

**T.C.
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**İLKÖĞRETİM 7. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
OLUŞTURDUKLARI ÖYKÜLEYİCİ METİNLERİN
BAĞDAŞIKLIK VE TUTARLILIK ÖLÇÜTLERİNE GÖRE
DEĞERLENDİRİLMESİ**

**Hazırlayan
Abdullah ÇOBAN**

**Danışman
Yrd. Doç. Dr. Adnan KARADÜZ**

Yüksek Lisans Tezi

**Temmuz 2012
KAYSERİ**

**T.C.
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**İLKÖĞRETİM 7. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
OLUŞTURDUKLARI ÖYKÜLEYİCİ METİNLERİN
BAĞDAŞIKLIK VE TUTARLILIK ÖLÇÜTLERİNE GÖRE
DEĞERLENDİRİLMESİ**

**Hazırlayan
Abdullah ÇOBAN**

**Danışman
Yrd. Doç. Dr. Adnan KARADÜZ**

Yüksek Lisans Tezi

**Temmuz 2012
KAYSERİ**

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin, akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim. Aynı zamanda bu kural ve davranışların gerektirdiği gibi, bu çalışmanın özünde olmayan tüm materyal ve sonuçları tam olarak aktardığımı ve referans gösterdiğimi belirtirim.

Abdullah ÇOBAN

YÖNERGEYE UYGUNLUK SAYFASI

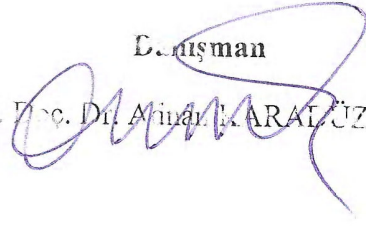
İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Oluşturdukları Öyküleyici Metinlerin Bağdaşıklık ve Tutarlılık Ölçütlerine Göre Değerlendirilmesi adlı Yüksek Lisans tezi, Erciyes Üniversitesi Lisansüstü Tez Önerisi ve Tez Yazma Yönergesi'ne uygun olarak hazırlanmıştır.

Tezi Hazırlayan

Abdullah ÇOBAN

**Denetçi**

Yrd. Doç. Dr. Aminullah KARAL ÜZ


Türkçe Eğitimi ABD

Doç. Dr. Erhan AYDIN

Yrd. Doç. Dr. Adnan KARADÜZ danışmanlığında **Abdullah ÇOBAN** tarafından hazırlanan “İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Oluşturdukları Öyküleyici Metinlerin Bağdaşıklık ve Tutarlılık Ölçütlerine Göre Değerlendirilmesi” adlı bu çalışmamız tarafından Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitim Anabilim Dalında **yüksek lisans** tezi olarak kabul edilmiştir.

...05.../...07.../2012

JÜRİ:

Danışman : Yrd. Doç. Dr. Adnan KARADÜZ

Üye : Doç. Dr. Erhan AYDIN

Üye : Doç. Dr. Ali GÖÇER

ONAY :

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulunun 06/07/2012 tarih ve ...21... sayılı kararı ile onaylanmıştır.

...05.../...07.../2012

Prof. Dr. H. Fahrettin KARASİTİ

Enstitü Müdürü (imza)



ÖNSÖZ

Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin en önemli amacı bireye kendisini ve çevresini anlayabilme yetisi kazandırmasıdır. “Yaşam boyu öğrenme felsefesi” ile bu anlamlandırma çabasını hayatının her dönemine yansıtabilmesidir. İnsanın kendini ve çevresini anlamlandırmasındaki en önemli vasıta dil becerileridir. Dil becerileri anlama ve anlatma becerileri olarak ikiye ayrılır. Dil becerileri arasında yer alan yazma becerisi hem anlama hem de anlatma becerisi olarak kullanılabilir.

Yazının icadından itibaren insanlar yazı vasıtasıyla duygu, düşünce, bilgi ve birikimlerini birbirine aktarmıştır. Yine yazı sayesinde bunlar kayıt altına alınmıştır. Bilgi ve iletişim çağının yaşandığı bu dönemde insan, yaşamın her alanında yazıya muhtaçtır. Bir iş başvurusunda yazılan özgeçmişten iş adamlarının birbirleri arasındaki iş mektupları trafiğine, bir öğrencinin kompozisyon ödevinden bir politikacının konuşma metnine, bir insanın tuttuğu günlük yazılarından bir gazetecinin makalesine, bir kurum için yazılan dilekçeden bir devletin işleyişini içeren anayasa metnine kadar akla gelebilecek her alanda yazı bir anlama ve anlatma aracı olarak kullanılma zorunluluğu ve ihtiyacı taşır.

İnsan kendisini veya hayatı anlamlandırmaya çalışırken, ruh ve duygu dünyasına akseden duygu ve düşünceleri bir kalıba döküldüğü ölçüde başarılı olabilir. Bu kalıba dökme işinin en önemli vasıtası okuduğu veya yazdığı yazılı metinlerdir. Yazılı metin cümlelerin belli bir amaç doğrultusunda mantıklı bir biçimde bir araya gelerek oluşturdukları yapıdır. Yazılı metin imkânlarından ister anlama isterse anlatma yönünden faydalanmak isteyen her bireyin iyi bir metin bilgisine sahip olması şarttır. Son yıllarda Türkçe Eğitimi programlarında Metin Bilgisi dersinin konulması bunu göstergesidir.

Metin bilgisi veya metin dil bilimi ile ilgili ülkemizde çok az çalışma mevcuttur. Mevcut çalışmaların çoğu metnin fiziksel yapısıyla ilgili çalışmalardır. Bu çalışmalar yeterli değildir. Çünkü doğası gereği metnin oluşumu karmaşık ve çok yönlüdür. Metnin anlamsal boyutu olduğu için fiziksel olarak tek yönlü bir değerlendirmeye sağlıklı sonuçlara ulaşılamaz. Metinlerin bir yönünü değerlendirmek yerine, bütünü oluşturan birbirine bağlı parçaları ayrı ayrı değerlendirmenin doğru olacağı düşünülerek

bu çalışmada “bağdaşıklık araçlarının kullanım sıklığı”na ve metnin anlamsal boyutu düşünülerek “tutarlılık”a yer verilmiştir.

Bu çalışma ilköğretim öğrencilerinin hikâye edici metin oluşturma becerilerinin ne durumda olduğunu ortaya koymak ve yazılı metinlerin değerlendirilmesine alternatif bir bakış açısı getirmeyi amaçlamıştır.

Çalışmanın birinci bölümünde, incelenen konunun dil becerilerine bağlı olarak tanımlanması, araştırmanın amacı, araştırmanın gerekçesi ve önemi, sayıltılar, sınırlılıklar, ilgili araştırmalar ve çalışma ile ilgili önemli olan kavramların tanımına yer verilmiştir.

İkinci bölümde, araştırmanın kuramsal çerçevesi içerisinde dil becerileri tanımlanmış, dil becerileri içerisinde yazma becerisi ve metin bilgisiyle ilgili detaylı bilgiler verilmiştir. Metin bilgisi içerisinde hikâye edici metinler üzerinde durulmuştur. Metin elementlerinden araştırmanın konusu teşkil eden “bağdaşıklık araçları” ve “tutarlılık” ile ilgili detaylı bilgiler verilmiştir.

Üçüncü bölümde, araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi tekniklerine yer verilmiştir.

Dördüncü bölümde, araştırmada elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Elde edilen bulgularla ilgili spss 16 programı yardımıyla nicel değerlendirmeler yapıldıktan sonra elde edilen veriler ışığında nitel değerlendirmelerde bulunulmuştur.

Beşinci bölümde, araştırma sonucunda elde edilen sonuçlar maddeler halinde sıralanarak araştırma konusuyla ilgili önerilerde bulunulmuştur.

Yüksek lisans ders dönemi dahil araştırmam boyunca gerekli yönlendirmeleri yapan, araştırmamın her aşamasında yardım ve ilgisini esirgemeyen saygıdeğer danışman hocam Yrd. Doc. Dr. Adnan KARADÜZ’e teşekkürü borç bilirim. Yetişmemde büyük katkıları olan kendilerinden ders aldığım saygıdeğer hocalarım Doç. Dr. Erhan AYDIN, Doç. Dr. Ali GÖÇER, Yrd. Doç. Dr. Şahika KARACA’ya şükranlarımı sunarım. Çalışmamda önemli yeri olan analiz, grafik ve değerlendirmeciler arası uyum sürecinde yardımlarını gördüğüm Araş. Gör. Emre TOPRAK ve Araş. Gör. Gürkan TABAK’a teşekkür ederim.

Son olarak beni bugünlere kadar yetiştiren, maddi ve manevi desteklerini her zaman yanımda hissettiğim, haklarını hiçbir zaman ödeyemeyeceğim kıymetli annem ve babama, varlıklarıyla ailemize huzur veren sevgili kardeşlerime ve değerli ağabeyim Cihat ÇOBAN'a teşekkür ederim.

**İLKÖĞRETİM 7. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OLUŞTURDUKLARI
ÖYKÜLEYİCİ METİNLERİN BAĞDAŞIKLIK VE TUTARLILIK ÖLÇÜTLERİNE
GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ**

Abdullah ÇOBAN

Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Yüksek Lisans Tezi Temmuz 2012

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Adnan KARADÜZ

ÖZET

Bu araştırmanın amacı sosyo-ekonomik yönden ‘üst’, ‘orta’ ve ‘alt’ grupta yer alan okullarda öğrenim gören 83 ilköğretim 7. sınıf öğrencisinin oluşturduğu öyküleyici metinlerin bağdaşıklık ve tutarlılık ölçütlerine göre; cinsiyet ve sosyo-ekonomik değişkenler gözetilerek incelenmesidir. Bağdaşıklık, metni oluşturan yapılar arasındaki küçük bağlantılardır. Tutarlılık ise, metni oluşturan cümlelerin oluşturduğu mantıksal bütünlüktür. Araştırmada “ilişkisel tarama modeli” kullanılmıştır. Araştırma, niteliği itibariyle “uygulamalı alan araştırması”dır. Araştırma verileri daha önce uzman görüşü alınarak belirlenen 10 hikâye konusu ile ilgili öğrencilere yazdırılan hikâye edici metinlerden elde edilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde Çoşkun (2005) tarafından geliştirilen ‘*bağdaşıklık düzeyi değerlendirme ölçeği*’, ‘*öyküleyici anlatım tutarlılık değerlendirme düzeyi*’ ölçekleri kullanılmıştır. Bu ölçekler sayesinde elde edilen verilerin analizi t-testi ve ANOVA istatistikî yöntemlerinden faydalanılarak yapılmıştır. Araştırmada elde edilen verilere göre öğrencilerin oluşturdukları metinlerde kâğıt başına bağdaşıklık öğelerinin kullanım ortalamaları şu şekildedir: Gönderim (13,43), eksilteli anlatım (23,22), değiştirim (0,45), bağdalama öğeleri (18,06), kelime bağdaşıklığı (17,09). Araştırmada elde edilen verilere göre öğrencilerin oluşturdukları metinlerden elde edilen tutarlılık düzeyi ortalaması (3,10)’dur.

‘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, eksilti ve kelime bağdaşıklığı öğelerinde grupların puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Tutarlılık düzeyi değerlendirme ölçeğine göre elde edilen verilerin “t testi” ve “anova testi” ne göre yapılan analizlerde cinsiyet ve sosyo-ekonomik açıdan anlamlı biçimde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular öğrenci kâğıtlarından alınan örneklerle açıklanmıştır. Araştırmanın sonuç kısmında elde edilen bulgular ışığında bağdaşıklık ve tutarlılık açısından metin oluşturmaya yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: *Bağdaşıklık, tutarlılık, metin, öyküleyici metin,*

**THE NARRATIVE TEXTS CREATED BY PRIMARY SCHOOL 7th CLASS STUDEN'S
VALUE ACCORDING TO CRITERIA OF COHESION AND COHERENCE**

İNGİLİZCE ÖZET

Abdullah ÇOBAN

Erciyes University Institute of Educational Sciences

Master's Thesis, July 2012

Thesis Consultant: Assist. Prof. Adnan KARADÜZ

ABSTRACT

The purpose of this research is to examine the narrative texts created by 7th grade 83 students which study in different socio-economic schools including “upper”, “moderate” and “bottom” level according to criteria of cohesion and coherence by considering gender and socio-economic variables. Cohesion is the small connections between structures that make up the whole text. Coherence is the logical unity which is formed by sentences that composes the text. In this study the “relational model” was used. In general, it is an applied field research. The research data was obtained from narrative texts which were printed by 7th students regarding 10 different story topics that are recommended by the authorities. While analyzing data the scales of “*The Scale For Evaluating Cohesion Level*” and “*The Scale for Evaluating Coherence in Story*” developed by Çoşkun (2005) were used. The new data found through these scales were analyzed by statistical methods of T-test and ANOVA. According to data obtained in this study, the average use of Cohesion elements per paper created by students are as follows: Reference (13,43), ellipsis (23,22), substitution (0,45), conjunctions (18,06), lexical cohesion (17,09). According to data found in the study, the average of coherence level obtained from texts created by students is (3, 10).

Through the result of T-test it was found on the text created by students that there is a significant difference in favor of girls only in the use “reference” element. According to the result of ANOVA analysis which was done regarding the use of cohesion methods related to socio-economic terms: A significant difference between mean scores of the groups was observed in the terms of Reference, substitution, ellipsis and lexical cohesion. While analyzing the data according to T-test and ANOVA methods it was identified that there is no significant difference in gender and socio-economic perspective. The findings of the study are described through the examples obtained from student's paper. At the conclusion of the research some recommendations are made regarding creating a text in terms of cohesion and consistency.

Keywords: *Cohesion, consistency text, story text*

İÇİNDEKİLER

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK.....	i
YÖNERGEYE UYGUNLUK SAYFASI.....	ii
ONAY :	iii
ÖNSÖZ	iv
ÖZET	vii
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xi
1. GİRİŞ	1
2. KURAMSAL ÇERÇEVE	15
2.1. Okuma Becerisi.....	15
2.2. Dinleme Becerisi.....	16
2.3. Konuşma Becerisi	17
2.4. Görsel Okuma ve Sunu Becerisi	18
2.5. Yazma Becerisi	19
2.5.1. Yazmanın Unsurları	23
2.5.1.1. Konu	23
2.5.1.2. Plân.....	24
2.5.1.3. Başlık.....	25
2.5.2. Anlatım Biçimleri.....	27
2.5.3. Yazma Öğretim yöntemleri	30
2.5.4. Metin.....	32
2.5.4.1. Metinsellik Ölçütleri.....	34
2.5.4.2. Hikâye Edici Metinler	35
2.5.5. BAĞDAŞIKLIK:	40
2.5.5.1. GÖNDERİM:	41
2.5.5.2. EKSİLTİLİ ANLATIM:.....	45
2.5.5.3. DEĞİŞTİRİM:.....	46
2.5.5.4. BAĞLAMA ÖGELERİ:.....	47
2.5.5.1. KELİME BAĞDAŞIKLIĞI:.....	48
2.5.5.1.1. TEKRAR	48

2.5.6. TUTARLILIK.....	51
3. YÖNTEM.....	56
3.1. Araştırmanın Modeli	56
3.2. Çalışma Grubu	56
3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi.....	59
3.4.1. Nicel Değerlendirme	60
3.4.1. Nitel Değerlendirme	62
4. BULGULAR	63
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	63
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	65
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	67
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	81
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	82
4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular	82
5. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER	105
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	105
5.2. Öneriler.....	111
KAYNAKÇA	114
EKLER.....	121
ÖZGEÇMİŞ.....	126

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1: Araştırmanın Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Sosyo-ekonomik Olarak Okullara Dağılımı	57
Tablo 2: Öyküleyici Yazma Çalışmalarında Kullanılmak İçin Belirlenen Konuların Uzmanlardan Aldıkları Puanlar ve Öğrenciler Tarafından Tercih Edilme Sayısı	58
Tablo 3: İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Anlatımlarında Bağdaşıklık Araçlarını Kullanma Sıklıkları	64
Tablo 4: İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Anlatımlarında Bağdaşıklık Araçlarının Cinsiyete Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine Yönelik Yapılan İlişkisiz Örneklem Testi Sonuçları	65
Tablo 5: İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Anlatımlarında Bağdaşıklık Araçlarının Sosyo-Ekonomik Durumana İlişkin n, x ve ss. Değerleri.....	67
Tablo 6: İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Anlatımlarında Bağdaşıklık Araçlarının Sosyo-Ekonomik Duruma Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine Yönelik Yapılan Varyans (Anova) Analizi	68
Tablo 7: İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Anlatımlarında Bağdaşıklık Araçlarının Sosyo-Ekonomik Duruma Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine Yönelik Yapılan Tukey Testi Sonuçları.....	69
Tablo 8: İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Anlatımlarında Gönderim Ögelerini Kullanma Sıklıkları	71
Tablo 9: İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Anlatımlarında Eksilteli Anlatım Kullanma Sıklıkları	75
Tablo 10: İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Anlatımlarında Değiştirim Ögelerini Kullanma Sıklıkları	77
Tablo 11: İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Anlatımlarında Bağlama Ögelerini Kullanma Sıklıkları	79
Tablo 12: İlköğretim 7. Sınıf öğrencilerinin öyküleyici anlatımla oluşturdukları metinlerde kelime bağdaşıklığı aracını kullanma sıklıkları	80
Tablo 13: İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Anlatımlarında Metin Tutarlılığı Oluşturma Düzeylerinin Cinsiyete Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine Yönelik Yapılan İlişkisiz Örneklem Testi Sonuçları	82

Tablo 14: İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Anlatımlarında Metin Tutarlılığı Oluşturma Düzeylerinin Cinsiyete Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine Yönelik Yapılan ANOVA Testi	82
Tablo 15 : Gurplar Arasında Anlamli Bir Fark Olup Olmadığına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi	83

1. GİRİŞ

İletişim, insanoğlunun yeryüzündeki varlığı kadar eskidir. İnsanlar arası iletişim, belli dönemlerde belli şekillerde gerçekleşmiştir. Bu iletişim şekillerinden biri de dildir. İnsanların tam olarak ne zaman ve nerede dil vasıtasıyla iletişim kurduğu bilinmemektedir. Konuyla ilgili bilinen bir gerçek varsa o da dil ile iletişimin oldukça uzun süren aşamalardan geçerek oluştuğudur. Zaman içerisinde insanlar tarafından çıkarılan sesler ve anlamak için yapılan hareketler belli kurallar çerçevesinde sistematikleştirilerek dile dönüştürülmüştür. Bu yönüyle dil: “Anlam ve ses öğelerinden oluşan dizgesel yapıdır.” (Karadüz, 2008: 424). İnsanlar dil sayesinde eskiye nazaran daha etkili bir iletişim ve etkileşime girmişlerdir. Geliştirilen bu sistem zamanla insanlar arasında en güçlü iletişim aracına dönüşmüştür. “Bir insanın iç ve dış dünyası arasındaki ilişki ile birlikte toplumlar arasındaki duygu, düşünce, bilgi ve tecrübe akışı dil vasıtasıyla sağlanmıştır.” (Özbay, 2004; akt. Coşkun, 2005: 2). Bu birikimler ışığında ekonomik ve sosyal alanlarda ilerlemeler görülmüştür. Bu ilerlemelere paralel olarak bireylerde ve toplumlarda olumlu yönde gelişmeler görünürken, iletişim ve etkileşimde de hızlı gelişmeler görülmüştür. Bu durum bir tepeden yuvarlanan bir kar topunun ilerledikçe büyümesi, büyüdükçe daha hızlanması şeklinde de ifade edilebilir. Bu gelişmeler beraberinde teknolojik gelişmeyi getirmiştir.

Toplumların dünden bugüne edindiği teknik, taktik ve kültürel edinimler dil vasıtasıyla nesilden nesile gelişerek taşınmıştır. Bu itibarla dil, sağlam bir medeniyet oluşturmuş ve oluşturmak isteyen toplumlarda eski ile yeni arasında köprü vazifesi gören önemli unsurlardanadır. “Dil düşüncenin aynasıdır, kalıbıdır. Fertler de millet de dil ile düşünür. Dil bir milletin düşünce tarzını, düşünce sistemini, felsefesini aksettirir. Her milletin felsefesi dilinin içindedir. Dil fertler ve nesiller arasında genişliğine derinliğine hizmet gören sosyal akrabalık bağıdır. Bu vasfıyla dil fertler

arasında olduğu gibi, nesiller arasında da millî bütünlüğü, kültür birliğini temin eder.” (DPT, 1983: 27; akt. Sallabaş, 2007: 2).

“Dil, çok yönlü, gelişen “anlam” ve “biçim” öğelerinden oluşan bir dizgedir.” (Karadüz, 2004: 15).

Çeçen’e göre, dili meydana getiren unsurlar arasında ilişki vardır. Bu ilişkiyi şöyle ifade etmektedir:

- Dilin anlaşma vasıtası olması üzerinde bütün bilim adamları ittifak etmişlerdir.
- Her dilin gelişimi farklıdır ve bu gelişim belli kanunlara göre olmaktadır.
- Dilin temelini ne zaman atıldığı belli değildir. Üzerinde anlaşılmış gibi onu kullanan herkes aynı sözle aynı nesne, kavram ya da olayın kastedildiğini bilmektedir. Bilinçli bir anlaşma olmadığı için de gizli bir anlaşma sistemi olarak ifade edilmektedir.
- Dilin temeli sestir. Daha sonra sesler simgeleşerek dil ortaya çıkmıştır.
- Dil, insanlar arasında iletişimi sağlayan ve bütün öğrenme faaliyetlerinde anahtar rol oynayan doğal bir araçtır. (2007: 1).

Ulusal ve evrensel kapsamda gerek kültürel, sanatsal, ekonomik teknik ve iletişim alanlarında gerekse eğitim ve öğretim alanındaki her türlü gelişmeyi yakından takip ederek yüksek bir uygarlık kurmak isteyen ülkelerin ciddiyetle üzerinde durmaları gereken başlıca konuları dil ve dil becerilerinin geliştirilmesidir. “Eğitimin her aşamasında bireyde bilinç oluşturan, bireyin benliğini oluşturup biçimlendiren, bilinçaltının derinliklerine uzanan başlıca işlevsel unsur dildir.” (Maltepe, 2006: 1).

Toplumların ve bireylerin kültürel ve bilişsel alt yapılarının gelişiminde dil ve dil becerileri hayati bir önem taşımaktadır. Bunun farkında olan toplumlarda dil eğitimi konusu önemle ele alınır. “Dil eğitiminin temel hedefi, öğrencilerin, dilin farklı bağlamlarda aldığı görünümüleri kavramaları, dil aracılığıyla kendilerini ifade edebilmeleri, değişik bilgi kaynaklarına ulaşarak duygu, düşünce ve hayal dünyalarını zenginleştirmeleridir.”(MEB, 2006: 2).

Sallabaş'a göre, "dil eğitimi belli amaçlar doğrultusunda gerçekleştirilir; temel amaçlardan biri ise dilin asıl vasıta özelliğine bağlı olarak kişiler ve kurumlar arasında sağlıklı iletişim kurmak ve bireylere çağın gereklerine uygun olarak bilimsel ve eleştirel düşünme becerisi kazandırmaktır." (2007: 2). Bireylerde doğuştan gelen öğrenme eğilimi dil eğitiminde kullanılacak uygun yöntem ve tekniklerle daha verimli hâle getirilebilir. Bireylerin gördüklerini ve duyduklarını tam olarak öğrenebilmesi için okuma ve dinleme, öğrendiklerini başkalarına iletebilmesi için konuşma ve yazma becerilerine sahip olması gerekir. Bu beceriler dil eğitimi ile ilgili çeşitli etkinliklerle gerçekleştirilebilir. "Bu dört beceriyle ilgili yapılan etkinlikler bir birinden bağımsız değil, birbirini tamamlayıcı niteliktedir." (Maltepe, 2006: 4).

Dil eğitimi bir insanın doğumundan başlayarak ölümüne kadar yaşı ilerledikçe çeşitlenerek devam eder. Bireyin ilk edineceği dil becerisi dinleme becerisidir. Birey, dinleme becerisi sayesinde etrafındaki seslerden yola çıkarak dünyayı anlamaya çalışır. İlk başlarda kendini ağlayarak ifade eden çocuk zamanla dinleme becerisiyle elde ettiği edinimleri kategorize ederek kendini sesli ifade etmeye çalışır. Yaşın ilerlemesi ve dil becerileri etkinliklerinin artmasıyla paralel olarak konuşma becerisinin de yardımıyla çocuk kendini daha anlaşılır ifade edebilir. Okul öncesi dönemde dinleme ve konuşma becerileriyle çocuk duygu dünyasını geliştirir. Ona farklı ve daha geniş dünyaların kapılarını açan okuma eğitimidir. Okuma eğitimi vasıtasıyla kısmen hapsoldüğü dar çevreden kurtulma fırsatı bulur. Dil becerilerindeki bu gelişim; suya atılan taş gibi birbirini çevreleyerek büyüyen halkalar oluşturur. Okuma becerisiyle açılan ufuklar sayesinde çocuk kendisini ve çevresini daha iyi algılama fırsatı bulur. Kendini algıladıkça dinleme, konuşma ve okuma becerisi de gelişir. Yazma becerisi ise; kişinin diğer dil becerileri sayesinde edindiği bilgileri kendi içinde yoğurup bir sentez oluşturması ve bu sentez ışığında duygu, düşünce ve kavrayışlarını yazılı olarak ifade etmesidir. Dil becerilerini genel olarak dinleme, konuşma, okuma, yazma becerisi olmak üzere dört başlık altında toplanabilir. Bu temel beceriler içerisinde yazma becerisi diğer becerilere nazaran daha karmaşık ve zordur. Özbay (2011), Yazma Eğitimi adlı kitabın önsözünde "yazma becerisini beyinde yapılandırılmış bilgilerin yazıya dökülmesi" olarak ifade etmektedir. Tanımda da belirtildiği gibi yazma becerisi kişinin algıladığı dünyayı ifade etmeye çalışması kafasındaki soyut kavramları harfler vasıtasıyla ete kemiğe

bürüyerek somutlaştırma çabasıdır. Bu somutlaştırma çabası kişiden kişiye değişir. Bu değişikliğin birçok nedeni vardır. Kişinin yetiştiği çevre, bireysel farklılıklar, aldığı eğitim bu nedenlerden birkaçıdır. Yazma eğitimi ile ilgili yapılan çalışmaların geneline bakıldığında bu becerinin aynı ölçülerde olmasa da herkese öğretilbileceği sonucuna ulaşılır. Bu eğitim sonucundaki temel amaç, “bireylerin duygu, düşünce, hayal, tasarı ve izlenimlerini dilin imkânlarından yararlanarak ve yazılı anlatım kurallarına uygun şekilde anlatmaları, yazmayı kendini ifade etmede bir alışkanlığa dönüştürmeleri ve yazma yeteneği olanların bu becerilerini geliştirmeleridir.” (MEB, 2006: 7). Bu amaca ulaşmak için kullanılacak yöntem teknik seçimi oldukça önemlidir. Aynı zamanda yazılı olarak bireyin kendini ifade ederken oluşturduğu metin önemlidir.

Hiçbir yazılı metin gelişi güzel bir şekilde sözcüklerin bir araya getirilmesiyle oluşmaz. Coşkun (2005: 4-5)’a göre, “bir metindeki cümleler yazar tarafından bilinçli olarak belli bir mantık silsilesi içinde bir araya getirilir.” Her sözcük ve cümle birbirine sıkı sıkıya bağlılık gösterir. Metin yazarı metni oluştururken sözcükler ve cümleler üzerinde sınırsız bir hareket özgürlüğüne sahip değildir. Bu hareket alanı yazılı anlatımı sağlayan metin ile ilgili bilgi birikimi ölçüsünce daralıp genişleyebilir. Bu durum yazma becerisini edinmek isteyen bireylerin metin bilgisine sahip olması gerçeğini bizlere göstermektedir. “İlkokuldan üniversiteye kadar okuma, yazma, dinleme, konuşma, dilbilgisi becerileriyle ilgili kazanımlar metinler vasıtasıyla verilmeye çalışılıyor.” (Çeçen ve Çiftçi, 2007: 39).

Farklı dil becerileri arasında koordinasyon kurarak özellikle bir öğrenim materyali olarak kullanılan metinler, kişinin bu dil becerileriyle ilgili edindiği bilgileri soyut olmaktan çıkararak belli bir sistem-düzen içerisinde sözcük, cümle ve metin kalıplarına bürüyüp somutlaştırabilmesi yönüyle önemlidir. Çünkü kişinin dil becerileriyle ilgili mevcut durumunu gözleme imkânını, kişinin oluşturacağı metinler vasıtasıyla değerlendirme fırsatı buluyoruz. Bu değerlendirme sonucunda dil becerileriyle ilgili durum tespiti yapıp bu veriler ışığında gerekli müdahaleler yapılabilmektedir. Yazı vasıtasıyla somutlaştırılan duygu ve düşünce gibi soyut kavramların netliği metin oluştururken kullanılan sözcük ve bu sözcüklerin oluşturduğu cümlelerin bir biriyle uyumuna bağlıdır. Yani insanın kafasındaki soyut resmin anlaşılabilir şekilde kâğıtta görünmesi sözcük ve cümlelerle oluşturulan

metindeki uyumdur. Bu uyum ne kadar fazla olursa resimdeki ayrıntılar o kadar net olur.

Yukarıdaki bilgilerden hareketle bu çalışma ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin öyküleyici metinlerindeki bağdaşıklık ve tutarlılık düzeyleri tespit edilecektir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin oluşturdukları öyküleyici metinlerin bağdaşıklık ve tutarlılık ölçütlerinin kullanım düzeyleri ve bu konuda yaşadıkları sorunlardır tespit etmeye yöneliktir. Bu amaca ulaşmak için çalışmamızda öncelikle yazılı anlatım becerisi ve metin hakkında bilgi verilecektir. Yazılı metin türleri içerisinde öyküleyici anlatım türünün neden seçildiği, metni oluşturan elementler arasından bağdaşıklık ve tutarlılığın neden seçildiği açıklanacaktır. Sosyo-ekonomik özellikler esas alınarak belirlenen, Kayseri il merkezine bağlı üst, orta ve alt grupta yer alan 3 farklı okulun 7. sınıf öğrencileriyle yapılan öyküleyici metin oluşturma çalışmalarındaki bağdaşıklık ve tutarlılık düzeyleri tespit edilecektir. Bu çalışmada *“İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin oluşturdukları öyküleyici metinlerin bağdaşıklık ve tutarlılık ölçütlerinin kullanım düzeyleri ve bu konuda yaşadıkları sorunlar nelerdir?”* sorusu sorulmuştur.

Araştırmanın bu temel probleminde belirtilen amaca ulaşmak için aşağıda belirtilen alt problemlere cevap aranmıştır.

1.1.1.Alt Problemler

1. İlköğretim öğrencilerinin oluşturdukları öyküleyici metinlerdeki bağdaşıklık düzeyi nasıldır?
2. İlköğretim öğrencilerinin oluşturdukları öyküleyici metinlerdeki bağdaşıklık düzeyi cinsiyete göre nasıldır?
3. Sosyo-ekonomik çevreye göre İlköğretim öğrencilerinin oluşturdukları öyküleyici metinlerdeki bağdaşıklık düzeyi nasıldır?
4. İlköğretim öğrencilerinin oluşturdukları öyküleyici metinlerdeki tutarlılık düzeyi nasıldır?

5. Cinsiyete göre İlköğretim öğrencilerinin oluşturdukları öyküleyici metinlerdeki tutarlılık düzeyi nasıldır?
6. Sosyo-ekonomik çevreye göre İlköğretim öğrencilerinin oluşturdukları öyküleyici metinlerdeki tutarlılık düzeyi nasıldır?

1.2. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi

Yazılı anlatım, öğrencilere Türkçe’yi doğru, düzgün ve etkili biçimde yazma alışkanlığı kazandırma, bu becerileri geliştirme, girebilecekleri değişik sosyal ortamlarda kendilerini özgürce ve rahat ifade edebilme, bağımsız bir kişilik oluşturma ve anlatımda kendilerine olan güven duygularını arttırmaya katkıda bulunur.

“Öğrencilerin Türkçe’yi doğru, düzgün, akıcı ve etkili bir biçimde yazma becerisi edinmesinde ana dilinin özelliklerini, kurallarını ve güzelliklerini fark edip sevmesinde yazma öğretiminin önemi büyüktür.” (Calp, 2005: 196).

Yazma ile ilgili birçok problem vardır. Bunlar, ilkokuldan başlayıp üniversite ve sonrasına kadar devam eder. Yazma çalışmalarının derslerle sınırlı kalması, sınıfların kalabalık olması, öğretmenlerin alan bilgisi eksikliği, zamanın doğru kullanılmaması vb. sorunlardan dolayı öğrencilerin yazma becerileri gelişmemiştir. Bu sorunların çözümü için kritik dönem ilköğretim ikinci kademe dönemidir. Öğrenciler bu dönemde somut işlemlerden soyut işlemler dönemine geçmektedir. Soyut işlemler dönemine yabancı olan çocuk duygu ve düşüncelerini yazı aracılığıyla bir kalıba dökülebildiği nispette o döneme uyum sağlayabilir. Soyut işlemler dönemi çocuğun bilmediği bir dönemdir. Karanlık bir odadır. Yazılı anlatım o çocuğun elindeki el feneridir. Odanın içindekileri ona gösterendir. Bir başka deyişle yazılı anlatım; bireyin kafasındaki soyut kavramları resmetme sanatıdır. Bireyin kafasında dağınık olarak duran puzzle parçalarını bir araya getirme işidir. Bu puzzlenin parçaları sözcükler ve cümlelerdir. Bu sözcükler (puzzle parçaları) bağdaşıklık aracılığıyla kendileri için önceki cümlede (puzzle parçası) boş bırakılan yere eklenir. Bunlar yerli yerine oturtulduğu ölçüde metin anlamlı ve tutarlı hâle gelir. Bu sayede bireyin kafasındaki dağınık puzzlenin resmini metinde görme imkânına sahip olunur.

Ağaç yaş iken hangi tarafa istenilirse o tarafa meylettirebilir. İlköğretim ikinci kademe dönemini bu minvalde değerlendirildiği için bu çalışmada 7. sınıf öğrencilerine yer verilmiştir.

Bir sorunun çözümü için en önemli adım o sorunu yaşayan kişiye bunu kavratmaktır. Kişi, kafasındaki soyut resmi bağdaşıklık ve tutarlılık ölçütleriyle kalıba dökebileceği için çalışmada bu iki kavrama yer verilmiştir. Yazılı anlatım alanında yapılan bu çalışma kişinin kendini yazılı anlatım yoluyla tanıması ve ifade etmesi yönüyle önemlidir. Ayrıca öğrencilerin “bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor davranışlarındaki değişme ve gelişmeleri görmede, başarısız öğrencilerin öğrenme eksikliklerinin giderilmesinde, başarılı öğrencilerin güdülenmesinde, öğretmenlerin kendilerini değerlendirmelerinde önemli yer tutan ölçme ve değerlendirme faaliyetleri” (Karadüz, 2009: 194) yönüyle önemlidir.

1. 3. Sayıtlar

- Araştırma için seçilen örneklem, evreni temsil edebilecek niteliktedir.
- Araştırma yapılacak okulların bulunduğu yer, o çevrenin sosyo-ekonomik yapısıyla ilgili bilgi verir.
- Araştırmaya katılan öğrencilerin gerçek performanslarıyla hikâye edici metin oluşturmuştur.

1. 4. Sınırlılıklar

- Bu araştırma Kayseri il merkezinde belirlenen 3 ilköğretim okulunun 7. sınıflarında öğrenim gören 83 öğrenciyle,
- Öğrencilerin oluşturdukları hikâye edici metinlerin bağdaşıklık ve tutarlılık ölçütlerine göre değerlendirilmesiyle,
- Uygulama yapıldığı dönemdeki öğrenci performanslarıyla sınırlıdır.

1. 5. Konuyla İlgili Benzer Araştırmalar

Bu başlık altında, alanyazın taraması sonucunda yazma eğitimiyle ilgili yapılan bazı çalışmalar hakkında bilgi verilecektir.

Anılan (2005), çalışmasında ilköğretim beşinci sınıf Türkçe dersinde, kelime ağı oluşturma yönteminin, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin gelişimine etkisini ölçmüştür. Araştırmada, gerçek deneme modellerinden “ön test, sontest kontrol gruplu model” kullanılmıştır. Verilerin toplanması amacıyla, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini ölçmek üzere bir yazılı anlatım değerlendirme ölçeği geliştirilmiştir. Sonuç olarak kelime ağı oluşturma yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin yazılı anlatım becerileri arasında istatistiksel bakımdan deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

Ayaz (2007), “Ankara Lise Birinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin İç Yapı Bakımından Gelişimi Üzerine Bir İnceleme”adlı araştırmasında farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki liselerin dokuzuncu sınıfında öğrenim gören 300 öğrencinin yazılı kompozisyonları bağlama ögeleri kullanımı, bağlama ögeleri kullanım hataları, tutarlılık biçimleri ve metin içi tutarsız ifadelerden kaynaklanan hatalar bakımından değerlendirilmiştir. Uygulama sürecinde öğrencilerden, kendilerine verilen 7 farklı konudan birini seçerek kompozisyon yazmaları istenmiştir. Yazılı kompozisyonların değerlendirilmesinde “Bağlama Ögeleri Kullanım Düzeyi ve Tutarlılık Çeşidi Değerlendirme Ölçeği” ile “Bağlama Ögeleri Hataları ve Metin İçi Tutarsızlık Düzeyi Değerlendirme Ölçeği” olmak üzere iki ölçek kullanılmıştır.

