

**T.C.
BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

Yüksek Lisans Tezi

**11. SINIF ÖĞRENCİLERİNE AİT ÖYKÜLEYİCİ
METİNLERİN BAĞDAŞIKLIK VE TUTARLILIK
AÇISINDAN İNCELENMESİ**

Ömer Yılmaz

Zonguldak 2012

**T.C.
BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

Yüksek Lisans Tezi

**11. SINIF ÖĞRENCİLERİNE AİT ÖYKÜLEYİCİ
METİNLERİN BAĞDAŞIKLIK VE TUTARLILIK
AÇISINDAN İNCELENMESİ**

**Hazırlayan
Ömer Yılmaz**

**Tez Danışmanı
Yrd. Doç. Dr. Saadettin Keklik**

Zonguldak 2012

T.C.
BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TEZ ONAYI

Enstitümüzün Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında 2009628205005 numaralı Ömer Yılmaz'ın hazırladığı “11. Sınıf Öğrencilerine Ait Öyküleyici Metinlerin Bağdaşıklık ve Tutarlılık Açısından İncelenmesi” konulu ~~DOKTORA~~/YÜKSEK LİSANS tezi ile ilgili TEZ SAVUNMA SINAVI, Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği uyarınca 08/08/2012 Çarşamba günü saat 14:00'te yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda tezinin onayına ~~OYBİRLİĞİYLE/OYÇOKLUĞUYLA~~ karar verilmiştir.

Başkan S. Keçli

Yrd. Doç Dr. Saadetin KEKLİK (Danışman)

Üye Aziz Gökçe

Yrd. Doç. Dr. Aziz GÖKÇE

Üye Ramazan Şükrü PırmaKSiz

Yrd. Doç. Dr. Ramazan Şükrü PARMAKSIZ

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

13.08/2012

Doç. Dr. Hakan SARIBAŞ

Enstitü Müdürü

ÖZET

Kurum:	: BEÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı
Tez Başlığı	: 11. Sınıf Öğrencilerine Ait Öyküleyici Metinlerin Bağdaşıklık ve Tutarlılık Açısından İncelenmesi
Tez Yazarı	: Ömer Yılmaz
Tez Danışmanı	: Yrd. Doç. Dr. Saadettin Keklik
Tez Türü, Yılı	: Yüksek Lisans Tezi, 2012
Sayfa Adedi	: 116

Araştırmanın amacı, 11. sınıf öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarında bağdaşıklık ve tutarlılık oluşturma başarılarının hangi düzeyde olduğunu belirlemek ve bu başarı düzeyinde okul türleri, ailenin gelir düzeyi, cinsiyet, öğrencinin okuduğu kitap sayısı ve sosyal medyada yazışma süresi değişkenlerinin bir farklılık oluşturup oluşturmadığını incelemektir. Araştırmanın örneklemini 2011- 2012 öğretim yılında Zonguldak il merkezinde türü farklı dört ortaöğretim kurumunun 11. sınıflarından rastgele seçilen 300 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama araçları kişisel bilgiler anketi ve 11 seçenekten oluşan yazma konularıdır. Veri çözümlene araçları, Öyküleyici Anlatım Bağdaşıklık Değerlendirme Ölçeği ve Öyküleyici Anlatım Tutarlılık Değerlendirme Ölçeği (Coşkun, 2005)'dir.

Araştırmanın sonuçlarına göre, 11. sınıf öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarında bağdaşıklık araçları kullanım ortalaması öğrenci (kâğıt) başına 30,80'dir. Öğrencilere ait öyküleyici metinlerde bağdaşıklık araçlarından dördünün incelendiği bu araştırmada 11. sınıf öğrencilerinin bağdaşıklık araçları kullanım ortalaması sırasıyla şu şekilde bulunmuştur: Bağlama ögeleri (13,24), gönderim (11,67), eksilteli anlatım (5,69) ve değiştirim (1,69)'dir.

Araştırmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin bağdaşıklık oluşturma düzeyi ile okul türü, cinsiyet, öğrencinin okuduğu kitap sayısı, sosyal medyada yazışma süresi değişkenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık oluştuğu; ailenin gelir düzeyinin farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin tutarlılık puanı ortalaması 5 üzerinden 1,87 olarak bulunmuştur. Araştırmanın alt probleminde yer verilen okul türü, cinsiyet, ailenin gelir düzeyi, öğrencinin

okuduğu kitap sayısı, sosyal medyada yazışma süresi değişkenleri ile öğrencilerin tutarlılık oluşturma başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın sonuçlarına göre, 11. sınıf öğrencilerinin öyküleyici metinlerinde bağdaşıklık ve tutarlılık oluşturmada önemli sorunlar yaşadıkları görölmüş ve tespit edilen sorunlar örnek metinler üzerinde nitel değerlendirme yapılarak ortaya konmuştur.

Anahtar Kelimeler: Bağdaşıklık, Tutarlılık, Metin Dil Bilimi, Türkçe Öğretimi, Yazma Öğretimi.

ABSTRACT

Institution	:	BEÜ Institute of Social Sciences, Department of Management
Title:	:	The research of narrative texts of 2.grade students in the way of coherence and cohesion
Author:	:	Ömer Yılmaz
Adviser:	:	Asst. Prof. Dr. Saadettin Keklik
Type of Thesis, Year:	:	MSc. Thesis, 2012
Total Number of Pages	:	116

The aim of the reserch is to determine that what level the 11th grades students are at for forming cohesion and coherence on narration and is to search that whether or not the level of income of families,types of school, the number of boks, that were read by students, the time that students spare fort he internet make any differences on the level of their succes.

In 2011-2012 education term this research analyzes the narrative texts of 300 students whom have chosen from 4 different secondary education schools. In this research, students were asked to write a narrative text. The level of succes of students has been established in this research by using the methods of Coskun (2005) The scale of coherance in stories and The scale of coherence in stories.

According to the results of this research 11th grade students' avarage of using coherence was determined as 30.80 per page. In this research, which analyzes the 4 tools of coherency, the average of using the tools of coherency was found as: factors of setting (13.24), reference (11.67), elliptic narration (5.69), substitution (1.69).

It was determined that type of schools, gender, the number of the boks that were read by stutents and the timethat students spare for the internet formed a statistically difference but level of income of families did not formed any difference. It was found that the average of coherence of students is 1.87. It was determined that types of schools, gender, level of income of families,

the number of the books that were read by students and the time that students spare for the internet formed a statistically difference in the success of creating consistency.

According to the findings of the research, it was observed that 11th grade students had difficulties to form coherence and consistency in narrative texts. Students' main problems were discovered and these problems were presented with qualitative evaluation.

Key Words: Coherence, Cohesion, text linguistics, Turkish language education, writing training.

ÖNSÖZ

İletişimin en ileri düzeyde ve hızda yaşandığı çağımızda bireylerin kendilerini doğru ve hızlı ifade edebilmesi büyük önem arz etmektedir. Kişinin, kendini ifade etmesi dil dışı araçlarla mümkün olsa da en sağlıklı iletişim dille yapılan iletişimdir. Dil ile yapılan iletişim konuşarak veya yazarak gerçekleştirilebilir. Konuşmada da yazmada da dil göstergeleri olarak adlandırılan kelimeler, iletişimin temel malzemesidir. İletişimin sağlıklı gelişebilmesi için kelimelerin rastgele değil belli kurallar çerçevesinde ve bir bütünlük içerisinde, birbiriyle anlam ve dil bilgisi bakımından bağlanarak bir araya getirilmesi gerekir.

Bir konuşmanın ya da yazının bütünlüğü onun *metinsellik ölçütleri* adı verilen özellikleri taşıyıp taşınamaması ile açıklanabilir.

Bu çalışmada 11. sınıf öğrencilerine ait öyküleyici anlatımlar, metinsellik ölçütlerinden -yazarı ilgilendiren- bağdaşıklık ve tutarlılık açılarından değerlendirilerek başarı düzeyleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu amaçla Zonguldak ilinde dört farklı lisede öğrenim gören 11. sınıf öğrencileri arasından rastgele seçilen toplam 300 öğrenciye ait yazılar incelenmiş; öğrencilerin bağdaşıklık ve tutarlılık oluşturma başarıları ortaya konmuş; bu başarı düzeylerinde okul türünün, cinsiyetin, kitap okuma düzeyinin ve sosyal medyada yazıyarak zaman geçirme süresinin farklılık oluşturup oluşturmadığı araştırılmıştır. Bulunan sonuçlardan hareketle önerilerde bulunulmuştur.

Bu çalışma 5 bölümden oluşmaktadır.

1. bölümde araştırmanın yapılma nedenini ortaya koyan “Problem Durumu”; alt problemler, araştırmanın amacı, önemi, sayıtlılar, sınırlılıklar ve tanımlar açıklanmıştır.

Araştırmanın, “Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar” başlıklı **2. bölümünde** çalışmanın konusunu açıklayan teorik bilgilere ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

Yöntem başlıklı **3. bölüm**de araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları ve verilerin çözümlenmesinde takip edilen yöntem açıklanmıştır.

Bulgular başlıklı **4. bölüm**de araştırmanın problemlerine uygun olarak ulaşılan sonuçlar tablolarla ortaya konulmuş ve değerlendirilmiştir.

Sonuç başlıklı **son bölüm**de araştırmanın alt problemlerine uygun olarak bulgular kısmında ulaşılan veriler diğer çalışmalarla karşılaştırılmış ulaşılan sonuçlar açıklanmış ve değerlendirilmiştir. Bu bölümde ulaşılan sonuçlardan hareketle öğretmenlere, öğretim programlarına, eğitim denetimine, MEB'e, ders kitaplarına ve öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumlarına önerilerde bulunulmuştur.

Bu çalışmanın hazırlanması sürecinde yardımlarını esirgemeyen, çalışmanın her aşamasında destek olan değerli danışmanım Yrd. Doç. Dr. Saadettin Keklik'e; görüş ve önerileriyle çalışmanın şekillenmesine katkıda bulunan Doç. Dr. Eyyup Coşkun'a; istatistik verilerinin çözümlenmesinde yardımcı olan Arş. Gör. Özgür Çolakoğlu'na; verilerin bilgisayar ortamına aktarılmasında destek olan sevgili kardeşim Elif Yılmaz'a; çalışma sırasında bana her türlü kolaylığı sağlayan Zonguldak Atatürk Anadolu Lisesi idarecilerine; ulaşmakta zorlandığım kaynakların temininde yardımcı olan değerli arkadaşım Emrah Oflaz'a; metinleri ikinci gözlemci olarak büyük bir dikkat ve titizlikle inceleyerek zaman ayıran edebiyat öğretmeni Harun Şentürk'e; bu çalışmanın bütün süreçlerinde hep yanımda olan anneme, babama, kardeşlerime, biricik eşime; hayatıma anlam katan yavrularım Kerem ile Erdem'e ve emeği geçen herkese teşekkür ediyorum.

İÇİNDEKİLER

ÖZET	iii
ABSTRACT	v
ÖNSÖZ	vii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar LİSTESİ	xii
GRAFİKLER LİSTESİ	xiii
KISALTMALAR LİSTESİ	xiv
GİRİŞ	1
1. PROBLEM DURUMU	3
1.1. Araştırmanın Amacı	7
1.2. Araştırmanın Önemi.....	8
1.3. Problem Cümlesi.....	8
1.3.1. Alt Problemler	8
1.4. Sayıtlılar	9
1.5. Sınırlılıklar	9
1.6. Tanımlar	10
2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	11
2.1. Dil bilimi	11
2.2. Metin	14
2.3. Metin Dil Bilimi.....	16
2.4. Metinsellik Ölçütleri	16
2.4.1. Bağdaşıklık (Cohesion)	17
2.4.1.1. Gönderim (Reference).....	19
2.4.1.2. Eksilteli Yapı (Ellipsis):	23
2.4.1.3. Değiş-tirir (Substitution).....	26

2.4.1.4. Bağlama Ögeleri.....	27
2.4.1.5. Kelime Bağdaşıklığı (Lexical Cohesion).....	31
2.4.2. Tutarlılık (Coherence)	31
2.4.3. Amaçlılık (Intentionality).....	34
2.4.4. Kabul Edilebilirlik (Acceptability).....	34
2.4.5. Bilgilendiricilik (Informativity):.....	35
2.4.6. Duruma Uygun Olma (Stiuationality):.....	36
2.4.7. Metinler Arasılık (Intertextuality)	37
2.5. Dil ve Anlatım ile Türk Edebiyatı Ders Programlarında Bağdaşıklık ve Tutarlılık	38
2.6. Yazılı Anlatım.....	40
2.7. Yazma Eğitimi	42
2.7.1. Öyküleyici Anlatım	43
2.8. İlgili Araştırmalar.....	44
2.8.1. Yazılı Anlatım Becerilerini Konu Edinen Çalışmalar	44
2.8.2. Yazılı Anlatım Becerilerini Bağdaşıklık ve Tutarlılık Açısından Değerlendiren Çalışmalar	48
3. YÖNTEM	55
3.1. Araştırma Modeli	55
3.2. Evren ve Örneklem	55
3.3. Veri Toplama Araçları	56
3.4. Verilerin Çözümlemesi	57
3.5. Güvenilirlik Çalışması	59
4. BULGULAR.....	61
4.1. Bağdaşıklık ve Tutarlılıkla İlgili Betimsel Analiz Sonuçları.....	61
4.1.1. Bağdaşıklık Ölçütü İle İlgili Bulgular	61
4.1.1.1. Bağlama Ögesi İle İlgili Bulgular	63
4.1.1.2. Gönderim Ögesi İle İlgili Bulgular	64
4.1.1.3. Eksilteli Anlatım Ögesi İle İlgili Bulgular.....	65

