



T.C.
Mersin Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı

TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ
ÖYKÜLEYİCİ METİNLERİNDE TUTARLILIK,
BAĞDAŞIKLIK VE METİN ELEMENTLERİ:
MERSİN ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Elif ZÜLFÜKAROĞLU

Mersin, 2016

MEÜ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

MEÜ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

ELİF ZÜLFÜKAROĞLU

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MERSİN, 2016

T.C.
Mersin Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı

TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ
ÖYKÜLEYİCİ METİNLERİNDE TUTARLILIK,
BAĞDAŞIKLIK VE METİN ELEMENTLERİ:
MERSİN ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ

Elif ZÜLFÜKAROĞLU

Danışman
Doç. Dr. Namık Kemal ŞAHBAZ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Mersin, 2016

KABUL VE ONAY

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma jürimiz tarafından Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan.....

Doç. Dr. Hasan BAĞCI

Üye.....

Doç. Dr. Namık Kemal ŞAHBAZ
(Danışman)

Üye.....

Yrd. Doç. Dr. Oğuz ERGENE

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.



ÖN SÖZ

Bu çalışmanın başlangıcından son aşamasına kadar emeği geçen, yardım ve katkılarıyla yol gösterici olan, yapıcı eleştirileriyle eksikliklerin giderilmesinde önemli role sahip olan değerli hocam ve tez danışmanım Doç. Dr. Namık Kemal ŞAHBAZ'a;

Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümündeki başta Prof. Dr. Faik KANATLI, Yrd. Doç. Dr. Oğuz ERGENE ve Yrd. Doç. Dr. Orhan ÖZDEMİR olmak üzere mesleki ve akademik gelişimimde payı bulunan tüm hocalarıma;

Yüksek lisans ve tez sürecinde her ihtiyaç duyduğumda yanımda olan ve yardımlarını esirgemeyen değerli dostum Nevin UZEL'e;

Tez hazırlık sürecinde kendisine ayırmam gereken zamandan çalmamı anlayışla karşılayan oğlum Taylan Demir KÖSE'ye;

Yüksek lisans deneyimlerini ve fikirlerini paylaşarak yardımını esirgemeyen değerli meslektaşım Erkin ASAMAN'a;

Adlarını burada tek tek anamadığım tüm arkadaşlarıma, dostlarıma ve yakınlarıma tüm katkılarından dolayı gönülden teşekkür ederim.

Ağustos 2016

Elif ZÜLFÜKAROĞLU

ÖZET

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öyküleyici Metinlerinde Tutarlılık, Bağdaşıklık ve Metin Elementleri: Mersin Üniversitesi Örneği

Bu araştırmanın amacı, dört temel dil becerisinden bir tanesini oluşturan “yazma” becerisinin öğretiminden, görev tanımı gereği sorumlu olan Türkçe öğretmeni adaylarının, bu beceriye uygulama düzeyinde sahip olup olmadıklarına ışık tutmaya çalışmaktır. Araştırmanın örneklemini Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümünde, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören öğrenciler oluşturmuştur. 1, 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerine yazdırılan toplam 158 öykü Coşkun(2005) tarafından hazırlanan tutarlılık, bağdaşıklık ve metin elementleri ölçekleri kullanılarak değerlendirilmiştir. Sonuçlar sınıf düzeyi ve cinsiyet değişkenlerine göre Mann-Whitney U testi kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz süreci sonunda öykülerin tutarlılık puanları ile hem sınıf düzeyi hem de cinsiyet değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bağdaşıklık puanları ile her iki değişken arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı, metin(öykü) elementleri puanları arasındaysa yalnızca sınıf düzeyi açısından anlamlı bir fark bulunduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar kelimeler: Tutarlılık, Bağdaşıklık, Metin(Öykü) Elementleri

ABSTRACT

Cohesion, Coherence and Elements of Text in Narrative Texts of Turkish Teacher Candidates: the Sample of Mersin University

The purpose of this study is trying to shed light on whether the Turkish teacher candidates, who are responsible for teaching of “writing” skill that is one of the four basic language skills, have this skill at the application level or not. The subjects of the study were the Turkish teacher candidates who are students at the Mersin University Faculty of Education Turkish Teaching Department of Turkish Language Education, in 2015-2016 academic year. The total of 158 stories written by 1, 2, 3 ve 4th grade students, were evaluated using scales of cohesion, coherence and text elements developed by Coşkun(2005). Results were analyzed using Mann-Whitney U test, in terms of grade level and gender. At the end of the analysis process, those results were achieved: There is a statistically significant relationship among the grade level of students with cohesion and text elements and also there is a statistically significant relationship among the gender of students with cohesion.

Keywords: Cohesion, Coherence, Text Elements

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

TEŞEKKÜR.....	i
ÖZET.....	ii
ABSTRACT.....	iii
İÇİNDEKİLER.....	iv
TABLolar DİZİNİ.....	v
BÖLÜM I	
GİRİŞ.....	1
I.1.Türkçe Eğitime Genel Bir Bakış.....	2
I.2.Türkçe Öğretiminde Öğretmen Yeterlilikleri.....	4
I.3. Dört Temel Dil Becerisinden Biri Olarak “Yazma”.....	7
I.4. Metin Dil Bilim ve Metinsellik.....	9
I.4.1. Metin Dil Bilimin Doğuşu.....	9
I.4.2. Metin Kavramı ve Metin Oluşturma Süreci.....	12
I.5. Metin Türleri.....	18
I.5.1. Bir Yazınsal Tür Olarak Öykü.....	20
I.6. Metinsellik Ölçütleri.....	22
I.6.1. Tutarlılık.....	24
I.6.2..Bağdaşıklık.....	26
I.6.2.1. Gönderim.....	28
I.6.2.2. Eksilteli Anlatım.....	29

I.6.2.3. Değiştirim.....	29
I.6.2.4. Bağlama Ögeleri.....	30
I.6.2.5. Kelime Bağdaşıklığı.....	31
I.7. .Metin Elementleri.....	31
I.8. Alanda Yapılmış Çalışmalar.....	32

BÖLÜM II

YÖNTEM.....	35
II.1.Problem.....	35
II.2. Amaç.....	36
II.3. Önem.....	37
II.4. Sayılıtlar.....	37
II.5.Sınırlılıklar.....	37
II.6. Yöntem.....	38
II.7.Araştırmanın Modeli.....	38
II.8. Evren Örneklem.....	38
II.9. Veri Toplama Teknikleri ve Araçları.....	39
II.10. Verilerin Analizi.....	39

BÖLÜM III

BULGULAR VE YORUM.....	40
III.1. Bulgular.....	40
III.1.1.Tutarlılık.....	43
III.1.2. Bağdaşıklık.....	54

III.1.2.1. Gönderim.....	57
III.1.2.2. Eksiltili Anlatım.....	61
III.1.2.3. Değiş tirim.....	64
III.1.2.4. Bağ lama Ö geleri.....	67
III.1.2.5. Kelime Bağ daş ıklığı.....	70
III.1.3. Metin Elementleri.....	72
III.2. Tartış ma ve Yorum.....	75
III. 3. Sonuç ve Ö neriler.....	78
KAYNAKLAR.....	80
EKLER.....	86
Ek 1. Ü çüncü Sınıf Ö rneklemine Ait Ö ykü Ö rneğ i.....	86
Ek 2. İkinci Sınıf Ö rneklemine Ait Ö ykü Ö rneğ i.....	88
Ek 3. Dördüncü Sınıf Ö rneklemine Ait Ö ykü Ö rneğ i.....	90
Ek 4. Dördüncü Sınıf Ö rneklemine Ait Ö ykü Ö rneğ i.....	92
Ek 5. Birinci Sınıf Ö rneklemine Ait Ö ykü Ö rneğ i.....	94
Ek 6. İkinci Sınıf Ö rneklemine Ait Ö ykü Ö rneğ i.....	96
Ek 7. Dördüncü Sınıf Ö rneklemine Ait Ö ykü Ö rneğ i.....	98
Ek 8. Birinci Sınıf Ö rneklemine Ait Ö ykü Ö rneğ i.....	100
Ek 9. Birinci Sınıf Ö rneklemine Ait Ö ykü Ö rneğ i.....	102
Ek 10. Dördüncü Sınıf Ö rneklemine Ait Ö ykü Ö rneğ i.....	104
Ek 11. Ü çüncü Sınıf Ö rneklemine Ait Ö ykü Ö rneğ i.....	106
Ek 12. Ü çüncü Sınıf Ö rneklemine Ait Ö ykü Ö rneğ i.....	108

Ek 13. Dördüncü Sınıf Örneklemine Ait Öykü Örneği.....	110
Ek 14. Öyküleyici Anlatım Tutarlılık Değerlendirme Ölçeği.....	112
Ek 15. Öyküleyici Anlatımda Metin Yapılarını Değerlendirme Formu.....	113
Ek 16. Öykü Yazma Yönergesi.....	115
Ek 17. Öyküleyici Anlatımda Metin Yapılarını Değerlendirme Formu.....	117
Ek 18. Öyküleyici Anlatımda Metin Yapılarını Değerlendirme Formu.....	118

TABLÖLAR DİZİNİ

Sayfa No

Tablo 1. Metin Dil Bilim Düzeyleri.....	11
Tablo 2. Öykü Yönergesinde Sunulan Konuların Sınıflar Düzeyinde Öğrenciler Tarafından Tercih Edilme Oranları.....	41
Tablo 3. Sınıflar Düzeyinde Örnekleme Dahil Edilen Öğrenci Sayıları ve Yüzdelik Dilimleri.....	42
Tablo 4. Sınıflar Düzeyinde Sözcük Sayısı Aritmetik Ortalamaları.....	43
Tablo 5. 1-5 Aralığındaki Tutarlılık Puanlarına Karşılık Gelen Tutarlılık Özellikleri.....	44
Tablo 6. Metin Tutarlılığı Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Hesaplanan Tutarlılık Puanı Aritmetik Ortalamaları.....	45
Tablo 7. Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşan Tutarlılık Düzeyi Puanı Aritmetik Ortalamaları.....	46
Tablo 8. Bağdaşıklık Ögeleri Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Aritmetik Ortalama Karşılaştırması.....	55
Tablo 9. Gönderim Unsurlarının Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Karşılaştırma.....	58
Tablo 10. Eksiltili Anlatım Unsurlarının Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Gösteren Karşılaştırma.....	61
Tablo 11. Değiştirim Unsurlarının Sınıf Düzeyinden Etkilenip Etkilenmediğini Gösteren Karşılaştırma.....	64

Tablo 12. Bağlama Ögelerinin Sınıf Düzeyine Göre Değişimini Gösteren Karşılaştırma.....	68
Tablo 13. Aynı Kavram Alanından Sözcük Kullanımının Sınıflara Göre Değişimini Gösteren Karşılaştırma.....	70
Tablo 14. Metin Elementlerini Oluşturma Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan İlişkisiz Örneklemeler t Testi Sonuçları.....	72

BÖLÜM I

GİRİŞ

Tarihsel süreç içerisinde, insan topluluklarının yaşantı ve gereksinimlerinin sonucu olarak ortaya çıkan dil olgusu, her etnik grupta ya da ulusta farklı bir uzlaşım sal dizge biçiminde gelişim göstermiştir. Dillerin birbirinden bağımsız coğrafyalarda ve topluluklarda çoğunlukla birbirinden oldukça farklılaşan birimleri, yapıları ve kuralları için biçimde ortaya çıkmaları, onların doğal değil bütünüyle uzlaşım sal ve bireylerce atanmış ses veya yazı birimlerini içeren birer dizge olduklarının göstergesidir. Bu durum nesnelerin ve kavramların her dilde ayrı sessel ya da yazılı simgelerle karşılanmasına neden olmuştur. Ancak tüm bu farklılaşmalara karşı bilinen bütün dillerde az veya çok benzeşen bir dizgesel yapı bir tür evrensel dil mantığı söz konusudur. Her dil için geçerli birtakım evrensel ilkeler vardır ve bu ilkelerin aynı bilişsel yetenek ve süreçlerin ürünü olduklarını kanıtlayan dil bilimsel genellemelere ulaşmanın mümkün olduğu kabul edilmektedir. Bu ortaklığın, dillerin tamamının insan zihninin eseri olmalarından kaynaklandığı söylenebilir.

Dil düşünceyi hem aktarmayı hem de onu biçimlendirmeyi sağlayan bir dizgedir. Aksan'a göre biz dünyayı ana dilimizin penceresinden görür ve evreni ana dilimizin kavramlarıyla biçimlendiririz (Aksan, 1999: 15). Dil becerisi dinleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere dört temel öğrenme alanını içermektedir. Bu alanlardan biri olan yazma becerisini 'düşünceyi, duyguyu, olayı yazıyla anlatma' olarak tanımlayan Demirel'e (1999: 71) göre yazma, dört temel dil becerisi zincirinin son halkasıdır ve mekanik değil eleştirel bir düşünme sürecinin sonucu olarak değerlendirilmelidir.

Yazma, konuşmaya oranla günlük yaşamda daha ender başvuru lan bir beceridir ve daha çok formel eğitim sürecinde geliştirilmektedir. Bireyler, dinleme ve konuşma becerilerini doğdukları andan itibaren edinip geliştirebilmekte; okul çağına kadar kendiliğinden ilerleyen bu süreç eğitimle birlikte pekiştirilmektedir. Fakat okuma ve yazma becerileri ancak okul ortamında kazanılabilmektedir ve geliştirilebilmektedir. Dolayısıyla okuma ve yazma becerilerinin ediniminde tüm sorumluluk okul yönetimi, sınıf ve Türkçe öğretmenlerine ait olmaktadır. Bu durum, Türkçe öğretmenlerinin, yazma becerisinin kazanılmasını en iyi biçimde kılavuzlamalarını sağlayacak bilgi ve deneyime sahip olmalarını gerektirmektedir.

Türkçe öğretiminde; öğretmenin yaratıcılığı, dili kullanma becerisi, dil bilinci, dil duyarlılığı gibi yeterlilikleriyle model oluşturm ası, öğretimin amaçlarına ulaşmasında belirleyicidir ve bu konuda en büyük sorumluluk öğretmenlere ve öğretmen yetiştiren kurumlara düşmektedir (Sever, 2002:193). Bu nedenle öğretmen yetiştiren öğretim kurumlarında uygulanan program, seçilen öğrencilerin yeterlilikleri sürekli olarak denetlenmeli ve gerektiğinde program, dilbilimdeki gelişmelere uygun olarak yenilenmeli, güncellenmelidir.

Dil bilim alanında, özellikle yirminci yüzyılda tanık olunan kuramsal gelişmeler ve araştırmalar; dilin, insan toplulukları tarafından oluşturulmuş bir dizege olarak ortaya çıkışına ve dillerin yapısına ilişkin bilgilerimizin giderek artmasını sağlamıştır. Dil dizgesinin içerdiği anlamlı ve işlevsel birimlerle oluşturulan bir örgü olarak “metin” kavramı ise dil bilimin alt dallarından metin dil bilimin bağımsız bir alan olarak ortaya çıkışıyla çok daha derinlemesine incelenmeye başlamıştır.

Yazma etkinliği, düzenlenmiş yazılı ifadeler yani “metinler” oluşturma sürecini içerdiğinden metin dil bilim alanındaki çalışmalar yazılı anlatım derslerine ışık tutacak bulgular ortaya koymaktadır. “Metin” kavramının işlevrük bir biçimde tanımlanması, elementlerinin belirlenmesi ve bir metni metin yapan zorunlu özelliklerin açıklığa kavuşturulması; ana dili derslerinde metinlerin nasıl oluşturulacağı, oluşturulma biçimlerinin hangi yöntem ve tekniklerle öğretileceği, ortaya çıkan metinlerin hangi ölçütlere göre ve nasıl değerlendirileceğine ilişkin verilerin elde edilmesini sağlamaktadır.

1.1. Türkçe Eğitime Genel Bir Bakış

Eğitim, düşünen ve dünyayı değiştiren bireylerin, insanlığın düşünsel mirasını devraldığı ve düşünme yetisini güncellediği bir süreç olarak toplumsal yapılanmanın temel dinamiklerinden birini oluşturmaktadır. Düşünme yetisinin hem temel aracı hem de çıktılarının ifade edilmesinin birincil malzemesi olan dil, öğretim programlarının en önemli ayaklarından birini oluşturmaktadır. Ana dili öğretiminin ayrı bir ders olarak öğretim programlarına dâhil edilmesinin görece yeni olmasına karşılık ana dili, öğretimin tüm alanlarında bir araç işleviyle hep var olmuş ve önemini korumuştur.

Ana dili, genellikle bir kişinin içinde doğup büyüdüğü aile ya da toplumsal çevrede ilk öğrendiği dil olarak tanımlanmaktadır. Çocukluk döneminde ve son derece doğal süreçlerle, kendiliğinden gelişen bu süreç öğrenme değil edinme ya da kazanma olarak kabul edilmektedir çoğunlukla (Vardar, 1988: 20’den aktaran Sinan, 2006:2). Bireylerin neredeyse doğdukları andan itibaren edinmeye başladıkları ana dili, yaşam boyu resmi ve resmi olmayan eğitim ortamlarında öğrenilmeye devam etmektedir. Annesinden veya çevresinde bulunan diğer kişilerden ana dilini öğrenmeye başlayan birey; yöresel ağız özellikleri, dilin kurallarına uygun olmayan kullanımlar, ifade yanlışları gibi pek çok sorunu da bu esnada benimsemektedir. Bu sorunların çözüleceği, dilin tüm yapısal özellikleri ve olanaklarıyla öğrenileceği noktada ise ana dili dersleri devreye girmektedir.

Türk tarihinde siyasi erke bağı ilk resmi eğitim kurumları, İslamiyet'in kabulünden sonra kurulan medreselerdir. İlk 1065 yılında Selçuklu Veziri Nizam'ül Mülk tarafından kurulan medreselerde öğretim dili başlangıçta Arapça iken 15. yüzyıldan sonra ders kitaplarının ve kaynakların Türkçeye çevrilmesi ya da doğrudan Türkçe yazılmasıyla birlikte, Türkçe öğretim dili olmuştur. Ancak Osmanlı İmparatorluğu dönemi eğitim kurumlarında, Tanzimat'a kadar, Türkçe öğretimine medreselerin ders programlarında ayrı bir yer verilmediği görülmektedir. Bu durumun nedeni bir bilim dili olarak görülmeyen ve kullanılmayan Türkçenin, çocuklara aileleri tarafından öğretilmesinin yeterli görülmesidir. Tanzimat'tan itibaren Osmanlı Türkçesinin yerini daha sade bir Türkçenin almasının gerekçesi ise sultanın yani idarenin, yönetsel gerekçelerle toplumla iletişim kurma ihtiyacının artmış olmasıdır. II. Mahmut döneminden itibaren yoğunlaşan ıslahatları halka anlatmak, halkın ıslahat taleplerine kulak vermek adına ferman, beyanname gibi belgelerde, gazete ve dergilerde kullanılacak dilin halkın dili olması gerekiyordu (Göğüş, 1989:123-124). İmparatorluk'un hiçbir döneminde halkın kullandığı etkin bir dil olarak var olan Osmanlı Türkçesinin yerini idare katında da sade halk dili olarak Türkçenin almasıyla birlikte ana dili dersleri öğretim programlarının bir parçası olmaya başlamıştır.

II. Mahmut döneminde açılan rüştiyeler ve maarif mektepleri gibi ortaöğretim kurumlarında Türkçenin öğretimine önem verilmiştir. Ancak Arap alfabesi Türkçenin ses yapısını yansıtmada yeterli olmadığından, Türkçe öğrenimi daha çok usta-çırak ilişkisi içinde ve bireysel çabalarla sürmüştür (Topbaş, 1998: 13). Resmi öğretim kurumlarında Tanzimat'tan itibaren başlatılan Türkçe öğretimi, özellikle günümüzdeki ortaokulların karşılığı olan rüştiyelerde geniş yer bulmuştur. 1874 yılında Selim Sabit Efendi tarafından çıkarılan ve ilkokullarda okutulan derslerin öğretim yöntemlerini açıklayan "*Rehnu-ma-yı Muallimin*" (Öğretmenlerin Kılavuzu) adlı kitapta Türkçe okuma ve yazma öğretimine önemli ölçüde değinilmiştir. (Göğüş, 1983:4'ten aktaran Demirel, 2004: 8).

Türkçe öğretimi, Tanzimat'tan Latin harflerinin kabulüne kadar elifba cüzleri ile yapılmıştır. Aslında Elifba cüzleri ilköğretim okuma-yazma materyali olarak, dini eğitimi yani Kur-an'ı okumayı öğretme amacıyla kullanılmıştır. Elifba cüzü, harflerin mahreçleri hakkında bilgi vermesi bakımından Türkçe öğretiminde önemlidir. Bu cüzlerin geliştirilmiş basımları ilk okuma yazma öğretiminde 1930'lara kadar tek kaynak olarak kalmıştır (Şahbaz, 2004:1-2).

3 Mart 1924 tarihli ve 430 sayılı Tevhid-i Tedrisat (Öğretimin Birleştirilmesi) Kanunu ile eğitim dili olarak Farsça ve Arapçanın yerini tüm resmi eğitim kurumlarında Türkçe almıştır (Dursunoğlu, 2006:3). Bu tarihten itibaren yurt genelinde ilan edilen okuma-yazma seferberliği çerçevesinde

yalnızca örgün eğitim kurumlarında değil yaygın eğitim kurumlarında da Türkçe öğretimi çalışmaları başlamıştır. 1928 yılında Türk harflerinin kabulü ile bugünkü Türkçe öğretiminin temelleri atılmıştır (Demirel, 2004:8).

Cumhuriyet öncesi dönemde dile ilişkin temel kuralların öğretimiyle doğru bir ana dili eğitiminin verilmiş olacağı varsayılmış, temel dil becerilerinin ancak yeterli miktardaki alıştırma ve uygulamalarla kazanılabileceği fark edilememiştir (Topbaş, 1998:14).

1929 yılında yayımlanan Türkçe öğretim programı, dil ve edebiyat öğretimini bütüncül olarak ele almış ve Türkçe derslerinde izlenecek yöntem konusunda açıklamalar getirmiştir. 1945 yılından itibaren yapılan program ve ders kitabı hazırlık çalışmalarında Türkçe öğretiminde ilköğretim ve ortaokul aşamaları birbirini tamamlayan, ardışık aşamalar olarak liselerde okutulan edebiyat dersleri ise ayrı bir kategori olarak değerlendirilmiştir. Günümüzdeki Türkçe öğretim programlarının temelini oluşturan ise 1957 programıdır. 1968’de tamamlanan ilköğretim programı ise Türkçe ders programı olarak 1981’e kadar uygulamada kalmıştır (Demirel, 2004:8).

Yapılandırmacı yaklaşım esas alınarak hazırlanan 2005 yılı Türkçe öğretim programında, öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesi; üst düzey zihinsel becerilere sahip, araştırmacı, eleştirci, sorgulayıcı bireyler olarak yetişmeleri ve ayrıca onlara ana dili bilinci ve sevgisi ile okuma alışkanlığı ve beğenisinin kazandırılması amaçlanmıştır. Buradan yola çıkılarak genel amaçların, öğrencilerdeki temel dil becerilerini ve üst düzey zihinsel becerileri geliştirme amacının programın temel vizyonunu oluşturduğu söylenebilir (Durukan, 2008:152).

1.2. Türkçe Öğretiminde Öğretmen Yeterlilikleri

Ana dili öğretimi, tüm dünya ülkelerinde olduğu gibi ülkemizde de zorunlu eğitim içerisinde oldukça önemli bir yer tutmaktadır. Eğitim sürecinin en fazla zaman ayrılan alanını oluşturan ana dili dersleri, dil becerisi ile düşünme yetisi arasındaki karşılıklı ilişkiden dolayı, tüm ulusal öğretim programlarının odak noktasını oluşturmaktadır. Ana dili öğretiminde temel amaç, kendini ana dilinde sözlü ve yazılı olarak en iyi biçimde ifade edebilen bireyler yetiştirmektir. Ancak ülkemizde eğitim sisteminin çoktan seçmeli sınavlara odaklı olmasından dolayı, sözlü ve yazılı ifade becerileri üzerinde yeterince durulamamaktadır. Bu durum, dilin kurallarını az veya çok kavrayan, bilen ancak bu kuralları eksiksiz biçimde uygulayamayan, sözlü ve özellikle de yazılı olarak duygu ve düşüncelerini gerektiği kadar ifade edemeyen bireylerin yetişmesine yol açmaktadır. Bu durum pek çok çalışmayla ortaya konmuştur.

Ana dili eğitiminin gerçekleştirildiği Türkçe dersleri, yasal düzenlemeler gereği 1- 4. sınıflarda sınıf öğretmenleri, 5-8. sınıflarda ise Türkçe eğitimi bölümü mezunu Türkçe öğretmenleri tarafından okutulmaktadır. Dolayısıyla sınıf öğretmenlerinin ve Türkçe öğretmenlerinin Türkçenin yapısına, kurallarına, öğretim yöntem ve tekniklerine hâkim olmaları ülkemizdeki Türkçe eğitiminin başarısında doğrudan etkilidir.

Sınıf ve Türkçe öğretmenleri, Türkçe dersinin kendi içinde bir bütünlük taşıdığına; okuma, dinleme, anlama, anlatım, dil bilgisi, yazım gibi konu alanlarına ayrılrsa da bu derste, bu etkinliklerin birbirini tamamlayacak biçimde verilmesi gerektiğine inanmaktadır (Sağır, 2002b: 1). Türkçe öğretiminde bilimsel ve çağdaş bir çizginin yakalanabilmesi için dil bilim alanındaki önemli gelişmelerin sürekli olarak izlenmesi ve anadili dersi öğretim izlencelerine ve anadili dersi öğretmeni yetiştiren fakültelerdeki ders süreçlerine mutlaka yansıtılması gerekmektedir.

Sınıf ve Türkçe öğretmenliği bölümlerinde öğretmen adaylarına verilen dersler, konu alanı olarak da haftalık ders saati olarak da yeterli değildir. Söz konusu bölümlere gelen öğrenciler, büyük bir oranda dil bilgisinin temel beceri ve davranışlarını kazanmış olarak yükseköğrenime gelememektedir. Öğrenciler ilkökul ve ortaokulda görüp öğrendiklerini de lise döneminde unutarak yüksek öğretime başlamakta. Sınıf ya da Türkçe öğretmenlerinin yetiştirilmesi konusunda programlar yeterli olmayınca iş, öğretim elemanının öğrencilere verebileceği bilgiye, onlara kazandırabileceği beceri ve alışkanlıklara kalmaktadır (Sağır, 2002b: 2). Öğretmenlik mesleği daha çok “okul”da ve icra edilirken öğrenilen bir iş durumuna gelmektedir. Bu da okul ortamında ilk günden itibaren derslere tek öğretmen olarak girmek durumunda kalan stajyer öğretmenlerin deneyerek ve kimi zaman da yanılarak öğretmenlik mesleğini öğrenmelerine yol açmaktadır.

İlköğretim birinci kademede yer alan öğrenciler bilişsel yeterlilikler açısından “somut işlemler dönemi” içinde yer alırlar. Bu dönemde verilecek anadili eğitiminde en önemli nokta, öğrencilerin dil gelişimi bakımından özelliklerini ve kavrayış güçlerini her zaman göz önünde bulundurmaktır. İlk sınıflarda, dilin kullanıma dönük niteliklerinin sezdirilmesine çalışılmalı, kurallarının derinliğine incelenmesine sonraki yıllarda geçilmelidir. Dil bilgisi kuralları üzerinde durulurken ezberden kaçınılmalı, noktalama işaretlerinin doğru olarak kullanılması teşvik edilmeli, farklı sözcük türlerinin soyut anlamları ile değil uygulamalı olarak somutlaştırılması sağlanmalıdır (Yapıcı, 2004: 38). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretim yöntem ve tekniklerinde olabildiğince somutlaştırma yoluna gitmeleri öğrencilerin gelişim dönemleri göz önüne alındığında olmaktadır. Ortaokul döneminde soyut düşünme yetisini kazanmaya

başlayan öğrenciler, soyut olarak ele alınan tüm dil konularını kavrayabilecek bilişsel düzeye erişmektedirler.

Türkiye’de çocukların Türkçeye hakim olamadıkları durumlarda diğer derslerde de sorunlar yaşadıkları, görülmektedir. Bu durum ana dili dersinin hem ana ders hem de diğer dersler için bir araç ders olmasından kaynaklanmaktadır (Yıldız, 2003:55, akt. Sinan, 2006: 5). Bilgiye ulaşmanın, bilgiyi kavramanın, işlemenin ve ifade etmenin başat aracı olan ana dilindeki yetersizlik, bireylerin tüm bilimsel ya da sanatsal alanlarda başarısız olmalarına neden olmaktadır.

Ana dili eğitimi, yabancı dil öğrenimini de doğrudan etkileyen bir süreçtir. Bireylerin başka dilleri hızlı ve etkin bir biçimde öğrenebilmeleri ana dillerine kurallar ve kullanım düzeyinde hakim olmalarını gerektirmektedir. Sezer’e göre ana dili eğitimiyle yabancı dil öğretiminin birbirinden tamamen farklı alanlar olarak düşünülmesi oldukça önemli bir yanıştır. Sezer Türkiye’de modern yabancı dil öğretimi yöntemleri ve en son yeniliklerle çok iyi bilgilendirilmiş birçok yabancı dil öğretmeni olduğunu ancak Türkçe öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun bu yöntem ve yeniliklerden yeterince haberdar olmadığını belirtmektedir (Sezer, 1994:61).

Coşkun’a (2007:7) göre ana dili derslerinin öğretim programlarında, ders ve çalışma kitaplarında uygun nitelikte ve yeterli sayıda yazma becerisi etkinliği yer alsa dahi öğretmenlerin bu etkinlikleri hakkıyla yapabilmeleri için belli bir eğitime ve malzemeye gereksinimleri vardır. Örneğin ortaöğretimde yıllarca “kompozisyon” dersi veren bir öğretmen, bu dersle ilgili olarak üniversitede hem nicelik hem de nitelik bakımından oldukça yetersiz bir eğitim almaktadır ve doğal olarak aldığı yetersiz eğitimi öğretmenliğine yansıtmaktadır. Üniversitelerin Türk dili ve edebiyatı bölümlerinde kompozisyon derslerini ciddi bir ağırlığı yoktur. Bu eğitimin eksikliğini akademisyenler, öğrencilerinin kâğıtlarında ve hatta meslektaşlarının yapıtlarında gözlemlemektedirler. Ancak bu sorunun çözümüne yönelik ciddi bir çalışma göze çarpmamaktadır. Sınav kâğıtlarındaki yazım hatalarından puan kırılarak bu sorun çözümlenemez. Ezbere ifade ve cümlelerle konuşan ve yazan birinin hataları, özgünlüğe özenenlere göre daha az olacaktır.

Yapıcı’ya (2004:39) göre bugün üniversitelerimizde bile “de” ve “da” bağlaçlarının nerede ayrı yazılacağını ayırt edemeyen birçok öğrenciyle karşılaşabiliriz. İlkokuldan üniversiteye kadar ana dili derslerini sürekli tekrarlayan bu öğrencilerin nasıl olup da dil becerilerinden yoksun, ana dilinde düşündüklerini istediği şekilde söze ve yazıya aktaramayan yetişkinlere dönüştüğü araştırılması gereken çok ciddi bir eğitim sorunudur.

Ergün ve diğerleri (1987) tarafından üniversite öğrencilerinin yazılı sınav kâğıtlarının dil ve anlatım bozuklukları açısından değerlendirildiği araştırmada; üniversite öğrencilerinin ilkokuldan itibaren öğretilen en basit dil

kurallarını bilmediklerini ya da yanlış kullandıklarını (özel ad ve cins adı ayırt edememe, noktalama işaretlerinin kullanımındaki hatalar “ki” bağlama ve kuvvetlendirme edatının “ki” aitlik ve isim yapım eki ile karıştırılması vb.) gösterir ciddi bulgular elde edilmiştir (Ergün ve diğerleri,1987).

Batı’daki üniversitelerin İngiliz edebiyatı bölümlerinde yazım dersleri, eğitimin oldukça önemli bir hedef ve parçasını oluşturmaktadır. Yazım yeteneği öğrencilere müstakil derslerin yanı sıra seminerler, dil ve edebiyat dersleri aracılığıyla kazandırılmaya çalışılır. Bilgiyi yazılı ve sözlü olarak sunma yeteneği, edebiyat ve dil derslerinde başarılı olabilmek için temel bir ihtiyaç olarak sunulmaktadır. Birçok üniversitede yazım dersleri, “creative writing” yani yaratıcı yazma ana başlığı altında ve bir ana bilim dalı ağırlığında yer almaktadır. Bu dersler bazı üniversitelerde yalnız edebiyat öğrencilerinin değil, diğer bölüm öğrencilerinin ve öğretim elemanlarının da istifadesine sunulmaktadır (Coşkun, 2007: 8).

Örneğin Harvard Üniversitesi İngiliz ve Amerikan edebiyatı ve dili bölümünde, yaratıcı yazma ana başlığı altında sıralanan derslerin bazıları şunlardır: şiir çalışması, şiir yazımı, ileri seviye şiir çalışması, öyküye giriş, öykü yazımı, ileri seviye öykü yazımı, makale yazımı, birinci şahıslı yazım, tiyatro/oyun yazım çalışması, sahne oyunu yazma çalışması. Birçok Batı üniversitesinde de benzer yazım dersleri yer almaktadır. Öğretmen ve araştırmacıların yazınsal metinlerdeki sanat ustalığını veya işçiliğini daha doğru tahlil edebilmeleri için bu tür çalışmaları yetenekleri nispetinde yaşamaları ve yapmaları faydalı olacaktır. Çünkü yaşayarak öğrenme modern eğitim sisteminde önemli öğretim yöntemlerinden biridir (Coşkun, 2007:8-9).

Dil öğretimi, bir yığın kuru ve işlevsiz bilginin beyne yüklenmesi yani ezberlenmesi değildir. Ana dilini yazılı ve sözlü olarak doğru kullanabilen yurttaşlar yetiştirmek, devletin eğitim dizgesine yüklediği bir sorumluluktur (Sinan,2006: 5). Türkçe öğretmenlerinin yetiştirildikleri okullarda dört temel dil becerisine yönelik çalışmalar, kuramsal bilgilerin ezberletildiği derslere oranla daha fazla yer bulmalıdır. Bu durum, dolaylı olarak ilköğretim okullarından yetişen öğrencilerin de dilsel gelişimlerini olumlu yönde etkileyecektir.

I. 3. Dört Temel Dil Becerisinden Biri Olarak “Yazma”

Dilin dört temel becerisinden biri olan yazma konuşma gibi bir anlatım yoludur. Aslında dilin dört temel becerisi birbirine bağlıdır. Bu nedenle yazma öğretimi çok yönlü bir faaliyetir (Koç ve Müftüoğlu, 1998: 75). Ancak yazma becerisini diğer dil becerilerinden ayıran birtakım özellikler söz konusudur. Martinez’e göre bunlar, yazının o andan ve bağlamdan kaçmayı sağlaması,

soyutlamayı ve eleştirel düşünmeyi canlandırması, bilişsel olduğu kadar etkileşim süreci olmasıdır (Martinez, 1998: 99'dan aktaran Ünsal, 2008: 48).

Yazma, iletişim sürecinde kaynak bireyin mesajlarını yazı aracılığıyla göndermesine yönelik bir anlatım etkinliğidir (Topbaş, 1998: 12). Dilin iki kullanım düzlemi bulunmaktadır: konuşma ve yazma. Bu düzlemler, dilin somut görünümelerini sunar: duyulan ses ve görülen yazı. Dil ile bu iki kullanım yolu arasındaki bağlantı, dil bilgisi çalışmalarını etkileyecek bazı yanlış anlamalara yol açmıştır. Bunların içinde en yaygın olanı, yöntem bilimsel olanıdır; modern dil çalışmalarına kadar, dil bilgisinin konuşma diline değil yazı diline dayanması gerektiği savunulmuştur. Dil bilgisi teriminin karşılığı olan sözcüğün Batı dillerinde “yazmak” anlamı ile bağlantılı olması da bunun göstergesidir (Uzun, 1998: 21).

Yazma ediminin konuşmaya oranla daha kurallı bir dil kullanımını ortaya koyması, dilin yapısına ve kurallarına dönük çalışmaların daha çok yazı dili üzerinden gerçekleştirilmesi sonucunu doğurmuştur. Yazma etkinlikleri, dil öğretiminde de öğrencilerin dilin kurallarını öğrenmeleri, bu kuralları uygulamaları ve kazanımların ölçülüp değerlendirilmesinde anahtar rolü üstlenmektedir.

Yazı dilinin konuşma diline üstün tutulmasının birkaç gerekçesi bulunmaktadır. İlki, dilin konuşulan biçiminin yazı diline göre daha bozuk bir yapılanış sergilemesidir. Bunda konuşurken uygun sözcükleri bulamama, tümce yapılarını bozuk kurma gibi edimler etkili olmaktadır. Oysa yazarken düşünmeye daha fazla zaman ve fırsat bulan birey gerektiğinde hatalarını da silerek düzeltebilmektedir. Ayrıca yazı dili konuşma dili kadar değişime açık değildir, daha sabit ve bozulmamış kalmaktadır (Uzun, 1998: 21-22).

Yazma öğretimi cümle düzeyinde gerçekleşen oldukça güdümlü ve zorlayıcı dil bilgisi ve imla kurallarını öğretmekten çıkarak pek çok alıştırma çeşidiyle serbest üretime doğru yol almaktadır (Cornaire-Raymond, 1999: 11-13'ten aktaran Ünsal, 2008: 48). Öğrencilerin yazma becerilerini artırıp dil kurallarını uygularken aynı zamanda bakış açılarını zenginleştirip düş güçlerini de geliştirebilecekleri bir etkinliğe dönüşmektedir.

Yazma türleri üç ana başlıkta toplanabilir: Kontrollü yazma, güdümlü yazma ve serbest yazma. Bu yazma türleri de kendi içinde alt kategorilere ayrılmaktadır. Kontrollü yazma sınıflamasına, yer değiştirme çalışmaları, dönüştürme alıştırmaları, örneğe uygun bir kompozisyon yazma, yeniden sıraya koyma, sorulara cevap vererek paragraf yazma, tamamlama alıştırmaları girmektedir. Güdümlü yazma kategorisi, dikte yapma, dikteli kompozisyon(dicto-comp), not alma, özetleme, öz yazma, anahtarı belirleme uygulamalarını içermektedir. Serbest yazma ise betimleme, hikâye etme, tartışma görüş bildirme,

mektup yazma, edebi yazılar(kısa öykü, oyun, anı, deneme ve şiir gibi) yazma eylemlerini kapsar (Ünsal, 2008: 51-59).

Yazma becerisine dayalı alıştırmalar, dilin kurallarının uygulamalı olarak sergilendiği etkinlikler olarak dil derslerinin süre bakımından önemli bir bölümünü oluşturmaktadır. Düşünme yetisini, diğer dil becerilerine oranla, daha fazla işe koştan yazma, dil gelişiminin yanında bilişsel gelişime de dolaylı olarak katkı sağlayan bir edimdir. Yazma çalışmaları yapılırken sık sık birbirinden farklı tür ve yöntemlere başvurulması, etkinliklerden olası en yüksek faydanın elde edilmesi açısından yararlı olacaktır.

