarak 5-7 cümle yazınız):

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Ders planı 2

Öykü: “Filipok” (EK-10)

Süre: 2 Ders Saati (50 x 2=100 dk.)

Seviye: A2 (Temel Düzey)

Hedef: Okuduğunu anlama ve yazma becerilerinin geliştirilmesi, sözcük öğretimi, gramer konularının pekiştirilmesi, kültür aktarımıdır

Kazanım: Öğrencilerin Rus edebiyatının önde gelen yazarlarından biri olan Lev Nikolayeviç Tolstoy’un yazdığı eserle tanıştırılması, öğrendikleri gramer konularıyla yazınsal bir eserde buluşturulması, sözcük hazinesinin zenginleştirilmesi, yazınsal bir metin üzerinden okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesidir.

Metni Okuma Öncesinde Yapılan Çalışma - 25 dk.:

- Etkinlik:** Öykü metni ile çalışma kâğıtı dağıtılır. Öğrenciler Lev Nikolayeviç Tolstoy’un biyografisi ile tanıştırılır.
- Etkinlik:** Öğrenciler öyküdeki yeni sözcüklerle buluşturulur.
- Etkinlik:** Öğrencilerden fiillerin bitmiş hallerinin oluşturulması istenir.

Metni Okuma Sırasında Yapılan Çalışma - 30 dk.:

1. *Etkinlik:* Öğretmen öyküyü okur. Öğrenciler takip eder.
2. *Etkinlik:* Öğrenciler öyküyü paylaşımlı olarak tekrar okur. Telaffuz hataları giderilir. Daha sonra öykü ile ilgili sorulan soru cevaplanır.

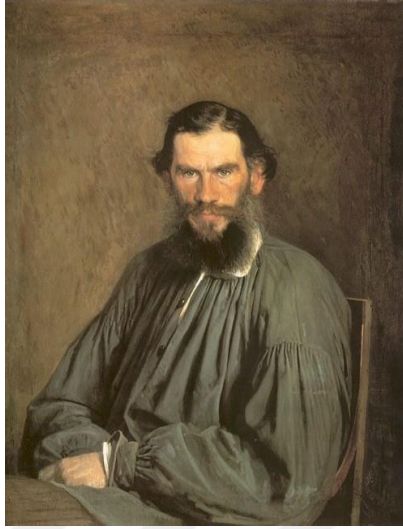
Metni Okuma Sonrasında Yapılan Çalışma - 45 dk.:

1. *Etkinlik:* Öğrencilerden okudukları öykü ile ilgili sorulara cevap yazmaları istenir. Daha sonra cevaplar öğretmenin seçtiği öğrenciler tarafından sözlü olarak ifade edilir. Yanlış cevaplanan sorular düzeltilir.
2. *Etkinlik:* Öğrencilerden belirli kriterler doğrultusunda öyküdeki kelime gruplarını bulup yazmaları istenir.
3. *Etkinlik:* Rusça atasözleri Türkçeye çevirilir.
4. *Etkinlik:* Öğrencilerden öykünün ana karakter olan Filipok'un ağzından anlatılması istenir. Öğretmen tarafından seçilen öğrenciler öyküyü istenilen şekilde anlatır.
5. *Etkinlik:* Öğrencilerden üniversitedeki ilk gününü 7-10 cümle ile yazılı olarak anlatmaları istenir. (Bu yazma etkinliği ev ödevi olarak verilmiştir.)

Ders içi uygulama çalışma kâğıdı 2

Предтекстовые упражнения (Metni okuma öncesinde yapılan alıştırmalar):

1. **Познакомьтесь с краткой биографией русского писателя Льва Николаевича Толстого. (Rus yazar Lev Nikolayeviç Tolstoy'un kısa biyografisi ile tanışınız).**



Resim 3.2: İvan Kramskoy, L.N. Tolstoy'un Portresi¹⁹¹, 1873, tuval üzerine yağlı boya, 98 x 79,5 cm., Tretyakov Galerisi, Moskova

Лев Николаевич Толстой родился 9 сентября 1828 года в Ясной Поляне Тульской губернии.

Лев Толстой - великий русский писатель, просветитель, религиозный мыслитель. Писатель ещё при жизни был признан главой русской литературы. Его взгляды и убеждения легли в основу целого религиозно-философского течения, которое называют Толстовством. Полное собрание сочинений Льва Толстого составляет девяносто томов. Его книги, переведённые на разные языки, уже более ста лет читают люди во всём мире. Наиболее известные произведения писателя - это романы «Война и мир», «Анна Каренина», «Воскресенье»; автобиографическая трилогия «Детство», «Отрочество», «Юность» и многие другие.

Лев Толстой большое внимание уделял педагогическим вопросам. Писатель открыл школу для крестьянских детей в Ясной Поляне и сам преподавал в ней. Издавал педагогический журнал «Ясная Поляна» с книгами для чтения, написал «Азбуку» и «Новую азбуку» - с собственными рассказами и авторскими переложениями сказок и басен.

Умер Лев Толстой 20 ноября 1910 года на станции Астапово.

¹⁹¹ **Muzei mira**, (Çevrimiçi) https://muzei-mira.com/kartini_russkih_hudojnikov/1888-portret-lva-nikolaevicha-tolstogo-kramskoy-1873.html, 30 Ocak 2022.

2. Новые слова и выражения (Yeni sözcükler ve ifadeler):

оставлять (оставить) - bırakmak

оставаться (остаться) - kalmak

пугаться (испугаться) - korkmak

кричать (закричать) - bağırarak

спасать (спасти) - kurtarmak

мимо - yanından

посередине - ortasında

держат (подержать) - tutmak

молчать (замолчать) - susmak

плакать (заплакать) - ağlamak

с тех пор - o zamandan beri

3. Образуйте форму совершенного вида от следующих глаголов (Aşağıda verilen fiillerin bitmiş hallerini oluşturunuz):

приходить –

уходить –

входить –

выходить –

прибегать –

убегать –

Притекстовые упражнения (Metni okuma sırasında yapılan alıştırmalar):

1. Послушайте внимательно рассказ Л. Н. Толстого «Филипок» (L.N. Tolstoy'un yazdığı "Filipok" adlı öyküyü dinleyiniz).

2. Прочитайте рассказ. Скажите, чем он закончился? (Öyküyü okuyunuz ve nasıl sonlandığını anlatınız.)

Послетекстовые упражнения (Metni okuma sonrasında yapılan alıştırmalar):

1. Письменно ответьте на вопросы (Yazılı olarak soruları cevaplayınız).

- Куда хотел пойти Филипок?

.....

.....

- Что сказала ему мать?

.....

.....

- Что случилось по дороге в школу?

.....

.....

- Что сказала Филипку женщина, которая проходила мимо?

.....

.....

- Разрешил учитель приходить Филипку в школу?

.....

.....

- Когда произошла эта история? Зимой или летом? Найдите ответ в тексте.

.....

.....

2. Найдите в тексте все случаи употребления винительного падежа имён существительных с местоимениями и прилагательными. (Verilen metinde -i halindeki iyelik sıfatları ve sıfatlarla birlikte kullanılan isimlerin yerlerini bulup birlikte yazınız).

.....

.....

.....

3. Переведите на турецкий язык значения пословиц, которые подходят к теме рассказа «Филипок» (“Filipok” adlı öykünün konusu ile ilgili olan atasözlerini Türkçeye çeviriniz).

- Учение – свет, а неученье тьма.

-
- Грамоте учиться всегда пригодится.
-
- Знание лучше богатства.
-
- Век живи, век учись.
-

4. Перескажите рассказ от имени Филипка (Bu öyküyü Filipok'un ağzından anlatınız).

5. Опишите ваш первый день в университете. Напишите 7-10 предложений. (Üniversitedeki ilk gününüzü anlatınız. 7-10 cümle yazınız):

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Ders planı 3

Masal: “Tsar i rubaşka” (“Çar ve Gömlek”) (EK-11)

Süre: 2 Ders Saati (50 x 2=100 dk.)

Seviye: A2 (Temel Düzey)

Hedef: Okuduğunu anlama ve yazma becerilerinin geliştirilmesi, sözcük öğretimi, kültür aktarımı

Kazanım: Öğrencilerin Rus edebiyatının önde gelen yazarlarından biri olan Lev Nikolayeviç Tolstoy’un yazdığı eserle tanıştırılması, sözcük hazinesinin zenginleştirilmesi, yazınsal bir metin üzerinden okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesidir.

Metni Okuma Öncesinde Yapılan Çalışma - 25 dk.:

1. *Etkinlik:* Masal metni ile çalışma kâğıtarı dağıtılır. Öğrencilerden Lev Nikolayeviç Tolstoy’un biyografisi ile ilgili hatırladıklarını anlatmaları istenir.
2. *Etkinlik:* Öğrenciler masaldaki yeni sözcüklerle buluşturulur.
3. *Etkinlik:* Öğrencilerden verilen sözcüklerin arasından zıt anlamlılarını bulup yazmaları istenir.
4. *Etkinlik:* Verilen fiillerle cümleler kurulur.
5. *Etkinlik:* Örnek cümleler incelenir. Anlam açısından aralarındaki fark tespit edilir.

Metni Okuma Sırasında Yapılan Çalışma - 30 dk.:

1. *Etkinlik:* Öğretmen masalı okur. Öğrenciler takip eder.
2. *Etkinlik:* Öğrenciler masalı paylaşımlı olarak tekrar okur. Telaffuz hataları giderilir. Daha sonra masal ile ilgili sorulan soru cevaplanır.

Metni Okuma Sonrasında Yapılan Çalışma - 45 dk.:

1. *Etkinlik:* Öğrencilerden okudukları masal ile ilgili belirtilen kalıplar kullanılarak sorulara cevap yazmaları istenir. Cevaplar öğretmen tarafından seçilen öğrenciler tarafından sözlü olarak da ifade edilir. Bu şekilde yanlış cevaplanan sorular düzeltilir.
2. *Etkinlik:* Rusça atasözleri Türkçeye çevirilir.
3. *Etkinlik:* “Mutluluk nedir?” sorusunun cevabı 5-7 cümle ile yazılı olarak anlatılması istenir ve öğrencilerin yazma etkinliğini tamamlamaları beklenir. 2 veya 3 öğrenciden yazdıklarını okumaları istenir.

Ders içi uygulama çalışma kâğıdı 3

Предтекстовые упражнения (Metni okuma öncesinde yapılan alıştırmalar):

1. Что вы запомнили из биографии Л. Н. Толстого? (L.N. Tolstoy'un biyografisinden hatırladıklarınızı anlatınız.)