4.1.1.4. Değiştirim Ögesi İle İlgili Bulgular	66
4.1.2. Tutarlılık Ölçütü İle İlgili Bulgular	66
4.2. Araştırmanın Alt Problemlerine İlişkin Bulgular.....	73
SONUÇ VE TARTIşMA	81
Sonuçlar	81
Öneriler	91
KAYNAKÇA	95
EKLER	103
Ek-1: Kişisel Bilgiler Anketi.....	103
Ek-2: Ön Uygulamada Kullanılan Yazma Konuları	104
Ek-3:Uygulamada Kullanılan Yazma Konuları	106
Ek-4: Öyküleyici Anlatımda Bağdaşıklık Değerlendirme Ölçeği	107
Ek-5: Öyküleyici Anlatım Tutarlılık Değerlendirme Ölçeği	108
Ek-6: Öğrencilere Ait Kompozisyon Kâğıdı Örneği	109
Ek-7: Öğrencilere Ait Kompozisyon Kâğıdı Örneği	110
Ek-8: Öğrencilere Ait Kompozisyon Kâğıdı Örneği	111
Ek-9: Öğrencilere Ait Kompozisyon Kâğıdı Örneği	112
Ek-10: Öğrencilere Ait Kompozisyon Kâğıdı Örneği	113
Ek-11: Öğrencilere Ait Kompozisyon Kâğıdı Örneği	114
Ek-12: Öğrencilere Ait Kompozisyon Kâğıdı Örneği	115
Ek-13: Uygulama Araştırması İzin Onayı	116
Ek-14: Uygulama Araştırması İzin Onayı	117

TABLolar LİSTESİ

Tablo 3.1 : Örnekleme Temsil Eden Öğrencilerin Okullara ve Cinsiyete Göre Dağılımı.....	55
Tablo 3.2 : Uygulama Yapılan 300 Öğrencinin Konu Tercihi Dağılımı.....	56
Tablo 3.3 : Normallik Varsayımı Tablosu.....	58
Tablo 4.1 : On Birinci Sınıf Öğrencilerinin Bağdaşıklık Araçlarını Kullanım Sıklıkları ve Ortalamaları.....	61
Tablo 4.2 : On Birinci Sınıf Öğrencilerinin Bağdaşıklık Araçları Kullanım Sıklıkları	61
Tablo 4.3 : On Birinci Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Anlatımlarında Bağlama Ögelerini Kullanım Sıklıkları.....	62
Tablo 4.4 : On Birinci Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Anlatımlarında Gönderim Ögelerini Kullanım Sıklıkları.....	64
Tablo 4.5 : On Birinci Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Anlatımlarında Eksilteli Anlatım Ögelerini Kullanım Sıklıkları.....	65
Tablo 4.6 : On Birinci Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Anlatımlarında Değişiririr Ögelerini Kullanım Sıklıkları.....	65
Tablo 4.7 : On Birinci Sınıf Öğrencilerinin Tutarlılık Puanları.....	66
Tablo 4.8 : Bağdaşıklık Araçları ve Tutarlılık Puanlarının Okullara Göre Farklılaşır Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.....	74
Tablo 4.9 : Bağdaşıklık Araçları ve Tutarlılık Puanlarında Cinsiyetin Etkisini Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	75
Tablo 4.10 : Bağdaşıklık ve Tutarlılık Puanlarını Gelir Düzeyinin Değişiririr Değişirirmediğini Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.....	76
Tablo 4.11 : Bağdaşıklık Araçları ve Tutarlılık Puanlarında Okuduğu Kitap Sayısının Etkisini Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal-Wallis Test Sonuçları.....	78
Tablo 4.12 : Bağdaşıklık Araçları ve Tutarlılık Puanlarında Sosyal Medyada Yazırşarak Geçirilen Zamanın Etkisini Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal-Wallis Test Sonuçları..	80

GRAFİKLER LİSTESİ

Grafik 4.1: Ortaöğretim 11. Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Anlatımlarında Tutarlılık Düzeyleri.....	67
--	----

KISALTMALAR LİSTESİ

akt.	: Aktaran
BEÜ	: Bülent Ecevit Üniversitesi
bk.	: Bakınız
Çev.	: Çeviren
Ed.	: Editör
Fr.	: Fransızca
İng.	: İngilizce
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
N	: Frekans
Öğr.	: Öğrenci
p.	: Anlamlılık düzeyi
s.	: Sayfa
SBE	: Sosyal Bilimler Enstitüsü
sd	: Sıralama değeri
Ss	: Standart Sapma
t.y.	: Tarih yok.
vb.	: ve benzeri
vd.	: ve diğerleri
Yay.	: Yayınevi, yayınları.
YL	: Yüksek lisans

GİRİŞ

Dil, İnsanlar arasında iletişimi sağlayarak insanı diğer canlılardan ayırırken insanlığın birikimini de sonraki nesillere aktararak bilim, teknik ve kültür varlığının yaşamasını sağlayan en önemli unsurdur. Yüzyıllar boyunca insanlığın her türlü ilerlemesi dil aracılığıyla mümkün olmuştur. Her nesil, birikimlerini sonraki nesillere dil vasıtasıyla aktarmıştır. İnsanlar birbirlerini dilleri ile tanımış, dilleriyle gülmüş, dilleriyle ağlamış dil sayesinde millet olmayı başarmışlardır.

Alman filozofu Humbolt'un "*Bir ulusun gerçek yurdu onun dilidir. Dil, ulusal dileği belirten güçlü bir varlıktır. Ulusal dil yok olunca ulusal duygu da çok geçmeden yitirilebilir*" sözünü aktaran Gencan (1975: 1), dilin insanca yaşamın, düşüncenin, buluş ve yaratış yeteneklerimizin anası olduğunu ve dilsiz düşünce olamayacağını belirtir. Bu düşünceden hareketle denilebilir ki insanı diğer canlılardan ayıran en önemli hususiyet, onun düşünebilmesi, fikir üretebilmesi ise de bu özelliğini anlamlı kılan düşündüklerini, hayallerini, yaşadıklarını dil vasıtasıyla aktarabilmesidir.

Dil, sözlü ve yazılı olmak üzere iki şekilde kullanılır. Her iki kullanımda da doğru anlaşılabilmek için iyi ifade etme zorunluluğu vardır. Bunu başarabilmek, kullanılan dilin inceliklerine vâkıf olmakla mümkündür. Kendine güvenen, kendini sözlü ve yazılı olarak iyi ve doğru ifade edebilen, güçlü ve dinamik bir nesil için öğrencilere dilin etkili bir şekilde edindirilmesi gerekmektedir.

İyi yazı yazmak birikim işi olduğu kadar metin oluşturma kurallarını da bilmeyi gerektirir. Kurgusu sağlam bir metin her şeyden önce sözcükler arasındaki bağlantıların özenle kurulmuş olmasıyla ortaya çıkar. Yazma becerisi "*beyinde yapılandırılmış bilgilerin yazıya dökülmesi*" olarak tanımlanmaktadır (Özbay, 2011: iii). Bu çerçeveden bakıldığında bireyin neyi anlattığıyla birlikte neyi, nasıl ifade ettiği de önem arz etmektedir.

Bu çalışmada öğrencilere ait metinler, metin dil bilimine ait metinsellik ölçütlerinden bağdaşıklık ve tutarlılık açısından incelenmiş ve bu incelemelerin sonucunda öğrencilerin her iki ögede de önemli sorunlar yaşadıklarına dair tespitlere yer verilmiştir. Araştırmaya dâhil olan öğrencilere ait metinlerin bazı açılardan daha önce ilköğretimde yapılan çalışmaların gerisinde kaldıklarının görülmesi liselerde yazma eğitiminde önemli sorunlar yaşandığını belirgin bir şekilde ortaya koymuştur. İlköğretimden liseye gelen öğrencilerin yazma başarısının gelişmesi beklenirken düşmüş olması ya da aynı seviyede kalması, lise öğretiminin hâlihazırdaki görünmeyen gizli amaçlarıyla açıklanabilir: Üniversitelere öğrenci yerleştirme sistemi, okullarımızda okutulan derslerden alınan notların üniversitelere girişte etkisindeki farklılıklar; test çözmeye dayalı sınav sistemleri ve öğretmenlerin de sınavda çıkabilecek konulara daha çok zaman ayırmak zorunda kalması ve üst öğrenime geçişte yapılan seçme sınavlarında öğrencinin kendini ifade etme becerisini ölçen değerlendirmelere yer verilmeyişi; öğrencinin yazma becerisindeki başarısının veya başarısızlığının eğitim sisteminde herhangi bir karşılığının olmaması gibi etkenler sebebiyle yazma becerisinin istenen seviyede olmadığı söylenebilir.

1. PROBLEM DURUMU

Dil, kültürün vazgeçilmez unsurlarından biridir. İnsanları birbirine yaklaştıran en önemli araç olan dil, sözlü ve yazılı anlaşma aracı olmanın yanında düşünme aracı olarak da önem taşır (Kavcar, 1987: 264). Çağdaş dil eğitimi anlayışında da yazma eğitimi ile düşünce eğitimi ilişkilendirilmekte, dil olmadan düşüncenin gerçekleşmeyeceği yargısı ağırlık kazanmaktadır (Aksan, 2009: 54).

Kültürün taşıyıcısı olan dil dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin bütününden oluşmakta ve nesilleri birbirinden haberdar etme görevini dört temel dil becerisi zincirinin son temel halkası olan yazı ile yerine getirmektedir

Türkiye’de hemen hemen her öğrenim seviyesinde şikâyet edilen konuların başında anlama ve anlatma becerilerinde çekilen sıkıntılar ve yetersizlikler gelmektedir. Bu durum Türkçenin sistemli bir şekilde öğretilmediğinin ve eğitim-öğretimde istenilen sonuçlara ulaşamadığının bir göstergesi olarak düşünülebilir (Keklik, 2009: 47).

İnsan kendini ifade edemezse hayattaki varlığını da sorgulama ihtiyacı hisseder. Bu yüzden eğitim ortamlarında kendini ifade etme becerilerinin geliştirilmesi dünyada üzerinde önemle durulan bir husustur. İlkokuldan üniversiteye yazma becerisi, eğitimin vazgeçilmez bir parçası olarak önem taşımaktadır. Ancak Okullarımızda verilen dil eğitiminde bir türlü istenen başarıya ulaşamadığı her geçen gün daha açık bir eleştiri olarak ortaya konmaktadır. Bu eleştiri hem kendi dilimizin öğretilmesi için hem de okullarımızda öğretilen yabancı dillerin edindirilmesi için geçerli görünmektedir. Gramer kurallarını ezberletmenin dil eğitimi için tek başına bir yarar sağlamayacağı bugün dille ilgilenen herkesin üzerinde ittifakla durduğu bir gerçektir.

Öğrencilerimiz ilkokuldan üniversiteye çeşitli düzeylerde kendilerini ifade ederek hayata hazırlanmaktadır. Ancak bu ifade sürecinde ne durumda oldukları, metin

oluşturma konusunda becerilerini yeterince geliştirip geliştiremedikleri, metinsellik ölçütlerini oluşturdukları eserlere ne kadar yansıtıabildikleri gibi soruların yanıtları zaman zaman merak edilmiş ve alan uzmanları tarafından akademik çalışmalara konu edinilmiştir (Keçik, 1992; Ruhi, 1994; Ruhi ve Kocaman, 1996; Coşkun, 2005; Ayaz, 2007). Ancak akademik çevrelerde öğrencilere ait metinlerin bu yönlerden yeterince ele alındığını söylemek yapılan çalışmaların nitelik ve niceliğine bakılırsa hâlen mümkün değildir.

Yazma becerisi, ortaöğretimde önemsenen ancak belli kalıpların dışına çıkılmadan yürütölen bir alan olarak varlığını sürdürmektedir. Türk dili ve edebiyatı öğretiminde, Türkçenin yazımının bile doğru dürüst öğretilemediği bir gerçektir. Ortaöğretim aşamasında çözümlenmiş olması gereken bu sorunun, üniversitede bile aşılamadığı görölmektedir (Önler, 2009: 35). Lisede yüzlerce saat edebiyat eğitim ve öğretimi alan öğrenciler, üniversiteye bu konuda, okuryazarlık dışında, fazla bir bilgi ve yetenek getirememektedir (Menderes, 2006: 59).