1.4. Metin Dil Bilim ve Metinsellik

1.4.1. Metin Dil Bilimin Doğuşu

Bilime konu olan tüm bilgiler birer metin biçiminde aktarıldıklarından ve çoğu kez veriler çeşitli metinlerin incelenmesi ve çözümlenmesi ile elde edildiğinden, birçok bilimsel alana ait çok sayıda çalışma dolaylı olarak metin dil bilimin gelişimine katkı sağlamıştır. 1950'lerden itibaren özellikle Harris ile birlikte tümceler üstü birimler üzerinde çalışmalar metin dil bilimin doğuşuna kaynaklık etmiş ve metin incelemelerine daha ileri bir biçimsel kesinlik kazandırmıştır. Daha önceleri Hjelmslev “dil göstergeler dizgesinden çok bir ilişkiler dizgesidir” diyerek öğeler arasındaki bağlantılara dikkat çekmiş ve dil bilimsel incelemelerin tümcelerden çok metinler üzerinde yapılması gerektiğini dolaylı biçimde savlamışsa da metin incelemeye asıl ilk vurgu Harris tarafından yapılmıştır (Dilidüzgün, 2011:13). Metin dil bilimin olgunlaşma sürecinde ilk gelişme “söylem” kavramının tartışılması ve tanımlanması olmuştur. “Söylem” üzerine yapılan inceleme ve çözümlerlerin, ancak bütün bir metin ya da belli bir metnin sınırlandırılmış bir bölümü üzerinde gerçekleştirilebilir olması, söylem çalışmalarının dolaylı olarak metin dil bilimin olgunlaşmasına hizmet etmelerini sağlamıştır.

Günümüzde özellikle dil bilimin etkisiyle, bağıntılı konuşma ya da yazma birimi anlamında kullanılan “söylem” kavramının yapısal boyutuna yönelik ilk çalışmalar 1960'ların başında Avrupa'da ortaya çıkmış ve daha sonraları metin dil bilgisi ve metin dil bilim adıyla anılacak olan bu çalışmalar Hartman ve öğrencileri tarafından başlatılmıştır. Daha çok tümce ötesi yapısal ilişkilerin, söylemin ve metnin niteliksel yanının anlaşılmasına; bağlaşıklık, metnin büyük ölçekli yapısı gibi kavramlar üzerinden metnin tümceler üstü bir bütünlük olarak değerlendirilmesine katkıda bulunmuştur (Kocaman, 2003:2).

1950’lerde Harris’in dil bilim çalışmalarını tümce ötesine taşıma önerisi, öğrencisi Chomsky’nin dil bilim alanına egemen olan üretici-dönüşümsel yaklaşımı sebebiyle Amerikalı dil bilimciler tarafından benimsenmemiştir. Ancak daha sonra Alman dilciler Harris’in görüşlerini ilginç bulmuşlardır ve böylece Alman dil bilimciler arasında yer alan Hartman ve öğrencileri metin dil bilim çalışmalarının ilk örneklerini vermişlerdir (Dilidüzgün, 2011:14).

1960’lardan itibaren ortaya çıkan paradigma değişikliği, okurun alımlayışını öne çıkararak, yazılı ürünlerde yazar tarafından bırakılan boşlukları okurun doldurduğunu gündeme getirmiş ve bu değişim, “yapıt” kavramının yerine “metin” kavramının kullanımını yaygınlaştırmıştır. Sonuç olarak dil bilim ile yazınsal çözümlemenin kesiştiği ara bölgede 1960’lardan itibaren metin dil bilim işlerliğini sürdürmektedir (Dilidüzgün, 2011: 14-15).

1960’lardan sonra, metnin tümce düzeyini aşan daha büyük birimleri üzerinde çalışma yapılması gerekliliği, söylem bilim veya metin dil bilim adıyla anılan alanın ortaya çıkmasına yol açmıştır. Diğer dil bilim alanlarından farklı olarak bu disiplin, tümcelerin bir metin içerisinde, metinsel bağlama göre değerlendirilmesine dayanmaktadır. Söylem bilimin metin dil bilimle eş anlamlı olduğunu iddia eden dil bilimcilerin yanı sıra bu iki alan arasında ciddi farklılıklar olduğunu öne sürenler de bulunmaktadır. Ayata’nın Titscher ve Meyer’den aktardığı görüşe göre metin dil bilim ilk evrelerinde daha çok metinlerin dilsel özelliklerini araştırırken söylem çözümlemesinde metinle birlikte metnin bağlamı da dikkate alınmıştır. Ancak süreç içerisinde metin dil bilim alanı, bağlamı ve metnin oluşumunu belirleyen dil dışı özellikleri de ele almaya başlamıştır. Bu durum söylem çözümlemesi (discourse analysis) ile metin dil bilimin (text linguistics) yöntem açısından koşutluk sağlamasına ve iki alan arasında ayırım yapılmasının güçleşmesine yol açmıştır. Kaynaklara göre ‘söylem çözümlemesi’ terimi ilk olarak Harris tarafından 1952’de, ‘metin dil bilim’ terimi ise 1955’te Coseriu tarafından aktarılmıştır. Tüm farklılık ve benzerliklerine karşın iki alanın en önemli ortaklığı tümceler üstü birimlerle ilgili olmalarıdır (Ayata Balcı, 2009: 8-9).

Metnin anlamının okur tarafından oluşturulduğunun kabulü ve iletişim olgusunun önem kazanması söz dizimsel düzlemde tümce incelemeleri yerini anlam, eylem ve metin çalışmalarına bırakmıştır ki bu dönem edimsel dönüm noktası olarak adlandırılmaktadır. Yapısalcı veya üretimsel dil bilim temelli çalışmalarda kimin, nerede, ne zaman, kiminle hangi koşullarda iletişim kurduğunu belirleyen bağlam ilk kez bir bileşen olarak ele alınmıştır. Edim bilimsel bakış açısına göre metinler dilsel eylemlerdir. Metnin bir söylem olduğu J. L. Austin’in *How to Do Thing with Words* (Oxford,1962) adlı yapıtıyla önem kazanmıştır (Dilidüzgün, 2011: 15-16).

Metin dil bilim, dil bilim ile yazınsal çözümlemenin ara hattında gelişmiştir ve eski biçim bilim gibi betimsel ve eleştirel bir bakış açısıyla a kendini çevreleyen toplumsal yapılarla ilişkileri içinde ya da dışında bir metnin değişik yapılarını ortaya koymaya çalışmaktadır. Metin dil bilimi “edim bilimsel düzey, izleksel düzey, anlamsal düzey, söz dizimsel düzey, söz bilimsel düzey, düşün yapısal düzey” olarak altı temel düzeyde inceleyen Kıran, metin dil bilimi edim bilim, söz dizimi, anlam bilim ve diğer dil bilim alanlarıyla ilişkilendirmektedir. Söz konusu düzeylere ilişkin tablo aşağıda yer almaktadır (Balcı, 2009:9-10).

Tablo 1. Metin Dil Bilim Düzeyleri

Edim bilimsel düzey	Bu düzeyde özel bir bağlamda metin ile metni kullananlar arasındaki ilişki tanımlanır.
İzleksel düzey	Metnin izleksel gelişimini ve izleğini sınırlamak
Anlamsal düzey	Metnin, tümcenin, sözcüğün anlamının incelenmesi
Söz dizimsel düzey	Metnin söz dizimsel düzenlenmesinin araştırıldığı düzeydir.
Söz bilimsel düzey	Yineleme, karşıt-anlam, tersinleme(ironi), düz değişmece, eğretileme, uyak, ses yinelemesi vb. söz sanatlarının metindeki varlığı
Düşün yapısal düzey	Dil ile düşün yapı(ideoloji) arasındaki ilişki

Metin Dil Bilim - Düzeyler (Kıran, 2002: 279)

Metin dil bilim, her türlü dilsel olguyu metin yapan ölçütleri bulmanın yanı sıra metinler ve gönderme yaptıkları olgular/gerçekler arasındaki ilişkileri de araştırmaktadır. Dolayısıyla en üst dilsel birim tümce değil metindir (Balcı, 2009:11). Metin kavramını araştırma konusu yapan metin dil bilim, metnin örgütleniş biçimini, onun bünyesinde yer alan toplumsal, düşünsel, imgesel vb. yapıların belirlenimlerini incelemektedir (Günay, 2007: 51-52). Metin dil bilimin başat ereği bir tümceler bütününe “metin” olarak nitelendirilip nitelendirilemeyeceğine ilişkin parametreleri belirlemektir. Bu işlevini yerine getirmek için de metinleri, metinlerin oluşturulma süreçlerini, bir metnin taşıması beklenen unsurları, ilişkileri ve ilkeleri saptamaya çalışmaktadır.

Metinleri çeşitli boyutlarda ve farklı yönleriyle inceleyen metin dil bilim çalışmaları, farklı adlar altında da sürdürülebilmektedir. Yukarıda belirtilenlerin ışığında metin dil bilim şu alanlardaki sorunları da irdelemektedir:

1. Metin kavramı
2. Metnin sınıflandırılması
3. Metin analizi
4. Metin üretme ve oluşumundaki bilişsel sorunlar

Metin dil bilim yukarıda belirtilen sorunlar üzerinde durmak suretiyle tümcelerın anlamsal ve çizgisel boyutta nasıl bir bütün oluşturarak metin niteliğı kazandığını ortaya koymaya çalışmaktadır (Balcı, 2009:13). Metin kavramını bütün boyutlarıyla ele alıp irdeleyen ve metne dair temel ilke ve kuralları belirlemeye çalışan metin dil bilim, bir yazı bütününe ne ölçüde “metin” olarak nitelendirilebileceğini de ortaya koymaktadır.

1.4.2. Metin Kavramı ve Metin Oluşturma Süreci

Yazma sürecinin amacı, genellikle, birbiriyle anlamsal ve biçimsel olarak sıkı sıkıya bağlı parçalardan oluşan yazıya aktarılmış dilsel bir örgüye yani metne ulaşmaktır. Günay (2007:44) metin kavramını, “belirli bir bildirişim bağlamında bir ya da birden fazla kişi tarafından sözlü ya da yazılı olarak üretilen bir dil dizgesi bütünü veya bildirişim değeri taşıyan, eyleme yönelik devingen bir bütün” olarak tanımlamaktadır. Okumaya konu olan basılı ve yazılı, anlam ve anlatım bütünlüğü bulunan her şey geniş anlamda bir metin olarak tanımlanabilir: Bir şiirden bir romana, bir cümleden bir paragrafa kadar yazılı ve basılı dil ürünlerinin tümü metin olarak adlandırılabilir. Her metin bir dil dizgesidir, ifadesi de kısaca kavramı tanımlamaya yetecektir (Özdemir, 1997:29).

Metin, dilin tekrarı değildir. Yapıbozum yollarından biri, metnin ya da metin parçalarının yerlerini değiştirmektir. Her metin doğal olarak metinler arasındır: diğer metinler değişik düzeylerde, az ya da çok saptanabilir biçimlerde söz konusu metinde mevcuttur. Her metin bir anlamda alıntılardan oluşmaktadır ve bir tür yeniden yazım yani taklittir. Her metin başka bir metnin dönüşmüş, yeniden üretilmiş halidir (Akbayır,2007:220).

Türkçede “metin” sözcüğü ile ifade edilen kavram, Fransızcada “texte” İngilizcede ise “text” sözcüğü ile karşılanmaktadır. Bu sözcüklerin kökenine inildiğinde, Latince “kumaş” anlamına gelen “textus” sözcüğünden geldikleri görülmektedir. Kumaş nasıl ipliklerden dokunarak bir bütünlük oluşturuyorsa, metin de kendisini oluşturan öğelerin aşama aşama eklenmesiyle, bir dokuma süreci sonucunda ortaya çıkmaktadır (Akbayır, 2007:219). Bu köken ortaklığı bir rastlantıyı değil metnin de tıpkı tekstilde üretilen ürünlerin dokusu gibi sıkı bir örgü yapısında olması gerektiğı düşüncesini işaret etmektedir. Bir kumaşın dokusunu oluşturan ip ve ilmekler gibi metin de sözcükler, sözcük öbekleri ve cümleler gibi dilsel birimlerin ayrılmaz ve sıkı bir bütünüdür.

“Örgü” sözcüğü Türkçede ve diğer dillerde dokumacılık alanından alıntılanarak metin, anlatı, söylem ve yazmaya dair konularda sıklıkla kullanılmaktadır. “Örgü” ve değişkenleri ya da unsurları olan “doku, dokuma, kumaş, örme, düğüm, ağ” sözcükleri kimi zaman bir benzeşim bazen de bir eğretileme biçiminde ödüncülenmiştir (Akbayır, 2007:219).

Metin, bildirişim değeri taşıyan, eyleme yönelik devingen bir bütündür; başı ve sonu ile kapalı bir yapı oluşturan dilsel göstergelerin art arda geldiği anlamlı yapıdır (Akbayır,2007:219). Metin, bir üründür ve belli dilsel birimlerin belli kurallar çerçevesinde bir araya getirilmesiyle üretilir. Metin adı verilen dilsel ürünün taşınması gereken özelliklerin neler olduğu, hangi kurallara göre yapılandırılması gerektiği metin dilbilimin çalışma alanını oluşturmaktadır. Metin dilbilim tüm diller için geçerli evrensel ilke ve kuralları saptamaya, ideal metnin taşınması gereken özellikleri somutlaştırmaya çalışmaktadır. Bu özellikler, tüm dillerde benzer biçimlerde görülebilen niteliklerdir.

Metin dil bilim, metni metin yapan özellikleri bağlaşıklık, bağdaşıklık, amaçlılık, kabul edilebilirlik, metinsellik, bilgisellik, duruma uygunluk olmak üzere yedi başlık altında toplamıştır. Bu özellikler göz önünde bulundurulduğunda iç bütünlük taşımayan, yeni bilgi sunmayan, duruma, yerleşik metin geleneklerine uygun düşmeyen metinler ideal metin kavramından uzak kabul edilmektedir (akt. Kocaman,1998:103). Bu özellikleri taşıyan metinler oluşturabilecek bireylerin yetiştirilebilmesi için bu yapısal özelliklerin öğretim etkinliklerinde uygulamalı olarak ele alınmasına ve ders kitaplarında yer alacak metinlerin de bu özellikleri taşımasına özen gösterilmelidir.

Uzun’a göre dile dayanan iletişimde, ne sesler ne sözcükler ne de tümceler tek başlarına işlevseldir. Dilsel iletişim yalnızca birimlerle ilgilenilerek açıklanamaz. Dilsel birimler, yapılar arasında anlam ilişkileri kurularak ortaya açık, anlaşılabilir, bütüncül bir metin çıkarılabilmektedir. Aşağıda verilen cümleler alt alta sıralandıklarında birbirilerinden kopuk ve aynı yapıların sıkça tekrarlandığı ayrı ayrı cümlelerden ibarettir. Ancak çeşitli bağlantı unsurlarından yararlanılarak gerekli bağlar kurulduğunda bir metne dönüşebilmektedir:

“Örnek 1:

- a) *Ali eve erken geldi.*
- b) *Ali hastaydı.*
- c) *Ali’nin ateşi vardı.*
- d) *Ayşe Hanım çok şaşırıldı.*
- e) *Ayşe Hanım Ali’nin annesidir.*
- f) *Ateş iyice yükseldi.*
- g) *Ayşe Hanım aile doktoru Selim Bey’i aradı.*
- h) *Selim Bey evde yoktu.*
- i) *Ayşe Hanım uğraştı.*

j) *Ali'nin ateşi düşmedi.*

k) *Ayşe Hanım, Ali'yi hastaneye götürdü.*” (Subaşı Uzun, 2003:10-11)

Yukarıda birbirinden bağımsız olarak sıralanan cümleler aralarında çeşitli unsurlarla bağlantı kurularak paragraf haline getirildiğinde şöyle bir metin ortaya çıkabilecektir:

Örnek 2:

“Ali eve erken geldi. ÇÜNKÜ hastaydı VE ateşi DE vardı. Annesi Ayşe Hanım BUNA çok şaşırды. BİRKAÇ SAAT SONRA, ANNESİ, Ali'nin ateşi iyice yükseldiği İÇİN aile doktorLARI Selim Bey'i aradı AMA Selim Bey evde yoktu. BUNUN ÜZERİNE Ayşe Hanım, ONUN ATEŞİNİ DÜŞÜRMEK İÇİN uğraştı. ANCAK ateşi düşmedi. Ayşe Hanım, ALI'NİN ATEŞİNİ DÜŞÜREMEYİNCE Ali'yi hastaneye götürdü.”(Uzun ve Keçik, 2003:10-11).

Yukarıdaki iki örnek kıyaslandığında, ilk örnekte birbirinden bağımsız olarak yer alan bazı tümcelerin birleştirildiği, araya kimi ekler, sözcükler ve öbekler (çünkü, ama, ve...) eklendiği, yinelenen bazı sözcüklerin çıkarıldığı ve onların yerini tutan kimi sözcüklerle yer değiştirdikleri görülmektedir. Bu değişiklikler sonrasında ikinci örnek ilk örnekten daha kısa olmasına karşın daha fazla bilgi vermektedir. Bir taraftan tümceler neden-sonuç, karşıtlık, zaman ilişkileri kurularak mantıksal-anlamsal açıdan bağlantılandırılırken diğer yandan da yinelenen birçok öge işlevsel bir biçimde silindiği için biçimsel olarak da bağıntılı bir bütünlük oluşturulmaktadır (Uzun ve Keçik, 2003:11). İlk örnekte bağımsız maddeler halinde sıralanan cümleler, araya çok sayıda bağlaç, edat, zamir, zarf gibi farklı görevlerde sözcüğün ya da sözcük grubunun eklenmesiyle bir “metin” haline getirilmiştir.

Metin üretme süreci birbirine bağlı farklı aşamaları içermektedir. Daha önce de belirtildiği gibi Beugrande ve Dressler (1981: 28'den aktaran Balcı, 2009: 14) metin oluşturma aşamalarını yedi ölçüte bağlamışlardır.

Akbayır ise daha çok düşünsel ağırlıklı metinler için geçerli olduğunu ifade ettiği metin oluşturma sürecini şöyle basamaklandırmaktadır(Akbayır, 2007:221):

1. Amaç tespiti
2. Konuyu seçme sınırlandırma
3. İletiyi belirleme
4. Düşünceleri oluşturma, düzenleme (Kurgu)
5. Söylem tasarımı
6. Kavram ağını kurma
7. Dilsel gösterenleri seçme
8. Metin düzeyinde dilsel kodlamaya geçiş
9. Seslenme/yazma
10. Yazılanları denetleme

Akbayır (2007: 221), metin oluşturma aşamalarını yukarıdaki gibi sıralarken Beugrande'nin “yedi evre” olarak ele aldığı metin kurma sürecine “konuyu seçme ve sınırlandırma”, “iletiyi belirleme” ve “yazılanları denetleme” evrelerini eklemeyi uygun gördüğünü ifade etmektedir.

Şenöz (2005: 14) ise metin üretme aşamalarını şöyle sıralamaktadır:

1. Fikirler bulma
2. Fikirleri sıralama
3. Biçimsel açıdan düşüncelerin ifade ediş biçimlerini düzenleme
4. Metin haline dönüştürme
5. Metni sunma

Akbayır'ın (2007: 221-230) yukarıda değinilen metin oluşturma aşamaları bu bölümde ayrıntılı olarak incelenecektir.

1. Amaç Tespiti: John Lyons, metin oluşturma amaçlarını betimsel, anlatımsal ve toplumsal olarak sınıflandırmaktadır. Akbayır bu sınıflamadan yola çıkarak metin oluşturma sürecinin ilk basamağı olan amaçların saptanmasını üç gerekçeye bağlamakta ve herhangi bir metnin şu üç amaca yönelik olarak kurgulandığını belirtmektedir (Akbayır, 2007:222):

1.1. Betimsel amaçlara yani düşünsel anlatıma yönelik dil kullanımını gerektiren eylemler:

- Bilgi vermek; bilgi edinmek, almak
- Düşünceleri değiştirmek

Bilgi aktarmayı hedefleyen metinlerde dilin ağırlıklı olarak betimsel kullanılması gerekmektedir. Betimsel amaçlarla kaleme alınan metinlerde anlatım biçimlerinden açıklama-tartışma, düşünceyi geliştirme tekniklerinden ise örneklendirme, karşılaştırma, kanıtlama, tanık gösterme, tanımlama kullanılır.

1.2. Birey, dili anlatımsal yani sanatsal amaçlara yönelik olarak duygusal eğilimi belirtmek, paylaşmak, anlatmak için kullanır.

1.3. Dilin insanlar arası ilişkilerden kaynaklanan toplumsal amaçlara dönük kullanımını gerektiren seslenme, selamlaşma, vedalaşma, davet, duyuru, reklam gibi metinler.

2. Konuyu Seçme ve Sınırlandırma: Yazma sürecinin ikinci adımında amaca uygun olarak konu belirlenir. Konu, ilgi ve bilgi alanı göz önünde bulundurularak sınırlandırılır. Seçilen konu evrensel ya da bireysel boyutta işlenebileceği gibi zamansal ya da türe dayalı olarak da sınırlandırılabilir.

3. İletiyi Belirleme: Her metin bir niyete dayanır ve bu niyet doğrultusunda aktarılacak, savunulacak, sezdirilecek olan temel duygu-düşünce belirlenir. İleti, metnin anlatım biçimine göre değişir. Tartışma türünde bir metinde ileti doğrudan tezde ortaya konurken, öyküleyici metinlerde anlatıya sindirilebilir. İleti yazının birliğini sağlayan başat öğedir.

4. Düşünceleri Oluşturma, Düzenleme (Kurgulama): İletiyi ortaya koyan ve destekleyen ana ve yardımcı düşünceler belirlenerek belli bir kurgu çerçevesinde düzenlenir.

5. Söylem Tasarımı: Söylemi tasarılama metne içine sunulacağı durum bağlamına uygun özellikleri kazandırırken, metnin alıcısının beklentilerini karşılamasını ve iletişimsel özelliklerine uygun biçimde düzenlenmesini sağlar.

Tasarım süreci Michael Halliday'ın (Akt. Akbayır, 2007: 224) söylem çözümlemesi yaklaşımı içinde tanımlanan söylem alanını, söylem deyişini ve söylem kipini kapsar.

I. Söylem Alanı:

- Ortam, yani metnin üretildiği ve sunulduğu anda alıcıya ulaştığı yer
- Metnin üretildiği yer birincil ortam, sunulduğu anda alıcıya ulaştığı yer ise geniş ortam olarak adlandırılır.
- Konu, yani metnin üreticisinin, metninde belirli bir planlama içinde aktardığı düşünceler

• Söyleme katılanlar: Metnin üreticisini ve alıcılarını içerir.

II. Söylem Deyişi: Söylem deyişi, metnin biçimsel özelliklerini belirlemektedir. Metin yazarının metnin alıcısıyla olan etkileşim biçimiyle ilgilidir.

III. Söylem Kipi: Metnin yazılı biçimde sunumuyla ve türüyle bağlantılıdır. Metinleştirmede, söylem kipi doğrultusunda iletişimin uzlaşmalarına ve okurun metin türü ile ilgili beklentilerine dönük düzenlemeler yapılır. Söylem tasarımı esnasında sözü edilen ayrıntılar planlanır. Söylem ve anlatım aynı anlamı taşıyan kavramlar değildir; anlatım yazarın biçimini yansıtırken söylem yazardan bağımsızdır ve nesnel bir nitelik taşımaktadır. Örneğin her şair kendine özgü bir biçime sahip olabilirken tüm şairler tek bir söylemle, şiir söylemiyle, inşa eder şiirlerini. Şiirsel söylem, her dil dizgesi için biriciktir, şairin biçiminden etkilenmemektedir. Hiçbir dil, tek başına bir söylem oluşturmaz; söylemi oluşturan söyleme ilişkin bilinçtir. Söz konusu bilinç olgusu, söylemi bildirilişimin amaçlılığı içinden kurmaktadır. Hukuksal bir amaç için şiirsel söylem kullanılamayacağı gibi politik bir amaç içinse yazınsal söylem gülünç ve işlevsiz kalacaktır.

6. Kavram Ağını Kurma: Kavram ağı kurulurken metin içerisindeki önermelerin birbiriyle uyumlu, tutarlı ve ortak bir konuya yönelik olmasına özen gösterilmelidir. Örneğin “özgünlük” kavramı işlenecekse, özgünlüğü çağrıştıran tüm sözcükler, söz öbekleri aşamalı olarak ve kavram ağı oluşturacak biçimde ele alınmalıdır. Metnin içerik şemasının, alıcının yorumlama sürecini güdüleyecek

biçimde bir kavram ağı içermesi sağlanır. Araştırma, çözümleme dili, terimlerden oluşmaktadır ve bilimsel kavramları karşılayan özel anlamlı sözcükler olarak terimlerin metnin amacına uygun biçimde iyi seçilmesi ve tanımlanması gerekmektedir. Terimler, olayların ve olguların anlatılırken nesnellik kazanmasını, öznellikten ve kişiselikten kurtulmasını sağlamaktadır (Akbayır, 2007: 225-226).

7. Dilsel Gösterenleri Seçme: Dilsel gösterenler belirlenirken içerik şemasında belirginleşen kavramların ve bu kavramlar arasındaki ilişkilerin dilsel göstereni olan sözcüklerin seçimine yönelik çalışma yapılır. Uygun sözcük seçimi, içerik şemasının metne eksiksiz yansıtılabilmesinde ve bu yolla içeriğin erişilebilir kılınmasında önemli bir rol oynamaktadır (Akbayır, 2007:226). Açıklama-tartışma teknikleriyle kaleme alınan bilimsel metinlerde daha çok eylemlere, betimleme-öyküleme teknikleriyle yazılan sanatsal metinlerdeyse sıfatlara ağırlık verilmesi, dilsel gösterenlerin seçimiyle ilişkili belirlenimlerdir. Farklı anlatım biçimleriyle yazılmış farklı türlerdeki metinler başka başka dilsel düzenlenişlere dayanmaktadır. Metin türleri arasındaki bu ayrımların dayandığı dilsel farklılıklar, Douglas Biber tarafından şöyle sınıflandırılmaktadır (akt. Akbayır, 2007: 226-227):

- Kullanılan eylemlerdeki ayrılıklar: Sorgulayıcı, bilimsel nitelikli yazılarda sevmek ve nefret etmek gibi öznel duyguları içeren eylemler kullanılmazken, kurgusal metinlerde bu tür eylemlerden sıkça yararlanılabilmektedir.

- Kullanılan dil bilgisel zamandaki ve görünüş değerindeki ayrılıklar: Kurgusal anlatılarda eylemler çoğunlukla geçmiş gönderimleri taşımakta ve bitmişlik göstermektedir. Ancak bu kullanım, bilimsel ve öğretici açıklama metinlerinde kullanılmayan bir dilsel görünümdür.

- Kullanılan eylem çatılarındaki ayrılıklar: Sorgulayıcı bilimsel metinlerde ağırlıklı olarak edilgen çatılı eylemler kullanılır. Diğer yandan kurmaca metinlerde özel durumlar dışında edilgen çatıya pek rastlanmaz.

- Kullanılan sıfatlardaki başkalıklar: Örnek vermek gerekirse güzel/çirkin ya da değerli/değersiz gibi duygu değeri taşıyan öznel sıfatlar kişisel bir mektup da kullanılabilirken resmi belgelerde kullanılamaz. Resmi nitelik taşıyan ya da bilimsel metinlerde ancak gözlenen durum ve araştırılan olaylar gibi örneklerde işaretlenerek kullanılabilir.

8. Metin Düzeyinde Dilsel Kodlamaya Geçiş: Metin düzeyinde dilsel kodlama, dilsel gösterenleri seçme evresi ile paralel olarak ilerlemektedir. İyi düzenlenmiş bir metinde dilsel kodlama türleri metne aşağıda sıralanan özellikleri kazandırır:

- Metin bağlaşık bir yapı kazanır.

- Belirteç, önad, eylem gibi sözcük türleri ya da kip, çatı gibi yapısal özellikler metnin türünü belirginleştirir.

- Bağlaşıklık ile ilgili düzenlemeler, konu gelişimini ortaya koyar.

9. Seslenme/Yazma: Metin oluşturma sürecinin son aşaması olan bu evrede metnin içeriği dilsel olarak kodlanır ve metin ortaya konur (Balcı, 2009:23).

10. Yazılanları Denetleme: Metnin metinsellik ölçütleri çerçevesinde gözden geçirildiği aşamadır. Ayrıca anlatım bozuklukları, yazım ve noktalama yanlışları da düşünsel ve anlamsal tutarsızlıklarla birlikte bu aşamada denetlenmektedir (Balcı, 2009:23).

1.5. Metin Türleri

Martinez (1998: 96)'e göre metin özünde bir anlamlı biçimler dokusudur. Deschenes (1988: 19)'e göre ise, bir metin ister sözlü olsun ister yazılı, ister uzun olsun ister kısa, ister eski olsun ister yeni bir sözcüktür. Metin, bilgilerin bir iletme aracı ya da bir başkasına buyrultular dizisi olarak algılanır. Sosyal etkileşim araçları olan jest, resim ya da fotoğrafı da bilgiye bir destek sağlamak için kullanır (akt. Ünsal, 2008: 50). Metnin genel tanımı, her dil bilimci için farklı olabildiği gibi metin türleri de dil bilimciye göre değişebilmektedir.

Özdemir'e (1997: 30) göre her metin bir dil dizgesidir ve metinler dilin kullanımına göre iki başlık altında incelenebilir:

1. Öğretici Metinler: Kullanılabilir metinler olarak da anılan bu türde yazar, genellikle sözcüklerin herkesçe paylaşılan somut anlamlarından yararlanmaktadır. Ortaya konan düşünceler, anlatılanlar gerçek yaşama ait olgularla ilgilidir. Mantıksal ve açıklamaya dayalı bir anlatım benimsenirken üslup kaygısı arka plandadır. Kullanılan dil duygusal ve çağrışımsal nitelik taşımazken, anlamsal çok değerlilik söz konusu değildir (Özdemir, 1997: 30).

2. Yazınsal Metinler: Yazınsal metinlerde dil, bilgi iletme çok okurun görme, işitme gibi duyularını izlenime dayalı algılayışını harekete geçirmek için kullanılmaktadır. Yazınsallığın belirlenmesinde en güvenilir ölçüt, metindeki evrenin deneyimlediğimiz gerçek dünya ile bağlantısıdır (Özdemir, 1997: 33-35).

Ayrıca yukarıda belirtilen türler kendi içlerinde de alt türlere ayrılabilir. Özdemir (2002, 49-345) yazınsal türleri şiir, düzyazı, gerçek bir yaşamdan kaynaklanan yazılar, yaşatıcı ya da kurmacasal yazılar ayrıca bir de drama ve dramatik türler olmak üzere beş bölümde incelemektedir. Bu çalışmada

veri toplama aracını oluşturan alt metin türü olarak “öykü” ise “yaşatıcı ve kurmacasal yazılar” arasında değerlendirilmektedir.

Öyküleyici metinler, bilgilendirici metinlerin aksine anlattıklarını somutlaştırmaz. Bu metinlerde düş gücü ve duygular devreye girer. Nesnelliğin yerini öznellik alır ve gerçek anlamın yerini örtük anlam alır. Okuyucu mesajı bulabilmek için daha çok zaman harcar. Öyküleyici metinlerin birtakım özellikleri vardır. Bu metinler olaya dayalıdır ve olay örgüsünü içerir. Olay belli bir plana sadık kalınarak anlatılır. Kişi, zaman, mekan öğelerine yer verilmesinin yanında duygusal ve düşsel öğelere de yer verilir. Anlatımda öznellik ve yazarın kendine özgü bir anlatımı vardır. Sözcükler ve cümlelerin görünen anlamı dışında anlamları olabilir. Öyküleyici metinlerin mesajı örtüktür ve estetik kaygı gözetilerek yazılır (Kolaç, 2009: 603).

Bilgilendirici metinlerin genel geçer bir sınıflaması olmasa da tanımlama, kronolojik sıralama, karşılaştırma ve kıyaslama, sebep-sonuç ilişkisi ve problem çözme başlıkları altında toplandıkları görülür (Akyol, 2011:160). Bilgilendirici metinlerin birtakım özellikleri söz konusudur. Bu metinler bilgilendirme amacı taşıdığından nesnel bilgilere yer verilir. Sözcükler gerçek anlamları ile kullanılır ve yer, zaman, miktar gibi somut bilgiler verilir. Anlatım sadedir ve anlatıcının izine neredeyse hiç rastlanmaz. Yazarın iletmek istediği mesaj oldukça açıktır ve sunulan mesajların gerçek yaşamda karşılığı vardır. Bu metinlerde okur bilgi almaya odaklanır (Kolaç, 2009:603).

Yukarıda belirtilen metin türleri, en yaygın sınıflamalardan birini oluşturmakla kategorizasyonun doğası gereği genel geçer ve nesnel ölçütlere dayanmadıklarından metin türlerine ilişkin farklı başlıklandırmalar da olasıdır. Metinler türleri, farklı ölçütlere göre farklı başlıklar altında da incelenebilir.

Metin türlerinin belirlenmesi noktasında ilk tiplendirme taslağı, yazma analizlerini amaçlayan anlatısal olan ve anlatısal olmayan metinler arasındaki zıtlıklara dayanır. Pek çok anlatısal metin arasında masal, hikaye, fabl, efsane vb. sayılabilir. Bu yapı sergileme, başlatıcı olay, karmaşıklık, çözüm, sonuç ve ders gibi alışılmış bölümleri içerir. Valiquette (1979) tarafından beş metin türünden oluşan bir tiplendirme geliştirilmiştir. Bunlar bilgilendirici, teşvik edici, anlatısal, şiirsel ve oyunsal metindir. Bilgilendirici özelliği olan metin olayları anlatır ya da tanıtır. Bu metin türüne afiş, duyuru ve dergi makaleleri örnek olarak verilebilir. Teşvik edici özelliği olan metin karşı tarafın harekete geçmesini amaçlar. Bu türe örnek olarak kullanım kılavuzları, oyun yönergeleri, yemek tariflerini verebiliriz. Anlatısal özelliği olan metin bireyin düşünce ve duygularını gösterir (Cornaire- Raymond, 1999: 76'dan aktaran Ünsal, 2008:50). Otobiyografiler, mektuplar, kartpostallar bu türe örnek olarak verilebilir. Şiirsel özelliği olan metin hayal gücünü çağırır ve fabl, masal, oyun tekerlemeleri içerir. Oyunsal özelliği olan metin dille oynama zevki verir ve hece bilmeceleri, cinası,

bulmacaları içerir. Meyer (1975) bildirici metin yapısının beş tipine denk gelen beş çeşit sınıflandırma “betimleme, bölümlleme (betimleme birikimi ve sıralama), nedensellik, sorunları çözmeye ve karşılaştırma” yaparak anlatısal metin ile bildirici metin arasındaki ayrımı yapar (Cornaire-Raymond, 1999:77’den aktaran Ünsal, 2008:52). Yine anlatısal metin içinde betimleyici, söyleşimsel, kanıtlayıcı ve hatta bilgi verici metin türü de bulunabilir (Günay, 2007: 230).

1.5.1. Bir Yazınsal Tür Olarak Öykü

Araştırmada üzerinde çalışma yapılacak olan metin türü, görelî kısalığı nedeniyle “öykü”dür. Genel olarak öyküleyici ya da yazınsal türler arasına dahil edilen “öykü” ya da diğer adıyla “hikaye” daha önce de belirtildiği gibi kurmaca yani hayal ürünü bir türdür.

“Öykü” yü tanımlamaya dönük çabalar uzun yıllar boyu devam etmiş ve bugüne kadar bazı tanımlar çeşitli dönem ve çevrelerde kabul görmüştür. Bu tanımlardan bazıları şunlardır: “olmuş ya da olabilemesi mümkün olayları anlatan kısa oylumlu yazılar”, “insan yaşamından gerçeğe uygun kesitler sunan, bunu yere, zamana bağlayarak yapan yazı türü”, “olayları ve kişileri tek yönüyle ele alıp anlatan, romandan daha küçük oylumlu yazılar”. Öykü türünün bileşenleri ise “olay ve durum”, “kişi ve karakterler”, “yer ve zaman” ve de “anlatım yöntemi”nden oluşmaktadır (Özdemir, 2002: 221). Öykünün bileşenleri konusunda bir uzlaşî söz konusu değildir. Ancak tüm sınıflamalar az çok birbirine yakın niteliktedir. Değişen adlar altında anılan unsurlar gerçekte çok fazla değişkenlik göstermemektedir.

Yaşanmış ya da yaşanabilecek konuları ele alan ilgi çekici yazılar öykü olarak tanımlanabilir. Öykünün öğeleri kişiler, olay, yer ve zamandır. Kahraman öyküde anlatılan olayın başından geçtiği kişidir. Öyküde kişi betimleme ile tanıtılır ve bu betimleme bütün yönleri ile değil öyküyü ilgilendirdiği kadar yapılır. Ayrıntılı duygu çözümlerine yer verilmez ki öyküyü romandan ayıran en önemli fark budur. Olay ise öykünün konusunu oluşturur. Öykünün olay planı üç kısımdan oluşur: serim, düğüm, çözüm (İleri,1998:138-139).

Öykü metin türleri arasında edebi yani yazınsal tür sınıflamasına girmektedir. Öykü türünün kendine has bir anlatımı vardır ve bu anlatım öyküleyici anlatım olarak ifade edilir. Öyküleyici anlatım; bildirim, zaman sırasına göre anlatılan olaylar içinde sunmayı amaçlar. Öykü eden başka bir deyişle öyküleyen yani yazar, anlatılan kişiyi olayların içinde yaşatmak ister. Bunun için de merak ve inandırıcılık sorunlarını çözmek durumundadır (Adalı 1982: 192 Akt Sallabaş, 2008: 195).Öykü türü metinler genel olarak sahne (mekân) ve zaman, ana ve yardımcı karakterler, başlangıç olayı, problem,

problemi çözmeye teşebbüsleri, sonuç, ana fikir, reaksiyon öğelerini içermektedir. (Akyol,1999 Akt. Sallabaş, 2008: 195). Yukarıda Özdemir (2002) tarafından daha az sayıda ve değişik başlıklar halinde sıralanan öykü öğeleri, Akyol (1999) tarafından bu şekilde sınıflanmıştır.

Yalçın ve Aytaş (2003:145)’a göre öykü, şiirle roman arasında hassas bir yapıya sahip olan ve görüldüğünden çok daha önemli özellikleri olan yazınsal nitelikli bir metin türüdür. Anlatmaya dayalı bir tür olan öykü, çoğunlukla birtakım olaylara ve şahıslara da yer verdiği için, çoğu zaman romanla bir arada değerlendirmeye tabi tutulmaktadır. Kendine özgü yapısı itibariyle diğer türlerden farklıdır. Fazlalığı kabul etmeyen ve görünmeyen bazı ölçüler, bu türü zaman içinde şiire yaklaştırmaktadır. Kimi dönemlerde romancılar için bir basamak olarak görülen öykü, gelişerek ve Ömer Seyfettin’den Sait Faik’e uzanan bir yoldan geçerek günümüze gelmiştir.

Stein ve Glenn öykülerin hiyerarşik kategoriler ağı ve bu kategoriler arasında var olan mantıksal ilişkiler yoluyla tanımlanabileceğini belirtmişlerdir. Stein ve Glenn’e göre öyküler olayın geçtiği fiziksel zaman ve bağlam, öykünün kahramanını tanıtan dekor bölümü ve bölüm sisteminden meydana gelir. Öykü yapısında dekor, başlatıcı olay, cevap, plan, girişim, çözüm ve çözüm bölümünün içinde yer alan doğrudan sonuç ve tepki unsurları yer alır (Özmen, 1999 akt. Sallabaş, 2008: 196). Öykülerin, gerekli bütün unsurları taşıyor olmaları önemli bir ölçüde uzunluklarına bağlıdır. Bu noktada kısa öykü ile uzun öykü farkı göz önünde bulundurulmalı ve unsurlar denetlenirken araştırmanın uygulama kısmındaki öykü yazdırma sürecinin sınırlılıkları dikkate alınmalıdır.