Belet (2005),“Öğrenme stratejilerinin Okuduğunu Anlama ve Yazma Becerileri İle Türkçe Dersine İlişkin Tutumlara Etkisini Belirlemeye” yönelik olarak yaptığı araştırmayı kontrollü öntest sontest modele göre gerçekleştirmiştir. 43 5. sınıf öğrencisine uygulamıştır. Sonuca göre ilköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde öğrenme stratejilerinden not alma, özetleme ve kavram haritalarının kullanıldığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin yazma becerileri arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

Büyükkiz'in (2007) “İlköğretim 8.Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Söz Dizimi ve Anlatım Bozukluğu Açısından Değerlendirilmesi”adlı araştırmasında, farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki 105 ilköğretim 8. Sınıf öğrencisinin yazılı anlatım becerileri söz dizimi ve anlatım bozukluğu açısından değerlendirilmiştir.

Çelikipazu'nun (2006) "Erzurum Merkez İlçe İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri Üzerine Bir Araştırma" başlıklı çalışmasında Erzurum merkez ilçedeki ilköğretim okullarının 6. Sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarında yaptıkları yanlışlar belirlenip bu yanlışların sebepleri ve karşılaşılan sorunlarla ilgili çözüm önerileri üzerinde durulmuştur.

Çoşkun'un (2006) "İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Kompozisyon Yazma Becerileri" üzerine bir araştırma adlı çalışması, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen bazı bulgulara göre,

Öğrencilerin yazılı anlatım becerileri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerin yazılı anlatım beceri düzeyleri arasında okulöncesi eğitim alan öğrenciler lehine anlamlı düzeyde farklılık vardır.

1. Öğrencilerin yazılı anlatım becerileri kitap okuma sayılarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.
2. Öğrencilerin yazılı anlatım becerileri annelerinin eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.
3. Öğrencilerin yazılı anlatım becerileri sosyo-ekonomik düzeylerine göre üst sosyo-ekonomik düzey lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir.
4. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre Türkçe dersine yönelik tutumları kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir.
5. Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları anne-babanın bitirdiği okul durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
6. Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları sosyo-ekonomik düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Çoşkun'un (2005) yapmış olduğu çalışmada ilköğretim 5. sınıf ve 8. (sekizinci) sınıfta öğrenim gören farklı sosyo-ekonomik düzeye sahip toplam 372 öğrencinin öyküleyici anlatımlarındaki bağdaşıklık, tutarlılık ve metin elementleri düzeyleri tespit edilip yorumda bulunulmuştur. Araştırma verileri Çoşkun (2005) tarafından

geliştirilen ölçeklerle elde edilmiştir. Araştırmanın verileri hem nitel hem de nicel olarak değerlendirilmiştir. Niteliği itibariyle bir alan uygulaması araştırmasıdır. Araştırma sonucuna göre; *bağdaşıklık* araçlarının kullanım sıklığı kâğıt başına *eksilteli anlatım* (20.5), *bağlama ögeleri* (18.1), *kelime bağdaşıklığı* (15.9), *gönderim* (10.9), *değiştirim* (0.3). Tutarlılık düzeyi (5) üzerinden (3.1)'dir. Hikâye elementleriyle ilgili tüm metin elementlerindeki başarı ortalaması % 58.3 tür.

Çalışma sonucunda öğrencilerin bağdaşıklık ile ilgili yaşadığı bazı sorunlar şu şekildedir:

- Öznenin söylenmemesinden dolayı gönderim ögesinin metindeki karşılığının karışması.
- Gönderim ögesinin karşılıksız biçimde kullanılması.
- Şahıs zamiri veya işaret sıfatının kullanılması gereken yerde işaret zamirinin kullanılması
- Bağlama ögesinin gereksiz biçimde sıklıkla ve teneffür oluşturacak düzeyde kullanılması.

Çalışma sonucunda öğrencilerin tutarlılık ile ilgili yaşadığı bazı sorunlar şu şekildedir:

- Metinde daha önce söylenmesi gereken bir bilginin eksikliğinden kaynaklanan anlam karmaşası
- Olaylar arası ilişkiler yazarın zihninde olmasına rağmen metne aktarılamaması.
- Yazıların bir metin oluşturamayacak şekilde kopuk ve anlaşılmaz olması.

Çalışma sonucunda öğrencilerin hikâye elementleri kullanımı ile ilgili yaşadığı bazı sorunlar şu şekildedir:

- Metindeki elementlerin yeterince detaylandırılmaması
- Hikâyede bir sonucun bulunamaması
- Aynı girişimin tekrar tekrar gerçekleşmesi

Yapılan değerlendirmeler sonucunda bağdaşıklık, tutarlılık ve metin elementleri düzeyleriyle ilgili anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

Girmen (2007), “İlköğretim Öğrencilerinin Konuşma ve Yazma Sürecinde Metaforlardan Yararlanma Durumları” adlı çalışmasında ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin konuşma ve yazma sürecinde metafor kullanma durumlarını belirlemiştir. Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi, yapılandırılmış gözlem ve yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak şu sonuçlar ortaya çıkmıştır:

- İlköğretim 5. Sınıf öğrencileri, Türkçe dersi yazma sürecinde metaforlara yer vermektedirler. Öğrencilerin, yazılı anlatım sürecinde yönlendirildiklerinde daha çok metafor kullandıkları görülmüştür. Dil becerileri daha çok gelişmiş öğrencilerin metaforları daha çok kullandıkları görülmüştür.
- Öğrencilerin daha çok yapı metaforları kullandıkları ortaya çıkmıştır. Deyim, atasözü, kişileştirme, benzetme öğrencilerin kullandıkları diğer metafor örnekleridir.
- Erkek öğrenciler, kız öğrencilere göre, konuşma ve yazma sürecinde daha çok metafor kullanmaktadırlar.
- Öğrencilerin okuma yaşantı ve durumları, onların metâfor kullanım durumlarını etkilemektedir. Okul dışı zamanlarını dil becerileri açısından daha zengin uyarıcılarla geçiren öğrencilerin, diğer öğrencilere göre daha çok metâfor kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Güneyli'nin (2007) “Etkin Öğrenme Yaklaşımının Anadil Eğitiminde Okuma ve Yazma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi” adlı çalışmada anadil eğitiminde öğrenme yaklaşımının etkililiği üzerinde durulmuştur. Anadil eğitiminde dört temel dil becerisinin kazandırılmasında öğrencilerin etkin olmaları çok önemlidir. Geleneksel yaklaşımın benimsenmesi sonucunda öğrencilerin başarı düzeylerinin düştüğü gözlemlenmiştir. Araştırma sonuçları etkin öğrenme yaklaşımının geleneksel yaklaşıma oranla daha etkili olduğunu göstermiştir. Anadil eğitiminde etkin öğrenme yaklaşımının ilkeleri temel alınabilir ve dört temel dil becerisinin kazandırılmasında

araştırmacı tarafından hazırlanan eğitim durumlarındaki etkinliklere benzer uygulamalar gerçekleştirilebilir.

Kırbaş'ın (2006) "İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Değerlendirilmesi" isimli çalışmasında ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarında yaptıkları imla, noktalama kurallarının uygulanması ve plânlama hataları tespit edilmeye çalışılmıştır. Çalışma anket yapılarak hazırlanmıştır. Sonuç olarak öğrencilerin yazılı anlatım becerileri okul, cinsiyet, ailenin aylık geliri, Türkçe dersinden 1. Dönem aldığı not ve en çok sevdiği ders gibi değişkenlere göre farklı olduğu tespit edilmiştir.

Karateke (2006) çalışmasında ilköğretim 2. Kademe 6. Sınıf Türkçe derslerinde yazılı anlatım etkinliklerinde yaratıcı dramayı bir teknik olarak kullanmış ve yazılı anlatım becerilerini geliştirmeye çalışmıştır. Bu çalışmayla yaratıcı drama teknikleri ile yapılan Türkçe derslerinin, geleneksel yolla yapılan Türkçe derslerine göre yazılı anlatım becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmaya çalışılmıştır.

Maltepe (2006), "Yaratıcı Yazma Yaklaşımı Açısından Türkçe Derslerindeki Yazma Süreçlerinin Ve Ürünlerinin Değerlendirilmesi"adlı çalışmasında Türkçe derslerindeki yazma uygulamalarını ve öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarını (kompozisyonları) yaratıcı yazma yaklaşımının özellikleri açısından değerlendirmiştir.

Nicel ve nitel araştırma stratejilerinin sayıtlıları temel alınarak oluşturulan araştırmanın yöntemi, karma (mixed) bir yapı sergilemektedir. Araştırmada nicel sonuçlar olarak: Türkçe derslerindeki uygulamaların öğrencileri yaratıcı yazmaya yöneltebilecek yazmaya hazırlık süreçlerini ve yazılanları değerlendirme ve sunma süreçlerini yeterince içermediği; yazım süreci oluşumlarının daha etkili işlediği ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın nitel sonuçları olarak da öğrencilerin, yazılarında düşünsel yaratıcılık açısından genellikle değişime kapalı ve aktarmacı bir düşünce yapısı sergiledikleri; özdeşim kurma ve farklılık açısından yeterli düzeyde olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Dilsel yaratıcılık açısından ise genellikle, yazılarında genel bir anlatım dili, tanım cümleleri, ders verici(öğütleyici) deyişler kullanarak anlatımda kalıplara bağlı kaldıkları ortaya çıkmıştır.

Özdemir'in(2008),“Ortaöğretim Seçme Sınavında Başarılı Olan Öğrencilerin Yazılı Anlatım Becerileri Üzerine Bir İnceleme”adlı çalışması orta öğretim seçme sınavında400ve üzeri puan almış öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin seviyelerini tespit etmek, OKS sınavının yazılı anlatım becerisini ölçmede yeterli olup olmadığını belirlemek, test şeklinde yapılan sınavda yüksek bir başarı gösteren bu öğrencilerin yazılı anlatımlarında aynı başarıyı gösterip gösteremediklerini ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Araştırma evrenini 2006 Orta Öğretim Seçme Sınavında 400 ve üzeri puan alarak Ankara merkez Anadolu liselerine yerleştirilmiş 9.sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Öğrencileri tesadüfi örneklem yoluyla seçilmiştir. Araştırma kapsamında veriler iki şekilde toplanmıştır. İlkinde, öğrencilere biri serbest olmak üzere altı konu verilmiştir. Seçtikleri bir konuda kompozisyon yazmaları istenmiştir. İkincisinde ise aynı öğrencilerin 2006 OKS Türkçe Testi cevapları alınmıştır.

Sonuç olarak öğrenciler OKS’de gösterdikleri başarıyı, yazılı anlatımda gösterememişlerdir. Öğrencilerin %63’ü başarısız olmuştur. Öğrencilerin aldığı en yüksek puan 83, en düşük puan 30’dur. OKS, öğrencileri sadece bilgi düzeyinde ölçmekte yazılı anlatım becerisi yönünden ölçmemektedir. Türkçe bilgi ve becerilerinin ölçülmesi ve değerlendirilmesinde yazılı anlatım becerisinin ölçülememesi büyük bir eksikliklerdir.

Öztürk’ün (2007) yapmış olduğu çalışmada, yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin metin yazma becerilerinin geliştirilmesinde ve yazmaya karşı düşüncelerinde etkili olup olmadığı incelenmiştir.

DeneySEL desenli yapılan çalışmaya 5. Sınıftan 40 öğrenci (20 deney-20 kontrol) katılmıştır. Bu çalışmanın sonucunda deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yaratıcı yazma başarıları arasında yapılan tek yönlü ANOVA testi sonucuna göre deney grubunun lehine anlamlı derecede fark olduğu ortaya çıkmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin yazmaya karşı olan düşüncelerinde kontrol grubuna göre olumlu bir yönde gelişme olduğu belirlenmiştir.

Selvikaynak (2006), “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde İleri Düzeydeki Öğrencilerin Paragraf Yazma Becerisini Geliştirme Üzerine Bir Uygulama” adlı çalışmasında Ankara Üniversitesi bünyesindeki TÖMER programına katılan Orta Asya Türk Cumhuriyetlerinden gelen öğrencilerin paragraf yazma etkinliklerine yer

vermiştir. Çalışmasını 11 deney 12 kontrol olmak üzere 23 öğrenciyle yapmıştır. Bu öğrenciler aynı eğitim programından geçmiş ve aynı yazma etkinlikleriyle yazmayı öğrenmişlerdir. Yazılan paragraflar geliştirilen “paragraf yazımı değerlendirme ölçeğine” göre değerlendirilmiştir. Deney ve kontrol grubunun sonuçları bir biriyle karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırmalar sonucunda gruplar arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. İleri düzeyde paragraf yazma eğitiminin önemli olduğu sonucuna varılmıştır.

1.6. Tanımlar

Metin Dil Bilim: Metni daha anlaşılır kılmak için, metni oluşturan küçük yapıların belli aşamalardan geçerek oluşturduğu genel yapıyı dış unsurlarıyla birlikte ele alan bilimdir.

Metin: Belli bir sistematik mantıkla bir araya gelen sözcüklerin oluşturduğu cümlelerin benzer bir mantıkla oluşturdukları anlamlı yapıdır.

Yazılı anlatım: Topluluk halinde yaşayan insanların duygu düşünce ve tasarılarını, dil kurallarına göre, doğru ve etkileyici bir biçimde bir plân çerçevesinde yazıyla anlatmasıdır.” (Calp, 2005).

Bağdaşıklık: Karatay (2010: 374)’a göre bağdaşıklık, metinde bulunan bir ögenin yorumunun metindeki başka bir ögeye bağlı olma durumudur. Günay (2007: 71)’a göre; “oluşturulan bir yazının metin özelliği kazanmasını sağlayan, metin içi ilişkileri kuran dille ilgili özelliklerin tümüdür.” Metni anlamlı kılmayı sağlayan sözcükler arasındaki köprüdür.

Tutarlılık: Metni oluşturan kelime, cümle ve paragraflar arasındaki konu ve ana düşünceye ilişkin oluşturulan anlatım plânının anlamsal bütünlüğü olarak tanımlanabilir (Karatay, 2010: 375).

Öykü: “Okuyucuya yorum yapma (Bruner, 1990), anlamı açıklama, (Gudmundstottir, 1995), organize etme, hatırlama (Bruner, 1990; Shank, 1999) ve problem çözme (Jonassen ve Hernandez-Serrano, 2002) fırsatları sunan etkili bir metindir.” (Akt. Akyol, 2011: 161).

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Dil genelde anlama ve anlatma becerileri olarak iki ana başlıkta değerlendirilir.

1- Anlama becerileri: Okuma, dinleme ve görsel okuma

2- Anlatma becerileri: Konuşma yazma ve görsel sunu.

Türkçe eğitiminin temel amacı bu dil becerilerini geliştirmektir. Dil becerileri anlama ve anlatma yönünden ikiye ayrılrsa da bu beceriler bir birinden tamamen bağımsız değildir. Çoğu araştırmacı görsel okuma ve görsel sunu becerilerini birlikte ele alır. Dil becerileriyle ilgili yapılacak olan her türlü çalışmada dil becerilerinin bütün olarak ele alınması gereklidir.

2.1. Okuma Becerisi

“Okuma; bir yazının harflerini, sözcüklerini, imlerini tanımak ve bunların anlamlarını kavramaktır. Bu eylem görme, seslendirme yönlerinden fizyolojik, kavrama yönünden ruhsal bir süreçtir.”(Göğüş, 1978: 60). Bu süreç sayesinde doğumdan itibaren dinleme ve konuşma becerileriyle elde edilen bilgi ve birikimler anlamlı hâle gelir. Bu durum okuma becerisinin diğer becerilerle de yakından ilgili olduğunun göstergesidir. Bilgi birikimini geliştirebilmenin en iyi yolu okumadır. Okuma dünyayı anlamlandırma çabasıdır. Hayata farklı perspektiflerden bakabilmek, öğrendiklerini hayata geçirebilmek ve önceki öğrenmelerle ilişkilendirme etkinliğidir. Bu nedenle okuma; okumayı öğrenme ile başlayıp ölüme kadar her daim gerçekleştirilen bir beceridir. Bu yönüyle okuma zamanla geliştirilen bir davranıştır. Bu davranış öğrenme ve öğretme sürecinde büyük öneme sahiptir. MEB (2006: 6)’e göre okuma becerisi, öğrencinin farklı kaynaklara ulaşarak yeni bilgi, olay, durum ve deneyimlerle karşılaşmasını sağlayarak öğrenme, araştırma,

yorumlama, tartışma, eleştirel düşünmeyi sağlayan bir süreci de içine alır. Bu sürecin başarıya ulaşılabilmesi ve yaşam boyu öğrenmeyi sürdürebilmek için okuma eğitiminin etkili bir şekilde verilmesi gerekiyor. Okuma becerisi her ne kadar yaşam boyu devam bir süreç olsa da genel itibariyle İlköğretim aşamasında temelleri atılıyor. Okul süresince okuma etkinlikleri önemli yer kaplar. (Çiftçi ve Tekinarslan, 2007: 1) göre, “okuma gerektiren etkinlikler okul gününün % 83 ünü oluşturur.” Okul günün çok büyük bir kısmını oluşturan bu etkinlikler belli bir amaca bağlı olarak geliştirilirse halinde çok daha verimli olur.

2.2. Dinleme Becerisi

“İşitsel olarak özrü olmayan normal bir insanın sahip olduğu ilk dil becerisi dinlemedir. Dinleme, kişinin işittiğini anlamak amacıyla dikkatli biçimde konuşmayı izleme çabasıdır.” (Göğüş, 1978: 228). Bu çaba sayesinde insan dünyayı anlamlandırmaya ve kavramaya çalışır. İnsanlar bu algılama sonucunda oluşan bilgiler ışığında etkili bir anlatma faaliyetine girebilirler. “Etkili bir anlatma olanağına sahip olmanın ön koşulu gelişmiş dinleme becerilerine sahip olmaktır.” (Ungan, 2009: 135).

Karadüz’e göre, “Bireyin yaşantısı boyunca duyduğu her türlü sesi anlamlandırması, zihninde depolaması, deneyim ve bilgi birikiminin önemli bir kısmını bu şekilde oluşturması dinlemeyi, öğrenme faaliyetlerinde temel öge haline getirir.” (2010: 40). Yeni doğan bir bebek çevresindeki sesleri zamanla ayırt edip anlamlandırmaya çalışarak dünyayı algılamaya çalışır. Okul öncesi dönemde okumayı bilmeyen bireyler için tek öğrenme aracı dinleme becerisidir. Bu beceri ilk olarak aile ortamında gelişmeye başlar. Ailelerin çocuğa bu beceriyi kazandırmaya yönelik gösterdikleri hassasiyet sonraki dönemlerde çocuğun bu becerisini geliştirmesinde önemli rol oynar. Okul döneminde dinleme eğitimiyle dinleme becerisi kazandırma veya var olan bu beceriyi sistemli bir şekilde geliştirmek amaçlanır. Bu amacı gerçekleştirmek için aşamalı bir süreç izlenir. Bu süreçte en önemli rol öğretmene düşer. Hem dinleme etkinliklerinin yapılması ve değerlendirmesi yönüyle hem de sürekli öğrencilerle aynı ortamı paylaşarak iyi veya kötü dinleyici modeli olma yönüyle öğretmen ön plândadır. Dinleme becerisi, sosyal bir varlık olan insan için sadece eğitim-öğretim yılları boyunca değil hayatının her döneminde her yerde ilişkilerini düzene koyan en önemli unsurların başında gelir.

2.3. Konuşma Becerisi

Konuşma; bir insanın iletişim kurmasını, bilgi ve birikimlerini paylaşmasını, duygu, düşünce, hayal ve gözlemlerini ifade etmesini sağlayan en etkili araçtır (MEB, 2006: 6). Coşkun(2009: 1)'a göre konuşma; “insanın kendisini ifade etmesini sağlayan en önemli etkileşim aracıdır ve temelinde duygu ve düşüncelerin söz dizimi içerisinde aktarılması yatar.”

Konuşma yetisi bakımından herhangi engelleyici bir özrü olmayan her birey, doğuştan bu özelliğe sahiptir. Birey çevresinden duyduğu sözcük ve konuşmaları zamanla kurgulayıp tekrar yoluyla telaffuz etmeye çalışır. Yakın çevresiyle yaşadığı bu iletişim ve etkileşim yönüyle dinleme ve konuşma becerileri bir bütündür. Sözcükleri taklitle söyleme çabası zamanla gelişir ve konuşma biçimini alır. Bu yapı çevresindeki ağız ve şive özellikleriyle birlikte oluşur. Yani yakın çevresinde kullanılan dilin yapısını ve özelliklerini öğrenir. Bu yapının gelişebilmesi, kişinin kendini ifade edebilmesi, bir durum karşısında düşüncelerini beyan edebilmesi konuşmanın en temel amacıdır. Ancak toplum geleneği olarak bulunan bir ortamda küçük bireyler hep susturulur ve konuşmaları hoş karşılanmaz. Bu durum bireylerin konuşma becerilerinin gelişimine ciddi zararlar verir.

Bireylerin anadillerini düzgün bir şekilde öğrenmeleri ancak okul döneminde gerçekleştirilen plânlı ve programlı dil öğretim etkinlikleriyle gerçekleştirilebilir. Okul dönemine kadar çevresinden öğrendiği dil yapısıyla okula gelen bireyin konuşma becerisine yönelik her türlü yanlış tutum ve davranışın giderilebileceği yerdir. Bu yönüyle konuşma eğitimi önemlidir. Konuşma becerisine yönelik giderilemeyen yanlış tutum ve davranışlar zamanla bireyin kendini ifade edememesine, duygu ve düşünceleri bastırmasına, bireyin kendi kabuğuna çekilmesine yol açmaktadır. Bu durum zamanla kronikleşerek kişiyi ruhsal yönden etkilemektedir. Teknoloji çağını yaşayan bir dünyada, düşünen ve düşündüğünü özgürce ifade edebilen bir ortamda bilim, sanat ve teknolojinin geliştiği göz önüne alındığında konuşma eğitiminin önemi daha iyi anlaşılacaktır.

Konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik bazı öneriler şu şekildedir:

- Konuşma ve dinleme becerilerinin eksikliği göz önüne alınarak yapılacak ders plânlarında bu iki becerinin kazanılmasına yönelik etkinlik sayısı arttırılmalıdır.
- Hizmet içi eğitim kurslarıyla öğretmenlerin bu becerinin önemi hakkında bilgilendirilmeli ve bu becerinin kazandırılmasına yönelik çalışmalar yapılmalıdır.
- Sınıf içi konuşma etkinlikleri önemlidir. Bu bakımdan öğretmenlerin çocuklara her fırsatta konuşma olanağı sağlamaları ve bu becerinin gelişme bilincinin oluşmasına katkıda bulunmalıdır.
- Sınıfı disipline etme düşüncesiyle öğretmenler öğrencilerin gereğinden fazla konuşmalarına izin vermemektedir. Bu yaklaşımdan dolayı üniversitelerde verilen “sözlü anlatım” dersinde sorunlar yaşanmaktadır. Bu ve benzeri sorunların yaşanmaması için ilkökul döneminde buna dikkat edilmelidir(Canbulat vd., 2004).

2.4. Görsel Okuma ve Sunu Becerisi

İnsanlar yazının icadından önce sembollerle iletişim kurmuştur. Kimi zaman duyu ve düşüncelerini mağara duvarlarına çizdiği resimlerle ifade etmeye çalışırken kimi zaman bir taş üzerine çizdiği figürlerle bir şeyler anlatmaya çalışmıştır.

Görsel okuma ve sunu, “yazma metinleri dışında kalan şekil, sembol, resim, tablo, grafik, beden dili, doğa olayları gibi görselleri okuma ve anlamayı; duyu düşünce ve bilgileri görseller yoluyla aktarmadır.” (Karakuş, 2007: 19). Bu aktarımı sağlayan her bir görsel imge görsel okuma ve sunu becerisinde bir rol üstlenir. Bu rol, metin yoluyla aktarmak istediğimiz bir mesaj için o metni oluşturan cümle ve sözcüklerin üstlendiği role benzer. Görsel okuma bu yönüyle kendine özgü bir dil ve dil becerisi olarak kabul edilir. Akyol (2006: 164)’a göre görsel okuryazarlık, “görsel imgeleri anlamak ve onlara dayalı mesajlar üretmektir.”

Hız ve pratikliğin giderek ön plâna çıktığı günümüzde görsel okuma ve sunu becerisi giderek değer kazanmakta ve bilgisayar, televizyon, gazete gibi kitle iletişim araçları vasıtasıyla hayatımızda daha fazla yer edinmektedir. Günümüzde uzun bir metinle aktarılabilecek bir ileti, iyi oluşturulmuş görsel bir resim ile iletilebiliyor.

İlköğretim Türkçe programlarında ilk kez 2005 yılında ayrı bir dil becerisi olarak yer alan görsel okuma ve sunu becerisi yüksek bir okuryazardan beklenen özellikleri Akyol şöyle açıklar:

- Görsellerin konusunu anlar.
- Görsellerin oluşturduğu kültürel bağlamı dikkate alarak onları analiz ve senteze tabi tutarak anlam kurar.
- Kompozisyon tarzı açısından analiz eder.
- Görsellerin oluşturduğu tekniği veya yöntemi analiz eder.
- Estetik açıdan değerlendirir.
- Ulaşmaya çalıştığı amaç ve izleyici açısından görselin değerini belirler.
- Görselin sunduğu iletişim tarzını (eleştiri, destekleme vb.) anlamaya çalışır (2006: 172).

2.5. Yazma Becerisi

Doğası gereği toplum içerisinde yaşama gereği duyan insan için dil, en önemli iletişim aracıdır. Etkili bir iletişim kurma amacıyla insan çeşitli yöntemler geliştirilmiş ve kullanılmıştır. Bu yöntemler belli bir sistem dahilinde kullanılmıştır. Geliştirilen bu sistemlerin en önemlisi ve en etkilisi yazıdır. Bu sistemin M.Ö. 3000’li yıllarda ticaret amacıyla geliştirilen simgelerden yola çıkılarak Sümerler tarafından geliştirildiği ve Mezopotamya bölgesinde kullanıldığı bilinmektedir.

Tarihçilere göre yazının kullanılmasıyla insanlık tarihi ikiye ayrılmıştır. Yazının kullanılmadığı, elimizde somut verilerin olmadığı döneme karanlık çağ ve yazının kullanıldığı, önceki döneme göre daha somut verilerin olduğu aydınlık çağ olarak adlandırılmıştır. Bu sistemin keşfi insanlık için karanlıktan aydınlığa doğru bir dönüm noktası olmuştur.

İnsanlar bu sistemi kullanarak edindiği tecrübeleri diğer nesillere aktararak bilgi birikiminin oluşmasına, kültür ve medeniyet seviyesinin hızla ilerlemesine olanak sağlamışlardır.

Dünden bugüne önemi artarak devam eden bu sistemin daha etkili kullanılabilmesi için onu yakından tanımak gereklidir. Konuyla ilgili kaynaklara bakıldığında yazı, yazılı anlatım, yazmak, yazma gibi kavramlar tanımlanırken genelde aynı anlamı karşıladıkları görülmüştür.

Yazı, harf adı verilen simgelerin belli bir sistem ile bir araya gelmesidir. Yazma, “bireylerin bir konudaki duygu düşünce, hayal, izlenim veya yaşadıklarını dilin temel kurallarına uyararak ve belli bir plânlama çerçevesinde anlatma becerisidir.” (Göçer, 2011: 195).

Sever (2004: 24)’e göre yazma; düşündüklerimizi, duyduklarımızı, tasarladıklarımızı ve görüp yaşadıklarımızı anlatmaktır.

“Yazmak kelimelere hâkim olma; yapısı ve anlamı sağlam, etkili cümle kurma; cümleleri anlam bütünlüğü olan bir metne dönüştürme gibi zihinsel bir süreçtir.” (Bozkurt, 2007: 10).

Yazmak, “bilinç ve bilinçaltının birleşip bütünleşmesine yardımcı olan bir tür ruhsal-sinirsel kas etkinliğidir.” (Göçer, 2010: 179).

Yazma, “doğası gereği insanın kendisini dışa vurduğu davranıştır.”(Karatay, 2011: 21).

Karadüz (2008: 6)’e göre yazmak, “düşünmeyi en yoğun hâlde anlamaktır.”

Yazma, beyinde yapılandırılmış bilgilerin yazıya dökülmüş halidir. Bu yüzden zihinsel hazırlık gerektirir.(Uçgun, 2011: 10).

“Yazılı anlatım, bireyin kendini doğru ve amacına uygun olarak ifade etmesinde ve iletişim kurmasında en etkili araçlardan biridir.”(MEB, 2006: 7).

Yılmaz (2008) aktardığına göre yazmak, “insan için bir ihtiyaç, hatta zorunluluktur. İnsan duyar, düşünür, heyecanlanır ve üzülür. Bu ve benzeri hisler söz ve yazıyla başkalarına aktarılır. Bunun için yazmak hem maddi hem de manevi bir ihtiyaçtır.” (Yavuz vd., 2003: 281).Uğraşı ne olursa olsun insan bir durum karşısında duygu ve düşüncelerini aktarmak ister. Fıtratı gereği insan bilinmek ister, anlaşılmaq ister, kabul görmek ister.

Bilgi ve iletişim çağının yaşandığı bu dönemde insan, yaşamın her alanında yazıya muhtaçtır. Bir iş başvurusunda yazılan özgeçmişten iş adamlarının birbirleri arasındaki iş mektupları trafiğine, bir öğrencinin kompozisyon ödevinden bir politikacının konuşma metnine, bir insanın tuttuğu günlük yazılarından bir gazetecinin makalesine, bir kurum için yazılan dilekçeden bir devletin işleyişini içeren anayasa metnine kadar akla gelebilecek her alanda yazı bir anlama ve anlatma aracı olarak kullanılma zorunluluğu ve ihtiyacı taşır.

Yazmanın insan hayatındaki yeri ve önemi ele alındığında yazmanın birbirinden farklı işlevleri ve kişisel donanımına etkilerimevcuttur. Kasapoğlu yazmanın kişisel donanımına etkilerini ise şöyle ifade eder:

- Yazma, zihinsel gelişimi destekler.
- Yazma, düşünmeyi, algılamayı ve duyguları geliştirir.
- Yazma, öğrenmeyi destekler ve güçlendirir.
- Yazma, araştırmayı ve okumayı teşvik eder.
- Yazma, bilgiyi seçme ve karar verme kabiliyetini geliştirir.
- Yazma, kişinin kendini keşfetmesini ve tanınmasını sağlar.
- Yazma, özgüven duygusunu geliştirir.
- Yazma empati kurmayı kolaylaştırır.
- Yazma, kişinin düşüncesini açmasına yardımcı olarak onu ezberden kurtarır.
- Yazma, zamana bağlı olmaksızın bilgilerin üst üste konulabilmesi ile üretkenliği sağlar. (Kasapoğlu, 2007: 2).

Yazma veya yazılı anlatımın amacına uygun şekilde kullanılabilmesi için uyulması gereken bazı kurallar vardır. Her yazılı metin kendisine has kodlar taşır. Aktarılmak istenen duygu ve düşünceye göre yazılacak metin bu kodların ona çizdiği rotada gerçekleşmek zorundadır. Yazar bu zorunluluğa uymak zorundadır. Gelişi güzel bir kelime seçimi yapamaz. Yazısında kelimeler birbiriyle ilintili olmalıdır. Metin bir “tutarlılık” içerisinde oluşmalıdır. Bu şekilde oluşturulan bir metinde benzer bir zorunluluk okur içinde geçerlidir. Bu tür metinler, okuru ister istemez hedefe odaklar. Okur içinden geldiği gibi hareket edemez. Yazıyı oluşturan

“bağdaşıklık”öğelerinin kodlarını çözerek genel hatlarıyla yazar tarafından oluşturulan rotada ilerler. Bundan dolayı yazma faaliyetlerinden hem anlama hem de anlatma becerisi olarak en verimli şekilde faydalanabilmek için bu beceriyi iyi kavramak gereklidir.

İnsanlar arası sağlıklı bir iletişim, insanın duygu ve düşüncelerini tam olarak ifade edilebilmesi, yazının bize sağladığı bilginin kaydedilmesi, depolanması, önceki ve sonraki bilgilerle karşılaştırılarak sentezlenme imkânı sunması v.b. örneklerdeki fırsatlardan yararlanabilmek için yazma eğitimi becerisine yönelik çalışmaların etkili bir şekilde yürütülmesi şarttır. Yazma eğitimi becerisi insanın doğuştan sahip olduğu bir kazanım değildir. Ona yönelik aldığı eğitimin niteliği ölçüsünde elde edilen ve bireyin de gayretiyle geliştirilebilecek bir beceridir. Bundan dolayı, bireye okulda plânlı bir şekilde öğretilen veya geliştirilmeye çalışılan bu becerinin taşınması gereken nitelikler vardır.Coşkun bu nitelikleri şu şekilde ifade etmiştir:

- Yazma becerisinin geliştirilmesi, birbiriyle sıkı ilişkilere sahip bir çok eylemin art arda kullanılmasıyla gerçekleşen bir süreci gerektirir.
- Yazma eğitiminin amacı, metin oluşturma değil metin oluşturma için gerekli becerilere sahip olunmasını sağlamaktır.
- Yazma eğitiminde öğrencinin yazmaya psikolojik ve düşünsel açıdan hazır olmasına yardımcı olunmalıdır.
- Öğretmen, yazma sürecinin her aşamasında öğrenciyi takip etmeli, ona yol göstermeli, metin oluşturmada yardımcı olmalıdır.
- Öğrencilerin yazmaya karşı olumsuz bir tutumu veya korkusu varsa ilk olarak olumsuz tutum ve korkunun giderilmesine dönük çalışmalar yapılmalıdır.
- Yazma eğitiminde öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar göz ardı edilmemelidir.
- Yazma eğitiminde öncelikli olarak içeriğin düzenlenmesine ağırlık verilmelidir.
- Yazma konusuyla ilgili özel bir amaç olmadıkça öğrenciler tek bir konu üzerinde yazmaya zorlanmamalı, öğrencilere farklı konulardan istediklerini seçme imkânı verilmelidir.

- Yazma çalışmaları, olabildiğince farklı metin türlerinde yaptırılmalıdır
- Öğrencilerin yazılı anlatımları değerlendirilirken içeriğin orjinal farklı olması, öğrencinin kendi düşüncelerini yansıtması teşvik edilmelidir
- Öğrencilerin bilişsel becerilerini geliştirmek, yazma eğitiminin önemli parçasıdır.
- Öğretmenler, öğrencilerin yazılı anlatımlarını sadece not vermek için değil, yazma becerilerindeki sorunlarını tespit etmek ve yanlışlarını düzeltmelerine yardımcı olmak için değerlendirmelidir.
- Yazma eğitimi sadece okuldaki çalışmalarla sınırlı kalmamalı, öğrencinin okul dışında da yazma zevk ve alışkanlığı kazanması sağlanmalıdır. (2009: 51-54).

Her yazılı anlatım faaliyeti belli aşamalardan sonra oluşur. Bu aşamalar Göçer tarafından şu şekilde ifade edilmiştir:

- Konu seçimi
- Seçilen konu ile ilgili ana ve yardımcı fikirleri düşündürecek zihinsel hazırlık
- Plân yapma
- Ana ve yardımcı düşünceleri plâna göre yazıya geçirme
- Anlatım tür ve biçimleri konusunda öğrencileri bilgilendirme
- Kontrol
- Başlık (2010: 183).

2.5.1. Yazmanın Unsurları

Her yazılı metinde bulunması gereken başlıca öğeler vardır. Bunlar; konu, plân, başlık, kelime, cümle, paragraf ve anlatım biçimleridir.

2.5.1.1. Konu

Konu, “üzerinde söz söylenen, düşünce yürütülen olay, varlık ya da kavramdır.” (Akbayır, 2006: 172).

Yazılı bir metinde konu, yazıyı oluşturan en önemli araçtır. Yazılı anlatım eğitiminde amaç bu beceriyi değerlendirmek ve geliştirmektir. “Öğrencinin kendini rahatça ifade edemediği, üzerinde fikir yürütemediği konular üzerinde yazmaya zorlanması zihninde karmaşaya yol açtığından bu karmaşa yazılı metne yansır.”(Çoşkun, 2006: 57). Bu nedenle yazma becerisi için önemli olan sağlıklı bir değerlendirme yapılamaz. Bu süreçte sağlıklı bir sonuç elde etmek için konu seçiminde dikkat edilmesi gereken en önemli unsurlar şu şekildedir:

- Farklı metin türleriyle oluşturulma imkânı sağlayan konuların seçilmeli
- Farklı metin türleri ile ilgili kısa örnekler verilmeli
- Seçilen konu veya konularla ilgili ön bilgileri harekete geçirici beyin fırtınası yapılmalı

2.5.1.2. Plân

Plân, gidilmesi amaçlanan yer ile ilgili sunulan en kestirme ve rahat yolu gösteren haritadır. Etkili bir plân her alanda olduğu gibi yazılı anlatım alanında da önemlidir. “Yazının konusundan hareketle ana ve yardımcı düşüncelerin giriş, gelişme ve sonuç bölümleriyle bir düzen içerisinde ifade edilmesine plân denir.”(Göçer 2010, 183).

Giriş: Bu bölümde konunun ne olduğu, yazılma amacı, içerik çarpıcı biçimde anlatılmaya çalışılarak yazıya etkili bir başlangıç yapılmaya çalışılır. Konusuna ve yazarına göre bu bölüm bir veya bir kaç paragraftan oluşabilir. Genel yargılar içeren cümlelerden oluşur. Okuyucunun kafasında yazıyla ilgili çözülmesi gereken sorunlar ile ilgili soru işaretlerinin belirdiği bölümdür.

Gelişme: Giriş bölümünde ipuçları verilen durum ile ilgili detaylı bilgilerin verildiği, çarpıcı gelişmelerin yaşandığı ve çözüme dair ipuçlarının belirdiği bölümdür. Bu bölümde okuyucu parçaya iyice bağlanır. Betimleme, karşılaştırma, sayısal verilerden yararlanma, benzetme v.s. düşünceyi geliştirme yöntemlerinin en fazla kullanıldığı bölümdür. Bu bölüm metinde genel olarak giriş ve sonuç bölümünden daha fazla yer kaplar.