Yazma eğitimi belli bir amaca yönelik olarak yapılan bir etkinliktir. Konu seçiminden oluşturulan yazıların değerlendirilmesine kadar öğrencilerin etkin olduğu, öğretmen rehber konumunda olduğu dinamik bir süreci gerektirir (Göçer, 2010a: 273). Ortaöğretim kurumlarımızda yazma eğitiminin bugünkü durumundan kurtarılması ve öğrencilerin kendilerini başarılı bir şekilde ifade edebilmesi ve programın (MEBa, 2011) hedeflediği “dili kullanma becerisi kazanarak zamanın ihtiyaçlarına cevap verebilecek aydın kişiler durumuna gelebilmeleri” için eğitimcilerin öğrencilerine ilkokuldan üniversiteye kadar her düzeyde gerekli rehberliği yapması ve öğrencilerin duyuğu, düşünce ve hayallerini ortaya koyabilecekleri ortamları dikkat ve titizlikle oluşturması, yazılan metinlerin değerlendirilmesi ve dönütler verilmesi ile mümkündür.

Okullarımızda yazma eğitimi kâğıt düzeni ve imla noktalamadan ibaret görülmekte, metnin anlamı, iç bağlantıları, mantıksal tutarlılığı gibi metnin anlam boyutu ile ilgili unsurların pek önemsenmediği görülmektedir..

Yazma eğitimi yalnızca duygu ve düşüncelerin yazılı simgelerle dile getirildiği bir süreç olarak görülmemeli, metinsellik ölçütlerinin yazarı ilgilendiren boyutları da dikkate alınarak işlenmesine dikkat edilmelidir. Gerek yazma eğitiminde gerekse metin incelemelerinde metinsellik ölçütlerinin verilerinden yararlanılmalıdır. Bağdaşıklık öğelerinin nasıl kullanılacağı, metin tutarlılığını sağlamak için nelere dikkat edileceği, amacın metne nasıl ve hangi tür yardımıyla yansıtılabileceği, okuyucuyu ikna etmek için kullanılacak anlatım yollarının neler olduğu, eski bilgilerden yeni bilgilere geçiş yollarının nasıl olacağı, metnin duruma uygun olma şartlarının neler olduğu, metinler arası ilişkilerin neler olduğu öğretilmelidir (Çeçen, 2011: 139). Öğrencilere yazdıklarının metin olmasını sağlayacak unsurların fark ettirilmesi, yazma eğitimindeki pek çok sorunumuzun çözümüne yardımcı olacaktır.

Liselerde yazma becerisine yönelik etkinlikler 2005 öncesinde ağırlıklı Türk Dili ve Edebiyatı dersi içerisinde yer alan bir saatlik kompozisyon dersi aracılığıyla kazandırılmaya çalışılıyordu. Bu ders saatinde ya genellikle kompozisyonla ilgili temel bilgiler kavratılmaya çalışılmakta, sınıfa bir kompozisyon konusu verilip bunun açıklanması istenmekte ya da sözlü kompozisyon çalışmaları yapılmaktaydı. Bu çalışmaların çoğu da tamamlanmadan, öğretmen kontrolünden geçirilmeden bir sonraki derse kalmakta böylece öğrencinin motivasyonu kaybolmakta, o anda yazdığı ve konuştuğu konuyla ilgili çeşitli anlam ilişkileri kurması neredeyse imkânsızlaşmaktaydı. Konuyu oluşturan bölümler arasındaki anlam ilişkileri kurulamadıkça da yazılı ve sözlü anlatımla ilgili olumsuzluklar ortaya çıkmaktaydı (Karageçi, 2006: 312). Bu durumun yeni müfredat programının uygulamaya konması ile teorik olarak aşılmış olduğu görünse de pratikte aşılmış ve aşılmadığı bir soru işareti olarak ortada durmaktadır.

2005 yılından itibaren uygulamaya konulan ve 2011’de gözden geçirilerek yenilenen Dil ve Anlatım dersi programında yukarıda bahsedilen olumsuzlukların farkına varıldığı, yazma becerisine önem verildiği ve bu alana daha gerçekçi yaklaşıldığı görülmektedir. Programda edebiyat eğitimi ve öğretiminde dilin kültürle ilişkisi üzerinde önemle durulmakta, bu ilişkiyi açıklamanın dil ve anlatım için de yararlı olduğu ve edebi metin çözümlemesini tamamlayan etkinliklerden olduğu vurgulanmakta ancak kişinin zihinsel gelişim sürecinde dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerileriyle kültürel kimliğin oluşması ve zenginleşmesine; bireyin kendisini yazılı olarak kolay, doğru ve güzel ifade etmesine zemin hazırlamak düşüncesiyle dil ve anlatım üzerinde durmak gerektiği belirtilmekte; dilin her düzey ve bağlamdaki kullanımını kavratmak, özelliklerini sezdirmek için de bağımsız bir “Dil ve Anlatım” dersine ihtiyaç duyulduğu ifade edilmektedir. Bunun yanında eski programın, kompozisyonu bir ders saatine sıkıştırma anlayışının yanlışlığına da şu ifade ile değinilmektedir: *“Bağımsız veya edebiyat dersine bağımlı olarak verilen dil bilgisi ve kompozisyon derslerinin, dil ile anlatımın birbirinden ayrı düşünülmesine sebep olduğu bilinmektedir. Oysa dil ve anlatımı birbirinden ayrı düşünmek mümkün değildir”* (MEB, 2011a: 1).

2011’de yenilenen Dil ve Anlatım programında Dil ve Anlatım dersinin yirmi üç genel amacına yer verilmiştir. Bunların dördü doğrudan yazma becerisi ile ilgilidir. Bu genel amaçların yedincisinde öğrencilerin *“Günlük hayatın ihtiyaçlarını karşılayacak yazma ve konuşma becerilerini kazanmaları”*, onuncusunda *“Her anlatım türünde yazma becerisi kazanmaları”* on birincisinde *“Metin türlerinin özelliklerini kavramaları”*, yirmi birincisinde *“Dinlediklerini, okuduklarını, anladıklarını, düşündüklerini söz ve yazıyla planlı, etkili, akıcı, anlaşılır biçimde ifade edebilmeleri* (MEB, 2011a: 2)” nin amaçlandığı belirtilmiştir.

Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı öğretiminde yeniden yapılanmanın öğrencilerin yaratıcılığını nasıl etkilediği, öğrenci yazılarının iç ve dış özelliklerinin

hangi yönde geliştiğini tespit etmek için öğrencilere ait metinlerin objektif yöntemlerle incelenmesi bir zorunluluk olarak görünmektedir.

Edebi metnin ele alınmasında sıkça karşılaşılan problemlerden biri takip edilecek sağlam ve sağlıklı bir metot olmayışıdır. Edebiyat bilimcisi veya edebiyat eğitimsi, edebi metne yaklaşımda bir metot takip etmelidir. Edebiyat eğitiminin temel objesi olan edebi metni değerlendirmede son yüzyılda pek çok yöntem geliştirilmiştir. Yeni eleştiri, yapısalcılık, hermeneutik, metin bilimi, dil bilimi, gösterge bilim, anlam bilimi, stilistik bunlardan bazılarıdır (Çetişli, 2006: 81). Edebiyat eğitimsi bu yöntemlerden faydalanarak metinlere yaklaşmayı denemeli ve öğrencisine dönütler vermelidir.

Ülkemizde yazma eğitimi alanında yapılan uygulamalı çalışmalarda daha çok öğrenci kompozisyonlarındaki dil bilgisi yanlışlıkları, anlatım bozuklukları ve biçimsel özelliklerle ilgili sorunlar değerlendirilmiş, metin içi bağlantılar, geçişler, metin elementlerini oluşturma, metindeki konu akışı ve kompozisyonun temelini oluşturan metin yapıları üzerinde hemen hemen hiç durulmamıştır (Coşkun, 2005:6). Ancak son yıllarda yapılan bazı çalışmalarda öğrenci yazılarının içeriği de ele alınmaya, metne bir bütün olarak yaklaşılmaya; metinler, metin dil bilimin yöntemlerine dayalı olarak bağdaşıklık ve tutarlılık açısından incelenmeye başlanmıştır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, ortaöğretim 11. sınıf öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarında bağdaşıklık ve tutarlılık oluşturma başarılarının hangi düzeyde olduğunu belirlemek ve bu başarı düzeyinde okul türleri, ailenin gelir düzeyi, cinsiyet, öğrencinin okuduğu kitap sayısı ve sosyal medyada yazışma süresi değişkenlerinin bir farklılık oluşturup oluşturmadığını incelemektir.

1.2. Araştırmanın Önemi

Bu araştırma öğrencilere ait metinlerde bağdaşıklık ve tutarlılık oluşturma başarısını inceleyen ilk yüksek lisans tezi olması bakımından önem taşımaktadır.

11. sınıf öğrencilerinin yazılarının ele alındığı bu araştırma, ortaöğretim öğrencilerine ait metinlerin bağdaşıklık ve tutarlılık açısından değerlendirildiği; öğrencilerin yazdığı öyküleyici metinlerde bağdaşıklık ve tutarlılık oluşturma başarısında okul türleri, okuduğu kitap sayısı, sosyal medyada yazışarak zaman geçirme süresi değişkenlerinin istatistikî olarak anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığını inceleyen ilk araştırma olması bakımından önem taşımaktadır.

1.3. Problem Cümlesi

Ortaöğretim 11. sınıf öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarında bağdaşıklık, tutarlılık oluşturma başarısı hangi düzeydedir?

1.3.1. Alt Problemler

1.3.1.1. Ortaöğretim 11. sınıf öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarında bağdaşıklık ve tutarlılık oluşturma başarısı ile okul türleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.3.1.2. Ortaöğretim 11. sınıf öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarında bağdaşıklık ve tutarlılık oluşturma başarısı ile öğrencinin cinsiyeti arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.3.1.3. Ortaöğretim 11. sınıf öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarında bağdaşıklık ve tutarlılık oluşturma başarısı ile öğrencinin ailesinin gelir düzeyi arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.3.1.4. Ortaöğretim 11. sınıf öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarında bağdaşıklık ve tutarlılık oluşturma başarısı ile öğrencinin okuduğu kitap sayısı arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.3.1.5. Ortaöğretim 11. sınıf öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarında bağdaşıklık ve tutarlılık oluşturma başarısı ile öğrencinin sosyal medyada (Facebook, Twitter, Msn ...) yazışarak geçirdiği süre arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.4. Sayıtlar

1. Öğrenciler, araştırmaya konu olacak metinleri yazarken metin oluşturma konusunda tüm becerilerini samimi olarak ortaya koymuşlardır.
2. Öğrenciler veri toplama araçlarını cevaplarken samimi davranmış, ortaya koydukları bilgilerle gerçeği olduğu gibi yansıtmışlardır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma 2011-2012 öğretim yılı ile sınırlıdır. Zonguldak merkezine bağlı dört farklı türdeki liseden 300 öğrenci ile sınırlıdır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları; her öğrenciye verilen *kişisel bilgiler anketi*, öğrencilerin konu seçimini kolaylaştırmak amacıyla hazırlanan *yazma konuları* ve öğrencilerin bu konulardan faydalanarak oluşturdukları öyküleyici metin kâğıtları ile sınırlıdır.

Metni merkezine alan metinsellik ölçütlerinden bağdaşıklık ve tutarlılık dışında metin dışı öğeleri kapsayan *amaca uygunluk*, *kabul edilebilirlik*, *duruma uygunluk*, *bilgisellik* ve *metinlerarasılık* adı verilen *bağlam odaklı metinsellik ölçütleri* bu çalışmanın kapsamı dışında tutulmuştur. 11. sınıf öğrencilerine ait öyküleyici metinlere yönelik olan bu araştırmada çözümlenmeler metin merkezli metinsellik ölçütleri olan *bağdaşıklık* ve *tutarlılık*la sınırlıdır.

Bu araştırmada bağdaşıklık araçlarıyla ilgili incelemeler gönderim, eksilteli anlatım, değiştirim ve bağlama öğeleri ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Bu başlık altında çalışmada sık kullanılacak “bağdaşıklık”, “tutarlılık” “metin” kavramlarının tanımlarına yer verilecektir.

Bağdaşıklık

Bağdaşıklık, metnin oluşmasını sağlayan birimlerin dil bilgisi öğeleriyle bağlanarak bir bütün hâline getirilmesi olarak değerlendirilmiştir.

Tutarlılık

Tutarlılık, metnin birimleri arasındaki anlam ve mantık bağlantısı olarak ele alınmıştır.