Öyküde betimleyici ve öyküleyici anlatımın yanı sıra tartışmalı ve açıklayıcı anlatımdan da yararlanılabilmektedir. Ayrıca öykü yazımında günlük, anı, mektup gibi yazı türleri de kullanılmaktadır. Öykü türünün belirleyici özelliklerini belirtmek gerekir. Olay planlı yazılar olup anlatılan olaylar bir mantık çevresinde oluşturulur ve önce anlatılanın sonra anlatılanla çalışmaması gerekir. Anlatımda yapmacık olmayan yalın bir dil kullanılır ve anlatım özgün olmalıdır. Bu kuralara ek olarak yazılı anlatımın genel kurallarına da uymalıdır (İleri,1998:139). Öykü yaşanabilir ve yaşanması mümkün olayları içermesine karşın gerçek yaşamdan kaynaklanan türlerden değildir ve düş gücüne dayanmaktadır. Yaşanmış bir olayın anlatımına oranla yazarına daha fazla özgürlük tanısı da tümüyle kurgusal olması ve yaratıcılık gerektirmesi dolayısıyla bütünsel bir metin oluşturulmasını zorlaştırabilecektir.

Öykünün unsurları, çalışmada “metin elementleri” başlığı altında tekrar irdelenecektir. Çalışmada ele alınan metin türünün “öykü” olması sebebiyle, metin elementleri kavramından kasıt öykü elementleridir. Değişik yazın kuramcılar, edebiyatçılar tarafından öykünün içermesi gereken elementler farklı sayı ve içeriklerde sıralanmıştır. Çalışmada metin elementleri ölçeğinde yer alan

unsurlar ise ana karakter, mekân, zaman, başlatıcı olay, amaç, girişim, sonuç ve tepkidir. Bu kavramların tanım ve içerikleri ölçek bağlamında metin elementleri bölümünde detaylı olarak açıklanacaktır.

Araştırmanın analiz aşamasına geçilmeden önce üniversite öğrencilerine yazdırılan öykülerle ilgili önceden belirlenmiş bazı sınırlamalar bulunmaktadır. Öğrenciler 40 dakikalık bir ders saati süresinde ve 200-300 kelime aralığında bir öykü yazmaları istenmiştir. Ayrıca konu seçimi konusunda da bazı kısıtlılıklar söz konusudur. Öncelikle araştırmacı tarafından belirlenen on öykü konusu uzman görüşü alınarak beş seçeneğe indirilmiştir. Elbette öğrencilerin bireysel farklılıkları, yetenek ve ilgileri bu konuda önemli bir role sahiptir ve işe karışarak, sonuçları etkilemiş olmaları muhtemeldir.

1.6. Metinsellik Ölçütleri

Yazılı ya da sözlü bir birimin metin olarak nitelendirilip nitelendirilemeyeceğinin nesnel ölçütlere bağlanması metin dil bilimin birincil amaçlarından biridir. Bu alandaki ilk çalışmalar 1980’li yıllardan itibaren gerçekleştirilmiştir.

Baugrande ve Dressler, 1981 tarihli çalışmalarında metin olmanın yedi ölçütünü belirlemişlerdir: Bunlar bağdaşıklık, tutarlılık, amaçlılık/niyetlilik, kabul edilebilirlik, bilgisellik, durumsallık ve metinler arasılıktır (Akt. Balcı, 2009: 14). Bu ölçütlerden çalışma kapsamına bağdaşıklık ve tutarlılık girmektedir. Bağdaşıklık, dil bilgisel uyum ve bütünselliği ortaya çıkarmak için kullanılan bir parametredir. Kelimelerin cümleleri, cümlelerin daha büyük bir birim olan metni oluşturmak için nasıl bağlandıkları bağdaşıklık ölçütü ile ortaya koyulur. Tutarlılık ise anlamsal ve mantıksal uyumun ölçütüdür (Balcı, 2009:14).

Biri daha biçimsel diğeryse daha anlama ilişkin olsa da her iki ölçüt de metnin anlamlı ve her bir cümlesi ayrılmaz biçimde metnin geri kalanına bağlı bir örgü olup olmadığını belirlemeye yöneliktir. Cümleler arasındaki güçlü bağlar kimi zaman bağlaç, zamir, edat gibi sözcüklerle kimi zaman kip ifade eden eklerle; öykü vb. türlerdeyse ayrıca kahramanlar, yer ve zaman gibi unsurların ortaklaşmasıyla oluşturulmaktadır.

“Bağdaşıklık, metinde bir birimin (Bu birim, cümle içinde, cümleler arasında, paragraf içinde veya paragraflar arasında yer alabilir.) anlaşılmasına hizmet eden yani anlamsal olarak birbirine bağlı, birlikte değerlendirilmeyi gerektiren unsurlar arasındaki dil bilgisel ve sözcüksel ilişki olarak tanımlanabilir”(Can,2014:205).

Anlam bütünlüğü, konusu, amacı ve ana fikri olan bir metinden bahsedebilmek için bu metnin bağdaşıklık ve tutarlılık özelliklerine sahip olması gerekir (Karatay, 2010: 374).

Dil bilimsel yönden ve metin kuramları açısından metnin çözümlenmesinde üç yapıdan söz edilmektedir (Günay, 2007: 68-211):

- Küçük yapı
- Büyük yapı
- Üst yapı

Bir yazılı dil ürünün metin adını alabilmesi için çeşitli özellikler taşıması gerekmektedir. Bu özelliklerin hepsine birden metinsellik ölçütleri adı verilmektedir. Metinsellik ölçütleri metnin aşağıda sayılan farklı boyutlarında aranabilmektedir. Örneğin bağdaşıklık küçük yapı ile ilgiliyken tutarlılık büyük yapıya ilişkindir (Uzun ve Keçik, 2003:11). Çalışmada, metnin büyük oranda tek başına sağlayabildiği ve metin incelemelerinde en sık kullanılan iki temel metinsellik ölçütü dikkate alınacaktır: bağdaşıklık ve tutarlılık.

Metin dil bilim bağlamında bağdaşıklık ve tutarlılık ölçütleri dil bilimciler tarafından farklı biçimlerde sınıflanmaktadır. Bir diğer bağdaşıklık ve tutarlılık ölçütleri sınıflaması şu şekildedir:

1. Bağdaşıklık görünümleri: kişi zamirleri, aynı sözcüğün yinelenmesi karşıt anlamlı sözcüklerin kullanılması, aynı kavram alanından sözcüklerin kullanılmaları, yapı yinelemeleri (paralelizm)

2. Tutarlılık görünümleri: özelleştirme, sebep sonuç ilişkileri, amaç (sebe) bağlantısı, zaman bağlantısı "şekil-zaman ekleri, zaman zarfları" (Yılmaz, 2004:1)

Tümcelere anlam yüklemek için metin içindeki dilsel ilişkileri iyi anlamak gerekmektedir. Bu metin içi dilsel ilişkiler, metnin tutarlılığını yani bir metni oluşturan tümceler arasındaki mantık ve anlam ilişkilerini açığa çıkarmaktadır. Örneğin "Toluhan çok çalışıyor. Doktor olmak istiyor." tümceleri arasındaki mantıksal bağı kurmamızı sağlayan unsur tutarlılıktır. Metni oluşturan tümcelerde nedeni ortaya konan yeni bilgiler tutarlılık sayesinde verilir ve metnin bütünlüğünü yansıtan dil bilimsel öğelerle bağlantı kurulmasıyla gerçekleşmektedir. Söz konusu bütünlük yapısal, tümceler arası ve metin oluşturu anlamlandırma ilişkileriyle sağlanır (Demircan, 2002: 97) Aynı örnek üzerinden metinsellik ölçütlerinden bir diğeri olan ve iç anlamsal ilişkiler açısından tanımlanan dilsel birlikteliği açığa çıkaran "bağdaşıklık" da değerlendirilebilir. Bir metin yalnızca dil bilgisi ilkelerine göre biçimlenmez. Dil öğelerinin açıkladıkları özellikler ve durumlar arasında anlam bağlantısı bulunmalıdır. Bağdaşıklık unsurları şunlardır: gönderme, yineleme, değiştirim, ön biçim (art ve ön gönderim), belirli ve belirsiz tanımlık, gösterim, bağlaçlar,

sözlük ilişkileri ve sözlüksel bağdaşıklık, eksilti yapılar, zaman-görünüş-kip (Balcı, 2009:12).

Örnek 1:

a) Muammer geçen gün üniversitede arkadaşıyla buluştu.
b) Muammer geçen gün üniversitede eski can dostu Toluhan ile karşılaştı.

c) Muammer geçen gün karşılaştığı arkadaşıyla kahve içti.

d) Muammer geçen gün üniversiteden çıkınca alışverişe gitti. Arkadaşıyla buluştu.

e) Muammer geçen gün alışverişten sonra sinemaya gitti (Balcı, 2009:12).

Yukarıdaki örnekte art arda sıralanan tümceler metin olarak nitelendirilmelerini sağlayacak anlamsal bağlardan yoksundur. Verilen tümceleri metne dönüştürecek olan tümceler arasında kurulacak anlamsal bağlantıdır (Balcı, 2009:13):

Örnek 2: Muammer geçen gün üniversitedeki arkadaşlarıyla buluşmaya gidince orada eski can dostu Toluhan ile karşılaştı. Onunla kahve içtikten sonra, önce alışverişe onun ardından sinemaya gitti (Balcı, 2009:13).

Örnek 2'de verilen paragrafta "Muammer, geçen gün, üniversite" kavramları yalnızca birer kez kullanılmıştır. Ayrıca "onunla" sözcüğüyle "can dostu Toluhan" kastedilerek Toluhan'a gönderme yapılmıştır. Konuşan ya da yazan öznel metin edincine sahiptirler ve bu edinci "edim"e dönüştürerek doğru olarak nitelendirilebilecek özelliklere sahip metinler üretebilmektedirler. Bu yolla metin dil bilimi, metin edincini oluşturan temel olguları belli bir sıralamaya göre düzenlemekte ve kuramsallaştırmaktadır (Balcı, 2009: 13).

1.6.1. Tutarlılık

Metnin büyük yapısı ile ilgili bir özellik olan tutarlılık, metnin anlamsal ve mantıksal açıdan bağlantılı bir bütünlük oluşturmamasını ifade etmektedir (Toklu, 2003:125) Günay'a (2007:117-121) göre metnin tutarlı olduğunun söylenebilmesi için aşağıdaki koşulları sağlaması beklenmelidir:

a. Ögelerin çizgisel gelişimi içinde izlek, kişi, yer ya da olay bakımından yinelenmesi ve temel bir izlek çerçevesinde gelişmesi gerekmektedir. Zamir, değiştirmece, dolaylama kullanılarak yinelemelere başvurulması anlatımı zenginleştirir, okuyucunun metni anlamlandırmasını kişi, olay ve durum arasında ilişki kurmasını sağlar.

b. Her yeni bilginin önceki bilgilerle ilinti ve bağlantılı olması ve önceki bilgilere katkı yapması tutarlılığın gerçekleşmesini sağlar. Gereksiz uzatmalar

anlatımı zenginleştirmez, bıktırıcı hale getirir; ele alınan konu çok güzel olsa da metin okunmaz hale gelir. Metinde sözcükler metnin iç ekonomisine uygun olarak kullanılmalı, gereksiz sözcüklere yer verilmemelidir. “Metin son halini aldı.” dendiğinde metinden herhangi bir cümle ya da paragraf atılamamalıdır. Metinde kullanılan her şey nedene ve zorunluluğa dayanmalıdır. Çehov’un söylediği “sahnedeki tüfeğin mutlaka patlaması gerekir” sözü de bu bağlamda düşünülmelidir.

c. Metinde verilen bilgi kadar aktarma biçimine de dikkat edilmelidir. Betimlemeler metinle doğrudan ilişkili olmalıdır.

d. Tutarlı bir metnin söylenmek istenen her şeyi söylemesi gerekir. Oluşturulan yapılar dikkatli kurulmalı okuyucunun fark edemeyeceği eksiltili yapılara yer verilmemelidir.

e. Metin anlam bakımından da tutarlı olmalıdır. Metnin başında söylenenle sonunda söylenen birbiriyle çelişmemeli, metin bilinçli bir şekilde mantık ve anlam bakımından tutarlılık içinde kurulmalıdır.

Coşkun (2005), tarafından tutarlılık taşıyan bir metnin özellikleri genel hatlarıyla şu on başlık altında toplanmıştır:

a. Tutarlı bir metin bir bütünlük taşır, başta anlatılanlarla daha sonraki bölümlerde anlatılanlar arasında bir bütünlük bulunur.

b. Tutarlı bir metinde tema, konu, kişiler ve olaylarda süreklilik vardır.

c. Tutarlı bir metnin merkezinde bir konu vardır, diğer ayrıntılar bu konuyla ilişkileri oranında metinde yer bulurlar.

d. Tutarlı bir metinde arkası getirilmeyen, yarım bırakılan düşünceler ve olaylar yoktur.

e. Tutarlı bir metinde mantıklı bir plân vardır. Duygular, düşünceler, olaylar vb. ile ilgili ayrıntılar metindeki plân sayesinde birbirleriyle sağlam ilişkiler kurar.

f. Tutarlı bir metinde metnin farklı yerlerinde birbiriyle çelişki oluşturan bilgiler yer almaz.

g. Tutarlı bir metinde verilen her yeni bilgi daha önce söylenenlerle ilgilidir ve onlara katkı sağlar.

h. Tutarlı bir metinde daha önce söylenenlerin gereksiz yere tekrarlanması söz konusu değildir. Metinde söylenen her şey tek başına bir işlev görmektedir. Metindeki her birim metinden çıkarıldığında bir eksikliğe yol açabilecek düzeyde metnin ayrılmaz bir parçasıdır.

i. Tutarlı bir metinde metin birimleri arasında okuyucunun dolduramayacağı boşluklar yer almaz, yani, metinde söylenenleri anlaması için okuyucunun ihtiyaç duyduğu bilgiler eksiksiz biçimde verilir. 34

j. Tutarlı bir metinde kullanılan üslûp, anlatım tarzı, metnin türü arasında metin boyunca devam eden bir uyum söz konusudur.

Araştırmada kullanılan tutarlılık ölçeği, 1-5 puan aralığında tanımlanmıştır. Bu puanlar ve karşılık geldikleri özellikler şunlardır(Coşkun, 2005):

Kötü (1 puan): Metinde belli bir konu yok; çok kısa bir metin ve/veya tamamen anlaşılmaz bir metin. Metinde bir plân yok, anlatılan olaylar arasında hiçbir ilişki yok. Metnin birimleri arasında hiçbir ilişki kurulamamış. Metinde bir hikaye oluşturulduğu söylenemez.

Yetersiz (2 puan): Metinde belli bir konu var, fakat metindeki kopukluklar metnin anlaşılmasını önemli ölçüde zorlaştırmakta. Metinde sağlam bir plân yok; anlatılan olaylar arasındaki ilişkilerde önemli eksiklikler var, olaylar üst üste ve çok kısa biçimde verildiği için metin bir özet metni hâlini almış. Metnin birimleri arasında bazı ilişkiler kurulmakla birlikte bu ilişkiler çok zayıf, metinde bazı çelişkiler veya mantıksızlıklar var. Metinde bir hikâye oluşturmaya yönelik bazı unsurlar bulunmakla birlikte bu unsurlar çok zayıf ve birbirinden kopuk durumda.

Orta (3 puan): Metinde belli bir konu var, fakat yer yer ortaya çıkan kopukluklar metnin anlaşılmasını olumsuz yönde etkiliyor. Metinde bir plân var, fakat anlatılan olaylar arasındaki ilişkilerde bazı sorunlar var. Metindeki olaylar yeterince geliştirilememiş. Metnin birimleri arasında bazı bağlantılar olmakla birlikte bu bağlantılar yetersiz. (Ya da metnin bir yerine kadar bağlantılar başarılı olmakla birlikte bir yerden sonra çok zayıf.) Metinde bir hikâye oluşturulmuş fakat bu hikâye bütünlük taşımıyor. Hikâyede bir odak noktası bulunmuyor.

İyi (4 puan): Metinde belli bir konu var, bu konu geliştirilmiş. Fakat ayrıntılarla ilgili bazı kopukluklar var. Metinde mantıklı bir plân var, olaylar birbirini tamamlayacak şekilde kurgulanmış fakat bu olayların sunumu özgün değil sıradan. Metnin birimleri arasında bağlantılar var. Fakat bu bağlantılar incelikle işlenememiş. Genel olarak bütünlük taşıyan bir hikaye.

Çok İyi (5 puan): Metinde belli bir konu var, bu konu ayrıntılarla geliştirilmiş ve metindeki her ayrıntı başlangıç ve bitiş arasındaki bağlantıların oluşmasına katkı sağlayacak biçimde işlenmiş. Metinde mantıklı bir plân var, olaylar birbirini tamamlayacak şekilde kurgulanmış, olayların sunumu özgün ve ilgi çekici. Metin birimleri tamamen uyumlu ve bağlantılar başarıyla ve incelikle işlenmiş. Tam anlamıyla bütünlük taşıyan bir hikaye.

1.6.2. Bağdaşıklık

Çalışmanın metinsellik ölçütlerini ele alan önceki bölümlerinde bağdaşıklık kavramı üzerinde kısaca durulmuş ve farklı görüşler bulunmakla birlikte bağdaşıklığın daha çok metnin küçük yapısını ilgilendiren ve daha çok dil

bilgisel, sözcüksel bağlantılarla oluşturulan bir nitelik olduğuna değinilmişti. Bu bölümde araştırmanın temel sorgulamalarından birini oluşturan bağdaşıklık başlığı kullanılacak ölçek temel alınarak alt ölçütlere indirgenerek tartışılacak ve çeşitli örneklerle somutlaştırılacaktır.

Bağdaşıklık üzerine yapılan ilk çalışmalar, diğer tüm metin dil bilim çalışmaları gibi Batı’da ve Batı dilleri temel alınarak gerçekleştirilmiştir. Altunkaya, (1987:31-32) bağdaşıklık üzerinde yoğunlaşan çalışmaların yirminci yüzyılın ikinci yarısında Jacobson ile başladığını, daha sonra bu alanda günümüze kadar kabul gören en önemli çalışmayı Haliday ve Hasan’ın ortaya koyduklarını belirtmektedir.

Günay’a göre bağdaşıklık, yazının metin olmasını sağlayan, metin içi ilişkileri kuran dille ilgili özelliklerin tümünü belirtir. Bir yazının metin olmasını sağlayan metin içi ilişkileri kuran dille ilgili özelliklerin tümünü ifade etmektedir; metnin küçük yapısına ilişkin bir değerdir (Günay, 2007: 71). Bir metnin bağdaşıklıkını sağlayan çeşitli unsurlar vardır. Bu unsurları şöyle sıralayabiliriz:

- Oluşturucu ögenin yinelenmesi

- Art gönderim ve ön gönderim: Bir kavramın ya da varlığın asıl adı yerine başka sözcüklerle anılmasıdır. Asıl adın kullanımından önce de sonra da gerçekleşebilmekte ve buna göre ön gönderim ya da art gönderim adını alabilmektedir.

- Eksiltili yapılar

- Örtük anlatım: Sezdirimler ve çıkarsamalar

- Örgeler (motif) ve izlek

- Dil bilgisel eylem zamanları

- Tümceler arası bağıntı ögeleri

- Metni bölümlere ayıran belirticiler (Günay, 2007: 71-104)

Uzun ve Keçik’e (2003:30) göre dil bilgisel ve sözcüksel olmak üzere ikiye ayrılan bağdaşıklık sözcüksel boyutta aşağıdaki yollarla sağlanabilmektedir:

- Bir sözcüğü olduğu gibi yineleme

- Eşanlamlı ya da yakın anlamlı sözcükleri kullanma

- Üstterim-altanlamlılık ilişkisi içeren sözcükleri kullanma

- Aynı kavram alanından sözcükleri kullanma

- Aynı kökten türemiş farklı sözcük türlerindeki sözcükleri kullanma

Uzun (1995), “Orhon Yazıtlarının Metindilbilimsel Yapısı” isimli çalışmasında Orhon Yazıtlarını bağdaşıklık ve tutarlılık açısından incelemiştir. Uzun (1995:35) bu incelemesinde bağdaşıklık değerlendirirken Halliday ve Hasan’ın (1976) eserinden yola çıkmakla birlikte şu başlıkları kullanmıştır:

1. Gönderimsel bağdaşıklık

- 1.1. Öncül-Bağımsız Bağdaşıklık Ögeleri (Kişi adları, gösterme adları, dönüşlülük adları, gösterme sıfatları)

1.2. Ardıl-Bağımlı Bağdaşıklık Ögeleri (İyelik ekleri, belirtme durumu eki, ilgi ekleri, kişi ekleri)

2. Biçimsel-Sözlüksel Bağdaşıklık

2.1. Bağlaçlar

2.2. Değiştirim

2.3. Sözcük İlişkileri ve Sözlüksel Bağdaşıklık

2.4. Eksilti

2.5. Zaman, Görünüş, Kip

Bağdaşıklık hususunda değinilen tüm çalışmalar birbiriyle değişen oranlarda örtüşen başlıklar içermektedir. Çalışmada esas alınacak bağdaşıklık ölçütleri ise kullanılacak olan “Bağdaşıklık Düzeyi Değerlendirme Ölçeği”nde yer alan maddeler dikkate alınarak irdelenecektir. Coşkun(2005) tarafından Türkçeye uyarlanan Haliday ve Hasan’a(1976) ait sınıflama aşağıda daha ayrıntılı biçimde incelenecek olan beş başlığı içermektedir: gönderim, eksilti anlatım, değiştirim, bağlama ögeleri ve kelime bağdaşıklığı (Coşkun, 2005:54).

1.6.2.1.Gönderim

Metnin temel birimlerinden bir tanesini oluşturan herhangi bir kavramın, varlığın ya da anlamın aynı içeriği kast edecek biçimde farklı sözcük ya da sözcüklerle ikame edilmesi olarak ifade edilebilecek olan gönderim, çeşitli türlere ayrılmaktadır.

Araştırmada kullanılan ölçekte “gönderim” başlığı şu alt başlıklara ayrılmıştır: şahıs zamirleri, dönüşlülük zamiri, işaret zamirleri, ilgi zamiri, işaret sıfatları ve karşılaştırma. Zamir, sıfat, edat, zarf gibi farklı türde sözcüklerden oluşan gönderim unsurları, metnin bölümleri arasında dil bilgisel birimler yani sözcükler ve sözcük grupları aracılığıyla ilişki kurulmasını sağlar. Aynı sözcüğün örneğin bir karakterin ya da nesnenin adının rahatsızlık yaratacak sıklıkta tekrarlanmaması ve bağlantıların okurun zihninde doğru biçimde kurulabilmesi için gereksinim duyulan unsurlardır.

Örnek: *Ahmet, sınıfa gelip arkadaşlarıyla uzun uzun vedalaştı. Daha sonra oradan ayrılarak öğretmenler odasına yöneldi.*

Yukarıdaki örnekte birbiriyle anlamca bağlantılı iki cümleye yer verilmiştir. İki cümle arasındaki ilişkiyi sağlayan dil bilgisi unsurları söz konusudur. İlk cümlede olayın geçtiği mekan olan “sınıf” sözcüğünün yerini ikinci cümlede “oradan” sözcüğü tutmuştur. “Orada” sözcüğü kullanılarak “sınıf” sözcüğüne gönderimde bulunulmuştur.

1.6. 2. 2. Eksiltili Anlatım

Eksiltili anlatım; cümlelerin, ortak ögelerin ya da eklerin düşürülmesi yoluyla, dilin daha ekonomik kullanımını sağlayan yollardan birini oluşturmaktadır. Okuyucunun, metni bir bütün olarak algılayıp verili bilgi ve unsurlardan verilmeyen unsurları çıkarsayabilme, düşürülen, eksiltilen yapıları tamamlayabilme yeteneğinden yararlanılarak daha az sözcükle daha fazla anlam iletebilen bir ifade biçimi yakalanabilmektedir. Eksiltili anlatım üç yolla yapılabilmektedir: cümlelerin düşürülmesi, ortak ögelerin düşürülmesi ve eklerin düşürülmesi.

Örnek:

Öğretmen: Proje çalışmanı tamamlayabildin mi?

Ahmet: Hayır. (Proje çalışmamı tamamlayamadım)

Örnekte, “hayır” sözcüğü “Proje çalışmamı tamamlayamadım.” cümlesinin yerini tutmuş ve yanıt olarak söylenmesi gereken cümle düşürülerek okuyucunun “hayır” sözcüğünden bu cümlelerin içerdiği anlamı çıkarsaması beklenmektedir.

1.6.2.3. Değiştirim

Yazma süreci, üzerine yazılacak konunun seçimi ve sınırlandırılmasıyla başlamakta ve bu seçim de kullanılacak sözcüklerin sayısını görece sınırlandırmaktadır. Konudan uzaklaşmadan metin oluşturulurken, zaman zaman aynı sözcükleri fazla sık kullanma zorunluluğu doğmaktadır. Bu zorunluluk ise yazarın, birbirinin yerini tutabilecek, yakın anlamlı, eş anlamlı ya da dolaylı göndermelerle aynı anlamı karşılayan başka sözcükleri kullanarak bu durumu aşmaya çalışmasına neden olmaktadır. Değiştirim üç şekilde yapılabilmektedir: isme dayalı değiştirim, fiile dayalı değiştirim ve cümleye dayalı değiştirim.

Örnek: *Bu kitaplık antika, benim odamdaki ise öyle değil.*

Örnekte “antika” sözcüğü cümlelerin ikinci bölümünde değiştirilerek “öyle” sözcüğü ile karşılanmıştır. Böylece “antika” sözcüğü okuyucuyu rahatsız edecek sıklıkta tekrarlanmak yerine aynı anlamı sağlayan başka bir sözcükle aynı anlam verilmiştir.

1.6. 2. 4. Bağlama Ögeleri

Sözcükler, sözcük grupları, cümleler ve cümlecikler arasındaki bağlantıları sağlayan birimlere bağlama ögeleri adı verilmektedir. Kurdukları anlam ilgisine göre çeşitli gruplara ayrılmaktadır.

1.Ekleyici Bağlama Ögeleri: *ve, ile, de, de...de, hem...hem (de), gerek...gerek(se), ha...ha, hakeza, bunun yanında, bunun yanı sıra, buna ilaveten, buna ek olarak, bundan başka, olsun...olsun, üstelik, üstüne üstlük, hatta, ayrıca, bir...bir(de), bir de, dahi, bile, ne...ne(de) vb.*

2.Ayırt Edici Bağlama Ögeleri: *ya da, ya...-sa, ya...ya(da), ya...yahut(da), veya, yahut(da), veyahut(da), bari, sadece, en azından, hariç, hiç değilse, kah...kah, bazen...bazen(de), hiç olmazsa, ister...ister(se)..., vb.*

3.Zıtlık Bildiren Bağlama Ögeleri: *aksine, ama, fakat, ancak, halbuki, oysa, ama yine de, bilakis, karşın, rağmen, de, -diği halde, in tersine, ise(de), lakin, ne var ki, oysaki, yalnız, vb.*

4. Zaman-Sıralama Bildiren Bağlama Ögeleri: *önce, daha önce, bundan önce, ilk önce, öncelikle, evvel, şimdiye kadar, ilk kez, ilk olarak, olana dek, o zamana kadar, sonra, nihayet, az sonra, hemen, artık, yine, gene, hep, sürekli, hala, son kez, -den beri, -den itibaren, henüz, her zaman, devamlı, daima, tekrar, vb.*

5. Koşul Bildiren Bağlama Ögeleri: *eğer...(i)se, şayet...(i)se, yeter ki, ...-se, yoksa, ki, mi, de, tek, takdirde, vb.*

6. Açıklama Bildiren Bağlama Ögeleri: *gerçi, yani, gerçekten, hakikaten, doğrusu, meğerse, yoksa, aksi halde, gel gelelim,ki, kaldı ki, zaten, meğer, hani...(var)ya, daha doğrusu,doğrusunu sorarsan, işin aslı, aslında, anlaşılan, tabii ki, özetle, benzer şekilde, neyse, nitekim, illa (da), ille (de), herhalde, sanki, adeta, başka bir deyişle, dahası var, kısacası, o kadar... ki, ne de olsa, nasılsa, vb.*

7.Örnekleme Bildiren Bağlama Ögeleri: *mesela, örneğin, örnek, örneklendirecek olursak, ...gibi, ...v benzeri, ...ve sair, vb.*

8.Sebep Bildiren Bağlama Ögeleri: *çünkü, zira, ...-den, ...-sı sebebiyle, bu yüzden, buna bağlı olarak, -den dolayı, bu sebeple, bunun sonucu olarak, şu halde, öyleyse, diye, -dığı için, -den ötürü, vb. (Coşkun, 2005)*

1.6.2.5. Kelime Bağdaşıklığı

Aynı metin içerisinde kullanılan belli bir kavram alanına ait sözcüklerle sağlanan bağdaşıklığa kelime bağdaşıklığı adı verilmektedir. Yazılan metnin konusuna uygun olarak seçilen kelimeler metin boyunca tekrarlanarak metnin bu sözcükler üzerinden özgül bir alana odaklanması ve bu alandan uzaklaşmaması sağlanmış olmaktadır.

Örnek: *Henüz altı yaşındayken başlayan öğrenim yaşamımız, resmi olarak genellikle yirmili yaşlarda sona erer. Oysa yaşam okulunun öğrenciliği bir ömür sürer. Eğitim-öğretim okulla ve süreyle sınırlandırılmaz.*

Yukarıda verilen “eğitim” konulu cümlelerde, bu alana ait “öğrenim, okul, öğrencilik, eğitim, öğretim” sözcükleriyle cümleler arasında anlamsal ve düşünsel bağlantılar dolayısıyla kelime bağdaşıklığı sağlanmıştır.

1.7. Metin Elementleri

Bağdaşıklık metindeki küçük ölçekli yapıyı, tutarlılık ise büyük ölçekli yapıyı ortaya koyar. Öykü elementleri ise metnin üst yapısı ile ilişkilidir (Coşkun, 2005: 188). Akyol sekiz hikaye elementi belirlemiştir. Bunlar: Sahne ve zaman, olay nerede ve ne zaman oluyor? , ana ve yardımcı karakterler: hikâyedeki insanlar, hayvanlar vb. , başlangıç olayı: olayın, problemin başlangıcı, problem: hakkında hikâyenin yazıldığı durum, problemi çözme teşebbüsleri, sonuç, ana fikir, reaksiyon’dur (Akyol, 1999:55-57).

Akyol’un (1999:55-57) Tompkins’ten (1988) uyarladığına göre hikaye haritasının elementleri üç bölümden oluşur: başlangıç, gelişme ve sahne. Başlangıç bölümünde karakterler tanıtılır, sahne ve problem tanımlanır ve okuyucu güdülenir. Gelişme bölümünde problem karmaşıklaşır, engeller ortaya çıkar, karakterler hakkında geniş bilgi verilir, okuyucu karakterle ilişki kurar ve hikayenin en uzun bölümüdür. Sahne bölümünde problem çözülür, sonuç ortaya konulur, okuyucu rahatlar. Coşkun(2005) farklı şahıslar tarafından oluşturulan farklı hikaye yapılarının ortaklaştığı yönleri şöyle sıralamıştır: Öykünün cereyan ettiği yer, zaman ve hikaye kişilerinin tanıtıldığı dekor bölümü, öykünün temelini teşkil eden başlatıcı olay, sorunu çözmek ya da amaca ulaşmak için öykü kişilerinin harekete geçmesi, meselenin çözüme ulaşması ya da amaca ulaşılması, kahramanların sonuç karşısındaki tutumlarının yansıtılması (Coşkun, 2005: 115).

1.8. Alanda Yapılmış Çalışmalar

Metin bilim, dil bilim ve Türkçe eğitimi alanlarında, ders kitaplarında yer alan ya da öğrenciler tarafından oluşturulan metinleri, bağdaşıklık ve tutarlılık açısından inceleyen pek çok çalışma bulunmaktadır. Ancak Türkçe öğretmenliği bölümü öğrencileri tarafından yazılmış metinlerin irdelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Keçik'in (1992) *İlkokul Öğrencilerinin özet ve Hatırlama Metinlerinde Bağdaşıklık Sorunu* başlıklı araştırmasında 183 öğrenciye biri bağdaşıklık ölçütlerini sağlayan diğeri ise bağdaşıklık açısından sorunlu ikişer metin verilmiştir. Öğrencilerden metinleri öncelikle bakarak ardından hatırladıkları kadarıyla, bakmadan özetlemeleri istenmiştir. Yapılan inceleme sonunda öğrencilerin yazdıklarında dört temel sorun saptanmıştır:

- Asıl metinden uzaklaşma
- Sıralamada karışıklık
- Kabul edilemez eksiklik
- Gönderim sorunu

Ruhi (1994: 24-26) *“İlköğretim Öğrenci Kompozisyonlarındaki Bağdaşıklık Sorunları”* adlı çalışmasında öğrencilerin yazdıkları kompozisyonlarında daha çok iki tip kopukluk görüldüğünü belirtmiştir: Verilen genel konu başlığının yeterince daraltılmaması. Bu durumda öğrencilerin kompozisyonlarında düşünceleri birbirine bağlayamadıkları görülmektedir. Metnin içeriğinin düzenlenmesinde konunun gerektirdiği sıralamanın belirlenememesi. Bu sorun özellikle kompozisyonların giriş ve sonuç bölümlerinde ortaya çıkmaktadır. Giriş bölümlerinde bazı öğrenciler olayları yer ve zaman içerisine oturtamamakta; sonuç bölümünde ise daha önce sözü edilmesi gereken açıklayıcı bilgi dile getirilmektedir. Yine aynı çalışmanın sonucunda Ruhi, öğrencilerdeki bu eksikliklerin giderilmesi için dört tür çalışma yapılmasını önermektedir: sözcük/kavram ağları oluşturma, metin tamamlama, metin düzenleme, metin içeriğini düzenleme.

Enginarlar (1994) tarafından yapılan çalışmada ilköğretim öğrencilerinin kompozisyonlarında bağdaşıklık sorunları incelenmiş ve sorunların şu sebeplerden kaynaklandığı ortaya konmuştur:

- Paragraf içinde başka bir konuya geçiş ya da aynı konunun başka bir yönünü ele alma
- Konu değişikliği olmaksızın ya da konuyu bir başka yönden ele alan bir alt konuya geçme durumu söz konusu değilken birden çok paragraf yapma

Uzun(1995), tarafından gerçekleştirilen *“Orhon Yazıtlarının Metindilbilimsel Yapısı”* adlı çalışmada Türkçenin bilinen en eski yazılı

belgelerini oluşturan Orhon Yazıtları, metin bağdaşıklık ve tutarlılığı bakımından değerlendirilmiştir. Araştırmada bağdaşıklık, Halliday ve Hasan(1976)’ın yapıtı baz alınarak ve sınıflandırmada bazı değişiklikler getirilerek açıklanmıştır; tutarlılık ise farklı metindilbilim anlayışlarından faydalanılarak anlatılmıştır.

İşsever(1995), “*Türkçe Metinlerdeki Bağlantı Ögelerinin Metinbilim ve Kullanımbilim Açısından İşlevleri*” başlıklı çalışmada konuşma dilindeki metinsellik ögelerini irdelemiştir.

Başbuğ’un(1997) ‘Anadolu Öğretmen Liselerinde Türkçe Kompozisyon Öğretim ve Eğitimin Meseleleri Üzerinde Bir Saha Araştırması’ başlıklı çalışması, öğretmen adayları üzerinde yapılan bir çalışma olması açısından benzerlik gösteren bir çalışmadır.

Aksan ve Çakır (1997: 105-128) tarafından yapılan çalışmada iki ayrı öğrenci grubuna kompozisyon yazdırılmış; bir gruba yalnızca konu verilmiş, hiçbir açıklama yapılmamış; diğer gruba ise konu ile birlikte amaç ve iletişimsel işlev yani kim için neyi yazacakları açıklanmıştır. Bağlılık, bağdaşıklık, bilgilendiricilik, konu oluşumu ve sürekliliği yönlerinden yapılan incelemede iki grup arasında bilgilendiricilik açısından anlamlı düzeyde fark gözlenmiştir

Coşkun (2005) tarafından yapılan çalışmada, 5 ve 8. sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin türünde yazdıkları ürünler bağdaşıklık, tutarlılık ve metin elementleri açısından ölçekler aracılığıyla değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin bağdaşıklık, tutarlılık, metin elementleri açısından daha çok hangi noktalarda eksikliklerinin olduğu ortaya konmuştur. Ayrıca öğrencilerin metin uzunluğu, bağdaşıklık, tutarlılık ve öykü elementleri alanlarında aldıkları puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı, olumlu ve yüksek düzeyde ilişkiler olduğu sonucuna varılmıştır.

Köçer’in (2010) yaptığı çalışmada ise ilköğretim okullarının ikinci kademe Türkçe ders kitaplarında bulunan beş tane metin bağdaşıklık ve tutarlılık açısından incelenmiş ve bir metin dışında tüm metinlerin genel olarak tutarlılık ölçütlerini sağladıkları; ancak bağdaşıklık açısından yer yer kusurlar içerdikleri sonucuna varılmıştır.

Karatay (2010: 373-385) “*Bağdaşıklık Araçlarını Kullanma Düzeyi İle Tutarlı Metin Yazma Arasındaki İlişki*” adlı çalışmada 110 Türkçe öğretmeni tarafından yazılan metinleri bağdaşıklık ve tutarlılık ölçütleri açısından değerlendirerek bağdaşıklık araçlarının kullanım düzeyi ile tutarlı metin oluşturma arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Elde edilen bulgular ışığında bağlama ögelerinin kullanımı ile tutarlı, bütünlük taşıyan bir metin oluşturma becerisi arasında paralellik olduğu, bağdaşıklık ögelerini başarılı biçimde kullanabilen öğretmen adaylarının tutarlılık konusunda da daha başarılı oldukları sonucuna varmıştır.

Çoban(2012)’ın “İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Oluşturdukları Öyküleyici Metinlerin Bağdaşıklık ve Tutarlılık Ölçütlerine Göre Değerlendirilmesi” başlıklı çalışması, 7. sınıf düzeyinde 83 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin yazdıkları öyküler Coşkun(2005) tarafından hazırlanan ölçekle bağdaşıklık ve tutarlılık açısından değerlendirilmiştir. Daha sonra öğrencilerin bağdaşıklık ve tutarlılık puanları, sosyo-ekonomik durum ve cinsiyet değişkenleriyle aralarında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığı analiz edilmiştir. “T testi” sonucunda öğrencilerin oluşturdukları metinlerde cinsiyete göre bağdaşıklık araçlarının kullanım sıklığı açısından sadece “gönderim” ögesinin kullanımında kızlar lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sosyo-ekonomik bakımdan bağdaşıklık araçlarının kullanımı ile ilgili yapılan “Anova analizi” sonucunda: Gönderim, değiştirim, eksilti ve kelime bağdaşıklık öğelerinde grupların puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Tutarlılık düzeyi değerlendirme ölçeğine göre elde edilen verilerin “t testi” ve “anova tesii” ne göre yapılan analizlerde cinsiyet ve sosyo-ekonomik açıdan anlamlı biçimde farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Yılmaz(2012), “11. Sınıf Öğrencilerine Ait Öyküleyici Metinlerin Bağdaşıklık ve Tutarlılık Açısından İncelenmesi” adlı çalışmasında öğrencilerin bağdaşıklık oluşturma düzeyi ile okul türü, cinsiyet, öğrencinin okuduğu kitap sayısı, sosyal medyada yazışma süresi değişkenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluştuğu; ailenin gelir düzeyinin farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin tutarlılık puanı ortalaması 5 üzerinden 1,87 olarak bulunmuştur. Araştırmanın alt probleminde yer verilen okul türü, cinsiyet, ailenin gelir düzeyi, öğrencinin okuduğu kitap sayısı, sosyal medyada yazışma süresi değişkenleri ile öğrencilerin tutarlılık oluşturma başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Sonuçlara göre 11. sınıf öğrencilerinin öyküleyici metinlerinde bağdaşıklık ve tutarlılık oluşturmada önemli sorunlar yaşadıkları görülmüştür.