2. Новые слова (Yeni sözcükler):

царь - çar

богатство - zenginlik

дворец - saray

мудрец - bilge

радоваться (обрадоваться) - sevinmek

жаловаться (пожаловаться) - şikâyet etmek

3. Найдите антонимы (Zıt anlamlılarını bulunuz).

доволен, богат, здоров, счастлив, недоволен, беден, болен, несчастлив

..... —

..... —

..... —

..... —

4. Составьте предложения с данными ниже глаголами (Aşağıdaki fiillerle cümle kurunuz):

одевать - одеть (кого? во что?)

.....

.....

одеваться - одеться (как?)

.....

.....

надевать - надеть (*что?*)

.....
.....

5. Обратите внимание на значение данных ниже глаголов (Aşağıdaki fiillerin anlamlarına dikkat ediniz).

снимать - снять одежду

Я снял куртку. На улице было жарко.

снимать - снять фильм

Этот режиссёр снял интересный фильм.

снимать - снять квартиру, комнату

Мы снимаем квартиру в центре города.

Притекстовые упражнения (Metni okuma sırasında yapılan alıştırmalar):

1. Послушайте внимательно сказку Л. Н. Толстого «Царь и рубашка» (“Çar ve Gömlek” adlı masalı dinleyiniz.)

2. Прочитайте сказку. Скажите, царь выздоровел? (Masalı okuyunuz. Sizce çar iyileşti mi?).

Послетекстовые упражнения (Metni okuma sonrasında yapılan alıştırmalar):

1. Письменно ответьте на вопросы. Используйте в своих ответах следующие конструкции: *Я думаю, что ... ; Я считаю, что ... ; Мне кажется, что ... ; По-моему, (по моему мнению) ... ; Я (не) уверен(а), что ... ; Я (не) согласен (согласна).* (Yazılı olarak soruları cevaplayınız. Cevaplarda *Ben düşünüyorum ki; Bence; Bana göre; Ben hemfikirim, Ben hemfikir değilim; Ben eminim, Ben emin değilim* ifadelerini kullanınız):

- Почему сын царя решил, что человек в доме абсолютно счастлив?

.....

.....

- Согласны ли вы с выражением «*Не в деньгах счастье*»? А вы сами счастливы?

.....

.....

- Что нужно человеку для счастья?

.....

.....

- Что можно, а что нельзя купить за деньги?

.....

.....

2. Переведите на турецкий язык значения пословиц, которые подходят к содержанию сказки «Царь и рубашка» (“Çar ve gömlek” adlı masalın konusu ile ilgili olan atasözlerini Türkçeye çeviriniz).

- Богат, да не богу брат.

.....

- Больному и золотая кровать не поможет.

.....

- Деньгами счастья не купишь.

.....

- Лучше быть бедным и здоровым, чем богатым и больным.

.....

3. Письменно ответьте на вопрос «Что такое счастье?». Напишите 5-7 предложений (“Mutluluk nedir?” sorusunu yanıtlayınız. 5-7 cümle yazınız):

.....

.....

.....

.....

.....

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

Ders planı 4

Fabl: “Yoj i zayats” (“Kirpi ve Tavşan”) (EK-12)

Süre: 2 Ders Saati (50 x 2=100 dk.)

Seviye: A2 (Temel Düzey)

Hedef: Okuduğunu anlama ve yazma becerilerinin geliştirilmesi, sözcük öğretimi, kültür aktarımı

Kazanım: Öğrencilerin Rus edebiyatının önde gelen yazarlarından biri olan Lev Nikolayeviç Tolstoy’un yazdığı eserle tanıştırılması, sözcük hazinesinin zenginleştirilmesi, yazınsal bir metin üzerinden okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesidir.

Metni Okuma Öncesinde Yapılan Çalışma - 20 dk.:

1. *Etkinlik:* Fabl metni ile çalışma kâğıtarı dağıtılır. Öğrenciler fabldaki yeni sözcüklerle buluşturulur.
2. *Etkinlik:* Hareket fiilleriyle birer cümle kurulur.

Metni Okuma Sırasında Yapılan Çalışma - 30 dk.:

1. *Etkinlik:* Öğretmen fablı okur. Öğrenciler takip eder.
2. *Etkinlik:* Öğrenciler fablı paylaşımlı olarak tekrar okur. Telaffuz hataları giderilir. Daha sonra fabl ile ilgili sorulan soru cevaplanır.

Metni Okuma Sonrasında Yapılan Çalışma - 50 dk.:

1. *Etkinlik:* Öğrencilerden okudukları fabl ile ilgili sorulara cevap yazmaları istenir. Daha sonra cevaplar öğretmen tarafından seçilen öğrenciler tarafından sözlü olarak ifade edilir. Yanlış cevaplanan sorular düzeltilir.
2. *Etkinlik:* Fabl ile ilgili Rusça atasözleri Türkçeye çevirilir.
3. *Etkinlik:* Fabl 2 veya 3 öğrenci tarafından plana göre anlatılır.

Ders içi uygulama çalışma kâğıdı 4

Предтекстовые упражнения (Metni okuma öncesinde yapılan alıştırmalar):

1. Новые слова и выражения (Yeni sözcükler ve ifadeler):

кривой - eğri

прямой - düz

сердиться (рассердиться) - kızmak

бегать наперегонки - koşarak yarışmak

спорить (поспорить) - bahse girmek

прятаться (спрятаться) - saklanmak

обгонять (обогнать) - öne geçmek

2. Составьте по одному предложению с данными ниже глаголами движения (Aşağıdaki hareket fiilleriyle birer cümle kurunuz).

пойти (куда?, к кому?)

.....
.....

прийти (куда?, к кому?)

.....
.....

побежать (к кому, к чему?)

.....
.....

прибежать (к кому, к чему?)

.....
.....

убежать (от кого, от чего?)

.....
.....

добежать (до кого?, до чего?)

.....

.....

Притекстовые упражнения (Metni okuma sırasında yapılan alıştırmalar):

1. Послушайте внимательно басню Л. Н. Толстого «Ёж и заяц». (L. N. Tolstoy'un "Kirpi ve Tavşan" adlı fablını dinleyiniz.)

2. Прочитайте басню. Скажите, чем она закончилась? (Fabli okuyunuz ve nasıl sonlandığını anlatınız.)

Послетекстовые упражнения (Metni okuma sonrasında yapılan alıştırmalar):

1. Письменно ответьте на вопросы (Soruları yazılı olarak cevaplayınız):

- Назовите главных героев басни.

.....

- Почему ёж рассердился на зайца?

.....

- Кто предложил бежать наперегонки?

.....

- Что сказала ежу жена?

.....

- Что должна была делать жена ежа на поле?

.....

- Почему заяц удивился?

.....

- Чем закончилась басня?

.....

- Чему учит басня Л.Н. Толстого?

.....

**2. Переведите на турецкий язык значения данных пословиц
(Aşağıdaki atasözlerini Türkçeye çeviriniz).**

- Нет худшего порока, чем зазнайство.

.....

- Чем зазнаешься, на том и сломаешься.

.....

- Если сила не возьмет, смекалка выручит.

.....

- Кто смышлен да хитер, тот противнику нос утер.

.....

3. Перескажите басню по плану (Fablı plana göre anlatınız).

- Встреча зверей.

- Спор зайца и ежа.

- Разговор ежа и ежихи.

- Помощь ежихи.

- Бег по полю.

- Выигранный спор.

Ders içi deneysel uygulama yapıldıktan sonra deney ve kontrol gruplarına sontest uygulanıp öğrencilerin Lev Nikolaeviç Tolstoy'un "Kostoçka" ("Erik Çekirdeği") adlı öyküsünü okuyarak araştırmacı tarafından hazırlanan ve seçilen

kaynaktan derlenen¹⁹² okuma ve yazma ile ilgili sınav sorularına cevap vermeleri istenmiştir. Grupların ikisinde de aynı gün aynı saatte sınav yapılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının sınav sorularına verdikleri cevaplar incelenerek, okuma ve yazma verileri ayrı ayrı istatistiksel olarak analiz edilmiştir.

3.5. Verilerin Çözümlemesi

Araştırma kapsamında deney ve kontrol gruplarının okuma ile yazma öntest ve sınav puanlarını karşılaştırmak için non-parametrik Mann-Whitney U testi, deney ve kontrol gruplarının her birinde öntest ve sınav puanlarını karşılaştırmak için non-parametrik Wilcoxon Z Testi uygulanmıştır.

Verilerin analizinde SPSS 16.0 paket istatistik programı kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin verilerinin incelenmesinde, Non-parametrik Mann-Whitney U ve Wilcoxon-Z testleri uygulanmıştır. Bulgular aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerinden de yararlanılarak yorumlanmıştır. İstatistiksel anlamlılık .05 düzeyinde sınanmıştır.

Çalışmada veriler değerlendirilirken öğrencilerin okuma becerileri hakkında çıkarımlar yapmak için 10 maddelik sıralama sorusu ile çoktan seçmeli 10 maddelik test hazırlanmıştır. Okuma iki ayrı bölüm olarak değerlendirilmiştir. İki bölümde de doğru yanıtlara 10, yanlış ve boş yanıtlara 0 verilerek puanlama yapılmıştır. Dolayısıyla her bölümde elde edilebilecek en düşük puan 0, en yüksek puan 100'dür.

Öğrencilerin yazma becerileri hakkında çıkarımlar yapmak için iki bölümden oluşan sınav hazırlanmıştır. Birinci bölüm 2 açık uçlu sorudan, ikinci bölüm ise ikişer cümleyi içeren 5 maddelik özetleme sorusundan oluşmaktadır. Birinci bölümde doğru yanıtlara 50, yanlış ve boş yanıtlara 0 verilerek, ikinci bölümde doğru yanıtlara 20,

¹⁹² Bkz. Yevgeniya Jeymo, **Filipok i ego druzya (po rasskazam L.N. Tolstogo)**, Sankt - Peterburg, Zlatoust, 2014.

yanlış ve boş yanıtlara 0 verilerek puanlama yapılmıştır. Dolayısıyla her bölümde elde edilebilecek en düşük puan 0, en yüksek puan 100'dür.

Hem okuma hem yazma bölümlerinde çıkan sonuçlar toplanarak ikiye bölünmüş ve söz konusu her beceri için toplam başarı notu elde edilmiştir.

