

T.C.
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÖYKÜLEYİCİ
ANLATIMLARININ BAĞDAŞIKLIK VE TUTARLILIK
AÇISINDAN İNCELENMESİ

Gölan KALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

TEMMUZ 2016
MUĞLA

**T.C.
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI ADI**

**TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÖYKÜLEYİCİ
ANLATIMLARININ BAĞDAŞIKLIK VE TUTARLILIK AÇISINDAN
İNCELENMESİ**

GÜLAN KALI

**Eğitim Bilimleri Enstitüsünce
“Yüksek Lisans”
Diploması Verilmesi İçin Kabul Edilen Tezdir.**

**Tezin Enstitüye Verildiği Tarih :
Tezin Sözlü Savunma Tarihi : 26.07.2016**

**Tez Danışmanı : Prof. Dr. Mustafa Volkan COŞKUN
Jüri Üyesi : Doç. Dr. Nilgün AÇIK ÖNKAŞ
Jüri Üyesi : Doç. Dr. Hasan BAĞCI**

Enstitü Müdürü : Ayşe Rezan ÇEÇEN EROĞUL

**TEMMUZ, 2016
MUĞLA**

YEMİN

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÖYKÜLEYİCİ ANLATIMLARININ BAĐDAŐIKLIK VE TUTARLILIK AÇISINDAN İNCELENMESİ” adlı çalıőmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı dűőecek bir yardıma baővurulmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin Kaynakça’da gűsterilenlerden olduğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanmıő olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

26/07/2016

Gűlan KALI

ÖZET

TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÖYKÜLEYİCİ ANLATIMLARININ BAĞDAŞIKLIK VE TUTARLILIK AÇISINDAN İNCELENMESİ

GÜLAN KALI

Yüksek Lisans Tezi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Mustafa Volkan COŞKUN

Temmuz 2016, 95 Sayfa

Bu araştırmada 1. ve 4. sınıfta öğrenim gören 60 Türkçe öğretmeni adayının öyküleyici metinleri, metin ölçütlerinden bağdaşıklık ve tutarlılık unsurları açısından incelenmiştir. Araştırmada öğrencilerden kendilerine verilen küçürek (minimal) öyküden yola çıkarak bir öykü oluşturmaları istenmiştir. Öğrenciler oluşturdukları öykünün kurgusuna göre öykünün herhangi bir yerine kendilerine verilmiş bu küçürek öyküyü yerleştirmişlerdir. Bu şekilde öğretmen adaylarından elde edilen öyküleyici metinler, bağdaşıklık ve tutarlılık unsurları açısından incelenmiştir.

“İlişkisel tarama modeli” kullanılan araştırmada, öğrencilerin bağdaşıklık unsurlarını kullanım sıklıkları ile tutarlı metin oluşturma düzeyleri cinsiyet ve sınıf değişkenleri açısından incelenirken bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır. Cinsiyete değişkenine göre yapılan t testi sonucunda bağdaşıklık unsurlarının toplam kullanımı ile tutarlı metin oluşturma düzeyi; kız öğrencilerin lehine anlamlı sonuçlar vermiştir. Sınıf değişkenine göre yapılan t testi sonuçlarına göre; bağdaşıklık unsurlarının toplam kullanımı 1. sınıf öğretmen adaylarının lehine anlamlı sonuçlar vermiştir. Tutarlı metin oluşturma düzeyinin ise; sınıf değişkenine göre anlamlı ölçüde bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Öğrencilerin tutarlı metin oluşturma düzeyleri ile bağdaşıklık unsurlarını kullanma sıklıkları arasında yapılan Pearson korelasyon analizi sonuçları ise; aradaki ilişkinin pozitif yönde orta düzey bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Çalışmadan elde edilen bulgulardan yola çıkılarak araştırmanın sonuç kısmında; bağdaşık ve tutarlı metin oluşturmaya yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Öyküleyici Anlatım, Metin, Metin Ölçütleri, Bağdaşıklık, Tutarlılık

ABSTRACT

THE EXAMINATION OF TURKISH LANGUAGE PRE-SERVICE TEACHERS' NARRATIVE EXPRESSIONS IN TERMS OF COHESION AND COHERENCE GÜLAN KALI

MA Thesis, Department of Turkish Language Education

Supervisor: Asst. Prof. Dr. Mustafa Volkan COŞKUN

July 2016, 95 Pages

This study aims to examine the narrative expressions of 60 Turkish pre-service teachers studying in the 1st and 4th grades in terms of cohesion and coherence factors, which are two criteria for textuality. Within the scope of this study, the pre-service teachers were required to create a story based on a given short (minimal) story. Hence, the pre-service teachers disposed the so-called given short story into an appropriate place in their story according to the fiction of the story they created. By this way, the narrative texts obtained from pre-service teachers were examined in terms of the factors of cohesion and coherence.

In this study, in which the relational survey model was used, independent samples t-test was applied in order to examine the pre-service teachers' levels of creating coherent texts and their frequency of using cohesive devices according to the variables of gender and grade. As a result of the t-test analysis applied for the gender variable, significant results were attained in favor of female pre-service teachers in terms of the total use of cohesive devices and the level of creating coherent texts. In addition, according to the results of the t-test analysis, significant results which are in favor of 1st grade pre-service teachers in terms of the total use of cohesive devices. However, it was determined that the level of creating coherent texts did not differ significantly according to the variable of gender.

On the other hand, according to the Pearson correlation analysis which was applied in order to determine the relationship between pre-service teachers' levels of creating coherent texts and their frequency of using cohesive devices, the relationship between the aforementioned factors was determined to be positive and at a medium level.

In the conclusion part, depending on the results obtained from the study, some recommendations were suggested in order to create coherent and cohesive texts.

Key Words: Narrative expression, text, textuality criteria, cohesion, coherence

ÖN SÖZ

Dil eğitimi bireylere dört temel dil becerisi olan okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerini kazandırmayı amaçlayan bir süreçtir. Anlatma becerilerinden olan yazma becerisi, bu diğer üç beceri alanına göre en son gelişip daha uzun süreç gerektiren bir beceridir. Günümüz dünya koşullarında bireyin kendisini rahat bir şekilde ifade edip düşüncelerini paylaşması açısından önemli bir yere sahip olan yazma becerisi, maalesef çoğu insanda istenen düzeyde değildir. İlkokul dönemi boyunca devam eden bu süreç, çoğu bireyde ortaöğretim; hatta yükseköğretim seviyesinde ancak istenen düzeye ulaşabilmektedir.

Metin dil bilimi ile ilgili ülkemizde az sayıda çalışma vardır. Var olan bu çalışmaların çoğu ise metnin anlam ve söylem boyutundan ziyade; metnin yüzey yapısıyla ilgili olan çalışmalardır. Metin, söyleme dayalı bir anlam boyutuna da sahip olduğundan; metni yalnızca yüzey yapısı ile değerlendirmek yeterli değildir. Bir metin, gerek yüzey gerekse derin yapıdaki unsurların karşılıklı etkileşimi sayesinde varlık bulur. Bu nedenle çalışmamızda, Türkçe öğretmeni adaylarının oluşturdukları öyküleyici metinlerde bağdaşıklık unsurlarını kullanım sıklıkları ile anlama dayalı olan tutarlı metin oluşturma düzeyleri incelenmiştir. Bu çalışma, Türkçe öğretmeni adaylarının bağdaşık ve tutarlı bir metin oluşturma becerilerinin ne düzeyde olduğunu ortaya koymayı amaçlamıştır.

Çalışmanın birinci bölümünde, araştırılan konunun dört temel dil becerisi içerisindeki yeri açıklanıp yazı ve yazılı anlatım kavramlarına değinilmiştir. Daha sonra araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, araştırmanın problem ve alt problemleri, sayıtlar, sınırlılıklar ve çalışma ile ilgili olan önemli tanımlara yer verilmiştir.

İkinci bölümde, araştırmanın kuramsal çerçevesi kapsamında temel dil becerilerinden olan yazma becerisi açıklanıp bu becerinin diğer dil becerileri ile olan ilişkisine değinilmiştir. Daha sonra metin kavramı açıklanıp metin ölçütleri tek tek ele alınmıştır. Metin ölçütlerinden araştırmamızın konusunu teşkil eden bağdaşıklık ve tutarlılık unsurlarına ilişkin detaylı bilgiler verilmiştir. Bu bölümün sonunda ise ilgili konuya dair yurt içi ve yurt dışında yapılmış olan çalışmalardan bahsedilmiştir.

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

Dördüncü bölümde, araştırmanın problem ve alt problemleri doğrultusunda elde edilen bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

Beşinci bölümde ise, araştırma bulgularından elde edilen veriler doğrultusunda sonuç, tartışma ve önerilere yer verilmiştir.

Çalışmanın bütün süreçlerinde bilgi ve birikimi ile bana yol gösteren; fikirleriyle her zaman rehber olan değerli danışmanım Prof. Dr. Mustafa Volkan COŞKUN'a çok teşekkür ediyorum. Beni güç koşullarda bugünlere getirip ilgi ve sevgisini hiçbir zaman esirgemeyen, hayattaki güç kaynağım anneme sonsuz bir sevgiyle teşekkür ediyorum.

Gülân KALI

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	iv
ABSTRACT	v
ÖN SÖZ.....	vi
İÇİNDEKİLER	vii
ÇİZELGELER DİZİNİ	xii
GRAFİKLER DİZİNİ	xiii
SEMBOLLER VE KISALTMALAR DİZİNİ	xiv
I. BÖLÜM.....	1
1. GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Amacı	4
1.2. Araştırmanın Önemi.....	4
1.3. Araştırmanın Problem Cümlesi.....	5
1.4. Araştırmanın Alt Problemleri.....	5
1.5. Araştırmanın Sayıtları.....	6
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları	6
1.7. Tanımlar	6
II. BÖLÜM	8
2. KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	8
2.1. Yazma Becerisi	8
2.2. Metin Kavramı	9
2.2.1. Metin ölçütleri.....	10
2.2.2. Metin yapısı.....	12
2.3. Bağdaşıklık	12

2.3.1.	Gönderim	14
a)	Metin dışı gönderim	14
b)	Metin içi gönderim	15
2.3.1.1.	Zamirler	16
2.3.1.2.	İşaret sıfatları	18
2.3.1.3.	Karşılaştırma	18
2.3.2.	Eksilteli anlatım	19
2.3.2.1.	Cümlelerin düşürülmesi	19
2.3.2.2.	Ortak ögelerin düşürülmesi	19
2.3.2.3.	Eklerin düşürülmesi	20
2.3.3.	Değiştirim	20
2.3.3.1.	İsme dayalı değiştirim	20
2.3.3.2.	Fiile dayalı değiştirim	21
2.3.3.3.	Cümleye dayalı değiştirim	21
2.3.4.	Bağlama ögeleri	22
2.3.4.1.	Ekleyici bağlama ögeleri	22
2.3.4.2.	Ayırt edici bağlama ögeleri	22
2.3.4.3.	Zıtlık bildiren bağlama ögeleri	23
2.3.4.4.	Zaman sıralama bildiren bağlama ögeleri	23
2.3.4.5.	Koşul bildiren bağlama ögeleri	23
2.3.4.6.	Açıklama bildiren bağlama ögeleri	24
2.3.4.7.	Örnekleme bildiren bağlama ögeleri	24
2.3.4.8.	Sebeup bildiren bağlama ögeleri	25
2.3.5.	Kelime Bağdaşıklığı	25
2.3.5.1.	Aynı kavram alanından kelime kullanılması	26
2.3.5.2.	Tekrar	26

2.4. Tutarlılık	28
2.5. İlgili Araştırmalar	32
2.5.1. Yurt içinde yapılmış çalışmalar	32
2.5.2. Yurt dışında yapılmış çalışmalar.....	37
III. BÖLÜM.....	39
3. YÖNTEM.....	39
3.1. Araştırmanın Modeli	39
3.2. Çalışma Grubu	39
3.3. Veri Toplama Araçları	40
3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi.....	40
3.4.1. Bağdaşıklık düzeyi değerlendirme ölçeği	41
3.4.2. Öyküleyici anlatım tutarlılık değerlendirme ölçeği	41
3.4.3. Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması	42
IV. BÖLÜM	44
4. BULGULAR ve YORUMLAR	44
4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar..	44
4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar ...	46
4.2.1. Gönderim ögesinin kullanım sıklığının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgu ve yorumlar.....	47
4.2.2. Eksilteli anlatım ögesinin kullanım sıklığının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgu ve yorumlar.....	48
4.2.3. Değiştirim ögesinin kullanım sıklığının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgu ve yorumlar.....	48
4.2.4. Bağlama ögelerinin kullanım sıklığının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgu ve yorumlar.....	49
4.2.5. Kelime bağdaşıklığı ögesinin kullanım sıklığının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgu ve yorumlar	49

4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	50
4.3.1. Gönderim ögesinin kullanım sıklığının sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgu ve yorumlar.....	51
4.3.2. Eksilteli anlatım ögesinin kullanım sıklığının sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgu ve yorumlar	51
4.3.3. Değiştirim ögesinin kullanım sıklığının sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgu ve yorumlar.....	52
4.3.4. Bağlama ögelerinin kullanım sıklığının sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgu ve yorumlar.....	52
4.3.5. Kelime bağdaşıklığı ögesinin kullanım sıklığının sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgu ve yorumlar	53
4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	53
4.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar .	55
4.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar ..	56
4.7. Araştırmanın Yedinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	57
V. BÖLÜM.....	69
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	69
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	69
5.2. Öneriler	74
KAYNAKÇA	77
EKLER.....	82
Ek A: Bağdaşıklık Düzeyi Değerlendirme Ölçeği	82
Ek B: Öyküleyici Anlatım Tutarlılık Değerlendirme Ölçeği	83
Ek C: Öğrencilere Yazdırılan Yazma Çalışması Örneği	84
Ek D: Tutarlılık Düzeyi 1 Olan Yazma Metni Örneği.....	85
Ek E: Tutarlılık Düzeyi 2 Olan Yazma Metni Örneği.....	86

Ek F: Tutarlılık Düzeyi 3 Olan Yazma Metni Örneği.....	88
Ek G: Tutarlılık Düzeyi 4 Olan Yazma Metni Örneği	90
Ek H: Tutarlılık Düzeyi 5 Olan Yazma Metni Örneği	92
ÖZGEÇMİŞ.....	94



ÇİZELGELER DİZİNİ

Çizelge 1: Türkçe Öğretmeni Adaylarının Cinsiyet Değişkenine Göre Öyküleyici Anlatımlarında Bağdaşıklık Unsurlarını Kullanma Sıklıkları.....	45
Çizelge 2: Türkçe Öğretmeni Adaylarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Öyküleyici Anlatımlarında Bağdaşıklık Unsurlarını Kullanma Sıklıkları.....	46
Çizelge 3: Bağdaşıklık Unsurlarını Kullanım Sıklıklarının Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan İlişkisiz Örneklemeler t Testi Sonuçları	47
Çizelge 4: Bağdaşıklık Unsurlarını Kullanım Sıklıklarının Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan İlişkisiz Örneklemeler t Testi Sonuçları	50
Çizelge 5: Metin Tutarlılığı Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan İlişkisiz Örneklemeler t Testi Sonuçları	56
Çizelge 6: Metin Tutarlılığı Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan İlişkisiz Örneklemeler t Testi Sonuçları	56
Çizelge 7: Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öyküleyici Anlatımlarındaki Tutarlılık Puanları ile Bağdaşıklık Unsurlarını Kullanım Sıklıkları Arasındaki Korelasyon İlişkileri	57

GRAFİKLER DİZİNİ

Grafik 1: Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öyküleyici Anlatımlarında Tutarlı Metin Oluşturma Düzeyleri	55
--	----



SEMBOLLER VE KISALTMALAR DİZİNİ

Akt.	: Aktaran
Ed.	: Editör / Editörler
N	: Katılım sayısı
Ort	: Ortalama
p	: Anlamlılık düzeyi
s.	: Sayfa
Sd	: Serbestlik Derecesi
ss	: Standart Sapma
t	: t değeri
TDK	: Türk Dil Kurumu
v.b.	: Ve benzeri
v.d.	: Ve diğerleri
\bar{X}	: Aritmetik Ortalama

I. BÖLÜM

1. GİRİŞ

Türkçe Sözlükte dil “İnsanların duygularını ve düşündüklerini bildirmek için kelimelerle, yazıyla veya işaretlerle yaptıkları anlaşma, lisan” olarak ifade edilmektedir. (TDK, 1988: 280). Tural (1998: 97) ise dilin; duygumuz, hayalimiz, düşüncemiz ve davranışımızdaki ince mimarinin kelimeye dökülmüş dünyası olduğunu söylemiştir. İnsanlar arasında sağlıklı iletişimin kurulabilmesi, dilin etkili ve bilinçli kullanılmasına; dilin etkili ve bilinçli kullanımı da iyi bir dil eğitimine bağlıdır (Coşkun, 2009: 41).

Yazı, insanların birbirleriyle iletişim kurmalarını sağlayan; dil denen sistemi, belli işaretler bütünüyle belirleyen ikinci bir sistem olup sözün resmiyete dökülmüş biçimidir (Özbay, 2006: 121). Demirel ve Şahinel (2006: 111) ise yazıyı; düşünceyi, duyguyu ve olayı yazı ile anlatmak olarak tanımlayıp yazma becerisinin yazı yazmakla öğrenilebileceğini ve yazma eğitiminin temel ilkesinin de “yazdırmak” olduğunu vurgular. Aktaş ve Gündüz (2010: 163) yazılı anlatımı; “ Her türlü olay, düşünce, durum ve duyguları, dili en güzel şekilde kullanarak, belli bir plan dahilinde başkalarına ve yarınlar ulaştırmayı, böylece kalıcılığını sağlamaya fırsat veren bir unsur” şeklinde tanımlamaktadır. Yine Aktaş ve Gündüz (2010: 164) yazılı anlatımdaki kurallarla ilgili olarak şunlara değinmişlerdir: “Yazılı anlatımda kuralları öğrenmek yeterli değildir. Öğrendiklerimizi doğru, kolay, pürüzsüz ve inandırıcı bir anlatım tarzı ile yazıya yansıtılabilmek için uygulamaya yönelmek şarttır. Bu kurallara uyulması anlama ve anlatma işini kolaylaştırır.”

Dil eğitimi bireylere dört temel dil becerisi olan okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerini kazandırmayı amaçlar. Anlatma becerilerinden olan yazma becerisi, bu diğer üç beceri alanına göre en son gelişip daha uzun süreç isteyen bir beceridir. İlkokul dönemi boyunca devam eden bu süreç, çoğu bireyde ortaöğretim; hatta yükseköğretim seviyesinde ancak istenen düzeye ulaşabilmektedir.

Bunlardan hareketle günümüz yükseköğretim öğrencilerinin yazma çalışmaları incelendiğinde; yazılı anlatım becerileri bakımından olmaları gereken noktadan uzak oldukları söylenebilir. Daha önce de değinildiği gibi, ilköğretim süreci boyunca devam eden yazma eğitimi; ortaokul, lise ve hatta üniversiteye gelmiş çoğu bireyin duygu ve düşüncelerini anlaşılır bir şekilde ifade edebilmesini sağlayacak düzeyde değildir. Yapılan birçok araştırma sonucu da bunu doğrular niteliktedir (Coşkun, 2005; Aktaş, 2005; Özdemir, 1998; Anderson, 1981).

“Üniversiteyi bitirip hayata atılan gençler arasında, bildiği bir konuda rahatlıkla kalem oynatan, gördüğü bir manzarayı anlatabilen kaç kişi vardır? Yaşadığı veya şahit olduğu bir hadiseyi, doğru bir şekilde dile getirebilenlerin ne kadar az olduğunu inkâr etmeyelim. Üniversite mezunu insanlarımızın, milletvekili, hatta bakan olmuş kimi aydınlarımızın Türkçeyi kullanmadaki yanlışlıkları bilinen bir gerçektir” (Tural, 1979: 109).

Yazılı anlatım, bilgiden ziyade beceri gerektiren bir eylemdir. Dolayısıyla pratiğe dönük bir yazılı anlatım gerçekleşmediği sürece, verilen bilgilerin kalıcılığında da söz etmek mümkün olmamaktadır. Nitekim Tural’a göre (1979: 109) de çağımız insanları, konuşma metinlerini başkalarına hazırlatan ve hatta dilekçe ile mektuplarını bile başkalarına yazdıran insanlardır. İlköğretimden yükseköğretime dek yazı ile iç içe olan öğrencilerimizde bile çoğu zaman rastlanan yazılı anlatım bozuklukları, Türkçenin geleceği açısından ciddi tehlikeler oluşturmaktadır.

Duygu ve düşünceleri daha kalıcı hale getirdiği için, diğer dil becerilerine nazaran yazma becerisini daha fazla önemseriz. Bu nedenle de yazılı anlatımdaki hatalara karşı daha az anlayış gösteririz. Çünkü yazma etkinliği, bireye geriye dönük hatalarını düzeltmek için daha fazla imkân sunar. Bireyin hatasız ve etkili bir yazılı anlatıma sahip olabilmesi de yazıyı ‘iyi’ yapan nitelikleri bilip yazısını bu nitelikler doğrultusunda

sağlam bir şekilde düzenlemesi ile mümkün olur. Nitekim Peyami Safa da (1999: 137-138) “*İyi Yazı, Kötü Yazı*” isimli makalesinde iyi ve kötü yazının özelliklerini şöyle belirtmiştir:

“İyi yazının birinci cümlesi, mevzua girmek için tereddütsüz atılmış bir adımdır. Arkasından gelen cümleler, vezinli adımlarla, sekmeden, aksamadan, sendelemen onu takip ederler. Kötü yazının birinci cümlesi, mevzuun eşiği önünde korku geçirir; ne içeri gelebilir ne de oradan uzaklaşabilir; alevin etrafındaki pervane sarhoşluğu ile dört döner, kendini oraya buraya çarpar; yorulur ve sersemleşir. Bazen mevzuun içine girer; fakat çok durmayarak kendini dışarıya atar, başka mevzuların cazibesine yakalanır ve kendini oradan zor kurtarır. İyi bir yazının ifade kılıfı, mevzuunu bir eldiven gibi sımsıkı ve kısıvrak içine alır, ne dışarıya bir fikir kaçırmaz ne içeriye fazla bir kelime sokar. Kötü bir yazının ifade kılıfı ya dardır ya boldur. Darsa içine maksadını sığdıramaz; bolsa mevzuunun dört tarafını lüzumsuz hava tabakaları ile şişirir, bir sürü parazit hayallerle üslubu gevşetir ve sarkıtır...” (Safa, 1999: 137-138).

Günümüzde, ilköğretimden yükseköğretime kadar öğrencilerin birçoğunun yazılı anlatımlarının Peyami Safa'nın bahsini ettiği ‘*iyi yazı*’ niteliklerinden uzak olduğu görülmektedir. Dilimizin yazılı kullanımında, özellikle iç yapı boyutunda, üniversite öğrencilerimizde bile çoğu zaman rastlanan tutarlı ve bağdaşık metin oluşturabilme sorunu, bozuk cümle yapıları ve söyleyiş hataları gibi birçok yazılı anlatım kusuru üzerinde durulması ve göz ardı edilmemesi gereken problemlerdir.

Metnin iç yapısı ile alakalı olan bağdaşıklık ve tutarlılık ölçütleri, iyi bir metnin temel yapı taşıdır. Yazma eğitimi alanında yapılan uygulamalı çalışmalarda çoğunlukla öğrencilerin yazmış olduğu yazılı metinlerin dil bilgisi yanlışlıkları, anlatım bozuklukları, noktama ile imla hataları gibi yüzey yapı ile alakalı problemler üzerinde durulmuş; metindeki geçiş ve bağlantılar, metindeki konu akışı, metin elementlerini oluşturma gibi konular üzerinde hemen hemen hiç durulmamıştır (Coşkun, 2005: 6). Bu nedenle çalışmamız, Türkçe öğretmeni adaylarının öyküleyici

anlatımlarının iç yapısı ile alakalı olan tutarlılık ve bağdaşıklık üzerine yapılan bir araştırmadır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, birinci ve dördüncü sınıfta öğrenim gören Türkçe Öğretmeni adaylarının öyküleyici anlatımlarında bağdaşıklık ve tutarlılık unsurlarını kullanma düzeylerini tespit etmek ve bu konudaki eksikliklerinin ne şekilde giderilebileceği hususunda önerilerde bulunmaktır. Araştırma ile aynı zamanda Türkçe öğretmeni adaylarının bağdaşıklık ve tutarlılık unsurlarını kullanma konusundaki başarı düzeylerinin cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre incelenip bu değişkenler arasında anlamlı farklılıkların olup olmadığı tespit edilmesi amaçlanmıştır.

1.2. Araştırmanın Önemi

Ülkemizdeki metin bağdaşıklığı ve tutarlılığı ile ilgili yapılagelen çalışmalar oldukça sınırlıdır. (Gültekin, 2000; Günay, 2003; Özkan, 2004) Yapılan bu çalışmalar ise belli bir çerçeve ile sınırlı kalmıştır.

Bir metni oluşturma süreci karmaşık ve çok boyutludur. Bu nedenle metnin yalnızca yüzey yapısı, o metni oluşturmak için yeterli değildir. Metnin yüzey yapısının yanı sıra; derin yapısı da bir metni metin yapan önemli faktörlerdendir. Metnin anlamsal boyutları da düşünülerek yapılan bu çalışma, metin ölçütlerinden bağdaşıklık unsurlarının kullanım sıklığına ve tutarlılığa yer vermesi bakımından önem arz etmektedir.