Sonuç: Giriş bölümünde ima edilen, gelişme bölümünde detaylı bir şekilde anlatılarak çarpıcı hâle getirilen olayın özetlenerek sonuca bağlandığı bölümdür. Yazar vermek istediği mesajı genel olarak burada verir. Yazma işlemine geçilmeden önce oluşturulan plân sayesinde aktarılmak istenilenler anlam kargaşası yaşanmadan etkili ve kolay bir şekilde ifade edilebilir.

2.5.1.3. Başlık

Yazının içeriğiyle ilgili okuyucuyu ilk bilgi veren ögedir. Bu yönüyle metin içeriğiyle ilgili çeşitli yönlerden birbirleriyle ilişki içinde olmalıdırlar. Akbayır bu durumu şöyle ifade eder:

- Başlık ana düşüncenin özetidir.
- Başlık, paragrafta vurgulanan anahtar kavram ve kavramlardır.
- Başlık, konunun hangi bakış açısıyla ele alındığını bildiren bir söz öbeğidir.
- Başlık, yoğunlaştırılmış konudur (2006: 170).

• Cümle

Duygu ve düşüncelerin ifade edilebilmesi için uygun kelimelerin uygun bir şekilde bir araya gelerek oluşturdukları yapıya cümle denir.

“Bir durum veya eylemin gerçekleşmesi için o yargı kavramı ve onu gerçekleştirenin bir arada bulunduğu anlamlı en küçük birime cümle denir.”(Bozkurt, 2010: 95). Yazılı metinler cümlelerden oluşur. Bu cümleler gelişi güzel bir şekilde bir araya gelmez. Kendisini oluşturan kelimeler arasında bir bütünlük gözetilmek zorundadır.

• Kelime

Bir dilin anlamlı en küçük yapı birimleridir. Yapılarına göre değişkenlik gösteren çeşitli kavramları karşılarlar. Bir ve birden fazla heceden oluşurlar. İfadenin anlamlı bir hâle gelmesi için kelimelerin uygun bir şekilde bir araya getirilmesi gerekir. Bu yüzden etkili bir ifade etme ve iletişim becerisi için kelime hazinesi ne kadar gelişmişse bu becerilerde o derece gelişmiştir

- **Paragraf**

Belli bir anlam uyumu içerisinde bir araya gelen sözcüklerin oluşturdukları cümlelerin benzer bir uyum ile bir araya gelerek oluşturdukları yazılı yapılara paragraf denir. Konusuna ve yazılan metnin ele alınış mantığına göre paragraflar uzun veya kısa olabilir. Ancak her paragraf için geçerli olan bir şey varsa o da her paragrafın kendi içerisinde anlam bütünlüğü oluşturmasıdır.

Bir metin genel olarak giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinden oluşur. Bu her metin toplam üç paragraftan oluşuyor anlamına gelmez çünkü her bir bölüm bir paragraftan oluşabileceği gibi birden fazla paragraftan da oluşabilir. Paragrafların kendisine has biçimsel yapıları vardır bu yapılar sayesinde metindeki yerleri kolaylıkla tespit edilebilir. Bu özellikleri Göğüş şu şekilde ifade eder:

- İlk satırı ortalama 7 harf içeriden başlar.
- Paragrafın son cümlesi satırı doldurmasa da satır yarım bırakılır.
- Sonra gelen paragraf bir satır aralıkla yazılır.
- Konuşmalardakişilerin her sözü paragraf sayılır ve konuşma çizgisi içeriden başlatılır.
- Bildirilen kapsama bağlı olmakla birlikte, çok uzun ve çok kısa paragraf yapmak doğru değildir (1978:52).

Her bir paragraf bir düşünce aktarmak ister. Bunu yaparken de tanımlama, örneklendirme, sayısal verilerden yararlanma, karşılaştırma, tanık gösterme gibi düşünceyi geliştirme yöntemlerinden faydalanır.

Tanımlama: Bir nesne, durum ve kavramın ayırt edici özelliklerinin ortaya konmasıdır.

Örneklendirme: İfade edilmek istenen duruma benzer somut durumlar varsa onlar kullanılarak anlatılmak isteneni daha net ifade etmedir.

Sayısal verilerden yararlanma: Düşünceyi daha da inandırıcı kılmak için sayıların gücünden yararlanmadır. Daha önce savunulan düşünceyle ilgili yapılan araştırmalar

varsa bunlardan elde edilen veriler ışığında iddia edilen düşünceyi ispatlama çabasıdır.

Karşılaştırma: Paragrafta ele alınan durumla ilgili en az bir yönüyle ortak olan ve bu ortak yönden derece olarak farklılık gösteren iki kavramın bu farklılık üzerinden kıyaslanmasıdır. Bu kıyaslama genelde zarflarla yapılır.

Tamk gösterme: Aktarılmak istenen düşünce için güçlü dayanaklar bulma arayışıdır. Düşüncenin geçerliliğini ispatlamak için daha önce benzer bir ifadenin alıntı yapılmasıdır.

2. 5. 2. Anlatım Biçimleri

“Yazılı bir anlatının en temel amacı okura bilgi vermek, bir şey öğretmek, bir fikri kanıtlamak, izlenim kazandırarak sözcüklerle çizilen bir resim dünyasına çekerek estetik zevki tatmin etmektir.”(Karadağ, 2011:147). Bunun için her metnin bir ele alınış biçimi olmalıdır. Yazarın yazmaya başlamadan önce bu yazıyı “nasıl ele alacağım” sorusuna verilen cevap o yazının ele alınış biçimini verir. Bunlar açıklayıcı yazma, betimleyici yazma, tartışmacı yazma ve öyküleyici yazma olarak 4 tanedir. Bir metinde bir tane anlatım biçimi seçildiği gibi birden fazla biçimde iç içe seçilebilir ancak bunlardan biri diğerine göre daha baskın olarak kendini hissettirir.

- **Açıklayıcı Yazma**

Bilgi verici yazma olarak da adlandırılır. Yazar bu tür metinlerde okuyucuya bir duygu, düşünce veya kavram ile ilgili bilgi vermeyi amaçlar. Yazısında bir ispatlama amacı yoktur. Ancak ele aldığı konuyu farklı yönleriyle irdeleyip onu bu şekilde yazabilir.

Açıklayıcı metin, “başlangıçta bir soru veya sorun varlığından yola çıkarak bunu kolaylaştırıcı bir şekilde anlatma amacı taşır.”(Akbayır, 2006: 17).

Açıklayıcı bir metinde düşünceyi geliştirme yollarından biri veya bir kaçını bir arada kullanılır. Genel olarak en çok kullandığı yöntem tanımlama yöntemidir. Bu tarzın kullandığı zaman geniş zamandır. Bilimsel yazılar genel olarak bu tarzda ele alınır. Bu yazılı anlatım biçiminin etkili olarak kullanılabilmesi için ele alınan konu

hakkında yazarın bilgi sahibi olması şarttır. Çünkü bilgi sahibi olmadan iletmek istediğimiz bir fikrimizin olması söz konusu olamaz.

- **Betimleyici Yazma**

Herhangi bir varlığın renk, durum, biçim gibi dış özelliklerinin ayrıntılı olarak ifade edilmesidir. Bir başka deyişle betimleme yazarın ele aldığı konuyu okuyucunun kafasında ayrıntılı olarak resmetme çabasıdır. Bu yazma türünde yazar ön plâna çıkarmaya çalıştığı kavram il ilgili detaylı bilgiler verir. Bu anlatım türünde ayrıntılar önemlidir. Betimleyici metinlerde sıfatlar sıklıkla kullanılır. Beş duyu organından en az birine hitap eden kavramlar kullanılır. Betimleyici anlatım sadece kurgusal metinlerde değil aynı zamanda bilgi verici metinlerde de kullanılır.

Akbayır'a göre, "Her betimleyici metinde bir sıralama, düzen vardır. Bu daha genişten özele, aşağıdan yukarıya, yukarıdan aşağıya, yakından uzağa ve uzaktan yakına doğrudur." (2006: 38).

- **Tartışmacı Yazma**

Kanıtlama yoluyla anlatım ve kanıtlayıcı anlatım şeklinde de tanımlanabilir. Göçer (2010: 7)'e göre, "tartışmacı yazma; karşılaştırma, sorularla açılım yapma, zıtlıklardan yararlanma, örnekleme, ilgi kurma ve ilişkilendirme tekniklerinin kullanıldığı ve savunduğu düşünceye yönelik kanıtlamalarla doğruluğunun ispatlanmaya çalışıldığı aynı zamanda karşı çıktığı düşüncenin dayanaksız olduğunu kanıtlamaya çalışır."

Tartışmacı yazmada amaç okuyucuya kendi düşüncelerimizi çarpıcı ve farklı bakış açılarıyla kabul ettirmeye çalışmaktır. Bunu yaparken seçilen yazı dili, verilen örnekler veya diğer sayısal veriler, amaca uygun yapılan tanık göstermelerin doğruluğu önemlidir.

Tartışmacı anlatım sözlü ve yazılı olarak kullanılabilir. Kantemir'e göre ister sözlü ister yazılı olarak seçilsin bu anlatım biçiminde başarılı olmak için şunlara dikkat edilmelidir:

- Konuyu ve konu üzerinde ileri sürülecek öneriyi iyice kavramaya

- Kanıtları iyi seçmeye
- Konu dışına çıkmamaya
- Karşıt olduğumuz fikrin doğru olmayan yönlerini bulmak ve ortaya koymaya
- Konunun gerektirdiği ölçüde, örneklere başvurmaya (1997: 229).

Olayları farklı yönleriyle görüp değerlendirerek kendi duygu ve düşüncelerini rahatlıkla ifade edebilen, kendisine ait fikirleri olan ve bunları karşı tarafa akıl ve mantık yollarını kullanarak gerek sözlü gerekse yazılı olarak ispatlamaya çalışan bireylerin varlığı o ülkenin en büyük kazançlarındandır.

- **Öyküleyici Yazma**

Daha önce yaşanmış veya yaşanması mümkün olan bir olayın yer, zaman ve karakterler ön plâna çıkarılarak bir düzen içerisinde anlatılmasına öyküleyici yazma denir. Hikâye edici anlatım olarak da kullanılabilir.

Hikâye edici metinler giriş (serim), gelişme (düğüm), sonuç (çözüm) şeklinde üç başlıkta ele alınır (Akyol, 2011; Özbay, 2009; Aktaş ve Gündüz, 2011; Akyol, 1997).

Bu tarzda yazılan metinler diğer tüm anlatılar içerisinde yer alabilir. Kıran ve Kıran'a göre bir anlatıda okuru kendisine bağlayan ilk öge, eylem nasıl öykülenir? Neler olup biter? Olaylar nerede, nasıl, ne zaman gerçekleşir gibi kavramları sorgulayan öykülemedir. Bu anlatı 5 evrede ele alınarak olayın sınırı ve süresi saptanır:

1. **Başlangıç durumu:** Kurulu düzenin bozulmasından önce, kişilerin, zaman ve uzamın sergilendiği andır.
2. **Dönüştürücü öge:** Birdenbire bir olay başlangıçtaki durumu sarsar ya da alt üst eder.
3. **Eylemler dizisi:** Düzenin bozulmasıyla olaylar birbirini izler.
4. **Dengeleyici düzen:** Olaylar dizisine son veren ve durumu dengeleyen olay gerçekleşir.
5. **Bitiş durumu:** Başlangıç durumuna dönülür ya da kendi durumun başlangıcı ortaya çıkar (2007: 45-46).

2.5.3. Yazma Öğretim yöntemleri

Yazılı anlatım, bireyin duygu ve düşünce yönüyle ifade etme araçlarından biridir. Bu becerinin kazandırılması ve geliştirilmesi eğitim ve öğretim faaliyetlerinin en önemli ayağını oluşturur. Bunu sağlamak için çeşitli yöntemler kullanılır. Farklı yöntemlerin kullanılması farklı bilişsel becerilere sahip öğrencilerin yazılı anlatımı içselleştirmelerini sağlar.

Yazma öğretim yöntemleri ürün merkezli yazma öğretimi ve süreç merkezli yazma öğretimi olarak ikiye ayrılır (Ülper, 2008: 37-46.; Maltepe, 2006: 30-32; Coşkun, 2009: 55).

- **Ürün Odaklı Yazma**

Ürün odaklı yazma realizme dayanır. Realizmde bir şeyin varlığı kesin ve değişmezdir. Buna dayalı olarak gerçekleştirilecek yazma faaliyetlerinden önce kişinin bilgi sahibi olabilmesi gerekir(Ülper, 2008; 37).

Coşkun'a göre ürün odaklı yazma öğretiminin aşamaları şu şekildedir:

- Yazma faaliyetleri tek hamlede gerçekleşen bir eylem olarak düşünülür.
- Amaç, öğrencinin bir metin oluşturmasıdır.
- Hazırlık aşaması yoktur, öğrencinin yazmaya her zaman hazır olduğu varsayılır.
- Öğretmen yazma konusu verme ve yazılanları değerlendirme dışında çok rol üstlenmez.
- Öğrencilerin yazma kaygıları göz önünde bulundurulmaz.
- Yazım, okunaklılık, kâğıt düzeni gibi biçimsel nitelikler içerik kadar veya ondan önemlidir.
- Konu önemlidir, öğrenciye yazması için tek konu verilir.
- Belli metin konuları dışına çıkılmaz.
- Öğrencinin konuyla ilgili "doğru" düşünceleri dile getirmesi önemli görülür.
- Yazma becerisi ile bilişsel beceriler arasındaki ilişki göz ardı edilir.

- Değerlendirme not vermek için yapılır.
- Öğrencilerin yazma faaliyetleri sınıf içi çalışmalar ve sınavlarla sınırlıdır (2009: 55-56).

- **Süreç Odaklı Yazma**

Ürün odaklı yazma yaklaşımı hakkındaki eleştiriler ve yapılan araştırmalar sonucunda elde edilen veriler ışığında ortaya çıkan yeni yaklaşım süreç odaklı yazma yaklaşımıdır.(Ülper, 2008; 41). Bu yaklaşımda öncekinden farklı olarak yazı, dil ve düşüncenin keşfedilmesi, yenilenip değiştirilmesi olarak görülür.

Ülper (akt.2008: 41)'e göre,süreç odaklı yazma ilkeleri şunlardır:

- Öğrencilerin yazılı metne oluşırken geçtikleri sürece odaklanmak
- Öğrencilerin kendi kompozisyon süreçlerini anlayabilmeleri için onlara yardım etmek
- Öğrencilere metin oluşturmaları ve bu metni düzeltmeleri için zaman tanımak
- Öğrencilere gözden geçirmenin önemini kavratmak
- Yazarken öğrencilerin düşünce üretmelerine olanak sağlamak
- Yazma süresi boyunca öğrencilere dönütler sunmak (Brown.1994:320).

MEB. (2006)göre bazı yazılı öğretim yöntem ve teknikleri şunlardır:

Kontrollüyazma, serbest yazma, güdümlü yazma, not olarak yazma, metin tamamlama, tahminde bulunarak yazma, yaratıcı yazma, eleştirel yazma, grup olarak yazma, özet çıkarma, boşluk doldurma, yazılı bir metni kendi kelimeleriyle yeniden oluşturma, tümevarım, tümdengelim, duyulardan hareketle yazma, boşluk doldurma, kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma v.b yöntem ve tekniklerdir.

Yazılı anlatım becerilerinin öğretiminde farklı yöntem ve tekniklerin kullanılmasındaki temel amaç insanlara yazma becerisini kazandırmak ve geliştirmektir. Bu beceriyi kazanan kişinin oluşturduğu yazılı metin, bireyin

düşünsel, duygusal gelişimini, toplumsallaşmasını, iletişim kurmasına sağlayacaktır (Karadüz, 2008; 425).

Formal ve informal bir eğitim öğretim ortamında bir bireye herhangi bir şey öğretmede hedefe ulaşmada en önemli unsur etkili bir ölçme ve değerlendirme yapmaktır. Ölçme ve değerlendirme, öğrenme ve öğretme çabalarını verimli kılarak eksiklerimizi keşfetme imkânı verir.

Göçer (2007: 2)'e göre etkili bir ölçme ve değerlendirme faaliyeti şu şekilde yürütülür:

- Öğrencileri tanımak, bireysel farklılıklarından haberdar olmak
- Gelecekteki öğrenme sürecini plânlamak ve öğrenme – öğretme sürecine yön vermek
- Öğrencilerin öğrenmede güçlük çektiği alanları, zayıf yönlerini tespit etmek
- Öğrencilerin ne anladığını ve ne yapabildiğini keşfetmelerine yardımcı olmak
- Öğrencilerin gelişim düzeylerini ve başarısını belirlemek
- Öğrencileri ilgi ve yeteneklerine göre yönlendirmek.

Yazılı eğitim ve öğretimi sürecinde etkili bir ölçme ve değerlendirme bireyin farklı türlerde oluşturduğu metinlerle gerçekleştirilebilir. Bu nedenle yazılı eğitim ve öğretim sürecinin en temel ögesi metinlerdir.

Yazılı metinlerle ilgili yapılan değerlendirmelere bakıldığında öğretmenlerin öğrencilerin oluşturdukları metinlerin imla, kâğıt düzeni, yazının güzelliği gibi biçimsel noktalardan ele aldıkları görülür. Oysa sağlıklı bir ölçme değerlendirme çalışmasında hem biçim hem de içerik eşit değerde tutulmalıdır (Göçer, 2011; 217). Bu çalışmada metni içeriksel olarak ele alma yönüyle anlamlıdır.

2. 5. 4. Metin

TDK (1998, 1548) e göre,“bir yazıyı biçim, anlatım ve noktalama özellikleriyle oluşturan kelimeler bütünüdür.”

Metin, belli bir mantıksal dizilişe göre tümcelerin anlamsal bir bütünlük oluşturacak şekilde yazar tarafından bilinçli olarak bir araya getirilmesidir(Günay, 2007; 44)

Metin, dilsel göstergelerin art arda gelerek başı ve sonu kapılı bir anlam taşıyan yapıların anlam kazandığı yapıdır (Akbayır, 2006; 216).

“Fransızcada (texte), İngilizcede (text) kelimeleri köken olarak ‘kumaş’ anlamı taşır. Bir metin bir kumaşın ipliklerin bir araya gelerek aşama aşama dokunarak kendisini oluşturan ögelerin bir birine eklenmesiyle oluşan yapıdır.”(Onursal, 2003: 121).

Aktulum; bir iplikten yola çıkarak onu bir bağ, bağlama aracı olarak kullanıp birbirinden ayrışık olan unsurları yatay ve dikey düzlemde bütüncül bir çizgi oluşturabilecek şekilde oluşturulan bütündür göre (2004; 121).

Akbayır (2006, 218) Robert de Beugrande’nin metin üretme evrelerine “konuyu seçme ve sınırlama”, “iletiyi belirleme”, “yazılanları denetleme” evrelerini ekleyerek metin kurma aşamalarını şu şekilde sıralar:

- Amaç tespiti
- Konuyu seçme ve sınırlama
- İletiyi belirleme
- Düşünceleri oluşturma, düzenleme (kurgu)
- Söylem tasarımı
- Kavram ağını kurma
- Dilsel gösterenleri seçme
- Metin düzeyinde dilsel kodlamaya geçiş
- Seslenme / yazma
- Yazılanları denetleme

Okuyucuyu bir metne yoğunlaştırmak ve metni anlaşılır kılmak için metni bazı yaklaşımlarla ele alarak çözümlenmek gerekir.

Günay (2007: 67) metin çözümlenme aşamalarını “küçük yapı”, “büyük yapı” ve “üst yapı” olarak üç başlıkta ele alır. Genel olarak alan araştırması yapıldığında metin çözümlenme aşamalarının bu şekilde ele alındığı görülmüştür.

Küçük yapı: Metni oluşturan cümleler arasındaki sözcüksel ve dilbilimsel ilişkinin bağdaşıklık adı verilen ‘gönderim’, ‘değiştirme’, ‘eksilti’, ‘bağlaç’ ve ‘sözcüksel bağdaşıklık’ unsurlarla ele alınmasıdır (Ülper, 2008; 35)

Büyük yapı: Farklı yapıların bir araya gelmesiyle oluşan metnin oluşturduğu genel yapıyı ele alan incelemedir. Burada metnin uyumu önemlidir. Bu da tutarlılık kavramıyla ele alınır

Üst yapı: Tercih edilen metinle ilgilidir. Her türün (makale, roman, hikâye, mektup v.b.) kendine özgü özellikleri vardır. Bu genel özelliklerin ele alındığı bölümdür.

Metin ve kumaş benzerliğinden yola çıkarak bir kumaş (metin) ne kadar sık ve uyumlu dokunursa o kadar sağlam ve güzel bir kumaş olacaktır. O kumaşı oluşturan pamuk işleme süreci harf, o pamuğun (harfin) işlenerek bir araya getirilmesi sözcük, işlenmiş pamuğun (sözcüklerin) uyumlu bir şekilde bir araya getirilmesiyle iplik (cümle), ve nihayet ipliğin (cümlelerin) bir yapı oluşturacak şekilde bir araya getirilmesiyle oluşan yapı kumaşı (metni) oluşturur. Yazar o kumaşı (metni) işleyen nakkaştır. Bir nakkaşın becerisi o kumaşı işlerken oluşturduğu yapıdaki bağlantı yerleri arasındaki uyum ve bütün arasındaki uyumdur. İpliklerin rastgele bir araya gelmesiyle bir kumaş oluşamayacağı gibi cümlelerin rastgele bir araya gelmesiyle de bir metin oluşturulamaz.

Bir cümle topluluğunun metin olarak adlandırılabilmesi için belli özelliklere sahip olmaları gereklidir.

2. 5. 4. 1. Metinsellik Ölçütleri

Bağdaşıklık: Bir yazının metin olmasını sağlayan tümceler arasındaki ilişkiyi metin içi bir dille sağlayan özelliklerin tümüne verilen addır (Günay, 2007: 71-74).

Tutarlılık: Bir metindeki cümleler arasındaki bağlantıların kurularak anlamsal ve mantıksal olarak düşüncelerde bir boşluk oluşturmadan metni bir bütün olarak ele alınmasıdır.

Amaçlılık: Bir yazarın kafasındaki düşüncüyü yazı vasıtasıyla okuruna iletebilmesidir (Çoşkun, 2005: 45). Yani yazarın metni oluşturmak için seçtiği her

cümle ifade etmek istediği fikre hizmet etmelidir. Okuyucunun kafasında o mesajla ilgili bilinçli bir yapı oluşturmalıdır.

Bilgisellik: Metnin okuyucuya en az bir yönden yeni bir bilgi vermesidir. Bilgi verme süreci bilinenden yola çıkılarak onun üzerine inşa edilen veya eldeki bilgiye çeşitli yönlerden bağ kurularak gerçekleştirilebilir. “Bilgisellik yönden öğeler içeren bir metin eski ve yeni bilgiler arasındaki dengeyi kurarak okuyucunun ilgisini metinde tutmayı başarabilir.” (Coşkun, 2005: 46).

Durumsallık: Yazılan metnin amacına göre hitap ettiği kitlenin durumuna göre ve konusuna göre uyum içerisinde olmasıdır (Coşkun, 2007: 239).

Kabuledilebilirlik: Metnin yazılış amacı ile metinde işlediği durumun uygunluk içerisinde olması ve okuyucunun hayal dünyasında yeni ufuklar açarak onu esere bağlamasıdır (Çeçen, 2011: 137)

Metinlerarasılık: Hiçbir metin tek başına bir anlam ifade edemez. Her metin kendisinden önce yazılmış olan metinlerden biçim ve içerik olarak değişik oranlarda etkilenecek bir durumu ifade etmeye çalışır. Bunu yaparken önceki metinlerden etki gücünden yararlanarak ele alınan bilgilerin üzerine yeni bilgiler kurmaya çalışır (Günay, 2007: 211). Metinlerarasılık okuyucunun önceki bilgileriyle yeni bilgilerini bağdaştırma imkânı verdiği ölçüde başarılı olur.

2.5.4.2. Hikâye Edici Metinler

Eğitim ve öğretim faaliyetlerinde en önemli materyal ders kitabıdır. Ders kitabını eğitim faaliyetlerinde anlamlı kılan içindeki metinlerdir. Bozkurt (2007: 18)’un aktardığına göre; “ders kitaplarındaki metinler incelendiğinde bilgilendirici metinler ve hikâye edici metinler olmak üzere iki başlıkta toplandığı görülmektedir.”(Akyol, 1999: 7).Bu çalışmada hikâye edici metinler üzerinde durulacaktır.

Belli bir olay kurgusu içerisinde bir olayın geçtiği yer, olayın gerçekleştiği zaman dilimi, olayı gerçekleştiren kişiler çerçevesinde yaşanmış veya yaşanabilir olayların ele alındığı edebi türe hikâye veya öykü denir (Aktaş ve Gündüz, 2011: 339).

“Okuyucuya yorum yapma (Bruner, 1990), anlamı açıklama, (Gudmundstottir, 1995), organize etme, hatırlama (Bruner, 1990; Shank, 1999) ve problem çözme

(Jonassen ve Hernandez-Serrano, 2002) fırsatları sunan etkili bir metindir.” (Akt. Akyol, 2011: 161).

“Hikâye (öykü) sözcüğü hayal veya gerçek arasında bir olay etrafında oluşturulmuş edebi metinlerdir.” (Arı, 2008: 41).

Hikâye edici metinlere bakıldığında olaylar bir kurgu içerisinde ve aşamalı olarak ilerleyen bir zaman diliminde gerçekleşmektedir. Günümüzde post modern hikâyecilik olarak adlandırılan tarz için zaman ve olaylar yönünden aşamalılık söz konusu değildir.

Hikâyelerde ön plâna çıkan unsura göre hikâye edici metinler “olay hikâyesi” veya “durum hikâyesi” olarak adlandırılır.

Olay hikâyesi; olayların serim, düğüm ve çözüm perspektifinden ele alındığı hikâyelerdir.

Durum hikâyesi; hayattan bir veya bir kaç kesit olarak çeşitlilik yönüyle dar bir mekânda geçen olayın ele alındığı hikâyelerdir.

Hikâye geçmişten günümüze hem sözlü olarak hem de yazılı olarak etkili bir öğrenme – öğretme aracıdır. Sahip olduğumuz kültürel özellikler sayesinde çok küçük yaşlardan itibaren hikâye ile tanışırız. Birey hikâye edici metinler hakkında, bireysel farklılıklara göre, kişinin içinde bulunduğu çevrenin yapısına göre ve bireyin hikâye edici metinle karşılaşma sıklığına göre az veya çok hikâyeye ilgili bilgi sahibi olur. Bir metni anlamlandırarak, onu yorumlayabilmek o metin ile ilgili genel bilgilere sahip olmaya bağlıdır.

Sözlü ve yazılı hikâyeler üzerine yapılan araştırmalarda hikâyeyi oluşturan temel kalıpların varlığından söz edilmiştir. Bir hikâye kurgusu genel olarak çatışma üzerine kurulur. Lukens’e göre bu çatışma dört şekilde ele alınır.

1. Tabiat ve karakter arasındaki çatışma
2. Toplum ile karakter arasındaki çatışma
3. Karakterler arasında çatışma
4. Karakterin kendi iç çatışması (Akyol, 1999: 56).

Yapısal olarak hikâyeler incelendiğinde hikâyelerin sahip olduğu bir şemadan, kalıptan, hikâye elementlerinin varlığı kabul edilmiştir. Bu araştırmaların başlıcaları: Harris ve Graham (1996), Stein ve Glainn (1979), Akyol (1998), Hoey (1983), Van dijk (1980), Barlet (1932), Rumelt (1975), Brown (1975), Paris (1975) şeklindedir.

Bir metnin hikâye edici bir metin olarak kabul edilebilmesi için belli kriterler var mı sorusuna cevap arayan araştırmacılar genel hatlarıyla benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Coşkun (2005) doktora tezinde bu konuyla ilgili yapılan çalışmaları derleyerek bir hikâyede bulunması gereken elementlerin varlığından söz eder ve bunları Ana karakter, mekân, zaman, başlatıcı olay, amaç, girişim, sonuç, tepki olarak belirtir. (2005: 275-277). Hikâye elementlerini şöyle açıklayabiliriz:

1. **Ana karakter:** Hikâyedeki olayların merkezinde yer alan kişidir. Özellikle olayların çözümü konusunda ön plâna çıkar. Hikâyedeki diğer karakterlere göre baskın bir yapıya sahiptir.
2. **Mekan:** Olayların gerçekleştiği yerdir. Gerçekten var olan bir yer veya kurgulanmış bir yer de olabilir. Tekin (2001:129)'e göre, "hikâyede mekan unsuru olayların geçtiği yer ve çevre hakkında bilgiler verir"(akt: Bozkurt, 2007: 25). Karakterleri yaşadığı yerin özellikleri vasıtasıyla belirgin hâle getirerek olayın yaşandığı toplum yapısı hakkında bilgiler verir.
3. **Zaman:** Hikâye edici bir metin okuyucuya olayın yaşandığı zaman dilimi ile ilgili açıktan veya dolaylı yollar ile de olsa bilgi vermelidir. Eskiden belli bir dönemden başlayıp ardışık bir süreç ile ele alınan bu yapı günümüz hikâyelerinde ardışıklıktan sıyrılarak geri dönüşler ileriye gidişler şeklinde de görülebiliyor.
4. **Başlatıcı olay:** Hikâyenin kurgusunun üzerine kurulacağı, hikâyede çözülmesi gereken problemin fitilini ateşleyecek olan olay veya durumdur.
5. **Amaç:** Ana karakterin problem karşısında aldığı karardır.
6. **Girişim:** Problemin çözümünde ana karakterin aldığı karar çerçevesinde icraata başlama aşamasıdır.

7. **Sonuç:** Girişim aşamasında kullanılan çözümlenmeye yönelik teknik ve taktiklerin başarılı olup olmadığını ele alan bölümdür. Bu bölümde genel olarak okuyucuya mesajlar içeren yargıları bulmak mümkündür.
8. **Tepki:** Olaylar karşısında ana karakterin takındığı duyuşsal ve bilişsel tutumlardır.

Bir metnin nasıl oluşturulduğu bilgisi o metni anlamak için önemlidir. Hikâye edici metinlerin oluşumunu öğrenmek hikâye edici metinlerle yürütülen her türlü eğitim – öğretim faaliyetinde bireye iletilmek istenen mesajı en kolay ve net şekilde aktarılmasını sağlar.

Eğitim öğretim faaliyetleri içerisinde metinler çok önemli bir yere sahiptir. Öğrencilerin okumayı öğrenmelerinden sonra yaygın ve örgün eğitimin her kademesinde işlenen dersler için metin vazgeçilmezdir. Duman ve Çiftçi (2007: 34)'ye göre; okumayı gerektiren metin okuldaki etkinliklerin % 83 nü işgal eder.

Eğitim ve öğretimin amaçları genel olarak şu şekilde ifade edilebilir:

- Bireyi eğitmek, bireyin sosyalleşmesini sağlayarak kendisini anlama olanağını sunmak,
- Bireye kendi başına öğrenme faaliyetlerinde bulunabilme yetisini kazandırmak, iletişim olanaklarından en iyi şekilde yararlanarak duygu ve düşüncelerini ifade edebilmek,
- Yeni öğrendiği bilgileri öncekilerle sentezleyerek gelecek nesillere aktarmak,
- İş veya okul döneminde hangi konum veya durumda olursa olsun sorumluluklarını en iyi şekilde yerine getirme,

gibi insanı değerli kılacak ve sosyal düzene karşı faydalı olabilecek bir birey yapmaya çalışmak eğitim ve öğretim faaliyetlerinin en önemli amaçlarından. Eğitim ve öğretim faaliyetlerinde önemli bir yeri olan metnin ele alınması bu yüzden anlamlıdır.

İnsan fiziksel ve bilişsel olarak yıllara göre değişiklik gösterir. Bu değişiklikler üzerine yapılan araştırmalarda araştırmacılar bireyin yaşadığı bu değişiklikleri belli

yaş dönemleri arasında sınıflandırmışlardır. Piaget, Freud, Gagne, Erikson bunların başlıcalarıdır. Bireyin ilgi alanları her dönemde farklılık gösterebilir. Bu farklı ilgi alanlarını tespit ederek ona uygun olarak eğitim vermek eğitimcilerin en önemli vazifesidir. Karakuş (2007: 55)'un aktardığına göre bilişsel olarak farklı dönemlerde yer alan bireyler için “yaşa göre metin türü” uygulamaları yapılmalıdır.” (İşeri, 1998: 8; Aytaş, 2001: 162-163.).

Çalışmada yer verilen 7. sınıf öğrencileri ele alındığında 12- 15 yaş grubunda yer alan birey topluluğundan söz edilebilir. Bu dönemdeki bireyler somut işlemler döneminden soyut işlemler dönemine geçiş sürecindedir. Karakuş (2007: 56) göre soyut işlemler dönemi 12 yaşından itibaren başlar ve en üst bilişsel beceri dönemidir. Bu dönemde bireyin hayal dünyası gelişmiştir. Bireyler kendilerini okudukları metinlerde geçen kahramanlarla özdeşleştirmeye çalışırlar. Önceki dönemde somut olan şeylerden hareketle dünyayı algılamaya çalışan bireyler soyut kavramları da kullanmaya başlarlar. Özgün bir şeyler yapabilme, eleştirel düşünebilme mantığının filizlendiği dönemdir. Ergenlik döneminde genel olarak bu dönemde yaşandığı göz önüne alındığında ve ergenlik döneminde bireylerin fizyolojik ve bilişsel olarak geçirdiği değişim bu dönemi oldukça önemli bir dönem yapar. Bu dönemde kişinin en çok ihtiyaç duyduğu şey başta kendisi olmak üzere insanları ve olayları anlamak ve anlamlandırmak daha sonra kendini ifade edebilmektir.

Yukarıdaki nedenlerden dolayı bu dönemdeki bireylerin psikolojik olarak kendilerini iyi hissedebilmesi, ilgi alanları göz önüne alınarak oluşturulan metinlerle onların dikkatini eğitim – öğretim faaliyetlerinde yoğun hâlde tutmak önemlidir. Çocuğun küçüklüğünden beri çevresinden dinlediği hikâyeler vasıtasıyla bilinç altlarında hikâye kurgusu ile ilgili az veya çok bir yapı oluşmuştur. Hikâye edici metinlerin 12- 15 yaşındaki bireylerin ilgisini çekecek nitelikte bir yapıya sahip olmaları ve bu dönemdeki bireylerin hikâye edici metinler ile ilgili hazır bulunuşluğa sahip olmaları somut işleminden soyut işlemlere geçişi kolaylaştıracaktır. Bu yönüyle çalışmada hikâye edici metinlerin seçilmesi anlamlıdır.

Hikâye edici metinlerin etkili bir şekilde öğretilmesi ve bireylerin bunları kullanması için hikâye elementlerinin öğretilmesi yetmeyebilir. Bunlara ek olarak metnin iç yapısı ve bütünüyle ilgili birbirini tamamlayan iki kavram olan bağdaşıklık ve tutarlılık kavramlarını da öğretilmesi şarttır.

2. 5. 5. BAĞDAŞIKLIK:

Metin kendisini oluşturan cümleler arasındaki ahenk ile oluşan edebi yapıdır. Bir inşaat ustası bir yapıyı oluştururken yapıyı meydana getiren unsurlar arasında nasıl bir bağlantı kuruyorsa, metin yazarıda benzer bağlantılardan yararlanmak zorundadır. Çünkü hiçbir yapı tek bir şekilden oluşmaz. Tüm yapılar uygun bağlantılar sayesinde eklemeler yapılarak oluşur. Bir yapının kaliteli olması bağlantılar arası uyum ve bu bağlantıların göze çarpmayarak o yapının doğal unsuruymuş gibi onda uyumlu görünmesine bağlıdır. Metin için de aynı durum söz konusudur. Metin yapısı; sözcük ve cümlelerin oluşturduğu eklemelerle oluşur. Yapıyı oluşturan eklemeler arasındaki bağlantı bağdaşıklık kavramıyla ilgilidir.

Bağdaşıklık, kelime ve cümleleri uygun bağlantılar vasıtasıyla anlamlı bir metin haline getirmektir (Coşkun, 2005: 69).

Bağdaşıklık, dil bilgisine ait yapıların dil bilgisi kuralları çerçevesinde bir araya gelerek oluşturdukları cümle ve paragraflar arasındaki bağlılığı ifade eder.

Bağdaşıklık, metin içinde yerine göre farklılıklar göstererek bir yazının metin içi ilişkilerinin tümünü kurarak onun metin olmasını sağlayan özellikler bütünüdür.

De Beugrande ve Dresler'e (1981: 240) göre metinselliğin ilk standardı bağdaşıklıktır.

Tanımlardan yola çıkarak bağdaşıklığı bir örnek ile açıklamaya çalışalım:

“(1) Metin, hafta içi her gün saat 07:00’de uyanır. (2) Saat 08:00’de başlayan okula yetişmek için. (3) Annesi onu okula kahvaltı yapmadan okula göndermemek için erkenden kalkarak kahvaltısını hazırlar.”

1.ve 2. cümle arasında sebep sonuç ilişkisi (okula yetişmek için saat 07:00 de kalkması) ve öznesi (Metin öznesinin söylenmemesi) eksik eksilteli yapı vardır.

1.ve 3. cümlede gönderim ilişkisi vardır. Metin ismi yerine onu zamiri kullanılmıştır.

1.ve 3. cümlede Metin ismi yerine onu zamiri kullanılarak gönderim ilişkisi kurulmuştur.