3.6. Bulgu ve Yorumlar

Bu bölümde, araştırmanın test sonuçlarının istatistiksel tekniklerle değerlendirilmesinden sonra elde edilen veriler çizelgelerde tanımlanmıştır ve söz konusu veriler yorumlanmıştır.

Ders içi deneysel çalışma yapıldıktan sonra, deney ve kontrol gruplarının okuma, yazma ve toplam sontest sonuçları arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Non-Parametrik Mann Whitney-U testi kullanılmıştır. Söz konusu iki gruba uygulanan sontest puanları arasındaki istatistikler Tablo 3.3 ve Tablo 3.4'de görülebilir.

Tablo 3.3: Deney ve Kontrol Grupları Sontest Puanları Arasındaki Farkı Test Etmek İçin Uygulanan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

	Grup	N	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	z	p
Okuma Sontest	Deney	8	10,50	84,00	8,000	-2,333	,021
	Kontrol	7	5,14	36,00			
	Toplam	15					
Yazma Sontest	Deney	8	10,38	83,00	9,000	-2,201	,029
	Kontrol	7	5,29	37,00			
	Toplam	15					
Toplam Sontest	Deney	8	10,62	85,00	7,000	-2,430	,014
	Kontrol	7	5,00	35,00			
	Toplam	15					

Tablo 3.3’de görüldüğü gibi, öğrencilerin sontest puanlarının deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere uygulanan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, grupların okuma, yazma ve toplam öntest puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır (Okuma: $U=8,000$, $p<0.05$; Yazma: $U=9,000$, $p<0.05$; Toplam: $U=7,000$, $p<0.05$). Deney grubunda yer alan öğrencilerin okuma, yazma ve toplam onttest puanları, kontrol grubunda yer alan öğrencilerden istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde yüksektir. Bu doğrultuda, deney grubundaki öğrencilerin sontestte okuduğunu anlama becerileri ile yazma becerileri düzeylerinin kontrol grubundaki öğrencilerin beceri düzeylerine kıyasla ilerleme gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir ifadeyle, ikişer saatlik 4 ders boyunca yazınsal metinle yapılan uygulama sonucunda, uygulamaya katılan grubun öğrencilerinin puanları söz konusu uygulamaya dâhil edilmeyen grubun öğrencilerinden anlamlı düzeyde yüksektir. Deney ve kontrol

grubundaki öğrencilerin sontest puan ortalamaları ve standart sapmaları ekteki tabloda verilmiştir.

Tablo 3.4: Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Sontest Puanları Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Gruplar	N	Ortalama	Standart Sapma
Okuma Sontest	Deney	8	87,500	16,256
	Kontrol	7	65,357	15,439
Yazma Sontest	Deney	8	83,187	11,725
	Kontrol	7	62,428	18,806
Toplam Sontest	Deney	8	85,343	12,634
	Kontrol	7	63,892	15,364

Deneyssel çalışma yapıldıktan sonra, deney grubunun kendi içindeki beceri gelişimini değerlendirmek için, deney grubunun okuma, yazma ve toplam puanlarını analiz etmek üzere Non-parametrik Wilcoxon-Z testi kullanılmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin okuma, yazma ve toplam öntest-sontest puanları arasındaki fark Tablo 3.5 ve Tablo 3.6’da görülebilir.

Tablo 3.5: Deney Grubundaki Öğrencilerin Okuma, Yazma ve Toplam Öntest-Sontest Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Wilcoxon Z Testi Sonuçları

Puan	Sıralar	N	S.O.	S.T.	Z	p
Okuma Sontest- Okuma Öntest	Negatif Sıralar	0	,00	,00		
	Pozitif Sıralar	8	4,50	36,00	-2,527	,012
	Eşit	0				
	Toplam	8				
Yazma Sontest- Yazma Öntest	Negatif Sıralar	0	,00	,00		
	Pozitif Sıralar	8	4,50	36,00	-2,521	,012
	Eşit	0				
	Total	8				
Toplam Sontest- Toplam Öntest	Negatif Sıralar	0	,00	,00		
	Pozitif Sıralar	8	4,50	36,00	-2,524	,012
	Eşit	0				
	Total	8				

Tablo 3.5’de görüldüğü gibi, deney grubundaki öğrencilerin okuma, yazma ve toplam öntest-sontest puanları arasındaki farkı belirlemek üzere uygulanan Non-parametrik Wilcoxon-Z testi sonucunda, öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır (Okuma: $Z=-2,527$, $p<0.05$; Yazma: $Z=-2,521$, $p<0.05$; Toplam: $Z=-2,524$, $p<0.05$). Deney grubundaki öğrencilerin sontest puanları öntest puanlarına göre anlamlı düzeyde yüksektir. Bu doğrultuda, deney grubu ile yapılan yazınsal metin çalışması sonrasında, söz konusu çalışma öncesine kıyasla okuma ve yazma becerisi ve toplam puan açısından ilerleme kaydedildiği

görülmektedir (Okuma Öntest Puan Ortalaması: 67,81, Okuma Sontest Puan Ortalaması: 87,50; Yazma Öntest Puan Ortalaması: 55,81, Yazma Sontest Puan Ortalaması: 83,18; Toplam Öntest Puan Ortalaması: 61,81, Toplam Sontest Puan Ortalaması: 85,34). Bu sonuçlar deney grubunda farklı dört yazınsal metinle yapılan ders içi deneysel uygulamanın öğrencilerin okuma ve yazma becerilerini geliştirmede önemli ölçüde katkı sağladığını göstermektedir. Deney grubundaki öğrencilerin öntest ve sontest puan ortalamaları ve standart sapmaları ekteki tabloda verilmiştir.

Tablo 3.6: Deney Grubundaki Öğrencilerin Öntest ve Sontest Puanları Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Gruplar	N	Ortalama	Standart Sapma
Okuma	Öntest	8	67,8125	15,55161
	Sontest	8	87,5000	16,25687
Yazma	Öntest	8	55,8125	55,8125
	Sontest	8	83,1875	83,1875
Toplam	Öntest	8	61,8125	17,57573
	Sontest	8	85,3438	12,63494

Sınıf ortamında yazınsal metinlerle çalışma yapılmayan kontrol grubunun kendi içindeki beceri gelişimini değerlendirmek amacıyla, okuma, yazma ve toplam öntest ve sontest puanlarını analiz etmek üzere Non-parametrik Wilcoxon-Z testi kullanılmıştır. Kontrol grubundaki öğrencilerin okuma, yazma ve toplam öntest-sontest puanları arasındaki istatistiklere ilişkin bilgiler Tablo 3.7' ve Tablo 3.8'de görülebilir.

Tablo 3.7: Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Okuma, Yazma ve Toplam Öntest-Sontest Puanları Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Uygulanan Wilcoxon Z Testi Sonuçları

Puan	Sıralar	N	S.O.	S.T.	Z	p
Okuma Öntest	Negatif Sıralar	0	,00	,00		
	Pozitif Sıralar	2	1,50	3,00	-1,342	,180
	Eşit	5				
	Toplam	7				
Yazma Öntest	Negatif Sıralar	2	3,75	7,50		
	Pozitif Sıralar	5	4,10	20,50	-1,127	,260
	Eşit	0				
	Toplam	7				
Toplam Öntest	Negatif Sıralar	1	4,50	4,50		
	Pozitif Sıralar	6	3,92	23,50	-1,638	,101
	Eşit	0				
	Toplam	7				

Tablo 3.7’de görüldüğü gibi, kontrol grubundaki öğrencilerin okuma, yazma ve toplam öntest-sontest puanları arasındaki farkı belirlemek üzere uygulanan Non-parametrik Wilcoxon-Z testi sonucunda, öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmamıştır (Okuma: $Z=-1,342$, $p>0.05$; Yazma: $Z=-1,127$, $p>0.05$; Toplam: $Z=-1,638$, $p>0.05$). Ancak kontrol grubunda yer alan öğrencilerin sontest puanlarının, öntest puanlarına göre yükseldiği görülmektedir (Okuma Öntest Puan Ortalaması: 64,28, Okuma Sontest Puan Ortalaması: 65,35; Yazma Öntest Puan Ortalaması: 61,85, Yazma Sontest Puan Ortalaması: 62,42; ;

Toplam Öntest Puan Ortalaması: 63,07, Toplam Sontest Puan Ortalaması: 63,89) (Tablo 3.8). Başka bir ifadeyle, yazınsal metinler ile öğretim yapılmamış olan kontrol grubunun öğrencileri önteste kıyasla sontestte okuma ve yazma becerisi açısından bir miktar ilerleme kaydetmişler, ancak bu ilerleme istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (Tablo 3.7). Kontrol grubundaki öğrencilerin öntest ve sontest puan ortalamaları ve standart sapmaları ekteki tabloda verilmiştir.

Tablo 3.8: Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Öntest ve Sontest Puanları Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Gruplar	N	Ortalama	Standart Sapma
Okuma	Öntest	7	64,2857	14,19465
	Sontest	7	65,3571	15,43998
Yazma	Öntest	7	61,8571	19,14139
	Sontest	7	62,4286	18,80698
Toplam	Öntest	7	63,0714	5,68041
	Sontest	7	63,8929	5,80713

Sonuç olarak, deneysel çalışmanın sonucunda elde edilen veriler analiz edildiğinde, deney grubu puanları ile kontrol grubu puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Deney grubunda dört farklı yazınsal metin ile yapılan sınıf içi uygulamalar sonrasında söz konusu grubun okuma ve yazma becerisi düzeyinde ilerleme görülürken (bkz. Tablo 3.5 ve 3.6), sınıf içi uygulamalarda yazınsal metinle çalışma yapılmamış olan kontrol grubunda bu iki beceri düzeyinde ilerleme kaydedilse de, bu ilerleme istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (bkz. Tablo 3.7 ve 3.8).

SONUÇ VE ÖNERİLER

Dünyanın küreselleşmesi ile birlikte karma bir dünya kültürünün ortaya çıkışı ve uluslararası işbirliğinin güçlenmesi sonucunda günümüzde yabancı dil öğrenimi, modern bir insanın yaşamının ihtiyacı haline gelmiştir. Buna paralel yabancı dil öğrenimine olan ihtiyaç artış göstermiştir. Öğretimdeki verimliliği ve başarıyı arttırmak amacıyla son yıllarda modern yöntem, tekniklerin ve çeşitli materyallerin kullanılması yönünde çalışmalar yapılmaktadır. Bütün bunlar her gün daha fazla geliştirilmekte olup, hedef dilin hızlı ve etkili öğrenme yolları aranmaktadır.