Metnin iç yapısı ile alakalı olan bağdaşıklık ve tutarlılık ölçütleri, iyi bir metnin temel yapı taşıdır. Yazma eğitimi alanında yapılan uygulamalı çalışmalarda çoğunlukla öğrencilerin yazmış olduğu yazılı metinlerin dil bilgisi yanlışlıkları, anlatım bozuklukları, noktama ile imla hataları gibi yüzey yapı ile alakalı problemler üzerinde durulmuş; metindeki geçiş ve bağlantılar, metindeki konu akışı, metin elementlerini oluşturma gibi konular üzerinde hemen hemen hiç durulmamıştır (Coşkun, 2005: 6). Bu nedenle bu çalışma, Türkçe öğretmeni adaylarının öyküleyici

metinlerinin iç yapısı ile alakalı olan tutarlılık ve bağdaşıklık unsurları üzerine yapılan bir çalışmadır.

Bu çalışma, öğretmen adaylarının öyküleyici anlatımlarındaki tutarlılık ve bağdaşıklık unsurlarının ne düzeyde olduğunu tespit etmesi ve daha sonraki çalışmalara kaynaklık etmesi bakımından önemlidir.

1.3. Araştırmanın Problem Cümlesi

Türkçe öğretmeni adaylarının öyküleyici anlatımlarında bağdaşıklık ve tutarlılık unsurlarını kullanma düzeyleri ve bu konuda yaşadıkları sorunlar nelerdir?

1.4. Araştırmanın Alt Problemleri

Araştırmanın amacı ve problem durumu doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

- 1) Türkçe öğretmeni adaylarının öyküleyici anlatımlarında bağdaşıklık unsurlarını kullanma düzeyleri nasıldır?
- 2) Türkçe öğretmeni adaylarının öyküleyici anlatımlarında bağdaşıklık unsurlarını kullanma düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- 3) Türkçe öğretmeni adaylarının öyküleyici anlatımlarında bağdaşıklık unsurlarını kullanma düzeyleri sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- 4) Türkçe öğretmeni adaylarının öyküleyici anlatımlarında metin tutarlılığı oluşturma düzeyleri nasıldır?
- 5) Türkçe öğretmeni adaylarının öyküleyici anlatımlarında metin tutarlılığı oluşturma düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- 6) Türkçe öğretmeni adaylarının öyküleyici anlatımlarında metin tutarlılığı oluşturma düzeyleri sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

7) Türkçe öğretmeni adaylarının öyküleyici anlatımlarındaki tutarlılık puanları ile bağdaşıklık unsurlarını kullanma sıklıkları arasında bir ilişki var mıdır?

1.5. Araştırmanın Sayıtları

- 1) Araştırma için seçilen örneklem, evreni temsil edebilecek niteliktedir.
- 2) Öğrencilerin, yazma uygulamaları esnasında duyarlı davrandıkları ve yazma becerilerini tam olarak ortaya koymuş oldukları varsayılmıştır.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

- 1) Bu çalışma 2015-2016 eğitim-öğretim bahar yarıyılında Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümünde öğrenim gören birinci ve dördüncü sınıf öğrencileriyle,
- 2) Öğrencilerin oluşturdukları öyküleyici anlatım metinlerinin bağdaşıklık ve tutarlılık ölçütlerine göre değerlendirilmesiyle,
- 3) Öğrencilerin yazma becerisini etkileyen koşullar ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Dil: Türkçe Sözlükte dil “ İnsanların duygularını ve düşündüklerini bildirmek için kelimelerle, yazıyla veya işaretlerle yaptıkları anlaşma, lisan” olarak ifade edilmektedir. (TDK, 1988: 280).

Yazı: Yazı, insanların birbirleriyle iletişim kurmalarını sağlayan; dil denen sistemi, belli işaretler bütünüyle belirleyen ikinci bir sistem olup sözün resmiyete dökülmüş biçimidir (Özbay, 2006: 121).

Yazılı anlatım: “Her türlü olay, düşünce, durum ve duyguları dili en güzel şekilde kullanarak, belli bir plan dâhilinde başkalarına ve yarınlara ulaştırmayı, böylece kalıcılığı sağlamaya fırsat veren bir unsur” (Aktaş ve Gündüz, 2010: 163).

Bağdaşıklık: Bir yazının metin olmasını ve metin içindeki ilişkilerini sağlayan, dille ilgili özelliklerin tümüdür (Günay, 2003: 71).

Tutarlılık: Metni oluşturan kelime, cümle ve paragraflar arasındaki konu ve ana düşünceye yönelik oluşturulan anlatım planının anlamsal bütünlüğü şeklinde tanımlanabilir (Karatay, 2010: 375). Coşkun (2005: 9) ise tutarlılığı; metin içindeki anlam ve mantığa dayalı bağlantılarla kurulan, konu akışındaki bütünlük olarak tanımlamıştır.



II. BÖLÜM

2. KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde öncelikle anlatma becerilerinden yazma becerisinin yeri ve önemi ile bu becerinin diğer becerilerle ilişkisi değerlendirilmiş, metin kavramı ele alınıp metin ölçütleri ile metin yapısı kavramı açıklanmıştır. Daha sonra çalışmamızın temelini oluşturan bağdaşıklık ve tutarlılık kavramları genişçe anlatılmıştır. Bu bölümde son olarak da konuyla ilgili olarak yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Yazma Becerisi

“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).

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

Anlatma becerilerinden olan yazma becerisi bireyin kendisini ifade edebilmesi için kullandığı en önemli iletişim unsurlarındandır. Çağımızın bir gerekliliği olarak insan, yaşamın her alanında yazıya muhtaçtır. Çünkü yazı; bireyin bir konudaki duygu ve düşüncelerini, meramını, şikâyet veya önerilerini kâğıda döküp bunları kalıcı kıldığı bir anlatma becerisidir.

Yazılı anlatımın amacına uygun olabilmesi için uyulması gereken birtakım kurallar vardır. Yazılan metin net ve pürüzsüz olmalı, içerisinde muğlak ifadeler barındırmamalıdır. Yazılan metindeki kelimeler gelişigüzel değil; birbiriyle ilintili olmalıdır. Okuyucuya verilmek istenen mesajın amacına uygun olabilmesi açısından

kullanılan ifadelerin net ve anlatılmak isteneni anlatıyor olması gerekir. Bu bağlamdan hareketle oluşturulan metin bir tutarlılık içerisinde olur. Bu da okuyucunun metinden kopmasının ve yazarın anlatmak istediğinden farklı anlamlar çıkarmasının önüne geçer. Böylece okuyucunun yazarın verdiği kodlardan ve “bağdaşıklık” unsurlardan yola çıkarak metni çözümlemesi, algılaması ve metinden kopmaması sağlanmış olur. Bu nedenle yazma becerisi hem anlatma hem de anlama becerisi üzerinde etkilidir. Bir metin kapalı, anlaşılması güç ve muğlak ifadelerden arındırıldığı ölçüde; anlaşılabilirlik kazanır. Böylece vermek istediği mesajın okuyucuya daha kolay ve doğru bir biçimde iletilmesi sağlanır. Dolayısıyla anlatma ve anlama becerileri birbirinden bağımsız düşünülemez. Nasıl ki yazıya dökülen bir metin okuyucunun okuma becerisi üzerinde etkiliyse, dinlenen veya üzerine konuşulan birtakım fikir, duygu ve düşüncelerin de yazıya dökülmesi ya da yazılan bir metnin üzerine konuşulup bunun da başkalarınca dinlenip okunması anlama ve anlatma becerilerinin karşılıklı etkileşimi dâhilinde olur.

2.2. Metin Kavramı

Metin, kendisini oluşturan cümlelerin birbirine bağdaşıklık ve tutarlılık ölçütleriyle bağlanıp bir anlam bütünlüğü oluşturmasıyla meydana gelen, belli bir amaç doğrultusunda üretilmiş, başı ve sonu kesin sınırlarla belirlenen yazılı veya sözlü bir dilsel üründür (Onursal, 2003: 124). Metin, birbiri ardınca dizilen sıralı ve anlamlı bütünlük meydana getiren cümleler dizisidir. Rastlantısal olarak değil; aksine yazar tarafından belli bir mantık silsilesi içerisinde bir araya gelen bu cümleler metni oluşturur (Günay, 2003: 3).

Dilimizde yaygın bir şekilde kullanılan metin kavramı Arapça “metin” kökünden türemiştir. Metin kelimesinin yerine aynı zamanda “söylem” kelimesi de kullanılmaktadır. Bu iki sözcük her ne kadar birbirinin yerine kullanılsa da, dilbilimciler bu iki sözcüğün farklı anlamlarda kullanılması gerektiğini vurgulamıştır. Bu bağlamda Crombie’nin yaptığı ayırım genel olarak kabul görür. Combie (1985: 57-58)’ye göre söylem metnin iletişimsel ve dinamik işlevidir. Bir metin işlevsel yönden çeşitli söylem elementlerine ayrılabilir Crombie (1985, Akt. Altunkaya, 1987: 7-8).

Dilin biçime dayalı özelliklerinden ziyade işlev yönüne ağırlık vermeye başlayan dil bilimciler vasıtasıyla cümle ötesi ve söylem ağırlıklı dil bilim çalışmaları gelişme göstermiştir. Daha önceki çalışmalarda gramer ağırlıklı çalışmalar hâkimken; sonraki çalışmalarda bir iletişim aracı olan metnin daha çok iletişimsel yönü ve bunu sağlayan unsurlara dayalı çalışmalar ağırlık kazanmıştır (Aktaş, 1994: 53-64).

De Beaugrande (1985: 42)'a göre bir metni cümleler dizisi olarak görmek, aynı zamanda metnin iletişimsel yönünü ihmal etmek anlamına gelmektedir. Oysa metin, şekle dayalı parçalardan ibaret olmadığı gibi, bağlamdan da ayrı düşünülmemen bir yapıdır. Bu nedenle bir metin gerçek anlamını, ancak insanlar arasında sağladığı iletişim bağları ile bulur De Beaugrande (1985, Akt. Aksan ve Aksan, 1991: 90-104).

2.2.1. Metin ölçütleri

Bir metnin metin özelliği taşıması ve bireyler arasında güçlü iletişim bağları kurabilmesi için birtakım özelliklere sahip olması gerekmektedir. De Beaugrande ve Dressler (1981) bu özellikleri 7 başlık altında toplamıştır.

1) Bağdaşıklık: “Metinde yer alan bir ögenin yorumunun metinde yer alan bir başka ögeye bağlı olma durumudur.” (Karatay, 2010: 374). Metindeki cümlelerin art arda sıralanarak birbirine uyum içerisinde bağlanma şekli olarak da tanımlanabilir. Bağdaşıklık metnin yüzey yapısındaki ilişkilerle alakalıdır.

Çalışmanın ileriki kısmında bağdaşıklık kavramı ayrıntılı bir şekilde ele alınacaktır.

2) Tutarlılık: Metni oluşturan kelime, cümle ve paragraflar arasındaki konu ve ana düşünceye yönelik oluşturulan anlatım planının anlamsal bütünlüğü şeklinde tanımlanabilir (Karatay, 2010: 375). Tutarlılık metnin derin yapısındaki mantıksal düzen ve bağlantılarla alakalıdır.

Çalışmanın ileriki kısmında tutarlılık kavramı ayrıntılı bir şekilde ele alınacaktır.

3) Amaçlılık: Amaçlılık, metnin bir amaca hizmet ediyor olmasıdır ve yazar genellikle metnin ön sözünde veya sonuç bölümünde niyetini ortaya koyup mesajını

verir (Erkul, 2007: 97). Yazarın okuyucuya vermek istediği mesajı uygun cümleler ve bağlamlar kullanarak okuyucunun bu mesajı doğru şekilde anlaması olarak ifade edilebilir. Bu noktada yazar ve okur etkileşim halindedir. Metnin gerçek anlamda bağdaşık ve tutarlı olabilmesi için okuyucunun da yazarın ne anlatmak istediğini anlamış olması gerekmektedir.

4) Kabul edilebilirlik: Her metin için belli bir toplum ve dönem göz önünde bulundurularak kabul edilebilirlik ölçütünden söz edilebilir. Kabul edilebilirlik, her yazarın kültür dünyası birbirinden farklı olduğu için evrensel olmaktan öte yerel bir değer olsa da günümüzde toplumlar arası etkileşim nedeniyle evrensel anlamda kabul edilebilirlik ölçütleri her geçen gün artmaktadır (Günay, 2003: 113-114).

5) Bilgilendiricilik: Yazarın okuyucu ile paylaştığı metnin, okuyucuya yeni bilgiler kazandırmasıdır. Bu süreçte bilgisel açıdan öğeler içeren metnin eski ve yeni bilgiler arasında bir denge kurarak okuyucunun dikkatini kendisinden uzaklaştırmaması sağlanabilir (Coşkun, 2005: 46).

6) Duruma uygun olma: Metindeki konunun hitap edilen kesime, ulaşmak istediği amaca ve metin türüne uygun düşecek şekilde anlatılmasıdır (Coşkun, 2005: 47).

7) Metinler arasılık: Her metin okuyucuya vermek istediği mesajı anlatırken belli ölçüler dâhilinde kendinden önce yazılmış olan metinlerden biçim ve içerik gibi yönlerden etkilenecek varlık bulur. Aksi takdirde hiçbir metin tek başına bir anlam ifade etmez. Yazar bu bağlamda kendi metninden önce yazılan metinlerin etki gücünden yararlanıp elde ettiği bilgilerin üzerine yeni bilgiler inşa eder (Günay, 2003: 211). Bu sayede okuyucu edindiği yeni bilgiler ile daha önce edindiği bilgiler arasında bir bağ kurmuş olur. Böylelikle metnin etkililiği ve amaca uygunluğu da artmış olur.

Yukarıda bahsi geçen metin ölçütlerinden dil bilim incelemelerinde en çok kullanılanları “bağdaşıklık” ve “tutarlılık” ölçütleridir. Bağdaşıklık metnin daha çok yüzey yapısı ile ilintili iken; tutarlılık metnin derin yapısındaki söylemlere dayalıdır.

2.2.2. Metin yapısı

Metin çözümleme safhaları genel olarak “küçük yapı”, “büyük yapı” ve “üst yapı” olmak üzere üç başlık altında incelenmiştir Günay (2003: 54-55).

- **Küçük yapı:** Metni oluşturan cümlelerin yüzey yapıları arasındaki ilişkiyi ifade eden yapıdır. Bu yapı bağdaşıklık unsurları ile ele alınmıştır (Ülper, 2008: 35).
- **Büyük yapı:** Metinde bir araya gelen cümlelerin derin yapıdaki karşılığı olarak ifade edilebilir. Bu yapı metindeki derin yapıyla alakalı olup tutarlılık kavramı ile değerlendirilmiştir (Coşkun, 2005: 49).
- **Üst yapı:** Metni yazmaya başlamadan önce belirlenen türün (hikâye, masal, anı vb.) esaslarına göre şekillenen yapıdır. Üst yapı küçük ve büyük yapıdan farklı olarak metni yazmaya başlamadan önce belirlenir. Önceden belirlenen türün gereklerine göre de metnin üst yapısı değerlendirilir. (Günay, 2003: 54-55)

2.3. Bağdaşıklık

Coşkun (2005: 45) bağdaşıklık kavramını, metindeki kelime ve cümlelerin bir silsile şeklinde birbirlerine bağlanma durumları ve söylem olarak metindeki bir ögenin yorumun bir diğer ögeye bağlı olması şeklinde tanımlamıştır.

Coşgun Ögeyik (2008: 15) ise bu kavramı, bir metnin yüzey yapısındaki dil bilgisine dayalı özellikler olarak tanımlamış ve bu özelliklerin cümleler arası ilişkileri belirlediğini ifade etmiştir. Nitekim metnin yüzey yapısındaki bağdaşıklık; kullanıldığı dilin morfolojik, sentaks, fonetik gibi pek çok dil bilgisi unsurundan etkilenir. Türkçenin de yapısı itibarı ile ek-kök ilişkisine dayalı eklemeli bir dil özelliğine sahip olması; bağdaşıklık unsurlarının daha fazla kullanılmasını zorunlu kılmıştır.

Metindeki hiçbir cümle tesadüfen bir araya gelmiş, birbirinden bağımsız düşünülebilecek yapılar değildir. Bu cümleler gerçek karşılıklarını diğer cümlelerle kurmuş oldukları ilişkiler çerçevesinde kazanır. Bu noktada ise yazara düşen, kelimeleri uygun bağlantılarla cümlelere bağlayıp cümleleri de yine gerekli

bağlantılar aracılığı ile bütünlük taşıyan bir metin haline getirmek olmalıdır (Coşkun, 2005: 50).

Bağdaşıklık; kelime, cümle ve paragraflar topluluğunun metin olmasını sağlayan, yüzey yapıya dayalı olarak şekillenen bir metin ölçütüdür. Metindeki her bir birim, kullanılan dilin özellikleri doğrultusunda uyumlu şekilde bir araya geldiği ölçüde bağdaşık bir metinden söz edilebilir. Nitekim De Beugrande ve Dresler'e (1981: 240) göre de bir metni metin yapan ilk ölçüt bağdaşıklıktır.

Yukarıdaki tanımlardan da yola çıkarak bağdaşıklık ölçütünü bir örnekle açıklayalım:

Örnek:

“(1) İsmet ceketini bile almadan evden ayrıldı. (2) Kollarını soğuktan birbirine kavuşturdu. (3) Otobüse yetişemeyeceğini düşünerek adımlarını hızlandırdı. (4) Babası, onu çoktan aramaya koyulmuştu bile.”

Örnekteki metinde, cümleler arasında birçok bağdaşıklık ilişkisi kurulmuştur. Metnin ilk cümlesindeki “ceketini” sözcüğü aslında “İsmet’in ceketini” anlamındadır. Art arda iki kez “İsmet” dememek için ikinci kez kullanılacak olan “İsmet” kelimesi düşürülmüştür. Buradaki ilişkide önemli olan nokta, “ceketini” kelimesinin, “İsmet’in ceketini” anlamını taşıyor olması ve bunun tamamen cümledeki akış içerisinde ortaya çıkan ilişkiye bağlı olmasıdır. Cümledeki bağlam yok sayıldığı takdirde, yani “ceketini” sözcüğü tek başına düşünülduğünde, “İsmet’in ceketini” anlamı yitirilir ve aralarında bağlamsal bir ilişki olmayan, birbirinden kopuk cümleler topluluğu meydana gelir. Benzer ilişkiler ilk cümle ile sonraki cümleler arasında da mevcuttur.

Örneğin:

2. ve 3. cümlede İsmet ortak özne olduğu için tekrar edilmemiştir. Ayrıca “kollarını”, “İsmet’in kollarını”; “yetişemeyeceğin”, “İsmet’in yetişemeyeceğini”; “adımlarını”, “İsmet’in adımları” sözü yerine kullanılmıştır. 4. Cümledeki “babası”, “İsmet’in babası”; “o” zamiri ise, 1. cümledeki İsmet’e gönderimde bulunmuştur.

Özetle, 4 cümleden oluşan yukarıdaki metinde, metni oluşturan birimler arasında birçok ilişkiden söz edilebilir. Metinlerde yer alan bu tür ilişkiler, bağdaşıklığı oluşturmaktadır. İlgili metni okuyan okuyucunun bağlamdan yola çıkarak cümleler arasındaki ilişkileri çözmesi beklenir. Metinde bu ilişkilerin kurulmuş olması gereksiz kelime tekrarlarının da önüne geçer.

Birden çok ögenin bir araya gelişi ile meydana gelen bağdaşıklığın alt unsurları, ilgili literatürde önemli bir yere sahip olan Halliday ve Hassan tarafından 5 başlık altında incelenmiştir. Halliday ve Hassan “Cohesion in English” (1976) isimli çalışmalarında bağdaşıklığı; gönderim, eksilteli yapı, değiştirim, bağlama ögeleri ve kelime bağdaşıklığı şeklinde sınıflamıştır. Coşkun da (2005: 99) bağdaşıklık ögelerini, Halliday ve Hassan’ın sınıflamasından yola çıkarak ve Türkçenin dil özelliklerini de göz önünde bulundurarak bu 5 başlık altında sınıflamıştır. Bu çalışma da Coşkun (2005) ’un çalışması esas alınarak yapılmıştır.

2.3.1. Gönderim

Gönderim, metinde geçen kavram veya sözcüklerin aynı cümle veya ona yakın olan cümlelerde tekrar geçmesi halinde; yerine onu karşılayan bir başka kelime, ek ya da kelime grubunun kullanılmasıdır (Coşkun, 2005: 54) Bağdaşıklıktan söz edebilmek için gönderim ögesinin diğer ögelerle ilişki kurması gerekmektedir. Gönderim ögesinin tek başına kullanılıp diğer ögelerle hiçbir ilişki ifade etmemesi halinde bağdaşık bir metinden bahsedilemez. Gönderim ögelerinin yerinde ve diğer cümlelerle ilişkili olarak kullanılması gereksiz tekrarları önler ve söylemi sıkıcılıktan kurtarır. Coşkun(2005: 55) gönderim türlerini metin içi ve metin dışı gönderim olmak üzere 2’ye ayırmıştır.

a) Metin dışı gönderim

Doğrudan metin içinde yer almayan ve metinde geçen diğer sözcüklerin bağlamından bağlamdan hareketle anlaşılabilen gönderim türüdür. Bu tür gönderim ögeleri daha çok konuşma dilinde kullanılıp işaret edilen gönderim konuşma akışından anlaşılır.

Örnek:

*“Al **şunu**, mumu yak... Korkuyorum...”*

Verilen örnekte geçen “şunu” sözcüğünün metinde bir gönderim ögesi olarak doğrudan bir karşılığı yoktur; fakat konuşmacılar bunun karşılığını diğer cümlelerin bağlamından ya da metin dışından bilmektedirler.

b) Metin içi gönderim

Aynı veya yakın cümleler içerisinde geçen kelime, kelime grubu veya kavramlar arasındaki bağlam ilişkisinin metin içerisinde doğrudan var olmasıdır.

Metin içi gönderimler art ve ön gönderim olmak üzere iki farklı şekilde karşımıza çıkmaktadır. Bu ayırımın esas olan gönderimin yönüdür. En belirgin art ve ön gönderimler zamirler aracılığı ile karşımıza çıkmaktadır (Günay, 2003: 62).

- **Ön gönderim**

Metinde yer alan gönderim ögesinin önce, gönderimde bulunulan unsurun ise ondan sonra gelmesi durumudur.

Örnek:

*“Canan artık **şunun** farkındaydı ki, bir daha asla hiçbir şey eskisi gibi olmayacaktı.”*

Örnekte geçen “şu” zamiri, kendisinden sonra gelen “bir daha asla hiçbir şey eskisi gibi olmayacaktı” cümlesine gönderimde bulunmuştur.

- **Art gönderim**

Metinde gönderimde bulunulan unsurun önce, gönderim ögesinin ise ondan sonra kullanılması durumudur.

Örnek:

“Mert, yorgun bakışlarını Filiz’e yöneltti ve artık onunla kalamayacağını söyledi.”

Yukarıdaki örnekte geçen “o” zamiri kendisinden önce gelen “Filiz” ismine gönderimde bulunarak iki cümle arasında bir bağ kurmuştur.

Hem ön gönderim hem de art gönderim, cümleler arasında anlamsal bir bağ kurduğundan metin sürükleyici olur ve okuyucu metindeki bu unsurlardan yola çıkarak metni kolayca çözümler. Türkçede art gönderim, ön gönderime nazaran daha fazla kullanılan bir gönderim şeklidir.

Çalışmamızda Coşkun’un (2005) geliştirdiği “Bağdaşıklık Unsurları Değerlendirme Ölçeği” kullanıldığından gönderim ögeleri ve diğer bütün bağdaşıklık ögeleri o ölçekte yer alan sınıflamaya göre ele alınmıştır. Aşağıda gönderim ögeleri tek tek ele alınıp açıklanmıştır.

2.3.1.1. Zamirler

Gönderim ögesi olarak kullanılan zamirler; şahıs, işaret dönüşlülük ve ilgi zamirleridir. Çoğunlukla ön gönderim ögesi şeklinde karşımıza çıkan zamirlerden sıklıkla kullanılan şahıs zamiridir (Günay, 2003: 62).

- **Şahıs zamiri**

Türkçede ismin yerine geçen “ben, sen, o, biz, siz, onlar” şahıs zamirlerinin ön veya art gönderim yolu ile cümlede geçen şahıs veya şahıslara gönderim yapması ile gerçekleşen gönderimdir. Şahıs zamirleri ile yapılan gönderimler aracılığıyla sürekli yapılan isim tekrarlarının önüne geçilir ve metin sıkıcılıktan kurtulur.

Örnek:

“Hasan’ın işleri günden güne kötüye gidiyordu. Onun bu durumuna annesi de üzülüyordu; fakat onun da elinden hiçbir şey gelmiyordu.”

Yukarıdaki örnekte ilk cümlede geçen “**Hasan**” isminin yerine 2. cümlede “**o**” zamiri kullanılmıştır. 2. cümlede geçen “**annesini**” sözcüğü yerine yine “**o**” zamiri kullanılmıştır.

- **Dönüşlülük zamiri**

Türkçede dönüşlülük zamiri olan “kendi” kelimesi ve bu kelimenin iyelik ekleri ile çekimlenen kullanımları da yine zamirlerle yapılan bir gönderim şeklidir. Dönüşlülük zamirleri şahıs zamirlerin mana bakımından daha kuvvetli ve katmerli şeklidir. (Ergin, 1993: 258)

Örnek:

*“Ece cevabını bulamadığı binlerce soruyu durmaksızın soruyordu **kendine**.”*

*“Tutturmuş bir türkü, mırıldanıyordu **kendi kendine**”*

- **İşaret zamirleri**

Varlıkların yerini “Şu, bu, o, şunlar, bunlar, onlar, öteki, beriki, şura, ora, bura...” gibi işaret zamirleri ile tutarlar. Bu zamir türü de art veya ön gönderimi sağlayan bir diğer gönderim ögesidir.