Metin

Metin; dil birimlerinin dil bilgisine ait öğeler yardımıyla bağlanması ve belli bir mantık ilişkisi kurulmasıyla oluşturulmuş, parçalara ayrılamayan bir yapıdır. Bu yapının metin olarak değerlendirilebilmesi için yer verilen bütün birimlerin bağdaşıklık öğeleriyle veya oluşturulan diğer anlam bağlantılarıyla ilişkilendirilmesi; anlam ve mantık bakımından tutarlı olması ve tüm unsurlarının bütünlük göstermesi önemlidir. Metnin parçaları metni oluşturur. Bir yazının metin olarak değerlendirilebilmesi için birimleri arasında bağdaşıklık ve tutarlılık bakımından sağlam ilişkiler kurulmuş olmalıdır. Bu çalışmada metin kavramı bu çerçevede değerlendirilmiştir.

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Burada araştırmanın temelini teşkil eden nazarî bilgilere ve alanda yapılan çalışmalara yer verilecektir.

2.1. Dil bilimi

Dille ilgili araştırmalar, çok eskilere dayanmaktadır. İnsanlar dili ortaya koydukları gibi onun üzerinde düşünmüş fikir yürütmüşlerdir. Dille ilgili araştırmalar milattan önce yedinci yüzyıla kadar uzanmaktadır. Yüzyıllar boyunca süren bu çalışmalar dil biliminin de gelişmesini sağlamış özellikle 19. yüzyıldan sonra büyük bir ilerleme kaydederek içinden yeni bilim dalları ortaya çıkarmıştır. Metin dil bilimi de dil biliminin içinden doğmuş ve artık başlı başına bir alan olarak varlığını sürdürmektedir. Metin dil bilimini tam kavramak için dil bilimi ve onun tarihi gelişimi hakkında bilgi sahibi olmakta yarar vardır.

Dil biliminin tanımlanması maksadıyla çeşitli görüşler ortaya atılmaktadır. Türk Dil Kurumunun Güncel Türkçe sözlüğünde dil bilimi “Dillerin yapısını, gelişmesini, dünyada yayılmasını ve aralarındaki ilişkileri ses, biçim, anlam ve cümle bilgisi bakımından genel veya karşılaştırmalı olarak inceleyen bilim, lisaniyat, lengüistik, filoloji” (TDK, 2012a) şeklinde tanımlanmıştır. TDK Yazım Kılavuzu’nda da *dil bilimi* yazımı (TDK, 2012b) kullanılmıştır. Bu çalışmada *linguistics* (İng.) terimine karşılık dil bilimi kelimesi ve yazımı tercih edilecektir.

Dil bilimi en kısa olarak “*dili inceleyen bilim, dilin bilimi*” şeklinde tanımlanmıştır (Aksan, 2009: 14). Bu tanımları yapan Aksan, dil biliminin diğer bilim dallarıyla ilişkili olduğunu, dilin insanın fizik, düşünce, ruh yapısı ve çeşitli eylemleriyle ilişkili olması gibi dil biliminin de bütün bu eylemleri konu alan öteki bilim dallarıyla sıkı sıkıya ilişkili olduğunu belirtmiştir.

Kıran (2001), dil bilimini en genel tanımıyla, dil yetisinin ve doğal dillerin bilimsel incelenmesi şeklinde tanımlar. Kocaman (1998: 104), uygulamalı dil bilimini ele aldığı incelemesinde uygulamalı dil bilimini dili inceleme amacı taşıyan çağdaş bir

bilim dalı olarak tanımladıktan sonra bu bilim dalının çıkış noktasının pratik yaşamın dile ilişkin sorunlarında yattığını, uygulamalı dil biliminin dil incelemeleri ile ilgili bilim dallarından görüşler edinerek bunları ilgili sorunların aydınlatılmasında ve çözümlenmesinde kullandığını belirtir. Ancak dil biliminin salt bu alanlarla sınırlı olmadığını dil incelemesine dayansın ya da dayanmasın bütün alanlardan bilgi edindiğini ifade eder. Huber (2008: 69) de dil bilimcinin dili yapmadığını var olan dilin kurallarını gözlemleyip betimlediğini belirtir.

Bu görüşler değerlendirildiğinde dil biliminin ilgi alanının çok geniş olduğu görülmektedir. Bir taraftan dili incelerken öte yandan diğer bilim dallarıyla ilişki kurarak dil yetisini inceleyen; insanın bütün yönlerinden hareketle dile ilgili çıkarımlarda bulunmaya çalışan, dil öğretimini amaç edinmeyen ancak dil öğretimi için çeşitli materyaller hazırlayabilen bir bilim dalı ortaya çıkmaktadır.

Dil biliminin hem dilleri hem de dil yetisini inceleyen bir bilim dalı olduğunu ifade eden Benveniste (1995), her zaman yapılmayan bu ayrımın zorunlu olarak yapılması gerektiğini belirtir. İnsanın evrensel ve değişmez özelliği olan dil yetisinin, her zaman özel ve değişken nitelik sunan dillerden farklı olduğunu; dil biliminin dillerle ilgilendiğini ve dil biliminin öncelikle dillere ilişkin bir kuram olduğunu; dillerin sonsuz çeşitlilikteki sorunlarının ortak özelliğinin genel olarak dil yetisini tartışma konusu yapması olduğunu söyleyerek dil biliminin çerçevesini çizer.

Benveniste'in dil biliminin gelişimini değerlendirdiği *Genel Dilbilim Sorunları* (1995) adlı eseri içinde yer alan *Dilbilimin Gelişimine Bir Bakış* adlı yazısı (1995: 24) dil biliminin belli başlı dönüm noktalarını etraflıca ele alır. Araştırmacı bu değerlendirmesinde Batı'da dil biliminin Yunan felsefesinden kaynaklandığını; dil bilimi terimlerinin Yunanca terimlerden ya da bunların Latince çevirilerinden oluştuğunu ancak Yunan düşünürlerin dile felsefi boyutta ilgi duyduklarını, dilin işleyişini incelemekten çok, dilin kökeni ile ilgili şartlara (dil doğal mıdır, uzlaşımsal mıdır?)

yoğunlaştıklarını; oluşturdukları kategorilerin (ad, eylem, dilbilgisi ile ilgili türler, vb.) mantıksal ya da felsefi temellere dayandığını belirtir.

Yüzyıllar boyu dil, gözlem konusu değil düşünce ile ilgili kurgu konusu olmuştur. 18. yüzyıla kadar hiç kimse ne bir dili kendisi için inceleme ve betimlemeyi, ne de Yunan ya da Latin dilbilgisinde oluşturulmuş ulamların genel geçerliği olup olmadığını incelemeyi düşündü diyen Benveniste dil biliminin bu düşünceden sonra hızla ilerlediğini dikkatlere sunar.

19. yüzyılın başında Sanskritçenin tespit edilmesiyle Hint-Avrupa dilleri arasında bir akrabalık bağı olduğu anlaşıldı. İlkelerini doğrulayan ve alanını genişletmesini sağlayan bulgular ya da yeni çözülen dillerle gittikçe kesinlik kazanan yöntemleriyle dil bilimi, karşılaştırmalı dilbilgisi çerçevesinde oluştu. Yüzyıl boyunca çok geniş kapsamlı ve yetkin çalışmalar yapıldı. Hint-Avrupa dilleri alanında sımanan yöntem bir örnek niteliği kazandı. Bu yöntemlerle önemli başarılar sağlanan dil biliminin amacı, dilsel biçimlerin *evrimini* incelemektir. Kendini tarihî bir bilim olarak tanımlıyordu. Bununla birlikte kaygılanan kimi dil bilimciler, dil olgusunun öz niteliği nedir? Dil gerçekliği nedir? Bu gerçekliğin yalnızca değişimden oluştuğu doğru mudur? O zaman değişirken nasıl aynı kalabiliyor? Dil nasıl işliyor ve seslerle anlam arasında nasıl bir bağlantı vardır? Bu soruları sormayan geleneksel dil bilim hiçbir yanıt getiremiyordu. Tarihi olmayan ve yazısı bulunmayan dillere geleneksel yöntemlerin uygulanamadığı görülmüyordu. Tarihi açıdan betimlenmesi olanaksız, yeni çözümlene yöntemleri gerektiren kategoriler söz konusuydu.

Benveniste yukarıda aktarılan görüşlerinin devamında Saussure'ün *Genel Dilbilim Dersleri* (1916) aracılığıyla dil bilimcilerin üstlerine düşen görevin bilincine vardıklarını ifade eder ve şu görüşlere yer verir:

“Uygun bir yöntemle güncel dil gerçekliğini incelemek ve betimlemek, eşsüremlili olması gereken betimlemeye hiçbir kuramsal ya da tarihsel ön varsayım karıştırmamak ve dili kendi biçimsel öğelerinde çözümlenmek. Böylece dil bilimi günümüzde geçerli olan üçüncü evresine ulaştı. (Benveniste, 1995: 25)

Genel Dilbilim Dersleri'nin ilk bölümünde dil biliminin tarihini kısaca özetleyen Saussure, ikinci bölümde yeni ve oldukça kesin bir tanımlama olan dil/söz ayrımını vurgulayarak dil biliminin konusunu tanımlar. Dil biliminin inceleme nesnesi olarak *söz*'ü değil *dil*'i ele alacak, araştırma alanını dil üzerinde yoğunlaştıracaktır. Saussure, dilin ayırıcı özelliklerini saptayıp *dil yetisi* ve *söz*'e oranla dil bilim nesnesini bugünkü konumuna yerleştirdikten sonra şöyle der: “*Böylece sınırlandırılan dil bütünlük gösterir. Bir göstergeler dizgesidir o.*” Sonra da dili her şeyden önce bir gösterge sorunu olarak gördüğünü, tüm öneri ve açıklamalarının bu olgudan kaynaklandığını belirtir (Gürsel: 1997: 44).

Saussure' den sonra 20. yüzyılın özellikle ikinci yarısına doğru dil bilimi oldukça gelişmiş, anlam bilimi, gösterge bilimi, yorum bilimi, çeviri bilimi, metin dil bilimi gibi yeni alt dallar oluşmuş, yeni akımlar, yeni yönelimler, yeni inceleme alanlarıyla hızlı bir aşama kaydederek bilimler arasında seçkin bir yere gelmiştir.

Dil bilgisi (gramer) ve fizyoloji araştırmalarıyla geçirilen yüzyıllar sonunda, insanın iç ve dış dünyasıyla ilgili çok çeşitli sorunları içine alan dil bilimi, büyük bir önem kazanmış; bazı görüşlere göre, insanın edindiği bütün bilgileri, her alanda ortaya koyduğu yapıtları, anıları kapsayan ve birçok bilimi içine alan bir varlık olarak ortaya çıkmıştır (Aksan, 2009: 15).

2.2. Metin

“Metin” terimi karmaşık bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Gündelik dilde ve pek çok kaynakta “metin” kelimesi ile “anlatı” “söylem”, gibi terimlerin aynı görevde, hatta birbirinin yerini tutacak şekilde kullanıldığına rastlanmaktadır.

Dille ilgili çözümlenelerin cümle düzeyinde kalışının yetersizliğinden dil bilimi çalışmaları cümle ötesi çalışmalara yönelmiş böylece dil biliminde metin kavramı önem kazanmaya başlamıştır. Bu yönelim cümle ötesi dil çalışmalarından yola çıkarak metni cümle düzeyinden çıkarıp bir bütün olarak ele almayı hedefleyen metin dil biliminin doğmasına yol açmıştır.

Hengirmen (1999: 275)'e göre herhangi bir dil verisini, ait olduğu bütünlük içinde ele alan metin dil bilimsel çalışmalar açısından dil kullanım örnekleri; örneğin bir uyarı levhası üzerindeki tek bir kelime de satırlar tutan sözcükler de birer metin sayılır.

Metin her şeyden önce tutarlı bir bütün, dil öğeleriyle kurulmuş “ilerleme”, “süreklilik” ve “yineleme” gibi süreçlerden oluşmuş bir yapıdır. Metinde her öge birbiriyle ilişkilidir ve birbirine kenetlenmiştir. Bir başka deyişle, anlatı yönüyle ya da anlam bakımından bir ögenin değeri öteki öğelerle arasındaki ilişkilere göre tanımlanır. Metin sözcüğünün Avrupa dil ailesinden geldiği ve köken olarak “texere”, “text” “dokumak” eylemini gösterdiği bilinmektedir. Dokunmuş bir bütün olan metin onu oluşturan öğelerden ayrı ele alınamaz. Böylece metin kavramının iki boyutundan söz edilebilir. Buna göre metnin, okunurluk boyutunda birbiriyle ilişkili öğelerden oluşmuş; bölümlenebilir nitelikli; belli bir “yineleme”, “süreklilik” ve “ilerleme” dengesi kurmuş; “tutarlılık” ve “bir aradalık” ilkelerini yansıtan karmaşık bir yapı sunduğu belirtilebilir (Tanyolaç Öztokat, 2005: 23).

Bir metnin yapısında bulunan unsurları Özbay (2009: 16), metin içi ve metin dışı olarak iki başlıkta değerlendirir. Metin içi öğeler yazarın metinde kurduğu anlamı bir araya getiren bütün dil yapılarını içermektedir. Metin dışı öğeler olarak da kitabın kapağı, içindekiler bölümü, kaynakları, ön söz, ithaf, baskı bilgileri gibi daha çok okuyucuyu metne hazırlayan unsurlardan söz edilebilir.