Bu çalışmada, yabancı dil olarak Rusça öğretiminde ders materyali olarak yazınsal metinle öğrencilerin hedef dildeki okuma ve yazma temel dil becerilerinin geliştirilmesi üzerinde durulmuştur. Bu bağlamda, yabancı dil olarak Rusça öğretiminde uyulması gereken müfredata ve ders kitabına ek materyal olarak yazınsal metinlerin kullanılması sonucunda A2 düzeyindeki öğrencilerin okuma ve yazma gelişimleri incelenmiştir. Öğrencilerin okuma ve yazma becerilerini geliştirmeye yönelik sınıf içi faaliyetlerde öğretim materyali olarak dört farklı yazınsal metin kullanılmıştır ve öğrencilerin çalışma için edinmiş oldukları bu ek kaynakların ele aldığımız becerilerinin gelişimine fayda sağlayıp sağlamayacağı yönünde deneysel bir araştırma yapılmıştır. Bu deneysel çalışmada, A2 düzeyindeki deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin okuma ve yazma ile ilgili öntest ile sontest sınav sorularına sınıf içi uygulama öncesinde ve sonrasında cevap vermeleri istenmiştir. Yarı-deneysel desenlerden öntest-sontest kontrol gruplu deneme modeli kullanılarak yürütülen bu araştırma esnasında elde edilen veriler istatistiksel olarak değerlendirilerek öğrencilerin okuma ve yazma becerisi gelişimine ilişkin aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir:

1. Dört farklı yazınsal metinle yapılan ders içi uygulama öncesi ve sonrası, deney ve kontrol gruplarının okuma ve yazma beceri düzeyleri ile ilgili sonuçlar kıyaslandığında, her iki beceri ayrı ayrı incelendiğinde, söz konusu iki grubun öntest verileri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark görülmemişken, sontest verileri

arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu sonucuna varılmıştır. Bu duruma göre, deney grubunda yazınsal metinlerle gerçekleştirilen öğretimin, öğrencilerin okuma ve yazma becerilerinin gelişimine olumlu yönde katkı sağladığı değerlendirilmesine varılmıştır.

2. Deney ve kontrol gruplarının kendi içinde öntest ve sontest sonuçları karşılaştırıldığında, dört farklı yazınsal metinle çalışmanın yapıldığı deney grubunda okuma ve yazma ile ilgili öntest-sontest sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanmıştır. Kontrol grubunun öntest ve sontest okuma ve yazma puanları karşılaştırıldığında, sontest puanlarının, öntest puanlarına göre yükseldiği görülmekle birlikte, bu artış istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Değerlendirmelere göre, deney grubunda uyulması gereken müfredat ve ders kitabına ek materyal olarak yazınsal metinlerin de dahil edilmesi sonucunda okuma ve yazma becerilerinin gelişimini olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmıştır.

3. Deney grubundaki öntest ve sontest okuma ve yazma sonuçları dikkate alındığında, her iki becerinin gelişimi açısından öğrencilerin ilerleme gösterdiği anlaşılmıştır. Okuma bölümünde, çoktan seçmeli soru ile metindeki olayları sırala sorusu kıyaslandığında, öğrencilerin sontest çoktan seçmeli sorusunun sonuçlarında daha olumlu gelişmeleri gözlemlenmiştir. Bu durumda, öğrencilerin metindeki olayları sırala sorusunda daha çok zorlandıkları sonucuna varılmıştır. Yazma bölümünde, özetleme sorusu ile açık uçlu yazma sorusu kıyaslandığında, öğrencilerin sontest özetleme sorusunda daha çok başarı kaydettikleri kanısına varılmıştır. Bunun sonucunda, öğrencilerin kendi fikirlerini aktardıkları yazma çalışmalarına daha çok ağırlık verilmesi gerektiği yönde bir değerlendirme yapılmıştır.

Yapılan değerlendirmeye göre bu araştırmada farklı yazınsal metinlerin A2 düzeyindeki öğrencilerin okuma ve yazma becerilerinin gelişiminde olumlu sonuçlar elde edilebileceği savunulmuştur. Öntest ve sontest sonuçlarının incelenmesi ile birlikte, derslerde ek bir ders materyali olarak kullanılan yazınsal metinlerin okuma ve yazma becerilerini geliştirmede kullanılabileceği istatistiki değerlendirmelerle kanıtlanmıştır. Buna dayanarak, varılacak sonuç; Yabancı dil olarak Rusça

öğretiminde yazınsal metinlerin kullanımı, A2 düzeyindeki öğrencilerin okuma ve yazma becerilerinin gelişimini olumlu etkilemektedir, cümlesi ile özetlenebilir.

Bu araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda, Rusça öğretiminde okuma ve yazma becerilerini geliştirmeye yönelik yazınsal metinlerle yapılacak çalışmaların daha etkili olabilmesi için yabancı dil eğitimcileri ve araştırmacılarına bazı öneriler sunulmuştur:

1. Yabancı dil olarak Rusça öğretiminde yazınsal metinlerin ders materyali olarak kullanımının okuma ve yazma becerilerinin gelişimini olumlu yönde etkileyebileceği göz önünde bulundurulmalıdır.
2. Sınıf ortamında kullanılması düşünülen metin içeriğinin öğrencilerin zihninde kolaylıkla canlandırabilecekleri türden olmasına dikkat edilmelidir.
3. Sınıfta kullanılması hedeflenen metinler fazla bilinmeyen kelime içermeyip, öğrencilerin bildikleri dilbilgisi kalıplarını içermelidir.
4. Uzun, anlatım dili zor olan, akıcı bir anlatımla yazılmamış metinler öğrencilerin motivasyonunu düşüreceğinden, sınıf ortamında öğretim amaçlı kullanılmamalıdır.
5. Okunan metnin anlaşılabilmesi amaçlanmalı, öğrencilerin hedef dilde metnin özetini yazabilme becerisini geliştirmelerine destek verilmelidir.
6. Öğrencilerin, okunan metnin konusu göz önünde bulundurularak, yaratıcı yazma becerilerinin gelişimine gerekli ilgi gösterilip, destek verilmelidir.
7. Öğrencilerin yazınsal metinle ilgili yaptıkları değerlendirme ve yorum yapma becerilerinin gelişimi teşvik edilmelidir.

8. Bu araştırmada, öğrencilerle yapılan çalışmada kullanılan yazınsal metinler, okuma ve yazma gibi dil becerilerinin gelişiminde kullanılması yanında dinleme ve konuşma becerilerinin gelişiminde de kullanılabilir.



KAYNAKÇA

- Adelşina, N.A.: “Razvitiye pismennoy kompetentsii şkolnikov na starşem etape obuçeniya inostrannomu yazıku”, **Filologičeskiye nauki. Voprosı teorii i praktiki**, Sayı 10 (76), Çast 1, Tambov, Gramota, 2017, s. 191 - 195.
- Aliyeva, G.A.: “Tekst kak resurs obuçeniya reşevomu obşçeniyu v praktičeskom kurse RKİ”, **Tehnologii obuçeniya russkomu yazıku kak inostrannomu i diagnostika reşevogo razvitiya: materialı XIX mejdunarodnoy nauçno - praktičeskoy konferentsii**, Minsk, 21 - 22 Kasım, 2017, s. 3 - 6.
- Avakova, E.R.: “İspolzovaniye hudojestvennogo teksta kak kommunikativnoy edinitsı na praktičeskih zanyatiyah po RKİ v vuze”, **İnnovatsionniye tendentsii sistemi obrazovaniya**, Çeboksarı, “İnteraktiv plus”, 2016, s. 27 - 30.
- Azimov, E.G.; Şçukin, A.N.: **Noviy slovar metodičeskih terminov i ponyatiy (teoriya i praktika obuçeniya yazıkam)**, Moskva, İkar, 2009.
- Badalyan, A.H.: “Formirovaniye i razvitiye leksiçeskih navıkov v Protsesse obuçeniya inostrannomu yazıku”, **Pedagogika, Molodoy uçyonıy. Mejdunarodniy nauçny jurnal**, Sayı 13 (199), 2018, s. 111 - 112.

- Bahtin, M.M.: **Sobraniye soçineniy v semi tomah.** Tom 5, Rabotı 1940-h - naçala 1960-h godov, Moskva, Russkiye slovari, 1997.
- Balıhina, T.M.: **Metodika prepodavaniya russkogo yazıka kak nerodnogo, novogo,** Moskva, RUDN, 2007.
- Balkunova, N.P.: “İzuçeniye grammatiki na tekstovoy osnove”, Tekst v sisteme obuçeniya russkomu yazıku i literature, **Materialı mejdunarodnoy nauçno - metodiçeskoy konferentsii,** Astana, 2018, s. 225 - 232.
- Barnoyeva, N.Yo.: “Metodika rabotı nad tekstom na inostrannom yazıke”, **Molodoy uçyonıy, Mejdunarodny nauçnyy jurnal,** Sayı 22 (156), 2017, s. 150 - 151.
- Belyayev, B.V.: **Oçerki psihologii obuçeniya inostrannım yazıkam,** Moskva, Prosveşçeniye, 1965.
- Bitehtina, N.B. vd.: **Metodiçeskaya masterskaya, Obraztsı urokov po russkomu yazıku kak inostrannomu,** Moskva, Russkiy yazık. Kursı, 2012.
- Borev, Yu.B.: **Teoriya literaturı, Rodı i janrı, C.III,** Moskva, İMLİ RAN, 2003.
- Bozkurt, Bayram; Bülbül, “Dikte ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi”, **International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic,** Ankara - Turkey, Volume 9/6, Spring 2014,

s. 159 - 173.

Bredihina, İ.A.:

Metodika prepodavaniya inostrannih yazikov. Obuçeniye osnovnim vidam reçevoy deyatelnosti, Ekaterinburg, izdatelstvo Uralskogo universiteta, 2018.

Çakır, İsmail:

“Yazma Becerisinin Kazanılması Yabancı Dil Öğretiminde Neden Zordur?”, **Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, Sayı: 28, Yıl: 2010/1, s. 165 - 176.

Çesnokova, M.P.:

Metodika prepodavaniya russkogo yazıka kak inostrannogo, Moskva, MADİ, 2015.

Demirel, Özcan:

Yabancı Dil Öğretimi. Dil Pasaportu. Dil Biyografisi. Dil Dosyası, 8. baskı, Ankara, Pegem Akademi, 2014.