Can(2014)’ın “Ortaöğretim Öğrencilerinin Bağdaşıklık Araçlarını İşlevlerine Göre Yazılı Anlatımlarında Kullanma Becerileri” başlıklı araştırmasının evreni, 2008-2009 Eğitim-Öğretim yılında Türkiye’de öğrenim gören ortaöğretim 9. ve 10. sınıf öğrencileridir. Türkiye evreninden 23 il ve 32 genel liseden seçilen 524 öğrenci örnekleme alınmıştır. Araştırmada ulaşılan temel sonuçlar şunlardır: Bağdaşıklık araçları metin içerisinde sırasıyla en çok % 47, 32 ile cümleler arasında, % 31,60 ile cümle içerisinde, % 15 ile paragraf içerisinde, % 6,06 oranı ile de paragraflar arasında bağ kurma işleviyle kullanılmıştır. Ortaöğretim öğrencileri, bağdaşıklık araçlarını cümle içinde, cümleler arasında, paragraf içinde ve paragraflar arasında kullanırken bazı problemler yaşamaktadırlar.

BÖLÜM II

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde, çalışmanın gerekçesini oluşturan problem tanımı, çalışmanın ulaşmayı hedeflediği amaç/amaçlar, araştırmanın genel anlamda eğitim, özel anlamda Türkçe eğitimi açısından önemi ve çalışmanın sınırlılıklarına yer verilecektir.

II. 1. Problem

Türkçenin anadili olarak öğretiminde esas alınan dört temel etkinlik alanından biri olan yazma, en zor geliştirilen dil becerisidir. Eğitim sistemimizin çoktan seçmeli sınavlara odaklı olmasından dolayı yazma etkinlikleri Türkçe öğretimi sürecinde yeterince önemsenmemektedir. Diğer dil becerileri gündelik yaşamda daha sık kullanıldıkları için resmi eğitim dışında da geliştirilebilirken, yazılı anlatım ağırlıklı olarak resmi eğitim içerisinde öğrenilmekte ve geliştirilmektedir.

Eğitim sistemimizin sıkça yakınılan sorunlarından bir tanesi olan, öğrencilerin yazılı anlatım yoluyla kendilerini ifade etmekte, en basit resmi yazıyı dahi yazmakta zorlandıkları gerçeği bu probleme ilişkin çalışmalar yapılmasını zorunlu kılmaktadır. Yazılı anlatım konusunda yaşanan sorunlar birden çok nedenden kaynaklanabilmektedir. Bu becerinin geliştirilmesinde yaşanan güçlüğü nedenlerinden bir tanesinin de öğretmenlerin bu konudaki yetersizlikleri olduğu ve bu yetersizliklerin eğitim fakültelerinde verilen eğitimle aşılamadığı düşünülmektedir.

Metin bilim, dil bilim ve Türkçe eğitimi alanlarında, ders kitaplarında yer alan ya da öğrenciler tarafından oluşturulan metinleri, bağdaşıklık ve tutarlılık açısından inceleyen pek çok çalışma bulunmaktadır. Ancak Türkçe öğretmenliği bölümü öğrencileri tarafından yazılmış metinlerin incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Araştırmada aşağıda yer alan denenceler sınanacak ve belirtilen problem cümlelerine yanıt aranacaktır:

1. Mersin Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin yazdıkları metinlerde bağdaşıklık araçlarını kullanma sıklıkları ortalama kaçtır?

2. Mersin Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin bağdaşık bir metin oluşturma becerisine ilişkin puanları, bulundukları sınıfa koşut olarak yükselmekte midir?

3. Sınıf düzeyi ile bağdaşıklık puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki var mıdır?

4. Mersin Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin yazdıkları metinlerin ortalama tutarlılık düzeyi genel itibarıyla ve ayrı ayrı sınıflar düzeyinde nasıldır?

5. Mersin Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü öğrencileri tutarlı bir metin oluşturma becerisine ilişkin puanları, bulundukları sınıfa koşut olarak yükselmekte midir?

6. Sınıf düzeyi ile tutarlılık puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki var mıdır?

7. Mersin Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin yazdıkları metinlerin öykü elementleri puanı ortalaması genel olarak ve ayrı ayrı sınıflar düzeyinde nasıldır?

8. Mersin Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin öykü elementlerini içeren bir metin oluşturma becerisine ilişkin puanları, bulundukları sınıfa koşut olarak yükselmekte midir?

9. Mersin Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü 1, 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin öykü elementlerini içeren bir metin oluşturma becerisine ilişkin puanları ile sınıf düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki var mıdır?

10. Mersin Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü 1, 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin cinsiyetleri ile tutarlılık, bağdaşıklık ve öykü elementlerini içeren bir metin oluşturma becerisine ilişkin puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki var mıdır?

II.2. Amaç

Araştırmada, yazma becerisinin kazandırılmasında ve geliştirilmesinde yaşanan güçlüklerin nedenleri arasında, öğretmen yetiştiren kurumlarda verilen eğitimin, seçilen öğrencilerin geçmişten gelen yetersizliklerinin aşılmasını sağlayamamasının bulunup bulunmadığının ortaya konmasına katkı sağlaması amacıyla, Türkçe öğretmeni adaylarının bağdaşık ve tutarlı metin oluşturma becerilerinin ölçülmesi hedeflenmektedir. Ayrıca sınıf değişkeni ile bağdaşık, tutarlı ve öykü elementlerini içeren metin oluşturma becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığı da çalışmada araştırılacaktır.

II.3. Önem

Gelişmiş ülkelerin aksine Türk eğitim sisteminde ölçme değerlendirme, özellikle bir üst öğretim kademesine geçme aşamasında, çoktan seçmeli sorularla yapılmakta ve bu durum yazma ekinliklerine gereken özenin gösterilememesine yol açmaktadır. Bu nedenle Türkçe öğretmenliği bölümünde öğrenim görmeye hak kazanan öğretmen adayları, mesleki öğretim sürecine, yazma becerisi açısından yetersizliklerle başlamaktadırlar. Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım ile ilgili sorunlarının çözülmemesi, yazılı ifade yetisinden yoksun bireylerin yetişmesine yol açmaktadır. Bu nedenle öğretmen adaylarının eksikliklerinin mesleki eğitim sürecinde ne ölçüde aşılabildiğinin saptanması bu noktada önem kazanmaktadır.

II.4. Sayıtlar

Çalışma, yüksek lisans tezlerinin sınırları düşünülerek aynı eğitim-öğretim yılı içerisinde, 1, 2, 3 ve 4. sınıflar düzeyinde öğrenim gören farklı öğrenciler üzerinden gerçekleştirilecektir. Sınıf değişkeni aynı öğrencilerin yazma becerisi konusundaki gelişimleri izlenerek ölçümlemeyecektir. Zamansal açıdan bu tür bir ölçümleme çalışmanın sınırlarını aşacaktır. Öğretmen adayları farklı sosyo-ekonomik ve demografik özellikler göstermektedirler. Ayrıca farklı eğitim –öğretim dönemlerinde lisans programına başladıkları için değişik ders içerikleri ile karşılaşmış olabilmektedirler. Dolayısıyla tüm sınıf düzeylerindeki öğrencilerin yazma becerisi açısından birbirine yakın nitelikler taşıdıkları kabul edilerek kıyaslama yapılacaktır.

II.5. Sınırlılıklar

Çalışma ulaşılabilirlik, süre, kapsam gibi sınırlılıklar açısından Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü öğrencileri ile sınırlandırılmıştır.

Metinler yalnızca bağdaşıklık, tutarlılık ve öykü elementleri açısından değerlendirilecektir.

Çalışma zaman sınırlamasından dolayı, aynı öğrencilerin dört yıllık gelişimlerinin izlenmesine olanak vermediğinden, üniversitede alınan mesleki eğitimin öğretmen adaylarının yazma becerilerinin gelişmesine katkı sağlayıp sağlamadığı sorusuna kesin bir yanıt verme iddiası taşımamaktadır. Ancak bu konuda ipuçları vermesi açısından faydalı bir çalışma olacağı düşünülmektedir.

II.6. Yöntem

Araştırmada, 211 öğrenciye 211 tane öykü yazdırılmıştır. %5 hata payı ile belirlenen örneklem sayısına uygun olarak 158 öğrenciden alınan toplam 158 metin, Coşkun tarafından geliştirilen ölçeklerle araştırmacı tarafından puanlanmıştır.

Her öğrenciden öykü türünde bir metin yazması istenmiştir. Örneklem içerisinde sınıfların oranının birbirine yakın tutulmasına özen gösterilmiş ve her sınıftan ortalama 40 öykü seçilmiştir. 2. sınıflardan elde edilen öykü sayısı 37’de kalmış, 4. sınıflardan elde edilen öykü sayısı ise 41 olmuştur. 1. ve 3. sınıflardansa kırkar kağıt seçilmiştir.

II.7. Araştırmanın Modeli

Araştırma, öncelikle mevcut durumu irdelediği için betimsel bir çalışmadır. Ancak farklı değişkenlerin bağdaşık ve tutarlı metin yazma becerisi ile ilişkisini de konu edindiği için aynı zamanda ilişkisel bir çalışma özelliği taşımaktadır (Erkuş, 2005:68-73). Araştırmada elde edilecek nicel veriler aynı zamanda nitel olarak da yorumlanacak ve değerlendirilecektir.

II.8. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, Mersin Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümü 1, 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinden oluşan sonlu bir evrendir. Evrende toplam 283 öğrenci yer almaktadır.

Örneklem, basit seçkisiz örnekleme ya da bir diğer adlandırmayla sonlu evrenlerde basit rassal örnekleme yoluyla belirlenmiştir (Erkuş, 2005: 84). Örneklem olarak 2015-2016 eğitim-öğretim yılında, Mersin Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği Bölümünde okuyan 158 öğrenci seçilmiştir. Bölümün birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıflarında okuyan öğrenciler, aynı zamanda araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Öyküler 2016 yılı mayıs ayında yazdırılmıştır.

II.9. Veri Toplama Teknikleri ve Araçları

Toplam 158 metin, Coşkun(2005) tarafından geliştirilen bağdaşıklık, tutarlılık ve metin elementleri ölçekleri aracılığıyla araştırmacı tarafından puanlanmıştır.

II. 10. Verilerin Analizi

Elde edilen puanlar, çeşitli analizlerle yukarıda yer alan denencelerin sınanması için kullanılmıştır. Veriler, Kozmogorov-Simirnov testi ile normal dağılımın bulunup bulunmadığı kontrol edildikten sonra kullanılarak SPSS/v22 programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Tutarlılık, bağdaşıklık ve metin elementleri puanlarının toplamda ve sınıflar düzeyinde aritmetik ortalamaları alındıktan sonra Mann-Whitney U testi ile veriler değerlendirilerek aritmetik ortalamalar arasında anlamlı bir fark olup olmadığı kontrol edilmiştir. Araştırma önerisinde, ölçeği geliştiren Coşkun(2005) tarafından veri analizi için kullanılmış olması sebebiyle kullanılacağı öngörülen ilişkisiz örneklem t testi uygulanamamıştır. Yapılan normallik testinde verilerin normal dağılmadığı anlaşıldığından, normal dağılımın bulunmadığı ilişkisiz örneklem için t test yerine geliştirilmiş olan Mann-Whitney U testi uygulanmıştır.

BÖLÜM III

BULGULAR VE YORUM

III. 1. .Bulgular

Araştırmanın uygulama safhasında; belirlenen evren ve örneklem doğrultusunda, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümünde öğrenim gören 283 öğrenciden 211'ine ulaşılmış ve ulaşılabilen öğrencilerden 200-300 sözcükten oluşan öykü türünde birer metin yazmaları istenmiştir. Daha sonra, sınıfların örneklem içindeki oranının birbirine yakın olmasına özen gösterilerek, %5 hata payıyla belirlenen örneklem sayısına göre aralarından 158 adet kağıt seçilmiştir.

Yazılan öykülerin konuları; yazarları tarafından, araştırmacının uzman görüşleri alarak belirlendiği beş konu arasından seçilmiştir. İlk aşamada araştırmacının belirlendiği on farklı öykü konusu, Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümünde görev yapan üç akademisyen tarafından değerlendirilmiş ve oylanmıştır. En fazla oy olan beş öykü konusu seçilerek konuların da yer aldığı bir öykü yazma yönergesi hazırlanmıştır. Katılımcılara, aralarından seçim yapmaları için öykü yazma yönergesiyle sunulan beş konu şunlardır:

1. Bir köy okuluna atanan genç bir sınıf öğretmeninin okulun ilk gününde yaşadıklarını anlatan bir öykü yazınız.
2. Üniversiteyi yeni kazanmış bir eğitim fakültesi öğrencisinin okulun ilk gününde yaşadıklarını anlatan bir öykü yazınız.
3. Savaş nedeniyle ülkelerini terk etmek durumunda kalan bir sığınmacı ailenin iltica ettikleri ülkeye yerleşirken yaşadıklarını anlatan bir öykü yazınız.
4. Bir kitabevinde yarı zamanlı olarak çalışan üniversite öğrencisinin başından geçen bir olayı anlatan bir öykü yazınız.
5. Kitap okumayı sevmeyen öğrencilerine kitap okuma alışkanlığı kazandırmak için çaba gösteren bir Türkçe öğretmenin yaşadıklarını anlatan bir öykü yazınız.

Yukarıda sıralanan öykü konularının sınıflar düzeyinde ve toplamda tercih edilme oranları ise tablo 2'deki gibidir:

Tablo 2. Öykü Yönergesinde Sunulan Konuların Sınıflar Düzeyinde Öğrenciler Tarafından Tercih Edilme Oranları

Öykü Konusu	1.Sınıf Kişi/%	2.Sınıf Kişi/%	3.Sınıf Kişi/%	4.Sınıf Kişi/%	Toplam Kişi/%
1.Köy okuluna atanan sınıf öğretmeninin ilk günü	20 % 50	17 % 45,9	14 % 35	15 % 36,6	66 % 41,8
2.Eğitim fakültesini kazanan öğrencinin okuldaki ilk günü	7 % 17,5	10 % 27,3	10 % 25	12 % 29,3	39 % 24,7
3.Savaş nedeniyle ülkelerini terk etmek zorunda kalan mülteci bir ailenin sığındıkları ülkede yaşadıkları	7 % 17,5	5 % 13,5	12 % 30	12 % 29,3	36 % 22,8
4.Bir kitabevinde yarı zamanlı çalışan bir üniversite öğrencisinin başından geçenler	3 % 7,5	3 % 8,1	1 % 2,5	2 % 4,9	9 % 5,7
5.Kitap okumayı sevmeyen öğrencilerine okuma alışkanlığı kazandırmaya çalışan bir öğretmenin yaşadıkları	3 % 7,5	2 % 5,4	3 % 7,5	0 % 0	8 % 5,1

283 öğrenciden oluşan sonlu evrenden % 5 hata payıyla belirlenen sayı uyarınca rastlantısal olarak seçilen örnekleme birinci sınıf düzeyinde 40, ikinci sınıf düzeyinde 37, üçüncü sınıf düzeyinde 40, dördüncü sınıf düzeyinde ise 41 öğrenci dahil edilmiştir. Bu sayılar ve toplam sayı içerisindeki yüzdelik dilimleri aşağıdaki tabloda da görülmektedir.

Tablo 3. Sınıflar Düzeyinde Örneklem Dahil Edilen Öğrenci Sayıları ve Yüzdelik Dilimleri

	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	Tüm Sınıflar
N	40	37	40	41	158
%	% 25,2	% 24	% 25,2	% 25,6	% 100

Tablo 3’te de görüldüğü gibi sınıflardan örneklem dahil edilen öğrenci sayıları az da olsa farklılık göstermektedir. Bu farklılığın nedeni 2. sınıf öğrencilerinden yalnızca 37’sine 4. sınıf öğrencilerinden ise 41’ine ulaşılabilmiş olmasıdır. 2. ve 4. sınıflardan alınan öyküler, elenmeksizin değerlendirme ve puanlamaya tabi tutulmuştur. Önceden saptanan örneklem sayısına, diğer sınıflardan da 37 ve 41 rakamlarına yakın sayıda öğrenci seçilmeye çalışılmış; 1. ve 3. sınıflar düzeyinde kırkar kağıt seçilerek böylece toplamda 158 rakamına ulaşılmıştır.

Seçilen öyküler, Coşkun(2005)’un doktora tezi kapsamında hazırladığı tutarlılık, bağdaşıklık ve metin elementleri ölçekleri kullanılarak araştırmacı tarafından puanlanmış ve elde edilen puanlar SPSS v22 programı aracılığıyla analiz edilmiştir.

Öyküler tutarlılık, bağdaşıklık ve metin elementleri ölçekleriyle puanlandıktan sonra öncelikle Kozmogorov-Simironov normallik testi uygulanmış ve elde edilen sonuçların normal dağılmadığı saptanmıştır. Puanların normal dağılmaması sebebiyle, ölçekleri geliştiren Coşkun(2005) tarafından 5. Sınıf öğrencileri ile 8. sınıf öğrencilerinin yazdıkları metinleri tutarlılık, bağdaşıklık ve metin elementleri açısından karşılaştırırken kullanılan “İlişkisiz Örneklem t Testi” uygulanamamıştır. Normal dağılım gösteren puanlar arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığını değerlendirmek için kullanılan “İlişkisiz Örneklem t Testi” yerine normal dağılım göstermeyen seriler için geliştirilmiş olan “Mann-Whitney U Testi” tercih edilmiştir. Böylece sınıf düzeyleri ve cinsiyet ile tutarlılık, bağdaşıklık ve metin elementleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı ortaya konmuştur.

Tablo 4. Sınıflar Düzeyinde Sözcük Sayısı Aritmetik Ortalamaları

	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf
Sözcük Sayısı X(Aritmetik Ortalama)	226,3	155,6	203,8	219,6

Tutarlılık, bağdaşıklık ve metin elementleri puanlarının aritmetik ortalamaları ile sınıf düzeylerinin karşılaştırılmasında, tüm tablolarda dikkati çeken ve sonuçları etkileyen en önemli ayrıntı, 2. sınıf puanlarının hemen hemen tüm puan türlerinde diğer üç sınıfa oranla çok daha düşük olmasıdır. Bu farklılık, 2. sınıf örnekleminde toplanan metinlerin, sözcük sayısı olarak diğer sınıflardan önemli ölçüde düşük bir aritmetik ortalamaya sahip olmasından kaynaklanmaktadır. Metin uzunluğu ile metinsellik ölçütleri arasında doğrudan bir ilişki bulunması, bu sonuca yol açmıştır. Sınıflar düzeyinde sözcük sayısı aritmetik ortalamaları aşağıdaki tabloda belirtildiği gibidir.

Çalışmanın bundan sonraki bölümünde; Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin yazdıkları araştırmaya konu olan öykülere ait tutarlılık, bağdaşıklık ve metin elementleri puanları karşılaştırılmış ve analiz sonuçları ortaya konulmuştur. 1. sınıf öğrencilerine ait tutarlılık, bağdaşıklık ve metin elementleri puanlarının aritmetik ortalamaları(X); sırasıyla 2., 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin aldıkları puanların aritmetik ortalamalarıyla kıyaslanmıştır. Puanlar arasındaki farklılıklar sayısal olarak ortaya konulduktan sonra aralarında anlamlı bir fark olup olmadığı kontrol edilmiş ve elde edilen sonuçlar yorumlanarak değerlendirilmiştir. Aşağıda yer alan tutarlılık, bağdaşıklık ve metin elementleri başlıkları altında araştırma sonuçları ayrı ayrı değerlendirildikten sonra benzer çalışmalarla karşılaştırmalar yapılarak paralel ya da farklı sonuçlar olası gerekçeleriyle ortaya konmuş ve yorumlanmıştır.

III.1.1.Tutarlılık

Metnin büyük ölçekli yapısıyla ilintili olan tutarlılık kavramı; bir yazının tam anlamıyla bir “metin” olarak nitelendirilebilmesi için tüm yapıtaşları birbiriyle bağıntılı, bütüncül bir yapı oluşturması; konunun eksiksiz olarak anlaşılabilmesi adına gerekli tüm bilgileri içermesi ve çelişkili ifadeler barındırmaması gerektiğini işaret etmektedir.

Tablo 5. 1-5 Aralığındaki Tutarlılık Puanlarına Karşılık Gelen Tutarlılık Özellikleri

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

Araştırma kapsamında Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü öğrencileri tarafından yazılan metinler, bu ön bilgi ışığında, 1-5 aralığında puanlama yapılabilen tutarlılık ölçeğine göre değerlendirilmiştir. Her bir puan için tanımlanan tutarlılık düzeyine ait özellikler ayrıntılı olarak çalışmanın “Tutarlılık” bölümünde belirtilmiştir. 1-5 aralığındaki puanlara karşılık gelen tutarlılık tanımlamaları tablo 5’te ifade edilmiştir.

Tablo 6. Metin Tutarlılığı Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Hesaplanan Tutarlılık Puanı Aritmetik Ortalamaları

	1.Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	Tüm Sınıflar
N	40	37	40	41	158
Tutarlılık Puanı Aritmetik Ortalaması (X) (1-5)	3,00	2,73	3,18	3,44	3,09
Mann-Whitney U testi p değeri	*	—	—	*	0,10*

*p<0,05

Tablo 6’da her sınıf için, öğrencilerin aldıkları tutarlılık puanlarının toplamının sınıftaki öğrenci sayısına bölümünden elde edilen aritmetik ortalamalar verilmiştir. Tablo 6’da verilen aritmetik ortalamalara bakıldığında; 1. sınıfta 3,00 olan tutarlılık puanı aritmetik ortalamasının, 2. sınıfta 2,73’e gerilerken 3. ve 4. sınıflar düzeyinde kademeli olarak yükseldiği görülmektedir. 3. sınıf düzeyinde 3,18’e çıkan ortalama, 4. sınıf düzeyindeyse 3,44’e yükselmektedir. Bu rakamsal yükselişin anlamlı olup olmadığının değerlendirilmesi içinse normal dağılımın bulunmadığı büyük ve ilişkisiz örneklem için geliştirilen Mann-Whitney U testi uygulanmıştır.

Tutarlılık düzeyi bakımından ilk karşılaştırma, araştırma sorularına uygun olarak 1. sınıf öğrencilerine ait puanların aritmetik ortalaması ile sırasıyla 2., 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin tutarlılık puanı aritmetik ortalamaları arasında yapılmıştır. Mann-Whitney U testi uygulandığında elde edilen p değerinin 0,05’ten büyük olması sebebiyle; 1. sınıf öğrencilerinin tutarlılık düzeyi

puanlarının aritmetik ortalaması ile 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin tutarlılık düzeyi puanlarının aritmetik ortalamaları arasında anlamlı kabul edilebilecek ölçüde fark bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ancak 1. sınıf öğrencilerinin tutarlılık düzeyi puanlarının aritmetik ortalaması ile 4. sınıf öğrencilerinin tutarlılık düzeyi puanlarının aritmetik ortalaması arasında anlamlı bir fark bulunduğu tespit edilmiştir. 1. sınıfa ait aritmetik ortalama ile 4. sınıfa ait aritmetik ortalama Mann-Whitney U testi kullanılarak karşılaştırıldığında ulaşılan p değeri 0,010 olarak hesaplanmıştır. p değerinin 0,05'ten küçük olması; iki sınıf düzeyi arasında, tutarlı metin oluşturabilme açısından, 4. sınıf lehine anlamlı bir farkın bulunduğunu göstermektedir. Bu sonuç evrene genellendiğinde; Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü 4. sınıf öğrencilerinin, diğer tüm değişkenlerin eşit olduğu varsayımıyla, aldıkları eğitim sonucunda, metinsellik ölçütleri ve öyküleyici türler bağlamında, tutarlı bir metin oluşturabilme bakımından 1. sınıf öğrencilerine oranla anlamlı ölçüde daha başarılı bir duruma geldikleri yorumuna ulaşılabilmektedir.

Benzer çalışmalar gözden geçirildiğinde, farklı sınıf düzeyleri arasında karşılaştırmaların yapıldığı tek çalışmanın, ölçeceği hazırlayan Coşkun(2005)'un çalışması olduğu görülmektedir. Coşkun(2005) çalışmasında 5. sınıf öğrencilerinin yazdıkları öyküler ile 8. Sınıf öğrencilerinin yazdıkları öyküleri tutarlılık açısından karşılaştırmış ve 8. sınıf lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmanın istatistiksel bölümünün bir sonraki basamağında; araştırma soruları doğrultusunda, cinsiyet ile tutarlılık arasındaki ilişkinin anlamlılık düzeyi kontrol edilmiştir.

Tablo 7. Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşan Tutarlılık Düzeyi Puanı Aritmetik Ortalamaları

CİNSİYET	N	%	X (Aritmetik Ortalama)	Mann-Whitney U testi p değeri
Kadın	84	% 53,8	3,26	0,012*
Erkek	74	% 46,2	2,91	
Toplam	158	% 100	3,09	

*p<0,05

Tablo 7'de, tutarlılık düzeyi puanlarının aritmetik ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşan değerleri görülmektedir. Cinsiyet ölçütüne göre yapılan değerlendirmede; tutarlılık düzeyi puanlarının aritmetik ortalamaları ile yapılan Mann-Whitney U testi karşılaştırmasında, kadınlar lehine bir sonucun

ortaya çıktığı görülmüştür. Hesaplanan p değeri 0,012'dir ve bu değer 0,05'in altında kaldığı için örnekleme yer alan kadınların, erkeklere oranla daha tutarlı metinler oluşturabildiklerini göstermektedir.

Benzer çalışmalarda, cinsiyet değişkeni baz alınarak uygulanan ilişki testleri de tutarlılık ile cinsiyet arasında kadınlar lehine bir sonuç olduğunu kanıtlar niteliktedir.

Yılmaz(2012) tarafından dört farklı lise türünden birer okul seçilerek toplam 300 ortaöğretim öğrencisiyle yapılan çalışmada 152 kız ve 148 erkek öğrencinin tutarlılık puanları sıralanmıştır. Aritmetik ortalama yerine ortalama sıra (m. Rank) karşılaştırması yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, 152 kız öğrencinin tutarlılık puanı ortalama sırası 114,83'tür. 148 erkek öğrencinin tutarlılık ortalama sırasının ise 111,08 olduğu görülmektedir. Sonuçlar Mann-Whitney U testi ile analiz edildiğinde p değerinin 0,05'ten küçük olduğu, dolayısıyla cinsiyet değişkeni baz alınarak belirlenen tutarlılık düzeyi ortalama sıraları arasında anlamlı bir fark bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yılmaz(2012)'in çalışmasında öğrencilerin tutarlılık puanı ortalaması 5 üzerinden 1,87 olarak bulunmuştur. Araştırmanın alt probleminde yer verilen okul türü, cinsiyet, ailenin gelir düzeyi, öğrencinin okuduğu kitap sayısı, sosyal medyada yazışma süresi değişkenleri ile öğrencilerin tutarlılık oluşturma başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Çoban(2012) tarafından 42'si erkek 41'i kız toplam 83 tane 7. sınıf öğrencisi ile yapılan çalışmada cinsiyet değişkeni ile tutarlılık düzeyi puanları aritmetik ortalamaları arasındaki fark, ilişkisiz örneklem t testi kullanılarak analiz edilmiş ve farkın anlamlı olmadığı sonucu ortaya konmuştur.

Aşağıda, örneklem kapsamındaki dört sınıf düzeyinden seçilmiş beş farklı metne yer verilmiştir. Metinler, 1-5 aralığındaki tutarlılık düzeyi puanlarının her birine somut örnek oluşturmak üzere belirlenmiş farklı tutarlılık puanlarıyla değerlendirilmiş ürünlerdir. Metinlerin her birinin hangi sınıf düzeyinden seçildiği ve hangi tutarlılık puanıyla değerlendirildiği altlarında bulunan açıklamalarda ifade edilmiştir. İnceliklerinde; tutarlılık düzeyi olarak 1(kötü) puanla değerlendirilen yazılar arasından seçilen örnek, 3. sınıf örnekleminden alınmıştır; 5(çok iyi) puanla değerlendirilen çalışmalar arasından seçilen örneğin en azından 3. ve 4. sınıflara oranla daha düşük tutarlılık ortalamasına sahip 1. sınıf örnekleminde alındığı görülecektir. Bu durumun nedeni, 'bireysel farklılıklar' olarak adlandırılabileceğimiz, her sınıf düzeyinde tutarlı metin oluşturma becerisi bakımından sınıf ortalamasının üzerinde ve altında bulunan pek çok öğrencinin bulunmasıdır. Örnekleme aynı sınıf düzeyinde öğrenim gördükleri halde okuma ve yazma alışkanlıkları, ilgi ve yetenekleri, geldikleri sosyo-ekonomik çevre, cinsiyet gibi farklı etkenlerden

dolayı yazma becerisi açısından farklı kategorilerde değerlendirilebilecek pek çok öğrenci bulunmaktadır.

Tutarlılık düzeyi değerlendirmesinde; “ölçüt” olarak kabul edilmiş, bir metnin “yeterince” tutarlı olduğu anlamına gelecek herhangi bir taban değer söz konusu değildir. Ancak 3(orta)’le değerlendirilmiş yazıların bu kategoride sahip olunması gereken asgari nitelikleri taşıyan ürünler olduklarını söylemek yanlış olmayacaktır.

Tutarlılık düzeyi değerlendirme ölçeğinde, 1-5 aralığında tanımlanan her bir puan basamağına karşılık olarak belirtilen özelliklere bakıldığında; sınırları oldukça geniş çizilmiş, birbirinden farklı çok sayıda nitelik barındıran açıklamalara yer verildiği görülmektedir. Ele alınan yazının işaret ettiği niteliklerden hangisine ya da kaç tanesine uyum gösterdiğinde belli bir rakamla değerlendirileceği yeterince iyi tanımlanmamış ve sınırlandırılmış değildir. Bu durum çalışmacı tarafından rakama karşılık gelen özelliklerden en az iki tanesini taşıyor olma biçiminde sınırlandırılmıştır.

Çalışmada “1(kötü)” puanla değerlendirilen yazılardan bir kısmı istenen metin türünün tipik birer örneği sayılamayacakları yani “öykü” türünde bir metin oluşturmadıkları için, bazıları bir metin sayılamayacak kadar kısa oldukları için, bazıları ise belli bir niceliksel yeterliliğe sahip olmalarına karşın “metin” olarak nitelendirilmelerine yetecek özellikleri taşımadıkları için en düşük puanla değerlendirilmişlerdir.

Örneklemden toplanan metinler detaylı olarak incelenmiş ve yalnızca iki tanesinin “öykü” türünün özelliklerini tam olarak taşımadıkları saptanmıştır. Öykü özelliği taşımayan bu metinlerden bir tanesine aşağıda yer verilmiştir. 3. sınıf örnekleminde alınan metin Ek 1’de özgün haliyle görülmektedir.

Örnek 1:

“Suriye’deki savaştan kaçıp Türkiye’ye sığınanların kaldığı Hatay’daki kamplarda dramı yaşıyordu. Genellikle kadın ve çocuklardan oluşan bir ailenin Suriye’den verdiği mücadelede eşlerini ve erkek çocuklarını kaybederek Türkiye’ye sığındılar. Aile’nin sınıra çok yakın mesafede kendilerini bırak zorunda kalan eşlerin kendileri bıraktığını anlatırken gözyaşlarına boğuluyor. Türkiye’ye geldiklerinde aç kalmamak için yanlarında torbalar dolusu ekmekleri getirdiklerini görüyoruz. Suriye’den Türkiye’ye 3-4 ulaşıyorlar ancak. Eşlerini Suriye’de bırakan ailenin, çocuklarını kurtarmak için çareyi Türkiye’de bulduklarını dile getiriyorlar. Yabancı bir memlekette acılarını dindirmeye çalışıyorlar.

Türkiye’de kalış sürecinde önemli sorunlardan, temel ekonomik ihtiyaçları olan barınma, beslenme, sağlık, ilaç temini, giyim ve eğitim açısından yaşanan sorunlardır. Mültecilerin yasal olarak Türkiye’de kalış sürecinin belirsizliği ve hizmetten yararlanamamalar sorunlarla karşılaşmalar. Psikolojik sorunlar geldikleri ülkeden getirdikleri sorunlar, dil öğrenme gibi ihtiyaçlar ve gündelik yaşama çabası vb. sorunların yaşamasıdır. Geri dönme umuduyla bekliyorlar.”

Yukarıda “Örnek 1” başlığıyla yer alan yazı, 3. sınıf örnekleminde seçilmiştir ve tutarlılık düzeyi, en düşük puanla yani “1(kötü)” ile değerlendirilmiş bir metindir. Ölçekler dikkate alınarak gerekli inceleme gerçekleştirildiğinde; başlığın bulunmadığı ve içeriğin, “öykü” türünün asgari gereksinimlerini karşılayacak unsurlardan yoksun olduğu göze çarpmaktadır. Olay örgüsü barındırmayan yazı, öyküleyici yani olaya dayalı değil, düşünceye dayalı metin özelliği göstermektedir. Yazar, yalnızca kendi gözlem ve düşüncelerini, dağınık bir biçimde, gerekli nedensellik bağlarına ve zamansal bağlantılara yer vermeden açıklamaya çalışmıştır. Söz konusu örnek, kimi cümlelerde olaya dayalı bir metne dönüşeceği izlenimini verse de “öykü” oluşturma yeterliliğinden bütünüyle yoksundur. Ayrıca anlatım bozuklukları ile dolu olan cümleler dil bilgisel ve düşünsel olarak birbirini takip etmemektedir. Genel anlamda tam, bütüncül, açık ve anlaşılır nitelikte “tutarlı” bir metinden söz etmek mümkün değildir.

“Mültecilerin yasal olarak Türkiye’de kalış sürecinin belirsizliği ve hizmetten yararlanamamalar sorunlarla karşılaşmalar. Psikolojik sorunlar geldikleri ülkeden getirdikleri sorunlar, dil öğrenme gibi ihtiyaçlar ve gündelik yaşama çabası vb. sorunlarının yaşamasıdır. Geri dönme umuduyla bekliyorlar.”

Örnek 1’den alınan yukarıdaki ifadeler, yazının tutarlılık düzeyinin yetersizliğini açıkça ortaya koymaktadır. Tamamlanmamış bir cümle olan yani bir noktalama işareti ile bitirilmesine karşın, belli bir yargı içermediği için “cümle” olarak bile adlandıramayacağımız ilk ifadeyi, bu ifadeyle anlamsal ve dil bilgisel bağı zayıf ve anlatım bozukluğu içeren ikinci ifade izlemektedir. Verilen ifadeler aynı zamanda öykü türünde bir metne pek de uygun olmayan açıklayıcı anlatım kullanılarak oluşturulmuş ifadelerdir. Takip eden üçüncü cümle ise öncüllerinden dil bilgisel, anlamsal ve bağlamsal olarak oldukça kopuktur.

Örnek 2:

“İlk Heyecan

‘İnsan ilkleri unutamaz’, derler ya hani. “Evet” gerçekten de öyleydi. Yıllarca emek vere vere, kanla canla çalışarak, uykularımdan çalarak geldiğim

bu noktanın belki de çocuklara olan sevgimden olduğunu biliyordum, belki de açık bir şekilde öyle olmazsa bile hissedebiliyordum.

Belki de zamanın karşıma neler çıkaracağından habersizce meçhuli bir tebessüm kaplamıştı o yorulmuş yüreğime. Ama olsun zaman ne getirirse getirsin değerdı getireceğı şeylere. İster olumlu ister olumsuz olsun değerdı katlanmaya.

Hayatıma yepyeni bir adım atmanın heyecanı içinde küçük adımlarla yürüdüm en arka sıraya doğru. O kadar masumi bakışları vardı ki sanki ateşten gelen parıltı gözlerine yansımış da o yüzden parlıyordu.

Ağlamaklı bir bakış attı bana...

Belki de çok güzel günler bekliyordu o ürkek bakışlı yavrucuğa. Ama ne olursa olsun korkuyordu ve korkularını hakimi olamıyordu. Ağlamaklı bir ses tonuyla:

- Öğretmenim, dedi.

Sonra sustu, sustu, sustu...

Hiç konuşmadı. İçinden bir offf çekti. Belki de ilklerin heyecanıydı yaşadıkları fakat her ne olursa olsun yaşadıkları değerdı bu ana...

Yukarıda “Örnek 2” numarasıyla yer alan “İlk Heyecan” başlıklı yazı, 2. sınıf örneklemeden seçilmiş ve tutarlılık düzeyi “2(yetersiz)” ile değerlendirilmiş bir örnektir. İlk bakışta bu ikinci örnek, daha önce “Örnek 1”de verilen ilk örneğe oranla “öykü” türünün özelliklerine daha uygun görünmektedir. Ancak ana karakter, olay gibi unsurları içermesine karşın -tutarlılık ölçeğinde “2” puana karşılık gelen ifadelerle uygun biçimde- bu öykü unsurları oldukça zayıf ve birbirinden kopuk durumdadır. Öyküdeki olay örgüsü son derece muğlak ve mantıksız bir akış içerisinde ilerlemekte, olayların hangi nedenlerle ortaya çıktığı ya da ivme kazandığı açıklığa kavuşmamaktadır.

Öğretmen olduğu anlaşılan ana karakterin duyguları tutarsız ve çelişkili biçimde ifade edilmekte, öğretmenin ve “ağlamaklı öğrenci”nin olumlu mu olumsuz mu olduğuna karar verilemeyen karmaşık duygu durumları netlik kazanamamaktadır. Öğretmen, zorlu mücadeleler sonunda ulaştığı mesleğe yani öğretmenliğe, çocuklara olan sevgisi sayesinde kavuştuğunu “bilmekte”, diğer yandan “açık bir şekilde olmasa bile” bu durumu “hissedebilmekte”dir. Benzer yöndeki çelişkili ifadeler; okuyucunun, “ana karakter”in başat özelliğine yani “öğretmenliğine ve bu mesleğe bakışına dair kesin bir yargıya ulaşmasını engellemektedir. Ayrıca bir türlü gerçekte neden ağlamaklı olduğunu ve öğretmenine neden seslendiğini öğrenemediğimiz “öğrenci” de okuyucu için gizemini korumaktadır. Cümleler arasındaki anlam bağlantıları oldukça zayıf kalmakta, dahası aynı cümlelerin içerisinde bile anlamca birbiriyle ilişkilendirilemeyen ifadeler yer almaktadır.

Fakat tüm bunların ötesinde “Örnek 2” türün özelliklerine uygun olarak yazılmıştır ve karmaşık bir özet boyutunda da olsa bir öykü olarak

nitelendirilebilecek durumdadır. “Örnek 2”de yer alan öykünün orijinal hali için bkz. Ek 2

Örnek 3.

“Azmin Zaferi

Uzun bir öğrenim hayatının ardından Mehmet, Taşıkara köyüne Türkçe öğretmeni olarak atandı. İdealist bir ruhla öğrenim hayatını dolduran Mehmet, tercih sonuçları belli olur olmaz atandığı köy okuluna gitti.

Otobüs yolculuğunun ardından şehrin otogarında indi. Oradan da köy minibüslerine binerek köye doğru yol aldı. Camdan dışarıyı izliyor, yeşil vadilerin içini saran heyecanını hissediyordu. Köye vardı. Onu köyün muhtarı karşıladı. Bir iki hoşbeşten sonra okula doğru yürümeye başladılar.