Bir edebi eserin basılmış metnini ‘eserin kendisi’ olarak düşünmekten kaçınılmalıdır (Boynukara, 1993: 158). Metin oluşturduğu anlamlarla var olur. Barthes, “Metin nedir?” sorusuna bir tanım vererek yaklaşmayacağını, böyle yapmanın gösterilenin içine düşmek demek olduğunu ifade ederek metnin eski edebi eser kavramının sınırlarını aştığını belirtir (Barthes, 1993: 15). Böylece metnin bir bütün olduğu ve her okunduğunda okuyucunun bağlamıyla ilişkili olarak yeniden kurulduğu söylenebilir.

2.3. Metin Dil Bilimi

Ülkemizde metin dil biliminin Türkçe karşılığı olarak metin dil bilim, betik bilimi, betiksel dil bilim gibi terimler kullanılmıştır. Bu araştırmada Batı’da kullanılan “Text linguistics” kelimesinin karşılığı olarak “metin dil bilimi” ifadesi ve yazımı tercih edilmiştir.

Metin dil bilimi, metinlerin taşınması gereken ölçütleri araştıran ve metinlerin metin olma ölçütlerini belirleyen bir dil bilim alanıdır (Özkan 2004: 168). Oralış ve Ozil (1992: 37)’e göre metin dil bilimi şiir, öykü, dilekçe gibi her türlü dilsel olguyu metin yapan ölçüt ve kuralları belirler. Böylece çeşitli metin türleri arasındaki ilişkileri araştırır, metinlerin anlamını oluşturan yapıları belirlemeye çalışır. Hengirmen (1999: 276)’e göre metin dil bilimi, dili cümleler arası bağlantıları temel alarak inceler, dil kullanımını metin üretme olarak görür ve metinleri bir bütünlük içinde ele alır.

Rifat (1996: 30)’a göre her türlü anlatımın bir amaç olarak araştırılması metin dil bilim kuramcıları tarafından yapılır. Metin dil biliminin amacı, metinlerin yapılarını yani dilbilgisi ve içerik yönünden kurgulanış biçimlerini ve bildirişim açısından işlevlerini ortaya çıkarmak ve uygulamalı örneklerle göstermektir. Böylece metin dil bilimi, metin oluşturmanın genel koşullarını ve kurallarını betimler ve bunların metnin anlaşılması için taşıdığı önemi açıklamaya çalışır (Ayata-Şenöz, 2005: 22-23).

2.4. Metinsellik Ölçütleri

Edebî metnin bir bütünlüğe sahip olması, araştırmacıları bu bütünlüğü ortaya koyan ölçütlerin ne olduğunu ve bunların doğasını araştırmaya yönlendirmiştir. Metinlerin işlevleri üzerinde yoğunlaşan De Beaugrande ile Dressler (1981:13) metni, *“metnin yapısı ile ilgili ve düzenleyici unsurlarını yerine getiren iletişimle ilgili bir edim”* olarak görür ve bir dil ürününün metin olabilmesi ve sağlıklı bir iletişim sağlayabilmesi için metinselliği meydana getiren ölçütleri yedi başlıkta toplar (Uzun, 1995: 33; Coşkun, 2005: 45; Lüleci, 2010: 40). Metinde bu ölçütlerden herhangi birinin

olmaması halinde, metnin iletişiminin sağlıklı olmayacağı; iletişim değeri olmayan bir metnin, metin olarak değer taşımayacağı kabul edilmektedir.

Bu başlık altında metnin anlaşılmasında önem taşıyan De Beaugrande ve Dressler (1981: 13) tarafından geliştirilen yedi ölçüt ayrı ayrı ele alınacaktır.

Metinsellik ölçütleri terimlerinin Türkçe karşılıklarında araştırmacılar arasında farklı tercihlere rastlanmıştır. Bu araştırmada metinsellik ölçütleri için şu karşılıklar tercih edilmiştir: 1. Bağdaşıklık (Cohesion), 2. Tutarlılık (Coherence), 3. Amaçlılık (Intentionality), 4. Kabul edilebilirlik (Acceptability), 5. Bilgilendiricilik (Informativity), 6. Duruma uygun olma (Stiuationality), 7. Metinler arasılık (Intertextuality).

Bu bölümün alt başlıklarında metni metin yapan yedi ölçüt açıklanırken bu çalışmanın temelini oluşturan *bağdaşıklık* ve *tutarlılık* kavramları -ayrı bir yerde ele alınmayıp- diğer metinsellik ölçütlerine göre daha ayrıntılı olarak ele alınacaktır.

2.4.1. Bağdaşıklık (Cohesion)

Bağdaşıklık, bir yazının metin olmasını sağlayan, metin içi ilişkileri kuran dille ilgili özelliklerin tümünü belirtir. Günay (2007: 71)'a göre bu, bazen bir ortak gönderge (fr. *coréférence*) bazen fiil zamanları ya da zamirle yapılan artgönderimdir bazen de sözbilimsel artgönderimler, bağıntılayanlar (fr. *connecteur*), önvarsayımlar, zamirleştirme durumudur.

Cümlelerin dil bilgisi açısından uygunluğu (Fr.*grammaticalité*) ya da bu uygunluğun olmayışı (Fr.*agrammaticalité*) dil bilgisi kurallarına göre nasıl saptanabiliyorsa, metinler de metin olmayan cümle dizilerinden, *metin dil bilimi* çalışmaları sonucunda ortaya çıkan ölçütler yardımıyla ayırt edilebilmektedir. Bu ölçütlerin başında *bağdaşıklık* ve *tutarlılık* gelir (Onursal: 2003: 123).

Anlam bütünlüğü, konusu, amacı ve ana düşüncesi olan bir metinden söz edebilmek için metin dil bilimi açısından *bağdaşıklık* (*cohesion*) ve *tutarlılık*

(*coherence*) özelliklerine sahip olması beklenir (Karatay, 2010: 374). Bağdaşıklık ve tutarlılık kavramları metnin temel ölçütlerinden olduğu ve metnin yazarını bağladığı için, daha çok metin dışı etkenlerle ilgili olan diğer metinsellik ölçütlerine göre daha önemlidir. Bu nedenle bu çalışmada bu iki ölçütten hareket edilmiştir.

Bağdaşıklık, metinsellik ölçütlerinin ilki olarak değerlendirilen *yüzey metin* (surface text)i oluşturan parçalarda ilk karşılaşılan unsurdur. Bazen kavramlar arasındaki *bağlar* (links) olarak belirtilen bağlantılar metinde açık olarak bulunmaz. Bu, bağlantıların yüzeydeki anlatımlarla etkin duruma gelmediği durumlar da söz konusu olabilir. Ancak dil kullanıcısı, metnin anlamının tamamlanmasında gereksinim duyulan pek çok bağlantıyı kurabilmektedir (De Beaugrande ve Dressler,1981:4; akt. Uzun 2005: 34).

Çeşitli tanımlar yapılarak ortaya konulmuş olan bağdaşıklık, metin dil bilimi yaklaşımlarında bir cümle topluluğunun metin olma niteliğini taşıması için gerekli temel ölçüt olarak görülmektedir. De Beaugrande ve Dressler (1981)'e göre bağdaşıklık, dilbilgisi ile ilgili bağımlılıklarla ilgilidir ve yüzey öğeler arasındaki bağlantıların kurulmasında kullanılan tüm biçimlerin bu kavram altında değerlendirilmeleri gerekir (Uzun, 2005: 36).

Bağdaşıklık kavramının kapsamı hakkında farklı görüşler bulunmakla birlikte dünyada bu konuda en kabul gören çalışma Halliday ve Hasan (1976)'ın çalışmasıdır.

Bu çalışmada bağdaşıklık araçları Halliday ve Hasan (1976)'ın çalışması ve burada yer verilen bağdaşıklık öğelerini Türkçeye uyarlayan Coşkun (2005)'un ortaya koyduğu beş temel başlıkta (gönderim, eksilteli anlatım, değiştirim, bağlama öğeleri ve kelime bağdaşıklığı) değerlendirilmiştir.

Bu çalışmada bağdaşıklığı metinselliğin tek ölçütü olarak ele alıp alt dallara ayırarak inceleyen Halliday ve Hasan (1976: 89)'ın bağdaşıklık sınıflandırması esas alınmıştır.

Bu çalışmada *bağdaşıklık*, Halliday ve Hasan (1976)'da olduğu gibi metinselliğin tek ölçütü olarak görülmeyecek; De Beaugrande ve Dressler (1981)'in belirlediği diğer altı ölçütten *tutarlılık* da yapılacak değerlendirmelerde kullanılacaktır.

2.4.1.1. Gönderim (Reference)

Bir metinde yazarın kullandığı bir kavram veya varlığı karşılayan bir kelime ya da kelime grubunu sonraki cümlede ya da yakınındaki bir cümlede aynen kullanmayarak onun yerini tutabilecek başka bir kelime, kelime grubu ya da eke yer vererek hatırlatmaya gönderim denir.

Örnek: *Okulun önüne geldiğinde geçen yıl capcanlı duran söğüt ağacını göremeyince çok üzüldü. Onun yıkılışı bir devrin sona ermesi gibiydi.*

İkinci cümlede yer verilen *o* zamiri “geçen yıl capcanlı duran söğüt ağacı” kelime grubunun yerine söylenmiştir. Böylece iki cümle arasında sıkı bir anlam bağı oluşturan bir gönderim ortaya çıkmıştır.

Gönderim ögeleri anlamlarını, yerine kullanıldıkları kelime ya da kelime grubundan alırlar ve tek başlarına anlam oluşturmazlar. Karabağ ve İşsever (1995:223), gönderim ögelerinin gönderimde buldukları ad ya da ad öbeklerine göre anlam kazandıklarını ancak metnin hangi ögelerine gönderimde bulduklarının belirsizliğe yol açmayacak ve kolayca anlaşılabilir bir şekilde açık olması gerektiğini; ‘metin içindeki birimlerden hangisine gönderimde bulunulduğunun gönderim ögesiyle gönderimde bulunan birim arasında kurulan özel ilişki ve bu iki öge arasında bulunan ‘gönderimsel anlam (*referential meaning*)’ aracılığı ile anlaşılabilirliğini belirtir. Bu açıklamalardan hareketle duru bir anlatımda gönderim ögeleri arasındaki bağlantının çok daha belirgin olacağı söylenebilir.

Gönderim *dış gönderim* ve *iç gönderim* olmak üzere öncelikle iki alt başlığa; iç gönderim de *art gönderim* ve *ön gönderim* olarak kendi içinde ikiye ayrılarak incelenebilir.

Dış Gönderim- İç Gönderim

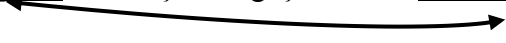
Gönderim ögesinin gönderimde bulunduğu birim metnin dışında yer alıyorsa bu tür gönderimler *dış gönderim (exophora)*, metnin içindeyse *iç gönderim (endophora)* olarak adlandırılır. Dış gönderim, metnin oluşturulması ve anlaşılması sürecinde etkin bir rol oynayabilmesine karşın metin içindeki dil yapıları arasında ilişki kurmaya yönelik bir işlevi olmadığından metinsel tutarlılık ölçütü bağlamında ele alınmamaktadır. Bir roman ya da öyküde yazarın, “*Başıma gelenlere inanamazsınız (Siz)*” diyerek okura seslenip okurla iletişim kurmayı amaçlaması sürecinde okura yönelik olarak *siz*’ adını kullanması metin içinde bulunan herhangi bir ada gönderimde bulunmadığı için bir dış gönderimdir (Dilidüzgün, 2008: 60).

Art Gönderim

Metinde daha önce geçen bir sözcüğe gönderimde bulunan birimler art gönderim ögesi olarak adlandırılır.

Ör:

Kitaplar benim için vazgeçilmezdir. Onlarsız bir hayatı düşünemiyorum.



Bu cümlelerde “*onlar*” zamiri kendisinden önce kullanılan “*kitaplar*” ifadesine gönderimde bulunmaktadır. Böylece iki cümle birbirine bağlanmaktadır.

Art gönderim ve ön gönderim zamir kullanımı ile yapılır. Önce bir isim kullanılır daha sonra da onun yerine bir zamir kullanılarak isme gönderimde bulunulur. İsim tekrar kullanılabilir.

Karabağ ve İşsever (1995: 221-235), Türkçedeki gönderim ögelerini *adıllar, gösterme sıfatları, iyelik ekleri, belirtme ekleri, kişi ekleri* şeklinde sınıflandırırken Uzun (1995: 37-38), öncül-bağımlı gönderim ögeleri (kişi adılları, gösterme sıfatları, gösterme adılları, dönüşlülük adılları) ve ardıl-bağımlı gönderim ögeleri (iyelik ekleri, belirtme eki, ilgi eki, kişi ekleri) şeklinde ortaya koymuştur.