Dergaçyova, G.İ. vd.:

Metodika prepodavaniya russkogo yazıka kak inostrannogo na načalnom etape obuçeniya, Moskva, Russkiy yazık, 1983.

Duvalina, O.N.; Dmitriyeva, Yu.S.:

“Psihologičeskiye osobennosti obuçeniya çteniyu na inostrannom yazıke”, Psychological sciences, **Colloquium-journal**, Sayı 10 (34), 2019, s. 98 - 100.

Erişek, Özcan; Yücel, Fatma:

“Dil Öğretiminde Yazınsal Metinlerin Yeri”, **Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, Cilt: 3, Sayı: 2, Aralık 2002, s. 63 - 76.

- Filatov, V.M. vd.: **Metodika obučeniya inostrannim yazıkam v naçalnoy i osnovnoy obşçebrazovatelnoy şköle**, Rostov - na - Donu, Feniks, 2004.
- Filippova, L.V.: “Rol hudojestvennogo teksta v obučenii russkomu yazıku detey-bilingvov”, Filologičeskiye nauki, **Vestnik Çerpovetskogo gosudarstvennogo universiteta**, Sayı 3, 2014, s. 140 - 143.
- Folomkina, S.K.: **Obučenije çteniyu na inostrannom yazıke v neyazıkovom vuze**, Vısşaya şkola, Moskva, 1987.
- Galskova, N.D.: **Sovremennaya metodika obučeniya inostrannim yazıkam**, Moskva, ARKTİ, 2003.
- Galskova, N.D.; Gez N.İ.: **Teoriya obučeniya inostrannim yazıkam. Lingvodidaktika i metodika**, Moskva, Akademiya, 2006.
- Gilmanova, A.A.; Nikitina, S.E.; Daminova, E.R.: “İspolzovaniye hudojestvennih tekstov dlya obučeniya çteniyu na inostrannom yazıke”, **Mejdunarodniy naučno - issledovatel'skiy jurnal**, Sayı 4 (46), 3.Bölüm, Nisan 2016, s. 24 - 27.
- Gritsenko, L.M.: “Pretsidentniye tekstı na urokah russkogo yazıka kak inostrannogo”, **Nauçniy jurnal KubGAU**, Sayı 126 (02), 2017, s. 1 - 13.

- Gujova, N.V.: “Metodika obuçeniya inostrannih grajdan produktivnoy pismennoy reçi na naçalnom etape obuçeniya (na materiale soçineniya s elementami rassujdeniya)”, **Avtoreferat dissertatsii na soiskaniye uçyonoy stepeni kandidata pedagogičeskikh nauk**, Nijniy Novgorod, 2002.
- Gümüş, Muhittin: “Osnovniye navıki prepodavaniya yazıka”, **Nauka i noviye tehnologii**, Sayı 2, 2012, s. 267 - 272.
- Hazagerov, G.G.; Lobanov, İ.B.: **Osnovı teorii literaturı**, Rostov - na - Donu, Feniks, 2009.
- İvleva, Tatyana: **Kak “sdelan” hudojestvenniy tekst**, Moskva, Flinta, 2018.
- Jeymo, Yevgeniya: Filipok i ego druzya (po rasskazam L.N. Tolstogo), Sankt - Peterburg, Zlatoust, 2014.
- Jinkin, N.İ.: **Reç kak provodnik informatsii**, Moskva, Nauka, 1982.
- Klıçnikova, Z.İ.: **Psihologiçeskiye osobennosti obuçeniya çteniyu na inostrannom yazıke**, Moskva, Prosveşçeniye, 1983.
- Kojinov, V.V.: “K probleme literaturnih rodov i janrov”, Teoriya literaturı. Osnovniye problemy v istoričeskom

osveščanii. Rodı i janrı, Ed. Abramoviç vd., Moskva, Nauka, 1964, s. 39 - 49.

Kostyuk, N.A.: “Prepodavaniye grammatiki russkogo glagola çerez hudojestvennyy tekst na urovnyah A1 - A2”, Metodika prepodavaniya russkogo yazıka, **Mir russkogo slova**, Sayı 4, 2018, s. 100 - 106.

Kroşneva, M.E.: **Teoriya literaturı**, Ulyanovsk, UIGTU, 2016.

Kryahtunova, O.V.: “Otrabotka sintaksiçeskoy konstruksii s otnositelnım mestoimeniyem “kotorıy” na materiale multfilma “Dom, kotorıy postroil Djek”: konspekt zanyatiya”, **Sovremennıye tehnologii obuçeniya russkomu yazıku kak inostrannomu**, Kirov, OOO “İzdatelstvo Raduga - PRESS”, 2017, s. 115 - 118.

Kulibina, N.V.: **Metodika lingvostranovedçeskoy raboti nad hudojestvennim tekstom**, Moskva, Russkiy yazık, 1987.

Lebedinskiy, S.İ.; Gerbik, L.F.: **Metodika prepodavaniya russkogo yazıka kak inostrannogo**, Minsk, Belorusskiy gosudarstvennyy ekonomiçeskiy universitet, 2011.

Lyapidovskaya, M.E.: “Çteniye v praktike obuçeniya russkomu yazıku kak inostrannomu”, Psihologo - pedagogiçeskiye nauki. Pedagogika, **Filologiya i kultura**, Sayı 4 (38), 2014, s. 308 - 311.

- Malko, A.İ.: **Učebno - metodičeskiy kompleks po distsipline “Metodika prepodavaniya russkogo yazıka kak inostrannogo”**, Gorki, Belorusskaya gosudarstvennaya selskohozyaystvennaya akademiya, 2011.
- Marşak, S.: **Sobraniye sočineniy v vosmi tomah, Tom vtoroy**, Moskva, Hudojestvennaya literatura, 1968.
- Maslıko, E.A. vd.: **Nastolnaya kniga prepodavatelya inostrannogo yazıka**, Minsk, Vişeyşaya şkola, 1997.
- Miksyuk, R.V.: “Hudojestvenniy tekst na urokah russkogo yazıka kak inostrannogo”, **Prepodavaniye gumanitarnih distsiplin, Vişşeye tehničeskoye obrazovaniye**, Cilt 3, Sayı 1, 2019, s. 59 - 62.
- Moiseyeva, A.A.: “Hudojestvenniy tekst kak sredstvo obuçeniya inostrantsev russkomu yazıku”, **Biznes. Obrazovaniye. Pravo, Vestnik volgogradskogo instituta biznesa**, Sayı 2 (43), Mayıs 2018, s. 375 - 380.
- Moskovkin, L.V.; Şçukin, A.N.: **Hrestomatiya po metodike prepodavaniya russkogo yazıka kak inostrannogo**, Moskva, Russkiy yazık. Kursı, 2012.

- Mustafina, F.Ş.: **Metodika obučeniya inostrannim yazıkam i vospitaniya**, Ufa, BGPU, 2015.
- Nahabina, M.M. vd.: **Gosudarstvenniy standart po russkomu yazıku kak inostrannomu. Bazoviy uroven**, Moskva - Sankt-Peterburg, Zlatoust, 2001.
- Novikova, M.L.; Krapivnaya, İ.M.: “Obučayuşçiy potentsial hudojestvennogo teksta v inoyazıchnoy auditorii (integratsiya lingvistiçeskogo i literaturovedçeskogo podhodov)”, **Vestnik RUDN**, seriya Russkiy i inostranniye yazıki i metodika ih prepodavaniya, Sayı:1, 2013, s. 17 - 23.
- Pineviç, E.V.: “Psihologiçeskiy i metodiçeskiy aspektı çteniya kak vida reçevoy deyatelnosti v obučenii inostrannim yazıkam”, **Vestnik RUDN, seriya Russkiy i inostranniye yazıki i metodika ih prepodavaniya**, Sayı 4, 2016, s. 126 - 132.
- Rogova, G.V.; Rabinoviç, F.M.; Saharova, T.E.: **Metodika obučeniya inostrannim yazıkam v sredney škole**, Moskva, Prosveşçeniye, 1991.
- Rudnev, V.P.: **Slovar kulturi XX veka. Klyuçevıye ponyatiya i teksti**, Moskva, Agraf, 1999.
- Sakayeva, L.R.; Baranova, A.R.: **Metodika obučeniya inostrannim yazıkam**, Kazan, Kazanskiy federalniy universitet, 2016.
- Slesareva, T.P.: **Metodika prepodavaniya RKİ**, Vitebsk, VGU imeni P.M. Maşerova, 2018.

- Soyer, Senem: “Yabancı Dil Öğretiminde Edebiyatın Yeri ve Dil Becerilerinin Gelişimine Katkısı”, **Ekev Akademi Dergisi**, Yıl: 20, Sayı: 67, Yaz 2016, s. 303 - 314.
- Solontsova, L.P.: **Sovremennaya metodika obučeniya inostrannım yazıkam (obşçiye voprosı, bazoviy kurs)**, çast 1, Pavlodar, Pavlodarskiy gosudarstvenniy pedagogičeskiy institut, 2009.
- Solovova, E.N.: **Metodika obučeniya inostrannım yazıkam. Bazoviy kurs**, Moskva, AST, 2008.
- Şamov, A.N.: **Kognitivnaya paradigma v obuçenii leksiçeskoy storone inoyaziçnoy reçi**, Moskva, Flinta, 2016.
- Şçukin, A.N.: **Obuçeniye reçevomu obşçeniyu na russkom yazıke kak inostrannom**, Moskva, Russkiy yazık. Kursı, 2012.
- Şibko, N.L.: **Metodika obučeniya russkomu yazıku kak inostrannomu**, Minsk, BGU, 2011.
- Tarasova, V.V.; Daminova, E.R.: “Rol hudojestvennoy literaturı pri obuçenii inostrannım yazıkam”, Traditsii i innovatsii v metodike prepodavaniya inostrannıh yazıkov, **Kazanskiy vestnik molodıh uçıyonıh**, Cilt 2, Sayı 5 (8), 2018, s. 63 - 65.

Torunova, N.İ.; Kapustina, “Hudojestvennyy teks: lingvistiçeskiye i lingvodidaktiçeskiye aspektı”, **Pedagogiçeskiy imidj**, razdel “Pedagogiçeskiye nauki”, Sayı: 2 (31), Nisan - Haziran 2016, s. 54 - 61.

Valgina, N.S.: **Teoriya teksta**, Moskva, Logos, 2003.

Vıgotski, L.S.: **Mışleniye i reç**, Moskva, Labirint, 1999.