Metnin anlamsal bütünlüğünü sağlayan bağdaşıklığın dilsel öğeleri vardır. Bu öğeler hem metin içindeki bölümlerin kendi içinde ve hem de diğer bölümler içinde mantıksal bir uyum sağlarlar (Onursal, 2003: 4-5). Bu öğeler bağdaşıklık kavramını ilk ortaya atan Halliday ve Hassan (1976) ‘‘Cohesion in English’’ eserinde 5 başlıkta ele alınmıştır. Ayrıca, Karatay (2010: 376)’ın aktardığına göre (Halliday ve Hassan 1976; Demircan, 1986; Altunkaya, 1987; Aktaş, 1996; Günay, 2007; Koç, 1992: 275-296; İşsever, 1995; Özkan, 2004: 167-182) araştırmacılar bağdaşıklık öğelerini 5 başlıkta ele alır. Belirtilen çalışmalarda olduğu gibi Coşkun (2005: 99) da bağdaşıklık öğelerini 5 başlıkta ele almıştır. Bunlar: 1- Gönderim 2- Eksilteli anlatım 3- Değiştirim 4- Bağlama öğeleri 5- Kelime bağdaşıklığı şeklinde şekindedir. Bu çalışmada Coşkun’un (2005) çalışması esas alınmıştır.

2. 5. 5. 1. GÖNDERİM:

Bir metin bir duygu, düşünce veya kavramı açıklamak için birbiriyle anlamsal ve dilbilimsel olarak bağlı cümlelerden oluşur. Bu cümleleri oluşturan bazı sözcükler birkaç defa tekrar edebilir. Bu tekrar edecek olan sözcükler yerine anlam akışını sağlamak ve metni daha anlaşılır kılmak için onları karşılayacak ve onlarla bağlantılı farklı sözcükler kullanılabilir. Daha önce kullanılmış veya sonra kullanılacak olan sözcüklerin birbirleriyle ilişkili olarak yorumlanabilmesine gönderim denir. Gönderim ögesi metin içi ve metin dışı gönderim olmak üzere 2 ye ayrılır (Coşkun, 2005: 74).

- **Metin dışı Gönderim:**

Metin dışı göndermeler metin içi göndermelerle bağlantı kurarak anlam kazanırlar (Kıran ve Kıran, 2007: 131). Coşkun’un aktardığına göre (2005: 74) Bu tür gönderimler biçimsel olarak bağdaşıklık oluşturmadığından bağlamdan yola çıkarak gönderimler metni tamamlayıcı bir rol üstlenir (Altunkaya, 1987: 45; Halliday ve Hassan, 1976: 37).

Örnek:

‘‘(1) Burak burada sessizce oturdu. (2) Etrafına bakınırken onu görür gibi oldu. (3) Fakat gördüğü kişi o olamazdı.’’

1.cümledeki “**burada**”, 2. cümledeki “**onu**” 3. cümledeki “o” sözcüklerinin bu 3 cümlelik metinde karşılıkları tam olarak yoktur. “Burak burada sessizce oturdu” cümlesinde kast edilen yer “bir taziye evi, tramvay durağı, uçak koltuğu v.s” herhangi bir yer olabilir. Aynı şekilde 2. cümledeki “onu görür gibi oldu” derken “kız veya erkek kardeşinden, kız veya erkek arkadaşından, amcasından, dayısından v.s” herhangi birinden bahsedilmiş olabilir. 3. cümledeki “o olamazdı” derken 2. cümlede bahsedilen kişi kimse ondan bahsedilmiştir. Bu 3 cümledeki ifadelerin açığa çıkması için varsa bu metnin önceki bölümünden veya daha sonra devam edecek olan bölümden bağlamdan yola çıkarak ele alınması gerekir.

- **Metin İçi Gönderim:**

Gönderim ögesinin metin içinde bulunduğu durumdur. Ön gönderim ve art gönderim olarak ikiye ayrılır.

Ön gönderim:

Metin içerisindeki bir birimin yerini tutan bir ögenin o söylenilmeden önce söylenmesiyle ortaya çıkan göndermedir.

Örnek:

*“Dünkü maçta takımın kazanmasındaki en önemli faktörlerden biriyde **şuydu** ki, taraftar maç boyunca takımı çok iyi destekledi.”*

Yukarıdaki örnekteki “**şuydu**” sözcüğüyle kendisinden sonra gelecek olan “**taraftar maç boyunca takımı çok iyi destekledi**” cümlesine gönderimde bulunuyor.

Art Gönderim:

Ön gönderimin tersine, metinde belirtilen bir ögeden sonra gelerek önceki ögeye yapılan göndermeyle geriye doğru bir ilişki sağlamadır (Coşkun, 2005; 76).

Örnek:

“(1)Galatasaray kalecisi Fernando Muslera bir sezon boyunca forma giydiği maçların 16 tanesinde kalesini gole kapattı. (2)Bu, o takımda bugüne kadar forma giyen kalecilerin daha önce ulaşamadığı bir başarıydı.”

2. cümledeki “bu” sözcüğüyle kendisinden önce geçen “bir sezon boyunca forma giydiği maçların 16 tanesinde kalesini gole kapattı.” Cümlesine göndermede bulunurken aynı şekilde 2. cümledeki “o takımında” sözcükleriyle yine kendisinden önce kullanılan “Galatasaray” sözcüğüne gönderimde bulunulmuştur.

Hem art gönderim hem ön gönderim sayesinde metnin anlaşılabilirliği ve akıcılığı sağlanır. Gönderim unsurları çeşitli unsurlarla yapılır.

- **Gönderim Ögeleri:**

Bu çalışmada Coşkun (2005) tarafından hazırlanan bağdaşıklık ölçeğini kullanılacağından gönderim ögeleri o ölçekte yer alan tasnife göre ele alınacaktır.

Zamirler:

İsmin yerine geçerek onların görevlerini yükleyen sözcüklerdir. Genel olarak zamirlerden önce bir ad kullanılır ve o addan sonra onunla ilişkili bir zamir kullanılarak art gönderimde bulunulur (Günay, 2007; 79). Ön gönderimler de tam tersi şekilde yine zamirlerle yapılır.

- **Şahıs Zamirleri:**

Metinde geçen kişi adlarının yerine kullanılan ‘ben, sen, o,’ tekil kişi ve “biz, siz, onlar” çoğul kişi zamirleridir.

Örnek:

“(1)Ali dün okula gelmedi. (2)Annesi onun hasta olduğunu onun arkadaşları olan Serhat ve Burak’a söyleyerek öğretmenlerine iletmelerini rica etmişti. (3) Onlar onun bu ricasını kırmadı.”

1. cümlede geçen “Ali” isminin yerine 2. cümlede “o” zamiri kullanılmıştır. 2. cümlede geçen “Serhat ve Burak” isimlerinin yerine “onlar” zamiri kullanılmıştır.

- **Dönüşlülük Zamiri:**

Kişinin yaptığı veya yapacağı işin derecesini arttırmak için şahıs zamirinin iyelik ekine göre “kendi” sözcüğüyle gerçekleşen kullanımdır.

Örnek:

“*Ahmet ayakkabısını **kendisi** bağlayamadığı için annesinden yardım istedi.*”

- **İşaret Zamirleri:**

Canlı veya cansız herhangi bir ismi işaret yoluyla ifade eden zamirlerdir. Başlıcaları “Şu, bu, o, Şunlar, onlar, bunlar, öteki, beriki, şura, ora, bura v.b.” şeklindedir.

Örnek:

“*Ali, erkenden kalkarak **ağaçları** budamaya başladı. **Buradakileri** budadıktan sonra **şuradakileri** budamaya başlayacak.*”

Örnek:

“*Manavın seçtiği **karpuzu** beğenmeyip **berisindekini** isteyen bayana, manav: Bunların hepsi kesmece **berisindeki** de **ötekisi** de bu da hep aynı dedi.*”

- **İlgi Zamiri:**

İsim tamlamalarındaki iyelik eki alabilen sözcüklerin yerine kullanılabilen sözcüklerdir.

Örnek:

“*Benim dondurmam, onun dondurmasından daha çok.*”

“*Benim dondurmam, onunkinden çok.*”

- **İşaret Sıfatları:**

Kendisinden hemen sonra gelecek olan ismi kendisinden önce gelen sözcüklerle de ilişkili olarak ismi işaret yoluyla niteleyen sözcüklerdir.

Örnek:

“*Çocukluk yıllarını geçirdiği evi ziyaret eden Fatma duygulanarak ağladı. Çünkü **bu ev** onun birçok anısını barındırıyordu.*”

- **Karşılaştırma:**

En az bir yönüyle benzer olan iki veya daha fazla kavramın bu benzerlikten yola çıkılarak azlık-çokluk, yoğunluk-sıgınlık, genişlik-darlık, benzerlik-farklılık gibi çeşitli yönlerden kıyaslanmasıdır.

Örnek:

*Türkiye'nin **en** kalabalık şehri İstanbuldur. (İstanbul, Türkiye'nin diğer şehirleriyle nüfus yönünden karşılaştırılmıştır).*

*Daha önce **Finlandiya** kadar doğaya önem veren bir ülke görmedim. (Daha önce gittiği ülkeler ile Finlandiya doğayı koruma yönüyle karşılaştırılmıştır.)*

2.5.5.2. EKSİLTİLİ ANLATIM:

Birbirine bağlı birden fazla cümledeki bazı sözcüklerin silinmesine karşılık bağlamdan yola çıkarak anlam bütünlüğünü sağlayabildiğimiz anlatım türüne eksilteli anlatım denir. (Günay, 2007; 83). Metin içerisinde düşürülecek olan sözcüğün metnin yapısını bozmayacak bir şekilde seçilmesi veya seçilen bu sözcük veya sözcükler sayesinde metnin anlam akışına olumlu katkı sağlama yönüyle irdelenmesi önemlidir.

Eksilteli anlatım, çok çeşitli şekillerde gerçekleşebilir. “Cümlede farklı görevler üstlenen sözcük yapıları veya cümlenin temel öğeleri düşürülerek böyle bir kullanımdan faydalanılabilir.” (Karatay, 2010: 375-384).

Örnek:

“(O) Bu maça çok önem veriyordu. Çünkü (o) geçen sene farklı mağlup olduğu takımı yenmek istiyordu.”

*“Gördüğün bu tüm binalar **bizimdir.**”(bizim binalarımız)*

“Sedef, Meltem'den daha hızlı koşar.” (Sedef, Meltem'in koşabildiğinden daha hızlı bir şekilde koşabilir)

“Radyasyondan az etkilenmek için radyasyon barındıran cihazınız cep telefonuz ve bilgisayarınızı uzun süreli kullanmamalısınız.”(radyasyon barındıran cihazınız bilgisayarınız)

“Serdar’ın arabası az benzin tüketiyor. Salih’inki çok.”(**Çok benzin tüketiyor.**)

-Golü kim attı?

-Hakan. (**Golü Hakan attı.**)

2. 5. 5. 3. DEĞİŞTİRİM:

Ülper (2008; 37) belirttiğine göre değiştirme, “bir sözcük, cümle veya herhangi bir metinsel yapının yerine bu yapının üstlendiği görevi yerine getirebilecek başka bir sözcük, cümle veya metinsel yapının kullanılmasıdır.” (Halliday ve Hassan, 1976: 88-92; Witte, Faigley, 1981: 190). Değiştirme veya değiştirim şeklinde kullanılabilir. Değiştirim, isme dayalı değiştirim, fiile dayalı değiştirim ve cümleye dayalı değiştirim olmak üzere 3 şekilde görülür (Karatay, 2010: 373-384).

- **İsme Dayalı Değiştirim:**

Metinde yer alan bir isim veya isim öbeğinin değiştirilmesidir.

Örnek:

“Komşuları Feyyaz’ın sarı renkli ve vitesli bisikletine gıpta eden Tuncay’ın babası aynısını Tuncay’a aldı.” (**Sarı renkli ve vitesli bisiklet yerine “aynısı” sözcüğü kullanılmıştır.**)

“Tek yumurta ikizlerinden Can parayı çok severken; Canan **öyle** değildi.”
(**Parayı Can kadar çok sevmiyordu.**)

- **Fiile Dayalı Değiştirim:**

Metinde yer alan bir fiilin değiştirilmesidir.

Örnek:

“Onur’un türkü söylediğini gören Sami de **aynısını** yaptı.” (Türkü söyledi)

“Kadroya girmek için çok çalışması gerektiğini düşünen Sabri **öyle** yaparak kadroya girebildi.” (Çok çalıştı)

- **Cümleye Dayalı Değiştirim:**

Metinde yer alan bir cümle yapısının değiştirilmesidir.

Örnek:

“Biyoloji dersinden geçmek için haftalar öncesinden hazırlanarak geçtim. Umarım sende **öyle** yaparsın.” (Öyle sözcüğü ile haftalar öncesinden hazırlanarak geçmek cümlesi karşılanmıştır).

“Şartlar ne olursa olsun çok çalışmak gerekir. Ancak **böyle** yaparak başarılı olabiliriz.” (Böyle sözcüğüyle şartlar ne olursa olsun çok çalışmak cümlesi karşılanmıştır).

2.5.5.4. BAĞLAMA ÖGELERİ:

Bir metindeki cümlelerin anlam ve dil bilgisi kuralları çerçevesinde bir araya gelmesini sağlayan öğelere bağlama ögeleri denir. Kendisinden sonra gelen cümle ile kendisinden önceki cümle arasında bağdaşıklık ilişkisinin kurulmasını sağlarlar(Ülper, 2008: 38).

Coşkun (2005: 97)’a göre bağlama ögeleri; sözcük, cümle veya daha büyük yapıları birbirine bağlayarak aralarında anlamasal, biçimsel ve kullanımsal olarakda bir uyum oluşturur.

Bağlama ögelerinin bir çok işlevi vardır. Bazı bağlama ögeleri bir işlev üstlenirken bazı ögeler birden fazla işlev üstlenebilirler.

Örnek:

“Herkes onun gelmesini dört gözle bekledi. **Fakat** o gelmedi.” (**Fakat** bağlacıyla iki tane cümle arasında olumsuzluk yönünden bir anlam ilişkisi kurulmuştur.)

“Çocuğu okuyabilsin **diye** babası çok çalışıyordu.” (sın-sin diye, bağlacıyla amaç ilişkisi kurulmuştur.)

“Maç iptal edildi. **Çünkü** hava şartları uygun değildi.” (**Çünkü** bağlacıyla cümleler arasında sebep sonuç ilişkisi kurulmuştur.)

“Annesi, Ayşe’yi peynir **ve** ekmeğe almaya gönderdi.” (**Ve** bağlacı bu cümlede ekleyici vazifededir. Ekmeğe ek olarak peynir de alacaktı.)

“Bekir Amca yaz ayları bitmeden evin boya badana işini bitirmeye çalışıyordu. **Aynı şekilde** komşuları Yılmaz Amca da evi için çalışıyordu.” (**Aynı şekilde** bağlacıyla iki

cümle karşılaştırma yönüyle bağlanmıştır. Bu karşılaştırmada bir eşitlikten söz edilebilir.)

“Ya bu deveyi güdersin ya bu diyardan gidersin.” (Ya ya bağlacıyla cümleler arasında bir ayırt edicilik, bir tercih yapma yönüyle bağlantı vardır.)

“Okula gitmek için uyanan Sedef önce kahvaltısını yaptı. Sonra dişlerini fırçalayarak çantasını hazırladı. Daha sonra okula gitmek için evden ayrıldı.” (Önce, sonra ve daha sonra bağlayıcı ögeler ile cümleler zaman yönüyle bağlanmıştır.)

“Sınavlarını geçtin mi sana bilgisayar alacağım.” (Mi sözcüğüyle koşul yönünden bir baplayıcılık vardır.)

Yukarıdaki örnekleri farklı bağlaçlarla arttırabiliriz. Önemli olan örnek sayısı değil bu örneklerle bağlayıcı ögelerin anlamsal ve işlevsel yönlerini göstermek, mantığını kavratmaktır.

2.5.5.1. KELİME BAĞDAŞIKLIĞI:

Anlam ve işlev olarak aynı grupta yer alan kelime ve kelime gruplarının kullanılmasıyla ortaya çıkan durumdur. Halliday ve Hassan (1976) ‘Cohesion in English’ adlı eserinde bu durumu “lexical cohesion”, “sözcüksel bağdaşıklık” olarak ifade etmiştir. Coşkun (2005: 99) aynı kavrama karşılık olarak ‘kelime bağdaşıklığı’ terimini kullanmıştır. Bu çalışmada Coşkun (2005: 99)’un oluşturduğu “bağdaşıklık araçları ölçeği” kullanılacağından “sözcüksel bağdaşıklık” yerine “kelime bağdaşıklığı” kavramı kullanılacaktır. Kelime bağdaşıklığı veya sözcüksel bağdaşıklık (1) Tekrar ve (2) Aynı Kavram Alanından Kelime Kullanımı olmak üzere ikiye ayrılır (Halliday ve Hassan, 1979: 227-283; Coşkun, 2005: 89; Ülper, 2008: 24).

2.5.5.1.1. TEKRAR

Yazılı metin, çeşitli dilsel yapıların belli bir mantık ile bir araya gelerek oluşturdukları bütündür. Günay (2007)’a göre; metni oluşturan bazı dilsel yapılar, kişiler, eşyalar v.b. kavramlar yeri geldikçe cümleler arası bağlantıyı sağlamak için tekrar edilir (s. 75). Bu tekrarlar Halliday ve Hassan (1976: 278-286)’a göre şu şekilde gerçekleşir:

- Kelimenin aynen tekrar edilmesi

- Eş ya da yakın anlamlı kelime kullanımı
- Kelimenin üst veya alt anlamlısını kullanma
- Genel anlamlı sözcük kullanma şeklinde dört başlıkta ele alır. (akt. Ülper, 2008: 24-25).
- **Kelimenin Aynen Tekrar Edilmesi:**

Metindeki kelimenin hiçbir şekilde değiştirilmeden sonraki cümlelerde de aynen kullanılmasıdır.

Örnek:

Babası Ali'yi hafta sonu maça götüreceğini söylediğinden beri Ali hafta sonunu ip ile çekiyordu. Nihayet Ali'nin beklediği gün gelip çattı. O gün Ali erkenden kalkarak hazırlıklarına başladı...

Metinde kelime bağdaşıklığını sağlamak için sadece aynı kelimelerin tekrar edilmesi metinde akıcılığı engelleyip monotonluğa sebep olduğundan bir metinde mümkün olduğu kadarıyla çeşitli kelime bağdaşıklığı unsurları kullanılmalıdır.

- **Eş ya da Yakın Anlamlı Kelime Kullanımı:**

Metnin bütünlüğü içinde bazı kelimeler yerine o kelimeleri anlamsal ve yapısal olarak karşılayabilecek başka kelimelerin kullanılmasıyla oluşan durumdur.

Örnek:

*Şampiyonluğa oynayan takımın kendi evinde **yenilmesi** izleyicileri şaşırttı. Beklenmedik bu **mağlubiyeti** alan oyuncuların moralleri alt üst oldu. Oyuncuların morallerini düzeltmek isteyen takım kaptanı oyuncuları motive etmeye çalışarak şöyle konuştu:*

- ***Kaybettiğimiz** bu maçla herşey bitmiş değil arkadaşlar, bu maçın bir de rövanşı var.*

- **Kelimenin Üst veya Alt Anlamlısının Kullanımı:**

Metin içindeki bir kelimenin yerine metnin akışına göre daha kapsamlı veya daha dar kapsamlı bir kelime veya kelime grubunun kullanılmasıdır. Kelimelerin özelden genele ya da genelden özele doğru sıralandığı durumlardır.

Örnek:

(1) *Salon, oturma odası, koridor, mutfak ve diğer odaların sarı-kırmızıya boyandı.*

(2) *Evini sarı-kırmızıya boyayan bu adam komşuları tarafından sevilen biriydi.*

1. cümlede yer alan unsurlar (odalar) yerine 2. cümlede o unsurların hepsini karşılayacak (ev) bir sözcük kullanılmıştır.

Örnek:

(1) *Hayvanlar âleminde hayatta kalmak oldukça zordur.* (2) *Bir ceylan güne başladığında o civardaki en hızlı koşan aslandan daha hızlı koşabilgi sürece hayatta kalma olasılığı artar.*

1. cümlede yer alan üst yapıyı oluşturan (hayvan) sözcük yerine 2. cümlede o yapının alt unsurları (ceylan, aslan) olan sözcükler kullanılarak cümleler arasında kelime bağdaşıklığı oluşturulmaya çalışılmıştır.

- **Genel Anlamlı Kelime Kullanımı:**

Metinde bir kelimenin yerine o kelimeyle metin dışında bir anlam ilişkisi olmayan genel bir kavramın kullanılmasıdır (Coşkun, 2005: 94).

Örnek:

(1) *Üniversiteye giriş sınavının olduğu gündü.* (2) *Bu okulda sınava girecek olan öğrencilerin kimisi ailesiyle, kimisi tek başına gelmişti.* (3) *Okul bahçesindeki kalabalık sınav saati yaklaştıkça artıyordu.* (4) *Sınav başladıktan sonra aileleri bir heyecan sardı. Bu heyecan şehri sarmış gibiydi.*

3. cümlede yer alan “**kalabalık**” sözcüğü bu metne özgüdür. Bu metinde geçen okul bahçesindeki insan sayısını karşılamaktadır.

4. cümledeki “**aileler**” sözcüğüyle bu metne göre çocukları sınava girecek olan aileler kast edilmiştir.

4. cümlede geçen “**şehir**” sözcüğüyle sınava girecek olan öğrenci aileleri ve öğrencilerin toplamını karşılamaktadır.

- **AYNI KAVRAM ALANINDAN KELİME KULLANIMI**

Kelime bağdaşıklığı oluşturabilmek için aynı kavramsal alanda yer alan sözcüklerin kullanılmasıyla oluşturulan durumdur. Coşkun (2005: 95-96)'a göre, aynı kavramsal alanda kelime kullanımından kasıt bir kelime yerine başka bir kelime kullanma değil, bir kelimenin yanında o kelimeyle ilişkili bir başka kelimenin daha kullanılmasıdır. Metin içinde bu kelimeler farklı görevler üstlenebilir. Aynı kavram alanından kelime kullanımı tarzı bağdaşıklık farklı yollarla gerçekleştirilebilir.

Örnek:

*Japonyada gerçekleşen **depreden** sonra **hastalıklar** arttı. Bu **felaket** Japonya'ya derinden sarstı. (Birbirine yakın anlamlı kelimeler.)*

*Bu sınavı kazanmak isteyen öğrenciler **ister kız** olsun **ister erkekyaz-kış** ders çalışmalıdır. (Birbirine zıt anlamlı kelimeler.)*

*23 Nisan yarışmalarına okulumuzu temsilen **ilköğretim birinci, ikinci, üçüncü, dördüncü, beşinci sınıftaki öğrenciler** katılacaktır. (Aynı kelime grubunda yer alan kelimeler).*

“Metin vasıtasıyla iletmeye çalıştığımız ana düşünceyi ve onu destekleyen yardımcı düşünceleri mantıklı bir şekilde birbiriyle uyumlu ve plân dahilinde sunmak, o metni dilbilgisi kurallarına göre aktarmak için bağdaşıklık öğelerinin doğru kullanmasına bağlıdır.” (Karatay, 2010: 373-385).

2.5.6. TUTARLILIK

Metin, “kendisini oluşturan tümce dizelerinin birbirlerine “*bağdaşıklık ve tutarlılık*” ölçütleriyle bağlanarak bir anlam bütünlüğü oluşturulmasıyla meydana gelen, belli bir amaç için üretilmiş, başı ve sonu kesin çizgilerle sınırlandırılan yazılı veya sözlü dilsel bir üründür.” (Onursal, 2003: 5).

Tanımdanda anlaşıldığı gibi metnin yapı ve anlam olarak bütünlük oluşturması gereklidir. Bu bütünlük bağdaşıklık ve tutarlılık unsurlarıyla sağlanır. Bağdaşıklık, metnin dilbilgisel yanıyla ilgili iken, tutarlılık kabul edilebilirlik ile ilgilidir (Günay, 2007: 116).

Bu yönüyle metindeki bağdaşıklık ile ilgili ögeler ilk bakışta keşfedilebilirken, tutarlılık ile ilgili ögelerin keşfedilebilmesi Alan (1994: 174)'e göre, “metnin derin yapısında yer alan irtibata bağlıdır.” (akt: Çeçen, 2011: 4).

Tutarlılık, bağdaşıklık kavramı üzerinde geliştirilebilecek bir betimlemedir (Günay, 2007: 116). Bu betimleme okuyucunun hazırbulunuşluk düzeyine göre farklılık gösterir. Tutarlılık ile ilgili olarak belirtilmesi gereken en önemli husus metin içindeki cümlelerin mantıksal bir bütünlük oluşturmasıdır.

Karatay'a göre tutarlılık, “metindeki bilgilerin belli bir birlik ve bütünlük içinde zihinde anlamsal olarak bir şema yaratması, canlanması, metinde işlenen konu etrafında adeta kalıplaşarak şekil almasıdır.” (2010: 375).

Coşkun (2005: 101)'un belirttiğine göre, metin tek başına bir anlam ifade etmez; metnin anlamı, metinsel bilgi ile okuyucunun bilgi birikiminin etkileşimi ile ortaya çıkar. Yani metni oluşturan dilsel yapı ile okuyucunun o dilsel yapıdan yola çıkarak yürüttüğü mantık ile yorum yapma veya betimleme ile anlamlı hâle gelir.

Örnek:

“Dolmuşun kalkış saatini bekleyen şoför dikiz aynasından saçını düzeltiyordu. Şoför muavini dolmuşun camlarını silerken bir yandan da arabanın hemen kalkacağını belirtiyordu.”

Ard arda sıralanmış bu iki cümledeki anlamsal yapı okuyucunun yorumlarıyla ortaya çıkar. Her iki cümlede gerçekleşen eylemler aynı mekan olan dolmuşta gerçekleşmektedir. Bu eylemlerin birbirine çok yakın zamanlarda, hatta aynı anda gerçekleştikleri söylenebilir. Bu iki cümlede adı geçen kahramanların yaptıkları eylemlere bakılarak; şoförün dış görünüşüne önem veren bakımlı olmayı seven biri olduğunu, Şoför muavininin çalışkan olduğunu söyleyebiliriz.

Yukarıdaki örnekte yer alan iki cümlede genel olarak bu çıkarımlarda bulunulabilir. Ancak bir metni yorumlamak okuyucunun yorumlarıyla ortaya çıkacağından adı geçen iki cümle ile ilgili olarak şu yorumda yapılabilir.

“Şoför dikiz aynasından saçını düzelttiğine göre saçları dağınıktır. Şoför muavini camları silme ihtiyacı duyduğuna göre ya şoför muavini temizlik konusunda çok titizdir ya da arabanın camları kirlidir.”

Metni oluşturan cümle sayısı arttıkça okuyucunun idrak seviyesine veya algıda seçiciliğine göre yorumlar farklılık gösterebilir.

Birçok bilimsel çalışmada (Hinds, 1990; Keçik, 1991; Stoddard, 1992; Gordon v.d., 1993) tutarlılığın sağlanması okuyucunun algılama düzeyiyle ilgilidir (akt. Coşkun, 2005: 102). Belli bir amaç için oluşturulan metinlerin hedef kitle tarafından sağlıklı bir şekilde algılanabilmesi için yazarın, bu kitlenin algılama düzeyini göz ardı etmemesi gerekir. Hedef kitlenin algıları ile metnin içeriği belli bir uyum içerisinde olmalıdır. Nükleer fizik alanında yapılan bir çalışmanın verilerinin değerlendirildiği bir bildiri metnin bir sosyolog veya nükleer fizikçi tarafından aynı düzeyde yorumlanması zordur.

Hangi alanda ve hangi amaçla olursa olsun oluşturulan hiçbir metin anlatmak istediğini tüm yönleriyle anlatamaz. Böylesi bir durumun olması mümkün değildir. Bundan dolayı her metin hitap ettiği okuyucular tarafından tamamlanan yönleri vardır.

Örnek

“Milletvekili seçilen adaylar mazbatalarını almak için Ankara’ya geldi. Bu heyecanı ilk defa yaşayan vekiller mecliste renkli görüntüler oluşturdu.”

Yukarıdaki örnekte bazı kavramlar uzun uzun açıklamak yerine, verilmek istenen mesaj okuyucuyu sıkmadan akıcı bir şekilde verilmek istenmiştir. Bu mesajın satır araları okuyucu tarafından zihinde doldurulur. Bu metin okuyucuya satır arası boşluk bırakılmadan oluşturulmaya çalışılırdı muhtemelen şöyle oluşturulacaktı:

“Milletvekilliği, nüfusun yoğunluğu göz önüne alınarak ülke yönetiminde her bireyin fikrini doğrudan beyan etme olanağını olmadığı için onların yerine seçtikleri bir bireyin fikirlerini beyan etmesi, karar alma mekanizmalarının hızlanması için oluşturulmuş bir görev tanımıdır. Bu göreve talip olan birden fazla aday varsa bunlar arasında seçim yapılır. Seçim, 18 yaşını doldurmuş olan bireylerin oy kullanması ve bu oylar sonucunda kazanan adayın belirlenmesidir. Kazanan adayların resmi olarak tanınması için bir belge almaları gerektirir. Bu belgenin ismi mazbatadır. Mazbatayı kazanan adaylar Ankara’dan almak zorundadır. Çünkü Türkiye Cumhuriyetinin idari merkezi Ankara’dır. Meclis buradadır ve milletvekilleri burada görev yapacaklardır. Bir iş ile ilgili olarak daha önce deneyime sahip

olmayan insanlar bu iş esnasında heyecanlanabilir. Heyecanlarından dolayı kimi zaman sempatik kimi zaman komik hareketler yapabilir.”

Bir metinde tutarlılık, Çeçen (2011)’e göre “metnin tam ve bütün olmasını sağlayan unsur”dur. Bu bütünlük hem dilbilgisel olarak hem de mantıklı ve anlamlı olması yönüyle uyumlu olmalıdır.”

Bir metnin tutarlı olabilmesi için metin oluşturucuları tarafından uyulması gereken bazı kurallar vardır bu kuralları Bamberg (1983: 428) şu şekilde ifade eder:

1. Konuyu tanımlamak
2. Konuyu değiştirmemek ya da konu dışına çıkmamak
3. Bağlamı ya da durumu belirleyerek okuru yönlendirmek
4. Ayrıntıları (örnekleri) metin boyunca uygulanan plâna göre düzenlemek
5. Bağdaşıklık ilişkilerini kurmak
6. Metni sonuç bölümüyle bitirmek
7. Metnin akışını bozacak dilbilgisel ve mekanik hata yapmamak (Akt: Ülper, 2008: 32-33).

Çoşkun ise tutarlılık taşıyan bir metnin taşıdığı özellikleri şu şekilde ifade eder:

- Tutarlı bir metin bir bütünlük taşır, başta anlatılanlarla daha sonraki bölümlerde anlatılanlar arasında bir bütünlük vardır.
- Tutarlı bir metinde tema, konu, kişiler ve olaylarda süreklilik vardır.
- Tutarlı bir metnin merkezinde bir konu vardır, diğer ayrıntılar bu konuyla ilişkileri oranında metinde yer bulurlar.
- Tutarlı bir metinde arkadası getirilmeyen, yarım bırakılan düşünceler ve olaylar yoktur.
- Tutarlı bir metinde mantıklı bir plân vardır. Duygular, düşünceler, olaylar vb. ile ilgili ayrıntılar metindeki plân sayesinde birbiriyle sağlam ilişkiler kurar.
- Tutarlı bir metnin farklı yerlerinde birbiriyle çelişki oluşturan bilgiler yer almaz

- Tutarlı bir metinde verilen her yeni bilgi daha önce söylenenlerle ilgilidir ve onlara katkı sağlar.
- Tutarlı bir metinde daha önc 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.
- Tutarlı bir metinde metin birimleri arasında okuyucunun dolduramayacağı boşluklar yer almaz. Yani, metinde söylenenleri anlaması için okuyucunun ihtiyaç duyduğu bilgiler eksiksiz biçimde verilir.
- Tutarlı bir metinde kullanılan üslup, anlatım tarzı, metnin türü arasında metin boyunca devam eden bir uyum söz konusudur (Coşkun, 2005: 105).

Bağdaşıklık ve tutarlılık, “metinlerin biçimsel ve anlamsal bütünlüğünü oluşturan birbirine bağlı iki unsurdur.” (Onursal, 2005: 16). Bir metnin niteliği bağdaşıklık ve tutarlılık unsurları arasındaki uyumla ilgilidir. Bu uyumun üst seviyede tutulması, metin türüne dikkat ederek o metin türünün kendine has özelliklerini göz ardı etmeden oluşturulmasına bağlıdır.

Bu çalışmada öğrencilerinin bilişsel gelişim dönemleride esas alınarak öğrencileri içinde buldukları dönemin ilgi alanlarına uygun aksiyon, mace ve olayların ön plânda olduğu öyküleyici metin oluşturma faaliyetlerine yer verilmiştir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama teknikleri, verilerin çözülmesi ve yorumlanmasına yönelik açıklamalar yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin oluşturdukları öyküleyici metinleri bağdaşıklık ve tutarlılık ölçütlerine göre değerlendirilmeyi amaçlayan bu çalışmanın yöntemi hem nitel hem de nicel araştırma süreçlerini barındıran “karma” (mixed method research) yöntemidir. Karma (mixed method research) yöntemi “araştırmanın yapmış olduğu araştırmasının bir aşamasında ya da araştırma süreçlerinin iki ya da daha fazla aşaması boyunca hem nitel hem de nicel araştırma yöntemlerini karmalaması şeklinde ifade edilebilir.” (Kıral ve Kıral; 2011: 296). Son zamanlarda tercih edilen “karma” araştırma yöntemi güvenilirlik ve geçerliliğini arttırmaktadır. Araştırmada elde edilen verilerin değerlendirilmesi nicel araştırma stratejileri içerisinde yer alan “ilişkisel tarama modeli” ve nitel araştırma stratejileri içerisinde yer alan “betimsel tarama modeli”nden faydalanılmıştır. İlişkisel tarama modeli “iki veya daha çok değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir” (Karasar, 2009; 81). Betimsel tarama modelinde araştırmacı “var olan durumu ayrıntısıyla betimlemeye ve durum hakkında bilgi vermeye çalışır.” (Karakaya, 2009).

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmada verilere ulaşma, ekonomiklik, zaman vb. sebeplerden dolayı tüm evrene uygulamak imkânsız olduğundan “evren”i temsil edebilecek “çalışma grubu” seçimine gidilmiştir. Çalışma grubunda yer alacak okulları belirlemedeki temel kriter Kayseri il merkezine bağlı farklı sosyo-ekonomik çevrede yer almalarıdır.

Araştırmanın evrenini Kayseri il merkezinde bulunan sosyo-ekonomik olarak üst, orta, alt gelir seviyelerindeki üç ilköğretim okulu oluşturmaktadır.

Okul çevrelerinin farklı sosyo-ekonomik düzeyden seçilmesinin sebebi, daha önce benzer konuyla ilgili yapılan birçok araştırmanın (Deniz, 2000; Coşkun, 2005; Çiftçi, 2007; Sallabaş, 2007; Yılmaz, 2008) bu kritere göre yapılmasıdır.

Bu doğrultuda Kayseri il merkezine bağlı olarak eğitim öğretim faaliyeti gösteren sosyo-ekonomik olarak üst grubu temsilen Servet Akaydın İlköğretim Okulu (Kocasinan), orta grubu temsilen Bilge Kağan İlköğretim Okulu (Talas), alt grubu

Tablo 1: Araştırmanın Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Sosyo-ekonomik Olarak Okullara Dağılımı

İlçe	Okul	Sosyo-ekonomik durum	Öğrenci sayısı
Kocasinan	Servet Akaydın İlköğretim Okulu	Üst	27
Talas	Bilge Kağan İlköğretim Okulu	Orta	28
Melikgazi	Kadir Rezzan Has İlköğretim Okulu	Alt	28
Toplam			83

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılacak veriler, tespit edilen okullardaki öğrencilerin oluşturdukları hikâye edici metinlerden alınmıştır. Öğrencilerin konu seçiminde zorlanmamaları için seviyelerine uygun olarak 20 konu belirlenmiştir. Bu konular Türkçe eğitimi alanında uzman, Türkçe Eğitimi alanında yüksek lisans yapan ve şuan Türkçe öğretmenliği yapan 5'er kişilik gruplardan oluşan toplam 15 kişiye puanlatılmıştır. Puanlama, konuların öğrencilerin yazılı anlatım seviyelerine uygunluğuna göre 1 ile 10 puan aralığında gerçekleşmiştir. Puanlama sonucunda 10 konu öğrencilere sunulmuştur. Verilen konular arasında öğrenciler seçtiği bir konuda öyküleyici metin oluşturmuştur.