Coşkun (2005), Türkçede İngilizcedeki gönderim ögelerine benzeyen ögeler bulunmadığını belirterek Türkçedeki gönderim ögelerinin, Halliday ve Hasan'ın (1976) İngilizce için yaptığı tasnife birebir uygun düşmediğini belirtir. Bu gerekçeyle çalışmasında Halliday ve Hasan'ın (1976) çalışmasından yararlanmakla birlikte Türkçenin özelliklerine bağlı olarak yeni bir sınıflandırma yaptığını belirterek araştırmasında şu tasnife yer verir:

1. Zamirler (şahıs zamirleri, dönüşlülük zamirleri, işaret zamirleri, ilgi zamiri), 2. İşaret sıfatları, 3. Karşılaştırma gönderimi (Coşkun, 2005: 57).

Bu çalışmada gönderim incelemesi yukarıdaki sınıflandırmaya göre yapılmıştır.

Ön Gönderim

Gönderim ögesinin, kendisine gönderimde bulunulan ögeden önce geldiği, yani gönderimin metinde ileriye doğru bir ilişki meydana getirdiği gönderim türüdür.

Ör:

Çalışmak yorucudur fikri doğrudur ancak *şu* da unutulmamalıdır. *Bunun mükâfatı bütün yorgunluğu unutturur.*

Yukarıdaki cümlede “*şu*” zamiri ile okur ya da metin çözücünün dikkati, henüz söylenmemiş olan bir ifadeye çekilir ve unutulmaması gerekeni bu dikkat çekmeden sonra söyleyerek iki cümle arasında bir bağ kurar.

Ön gönderim metinde sürükleyicilik oluşturur. Okuyucu öncelikle gönderim ögesini okuduğu için metnin sonraki bölümlerinde bu ögenin karşılığını bulmaya çalışır. Böylece okuyucu, okuduklarını daha sonra gelecek kelime ve cümlelerde kullanma konusunda isteklendirilir (De Beaugrande ve Dressler, 1981: 61; akt. Coşkun 2005: 56).

Yukarıda bahsedilen gönderim ögelerinin ayrıntılarına girilmeyerek genel bir özetine yer verilmesi yararlı görülmüştür. Bir metinde gönderim aşağıdaki ögelerle sağlanır:

1. Şahıs Zamirleri: *Ben, sen, o, biz, siz, onlar*. İsimlerin yerini tutan bu zamirlerle gönderim yapılması metinlerde sıkıcı bir şekilde isimlerin tekrarını önler

2. Dönüşlülük Zamiri: Kendi (*Kendi+iyelik ekleri*). Dönüşlülük zamiri cümlede özne yerine kullanılarak özne vurgulanmış olur.

3. İşaret Zamirleri: *bu, şu, o, bunlar, şunlar, onlar, öteki, beriki, bura (bu ara), şura (şu ara), ora (o ara), öteki, beriki, böylesi, şöylesi, öylesi...* İşaret zamirleri isimlerin yerlerini işaret ederek ifade eder.

4. İlgî Zamiri: *ki*

5. İşaret Sıfatları: *bu, şu, o*. Gönderimde buldukları sözcükle birlikte kullanılır ve kelime grubu oluşturur.

6. Karşılaştırma: *daha, kadar, başka, gibi, benzer, farklı, bu denli, daha farklı, en, çok, ise* Gönderimi metinde daha önce geçen bir varlığa ilişkin olarak benzerlik, farklılık, zayıflık, üstünlük, azlık, çokluk gibi anlamsal ilişkiler oluştururlar.

Türkçede karşılaştırma gönderimi daha çok zarflar ve edatlar yoluyla sağlanır (Coşkun, 2005: 66).

2.4.1.2. Eksiltili Yapı (Ellipsis):

Eksiltili anlatım, anlatımda belirsizliğe neden olmadan metin boyunca cümlelerdeki bazı kelimelerin kullanılmaması şeklinde tanımlanabilir. Bu eylemin sonucunda cümlenin bağlam içindeki anlaşılabilirliği kaybolmaz.

Her dilde örneğine rastlanabilen birden çok cümleyi birbirine bağlı olarak daha kısa ifade etme biçimi eksiltili (Fr. élliptigue) yapı olarak tanımlanır. Örn. *Ali balığı sever. Ahmet de.* İkinci cümlede yüklem söylenmese de bağlamdan çıkartılabilmektedir. Eksiltili anlatım edebi bir sanattır ve bu anlatımda, anlam kaybına yol açmamak koşulu ile bir cümlenin içinden zamanla bazı sözcükleri atma işidir. Eksiltili anlatım, kullanılan bağlama ilişkin bir durum olup konuşma dilinde iletişim için gerekli olmayan unsurların atılmasıyla sıkça örneklendirilir (Günay, 2007: 83).

Eksiltili yapıların mantık ve dilbilgisi ile ilgili özellikler bakımından kusursuz olmaları gerekmektedir. Bu yapılar anlatımdaki gereksiz yinelemelerin kalkmasını sağlayarak metne akıcılık kazandırır. Atasözleri, vecizeler ve deyimleşmiş kalıplarda eksiltili anlatımlara sıkça başvurulur. Yinelemelerden kaçınmanın birinci yolu olarak değiştirimi, ikinci olarak da eksiltiyi gösteren Külebi (1990: 118) eksilti yapılırken cümlede bulunması gereken bazı öğelerin cümleden tümüyle çıkarıldığını, bu eksik öğelerin yorumunu cümle ya da metin bağlamı içinde önceden değinilen yapılar ya da konuşma ortamını oluşturan öğelerin sağladığını belirtir. Bazı durumlarda eksiltinin yorumu dinleyici/okuyucu konumundaki kişilere bağlı kalmaktadır.

Zamirler, işaret sıfatları, yer ve zaman zarfları kullanılarak eksilti yapılabileceği gibi; cümlede çeşitli görevler üstlenen (özne, yüklem, nesne, sıfatların sıralanması nedeniyle nitelenen isim, tamlayan, tamlanan veya yan cümle vb.) bazı söz ve kelime gruplarının cümleden çıkartılmasıyla da eksilti yapılabilir (Karatay: 2010: 375). Eksiltili anlatım ancak doğru yerde kullanılırsa nitelikli ve özgün bir anlatım oluşturulabilir. Bu

olanaktan faydalanılarak düşünce kısa ve özlü bir biçimde ortaya konulmuş olur. Şiir tarzı anlatımda eksiltiden faydalanılarak alıcıda heyecan ve coşku uyandırılabilir (Günay 2007: 84).

Türkçede eksiltili anlatımları iki ana başlık altında değerlendiren Coşkun (2005: 68-72), eksiltelen ögenin metinde yer almadığı durumlarda yapılan eksiltili anlatımları *Bağdaşıklık İlişkisi Oluşturmayan Eksiltili Anlatımlar* başlığı altında değerlendirir ve dile eksiltili şekli yerleşmiş olan kelimeler, eksiltili yapıya sahip bazı atasözü ve deyimler, mecaz-ı mürsel yoluyla oluşturulan eksiltili anlatımlar, bazı adlaşmış sıfat kullanımları ve metin dışı gönderim yoluyla yapılan eksiltili anlatımların da bu şekilde değerlendirilebileceğini belirtir.

Coşkun (2005), eksiltelen ögenin eşdeğerinin metinde bir başka yerde yer aldığı eksiltili anlatımlar için ise *Bağdaşıklık İlişkisi Oluşturan Eksiltili Anlatımlar* başlığını kullanır. Halliday ve Hasan (1976)'ın İngilizce için eksiltili anlatımı, değiştirimde olduğu gibi isme dayalı, fiile dayalı ve cümleye dayalı olmak üzere üç başlık altında değerlendirdiğini ancak bu tasnifin Türkçedeki eksiltili anlatım unsurları için çok kullanışlı olmadığını, bunun için Türkçede ortaya çıkan eksiltili anlatımlara göre yeni bir sınıflandırma yaptığını dile getiren Coşkun, bu çalışmada da benimsenen ve ayrıntıları aşağıda aktarılan şu tasnifi ortaya koyar:

2.4.1.2.1. Bir Öge Dışında Cümlenin Tamamının Düşürülmesi

Karşılıklı konuşmada sadece sorulan ögenin söylenip diğerlerinin düşürülmesidir.

Ör.:

- Ankara'ya hangi gün gidelim?
- Pazartesi. (*Ankara'ya pazartesi günü gidelim*).

Soru cevap şeklindeki bazı diyaloglarda evet, hayır cevapları ile de cümle düşürülebilir:

Ör.:

–Bu kitabın yazarı Ömer Seyfettin midir?

–Evet. (*Bu kitabın yazarı Ömer Seyfettin'dir*).

2.4.1.2.2.Ortak Ögenin Düşürülmesi

Birleşik cümle veya arka arkaya gelen farklı cümlelerde aynı ögenin kullanılması durumunda ortak öge, cümlelerin sadece birinde söylenir diğer cümle veya cümlelerde düşürülebilir. Ortak olarak kullanılan ve düşürülen öge, cümlenin herhangi bir ögesi (özne, yüklem, nesne, tümleç) ve herhangi bir kelime türü (isim, fiil, sıfat, bağlaç vb.) olabilir (Coşkun; 2005: 70).

Tamlamalar da eksiltinin en fazla görüldüğü ögelerdendir. Coşkun (2005), *İsim Tamlamalarında Tamlayanın Düşürülmesi, İsim Tamlamalarında Tamlananın düşürülmesi* adıyla bir eksiltili yapı olarak ele aldığı tamlamalar onun çalışmasında olduğu gibi bu çalışmada da *Ortak Ögenin Düşürülmesi* başlığı kapsamında değerlendirilecektir.

2.4.1.2.3.Eklerin Düşürülmesi

Bir cümlede, ortak çekim ekine sahip sözcüklerin aldıkları ek, kelimelerden birinde kullanılıp diğerinde veya diğerlerinde düşürülebilir. Bu şekildeki kullanımlar da eksiltili yapı olarak değerlendirilmektedir.

Burada eksilti ile eksikliğin farklı kavramlar olduğunu belirtmek yararlı olacaktır. “*İfadede düşürülen unsurların muhatap tarafından her zaman tamamlandığını söylemek*

mümkün değildir. İşte bu durumda eksiltiden değil; eksiklikten söz etmemiz gerekir. Eksiltiyle eksikliğin birbirine karıştırılmaması gerekir”(Üstünova, 1999:93).

2.4.1.3. Değiş-tirim (Substitution)

Bir metinde yer alan bir dil ögesinin yerine aynı metnin başka bir yerinde başka bir dil ögesi kullanılmasına *değiş-tirim* denilmektedir. Coşkun (2005), değiştirimden bahsedebilmek için metinde daha önce geçen bir ifadenin kaldırılıp yerine değiştirim ögesinin konulması gerektiğini belirtir. Değiştirimin *isme, fiile ve cümleye dayalı değiştirim* olmak üzere üç şekli vardır. Bunlar kısaca şu şekilde açıklanabilir:

1. Metinde daha önce kullanılan bir isim ya da isim grubunun yerine farklı bir değiştirim ögesi kullanıldığında *isme dayalı değiştirim*, yapılmış olur.

Ör.:

Öğrenciler otobüse bindikten sonra öğretmenleri onlara gezinin ayrıntılarını anlattı bu sırada şoför koltuğuna oturan Can, aracı çalıştırıp hareket etti.

2. Metinde geçen bir fiilin yerine başka bir değiştirim ögesi kullanıldığında fiile dayalı değiştirim adı verilir. Genellikle “*Öyle yapmak*” kelimesi ile yapılır.

Ör.:

Bir koyun kendini yamaçtan attı. Arkadan gelen diğeri de öyle yaptı

3. Metindeki bir cümlecik, cümle veya cümleler grubunun yerine kullanılan değiştirim ögesine *cümleye dayalı değiştirim* adı verilmektedir. “*öyle*”, “*böyle*”, “*şöyle*” kelimeleri ile yapılır.

Ör. : O bu konuda herkesin yeterince sorumluluk üstlendiğini düşünmüyor. Ben de öyle düşünüyorum.

Bazı kaynaklarda (Halliday ve Hasan, 1976; Karatay, 2010) değiştirimin, *eksilti* içerisinde değerlendirilebileceği belirtilse de eksiltiden farklı olarak ele alınması daha doğru bir yaklaşım olacaktır. Çünkü *eksilti* metne ait bir unsurun metinden atılması iken,

değiştirim metinde daha önce kullanılmış olan bir unsurun değiştirilerek yeniden kullanılmasıdır. Bu çalışmada eksilti ile değiştirim bu sınıflandırma çerçevesinde değerlendirilmiştir.