Volkov, V.V.; Gladilina, İ.V.: **Hudojestvennyy tekst v prepodavanii russkogo yazıka kak inostrannogo**, Tver, Tverskoy gosuniversitet, 2014.

Vtoruşina, N. Yu.: “Pismo i pismennaya reç v obuçenii inostrannomu yazıku”, **Almanah sovremennoy nauki i obrazovaniya**, Sayı 1 (32), Çast 2, Tambov, Gramota, 2010, s. 129 - 132.

Zaytseva, İ.A.: “K voprosu o metodike raboti nad hudojestvennim tekstom na uroke RKİ”, **Molodoy uçyonıy, mejdunarodnyy nauçnyy jurnal**, Sayı 13 (147), 2017, s. 558 - 560.

E-KAYNAKÇA

“Dom, kotoriy postroil Djek”, stihotvoreniye S. Marşaka çitayet S. Yurski, **YouTube**, (Çevrimiçi),

<https://www.youtube.com/watch?v=zYYPf8vFGgg>, 3 Şubat 2022.

Literaturnoye naslediye, **Lirika i eyo vidı**, (Çevrimiçi)

<http://litena.ru/books/item/f00/s00/z0000033/st027.shtml>, 21 Haziran 2021.

Muzei mira, (Çevrimiçi) https://muzei-mira.com/kartini_russkih_hudojnikov/1888-portret-lva-nikolaevicha-tolstogo-kramskoy-1873.html, 30 Ocak 2022.

Kartinki, **Yandex**, (Çevrimiçi), <https://lk.tc/tCuPy>, 30 Ocak 2022.

Nedopisannaya stranitsa, (Çevrimiçi) <http://s-marshak.ru/>, 30 Ocak 2022.

Clandfield, Lindsay:

“Teaching materials: using literature in the EFL/ESOL classroom”, **Macmillan education**, (Çevrimiçi), <https://www.onestopenglish.com/methodology-tips-for-teachers/teaching-materials-using-literature-in-the-efl-esol-classroom/146508>. article, 21 Eylül 2021.

Melihova, S.A.:

“Çteniyе kak vid reşevoy deyatelnosti”, **Portal pedagoga**, (Çevrimiçi) <https://portalpedagoga.ru/servisy/publik/publ?id=18421>, 30 Eylül 2021.

Şaban, O.P.:

“Didaktičeskiye osobennosti obučeniya inoyazyčnoy pismennoy reči”, **İnostranniye yazıki: innovatsii, perspektivi issledovaniya i prepodavaniya, Materialı II Mejdunarodnoy naučno - praktičeskoy konferentsii**, <http://elib.bsu.by/handle/123456789/218854>, Minsk, BGU, 21 - 22 Mart, 2019, s. 206 - 212.

Vorobyova, S.N.;

Krijovetskaya, O.M.:

“Hudojestvenniy tekst kak obrazets natsionalno - kulturnogo diskursa: podhodı k izučeniyu proizvedeniy russkoy literaturı na zanyatiyah po russkomu yazıku kak inostrannomu”, **İnternet-Jurnal “Naukovedenie”**, Cilt 7, Sayı 2, <http://naukovedenie.ru/index.php?p=vol7-2>, Mart - Nisan 2015, s. 1 - 9.

EKLER

EK-1: OKUDUĞUNU ANLAMA VE YAZMA SINAV KAĞITLARI

A) OKUMA

1. Восстановите последовательность событий рассказа (Öyküdeki olayları oluş sırasına göre sıralayınız).

• Мать купила сливы.	1
• Ваня быстро съел одну сливу.	
• Перед обедом мама посчитала сливы.	
• Отец спросил детей о сливе.	
• Ваня ходил около фруктов и хотел их съесть.	
• Ваня обманул отца.	
• Ваня сказал, что он не проглотил косточку и что он её выбросил.	
• Все ушли и Ваня остался в комнате один.	
• Мать сказала отцу, что слив стало меньше.	
• Ваня заплакал.	
• Отец объяснил, что в сливах есть косточка и это может быть опасно.	

2. Найдите правильный ответ (Doğru cevabın bulunduğu seçeneği işaretleyiniz).

1. Кто рассказывает эту историю?

- а) Ваня
- б) мать
- в) отец
- г) автор

2. Сливы мать

- а) спрятала
- б) оставила на тарелке
- в) отдала детям
- г) съела

3. Когда Ваня был один в комнате, он

- а) схватил одну сливу и съел
- б) схватил одну сливу и выбросил за окно
- в) ходил около слив и нюхал их
- г) ходил около слив и смотрел на них

4. Перед обедом мать

- а) дала сливы детям
- б) дала сливы отцу
- в) посчитала сливы
- г) помыла сливы

5. За обедом отец спросил у детей,

- а) кто из них хочет съесть сливы
- б) кто из них когда-нибудь ел сливы
- в) кто съел сливу
- г) кто съел все сливы

6. Ваня покраснел как рак, потому что

- а) обманул отца
- б) в комнате было очень жарко
- в) он долго был на солнце и загорел
- г) у него была температура

7. Отец сказал, что человек может умереть, если

- а) проглотит сливу
- б) проглотит косточку
- в) съест много слив
- г) не ест сливы

8. Ваня испугался, потому что

- а) боялся умереть
- б) выбросил косточку
- в) отец мог на него рассердиться
- г) мать могла на него рассердиться

9. Почему Ваня бросил косточку за окно?

- а) он всегда бросал косточки за окно
- б) чтобы косточку не нашли и не увидели
- в) за окном была мусорная яма
- г) окно было открыто

10. Ваня заплакал, потому что

- а) ему было стыдно
- б) все сливы съели другие дети
- в) отец рассердился на него
- г) мать рассердилась на него

В) YAZMA

1. Письменно ответьте на вопросы (Yazılı olarak soruları cevaplayınız):

- Какова главная мысль произведения?

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

- Понравился ли вам рассказ? Почему?

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

2. Напишите краткое изложение по плану, по два предложения по каждому пункту (Aşağıdaki plana göre hikâyeyi kısaca anlatınız. Her madde ile ilgili ikişer cümle yazınız):

Покупка слив

1-.....
.....
2-
.....

Ваня и сливы

1-.....
.....
2-
.....

Обман

1-.....
.....
2-
.....

Опасная косточка

1-.....
.....
2-
.....

Смех и слёзы

1-.....
.....
2-
.....

EK-2: Deney Grubu Öntest Öğrenci Cevapları (Okuma)

A) OKUMA

1.Восстановите последовательность событий рассказа.

• Мать купила сливы.	1
• Ваня быстро съел одну сливу.	4
• Перед обедом мама посчитала сливы.	5
• Отец спросил детей о сливе.	7
• Ваня ходил около фруктов и хотел их съесть.	3
• Ваня обманул отца.	8
• Ваня сказал, что он не проглотил косточку и что он её выбросил.	10
• Все ушли, и Ваня остался в комнате один.	2
• Мать сказала отцу, что слив стало меньше.	6
• Ваня заплакал.	11
• Отец объяснил, что в сливах есть косточка и это может быть опасно.	9

2.Найдите правильный ответ.

1. Кто рассказывает эту историю?

- а) Ваня
- б) мать
- в) отец
- г) автор

2. Сливы мать ...

- а) спрятала
- б) оставила на тарелке
- в) отдала детям
- г) съела

3. Когда Ваня был один в комнате, он ...

- а) схватил одну сливу и съел
- б) схватил одну сливу и выбросил за окно
- в) ходил около слив и нюхал их
- г) ходил около слив и смотрел на них

4. Перед обедом мать ...

- а) дала сливы детям
- б) дала сливы отцу
- в) посчитала сливы
- г) помыла сливы

5. За обедом отец спросил у детей, ...

- а) кто из них хочет съесть сливы
- б) кто из них когда-нибудь ел сливы
- в) кто съел сливу
- г) кто съел все сливы

6. Ваня покраснел как рак, потому что ...

- ☒ а) обманул отца
- б) в комнате было очень жарко
- в) он долго был на солнце и загорел
- г) у него была температура

7. Отец сказал, что человек может умереть, если ...

- а) проглотит сливу
- ☒ б) проглотит косточку
- в) съест много слив
- г) не ест сливы

8. Ваня испугался, потому что ...

- а) боялся умереть
- ☒ б) выбросил косточку
- в) отец мог на него рассердиться
- г) мать могла на него рассердиться

9. Почему Ваня бросил косточку за окно?

- а) он всегда бросал косточки за окно
- ☒ б) чтобы косточку не нашли и не увидели
- в) за окном была мусорная яма
- г) окно было открыто

10. Ваня заплакал, потому что ...

- а) ему было стыдно
- б) все сливы съели другие дети
- ☒ в) отец рассердился на него
- г) мать рассердилась на него

EK-3: Deney Grubu Öntest Öğrenci Cevapları (Yazma)

В) YAZMA

1. Письменно ответьте на вопросы:

-Какова главная мысль произведения?

Главная мысль рассказа "Не обманывай."

-Понравился ли вам рассказ? Почему?

Мне понравился этот рассказ, потому что это очень интересный рассказ.

2. Напишите краткое изложение по плану, по два предложения по каждому пункту.

Покупка слив

1- Мать купила сливы, потому что она хотела дать их детям.

2- Мать дала их детям после обеда.

Ваня и сливы

1- Ваня никогда не ел слив, поэтому он брал одну сливу и съел эту сливу в комнате.

2- После того, как съел сливу, он бросил косточку за окно.

Обман

1- Ваня обманул отца, потому что он не хотел сказать, что он съел одну сливу.

2- Отец тоже обманул, но он обманул, потому что он хотел узнать, что съел одну сливу.

Опасная косточка

1- Отец сказал, что в сливах есть косточка и что опасна косточка, но через день маме.

2- Ваня обманул, что он не видел, потому что он не съел косточку, он бросил ее за окно.

Смех и слёзы

1- Ваня сказал "Я не ел косточку" потому что он испугался.

2- Все засмеялись, а Ваня заплакал.

EK-4: Deney Grubu Sontest Öğrenci Cevapları (Okuma)

A) OKUMA

1. Восстановите последовательность событий рассказа.

• Мать купила сливы.	1
• Ваня сказал, что он не проглотил косточку и что он её выбросил.	10
• Отец объяснил, что в сливах есть косточка и это может быть опасно.	9
• Все ушли, и Ваня остался в комнате один.	3
• Ваня заплакал.	11
• Ваня обманул отца.	8
• Ваня быстро съел одну сливу.	4
• Отец спросил детей о сливе.	7
• Мать сказала отцу, что слив стало меньше.	6
• Ваня ходил около фруктов и хотел их съесть.	2
• Перед обедом мама посчитала сливы.	5

2. Найдите правильный ответ.