Örnek:

*“Yeni başladığım işten oldukça memnundum. **Bu**, benim için biçilmiş bir kaftandı adeta.”*

Örnekte geçen “**bu**” kelimesi kendisinden önce geçen “**iş**” kelimesine gönderme yapmaktadır.

- **İlgi zamiri**

İsim tamlamalarında iyelik eki alan sözcüklere getirilen ve “ki” ekiyle yapılan gönderimdir. “Ki” zamirinin ismin yerine kullanılır.

Örnek:

*“Bu kitap oldukça hacimli. Senin **kitabın** nasıl?”*

*“Bu kitap oldukça hacimli. **Seninki** nasıl?”*

Yukarıdaki cümlede zamire bağlanan “ki” eki “kitap” sözcüğü yerine geçerek kitaba gönderim yapmıştır.

Örnek:

“Etrafımızdakilerin sabır ve metaneti ne yazık ki bizde yok.”

İlgi zamirinin karşılığı doğrudan metin içinde olabileceği gibi metin dışında da olabilir. İlk örnekte geçen gönderim, metinde doğrudan geçen “kitap” sözcüğüne yönelik metin içi bir gönderimdir. İkinci örnekteki “etrafımızdakilerin” kim olduğu ise daha önce metinde geçmemişse, ilgi zamiri metin dışı gönderim yapmış olur.

2.3.1.2. *İşaret sıfatları*

Gönderime katkı sağlayan bir diğer öge ise işaret sıfatlarıdır. Kendisinden sonra gelen ismi işaret yoluyla belirten kelimelerdir. İşaret sıfatları aynı zamanda daha önce metinde geçen ve gönderimde bulunulan kavrama ait niteliklere de işaret edebilir.

Örnek:

*“Yillardır özlemini çektiğim, doyamadığım babama dair çok az şey var hatırladığım aslında. **O adam** içimde bir özlem...”*

Örnekte geçen “o” işaret sıfatı bir önceki cümlede geçen “baba” sözcüğüne gönderim yapmıştır. Bu sıfat aynı zamanda “baba” ile ilgili belirtilmiş olan diğer özellikleri de (yillardır özlem duyduğu ve doyamadığı baba) belirtmektedir.

2.3.1.3. *Karşılaştırma*

Bu gönderim, metinde önceden geçen bir varlığa yönelik benzerlik, farklılık, zayıflık, üstünlük, azlık, çokluk gibi anlamsal ilişkiler kurar. Türkçede karşılaştırma gönderimi çoğunlukla zarflar ve edatlar aracılığıyla sağlanır. (Coşkun, 2005: 65)

Türkçede karşılaştırma gönderimi; *daha, kadar, başka, gibi, benzer, farklı, bu denli, daha farklı, en, çok, ise...* gibi ifadelerle sağlanır.

Örnek:

*“Bu kez öncekinden **daha farklı** bir dayanağı vardı.”*

2.3.2. Eksiltili anlatım

Eksiltili anlatım, okurun metinden alması gereken mesajı algılamasını etkilemeyecek şekilde, metindeki bazı ifadelerin düşürülmesi şeklinde olur. Buradaki amaç, gereksiz ifade, söylem ve tenafürden arındırılmış, bir metin oluşturmaktır. Halliday ve Hasan’a (1976: 142) göre eksiltili anlatım, *“metinde söylenmemesine rağmen anlaşılın şey”* şeklinde ifade edilmiştir. Bu durumda okuyucu, eksiltili yapıyı bulmak için sürekli aktif olup dikkatini metne yoğunlaştırır.

2.3.2.1. *Cümlelerin düşürülmesi*

Genellikle karşılıklı konuşmalarda sadece sorulan unsurun söylenip cümlelerin geri kalan kısmının tamamının düşürülmesi yoluyla gerçekleşen eksiltili anlatım biçimidir. Bazen de soru cevap şeklinde geçen diyaloglara verilen evet veya hayır şeklindeki cevaplarla da bu şekilde gerçekleşen eksiltili anlatıma başvurulabilir.

Üstünova (1999: 93) eksilti ile eksiklik kavramlarının farklı olduğunu, ifadede düşürülen unsurların muhatap tarafından her zaman tamamlanamayabildiğini, bu durumun da eksiltiden değil; eksiklikten kaynaklı olduğunu ifade etmiştir.

Örnek:

“Senden sonra kaleye kim geçti?”

“Alper.” (Benden sonra kaleye Alper geçti.)

2.3.2.2. *Ortak öğelerin düşürülmesi*

Cümlede geçen ortak ifade veya ögeleri tekrar tekrar kullanıp metni sıkıcı hale getirmenin önüne geçmek için; anlamı bozmadan bu unsurları tek bir öge veya ifade altında birleştirmek şeklinde gerçekleştirilen bir eksilteli anlatım türüdür.

Örnek:

“Dün gece sahile yürümeye çıkmıştı. Eşi ise evde onu bekliyordu. (Dün gece ifadesi ortak öge olduğundan ikinci cümlede tekrar edilmemiştir.)

2.3.2.3. *Eklerin düşürülmesi*

Cümleler içinde geçen ortak eklerin tek bir ek kullanılarak cümlenin son unsuruna bağlanması şeklinde gerçekleşen eksilteli yapıdır.

Örnek:

“Bir yandan yemeğini yiyor, bir yandan da olan bitene ağlıyordu.”
(Görülen geçmiş zaman eki (-du) cümlenin her iki yüklemde de ortak olduğundan, bu ek sondaki yükleme getirilmiştir.)

2.3.3. Değişirim

Bağdaşıklık ilişkisi kuran bir başka unsur da değişirimdir. Değişirim, metinde geçen bir ögenin yerine metnin anlamını bozmadan bir başka ögenin kullanılabilmesidir. Türkçede değişirim “aynı”, “öyle”, “böyle” kelimeleri ile oluşturulmaktadır (Coşkun, 2005: 73).

Değişirim; isme dayalı, fiile dayalı ve cümleye dayalı değişirim olmak üzere 3 şekilde görülür (Karatay, 2010: 373-384).

2.3.3.1. *İsme dayalı değişirim*

Değiştirilen ögenin bir isim ya da isim grubu olduğu değiştirim şeklidir. Değiştirilen ismin yerine “aynı”, “öyle”, “böyle” gibi ifadeler getirilerek isme dayalı değiştirim sağlanır.

Örnek:

*“Her ne kadar Mine azimli ve sebatkâr ise; Kardeşi **öyle** değildi...”*

Bu örnekte ikinci cümledeki “öyle” kelimesi birinci cümledeki “azimli ve sebatkâr” sözcüklerinin yerine kullanılıp isme dayalı bir değiştirimde bulunmuştur.

2.3.3.2. *Fiile dayalı değiştirim*

Metinde geçen fiilin yerini, bir diğer cümlede değiştirim unsurunun almasıdır.

Örnek:

*“Uzun zamandır üzerine çalıştığı tezi bitirmeyi planladı ve **öyle** yaptı.”*

Yukarıdaki örnekte “öyle yaptı” sözü “tezi bitirdi” fiilinin yerine kullanılarak değiştirim oluşturmuştur.

2.3.3.3. *Cümleye dayalı değiştirim*

Metinde geçen cümle veya cümle topluluklarının yerine değiştirim unsurlarının getirilmesi ile gerçekleşen değiştirim şeklidir.

Örnek:

*“Güç koşullarda bile çalışman gerekir. **Böyle** yaptığın müddet başarı kaçınılmazdır.”*

Örnekte geçen “böyle” ifadesi “Güç koşullarda bile çalışmak gerekir.” cümlesini karşılayıp cümleye dayalı bir değiştirim gerçekleştirmiştir. Bu sayede cümlede aynı ifadeler içeren kelimeler tekrarlanmamış ve metnin gereksiz yere uzatılmamıştır.

2.3.4. Bağlama ögeleri

Kelimelerin, kelime gruplarının, cümlelerin ve kimi zaman da paragrafların şekil ve mana bakımından birbirine bağlanmasını sağlayan ve üstlendikleri görevler vasıtasıyla birbirine bağladıkları sözler arasında türlü anlam ilişkileri kuran bağlama ögeleridir (Korkmaz, 2003: 1091).

Bağlama ögeleri; sözcük, cümle ve paragraflar arsında birtakım anlamsal bağlar kurarak bağdaşıklık ilişkisinin kurulmasını sağlayan yapılardır.

Bağlama ögeleri sınıflandırılırken cümle içerisindeki işlevleri esas alınmıştır. Çünkü bazen bir bağlama ögesi birden fazla anlama gelebilir. Öğrencilerin kâğıtları da bu bağlamda değerlendirilmiş ve bağlama ögesinin şeklinden ziyade işlevi esas alınarak bu ögeler tespit edilmiştir.

2.3.4.1. *Ekleyici bağlama ögeleri*

Eş görevli kelimeleri, kelime gruplarını, cümleleri sıralarken veya metinde daha önce verilen bilgiyle ilişkili olarak yeni bilgiler verilirken kullanılan bağlama ögesidir. Başlıca ekleyici bağlama ögeleri şunlardır: *ve, ile, de, de ... de, hem ... hem (de), gerek ... gerek(se), ha ... ha, hakeza, bunun yanında, bunun yanı sıra, buna ilaveten, buna ek olarak, bundan başka, olsun ... olsun, üstelik, üstüne üstlük, hatta, ayrıca, bir ... bir (de), bir de, dahi, bile, ne ... ne (de).*

Örnek:

“*Hem* ağladık, ***hem*** güldük.”

“*Salih de* bu konuda ne yapması gerektiğini bilmiyordu.”

2.3.4.2. *Ayırt edici bağlama ögeleri*

Bu bağlama ögeleri iki isim, varlık veya durumdan birinin geçerli olduğu veya tercih edildiği durumlarda kullanılır. Başlıca ayırt edici bağlama ögeleri şunlardır: *ya da, ya*

... -sa, ya ... ya (da), ya ...yahut (da), veya, yahut (da), veyahut (da), bari, sadece, en azından, hariç, hiç değilse, kâh ... kâh, bazen ... bazen (de), hiç olmazsa, ister ... ister(se). ...

Örnek:

“Ya bu deveyi güdersin, ya bu diyardan gidersin.”

2.3.4.3. *Zıtlık bildiren bağlama ögeleri*

Anlam olarak birbirine zıt iki durum veya yargıyı bağlamak için kullanılan bir bağlama ögesidir. Dilimizde kullanılagelen başlıca bağlama ögeleri şunlardır: *aksine, ama, ama yine de, ancak, bilakis, karşın, rağmen, de, -diği halde, fakat, hâlbuki, -in tersine, ise (de), lâkin, ne var ki, oysa, oysa ki, tersine, yalnız, yine de...*

Örnek:

“Yıllardır birikim yapıyordu. Ama yine de istediği evi alamadı.”

2.3.4.4. *Zaman sıralama bildiren bağlama ögeleri*

Geldiği cümleye veya cümlelere zaman anlamı bakımından öncelik, sonralık, tekrar veya süreklilik gibi anlamlar katan bağlama ögeleridir.

Örnek:

“Bu iş beni ziyadesiyle yıprattı. Artık bu kadar sorumluluk almayı düşünmüyorum.”

Örnekte geçen “artık” sözcüğü cümleye “bundan sonra” anlamı katarak iki cümle arasında bağdaşıklık ilişkisi kurmuştur.

2.3.4.5. *Koşul bildiren bağlama ögeleri*

Metin içindeki yargılardan birinin diğerine bağlı olması durumunda kullanılan bağlama ögeleridir. Başlıca bağlama ögeleri şunlardır: *eğer ... (i)se, şayet ... (i)se, yeter ki, ...-se, yoksa, ki, mı, de, tek, takdirde...*

Örnek:

*“Onunla iyi geçindiğim **takdirde** mutlu olacaktım.*

2.3.4.6. *Açıklama bildiren bağlama ögeleri*

Metinde geçen olay, durum veya yargıların okuyucu tarafından daha iyi anlaşılmasını sağlamak amacıyla kullanılan bağlama ögeleridir. Türkçede kullanılan başlıca bağlama ögeleri ise şunlardır: *yani, gerçi, gerçekten, hakikaten, ki, kaldı ki, zaten, meğer (ki), meğerse, yoksa, aksi halde, aksi takdirde, gel gelelim, hani ... (var) ya, açıkçası, doğrusu, daha doğrusu, doğrusunu sorarsan, işin aslı, aslında, anlaşılın, tabi ki, elbette (ki), eminim, sanırım, zannederim, gel gör ki, güya, sözüm ona, sanki, adeta, kısacası, velhasıl, hâsılı, özetle, bir de ne göreyim, bir de baktım ki, dahası var, o kadar... ki, kim bilir, bakarsın (olur), belki (de), ne de olsa, nasılsa (nasıl olsa), başka bir deyişle, aynı şekilde, benzer biçimde, benzer şekilde, neyse, nitekim ille (de), illa (da), herhalde ...*

Örnek:

*“Bu vakte kadar onu neden aramadığımı sorup durdu. **Gel gör ki** o da beni hiç mi hiç aramamıştı bu sürede.”*

2.3.4.7. *Örnekleme bildiren bağlama ögeleri*

Metinde geçen ifadeleri daha anlaşılır kılmak adına örnekleme bildiren bağlama ögeleri kullanılır. Türkçede başlıca örnekleme bildiren bağlama ögeleri şunlardır: *mesela, örneğin, örnek, örnek verecek olursak, örneklendirecek olursak, ... gibi, ...ve benzeri (vb.), ... ve sair (vs.)*

Örnek:

“Bu durumu aileme kabul ettirmem oldukça zor. Örneğin, annemin buna razı olacağını hiç sanmıyorum.”

2.3.4.8. Sebep bildiren bağlama ögeleri

Metinde geçen cümleler arasında nedensellik ilişkisi kurmak ve bir durumu nedeni ile birlikte açıklamak amacıyla kullanılan bağlama ögeleridir. Bu ilişki sebep+sonuç veya sonuç+sebep şeklinde olmak üzere iki farklı yolla kurulabilir. Başlıca sebep bildiren bağlama ögeleri şunlardır: *bu nedenle, bu sebeple, bu yüzden, buna bağlı olarak, de, -den dolayı, -den ötürü, -dığı için, diye, dolayısıyla, ki, madem(ki), ...-nın bir sonucu olarak, ...-sı sebebiyle, ... -sı yüzünden, o halde, öyleyse, şu durumda, şu halde, böylece, ...-nın sonucunda, bunun üzerine, çünkü, zira, -sinin sebebi ... si, -sinin nedeni ...-si, -si -den, -si ... -den kaynaklanmakta...*

Örnek:

“Eli çok hafif **olduğu için** bütün işleri çabucak bitirdi.” (sebep+sonuç)

“Annesi meraktan deliye dönmüştü; **çünkü** kızı yine geç gelmişti eve.”

(sonuç+sebep)

2.3.5. Kelime Bağdaşıklığı

Metinde anlam ve işlev bakımından benzer olan kelime ve kelime gruplarının kullanılmasıyla oluşan bağdaşıklık türüdür.

Doğru bir cümle oluşturmanın ilk adımı öncelikle iyi bir kelime ve kelime birliktelikleri hazinesine sahip olmaktır. Ancak, burada önemli olan nokta kelime ve kelime birlikteliklerinin duygu ve düşünce dünyasını tanımak; o dünyada rahatlıkla gezinti yapabilmektir (Coşkun, 2010: 250).

Halliday ve Hassan (1976: 274-292) ‘Cohesion in English’ adlı eserinde bu bağdaşıklık türünü “lexical cohesion” yani; “sözcüğe dayalı bağdaşıklık” olarak ifade etmiştir. Coşkun ise (2005: 99) aynı kavramı “kelime bağdaşıklığı” şeklinde ifade etmiştir. Çalışmamızda Coşkun (2005: 99)’un oluşturduğu “bağdaşıklık unsurları ölçeği” kullanıldığından biz de bu kavramı belirtirken “kelime bağdaşıklığı” ifadesini kullandık.

Kelime bağdaşıklığı iki başlık altında ele alınmıştır. Bunlardan ilki aynı kavram alanından kelime kullanılması, ikincisi ise; tekrar yolu ile yapılan kelime bağdaşıklığıdır (Halliday ve Hassan, 1979: 227-283; Coşkun, 2005: 89; Ülper, 2008: 24).

2.3.5.1. Aynı kavram alanından kelime kullanılması

Bu bağdaşıklık ilişkisi, metinde kullanılan bir kelimeyle ilintili olan veya onu çağrıştıran başka kelimelerin de kullanılması yoluyla gerçekleşen bir bağdaşıklık türüdür. Buradan kasıt ilgili kelimeyi kaldırıp yerine onunla eş değer olan bir kelime koymak değil; kelimeye ek olarak onu çağrıştıran başka kelimelerin de metinde geçmesini sağlamaktır (Coşkun, 2005: 95-96). Aynı kavram alanından kelime kullanımı; yakın anlamlı kelimeler, zıt anlamlı kelimeler ve aynı kelime grubunda veya serisinde yer alan kelimeler ile parça-bütün, alet-işlev, meslek-fiil gibi ilişkilerle birbirine bağlı olan kelimeler aracılığı ile gerçekleşir (Halliday ve Hasan, 1976: 284-285).

Örnek:

“Muğla, denizi kumu, güneşi ve sayısız güzelliğiyle her zaman ilgi çeken bir şehir olmuştur.” (birbirine yakın anlamlar içeren kelimeler)

“Gece gündüz çalışıp çocuklarının ekmeğini taştan çıkardı.” (zıt anlamlar içeren kelimeler)

2.3.5.2. Tekrar

Metinde geçen bazı sözcükler cümleler arasındaki bağın kopmaması için tekrar edilebilir. Bu durumda bağdaşıklık tekrarlanan öğelerle sağlanır ve metin bir bütünlük içerisinde olur. Haliday ve Hasan (1979: 278-286) kelime bağdaşıklığı içerisinde yer alan tekrarlı unsurların dört farklı şekilde gerçekleştiğini dile getirmiştir.

a) Kelimenin aynen tekrar edilmesi

Metin içinde geçen bir kelimenin, değişikliğe uğramaksızın metnin başka cümlelerinde de tekrarlanması şeklinde gerçekleşir.

Örnek:

“Bu yolun sonu nereye varıyor diye durup düşündü bir an. Yola çıkalı neredeyse üç gün olmuştu. Bu yol bittiği gün artık özgürlüğüne kavuşacaktı Tarık. Gittiği yol onun özgürlüğünün anahtarıydı bir bakıma. Yolun sonunun nereye vardığının hiçbir önemi yoktu. Tek isteği yolun sonunun onu bir an evvel özgürlüğüne ulaştırmasıydı...”

b) Eş veya yakın anlamlı kelimelerin kullanımı

Metinde geçen bir kelime, metnin bir başka kısmında eş veya yakın anlamlısı olan farklı bir kelime ile yinelenerek kelime bağdaşıklığı sağlayabilir.

Bir dildeki eş anlamlı kelimelerin çokluğu o dildeki ahenk zenginliğini ifade eder. Eş anlamlı kelimeler bakımından fakir olan bir dil, ses ahengi bakımından da fakir bir dildir. Sanat ve edebiyatta gelişmiş olan toplumların eş anlamlı kelime sayıları neredeyse ayrı bir sözlük oluşturacak niteliktedir (Coşkun, 2010: 251).

Örnek:

“O zorlu yılları bir türlü unutamamıştı Hale. Her ne kadar uğraştıysa da o seneleri silemedi aklından...”

c) Kelimenin üst anlamlısının kullanımı

Bu bağdaşıklık ilişkisi; metinde geçen bir kelimenin daha geniş kapsamlısının metin içindeki bir başka cümlede de kullanılması şeklinde gerçekleşir.

Örnek:

*“Zorlu geçen bir **kalp** ameliyatının ardından yeni güne uyanmıştı artık. Gözlerini açar açmaz bu **organının** eskisinden çok daha güçlü bir şekilde attığını hissetmişti bile.”*

d) Genel anlamlı kelime kullanımı

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

Bağdaşıklık oluşturan genel isimleri (Coşkun, 2005: 94) şu şekilde sıralamıştır:

İnsanlar için; kişi, adam, kadın, çocuk, delikanlı, kız, topluluk, kalabalık,

Nesneler için; şey, eşya, alet...

Mekânlar için; yer, ortam, ...

Fiiller için; hareket, davranış, olay...

Durumlar için; mesele, sorun, problem, iş, konu...

Örnek:

*“Selma Hanım’ın kızı **Neriman** dün gece yine evden **kaçmıştı**. **Olay** patlak vermeden **kızın** bulunması gerekiyordu.*

Örnek cümlelerde geçen “kız” kelimesi “Neriman’ın”; “olay” kelimesi ise “kaçmak” fiilinin yerine kullanılan genel anlamlı kelimelerdir. Genel anlamlı kelimeler (kız, olay) ile bu kelimelerin karşılıkları (Neriman, kaçmıştı) arasında metin dışında bir anlam ilişkisi yoktur. Bu anlam ilişkisini ancak metin dahilinde görmek mümkündür.

2.4. Tutarlılık

Yazar, okuyucuya aktardığı metnin her bakımdan okuyucu tarafından anlaşılmasını ister. Metin her ne kadar dolu olursa olsun; okuyucu tarafından anlaşılmadıkça bir anlam ifade etmez. Bu nedenle yazar metnin başından sonuna kadar okuyucunun kendisini anlaması için çaba gösterir. Bunu yaparken de dikkat ettiği en önemli ölçüt tutarlılıktır.

Tutarlılık, bir metni konu, plan, birimler arası ilişkiler ve tür bakımından anlaşılır kılan; metnin derin yapısındaki anlamlara dayalı kurulup belli bir mantık içerisinde metni metin yapan bir ölçüttür.

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

Günay’a (2003: 99) göre ise tutarlılık; konu akışındaki bütünlük olarak değerlendirilir.

Tutarlılık ve bağdaşıklık unsurları her ne kadar birbiri ile ilintili ve etkileşim halinde olsa da her bağdaşık metnin tutarlı olduğunu söylemek yanlıştır. Çünkü bağdaşıklık, metnin yüzey yapısı ile alakalı iken; tutarlılık, metnin derin yapısındaki anlam ile alakalıdır. Aşkın Balcı (2009: 252) da tutarlılığın, metnin derin yapısındaki ilişki olduğunu ifade eder.

Giora (1985: 700)’ya göre bağdaşıklığın sağlanması tutarlılığın sağlanması için tek başına yeterli bir şart değildir. Bağdaşıklık, tutarlılık tarafından üretilir. “Bağdaşıklık sağlayan dilsel öğelerin bulunmaması, bir metni her zaman tutarsız yapmadığı gibi, bu öğelerin varlığı da tutarlılık için her zaman yeterli olmayabilir.” (Onursal, 2003:130). Bu durumu şu şekilde örnekle açıklayabiliriz:

“Sokakta oynadığı oyunlardan çok zevk alıyordu Ali. Dün okuduğu kitap, onu çok etkilemişti. Akşam erken uyuyup okula erkenden gitmek istedi.”

Yukarıdaki cümleler belli bir mantıkla sıralanmayıp birbirinden kopuk ve bütünlükten yoksun ifadelerden oluşmuştur. İfadeler bağdaşıklık unsurlarını içeriyor olmasına rağmen; tutarlılık açısından oldukça zayıf cümleler şeklinde sıralanmıştır.

Özetle, tutarlı bir metin, bağdaşıklık unsurlarını de içerisinde barındırıyor ise bu metnin bağdaşık olduğu söylenebilir. Bağdaşıklık unsurları eksiksiz ve yerinde kullanıldığı halde metin tutarsız olabilmekte ya da bağdaşıklık unsurları olmaksızın da tutarlı bir metin elde edilebilmektedir.

Tutarlılık bir metni anlaşılır kılan ve metnin olmazsa olmaz ögesidir. Metinde yalnızca yazarın değil; okuyucunun da çabası önemlidir. Metin tek başına bir anlam ifade etmez; metnin anlamı, metne dayalı bilgi ile okuyucunun bilgi birikiminin etkileşimi dahilinde ortaya çıkar. Yani metni oluşturan dilsel yapı ve okuyucunun o dilsel yapıdan yola çıkarak yürüttüğü mantığın karşılıklı etkileşimi ile metin anlamlı hale gelir (Coşkun, 2005: 101). Bir bakıma metnin anlaşılması okurun idrak seviyesi ile ilgilidir. Yapılagelen başka bilimsel çalışmalar da bu durumu destekler niteliktedir (Hinds, 1990; Gordon v.d., 1993: 311-348).

Örnek:

“Adam o öğlen sıcaklığında saatlerdir durakta otobüs bekliyordu. Yeni girdiği işte de yine tembelliği ve sorumsuzluğu yüzünden dikiş tutturamamıştı. Yine de akli çocukların dersane taksitlerinde, ödenmeyi bekleyen yüklü faturalarda ve onu terk edip giden karısında idi.”

Yukarıdaki cümlelerde geçen anlamsal yapı her okuyucunun cümlelere yüklediği anlamlar vasıtasıyla farklı şekillerde ortaya çıkar. Bu cümlelerde geçen kahramanların yaşantılarına bakacak olursak; adamın saatlerdir durakta otobüs beklemesi ve borçlarını düşünüyor olmasından geçim sıkıntısı çekmekte olduğu düşünebiliriz. Kadını ise; mücadele etmeyip kolayı seçen, ailesini zor günde yalnız bırakan düşüncesiz biri olarak nitelendirebiliriz.

Bir başka okur ise; kadını, artık adamın tembelliği ve sorumsuzluğundan bıkip gitmek zorunda kalan, çaresiz biri olarak nitelendirebilir.