Muhtar anlatıyor, Mehmet dinliyordu. Her adımda Mehmet heyecanını biraz daha yitiriyordu. Çünkü okul harabeye dönmüş içinde hayvan besleniyordu. Öğretmen lojmanı ise köy bekçisine verilmişti. Çocuklar çoktan ayrılmıştı okuldan. Yaşı büyük olanlar tarlada çalışıyordu. Küçükler ise evde oturuyordu. Birkaç azimli öğrenci köye 4 km uzaktaki başka bir köy okuluna gidiyorlardı. Muhtar anlattıkça Mehmet’in gözleri bulutlandı. Kendi köyünü düşündü. Oradaki okulu, öğrencileri, öğretmensiz geçen yılları. Orda yaşadıklarını bu köydeki öğrencilere yaşatmayacaktı. Onları öğretmensiz ve eğitimsiz bırakmayacaktı. Çünkü kendisine ve ailesine söz vermişti. Hemen alelacele okulu onarıp temizlediler. Gereken tüm araç-gereçleri temin ettiler. Okula bir de güzel bir boya çektiler. Köydeki tüm çocuklara haber saldılar. Bütün çocukların okula gelmesini istediler. Ertesi gün çocuklar okula geldi. Mehmet öğretmen köyüne döndü. Seneye görüşmek dileğiyle diyerek vedalaştılar.

Yukarıda “Örnek 3” adı altında verilen “Azmin Zaferi” başlıklı metin, 4. sınıf örnekleminde seçilmiştir ve tutarlılık ölçeğine göre “3(orta)” ile puanlanmıştır. Metin ilk iki örneğe oranla daha “tutarlı” bir metin özelliği sergilemektedir. Tutarlılık ölçeğinde “3”e karşılık gelen ifadelere uygun olarak bağlantılar, bir noktaya kadar başarılı olmakla birlikte, bir noktadan sonra oldukça zayıftır. Metindeki olaylar arasında bağlantı olmasına karşın bu ilişkiler yeterince geliştirilememiştir. Olay akışı metnin ortasından itibaren hız kazanmakta, giriş bölümünde olaylar daha detaylı anlatılırken; okulun onarımı, öğrencilerin okula dönüşü ve eğitim yılının sona erışı birkaç cümleyle geçirilmiştir. Öykü, türün özelliklerini taşısa da bir odak noktasına sahip değildir. Çünkü odak noktasını oluşturması gereken “düğüm(gelişme)” bölümü yeterince genişletilmemiştir. “Örnek 3”ün orijinal hali için bkz. Ek 3

Örnek 4.

“Yarısı Yanık Yarısı Masumiyet

Her zamanki gibi alarmdan önce yüzüne vuran güneşle uyandı. Kalktı yine yatağından elini yüzünü yıkayıp yola koyuldu. Hava güneşli fakat çok soğuktu. Pazara varınca hemen tezgahını kurdu ve patlıcanları dökmeye başladı. En sevdiği müşteriler sabah gelirdi. Çünkü, pazarlık yapmadan alırlardı. Saat ilerledikçe Pazar kalabalık olmaya başlıyordu. İnsanlar Pazar arabalarını tıka basa doldurup eve gidiyorlardı. Ferit pazarın bittiğini anlayınca tezgahın üzerine çıkıp oturdu ve bir sigara yaktı. İnsanları izlemeye başladı. Fakir olanlar yerden sebze, meyve topluyordu. Ferit hiçbir zaman kalan malı yere dökmezdi. Bedavadan verirdi yoksullara. Birden gözüne bir kız çocuğu ilişti. Yüzünün yarısı yanmıştı. İnsanlar iğrenç olduğu için onu görmezden geliyordu. Derdini anlatamıyordu. O bir Suriyeliydi. İç savaştan hasar gördüğü yüzü her şeyi anlatıyordu. Kızın gözlerine rdi. bakınca tüyleri ürperdi. Gözlerinde patlayan bombaların alevi vardı. Ferit kızı yanına aldı. Ona poşet poşet sebzeler verdi. Ancak kızın alevli gözleri kavundan başka bir şey görmüyordu. Kavuncu bir Suriyeliydi. Suriyeli kızı bağırıp kovdu. Ferit hemen müdahale etti. Kavuncuyu azarladı.

- Sen kimsin? Sen insan mısın? Sen kendi halkına sahip çıkmazsan kim sahip çıkar. Kıza istediği kadar kavun ver. Parasını ben öderim.

Kavuncu yaptığına pişman oldu. Gözleri doldu ve kız çocuğuna sarılıp öperek af diledi. Suriyeli... Suriyeli kız çocuğu... yüzünde iç savaşın izi, gözlerinde patlamaların alevi, sesinde kurşunların sesi... Suriyeli kız çocuğu masumiyetin simgesiydi. Sebzelerini ve kavununu alıp gitti çocuk. Ferit düşünceleriyle baş başa kaldı. Kendi kendine konuşuyordu.

- Savaş neden çocukları öldürür. Savaşı yapanlar neden çocukları düşünmez. Bunların hepsi çok saçma... bu dünya var olmayı ilk çocuk öldürüldüğünden bu yana hak etmiyor.

Yine o sesle günün bittiğin anladı.

- Hadi Ferit topla tezgahı gidiyoruz.

Yukarıda “Örnek 4” olarak verilen metin, 4. sınıf örnekleminde seçilmiştir ve tutarlılık ölçeğine göre “4(iyi)” ile değerlendirilmiştir. Öyküde olaylar, önceki metinlere oranla daha fazla geliştirilmiş, görelî olarak olay akışı daha ayrıntılı biçimde ifade edilmiştir. Türev özelliklerini tümüyle barındıran yazı, bütüncül bir öykü örneği olarak nitelendirilebilir. Ancak ayrıntılarla ilgili bağlantılar yeterince genişletilmiş değildir. Metnin unsurları ve olaylar arasındaki

bağlantılar oldukça sıkı olmakla birlikte, kurgu özgün değil alışlagelmiş bir biçimdedir. “Örnek 4”ün orijinal hali için bkz. “Ek 4”

Örnek 5.

“Muhteşem Yazar

Hızlı adımlarla yürüyordu Zeynep. Hoca konuyu uzattıkça uzatmıştı. İşe geç kalacaktı. Oysaki bugün yığınla işi vardı. Koli koli yeni kitap gelecekti. Onları ayır, raflara düz vs... Üstelik bugün arkadaşı izinliydi. Tek başına yapacaktı bütün bunları. Şehirdeki işlek bir kitapevinde yarı zamanlı olarak iş bulmuştu. Herkesin eline geçmezdi bu fırsat. Böyle geç kalmaya devam ederse kaybedecekti bu işi de. Kapıyı açtı, içeri girdi. Patron her zamanki gibi masasına kurulmuş, “Yine mi geç bıraktı hocan?” der gibi bakıyordu. Selam verdi ve en büyük kabusuna doğru yöneldi. Orada bekliyordu işte onu. Hepsini yan yana üst üste taarruza hazırdı. Önce savunmaya geçmeye çalıştı Zeynep ama baktı ki rakiplerin zayıf noktasını biliyor o da karşı atağa geçti. Yayınevi bütün kitapları sınıflandırarak göndermişti zaten. Sessizce içinden bir teşekkür geçirdi. İşe koyulmaya başladı. İyice dalmıştı. Patronun onu çağırdığını duydu. Hemen masaya doğru koştu. Patronun yanında bir adam vardı. Yeni gelen kitaplardan birini istiyordu. Tabii bu kitabı bulma işi de Zeynep’e düşüyordu.

İçinden adama saydırmaya başladı. O kadar kitap vardı içeride, bula bula yeni gelenleri istiyordu. Olacak iş miydi bu? Adamı kitapların olduğu yere götürdü. İstedığı kitabı sordu. Bir de düzgün bir şey olsaydı bari. Son dönemin popüler ergen kitaplarından biriydi. Ağdalı dille yazılan; ama aşkı anlattığı varsayılan bu kitapları da yazarını da sevmezdi Zeynep. Adamdan hoşlanmasa da “müşteri memnuniyeti” gereği bir iki bir şey söyleme ihtiyacı hissetti. Ama sinirleri bozuk olduğu için galiba kitabın yazarına sövmeye başladı. En son;

-Yahu siz düzgün bir insana benziyorsunuz, neden böyle bir kitabı istiyorsunuz ki? Diye sordu adama.

Adam kızarmış, morarmış ve renkten renge girmiş bir yüzle;

-“Bir arkadaşına hediye edeceğim” dedi.

-“Neden böyle berbat bir kitabı hediye olarak seçtiniz ki?” dedi Zeynep.

Karşılığında aldığı cevap bu kez Zeynep’i renkten renge soktu:

- Çünkü bu kitabı yeni yazdım bayan. Arkadaşlarıma da her zaman yeni yayımlanan kitaplarımdan hediye ederim.

Üstte “Örnek 5” başlığıyla verilen metin, 1. sınıf örnekleminde seçilmiştir ve tutarlılık ölçeğine göre “5(çok iyi)” ile değerlendirilmiştir. Öykü türünün özelliklerini tamamıyla taşıyan örnek, mantıklı bir plana sahiptir. Olaylar

birbirini tamamlayacak biçimde sunulmuştur ve özellikle sonuç bölümündeki “sürpriz” öyküye özgünlük katmıştır. Metin; tam anlamıyla bütünlük taşıyan, niceliksel sınırlamaların olanak verdiği ölçüde ayrıntıların incelikle işlendiği bir yazı örneği oluşturmaktadır.

III.1.2. Bağdaşıklık

Bağdaşıklık, tutarlılıktan farklı olarak tümüyle dil bilgisel birimler ve bu birimler arasındaki ilişkilerle ilintili bir metinsellik ölçütüdür. Çalışmada kullanılan bağdaşıklık ögeleri ölçeğinde, bu konuda en belirleyici dil bilgisi birimleri seçilmiş ve sıralanmıştır. Bağdaşıklık ölçeğinde yer verilen bağdaşıklık ögeleri şu başlıklar altında toplanmaktadır: Gönderim, eksiltili anlatım, değiştirim, bağlama ögeleri ve kelime bağdaşıklığı. Bu beş başlık da ayrıca kendi içerisinde alt başlıklara ayrılmıştır.

Gönderim başlığı öncelikle “zamirler, işaret sıfatları ve karşılaştırma” olarak üç başlığa ayrılmıştır. Zamirler daha sonra kendi içinde “şahıs zamirleri, dönüşlülük zamiri, işaret zamirleri ve ilgi zamiri” olmak üzere dört alt başlığa ayrılmıştır. Bağdaşıklık ögelerinin ikinci kategorisini oluşturan eksiltili anlatım bölümü ise kendi içinde “cümlelerin düşürülmesi, ortak ögelerin düşürülmesi ve eklerin düşürülmesi” olmak üzere üç alt başlık halinde incelenmiştir. Bağdaşıklık ögelerinin üçüncü maddesi olan değiştirim ise “isme dayalı değiştirim, fiile dayalı değiştirim ve cümleye dayalı değiştirim” biçiminde üç kategoride sınıflandırılarak incelenmiştir. Bağdaşıklık ögelerinin dördüncüsü olan bağlama ögeleri, öncelikle “ekleyici, ayırt edici, zıtlık bildiren, zaman-sıralama bildiren, koşul bildiren, açıklama bildiren, örnekleme bildiren ve sebep-sonuç ilişkisi kuran” kategorileri altında sınıflandırılmış; daha sonra sebep-sonuç ilişkisi kuran bağlama ögeleri “sebebi-sonuç ve sonuç-sebebi” biçiminde öncelik sırasına göre belirlenen iki farklı biçimde ele alınmıştır.

Bağdaşıklık ögelerinin alt başlıklarının her biri ayrı ayrı SPSS v22 programına tanımlanmış ve kağıtlardan elde edilen sonuçlar tek tek irdelenmiştir. Bağdaşıklık ögelerinin toplam aritmetik ortalamaları sınıflar bazında, Mann-Whitney U testi ile karşılaştırıldığında p değeri 0,05’in üzerinde bulunmuş, dolayısıyla incelenen örnekleme, sınıf düzeyiyle bağdaşıklık ögeleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı tespit edilmiştir. Aynı zamanda cinsiyet ölçütüne göre yapılan karşılaştırmada da bağdaşıklık ögelerinin cinsiyet değişkeninden istatistiksel açıdan anlamlı sayılacak düzeyde etkilenmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Aralarında anlamlı bir fark bulunmasa da görece en uzun, en çok sözcük sayısı ortalamasına sahip öyküleri yazan 1. sınıf, 3. sınıf ve 4. sınıf öğrencilerinin

bağdaşıklık öğeleri ortalamaları açısından, genellikle birbirlerine oldukça yakın değerlerde ve 2. sınıf öğrencilerine oranla daha yüksek bir başarı sergiledikleri görülmüştür. Sözcük sayısı ile bağdaşıklık arasındaki korelasyonun yüksekliği göz önünde bulundurulduğunda bu durum olağan kabul edilecektir. Aritmetik ortalamalar açısından genellikle 1. sınıf, bazı bağdaşıklık öğelerinde ise 3. sınıf ve 4. sınıf lehine sonuçların gözlemlendiği görülmüştür. Ancak bu farklılaşmaların hiçbirisi istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 8. Bağdaşıklık Öğeleri Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Aritmetik Ortalama Karşılaştırması

BAĞDAŞIKLIK ÖGELERİ	1.sınıf X(Aritmetik Ortalama)	2.sınıf X(Aritmetik Ortalama)	3.sınıf X(Aritmetik Ortalama)	4.sınıf X(Aritmetik Ortalama)	Tüm Sınıflar X(Aritmetik Ortalama)
Gönderim	17,18	12,89	15,50	16,71	15,63
Eksiltili Anlatım	20,20	13,70	15,55	17,32	16,75
Değiştirim	0,80	0,59	0,48	0,61	0,62
Bağlama Öğeleri	26,08	20,00	25,45	22,66	23,61
Kelime Bağdaşıklığı	19,28	14,51	21,43	18,51	18,51
Bağdaşıklık Öğeleri Genel Puan	82,75	61,00	78,55	75,80	74,79

Tablo 8’de ortaya konan sayısal veriler gözden geçirildiğinde ilk dikkati çeken durum 2. sınıf öğrencilerinin yazdıkları öykülerde “değiştirim” hariç tüm bağdaşıklık öğelerinin en düşük düzeyde olduğudur. Tutarlılık bölümünde de benzer bir sonuç görülmüş ve bu durumun nedeninin 2. sınıf öğrencilerinin öykülerinde bulunan sözcük sayılarının aritmetik ortalamasının düşüklüğü ile açıklanabileceği belirtilmiştir. Aynı gerekçe, bağdaşıklık noktasında da bu durumun izahı açısından geçerli kabul edilebilir.

Diğer bağdaşıklık öğelerine ilişkin sayısal veriler karşılaştırıldığında ise “gönderim, eksiltili anlatım, değiştirim” maddeleri ve genel bağdaşıklık öğeleri açısından 1. sınıfın üstünlüğü görülmektedir. Yalnızca “bağlama öğeleri” maddesinde 3. sınıf ilk sırayı almaktadır. Birinci sınıfı bazı maddelerde 3. sınıf bazı maddelerde ise 4. sınıf izlemektedir.

Coşkun(2005), 5. sınıf ve 8. sınıf öğrencilerinden oluşan toplam 372 öğrenci ile yaptığı çalışmada bu iki sınıf düzeyi arasında bağdaşıklık puanı açısından 8. sınıf öğrencileri lehine anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırma sonucunda aynı zamanda sosyo-ekonomik durum ile bağdaşıklık arasındaki ilişkinin de anlamlı olduğu bulgusunun elde edildiğini belirtmiştir. Coşkun tarafından yapılan çalışmada öğrencileri 5. sınıf öğrencileri ile 8. sınıf öğrencileri arasında bağdaşıklık ögeleri bazında anlamlı ölçüde fark tespit edilirken, Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü öğrencileri ile yapılan çalışmada anlamlı bir farka ulaşılamaması örnekleme dahil edilen öğrencilerin yaş dönemleri ve akademik potansiyelleri hesaba katıldığında olağan olarak yorumlanabilecektir. Soyut düşünme becerisini kazanma sürecinin henüz başlangıcında bulunan, herhangi bir akademik testten geçirilmemiş, normal dağılım özelliği gösteren bir grup 5. sınıf öğrencisinin bağdaşıklık ögelerini yeterli düzeyde içeren bir metin oluşturma becerisinin; soyut düşünme becerisini kazanma sürecini neredeyse bütünüyle tamamladıkları bir yaş döneminde bulunan 8. sınıf öğrencilerinin bağdaşık metin oluşturabilme becerisinden anlamlı düzeyde yetersiz bulunması öngörülebilir bir sonuçtur. Ancak aynı sınavdan geçirilerek eğitim fakültesine kabul edilen dolayısıyla akademik düzey olarak birbirine neredeyse denk oldukları varsayılabilir, yaş dönemi itibarıyla bilişsel gelişim sürecini tamamlamış bulunan üniversite öğrencileri arasında anlamlı bir farkın bulunmaması da yine öngörülebilir bir sonuçtur.

Çoban(2012)'ın 83 yedinci sınıf öğrencisinin katıldığı araştırmasında uygulanan “ilişkisiz örneklemler t testi” sonucunda öğrencilerin oluşturdukları metinlerde cinsiyete göre bağdaşıklık araçlarının kullanım sıklığı açısından sadece “gönderim” ögesinin kullanımında kızlar lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Sosyo-ekonomik bakımdan bağdaşıklık araçlarının kullanımı ile ilgili yapılan “Anova analizi” sonucunda: Gönderim, değiştirim, eksiltile anlatım ve kelime bağdaşıklık ögelerinde grupların puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık gözlemlendiği kaydedilmiştir.

Yılmaz(2012)'ın gerçekleştirdiği araştırmanın sonuçlarına göre, 11. sınıf öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarında bağdaşıklık araçları kullanımı ortalaması öğrenci (kâğıt) başına 30,80'dir. Bu rakam Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü öğrencilerinde 74,79 olarak hesaplanmıştır. İki rakam arasındaki uçurum, metin uzunluklarındaki farklılığın yanı sıra yaş ve öğrenim düzeyi farklılıklarıyla açıklanabilir. Öğrencilere ait öyküleyici metinlerde bağdaşıklık araçlarından dördünün incelendiği bu araştırmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin bağdaşıklık oluşturma düzeyi ile okul türü, cinsiyet, öğrencinin okuduğu kitap sayısı, sosyal medyada yazışma süresi değişkenleri arasında

istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluştuğu; ailenin gelir düzeyinin farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir.

Aşağıdaki bölümde sırasıyla bağdaşıklık öğelerinin alt kategorilerini oluşturan “gönderim, değiştirim, eksiltile anlatım, bağlama öğeleri ve kelime bağdaşıklığı” maddeleri çalışmanın sayısal sonuçları üzerinden incelenmiş ve örnek metinlerle bu öğelerle ilgili sorunlar somutlaştırılmaya çalışılmıştır.

III.1. 2. 1. Gönderim

Bağdaşıklık öğelerinin alt başlıklarından bir tanesini oluşturan “gönderim”, kendi içerisinde altı başlıkta incelenmektedir. Bu başlıklar şunlardır: şahıs zamirleri, dönüşlülük zamirleri, işaret zamirleri, ilgi zamiri, işaret sıfatları ve karşılaştırma.

Gönderim öğeleri; zamir, sıfat, edat ve zarf gibi farklı türlerde sözcüklerden oluşmaktadır. Sıralanan türlerdeki sözcükler sayılarak her sınıf düzeyinde ayrı ayrı aritmetik ortalamalar alınmıştır. Bağdaşıklık öğelerinin bütünü gibi gönderim öğeleri de sınıf düzeyine paralel bir yükseliş sergilememektedir. Her bir gönderim unsuru ayrı ayrı incelendiğinde “şahıs zamirleri”nin en yüksek aritmetik ortalamayı 1. sınıf örnekleminde yakalarken, en düşük ortalamaya 4. sınıf düzeyinde gerilediği görülmektedir. “Karşılaştırma” unsurlarına ait aritmetik ortalamalar kıyaslandığında ise en düşük değerin 2.sınıf düzeyinde, en yüksek değerin ise 4. sınıf düzeyinde ortaya çıktığı tespit edilebilmektedir.

Sınıflar arasındaki farklılıklar Mann-Whitney U testi ile analiz edildiğinde, sınıf düzeyi ile ya da cinsiyet ile gönderim unsurları arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı belirlenmiştir.

Tablo 9. Gönderim Unsurlarının Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Karşılaştırma.

GÖNDERİM UNSURLARI	1.sınıf	2.sınıf	3.sınıf	4.sınıf	Tüm Sınıflar
Şahıs Zamirleri	5,43	4,05	3,98	3,44	4,22
Dönüşlülük Zamiri	1,35	1,05	1,18	1,85	1,37
İşaret Zamirleri	1,90	1,41	1,73	2,00	1,77
İlgi Zamiri	0,18	0,05	0,00	0,15	0,09
İşaret Sıfatları	3,08	2,38	2,33	2,95	2,69
Karşılaştırma	5,85	3,86	5,50	6,24	5,40

Gönderim öğelerinin alt kategorilerine ait sayısal değerler aşağıda Tablo 9'da yer almaktadır. Bağdaşıklık özelliğinin basamaklarından bir tanesini oluşturan gönderim, öyküde kişi, nesne ya da kavram adlarının yinelenmemesi; sözü edilen kişi, nesne ya da kavramın hangisi olduğunun işaret edilmesi; birden fazla kavramın ya da varlığın kıyaslanması ve açıklığa kavuşturulması gibi amaçlarla kullanılır. Bu unsurlar, metin içerisinde aynı kavram ya da varlığın fazla sayıda tekrarlanmasından kaçınılması, anlam karışıklığının önüne geçilmesi, ayrımların ortaya konması ve metni oluşturan cümle ve cümle üstü bölümler arasında bağlantılar kurulması açısından oldukça önemlidir. Dolayısıyla gönderim öğelerinin niceliksel olarak fazla sayıda kullanılması, metnin niteliğini de artırmakta daha bağdaşık bir dilsel örüntü haline gelmesini sağlamaktadır. Bağdaşıklık puanı ile gönderim öğelerinin sayısı arasında pozitif korelasyon söz konusudur. Ancak burada “işe karışan” ve mutlak hesaba katılması gereken bir başka nokta da yine metnin uzunluğu olacaktır.

Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü 2. sınıf öğrencilerinden birine ait olan aşağıdaki kısa öykü, örneklemin en az sayıda gönderim unsuru taşıyan yani gönderim puanı en düşük olan örneğidir. Öykünün gönderim puanı yorumlanırken metnin öykü yönergesinde belirtilen “200-300 sözcük kullanma” koşulunun oldukça altında kaldığı da unutulmamalıdır.

Örnek 1.

“Yeni bir şehir yeni bir ortam yeni bir toplum, arkadaşlar, yeni bir sınıf, yeni hocalar... her şeyin başlangıcı başlamıştı. **Kendi** aileden uzak yeni evine alışamamış öylece oturuyordu yeni evinde. Her şey yabancı geliyordu **ona**. Yemek yemek istemiyor. Hiçbir şey istemiyordu. Okula geldiği ilk günde dersler bir başka lise düzeyinde değil artık bambaşka dersler görüyor. Arkadaşlarına okula alışana kadar sınav zamanı geliyor. Sınavlarını zorla geçiyor. Üniversiteyi hiç böyle hayal etmemişti. Hep gezen dolaşan bir yer olarak hayal etmişti. Artık ikinci dönemin sonlarına doğru almış. Üniversite hayatını nasıl bir yer olduğunu algılamıştı.

Ve düzenli derslerini yapıp, bir yandan da sosyal aktivitelere katılıp üniversiteyi dolu dolu yaşıyordu.”

Yukarıdaki örnek, altı çizili bulunan iki sözcük dışında gönderim unsuru barındırmamaktadır. Bu sözcükler, dönüşlülük zamiri olarak adlandırılan “kendi” sözcüğü ve verilen öyküde şahıs zamiri durumunda kullanılmış olan yönelme eki almış “ona” sözcüğüdür. Ağırlıklı olarak zamir ve sıfatlardan oluşan gönderim unsurlarının azlığı, metnin gönderim puanının dolayısıyla bağdaşıklık düzeyinin düşmesine yol açmaktadır. Metnin orijinali için bkz. Ek 6.

Örnek 2.

“Mutlu Olmak İstiyorum

Tozun dumanın unutulmaya çalışıldığı bir gündü. Yeni bir yer, yeni bir ortam, yeni insanlar bambaşka bir şehir. Yabancıları herkese, her şeye. Tek değildi ama yalnızdı. Yalnızlık hissiyle sokakları gezmeye başladı. İnsanları inceliyordu tek tek üşenmeden, usanmadan. İnsanları inceliyordu, anlam vermeye çalışıyordu, “**bu** insanları, **bizden farklı** kılan neydi?” diye. Mutluları ve **o** da bir zamanlar böyle delicesine gülüp, eğlenir, mutlu olurdu. Sevdikleri yanındaydı. Ve hiç **kendini** yalnız hissetmemişti **tıpkı** buradaki insanlar **gibi**. Ama şimdi mutluluğun resmine yabancıydı. Hiç **o** duyguyu yaşamamış **gibi** bakıyordu. İnsanları rahatsız edip etmediği umurunda değildi. Sadece anılarını yaşatmak için karanlık tarafa **kendi gibi** hemşehrileri **gibi** sığındıkları **bu** şehirde ne yapacaklarını bilmez **gibi** gezmektense mutlu insanlara bakıyordu ve ailesini hatırlıyordu. Savaşta öncedydi, **bu** şimdi uzaktan izlediği mutluluk.

Her şey yavaş yavaş gelişmişti. Savaş bir anda değil, yavaş yavaş hiç rengini belli ettirmeden başlamıştı. Bir anda savaş alanında, ateşler içinde feryat

figan yananlar içinde buldular kendilerini. Savaş dinmiyordu, acıların bitmeye niyeti yoktu, çiçekler artık yoktu, birbirini mutlu eden insanlar bir bir yok oluyorlardı, kaçmak tek çareydi. Barışın sanki hiç gelmeyecekmiş gitmiş olduğu bu ülkeden kaçmak tek çareydi. Türkiye, merhametli ülke, ilk kucakını açan yerd onlara. Bu izlediğim mutlu olan insanlar kapılarını açandı bizlere. Kendimi yük gibi gördüğüm gerçektir ama bu şehri sevmekten alıkoymadı beni bu duygular. Sokaklardan geçe geçe okuluma geldim artık. Evet! Bu okulda okuyordum. Bana okuma hakkımı tanımıştı bu insanlar. Ekmeklerini paylaştıkları gibi sıralarını, kalemlerini de paylaştılar. Mutluyum, çünkü mutlu olmamı isteyenler vardı. Aile yokluğu vardı, ama onu bana unutturmak isteyen bir kucak dolusu arkadaşlarım ve güzeller güzeli sevgilim vardı. Hiç gitmeyecek gibi bu şehirde her şeyi tastamam yaşıyorum. Mutlu olmak istiyorum. Tıpkı izlediğim insanlar gibi. Mutlu etmek istiyorlar beni arkadaşlarım ve sevgilim. Kendi mutluluğuma kapılmadım. Koştum, çok dernekler arkasından, büyük insanlar arkasından, diğer Suriyeli arkadaşlarım için. İmkanlar istedim belki kendi vatandaşlarına tanıdıklarından daha fazlasını. Evet! Utanmadan sıkınmadan. Bunu tek başıma değil kendime arka edindiğim arkadaşlarımla birlikte. Seviyorum bu şehri, çünkü iyileri kötülere susturabiliyordu. Seviyorum bu ülkeyi, çünkü ana-baba ayrı kardeşlikler yaşıyordu. Peki, hiç dönmeyecek miydim memleketime? Döncem, elbet. Ama bu şehri doya doya yaşamadan değil. Bu şehri içime çekip nakış nakış hücrelerime işlemeden değil. Günler böyle geçiyordu. Binbir düşünceler, koşturmalar, arkadaşlar, güzeller güzeli sevgilim ve kalbi taş tutmamış diğer insanlarla öyle bir gün yaşadım ki. Telefonla uyandım güne. Bir telefon ve bir mültecinin adımı sayıkladığını söylüyordu telefonda ki deli gibi. Soluğu hastanede aldım. Annemdi. Benim annemdi. Ölmemişti, yaşıyordu. Gözyaşlarım sel oldu. Gözlerime inanamadım. Ama o kanı canıyla annemdi. Bu şehir annemi vermişti bana. Uzun uzun konuştuk. Başından geçenleri anlattı. Kimseyle anlaşılamıyordu, anlayamıyordu. Garip annem ben gelmesem ne yapacaktı? Buldum onu ve hiç bırakmayacaktım.

Ve bu şehir mutlu olma sebebimdi artık. Gitmek zor olacaktı. Bırakmak zor olacaktı. Mutlu olmak istediğimi bilen bir tek sokaklardı. “Mutlu olmak istiyorum.” der gezerdim sokaklarda. Sokaklar şahit mutluluğuma, mutsuzluğuma.”

Yukarıda yer alan metin 4. sınıf örnekleminde alınmıştır ve tüm öyküler içerisinde en fazla sayıda gönderim unsuru bulunduran örnektir. Toplam 54 tane gönderim unsuru içermektedir. Bu unsurlar zamirler, sıfatlar, edatlar ve zarflardan oluşmaktadır. Öykü üçüncü kişili anlatımla başlamış, daha sonra birinci kişili anlatımla devam ettirilmiştir. Her iki durumda da ismi verilmeyen ana karakterin yaşadıklarının anlatılırken çok sayıda dönüşlülük zamiri

kullanılmıştır. Kullanılan gönderim unsurlarıyla anlam karışıklıklarının önüne geçilmiş ve ifadeler arasında bağ kurulması sağlanmıştır. Elbette öykünün uzunluğu da gönderim öğelerinin kullanım sayısını etkilemektedir. Metnin orijinali için bkz. Ek 7.

III.1.2.2. Eksiltili Anlatım

Eksiltili anlatım, dil ekonomisi gereği, alımlayıcıya iletilmek istenen anlamın, olabildiğince az sözcük ve ifadeyle, olabildiğince kısa ve özlü biçimde söze ya da yazıya aktarılmasının araçlarından bir tanesidir. Üç şekilde yapılabilmektedir: cümlelerin düşürülmesi, ortak öğelerin düşürülmesi ve eklerin düşürülmesi.

Çalışmanın sonuçlarına göre en yaygın kullanılan eksiltili anlatım türü ortak öğelerin düşürülmesi olmuştur. Özellikle açık öznenin düşürülmesi ve yerine gizli özne kullanımı yoluyla gerçekleşen eksiltme biçimi bu türün diğer eksiltili anlatım türlerinden niceliksel bakımdan oldukça önde olmasının sebebidir.

Tablo 10. Eksiltili Anlatım Unsurlarının Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Gösteren Karşılaştırma

EKSİLTİLİ ANLATIM UNSURLARI	1.Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	Tüm Sınıflar
Cümlelerin Düşürülmesi	1,35	0,78	0,08	0,24	0,61
Ortak Öğelerin Düşürülmesi	17,60	12,59	14,05	15,78	15,06
Eklerin Düşürülmesi	1,25	0,97	0,83	1,32	1,09

Tablo 10'da eksiltili anlatımın sınıflar bazında ve üç ayrı türde hangi ortalama değerlerde kullanıldığı görülmektedir. Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi cümlelerin ve ortak öğelerin düşürülmesi türlerinde 1. sınıf öğrencileri daha yüksek bir aritmetik ortalamaya sahiptirler. Eklerin düşürülmesi yoluyla uygulanan eksiltme türünde ise 4. sınıf öğrencilerinin daha başarılı oldukları ortaya çıkmıştır. Cümlelerin düşürülmesi yoluyla yapılan eksiltmede ikinci sırayı 2. sınıf öğrencileri alırken, ortak öğelerin düşürülmesi maddesinde 1. sınıf öğrencilerini 4. sınıf öğrencileri izlemektedir. aritmetik ortalamalardaki sayısal

farklılıklar Mann-Whitney U testi ile analiz edilmiş ve sınıflardan herhangi ikisi arasında istatistiksel açıdan anlamlı sayılabilecek bir farklılığın olmadığı anlaşılmıştır.

1. sınıf örnekleminde alınan aşağıdaki öyküde eksiltili anlatım türlerinden her birinin çeşitli örnekleri gösterilmiştir.

Örnek 1.

“Sessizliği Unutmak

Yavaşça indim arabadan. İlk dikkatimi çeken şey sessizlik oldu. Uçsuz bucaksız bir sessizlik! Bombaların sesine alışan biri için fazla sessiz. Annemler de indi arabadan, onların da yüzleri benim gibi şaşkın. Sessizliği unutmuştuk hepimiz. Kulağımızda bir boşluk var sanki. Eksik bir şeyler var. Yere diz çöküp oturdum. Elimi kulaklarıma götürdüm. Sonra bir çığlık sesi...

Uyandığımda annem başımdaydı. Pencereye baktım hava kararmıştı. Ne kadar süredir burada uyumuş olduğumu anlamaya çalıştım. Ama hatırlayamadım, en son her taraf çok sessizdi. Şimdi de öyle ama babamın ve kardeşlerimin sesi var konuşuyorlar.

Yataktan doğruldum, çadırdan dışarı çıktım. Etrafta kimse yoktu. Sadece yanı başımda bekleyen sessizlik ve ben. Yavaş yavaş ağaçlara doğru ilerledim daha fazla sessizlik. Ağaçların yanındaki tepeye tırmanmaya başladım. Tam tepeye varınca oturdum orada. Kulaklarım patlayacakmış gibi hissediyordum. Ellerimi kulaklarıma bastırdım. Gökyüzüne baktım. Ay ve yıldızlar. Onlar da her şey gibi sessizdiler. Bomba patlamıyordu. Silah sesleri yoktu. Cam kırılmaları, yıkılan bina sesleri de yoktu. Her şey olması gerektiği gibi sessizdi.”

Metnin orijinali için bkz. Ek 8.

Yukarıdaki örnekte tüm eksiltili anlatım türlerini bir arada görmek mümkündür. İlk olarak üzerinde durulacak olan eksiltili anlatım cümlelerinin düşürülmesi yöntemidir. Bu yöntem diğer eksiltili anlatım yöntemleri özellikle de ortak öğelerin düşürülmesi kadar sık başvurulacak bir tür değildir. Cümlelerin düşürülmesi yoluyla sağlanan eksiltili anlatım biçiminin tek örneği ikinci paragrafta yer alan “öyle” sözcüğüdür. Eksiltili anlatım, bir önceki cümlede yer alan anlamın “öyle” sözcüğü ile kast edilmesi böylece aynı cümlelerin tekrar edilmek durumunda kalınmaması yoluyla sağlanmıştır. “Öyle” sözcüğünün yer aldığı cümle bir önceki cümle ile birlikte düşünüldüğünde:

“Ama hatırlayamadım, en son her taraf çok sessizdi. Şimdi de öyle ama babamın ve kardeşlerimin sesi var konuşuyorlar.”

“Öyle” sözcüğünün gönderme yaptığı anlamın bir önceki cümlede bulunduğu ve daha eski bir zaman dilimi için geçerli olan “her taraf çok sessizdi” cümlesinin yerini tutarak aynı anlamın konuşma anındaki zaman dilimi için de geçerli olduğu anlamına geldiği anlaşılmaktadır.

Bir diğer eksiltili anlatım türü ortak öğelerin düşürülmesidir. Oldukça sık başvurulmuş bir eksiltme biçimidir. Sıklıkla düşürülen öge, cümlelerin temel öğelerinden biri olan “özne”dir. Yukarıdaki metinden alınan aşağıdaki cümlelerde gizli özne kullanıldığı, öznenin açıkça belirtilmesinin tercih edilmediği ve eksiltmeye gidildiği görülmektedir:

“Yavaşça indim arabadan. ... Yataktan doğruldum, çadırdan dışarı çıktım.... Ağaçların yanındaki tepeye tırmanmaya başladım. Tam tepeye varınca oturdum orada. Kulaklarım patlayacakmış gibi hissediyordum. Ellerimi kulaklarıma bastırdım. Gökyüzüne baktım.”

Yukarıda sıralanan tüm cümlelerin öznesi “ben”dir. Ancak hiçbirinde bu öznenin açık olarak ifade edilmediği, tüm cümlelerde yüklemde bulunan kişi eki aracılığıyla sezdirildiği gözlenmektedir.

Aşağıda verilen cümleler gözden geçirildiğindeyse bu defa cümlelerin en temel ögesi olan yüklem düşürüldüğü, dolayısıyla tamamlanmamış yani eksiltili bir cümle oluştuğu fark edilecektir.

*“İlk dikkatimi çeken şey sessizlik **oldu**. Uçsuz bucaksız bir sessizlik (...).”*

Yukarıdaki ifadelerde de görüldüğü gibi ilk cümlelerin yüklemine oluşturan “oldu” sözcüğü, bir sonraki cümlede de yüklem olarak belirtilmesi gerekirken düşürülmüş ve ikinci cümle bir eksiltili cümle haline gelmiştir. Böylece ortak ögenin düşürülmesi yoluyla bir eksiltili anlatıma başvurulmuştur.

Yine eksiltili anlatımın ortak öğelerin düşürülmesi kadar yaygın kullanılmayan bir diğer türü eklerin düşürülmesidir. Ender olarak başvurulmuş yöntemde aynı cümle içerisinde, aynı eki alması gereken en az iki sözcükten bir tanesinin eki düşürülmektedir. Yukarıdaki öyküden alınan aşağıdaki sıralı cümlede eklerin düşürülmesine bir örnek görülmektedir.

“Annemler de indi arabadan, onların da yüzleri benim gibi şaşkın.”

Cümlelerin ilk bölümündeki “indi” sözcüğünde, görülen geçmiş zaman eki bulunmaktadır. Bu ek, cümlelerin ikinci bölümünün yüklemi olan “şaşkın”

sözcüğünün sonunda kullanılmamıştır. Ancak aynı cümle içerisinde bulunmaları ve farklı belirteçlere sahip olmamaları her iki yargının da görülen geçmiş zamanda gerçekleştiğini sezdirmektedir.

III.1.2.3. Değiş tirim

Değiş tirim, aşağıdaki tabloda da görüldüğü gibi üç şekilde gerçekleştirilebilen, bir bağdaşıklık türüdür. Metinde yer alan isim, fiil ya da cümle şeklindeki birimlerin yerine onları karşılayacak başka dil birimlerinin ya da yapılarının kullanılmasıyla oluşturulmaktadır. Aşağıdaki tabloda değiş tirim unsurlarından her birinin sınıf düzeyine göre niceliksel anlamda nasıl bir artış ya da azalış gösterdiği ortaya konmaktadır.

Tablo 11. Değiş tirim Unsurlarının Sınıf Düzeyinden Etkilenip Etkilenmediğini Gösteren Karşılaştırma

DEĞİŞTİRİM TÜRÜ	1.Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	Tüm Sınıflar
İsme Dayalı Değiş tirim	0,25	0,08	0,20	0,20	0,12
Fiile Dayalı Değiş tirim	0,09	0,32	0,00	0,00	0,8
Cümleye Dayalı Değiş tirim	0,35	0,49	0,28	0,41	0,35

Tablo 11'e göz atıldığında değiş tirimin en sık başvurula türünün cümleye dayalı değiş tirim olduğu, ikinci sırayı isme dayalı değiş tirimin aldığı ve onu da fiile dayalı değiş tirimin izlediği anlaşılmaktadır.