Tablo 2: Öyküleyici Yazma Çalışmalarında Kullanılmak İçin Belirlenen Konuların Uzmanlardan Aldıkları Puanlar ve Öğrenciler Tarafından Tercih Edilme Sayısı

Konular	Puan ortalaması	Öğrenciler tarafından seçilme sayısı
1- Fakir ama okulda çok başarılı olan Metin'in okul hayatı boyunca karşılaştığı zorlukları anlatan bir hikâye yazın	9.1	14
2- Yazın tatilde köye giden Burak'ın başından geçenler olaylar ile ilgili bir hikâye yazın	8.9	12
3- Sınıf başkanı olmak isteyen Kemal'in 1 hafta öncesinden okulda yaptığı hazırlıklarla ilgili bir hikâye yazın.	8.7	8
4-Vaktinin çoğunu bilgisayar başında geçiren çocuğun başından geçen olaylarla ilgili bir hikâye yazın.	8.7	12
5- Yalan söylemeyi alışkanlık haline getiren Yalın'ın başından geçen olaylarla ilgili bir hikâye yazın.	8.5	9
6- Eğer sen az satan bir kitap olsaydın, rafta uzun süre bekleyeseydin neler hissederdin? Bununla ilgili bir hikâye yazın.	8.5	7
7- Ay'a giden ilk Türk siz olsaydınız ne tür maceralar yaşardınız? Bunu hayal ederek bir hikâye yazın.	8.4	5
8- Yazdığı kompozisyon yaşadığı ilde birinci seçilen Sedef'in o gün günlüğüne yazabilecekleriyle ilgili bir hikâye yazın	8.1	3
9- SBS'de istediği puanı alan Baha'nın yaşayacağı mutluluk ile ilgili bir hikâye yazın	8	8
10- Geçmişe gidebilme gücüne sahip olsaydın hangi döneme gitmek isterdin?Bu dönemde yaşayabileceklerinle ilgili bir hikâye yazın	7.9	5
11- Köyden şehire taşınan Ayşe'nin yeni yaşamıyla ilgili hissettiklerini belirten bir hikâye yazın.	7.8	
12- Babasıyla maça gidecek olan Arif'in gün boyu yaşayabileceği olayları anlatan bir hikâye yazın.	7.8	
13- Yiyecek bulmaya çıkıp eve dönüş yolunu kaybeden minik karıncanın başından geçen bir hikâye yazın.	7.7	
14- Okulda çok başarılı olan Rümeyza'nın geçirdiği trafik	7.7	

kazasından sonra okula gidemeyeceği 1 ay boyunca hissettikleri ile ilgili bir hikâye yazın.	
15- En yakın arkadaşı başka şehre taşınan Dilek'in hislerini anlatan bir hikâye yazın.	7.7
16- Hayal kurmayı seven Perihan'ın yaşadıkları ile ilgili bir hikâye yazın.	7.5
17- Derslerinde başarılı olan Melih'in karne günü yaşadıkları ile ilgili bir hikaya yazın.	7.4
18- Sözlüye kalkan ve soruları cevaplayamayan Sedef o gün günlüğüne sence neler yazar?	7.2
19- Okuldan kaçan Kadir'in başından geçen olaylarla ilgili hikâye yazın.	7.2
20- Dışarda oynarken kaçırılan Ekrem ve Salih'in yaşadıklarıyla ilgili bir hikâye yazın.	7

Seçilen konuların tamamı “7,9” puan ve üzerinde bir değere sahip olduğu için seçilen konuların geçerlilik yönünden yüksek bir orana sahip olduğu görülmüştür. Belirlenen 10 konu içinde tüm konuların öğrenciler tarafından seçilmesi belirlenen konuların öğrencilerin ilgisini çektiği anlamına gelir. Türkçe eğitiminin farklı kademelerinde bulunan uzmanlar, yüksek lisans öğrencileri ve şuan alanda görevli olan Türkçe öğretmenlerine puanlatılarak öğrenci seviyelerine tam bir uygunluk hedeflenmiştir. Bu puanlama sonucunda elde edilen oranlar ve öğrencilerin hikâye yazmak için seçtikleri konular karşılaştırıldığında, çalışma için uygun konu belirlemede Türkçe eğitiminin farklı birimlerinde yer alan kişiler tarafından yapılan değerlendirmelerin hedefine ulaştığı görülmüştür.

3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verilerinin toplanmasında kullanılan araçlar katılımcılara Mart (2012) ayı içerisinde, ders sırasında dağıtılmış, uygulanmış ve toplanmıştır. Veri toplama araçları dağıtıldıktan sonra katılımcılara araştırmanın konusu, amacı ve veri toplama araçlarının içeriği hakkında bilgi verilmiştir. Uygulamalardan önce öğrencilere çalışma hakkında bilgiler verilmiş, çalışmaya katılan her bireyin isminin gizli kalacağı ve hiç bir şekilde kimseyle paylaşılmayacağı beyan edilmiştir.

Uygulama esnasında 10 konunun rastgele yazılmış olduğu kâğıt ve hikâye edici metinlerini yazacakları çizgili boş kâğıtlar verilmiştir. Öğrencilerden bu boş kâğıtlara verilen 10 konu içerisinde bir konu başlığı seçilerek o konuyla ilgili bir hikâye yazmaları istenmiştir.

Araştırmada elde edilen veriler hem nitel hem de nicel olarak değerlendirilmiştir. Nicel olarak değerlendirme, öğrencilerin oluşturdukları metinler Coşkun (2005) tarafından geliştirilen “bağdaşıklık araçlarını kullanma düzeyi” ve “metin tutarlılığını oluşturma düzeyleri” ölçeklerine göre sayısal verilerle ortaya konmuştur. Nitel değerlendirme de ise öğrencilerin oluşturdukları metinlerdeki “bağdaşıklık araçlarının kullanımı” ve “metin tutarlılığı” ile ilgili yapılan yanlışlar örneklerle ifade edilmiştir.

3.4.1. Nicel Değerlendirme

Öğrencilerin oluşturdukları metinler 2 ayrı ölçek ile yapılmıştır. Bu ölçekler çeşitli çalışmalardan derlenerek Coşkun (2005) tarafından oluşturulmuştur.

- **Bağdaşıklık Düzeyi Değerlendirme Ölçeği:**

Bu ölçek Eyyüp Coşkun tarafından (2005) geliştirilmiştir. Ölçek; oluşturulan metinlerde kullanılan bağdaşıklık araçlarını kullanım sıklığına göre hesaplamaktadır. “Bağdaşıklık düzeyi değerlendirme ölçeği” farklı metin türleri için de kullanılabilir.

- **Öyküleyici Anlatım Tutarlılık Değerlendirme Ölçeği:**

Bu ölçek Eyyüp Coşkun (2005) tarafından geliştirilmiştir. “Bağdaşıklık düzeyi değerlendirme ölçeği”nin aksine bu ölçek sadece öyküleyici metin türüne göre düzenlenmiştir. Ölçekteki puanlama metnin niteliğine göre 1-5 arası değerlerle puanlanmaktadır. Her bir puan aralığı için ayrı ayrı 4 kriter belirlenmiştir. Her bir madde için belirlenen alt maddeler sayesinde puanlamanın geçerliliği arttırılmaya çalışılmıştır. Metinlerin “tutarlılık düzeylerine” göre puanlanması şu şekilde yapılmıştır:

Tutarlılık düzeyi 1 olan metinler

“Metinde belli bir konu yok; çok kısa bir metin ve /veya tamamen anlaşılmaz bir metin.”

Tutarlılık düzeyi 2 olan metinler için,

“Metinde belli bir konu var, fakat metindeki kopukluklar metnin anlaşılmasını önemli ölçüde zorlaştırmakta.”

Tutarlılık düzeyi 3 olan metinler için,

“Metinde belli bir konu var, fakat yer yer ortaya çıkan kopukluklar metnin anlaşılmasını olumsuz yönde etkiliyor.”

Tutarlılık düzeyi 4 olan metinler için,

“Metinde belli bir konu var, bu konu geliştirilmiş. Fakat ayrıntularla ilgili bazı kopukluklar var.”

Tutarlılık düzeyi 5 olan metinler için,

Metinde belli bir konu var, bu konu ayrıntularla geliştirilmiş ve metindeki her ayrıntı başlangıç ve bitiş arasındaki bağlantıların oluşmasına katkı sağlayacak biçimde işlenmiş.”

Bu ölçeğe göre incelenen metinler için belirlenen puanlar “tam sayı” şeklindedir(1,2,3,4,5). Ancak incelen bazı kâğıtların niteliğini belirlemek için mevcut tam sayı değerleri arasında bir değere denk geldiği görülmüştür. Bu tür kâğıtlar “ondalık sayılar” ile ifade edilmiştir (1.5, 2.5,3,5 v.b).

▪ Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışması

Araştırmada kullanılan “bağdaşıklık değerlendirme ölçeği” ve “öyküleyici anlatım tutarlılık değerlendirme” ölçekleriyle ilgili Coşkun (2005) tarafından “**İçerik geçerliliği (content validity)**” yönteminden yararlanılarak uzman görüşü alınmış ve uzman görüşleri çerçevesinde ölçekler düzenlenmiştir. Ölçek geçerliliği ile ilgili başvurulan ikinci yol “uygulama geçerliliği”dir. Bu uygulamalardan sonra ölçekler ile ilgili yüksek korelasyonlar elde edilmiştir. Bu yönüyle ölçeklerin kullanılabilirliği anlaşılmıştır.

Bu çalışmada elde edilen verilerin güvenirliliğini belirlemek için “**gözlemciler arası uyum**” yönteminden faydalanılmıştır.

Çalışma grubundan elde edilen veriler “bağdaşıklık ve tutarlılık” ölçeklerine göre araştırmacı tarafından puanlanmıştır. Bu puanlamanın sonunda çalışmanın güvenirliliğini arttırmak için aynı çalışma ile ilgili veriler Türkçe eğitimi alanında uzman ikinci bir gözlemciye puanlatılmıştır. Puanlama aşamasına geçilmeden önce

araştırmacı tarafından ikinci gözlemciye ölçekler hakkında toplam 4 saat olmak üzere 2 seans halinde bilgi verilmiştir. Bu bilgilendirme sonunda rastgele seçilen 40 kâğıt ikinci gözlemci tarafından puanlanmıştır. Gözlemci ve araştırmacının puanları Pearson Korelasyon analizi ile karşılaştırılmıştır. Bu analiz sonucunda,

- Öğrencilerin “bağdaşıklık” puanlarında $r = .83$ ($p < 0.01$)
- Öğrencilerin tutarlılık puanlarında $r = .87$ ($p < 0.01$) şeklinde bir uyuma ulaşılmıştır.

3.4.1. Nitel Değerlendirme

Nitel değerlendirmede öğrencilerin oluşturdukları metinlerde “bağdaşıklık düzeyleri” ve “tutarlı metin oluşturma” ile ilgili yaşadıkları sorunlar örneklerle açıklanmıştır. Bu örnekler orijinal metinle birlikte doğrudan aktarıldığı gibi bazen de bilgisayar ortamında yazılarak aktarılmıştır. Öğrencilerin oluşturdukları metinlerden alınan örnekler orijinal şekliyle aktarılmıştır. Öğrencilerin yaptıkları yazım yanlışları ve noktalama yanlışlıklarına müdahale edilmemiştir. Öğrenci kâğıtlarından alınan örnekler öğrenci ismi belirtilmeden her öğrenciye ayrı ayrı verilen numaralarla ifade edilmiştir. “Erkek” öğrenciler “E” harfi ile, “kız” öğrenciler “K” harfiyle belirtilmiştir.

4. BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde çalışma grubunda yer alan 83 İlköğretim 7. Sınıf öğrencisinin oluşturduğu öyküleyici metinlerin başarısı bağdaşıklık ve tutarlılık elementlerine göre değerlendirilmektedir. Bu değerlendirme yapılırken erkek ve kız öğrencilere ait veriler aynı tablo üzerinde ayrı ayrı verilmiştir. Sayısal değerlerle elde edilen verilere ek olarak öğrencilerin bağdaşıklık ve tutarlılık elementlerine yönelik yaşadıkları sorunlar öğrencilerin kendi kâğıtlarından örneklerle açıklanmıştır. Çalışmada bağdaşıklık ve tutarlılık elementlerini kullanma becerilerinin cinsiyete göre ve öğrencilerin öğrenim gördükleri okulların bulunduğu sosyo-ekonomik çevreye göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği değerlendirilmiştir.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Anlatımla Oluşturdukları Metinlerde Bağdaşıklık Elementlerini Kullanma Düzeyleri

Çalışmanın bu bölümünde öğrencilerin oluşturduğu öyküleyici metinlerindeki bağdaşıklık araçlarını kullanma düzeyi Coşkun (2005)'un oluşturduğu ölçeğe göre yapılacaktır. Bu ölçeğe göre bağdaşıklık araçları: Gönderim, eksilteli anlatım, değiştirim, bağlama öğeleri ve kelime bağdaşıklığı şeklindedir.

Bağdaşıklık araçlarını kullanma düzeyleri öğrencilerin oluşturdukları metinlerinde bu araçları kullanma sıklığına göre belirlenmiştir. Sayısal verilerle bir bütün olarak ele alınan bağdaşıklık araçları daha sonra alt boyutlarıyla ele alınmıştır. Öğrencilerin bağdaşıklık araçlarını kullanmada yaşadıkları sorunlar öğrenci kâğıtlarından alınan örneklerle açıklanmıştır.

Tablo 3: İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Anlatımlarında Bağdaşıklık Araçlarını Kullanma Sıklıkları

Bağdaşıklık Aracı	Cinsiyet	Katılımcı sayısı	Kullanım	Ortalama	%
Gönderim	Erkek	42	533	12,69	% 17,94
	Kız	41	582	14,20	% 19,29
	Toplam	83	1115	13,43	% 18,62
Eksilteli Anlatım	Erkek	42	967	23,02	% 32,54
	Kız	41	961	23,43	% 31,85
	Toplam	83	1928	23,22	% 32,19
Değiştirim	Erkek	42	16	0,38	% 0,53
	Kız	41	21	0,51	% 0,69
	Toplam	83	38	0,45	% 0,63
Bağlama Ögeleri	Erkek	42	745	17,73	% 25,07
	Kız	41	754	18,39	% 24,99
	Toplam	83	1499	18,06	% 25,03
Kelime Bağdaşıklığı	Erkek	42	720	17,42	% 24,23
	Kız	41	699	17,04	% 23,16
	Toplam	83	1419	17,09	% 23,69
Toplam	Erkek	42	2971	70,73	% 100
Bağdaşıklık	Kız	41	3017	73,58	% 100
Kullanımı	Toplam	83	5988	72,14	% 100

Tabloda görüldüğü gibi 7. sınıf öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarında bağdaşıklık araçlarını kullanma sıklığı kâğıt başına ortalama 72,14 tür. Bağdaşıklık araçlarını kullanma sıklığı olarak kâğıt başına ortalama kullanım sıklığı olarak en çok kullanılan bağdaşıklık aracından en az kullanılan bağdaşıklık aracına göre kullanım şu şekildedir: Eksilteli anlatım (23,22), bağlama ögeleri (18,06), kelime bağdaşıklığı (17,09), gönderim (13,43), değiştirim (0,45).

Bağdaşıklık araçlarını kullanma sıklığı cinsiyete göre değerlendirildiğinde bağdaşıklık araçlarını kullanma sıklığı bakımından kız öğrencileri lehine bir sonuca ulaşılmıştır. Kız öğrencileri kâğıt başına ortalama 73,58 bağdaşıklık aracı kullanırken, erkek öğrenciler kâğıt başına ortalama 70,73 bağdaşıklık aracı kullanmıştır.

Bağdaşıklık araçlarının kâğıt başına ortalama kullanımı sıklığı eksilteli anlatım, bağlama ögeleri, gönderim ve değiştirim araçlarının kullanımı kız öğrencilerde erkeklere göre daha yüksektir. Erkek öğrencileri sadece kelime bağdaşıklığı aracını kız öğrencilerinden daha sık kullanmıştır. Kız ve erkek öğrencileri arasında farkın olup olmadığına dair

“ilişkısiz örneklem t testi” yapılmıştır. Bağdaşıklık araçlarını kullanım sıklıklarına ilişkin “t testi” sonuçları şu şekildedir:

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 4: İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Anlatımlarında Bağdaşıklık Araçlarının Cinsiyete Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine Yönelik Yapılan İlişkisiz Örneklemle T Testi Sonuçları

Bağdaşıklık Ögeleri	Cinsiyet	N	\bar{x}	Std. Sapma	t	p
gönderim	erkek	42	12,69	2,56	-2,916	,005*
	kız	41	14,20	2,11		
eksilti	erkek	42	23,02	3,88	-,536	,593
	kız	41	23,44	3,12		
değiştirim	erkek	42	,38	,49	-1,199	,234
	kız	41	,51	,51		
bağlama	erkek	42	17,74	3,08	-,975	,332
	kız	41	18,39	3,01		
Kelimebağdaşıklığı	erkek	42	17,14	2,85	,228	,820
	kız	41	17,00	2,85		

Tablo 4 incelendiğinde bağdaşıklık araçlarını kullanma düzeyi ortalama olarak gönderim, eksilti, değiştirim ve bağlama ögeleri açısından kız öğrencilerinde daha yüksekken; ortalama kelime bağdaşıklığı kullanma düzeyi açısından erkek öğrencilerinin ortalaması daha yüksektir. Bağdaşıklık araçlarının kullanımının t testi açısından anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığına yönelik bulgulara göre ayrı ayrı ele alınmıştır.

Gönderim ile ilgili “ilişkisiz t testi” erkek ve kız öğrenciler arasında farklılık olup olmadığına dair bulgular şu şekildedir:

Tablo 4 incelendiğinde bağdaşıklığın **gönderim** ögesinde erkeklerin ortalamasının 12,69, kızların ortalamasının ise 14,20 olduğu görölmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=-2,916$, $p<,05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ,5 düzeyinde anlamlı olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulguya göre erkeklerin bağdaşıklığın gönderim ögelerinden gönderimi kullanma düzeyi, kızların kullanma düzeyinden anlamlı düzeyde düşüktür.

Eksilti ile ilgili “ilişkisiz t testi” erkek ve kız öğrenciler arasında farklılık olup olmadığına dair bulgular şu şekildedir:

Tablo 4 incelendiğinde bağdaşıklığın **eksilti** ögesinde erkeklerin ortalamasının 23,02 kızların ortalamasının ise 23,44 olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=-,536$, $p<,05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ,5 düzeyinde anlamı olmadığını ifade etmektedir. Bu bulguya göre erkeklerin bağdaşıklık aracı öğelerinden eksiltiyi kullanma düzeyi, kızların kullanma düzeyinden düşüktür ancak bu durum anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır.

Değiştirim ile ilgili “ilişkisiz t testi” erkek ve kız öğrenciler arasında farklılık olup olmadığına dair bulgular şu şekildedir:

Tablo 4 incelendiğinde bağdaşıklığın **değiştirim** ögesinde erkeklerin ortalamasının ,38 kızların ortalamasının ise ,51 olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=-1,199$, $p<,05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ,5 düzeyinde anlamı olmadığını ifade etmektedir. Bu bulguya göre erkeklerin bağdaşıklık aracı öğelerinden değiştirim kullanma düzeyi, kızların kullanma düzeyinden düşüktür ancak bu durum anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır.

Bağlama ile ilgili “ilişkisiz t testi” erkek ve kız öğrenciler arasında farklılık olup olmadığına dair bulgular şu şekildedir:

Tablo 4 incelendiğinde bağdaşıklığın **bağlama** ögesinde erkeklerin ortalamasının 17,74 kızların ortalamasının ise 18,39 olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=-,975$, $p<,05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ,5 düzeyinde anlamı olmadığını ifade etmektedir. Bu bulguya göre erkeklerin bağdaşıklık aracı öğelerinden bağlamayı kullanma düzeyi, kızların kullanma düzeyinden düşüktür ancak bu durum anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır.

Kelime bağdaşıklığı ile ilgili “ilişkisiz t testi” erkek ve kız öğrenciler arasında farklılık olup olmadığına dair bulgular şu şekildedir

Tablo 4 incelendiğinde bağdaşıklığın **kelime bağdaşıklığı** ögesinde erkeklerin ortalamasının 17,14 kızların ortalamasının ise 17,00 olduğu görülmektedir. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri ($t=,228$, $p<,05$) grupların puan ortalamaları arasındaki farkın ,5 düzeyinde anlamlı olmadığını ifade etmektedir. Bu bulguya göre erkeklerin bağdaşıklık aracı öğelerinden kelime bağdaşıklığını kullanma düzeyi, kızların kullanma düzeyinden yüksektir ancak bu durum anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 5: İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Anlatımlarında Bağdaşıklık Araçlarının Sosyo-Ekonomik Durumuna İlişkin n, x ve ss. Değerleri

Öge	Sosyo- Ekonomik Düzye	N	\bar{x}	Std. Sapma
gönderim	üst	27	14,48	2,46
	orta	28	13,54	2,01
	alt	28	12,32	2,47
	Total	83	13,43	2,46
eksilti	üst	27	24,48	3,87
	orta	28	23,29	2,03
	alt	28	21,96	3,96
	Total	83	23,23	3,51
değiştirim	üst	27	,56	,51
	orta	28	,46	,51
	alt	28	,32	,48
	Total	83	,45	,50
bağlama	üst	27	19,19	2,65
	orta	28	18,50	2,47
	alt	28	16,54	3,38
	Total	83	18,06	3,05
Kelime bağdaşıklığı	üst	27	17,93	2,54
	orta	28	17,61	2,25
	alt	28	15,71	3,20
	Total	83	17,07	2,84

Bağdaşıklığın **gönderim** ögesinde en yüksek puan ortalamasının 14,48 ile üst sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilere ait olduğu, bunları sırasıyla 13,54 ortalama ile orta ve 12,32 ortalama ile alt sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin izlediği görülmektedir.

Bağdaşıklığın **eksilti** ögesinde en yüksek puan ortalamasının 24,48 ile üst sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilere ait olduğu, bunları sırasıyla 23,29 ortalama ile orta ve 21,96 ortalama ile alt sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin izlediği görülmektedir.

Bağdaşıklığın **değiştirim** ögesinde en yüksek puan ortalamasının ,56 ile üst sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilere ait olduğu, bunları sırasıyla ,46 ortalama ile orta ve ,32 ortalama ile alt sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin izlediği görülmektedir.

Bağdaşıklığın **bağlama** ögesinde en yüksek puan ortalamasının 19,19 ile üst sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilere ait olduğu, bunları sırasıyla 18,50 ortalama ile orta ve 16,54 ortalama ile alt sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin izlediği görülmektedir.

Bağdaşıklığın **kelime bağdaşıklığı** ögesinde en yüksek puan ortalamasının 17,93 ile üst sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilere ait olduğu, bunları sırasıyla 17,61 ortalama ile orta ve 15,71 ortalama ile alt sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin izlediği görülmektedir.

Tablo 6: İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Anlatımlarında Bağdaşıklık Araçlarının Sosyo-Ekonomik Duruma Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine Yönelik Yapılan Tek Yönlü Varyans (Anova) Analizi

Öge	Sosyo-Ekonomik Düzey	KT	sd	KO	F	p
gönderim	Gruplar Arası	64,573	2	32,287		
	Grup İçi	429,812	80	5,373	6,009	,004*
	Toplam	494,386	82			
eksilti	Gruplar Arası	87,231	2	43,616		
	Grup İçi	923,419	80	11,543	3,779	,027*
	Toplam	1010,651	82			
değiştirim	Gruplar Arası	,768	2	,384		
	Grup İçi	19,738	80	,247	1,556	,217
	Toplam	20,506	82			
bağlama	Gruplar Arası	104,660	2	52,330		
	Grup İçi	656,038	80	8,200	6,381	,003*
	Toplam	760,699	82			
Kelime bağdaşıklığı	Gruplar Arası	79,322	2	39,661		
	Grup İçi	580,245	80	7,253	5,468	,006*
	Toplam	659,566	82			

Tablo 6 incelendiğinde bağdaşıklık ögelerinden değiştirimde sosyo-ekonomik düzey açısından anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir. Bununla birlikte gönderim ögesinde hesaplanan F değeri ($F=6,009$, $p<.05$), eksilti ögesinde hesaplanan F değeri ($F=3,779$, $p<.05$) ve, bağlama ögesinde hesaplanan F değeri ($F=6,381$, $p<.05$) ve kelime bağdaşıklığı ögesinde hesaplanan F değeri ($F= 5,468$, $p<.05$) ilgili ögelerde gruplar arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farkın olduğunu ifade etmektedir. Gönderim, değiştirim, eksilti ve kelime bağdaşıklığı ögelerinde grupların puan ortalamaları arasındaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan TUKEY testi sonuçları Tablo 7’te verilmiştir.

Tablo 7: İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Anlatımlarında Bağdaşıklık Araçlarının Sosyo-Ekonomik Duruma Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine Yönelik Yapılan Tukey Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	(I) sosyoekon	(J) sosyoekon	Ortalama ar Arası Fark (I-J)	p
gönderim	ust	orta	,94577	,290
		alt	2,16005(*)	,003
	orta	ust	-,94577	,290
		alt	1,21429	,129
	alt	ust	-	,003
		orta	-1,21429	,129
eksilti	ust	orta	1,19577	,397
		alt	2,51720(*)	,020
	orta	ust	-1,19577	,397
		alt	1,32143	,318
	alt	ust	-	,020
		orta	-1,32143	,318
değiştirim	ust	orta	,09127	,775
		alt	,23413	,194
	orta	ust	-,09127	,775
		alt	,14286	,532
	alt	ust	-,23413	,194
		orta	-,14286	,532
bağlama	ust	orta	,68519	,650
		alt	2,64947(*)	,003
	orta	ust	-,68519	,650
		alt	1,96429(*)	,032
	alt	ust	-	,003
		orta	2,64947(*)	,032

			1,96429(*)	
	<i>ust</i>	<i>orta</i>	,31878	,899
		<i>alt</i>	2,21164(*)	,009
	<i>orta</i>	<i>ust</i>	-,31878	,899
<i>Kelime</i>		<i>alt</i>	1,89286(*)	,027
<i>bağdaşıklığı</i>	<i>alt</i>	<i>ust</i>	-	,009
		<i>orta</i>	2,21164(*)	,009
			-	,027
			1,89286(*)	,027

Bağdaşıklığın **gönderim** ögesine yönelik olarak öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri incelendiğinde, üst sosyo-ekonomik düzeydeki öğrenciler ile alt sosyo-ekonomik düzeydeki arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu te görülmektedir. Bu bulguya göre, üst sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin gönderim ögesini kullanma düzeyleri, alt sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin kullanma düzeyinden anlamlı düzeyde yüksektir.

Bağdaşıklığın **eksilti** ögesine yönelik olarak öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri incelendiğinde, üst sosyo-ekonomik düzeydeki öğrenciler ile alt sosyo-ekonomik düzeydeki öğrenciler arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu Tablo 7’de görülmektedir. Bu bulguya göre, üst sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin eksilti kullanma düzeyleri, alt sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin kullanma düzeyinden anlamlı düzeyde yüksektir.

Bağdaşıklığın **değiştirim** ögesine yönelik olarak öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri incelendiğinde, üst, orta ve alt sosyo-ekonomik düzeydeki öğrenciler arasında hesaplanan F değeri (F=1,556) ile öğrenciler arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı Tablo 7’de görülmektedir.

Bağdaşıklığın **bağlama** ögesine yönelik olarak öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri incelendiğinde, üst sosyo-ekonomik düzeydeki öğrenciler ile alt sosyo-ekonomik düzeydeki öğrenciler arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu Tablo 7’de görülmektedir. Bu bulguya göre, üst sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin bağlamayı kullanma düzeyleri, alt sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin kullanma düzeyinden anlamlı düzeyde yüksektir.

Bağdaşıklığın **kelime bağdaşıklığı** ögesine yönelik olarak öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri incelendiğinde, üst sosyo-ekonomik düzeydeki öğrenciler ile alt sosyo-ekonomik düzeydeki öğrenciler arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu Tablo 7’de görülmektedir. Bu bulguya göre, üst sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin kelime bağdaşıklığını kullanma düzeyleri, alt sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin kullanma düzeyinden anlamlı düzeyde yüksektir.

Bağdaşıklık araçlarının kullanımı tek tek ele alındığında nitel değerlendirmesi şu şekilde olur:

- **Gönderim**

İlköğretim 7. Sınıf öğrencilerinin öyküleyici anlatımla oluşturdukları metinlerde gönderim aracını kullanma sıklıkları cinsiyete göre ayrı ayrı tespit edilerek aynı tabloda verilmiştir.

Tablo 8: İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Anlatımlarında Gönderim Ögelerini Kullanma Sıklıkları

Gönderim Ögesi	Cinsiyet	Katılımcı sayısı	Kullanım	Ortalama	%
Şahıs Zamiri	Erkek	42	203	4,83	% 39,72
	Kız	41	212	5,17	% 38,54
	Toplam	83	415	5	%39,11
Dönüşlülük Zamiri	Erkek	42	25	0,59	% 4,89
	Kız	41	31	0,75	% 5,63
	Toplam	83	56	0,67	% 5,27
İşaret Zamiri	Erkek	42	130	3,09	% 25,44
	Kız	41	137	3,34	% 23,63
	Toplam	83	267	3,21	% 25,16
İlgi Zamiri	Erkek	42	17	0,40	% 3,32
	Kız	41	15	0,36	% 2,72
	Toplam	83	32	0,38	% 3,01
İşaret Sıfatı	Erkek	42	111	2,64	% 21,72
	Kız	41	127	3,09	% 23,09
	Toplam	83	238	2,86	% 22,43
Karşılaştırma	Erkek	42	25	0,59	% 4,89
	Kız	41	28	0,68	%5,09
	Toplam	83	53	0,63	% 4,99
Toplam Gönderim Kullanımı	Erkek	42	511	12,16	% 100
	Kız	41	550	13,41	% 100
	Toplam	83	1061	12,78	% 100

Tabloya göre öğrencilerin kâğıt başına ortalama gönderim ögeleri kullanımı (12,78)'dir. Öğrencilerin kâğıt başına ortalama gönderim ögeleri kullanımı ise sırasıyla şu şekildedir: şahıs zamiri (5), işaret zamiri (3,21), İşaret sıfatı (2,86), dönüşlülük zamiri (0,67), karşılaştırma (0,63), ilgi zamiri (0,38).

Gönderim aracı kendi içinde yüzdeler olarak değerlendirildiğinde bu ögelerin kullanım yüzdeleri sırasıyla şu şekildedir: şahıs zamiri % 39,11, işaret zamiri % 25,16, işaret sıfatı % 22,43, dönüşlülük zamiri % 5,27, karşılaştırma % 4,99, ilgi zamiri % 3,01.

İlköğretim 7. Sınıf öğrencilerinin oluşturdukları metinlerde ‘‘gönderim’’ ögesiyle ilgili sıklıkla yaptıkları yanlışları şu şekildedir:

- **‘‘Gönderim’’ ögelerinin yanlış kullanmasından dolayı metinde karışıklığın oluşması**

Örnek:

*‘‘(...)Doktor bilgisayarın Emir’e zarar verdiğini söylemişti. Ve onun uzun süre bilgisayarla oynamaması gerektiğini söyledi. Çünkü o **bunun** yararınaydı. Belki bilgisayarla ilgilenmezse hastalığı geçecekti.’’ (5. E. Öğrenci)*

Metinde geçen ‘‘bunun’’ işaret zamirinin yerine , ‘‘o’’ şahıs zamirinin kullanılması daha uygundur.

*‘‘(...) Öğretmen; arkadaşlar **şu** gün yazılı oluyoruz ona göre çalışın der. **O** gün boyunca öğrenci hep ben bunu yapacam şöyle çalışacam diyip eve gider.’’ (12. K. Öğrenci)*

‘‘Şu’’ işaret sıfatının kullanıldığı cümle ile arkasından gelen cümledeki ‘‘o’’ işaret sıfatının kullanıldığı cümleler arasında anlamsal olarak bir kargaşa mevcuttur. ‘‘**Şu**’’ işaret sıfatıyla sınavın en erken iki gün sonra olacağı anlamı verilirken metnin devamında sınav, öğretmenin sınavı haber verdiği günden hemen sonraki gün yapılmıştır.

- “Gönderim” ögesinin karşılıksız biçimde kullanılması

Örnek:

“(…) Burak okulda çok başarılıydı. Annesi Burak’a bir sürpriz yapmak istedi. Burak okuldan geldiğinde annesi ona **bu güzel haberi** verecekti. Burak çantasını çıkarttığı gibi fırlattı ve annesinin boynuna sarıldı(…)” (26. E. Öğrenci)

Metinde “**bu güzel haber**” ifadesinin kullanıldığı yere kadar bu ifadeyi karşılayabilecek bir ifade yoktur. “Bu güzel haber” ifadesi kullanıldığı cümleden önceki cümlede geçen “sürpriz” ifadesiyle ilişkilendirilebilir. Ancak bu “sürpriz”; alınan bir hediye, uzun süre görmediği bir insanın birden karşısına çıkması, doğum günü partisi, tatile gitme haberi v.s anlamına da gelebilir.

“(…)Herkesin bana ilk diyeceği ‘tebrik ederim canım başarının devamını dileriz.’ Öncelikle gideceğim okul tuttuğu için sevinmişim. Ve **o mesleği** tasarlamıştım. O okulda yeni arkadaşlar olacaktı (…)” (10. E. Öğrenci)

Metinde “O meslek” ifadesiyle kast edilen meslek ile ilgili herhangi bir bilgi yoktur.

“(…) Yıllar sonra Metin’le görüştüm. Metin baya bi değişmişti. Metin’in altında arabası, kocaman bir evi vardı. Metin annesiyle yaşıyormuş. Babası vefat etmiş. Küçüklüğünün üstesinden geldiği için onu takdir etmişim. **Bunlar** üzerine kendimden utanmıştım artık.” (15. K. Öğrenci)

Öğrencinin oluşturduğu metnin son bölümünde yer alan bu ifadelerde yer alan “**Bunlar** üzerine kendimden utanmıştım” ifadesinde yer alan “gönderim” ögesinin karşılığı metinde yoktur.

“(…) Yalın doğum gününü sabırsızlıkla bekliyordu. Bu yalan söylemeyi alışkanlık haline getiren Yalın kimi kandırsam diyordu(…)” (32. E. Öğrenci)

Öğrencinin oluşturduğu metin yukarıdaki ifadelerle başlamaktadır. “Bu yalan” ifadesinin kendisinden önceki cümlede karşılığı yoktur.

- Öznenin veya nesnenin söylenmemesinden dolayı “gönderim” ögesinin metindeki karşılığının karışması

Örnek:

*“Ben az satılan bir kitap olsaydım çok üzülürdüm. Öbür kitaplar **ben** çok satıyorum diye benimle alay ederlerdi. Ben çok üzülürdüm(...)” (6. E. Öğrenci)*

Yukarıdaki ifadelerle başlayan bir metnin ilk cümlesinde metni oluşturan öğrenci kendisini “az satılan bir kitap” yerine koyuyor. Sonraki cümlede özne tam olarak belirtilmediği için “**ben** çok satıyorum diye” ifadeleriyle önceki belirtilen cümleyle bire bir zıt bir anlam ortaya çıkmaktadır. Bu cümlenin öznesi “**Çok satılan öbür kitaplar**” şeklinde yazılıysaydı anlam karışıklığı ortadan kalkardı.

*“(...) Ay’a eğer birgün çıkarsam **bunun** nasıl bir duygu olduğunu duygu olduğunu, nasıl bir yer olduğunu, nasıl bir gezegen olduğunu bir kitaba yazardım(...)” (14. E. Öğrenci)*

Yukarıdaki örnekte birden fazla nesne ortak bir yükleme bağlanmıştır. Bu cümlelerin hepsi “bunun” gönderimiyle “bir kitaba yazardım” yüklemine bağlanmıştır. (1) “**Bunun** nasıl bir duygu olduğunu bir kitaba yazardım”, (2) “**Bunun** nasıl bir yer olduğunu bir kitaba yazardım”, (3) “**Bunun** nasıl bir gezegen olduğunu bir kitaba yazardım” şeklinde bir ifade oluşmaktadır. Bu ifadeler içerisinde 1. cümlede bir sorun yoktur. 2. ve 3. cümledeki sorun “**bunun**” ifadesi yerine “**buranın**” ifadesi getirilerek düzeltilebilir.

- **Eksiltili Anlatım**

İlköğretim 7. Sınıf öğrencilerinin öyküleyici anlatımla oluşturdukları metinlerde eksiltili anlatım aracını kullanma sıklıkları cinsiyete göre ayrı ayrı tespit edilerek aynı tabloda verilmiştir.

Tablo 9: İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Anlatımlarında Eksiltili Anlatım Kullanma Sıklıkları

Eksilti Türü	Cinsiyet	Katılımcı Sayısı	Kullanım	Ortalama	%
Cümlelerin Düşürülmesi	Erkek	42	19	0,45	% 1,87
	Kız	41	19	0,46	% 1,86
	Toplam	83	38	0,45	% 1,87
Ortak Ögelerin Düşürülmesi	Erkek	42	964	22,95	% 95,25
	Kız	41	975	23,78	% 95,77
	Toplam	83	1939	23,36	% 95,51
Eklerin Düşürülmesi	Erkek	42	27	0,64	% 2,66
	Kız	41	23	0,56	% 2,25
	Toplam	83	50	0,60	% 2,46
Toplam	Erkek	42	1012	24,09	% 100
Eksilti	Kız	41	1018	24,82	% 100
Kullanımı	Toplam	83	2030	24,45	% 100

İlköğretim 7. Sınıf öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarında kâğıt başına ortalama eksiltili anlatım kullanma sıklığı (24,45)'tir. Öğrenciler eksiltili anlatım türlerinden en çok ortak ögelerin düşürülmesine başvurmuşlardır (23,36). Eklerin düşürülmesi (0,60) sıklığında kullanılırken cümlelerin düşürülmesi ögesi kâğıt başına ortalama (0,45) sıklığında kullanılmıştır.

Çalışmanın bu bölümünde öğrencilerin oluşturdukları metinlerden eksiltili anlatım örneklerine yer verilecektir. Bu örnekler öğrencilerin kâğıtlarından “doğrudan” alınarak imla, noktalama ve yazım olarak herhangi bir müdahale yapılmamıştır. Eksiltilen ögeler parantez içerisinde koyu olarak belirtilmiştir.

- **Ortak Ögelerin Düşürülmesi**

Örnek:

(...) Önce sınıfa müdür ile birlikte bir kadın geldi. (**Kadının**) Kim olduğunu kimse bilmiyordu.” (6. K. Öğrenci)

Ali 7. Sınıf öğrencisiydi. Derslerinde başarılı (**bir çocukt**), büyüklerine saygılı (**bir çocukt**), dürüst bir çocukt.” (11. E. Öğrenci) “(...) Okulun açıldığı ilk hafta olduğu için tüm sınıflarda başkan seçimi olacaktı. Bu Kemal için iyi bir fırsattı.