Buradan yola çıkarak; okuyucunun yaşantısı, idrak seviyesi, bilgi birikimi ve daha birçok değişkenin metinden çıkarılacak anlamların üzerinde etkili olduğunu söyleyebiliriz. Bu noktada yazar, okuyucuya vermek istediği mesajın tam anlamıyla algılanmasını istiyorsa, hitap ettiği kitlenin özelliklerine ve hazır bulunuşluk seviyesine göre metnini yapılandırmalıdır. Yazarın hitap ettiği kitle ile metnin belli bir uyum içerisinde olması gerekmektedir.

Coşkun (2005) 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 arkası 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 önce söylenenlerin gereksiz yere tekrarlanması söz konusu değildir. Metinde söylenen her şey tek başına bir işlev görmektedir. Metindeki her birim metinden çıkarıldığında bir eksikliğe yol açabilecek düzeyde metnin ayrılmaz bir parçasıdır.
- 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).

Bu özelliklerden yola çıkarak genel anlamda tutarlı bir metnin; belirli bir mantık çerçevesi ve bütünlük dahilinde oluşturulup içerisinde bağdaşıklık unsurlarını da barındıran çelişkisiz, sıralı, birbiri ile ilintili ifadeler ya da yargılar zinciri olduğu söylenebilir. Metindeki bağdaşıklık ve tutarlılık unsurları arasındaki uyumun ölçüsü dahilinde metin değer kazanır. Aradaki bu uyum ne kadar üst seviyede tutulursa; metin de o kadar net, pürüzsüz ve anlaşılır bir hal alır. Nitekim bağdaşıklık ve tutarlılık; metinlerin biçim ve anlam bütünlüğüne dayalı olarak oluşturan, birbirine bağlı iki unsurdur” (Onursal, 2003: 16). Bu özelliklere sahip bir metin, okuyucunun zihnini bulandırmaz ve bu sayede okuyucu yazarın iletmek istediği mesajı doğru bir şekilde algılar.

2.5. İlgili Araştırmalar

2.5.1. Yurt içinde yapılmış çalışmalar

Uzun (1995)’un “*Orhon Yazıtlarının Metindibilimsel Yapısı*” isimli çalışması, bu alanda ülkemizde yapılan en kapsamlı çalışmalardan biridir. Çalışmada Orhon Yazıtları bağdaşıklık ve tutarlılık bakımından incelenmiştir. Bağdaşıklık incelemesi yapılırken Halliday ve Hasan’ın (1976) “*Cohesion in English*” isimli eserinden yararlanılmış; fakat bu eserdeki başlıklarda birtakım değişikliklere gidilmiştir. Tutarlılık incelemesinde ise farklı metin dil bilim anlayışlarından hareketle bir inceleme yapılmıştır. Çalışmada ağırlıklı olarak Tonyukuk Yazıtı’ndan örnekler verilmiştir.

Özdemir (2008), “*Ortaöğretim Seçme Sınavında Başarılı Olan Öğrencilerin Yazılı Anlatım Becerileri Üzerine Bir İnceleme*” isimli çalışmasında orta öğretim seçme sınavında 400 puan ve üzeri almış öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin seviyelerini ölçmeyi ve ilgili sınavın öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini yeteri kadar ölçüp ölçmediğini tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Araştırma evrenini 2006

Orta Öğretim Seçme Sınavında 400 puan ve üzeri olarak Ankara il merkezindeki Anadolu liselerine yerleştirilen 9.sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırma iki adımda gerçekleştirilmiştir. İlk olarak öğrencilere kendilerine verilen altı konudan birini seçerek bir kompozisyon yazmaları istenmiştir. İkincisinde ise aynı öğrencilerin 2006 OKS Türkçe Testi cevapları alınmıştır. Elde edilen veriler, öğrencilerin, OKS Türkçe Testinde göstermiş oldukları başarıyı, yazılı anlatım performanslarına yansıtamadıklarını göstermiştir. OKS'nin öğrencilerin seviyesini sadece bilgi düzeyinde ölçtüğünü; uygulamaya yönelik büyük eksikliklerinin olduğunu ve öğrencilerin gerçek seviyelerini ortaya çıkarmada yetersiz olduğunu göstermiştir.

Çelikpazu (2006) *“Erzurum Merkez İlçe İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri Üzerine Bir Araştırma”* isimli çalışmada ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin yazma çalışmalarında yaptıkları hatalar bulunmuş ve bu hataların giderilmesine yönelik çözüm önerileri sunulmuştur.

Bağcı (2007) *“Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Derslerine Yönelik Tutumları ile Yazma Becerileri Üzerine Bir Araştırma”* isimli doktora çalışmada 4. sınıfta öğrenim gören 570 Türkçe öğretmeni adayından oluşan bir örneklem ile çalışmıştır. Yapılan çalışmada, Türkçe öğretmeni adaylarının yazma becerisinin geliştirilebilir bir beceri olduğu kanısında oldukları; fakat adayların bu becerilerinin eksikliklerinden ötürü ileride meslek hayatlarında zorluk çekeceklerine inandıkları tespit edilmiştir. Türkçe öğretmeni adaylarının genel anlamda yazılı anlatım başarı ortalamaları %76 bulunmuştur; fakat bu başarının beceriye dökülmesinde problemler yaşandığı belirtilmiştir. Öğretmen adaylarının yazma tutumlarının cinsiyet ve sınıf değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan analizlerde ise değişkenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Ayaz (2007), *“Ankara Lise Birinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin İç Yapı Bakımından Gelişimi Üzerine Bir İnceleme”* isimli çalışmada 300 öğrencinin yazdığı kompozisyonlarda kullanmış oldukları bağlama öğeleri ve bu öğeleri kullanırken yaptıkları hataları incelemiştir. Kompozisyonlar aynı zamanda tutarlılık bağlamında da değerlendirilmiş ve tutarsız ifadelerden kaynaklı hatalar

tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, dokuzuncu sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarında konuyu doğru şekilde algılayamama, konu sınırlaması yapamama, fikir üretememe, örnekleme yapamama, başlık yazmama veya uygun başlık bulamama, konuşma dilini yazı diline aktarma, yazdıklarını bir sonuca bağlayamama, internet ortamında kullanılan kısaltmalı dili veya ağız özelliklerini yazıya yansıtma gibi sorunlarının varlığı tespit edilmiştir.

Keçik (1992), “*İlkokul Öğrencilerinin Özet ve Hatırlama Metinlerinde Bağdaşıklık Sorunu*” isimli çalışmasında ilköğretim 2. ve 5. Sınıf öğrencilerinden toplam 183 öğrenciye bağdaşıklık açısından zayıf ve bağdaşıklık açısından güçlü olmak üzere toplam iki metin okutulmuştur. Öğrencilerin ilk olarak metne bakarak metni özetlemeleri daha sonra da metne bakmaksızın metinden akıllarında kalanları yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin bu yazma çalışmalarından yola çıkarak yazılı anlatımlarında karşılaştıkları sorunlar belirlenmiştir. Sonuç itibari ile öğrencilerin bağdaşıklık unsurlarından gönderim öğelerinde sorun yaşadıkları ve buna bağlı olarak da bağdaşıklık düzeyi bakımından zayıf metinler yazdıkları sonucuna varılmıştır.

Çoban (2012), “*İlköğretim Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Oluşturdukları Öyküleyici Metinlerin Bağdaşıklık ve Tutarlılık Ölçütlerine Göre Değerlendirilmesi*” isimli çalışmasında sosyo-ekonomik yönden ‘üst’, ‘orta’ ve ‘alt’ grupta yer alan okullarda öğrenim gören 83 ilköğretim 7. sınıf öğrencisinin oluşturduğu öyküleyici metinleri bağdaşıklık ve tutarlılık ölçütlerine göre; cinsiyet ve sosyo-ekonomik değişkenler açısından incelemiştir. Bağdaşıklık ve tutarlılık ölçütlerine göre yapılan incelemelerde kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha başarılı olduğu tespit edilmiştir.

Sosyo-ekonomik olarak üst düzeyde yer alan öğrencilerin de “bağdaşıklık ve tutarlılık ölçütlerine göre” orta ve alt grupta yer alan öğrencilerin oluşturdukları metinlerden daha başarılı metinler yazdığı sonucuna varılmıştır.

Güneyli (2007)’nin “*Etkin Öğrenme Yaklaşımının Anadil Eğitiminde Okuma ve Yazma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi*” adlı araştırması, anadil eğitiminde etkin

öğrenme yaklaşımının ne ölçüde etkili olduğu üzerine yapılan bir çalışmadır. Bu çalışmanın sonucunda, geleneksel yaklaşımın öğrencilerin başarı düzeylerini düşürdüğü; etkin öğrenme yaklaşımının ise geleneksel yaklaşımdan daha etkili olduğu ve öğrencilerin okuma ile yazma becerisine önemli ölçüde katkı sağladığı bulgularına ulaşılmıştır.

Erdağı (2008), *“Yakup Kadri Karaosmanoğlu'nun "Yaban" Adlı Romanının Metindilbilimsel Çözümlemesi”* adlı araştırmasında romanda yer alan gönderim, yineleme, eksilteli yapılar, bağlantı öğeleri, metinler arasılık, örtük yapılar, ön varsayım, sezdirim, anlatıcı ve üslup unsurları tespit edilmiştir.

Parlak (2009), *“Kutadgu Bilig'in Metindilbilimsel Yapısı”* adlı araştırmasında bu eseri otuz beş beyit ve yaklaşık 3500 beyit üzerine temellendirerek metin ölçütlerinden bağdaşıklık ve tutarlılık açısından değerlendirmiştir.

Can (2012), *“Ortaöğretim Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarında Paragraf Düzeyinde Bağdaşıklık ve Tutarlılık”* isimli araştırmasında ortaöğretim 9. ve 10. sınıfta öğrenim gören 524 öğrencinin yazılı anlatımları paragraf düzeyinde bağdaşıklık, tutarlılık ve düşünceyi geliştirme teknikleri bakımından değerlendirilmiştir. Çalışmada, öğrencilerin paragraf düzeyindeki anlatımlarında bağdaşıklık unsurlarının kullanımı, tutarlılık oluşturma ve düşünceyi geliştirme tekniklerinin kullanımı ile ilgili önemli sorunlar yaşadıkları belirlenmiş ve bu sorunlar öğrenci yazılarından örnekler verilerek değerlendirilmiştir.

Kırbaş (2006)'ın *“İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Değerlendirilmesi”* isimli çalışmasında ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarında karşılaşılan noktalama ve imla hataları ile plânlama hataları tespit edilmeye çalışılmıştır. Çalışma anket yapılarak hazırlanmıştır. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin okul, cinsiyet, aylık geliri, Türkçe dersinden 1. dönem almış oldukları notlar ve en çok sevdikleri ders değişkenlerine göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Ruhi ve Kocaman (1996: 12-24) “*İlköğretim Ders Kitaplarında Dil Kullanımı*” isimli çalışmasında ilköğretim 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitapları ile 6. ve 7. Sınıf tarih ve coğrafya ders kitaplarını incelemiştir. Bu kitaplardaki metinlerin birçoğunda konu dışına çıkıldığı ve birbirinden ayrılması gereken alt konuların bir arada alındığı tespit edilmiştir. Çalışmada aynı zamanda ilgili ders kitaplarında kullanılan bağlaçlar ve gönderim ögeleri gibi unsurların kullanımında da yanlışlıklar olduğu tespit edilmiştir.

Öztürk (2007)’ün yapmış olduğu çalışmada, yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazma becerileri ve yazmaya karşı düşünceleri üzerinde etkililiği araştırılmıştır. Deneysel bir çalışma olan bu araştırma; 5. Sınıf düzeyinden 20 deney, 20 kontrol olmak üzere toplam 40 öğrenci ile yapılmıştır. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yaratıcı yazma başarıları arasında yapılan analizler, deney grubunun lehine anlamlı sonuçlar ortaya çıkarmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin yazmaya karşı olan düşüncelerinde de kontrol grubuna göre olumlu yönde bir gelişme olduğu tespit edilmiştir.

Altunkaya (1987), Halliday ve Hasan (1976)’ın “*Cohesion in English*” (İngilizcede Bağdaşıklık) isimli eserine benzer şekilde “*Cohesion in Turkish*” (Türkçede Bağdaşıklık) ismiyle bir çalışma yapmıştır. Konusu “*Türkçede Bağdaşıklık*” olmasına rağmen bu eser İngilizce yazılmıştır. Hikâye, roman ve tiyatro eserlerine ait metinlerden alınan örnekler; bağdaşıklık unsurlarından “gönderim”, “değiştirim”, “eksilteli yapılar”, “bağlaçlar” ve “sözcük bağdaşıklığı” başlıkları altında incelenmiştir.

Coşkun (2005) “*İlköğretim Öğrencilerinin Öyküleyici Anlatımlarında Bağdaşıklık, Tutarlılık ve Metin Elementleri*” isimli doktora çalışmasında farklı sosyoekonomik düzeydeki toplam 372 ilköğretim 5. ve 8. sınıf öğrencisinin öyküleyici anlatımlarını; bağdaşıklık, tutarlılık ve metin elementleri açısından incelemiştir. Öğrencilerin yazdıkları öykülerden elde edilen sonuçlara göre; bağdaşıklık unsurlarının kullanım sıklıklarında öğrenci (kâğıt) başına düşen ortalamalar sırasıyla şu şekildedir: Eksilteli anlatım (20,5), bağlama ögeleri (18,1), kelime bağdaşıklığı (15,9), gönderim (10,9),değiştirim (0,3). Çalışmada öğrencilerin bağdaşıklık unsurlarının kullanımı ve

metnin tutarlılığı ile ilgili önemli sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir. Ayrıca elde edilen sonuçlarda 8. sınıf öğrencilerinin bağdaşık ve tutarlı bir metin oluşturma konusunda 5. sınıf öğrencilerinden daha başarılı olduğu; sosyo-ekonomik açıdan ise üst grup öğrencilerin alt ve orta gruba göre daha başarılı olduğu sonuçlarına varılmıştır.

2.5.2. Yurt dışında yapılmış çalışmalar

Ramadan (2003), “*Cohesion in the written works of the twelfth grade students of literary and scientific streams at state secondary schools in Jordan*” isimli doktora tezinde Ürdün Devlet Okullarında öğrenim gören 12. sınıf öğrencilerinin yazdıkları metinlerden yola çıkarak bu öğrencilerin metin yazma konusundaki yeterliliklerini, kullandıkları bağdaşıklık çeşitlerini ve bağdaşıklığa yönelik hata türlerini tespit etmiş; hataların çözümü için de örnek etkinlikler önermiştir. Elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin birçoğunun bağdaşıklık unsurlarını kullanmada yanlışlıklar yaptığı; en çok yapılan yanlışın bağlaçların kullanımında; en az yapılan yanlışın ise gönderim ve kelime bağdaşıklığı öğelerinin kullanımında olduğu tespit edilmiştir.

Yuen (1993), çalışmasında 567 ortaöğretim öğrencisinin yazılı anlatımlarındaki bağdaşıklık ve tutarlılık düzeyleri ile okuma başarıları okuduklarını anlama ve yorumlama becerileri üzerine bir araştırma yapmıştır. Çalışmada öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki tutarlılık ve bağdaşıklık düzeyleri ile okuduklarını anlama ve yorumlama becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Bu çalışmada aynı zamanda öğrencilerin bağdaşıklık ve tutarlılık puanları arasında da yüksek bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç, bağdaşıklık ve tutarlılık kavramlarının birbirlerine yakın kavramlar olmasına ve birbiri ile etkileşim halinde olmasına bağlanmıştır.

Abu-Hatab (1992), 200 üniversite öğrencisinin yazılı anlatımını, Halliday ve Hasan’ın taksonomisini temel alarak bağdaşıklık açısından değerlendirmiştir. Çalışmada, öğrencilerin bağdaşıklık öğelerinden en çok gönderimi ve kelime bağdaşıklığını, en az ise eksilteli yapıyı ve değiştirimi kullandıkları belirlenmiştir.

Yine bu öğrencilerin en çok bağlaçları kullanma konusunda başarısız oldukları belirlenmiş; fakat genel anlamda da bütün bağdaşıklık unsurlarını kullanma konusunda sıkıntı yaşadıkları sonucuna varılmıştır.

Goldman ve Murray (1992: 504-519), İngilizceyi ana dil ve yabancı dil olarak konuşan bireylerin, bağlama ögelerini kullanma konusundaki seviyelerini tespit etmeye çalışmıştır. İçinde bağlama ögesi taşımayan bilgilendirici metinler vasıtasıyla öğrenciler üzerinde yapılan ölçümlerde deneklerin ekleyici ve sebep sonuç bildiren bağlama ögelerini kullanmada zıtlık ve sıra-dizi bildiren bağlama ögelerine göre daha başarılı oldukları tespit edilmiştir.

Nejad (2002), çalışmasında İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin bağdaşıklık unsurlarını kullanma becerilerinin okuduklarını anlama düzeylerine olan etkisini araştırmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda bağdaşıklık düzeyi yüksek metin yazan öğrencilerin okuduğunu anlama konusunda da aynı doğrultuda başarılı olduğu sonucuna varılmıştır.

Bae (2001)'nin çalışmasında Amerikalı 192 ilköğretim öğrencisinin öyküleyici metinleri bağdaşıklık unsurlarını kullanım sıklığı açısından tespit edilmiştir. Bu araştırmanın sonuçlarına göre Amerikalı öğrencilerin bağlama ögelerini çok az kullandıkları, gönderim ve değiştirim ögelerini ise hemen hemen hiç kullanmadıkları sonucuna varılmıştır.

Said (1988), Arap Edebiyatı ürünlerinden 4 hikâye ve 4 deneme türü üzerine yaptığı incelemede; gönderim, eksilteli anlatım ve değiştirim ögelerinin metin bağdaşıklığı ve metin ölçütlerine katkısını araştırmıştır. Çalışmada ölçüt olarak Halliday ve Hasan (1976)'ın taksonomisini esas almıştır. Elde edilen bulgular, gönderim ve eksilteli anlatım ögelerinin Arapça metinlerin bağdaşıklığını sağlamak konusunda önemli bir etkiye sahip olduğu yönündedir. Gönderim ögelerinin hem hikâye hem de deneme türünde oldukça fazla kullanıldığı; eksilteli anlatımın ise; hikâye türünde daha fazla kullanılmış olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra değiştirim ögesinin Arapça metinlerde çok kullanılmamış olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

III. BÖLÜM

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama unsurları verilerin analizi *ile* ilişkili açıklamalara yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Türkçe öğretmeni adaylarının öyküleyici anlatım metinlerini bağdaşıklık ve tutarlılık ölçütlerine göre değerlendirmeyi amaçlayan bu çalışmanın yöntemi; “betimleyici, ilişkisel tarama (survey) modeli”dir. İlişkisel tarama modeli, “iki veya daha çok değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan bir araştırma modelidir (Karasar, 2009: 81). Araştırma nitelik yönünden “uygulamalı bir saha araştırması”dır (Kaptan, 1998: 56-60). Araştırmamız verilerin değerlendirilmesi bakımından ise hem nitel hem de nicel bir çalışmadır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmadaki verilerin tüm evrene uygulanması; ekonomiklik, zaman vb. sebeplerden dolayı imkânsız olduğundan “evren”i temsil edebilecek “çalışma grubu” seçimine gidilmiştir.

Bu araştırmanın evrenini, 2015-2016 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümünde öğrenim gören Türkçe öğretmeni adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise; 2015-2016 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümünde öğrenim gören 1. ve 4. sınıf öğretmen adayları oluşturmaktadır. Çalışma, 1. sınıf öğrencilerinden 30, 4. sınıf öğrencilerinden 30 olmak üzere toplam 60 öğrenci üzerinde yapılmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmaya kaynaklık eden veriler, öğrencilere öyküleyici anlatım tekniği kullanılarak yazdırılan metinlerden elde edilmiştir. Öğrencilerden Ferit EDGÜ'nün "Gece Bekçisi" isimli küçürek (minimal öykü) öyküsünden yola çıkarak bir öykü oluşturmaları istenmiştir. Öğrencilerin oluşturdukları bu yeni öykünün kurgusuna kendilerine önceden yönergede verilmiş olan 6 cümlelik bu küçürek öyküyü yerleştirmeleri istenmiştir. Çalışmada küçürek öykü türünün seçilme nedeni; öğrencilerin kurgulayacağı yeni öykünün bir yerine bu minimal öyküyü bağdaşıklık ve tutarlılık ölçütleri dâhilinde nasıl yerleştirdiklerini ve bu ölçütleri ne düzeyde kullandıklarını daha rahat tespit etmemizi sağlayacağı düşüncesidir.

3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmadan elde edilen veriler, 2015-2016 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümünde öğrenim gören 1. ve 4. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının bir ders saati içinde yazmış olduğu öyküleyici anlatım metinlerinden elde edilmiştir. Veri toplama araçları dağıtıldıktan sonra katılımcılara kendilerinden istenen öyküyü nasıl oluşturmaları gerektiği konusunda birtakım açıklamalar yapılmıştır.

Uygulama esnasında başı ve sonu okuyucunun hayal dünyasına bırakılmış, altı cümleden oluşan küçürek öykünün ve yönergesinin yazılı olduğu kâğıtlar öğrencilere dağıtılmıştır. Öğrencilerden kendilerine verilen küçürek öyküyü hiçbir şekilde parçalamadan, bağdaşıklık ve tutarlılık ölçütlerini göz önünde bulundurarak oluşturacakları öykünün bir yerine dahil etmeleri istenmiştir.

Araştırma sonucunda elde edilen veriler, Coşkun (2005) tarafından geliştirilip geçerliliği ve güvenilirliği uzman görüşleri, uygulama geçerliliği gibi birtakım yöntemlerle ispatlanan "bağdaşıklık düzeyi değerlendirme ölçeği" ve "öyküleyici anlatım tutarlılık değerlendirme ölçeği" kullanılarak değerlendirilmiştir. Ölçekler, e-posta yolu ile araştırmacının yazılı izni alınarak kullanılmıştır.

3.4.1. Bağdaşıklık düzeyi değerlendirme ölçeği

Bu ölçek, Coşkun (2005) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek; öğrencilerin yazmış oldukları öyküleyici metinlerde geçen bağdaşıklık unsurlarını, kullanım sıklığına göre hesaplamaktadır. “Bağdaşıklık düzeyi değerlendirme ölçeği” Yalnızca öykü türünü değil; başka metin türlerini değerlendirmede de kullanılabilir.

3.4.2. Öyküleyici anlatım tutarlılık değerlendirme ölçeği

Bu ölçek, Coşkun (2005) tarafından geliştirilmiştir. İsminden de anlaşılacağı üzere ölçek, yalnızca öyküleyici metin türünün değerlendirilmesinde kullanılmak üzere oluşturulmuştur. Ölçekte “konu, plân, metin birimleri arasındaki ilişkiler ve metin türü” olmak üzere dört farklı nitelik bulunmaktadır. Her bir nitelik için de 1’den 5’e kadar puan aralığı belirlenmiştir. Belirlenen bu puan aralığındaki her bir kademe belli bir ölçüde diğerinden farklılaşmakta ve bu da ölçeğin geçerliliğini arttırmaktadır. Öğretmen adaylarının yazmış oldukları metinler tutarlılık düzeylerine göre şu şekilde değerlendirilmiştir:

- ✓ 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: “Metinde belli bir konu var, fakat metindeki kopukluklar metnin anlaşılmasını önemli ölçüde zorlaştırmakta.”
- ✓ Tutarlılık Düzeyi 3 olan metinler: “Metinde belli bir konu var, fakat yer yer ortaya çıkan kopukluklar metnin anlaşılmasını olumsuz yönde etkiliyor.”
- ✓ Tutarlılık Düzeyi 4 olan metinler: “Metinde belli bir konu var, bu konu geliştirilmiş. Fakat ayrıntılarla ilgili bazı kopukluklar var.”
- ✓ Tutarlılık Düzeyi 5 olan metinler: “Metinde belli bir konu var, bu konu ayrıntılarla geliştirilmiş ve metindeki her ayrıntı başlangıç ve bitiş arasındaki bağlantıların oluşmasına katkı sağlayacak biçimde işlenmiş.”

Çalışmamızda kullandığımız bu ölçek doğrultusunda değerlendirilen öğrenci metinleri için belirlenen puanlar 1'den 5'e kadar olan tam sayılardır. Bununla birlikte bazı metinler incelenirken tutarlılık düzeyi bakımından ara bir değere de denk geldiği görülmüştür. Bu nedenle bazı kâğıtların tutarlılık düzeyi bakımından değerlendirilmesinde (1.5, 2.5 v.b.) ara değerler kullanılmıştır.

3.4.3. Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması

Araştırmada kullanılan “bağdaşıklık düzeyi değerlendirme ölçeği” ve “öyküleyici anlatım tutarlılık değerlendirme ölçeği” ile ilgili Coşkun (2005) tarafından “içerik geçerliliği (content validity)” yapılarak uzman görüşleri alınmış ve bu doğrultuda geliştirilen ölçekler şekillenmiştir. Ölçek geçerliliği için yapılmış olan bir diğer çalışma ise; “uygulama geçerliliği”dir. Uygulama geçerliliği için örneklemin bir kısmından seçilen öğrencilerin Türkçe dersinden aldıkları dönem sonu notları ile tutarlılık, öykü elementleri ve bağdaşıklık puanları arasındaki ilişki (Pearson korelasyon katsayısı) belirlenmiş ve ölçekler ile ilgili yüksek korelasyonlar bulunmuştur. Böylelikle ölçeklerin kullanılabilirliği anlaşılmıştır.