2.4.1.4. Bağlama Ögeleri

Anlatılarda cümleler farklı biçimlerde birbiriyle ilişki kurmak durumundadır. Bu ilişkinin kurulması birleşik, sıralı, bağıntılı cümleler şeklinde olabilir. Metindeki karmaşık cümle yapılarının çözümlenmesi okuyucuyu yazar tarafından farklı biçimlerde yerleştirilmiş düşünce ve davranış biçimlerinin oluşturduğu dizgelere götürür (Günay, 2007:102).

Sağlam yapılı metinlerde her cümle kendisinden önceki cümle ile mutlaka bir bağlantı kurmalıdır. Şayet bu ilişki kurulmadan art arda iki cümle sıralanırsa bunlar metin dil bilimi açısından bağdaşık olmayan parçalardır.

Bir metne ait paragraflar kendi içinde bir bütünlük oluşturmalıdır. Paragrafın ilk cümlesinde bahsedilenle son cümlesinde söylenen aynı çerçevede olmalıdır. Bunu sağlamak için bağlantı ögeleri adı verilen kelime ya da kelime gruplarına başvurulmak zorundadır. Ancak gönderici bazen cümleler arasındaki bağlantıyı bağdaşıklık ögelerine yer vermeden anlamla da sağlayabilir.

Bağlantı ögeleri nelerdir? Yalnızca bağlaçlarla mı bağlantıyı sağlarız, başka kelime türleri de bağlantı ögesi olabilir mi? Bu çalışmaya en yakın çalışma olduğu için sıkça başvuru alan Coşkun (2005)'un çalışmasında, çeşitli görüşler derlendikten sonra bağlantı ögelerinin en önemlisi olarak bağlaçlar gösterilmiş buna ek olarak bağlama işlevi gören bazı edat ve zarflar da bağlayıcı kelime olarak değerlendirilmiştir. Bu çalışmada bağlantı ögeleri Coşkun (2005)'un sınıflandırmasındaki başlıklara göre ele alınmıştır.

2.4.1.4.1.Ekleyici Bağlama Ögeleri

Aynı görevdeki kelime, kelime grubu ya da cümleleri birbirine bağlayan veya metinde daha önce verilen bilgiyle paralellik gösteren yeni bilgiler verilirken *ekleyici bağlama ögeleri* kullanılır. Başlıcaları:

ve, ile, de, de ... de, hem ... hem (de), gerek ...gerek(se), ha ... ha, hâkeza, 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).

2.4.1.4.2.Ayırt Edici Bağlama Ögeleri

İki isim, varlık veya durumdan birinin geçerli olduğu veya tercih edilmesi gerektiği anlamı katan bağlama ögelerine *ayırt edici bağlama ögeleri* denmektedir. Başlıcaları 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). ...

2.4.1.4.3.Zıtlık Bildiren Bağlama Ögeleri

Birbirine zıt iki yargıyı veya durumu ifade eden cümleleri bağlamak amacıyla kullanılır.

Başlıcaları:

aksine, ama, ama yine de, ancak, bilakis, karşın, rağmen, de, -diği halde, fakat, halbuki, -in tersine, ise (de), lâkin, ne var ki, oysa, oysa ki, tersine, yalnız, yine de.

2.4.1.4.4.Zaman-Sıralama Bildiren Bağlama Ögeleri

Metinde zaman sıralama ilişkisini oluşturan, metne zaman anlamı katarken metindeki en az iki birim arasında sıralama ilişkisi kuran ifadelerdir. Coşkun (2005) bu ögeleri dört başlık altında incelemiştir:

a) Öncelik Bildiren Bağlama Ögeleri:

Önce, bundan önce, daha önce, ilk önce, öncelikle, evvel, bundan evvel, daha evvel, evvelce, şimdiye kadar, ilk olarak, ilk defa, ilk kez, olana dek, olana kadar, o zamana kadar...

b) Sonralık Bildiren Bağlama Ögeleri:

Sonra, az sonra, biraz sonra, bundan sonra, daha sonra, sonunda, en sonunda, nihayetinde, şimdi, hemen, artık, şimdiden sonra, bundan böyle, ...-den itibaren, ...-den beri, son defa, son kez, ...

c) Eş Zamanlılık Bildiren Bağlama Ögeleri:

O sırada, bu arada, bu sırada, aynı zamanda ...

d) **Tekrar ve Süreklilik Bildiren Bağlama Ögeleri:** *Tekrar, bir daha, bir kez daha, yine, gene, hep, sürekli, hâlâ, henüz, her zaman, daima, devamlı.*

2.4.1.4.5.Koşul Bildiren Bağlama Ögeleri

Metin içinde birbirine bağlanan birimlerden birinin diğer yargı veya yargılar için koşul durumunda olduğunu gösteren bağlama ögeleridir. Başlıcaları şunlardır:

eğer ... (i) se, şayet ... (i) se, yeter ki, ...-se, yoksa, ki, mı, de, tek, takdirde...

2.4.1.4.6. Açıklama Bildiren Bağlama Ögeleri

Bir durum veya olayın daha iyi anlaşılmasını sağlamak için açıklama öncesinde kullanılan bağlama ögeleridir. Başlıcaları:

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, anlaşılan, 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, ...

2.4.1.4.7.Örnekleme Bildiren Bağlama Ögeleri

Metinlerde anlaşılabilirliği sağlamak amacıyla örnek verme yoluna gidilebilir. Örneklemeye başvurulacağı zaman da bazı kelimelerle bağlantının sağlanması gerekir. Böyle durumlarda Örnekleme *Bildiren Bağlama Ögeleri* kullanılır. Türkçede kullanılan belli başlı örnekleme ögeleri:

mesela, örneğin, örnek, örnek verecek olursak, örneklendirecek olursak, ... gibi, ...ve benzeri (vb.), ... ve sair (vs.)

2.4.1.4.8.Sebep Bildiren Bağlama Ögeleri

Türkçede sebep sonuç ilişkisi kuran bağlama ögelerinin iki yapıda oluşabildiğini belirten Coşkun (2005: 87-88), “birinci yapıda sebep önce, sonuç sonra söylenir (sebep+sonuç);İkinci yapıda ise sonuç önce sebep sonra söylenir (sonuç+sebep)” diyerek Türkçede sebep sonuç ilişkisi kuran bağlama ögelerinin başlıcalarını şu şekilde sıralar:

a) Sebep + Sonuç Şeklinde:

Burada önce sebep verilir sonra bu sebebe bağlı bir sonuç ortaya konur: *bu nedenle, bu sebeple, bu yüzden, buna bağlı olarak, de, -den dolayı, -den ötürü, -diği 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...

b) Sonuç + Sebep Şeklinde:

Burada önce sonuç verilir sonra bu sonuç bir sebebe bağlanır: *çünkü, zira, -sinin sebebi... si, -sinin nedeni ...-si, -si... -den, -si... -den kaynaklanmakta...*

2.4.1.5. Kelime Bağdaşıklığı (Lexical Cohesion)

Aynı kavram alanından sözcüklerin kullanımı ile ilgili bir durum olan kelime bağdaşıklığı kavramını Halliday ve Hasan (1976: 274-292), bağdaşıklık türlerinden biri olarak kullanmıştır. Kelime bağdaşıklığı bir sözcüğün art arda gelen iki cümlede de geçmesi, tekrar etmesi ve bağlama uygun kelimelerin kullanılması şeklinde tarif edilmektedir. Halliday ve Hasan (1976: 6) gönderim, değiştirim ve eksilteli anlatımın *dil bilgisi ile ilgili (grammatical)*; bağlama öğelerinin ise hem *dil bilgisi ile ilgili* hem de *kelimelerle ilgili* olduğunu belirtmiş fakat bu ayrımın çok kesin çizgilerle yapılamayacağını, sonuçta tüm bağdaşıklık araçlarının anlam ilişkilerinden oluştuğunu vurgulamıştır (Karatay, 2010: 375; Coşkun, 2005: 57).

Kelime bağdaşıklığı bu araştırmada başlı başına bir çalışma gerektirdiği ve bu araştırmanın sınırlarını aşacağı düşüncesiyle öğrenci metinleri üzerinde yapılan incelemelerin dışında tutulmuştur.

2.4.2. Tutarlılık (Coherence)

Kısaca metindeki mantık bağlantıları olarak tanımlanabilecek olan Tutarlılık kavramı, bağdaşıklık ile birlikte değerlendirilebilecek bir kavramdır. Petöfi'ye göre (1986) bağdaşıklık, bir metnin sözel yapısına gönderimde bulunurken tutarlılık, bu sözel yapının öğeleriyle ulaşılabilecek kavram alanındaki tüm ilişkilere gönderimde

bulunmaktadır (Uzun, 2005: 110). Tutarlılık (coherence), anlam ve mantık bütünlüğü; anlatım planı, eserde işlenen konunun anlamca ortaya koyduğu ana yönelim açısından metnin tamamını oluşturan anlatımda bulunması gereken ilişki ve örüntüdür. Metni oluşturan kelime, cümle ve paragraflar arasındaki konu ve ana düşünceye ilişkin oluşturulan anlatım planının anlam bütünlüğü olarak da tanımlanabilmektedir. Başka bir deyişle tutarlılık, metindeki bilgilerin belli bir birlik ve bütünlük içinde zihinde anlam bakımından bir şema yaratması, canlanması, metinde işlenen konu etrafında adeta kalıplaşarak şekil almasıdır (Karatay, 2010: 375). Büyük ölçekli yapıda tutarlılık, metindeki bilgilerin belli bir birlik ve bütünlük içinde zihinde canlanması, âdeta kalıplaşarak bir şekil almasıdır. Bu bakımdan bir metinde tutarlılığın sağlanması sadece metnin kendisiyle ilgili değil, aynı zamanda okuyucunun metni anlama seviyesiyle de ilgilidir (Alan, 1994: 175).

Günay (2007: 117-121)'a göre metnin tutarlılığını incelemek için metnin şu yanlarına bakılmalıdır:

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

b. Her yeni bilginin önceki bilgilerle ilinti ve bağıntılı olması ve önceki bilgilere katkı yapması tutarlılığın gerçekleşmesini sağlar. Gereksiz uzatmalar anlatımı zenginleştirmez, bıktırıcı hale getirir; ele alınan konu çok güzel olsa da metni okunmaz hale gelir. Metinde sözcükler metnin iç ekonomisine uygun olarak kullanılmalı, gereksiz sözcüklere yer verilmemelidir. “Metin son halini aldı” dendiğinde metinden herhangi bir cümle ya da paragraf atılamamalıdır. Metinde kullanılan her şey nedene ve zorunluluğa dayanmalıdır. Çehov’un söylediği “sahnedeki tüfeğin mutlaka patlaması gerekir” sözü de bu bağlamda düşünülmelidir.

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

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

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

Coşkun (2005), tutarlılık taşıyan bir metnin özelliklerini genel hatlarıyla şu 10 başlık altında toplamıştır:

1. Tutarlı bir metin bir bütünlük taşır, başta anlatılanlarla daha sonraki bölümlerde anlatılanlar arasında bir bütünlük bulunur.
2. Tutarlı bir metinde tema, konu, kişiler ve olaylarda süreklilik vardır.
3. Tutarlı bir metnin merkezinde bir konu vardır, diğer ayrıntılar bu konuyla ilişkileri oranında metinde yer bulurlar.
4. Tutarlı bir metinde arkası getirilmeyen, yarım bırakılan düşünceler ve olaylar yoktur.
5. Tutarlı bir metinde mantıklı bir plân vardır. Duygular, düşünceler, olaylar vb. ile ilgili ayrıntılar metindeki plân sayesinde birbirleriyle sağlam ilişkiler kurar.
6. Tutarlı bir metinde metnin farklı yerlerinde birbiriyle çelişki oluşturan bilgiler yer almaz.
7. Tutarlı bir metinde verilen her yeni bilgi daha önce söylenenlerle ilgilidir ve onlara katkı sağlar.
8. 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.

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

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

2.4.3. Amaçlılık (Intentionality)

Her metin yazarı metnini oluştururken belli bir amaçla yola çıkar. Ürettiği bildirisini ile alıcı üzerinde belli bir etki yaratmak ister. Günay (2007: 124), bu amacı *niyet* kavramı ile açıklayarak bildiriye üreten her vericinin (yazar) bir niyetle yola çıktığını, bunun da metnin iletişim boyutuyla ilgili bir saptama olduğunu belirtir. Jean- Paul Sartre'ın “*insan, bazı şeyleri söylemeyi seçtiği için değil onları belli bir biçimde söylemeyi seçtiği için yazardır.*” sözünü aktaran Günay, “yazarın belli bir biçimde söylediği bildirisinin de bir amacı ve hedef kitesinin olması gereklidir” diyerek söyleyişin alıcıya göre belli bir bütünlük ve yapı içinde verilmesinin önemine dikkat çeker.

Dante, “her eylemde eylemi yapanın ilk niyeti kendi imgesini ifşa etmek, ortaya çıkarmaktır.”der. Başlangıçta eylem, eyleme geçen portresi olarak anlaşıldı (Kundera, t.y.: 36). Modern metin çalışmalarıyla birlikte karmaşık ve çok yönlü bir iletişim hadisesi olarak görülmeye başlanan metin, bildiriye gönderenin amacına/amaçlarına bağlı olarak meydana getirir (Lüleci, 2010: 47). Metni ortaya koyan göndericinin, amaçlarını metne yansıtmak ve bu amaçları gerçekleştirmek için kullandığı bütün araçlar amaçlılık kavramı içinde değerlendirilebilir.