(**Kemal**)Sınıftakilerin kendisini sevip sevmediği ile ilgili bilgi alacaktı. (**Kemal**) Eve gider gitmez hazırlıklara başladı. (**Kemal**) Sanki seçim yarınmış gibi heyecanlandı (...)" (21. K. Öğrenci)

- **Eklerin Düşürülmesi**

Örnek:

(...) Ailesi en az Baha kadar heyecanlıydı. Annesi sık sık yanına gidiyor (**du**) takıldığı yerlere yardım ediyordu (...)" (14. K. Öğrenci)

'(...) Yalın artık bambaşka bir çocuk olmuştu. Annesine ve babasına hatta öğretmenlerine bile yalan söylemeye başlamıştı. Çünkü arkadaşları ondan yalan söylemesini istiyor (**du**) ve onu hep kötü yola sürüklüyorlardı (...)" (8. K. Öğrenci)

(...) O daha bilgisayarın zararlarını bilmiyordu. Sadece vakit geçirir ama ona zarar verdiğini bilmezdi. Annesi onu ne kadar uyarırsa uyarısın o kendi bildiğini yapar (**dı**) oynamaya devam ederdi (...)" (5. K. Öğrenci)

- **Cümlelerin düşürülmesi**

Örnek:

(...) Babası karnesini görünce çok sevindi.

Babası:

- Bilgisayar istiyor musun? Dedi
- Evet. (**Bilgisayar istiyorum**) (...)" (16. K. Öğrenci)

(...) Öğretmeni Ali şöyle bir soru sorar:

- Ali yavrum ödevini yaptın mı?

Ali:

- Hayır. (**Ödevimi yapmadım**) öğretmenim (...)

(...) Annesi:

- Oğlum, tatile gidiyoruz dedi.

Burak:

- *Biliyordum (tatile gideceğimizi biliyordum) (...)*

- **Değiştirim**

İlköğretim 7. Sınıf öğrencilerinin öyküleyici anlatımla oluşturdukları metinlerde değiştirim aracını kullanma sıklıkları cinsiyete göre ayrı ayrı tespit edilerek aynı tabloda verilmiştir.

Tablo 10:İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Anlatımlarında Değiştirim Ögelerini Kullanma Sıklıkları

Değiştirim Ögesi	Cinsiyet	Katılımcı Sayısı	Kullanım	Ortalama	%
İsme Dayalı Değiştirim	Erkek	42	5	0,11	% 33,33
	Kız	41	5	0,12	% 21,73
	Toplam	83	10	0,12	% 26,31
Fiile Dayalı Değiştirim	Erkek	42	4	0,09	% 26,66
	Kız	41	5	0,12	% 21,73
	Toplam	83	9	0,10	% 23,68
Cümleye Dayalı Değiştirim	Erkek	42	7	0,16	% 46,66
	Kız	41	13	0,31	% 56,52
	Toplam	83	20	0,24	% 52,63
Toplam Değiştirim Kullanımı	Erkek	42	15	0,35	% 100
	Kız	41	23	0,56	% 100
	Toplam	83	38	0,45	% 100

Tabloya göre ilköğretim 7. Sınıf öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarında değiştirim ögelerini kullanımı kâğıt başına ortalama (0,45)'tir. Değiştirim ögeleri tek tek ele alındığında kâğıt başına düşen ortalamaya göre sıralama şu şekildedir: cümleye dayalı değiştirim (0,24), isme dayalı değiştirim (0,12), isme dayalı değiştirim (0,10).

Bu bölümde öğrencilerin değiştirim ögesinin kullanım sıklıkları ile ilgili örnekler yer alacaktır. Değiştirilen ögeler cümle içerisinde parantez içerisinde belirtilecektir. Bağdaşıklık araçlarının kullanımı ile ilgili öğrenci kâğıtlarından aldığımız örneklerde olduğu gibi öğrencinin cümleleri doğrudan alıntı yapılmıştır. İmla ve noktalama olarak bir yanlışlık varsa da düzeltilmemiştir.

Öğrencilerin oluşturdukları öyküleyici metinlerde değiştirim ögesinin kullanımına çok fazla rastlanmamaktadır. Çalışma grubumuzda yer alan kız ve erkek öğrencilerin

“değiştirim ögesinin” kullanım sıklığı kâğıt başına ortalama “0,45”tir. Öğrencilerin “değiştirim ögesini” kullanımlarında örnekler şu şekildedir:

- **İsme Dayalı Değiştirim**

Örnek:

(...) Uzaylılar bizi **içten** ve **samimi** karşıladılar. Burakilerin hepsi öyleydi (**içten ve samimi**) (...) (14. E. Öğrenci)

(...) Geçmişe gittiğimde gördüğüm manzara ilginçti. Günümüze göre ilkellerdi. **Öyle (ilkel)** olduklarını tarih dersinde öğrenmiştim. Ama şimdi kendi gözlerimle görüyorum (...) (13. K. Öğrenci)

- **Fiile Dayalı Değiştirim**

Örnek:

“ Ahmet her gün vaktinin çoğunu bilgisayar başında geçirdiği için gözleri ağrımaya başladı ve annesine gözünün **ağrıdığını** ve sürekli **kaşındığını** söyledi. Annesi de : Oğlum her gün vaktinin çoğunu bilgisayarın başında geçirirsen gözlerin **böyle(ağrır ve kaşınır)** olur (...)” (15. E. Öğrenci)

“ (...) Evet, ben güzel bir kitaptım. O gün beni bitirdi. Rafın bir köşesine koydu. Beni tekrar okur zannetmişim. Ama **öyle(okuma)** olmadı (...)” (8. K. Öğrenci)

“ (...) Yine biz turnuvada 1. Olmuştuk. Kupayı almıştık. Tüm ay halkı bizimle gurur duyuyorlardı. Her istediğimizi yapıyorduk. 2-3 ay **böyle (her istediğimizi yaparak)** geçti. Sonra insanlarla aralarında sorun çıktı (...)” (40. E. Öğrenci)

- **Cümleye Dayalı Değiştirim**

Örnek:

(...) Metin’in **kalbine sanki bir bıçak saplanmış gibi oldu**. Daha önce hiç **böyle (kalbine sanki bir bıçak saplanmış gibi)** olmamıştı (...). (24. K. Öğrenci)

(...) Ali sınıftakilere dönerek özür dilerim yalan söyledim demiş. O arada sınıftakiler Ali’ye **şöyle demiş: Eee yalancının mumu yatsıya kadar yanarmış”**

(...) Öğretmeni: Ailen okuman için elinden geleni yapıyor. Sende ne olur biraz çalışsan dedi. Mehmet çok üzüldü. Şimdi yaptığının yanlış olduğunu anlamıştı. Öğretmenine söz verdi. **Aileme layık olacağım** dedi. Ve bir daha hep **böyle** oldu. (34. K. Öğrenci)

(...) *Rüyamda gördüğüm şeylerin gerçekte olacağını zannediyordum. Ama öyle olmadı tabiki (...).* (41. E. Öğrenci)

- **Bağlama Ögeleri**

İlköğretim 7. Sınıf öğrencilerinin öyküleyici anlatımla oluşturdukları metinlerde bağlama ögeleri aracını kullanma sıklıkları cinsiyete göre ayrı ayrı tespit edilerek aynı tabloda verilmiştir.

Tablo 11: İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Anlatımlarında Bağlama Ögelerini Kullanma Sıklıkları

Bağlama Ögesi	Cinsiyet	Katılımcılar	Kullanım	Ortalama	%
Ekleyici	Erkek	42	305	7,26	% 42,71
	Kız	41	312	7,60	% 41,65
	Toplam	83	617	7,43	% 42,17
Ayırt Edici	Erkek	42	14	0,33	% 1,96
	Kız	41	17	0,41	% 2,26
	Toplam	83	31	0,37	% 2,11
Zıtlık Bildiren	Erkek	42	85	2,02	% 11,90
	Kız	41	91	2,21	% 12,14
	Toplam	83	176	2,12	% 12,03
Zaman Sıralama Bildiren	Erkek	42	172	4,09	% 24,08
	Kız	41	187	4,56	% 24,96
	Toplam	83	359	4,32	% 24,53
Koşul Bildiren	Erkek	42	19	0,45	% 2,66
	Kız	41	23	0,56	% 3,07
	Toplam	83	42	0,50	% 2,87
Açıklama Bildiren	Erkek	42	51	1,21	% 7,14
	Kız	41	51	1,24	% 6,80
	Toplam	83	102	1,22	% 6,97
Örnekleyici	Erkek	42	5	0,11	% 0,70
	Kız	41	3	0,07	% 0,40
	Toplam	83	8	0,09	% 0,54
Sebepl-Sonuç	Erkek	42	36	0,85	% 5,04
	Kız	41	33	0,80	% 4,40
	Toplam	83	69	0,83	% 4,71
Sonuç-Sebepl	Erkek	42	27	0,64	% 3,78
	Kız	41	32	0,78	% 4,27
	Toplam	83	59	0,71	% 4,03
Toplam Bağlama Ögesi Kullanımı	Erkek	42	714	17	% 100
	Kız	41	749	18,26	% 100
	Toplam	83	1463	17,62	% 100

Tabloya bakıldığında ilköğretim 7. Sınıf öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarında bağlama ögelerini kullanım sıklığı kâğıt başına ortalama (17,62)'dir. Bağlama

öğelerinin kullanım ortalamaları yüzdeler (%) olarak hesaplandığında sıralama şu şekilde olur: Ekleyici (% 42,17), zaman sıralama bildiren (% 24,53), zıtlık bildiren (% 12,03), açıklama bildiren (% 6,97), sebep-sonuç (% 4,71), sonuç-sebebe (% 4,03), koşul bildiren (% 2,87), ayırt edici (% 2,11), örnekleyici (% 0,54).

Bağlama öğelerinin kullanımı ile ilgili 7. Sınıf öğrencilerinin oluşturdukları öyküleyici metinlerde karşılaşılan en belirgin sorun öğrencilerin oluşturdukları metinlerde bağlama ögesine gereğinden fazla yer vermesidir. Bağlama ögesinin gereksiz kullanımına yönelik bazı örnekler şu şekildedir:

Örnek:

(...) *“Metin’i herkes severmiş ve metin çok saygılı, akıllı ve çalışkanmış (...).”* (2. K. Öğrenci)

(...) *“Orada çok hüznünlendi ve eski hayatı aklına geldi ve ağlamaya başladı (...).”* (20. E. Öğrenci)

(...) *“Kemal çok zeki ve çalışkan bir çocuktur. Ve bir de onun arkadaşı Ömer vardı (...).”* (3. E. Öğrenci)

- **Kelime Bağdaşıklığı**

İlköğretim 7. Sınıf öğrencilerinin öyküleyici anlatımla oluşturdukları metinlerde kelime bağdaşıklığı aracını kullanma sıklıkları cinsiyete göre ayrı ayrı tespit edilerek aynı tabloda verilmiştir.

Tablo 12: İlköğretim 7. Sınıf öğrencilerinin öyküleyici anlatımla oluşturdukları metinlerde kelime bağdaşıklığı aracını kullanma sıklıkları

	Cinsiyet	Katılımcılar	Kullamın	Ortalama	%
Tekrar	Erkek	42	675	16,07	% 100
	Kız	41	670	16,34	% 100
	Toplam	83	1345	16,20	
Toplam Kelime Bağdaşıklığı	Erkek	42	675	16,07	% 100
	Kız	41	670	16,34	% 100
	Toplam	83	1345	16,20	

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Anlatımlarında Metin Tutarlılığı Oluşturma Düzeyleri

Çalışmamızın bu bölümünde 7. sınıf öğrencilerinin öyküleyici anlatımla oluşturdukları metinlerde bağdaşıklık elementlerini kullanma düzeyleri değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme Çoşkun (2005) tarafından geliştirilen **“Öyküleyici Anlatım Tutarlılık Değerlendirme Ölçeği”** ile yapılmıştır. Tutarlılık düzeyi açısından 1-5 aralığında puanlanan kâğıtların ortalamaları değerlendirilmiştir. Tutarlılık düzeyi verilerinden yola çıkarak cinsiyete göre öğrencilerin tutarlılık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığına yönelik **“t testi analizi”** yapılmıştır. Öğrencilerin öğrenim gördüğü okulların bulunduğu sosyo-ekonomik durumuna göre metin tutarlılığı oluşturma yönüyle farklılık gösterip göstermediklerine yönelik **“Anova varyans analizi”** yapılmıştır. Daha sonra öğrencilerin metin tutarlılığıyla ilgili yaşadığı sorunlar öğrenci kâğıtlarından örneklerle açıklamaya çalışılmıştır. Bu örnekler kimi zaman bilgisayar ortamında yazılarak, kimi zaman öğrenci metninin bilgisayar ortamına aktarılmasıyla yapılmıştır. Öğrenci kâğıtlarından alınan örneklerde imla ve noktalama yönünden yanlışlıklar varsa herhangi bir müdahale yapılmadan olduğu gibi aktarılmıştır. Son aşamada tutarlılık düzeyi açısından 1-5 puan arasında puanlanan bazı metinlerin tamamı bilgisayar ortamına aktarılarak öyküleyici metinlerde tutarlılık düzeyini ile ilgili analiz yapılmıştır.

“Öyküleyici Anlatım Tutarlılık Değerlendirme Ölçeği”yle yapılan değerlendirmeye göre “çalışma grubunda” yer alan erkek öğrencilerin tutarlı metin oluşturma düzeyleri 5 üzerinden 3,02 dir. Yüzdeler olarak ele alındığında bu değer %60,4 lük bir değere denk gelmektedir. Kız öğrencilerin metin oluşturma düzeyleri 5 puan üzerinden 3,36 olarak ölçülmüştür. Bu değer yüzdeler olarak %67,3’e denk gelir. Erkek ve kız öğrenciler birlikte ele alındığında “çalışma grubunda” yer alan öğrencilerin tutarlı metin oluşturma düzeyleri 5 puan üzerinden 3,19 dur. Bu değer yüzdeler olarak %63,8 e denk gelir.

Öğrencilerin hikâye edici metinlerinde tutarlılık düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla bağımsız gruplar için t testi analizi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 13’te verilmiştir.

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 13: İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Anlatımlarında Metin Tutarlılığı Oluşturma Düzeylerinin Cinsiyete Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine Yönelik Yapılan İlişkisiz Örneklem Testi Sonuçları

	cinsiyet	N	\bar{x}	Std. Sapma	t	p
tutarlilik	Erkek	42	3,0238	,94322	-1,641	0,105
	Kiz	41	3,3659	,95541		

Tablo 13 incelendiğinde öğrencilerin hikâye edici metinlerinde tutarlılık düzeyleri arasında cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir.

Öğrencilerin hikâye edici metinlerinde tutarlılık düzeylerinin sosyo-ekonomik düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 14 ve 15'te verilmiştir.

4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 14: İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Anlatımlarında Metin Tutarlılığı Oluşturma Düzeylerinin Cinsiyete Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine Yönelik Yapılan ANOVA Testi

Sosyo-ekonomik düzey	N	\bar{x}	Std. Sapma
üst	27	3,2222	1,05003
orta	28	3,2500	,94771
alt	28	3,1071	,90633
Toplam	83	3,1928	,95901

Tablo 14'ten elde edilen verilere göre tutarlılık açısından en yüksek puan ortalamasının 3,25 ile orta sosyo-ekonomik düzeyde olan öğrencilere ait olduğu, bunları sırasıyla 3,22

ortalama ile üst ve 3,10 ortalama ile alt sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin izlediği görülmektedir.

Öğrencilerin hikâye edici metinlerinde tutarlılık düzeylerinin sosyo-ekonomik düzeylerine göre farklılaşmasına ilişkin olarak yapılan varyans analizi sonuçları tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15: Gruplar Arasında Anlamlı Bir Fark Olup Olmadığına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	,320	2	,160	,171	,843
Grup içi	75,095	80	,939		
Toplam	75,416	82			

Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin metin tutarlılık düzeyi ile ilgili nitel değerlendirmesi şöyledir:

- *Metinde daha önce söylenmesi gereken bir bilginin eksikliğinden kaynaklanan anlam karmaşası*

Örnek:

“*Yalın doğum gününü sabırsızlıkla bekliyordu. **Buyalan söylemeyi** alışkanlık haline getiren Yalın kimi kandırısam diyorduç” (32. E. Öğrenci)*

Öğrencinin oluşturduğu metin, yukarıdaki cümlelerle başlamaktadır. Öğrencinin kullandığı “**bu yalan söylemeyi**” ifadesiyle sanki yalan söylemeyle ilgili daha önce bilgi vermiş gibi bir anlam çıkıyor.

(...) *Günler geçmişti büyümüştük artık. Yıllar sonra Metinle görüştüm. Metin baya bi değişmişti. Metin’in altında arabası, kocaman bir evi vardı. Metin annesiyle yaşıyormuş. Babası vefat etmiş. Küçüklüğünün üstesinden gelip bugünlere geldiği için onu takdir etmiştim. **Bunlar üzerine kendimden utanmıştım artık.** (22. K. Öğrenci)*

Öğrencinin oluşturduğu metin yukarıdaki ifadelerle son bulmaktadır. Metnin son cümlesinde yer alan “**Bunlar üzerine kendimden utanmıştım artık**” ifadesini

karşılatabilecek herhangi bir duruma alıntı yapılan bölüm dahil metnin tamamı incelendiğinde rastlanılmamıştır.

(...) *Burak ve arkadaşları bir mağaraya girdiler. Ve çok kötü bişey oldu yollarını kaybettiler. Birkaç saat önceki güler yüzlerinden eser kalmamıştı. Korkuyorlardı. Hatta bazıları ağlamaya başladı. Ama bir mucize oldu **Mehmetinköpeği olan Karabaş** geldi. Yanında Mehmet'in dedesi de vardı. Çocuklar **Ahmet Dedeyi** takip edip mağaradan çıktılar (...)* (35. K. Öğrenci)

Bu metinde Mehmet, Mehmet'in köpeği ve Mehmet'in dedesinden hiç bahsedilmemiştir. Metinde Mehmet hakkında herhangi bir bilgi verilmediği hâlde Mehmet ile bağlantılı hikâye kahramanlarının metne dahil edilmesi tutarlılık yönünden metni olumsuz etkilemiştir.

(...) *Sonunda Sedir Adasına geldiler. Sedir Adasına geldiklerinde yüziyor, etrafı seyrediyor ama yine de doyamıyordu. Annesiyle yaptığı bu tatili hiç unutamayacaktı. Aslında burada **anneannesi** yaşıyordu. Burak'ın hemen hemen köyü oluyordu. Annesiyle ve anneannesiyle geçirdiği bu tatili hiç unutamayacaktı.* (14. K. Öğrenci)

Öğrencini oluşturduğu metin yukarıdaki cümlelerle bitmektedir. Metnin sonuna doğru metinde kendisiyle ilgili hiçbir bilgi verilmediği hâlde hikâye kahramanının “anneannesine” yer verilmesi metinde kopukluğa yol açmıştır. Ayrıca alıntının yapıldığı 3. cümlede “**Annesiyle yaptığı bu tatili hiç unutamayacaktı**”belirtilen durum son cümlede “**Annesiyle ve anneannesiyle geçirdiği bu tatili hiç unutamayacaktı**”şeklinde değiştirilmiştir. Metinde daha önce yer almayan bir bilginin son anda eklenmesi metin tutarlılığını olumsuz etkilemiştir.

- **Metinde olayların akışının birden değişmesi, ani geçişler yapılması ve birçok olayın üst üste çok kısa biçimde verilmesi**

Örnek:

Okullar yeni açılmıştı. Kemal 1. Sınıfa başlamıştı ve okula geldi. Bazı çocuklar ağlıyordu. Her çocuk kendi sınıfına girdi. Kemal çok zeki ve çalışkan bir çocktu. Bir de onun arkadaşı Ömer vardı. Ömerle aynı sınıftalardı ve aynı sırada oturuyorlardı. (...) (3. E. Öğrenci)

Yukarıdaki ifadelerle başlayan metin hikâyenin kahramanı Kemal ile başlıyor. Daha sonra okul ortamıyla ilgili bilgiler verilirken aniden Kemal ile ilgili bilgi vermeye

devam ederken yine ani bir geçişle Kemal'in Ömer adındaki arkadaşına geçilmiştir. Ayrıca okulların yeni açıldığını belirttiği hâlde Ömer ile nasıl tanıştıkları ile ilgili herhangi bir bilgi metin içerisinde yoktur.

*(...) Metin'in babası ona çizme alamamıştı. O zaman tam da kış zamanıydı. Herkes servisle geliyordu. Ama servise para bulamayan Metin okula kış boyunca yürüyerek geliyordu. Bazen kalemi bile olmuyordu. Daha çok zorluklar çekti. Annesinin de çok kötü hastalığı vardı. **Ama sonunda başardı. Tıp fakültesini kazanıp doktor oldu. Annesini ameliyatla iyileştirdi** (...). (28. K. Öğrenci)*

Yukarıdaki örnekte Metin adlı öğrencinin yaşadığı zorluklar anlatılmaya çalışılmıştır. Metnin devamında çok kısa bir süre içerisinde “Tıp fakültesini kazanması, doktor olması, annesini ameliyatla iyileştirmesi” gibi çok önemli ani geçişler olmuştur.

(...) Ahmet sürekli bilgisayarla oynuyordu. Bu kötü alışkanlığını devam ettiriyordu. Artık Ahmet büyümüşü. Derslerine hiç çalışmadığı için bir mesleği yoktu. Hiçbir kız onunla evlenmiyordu. Ahmet bu duruma çok üzülüyordu (...). (23. E. Öğrenci)

Metnin geneli bilgisayar oyunlarıyla vakit geçiren Ahmet isimli öğrencinin yaşadığı günlük olayla ilgili bir konu etrafında dönerken metnin sonlarına doğru “Ahmet'in büyümesi, meslek sahibi olamamış olması ve hiçbir kızın onunla evlenmek istememesi” gibi ani değişiklikler metin içerisinde yeterince işlenmeden üst üste verilmiştir.

(...) Burak köyde ilk defa yaz tatili geçirecekti. Köyde onun yaşıtı kimse yoktu. Onlar geldiğinde küçük kuzu doğmuştu. Oradakiler Burağın canı sıkılmasın diye kuzuyu ona verdiler. Günler geçti küçük kuzu ile Burak birbirine çok alışmıştı. Sonra küçük kuzu öldü. Kuzunun ölümüne Burak dayanamaz kendisi de hsatalanır. Küçük kedi yavrusunun onun olmasını ister ve olur. Ama içinde korku vardır. Küçük kedi ölür diye ama ölmedi. Birbilerine çok zor alıştırlar (...). (40. K. Öğrenci)

Metinde “küçük kuzunun doğumu, aniden ölümü, küçük kedinin hikâyeye dahil edilmesi” gibi ani değişiklikler ve olaylar üst üste verilmiş ve detaylandırılmamıştır.

➤ *Hikâyede, metin birimleri arasında çelişkiler ve mantıksızlıklar bulunması*

Örnek:

(...) **Cemil** heyecanla kapıyı açtı ve: *Keşke bende sizinle gelebilsem dedi. Burak da: Bu olabilir sen Ahmet Amcadan izin al ve anneme sorolum dedi. Ahmet amcadan izin alıp annesine sordular. Annesi tamam dedi. Yarın oldu Burak ve **Mehmet** hazırlanıp arabaya bindiler (...)* (4. E. Öğrenci)

Bu metnin başlarında Burak ile tatile gitmek isteyen çocuğun ismi Cemil olarak verilmiştir. Metnin devamında Cemil ismi yerine Mehmet ismi kullanılmıştır.

Bir zamanlar Metin diye bir çocuk varmış. Adı Metin’miş ve Metinler çok fakirmiş (...)’ (2. K. Öğrenci)

Yukarıdaki ifadelerle başlayan hikâyenin ilk cümlesinde kahramanın ismi ‘‘Metin’’ olarak tanıtılmasına rağmen 2. cümlede yeniden tanıtılmıştır.

(...) *Bugün sınav sonucu açıklanacaktı. Yalın yüksek puan aldığına emindi. Öğretmen sınıfa girmişti. Yazılı sonucu şimdi açıklanacaktı. Bir sürü arkadaşı yüksek not almıştı. Evet. Sıra Yalın’a gelmişti. Yalın gururlanarak ayağa kalktı. Öğretmeni: **Yalın bana doğruyu söyle sınavda kopya mı çektin? Sen bu puanı alamazsın dedi. Yalın ben kopya çekmedim dedi. Sonra öğretmeni ‘‘158’’ dedi. Yalın yüksek puan aldığını düşünüyordu. Bu arada bu puanı aldığı için öğretmenin gözünden de düşmüştü (...)*** (28. K. Öğrenci)

Yukarıdaki metinde öğretmenin ‘‘**Yalın bana doğruyu söyle sınavda kopya mı çektin? Sen bu puanı alamazsın dedi**’’ ifadesiyle ‘‘Yalın’’ adlı öğrencisine güvenmediği anlamı çıkarılabilir. Ancak metni oluşturan öğrenci metnin devamında ‘‘**bu arada bu puanı aldığı için öğretmenin gözünden de düşmüştü**’’ ifadesini diğer cümlelerle destekleyerek ‘‘Yalın’ın’’ düşük bir puan aldığını ve bu yüzden öğretmenin gözünden düştüğünü belirtmiştir. Yalın’ın düşük not aldığı için öğretmenin gözünden düştüğünü düşünmesi durum ile öğretmenin Yalın’ın o notu bile ancak kopya ile almış olabileceği düşüncesi metin içerisinde çelişkiye yol açmıştır.

(...) *Öğretmen başkan olmak isteyenleri tahtaya çıkarıp **oy birliği yapmış**. Bu oyları sayan Zafer hoca Kemal ve Kaan’ın 15’er oy aldıklarını açıklamış (...)* (16. K. Öğrenci)

Yukarıdaki metin sınıftaki sınıf başkanlığıyla seçimi süreci ile ilgilidir. Öğretmenin ‘‘**oy birliği yapmış**’’ istemesi ifadesiyle başkan adayının 15’er oy alması ifadesi çelişkidir.

➤ **Olaylar Arasındaki İlişkilerin Yazarın Zihninde Var Olmasına Rağmen Metne Aktarılamaması**

Örnek:

Baha'nın yerinde olsam öncelikle eve gururlu girerdim. Ailem zaten çok mutlu olurdu (...) (36. E. Öğrenci)

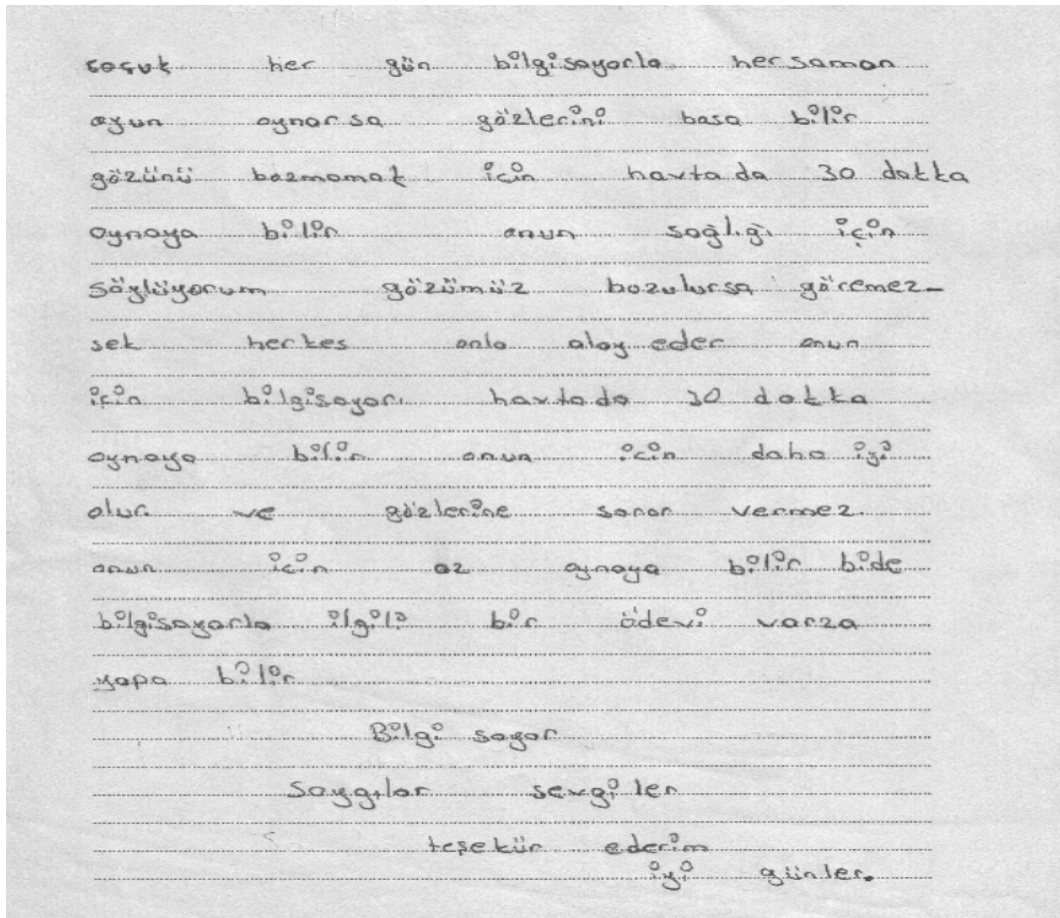
Yukarıdaki cümleler ile başlayan bu metinde kendisini “Baha” adlı öğrencinin yerine koyan metni oluşturan öğrencinin eve niçin gururlu gideceği, ailesinin niçin mutlu olacağı ile ilgili herhangi bir bilgi yoktur. Öğrencinin kendisine verilen 10 hikâye yazma konusu arasında 9. Sırada yer alan “**SBS'de istediği puanı alan Baha'nın yaşayacağı mutluluk ile ilgili bir hikâye yazın**” maddeye ilişkin ön bilgilerden yola çıkarak buna cevap verecek şekilde hikâyeye başlaması bu metin ile karşılaşan okuyucu tarafından anlaşılabilir.

(...) Mehmet yazılıda kendi ile arkadaşı Metin'in isimlerini yer değiştirdiğini itiraf etti. Öğretmenleri bu duruma çok sinirlenmişti. Çocuklar! Arkadaşınız Metin'i asla fakir görmeyin. Bu durum herkesin başına gelebilir. Ayrıca sizlerde başarılı olabilirsiniz. Sizler zenginsiniz diye çalışmamanıza gerek yok sanmayın. Bütün bu konuşmalardan sonra Metin ayağa kalkar ve arkadaşları onu alkışlayarak özür diler. (10. K. Öğrenci)

Bu hikâye fakir ve çalışkan bir öğrenci olan Metin ile onun sınıf arkadaşı Mehmet arasında geçmektedir. Hikâyede sınıf arkadaşlarının Metin'den özür dilemelerini gerektirecek hiçbir durumdan bahsedilmediği hâlde sınıf arkadaşlarının Metin'den özür dilemesi metni oluşturan öğrencinin zihninde o arkadaşların da özür dilemelerini gerektirecek bir durumun olduğunun göstergesidir.

➤ ***Hikâyede Bir Odak Noktasının Bulunmaması***

Örnek:



Yukarıdaki metin 22. E. öğrencinin oluşturduğu metnin tamamıdır.

“Bir çocuk varmış o çocuk hep bilgisayara girermiş. Sabah uyanmış üstünü falan giymiş okula gitmiş ve hocalar hep dermiş bilgisayara yeterince gir diye. Ama dinlememiş o hep bilgisayara girdiğinde oyun oynamış. Hani silah oyunları olur ya onun gibi neyse asıl konumuza gelelim. Hocalar ödev verirmiş ama yapmazmış. Öle öle çalışmadığı için tembelleşmiş. Öle öle zaman geçmiş. Yine oynarken bir duygu gelmiş. Sorumluluk duygusu. Ve her girdiğinde gözleri bozulmaya başlamış. O anda dur demiş kendine ve yavaş yavaş çalışmaya başlamış. Büyümüş evlenmiş kendi çocuğuna demiş ve bu olay bitmiş” (37. E. Öğrenci)

Yukarıdaki örneklerde görüldüğü gibi her iki metinde de bir odak noktasından söz etmek mümkün değildir. Bu metinler tutarlılık düzeyi açısından oldukça düşük düzeydedir.

- Hikâyeye 3. Şahıs ağzından anlatımla başlanıp 1. Şahıs ağzından anlatımla devam edilmesi

Örnek:

“ Ben uzaya gidecektim. O gün çok heyecanlıydım. Heyecanımın nedeni ülkemin uzaya gidecek ilk vatandaşı bendim. **Çok mutluyum.** Düşünüyordum. Aya gittim. Adım attım. Düer gezegenleri gördüm (...)” (16. E. Öğrenci)

“ Ben geçmişe gitseydim 5. Sınıfa giderdim. Niye diye sorarsanız ben çalışmadım o yüzden çalışacaktım. Ama pişmanım ve **çalışıyorum.** Bence pişmanlığımı anlamam çok güzel. Derslerimde çok iyi **gidiyor (...)**”

“ (...) Metin çok başarılı bir öğrenciydi. Fakat babası çalışmıyordu. Bu yüzden kitap da alamamıştı. Her arkadaşı almasına rağmen ve bu duruma çok üzülmişti. Oysaki **biz** elimizdekilerin kıymetini bilmiyoruz. Allah’a şükretmiyor ve israf ediyoruz (...)” (7. K. Öğrenci)

➤ **Hikâyede anlatılmaya başlanan fakat ilerlemeyen, yarım bırakılan olayların ve durumların bulunması**

Örnek:

“(...) Zil çalınca eve geldi. Çantasını attı ve bilgisayarın başına geçti. Ama yanlış yaptığı şeyler vardı. **1. Gözü çok ağrıyordu.** Ve okulda zaten yeterince bilgisayarla oynamıştı. **2. ise derslerini yapmamıştı (...)**” (22. K. Öğrenci)

Bu örnekte bilgisayarla uğraşmanın hikâye kahramanını 2 yönden olumsuz olarak etkilediğinden bahsetmiş. Bu olumsuz yönlerden 2.’si metnin devamında detaylandırılırken 1.’si ile ilgili herhangi bir bilgiye rastlanmamaktadır.

“ (...) Annesinin ölüm haberini alan Murat kendini bırakmadı. Birz üzüldü ama kendini bırakmadı. Annesinin vasiyetindeki gibi olmak isteyen **Murat evde derslerine çalışarak iyi bir liseye gitti.** Ama bu arada Murat çalışmadığından elektrik ve su parasını ödeyememişti (...)” (11. E. Öğrenci)

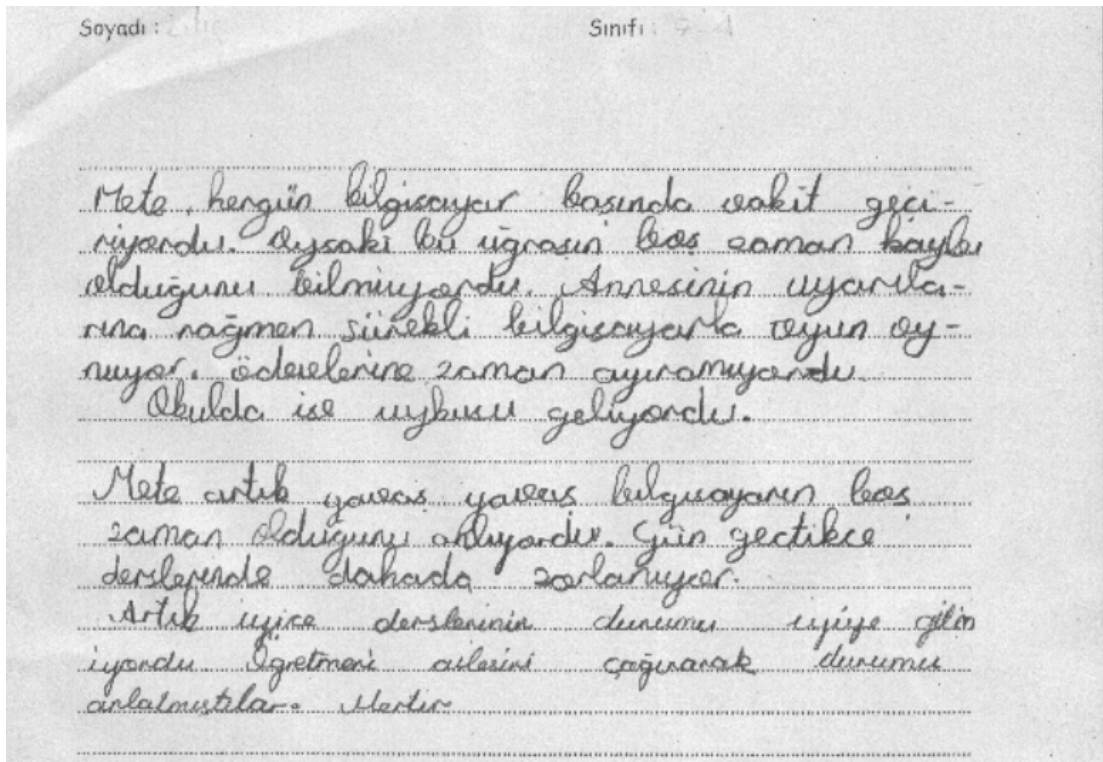
Bu örnekte annesinin vasiyetini yerine getirerek iyi bir adam olmak isteyen Murat, annesinin ölümünden sonra bile kendini bırakmayıp derslerine çalışarak iyi bir lise kazanmıştır. Hikâye içerisinde önemli bir yeri olan bu olay ile ilgili metnin devamında hiçbir bilgiye rastlanılmamıştır.

“ (...) *Günler birbirini acımasız bir şekilde kovalıyordu. Metin lise sona geçmişti. Evet çok büyümüştü ve hayatı öğrenmişti. Aslında hayatın ona öğrettiği en önemli kural bu dünyada acımasız olmazsa her zaman kaybederdi (...)*” (4. K. Öğrenci)

Bu örnekte ön plâna çıkan unsur Metin’in hayatın zorluğunu aşabilmenin en önemli kuralı olarak acımasız olmayı benimsemesidir. Ancak hikâyenin başından sonuna kadar Metin’in acımasızlık göstererek başarıya ulaşmasıyla ilgili herhangi bir emare yoktur. Örnekte durum tespiti yapılmış ancak bu durum tespiti işlenmeyerek yarım bırakılmıştır.