Değiş tirimin ilk sıradaki türü olan isme dayalı değiş tirimin en fazla 1. sınıf düzeyinde en az ise 2. sınıflarda tespit edildiği, 3. ve 4. sınıflarınsa bu konuda eşit performans sergiledikleri sonucu elde edilmiştir.

Fiile dayalı değiş tirime gelindiğindeyse en fazla sayıda örneğin 2. sınıflarda gözleendiği, 1. sınıfların çok daha düşük bir ortalamayla ikinci sırayı aldığı; 3. ve 4. sınıflara ait metinlerdeyse bu türden bir örneğe hiç rastlanmadığı neticesiyle karşılaşılmaktadır.

Cümleye dayalı değiştirimdeyse ilk sırada yer alan 2. sınıfları 4. sınıfların izlediği, ardından 1. sınıfların geldiği ve 3. sınıflarınsa son sırada olduğu görölmektedir.

Aritmetik ortalamalar dikkate alınarak yapılan bu kıyaslamaya ek olarak, sonuçlara Mann-Whitney U testi uygulanmış ve aradaki farklılıkların anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

1. sınıf örnekleminde seçilen aşağıdaki öyküde bu değiştirm türlerinden ikisinin örneği bulunmaktadır.

Örnek 1.

“Üniversite’de İlk Heyecan

Üniversitenin ilk günüydü. Farklı şehir, farklı okul ve farklı insanlar. İlk ders saat 10.30’da idi. Ama ilk günün heyecanı ile alınmayan bir uyku vardı. Gecenin dördünde yatılmış ve sabah beklenen sonuç yani uyuyamamak.

Geç kalınmış dahi olsa o derse girilecekti çünkü ilk tanışma ve ilk izlenim önemli idi. Ben de öyle yaptım, derse girdim ve arkalarda bir yere oturdum. Kimse kimseyi tanımıyor, herkes arkadaş heyecanı ile etrafına bakıyordu. Ve beklenen saat gelmişti yani ders sonu...

Merdivenlerden yavaş yavaş inerken bir arkadaşın selamı ile karşılandım. Adı Barış’mış. Bir çay içelim kaynaşırız hem, dedim ve o da alçak bir ses ile “olur” dedi.

Kantine geçtik ve çayımızı yudumlamaya başladık. Daha sonra bir kişinin yanıma doğru geldiğini gördük. “Bu bizim sınıftan biri ama adı neydi acaba?” derken masaya oturdu ve “Ben Üsame” dedi. Çayın sonuna doğru geliyorduk ve derse az bir süre kalmıştı. Ben rahat hareketlerle sınıfa yaklaştım ve içeri girdim. Ders “edebiyat kuramları ve eleştiri”... Hoca geldi. Ben profesör olduğunu öğrendiğim için en arka sıraya geçtim ve içimden “İnşallah soru sormaz.” derken kalk bakalım ayağa dedi. Korku içinde masadan kalktım ve “Efendim hocam?” dedim.

“Nerelisin sen, kendini tanı” dedi ve bende bir rahatlık başladı. Çünkü gözümüzü korkutanların söylediği şey olmamıştı. “Bir profesöre denk gelirseniz yandınız” cümlesi yani. Neyse kalktım kendimi tanıttım ve sonra peş peşe diğer arkadaşları tanıdım.

İlk günün son dersine girmiştik ve artık bitsin de kurtulalım havasındaydık. İlk günün vermiş olduğu heyecan ve yorucu bir günün ardından nihayet ders bitmişti. Okuldan çıktıktan sonra bir kafeye geçtik 6-7 arkadaş ve bayağı bir kaynaştık.

İlk gün çok yorucuydu ama hayatımın en güzel günlerinden biriydi diyebilirim.”

Üstte bulunan öyküde değiştirim türlerinden iki tanesinin birer örneği yer almaktadır.

İlk olarak, ikinci paragrafın ikinci cümlesindeki “derse girdim” fiilinin yerine, virgülden önce, aynı anlama gelecek biçimde “öyle yaptı” ifadesi kullanılmıştır. Birbirinin yerini tutabilecek şekilde, aynı anlama gönderme yapmak amacıyla art arda getirilen bu ifadeler fiile dayalı değiştirimin tipik bir örneğidir.

Aynı paragrafı öyküden ilerleyen bölümlerindeyse isme dayalı değiştirim yapılmıştır. “Ders sonu” tamlaması aynı zaman dilimini kast edecek biçimde “beklenen saat” tamlamasıyla karşılanmış ve aynı anlam, birbirine karşılık gelen iki değişik yolla belirtilmiştir.

Aşağıdaki öykü ise 4. sınıf örnekleminde seçilmiştir ve cümleye dayalı değiştirim örneği içermektedir.

Örnek 2.

“Mucize Hayatın Kendisinde

Hayalini kurduğum mesleğin ilk günüydü bugün... heyecanlı ve bir o kadar da sabırsızdım. Dört yıllık zorlu bir eğitim hayatımın sonunda Diyarbakır'ın küçük ve şirin bir köyüne atanmıştım. Her yeni başlangıçlar, yeni umutları beraberinde getirirdi. Benim de öyleydi burayla ilgili çok umudum ve yapacağım çok şey vardı.

Bugün bu yeni hayatımın ilk günüydü. Çok şiddetli bir yağmur yağıyordu dışarıda. Hazırlanıp okula gitmek için yola koyuldum. Yolda okula gitmek için annelerinin sırtında ve yürüten birçok öğrenciyle karşılaştım. Köye gidecek bir araba yoktu. Çünkü köy yoldan uzakta, تنها bir yerdeydi. Yollar da zaten kar ve yağış nedeniyle kötüydü. Bu ilk günüm bana buranın zorlu hayatı hakkında deneyim sahibi olmamı sağladı. Burada yaşam zordu, okumak ve bunun için mücadele etmek gerekiyordu. Bunları görünce kendi hayatımın aslında o kadar da zor olmadığını anlamıştım. Ben onların öğretmeni belki de bu hayattan kurtulmalarının tek umuduydum. Öğrencilerimle yolda böyle zorlu bir yolculuk esnasında tanıştım. Beni görünce buraya yeni geldiğimi hemen anladılar... Şaşkındım çünkü bunu çok belli etmiş olmalıydım ki beni görünce utandılar. Yüzlerinde masum ve tertemiz bir hayatın acısı vardı sanki. Bu zorluk onlara tuhaf gelmiyordu alışmışlardı belki de. Tüm bu zorlukların ardından nihayet okulu görmüştüm. İçeri girince nasıl geldiğimi unuttum birden bir sevinç aldı tüm bu olumsuzlukların yerini. Tören yapıp andımız okunduktan sonra çocuklar içeri girdiler. Müdürle beraber sınıfa girdiğimizdeki o şaşkın ve merak edici bakışları hayatım boyunca unutmıyordum. Müdür bey onlara yeni öğretmenleri

olduğumu söyleyip iyi dersler dileğiyle sınıftan ayrıldı. Başbaşıydık artık onlarla... Merak ettikleri çok şey vardı biliyordum.

*Söze buraya geldiğim yerden başladım. Onlara kendimi tanıttım. Kaygı ve korku duyduklarını hissettim. Nedenini sorduğumda aslında tam da bir cevap alamadım. Onları tek tek tanımak için isimlerini sordum. **Böylece** tanıştık... Hayatımın bu ilk günü çevreyi ve onları tanımamla geçmişti. Merak ettikleri ve akıllarına gelen her şeyi soruyorlardı. Öğrenmeye o kadar isteklilerdi ki ... Büyük bir sabırsızlıkla hem de bu okulun ilk gününde derse başladık.”*

Metnin orijinal hali için bkz. Ek 10.

Yukarıdaki öyküde, cümleye dayalı değişimin üç örneği bulunmaktadır. İlk olarak birinci paragrafın son cümlesinde yer alan “öyleydi” sözcüğü ele alınırsa:

*“Her yeni başlangıçlar, yeni umutları beraberinde getirirdi. Benim de **öyleydi** burayla ilgili çok umudum ve yapacağım çok şey vardı.”*

“Öyleydi” sözcüğü, kendisinden önceki cümlenin anlamına gönderme yapmaktadır: “Her yeni başlangıç(lar), yeni umutları beraberinde getirirdi.” Aynı cümle iki kez yinelenmek yerine bu şekilde bir değiştirim kullanılması tercih edilmiştir.

Aynı öyküden alınan aşağıdaki ifade incelendiğinde:

*“Yolda okula gitmek için annelerinin sırtında ve yürüyen birçok öğrenciyle karşılaştım. Köye gidecek bir araba yoktu. Çünkü köy yoldan uzakta, تنها bir yerdeydi. Yollar da zaten kar ve yağış nedeniyle kötüydü. (...)Öğrencilerimle yolda **böyle** zorlu bir yolculuk esnasında tanıştım.”*

Öyküden alınan yukarıdaki bölümün son cümlesindeki “böyle” ifadesi, zorlu yolculuğun koşullarını anlatan önceki cümlelerin tamamının anlamını tek başına karşılamaktadır. Birkaç cümleyle tasvir edilen yolculuk, aynı koşullara gönderme yapacak biçimde “böyle” sözcüğüyle değiştirilmiştir.

III.1.2.4. Bağlama Öğeleri

Büyük bir kısmını bağlaç türünden sözcüklerin daha küçük bir kısmını ise ilgeçlerin(edat) ve zarfların oluşturduğu bağlama öğeleri, ister bilgilendirici ister öyküleyici olsun her türden metin içerisinde sıklıkla kullanılan unsurlardır. Sözcükleri, sözcük gruplarını, söz öbeklerini, cümleleri ve cümlecikleri birbirine

bağlamaya yarayan bu ögeler, özellikle uzun cümleler oluşturulabilmesinin anahtarıdır. Kimi zaman noktalama işaretlerinin işlevlerini üstlenen bu unsurlar, dilsel birimler arasında çeşitli anlam ilişkileri oluşturur. Bağlama ögeleri kurdukları anlam ilgisine göre ekleyici, ayırt edici, zıtlık bildiren, zaman-sıralama bildiren, koşul bildiren, açıklama bildiren, örnekleme bildiren, sebep-sonuç, sonuç-sebeup gibi adlar almaktadır.

Tablo 12. Bağlama Ögelerinin Sınıf Düzeyine Göre Değişimini Gösteren Karşılaştırma

BAĞLAMA ÖGELERİ	1.Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	Tüm Sınıflar
Ekleyici	10,20	5,16	7,30	6,76	7,39
Ayırt Edici	0,98	1,05	1,28	1,05	1,09
Zıtlık Bildiren	1,78	1,65	1,65	1,49	1,64
Zaman-Sıralama Bildiren	7,08	6,81	9,73	8,17	7,97
Koşul Bildiren	1,08	1,00	1,18	1,07	1,08
Açıklama Bildiren	1,55	1,92	1,33	1,29	1,51
Örnekleme Bildiren	0,13	0,08	0,08	0,12	0,10
Sebeup+Sonuç	2,20	1,68	1,98	2,12	2,00
Sonuç+Sebeup	1,10	0,51	0,60	0,54	0,69

Tablo 12, bağdaşıklıkla en sık kullanılan unsurları olan bağlama ögelerinin bütün türlerini ve bu türlerin sınıflar düzeyinde kullanım sıklığını göstermektedir. Tablo 12’de görüldüğü gibi ekleyici, zıtlık bildiren, örnekleme bildiren, sebep-sonuç ve sonuç-sebeup ilişkisi kuran bağlama ögelerinde 1. sınıflar ilk sırayı almış; ayırt edici, zaman-sıralama bildiren, koşul bildiren bağlama ögelerinde 3. Sınıflar; açıklama bildiren bağlama ögelerindeyse 2. sınıflar en başarılı olmuşlardır.

Bunun yanında, ekleyici, zaman-sıralama bildiren, koşul bildiren, örnekleme bildiren, sebep-sonuç ve sonuç-sebeup bildiren bağlama ögelerinde 2. sınıflar; ayırt edici bağlama ögelerinde 1. sınıflar; zıtlık bildiren ve açıklama bildiren bağlama ögelerinde 3. sınıflar son sırada yer almıştır. 4. sınıflar ise bağlama ögelerinin hiçbir alt türünde ilk ya da son sırayı almamıştır.

Yapılan istatistiksel analiz sonucunda sınıflar arasında bağlama ögelerinin hiçbir türünde anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır.

Aşağıda yer alan öykü örneği, en fazla sayıda bağlama ögesi içeren öyküler arasından seçilmiştir.

Örnek 1.

“Üniversiteyi yeni kazanmış Ayşe okulda geçireceği ilk günün heyecanı ve merakı içerisindeydi. Önceki gece hiç uyumamış ve daha güneş doğmadan hazırlıklara başlamıştı. Acaba ne giyseydi. Kıyafetlerin birini çıkarıp öbürünü giyiyordu. Okul saati yaklaşına kadar bu böyle devam etti. Çocukların bayram sabahındaki heyecanı ile Ayşe’nin o sabahki heyecanı arasında hiçbir fark yoktu. O da en güzel en özenli haliyle okuluna gitmek istiyordu tıpkı çocukların bayramlıklarını özenle giymesi gibi. Nihayet okul saati geldi ve Ayşe artık hazırdu. Odasından çıkıp kahvaltı bile yapmadan okulun yolunu tuttu. Yolda kime rastlasa selam veriyor ve gülücükler saçıyordu. Yeniden doğmuş gibiydi çünkü bugün onun yeni hayatının ilk günüydü. Hemen sınıfını buldu. Erken geldiği için henüz kimse gelmemişti. Biraz sonra içeri güzel mi güzel bir kız girdi. Ayşe onu iyice süzdü. Bembeyaz bir teni, zeytin tanesi gibi gözleri ve küçük, şirin mi şirin bir burnu vardı. Ayşe daha onu görür görmez ileride en iyi arkadaşı olacağını anladı. Kıza selam verdi ve yanına oturmasını teklif etti. Birbirlerini tanımaya başladılar. Bu sırada diğer sınıf arkadaşları da teker teker geliyordu. Ayşe her gelene selam veriyor ve adını soruyordu. Ama sonra tekrar Elf’ine dönüyor ve onla sohbet etmekten zevk alıyordu. Az sonra sınıfa öğretmen girdi ve tüm sınıf öğretmene dikkat kesildi. Ayşe her söyleneni not alıyor ve öğretmenden gözünü bir an olsun ayırmıyordu. Öğretmenini dinlerken aslında hiçbir şey bilmediğini ve bugüne kadar bildiği çoğu şeyin de yanlış olduğunu fark etti. Öğretmeninin söylediklerinden çok etkilendi ve çok iyi bir öğretmen olacağına dair kendisine söz verdi. Ayşe dersin bitmesini istemiyordu ki öğretmen bugünlük dersin burada sona erdiğini haftaya kaldıkları yerden devam edeceklerini söyledi. Dışarı çıktıklarında okulun yeni gelenler için bir oryantasyon programı hazırladığını öğrendi ve çok sevindi. Önce okulu ve daha sonra da şehri gezdiler. Her yere resmini çeker gibi bakıyor ve kaydediyordu. Çünkü bu onları hayatı boyunca unutmayacak ve hatırlayacaktı. Yurda geçtiğinde Ayşe yorgun düştüğünü fark etti ve bundan sonraki günlerin hayallerini kurarak uykuya daldı.”

Metnin orijinal hali için bkz. Ek 11.

Yukarıdaki 3. sınıf örnekleminde seçilen metinde farklı türlerde 51 adet bağlama ögesi yer almaktadır. Gerek cümle içerisinde gerek cümleler arasında anlamsal bağlar kurma işlevini üstlenen bu sözcükler kullanım oranları arttıkça bağdaşıklık puanının yükselmesini sağlamaktadır. Bu durum bağdaşıklık ile metin uzunluğu yani sözcük sayısı arasında oldukça güçlü bir bağ olduğunun göstergesidir.

III.1.2.5. Kelime Bağdaşıklığı

Kelime bağdaşıklığı, bağdaşıklık öğelerinin son başlığını oluşturmaktadır. Her öykü belli bir ya da birkaç konu etrafında örülmekte ve bu konuların kavram alanlarından sözcükler barındırmaktadır. Bu tür kavramların sıklığı, konu ve içerikte anlamsal bağlantılar ve bütünlük sağladığından bağdaşıklığa hizmet etmektedir.

Tablo 13. Aynı Kavram Alanından Sözcük Kullanımının Sınıflara Göre Değişimini Gösteren Karşılaştırma

	1.Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	Tüm Sınıflar
Aynı Kavram Alanından Sözcükler Kullanma	19,28	14,51	21,43	18,51	18,51

Tablo 13'te aynı kavram alanından sözcük kullanım sıklığının sınıflara göre dağılımı belirtilmiştir.

Tablo 13'e göre aynı kavram alanından sözcüklerin en fazla görüldüğü sınıf, 3. sınıftır. Bu sınıfın ardından ikinci sırayı 1. Sınıflar, üçüncü sırayı ise 4. sınıflar almaktadır. Son sırada ise 2. sınıflar vardır. Sınıflar arasındaki aritmetik ortalama farklılıkları Mann-Whitney U testi ile analiz edilmiş ve aradaki sayısal farkların istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı bulgusuna erişilmiştir.

Aşağıdaki öykü, kelime bağdaşıklığını sağlamak adına aynı kavram alanından çok sayıda örneğin kullanıldığı öyküler arasından seçilmiştir.

Örnek 1.

“İlk Gün

Üniversiteyi bitirmişt看. İlk yılımda Maraş'ın bir köyüne atanmıştım. Aynanın karşısına geçip en sevdiğim siyah ceketimi ve pantolonumu giymiştim. Çok heyecanlıydım. İçim içime sığmıyordu. Evimden çıktım ve Maraş'ın topraklarından ağır adımlarla okuluma doğru yol aldım. Öğrencilerimle ilk kez karşılaşıyordum. Onlara tebessüm ettim. Öğretmenler odasına gidip kıtaplarımı dolabıma yerleştirdim. Öğretmen arkadaşlarımla tanıştım. Ders programıma baktım. İlk ders Türkçe idi. Mavi boyalı koridorda sınıfa doğru ilerledim. Kapıya gelmiştim. Ellerim, ayaklarım titriyordu. Küçük çocukların karşısına

çıkacaktım halbuki. Neden bu kadar heyecanlandığıma anlam verememiştim. Sınıfa girdim. Tüm öğrenciler hızla ayağa kalkarak “Günaydın öğretmenim!” dediler. Öğretmenim sözcüğünü duyunca tarifi anlatılmaz bir **mutluluk** yaşadım. İçimden bir kez daha iyi ki bu mesleği seçmişim, dedim.

Sınıf çok kalabalıktı. Tüm öğrencilerimle tanışmak istiyordum. Hepsıyla teker teker tanıştım. Bu dersimi öğrencilerimi tanımaya ayırmıştım. Çünkü hepsinin farklı **hayatları**, **hikayeleri** olduğunu biliyordum. Gerçekten de öyleydi. Kimi **fakir** kimi **zengin**. Kimi **ailesiyle** kimi **yetim**. Kiminin **annesi** ölmüş, kiminin **babası**. Kimi **yaramaz**, kimi **uslu**. Kimi **çalışkan**, kimi **tembel**. Her birinin ayrı **dünyası** vardı ve ben bu öğrencilere koca dünyalarında yardım etmek, onları yalnız bırakmamak istiyordum. Sadece ders değil, hayatın **zorluğunda** onlara **yardım** etmek istiyordum.

Tahtaya geçtim. **Tebeşiri** elime aldım. Tebeşir olmuş elime baktım. Bu bile mutluluk vermişti. Öğrencilerim **bilgiye** muhtaç bir şekilde bana bakıyorlardı. Ağzımdan çıkan her cümleyi dikkatle dinliyorlardı. Sınıfın geneli çalışkandı. Anlattığım konuyu hemen anlıyorlardı. Dersin sonunda hepsinden **konuyla** ilgili **örnek** istedim. Hepsi **doğru cevap** verdi. Öğrencilere yeni bir bilgi verme, yeni bir şey **öğretme** gururunu yaşıyordum. **Masama** oturdum, **yoklama** alıyordum. Sarı saçlarını iki yana örmüş, ucunu kurdeleyle bağlamış mavi gözlü, güzelliğinden gözlerimi alamadığım minik öğrencim elinde gülle, **ürkek** adımlarla masama yaklaştı. Güllü bana uzattı. “bu sizin öğretmenim, bizim bahçeden topladım.” dedi. Gözlerim dolmuştu. Başını okşayıp sırasına yolladım. Son dersime de girip evime gittim.

Eve geldim. Başımı yastığıma koyduğumda hala gülümsüyordum. Tüm gece öğrencilerimi düşündüm ve tekrar iyi ki bu **mesleği** seçmişim dedim ve uykuya daldım.”

Metnin orijinal hali için bkz. Ek 12.

Yukarıdaki öyküde “öğretmenlik”, “kişisel özellikler”, “kırsallık” ve “duygu durumları” alanlarına dahil edebileceğimiz 43 adet kavram bulunmaktadır. Bu kavram alanlarının etrafında örülü olan öykü, aynı alanlara ait sözcükler sayesinde içerik bütünlüğüne dolayısıyla, metnin küçük ölçekli yapısı üzerinden sağlanan bir bağdaşıklığa kavuşturulmuştur. Kavramların birbirinden fazla farklı olması, aynı kavram alanından birbiriyle ilişkili sözcüklerin sayısının yetersiz olması metnin kelime bağdaşıklığının, dahası bir bütün olarak bağdaşıklık puanının önemli ölçüde düşmesine neden olacaktır. Diğer bağdaşıklık türleri gibi kelime bağdaşıklığı noktasında da metnin uzunluğu yani sözcük sayısı oldukça önemli role sahiptir.

III.1. 3. Metin Elementleri

Metin elementleri, çalışmada, öykü türünde bulunması gereken unsurları ifade etmektedir. Ana karakter, mekan, zaman, başlatıcı olay, amaç, girişim, sonuç ve tepkiden oluşan bu unsurlar ayrı ayrı ve birlikte değerlendirilmiş ve Tablo 14’te görülen aritmetik ortalamalar elde edilmiştir.

Tablo 14. Metin Elementlerini Oluşturma Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan İlişkisiz Örneklemeler t Testi Sonuçları

	Ana Karakter (0-2)	Mekân (0-2)	Zaman (0-2)	Başlatıcı Olay (0-2)	Amaç (0-3)	Girişim (0-4)	Sonuç (0-2)	Tepki (0-2)	Metin Elementleri Genel Ortalama
1.sınıf	1,18	1,03	0,80	1,03	1,65	1,55	0,83	1,33	1.175
2.sınıf	1,00	0,89	0,73	1,00	1,70	1,43	0,84	1,22	1,101
3.sınıf	0,98	1,08	1,00	1,00	1,60	1,78	1,08	1,58	1,262
4.sınıf	1,22	1,34	0,93	1,15	1,71	1,66	1,05	1,66	1,340
Tüm sınıflar	1,09	1,09	0,87	1,04	1,66	1,61	0,95	1,45	1.220

Yapılan istatistiksel analizler sonucunda yalnızca 1. sınıflar ile 4. sınıflar arasında p katsayısının 0,010 olarak yani 0,050’nin altında hesaplandığı dolayısıyla yalnızca bu sınıflar arasında anlamlı bir farkın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Metin elementleri açısından 1. sınıflarla 2. ve 3. sınıflar arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Cinsiyet değişkeni ile metin elementleri arasında da anlamlı bir fark tespit edilememiştir.

Aşağıda yer alan Örnek 1 başlıklı öykü, metin elementlerinin en başarılı biçimde kullanıldığı metinlerden bir tanesini oluşturmaktadır.

Örnek 1.

“Barış’ın Savaşı

Dışarıda rüzgar ağaç dallarını savuruyordu. İnce ince bir yağmur şehri ıslatıyordu. Barış cam kenarından boş sokağı izliyordu. Her detayı aklına kazımak istiyordu. Evini, sokağını, yolları hatta etrafta boş boş dolaşan kedileri bile unutmamak için uğraşıyordu. Çünkü sabaha karşı yola çıkacaklardı. Ülkede savaş vardı ve yaşam her geçen gün zorlaşıyordu. Bu yüzden terk edeceklerdi

biricik vatanlarını. Kaçacağız demişti babaları. Almanya'ya gideceklerdi. Sakin, huzurlu, mutlu bir hayat kuracaklardı orada. Barış ise korkuyordu. “ya her şey daha kötü olursa?” Bu düşüncelerle sabah oldu. Hazırlanıp istasyona gittiler. Kendilerini Almanya'ya götürecek olan trene bindiler. Günler sürdü yolculuk. Sonunda Almanya'ya ulaştılar. Kocaman bir istasyona indiler. Çok kalabalık ve gürültülüydü. Kendi ülkesindeki savaş ortamına benzetti Barış burayı. Üstelik hava da çok garipti. Nemli, sisli, kasvetli, garip bir havası vardı. Daha şimdiden çok özlemişti ülkesini Barış. Ne vardı adı gibi barış dolu olsaydı dünya. Herkes kendi ülkesinde huzurla yaşasaydı. Etraftaki çocukları gördü. Ne kadar şanslıydı hepsi. Acaba onlar bunun farkında mı diye düşündü. Herkes bir yere koşturuyordu. Anlamadığı anonslar duyuluyordu. Hiç kimsenin ne dediğini anlamamak ne kadar kötüydü böyle. Nasıl yaşayacaktı burada. İnsanlar farklı, dilleri farklı, hava, toprak, su her şey çok farklıydı. Böyle düşününce daha kötü oldu. Büyük bir girdabın içinde gibi hissetti kendini. Sıkıca tuttu babasının elini. Evinden getirdiği tek oyuncakını bağrına bastı. Sessiz ve ürkek gözyaşları akıtmaya başladı. Kimse fark etmedi Barış'ın ağladığını. Annesi ve babası da bu büyük kargaşaya dahil olmuştu çoktan. İşte Barış o an anladı. Burada her şeyi tek başına yaşayacaktı, yapayalnızdı. Ağaçtan düşmüş bir kuru yaprak gibi tir tir titriyordu. Hiç okula gidemeyecekti belki de. Artık hiç arkadaşı olmayacaktı. Mahalle aralarında sek sek oynayamayacaktı. O böyle çaresizce kıvranırken babası y ürümeye başladı. Bu geceyi geçirmek için bir otel arayacaklardı. Kalabalık caddelerden, mutsuz insanların arasından geçtiler. Sonunda bir otel buldular. Babası güç bela anlaşılarak bir oda tuttu. Otel odası bile bir farklıydı Barış'a göre. Eşyalar da buradaki insanlar gibi ruhsuzdu. Öyle canı yanıyordu ki... Bunun dışarıdan fark edilmemesi imkansızdı ama kimse görmüyordu acısını. Evet ülkesi savaşla kıvranıyordu belki, insanlar acı çekiyor hatta ölüyorlardı ama orada birbirlerinin yaralarını sarabilen insanlar hala vardı. Burada ise insan değil makineler yaşıyordu. Çok korkuyordu Barış. İnsan gibi yaşamak için geldikleri bu ülkede insan olduklarını fark eden olacak mıydı? Yatağa yattı. Ayaklarını karnına doğru çekti. Huzursuzdu. Savaşın ortasında bile daha huzurlu uykular uyuyordu oysa. Sessiz sedasız gözyaşları ve korkularıyla uykuya daldı. Kim bilir belki rüyasında insanca yaşayabileceği topraklara kavuşurdu.”

Metin elementleri açısından oldukça başarılı bir öykü olan yukarıdaki yazı, 4. sınıf örnekleminde alınmıştır. Öykünün ana karakteri olan Barış, okuyucunun kolayca özdeşleşebileceği oldukça inandırıcı bir karakterdir. Öykünün geçtiği zaman diliminde ana karakterin geçirdiği psikolojik, duygusal süreçler son derece başarılı anlatılmıştır. Dolayısıyla öykü ana karakter üzerinden alabileceği en yüksek puan olan “2” ile değerlendirilmiştir.

Mekan unsurundan da alabileceği en iyi puanı “2” alan öyküde, mekan tüm detaylarıyla, karakterler ve olay akışına olan etkisiyle birlikte oldukça iyi tasvir edilmiştir. Barış ve ailesinin savaş dolayısıyla terk etmek zorunda kaldıkları ülke, yaşadıkları şehir adları verilme de başarıyla yansıtılmıştır. Ülkelerinden kaçarak sığındıkları ülke olan “Almanya”, ailede yarattığı “gurbet olma, memleketinden uzak olma duygusu” “sıla özlemi” etkileyici bir üslupla dile getirilmiştir.

“Sonunda Almanya’ya ulaştılar. Kocaman bir istasyona indiler. Çok kalabalık ve gürültülüydü. Kendi ülkesindeki savaş ortamına benzetti Barış burayı. Üstelik hava da çok garipti. Nemli, sisli, kasvetli, garip bir havası vardı. Daha şimdiden çok özlemişti ülkesini Barış.(...) Nasıl yaşayacaktı burada. İnsanlar farklı, dilleri farklı, hava, toprak, su her şey çok farklıydı. Böyle düşününce daha kötü oldu. Büyük bir girdabın içinde gibi hissetti kendini. Sıkıca tuttu babasının elini. Evinden getirdiği tek oyuncakını bağrına bastı. Sessiz ve ürkek gözyaşları akıtmaya başladı. Kimse fark etmedi Barış’ın ağladığını. Annesi ve babası da bu büyük kargaşaya dahil olmuştu çoktan. İşte Barış o an anladı. Burada her şeyi tek başına yaşayacaktı, yapayalnızdı. Ağaçtan düşmüş bir kuru yaprak gibi tir tir titriyordu.”

Metinden alınan yukarıdaki cümleler, mekanın karakter ve olay örgüsüne yaptığı katkı dikkate alınarak yapılmış, oldukça başarılı betimlemeleri içermektedir. Mekan olabilecek en etkili şekilde yansıtılmıştır.

Öyküde yer alan “Çünkü sabaha karşı yola çıkacaklardı.”, “Bu düşüncelerle sabah oldu.”, “Günler sürdü yolculuk.” ifadeleri, zamanla ilgili küçük ipuçları vermektedir. Ancak öyküde tarihsel zamana ait bir ifade kullanılmamıştır. Zaman hakkında yeterince detay verilmediği, bu unsur belirsiz ve geleneksel biçimde dile getirilmiştir. Bu nedenle öykünün aldığı puan, “0-2” aralığında ortalama bir değere karşılık gelen “1”dir.

Metin elementlerinden bir diğeri ise başlatıcı olaydır. Öyküde ana karakterin bir amaç oluşturmaması ve bu amaç doğrultusunda hareket etmesini sağlayan olay, oldukça başarılı biçimde sunulmuş ve yine “0-2” aralığındaki en yüksek puan olan “2” ile değerlendirilmiştir. Öyküde sözü edilen başlatıcı olay, Barış’ın ve ailesinin yaşadığı ülkede savaşın çıkması ve savaş dolayısıyla bu ülkenin yaşanacak bir yer olmaktan çıkmasıdır. Bu başlatıcı olay, öykünün asıl olay örgüsünü oluşturan Almanya’ya kaçma, orada yeni ve daha güvenli bir yaşam kurma amacının ortaya çıkmasını tetiklemiştir. Savaşın ve yarattığı zorlu koşulların etkili biçimde betimlenmesinden dolayı başlatıcı olay açısından da başarılı bir öyküdür.

Amaç, metin elementlerinden bir diğeridir. “Kaçacağız demişti babaları. Almanya’ya gideceklerdi. Sakin, huzurlu, mutlu bir hayat kuracaklardı orada.” cümleleri ana karakterin ve ailesinin amacını ortaya koymaktadır. Bu amacı gerçekleştirmek için istasyondan başlayan yolculuk Almanya’da son bulacaktır. Amaç açıkça belirtilmiştir öyküde, ancak “0-3” aralığında “3” puana karşılık gelen tanımlamada olduğu gibi birden fazla amaç belirtilmediği için en yüksek puan yerine “2” puanla değerlendirilmiştir. “2” puan ölçekte açık ve net olarak belirtilmiş tek bir amacın varlığına karşılık gelmektedir.

Girişim, öyküde ana karakterin amacı gerçekleştirmek için eyleme geçişini, attığı adımı ifade etmektedir. “0-4” aralığında tanımlanmış olan girişimin öyküdeki karşılığı Barış adlı ana karakter ve ailesinin savaştan kaçmak için Almanya’ya gidip orada yeni bir yaşama başlamalarıdır ve bu girişim başarıyla gerçekleştirilmektedir. Girişim, mantıksal olarak birbirini izleyen süreçler halinde tamamlanmıştır, ancak durumlar ustalıklı ve özgün biçimde çözülmediği için “3”, iyi düzenlenmiş birden çok olay örgüsü içermediği için “4” puanla değerlendirilmemiştir. Öyküye girişim elementi bakımından “2” puan verilmiştir.

Metin elementlerinden bir diğeri sonuçtur. Yukarıda örnek olarak verilen öykünün en düşük puanı aldığı metin elementidir sonuç. Aşağıdaki cümlelerle biten öyküde, ana karakterin girişimlerinin uzun vadeli sonuçları ortaya çıkmamıştır.

“Çok korkuyordu Barış. İnsan gibi yaşamak için geldikleri bu ülkede insan olduklarını fark eden olacak mıydı? Yatağa yattı. Ayaklarını karnına doğru çekti. Huzursuzdu. Savaşın ortasında bile daha huzurlu uykular uyuyordu oysa. Sessiz sedasız gözyaşları ve korkularıyla uykuya daldı. Kim bilir belki rüyasında insanca yaşayabileceği topraklara kavuşurdu.”

Olayların uzun vadeli sonuçlarının belirtilmemesi ve açık uçlu bir sona sahip olması nedeniyle girişim elementinden öyküye verilen puan “0” olmuştur.

Metin elementlerinin sonuncusu ise tepkidir. Tepki, örnekteki öykünün en güçlü yanlarından birini oluşturmaktadır. Ama karakter Barış’ın olaylar, durumlar karşısındaki içsel tepkileri bütün derinliğiyle ortaya konmuştur. Bu nedenle de tepki elementinden öyküye verilen puan “0-2” aralığındaki en yüksek puan olan “2”dir.

III. 2. Tartışma ve Yorum

Milli Eğitim Bakanlığına bağlı özel ve resmi eğitim kurumlarına

öğretmen yetiştirmek, akademik eğitimin yanında mesleki eğitim de vermek üzere kurulan eğitim fakülteleri ve verdikleri eğitim her zaman tartışma konusu olmuştur. Bu fakültelerde uygulanan öğretim programları zaman zaman eksiklikleri giderilerek güncellenmekte ancak kamuoyundan, uzmanlardan olumlu tepkiler alacak köklü değişiklikler bir türlü sağlanamamaktadır. Eğitim fakültelerinin çıktıkları olan öğretmenler, başta sorumlu kurumlar ve yetkililer olmak üzere tüm kamuoyu tarafından eleştirilmekte; sistemdeki tüm aksaklıkların, istenmeyen sonuçların sorumlusu olarak görülmektedir. Oysa okulda geçireceği öğretmenlik süreci hakkında yeterli somut deneyim, bilgi ve beceriyi kazanmadan atanan öğretmenlerin, sistemin aksaklıkları noktasında eğitimin diğer girdi ve bileşenlerinden daha fazla sorumluluğa sahip olduklarını iddia etmek hiç de akılcı ve gerçekçi olmayacaktır.

Eğitim fakültelerinde verilen eğitimin belli bir kısmı okullarda yapılan stajlarla verilmektedir. Son değişikliklerle okullarda uygulamalı olarak gerçekleştirilen staj süreleri artırılmış olsa da öğretmen adayları için yeterli olup olmadığı ve yeterince verimli geçirilip geçirilmediği tartışılabilir. Bu yıl ilk kez uygulanmaya başlanan, atanılan bölgeye gitmeden önce tercih edilen daha merkezi bir okulda, aynı branştan bir danışman öğretmen eşliğinde geçirilen ve bir eğitim-öğretim dönemi boyunca süren uygulama uzun vadede olumlu sonuçlar ortaya koyabilecektir.

Eğitim fakültelerinde dört yıl süren uzun bir eğitimin ardından ortaokullarda, Türkçe derslerinde öğretmen olarak görev almaya başlayan Türkçe eğitimi bölümü mezunları da eğitim sistemimizin önemli bileşenlerinden birini oluşturmaktadır. Tüm dünyada en fazla ders saatine sahip olan ana dili derslerine, Türkiye’de de oldukça fazla önem atfedilmekte ve mevcut programda ortaokul 5. ve 6. sınıflarda altışar saat, 7. ve 8. sınıflardaysa beşer saat olarak verilmektedir.

Türkçe ana dili derslerinde dört temel dil becerisini yani okuma, yazma, konuşma ve dinlemeyi kazandırmak ve kazanımları doğru ve etkili bir biçimde ölçmek ve değerlendirmekle görevli olan Türkçe öğretmen adayları, özellikle ilk atandıkları yıllarda okullarda zorlu bir adaptasyon ve oryantasyon dönemi geçirmektedir. Kılavuz kitaplar eşliğinde, bu kitaplarda yer alan yönerge ve planlar doğrultusunda yürütülen dersler göreceli olarak daha kolay aşılabilen güçlüklerle sahiptir. Çok daha hassas olunmasını gerektiren ve büyük özen isteyen ölçme ve değerlendirme süreçleriyle ilgili güçlükler kimi zaman meslek yaşamı boyunca aşılamayabilmektedir.

Yönetmeliğin gereği olarak her eğitim-öğretim yılında altı adet yazılı sınav yapmak ve bunları notla değerlendirmekle yükümlü olan Türkçe öğretmenleri, göreve ilk başladıkları dönemlerden itibaren yazılı sınavları çoğunlukla internet aracılığıyla ya da doğrudan diğer deneyimli Türkçe öğretmenlerinden sağlamaktadırlar. Eğitim fakültelerinde neredeyse hiç yazılı

sınav hazırlama deneyimi yaşamadan mezun olan Türkçe öğretmenleri en büyük sıkıntıyı ise sınav kağıtlarının değerlendirilmesinde yaşamaktadırlar. Yine yönetmeliğin zorunlu kılması sebebiyle her yazılı sınavın 30 puanlık bölümü yazma becerisiyle ilgili bir etkinliğe ayrılmakta ve öğrenciler tarafından son derece isteksiz olarak tamamlanan metinler, genellikle hiçbir belirli ölçek kullanılmadan, bazen de yine başka öğretmenlerden edinilen cevap anahtarlarında yer alan en fazla beş ya da altı ölçüt içeren bir ölçekle puanlanmaktadır. Bu ölçekler, çoğunlukla “yazım ve noktalama, sayfa düzeni, özgünlük ve yaratıcılık, anlatım ve akıcılık, başlık” gibi yüzeysel ve muğlak birkaç başlıktan oluşan ölçütler barındırmaktadır. Bu kavramlardan özellikle “akıcılık”, “özgünlük” gibi kavramlar tam olarak neye karşılık geldiği çoğu öğretmen tarafından bilinmeyen sözcüklerdir. Bir üniversite ya da lise öğrencisinden beklenebilecek olan yaratıcılıkla ortaokul öğrencisinden beklenmesi muhtemel yaratıcılığın dozu aynı olmayacaktır elbette. Bu konuda yeterli veriye, bilgi ve deneyime sahip olmayan Türkçe öğretmenleri bu yetersizliklerini el yordamıyla ve zamana yayarak çözmeye çalışmakta ve çoğu kez bütünüyle adil, bilimsel, ideal bir ölçme değerlendirme becerisine meslek yaşamı boyunca erişememektedir.

Türkçe öğretmenlerinin yazma becerisini öğrencilere olabilecek en iyi şekilde kazandırabilmeleri ve ürünlerini doğru bir biçimde değerlendirebilmeleri için öncelikle bu beceriyi yeterince kazanmış olmaları gerekmektedir. Herhangi bir alanda herhangi bir becerinin kazanılmış olduğunun en önemli göstergesi bu konuda uygulama yapabilmek, ürün verebilmektir.