Çalışmamızda bu ölçekler doğrultusunda elde edilen verilerin güvenilirliğini kontrol etmek için “gözlemciler arası uyum” yönteminden yararlanılmıştır. Öğrenci metinlerinden elde edilen veriler “bağdaşıklık ve tutarlılık” ölçekleri doğrultusunda araştırmacı tarafından puanlanmıştır. Daha sonra aynı metinler; Türkçe eğitimi alanında uzman olan bir başka gözlemciye de ölçekler hakkında gerekli bilgiler verildikten sonra puanlatılmıştır. Araştırmacı ve gözlemcinin öğrenci metinlerine verdiği puanlar arasındaki ilişki “Pearson Korelasyon Analizi” yöntemi ile belirlenmiştir.

Yapılan analizler sonucunda Türkçe öğretmeni adaylarının öyküleyici anlatımlarından aldıkları puanlar için gözlemciler arası uyumu gösteren Pearson korelasyon katsayıları şöyledir:

- Öğrencilerin “bağdaşıklık” puanları için $r = .93$ ($p < 0.01$)

- Öğrencilerin tutarlılık puanları için $r = .90$ ($p < 0.01$) şeklinde bir uyuma ulaşılmıştır.

Korelasyon katsayısının 1.00 olması, mükemmel düzeyde pozitif bir ilişkiyi; 0.70-1.00 arasında olması pozitif yönde yüksek bir ilişkiyi ifade eder. (Büyüköztürk, 2004: 32) Bu çalışmada gözlemciler arası elde edilen uyumun gerek bağdaşıklık unsurları gerekse tutarlılık açısından 1'e yakın oluşu ölçeklerden elde edilen verilerin güvenilirliğini göstermiştir.



IV. BÖLÜM

4. BULGULAR ve YORUMLAR

Bu bölümde, araştırmanın temel amacı ve alt problemleri doğrultusunda toplanan veriler sonucu elde edilen bulgulara ve ilgili yorumlara yer verilmiştir. Alt problemler doğrultusunda ulaşılan bulgular, yedi ana başlık altında ele alınıp değerlendirilmiştir.

4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Alt Problem: Türkçe öğretmeni adaylarının öyküleyici anlatımlarında bağdaşıklık unsurlarını kullanma düzeyleri nasıldır?

Çalışmanın bu alt problemi doğrultusunda Türkçe öğretmeni adaylarının öyküleyici anlatım metinlerindeki bağdaşıklık unsurlarını kullanma düzeyleri değerlendirilirken Coşkun (2005)'un geliştirmiş olduğu “*Bağdaşıklık Unsurları Değerlendirme Ölçeği*” ölçeği kullanılmıştır.

Öğrencilerin bağdaşıklık unsurlarını kullanma düzeyleri, oluşturdukları öyküleyici anlatım metinlerindeki bağdaşıklık unsurlarını kullanma sıklıklarına göre tespit edilmiştir. Kullanılan ölçeğe göre bağdaşıklık unsurları: Gönderim, eksilteli anlatım, değiştirim, bağlama öğeleri ve kelime bağdaşıklığı şeklindedir.

Çizelge 1: Türkçe Öğretmeni Adaylarının Cinsiyet Değişkenine Göre Öyküleyici Anlatımlarında Bağdaşıklık Unsurlarını Kullanma Sıklıkları

Bağdaşıklık Unsuru	Cinsiyet	N	Kullanım	Ortalama	%
Gönderim	Erkek	30	684	22,80	% 29,85
	Kız	30	882	29,40	% 31,07
	Toplam	60	1566	26,10	% 30,53
Eksilteli Anlatım	Erkek	30	304	10,13	% 13,26
	Kız	30	347	11,57	% 12,22
	Toplam	60	651	10,85	% 12,69
Değiştirim	Erkek	30	7	0,23	% 0,30
	Kız	30	10	0,33	% 0,35
	Toplam	60	17	0,28	% 0,33
Bağlama Ögeleri	Erkek	30	1057	35,23	% 46,13
	Kız	30	1334	44,47	% 47,00
	Toplam	60	2391	39,85	% 46,61
Kelime Bağdaşıklığı	Erkek	30	239	7,97	% 10,43
	Kız	30	265	8,83	% 9,33
	Toplam	60	504	8,40	% 9,82
Toplam	Erkek	30	2291	76,37	% 100,0
Bağdaşıklık	Kız	30	2838	94,60	% 100,0
Kullanımı	Toplam	60	5129	85,48	% 100,0

Çizelge 1’de görüldüğü gibi Türkçe öğretmeni adaylarının öyküleyici anlatımlarında genel olarak bağdaşıklık unsurlarını kullanma sıklıklarının öğrenci başına düşen ortalaması 85,48 olarak bulunmuştur. Her bir bağdaşıklık unsuru için ise öğrenci (kâğıt) başına düşen ortalamalar sırasıyla şu şekildedir:

Bağlama ögeleri (39,85), gönderim (26,10), eksilteli anlatım (10,85), Kelime bağdaşıklığı (8,40) ve değiştirim (0,28).

Bağdaşıklık unsurlarının cinsiyete göre kullanılma sıklık ortalamalarına bakıldığında ise; Kız öğrencilerin kâğıt başına düşen ortalaması 94,60; erkek öğrencilerin kâğıt başına düşen ortalama 76,37 olarak tespit edilmiştir.

Bağdaşıklık unsurlarının kullanımında kâğıt başına düşen ortalamalar için; gönderim, eksilteli anlatım, değiştirim, bağlama ögeleri ve kelime bağdaşıklığı unsurlarının hepsinde kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha yüksek bir ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Kız ve erkek öğrencilerin bağdaşıklık unsurlarını kullanım sıklık ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına dair “ilişkisiz örneklem t testi” yapılmıştır. Bağdaşıklık unsurlarını kullanım sıklıklarına ilişkin “t testi” sonuçları Çizelge 3’te verilmiştir.

Çizelge 2: Türkçe Öğretmeni Adaylarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Öyküleyici Anlatımlarında Bağdaşıklık Unsurlarını Kullanma Sıklıkları

Bağdaşıklık Unsuru	Sınıf	N	Kullanım	Ortalama	%
Gönderim	1	30	877	29,23	% 31,17
	4	30	689	22,97	% 29,74
	Toplam	60	1566	26,10	% 30,53
Eksilteli Anlatım	1	30	401	13,37	% 14,25
	4	30	250	8,33	% 10,79
	Toplam	60	651	10,85	% 12,69
Değiştirim	1	30	8	0,27	% 0,28
	4	30	9	0,30	% 0,38
	Toplam	60	17	0,28	% 0,33
Bağlama Ögeleri	1	30	1276	42,53	% 45,36
	4	30	1115	37,17	% 48,14
	Toplam	60	2391	39,85	% 46,61
Kelime Bağdaşıklığı	1	30	251	8,37	% 8,92
	4	30	253	8,43	% 10,92
	Toplam	60	504	8,40	% 9,82
Toplam	1	30	2813	93,77	% 100,0
Bağdaşıklık	4	30	2316	77,20	% 100,0
Kullanımı	Toplam	60	5129	85,48	% 100,0

Çizelge 2’de görüldüğü gibi, Türkçe öğretmeni adayları 1. sınıf ve 4. sınıf öğrencileri öyküleyici anlatımlarında bağdaşıklık unsurlarını farklı sıklıklarda kullanmışlardır.

Türkçe öğretmeni adayları 1. sınıf öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarında kâğıt başına ortalama 93,77 bağdaşıklık unsuru kullanılırken, 4. sınıf öğrencilerinin anlatımlarında ortalama 77,20 bağdaşıklık unsuru kullanılmıştır.

Değiştirim ve kelime bağdaşıklığı haricindeki bağdaşıklık unsurlarının kullanımında 1. sınıf öğrencilerinin ortalamaları 4. sınıf öğrencilerinin ortalamalarından yüksektir. Bu farkın istatistik olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek üzere her bir bağdaşıklık aracı ve toplam bağdaşıklık kullanımını ortalamaları için “ilişkisiz örneklem t testi” (independent samples t test) yapılmıştır. Bu ögelere ilişkin t testlerinin sonuçları Çizelge 4’te verilmiştir.

4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Alt Problem: Türkçe öğretmeni adaylarının öyküleyici anlatımlarında bağdaşıklık unsurlarını kullanma düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Çizelge 3: Bağdaşıklık Unsurlarını Kullanım Sıklıklarının Cinsiyete Göre Farklaşp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan İlişkisiz Örneklemeler t Testi Sonuçları

Bağdaşıklık Unsuru	Sınıf	N	X (Ort.)	ss	sd	t	p
Gönderim	Erkek	30	22,80	11,613	58	2,270	0,027
	Kız	30	29,40	10,900			
Eksilteli Anlatım	Erkek	30	10,13	5,457	58	0,884	0,380
	Kız	30	11,57	7,006			
Değiştirim	Erkek	30	0,23	0,626	58	0,695	0,490
	Kız	30	0,33	0,479			
Bağlama Öğeleri	Erkek	30	35,23	10,068	58	2,894	0,005
	Kız	30	44,47	14,285			
Kelime Bağdaşıklığı	Erkek	30	7,97	5,340	58	0,537	0,593
	Kız	30	8,83	7,042			
Bağdaşıklık Unsuru	Erkek	30	76,37	23,389	58	2,628	0,011
Kullanımı Toplamı	Kız	30	94,60	29,949			

Çizelge 3 incelendiğinde bağdaşıklık aracı kullanım toplamında erkeklerin ortalamasının 76,37; kızların ortalamasının ise 94,60 olduğu görülmüştür. Türkçe öğretmeni adaylarının toplam bağdaşıklık kullanım ortalamalarında kız öğrenciler lehine istatistik olarak anlamlı bir fark vardır [$t(58) = 2.628, p < .05$]. Bu durum, kız öğrencilerin metinlerinde bağdaşıklık unsurlarını kullanma sıklığının, erkek öğrencilerinin bağdaşıklık unsurlarını kullanma sıklığına göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Bağdaşıklık unsurlarının her biri cinsiyete göre ayrı ayrı değerlendirildiğinde; gönderim, eksilteli anlatım, değiştirim, bağlama öğeleri ve kelime bağdaşıklığına ait ortalamaların hepsinde kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha yüksek ortalamalara sahip oldukları görülmüştür. Aradaki ortalama farklarının istatistik olarak anlamlı olup olmadığına ilişkin her bir bağdaşıklık ögesi ayrı ayrı ele alınmıştır.

4.2.1. Gönderim ögesinin kullanım sıklığının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgu ve yorumlar

öğrencilerin puan ortalamaları arasındaki farkın istatistik olarak anlamlı olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan “ilişkisiz örneklem t testi” (independent samples t test) sonuçları kız ve erkek öğrenciler arasındaki ortalama farkının istatistik olarak .05 düzeyinde anlamlı olmadığı sonucunu vermiştir. [$t(58) = 0.695, p > .05$]. Bu bulguya göre kız öğrencilerin bağdaşıklık unsurlarından değiştirim ögesini kullanma ortalamaları, erkek öğrencilerin ortalamalarından yüksek olmasına rağmen; bu fark istatistik olarak anlamlı düzeyde değildir. Gruplar arasındaki farkın anlamlı olmayışı, öğrencilerin anlatımlarında değiştirim ögesini çok az kullanmalarından ve ortalamalar arasındaki farkın birbirine yakın olmasından kaynaklı olabilir.

4.2.4. Bağlama ögelerinin kullanım sıklığının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgu ve yorumlar

Çizelge 3 incelendiğinde bağdaşıklığın bağlama ögelerinin kullanımında erkeklerin ortalamasının 35,23; kızların ortalamasının ise 44,47 olduğu görülmüştür. Kız ve erkek öğrencilerin puan ortalamaları arasındaki farkın istatistik olarak anlamlı olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan “ilişkisiz örneklem t testi” (independent samples t test) sonuçları kız öğrenciler lehine istatistik olarak anlamlı bir fark vermiştir. [$t(58) = 2.894, p < .05$]. Buradan cinsiyete göre bağlama ögelerinin kullanım sıklığı puan ortalamaları arasındaki farkın .05 düzeyinde anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulguya göre kız öğrencilerin bağdaşıklık unsurlarından bağlama ögelerini kullanma düzeyleri, erkek öğrencilerinkinden anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır. Değişkenler arasındaki bu farkın anlamlılık derecesinin .05 düzeyinde yüksek çıkması öğrencilerin anlatımlarında bağlama ögelerine sıkça başvurmalarından ve iki grup arasındaki farkın fazla olmasından kaynaklı olabilir.

4.2.5. Kelime bağdaşıklığı ögesinin kullanım sıklığının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgu ve yorumlar

Çizelge 3 incelendiğinde bağdaşıklık unsurlarından kelime bağdaşıklığı ögesinin kullanımında erkeklerin ortalamasının 7,97; kızların ortalamasının ise 8,83 olduğu

görülmüştür. Kız ve erkek öğrencilerin puan ortalamaları arasındaki farkın istatistik olarak anlamlı olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan “ilişkisiz örneklem t testi” (independent samples t test) sonuçları kız ve erkek öğrenciler arasındaki ortalama farkının istatistik olarak .05 düzeyinde anlamlı olmadığı sonucunu vermiştir. [$t(58) = 0.537, p > .05$]. Bu bulguya göre kız öğrencilerin bağdaşıklık unsurlarından kelime bağdaşıklığı ögesini kullanma ortalamaları, erkek öğrencilerin ortalamalarından yüksek olmasına rağmen; bu fark istatistik olarak anlamlı düzeyde değildir. Gruplar arasındaki farkın anlamlı olmayışı, öğrencilerin eksilteli anlatım kullanma ortalamalarının birbirine yakın olmasından kaynaklı olabilir.

4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Alt Problem: Türkçe öğretmeni adaylarının öyküleyici anlatımlarında bağdaşıklık unsurlarını kullanma düzeyleri sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Çizelge 4: Bağdaşıklık Unsurlarını Kullanım Sıklıklarının Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan İlişkisiz Örneklem t Testi Sonuçları

Bağdaşıklık unsuru	Sınıf	N	X (Ort.)	ss	sd	t	p
Gönderim	1	30	29,23	13,728	58	2,146	0,036
	4	30	22,97	8,211			
Eksilteli Anlatım	1	30	13,37	6,646	58	3,373	0,001
	4	30	8,33	4,759			
Değiştirim	1	30	0,27	0,450	58	0,231	0,818
	4	30	0,30	0,651			
Bağlama Ögeleri	1	30	42,53	13,038	58	1,607	0,114
	4	30	37,17	12,831			
Kelime Bağdaşıklığı	1	30	8,37	7,261	58	0,41	0,967
	4	30	8,43	5,077			
Bağdaşıklık unsuru	1	30	93,77	30,430	58	2,363	0,021
Kullanımı Toplamı	4	30	77,20	23,410			

Çizelge 4 incelendiğinde bağdaşıklık aracı kullanım toplamında 1. sınıf öğrencilerinin ortalamasının 93,77; 4. sınıf öğrencilerinin ortalamasının ise 77,20 olduğu görülmüştür. Türkçe öğretmeni adaylarının toplam bağdaşıklık kullanım

ortalamalarında 1. sınıf öğrencileri lehine istatistik olarak anlamlı bir fark vardır [$t(58) = 2.363, p < .05$]. Bu durum, 1. sınıf öğrencilerinin metinlerinde bağdaşıklık unsurlarını kullanma sıklığının, 4. sınıf öğrencilerinin bağdaşıklık unsurlarını kullanma sıklığına göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Bağdaşıklık unsurlarının her biri sınıf düzeyine göre ayrı ayrı değerlendirildiğinde; gönderim, eksilteli anlatım ve bağlama öğelerine ait ortalamalarda 1. sınıf öğrencilerinin 4. sınıf öğrencilerinden daha yüksek ortalamalara sahip oldukları görülmüş; değiştirim ve kelime bağdaşıklığı öğelerine ait ortalamalarda ise; 4. sınıf öğrencilerinin 1. sınıf öğrencilerinden daha yüksek ortalamalara sahip oldukları görülmüştür. Aradaki ortalama farklarının istatistik olarak anlamlı olup olmadığına ilişkin her bir bağdaşıklık ögesi ayrı ayrı ele alınmıştır.

4.3.1. Gönderim ögesinin kullanım sıklığının sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgu ve yorumlar

Çizelge 4 incelendiğinde bağdaşıklığın gönderim ögesinin kullanımında 1. sınıf öğrencilerinin ortalamasının 29,23; 4. sınıf öğrencilerinin ortalamasının ise 22,97 olduğu görülmüştür. 1. ve 4. sınıf öğrencilerin puan ortalamaları arasındaki farkın istatistik olarak anlamlı olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan “ilişkisiz örneklem t testi” (independent samples t test) sonuçları 1. sınıf öğrencilerinin lehine istatistik olarak anlamlı bir fark vermiştir. [$t(58) = 2.146, p < .05$]. Buradan sınıf düzeyine göre gönderim ögesi kullanım sıklığı puan ortalamaları arasındaki farkın .05 düzeyinde anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulguya göre 1. sınıf öğrencilerinin bağdaşıklık unsurlarından gönderim ögesini kullanma düzeyleri, 4. sınıf öğrencilerinininkinden anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır.

4.3.2. Eksilteli anlatım ögesinin kullanım sıklığının sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgu ve yorumlar

Çizelge 4 incelendiğinde bağdaşıklığın eksilteli anlatım ögesinin kullanımında 1. sınıf öğrencilerinin ortalamasının 13,37; 4. sınıf öğrencilerinin ortalamasının ise

8,33 olduğu görülmüştür. 1. ve 4. sınıf öğrencilerin puan ortalamaları arasındaki farkın istatistik olarak anlamlı olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan “ilişkisiz örneklem t testi” (independent samples t test) sonuçları 1. sınıf öğrencilerinin lehine istatistik olarak anlamlı bir fark vermiştir. [$t(58) = 3.373, p < .05$]. Buradan sınıf düzeyine göre eksilteli anlatım ögesi kullanım sıklığı puan ortalamaları arasındaki farkın .05 düzeyinde anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulguya göre 1. sınıf öğrencilerinin bağdaşıklık unsurlarından eksilteli anlatım ögesini kullanma düzeyleri, 4. sınıf öğrencilerinininkinden anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır.

4.3.3. Değişiririr ögesinin kullanım sıklığının sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgu ve yorumlar

Çizelge 4 incelendiğinde bağdaşıklığın değiştiririr ögesinin kullanımında 1. Sınıf öğrencilerinin ortalamasının 0,27; 4. sınıf öğrencilerinin ortalamasının ise 0,30 olduğu görülmüştür. 1. ve 4. sınıf öğrencilerin puan ortalamaları arasındaki farkın istatistik olarak anlamlı olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan “ilişkisiz örneklem t testi” (independent samples t test) sonuçları 1. ve 4. sınıf öğrencileri arasındaki ortalama farkının istatistik olarak .05 düzeyinde anlamlı olmadığı sonucunu vermiştir. [$t(58) = 0.231, p > .05$]. Bu bulguya göre 4. sınıf öğrencilerinin bağdaşıklık unsurlarından değiştiririr ögesini kullanma ortalamaları, 1. sınıf öğrencilerinin ortalamalarından yüksek olmasına rağmen; bu fark istatistik olarak anlamlı düzeyde değildir. Gruplar arasındaki farkın anlamlı olmayışı, öğrencilerin anlatımlarında değiştiririr ögesini çok az kullanmalarından ve ortalamalar arasındaki farkın birbirine yakın olmasından kaynaklı olabilir.

4.3.4. Bağlama ögelerinin kullanım sıklığının sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgu ve yorumlar

Çizelge 4 incelendiğinde bağdaşıklığın bağlama ögelerinin kullanımında 1. sınıf öğrencilerinin ortalamasının 42,53; 4. sınıf öğrencilerinin ortalamasının ise 37,17 olduğu görülmüştür. 1. ve 4. sınıf öğrencilerin puan ortalamaları arasındaki farkın

istatistik olarak anlamlı olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan “ilişkisiz örneklem t testi” (independent samples t test) sonuçları 1. ve 4. sınıf öğrencileri arasındaki ortalama farkının istatistik olarak .05 düzeyinde anlamlı olmadığı sonucunu vermiştir. [$t(58) = 1.607$ $p > .05$]. Bu bulguya göre 1. sınıf öğrencilerinin bağdaşıklık unsurlarından bağlama öğelerini kullanma ortalamalarının, 4. sınıf öğrencilerinin ortalamalarından yüksek olmasına rağmen; bu fark istatistik olarak anlamlı düzeyde değildir. Gruplar arasındaki farkın anlamlı olmayışı, öğrencilerin anlatımlarında değiştirim ögesini daha sık kullanmalarından kaynaklı olabilir.

4.3.5. Kelime bağdaşıklığı ögesinin kullanım sıklığının sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgu ve yorumlar

Çizelge 4 incelendiğinde bağdaşıklık unsurlarından kelime bağdaşıklığı ögesinin kullanımında 1. sınıf öğrencilerinin ortalamasının 8,37; 4. sınıf öğrencilerinin ortalamasının ise 8,43 olduğu görülmüştür. 1. ve 4. sınıf öğrencilerin puan ortalamaları arasındaki farkın istatistik olarak anlamlı olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan “ilişkisiz örneklem t testi” (independent samples t test) sonuçları 1. ve 4. sınıf öğrencileri arasındaki ortalama farkının istatistik olarak .05 düzeyinde anlamlı olmadığı sonucunu vermiştir. [$t(58) = 0.41$ $p > .05$]. Bu bulguya göre 4. sınıf öğrencilerinin bağdaşıklık unsurlarından kelime bağdaşıklığı öğelerini kullanma ortalamalarının, 1. sınıf öğrencilerinin ortalamalarından yüksek olmasına rağmen; bu fark istatistik olarak anlamlı düzeyde değildir. Gruplar arasındaki farkın anlamlı olmayışı, 1. ve 4. sınıf öğrencilerinin kelime bağdaşıklığı ortalamalarının birbirine yakın olmasından kaynaklı olabilir.

4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

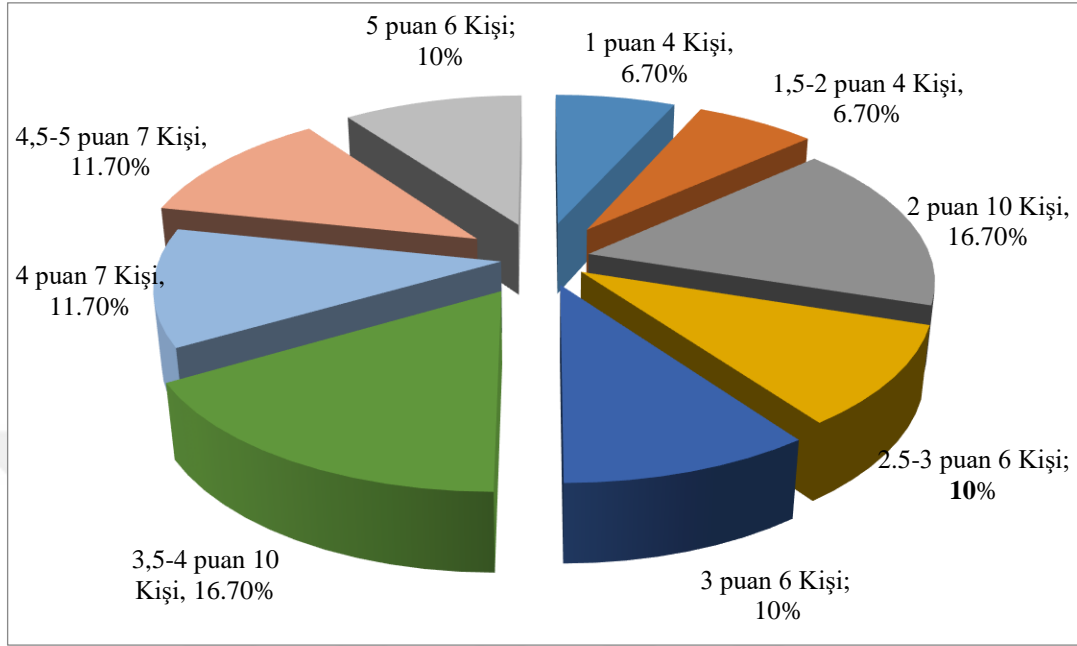
Alt Problem: Türkçe öğretmeni adaylarının öyküleyici anlatımlarında metin tutarlılığı oluşturma düzeyleri nasıldır?

Çalışmamızın bu alt problem doğrultusunda Türkçe öğretmeni adaylarının oluşturdukları öyküleyici metinlerdeki tutarlılık düzeyleri değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme Coşkun (2005) tarafından geliştirilen “*Öyküleyici Anlatım Tutarlılık*

Değerlendirme Ölçeği'' ile yapılmıştır. Tutarlılık düzeyi açısından 1-5 aralığında puanlanan metinlerin ortalamaları değerlendirilmiştir. Elde edilen tutarlılık düzeyi ortalamalarından yola çıkarak cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre öğrencilerin tutarlılık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı saptanmaya çalışılmıştır.