➤ **Metnin farklı bölümlerinin tek paragraf halinde verilmesi**

Örnek:



Yukarıdaki metin 9. E. Öğrencinin oluşturduğu metnin tamamıdır.

Soyadı : _____

Sınıfı : _____

GELECEĞE YOLCULUK

Eğer geleceğe gitmek isteseydim tarihteki dinazorların yaşadığı zamana gitmek isterdim. O zamanda dinazorların ve başka hayvanların yaşadıklarını, gördüğümüz lekele, resim ve müzelerdeki resimlerle öğrendiklerini ve nasıl yaşadıklarını ve nasıl beslendiklerini öğrenmek isterdim. O zamanda hayvanlar nasıl arıyorlar, lelebi'lerle niye oynuyorlar nasıl seğiyorlar. Bunları teker teker en ince ayrıntısına kadar görmek ve incelemek isterdim.

Diğer taraftan başka zamanda yaşadığı yerlere gidip görmek isterdim. Daha sonra oradaki ağaçları ve daha biten bitenleri ve su kaynaklarını, nehirleri, tükendiklerini diğer kaynakları da öğrenerek tüm dünyayı görmek isterdim.

Yukarıdaki metin 28. E. Öğrenci tarafından oluşturulan metnin tamamıdır.

Geri Dönmeyen Gözler

Bir gün bir çocuk her gün bilgisayar oynadığı
 işi anne ve babası ona çok kızıyordu.
 Bu yüzden çocukta bilgisayar oynamadığı için
 biraz üzülüyordu ve bırakmak istemiyordu. Bir gün
 gözleri ağrımaya başladı annesinin ve babasının
 sözünü dinlemediği için çok üzülüyordu.
 Ana doktora gitmekte korkuyordu, annesi
 bir gün haydi doktora gidelim der demez korkudan
 ağlıyor ve hemen önce benim gözüm falan
 ağrımıyor ben iyiyim diyerek kendini kandırmaya
 başlıyordu. Sonra dururken iyice kötüye gittiğini
 gören baba ona kızarak hastaneye götürdü.
 Doktor çocuğa baktı.
 Ana birdaha bilgisayar oyunlarına ve bilgisayarda
 biraz daha az oynar ve yakından bakma dedi.
 Sonra doktor ana sen gözlük takmak istemisin
 diye sordu ama hayır ben gözlük takmam,
 ve sevmem dedi. Doktor ana iyi zaman sana
 ceza olarak bir gözlük talasakın ve gözlerin
 iyileşinceye kadar bu gözlüğü çıkarmayacaksin dedi.
 Sonra aradan aylar ve yıllar geçti çocuk hala
 bilgisayardan vaz geçmemiştir. Olan çocuğun zıccaklarıydı
 ama çok üzülüyordu, doktora sözünü dinlemediği
 içinde üzülüyordu. Ama çok pişmanmış artık saçma
 sapma oyunlar yüzünde göz sağlığını kaybetmişti.
 Bir daha bu oyunlardan oynanarak işin bilgisayar
 ını da satmıştı ve yeniden kendini toparlamaya
 çalışıyordu, ama çok geçti.

Yukarıdaki metin 16. K. Öğrenci tarafından oluşturulan metnin tamamıdır.

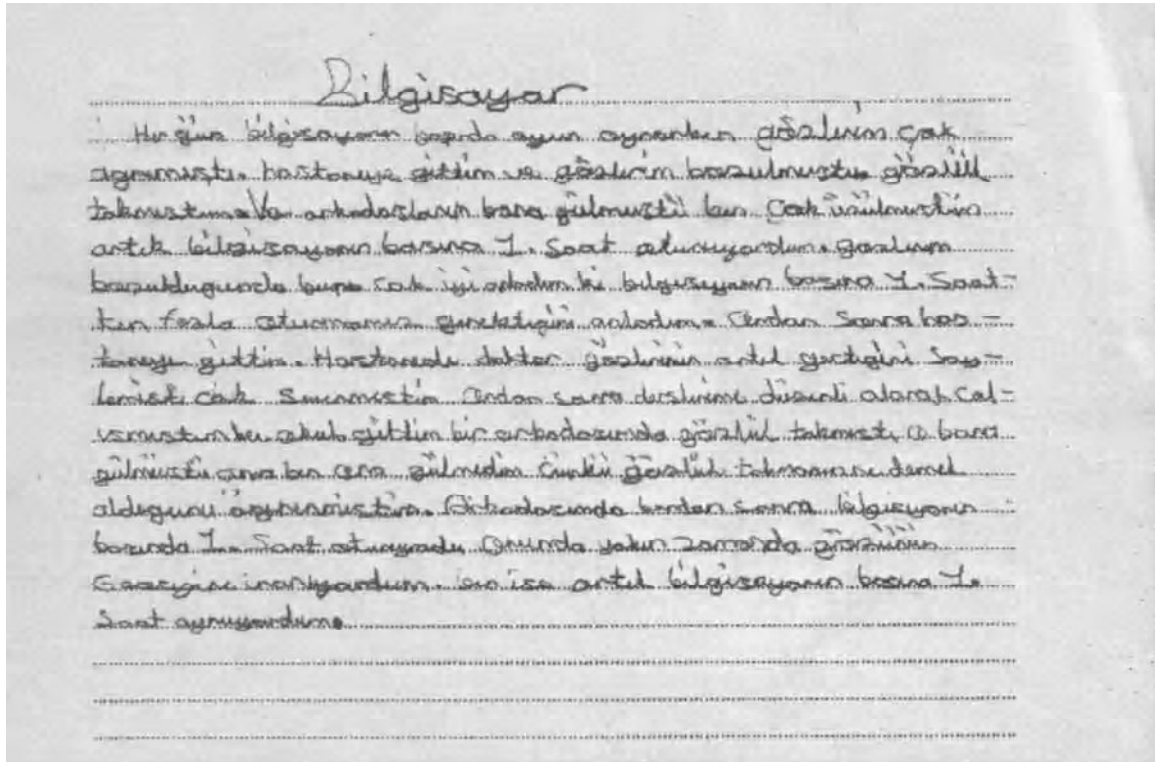
Örnek metinlerde görüldüğü gibi öğrenciler düşüncelerini tek paragraf halinde ifade etmiştir. Bu durum metnin anlaşılabilirliğini olumsuz yönde etkiler.

➤ **Oluşturulan metinlerin hikâye edici metin diyemeyecek kadar kısa olması ve metinlerde hikâye unsurlarının görülmemesi**

RAFTA DURAN
KİTAP

Ben az satılan kitap olsaydım çok üzülürdüm
ve öbür kitaplar ben çok satılıyorum diye
benimle alay ederdi işte o zaman ben çok
üzülürdüm. Herde kurafin içinde olduğumdan
sıkıldım bir insan selsede beni olsa
diye 4 gözle hitale ve kitap alanlar benide
alsalarda okusalar diye bakınırdım.
Ve sonra ada birisi geldi kitaplara bakıyordu
ve oradan beni eline aldı ve bakıyordu.
Orada da beni alacak diye çok sevindim.
Ama geri yerine koydu maralim
bozuldu. Hiç kimse almıyordu.
Ayılar geçti yıllar geçti ve yine ben
orafin içindeydim bir kişi yine beni
eline aldı ve içine dışına bakıyordu
ve beni almıştı ben o zaman çok
Mutlu olmuştum.

Yukarıdaki metin 5. E. Öğrenci tarafından oluşturulan metnin tamamıdır.



Yukarıdaki metin 14. E. Öğrenci tarafından oluşturulan metnin tamamıdır.

“Ben çağlar arasında gezen bir **periyim**. Şu an eski çağlardayım. Buradaki insanlar çok ilkeller. Mağaralarda yaşıyorlar (...)”

➤ **Hikâyeden ayrı açıklama ve öğütlere yer verilmesi**

Örnek:

“Uzaya çoğu kişi sonsuz der. Ne demek sonsuz aynı kişiler gittikçe büyüyor der. Düşünün sonsuz olan bir şey büyür ya da büyüyen bir şey nasıl sonsuz olur? **Uzayla ilgili olarak çok şey bilirim. Ama aslında bildiklerim çok azdır (...)**” (17. E. Öğrenci)

Öğrencinin bu metinde hikâyeye edici bir metin oluşturamadığı görülmektedir. Bununla birlikte örnekte görüldüğü gibi metinde yazılı anlatım özelliklerinden çok sözlü anlatım öğelerinin ön plâna çıktığı görülmektedir. Bu tür durumlarda metinlerde bütünlüğü bir arada tutmak oldukça zordur. İlk iki cümlede uzayın kişileri tarafından algılanışı ele alınırken son iki cümle de öğrenci uzay ile ilgili kendini ön plâna çıkartıyor.

“(...)O çocuk zamanı bilgisayar başında geçirdiği için onun ailesi buna üzülür. Ailesi ona zamanı boşa harcadığını söylese de çocuk anlamaz. Zamanın birinde bu çocuk

*büyüyecek ve eskiden ben zamanımı hep boşa harcadığım için derslerime çalışmadığım için bu yüzden bir meslek sahibi olamadım. Ailem meslek sahibi olmam için beni okula gönderdi. Ama ben bunu değerlendiremedim. Diye kendi kendine konuşur. **Boşa zaman harcayan bir insan dostluğun ve sevginin kıymetini bilmez.** Bundan dolayı bugünün işini yarına bırakmamalıyız. Çünkü eğer işlerimizi yapmaz ve bırakırsak zamanımız boşa gider” (20. K. Öğrenci)*

Yukarıdaki ifadeler ile biten metinde koyu punto ile yazılı olan “**Boşa zaman harcayan bir insan dostluğun ve sevginin kıymetini bilmez**” ifadeyi destekleyecek başka hiçbir ifadeye yer vermediği için bu ifade metnin anlam bütünlüğü içerisinde boşta kalmaktadır.

“(...) Ali kendinde büyük bir yorgunluk ve halsizlik hisseder. Ali gece ödevlerini yapmaya çabalar fakat nafile. Ödevlerini yapamadan okula gider. Öğretmeni ise Ali’ye şöyle der:

- *Ali yavrum ödevini yaptın mı?*

Ali:

- *Yapmadım öğretmenim babam hastaydı doktora gittik der.*

ALMIŞ OLDUĞU DERS: Ali bundan böyle bir daha ödevlerinden önce kendini oyalıyacak şeylerle uğraşmayıp ilk önce bugünün işini yarına bırakmayacak ve bir daha da kendinden büyük kişilere yalan söylemeyecek.” (28. K. Öğrenci)

Yukarıdaki metnin tamamı üç bölümden oluşuyor. Paragrafın ilk iki bölümünde Ali isimli öğrencinin okul ödevini aksatmasına neden olan bilgisayar alışkanlığından bahsedilmiştir. Örnekte belirttiğimiz kısımda ise bilgisayarla oynamasının Ali’ye verdiği yorgunluktan dolayı ödevini yapamaması ve öğretmene yalan söylemesinden bahsedilmiştir. Öğrenci son kısımda olaydan çıkarılması gereken ders yan başlığı altında hikâyesinin yorumunu yapıp öğüt vermiştir.

Çalışmamızın bu bölümünde öğrencilerin oluşturdukları metinlerden 5 tane seçilerek bu metinler tutarlılık düzeyleri açısından değerlendirilmiştir.

Tutarlılık düzeyi 5 olanmetin:

SABIR VE BASARI

Baha bir kaç hafta sonra SBS'ye girecekti. Bunun için çok çalışıyor, biraz heyecan yapıyor ve her gün çalışmaya gayret ediyordu. Ailesi en az Baha kadar heyecanlıydı. Annesi sık sık yanına gidip takıldığı yerlere yardım ediyordu. Sınava dua ederek adadan çıkıyordu. Baha sınıfında korkmuyordu, imanıyordu. Kazanacağına fakat işin de bir korku vardı. İçinden bir ses kazanamayacağını söylüyordu. Fakat Baha daha fazla inat ederek çok çalıştı.

Annesi Baha'nın bu gayretine sasırıyordu. Gecelere kadar ders çalışıyor, sabahları da basını dersten kaldırıyordu. Bu böyle bir kaç gün geçti. SBS'ye son iki gün kalmıştı. Baha aynı hız ve tempoda ders çalışıyordu. Dinlenme süreside çok mu çok kısaydı. Ailesi her şeyi karıştırmamasından korkuyordu, derken SBS günü geldi. Baha ailesi ile birlikte sınav yapılacak yere gittiler. Baha sınıfa girdiğinde ailesi arkasından dualar ediyordular.

Baha sınıfında arkadaşlarını gördü biraz konuştular, birbirlerine "Basarilar" dedikten sonra herkes yerine oturdu. Hoca girmiş optikleri dağıtıyordu. Baha sonra denemeye başladı. Günlerce çalışmasının karşılığını alacağını kazanacağına emindi. Sorular çok basit geliyordu. İlk o bitirmişti. Hoca cevapmış Baha'ya sakin sakin bakıyordu. O dışarı çıktığında koşarak ailesinin yanına gitti. Ailesi sarıladı. Bütün. Nasıl geçtiğini sordular. Baha çok mutluydu. Hemen eve gidip akrabalarına bu haberi vermek istiyordu. Fakat ailesi onu ödüllendirmek istiyordu...

Aradan bir kaç gün geçtikten sonra cevaplar acıktı. Baha 1. olmuştu istediği puan ve istediği okulu tutturmuştu. Bu haberi ilk kendisi öğrenmişti, ve ailesine

1

şu pris yapmak istiyordu. Annesi gilin yanına giderek onlara üzgün bir şekilde kaybettiğini söyledi. Ailesi üzül- müştü fakat belli etmiyorlardı. Baha üzülerek adasına gitti. Telefonda eve arayarak kazandığını söylemişti, fakat başka bir sese. Ailesi başararak Baha'nın yanına giderek söylediğinde Baha gülüyor ve onlara şaka yapıyor, söylüyordu. Annesi ağlamıştı. Öğretmenleri arayarak Baha'yı tebrik etmişlerdi. Çideceği yeri ve kalacağı yeri söylemiş, en az iki haftaya orda olmasını söylemişlerdir. Baha çok sevinmiş ve hemen hazırlanmaya başlamıştı. Ve böyle sona ermişti...

Giriş:

- Baha'nın SBS'ye hazırlanması
 - Biraz heyecanlı ve gayretli çalışması
 - Annesinin çalışmasına yardım etmesi
 - Sbs'ye hazırlık aşamasında yaşadığı sorunlar

Gelişme:

- Baha'nın çalışmalarına devam etmesi ve sınava girmesi
- Baha'nın sınavda yaşadıkları
- Baha'nın sınavının iyi geçmesi
- Yaşanan olayların bağlantı arası kurulması

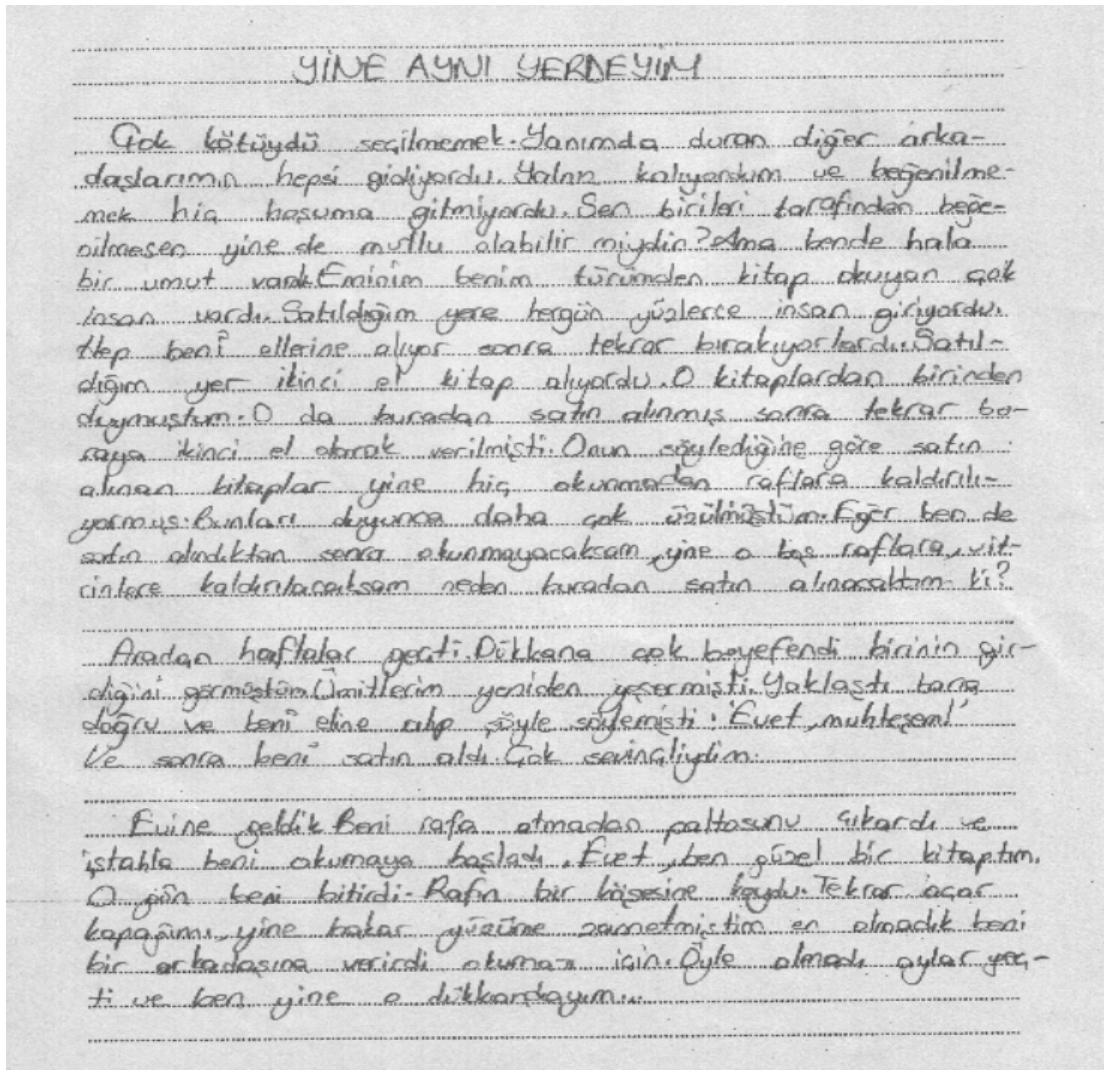
Sonuç:

- Baha'nın sınavda istediği puanı alması
- Baha'nın ailesinin ve Baha'nın yaşadığı mutluluk
- Baha'nın kazandığı yere gitmek için hazırlık yapması

Değerlendirme:

Yukarıdaki örnekte görüldüğü gibi hikâyedeki olaylar arasında aşamalı ve mantıklı bir ilerleme söz konusudur. Hikâye Baha'nın gireceği sınav etrafında ayrıntılarıyla şekillenmiştir. Hikâye Baha'nın sınava hazırlık çalışmalarıyla ilgili bilgiler vererek başlamıştır. Annesinin Baha'ya yardımları ve Baha'nın içinde bulunduğu psikolojik durum “Baha aslında korkmuyordu inanıyordu kazanacağına fakat içinde bir korku vardı” ifadeleriyle anlatılmaya çalışılmıştır. Metindeki olaylar bir zaman çizgisi çerçevesinde tutarlı olarak ilerletilmiştir. Zamansal geçişler arasındaki bağlantılar sağlam kurulmuştur.

Tutarlılık düzeyi 4 olan metin:



Giriş:

- Hikâyenin kahramanı olan satılmayan kitabın satılmamasından dolayı yaşadıkları
- Bulunduğu mekanın özelliklerinin tanıtılması

“Satıldığım yere hergün yüzlerce insan giriyordu(...)” “Satıldığım yer ikinci el kitap oluyordu.”

- Kitapların satın alınış amacının sorgulanması

- İkinci el bir kitabın kitapların satıldıktan sonraki düştükleri durum ile ilgili bilgi vermesi
- Olumsuzluklara rağmen hikâye kahramanının bir umudunun olması

Gelişme:

- Haftalar sonra kitapçıya gelmesi ve satılmayan kitabı beğenerek satın alması
- Kitabı satın alan kişinin eve gelir gelmez kitabı okumaya başlaması ve o gün bitirmesi

Sonuç:

- Okunduktan sonra kitabın rafa kaldırılması
- Kitabın tekrar okunma beklentisine girmesi ancak bunun gerçekleşmemesi
- Kitabın ikinci el olarak satıldığı kitapçıya dönmesi

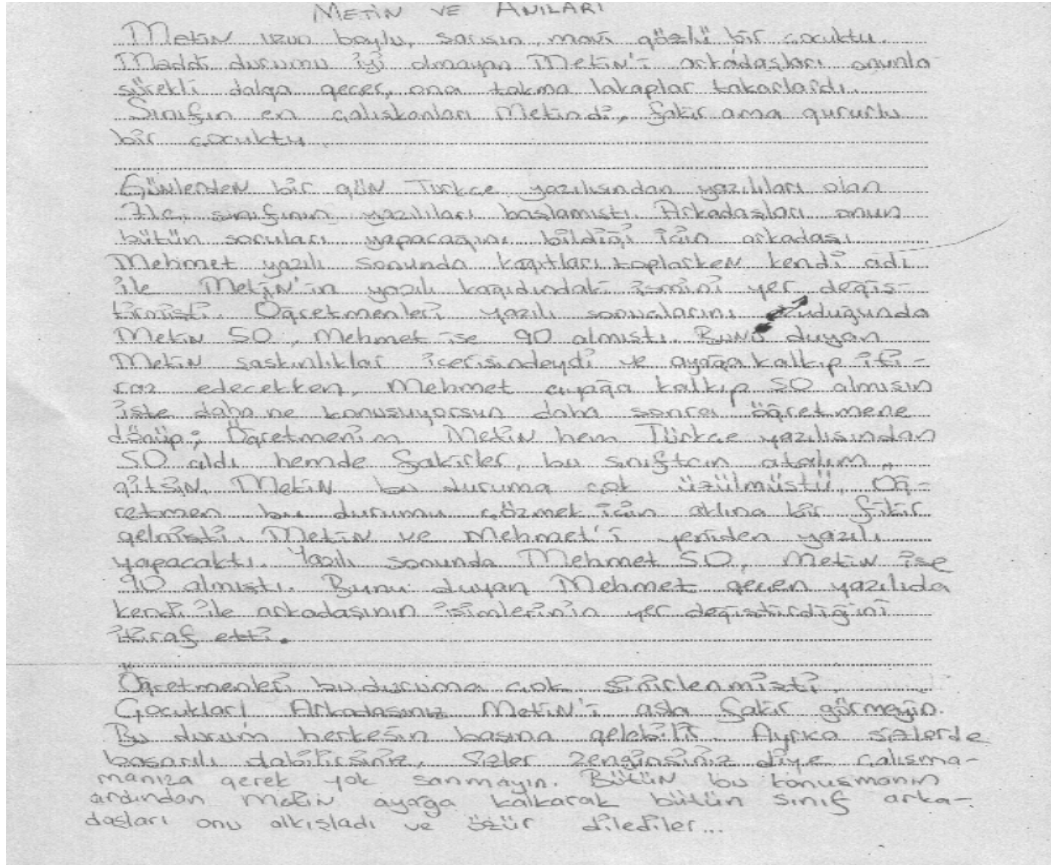
Değerlendirme:

Hikâye, hikâyenin kahramanı olan kitabın hissettiği olumsuz duygularıyla başlamaktadır. Bu olumsuzluğun sebebi arkadaşlarının satılmasından sonra yalnız kalması ve beğenilmemenin verdiği üzüntüdür. Metni oluşturan öğrenci okuyucuya “Sen birileri tarafından beğenilmesen yine de mutlu olabilir miydin?” Sorusunu yönelterek okuyucuya empati kurularak hikâyenin içine çekmek istemiştir. Kahramanın içinde bulunduğu olumsuz duruma rağmen bir umut taşıması ve hikâyenin başında belirttiği bu beklentinin hikânenin gelişme bölümünde karşılık bulması hikâyeyi kurgu yönünden güçlü kılmaktadır. Ayrıca metnin giriş bölümünde ikinci el olarak kitapçıya gelen kitabın; kitapların satıldıktan sonra da kaderlerinin pek değişmediği, okunmadıkları çıkarımının sonuç bölümünde işlenmesi hikâyenin kurgusunu güçlü kılan unsurlardandır. Hikâye için seçilen başlık içerik ile uyumludur.

Gerçekleşen olaylar tamamen kahraman etrafında gelişmekte ve olaylar arasında bir bütünlük görülmektedir. Bu bütünlük düzenli bir aşamalılık çerçevesinde gelişmektedir. Genel olarak metin tutarlı ve anlaşılırdır. Ancak olayların yeterince detaylandırılmaması, özellikle gelişme bölümünün çok kısa tutulması ve sonuç

bölümündeki olayların çok hızlı gelişmesi metnin tutarlılık düzeyini zayıflatan unsurlardandır.

Tutarlılık düzeyi 3 olan metin:



Giriş:

- Hikâye kahramanı Metin'in tanıtılması
 - Uzun boylu, sarışın ve mavi gözlü
 - Maddi durumu iyi olmayan fakir ama gururlu

Gelişme:

- Türkçe yazılısının olması ve Mehmet'in kendi yazılı kağıdı ile Metin'in yazılı kağıdındaki isimleri değiştirmesi
- Yazılı sonuçlarının açıklanması ve Metin'in beklediğinden çok düşük not aldığı için itirazetmesi
- Mehmet'in Metin'i itmesi ve öğretmenin sorunu çözmek için araya girmesi
- Mehmet ve Metin'in tekrar yazılı olması

Sonuç:

- Yapılan ikinci yazılı sonucunda alınan notların aynen yer değişmesi
- Mehmet'in yaptığı yanlış itiraf etmesi
- Öğretmenin sınıfa öğüt verici konuşması

Değerlendirme:

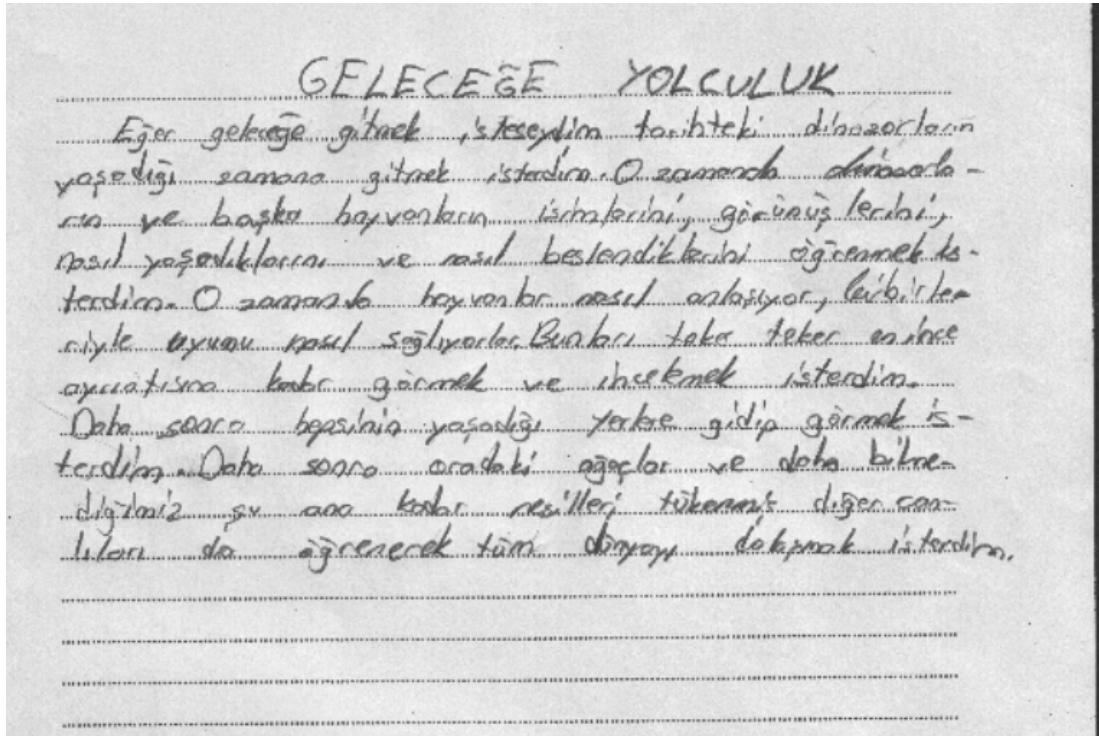
Hikâyenin giriş bölümünde hikâye kahramanı tanıtılarak başlanmıştır. Kahramanın tanıtılmasından sonra gelişme bölümünde hikâyenin etrafında döndüğü yazılı kâğıtlarındaki isimlerin değiştirilmesi sorunu anlatılmıştır. Metnin bu bölümünde öğrencinin yaptığı kritik bir yanlış vardır. Bu yanlış şu şekilde açıklanabilir:

Oluşturulan hikâye fakirlik teması üzerine kurulması gerekirken öğrenci bu temadan kısa bir süreliğine sapmış ancak “(...) Öğretmenim Metin hem Türkçe yazılısından 50 aldı hemde fakirler bu sınıftan atalım (...)” ifadeleriyle toparlamaya çalışmıştır. Bu toparlama hamlesi metnin tutarlılığını olumsuz etkilemiştir. Çünkü bu ifade ile bir öğrencinin sınıftan atılıp atılmama durumunu belirleyen ve daha önce belirtilmeyen fakir olmak ve Türkçe yazılısından 51'den düşük not almak gibi iki kriter ön plâna çıkarılmıştır. Hikâye kurgusuna uygun olarak olaylar iyice karıştıktan sonra olayları çözmek için öğretmen devreye girmiştir. Öğretmenin sorunu çözmek için izlediği yol ile ilgili de kopukluklar vardır. Yazılı sonucuna itiraz etmediği hâlde Mehmet'in de ikinci defa yazılı sınava tabi tutulması tam anlaşılammıştır. Hikâyede anlaşılammayan bir başka durum ise öğretmenin konuşmasından sonra Metin'in ayağa kalkması ve bütün sınıf tarafından alkışlanarak kendisinden özür dilenmesi durumudur. Bu olaylar arasında herhangi bir ilişki görünmemektedir.

Değerlendirme:

Hikâyede kahraman bazı yönleri ile tanıtılmıştır ancak kahramanın ismi belirtilmemiştir. Metindeki olaylar arasındaki kopukluklar hikâyenin anlaşılabilirliğini olumsuz etkilemiştir. Hikâye de belli bir plân yoktur. Hikâyede çok ani gelişmeler görmek mümkündür. “Arkadaşları tarafından suçlanan öğrencinin okuldan atılarak kendi çöplüğüne dönmesi, Sevdiği kıza duygularını açması ve o gün nişanlanıp sonraki gün evlenmeleri” gibi olayların detaylandırılmadan verilmesi hikâyenin tutarlılık düzeyini olumsuz yönde etkilemiştir. Genel olarak hikâyede bir konu olmasına rağmen metinde önemli eksiklikler vardır.

Tutarlılık düzeyi 1 olan metin



Giriş:

- Geleceğe gitme imkânı olsaydı dinazorların yaşadığı yere gitme isteği

Gelişme:

- Hayvanların isimlerini, görünüşlerini, nasıl yaşadıklarını ve nasıl beslendiklerini öğrenme isteği
- Hayvanları incelemek istemesi
- Hayvanların yaşadıkları yere gitmek istemesi

Sonuç:

- Şu ana kadar nesli tükenmiş bitki, hayvan ve canlıları öğrenmek ve tüm dünyayı dolaşmak istemesi

Değerlendirme:

Örnekteki metne bakıldığında tür itibarı ile hikâye olmadığı görülmektedir. Metinde aşamalı bir ilerlemeden bahsetmek mümkün değildir. Belli bir plân ve düzen yoktur. Metinde adı geçen kahraman ile ilgili detaylı bir bilgi yoktur.

5. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgular değerlendirilerek araştırma konusuyla ilgili yapılan benzer çalışmalar ışığında tartışılmıştır. Araştırmanın öneriler kısmında ise araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan yola çıkarak önerilerde bulunulmuştur.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Sosyo-ekonomik yönden farklı seviyelerde yer alan ilköğretim okullarının 7. sınıflarında öğrenim gören kız ve erkek öğrencilerin oluşturdukları öyküleyici (hikâye edici) metinleri bağdaşıklık ve tutarlılık ölçütlerine göre değerlendirilmesi bu araştırmada amaç olarak belirlenmiştir. Bu amaca ulaşmak için Çoşkun (2005) tarafından geliştirilen “bağdaşıklık düzeyi değerlendirme ve öyküleyici metinlerde tutarlılık düzeyi değerlendirme” ölçeklerinden yararlanılmıştır. Bu ölçeklerden elde edilen veriler cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirtmek için “t testi”, sosyo-ekonomik olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirtmek için “Anova testi”, sosyo-ekonomik yönden farklılaşma varsa bunun sebebini tespit etmek için “Tukey Testi”nden faydalanılmıştır. Araştırmada, araştırma konu başlığında yer alan “7. Sınıf öğrencileri”, “hikâye edici metin”, “bağdaşıklık ve tutarlılık ölçütleri” ifadeleri ile araştırmanın alt amaçlarında yer alan öğrencilerin oluşturdukları hikâye edici metinlerinde “cinsiyete göre” ve “sosyo-ekonomik çevreye göre” farklılaşmanın olup olmadığına yönelik ifadelerine “niçin” cevap arandığı sorusu sorulduğunda verilecek cevaplar şu şekildedir:

(MEB, 2006: 4)Türkçe Dersi Öğretim Programı ile Türk Millî Eğitiminin genel amaçları ve temel ilkelerine göre ulaşılmak istenen hedefler kısmında 2.maddede yer alan öğrencilerin “duygu, düşünce ve hayallerini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmeleri” ifadeleri ile aynı programda yer alan (MEB, 2006:

7) “yazılı anlatım, bireyin kendini doğru ve amacına uygun olarak ifade etmesinde ve iletişim kurmasında en etkili araçlardan biridir” ifadeleri örtüşmektedir. Türkçe Dersi Öğretimi Programı ve Türk Milli Eğitiminin genel amaç ve ilkelerine uygunluğu yönüyle yazılı anlatım alanı ile ilgili bu çalışma alanı seçilmiştir.

Okullarda yapılan formal eğitim ve öğretim faaliyetleri göz önüne alındığında buralarda yapılan etkinlikler önem kazanır. Duman ve Tekinarslan (2007) metne dayalı etkinliklerin okul gününün %83’ünü oluşturduğunu belirtmiştir. Bu oran metin ve metne dayalı faaliyetlerin önemini belirtir.

İlköğretim ikinci kademedeki metinler bilgilendirici metinler ve hikâye edici metinler olarak ikiye ayrılır. Hikâyeler sözlü ve yazılı kültürümüz açısından önemli bir yere sahiptir. Çoğu birey küçük yaşlardan itibaren çeşitli vesilelerle hikâye ile tanışır. Küçük yaşta hikâye yapısı ile tanışan birey hikâye yapısı ile ilgili belli başlı bilgiler ve kafasında hikâyeye dair bir şema oluşturur. Okula başlayan öğrencilerin çoğu bu vesileyle hikâye edici metinlere yönelik bir hazırbulunuşluğa sahiptir.

Piaget, Freud, Gagne, Erikson v.b araştırmacılar insanları yaşa göre çeşitli bilişsel dönemlere ayırmışlardır. Bireylerinin duygu, düşünce, hal ve hareketleri dönemler arasında farklılıklar göstermektedir. Bunlara paralel olarak ilgi alanları da değişmektedir. İnsan yaşamı için önemli bir yere sahip olan eğitim faaliyetleri gerçekleştirilirken öğrencinin içinde bulunduğu bilişsel dönemin bilinip ona göre etkinliklerin yapılması önemlidir. Karakuş’un (İşeri, 1998: 8; Aytaş, 2001: 162-163.) aktardığına göre; “bilişsel olarak farklı dönemlerde yer alan bireyler için “yaşa göre metin türü” uygulamaları yapılmalıdır” (2007: 55). Araştırmanın “çalışma grubunu” oluşturan 7. sınıf öğrencilerin genel olarak 12-15 yaş aralığında olmasından dolayı bu dönemdeki bireyler somut işlemlerden soyut işlemlere geçiş dönemindedir. Bu dönem bir geçiş dönemi olduğu için çocuğun somut işlemler döneminden etkinliklerden kopmadan soyut işlemler alanına yavaş yavaş girmesiyle gelişir. Bu geçiş döneminde çocuğun hazırbulunuşluğu önemlidir. Hikâye edici metinlere dair bu hazırbulunuşluk adı geçen dönemdeki çoğu öğrencide mevcuttur. Çoban ve Tabak (2011: 44)’a göre; “hikâye edici metinler sayesinde çocuk kendini kahramanın yerine koyarak metinde geçen olayları düşünmeye ve karşılaşılan problemlere çözüm arayacaktır.” Bu da çocuğun bilişsel gelişimine olumlu katkı

sağlayacaktır. 7. Sınıf öğrencilerinin oluşturdukları hikâye edici metinlerin değerlendirilmesi bu yönleriyle anlamlıdır.

Metin, anlamlı ve dizgesel olarak birbiriyle uyumlu yapıların bir araya gelmesiyle oluşan yapıdır. Onursal (2003), bağdaşıklık ve tutarlılığı; metni biçimsel ve anlamsal olarak bütün haline getiren iç içe geçmiş iki yapı olarak ele alır. Coşkun (2005) “İlköğretim Öğrencilerinin Öyküleyici Metinlerinde Bağdaşıklık, Tutarlılık ve Metin Elementleri” adlı doktora çalışmasında bu iki kavramı metnin bütünlüğünü ele alabilme açısından birlikte ele alınması gerektiğini belirtmiştir.