1. Кто рассказывает эту историю?

- ☒ а) автор
б) мать
в) отец
г) Ваня

2. Сливы мать ...

- а) спрятала
б) отдала детям
в) съела
☒ г) оставила на тарелке

3. Когда Ваня был один в комнате, он ...

- ☒ а) схватил одну сливу и съел
б) схватил одну сливу и выбросил за окно
в) ходил около слив и нюхал их
г) ходил около слив и смотрел на них

4. Перед обедом мать ...

- а) дала сливы детям
б) дала сливы отцу
в) помыла сливы
☒ г) посчитала сливы

5. За обедом отец спросил у детей, ...

- а) кто съел все сливы
☒ б) кто съел сливу
в) кто из них когда-нибудь ел сливы
г) кто из них хочет съесть сливы

6. Ваня покраснел как рак, потому что
а) в комнате было очень жарко
☒ б) обманул отца
в) у него была температура
г) он долго был на солнце и загорел
7. Отец сказал, что человек может умереть, если
а) не ест сливы
б) съест много слив
☒ в) проглотит косточку
г) проглотит сливу
8. Ваня испугался, потому что
а) отец мог на него рассердиться
☒ б) выбросил косточку
в) боялся умереть
г) мать могла на него рассердиться
9. Почему Ваня бросил косточку за окно?
☒ а) чтобы косточку не нашли и не увидели
б) окно было открыто
в) за окном была мусорная яма
г) он всегда бросал косточки за окно
10. Ваня заплакал, потому что
а) мать рассердилась на него
б) отец рассердился на него
в) все сливы съели другие дети
☒ г) ему было стыдно

EK-5: Deney Grubu Sontest Öğrenci Cevapları (Yazma)

B) YAZMA

1.Письменно ответьте на вопросы:

- Чему учит рассказ Л.Толстого "Косточка"?

Этот рассказ учит нас не обманывать.

- Понравился ли вам рассказ? Почему?

Мне понравился этот рассказ, потому что этот рассказ интересный и оптимистичный. Я думаю, что этот красивый и хороший рассказ.

2.Напишите краткое изложение по плану, по два предложения по каждому пункту.

Покупка слив

1- Мать купила сливы, потому что она хотела дать их детям после обеда.
2- Она оставила их на тарелке.

Ваня и сливы

1- Ваня никогда не ел слив, и он хотел их. Он очень хотел их, съест, когда он был один. Конечно, он взял одну сливу.
2- Ваня съел эту сливу и бросил косточку за окно.

Обман

1- Когда мать не нашла одну сливу, она стала плакать.
2- Отец спросил детей, кто съел одну сливу? Ваня солгал и сказал, что он не съел сливу.

Опасная косточка

1- Никто не признался и тогда отец сказал, что в сливах есть косточка и если кто-нибудь съест косточку, она будет очень опасной.
2- Ваня испугался, поэтому он сказал, что он не съел косточки и бросил её за окно.

Смех и слёзы

1- Все поняли, кто съел сливу и засмеялся.
2- Ваня была смущена и он заплакал.

EK-6: Ders İçi Uygulama Çalışma Kâğıdı Öğrenci Cevapları
(Öykü)

4.Перескажите рассказ от имени Филиппа.

5.Опишите ваш первый день в университете. Напишите 7-10 предложений.

День, когда я начал учиться в Босфорском университете был красивым. Я был рад, но и взволнован. Мы с мамой и папой поехали в Стамбул на самолёте. Нам самолёт был очень рано утром, поэтому я не мог спать очень хорошо. Я поспал в своей комнате. Я встретился с новыми друзьями в кампусе. Мы с классом начали заниматься и познакомиться с учителями.

EK-7: Ders İçi Uygulama Çalışma Kâğıdı Öğrenci Cevapları (Masal)

1. Письменно ответьте на вопросы. Используйте в своих ответах следующие конструкции: Я думаю, что ... ; Я считаю, что ... ; Мне кажется, что ... ; По-моему, (по моему мнению) ... ; Я (не) уверен(а), что ... ; Я (не) согласен (согласна):

- Почему сын царя решил, что человек в доме абсолютно счастлив?
 ... Я думаю, что сын царя решил, что человек в доме абсолютно счастлив, потому что он увидел, что человек в доме абсолютно счастлив.

- Согласны ли вы с выражением «Не в деньгах счастье»? А вы сами счастливы?
 ... По-моему, за деньгами можно купить счастье, но счастье не купишь за деньги. Я не согласен с этим выражением.

- Что нужно человеку для счастья?
 ... Я считаю, что человеку для счастья нужно много денег, но счастье не купишь за деньги.

- Что можно, а что нельзя купить за деньги?
 ... Мне кажется, что за деньгами можно купить счастье, но счастье не купишь за деньги.

2. Переведите на турецкий язык значения пословиц, которые подходят к содержанию сказки «Царь и рубашка».

- Богат, да не богу брат.
 ... Zengin olmasın, fakir olmasın.

- Большому и золотая кровать не поможет.
 ... Fakir olmasın, zengin olmasın.

- Деньгами счастья не купишь.
 ... Para ile mutluluk alınamaz.

- Лучше быть бедным и здоровым, чем богатым и больным.
 ... Fakir olmak, sağlıklı olmak zengin olmak, hasta olmak.

3. Письменно ответьте на вопрос «Что такое счастье?». Напишите 5-7 предложений.
 ... Я думаю, что счастье - это когда человек доволен своей жизнью. Счастье - это когда человек доволен своей жизнью. Счастье - это когда человек доволен своей жизнью. Счастье - это когда человек доволен своей жизнью. Счастье - это когда человек доволен своей жизнью. Счастье - это когда человек доволен своей жизнью.

EK-8: L. N. TOLSTOY'UN “KOSTOÇKA” (“ERİK ÇEKİRDEĞİ”, 1875) ÖYKÜSÜ, (132 kelime)

Kaynak: Yevgeniya Jeymo, **Filipok i ego druzya (po rasskazam L. N. Tolstogo)**, Zlatoust, Sankt-Peterburg, 2014, s. 52.

КОСТОЧКА

Мать купила сливы и хотела дать их детям *после* обеда. Они лежали на тарелке. Ваня никогда не ел слив и всё нюхал их. Ему они очень *нравились*. Он очень хотел их съесть. Он всё время ходил мимо слив. Когда в комнате никого не было, он схватил одну сливу и съел. Перед обедом мать посчитала сливы. Одной сливы не было. Она сказала отцу.

За обедом отец и говорит: «*Кто-нибудь* из вас съел сливу?» Все сказали: «Нет». Ваня покраснел как рак и тоже сказал: «Нет, я не ел».

Тогда отец сказал: «Если *кто-то* съел сливу, это не беда. В сливах есть косточка. Если кто-нибудь не умеет их есть и проглотит косточку, то через день умрёт. Я боюсь этого».

Ваня испугался и сказал: «Нет, я косточку бросил за окно». И все засмеялись, а Ваня заплакал.



**EK-9: S. Ya. MARŞAK'IN ÇEVİRDİĞİ “DOM, KOTORİY POSTROİL DJEK” (“JACK'IN İNŞA ETTİĞİ EV”, 1923) ŞİİR,
(246 kelime)**

Kaynak: S. Marşak, *Sobraniye soçineniy v vosmi tomah, Tom vtoroy*, Hudojestvennaya literatura, Moskva, 1968, s. 79 - 80.

ДОМ, КОТОРЫЙ ПОСТРОИЛ ДЖЕК

Вот дом,
Который построил Джек.

А это пшеница,
Которая в темном чулане хранится
В доме,
Который построил Джек.

А это веселая птица-синица,
Которая часто ворует пшеницу,
Которая в темном чулане хранится
В доме,
Который построил Джек.

Вот кот,
Который пугает и ловит синицу,
Которая часто ворует пшеницу,
Которая в темном чулане хранится
В доме,
Который построил Джек.

Вот пес без хвоста,
Который за шиворот треплет кота,
Который пугает и ловит синицу,
Которая часто ворует пшеницу,
Которая в темном чулане хранится
В доме,
Который построил Джек.

А это корова безрогая,
Лягнувшая старого пса без хвоста,
Который за шиворот треплет кота,
Который пугает и ловит синицу,
Которая часто ворует пшеницу,
Которая в темном чулане хранится
В доме,
Который построил Джек.

А это старушка, седая и строгая,
Которая доит корову безрогую,
Лягнувшую старого пса без хвоста,
Который за шиворот треплет кота,
Который пугает и ловит синицу,
Которая часто ворует пшеницу,
Которая в темном чулане хранится
В доме,
Который построил Джек.

А это ленивый и толстый пастух,
Который бранится с коровницей строгою,
Которая доит корову безрогую,
Лягнувшую старого пса без хвоста,
Который за шиворот треплет кота,
Который пугает и ловит синицу,
Которая часто ворует пшеницу,
Которая в темном чулане хранится
В доме,
Который построил Джек.

Вот два петуха,
Которые будят того пастуха,
Который бранится с коровницей строгою,
Которая доит корову безрогую,
Лягнувшую старого пса без хвоста,
Который за шиворот треплет кота,
Который пугает и ловит синицу,
Которая часто ворует пшеницу,
Которая в темном чулане хранится
В доме,
Который построил Джек.

**EK-10: L. N. TOLSTOY’UN “FİLİPOK”, (1875) ÖYKÜSÜ,
(341 kelime)**

Kaynak: Yevgeniya Jeymo, **Filipok i ego druzya (po rasskazam L.N. Tolstogo)**, Zlatoust, Sankt-Peterburg, 2014, s. 27 - 29.

ФИЛИПОК

Жил мальчик. Звали его Филипок. Однажды все дети пошли в школу. Филипок взял шапку и тоже хотел идти. Но мать спросила:

— Филипок, куда ты идёшь?

— В школу.

— Ты ещё маленький. Не ходи.

Мать оставила его дома.

Дети ушли в школу. Отец с утра уехал в лес, мать ушла на работу. Филипок остался дома с бабушкой. Бабушка спала. Филипку было скучно. Он начал искать шапку. Свою шапку Филипок не нашёл, поэтому он взял старую шапку отца.