Öğretmen adaylarının tutarlı metin yazma konusunda yaşamış oldukları sorunlar, öyküleyici anlatım metinlerinden alınan örneklerle de açıklanmıştır. Ekte yer alan örnekler, öğretmen adaylarının yazmış olduğu metinlerin bilgisayar ortamına doğrudan aktarılması yoluyla verilmiştir. Bulgular kısmında yer alan örnekler ise; öğrenci kâğıtlarından elde edilen hataların, araştırmacı tarafından bilgisayar ortamında yazılması yoluyla verilmiştir. Öğrenci metinlerinden aktarılan örnekler, ilgili metinlerden doğrudan alınmış ve alınan örneklerdeki yazım, noktalama, imla veya cümle bozuklukları gibi yanlışlıklara hiçbir şekilde müdahale edilmemiştir. Örnekler verilirken “Erkek” öğrenciler “E” harfi ile, “kız” öğrenciler “K” harfiyle belirtilmiştir. Yapılan değerlendirmede Türkçe öğretmeni adaylarının oluşturdukları öyküleyici metinlerdeki tutarlılık düzeyi puanı ortalamaları kız öğrenciler için 5 üzerinden 3,53 olarak bulunurken; erkek öğrenciler için 2,67 olarak bulunmuştur. 1. sınıf Türkçe Öğretmen adaylarının oluşturdukları öyküleyici metinlerdeki tutarlılık puan ortalamaları 3,15; 4. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının ise 3,05 olarak bulunmuştur. Tüm öğrencilerin tutarlılık ortalaması ise 3,10 olarak tespit edilmiştir. Öğrencilerin tutarlılık düzeyleri Coşkun (2005)’un ölçeğine göre değerlendirilirken; değerlendirmede yalnızca tam sayılar değil; kimi zaman ara değerler de kullanılmış olup öğrenci kâğıtları buna göre değerlendirilmiştir. Tutarlılık düzeyi açısından 1-5 puan aralığında puanlanan öğrenci kâğıtlarına ilişkin sayısal veriler Grafik 1’de verilmiştir.

Grafik 1: Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öyküleyici Anlatımlarında Tutarlı Metin Oluşturma Düzeyleri



Grafik 1’de görüldüğü gibi metin tutarlılığında öğrencilerin %16,70’i 3,5-4 puan, yine % 16,70’i 2 puan; % 11,70’i 4,5-5 puan; yine % 11,70’i 4 puan; % 10’u 5 puan, % 10’u 3 puan, % 10’u 2,5-3 puan; % 6,70’i 1 puan ve yine son olarak %6,7’si 1,5-2 puan almıştır. Öğretmen adaylarından yalnızca 6 kişinin metin tutarlılığından tam puan (5) aldığı tespit edilmiştir.

Yapılan analizler sonucunda Türkçe öğretmeni adaylarının oluşturdukları öyküleyici metinlerdeki tutarlılık düzeyi ortalamalarının cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre istatistik olarak anlamlı olup olmadığını ortaya koymak için “ilişkisiz örneklem t testi” (independent samples t test) yapılmıştır. Bu ögelere ilişkin t testlerinin sonuçları Çizelge 5’te ve Çizelge 6’da verilmiştir.

4.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Alt Problem: Türkçe öğretmeni adaylarının öyküleyici anlatımlarında metin tutarlılığı oluşturma düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Çizelge 5: Metin Tutarlılığı Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan İlişkisiz Örneklem t Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	X (Ort.)	ss	sd	t	p
Kız	30	3,53	1,028	58	2,959	0,004
Erkek	30	2,67	1,198			

Çizelge 5 incelendiğinde kız öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarındaki metin tutarlılığı ortalaması (3,53), erkek öğrencilerinin ortalamasına (2.67) olarak bulunmuştur. Kız ve erkek öğrenciler arasındaki bu ortalama farkının istatistik olarak anlamlı düzeyde olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan için “ilişkisiz örneklem t testi” (independent samples t test) sonuçları, aradaki bu farkın anlamlı düzeyde olduğunu göstermiştir. [$t(58) = 2.959, p < .05$]. Bu durum, kız öğrencilerinin, öyküleyici anlatımlarında metin tutarlılığını sağlama bakımından erkek öğrencilerden daha başarılı olduklarını göstermektedir. Tutarlı metin oluşturma konusunda kızların iyiye yakın; erkeklerin ise orta düzeye yakın bir başarı gösterdikleri tespit edilmiştir.

4.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Alt Problem: Türkçe öğretmeni adaylarının öyküleyici anlatımlarında metin tutarlılığı oluşturma düzeyleri sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Çizelge 6: Metin Tutarlılığı Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan İlişkisiz Örneklem t Testi Sonuçları

Sınıf	N	X (Ort.)	ss	sd	t	p
1	30	3,153	1,182	58	0,324	0,747
4	30	3,053	1,212			

Çizelge 6 incelendiğinde 1. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının öyküleyici anlatımlarındaki metin tutarlılığı ortalaması (3,15), 4. sınıf Türkçe öğretmen adaylarının ortalamasına (3,05) olarak bulunmuştur. Bu ortalama farkının istatistik olarak anlamlı düzeyde olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan için “ilişkisiz örneklem t testi” (independent samples t test) sonuçları, aradaki bu farkın anlamlı olmadığını göstermiştir. [$t(58) = 0.324, p > .05$]. Elde edilen veriler, her iki sınıf düzeyinde öğrenim gören öğretmen adaylarının metin tutarlılığını sağlama konusunda birbirine yakın ve orta düzeyde (3.10) olduklarını göstermektedir. 1. sınıf

Türkçe öğretmeni adaylarının öyküleyici anlatımlarındaki metin tutarlılığı ortalaması az da olsa 4. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının ortalamasından az da olsa yüksektir; fakat bu fark istatistik olarak anlamlı değildir. Gruplar arasındaki farkın anlamlı olmayışı, 1. ve 4. sınıf öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarındaki metin tutarlılığı ortalamalarının birbirine oldukça yakın olmasından kaynaklı olabilir.

4.7. Araştırmanın Yedinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Alt Problem: Türkçe öğretmeni adaylarının öyküleyici anlatımlarındaki tutarlılık puanları ile bağdaşıklık unsurlarını kullanma sıklıkları arasında bir ilişki var mıdır?

Çizelge 7: Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öyküleyici Anlatımlarındaki Tutarlılık Puanları ile Bağdaşıklık Unsurlarını Kullanım Sıklıkları Arasındaki Korelasyon İlişkileri

	Gönderim	Eksiltili Anlatım	Değiştirim	Bağlama ögeleri	Kelime Bağdaşıklığı	Toplam Bağdaşıklık
Tutarlılık	,377**	,288*	-,094	,509**	-,077	,438**

N=60, **p<.01 *p<.05

Çizelge 7 incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarının tutarlılık düzeyi ile bağdaşıklık unsurlarını kullanma sıklıkları arasındaki ilişki yapılan Pearson korelasyon analizine göre olumlu ve orta düzeyde çıkmıştır ($r=0.438$). Bu ilişkinin bağdaşıklığın her bir alt boyutu için ne düzeyde olduğu incelendiğinde ise; değiştirim ve kelime bağdaşıklığı hariç, diğer bütün bağdaşıklık unsurlarının kullanım sıklıkları ile tutarlılık düzeyi arasında olumlu yönde bir ilişki olduğu görülmüştür. Tutarlılık düzeyi ile en yüksek pozitif ilişkiyi sağlayan bağdaşıklık ögesinin, bağlama ögeleri olduğu tespit edilmiştir ($r=0.509$). Bunun yanı sıra gönderim unsurlarının kullanım sıklığı ile tutarlılık arasında orta düzeyde olumlu bir ilişki ($r=0.377$); eksiltili anlatım unsurlarının kullanım sıklığı ile tutarlılık arasında da olumlu yönde; fakat düşük bir ilişki olduğu görülmüştür ($r=0.288$). Korelasyon katsayısının, mutlak değerinin 0.70-1.00 arasında olması yüksek; 0.70-0.30 arasında olması orta; 0.30-0.00 arasında olması ise düşük düzeyde bir ilişki olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk, 2004: 32). Değiştirim ve kelime bağdaşıklık unsurlarının gerek değişkenlere göre yapılan “ilişkisiz örneklem t testi” (independent samples t test) sonuçlarında anlamlı bir farklılık vermemesi; gerekse tutarlılık ile ilişkileri bakımından negatif yönde sonuçlar vermesi bu bağdaşıklık unsurlarının öğrenciler tarafından çok az

kullanılıyor olması ve kullanım ortalamaları arasındaki farkın az olmasından kaynaklı olabilir.

Öğretmen adaylarının öyküleyici anlatımlarında tutarlılık ve bağdaşıklığı sağlama konusunda karşılaştıkları birtakım problemler şöyle sıralanabilir:

➤ **Yanlış paragraf geçişlerinin yapılması veya aynı paragrafta birbiriyle ilintili olmayan cümlelerin varlığı**

Örnek:

“Özellikle orada durduğum sürede geceleri hoşça vakit geçiriyordum...” (4. sınıf E)

Yukarıda verilen örnek cümlede “*orada*” zamiri ile kendinden önce bahsi geçen bir mekâna gönderimde bulunulmuş ve onunla bağlantı kurulmuştur. Buna rağmen ilgili cümle yeni bir paragrafta verilmiş ve paragrafa “*özellikle*” gibi paragraf başına uygun olmayan bir sözcük ile başlanmıştır.

Örnek:

“... Kardeşim 4 yaşındaydı o zamanlar. Onlar da bizim gibi hem yetim hem öksüzümü. Birbirlerini çok severlerdi. Belki hiçbir zaman güzel bir evimiz yeni kıyafetlerimiz olmadı ama mutluyduk beraber...” (1. sınıf K)

Örnek:

“Kendimi bir tartışmanın içinde bulduğum zaman sürekli karşımdaki insanın kulaklarına bakarken bulurum kendimi. O kadar hareketsiz ve büyüleyici görünürler ki. Karşımdaki kadın durmadan konuşuyor ve beni bir şeylere ikna eder gibi görünüyordu...” (1. sınıf E)

Yukarıda verilen örnek cümlelerde ise, birbiriyle çok fazla alakalı olmayan cümlelerin uyumsuz bir şekilde peş peşe sıralandığı dikkat çekmiştir.

➤ **Çelişkili, tutarsız ve muğlak ifadelerin varlığı**

Örnek:

“... Tüm bedenim bana ihanet edermiş gibi durdu bir anda. İssiz sokağın ortasında öylece kalakaldım... Bu hareketsizlik hali tedirgin ediciydi ama aynı zamanda yıllardır hayalini kurduğum bir şeydi...” (1. sınıf E)

Örnek:

“... Ama neyseki intihar fikri hep yanındaydı. İntihar fikri olmasa kendini çoktan öldürmüştü...” (1. sınıf E)

Örnek:

“... Aysun’un **evlerinin** önüne gelmiştik... Aysun cebinden çıkardığı anahtarla **evinin** kapısını açtı yavaşça...” (4. sınıf E)

Yukarıda verilen örnek cümlelerde, çelişkili ifadelerin varlığı göze çarpmaktadır.

Örnek:

“...Pencerenin önündeki koltuktan kalkıp hazırda bekleyen, tek kişi olmasına rağmen gelecek duygusunu kaybetmeyerek her akşam olduğu gibi çift tabak bulunan masaya oturdum...” (1. sınıf E)

Örnek:

“...Ali 25 yaşında, babasını küçük yaşta kaybetmiş annesiyle birlikte yaşayan bir gencimiş...” (4. sınıf E)

Örnek:

“... Fakat bir yandan annesini düşünerek sorumluluklarını strese girmektedir...” (4. sınıf E)

Örnek:

“... Gece yaz mevsimi olduğu için herkes dışarda oluyordu...” (4. sınıf E)

Örnek:

“... Bir de bana dünyalar yakışıklısı bir erkek çocuk bir haftaya kadar...” (1. sınıf E)

Örnek:

“... Ara sıra benim fakiranenin olduğu yerden dağa bitki toplamaya ordan köylüler geçer...” (4. sınıf E)

Yukarıda verilen örneklerde ise, bir durum anlatılmaya çalışılmış; fakat anlatıcı anlatmak istediğini tam anlamıyla ifade edememiş ve anlatım muğlak, anlaşılmaz bir şekilde görülmektedir.

➤ **Metin türünün hikâye olmaması**

Örnek:

“Yıllar Önce yaşadığım hiç unutamayacağım anılarımı size anlatacağım”. (4. sınıf E) (Anı türü)

“Muğla'nın yaylalarında yaşayan bir ihtiyarım ben. Yerim sabit değildir gezerim sürekli...” (4. sınıf E 42) (Gezi yazısı)

Yukarıda verilen örneklerde, öğrencilerin kendilerinden öykü oluşturmaları istenmiş olmasına rağmen farkında olmaksızın farklı türde metinler yazmış oldukları görülmektedir. Bu da öğretmen adaylarından bazılarının tür kavramını tam anlamıyla özümsememiş olmaları ile alakalı bir durum olabilir.

➤ **Hikâyeye 3. Şahıs ağzından anlatımla başlanıp 1. şahıs ağzından anlatımla devam edilmesi**

Örnek:

“Hayal dünyasını kendine adanmış bir gencin başından geçenlerdi bu cümlelerin altında yazan gizli manalar. O gencin adı Medine idi... “ “... Bir akşamüstü beni evine çağırdı...” (4. sınıf E)

Örnek:

“... Bir an gitmeye niyetlendi. Hafifçe yerinden doğruldu ayağa kalktı. ‘Ben gideyim artık’ dedi. ‘Dilersen bu gece burada kalabilirsin’ dedi bana... ‘ Teşekkür ettim, ne yazık ki kalamam’ dedim. Adım adım ilerlerken kendine kızmaktan çok acıyordu...” (4. sınıf K)

Örnek:

“Tüm bedenim bana ihanet edermiş gibi durdu bir anda. Issız sokağın ortasında öylece kalakaldım... Adım atmak istiyordu ama tüm bedeni buna karşı koyar gibiydi. Sadece gözlerini oynatabiliyordu ve düşünüyordu...” (1. sınıf E)

Örnek:

“... Daha yeni babasını kaybettiği. Şimdi de annesi... Cenazeden sonra mezarlığa yakın olan teyzemin evinde mevlit okutuldu...” (1. sınıf E)

Örnek:

“... Salona geliyorum. Kanepedeki aile albümünü alıyorum. ‘Anne çok özlüyorum seni’ diyor Selçuk... (1. Sınıf E)

Yukarıda verilen örneklerdeki anlatım sürekli 3. ve 1. şahıslar arasında değişkenlik göstermekte, anlatımda birliği engellemektedir.

➤ **Zaman uyumsuzlukları**

Örnek:

“Büyük bir zenginlikten sonra bu çöküş hiç hayra alamet değildi... Arkadaşlarım, ortamım hep benim gibi yüksek zümre insanlarla doluydu. Ailemin de tek çocuğuyum ya bir dediğim iki edilmiyor...” (4. sınıf E)

Örnek:

“...Ayşeyi eve bırakıp daha sonra eve gelmeyi düşünür. Ali Ayşeyi eve bıraktığında şiddetli bir yağmur başlar. Her yerde sel felaketi vardı...” (4. sınıf E)

Örnek:

“... Onu ilk gördüğü anı hatırladı. Verilen sözler boş odada bir bir yankılanmaktaydı...” (4. sınıf K)

Örnek:

“... Beni evine davet etti ve oturmuş dertleşiyorduk...” (1. sınıf K)

Örnek:

“... Ev sahibi keçileri görmediğini söyler ve bu çok zor durumdaki çobana; dilersen bu gece burada kalabilirsin, dedi...” (1. sınıf E)

Örnek:

“... Büşra da Fatih’i tanır, o da şaşırır. Fatih’i evinde ağırlamak ister. Fatih geceye yoğun karanlığa çevirdi bakışlarını. Teşekkür etti. Ne yazık ki kalamam dedi...” (1. sınıf E)

Örnek:

“... İsteseydik bu kadar uzakta olmayacaktık hep yan yana olacak beraber olabilirdik...” (1. sınıf E)

Örnek:

“... eşim Seher’den özür dilemek için evin yolunu tuttum. Tek temennim özürümü kabul edip beni affetmesidir...” (1. sınıf E)

Örnek:

“... Eve **vardım**. Sonra kanepeye **oturuyorum**...” (1. sınıf E)

Örnek:

“... Doktorlar odadan çıktı. Selçuk annesini soruyor... Doktorun başı önde ‘Maalesef annenizi kaybettik.’ Selçuk yere yığılıyor...” (1. sınıf E)

Yukarıda aynı durumdan bahseden sıralı cümlelerde bile zaman uyumsuzluklarının yer alması göze batmaktadır.

➤ **Anlatımın yeterince ifade edilememesi ve anlatım bozukluklarının varlığı**

Örnek:

“... Daha iki ay bile dolmamıştı ki babamın ölümünden bu sefer annemi kaybettim...” (4. sınıf E)

Örnek:

“Geçen yıl hayatımda gördüğüm otuz ikinci yılbaşı gecesini yaşadım ve en unutamayacağım geceyi...” (4. sınıf E)

Örnek:

“... Aradaki bu fark zamanla huzursuzluklar yapmaya başlamıştı... (1. sınıf E 20)

Örnek:

“... Tavrı, konuşması ve saflığıyla çok olgun bir **kişiliği andıran profil** sergiliyordu...” (4. sınıf E)

Örnek:

“... Her insanla diyaloga girmeyen, görüşlerine saygısızlık edenle asla konuşmayan ve başında kavak yelleri esen farklı bir kişilikti...” (4. sınıf E)

Örnek:

“...Yine aynı mutsuz akşamlardan bir gündü...” (4. sınıf E)

Örnek:

“... 4 gün önce evimde çıkan yangında 2 yiğit evladımı kaybetmiş, hayatım tepetaklak vaziyette, darmadağın olmuştu...” (1. sınıf E)

Örnek:

“... Birbirimizi parçalamamızı sağlayan neydi?...” (1. sınıf K)

Örnek:

“... Bu durum ben dünyaya gelirken yavaş yavaş fark ettiğim acı bir olaydı...” (4. sınıf E)

Örnek:

“... Kalbim ellerimde atmıyor gibiydi. Göz bebeklerim ağlamaktan vurulan rüzgarlarla sızlıyordu...” (4. sınıf K)

Yukarıda öğrenci metinlerinden alınmış olan örnek cümlelerdeki ifade ve anlatım bozuklukları anlatımı olumsuz yönde etkilemektedir.

➤Bağlama öğelerinin gereksiz –yanlış biçimde, cümle başında, sıklıkla ve tenafür oluşturacak şekilde kullanılması

Örnek:

“... Ve biz 3 kardeşimle ve annem koca dünyayla baş etmek zorunda kaldık...” (4. sınıf E)

Örnek:

“... Ve Ali başka bir bahara erteledi vuslatı.” (4. sınıf K)

Örnek:

“... Ve öylece dinliyordu yanındaki köpekler onu...” (4. sınıf K)

Örnek:

“... Ve dönmeyeceğimi çok iyi biliyordum...” (1. sınıf K)

Örnek:

“... Ali hem evli hem de orası küçük bir yerdi.” (4. sınıf K)

Örnek:

“... Başımdan geçenleri ona anlattım ve oldukça üzgün görünüyordu...” (4. sınıf K)

Örnek:

“... Geldiğinde o kadar üşümüştüm ki ellerimin yandığını fark ettim. Çünkü sanki o beni karanlık kuyumdan çıkaracakmış gibi...” (4. sınıf K)

Örnek:

“... Geçen yine o ışıklı yolun sonunda hep gittiğimiz bara gittim yine...” (1. sınıf E)

Örnek:

“... Turuncunun farklı renkleri doğada yer almaya başlamış ve yağmurlar başlamıştı...” (1. sınıf E)

Örnek:

“...Eşiyile anlaştıktan sonra onları yaşadığı şehirde kısa süreliğine babasıgile emanet ettikten sonra köyün yolunu tuttu...” (1. sınıf E)

Örnek:

“... Ama üzerindeki o tılsımlı etkiyi üzerinden atamadı...” (1. sınıf E)

Örnek:

“... Bir apartmanın girişinde biraz bekleyip ayaklarımın biraz ısınması ve kendine gelmesi için bekledim...” (4. sınıf K)

Yukarıdaki örnekler incelendiğinde kullanılan bağlama öğelerinin yanlış yerlerde, sıklıkla kullanılıp tenafür oluşturacak düzeyde tekrar edilmesi kulak tırmalamaktadır.

➤ Ortak Öge veya Eklerin Hatalı Kullanımı

Örnek:

“...Durup biraz dinlenmek, ardından yola kaldığım yerden devam etmeye karar verdim...” (4. sınıf K)

Örnek:

“... Benimle aynı yaşta ya da birkaç yaş küçüktüler...” (1. sınıf K)

Örnek:

“... Ne bir birey var, ne bir ses var, ne de okunabilen bir cümle bu kaybetmiş şehrin...” (4. sınıf E)

Örnek:

“... Nişanlım da beni çok özlediğini bir an önce yanıma gelip hasret gidermeyi istediği yazıyordu mektuplarında...” (4. sınıf E)

Örnek:

“... Mektupta nişanlımın çok hasta olduğunu ve bir an önce onun yanına gitmem gerektiği yazılmıştı...” (4. sınıf E)

Yukarıda verilen örneklerde geçen örneklerin ortak öğelere yanlış bir şekilde bağlandığı ve bunun da anlatımı olumsuz yönde etkilediği görülmektedir.

➤ **Özne-Yüklem uyumsuzlukları**

Örnek:

“... Bankta oturan anneleri gözlerini onlardan ayırmıyorlardı...” (1. sınıf K)

Örnek:

“... Çoban o günden sonra artık sürünün başında iki kişi durmaya başlarlar...” (1. sınıf E)

Örnek:

“... Başını kaldırıp etrafa bakacak halim yoktu...” (1. sınıf E)

Örnek:

“... Herkes evine çekilmiş buğulu camların ardında kendilerine has bir bencillikle hayatlarını devam ettiriyorlardı...” (1. sınıf E)

Örnek:

“Ben ve Ayşe çocukluk arkadaşlarıydık...” (4. sınıf K)

Yukarıdaki örneklerde özne ile yüklem uyumsuzluğu ve birbirini karşılamadığı görülmektedir.

➤ **Karşılığı olmayan gönderim öğelerinin kullanımı**

Örnek:

“... Kardeşim 4 yaşındaydı o zamanlar. **Onlar** da bizim gibi hem yetim hem öksüzmüş. Birbirlerini çok severlerdi...” (1. sınıf K)

“Finalinde ben beni anlayan ve manevi beklentilerimi karşılayabilecek eşit düzeyde bir yar bulmuştum.” (4. sınıf E)

“... Kadın kocası tarafından dayak yemiş, dayanamamış kaçmıştı. Her şeyi anlattı. Peyami de erkeklik içgüdüsünün koruyucu tarafıyla **ona** bir şeyler söyledi utanç duyuyordu...” (1. sınıf E)

Yukarıdaki örneklerde gönderim ögesinin eksik veya karşılıksız bir şekilde kullanılması anlam kargaşasına neden olmuştur.



V. BÖLÜM

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde; araştırmanın alt problemleri kapsamında elde edilen bulgulara ilişkin sonuçlara, araştırma sonuçlarının ilgili araştırmalarla karşılaştırılarak tartışılmasına ve sonuç ile bulgular doğrultusunda getirilen önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada 1. ve 4. sınıfta öğrenim gören Türkçe öğretmeni adaylarının öyküleyici anlatımları metin ölçütlerinden bağdaşıklık ve tutarlılık bakımından değerlendirilmiştir. Bu metin ölçütleri bir metnin bel kemiğini oluşturan önemli unsurlardır. Çünkü metin, kendisini oluşturan her bir parça ile uyumluluğu ve kurduğu sağlam ilişki ölçüsünde başarılıdır. Bu bağlamdan yola çıkarak öğretmen adaylarının oluşturdukları metinlerde söz konusu uyum ve ilişkiyi ne düzeyde sağladıklarını belirlemek amacıyla böyle bir çalışma yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda Coşkun (2005)'un geliştirmiş olduğu “bağdaşıklık düzeyi değerlendirme ve öyküleyici metinlerde tutarlılık düzeyi değerlendirme” ölçeklerinden yararlanılmıştır. İlgili ölçeklerden elde edilen verilerin cinsiyet ve sınıf değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için “bağımsız örneklem t testi” yapılmıştır. Bunun yanı sıra öğretmen adaylarının bağdaşıklık unsurlarını kullanım sıklığı ile tutarlı metin oluşturma düzeyleri arasında bir ilişki olup olmadığı da araştırılmıştır.

Araştırmanın sonuçlarından elde edilen verilere göre 1. ve 4. sınıf Türkçe öğretmeni adaylarının en sık kullandıkları bağdaşıklık unsuru bağlama öğeleri, en az kullandıkları bağdaşıklık unsuru ise deyiştirimdir. Bağdaşıklık unsurlarının kullanımında öğrenci (kâğıt) başına düşen ortalamalar sırasıyla şu şekildedir:

Bağlama ögeleri (39,85), gönderim (26,10), eksilteli anlatım (10,85), kelime bağdaşıklığı (8,40), değiştirim (0,28). Bu araştırmanın bulguları Türkçe öğretmeni adaylarının en çok kullandığı bağdaşıklık unsurunun bağlama ögeleri olduğu yönündedir. Bununla birlikte öğrencilerin, nitel bulgular kısmındaki örneklerde de verildiği gibi kimi zaman bağlama ögelerini uygun olmayan yerlerde kullanıp bu ögelere sıklıkla başvurdukları tespit edilmiştir. Diğer dillerde çok kullanılmayan bu bağlama ögeleri, Türkçede her türlü metin türünde sıkça başvurulan ögelerdir.