Çalışmada Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği bölümü öğrencilerine yazdırılan öyküler üzerinden, Türkçe öğretmeni adaylarının eğitim fakültelerinde aldıkları eğitim sonucunda eriştikleri yazma becerisi yeterlilikleri belirlenmeye, ortaya konmaya çalışılmıştır. Eğitim fakültesinde eğitim almaya başladıkları andan itibaren bölüm öğrencilerinin, metinsellik ölçütlerinin en önemlileri olan bağdaşıklık ve tutarlılığa uygun ve de istenen türün elementlerini taşıyan metinler yazma konusunda bir değişim yaşayıp yaşamadıkları; 1. sınıf öğrencileri ile üst sınıflardaki öğrenciler arasında yazma becerisi bakımından istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olup olmadığı ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Sonuçlar analiz edildiğinde aritmetik ortalamalar dikkate alınarak yapılan karşılaştırmalarda bağdaşıklık öğeleri ile sınıf ya da cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki saptanamamıştır. Ancak tutarlılık ve metin elementleri açısından birinci sınıf öğrencilerine ait puanlar ile 4. sınıf öğrencilerine ait puanlar arasında anlamlı bir fark olduğu; cinsiyet baz alınarak yapılan karşılaştırmalarda cinsiyet ile metin elementleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı, cinsiyet ile tutarlılık arasındaki bağın ise anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İstatistiksel analizlerin sonuçları göstermektedir ki diğer değişkenler eşit varsayıldığında, 1. sınıfa belli bir yazma becerisi potansiyeli ile gelen öğrenciler, eğitim süreci sonunda, 4. sınıfa geldiklerinde bu potansiyellerini önemli ölçüde arttırmış olmaktadır. Ancak gelişerek başlangıçtaki durumundan daha iyi bir noktaya gelen yazma becerisinin, öğretmenlik görevi ifa edilirken yazma etkinliklerinde öğrencilere yeterince etkili kılavuzluk edilmesini ve ideal ölçme değerlendirmenin yapılabilmesini sağlayacak ölçüde gelişip gelişmediği noktasında bir veriye ulaşılmış değildir. Bu noktada yapılacak benzer çalışmalarla bu yazma becerisinin ve yazma etkinliklerini etkili biçimde kılavuzlama yeterliliklerinin gereksinimlere cevap verecek durumda olup olmadığı açıklığa kavuşturulabilir.

Dil bilgisi kurallarını, yazınınızın önde gelen yazar ve şairlerinin yapıtlarını eksiksiz sayabilen, ancak duygu ve düşüncelerini tutarlı ve ikna edici biçimde yazılı ve sözlü olarak ifade edemeyen bireyler, eğitim sistemimizdeki ciddi eksiklerin ve yanlışların bir sonucudur. Bu eksik ve yanlışların giderilmesi için ilkokuldan üniversiteye kadar tüm eğitim sistemimizin derinliğine gözden geçirilmesi ve yenilenmesi gerekmektedir.

Ayrıca söz konusu kurumlarda öğrenim gören öğrencilerin yeterlilikleri sürekli olarak denetlenmeli ve gerektiğinde program öğretmen adaylarının ihtiyaçları doğrultusunda güncellenmelidir. Bu nedenle, öğretmen yetiştiren öğretim kurumlarında uygulanan program, dil bilim alanındaki gelişmelere koşut biçimde düzenli olarak yenilenmelidir.

III. 3. Sonuç ve Öneriler

Son yarım yüzyılda, metinsellik ile ilgili çalışmalarla, farklı demografik ve sosyo-ekonomik niteliklere sahip bireylerin metinsellik ölçütlerine uygun metinler yazma konusunda ne ölçüde başarılı olabildiklerini araştırmayı hedefleyen çok sayıda çalışmaya imza atılmıştır. Söz konusu araştırmaların büyük bir kısmında, değişik sınıf düzeylerinden öğrenciler örneklem olarak seçilmiştir. Yazma becerisinin ilk olarak okulda öğreniliyor olması, bu becerinin kazandırılması noktasında önemli bir role sahip olan öğretmenlerin, metin oluşturma süreçlerine ilişkin bilgi, beceri ve deneyimlerinin araştırılmasına ve geliştirilmesine yönelik çalışmaların yapılmasını gerekli kılmaktadır. İlkokul düzeyinde sınıf öğretmenleri tarafından edindirilen yazma becerisi, ortaokul düzeyinde Türkçe öğretmenlerince kazandırılmaktadır.

Çalışmada, Türkçe öğretmeni adaylarının yazma becerisi ve metinsellik ölçütleri konusundaki yeterliliklerinin ve eksiklerinin belirlenmesi ve eğitim fakültelerinin Türkçe eğitimi bölümlerinde verilen mesleki eğitimin iyileştirilmesine ışık tutulması amaçlanmıştır. Evren Mersin Üniversitesi Eğitim

Fakültesi Türkçe Öğretmenliği bölümü ile sınırlı olsa da sonuçlar Türkiye’deki diğer Türkçe eğitimi lisans programları açısından da yol gösterici olabilecektir.

Bir yazının, metinsellik ölçütleri bakımından “yeterli”, “başarılı” kabul edilebilmesi için belirlenmiş bir norm, ölçüt ya da puan bulunmadığı için değerlendirmeler ancak kıyaslamalar üzerinden yapılabilecektir.

Elde edilen bulgulara göre tutarlılık puanları bakımından 1. sınıflar ile 4. sınıflar ve kızlarla erkekler arasında; 4. sınıflar ve kızlar lehine anlamlı ölçüde fark bulunmaktadır. Bağdaşıklık açısından sınıflar ya da cinsiyetler arasında anlamlı bir fark bulunmazken, metin elementleri açısından yalnızca 1. sınıflar ile 4. sınıflar arasında, yine 4. sınıflar lehine anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır.

İlkokul düzeyinden itibaren ağırlıklı olarak çoktan seçmeli sorulardan oluşan sınavlarla değerlendirilen öğretmen adaylarının, yazma becerilerini geliştirebilecekleri derslerin sayısı artırılabilir. Ulusal çapta uygulanan merkezi sınavların çoktan seçmeli değil, açık uçlu sorulardan oluşan testler biçiminde gerçekleştirilmesi de yalnızca öğretmen adaylarının değil farklı okul ve programlarda öğrenim gören tüm öğrencilerin yazma becerilerini geliştirme olanaklarını çoğaltacaktır.

Tutarlılık ve metin elementleri açısından 4. sınıfa geçilmesiyle birlikte ortaya çıkan farkın daha alt sınıflardan itibaren gözlemlenebilmesi için, lisans programlarında işlenen metin bilgisi ve yazma derslerine ilk sınıflardan itibaren daha fazla yer verilebilir.

Sonuçlar incelendiğinde özellikle bağdaşıklık puanlarının, sınıf düzeyine paralel olarak yükselmediği hatta bazı bağdaşıklık ölçütleri açısından en düşük puanı 4. sınıf öğrencileri alırken bazı ölçütler açısından en düşük puanı 2. sınıf öğrencilerinin aldığı görülmüştür. İstatistiksel açıdan anlamlı olmasa da bu farklılıkların nelerden kaynaklanabileceği irdelenmelidir. Zaman zaman değiştirilen ders program ve içerikleri, zorunlu ve seçmeli dersler, metin bilgisi ve yazma becerisiyle ilgili içeriğe sahip derslerin öğrenciler tarafından tercih edilme oranları gözden geçirilmelidir. Öğrencilerin transkriptleri incelenerek, hangi öğrencinin kaç saat yazma veya metin bilgisi dersi aldığı belirlenebilir ve söz konusu dersleri almış olmakla yazma becerisi arasındaki ilişki değerlendirilebilir.

Özellikle 4. sınıf öğrencilerinin bazı ölçütler açısından en alt sırada yer alması, son sınıfta bulunan ve Kamu Personeli Seçme Sınavı’na hazırlanmak zorunda kalan öğrencilerin derslere olan ilgisinin azalmasından kaynaklanması olasıdır. 4. sınıf öğrencilerinin devamsızlık durumları ile bağdaşıklık puanları arasındaki ilişki de değerlendirilmelidir.

Gerçekleştirilebilecek bu türden tüm değerlendirmeler, Türkçe öğretmeni yetiştirmeyi amaçlayan lisans programlarının iyileştirilmesi ve geliştirilmesi için oldukça büyük bir öneme sahiptir.

KAYNAKLAR

- Akarsu, B. (1998). *Dil-kültür bağlantısı*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Akbayır, S. (2007). *Eğitim fakülteleri için cümle ve metin bilgisi: okuma anlama yorumlama çözümleme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Aksan, Y. ve Çakır, Ö. (1997). *İlkokul öğrencilerinin yazılı anlatımlarının metinsellik ölçütleri ve metin konusu oluşumu açısından değerlendirilmesi*. Zeyrek ve Ş Ruhi (Haz.) içinde XI. Dilbilim kurultayı bildiriler, 22-23 Mayıs 1997, 105-128. Ankara: Şafak.
- Aksan, D. (1999). *Anlambilim: anlambilim konuları ve Türkçenin anlambilimi*. Ankara: Engin Yayınları.
- Akyol, H. (1999). *Hikâye Haritası Yöntemiyle Metin Öğretimi*. Milli Eğitim Bakanlığı Dergisi Sayı: 142 sayfa:55-57..[http:// dhgm.meb. gov.tr / yayimler/ dergiler / Milli_Egitim_Dergisi/medergi/15.htm](http://dhgm.meb.gov.tr/yayimler/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/medergi/15.htm) adresinden 20 Eylül 2015 tarihinde indirilmiştir.
- Akyol, H. (2011). *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri*. (4. Basım). Pegem Akademi Yayınları, Ankara.
- Altunkaya, F. (1987). *Cohesion in Turkish: A Survey of Cohesive Devices in Prose Literature*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. (Yayımlanmamış Doktora Tezi.)
- Ateş, K. (1995). *Türk dili*. (5. Baskı). Ankara: Hürbilek Ofset.
- Ayata Şenöz, C. *Metindilbilim ve Türkçe*, Multilingual Yay., İstanbul 2005, s. 14
- Aydın, Ö. (1997). *“Anadili Eğitimi Yabancı Dil Öğretimi ve Evrensel Dilbilgisi”*. *Dil Dergisi*. Sayı 54, 23-30.
- Balcı, A. (2007). *Sosyal bilimlerde araştırma: yöntem, teknik ve ilkeler*. (6. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Balcı, H. A. (2009). *Metindilbilime kavramsal açıdan genel bir bakış*. Ankara:24 Saat Yayıncılık.

- Başbuğ, E. (1997). *Anadolu öğretmen liselerinde Türkçe kompozisyon öğretim ve eğitimin meseleleri üzerinde bir saha araştırması*. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara.
- Can, R.(2014).*Ortaöğretim öğrencilerinin bağdaşıklık araçlarını işlevlerine göre yazılı anlatımlarında kullanma becerileri*. Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt-Sayı:16.-2. Ss.204-228. DOI: <http://dx.doi.org/10.17556/jef.59236>
- Coşkun, E. (2005). *İlköğretim öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarında bağdaşıklık, tutarlılık ve metin elementleri*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Öğretmenliği Bilim Dalı. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara.
- Coşkun, İ. (2006). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin kompozisyon yazma becerileri üzerine bir araştırma*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.
- Coşkun, M. (2007). “*Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimindeki Sorunlara Batı Üniversiteleri Temeline Çözüm Önerileri*” (Kaynak: Ç.Ü. Türkoloji Makale Bilgi Sistemi, Tarih: 28.08.2007, No:1918) Erişim: http://turkoloji.cu.edu.tr/makale_sistem/tum_list.php?t=tum&psearch=Menderes%20Co%FEkun. Alıntı Tarihi: 03.08.2014.
- Çoban, A. (2012). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin oluşturdukları öyküleyici metinlerin bağdaşıklık ve tutarlılık ölçütlerine göre değerlendirilmesi*. Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kayseri.
- Demirel, Ö. (2004). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Dilidüzgün, Ş. (2011). *Metindilbilim ve Türkçe öğretimi uygulamalı bir yaklaşım*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Durukan, Erhan. *İlköğretim ikinci kademe (2005) türkçe dersi öğretim programında genel amaçlar - hedef/kazanımlar ilişkisi*. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi The Journal Of International Social Research Volume 1/4. Summer 2008. www.sosyalarastirmalar.com/cilt1/sayi4/sayi4pdf/durukan_erhan.pdf. 1 Ağustos 2015’te alınmıştır.

- Erkuş, A. (2005). *Bilimsel araştırma sarmalı*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Gencan, T. N. (2001). *Dilbilgisi*. Ankara: Ayraç Yayınları.
- Göğüş, B. (1989). *Anadili Olarak Türkçenin Öğretimine Tarihsel Bir Bakış*. Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten-1970,123-154: turkoloji.cu.edu.tr/DILBILIM/gogus.pdf
- Günay, D. (2007). *Metin bilgisi*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Hamzadayı, E. (2010). *Bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme yaklaşımının Türkçe öğretiminde okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerine etkisi*. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dilbilim Anabilim Dalı Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Bilim Dalı. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara.
- İleri, C.(1998). *Yazılı Anlatım Türleri II (Sanat Değeri Olan Yazılar)*. H.Pilancı (Ed.). *Sözlü ve Yazılı Anlatım İçinde* (ss. 135-158). Eskişehir: Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Kantemir, E. (1991). *Yazılı ve sözlü anlatım*. (3. Baskı). Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınevi.
- Karatay, H. (2010). *Bağdaşıklık Araçlarını Kullanma Düzeyi İle Tutarlı Metin Yazma Arasındaki İlişki*. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7 (13), 373-385.
- Keklik,S. ve Yılmaz,Ö.(2013). 11. Sınıf Öğrencilerine Ait Öyküleyici Metinlerin Bağdaşıklık Ve Tutarlılık Açısından İncelenmesi. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi , 6/4,(ss.139-157).
- Kıran, Zeynel (2002) (Haz. Ayşe Eziler Kıran) *Dilbilime giriş: dil bilgisinden dilbilime*. (2. Basım). Ankara: Seçkin yayınları.
- Kocaman, A. (1998) . *Söylem Çalışmaları ve Türkçe Öğretimi.*, K. İmer ve L. S. Uzun. (Editörler). *Doğan aksan armağanı*. Ankara: DTCF Yayınları, ss.101-105'teki makale.
- Kocaman, A. (2003) . *Söylem üzerine*. (2. basım) Ankara: ODTÜ Geliştirme Vakfı Yayıncılık ve İletişim A.Ş.

- Koç, S.; Müftüoğlu, Güneş. (1998). Konuşma ve Yazma Öğretimi. S. Topbaş(editör). *Türkçe Öğretimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, ss. 71-80'deki bölüm.
- Kolaç, E. (2009). İlköğretim Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin tür açısından değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi* [Bağlantıda]. 6:1. Erişim: <http://www.insanbilimleri.com> (ss.594-626) Cilt:6
- Köçer, N. (2010). *Metin çözümlemesi: Milli Eğitim Bakanlığınca önerilen 6. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerin metinsellik ölçütleri bağlamında çözümlenmesi..* Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mersin.
- Onursal, İ. (2003). *Türkçe Metinlerde Bağdaşıklık ve Tutarlılık*. Günümüz Dilbilim Çalışmaları. (Yay. Haz.: Ayşe (Eziler) Kıran, Ece Korkut, Suna Ağıldere). İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Özdemir, E. (1997). *Eleştirel okuma*. (2. Baskı). Ankara: Ümit Yayıncılık
- Özdemir, E. (2002). *Yazınsal türler*. (5. Baskı). Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Ruhi, Ş. (1994). *İlköğretim Öğrenci Kompozisyonlarındaki Bağdaşıklık Sorunları*. Ankara: Çağdaş Türk Dili Aylık Dil ve Yazın Dergisi, Cilt VI. Sayı 77-78, Temmuz-Ağustos, 24-26.
- Sağır, M. (2002a). *İlköğretim okullarında Türkçe dil bilgisi öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sağır, M. (2002b). *“İlköğretim Okullarında Dil Bilgisi Öğretimi”*. Türk Dili Dergisi. Sayı 601.
- Sallabaş, M. E. (2008). *İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin öyküleyici yazılı anlatımlarında metin öğelerine yer verme düzeyleri*. Gazi Türkiyat(2), 193-205.
- Saussure, F. (2001). *Genel dilbilim dersleri*. (Çev. Berke Vardar). İstanbul: Multilingual Yayınları.

- Sever, S. (2002). *Öğretim dili olarak Türkçenin sorunları ve öğretme-öğrenme sürecindeki etkili yaklaşımlar. Türkçenin dünü, bugünü, yarını: uluslararası bilgi şöleni – bildiriler*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Sinan, A. T. (2006). “*Ana Dili Eğitimi Üzerine Bazı Düşünceler*”. Fırat Üniversitesi Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları Dergisi. Cilt 4, Sayı 2, 75-78.
- Şahbaz, N. K. (2004). “*Türkçe Öğretimi Açısından Elifba Kitapları*”, XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, 6-9 Temmuz, Malatya.
- Temizkan, M. (2011). *Yaratıcı Yazma Etkinliklerinin Öykü Yazma Becerisi Üzerindeki Etkisi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri • Educational Sciences: Theory & Practice - 11(2) • Bahar/Spring • 919-940* ©2011 Eğitim Danışmanlığı ve Araştırmaları İletişim Hizmetleri Tic. Ltd. Şti . Sayfa: 919-932) dergipark.ulakbim.gov.tr/tubar/article/download/.../5000067280 1 Ağustos 2015 tarihinde edinilmiştir.
- Toklu, O. (2003). *Dilbilime giriş*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Topbaş, S. (1998). *Dil, Anadili ve Türkçe Öğretimi*. S. Topbaş(editör). *Türkçe Öğretimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, ss. 3-21'deki bölüm.
- Uzun, E. (1998). *Dilbilgisinin Temel Kavramları: Türkçe Üzerine Tartışmalar*. Ankara 1998.
- Uzun, L. ve Keçik, İ. (2003). *Türkçe yazılı ve sözlü anlatım*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Uzun, L. S. (1995). *Orhon Yazıtlarının Metindilbilimsel Yapısı*. Ankara: Simurg Kitapçılık ve Yayıncılık.
- Uzun, L. S. (1995). *Türkçede Bazı Metindilbilimsel Görünümler Üzerine*. IV. Dilbilim Sempozyumu Bildirileri (17-18 Mayıs 1990). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.

- Ülper, H. (2008). *Bilişsel süreç modeline göre hazırlanan yazma öğretimi programının öğrenci başarısına etkisi*. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dilbilim (Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi) Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara.
- Ünsal, G.(2008). *Yazma Öğretimi*, Dil Dergisi • Sayı: 142 • Ekim-Kasım-Aralık 2008, 46-60. <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/27/1597/17249.pdf> 1 Temmuz 2015'te adresinden edinilmiştir.
- Yalçın, A. ve Aytaş, G. (2003). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yapıcı, M. (2004). “İlköğretim Dilbilgisi Konularının Çocuğun Bilişsel Düzeyine Uygunluğu”. İlköğretim Online E-Yayın. Yıl.3 Sayı:2. Haziran2004. Sayfa: 35-41 (Kaynak: <http://ilkogretim-online.org.tr>) Alıntı tarihi: 03.08.2014.
- Yılmaz, E. (2004). “*Medyatik Dil Alanları: Reklamcılık Dili Üzerine Metin Dil Bilimsel Bir İnceleme*”. Türk Dili Dergisi. Sayı:600. Aralık 2004.
- Yılmaz, Ö. (2012). *11. sınıf öğrencilerine ait öyküleyici metinlerin bağdaşıklık ve tutarlılık açısından incelenmesi*. Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak.

EKLER

Ek 1.

3. 17

130

Değerli katılımcı,

Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı bünyesinde gerçekleştirilen bir araştırma çerçevesinde sizden 200-300 sözcükten oluşan kısa bir öykü yazmanız beklenmektedir. Oluşturacağınız öykünün konusunu aşağıda sıralanan seçenekler arasından belirlemeniz gerekmektedir. Seçtiğiniz konunun numarasını daire içine alarak işaretleyiniz. Öykünüzü yazmaya başlamadan önce aşağıda yer alan formda sizden istenen bilgileri gerçeğe uygun olarak doldurmanız araştırmanın sağlıklı sonuçlara ulaşması bakımından son derece önemlidir. Sizden istenen bilgiler ve elde edilecek veriler enstitü bünyesinde gerçekleştirilecek çalışmalar dışında hiçbir ortamda değerlendirilmeyecek ve paylaşılmayacaktır.

İlgi ve desteğiniz için teşekkür ederiz.

Ad-soyad: Fehat Sayılır

Öğrenci numarası: 15-273-077

Cinsiyet: Kadın ☐ Erkek ☒

Doğum tarihi: ... / ... / ...

Sınıf düzeyi: 1 ☐ 2 ☐ 3 ☒ 4 ☐

Öykü Konuları:

1. Bir köy okuluna atanan genç bir sınıf öğretmenin okulun ilk gününde yaşadıklarını anlatan bir öykü yazınız.
2. Üniversiteyi yeni kazanmış bir eğitim fakültesi öğrencisinin okulun il gününde yaşadıklarını anlatan bir öykü yazınız.
3. Savaş nedeniyle ülkelerini terk etmek durumunda kalan bir sığınmacı ailenin iltica ettikleri ülkeye yerleşirken yaşadıklarını anlatan bir öykü yazınız.
4. Bir kitabevinde yarı zamanlı olarak çalışan üniversite öğrencisinin başından geçen bir olayı anlatan bir öykü yazınız.
5. Kitap okumayı sevmeyen öğrencilerine kitap okuma alışkanlığı kazandırmak için çaba gösteren bir Türkçe öğretmenin yaşadıklarını anlatan bir öykü yazınız.

Suriyeli: savaşın başını Türkiye sığınanların başlığı Hortajdaki
kompart dranı yaşanıyordu Genellikle kadın ve çocuklardan oluşan bir
bir ailenin Suriye'den verdiği mucadelere glerini ve erkek çocuklarını başlıca
Türkiye sınırları Aile'nin sınırı çok yaşın mesafede kendilerini birlik zaman
kalan eslerini kendileri birliklerini anlatır her gözümlerine başlıca Türkiye'ye gel-
diklerinde aç kalınarak icin yanlarında herkese okulu ekmekleri getirdiklerini
görüyoruz Suriye'den Türkiye'ye 3-4 ulaşıyorlar enak Eslerini Suriye'de birlikten
alınan çocuklarını kurtarmak icin çareyi Türkiye'de bulduklarını aile go-
türüyorlar Yabancı bir memleket okulunu dindirmeye salışıyorlar 77

Türkyede kalış sürecinde temel sorunlardan, temel ekonomik ihtiyaç-
ları olan barınma, beslenme, sağlık, ilaç temini, giyim ve editim açısından
yaşanan sorunlardır. Mültecilerin yasal olarak Türkyede kalış sürecinin be-
lirsizliği: ¹⁰⁰ ve hizmetten yararlanamıyor sorunla karşılaşır. Psikolojik
sorunlar geldikleri ülkeden getirdikleri sorunlar, dil öğrenme pibi ihtiyaçlar
ve pandemik yaşama çabası v.b. sorunların yaşamasıdır. Geri dönme umma
duygu beklentiler.

Ek 2.

Değerli katılımcı,

2. (19)

154

Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı bünyesinde gerçekleştirilen bir araştırma çerçevesinde sizden 200-300 sözcükten oluşan kısa bir öykü yazmanız beklenmektedir. Oluşturacağınız öykünün konusunu aşağıda sıralanan seçenekler arasından belirlemeniz gerekmektedir. Seçtiğiniz konunun numarasını daire içine alarak işaretleyiniz. Öykünüzü yazmaya başlamadan önce aşağıda yer alan formda sizden istenen bilgileri gerçeğe uygun olarak doldurmanız araştırmanın sağlıklı sonuçlara ulaşması bakımından son derece önemlidir. Sizden istenen bilgiler ve elde edilecek veriler enstitü bünyesinde gerçekleştirilecek çalışmalar dışında hiçbir ortamda değerlendirilmeyecek ve paylaşılmayacaktır.

İlgi ve desteğiniz için teşekkür ederiz.

Ad-soyad: Serap AGDEMİR

Öğrenci numarası: 14-292-012

Cinsiyet: Kadın ☒ Erkek ☐

Doğum tarihi: 15/04/1992

Sınıf düzeyi: 1 ☐ 2 ☒ 3 ☐ 4 ☐

Öykü Konuları:

1. Bir köy okuluna atanan genç bir sınıf öğretmenin okulun ilk gününde yaşadıklarını anlatan bir öykü yazınız.
2. Üniversiteyi yeni kazanmış bir eğitim fakültesi öğrencisinin okulun il gününde yaşadıklarını anlatan bir öykü yazınız.
3. Savaş nedeniyle ülkelerini terk etmek durumunda kalan bir sığınmacı ailenin iltica ettikleri ülkeye yerleşirken yaşadıklarını anlatan bir öykü yazınız.
4. Bir kitabevinde yarı zamanlı olarak çalışan üniversite öğrencisinin başından geçen bir olayı anlatan bir öykü yazınız.
5. Kitap okumayı sevmeyen öğrencilerine kitap okuma alışkanlığı kazandırmak için çaba gösteren bir Türkçe öğretmenin yaşadıklarını anlatan bir öykü yazınız.

İLK HEYECAN

"İnsan, ilkleri unutmaz", derler ya hanı. Evet" gerçeğimsi öyleydi.
Yıllarca emek vere vere, kanla canla çalışarak, uykularımdan
çalarak geldiğim bu noktaya belki de caxıklara olan sevgi
günden oğlunu biliyordum, belki de açık bir şekilde öyle
olmazsa bile hissedebiliyordum.

Belkide zamanın barışına neler çıkaracağından habersizce
meçhul bir tebessüm kaplamıştı o yarılmış yüreğine.

İma olsun zaman ne getirirse getirsin değerdi: getireceği
veğere. İster olsun ister olmasın olsun değerdi katlan
mayo.

Hayatıma geçeni bir adam atmanın heyecanı içinde

küçük adımlarla yürüdüm an caka sıraya döğru.

O kadar masumi bakışları vardı bi Sandi otesken gelen
parıltı gözlerine yansımış da o yüzden parlıyordu..

Ağlanaklı bi bakış attı bana..

Belli de çok güzel gizler bekliyordu o örtek
bakışlı yaşlı ama ne olursa olsun korkuyordu
ve korkularının hakimi oluyordu. Ağlanaklı bi
sus tayla!

- Öğretmenin, dedi.

Sonra sustu, sustu, sustu...

Hic konuşmadı.. isinden bir offt çektı: Belli de
ilklerin heyecanıyla yaşadıkları, çok her ne olursa
olsun yaşadıkları şeydi bi ana...

Ek 3.

Değerli katılımcı,

214
4. (22)

Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı bünyesinde gerçekleştirilen bir araştırma çerçevesinde sızden 200-300 sözcükten oluşan kısa bir öykü yazmasını beklenmektedir. Oluşturacağınız öykünün konusunu aşağıda sıralanan seçenekler arasından belirlemeniz gerekmektedir. Seçtiğiniz konunun numarasını daire içine alarak ışaretleyniz. Öykünüzü yazmaya başlamadan önce aşağıda yer alan formda sizden istenen bilgileri gerçeğe uygun olarak doldurmanız araştırmanın sağıklı sonuçlara ulaşması bakımından son derece önemlidir. Sızden istenen bilgiler ve elde edilecek veriler enstitümüz bünyesinde gerçekleştirilecek ıalışmalar dışında hiçbir ortamda değerlendirilmeyecek ve paylaşılmayacaktır.

İlgi ve desteğiniz için teşekkür ederiz.

Ad-soyad: Bayram İSTEMİ

Öğrenci numarası: 12-273-061

Cinsiyet: Kadın ☐ Erkek ☒

Doğum tarihi: 30/10/1992

Sınıf düzeyi: 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☒

Öykü Konuları:

1. Bir köy okuluna atanan genç bir sınıf öğretmeninin okulun ilk gününde yaşadıklarını anlatan bir öykü yazınız.
2. Üniversiteyi yeni kazanmış bir eğitim fakültesi öğrencisinin okulun il gününde yaşadıklarını anlatan bir öykü yazınız.
3. Savaş nedeniyle ülkelerini terk etmek durumunda kalan bir sığınmacı ailenin iltica ettikleri ülkeye yerleşirken yaşadıklarını anlatan bir öykü yazınız.
4. Bir kitabevinde yarı zamanlı olarak çalışan üniversite öğrencisinin başından geçen bir olayı anlatan bir öykü yazınız.
5. Kitap okumayı sevmeyen öğrencilerine kitap okuma alışkanlığı kazandırmak için çaba gösteren bir Türkçe öğretmenin yaşadıklarını anlatan bir öykü yazınız.

AZMİN ZAFERİ

Uzun bir değişim başlatan ordında Mehmet, Paşıkara
kayna Türkiye gözetmesi olarak atandı. İdealist bir ruh-
la değişim başlatan. Doldura Mehmet, tercih sonucu belki
olur olmasa ahandığı kay okuluna gitti.

Okulda yolculuğun ortasında zehrin etkisinde idi. Orda da kayın ağaçlarına birer kayın dafnı gelirdi. Zehrin etkisi 12 gün yedigil vaktelerine kadar sorun heycanı. Nissed? yoralmı. Kayın vardı. Onu kayın ağaçları koruyordu. Birlikte koruyucu sorun okula dafnı yünmeye başlardı.

167

Muhtar anlatıyor Mehmet dinliyordu. Her adında Mehmet
 heycan, biraz daha jitiyordu. Okul okul harabe deymiş,
 içinde kayan berberiyordu. Öğretmen lojman ise köy okulüne
 verilmişti. Çocuklar çoktan ayrılmıştı. Okuldan yaşı büyük
olalar tarlada çalışıyordu. Kızaklar ise evde oturuyor-
 du. Birkaç özim öğrenci köye 4 km uzakta başka
 bir köy okuluna gidiyorlardı. Muhtar anlattı. Mehmet
 in gözleri bulutlandı. Kendi köyünü düşünür. Oradaki okulu,
 öğrencileri, öğretmensiz geçen yılları. Orda yasadıkları. Bu
 köyedeki öğrenciye yaratmayacaktı. Onları öğretmensiz ve
 eğitimsiz bırakmayacaktı. Okulda kendiine ve ailesine söz
 vermişti. Henen alelacele okulu onarıp, tanzimlediler. Ge-
 reken tam araç-gereçleri temin ettiler. Okula bir de
şözel bir böge çektiler. Köyedeki tüm çocuklara haber
 saldılar. Bütün çocukların okula seherini istedikler. Ertesi gün
 çocuklar okula geldi. Mehmet öğretmen tekrar aynı heycan
 la derslerine anlattı. Okuldaki çocuklar onu çok sevdi.

Eğitim - öğretim yılı kısıtlı bu sevgi ve sevgi içinde
can ettti. Yıl sonunda Mehmet öğretmen köyüne döndü.
 inye gönümek değerle değerle vedalaştılar.

Ek 4.

Değerli katılımcı,

Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı bünyesinde gerçekleştirilen bir araştırma çerçevesinde sizden 200-300 sözcükten oluşan kısa bir öykü yazmanız beklenmektedir. Oluşturacağınız öykünün konusunu aşağıda sıralanan seçenekler arasından belirlemeniz gerekmektedir. Seçtiğiniz konunun numarasını daire içine alarak işaretleyiniz. Öykünüzü yazmaya başlamadan önce aşağıda yer alan formda sizden istenen bilgileri gerçeğe uygun olarak doldurmanız araştırmanın sağlıklı sonuçlara ulaşması bakımından son derece önemlidir. Sizden istenen bilgiler ve elde edilecek veriler enstitü bünyesinde gerçekleştirilecek çalışmalar dışında hiçbir ortamda değerlendirilmeyecek ve paylaşılmayacaktır.

İlgi ve desteğiniz için teşekkür ederiz.

Ad-soyad: Kadir YetkinÖğrenci numarası: 12-273-038Cinsiyet: Kadın ☐Erkek ☒Doğum tarihi: 01/04/92Sınıf düzeyi: 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☒Öykü Konuları:

1. Bir köy okuluna atanan genç bir sınıf öğretmenin okulun ilk gününde yaşadıklarını anlatan bir öykü yazınız.
2. Üniversiteyi yeni kazanmış bir eğitim fakültesi öğrencisinin okulun il gününde yaşadıklarını anlatan bir öykü yazınız.
3. Savaş nedeniyle ülkelerini terk etmek durumunda kalan bir sığınmacı ailenin iltica ettikleri ülkeye yerleşirken yaşadıklarını anlatan bir öykü yazınız.
4. Bir kitabevinde yarı zamanlı olarak çalışan üniversite öğrencisinin başından geçen bir olayı anlatan bir öykü yazınız.
5. Kitap okumayı sevmeyen öğrencilerine kitap okuma alışkanlığı kazandırmak için çaba gösteren bir Türkçe öğretmenin yaşadıklarını anlatan bir öykü yazınız.

YARISI YANIK YARISI MASUMİYET

Her zaman ki gibi alımdan önce yüzüne vuran güneşle uyandı. Kalktı, giyeceği kıyafetleri elini yüzünü yıkayıp yola koyuldu. Hava güneşli fakat çok soğuktu. Pazarla vatanca hemen tezgahını kurdu ve patlıkarları dökmeye başladı. En sevdiği müşteriler sabah gelirdi. Gorkü pazarlık yapmadan alırlardı. Saat ilerledikçe pazar kalabalık olmaya başlıyordu. İnsanlar pazar arabalarını tükete başla doldurup eve gidiyorlardı. Ferit pazarın bittiğini anlayınca tezgahın üzerine alıp oturdu ve bir sigara yaktı. İnsanları izlemeye başladı. Fakir olanlar yarıdan sebze meyve topluyordu. Ferit hiç bir zaman kalon mali yere dökmeydi. Bedava verirdi yoksullara. Bırakın gözüne bir kez kocuğu ilisti. Yüzüne yansı yarıydı. İnsanlar izleme alıyordu. İçin için görmeyen geliyordu. Oğlunu anlatıyordu. O bir Suriyeliydi. 19. yüzyılın pazar gördüğü yüze her şeyi anlatıyordu. Kian gözlerine

bakınca tıyleri öperdi. Gözlerinde patlayan bambaların alevi vardı. Ferit kıza yorun aldı. Ona poşet poşet sebzeler verdi. Ancak kızın alevli gözleri kavundan başka bir şey görmüyordu. Kavuncu bir Suriyeliydi. Suriyeli kıza bağırıp kavdu. Ferit hemen müdahale etti. Kavuncuyu azarladı.

- Sen kimsin? Sen insan mısın? Sen kendi halkına sahip çıkamazsın kim sahip çıkar. Kıza istediği kadar kavun ver. Parasını ben öderim.

Kavuncu yaptığına pişman oldu. Gözleri doldu ve kız çocuğuna sorulup öperek af diledi. Suriyeli... Suriyeli kız çocuğu... Mozaide iç savaşın izi, gözlerinde patlamaların alevi, sesinde kursunların sesi... Suriyeli ²⁰⁰ kız çocuğu masumiyetin simgesiydi. Sebzelerini ve kavununu alıp gitti çocuk. Ferit dosunceleriyle başbaşa kaldı. Kendi kendine konuşuyordu.

- Savaş neden çocukları öldürür. Savaşı yapanlar neden çocukları döşörmüz. Bunların hepsi çok saçma... Bu dünya var olmayı ilk çocuk öldürüldüğünden bu yana bekletmiyor.

Mine o sesle günün bittiğini anladı.

- Hadi Ferit topla tezgahı gidiyoruz.

İkinden adama sorduymuşa başladı. O kadar kitap vardı işeride, la bula yeni gelenleri istiyordu. Olacak iş miydi? Bu? Adama kitapların buğru yara götürdü. İstedığı kitabı sordu. Bir de düşün birşey olsaydı bari n dönemin popüler ergen kitaplarından biriydi. Ağdalı dille yazılan, ama ki anlattığı vorsoyulan bu kitapları da yazarın da sevmeydi Zeynep. 200
İkinden hoşlanırsa da "müşteri memnuniyeti" gereği bir iki birşey söylemeye niyeti hissetti. Ama sinirleri bozulduğu için galiba kitabın yazarına umeye başladı. Vay yazar böyle kötü, vay anlatımı şöyle bas bas... İkindi ne olduysa söylemeye başladı. İn sen, Yahu siz düşün bir insana benziyorsunuz, neden böyle bir kitabı tıyorsunuz ki? diye sordu adama.

Adam kızarmış, morarmış ve renkten renge girmiş bir yığale, Bir arkadaşına hediye edeceğim dedi. Neden böyle kötü bir kitabı hediye olarak seçtiniz ki? dedi Zeynep. orşiliğinde aldığı cevap bu kez Zeynep'i renkten renge baktı. Çünkü bu kitabı yeni yadım bayon. Arkadaşlarıma da her zaman ni yayimlanan kitaplarından hediye ederim. 300

Ek 6.

Değerli katılımcı,

Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı bünyesinde gerçekleştirilen bir araştırma çerçevesinde sizden 200-300 sözcükten oluşan kısa bir öykü yazmanız beklenmektedir. Oluşturacağınız öykünün konusunu aşağıda sıralanan seçenekler arasından belirlemeniz gerekmektedir. Seçtiğiniz konunun numarasını daire içine alarak işaretleyiniz. Öykünüzü yazmaya başlamadan önce aşağıda yer alan formda sizden istenen bilgileri gerçeğe uygun olarak doldurmanız araştırmanın sağlıklı sonuçlara ulaşması bakımından son derece önemlidir. Sizden istenen bilgiler ve elde edilecek veriler enstitü bünyesinde gerçekleştirilecek çalışmalar dışında hiçbir ortamda değerlendirilmeyecek ve paylaşılmayacaktır.

İlgi ve desteğiniz için teşekkür ederiz.

Ad-soyad: Dilan YILDIZ

Öğrenci numarası: 14-273-048

Cinsiyet: Kadın ☒ Erkek ☐

Doğum tarihi: 01/01/1994

Sınıf düzeyi: 1 ☐ 2 ☒ 3 ☐ 4 ☐

Öykü Konuları:

1. Bir köy okuluna atanan genç bir sınıf öğretmenin okulun ilk gününde yaşadıklarını anlatan bir öykü yazınız.
2. Üniversiteyi yeni kazanmış bir eğitim fakültesi öğrencisinin okulun il gününde yaşadıklarını anlatan bir öykü yazınız.
3. Savaş nedeniyle ülkelerini terk etmek durumunda kalan bir sığınmacı ailenin iltica ettikleri ülkeye yerleşirken yaşadıklarını anlatan bir öykü yazınız.
4. Bir kitabevinde yarı zamanlı olarak çalışan üniversite öğrencisinin başından geçen bir olayı anlatan bir öykü yazınız.
5. Kitap okumayı sevmeyen öğrencilerine kitap okuma alışkanlığı kazandırmak için çaba gösteren bir Türkçe öğretmenin yaşadıklarını anlatan bir öykü yazınız.

Yeni bir şehir yeni bir ortam yeni bir toplum,
arkadaşlar, yeni bir sınıf, yeni hocalar... her şeyin
başlangıcı başlamıştı. Kendi aileden uzak yeni evine
alışmış öylece oturuyordu yeni evinde. Her şey yabancı
geliyordu ona. Yemek yemek istemiyor, hiçbir şey istemiyordu.
Okula geldiği ilk günde dersler bir basket sevinde
değil artık basketta dersler görüyor. Arkadaşlarına
okula alışma kadar sınav zamanı geliyor. Sınavlarını
torta geçiriyor. Üniversiteyi hiç böyle hayal etmemişti. Her
gezen doluşan bir yer olarak hayal etmişti. Artık ikinci

dönemin sonlarına doğru almış. üniversite hayatını nasıl
bir hayat yer olduğunu anlamıştı.