Araştırma konusu ile ilgili tez çalışması yapan (Yılmaz, 2008; Coşkun, 2005; Deniz, 2000; Sallabaş, 2007) araştırmacılar sosyo-ekonomik faktörlerin etkisini göz önünde bulundurarak çalışmalarını bu kriterlere göre yapmışlardır. Benzer konuda yapılan çalışmalar için belirlenen bir başka kriter ise yazma faaliyetlerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı yönündedir. Arı (2008), Coşkun (2005), Yılmaz (2008), Sallabaş (2007) v.b. araştırmacılar çalışmalarında bu kriterlere göre cevaplar aramıştır. Bu yönüyle araştırmamızda öğrencilerin oluşturdukları metinlerin “sosyo-ekonomik duruma göre” ve “cinsiyete göre” farklılaşıp farklılaşmadığı yönündeki sorulara cevap aranmasını anlamlı kılmıştır.

Sosyo-ekonomik yönden üst, orta ve alt seviyede yer alan okullarda öğrenim gören 42 erkek, 41 kız olmak üzere toplam 83 öğrenci tarafından oluşturulan metinler “bağdaşıklık ve tutarlılık ölçütlerine” göre değerlendirilmiştir.

Araştırma sonucunda elde edilen veriler analiz edildiğinde bağdaşıklık araçlarının kullanım sıklığı açısından yüksek seviyede yer alan metinlerin tutarlılık düzeyi olarak da yüksek puan elde ettiği tespit edilmiştir. Araştırmada elde edilen bu bulgu Coşkun (2005)’un araştırmasında elde ettiği bulgularla paralellik göstermektedir. Genel olarak bağdaşıklık araçlarının kullanım sıklığı fazla olan metinler tutarlılık düzeyi açısından yüksek olsa da bazı kâğıtlarda bunu tam tersi de görülmüştür. Bu tür kâğıtlarda aynı bağdaşıklık aracının gereğinden fazla tekrarlanmasıyla oluşturulan metinlerin bağdaşıklık araçları kullanım sıklık ortalaması yüksek çıkabilir ancak bu metinler tutarlılık düzeyi yönüyle düşüktür. Belirttiğimiz bu istisna durum ışığında bir genelleme yapacak olunursa tutarlılık düzeyi açısından yüksek düzeyde olan her

metin bağdaşıklık araçlarının kullanım sıklığı yönünden de yüksektir ama bunun tam tersi bazen doğru değildir.

Araştırma sonucunda bağdaşıklık araçlarının kullanım sıklığı ile ilgili elde edilen veriler şu şekildedir:

- Bağdaşıklık araçlarının kullanım sıklığının kâğıt başına ortalama kullanımı, eksilti eksiltili anlatım (23,22), bağlama ögeleri (18,06), kelime bağdaşıklığı (17,09), gönderim (13,43), değiştirim (0,45) şeklindedir.
- Bağdaşıklık araçlarının kullanım sıklığının kâğıt başına ortalama kullanımı kız öğrencilerde “73,58” erkek öğrencilerde “70,73” tür.
- Bağdaşıklık araçlarının kâğıt başına ortalama kullanımı sıklığı eksiltili anlatım, bağlama ögeleri, gönderim ve değiştirim araçlarının kullanımı kız öğrencilerde erkeklere göre daha yüksektir.
- Erkek öğrencileri sadece kelime bağdaşıklığı aracını kız öğrencilerinden daha sık kullanmıştır.
- Erkeklerin bağdaşıklığın gönderim ögelerinden gönderimi kullanma düzeyi, kızların kullanma düzeyinden anlamlı düzeyde düşüktür.
- Kızların bağdaşıklık araçlarını kullanım sıklığı erkeklerin bağdaşıklık araçlarını kullanım sıklığından daha yüksek çıkmasının sebebi fiziksel ve bilişsel olarak kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha erken yaşlarda gelişim göstermesi düşünülebilir.
- Kelime bağdaşıklığı dışında diğer dört ögede kız öğrenciler lehine bir durum söz konusu olduğu hâlde sadece gönderim ögesinde anlamlı bir fark ortaya çıkması çalışma grubunda yer alan öğrenci sayısının azlığından olabilir. Araştırma yöntemi hem nitel hem nicel bir özellik taşıdığı için öğrenci sayısı araştırma yöntemi göz önünde bulundurularak sınırlı tutulmuştur.

Bağdaşıklık araçlarının kullanım sıklığı sosyo-ekonomik açıdan incelendiğinde:

- Üst sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin gönderim ögesini kullanma düzeyleri, alt sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin kullanma düzeyinden anlamlı düzeyde yüksektir.
- Üst sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin eksilti kullanma düzeyleri, alt sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin kullanma düzeyinden anlamlı düzeyde yüksektir.
- Değişirim ögesine yönelik olarak öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri incelendiğinde, üst, orta ve alt sosyo-ekonomik düzeydeki öğrenciler arasında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı görülmektedir.
- Üst sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin bağlamayı kullanma düzeyleri, alt sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin kullanma düzeyinden anlamlı düzeyde yüksektir.
- Üst sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin kelime bağdaşıklığını kullanma düzeyleri, alt sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin kullanma düzeyinden anlamlı düzeyde yüksektir.

Kâğıt başına bağdaşıklık araçlarının kullanım sıklığı ortalamalarına yönelik sonuçlar:

- Çalışma grubunda yer alan 42 erkek öğrencinin gönderim ögesini kullanım ortalaması (12,16), 41 kız öğrencinin gönderim ögesini kullanım ortalaması (13,41)dir. Çalışma grubunda yer alan 83 öğrencinin gönderim ögesini kullanım ortalaması (12,78)dir. Erkek öğrencilerin, erkek ve kız öğrencilerin verilerinde elde edilen toplam ortalamanın altında bir ortalamaya sahip oldukları görülmüştür.
- Çalışma grubunda yer alan 42 erkek öğrencinin eksilteli anlatım ögesini kullanım ortalaması (24,09), 41 kız öğrencinin eksilteli anlatım ögesini kullanım ortalaması (24,89)dir. Çalışma grubunda yer alan 83 öğrencinin eksilteli anlatım ögesini kullanım ortalaması (24,45)dir. Erkek öğrencilerin, erkek ve kız öğrencilerin verilerinde elde edilen toplam ortalamanın altında bir ortalamaya sahip oldukları görülmüştür.

- Çalışma grubunda yer alan 42 erkek öğrencinin değiştirim ögesini kullanım ortalaması (0,35), 41 kız öğrencinin değiştirim ögesini kullanım ortalaması (0,56)dır. Çalışma grubunda yer alan 83 öğrencinin değiştirim ögesini kullanım ortalaması (0,45)dir. Erkek öğrencilerin, erkek ve kız öğrencilerin verilerinde elde edilen toplam ortalamanın altında bir ortalamaya sahip oldukları görölmüştür.
- Çalışma grubunda yer alan 42 erkek öğrencinin bağlama ögesini kullanım ortalaması (17), 41 kız öğrencinin bağlama ögesini kullanım ortalaması (18,26)dır. Çalışma grubunda yer alan 83 öğrencinin bağlama ögesini kullanım ortalaması (12,78)dir. Erkek öğrencilerin, erkek ve kız öğrencilerin verilerinde elde edilen toplam ortalamanın altında bir ortalamaya sahip oldukları görölmüştür.
- Çalışma grubunda yer alan 42 erkek öğrencinin kelime bağdaşıklığı ögesini kullanım ortalaması (16,07), 41 kız öğrencinin kelime bağdaşıklığı ögesini kullanım ortalaması (16,34)dir. Çalışma grubunda yer alan 83 öğrencinin kelime bağdaşıklığı ögesini kullanım ortalaması (16,20)dir. Erkek öğrencilerin, erkek ve kız öğrencilerin verilerinde elde edilen toplam ortalamanın altında bir ortalamaya sahip oldukları görölmüştür.

Araştırma sonucunda metinlerdeki tutarlılık düzeyi ile ilgili elde edilen veriler şu şekildedir:

- Erkek öğrencilerin tutarlı metin oluşturma düzeylerinin 5 üzerinden 3,02 olduğu, bu oranın yüzdelerik olarak %60,4'e denk geldiği tespit edilmiştir
- Kız öğrencilerin metin oluşturma düzeylerinin 5 puan üzerinden 3,36 olduğu bu oranın yüzdelerik olarak %67,3'e denk geldiği tespit edilmiştir.
- Erkek ve kız öğrenciler birlikte ele alındığında ‘‘çalışma grubunda’’ yer alan öğrencilerin tutarlı metin oluşturma düzeyleri 5 puan üzerinden 3,19'a denk gelir. Bu değer yüzdelerik olarak %63,8 olarak tespit edilmiştir.

Metin tutarlılık düzeyi sosyo-ekonomik ele incelendiğinde,

- En yüksek puan ortalamasının 3,25 ile orta sosyo-ekonomik düzeyde olan öğrencilere ait olduğu, bunları sırasıyla 3,22 ortalama ile üst ve 3,10 ortalama ile alt sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin izlediği görülmektedir.
- Öğrencilerin hikâye edici metinlerinde tutarlılık düzeylerinin sosyo-ekonomik düzeylerine göre farklılaşmasına ilişkin olarak yapılan varyans analizi sonucunda gurplar arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

Elde edilen veriler ışığında öğrenci kâğıtları “bağdaşıklık ve tutarlılık ölçütlerine göre” değerlendirildiğinde kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha başarılı olduğu tespit edilmiştir. Sosyo-ekonomik olarak üst düzeyde yer alan gruptaki bireylerin oluşturdukları metinler “bağdaşıklık ve tutarlılık ölçütlerine göre” değerlendirildiğinde orta ve alt grupta yer alan bireylerin oluşturdukları metinlerden daha başarılıdır.

Elde edilen bu sonuca benzer bir sonuca Gelbal (2008: 1-13)’in “Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyoekonomik özelliklerinin Türkçe Başarısı Üzerine Etkisi” adlı çalışmasında rastlanmaktadır. Benzer bir çalışma gerçekleştiren Ülper (2011: 849-863) kız öğrencilerin erkek öğrencilerden metin oluşturma yönüyle daha başarılı olduklarını ifade eder.

5.2. Öneriler

Metin oluşumu açısından “bağdaşıklık ve tutarlılık” unsurları birlikte ele alındığından araştırmada elde edilen veriler ışığında “bağdaşıklık ve tutarlılık” unsurları birlikte ele alınarak önerilerde bulunulmuştur. Bu öneriler şöyledir:

- Araştırmada metnin Fransızca (texte), İngilizce (text) sözcükleriyle karşılandığı bu sözcüklerin köken olarak “kumaş” anlamına geldiği belirtilmiştir. Kumaş ipliklerin işlenmesiyle oluşur. Araştırmanın bir başka yerinde metin puzzleye benzetilmiştir. Puzzle kendisini oluşturan parçaların bir araya gelmesiyle oluşur. Öğretmenler bu benzetmelerden yola çıkarak bir kumaş için ipliğin doğru dokunması, bir puzzle için doğru parçanın doğru yere gelmesi ne demekse metin içinde “bağdaşıklık ve tutarlılık” unsurlarının ne demek olduğunu birbiriyle ilişkilendirerek görsel olarak anlatılabilir.

- Yazılı anlatım faaliyetlerine geçmeden önce tahtaya tek bir konu yazılarak beyin fırtınası yöntemiyle konu ile ilgili kavram ağı tahtaya yazılabilir. Anılan (2005)'in “*Yazılı Anlatım Becerilerinin Geliştirilmesinde Kelime Ağı Oluşturma Yönteminin Etkililiği*” çalışmasında kontrol grubu ve deney grubu diye ikiye ayırdığı gruplardan, kavram ağı oluşturarak yazı yazdırılan deney grubunun diğer gruptan daha başarılı olduğu gözlenmiştir. Oluşturulan bu kavram ağı aşama aşama öğrencilerle birlikte bağlantı yerleri belirtilerek cümleye, cümleden paragrafa, paragraftan da metne dönüştürülebilir. “Bağdaşıklık ve tutarlılığın” önemi bu çalışmayla öğrencilere benimsetilebilir.
- Öğretmen yazılı anlatım faaliyetlerine bizzat katılarak yazdığı metni “bağdaşıklık ve tutarlılık” unsurlarına göre analiz ederek öğrencilerle paylaşabilir ve onları yazılı anlatım faaliyetlerine karşı güdüleyebilir.
- Öğretmen kılavuz kitaplarında nitelikli “bağdaşıklık ve tutarlılık” ölçeklerine yer verilebilir. Öğrencilerin metinlerinin bu ölçeklerle değerlendirilmesi tavsiye edilebilir.
- Öğretmen tarafından çalışma kâğıdı olarak “bağdaşıklık ve tutarlılık” unsurlarına yönelik oluşturulan metinler öğrencilerle birlikte değerlendirilebilir.
- Kız ve erkek öğrencilerin metin oluşturma becerileri yönünden farklılaşabileceği göz önünde bulundurularak dengeli bir eşleşme yapılarak küme çalışmalarından yararlanılarak metin yazdırma çalışmaları yapılabilir.
- Öğrencilerin aileleri yazma eğitiminin önemi hakkında bilgilendirilerek evde çocuklarıyla birlikte yazılı anlatım çalışmaları yapmaları özendirilebilir.
- Öğrencilerin yazılı anlatımlarına yönelik dosya tutulabilir. Öğrenci kâğıtlarının değerlendirilmesi gelişimlerine göre yapılabilir. Ayrıca öğrencilerin yazılı kâğıtlarındaki çalışmalarının sadece imla, noktalama bazında değil aynı zamanda metnin anlamsal boyutuyla değerlendirilmelidir.

- Üniversitede öğretmen yetiştirme programlarında, öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim kurslarında öğretmenlere metinler yazdırılarak bu metinler “bağdaşıklık ve tutarlılık” yönünden değerlendirilebilir.
- Yazılı anlatım faaliyetleri için öğrencilere yazdırılacak konular öğrencilerin ilgisini çekebilecek düzeyde olmalıdır. Bu konular çoklu zeka kuramına uygun olarak görsel, işitsel ve duyuşsal etkinliklerle öğrencilere verilmeli ve farklı duyuşsal zekâyâ sahip her öğrenci kendi zekâ alanına göre yazmaya geçmeden önce zihninde konuyla ilgili bir kavram ağı oluşturabilmelidir.
- Hakkında yazı yazılacak konu ile ilgili kavram ağı oluşturmak yazma faaliyeti açısından önemlidir. Bu kavram ağını oluşturarak yazmaya başlayan öğrenci plânlı yazar. Plânlı yazılan yazılar “bağdaşıklık ve tutarlılık” yönüyle iyi yazılardır.
- “Bağdaşıklık ve tutarlılık” yönüyle başarı elde eden metinler okul gazetesi, okul dergisi, okul panosu v.s. yerlerde yayınlanabilir. Bu, metni oluşturan öğrenci için çok bir pekiştireç vazifesi görür hem de daha sonraki metin oluşturma çalışmalarında onu ve diğer arkadaşlarını güdüleyebilir.
- Ders kitaplarında, metin oluşturma ile ilgili yapılan araştırmaların elde ettiği bulgular analiz edilerek öğrencilerin metin oluşturma yönünden zorlandıkları durumlar ile ilgili etkinliklere yer verilebilir.

KAYNAKÇA

- Akbayır, S. (2006). *Cümle ve Metin Bilgisi* (Geliştirilmiş 4. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Akbayır, S. (2006). *Yazılı Anlatım Biçimlerinin Yazma Becerisi Edinimindeki İşlevleri*. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Samsun.
- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2010). *Yazılı ve Sözlü Anlatım Kompozisyon Sanatı* (13. Baskı). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Altunkaya, F. (1887). *Cohesion in Turkish: A Survey of Cohesive Devices in Prose Literature*. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aktulum, K. (2004). *Metinlerarası İlişkiler*. Ankara: Öteki Yayınevi.
- Akyol, H. (2006). *Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akyol, H. (2009). Görsel Okuma ve Sunu. A. Kırkılıç ve H. Akyol (Ed.), *İlköğretimde Türkçe Öğretimi* (2. Baskı) içinde (ss. 163-192). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Akyol, H. (2011). *Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Alan, Y. (1994). *Lisan ve İnsan*. İzmir: TÖV Yayıncılık.
- Anılan, H. (2005). *Yazılı Anlatım Becerilerinin Geliştirilmesinde Kelime Ağı Oluşturma Yönteminin Etkililiği*. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir.
- Arı, G. (2008). *Öğrencilerin Hikâye Edici Metinlerinin Çözümleyici Puanlama Yönergesine Göre değerlendirilmesi (6. ve 7. Sınıf Örneği)*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul.
- Ayaz, F. (2007). *Ankara İlinde Lise Birinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin İç Yapı Bakımından Gelişimi Üzerine Bir İnceleme*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara.

- Belet, D. (2005). *Öğrenme Stratejilerinin Okuduğunu Anlama ve Yazma Becerileri ile Türkçe Dersine İlişkin Tutumları*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara.
- Bozkurt, F. (2010). *Türkçenin ABC'si* (2. Baskı). İstanbul: Say Yayınları.
- Bozkurt, Ü. (2007). *Hikâye Haritası Yönteminin Okuduğunu Anlama Düzeyine Etkisi*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu.
- Burgul Öztoprak, F. (2006). *Öykü Öğretiminde Öykü Haritası Kullanımının Okuduğunu Anlama Üzerine Etkisi*. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale.
- Büyükkız, K. K. (2007). *İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Söz Dizimi ve Anlatım Bozukluğu Açısından İncelenmesi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara.
- Calp, M. (2005). *Özel Öğretim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi*. Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları.
- Coşkun, E. (2005). *İlköğretim Öğrencilerinin Öyküleyici Anlatımlarında Bağdaşıklık, Tutarlılık ve Metin Elementleri*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara.
- Coşkun, E. (2009). Türkçe Öğretiminde Metin Bilgisi. A. Kırkılıç ve H. Akyol (Ed.), *İlköğretimde Türkçe Öğretimi* (2. Baskı) içinde (ss. 231-283). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Coşkun, İ. (2006). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Kompozisyon Yazma Becerileri Üzerine Bir Araştırma*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.
- Coşkun, M. V. (2009). "Ana Dili Eğitiminde Parçalarüstü Birimlerin Önemi ve Teknoloji Destekli Olarak Kavratılması". *Bilig*, 48, 41-52.
- Çeçen, M. A. (2011). "Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Yazılarında Tutarlılık". *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 15 (2), 1-20.
- Çeçen, M. A. (2011). Yazma Eğitimi Açısından Metin Bilgisi. M. Özbay (Ed.), *Yazma Eğitimi* içinde (ss. 127-144). Ankara: PegemA Yayıncılık.

- Çeçen, M. A. ve Çiftçi, Ö. (2007). “İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerin Tür ve Tema Açısından İncelenmesi”, *Millî Eğitim*, 173, 39-49.
- Çelikipazu, E. E. (2006). *Erzurum Merkez İlçe İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri Üzerine Bir Araştırma*. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erzurum.
- Çoban, A., Tabak, G. (2011) İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Hikâyelerin Hikâye Haritalama Yöntemine Göre İncelenmesi. *Journul of European Education*. 1 (1)., 43-50.
- Duman, N. ve Tekinarslan, İ. Ç. (2007). “Hikâye Haritası Yönteminin Hafif Düzeyde Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerindeki Etkisi”. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8 (1), 33-55.
- Gelbal, S. (2008). “Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyoekonomik Özelliklerinin Türkçe Başarısı Üzerine Etkisi”. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 150 (33), 1-20.
- Girmen, P. (2007). *İlköğretim Öğrencilerinin Konuşma ve Yazma Sürecinde Metaforlardan Yararlanma Durumları*. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Doktor Tezi. Eskişehir.
- Göçer, A. (2008). “İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarının Ölçme ve Değerlendirme Açısından İncelenmesi”. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11 (1), 197-210.
- Göçer, A. (2008). “Türkçe Dilbilgisi Öğretiminde Çözümleme Yönteminin Kullanımı”. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (10), 101-119.
- Göçer, A. (2010). “Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitimi”. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3 (12), 178-195.
- Göçer, A. (2011). Yazma Çalışmalarını Değerlendirme. M. Özbay(Ed.), *Yazma Eğitimi* içinde (ss. 195-236). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Göğüş, B. (1978). *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Günay, D. (2007). *Metin Bilgisi*(3. Baskı). İstanbul: Multilingual Yayınları.

- Güneyli, A. (2007). *Etkin Öğrenme Yaklaşımının Anadili Eğitiminde Okuma ve Yazma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi*. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara.
- Kantemir, E. B. (1997). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Karadüz, A. (2004). “Çift Eklemlili Dil Olgusu”. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 25, 15-26.
- Karadüz, A. (2008). “Yazı ve Yazım Kavramlarının Anlam ve Ses Öğeleriyle İlişkisi”. *Turkish Studies*, 3 (6), 422-448.
- Karadüz, A. (2009). “Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarının Yapılandırmacı Öğrenme Bağlamında Eleştirisi”. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22 (1), 189-210.
- Karadüz, A. (2010). “Türkçe ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Dinleme Stratejilerinin Değerlendirilmesi”. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 29 (2), 39-55.
- Karakaya, İ. (2009). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. A. Tanrıoğen(Ed.), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* içinde (ss. 57-83). Anı Yayıncılık.
- Karakuş Tayşi, E. (2007). *İlköğretim Beşinci ve Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Hikâye ve Deneme Türü Metinlerindeki Okuduğunu Anlama Becerilerinin Karşılaştırılması (Kütahya İl Örneği)*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara.
- Karasar, N. (1998). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karatay, H. (2010). “Bağdaşlılık Araçlarını Kullanma Düzeyi ile Tutarlı Metin Yazma Arasındaki İlişki”. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (13), 373-385.
- Karatay, H. (2011). Yazma Eğitimi Açısından Metin Bilgisi. M. Özbay(Ed.), *Süreç Temelli Yazma Modelleri: Planlı Yazma ve Değerlendirme* (ss. 21-42). Ankara: PegemA Yayıncılık.

- Karateke, E. (2006). *Yaratıcı Dramanın İlköğretim 2. Kademedeki 6. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerine Olan Etkisi*. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hatay.
- Kasapoğlu, B. (2007). *Türkiye ve Almanya’da İlköğretim Birinci Kademe Dördüncü Sınıf Ana Dili Ders Kitaplarında Yazma Eğitimi ve Öğretimi*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul.
- Kıral, B., Kıral, E. (2011). “Karma Araştırma Yöntemi”. *2nd. International Conference on New Trends in Education and Their Implications*. 294-298.
- Kıran, A. ve Kıran, Z. (2007). *Yazınsal Okuma Süreçleri* (Genişletilmiş 3. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınları.
- Kıran, Z. ve Kıran, A. (2010). *Dilbilime Giriş* (3. Baskıdan Tıpkıbasım). Ankara: Seçkin Yayınları.
- Kırbaş, A. (2006). *İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Değerlendirilmesi*. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erzurum.
- Koçak, A. (2005). *İlköğretim Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri Üzerine Bir Araştırma*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu.
- Maltepe, S. (2006). *Yaratıcı Yazma Yaklaşımı Açısından Türkçe Derslerindeki Yazma Süreçlerinin ve Ürünlerinin Değerlendirilmesi*. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara.
- MEB (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu* (6, 7, 8. Sınıflar). Ankara: Devlet Kitapları Genel Müdürlüğü.
- Onursal, İ. (2003). *Türkçe Metinlerde Bağdaşıklık ve Tutarlılık*. Günümüz Dilbilim Çalışmaları (Yayına Hazırlayanlar: Prof. Dr. Ayşe Kıran, Doç. Dr. Ece Korkut, Dr. Suna Ağıldere). İstanbul: Multilingual Yayınları. ss.121-132

- Özay, K. (2011). Yazma Eğitiminde Anlatım Tarzları ve Öğretimi. M. Özbay(Ed.), *Yazma Eğitimi* içinde (ss. 147-174). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Özbay, M. (2011). Önsöz. M. Özbay(Ed.), *Yazma Eğitimi* içinde (ss. iii-iv). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Özdemir, S. (2008). *Orta Öğretim Seçme Sınavında Başarılı Olan Öğrencilerin Yazılı Anlatım Becerileri Üzerine Bir İnceleme*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara.
- Özkara, Y. (2007). *6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Edici Metin Yazma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara.
- Öztürk, E. (2007). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara.
- Sallabaş, M. E. (2007). *İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Kendini Yazılı Olarak İfade Etme Kazanımlarına Ulaşma Düzeyi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara.
- Selvikavak, E. (2006). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde İleri Düzeydeki Öğrencilerin Paragraf Yazma Becerisini Geliştirme Üzerine Bir Uygulama*. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara.
- Sever, S. (1998). "Dil ve İletişim (Etkili Yazılı ve Sözlü Anlatım)". *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 31 (1), 51-66.
- TDK (2005). *Türkçe Sözlük*. Ankara: TDK Yayınları.
- Uçgun, D. (2011) İlköğretim Programlarında Yazma Eğitimi. M. Özbay(Ed.), *Yazma Eğitimi* içinde (ss. 1-20). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Ungan, S. (2007). "Yazma Becerisinin Geliştirilmesi ve Önemi". *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 461-472.

- Ülper, H. (2008). *Bilişsel Süreç Modeline Göre Hazırlanan Yazma Öğretimi Programının Öğrenci Başarısına Etkisi*. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara.
- Ülper, H. (2011). “*Öğrenci Metinlerinin Tutarlılık Ölçütleri Bağlamında Değerlendirilmesi*”. *Turkish Studies*,6/4, 849-863.
- Ünüvar, P. (2002). *Burdur İli İlköğretim Okullarında İlkokuma ve Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar*. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara.
- Yavuz, K., Yetiş, K., Yılmaz, K. (2003). *Üniversite Türk Dili ve Kompozisyon Dersleri*. İstanbul: Bayrak Basım Tanıtım.
- Yılmaz, S. K. (2008). *İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Metin Yazma Becerileri*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara.

EKLER**Ek 1: İzin Belgesi**

T.C.
KAYSERİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

28.02.2012-006493

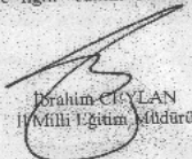
Sayı : B.08.4.MEM.0.38.20.02.605.01/
Konu : Tez Çalışması

ERCIYES ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Dairesi Başkanlığı)

İlgi : 13/02/2012 tarih ve 197 sayılı yazımız.


Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı Öğrencisi **Abdullah COBAN**'ın Kocasinan, Melikgazi ve Talas ilçelerindeki listede belirtilen okulların 7.Sınıf öğrencilerine yönelik "**Öğrencilerin Olduğukları Öyküleyici Metinlerin Bağdasaklık Tutarıklık Ölçütlerine Göre Değerlendirilmesi**" konulu araştırma çalışması yapma yapmasında bir sakıncanın olmadığı Anket Değerlendirme Komisyonunca tespit edilmiş olup, eğitim-öğretimi aksatmadan Okul Müdürlüğünün gözetiminde ve sorumluluğunda yapması, araştırma sonucundan Okul Müdürlüğünün Müdürlüğüne bilgi vermesi kaydıyla uygun görüldüğü ile ilgili Valilik Makamının 27/02/2012 tarih ve 6405 sayılı onay örneği ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.


İbrahim ÇAYLAN
İl Millî Eğitim Müdürü

EKLER:
1- Onay Örneği (1 sayfa)
2- Anket Örneği (3 sayfa)

*Muxel h-
02.03.2012
MS*

	Kayseri İl Millî Eğitim Müdürlüğü – ANGE Osman Kavayeli Bulvarı No:40/B Kocasinan KAYSERİ Tel: 352 330 1125 Faks: 352 320 93 03 İnternet Adresi: http://kayseri.meb.gov.tr http://www.kayserimbe.meb.gov.tr	Bilgi: Mehmet SAHİN (Şb.Md.) (198) E-posta: msahin38@yivincorlta.com Hüseyin YANDIM (Ş-Ç) (180)
---	---	---

Ek 2: Bağdaşıklık Aracı Ölçeği

Bağdaşıklık Aracı Ölçeği	Örnek	ÖğrenciNo: Sıklık:
1.Gönderim		
1.1. Zamirler		
1.1.1.Şahıs Zamirleri	Ali top oynarken annesi onu eve çağırdı.	
1.1.2.Dönüşlülük	Hatice, kızının elbiselerini kendisi dikiyor.	
1.1.3.İşaret Zamirleri	Evin önündeki çöpleri almayan görevlilere ev sahibi şunları neden almadınız diye söylendi.	
1.1.4.İlgi Zamirleri	Ahmet'in aldığı araba Mehmet' inkinden daha pahalıydı.	
1.1.5.İşaret Sıfatları	Camı kırılan arabanın sahibi orada duran çocuklara bu camı kim kırdı diye sordu.	
1.1.6.Karşılaştırma	Hakan Şükür, Alex'ten daha iyi bir golcüdür.	
2.Eksiltili Anlatım		
2.1.Cümlelerin düşürülmesi	Seher okula geldi mi? Evet. (Seher okula geldi.)	
2.2.Ortak öğelerin düşürülmesi	Ayakkabısını giyen Ali boyalı olmadıklarını gördü	
2.3.Eklerin düşürülmesi	Halil sessiz (di) ve sakindi.	
Değiştirim		
3.1.İsme dayalı değiştirim	Bu oyuncu çok iyi oynuyor. Yeni transferimizde öyle gibi.	
3.2.Fiile dayalı değiştirim	Sınavı geçmek için çok çalışması gerektiğini anladı ve öyle yaptı.	
3.3.Cümleye dayalı değiştirim	Ailesiyle yazın tatile gideceklermiş. Babası öyle söylüyor.	
Bağlama		
4.1.Ekleyici	Galatasaray ile Fenerbahçe süper kupa finalinde karşılaşacak.	
4.2.Ayırt edici	Ya bu deveyi güdersin ya bu diyardan gideceksin.	
4.3.Zıtlık bildiren	Okula gitmek istiyordu fakat parasızlıktan gidemedi.	
4.4.Zaman sıralama bildiren	Bize uğramadan önce markete uğramış	
4.5.Koşul bildiren	Selim okulu derece ile bitirirse babası ona araba alacakmış.	
4.6.Açıklama bildiren	Arif'in pazar günü sınavı varmış. Yani maça gelemeyecekmış.	
4.7.Örnekleme bildiren	Bu okuldan mezun olan öğrenciler sınavlarda çok iyi dereceler elde ediyor. Örneğin Melike ve Saffet'in Türkiye 1.likleri var.	
4.8.Sebeplerin sonuç ilişkisi kuran		
4.8.1.Sebepler-sonuç	Üzülmesin diye ailesi Salih'in her istediğini yapıyordu.	
4.8.2.Sonuç-sebepler	Ayşe sınavı kazandı. Çünkü çok çalışmıştı.	
Kelime		
5.1.Aynı kavram alanından kelime kullanımı	Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin merkezinde öğrenci ve öğretmen yer alır.	

Ek 3: Öyküleyici Anlatım Tutarlılık Değerlendirme Ölçeği

1 (Kötü)	2 (Yetersiz)	3 (Orta)	4 (İyi)	5 (Çok İyi)
Metinde belli bir konu yok; çok kısa bir metin ve/veya tamamen anlaşılmaz bir metin.	Metinde belli bir konu var, fakat metindeki kopukluklar metnin anlaşılmasını önemli ölçüde zorlaştırmakta.	Metinde belli bir konu var, fakat yer yer ortaya çıkan kopukluklar metnin anlaşılmasını olumsuz yönde etkiliyor.	Metinde belli bir konu var, bu konu geliştirilmiş. Fakat ayrıntılarla ilgili bazı kopukluklar var.	Metinde belli bir konu var, bu konu ayrıntılarla geliştirilmiş ve metindeki her ayrıntı başlangıç ve bitiş arasındaki bağlantıların oluşmasına katkı sağlayacak biçimde işlenmiş.
Metinde bir plân yok, anlatılan olaylar arasında hiçbir ilişki yok.	Metinde sağlam bir plân yok; anlatılan olaylar arasındaki ilişkilerde önemli eksiklikler var, olaylar üst üste çok kısa biçimde verildiği için metin özet bir metin halini almış.	Metinde bir plân var, fakat anlatılan olaylar arasındaki ilişkilerde bazı sorunlar var. Metindeki olaylar yeterince geliştirilememiş.	Metinde mantıklı bir plân var, olaylar birbirini tamamlayacak şekilde kurgulanmış fakat bu olayların sunumu özgün değil sıradan.	Metinde mantıklı bir plân var, olaylar birbirini tamamlayacak şekilde kurgulanmış, olayların sunumu özgün ve ilgi çekici.
Metnin birimleri arasında hiçbir ilişki kurulamamış.	Metnin birimleri arasında bazı ilişkiler kurulmakla birlikte bu ilişkiler çok zayıf, metinde bazı çelişkiler veya mantıksızlıklar var.	Metnin birimleri arasında bazı bağlantılar olmakla birlikte bu bağlantılar yetersiz (Ya da metnin bir yerine kadar bağlantılar başarılı olmakla birlikte bir yerden sonra çok zayıf.)	Metnin birimleri arasında bağlantılar var. Fakat bu bağlantılar incelikle işlenememiş.	Metin 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 5: İlköğretim 7. Sınıf Öyküleyici Metin Yazma Konuları Belirleme Görüş Formu

Hazırlamayı düşündüğümüz yüksek lisans tezi için 7. Sınıf öğrencilerine öyküleyici metin yazdırılacaktır. Bunun için aşağıda belirtilen konuların 7. Sınıf düzeyine uygunluğu ve öyküleyici yazma niteliği taşıması bakımından değerlendirmelerinize ihtiyaç duyulmaktadır. Aşağıda belirtilen konuları öyküleyici yazma niteliği bakımından 7. Sınıf öğrencilerine uygunluğu açısından puanlamanızı rica ederim. İlgi gösterdiğiniz ve değerli vaktinizi ayırdığınız için teşekkür ederim.

Abdullah ÇOBAN

Hiç Uygun Değil (1)Uygun Değil (2)Kısmen Uygun (3)Uygun (4)Tamamen Uygun (5)

Konular	Puan
1- Fakir ama okulda çok başarılı olan Metin'in okul hayatı boyunca karşılaşacağı zorlukları anlatan bir hikâye yazın.	
2- Yazın tatilde köye giden Burak'ın başından geçenler olaylar ile ilgili bir hikâye yazın.	
3- Sınıf başkanı olmak isteyen Kemal'in 1 hafta öncesinden okulda yaptığı hazırlıklarla ilgili bir hikâye yazın.	
4-Vaktinin çoğunu bilgisayar başında geçiren çocuğun başından geçen olaylarla ilgili bir hikâye yazın.	
5- Yalan söylemeyi alışkanlık haline getiren Yalın'ın başından geçen olaylarla ilgili bir hikâye yazın.	
6- Eğer sen az satan bir kitap olsaydın, rafta uzun süre bekleydin neler hissederdin? Bununla ilgili bir hikâye yazın.	
7- Ay'a giden ilk Türk siz olsaydınız ne tür maceralar yaşardınız? Bunu hayal ederek bir hikâye yazın.	
8- Yazdığı kompozisyon yaşadığı ilde birinci seçilen Sedef'in o gün günlüğüne yazabilecekleriyle ilgili bir hikâye yazın.	
9- SBS'de istediği puanı alan Baha'nın yaşayacağı mutluluk ile ilgili bir hikâye yazın.	
10- Geçmişe gidebilme gücüne sahip olsaydın hangi döneme gitmek isterdin?Bu dönemde yaşayabileceklerinle ilgili bir hikâye yazın.	
11- Köyden şehire taşınan Ayşe'nin yeni yaşamıyla ilgili hissettiklerini belirten bir hikâye yazın.	
12- Babasıyla maça gidecek olan Arif'in gün boyu yaşayabileceği olayları anlatan bir hikâye yazın.	
13- Yiyecek bulmaya çıkıp eve dönüş yolunu kaybeden minik karıncanın başından geçen bir hikâye yazın.	
14- Okulda çok başarılı olan Rümeyza'nın geçirdiği trafik kazasından sonra okula gidemeyeceği 1 ay boyunca hissettikleri ile ilgili bir hikâye yazın.	
15- En yakın arkadaşı başka şehre taşınan Dilek'in hislerini anlatan bir hikâye yazın.	
16 Hayal kurmayı seven Perihan'ın yaşadıkları ile ilgili bir hikâye yazın.	
17- Derslerinde başarılı olan Melih'in karne günü yaşadıkları ile ilgili bir hikaya yazın.	
18-Sözlüye kalkan ve soruları cevaplayamayan Sedef o gün günlüğüne sence neler yazar?	
19- Okuldan kaçan Kadir'in başından geçen olaylarla ilgili hikâye yazın.	
20- Dışarda oynarken kaçırılan Ekrem ve Salih'in yaşadıklarıyla ilgili bir hikâye yazın.	

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı: Abdullah ÇOBAN

Doğum Tarihi: 13.08.1985

Doğum Yeri : Adıyaman

▪ Eğitim Bilgileri

İlkokul : Kenan Evren İlköğretim Okulu, 1992-1997.

Hazırlıklık : Kâhta Anadolu Lisesi, 1997- 1998.

Ortaokul : Kâhta Anadolu Lisesi, 1998-2001.

Lise : Kâhta Lisesi, 2001-2004.

Üniversite : Erciyes Üniversitesi, Türkçe Öğretmenliği, 2006- 2010.

Yayınlanmış Makale:

Çoban, A., Tabak, G. (2011) “İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Hikâyelerin Hikâye Haritalama Yöntemine Göre İncelenmesi”. *Journul of European Education*. 1 (1).

Katıldığı Sempozyum:

EGİBOS (9-10 Eylül), Kayseri, Türkiye (Sözlü Bildiri), 2011