Yılmaz (2012)'ın bu konuda yapmış olduğu çalışmada; her bir bağdaşıklık unsuru için elde ettiği kullanım sıklığı sıralaması, bu çalışmanın sonuçları ile bire bir örtüşmektedir. Bağdaşıklık unsurlarının toplamında öğrenci başına düşen ortalama 85,48 olarak bulunmuştur. Coşkun (2005) tarafından yapılan benzer çalışmada bağdaşıklık ögelerinin kullanım sıklığında öğrenci başına düşen ortalama 65,7 olarak bulunmuşken; her bir bağdaşıklık ögesinin kullanım sıklığı sırasıyla şu şekilde bulunmuştur: *Eksilteli anlatım (20,5), bağlama ögeleri (18,1), kelime bağdaşıklığı (15,9), gönderim (10,9) ve değiştirim (0,3)*. Bu çalışmada ise; öğrencilerin bağlama ögelerini sıkça kullanıp değiştirim ögesini neredeyse hiç kullanmaması Coşkun (2005)'un elde ettiği verilerle benzerlik göstermiştir. Bağlama ögelerinin sıkça kullanılmasının, uzun cümleler arasındaki bağlantıyı kolaylaştırması ve metni daha anlaşılır kılması nedenlerinden kaynaklandığı söylenebilir. Benzer sonuçlar, Çoban (2012)'ın ve Ramadan (2003)'ın çalışmalarında da tespit edilmiştir. Said (1988)'in yaptığı çalışmada da bu çalışmaya paralel olarak gönderim ögesine sıkça yer verildiği; değiştirim ögesinin ise Arapçada neredeyse hiç kullanılmadığı yönündedir. Bu bağlamda değiştirim ögelerinin, çoğu dilde az kullanıldığı sonucuna ulaşılabilir. Nitekim Bae (2001)'nin çalışması da Amerika'da değiştirim ögesinin çok az kullanıldığı yönündedir. Bununla birlikte diğer bağdaşıklık ögelerinin kullanılma sıklığında Bae (2001)'nin elde ettiği sonuçlar, bu çalışmanın sonuçlarından farklı çıkmıştır. Bae (2001), bağdaşıklık unsurlarından bağlama ögeleri ve gönderimin Amerika'daki ilköğretim öğrencileri tarafından oldukça az kullanıldığı sonucuna ulaşmış olmasına rağmen; bu çalışmanın sonucunda öğrencilerin en sık kullanmış olduğu bağdaşıklık ögeleri bağlama ve gönderim ögeleri olarak tespit edilmiştir. Bu

durum, eklemeli bir dil yapısına sahip olan Türkçe ile bükümlü bir dil yapısına sahip olan İngilizce arasındaki yapı farkından kaynaklı olabilir.

Çalışmamızda bağdaşıklık unsurlarının kullanım sıklığı bakımından 1. sınıf öğrencileri ile 4. sınıf öğrencileri arasında yapılan t testleri, 1. sınıf öğrencileri lehine istatistik olarak anlamlı bir fark ortaya koymuştur. Cinsiyet değişkenine göre yapılan analizlerde ise; istatistik olarak kız öğrencilerin lehine anlamlı sonuçlar elde edilmiştir. Aynı ayrı her bir bağdaşıklık ögesinin kullanım sıklığında kız öğrencilerin lehine bir durum olmasına rağmen; yapılan t testi sonucunda yalnızca gönderim ve bağlama ögelerinin kullanım sıklıklarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Çoban (2012)'in yapmış olduğu çalışmada da benzer durum söz konusudur. Çoban (2012)'in çalışmasında da kız öğrencilerin bağdaşıklık unsurlarını kullanım sıklığı, her ne kadar erkek öğrencilerinkinden fazla bulunmuş olsa da; yalnızca gönderim ögesinin kullanımında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyetler arasında bağdaşıklık unsurlarının kullanım sıklığına ilişkin ortalamalar birbirinden farklı olmasına rağmen; anlamlı ilişkilerin sınırlı ögeler için ortaya çıkması; Çoban (2012)'in da belirttiği gibi örneklemin sınırlı tutulmasından kaynaklı olabilir.

Çalışmamızda sınıf değişkenine göre yapılan analizlerde de benzer durum söz konusudur. Sınıf değişkenine göre her bir bağdaşıklık ögesi için yapılan t testleri sonucunda yalnızca gönderim ile eksilteli anlatım ögelerinin kullanımında anlamlı düzeyde bir fark olduğu tespit edilmiştir. Çalışmamızda 1. sınıf öğrencilerinin bağdaşıklık unsurlarını kullanma konusundaki düzeyleri, 4. sınıf öğrencilerinkinden anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır. Coşkun (2005)'un yaptığı çalışma ise bunun tersi sonuçlar ortaya çıkarmıştır. Coşkun (2005) İlköğretim 5. ve 8. sınıflar arasındaki farkın anlamlılığını 8. sınıf öğrencilerinin lehine bulmuştur. Sınıf düzeyi arttıkça öğrenciler arasındaki farkın da anlamlı düzeyde artması beklenirken; bu çalışmada 1. sınıf öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir fark çıkmıştır.

Bağdaşıklık unsurlarının kullanımını dil gelişimi ile alakalıdır. Gerek yaşı ilerlemesi gerekse öğrencilerin almış olduğu eğitim, bağdaşıklık unsurlarının kullanımında etkilidir. Kabul gören görüşe göre; dil gelişiminin ilerlemesine paralel olarak

bağdaşlık unsurlarının kullanımını da aynı doğrultuda artmaktadır (Coşkun, 2005: 226). Buradan hareketle 4. sınıf öğrencilerinin dil gelişimi bakımından gerilemiş olduğu veya bu öğrencilerin yazma eğitimi konusunda yeterince geliştirilememiş oldukları söylenebilir. Bunun yanı sıra 4. sınıf öğretmen adaylarının yazılı anlatım becerilerindeki bu düşüşün nedeni, öğrencilerin üniversiteye başladıktan sonra yazma eyleminden uzaklaşarak daha önceden edinmiş oldukları yazılı anlatım becerilerini yeterince kullanmayıp geliştirmemelerinden kaynaklı olabilir. Bunun yanı sıra 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının meslek kaygısı içinde olması, sınıfların kalabalık oluşu ve buna bağlı olarak da yazma konusunda öğrencilere yeterince dönüt verilememesi bu durumun diğer nedenlerinden olabilir.

Tutarlılığa ilişkin sonuçlara baktığımızda; erkek öğrencilerin tutarlı metin oluşturma ortalamaları 5 üzerinden 2,67; kız öğrencilerin ortalamaları ise 3,53 olarak tespit edilmiştir. Çalışma grubunda bulunan bütün öğrencilerin tutarlı metin oluşturma ortalamaları ise 3,10 şeklinde bulunmuştur. Ortalamalar arasındaki bu farkın cinsiyete göre anlamlı düzeyde olup olmadığına ilişkin yapılan analiz sonucunda tutarlı metin oluşturma konusunda kızların erkeklerden anlamlı düzeyde başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ülper (2011: 849-863) de bu konuyla ilgili araştırmasında kız öğrencilerin lehine sonuçlar elde etmiştir. Tutarlı metin oluşturma düzeyi bakımından kızların lehine olan bu anlamlı farkın; kızların duygu ve düşünce dünyalarının erkeklerinkinden farklı olmasıyla ilgili olabilir.

Sınıf düzeyi bakımından tutarlılıkla ilgili elde ettiğimiz sonuçlara baktığımızda ise; 1. sınıf öğretmen adaylarının ortalamasının 5 üzerinden 3,15, 4. sınıf öğretmen adaylarının ortalamasının 3,05 olduğu görülmüştür. Aradaki ortalama farkının birbirine oldukça yakın olmasından kaynaklı olarak sınıf değişkenine göre 1. ve 4. sınıf öğrencilerinin tutarlı metin oluşturma düzeyleri arasında anlamlı ölçüde bir fark ortaya çıkmamıştır. Seçkin vd. (2014)'nin de bu konuda yapmış olduğu çalışmada, tutarlı metin oluşturma düzeyi bakımından 1. ve 3. sınıf üniversite öğrencileri arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Tutarlı metin oluşturma düzeyine ilişkin Coşkun (2005)'un elde ettiği sonuçlar ise; sınıf düzeyine göre paralellik göstermiş ve 8. sınıfların lehine anlamlı bir farklılık ortaya çıkarmıştır.

Bu çalışmada bağdaşıklık ve tutarlılık unsurları arasında bir ilişki olup olmadığına dair yapılan Pearson Korelasyon yöntemi, tutarlılık düzeyi ile bağdaşıklık arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki ($r=0.438$) olduğu sonucunu vermiştir. Tutarlılık düzeyi ile her bir bağdaşıklık aracı arasındaki ilişki ayrı ayrı incelendiğinde ise; değiştirim ve kelime bağdaşıklığı dışında her bir bağdaşıklık aracı ile tutarlılık arasında belli düzeyde olumlu bir ilişki olduğu görülmüştür. Tutarlılık düzeyi ile en yüksek pozitif ilişkiyi sağlayan bağdaşıklık ögesinin, bağlama ögeleri olduğu görülmüştür. ($r=0.509$) Gönderim unsurlarının kullanım sıklığı ile tutarlılık arasında da orta düzeyde olumlu bir ilişki ($r=0.377$); eksilteli anlatım unsurlarının kullanım sıklığı ile tutarlılık arasında da olumlu yönde; fakat düşük bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($r=0.288$). Elde edilen sonuçlardan da anlaşılacağı üzere; tutarlılık ve bağdaşıklık unsurlarını kullanma düzeyleri arasında bir ilişki söz konusudur. Kimi bağdaşıklık unsurları ile tutarlılık arasında orta veya düşük düzeyde pozitif ilişkiler bulunurken; kimilerinde pozitif yönde hiçbir ilişki bulunamamıştır. Bu sonuçlardan bağdaşıklık ve tutarlılığın birbiri ile ilişkili olduğu; fakat bazen tek başlarına birbirleri için yeterli olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Halliday ve Hasan (1976)'ın konuyla ilgili görüşleri de bu sonucu destekler niteliktedir. Halliday ve Hasan (1976) bağdaşıklık ve tutarlılık unsurlarının birbirinden farklı olduğunu, tutarlılığın bağdaşıklığa gereksinim duyduğunu; ancak her bağdaşık metnin tutarlı metin anlamına gelmediğini ifade etmişlerdir. Onlara göre bağdaşıklık, tutarlılığın ön koşuludur; fakat tek başına yeterli değildir.

Bae (2001)'nin çalışmasında bağdaşıklık unsurları ile tutarlılık düzeyi arasında elde ettiği ilişki düzeyleri, bu çalışmadan farklı sonuçlar ortaya çıkarmıştır. Bae, tutarlılık düzeyi ile en yüksek ilişki sağlayan bağdaşıklık aracının kelime bağdaşıklığı ($r = .767$) olduğu sonucuna ulaşırken; bu çalışmada tutarlılık düzeyi ile en yüksek ilişki sağlayan bağdaşıklık ögesinin bağlama ögeleri olduğu ($r=0.509$); kelime bağdaşıklığının ise pozitif yönde hiçbir ilişki göstermemiş olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun nedeninin; İngilizce ve Türkçe arasındaki yapı farkından kaynaklı olduğu söylenebilir. Çalışmamızdan elde edilen bulgulara paralel olarak en sık kullanılan bağdaşıklık unsuru olan bağlama ögelerinin, tutarlılıkla da pozitif yönde en yüksek ilişki göstermiş olduğu sonucuna varılmıştır. Bu da bağdaşıklık ve

tutarlılığın birbirinden ayrı düşünölemeyeceği savını bir kez daha doğrulayan bir sonuçtur (Gordon v.d., 1993: 311-348).

5.2. Öneriler

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan yola çıkılarak eğitimin merkezinde yer alan öğretmenlere, akademisyenlere öğretmen adaylarına yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Öğrencilere yazma konusunda yazdırılabilecek klasik yöntemlerin dışına çıkılıp öğrencilerin yazma becerilerini daha etkili bir şekilde ortaya çıkaran yöntemler tercih edilebilir.

- Öğrencilerin ilk ve ortaöğretimde kazanmış oldukları yazma becerilerinin üniversitede de geliştirilip ilerletilebilmesi için; öğrencilerin duygu ve düşünce dünyalarını zenginleştirecek, onları çok boyutlu düşünmeye sevk edecek yazma çalışmalarına yer verilebilir.
- Özellikle eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının yazılı anlatım dersleri farklı yöntem ve tekniklerle zenginleştirilebilir. Bu sayede onların meslek hayatlarında yazma becerisi bakımından başarılı öğrenciler yetiştirmelerine zemin hazırlanabilir.
- Öğretmen adaylarının bağdaşık ve tutarlı metin yazma bakımından geliştirilmesi için metinler arasılıktan da faydalanılabilir.
- Metin içinde metin yazmak gibi birtakım öğeleri belli bir mantık ve bütünlük dâhilinde bir araya getirme yetisi gerektiren yazma çalışmalarına ağırlık verilebilir.
- Yazılı anlatım derslerine giren akademisyen veya öğretmenler, öğrencilerin yazdığı metni “bağdaşıklık ve tutarlılık” unsurlarına göre analiz ederken bunun sonuçlarını öğrencilerle paylaşabilir. Bu sayede öğrencilerin, değerlendirme hakkında fikir sahibi olmaları ve aldıkları dönütlere göre yazılı anlatımlarını yeniden şekillendirip geliştirmeleri sağlanabilir.

- Bağdaşık ve tutarlı bir metin oluşturma konusunda akademisyen veya öğretmenlerin verdikleri dönütün yanı sıra; öğrencilerin de birbirleri için akran dönütü yapmaları sağlanabilir ve bu sayede öğrencilerin değerlendirmede gerekli ölçütleri tam anlamıyla özümseyip kendi yazılarını bu ölçütler doğrultusunda şekillendirmeleri sağlanabilir.
- Farklı sınıf düzeylerinin öyküleyici anlatımla oluşturmuş oldukları metinler arasındaki başarı farkının altında yatan nedenler uygulamalı çalışmalar yapılarak ortaya çıkarılabilir. Bu sayede uygulanacak yöntemler ile öğrencilerin 4. sınıf düzeyine geldiklerinde yazma becerilerini daha da geliştirmelerine katkı sağlanabilir.
- Kız ve erkek öğrencilerin öyküleyici anlatımla oluşturmuş oldukları metinler arasındaki başarı farkının altında yatan nedenler de uygulamalı çalışmalar yapılarak ortaya çıkarılabilir. Böylece uygulanacak yöntemler aracılığıyla cinsiyetler arasındaki başarı düzeyleri birbirine yaklaştırılıp aradaki fark azaltılabilir.
- Türkçe öğretmeni adaylarına metin içi ilişki ve metnin bütünlüğe dayalı konular içeren dersler verilip bağdaşıklık ve tutarlılık açısından yazılı anlatım becerileri geliştirilebilir.
- Öğretmen adaylarına öğretmenlik uygulamaları esnasında, derslerine girdikleri öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarını değerlendirme imkânı sağlanabilir.
- Çalışmamızda 1. sınıf öğretmen adaylarının gerek bağdaşıklık unsurlarını kullanma; gerekse tutarlı metin oluşturma bakımından 4. sınıf öğretmen adaylarından daha yüksek ortalamaları olduğu bulgularına dayanarak, öğretmen adaylarına yalnızca 1. sınıfta değil; 4. sınıfta da yazılı anlatımlarını geliştirmeye yönelik yazma eğitimi dersleri verilebilir.
- Bu konuda yapılacak ilgili araştırmalar daha da zenginleştirilerek Türkçe öğretmeni dışındaki diğer öğretmen adaylarını ve bütün sınıf düzeylerini kapsayıcı nitelikte çalışmalara yer verilebilir.
- Türkçe öğretmeni adaylarına dilbilim derslerinin yanı sıra; metin dilbilim, ileri

yazma, yaratıcı yazma, eleştirel yazma gibi seçmeli dersler verilebilir.

- Öğrencilerin yazma konusundaki bilgilerini beceriye dönüştürmede güçlük çektikleri göz önünde bulundurulacak olursa; bu öğrencilere fırsat buldukça yazma uygulamaları yaptırılabilir ve bu sayede yazma bilgilerini beceriye dönüştürmeleri sağlanabilir.
- Genel anlamda nitelikli öğretmen yetiştirilmesi ve öğretmen yeterlilikleri üzerine birçok akademik çalışma yapılmasına rağmen; Türkçe öğretmenlerinin yetiştirilmesi ve yeterlilikleri üzerine yapılmış az sayıda akademik çalışma vardır. Bu nedenle Türkçe öğretmeni adaylarının da alan yeterlilikleri ve niteliklerine yönelik çalışmalar arttırılabilir.
- Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatıma yönelik görüş ve tutumları belirlenip bu doğrultuda yapılabilecek uygulamalı çalışmalara ağırlık verilebilir.
- Türkçe öğretmeni adaylarının farklı metin türlerindeki yazılı anlatım beceri düzeylerinin de tespit edilmesine yönelik çalışmalara yer verilebilir.
- Türkçe öğretmeni adaylarının diğer dil becerilerini de inceleyen araştırmalara yer verilip bu becerilerdeki eksikliklerinin giderilmesine yönelik çözümler sunulabilir ve bu çözümler uygulamalı çalışmalara desteklenebilir.
- Anlama ve anlatma becerileri birbirleri ile etkileşim içerisinde olan dil becerileri olduğundan; yazma becerisinin okuma, dinleme ve konuşma becerileri ile olan ilişkisine yönelik çalışmalara yer verilebilir. Bunun yanı sıra bahsi geçen her bir becerinin de diğer becerilerle olan ilişkisine yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Diğer metin ölçütlerine yönelik çalışmalara da yer verilip bu çalışmaların bütün öğretmen adayları ve farklı sınıf düzeylerine yapılması sağlanabilir.
- Metin dil bilim alanında yapılan çalışmaların az olduğu göz önünde bulundurulursa, metnin yalnızca şekil yönünü inceleyen çalışmalardan çok; metin içi ilişkilere, metnin söylem yönüne ve derin yapısına dayalı çalışmalara da ağırlık verilebilir.

KAYNAKÇA

- Abu-Hatab, W. (1992). *Discourse Error Analysis of Compositions Written by Community College Students*. Unpublished M.A. Thesis, University of Jordan: Jordan.
- Aksan, M ve Aksan, Y. (1991). Metin Kavramı ve Tanımları. *Dilbilim Araştırmaları*, 90-104, Ankara: Hitit Yayınevi.
- Aktaş, Ş. (2005). *Sözlü ve Yazılı Anlatım* (6. Baskı). Ankara: Akçağ Yayınevi.
- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2010). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Ankara: Akçağ Yayınevi.
- Aktaş, T. (1994). *Metin Oluşumunda Bağlaçların Yeri*. *Türk Dili*, 505, 53-64.
- Altunkaya, F. (1987). *Cohesion in Turkish: A Survey of Cohesive Devices in Prose Literature*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.
- Anderson, J. G. (1981). *An Investigation into the Concept of Paragraph Awareness and Its Implication for the Teaching of Composition*. Unpublished Master's Thesis, University of Memorial: Newfoundland.
- Aşkın Balcı, H. (2009). *Metin Dil Bilime Kavramsal Açından Genel Bir Bakış*. (1. Baskı). Ankara: Biz bize Basın Yayın Dağıtım.
- Ayaz, F. (2007). *Ankara İlinde Lise Birinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin İç Yapı Bakımından Gelişimi Üzerine Bir İnceleme*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Bae, J. (2001): Cohesion and Coherence in Children's Written English: Immersion and English-only Classes. *Issues in Applied Linguistics*, Regents of the University of California. 12(1), 51-88.
- Bağcı, H. (2007). *Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Derslerine Yönelik Tutumları ile Yazma Becerileri Üzerine Bir Araştırma*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Bozkurt, Ü. (2007). *Hikâye Haritası Yönteminin Okuduğunu Anlama Düzeyine Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Bolu.
- Büyüköztürk, Ş. (2004). *Veri Analizi El Kitabı*. (4. Baskı) Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Can, R. (2012). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarında Paragraf Düzeyinde Bağdaşıklık ve Tutarlılık*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Coşgun Ögeyik, M. (2008). *Metinlerarasılık ve Yazın Eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Coşkun, E. (2005). *İlköğretim Öğrencilerinin Öyküleyici Anlatımlarında Bağdaşıklık, Tutarlılık ve Metin Elementleri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Coşkun, M. V. (2009). Ana Dili Eğitiminde Parçalarüstü Birimlerin Önemi ve Teknoloji Destekli Olarak Kavratılması. *Bilig Dergisi*, 48, 41-52.
- Coşkun, M. V. (2010). *Türkçenin Ses Bilgisi* (2. Baskı). İstanbul: IQ Kültür Sanat Yayıncılık.
- Çeçen, M. A. (2011). Yazma Eğitimi Açısından Metin Bilgisi. M. Özbay (Ed.), *Yazma Eğitimi*, 127-144, Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Çelikpazu, E. E. (2006). *Erzurum Merkez İlçe İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri Üzerine Bir Araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Erzurum.
- Çoban, A. (2012). *İlköğretim Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Oluşturdukları Öyküleyici Metinlerin Bağdaşıklık ve Tutarlılık Ölçütlerine Göre Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Kayseri.
- de Beaugrande, R. A. (1986). Alain-Wofgang Ulrich Dressler. Introduction to Text Linguistic. London: Longman Group Company.
- de Beaugrande, R. A. (1980). *Text, Discourse and Process*. Norwood, NJ: Ablex.
- Demirel, Ö. ve Şahinel, M. (2006). *Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri için Türkçe Öğretimi* (7. Baskı). İstanbul: Pegem A Yayıncılık.
- Dilidüzgün, Ş. (2008). *Türkçe Öğretiminde Metindilbilimsel Bağlamda Uygulamalı Bir Yaklaşım*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.
- Erdağı, S. (2008). *Yakup Kadri Karaosmanoğlu'nun 'Yaban' Adlı Romanının Metindilbilimsel Çözümlemesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Kars.
- Ergin, M. (1993). *Edebiyat ve Eğitim Fakülteleri Türk Dili ve Edebiyatı Bölümleri için Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak Basım/Yayım/Dağıtım.
- Erkul, R. (2007). *Cümle ve Metin bilgisi* (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Goldman, S. and Murray. J. D. (1992). Knowledge of Connectors as Cohesion Devices in Text: A Comparative Study of Native-English and English as a Second Language Speakers. *Journal of Educational Psychology*, 84(4), 504-519.
- Gordon, P. C., Grosz, B. J. and Gilliom, L. A. (1993) Pronouns, Names and the Centering of Attention in and Discourse. *Cognitive Science*. 17(3), 311- 348.
- Göçer, A. (2010). Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(12), 178-195.

- Gültekin, N. (2000). *Metin Oluşum Sürecinde Gönderimsel Bağdaşıklığın Değeri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.
- Günay, V. D. (2003). *Metin Bilgisi*. İstanbul: Multilingual Yay.
- Güneyli, A. (2007). *Etkin Öğrenme Yaklaşımının Anadili Eğitiminde Okuma ve Yazma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.
- Halliday, M. A. K. and Ruqaiya, H. (1976). *Cohesion in English*. New York: Longman Group UK Limited.
- Hinds, J. (1990). *Inductive, Deductive, Quasi-Inductive: Expository Writing in Japanese, Korean, Chinese and Tai. Coherence in Writing: Research and Pedagogical Perspectives* (Ed.: Ann M. Johns and Ulla Connor), Virginia: TESOL.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Yöntemleri*. Ankara: Bilim Kırtasiye.
- Karakaya, İ. (2009). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. A. Tanrıöğen (Ed.), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, 57-83. Anı Yayıncılık.
- Karasar, N. (1998). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karatay, H. (2010). Bağdaşıklık Unsurlarını Kullanma Düzeyi ile Tutarlı Metin Yazma Arasındaki İlişki. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(13), 373-385.
- Keçik, İlknur (1992). İlkokul Öğrencilerinin Özet ve Hatırlama Metinlerinde Bağdaşıklık Sorunları. *Dilbilim Araştırmaları*, 71-75, Ankara: Hitit Yayınevi.
- Kırbaş, A. (2006). *İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Erzurum.
- Korkmaz, Z. (2003). *Türkiye Türkçesi Grameri*. Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Yayınları.
- Nejad, F. G. D. (2002). *Evaluating The Reading Activities on The Basis of Cohesion and Suggesting Activities Reflecting Textual Unity for "A Preparatory English Course Book One and Two" Used by The Ministry of Educaiton and Training of Iran*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.
- Onursal, İ. (2003). Türkçe Metinlerde Bağdaşıklık ve Tutarlılık. Ayşe Kıran, Ece Korkut, Suna Ağıldere (Edt.). *Günümüz Dilbilim Çalışmaları*, 121-132, İstanbul: Multilingual Yayınları
- Özbay, M. (2006). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özdemir, E. (2005). *Sözlü Yazılı Anlatım Sanatı Kompozisyon* (14. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Özdemir, S. (2008). *Orta Öğretim Seçme Sınavında Başarılı Olan Öğrencilerin Yazılı Anlatım Becerileri Üzerine Bir İnceleme*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Özkan, B. (2004). Metindilbilimi, Metindilbilimsel Bağdaşıklık ve Haldun Taner'in "Onikiye Bir Var" Adlı Öyküsünde Metindilbilimsel Bağdaşıklık Görünümleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(1), 167-182.
- Öztürk, E. (2007). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Parlak, H. (2009). *Kutadgu Bilig'in Metindilbilimsel Yapısı*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ramadan, S. M. S. (2003), *Cohesion in Written Works of The Twelfth Grade Students of Literary and Scientific Streams at State Secondary Schools in Jordan*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Ruhi, Ş. ve Kocaman, A. (1996). İlköğretim Ders Kitaplarında Dil Kullanımı. *Türkiye'de ve Almanya'da İlköğretim Ders Kitapları*, 12-24, Ankara: Türk-Alman Kültür İşleri Kurulu Yayın Dizisi.
- Safa, P. (1999). *Sanat Edebiyat Tenkit*. İstanbul: Ötüken Yayınevi.
- Said, H. A. A. (1988). *The Cohesive Role of Reference, Substitution and Ellipsis in Two Genres of Modern Literary Arabic*. Unpublished Doctorate Thesis, Texas A&M University: Texas.
- Seçkin, P., Arslan, N. ve Ergenç, S. (2014) Bağdaşıklık ve Tutarlılık Bakımından Lise ve Üniversite Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 3(1), 340-353.
- Tavşancıl, E. ve Aslan, E. (2001). *İçerik Analizi ve Uygulama Örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Tural, S. (1979). Kompozisyon Eğitimimiz Etrafındaki Düşünceler. *Milli Eğitim ve Kültür*. 1(2), 109-115.
- Tural, S. (1998). Tarihten Destana Akan Duyarlılık. Ankara: AKM Yayınları.
- Türk Dil Kurumu. (1998). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Uzun Subaşı, L. (1995). *Orhon Yazıtlarının Metindilbilimsel Yapısı*. Ankara: Simurg Kitapçılık ve Yayıncılık.
- Ülper, H. (2008). *Bilişsel Süreç Modeline Göre Hazırlanan Yazma Öğretimi Programının Öğrenci Başarısına Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Ülper, H. (2011). Öğrenci Metinlerinin Tutarlılık Ölçütleri Bağlamında Değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 6(4), 849-863.