Ne düzenli derslerini yapıp, bir yandan da sosyal
aktivitelere katılıp üniversiteyi dolu dolu yaşamıştı.

Ek 8.

Değerli katılımcı,

Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı bünyesinde gerçekleştirilen bir araştırma çerçevesinde sizden 200-300 sözcükten oluşan kısa bir öykü yazmanız beklenmektedir. Oluşturacağınız öykünün konusunu aşağıda sıralanan seçenekler arasından belirlemeniz gerekmektedir. Seçtiğiniz konunun numarasını daire içine alarak işaretleyiniz. Öykünüzü yazmaya başlamadan önce aşağıda yer alan formda sizden istenen bilgileri gerçekçe uygun olarak doldurmanız araştırmanın sağlıklı sonuçlara ulaşması bakımından son derece önemlidir. Sizden istenen bilgiler ve elde edilecek veriler enstitü bünyesinde gerçekleştirilecek çalışmalar dışında hiçbir ortamda değerlendirilmeyecek ve paylaşılmayacaktır.

İlgi ve desteğiniz için teşekkür ederiz.

Ad-soyad: Rukiye ÖNLER

Öğrenci numarası: 15-293-039

Cinsiyet: Kadın ☒ Erkek ☐

Doğum tarihi: 25 / 12 / 1996

Sınıf düzeyi: 1 ☒ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐

Öykü Konuları:

1. Bir köy okuluna atanan genç bir sınıf öğretmenin okulun ilk gününde yaşadıklarını anlatan bir öykü yazınız.
2. Üniversiteyi yeni kazanmış bir eğitim fakültesi öğrencisinin okulun il gününde yaşadıklarını anlatan bir öykü yazınız.
3. Savaş nedeniyle ülkelerini terk etmek durumunda kalan bir sığınmacı ailenin iltica ettikleri ülkeye yerleşirken yaşadıklarını anlatan bir öykü yazınız.
4. Bir kitabevinde yarı zamanlı olarak çalışan üniversite öğrencisinin başından geçen bir olayı anlatan bir öykü yazınız.
5. Kitap okumayı sevmeyen öğrencilerine kitap okuma alışkanlığı kazandırmak için çaba gösteren bir Türkçe öğretmenin yaşadıklarını anlatan bir öykü yazınız.

SESSİZLİĞİ UNUTMAK

Yavuşça indim arabadan ilk dikkatimi getiren şey sessizlik oldu. Uzun, bucağız bir sessizlik. Bombaların sesine alışan biri için fazla sessiz. Anneler de indi arabadan, onların da yüzleri benim gibi. Sessizliği unutmuştuk hepimiz. Kulaklarımızda bir boşluk var sanki. Eksik bir şeyler var. Yere diz çöküp oturdum. Elimi kulaklarıma götürdüm. Sonra bir ağızlık sesi. ?

Uyandığımda annem başımdaydı. Pencereye baktım hava kararmıştı. Ne kadar süredir burada uyumuş olduğumu anlamaya çalıştım. Annem hatırlayamadım. En son her taraf çok sessizdi. Şimdi de öyle ama babam ve kardeşlerimin sesi var kanıya geliyorlar. 1

Yataktan doğruldum, cadirdan dışarı çıktım. Etrafta kimse yoktu. Sadece yanı-
başında bekleyen sessizlik ve ben. Yavaş yavaş ağaçlara doğru ilerledim
daha fazla sessizlik. Ağaçların yanındaki tepeye tırmanmaya başladım. Tan
tepeye varınca oturdum orada. Kulukların patlayacakmış gibi hissediyordum.
Ellerimi kuluklarına bastırdım. Göğüsüne baktım. Ay ve yıldızlar. Onlar-
da her şey gibi sessizdiler. Bomba patlamıyordu. Silah sesleri yoktu. Cam
kırılmaları, yitilen bina sesleri de yoktu. Her şey olması gerektiği gibi sessizdi.

Zamir.

Ek 9.

Değerli katılımcı,

Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı bünyesinde gerçekleştirilen bir araştırma çerçevesinde sizden 200-300 sözcükten oluşan kısa bir öykü yazmanız beklenmektedir. Oluşturacağınız öykünün konusunu aşağıda sıralanan seçenekler arasından belirlemeniz gerekmektedir. Seçtiğiniz konunun numarasını daire içine alarak işaretleyiniz. Öykünüzü yazmaya başlamadan önce aşağıda yer alan formda sizden istenen bilgileri gerçeğe uygun olarak doldurmanız araştırmanın sağlıklı sonuçlara ulaşması bakımından son derece önemlidir. Sizden istenen bilgiler ve elde edilecek veriler enstitü bünyesinde gerçekleştirilecek çalışmalar dışında hiçbir ortamda değerlendirilmeyecek ve paylaşılmayacaktır.

İlgi ve desteğiniz için teşekkür ederiz.

Ad-soyad: Yusuf Bener GÜNEŞ

Öğrenci numarası: 15-273-044

Cinsiyet: Kadın ☐ Erkek ☒

Doğum tarihi: 06/06/1997

Sınıf düzeyi: 1 ☒ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐

Öykü Konuları:

1. Bir köy okuluna atanan genç bir sınıf öğretmenin okulun ilk gününde yaşadıklarını anlatan bir öykü yazınız.
2. Üniversiteyi yeni kazanmış bir eğitim fakültesi öğrencisinin okulun ilk gününde yaşadıklarını anlatan bir öykü yazınız.
3. Savaş nedeniyle ülkelerini terk etmek durumunda kalan bir sığınmacı ailenin iltica ettikleri ülkeye yerleşirken yaşadıklarını anlatan bir öykü yazınız.
4. Bir kitabevinde yarı zamanlı olarak çalışan üniversite öğrencisinin başından geçen bir olayı anlatan bir öykü yazınız.
5. Kitap okumayı sevmeyen öğrencilerine kitap okuma alışkanlığı kazandırmak için çaba gösteren bir Türkçe öğretmenin yaşadıklarını anlatan bir öykü yazınız.

ÜNİVERSİTE'DE İLK HEYECAN

Üniversitenin ilk günüydü. Farklı şehir, farklı okul ve farklı insanlar. İlk ders saat 10.30'da idi. Ama ilk günün heyecanı ile alınmayan bir vakte vardı. Gecenin derdinde yatılmış ve sabah beklenen sonra iyi uyumamış.

Gecce kalınmış daha da 0 derse pürilecekti. Çünkü ilk tanışma ve ilk tanışma önemli idi. Ben de öyle yaptım, derse pürdim ve arkadaşlar bir yere oturdum. Kimse kimseyi tanımıyor, herkes arkadaş heyecanı ile etrafına bakıyordu. Ve beklenen saat gelmişti. İyi ders sonu....

Mersinlilerden yavaş yavaş inerken bir arkadaşın selamı ile karşılaştım. Adı Buris'miş. Bir day tanışım kaynaşırız hım, dedim ve o da alarak bir ses ile "dur" dedi.

Kantine peçtik ~~ve~~ çayımızı yudunlara başladık. Daha sonra bir kışın yanına
dofru geldiğini gördük. Bu bizim sınıftan biri ama adı neydi acaba?" derken
masaya oturdu ~~ve~~ "Ben 'Üsane' dedi.

Gayin sonuna dofru felixpduk ~~ve~~ derse ~~ve~~ bir süre kalmıştı. Ben rahat
hareketlerle, sınıfa yaklaştım ~~ve~~ içeri firdim. Ders "Edebiyat Kuramı ve
Eleştirisi" --- Hoca geldi. Ben Profesör olduğunu öğrendiğim için en arka
sıra peçtim ~~ve~~ iğinden "İnsallah soru sormaz" derken kalk babalim ayıptı
dedi. Korku içinde masadan kalktım ~~ve~~ "Efendim Hoca" dedim.

"Nerelisin sen kendini tanı" dedi ~~ve~~ ~~ben~~ bir rahatlık başladı. Gün
pötlümü korkutanların söylediği şey dramistti. "Bir profesöre denk peçişine
yardınız" cümlesi ~~ben~~. Neyse ²⁰⁰ kaktım kendini tanıttım ~~ve~~ sonra
peş peşe diğer arkadaşları tanıdım.

~~İlk~~ pünün son dersine pırmıştık ~~ve~~ artık bitişin ~~ve~~ kurtulalım
kavasıındaydık. ~~İlk~~ pünün vermiş olduğu heyecan ~~ve~~ yarucu bir pünün
ordıdan nihayet ders bitmişti. Oculdan ağıttıktan sonra bir kafeye
peçtik 6-7 arkadaş ~~ve~~ bay bir kaynaştık.
~~İlk~~ pün çok yorucuydu ~~ama~~ hayatımın en güzel pünlerinden
biriydı diyebilirim.

Ek 10.

Değerli katılımcı,

Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı bünyesinde gerçekleştirilen bir araştırma çerçevesinde sizden 200-300 sözcükten oluşan kısa bir öykü yazmanız beklenmektedir. Oluşturacağınız öykünün konusunu aşağıda sıralanan seçenekler arasından belirlemeniz gerekmektedir. Seçtiğiniz konunun numarasını daire içine alarak işaretleyiniz. Öykünüzü yazmaya başlamadan önce aşağıda yer alan formda sizden istenen bilgileri gerçeğe uygun olarak doldurmanız araştırmanın sağlıklı sonuçlara ulaşması bakımından son derece önemlidir. Sizden istenen bilgiler ve elde edilecek veriler enstitü bünyesinde gerçekleştirilecek çalışmalar dışında hiçbir ortamda değerlendirilmeyecek ve paylaşılmayacaktır.

İlgi ve desteğiniz için teşekkür ederiz.

Ad-soyad: Furda TEKİN

Öğrenci numarası: 12-273-022

Cinsiyet: Kadın ☒ Erkek ☐

Doğum tarihi: 13/07/1992

Sınıf düzeyi: 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☒Öykü Konuları:

1. Bir köy okuluna atanan genç bir sınıf öğretmenin okulun ilk gününde yaşadıklarını anlatan bir öykü yazınız.
2. Üniversiteyi yeni kazanmış bir eğitim fakültesi öğrencisinin okulun il gününde yaşadıklarını anlatan bir öykü yazınız.
3. Savaş nedeniyle ülkelerini terk etmek durumunda kalan bir sığınmacı ailenin iltica ettikleri ülkeye yerleşirken yaşadıklarını anlatan bir öykü yazınız.
4. Bir kitabevinde yarı zamanlı olarak çalışan Üniversite öğrencisinin başından geçen bir olayı anlatan bir öykü yazınız.
5. Kitap okumayı sevmeyen öğrencilerine kitap okuma alışkanlığı kazandırmak için çaba gösteren bir Türkçe öğretmenin yaşadıklarını anlatan bir öykü yazınız.

MUCİRE HAYATIN KENDİSİNDE

Hayatını kurtarmak isteyenlerin ilk günüydü (bugün... Hayatını
ve bir a kadar da sabırsızdım. Dört yıllık zorlu bir
eğitim hayatının sonunda Diyarbakır'ın kışık ve sığın
bir köyüne atadınmışım. Her yeni başlangıçta, yeni umutlar, be-
cerisinde netirindi. Benim de öyleydi. Bureyle ilgili çok
umudum ve yapacağım çok şey vardı.
Bu yeni hayatın ilk günüydü. Çok şiddetli bir
yağmur yağmıyordu dışarıda. Hazırlanıp dışarı çıkmak için yola
kayıldım. Yolda dışarı çıkmak için aradığım sırada ve yolda
yan birleki öğrenciyle tanıştım. Kaya giderek bir oraba gitti.

83

Çiğdem köy yoldan uzakta, tenha bir yerdedi. Yollar da Za-
 her kar ve yağış nedeniyle kışkıydı. Bu ille günün bence buranın
 zorlu hayatı hakkında deneyim sahibi olmamı sağladı. Burada
 yaşam zorunda, çünkü se bunun için mücadele etmek gerek-
 yordu. Bunları görünce kendi hayatının. aslında o kadar da
 zor olmadığını anlamışım. Ben onların öğretmeni belki de bu
 hayattan kurtulmalarının tek umduğumdum. Öğrencilerine yolda
 böyle zorlu bir yolculuk aşmasında tanıştım. Beni görünce
 buraya yeni geldiğini hemen anladılar. Söskünden çünkü
 bunu çok belli etmiş oluydum ki beni görünce utandılar.
 Yüzlerinde masum ve terkemi bir hayatın acısı vardı.
 Saki. Bu zorluk onlara tuhaf gelmiyordu. alışmışlardı belki de
 tüm bu zorlukların ardından nihayet okulu görmüştim. İleri
 grince nasıl geldiğini unuttum birden bir sevinç aldı
 200 tım bu okulların yerini. Tören yapıp ardından okullarda
 sonra çocukları içeri girdiler. Müdürle beraber sınıfa girde-
 gimizde ki o aşkın ve merke edici bakışları hayatım bo-
 yunca unutulmadı. Müdür Bey onlara yeni öğretmenleri olduğun-
 lara söyleyip iyi dersler ile ilgili sınıftan ayrıldı. Başbaşaydık
 artık onlarla. Merke ettikleri çok şey vardı biliyordum.
 Sıra buraya geldiğim yordan başladım. Onlara kendimi ta-
 nıttım. Karşı ve karku duygularına hissettim. Nedemi sandığım.
 da aslında ten de bir cevap oluyordu. Onları tek lele
 tanıma için ismimi sandım. Başlıca tanıştı. Haya-
 tının bu ille yeni coşması ve onları tanıma sevgisi.
 Merke ettikleri ve okullarına gelen her şey soruyorduk. Öğrene-
 ye o kadar istediklerdi ki... Böyle bir sabırsızlıkla hama-
 de bu okulun ille yanında dersi başlatıldı.

Ek 11.

Değerli katılımcı,

Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı bünyesinde gerçekleştirilen bir araştırma çerçevesinde sizden 200-300 sözcükten oluşan kısa bir öykü yazmanız beklenmektedir. Oluşturacağınız öykünün konusunu aşağıda sıralanan seçenekler arasından belirlemeniz gerekmektedir. Seçtiğiniz konunun numarasını daire içine alarak işaretleyiniz. Öykünüzü yazmaya başlamadan önce aşağıda yer alan formda sizden istenen bilgileri gerçeğe uygun olarak doldurmanız araştırmanın sağlıklı sonuçlara ulaşması bakımından son derece önemlidir. Sizden istenen bilgiler ve elde edilecek veriler enstitü bünyesinde gerçekleştirilecek çalışmalar dışında hiçbir ortamda değerlendirilmeyecek ve paylaşılmayacaktır.

İlgi ve desteğiniz için teşekkür ederiz.

Ad-söyad: Zeynep BASAKÖğrenci numarası: 14-273-069Cinsiyet: Kadın ☒ Erkek ☐Doğum tarihi: 08/10/1994Sınıf düzeyi: 1 ☐ 2 ☐ 3 ☒ 4 ☐

Öykü Konuları:

1. Bir köy okuluna atanan genç bir sınıf öğretmeninin okulun ilk gününde yaşadıklarını anlatan bir öykü yazınız.
2. Üniversiteyi yeni kazanmış bir eğitim fakültesi öğrencisinin okulun il gününde yaşadıklarını anlatan bir öykü yazınız.
3. Savaş nedeniyle ülkelerini terk etmek durumunda kalan bir sığınmacı ailenin iltica ettikleri ülkeye yerleşirken yaşadıklarını anlatan bir öykü yazınız.
4. Bir kitabevinde yan zamanlı olarak çalışan üniversite öğrencisinin başından geçen bir olayı anlatan bir öykü yazınız.
5. Kitap okumayı sevmeyen öğrencilerine kitap okuma alışkanlığı kazandırmak için çaba gösteren bir Türkçe öğretmenin yaşadıklarını anlatan bir öykü yazınız.

Üniversiteyi yeni kazanmış Ayşe okulda geçireceği ilk günün heyecanı ve merakı içerisindeydi. Önce gece hiç uyumamış ve daha güneş doğmadan hazırlıklara başlamıştı. Aceba ne giyecekti? Kıyafetlerin birini çıkartıp diğerini giyiyordu. Okul saati yaklaşıyor koca bir bu buyla davran etti. Çocukların bayram sabahındaki heyecanı ile Ayşe'nin o sabahki heyecanı arasında hiçbir fark yoktu. O da en güzel en güzel hatlarıyla okuluna gitmek istiyordu. Okul saati geldi ve Ayşe bayramlıklarını giyerek gitti. Babasıyla okul saati geldi ve Ayşe artık hazır. Odasından çıkıp bahçeye bile yapmadan okulun yolunu tuttu. Yolda kimse rastlamasa selam veriyor ve çocuklar soruyordu. Teniden doğmuş gibiydi. Çünkü bu gün onun yeni hayatının ilk günüydü. Herkes onun için bıldı. Erken paldız, lülu her neyse kimse gelmemişti. Biraz sonra içeri girdi. Güzel mi? Güzel bir kız pirdi. Ayşe onu iyice süzdü. Bembaşak bir teni, zeytin tonları, göbleri ve küçük, siyah siyah bir burnu vardı. Ayşe daha önce

141

pisme ileride en iyi arkadaşını olacağını anladı. Kıza selam verdi ve
 yavaş oturmasını teklif etti. Birbirlerini tanımaya başladılar. Bu anda
difer ünif okadıkları da teter teter geliyordu Ayşe her şeyne selam
veriyor ve odnı sarıyordu. Ama sonra tekra 21'ine deniyordu ve
ona sohbet etmekten zevti oluydu Az sonra sınıfa öğretmen girdi.
ve tüm ünif öğretmene dikkat kesildi. Ayşe her söylenen not
alıyor ve öğretmenden gözünü bir an aktın ayırıyordu öğretmenin;
dinlerken aslında hiçbir şey bilmediğini ve bu şey kadar bildiğini gö
seyin da yanlış olduğunu fark etti. Öğretmenin söylentilerinden çok
ettiklendi ve çok iyi bir öğretmen olacağını da kendisi sö
verdi. Ayşe dersin bitmesini istemiyordu ki öğretmen bu intuit dersin
burada sona erdiğini hafta talokları yerden devam edebileceklerini
söyladı. Disa aktik tekliflerinde otulun yanı şey şeyler icin bir or
yan yan proponu hazırladığını öğrendi ve çok sevindi. Önce okulu
ve daha sonra da sehr g ezdiler her yere remm çok gibi
bakıyor ve kaydediyordu. Çünkü bu anları hayatı bu yanca unutma
ya ca ve hatırlayacaktı. Yurda geçtiğinde Ayşe 300 yaşın düştüğünü
fark etti ve bundan sonra pinkinin hayallerin kurarak yıkıya
doldu.

Ek 12.

Değerli katılımcı,

3. (5)

306

Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı bünyesinde gerçekleştirilen bir araştırma çerçevesinde sizden 200-300 sözcükten oluşan kısa bir öykü yazmanız beklenmektedir. Oluşturacağınız öykünün konusunu aşağıda sıralanan seçenekler arasından belirlemeniz gerekmektedir. Seçtiğiniz konunun numarasını daire içine alarak işaretleyiniz. Öykünüzü yazmaya başlamadan önce aşağıda yer alan formda sizden istenen bilgileri gerçeğe uygun olarak doldurmanız araştırmanın sağlıklı sonuçlara ulaşması bakımından son derece önemlidir. Sizden istenen bilgiler ve elde edilecek veriler enstitü bünyesinde gerçekleştirilecek çalışmalar dışında hiçbir ortamda değerlendirilmeyecek ve paylaşılmayacaktır.

İlgi ve desteğiniz için teşekkür ederiz.

Ad-soyad: Nursena YEGİT

Öğrenci numarası: 13-2 93-05 3

Cinsiyet: Kadın ☒ Erkek ☐

Doğum tarihi: 16 / 03 / 1994

Sınıf düzeyi: 1 ☐ 2 ☐ 3 ☒ 4 ☐Öykü Konuları:

1. Bir köy okuluna atanan genç bir sınıf öğretmeninin okulun ilk gününde yaşadıklarını anlatan bir öykü yazınız.
2. Üniversiteyi yeni kazanmış bir eğitim fakültesi öğrencisinin okulun il gününde yaşadıklarını anlatan bir öykü yazınız.
3. Savaş nedeniyle ülkelerini terk etmek durumunda kalan bir sığınmacı ailenin iltica ettikleri ülkeye yerleşirken yaşadıklarını anlatan bir öykü yazınız.
4. Bir kütüphanesinde yarı zamanlı olarak çalışan üniversite öğrencisinin başından geçen bir olayı anlatan bir öykü yazınız.
5. Kitap okumayı sevmeyen öğrencilerine kitap okuma alışkanlığı kazandırmak için çaba gösteren bir Türkçe öğretmenin yaşadıklarını anlatan bir öykü yazınız.

(118) GÜN

Üniversiteyi bitirmiştim, ilk yılında Maras'ın bir köyüne atanmıştım. Aya-
nın karpasına geçip en sevdiğim siyah ceketimi ve pantolonumu giymiştim. Çok
hevesliydim. İsim köyüne sığınmıyordu. Evimden çıktım @ Maras'ın taşralı ge-
lerinden ağır adımlarla okulumu doğru yol aldım. Öğrencilerimle ilk kez karpısa
sıyordum. Onlara tebessüm ettim. Öğretmenler odasına geçip kitaplarımı dolabıma
yerleştirdim. Öğretmen arkadaşlarımla tanıştım. Ders programına baktım. İlk ders
Türkçe idi. Maras boyalı karpıda da sınıfı doğru ilerledim. Karpıya gelmişim. El-
lerim ayaklarım titriyordu. Küçük çocukların karpısına çıkarttım. Nalbukü Me-
den (bu kadar) heveslenildiğim anları veremiyordum. Sınıfa girdim. Tüm öğrenciler
hızla ayağa kalkarak "Gülden öğretmenim!" dediler. Öğretmenim sözünü
duyunca tavrı anlattı. Maras bir mutluluk yaşadım. İçinden (bir kez daha) karpı (bu mes-
leği sevmişim dedim) 19.

110

109

Sınıf çok kalabalıktı. Tüm öğrencilerimle tanışmak istiyordum. Hepsiyle teker teker tanıştım. Bu dersimi öğrencilerimi tanıtmaya ayırmıştım çünkü hepsinin farklı hayatları, hikayeleri olduğunu biliyordum. Gerçekten de öyleydi. Kimi Akir, kimi Zengin, kimi ailesiyle kimi yetim, kiminin annesi ölmüş, kiminin babası, kimi yaramaz, kimi uslu, kimi çalışkan, kimi tembeldi. Her birinin ayrı dünyası vardı ve ben bu öğrencilere bu dünyalarında yardım etmek onları yalnız bırakmamak istiyordum. Sadece ders değil, hayatın zorluğunda onlara yardım etmek istiyordum.

Tahtaya geçtim. Tebeşiri elime aldım. Tebeşir olmuş elime baktım. Bu bile mutlu etmişti. Öğrencilerim bilgiye maddet bir şekilde bona bakıyorlardı. Ağzından çıkan her cümleyi dikkatle dinliyorlardı. Sınıfın genel çalışkanlığı, anlattığımı kanunla hemen anlıyorlardı. Dersin sonunda hepsinden kanunla ilgili örnek istedim. Hepsinin doğru cevap verdi. Öğrencilere yeni bir bilgi verme, yeni bir şey öğretme şuurunu yaşıyordum. Mayana oturdum, yoklama alıyordum. Soru sordum iki yana dönüp, uyanı kurdeleyle bağlanmış maui gözle, şözellikinden gösterimi alamadığım minik öğrencim elinde güle, örkek adımlarla maui sona yaklaştı. Güle bona vakti. Bu sizin öğretmenim, bizim bahadeden topladım dedi. Gösterim bolmuştu. Beyim okuyup, arasına yolladım. San dersime de girip evime gittim.

Eve geldim. Başımı yaştığıma boyduğumda hala gelm şüyordum. Tüm gere öğrencilerimi düşündüm ve tekrar iki bu mesleği seçmişim dedim ve uykuya daldım.

*bir istasyona indiler Gök kalabalık ~~(X)~~ görüldüğündü kendi
ülkesindeki; ¹⁰⁰Savaş ortamına benzetti Barış burayı. Üstelik
hava ~~(X)~~ çok garipti. Nemli, sisli, kasvetli garip bir havası
vardı. Daha şimdiden çok üzlemişti ülkesini Baris. Ne vardı
adı gibi barış dolu olsaydı, arınaydı. Herkes kendi ülkesinde
huzurla yaşasaydı. Etraftaki göcekleri gördü. Ne kadar sonsuzlu,
hepsi. Ama onlar bunun farkında mı diye düşünüydü. Herkes
bir yere kasturuyordu. Anlamadığı anonsler duyuluyordu. Hiç
kimse ne dediğini anlamamak ne kadar kötüydü hava
Nasil yaşayacaktı burada. İnsanlar farklı, dilleri farklı, hava
toprak, su her şey çok farklıydı. Böyle düşününce daha
kötü oldu. Büyük bir pirdabin içinde gibi hissetti kendini.
Sıcaka tuttu babasının elini. Evinden getirdiği tet oyuncakçı.
Sıcaka tuttu babasının elini. Evinden getirdiği tet oyuncakçı.
İdi. Kimse fark etmedi. Barış'ın ağladığını. Annesi ~~(X)~~ babası
bu büyük kargaşaya dahil olmuydu. Götter. İste Barış bu
an onladı. Burada her şeyi tet basına yasayacaktı, yapayacak-
tı. Ağaçları düşmüş bir kuru yaprak gibi tir tir titriyordu.
Hiç okula gidemeyecekti. belki ~~(X)~~. Artık hiç arkadaşları olmayac-
cağı. Mahalle aralarında set set oynayamayacaktı. O böyle
Göresizce kiuranların babası yürümeye başladı. Bu geçeyi
gecirmek için bir otel arayacaklardı. Kalabalık caddelerde,
müsvet insanların arasında geçtiler. Sonunda bir otel buldular.
Babası güç bela anlaşarak bir oda tuttu. Otel odası bile
bir farklıydı Barış'a göre. Eşyalar da buradaki insanlara
gibi ruhsuzdu. Böle canı yanıyor ~~(X)~~. Bunun disoridan
fark edilmemesi imkansızdı. ama kimse görmüyordu acısını.
Evvel ülkesi savaşla kiuranıyordu belki, insanlar acı çekiyor
hatta ölüyorlardı ama orada birbirlerinin yaralarını yasıyor
insanlar hâlâ vardı. Burada ise insan değil makineler yasıyor
du. Çok korkuyordu Barış. İnsan gibi yaşamak mıydı? Yatağa
bu ülkede insan olduklarını fark eden olamaz mıydı? Yatağa
yatmış. Ayatlarını karnına doğru çekti. Huzursuzdu. Savaşın
ortasında bile daha huzurlu uykuları uyuyordu yusa. Sessiz
sedasız gözyaşları ve korkuluyla uykuya daldı. Kim bilir
belki rüyasında insanca yaşayabileceği topraklara kavuşurdu.

Ek 14.

ÖYKÜLEYİCİ ANLATIM TUTARLILIK DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ				
1 (Kötü)	2 (Yetersiz)	3 (Orta)	4 (İyi)	5 (Çok İyi)
Metinde belli bir konu yok; çok kısa bir metin ve/veya tamamen anlaşılmaz bir metin.	Metinde belli bir konu var, fakat metindeki kopukluklar metnin anlaşılmasını önemli ölçüde zorlaştırmakta	Metinde belli bir konu var, fakat yer yer ortaya çıkan kopukluklar metnin anlaşılmasını olumsuz yönde	Metinde belli bir konu var, bu konu geliştirilmiş. Fakat ayrıntılarla ilgili bazı kopukluklar	Metinde belli bir konu var, bu konu ayrıntılarla geliştirilmiş ve metindeki her
Metinde bir plân yok, anlatılan olaylar arasında hiçbir ilişki yok.	Metinde sağlam bir plân yok; anlatılan olaylar arasındaki ilişkilerde önemli eksiklikler var, olaylar üst üste ve çok kısa biçimde	Metinde bir plân var, fakat anlatılan olaylar arasındaki ilişkilerde bazı sorunlar var. Metindeki olaylar veterince	Metinde mantıklı bir plân var, olaylar birbirini tamamlayacak şekilde kurgulanmış	Metinde mantıklı bir plân var, olaylar birbirini tamamlayacak şekilde kurgulanmış
Metnin birimleri arasında hiçbir ilişki kurulamamış.	Metnin birimleri arasında bazı ilişkiler kurulmakla birlikte bu ilişkiler çok zayıf, metinde bazı çelişkiler veya mantıksızlıklar var	Metnin birimleri arasında bazı bağlantılar olmakla birlikte bu bağlantılar yetersiz. (Ya da metnin bir yerine	Metnin birimleri arasında bağlantılar var. Fakat bu bağlantılar incelikle işlenememiş.	Metnin birimleri tamamen uyumlu ve bağlantılar başarıyla ve incelikle işlenmiş.
Metinde bir hikâye oluşturulduğu söylenemez.	Metinde bir hikâye oluşturmaya yönelik bazı unsurlar bulunmakla birlikte bu unsurlar çok zayıf ve birbirinden kopuk durumda	Metinde bir hikâye oluşturulmuş fakat bu hikâye bütünlük taşıyor. Hikâyede bir odak noktası bulunmuyor.	Genel olarak bütünlük taşıyan bir hikâye.	Tam anlamıyla bütünlük taşıyan bir hikâye.

Ek 15.

Öyküleyici Anlatımda Metin Yapılarını Değerlendirme Formu

	Öğrenci Nu	Öğrenci Nu	Öğrenci Nu	Öğrenci Nu
TUTARLILIK DÜZEYİ (1-5)				
METİN ELEMENTLERİ				
Ana Karakter (0-2)				
Mekan (0-2)				
Zaman (0-2)				
Başlatıcı Olay (0-2)				
Amaç (0-3)				
Girişim (0-4)				
Sonuç (0-2)				
Tepki (0-2)				
TOPLAM (0-19)				
BAĞDAŞIKLIK ÖGELERİ	Sıklık	Sıklık	Sıklık	Sıklık
1. Gönderim				
1.1.Zamirler				
1.1.1. Şahıs Zamirleri				
1.1.2. Dönüşlülük Zamiri				
1.1.3. İşaret Zamirleri				
1.1.4. İlgi zamiri				
1.2. İşaret Sıfatları				
1.3. Karşılaştırma				
2. Eksiltili Anlatım				
2.1.Cümlenin Düşürülmesi				
2.2. Ortak Ögelerin Düşürülmesi				
2.3. Eklerin Düşürülmesi				

3. Değiş̇tirim				
3.1. İsṁe Dayalı Değiş̇tirim				
3.2. Fiile Dayalı Değiş̇tirim				
3.3. Cüṁleye Dayalı Değiş̇tirim				
4. Bağ̇lama Ögeleri				
4.1. Ekleyici				
4.2. Ayırt Edici				
4.3. Zıtlık Bildiren				
4.4. Zaman-Sıralama Bildiren				
4.5. Koş̇ul Bildiren				
4.6. Açıklama Bildiren				
4.7. Örnekleme Bildiren				
4.8. Sebep-Sonuç İlişkisi Kuran				
4.8.1. Sebep+Sonuç				
4.8.2. Sonuç+Sebep				
5. Kelime Bağ̇daşıklığı				
5.1. Aynı kavram alanından sözcükler kullanma				
TOPLAM				

Ek 16.**Öykü Yazma Yönergesi**

Değerli Katılımcı,

Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı bünyesinde gerçekleştirilen bir araştırma çerçevesinde sizden 200-300 sözcükten oluşan kısa bir öykü yazmanız beklenmektedir. Oluşturacağınız öykünün konusunu aşağıda sıralanan seçenekler arasından belirlemeniz gerekmektedir. Seçtiğiniz konunun numarasını daire içine alarak işaretleyiniz. Öykünüzü yazmaya başlamadan önce aşağıda yer alan formda sizden istenen bilgileri gerçeğe uygun olarak doldurmanız araştırmanın sağlıklı sonuçlara ulaşması bakımından son derece önemlidir. Sizden istenen bilgiler ve elde edilecek veriler enstitü bünyesinde gerçekleştirilecek çalışmalar dışında hiçbir ortamda değerlendirilmeyecek ve paylaşılmayacaktır.

İlgi ve desteğiniz için teşekkür ederiz.

Ad-soyad:

Öğrenci numarası:

Cinsiyet: Kadın ☐

Erkek ☐

Doğum tarihi: ... / ... /

Sınıf düzeyi: 1 ☐

2 ☐

3 ☐

4 ☐

Akademik ortalama:

Öykü Konuları:

1. Bir köy okuluna atanan genç bir sınıf öğretmenin okulun ilk gününde yaşadıklarını anlatan bir öykü yazınız.
2. Üniversiteyi yeni kazanmış bir eğitim fakültesi öğrencisinin okulun il gününde yaşadıklarını anlatan bir öykü yazınız.
3. Savaş nedeniyle ülkelerini terk etmek durumunda kalan bir sığınmacı ailenin iltica ettikleri ülkeye yerleşirken yaşadıklarını anlatan bir öykü yazınız.
4. Bir kitabevinde yarı zamanlı olarak çalışan üniversite öğrencisinin başından geçen bir olayı anlatan bir öykü yazınız.
5. Kitap okumayı sevmeyen öğrencilerine kitap okuma alışkanlığı kazandırmak için çaba gösteren bir Türkçe öğretmenin yaşadıklarını anlatan bir öykü yazınız.

Ek 17.

Öyküleyici Anlatımda Metin Yapılarını Değerlendirme Formu

	K-2 Öğrenci Nu 2.5	E-5 Öğrenci Nu 2.6	E-1 Öğrenci Nu 2.7	K-2 Öğrenci Nu 2.8
TUTARLILIK DÜZEYİ (1-5)	3	2	3	3
METİN ELEMENTLERİ				
Ana Karakter (0-2)	1	1	1	1
Mekan (0-2)	1	1	2	1
Zaman (0-2)	1	0	1	0
Başlatıcı Olay (0-2)	1	1	1	1
Amaç (0-3)	1	1	1	1
Girişim (0-4)	1	1	1	1
Sonuç (0-2)	0	1	0	0
Tepki (0-2)	1	1	1	1
TOPLAM (0-19)	7	7	8	6
BAĞDAŞIKLIK ÖGELERİ	Sıklık	Sıklık	Sıklık	Sıklık
1. Gönderim				
1.1. Zamirler				
1.1.1. Şahıs Zamirleri	—	9	9	2
1.1.2. Dönüşlülük Zamiri	3	—	2	4
1.1.3. İşaret Zamirleri	—	4	1	2
1.1.4. İlgili zamiri	—	—	—	—
1.2. İşaret Sıfatları	4	6	4	3
1.3. Karşılaştırma	4	—	1	5
	11	19	17	16
2. Eksiltili Anlatım				
2.1. Cümlelerin Düşürülmesi	—	—	—	—
2.2. Ortak Ögelerin Düşürülmesi	13	11	18	18
2.3. Eklerin Düşürülmesi	—	—	1	2
	13	11	19	20
3. Değiştirim				
3.1. İsme Dayalı Değiştirim	1	—	—	1
3.2. Fiile Dayalı Değiştirim	—	—	—	—
3.3. Cümleye Dayalı Değiştirim	1	2	—	—
	2	2	0	1
4. Bağlama Ögeleri				
4.1. Ekleyici	5	2	15	6
4.2. Ayırt Edici	—	—	3	—
4.3. Zıtlık Bildiren	—	1	2	3
4.4. Zaman-Sıralama Bildiren	10	2	14	6
4.5. Koşul Bildiren	—	6	1	2
4.6. Açıklama Bildiren	1	5	5	8
4.7. Örneklem Bildiren	—	—	—	—
4.8. Sebep-Sonuç İlişkisi Kuran	—	—	—	—
4.8.1. Sebep+Sonuç	1	2	1	4
4.8.2. Sonuç+Sebep	1	—	1	—
	18	16	42	29
5. Kelime Bağdaşıklığı				
5.1. Aynı kavram alanından sözcükler kullanma	12	13	28	19
	44	48	106	85
TOPLAM				

Ek 18.

Öyküleyici Anlatımda Metin Yapılarını Değerlendirme Formu

	K-2 Öğrenci Nu 3.9	E-2 Öğrenci Nu 3.10	K-3 Öğrenci Nu 3.11	E-5 Öğrenci Nu 3.12
TUTARLILIK DÜZEYİ (1-5)	3	3	3	3
METİN ELEMENTLERİ				
Ana Karakter (0-2)	1	1	1	1
Mekan (0-2)	1	1	1	1
Zaman (0-2)	1	1	1	1
Başlatıcı Olay (0-2)	1	1	1	1
Amaç (0-3)	2	0	2	2
Girişim (0-4)	2	2	2	2
Sonuç (0-2)	1	1	1	1
Tepki (0-2)	2	2	1	1
TOPLAM (0-19)				
BAĞDAŞIKLIK ÖGELERİ	Sıklık	Sıklık	Sıklık	Sıklık
1. Gönderim				
1.1. Zamirler				
1.1.1. Şahıs Zamirleri	1	3	11	3
1.1.2. Dönüşlülük Zamiri	3	—	1	3
1.1.3. İşaret Zamirleri	5	—	5	—
1.1.4. İlgi zamiri	—	—	—	—
1.2. İşaret Sıfatları	1	1	3	4
1.3. Karşılaştırma	8	5	4	—
	18	9	24	10
2. Eksiltili Anlatım				
2.1. Cümlelerin Düşürülmesi	—	—	—	—
2.2. Ortak Ögelerin Düşürülmesi	14	9	15	16
2.3. Eklerin Düşürülmesi	—	2	1	—
	11	11	16	16
3. Değiştirim				
3.1. İsme Dayalı Değiştirim	1	—	—	—
3.2. Fiile Dayalı Değiştirim	—	—	—	—
3.3. Cümleye Dayalı Değiştirim	1	1	1	1
	2	1	1	1
4. Bağlama Ögeleri				
4.1. Ekleyici	9	12	5	9
4.2. Ayırt Edici	—	1	2	1
4.3. Zıtlık Bildiren	1	4	1	—
4.4. Zaman-Sıralama Bildiren	13	8	10	14
4.5. Koşul Bildiren	3	1	2	—
4.6. Açıklama Bildiren	2	—	—	—
4.7. Örneklem Bildiren	—	—	—	—
4.8. Sebep-Sonuç İlişkisi Kuran	—	—	—	—
4.8.1. Sebep+Sonuç	—	—	11	1
4.8.2. Sonuç+Sebep	—	—	1	1
	28	23	32	24
5. Kelime Bağdaşıklığı				
5.1. Aynı kavram alanından sözcükler kullanma	22	21	30	27
	81	65	103	78
TOPLAM				

ÖZGEÇMİŞ

Elif ZÜLFÜKAROĞLU, 14 Haziran 1980 tarihinde Mersin’de dünyaya geldi. İlkokul, ortaokul ve lise öğrenimini Mersin’de tamamladıktan sonra 1998-2002 yılları arasında Ankara Üniversitesi İletişim Fakültesi Gazetecilik Bölümünde öğrenim gördü. Mersin’de çeşitli yerel radyo ve televizyonlarda çalıştı. Aynı dönemde Uçan Süpürge adlı kadın dergisinin Mersin yerel muhabirliğini üstlendi. 2008’de Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümünden mezun olarak aynı yıl öğretmen olarak Mersin’e atandı. Halen, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir okulda Türkçe öğretmeni olarak görev yapmaktadır.