Школа была за деревней. Когда Филипок шёл в школу, он увидел большую собаку. Эту собаку звали Волчок. Филипок очень испугался. Он бежал и кричал, а собака бежала за ним. Потом мальчик упал. Какой-то мужик¹ спас его от собаки. Он спросил у Филипка:



1. Филипок

— Куда ты бежишь?

Филипок ничего не сказал и убежал. Он прибежал к школе, но не вошёл в школу. Он очень боялся, что учитель не разрешит ему приходить в школу. Он стоял и думал, что ему делать. Если идти домой, то он снова встретит собаку. Если идти в школу, то он боится учителя. Мимо шла баба¹, которая сказала:

— Все учатся, а почему ты стоишь тут?

Мальчик снял шапку и открыл дверь. В школе было много детей. Все говорили, а учитель в красном шарфе ходил посередине. Учитель увидел Филипка и спросил:



— Ты кто?
 Филипок держал шапку в руках и ничего не говорил.
 — Ты кто?
 Филипок молчал.
 — Ты не можешь говорить?
 Филипок очень испугался и не мог говорить.
 — Иди домой, если не хочешь говорить.
 А Филипок хотел говорить, но не мог. Он посмотрел на учителя и заплакал. Учитель спросил у детей, кто этот мальчик.
 — Это Филипок, брат Костюшки. Он давно хочет ходить в школу, но мать ему не разрешает.
 — Садись около брата. Я попрошу твою мать, чтобы она разрешила тебе ходить в школу.
 Учитель начал показывать Филипку буквы, а Филипок знал их и умел немного читать.
 — Хорошо, — сказал учитель. — Кто научил тебя читать?
 Филипок уже не боялся учителя. Он сказал:
 — Костюшка. Я умный. Я быстро понял всё.
 Учитель засмеялся и сказал:
 — Тебе нужно ещё много учиться.
 С тех пор Филипок начал ходить с детьми в школу.

Комментарий

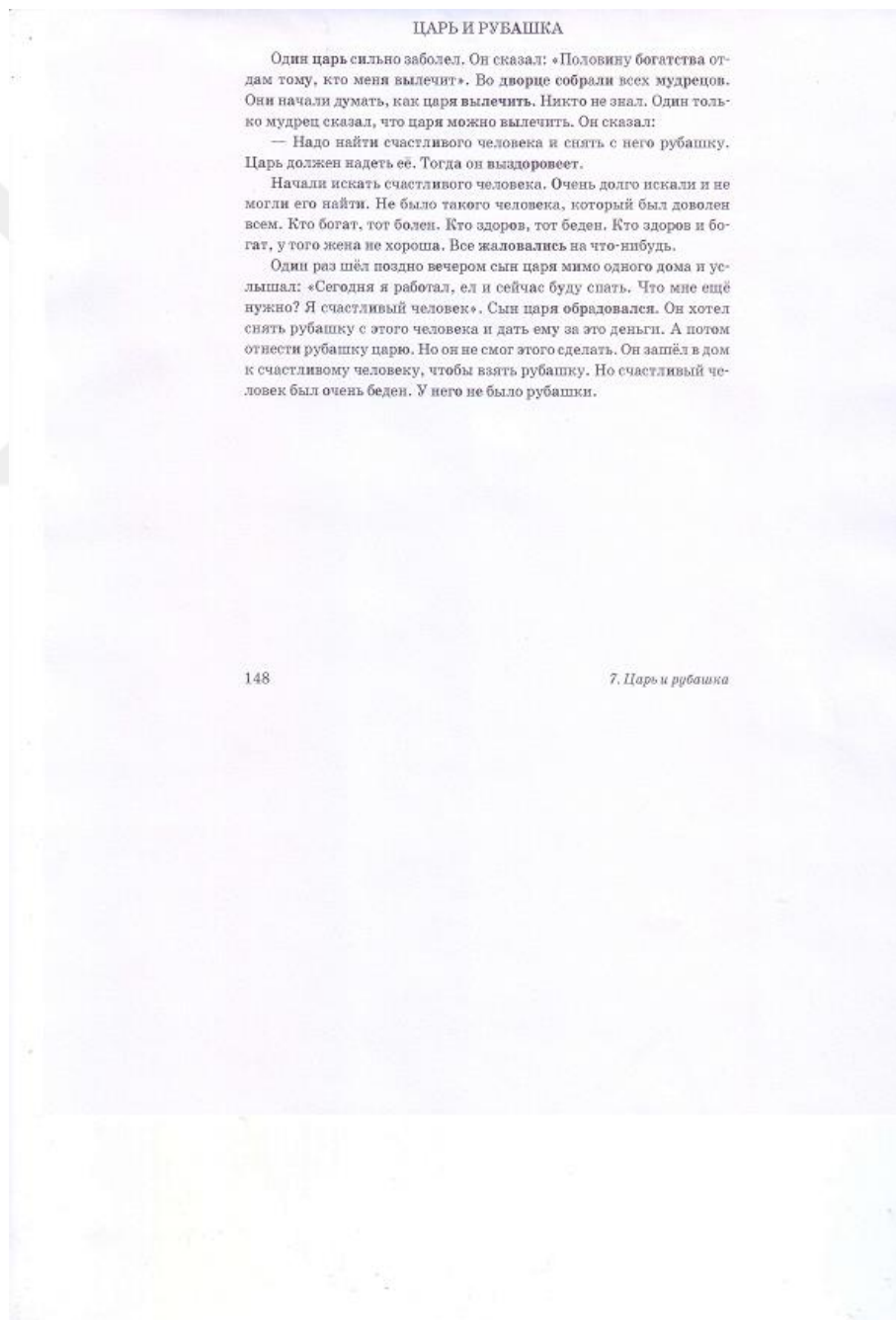
¹ Мужик — здесь: крестьянин (*устар.*); грубый, невоспитанный человек; мужчина (*разг.*).

² Баба — здесь: крестьянка (*устар.*); бабушка (*детское*); женщина (*разг.*).

• снежная баба; ромовая баба

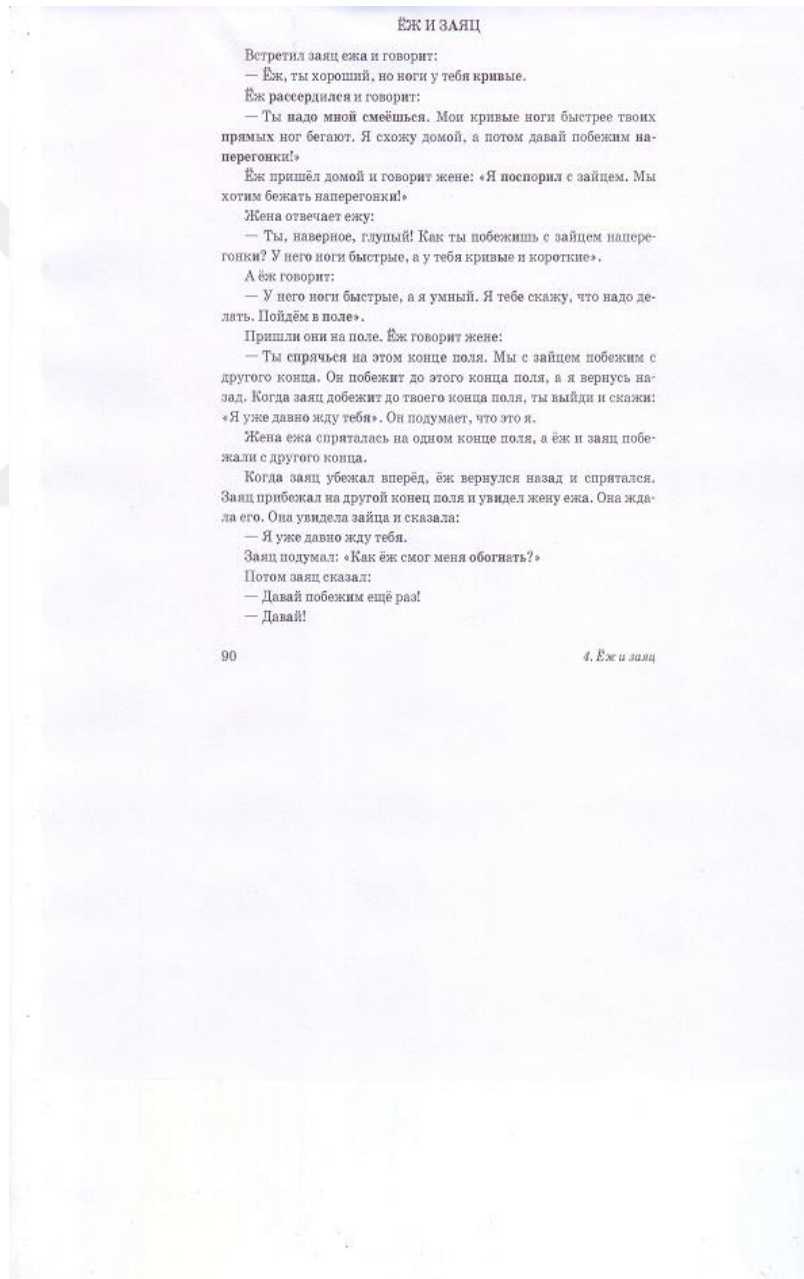
**EK-11: L. N. TOLSTOY’UN “TSAR İ RUBAŞKA”
 (“ÇAR VE GÖMLEK”, 1875) MASALI (169 kelime)**

Kaynak: Yevgeniya Jeymo, **Filipok i ego druzya (po rasskazam L. N. Tolstogo)**, Zlatoust, Sankt-Peterburg, 2014, s. 148.



EK-12: L. N. TOLSTOY'UN “YOJ İ ZAYATS” (“KİRPİ VE TAVŞAN”, 1875) FABLİ, (292 kelime)

Kaynak: Yevgeniya Jeymo, *Filipok i ego druzya (po rasskazam L.N. Tolstogo)*, Zlatoust, Sankt-Peterburg, 2014, s. 90.





Заяц побежал назад. Прибежал на другой конец поля и увидел ежа. Еж уже стоял там. Он сказал зайцу:

— Я уже давно жду тебя.

Заяц подумал: «Я очень быстро бежал, но ёж обогнал меня».

Он сказал ежу:

— Давай побегим ещё раз. Теперь ты меня не обгонишь.

— Давай побегим!

Заяц побежал очень быстро. Прибежал к концу поля и увидел жену ежа. Она снова ждала его.

Заяц бегал несколько раз с одного конца поля до другого. Он очень устал. Потом он остановился и подумал: «Теперь я никогда не буду спорить».