- Üstünova, K. (1999). Eksilti ya da Sıfır Tekrar. *Uludağ Üniversitesi Fen- Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 93-105.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, Ö. (2012) *Onbirinci Sınıf Öğrencilerine Ait Öyküleyici Metinlerin Bağdaşıklık ve Tutarlılık Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü: Zonguldak.
- Yuen, W. T. (1993). *Textual Cohesion and Reading Comprehension*. 10 Temmuz 2016 tarihinde <http://www.fed.cuhk.edu.hk/ceric/cumphil/93tywong/content.htm> adresinden alınmıştır.



EKLER

Ek A: Bağdaşıklık Düzeyi Değerlendirme Ölçeği

	Öğrenci No	Öğrenci No	Öğrenci No	Öğrenci No
BAĞDAŞIKLIK ÖGESİ	SIKLIK	SIKLIK	SIKLIK	SIKLIK
1. Gönderim				
1.1. Zamirler				
1.1.1. Şahıs Zamirleri				
1.1.2. Dönüşlülük Zamiri				
1.1.3. İşaret Zamirleri				
1.1.4. İlgı Zamiri				
1.2. İşaret Sıfatları				
1.3. Karşılaştırma				
2. Eksilteli Anlatım				
2.1. Cümlelerin Düşürülmesi				
2.2. Ortak Ögelerin Düşürülmesi				
2.3. Eklerin Düşürülmesi				
3. Değişirim				
3.1. İsme Dayalı Değişirim				
3.2. Fiile Dayalı Değişirim				
3.3. Cümleye Dayalı Değişirim				
4. Bağlama Ögeleri				
4.1. Ekleyici				
4.2. Ayırt Edici				
4.3. Zıtlık Bildiren				
4.4. Zaman-Sıralama Bildiren				
4.5. Koşul Bildiren				
4.6. Açıklama Bildiren				
4.7. Örnekleme Bildiren				
4.8. Sebep Sonuç İlişkisi Kuran				
4.8.1. Sebep + Sonuç				
4.8.2. Sonuç + Sebep				
5. Kelime Bağdaşıklığı (Aynı Kavram Alanından Kelime Kullanımı)				
TOPLAM				

Bu ölçek Coşkun (2005: 273) tarafından hazırlanmış olup araştırmacının yazılı izni alınarak kullanılmıştır.

Ek B: 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 anlaşılmasın 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 İncelikle 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.

Bu ölçek, daha önce yapılan bazı çalışmalardan (Bachman, 1987: 243-258; Witt, 1993: 261-266; Shi, 1993: 175-176; Gearhart, Novak ve Herman, 1994: 2-3; Wynn, 1999; Bae, 2001: 51-88) yararlanılarak Coşkun (2005: 274) tarafından geliştirilmiş olup araştırmacının yazılı izni alınarak kullanılmıştır.

Ek C: Öğrencilere Yazdırılan Yazma Çalışması Örneği

Ad-Soyad:

Sınıf:

“Dilersen bu gece burada kalabilirsin, dedi bana. Bu bir çağrı mıydı, yoksa bir acıma duygusu mu çıkaramadım. Geceye, yoğun karanlığa çevirdim bakışlarımı. Teşekkür ettim. Ne yazık ki kalamam, dedim. Bekleyenim var.”

Yukarıda başı ve sonu sizlerin hayal dünyasına bırakılan öykü kesitinin başında ve sonunda neler olmuş olabileceğini düşünerek (içerisinde yukarıdaki paragrafı da barındıran) bir öykü oluşturunuz.

Ek D: Tutarlılık Düzeyi 1 Olan Yazma Metni Örneği

YOLCULUK

Yola sıralı bir ayı geçmişti. Gündüzleri yol alıp, geceleri dinleniyordum. O sabah-
ta diğer sabahlar gibi erkenden uyanıp yola koyuldum. Dağlardaki yolların
yoluma devam ettim. Güneşin batmasına az bir zaman kala büyük bir
kütüğü yuvarlayarak taşınmaya aatışın ihtiyar birini geçtim. Adım kan ter
icinde kalmış bir şekilde yuvarlanmaya aatışığı kütüğün üzerine oturup dinlenme-
ye başladı. Üzerinde ince ve yirtik pirtik bir giysi vardı. Saçları ve sakalları
beyazlamıştı. Zayıf ve yorgun görünüyordu. Gidip yardım edeyim, diye
dışındım. Birlikte kütüğü evine kadar taşıdık. Tesekkür etti. Bana kim
olduğumu sordu ve bende söyledim. Dedğine göre tek başına yaşarmış.
On yıl kadar önce karısı ölmüş yolcu kalmış. Ormanın içinde kendi yaptığı
evde yaşıyordu.

Dilersen bu gece burada kalabilirsin, dedi bana. Bu bir ağrı mıy
yoksa bir acıma duygusu mu, atıramadım. Geceye, yağın karanlığa çevird
bakışlarımı. Tesekkür ettim. Ne yazık ki kalıram, dedim. Bekleyenim var.

Karanlık gecede ağır adımlarla ilerliyordum. Bir yandan, yaşlı başlı
adım tek başına nasıl orada yaşayabilir, diye düşünüyordum. İçice
yapıldığını hissettince bir yer bulup kıvrıldım.

Ek E: Tutarlılık Düzeyi 2 Olan Yazma Metni Örneği

ESKİ İSTANBUL

Güzel bir bahar sabahıydı. Yasemin, manolya kokuları etrafı sarmıştı. Burası İstanbul'da esine az rastlanılan bir mahalleydi. Şehrin içinde yükselen dev binalara meydan okurcasına kenarda bir köşede duruyordu. Bu mahalleden hiç çimbiş eksik olmazdı. Bakkal Rıza'sı, terzi Nalön, kasap Ahmet yle tam bir eski İstanbul mahallesiydi. Bu mahallede bir de Ali dede yaşardı. Saclarına haşif kırmış, yüzü kırışmış, mavi gözleri, keskin bakışlarıyla, kısa boylu aksi bir bir ihtiyardı. Ali dede çok okurdu, çok gezirdi. Bilgili, kültürlü biy- di. O sabah güne erkenden kalktı. Kara kaplı defterini aldı ve dışarı çıktı. Mahallede yaşayan herkes onun bir yere gideceğini anıladı. Çünkü Ali dede gezmeğe giderken bu defterini de yanında götürürdü.

Ali dede İstanbul'un sokaklarında dolaşmaya başladı. O mavi gözleri hüznüyle doluyordu.
Ali dede:

-Ah ah nerede o taşı toprağı altın olan eski İstanbul, dedi.

icinden acaba bugün nereye gitsem, nereye keşfetsem diye düşünüyordum. Belden aklıma Xız Kulesine gitmek gelmiş. Vakit kaybetmeden yola koyulmuş. Bir taraftan da kendime kırılmış.

Ali dede:

-Ah! Ali Ependi, sen nasıl İstanbul'lusun. Bunca seredir Xız Kulesine gitmek nasıl aklıma gelmez, dedi.

Bir sandala bindi. Sandalcıyla sohbet ettiler. Xız Kulesi bütün güzelliğiyle yanında duruyordu. Etrafında dolaştı. Xız Kulesi'nin hikayesini okudu. Ali dede okuduğu hikayeye inanmamıştı. Xime sörsün aynı hikayeyi anlatıyordu.

Söylene, söylene tekrar sandala bindi. Sandalcıyla tekrar sohbet etmeye başladılar. Ali dede bu sandalcıyı çok sevmişti. Sauculu, dürüst birisiydi.

Ali dede:

- Tesekkür ederim, diyerek sandaldan indi.

Ali dede yavaş adımlarla ilerliyordu ki bir genc ona çarptı. Ali dede yere düştü. Her tarafı amur olmuş. Canı çok yanmıştı.

Ali dede:

- Ah bir yüzünü görseydim gece hiç bir şey görülüyor,

Bir el ona doğru uzandı. Bu sandalcıydı. Onu yerden kaldırdı ve banka oturttu.

Ali dede:

- Ah! Evlâdım şimdiki genclerde hiç saucı kalmamış. Eskiden böyle miydi. Nerede o eski İstanbul, diye yakırmaya başladı. Sandalcı hâline acıyıp onu evine davet etti ama Ali dede kabul etmedi. Tramvaya binip mahallesine gitti. Herkes onu çok merak edmişti.

- Dede evim buraya çok yakın. Dilersen bu gece burada kalabilirsin, dedi, bana. Bu bir cağımıydı, yoksa bir acımı duyğusu mu çıkarıncıydım. Geceye, yoğun karanlığa çevirdim başımı. Tesekkür ettim. Ne yazık ki kalamam, dedim. Bekleyenim var.

Terzi Nalan!

- İyi yapsın dede. Eğer sandalcıda kalsaydın seni merak ederdik, dedi.

Ek F: Tutarlılık Düzeyi 3 Olan Yazma Metni Örneği

İÇİMİZDE Kİ SEVGİ

Pencereden dışarıya bakıyordum. Aylardan kıs ayıydı ve rügar stabil olduğunca titretiyordu camları. İçimdeki husursusluk git gide büyüyor ve nefes almamı dahi güçleştiriyordu. Kendi kendime sordum şimdi ne yapacak, nereye gidecektim? O kadar coressiz ve yalnız hissediyordum ki kendimi, költükten güc alarak ayığa kalktım. Ağrının karşısına geçtim ve yastıklıktan kıs kıs almış yüzüme ve nasır tutmuş ellerime baktım. Bu ellerle zorluğa göğüs germiş, evime etmek getirmiş, çocuğumu birgün bile aç bırakmamıştım fakat o beni bir cırpıda sokaya atıyorlardı.

Bir kızım vardı, dünyalar güzeli kocaman kalpli bir kızım. Yavrucagın annesini yani en sevdiğim kadını onu doğururken kaybettim. Söz vermiştim kendime ona hem ana hem de baba olacaktım, eksikliğini hissettirmeyecektim. Kızım her babasızda aktıma esim gelirdi. Onun gibi kocaman iri mavi gözleri ve sapsarı saçları vardı. Belki de Allah benden hayat arkadaşımı almıştı fakat minicik bir meşegide bana gön dermişti. Gel zaman git zaman yıllar geçti gitti ve bizim kız kocaman bir doktor oluverdi. Onu az zorluklarla okutmadım. Yeri geldi pazar günümü verdim yine çalıştı. Tek istediğim onun güzel yerlere gelmesi ve annesinin onurlu gurur duymasıydı. Hep dua ettim kızım için Allah karşısına güzel insanlar çıkarсын diye. Sağolsun kızım hayırlı bir evlat oldu babası için benim katlandığım zorluklara değen çalışkan, akıllı ve sorumluluk sahibi bir birey oldu. Küçükken benim ana baktığım gibi şimdi de o bana bakıyor kol katnet görüyordu. Yastıklık yüzünden elimden bir iş gelmez olmuştu, kızım da bu saatten sonra evde dindenmemi ve kendisinin tıpkı ana baktığım gibi bana bakmak istediği söylemişti. Başlarda kabul etmemiş, direnmiş olsam da orda arkası kesilmeyen hastalıklarım sonucunda razı oluvermiştim. Hersey böyle güzel giderken bir gün tüm dünyam başıma yıkılmıştı. Kızım artık evlilik çağına gelmişti, düzenini oturmuş, eline meşegini almıştı. Birgün bana bir beyden bahsetti. Kendisi gibi onun da bir doktor olduğunu ve ciddi düşüncüklerini, bu beyi çok sevdiğini ve saygı duyduğunu söyledi.

Antattıkça gözlerinin içinin güldüğünü gördüm. Gerçekten sevdiği her halinde belliydi. Sonra bara söyledikleri karşısında duna katmıştım. Bu bey benim onlarla birlikte yaşamamı istemiyordu. Kızım kendisini ikna edeceğimi beni yalnız bırakmayacağını sadece biraz sabretmem gerektiğini söylemişti. Yine bir gün ise gitmek için evden çıktı. İkim için giyer, kızım için çok düküyor, benim yüzümden yula kurmasının zorlaştığını biliyordum. Kızım yerine ben karar verdim ve eşyalarımı toplayıp kendimi sobağa attım. Neşeye geçecektim? Saat epey geç olmuştu, dalgın dalgın sokakta yürürken bir tanıdık rast geldim. Kendisi de yüzümden anlamış olacak ki beni soru yağmuruna tutmaya başladı. Bende ayküstü kısaca anlattım. Daha sonra beni evine davet etti ve oturmuş sohbetliyorduk.

Dilersen bu gece burada kalabilirsin, dedi bana. Bu bir ağrı mıydı, yoksa bir acıma duygusu mu, aklımdan geçmedi. Geceye, yoğun karantığa geçirdim bakışlarımı. Tesekkür ettim. Ne yazık ki kalamam, dedim. Bekleyenim var, dedi. Mahcup mahcup evinden çıkarken ne yapacağımı düşünürdüm. Derken birden telefonum çalmaya başladı. Arayan kızım. Telefonu açar açmaz, sesinden ne kadar telaşlı olduğunu anladım. Bıraktığım rozu okuması olmalıydı. Ora kendisinin seğim yapmasına gerek kalmadığını, artık yulasını rahatlıkla karabileceğini söylemiştim. Beni son kez görmek istediğini ve eve gelmemi istediğini söyledi. Eve gittim ve kapıyı açtığımda karşında bir bey gördüm. Birden ellerimi öpmeye başladı ve ben den depatarca ösür diledi. Kendisinin hiç babasını tanımadığını ve bir baba aynı evde yaşamaktan çekindiği için kızına bunları söylemiş olduğunu anlattı. Bunun üzerine umarım beni affedersiniz, eğer isterseniz ben de sizin ikinci bir evladınız olmaya hazırım, yeter ki bizimle birlikte yaşayın, dedi. Sevinç gözyaşlarım akarken yeni ağlama ve kızına sarılıp, gençlerin arada hata yapabileceğini söyledim.

Bugün aylardan agosto ve torunum kucagında yeni evimin bahçesinde oturuyorsun. Mutlu ve huzurlu bir aitemiz var. Benden desteğini hiç esirgemenin yan bir ağlam ve bir kızım var. Esimin ismini kaydukları minik torunuma artık ben bakıyorum, ve biliyorum ki ben dünyanın en şanslı babasıyım.

Ek G: Tutarlılık Düzeyi 4 Olan Yazma Metni Örneği

FEMBE BULUT

Sıradan bir güne, her zamanki gibi uyanmışım. Camdan içeri vuran güneş tot demetlerini savururcasına içeriyi aydınlatırken, bulutlar her zamanki mağur duruşuyla bana göt kırıyordu. Kalktım, bir şeyler yemek için mutfuğa gittiğimde her zaman olduğu gibi radyoya yöneldim. O an, duvarlarda yankılanmaya başladı o vötlər: "Evlık bir şey mi var hayatında?" ve devam etti "Kalkıram duraktın dolmuş gibi / Arka koltuktan unutulmuş gibi" ... Düşünmeye başladım, utan zamanıdır için de bulduğum karanlığın farkına vardım. Evlık bir şey vardı. Vanki bir kolum, bir bacağımlı yokmuş gibi öylevine net, öylevine kerkin bir ekriklık. Aynı varkıda vöylediği gibi, hişettığım şey tam olarak arka koltuktan unutulmak gibiydi.

Bu düşünceler içerisinde çıktım evden. Yoldan geçen insanlar, yüzlerindeki ifadeler... Herkes ne kadar "normal" ve mutlu du. Benve bu dünyadaki bir anlık, bir fat - lak - lık - lık vanki. Kendine yetemeyen her insan gibi. Gittim, bir banka oturdum yüzüm denizin tuşu vururken. Elin telefona gitti yine aynı numaraları çevirdim. Aynı seveşlik, aynı tonlara, o tanıdık ves aştı telefonumu: "Ho! Efendim."

Öyle bir haraba vururak, iki doğum günü geçmişti kutlayamadan ama o hemen tanıdı beni. Sevinden anlaşlı görüşmek istediğimi, akşam 18.00'da Kadıköy vahilde buluşma kararı aldık. Ben bekledim, o da geldi. Ölüm gibi bir şey olmalı anlaşılan. Eski günlerden dem vurduk biraz, bugünlerim itden bahvettik. Ona bu günlerime ve hep olandan bahvettim. O da anlattı hiç durmadan, hep aynıydı, venelerin değistiremediği yeğâne invanlardan biriydi. Darttan öte gördüğüm bu kişiyi, hayranlıkla itlerdim her deferinde. Bitmek bilmet yaşam veinci, bara yaşadığımı hortırlatırdı.

En sonunda dur gelmeye başladı parklar, caddeleri "hadi gel!" dedi bana "seni yandı-
nıtlığın bastentine götürüyüm." Hissiz vurgulamadan takip ettim onu. (Geldiğimi) yer evlendi.
Her zamanı gibi büyük kelime ayuntarıyla varmıştı beni. Oturduk varınca, yanımızda da
bir büyük estik etti. Anlattım. İlk defa vevatigini, garakten acı çekmenin ne demek olduğunu
nu hatırladım. Vermek kelimesini bana öğreten en sevgiliden, seçtiğim en güzel dert
olan en sevgiliden bahsettim. Anlatırken fark ettim, gecelerimi aydınlatanın artık gündüz-
lerini kararttığını. Anlattım, anlattım... O ise bana tek bir cümleyle karşılık verdi: "Ne
der ünlü düşünür bilir misin?" dedi, "Sen ol da ister yâr ol ister yara, lüt fân da basım
ürtüne, kahrın da."

Gizemli havaydı onda, karşındakini arıl varan. Yaşına göre görmüş, geçirmiş birisiydi.
Aradan ne kadar zaman geçerse geçsin her zaman bir telefon uyanıyordu. Bertegi ve
lütün aklı, kalbiyle hep yanımdaydı. Doğru ya, eskilerden kim kalmıştı? Biraz daha vakit
geçtikten sonra, dilersen bu gece burada kalabilirsiniz, dedi bana. Bu bir çağrı mıydı yok-
sa bir acıma duygu mu, çıkaramadım. Geceye yoğun karanlığa sevindim belislarımı. Tesek-
kür ettim. Ne yanık ki kalamam, dedim. Bekleyenim var. Tam o an yüzünde bir gülümseme
belirdi. Yine bana iyi geldiğini ve yanımda olduğunu bildiği için mutluydu. Ben de gülümse-
dim: "Bizim burada bulutlar hep pembe, gökyüzüne baktıkça aklıma geliyor. Ne çok hakkın
var üzerimde, sen hep gül ünlü pembe bulutlara bentiyorsun." Bu minnettar tavrimi çok
iyi biliyordu yine gülümsemedi. Sonunda konuşmak varsa, beklemek de güzeldir, dedi. Hadi kaç,
vakit kaybetme!

Oradan alıp evime giderten düşünülüm, her insanın hayatında böyle birisi olmalıydı.
O sadece bir arkadaş değil. Her zamanında yanımda oluy. bana kalbimi hissettiren
dattan öteydi o. Her etrafında bir yerlerdeydi. fimmide de en sevgili dediğime verdiğim
değeri yüzüne çarpmıştı, haklıydı. Ondan gelen dert bile kurtuldu. Ürüdüm, daha fazla
vakit kaybetmek için elime aldım yeniden telefonu. Bu refer adresim belliydi. Hüne-
lin sonradaki işigim kavrmanın, arka koltuktan kurtulmanın vakti gelmişti... Neye ki tele-
fonu açtığımda, bana vermek kelimesini öğreten beni yanıltmadı. Cümlü ağzından şu cümleler
dökülmüştü: "Yine mi sen, bayram günü gibi gelers..."

Ek H: Tutarlılık Düzeyi 5 Olan Yazma Metni Örneği

BEKLEYENİM VAR

Naftalin kokusunun burnumda dans ettiği, el yapımı ince ince işlenmiş bir harita duruyordu elimde. Arabanın içinde kendimden başlasına yer yok, son derece kararlı hatırayı inceliyorum, ilk elime alırım değil, ilk kez bakmıyorum ona hatta öyle ki her sanimetresi aklımın en derinlerinde kaslı.

Annemin genetik sendiğinden bulduğum bu haritada, annemin gittiği, gezip gördüğü yerler gizli. Annem gittiği her yeri ölümsüzleştirmiş, ölümsüzleştirmiş de bir kendine ye memiş sanki. Şimdi yattığı o sıcuk mezar tasına yo ok istiramadım onu ve tekrar göyuslarına oğulmadan göçtirdim arabayı. Gidecektim; varı sonunu düşünmeden annemin çyık bastı. İ her yeri ben de gidecektim. İçimde adını hiç koymadığım bir his "gal" diyordu sanki videacağım o yerlerde annem bekliyor sanki; öyle anlamsız bir his ve öyle kuşvetli..

Yola çıktım, Dataa' ya kadar hiç durmadan gittim, gittim... Yaklaştık aa heyecanını çıtlağıma kadar nüksediyor, merakım göğsümü tırmalıyordu. Esti Dataa tabelasından sağ öndüm ve tonistim Dataa' yla. Nasıl da yatacağım anneme tas sokaklar, beyaz bayrak, ıvırı percereli euler, ağaçlardan sallanan bin bir türlü ipler, banucuklar... Rüzgâr estikçe memin kokusunu duydum sanki onun da o yolları den gür düğünü düşünerek, onu yanında gal ederek yürüdüm. Göbelerimi kapattım, kendimi dinledim. Bekleyenim var benim; her ittığım yerde birne daha bulacağım annemi. Onun yasadıklarıyla yasayacağım.

Dar sokaklarda ilerlerken bir dükkan dikkatimi çekti. Sant epey geçti belli ki ka- ratmaya hazırlanıyordu işerideki teyze. Ben gine de girdim işeri vakti varsa dalasınak tediğimi söyledim, bir sürü sey bağendim arada birkaç hos sahbet ettik ve aynı oldum ona. Sokakları denize çıkan her sahri, her santi ayrı sevmişlerdir. Ama Dataa' ya bir aska tutulduğum ben. Dükkanın ayrıldıktan sonra bir banka attım kendimi, gece in ses- ziliğinde karşıma ki darıel izlemeye koşuldum. Öyle delmişim ki dükkanca sahbet etti- im teyzenin bona seslendiğini duymamışım bile. İrkilerek cevap verdim, önce ayaküstü

birkaç cümle geçti aramızda. Sonra yanına ilisti. Daha ilk anda anlamıstı sanki dendi mi benim de bir bir döküldü sözcükler dilimden ne biliyorsam ne hissediyorsam anlattım neden bu yola çıktım, nereye gidiyorum, ne yapacağım, her şeyi anlattım. Sonra omuzundaki elini hissettim, bir de yanğımsıktaki ısıklığı.

Eliyle sağ tarafı işaret etti, bugün her yerde gördüğüm o şöhane evlerden birini gösteriyordu. Dilersen bu gece burada kalabilirsin, dedi bana. Bu bir çağrı mıydı yoksa bir acıma duygusu mu, çıkaramadım. Creceye, yoğun karanlığa çevirdim bakışlarımı. Teşekkür ettim. Ne yazık ki kolamam, dedim. Bekleyenim var.

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı: Gülan KALI

Doğum Yeri: Mardin

Doğum Yılı: 10.09.1990

Medeni Hâli: Bekar

e-posta: gulankali@mu.edu.tr

EĞİTİM ve YAYIN BİLGİLERİ

Lise:

2004-2008: Mardin Anadolu Lisesi

Lisans:

2008 -2012: Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği

Yüksek Lisans:

2013-2014: Erzincan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi ABD (yatay Geçiş)

2014-2016 : Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi ABD

Yayınlar:

19 Haziran - 21 Haziran 2014: VII. Uluslararası Türkçenin Eğitimi - Öğretimi Kurultayı "Değerler Eğitiminde Aktarıcı Yaklaşımları" başlıklı uluslararası kongre, sempozyum, panel, çalıştay gibi bilimsel, sanatsal toplantılarda sözlü olarak sunulan ve tam metin olarak yayımlanan bildiri

28 Mayıs – 31 Mayıs 2015: VII. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi " Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması." başlıklı uluslararası kongre, sempozyum, panel, çalıştay gibi bilimsel, sanatsal toplantılarda sözlü olarak sunulan veya tam metin olarak yayımlanan bildiri

01 Ekim- 03 Ekim 2015: VIII. Uluslararası Türkçenin Eğitimi - Öğretimi Kurultayı " Kavramlaştırma Eğitiminin Yazılı Anlatımda Söz Varlığına Etkisi." başlıklı uluslararası kongre, sempozyum, panel, çalıştay gibi bilimsel, sanatsal toplantılarda sözlü olarak sunulan ve tam metin olarak yayımlanan bildiri

YABANCI DİLLER

İngilizce

MESLEKİ BİLGİLER

20.01.2014 – Devam etmekte: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü Araştırma Görevlisi.