2.4.4. Kabul Edilebilirlik (Acceptibility)

Metin belirli dil ilişkilerinin toplumsal ve kültürel sonucu olarak ortaya çıkarken bu ilişkilerin yapısı tamamen mantıksal terimlerle açıklanamaz. Her metnin belirli bir toplum, dönem ya da grup için kabul edilebilirliğinden söz edilebilir. Okuyucu, kendi dünyası ile ilgili bir metni algılayabilir ve yorumlayabilir. Bu da okuyucunun metni anlamlandırmasında kültür, toplum, yer ve zaman gibi dış öğelerin yardımcı olduğunu gösterir (Günay, 2007: 130).

Metin, dil göstergelerinden kurulu anlamlı yapılar bütünüdür. Ancak metnin soyut dünyası ile gerçek dünya arasında da bir ilişki vardır ve metnin anlaşılmasında metinle metnin oluşturulduğu toplum, dönem ya da kültür arasında var olan ilişkiden belli bir oranda yararlanır. Bu açıdan bakıldığında okuyucu metni kendi öznel yanları (kültür düzeyi, eğitim durumu, yaşı vb.) ve içinde bulunduğu toplumla ilişkileriyle ilgili olarak kabul edebilecektir. Öte yandan bilimde ve teknolojiadaki gelişmelerle iletişim alanındaki yenilikler sonucu evrensel anlamda kabul edilebilirlik ölçütleri her gün artmaktadır (Günay, 2007: 131).

Bir metnin kabul edilebilirliği, metnin okunma/alınma sürecini içine alan aktif bir faaliyet olarak değerlendirilmektedir. Buradan kasıt, metinde sunulan, duygu, düşünce, durum ve olayların onaylanması değil, bunların metinsellik özelliklerini yerine getirmesi ve metin olarak kabul edilmesidir (Lüleci, 2010: 50).

2.4.5. Bilgilendiricilik (Informativity):

Informativity kavramı dilimize birbirine yakın ancak farklı kelimelerle aktarılmıştır. Bilgisellik (Uzun, 1995), bilgilendiricilik (Coşkun, 2005), bilgi toplama (Günay 2007), bilişsellik (Lüleci, 2010) gibi karşılıklarla dilimize aktarılan bu kavrama karşılık olarak bu çalışmada *bilgilendiricilik*, kavramı tercih edilmiştir.

Bilgilendiricilik kavramı metnin alıcısını dikkate alan bir metinsellik özelliğini ifade eder ve metnin, alıcısı için yeni bir bilgi taşıması ile ilgilidir. Yeni bilgi değeri taşımayan cümle yığınlarının metinsellik değerleri çok azalır ya da yoktur (Bahtiyaroğlu, 2006: 33).

Okuyucu çok fazla yeni bilgi ile dolu metni anlamakta zorlanabilir. Eski bilgilerinin çokluğu ise metnin anlaşılma düzeyini arttırdığı halde bu kez de metnin okuyucu için okunmaya değer olmamasına yol açabilir. Örneğin anlaşılması çok güç olan bir prospektüsü okumak çok sıkıcı ve anlamsız olabilir diğer yandan bütün

detaylarını bildiğimiz bir habere ilişkin metni okumak da vakit kaybı olarak görülebilir (Coşkun, 2005: 46).

Günay (2007) da metnin çok fazla açıklanmaya ihtiyaç duyacak, sürekli metin dışı kaynaklara başvurmayı gerektirecek şekilde oluşturulmasının okuyucu için olumsuzluklar doğuracağını belirtir.

Bilgilendiricilik, okuyucunun okuduğu metinle ilgili gereksinim duyacağı açıklayıcı bilgileri belirtir diyen Günay (2007: 125) metni anlamak için okuyucu bazen metin dışında başka kaynaklara başvurmak zorunda kalabilir. Özellikle farklı kültürlere ait çeviri yoluyla aktarılmış metinlerin anlaşılmasında metin dışı bilgilere daha çok ihtiyaç duyulur. Çeviri eserlerde dipnotta “çevirmenin notu” olarak verilen açıklamalar bu bağlamda değerlendirilebilir.

Okuyucu ile ilgili bir ölçüt olan bilgilendiriciliğe uygun bir metin, okuyucunun metni okuma isteğini canlı tutacak kadar yeni bilgiler içermeli ancak yine okuyucunun aynı metinden soğumasına neden olacak kadar aşırı bilgi yüklü olmamalıdır. Yazarın hedef kitle olarak seçtiği okuyucuya uygun bir bilgilendirme düzeyi tutturması metnin okunabilirliğini arttıracaktır.

2.4.6. Duruma Uygun Olma (Stiuationality):

Metnin konusu, hitap ettiği kitle, ulaşmak istediği amaç ve metin türüne uygun düşecek şekildeki anlatımı ile ilgili bilgiler, metnin anlaşılmasında okuyucuya yararlı olabilir (Coşkun, 2005: 47).

Metinlerin üretim yeri ve zamanı metni anlamamızda bir işleve sahip olabilir. Örneğin metin nerede, ne zaman, kim tarafından, nasıl, niçin yazıldı? Metinde geçen uzam ve zaman biliniyor mu? gibi sorular metnin anlaşılmasını kolaylaştırabilir. Her söylem “Ben, Şimdi, Burada” yerleşimi içinde anlam kazanır. “Bugün hava sıcak”

ifadesini anlayabilmek için konuşan kişinin konuşma zamanını bilmek gerekir (Günay, 2007: 131-132).

Metin yazarı metnin hedef kitlesini ve metni vücuda getirme amacını göz önünde bulundurarak metnini oluşturmalıdır. Örneğin trafik levhaları ile trafiği düzenlemek yerine onların anlamlarını ifade eden ve çok uzun bilgiler içeren tabelalar hazırlanıp onların yerine yerleştirilse çok kısa bir sürede metni algılaması gereken sürücülerin bu metinlerden yararlanamayacağı ve trafik düzeninin sağlanamayacağı açıktır. Kısa bir sürede alınması istenen bir bilgi için çok uzun bir metin oluşturulursa bu duruma uygun olmaz. Hedef kitleye, ulaşılmak istenen amaca uygun hazırlanmayan metinlerin iletisi hedeflenen alıcıya ulaşmaz ya da ulaşması gecikir.

2.4.7. Metinler Arasılık (Intertextuality)

Disiplinler arası bir kavram olan *metinler arasılık* (Intertextualität), -her ne kadar farklı disiplinlerden olanlar tarafından farklı tanımlansa da edebiyat bilminde bir metnin kendisinden önce yazılmış, kendisi dışında bir başka metinle (Prätex) olan ilişkisi, bağıntısı, hatta başka metinlerin dönüşüme uğraması şeklinde tanımlanmaktadır (Ekiz, 2007:119).

Her metin kendisinden önce yazılmış metinlerle doğrudan ya da dolaylı bir etkileşim içindedir. Hiçbir metin diğer tüm anlatımlardan soyutlanmış olarak oluşturulmamıştır. Bu sebeple metinler tek başına değildir ve tek başına okunamazlar. Metinler, başka metinlerle kurdukları ilişkiye göre değer ve anlam kazanır. Bu açıdan bakılınca her metin eksiktir ve tamamlanmak için başka metinlere ihtiyaç duyar. Metindeki boşluklar alıcı tarafından metnin dışındaki metinlerden faydalanılarak tamamlanmaya ve anlamlandırılmaya çalışılır.

Metinler arasılık kavramı, çeşitli şekillerde gönderimde bulunulan diğer metinler ve metin türleriyle ilgilidir. Kısaca bu kavram, bir metnin başka metinlerle olan açık ya da gizli ilişkilerini ifade eder.

2.5. Dil ve Anlatım ile Türk Edebiyatı Ders Programlarında Bağdaşıklık ve Tutarlılık

Liselerde Türkçe eğitimi alanı ile ilişkili olarak *Türk Edebiyatı* ve *Dil ve Anlatım* dersleri zorunlu olarak okutulmaktadır. Ders saatleri okul türüne sınıf düzeyine göre değişmekle birlikte bütün lise türlerinde her iki ders için de aynı öğretim programları uygulanmaktadır. Dil ve Anlatım programında parçadan bütüne bir yol izlenmiş dört yıla yayılan konularla dilin kullanımına, edinimine yönelik bir silsile takip edilmiştir.

Türk Edebiyatı öğretim programında (MEB, 2011b), *bağdaşıklık* terimine yer verilmemekle birlikte metinlerin incelenmesinde bütünden hareket edilmesi, anlam birimlerinin fark ettirilmesi istenmektedir. Metinlerde bağdaşıklık ve tutarlılığın fark ettirilmesi ve edindirilmesi ağırlıklı Dil ve Anlatım dersinin alanına bırakıldığı için bu dersin öğretim programının üzerinde durmanın daha yararlı olacağı düşünülmüştür.

Dil ve Anlatım (MEB, 2011a) programında dokuzuncu sınıfta bağdaşıklık ve tutarlılıkla ilgili herhangi bir uygulamaya rastlanmamıştır.

Dil ve Anlatım dersi programında onuncu sınıfta *anlatım türleri* ve *kelime çeşitleri* üzerinde durulmuştur. Burada “metin parçalarının dil bilgisi ve anlamla ilgili hususlarla birleştiği gösterilmiş; bunları, öğrencilerin metinler üzerinde somut olarak görmeleri hedeflenmiştir. Böylece öğrencilerin, dil ve anlatım birliklerinin nasıl birleştiğini beceri düzeyinde özümsemeleri amaçlanmış; ses, kelime, cümle ve paragrafla metnin nasıl düzenlendiği gösterilmiştir”(MEB, 2011a: 4). Bu ifadelerden hareketle metin kavramının metin dil bilimi tarafından ele alındığı şekliyle programa yansdığı söylenebilir.

Bu çalışmanın ilgi alanına giren unsurların onuncu sınıf Dil ve Anlatım öğretim programına kısmen yansıdığı görülmektedir: “*Anlatımda Bağdaşıklığın Önemini belirler*” ifadesinin bir kazanım olarak yer aldığı Dil ve Anlatım dersinin onuncu sınıf ikinci ünitesinde “*Bir metnin veya metin parçasının yalnızca dil bilgisi kuralları dikkate alınarak düzenlenmediği, dil öğelerinin ifade ettikleri husus ve durumlar arasında anlam bağıntıları olduğu da vurgulanır. Söz konusu anlam birlikleri arasındaki bağıntılara da bağdaşıklık dendiği belirtilir*” (MEB, 2011a: 45): .şeklinde tanımlanarak yer almaktadır. Aynı kazanıma yönelik bir diğer açıklamada da “*Dil birimlerini birbirine bağlayan dil kurallarının; bu birimlerin ifade ettikleri husus ve durumlar arasındaki anlam bağlantı ve ilişkilerinin yazarın amacıyla ilgili olduğu vurgulanır*” ifadesine yer verilmektedir. Bu ifade ile bağdaşıklık ve tutarlılığın diğer yedi metinsellik ölçütünden ayrı ele alınması gerektiği, bu iki özelliğin yazarın amacı ile ilgili olduğu, diğer beş amacın metni anlamlandırmada okurun rolü veya hazır bulunuşuyla ilgili olduğu bilgisiyle uyumlu olduğu görülmektedir.

Dil ve Anlatım Programında *tutarlılık* kavramına karşılık olarak *bağlaşıklık* ifadesinin kullanıldığı (MEB, 2011a: 45) ve yer verilen bütün metin türlerinin bağdaşıklık ve bağlaşıklık (tutarlılık) açısından incelenmesi, bağlantı öğelerinin fark ettirilmesi, bağdaştırmalar üzerinde durularak birden çok anlamlı dil birliğinin yan yana gelerek yeni bir anlam ifade etmesine *bağdaştırma* dendiğinin vurgulanması, bağdaştırmanın bağlaşıklık ve bağdaşıklık ile sağlandığının açıklanması istenmektedir.

Dil biliminin bir alt dalı olan metin dil biliminin, Dil ve Anlatım programına yukarıda gösterildiği şekliyle yansıtıldığı görülmüştür. Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım programları dil alanındaki güncel bilgi ve gelişmelere paralel olarak hazırlanmış görünmektedir. Dil ve Anlatım programının giriş kısmında, program hazırlanırken çağımızda öne çıkan *dil bilim, anlam bilim* ve *yorum bilim* dallarından yararlanıldığı ifade edilmiştir (MEB: 2011a: 1).

2.6. Yazılı Anlatım

Yazılı anlatım düşünce, duygu ve hayallerin işaretlerle kodlanarak aktarılması ve dili edinme ve kullanma sürecinin en önemli aşamasıdır.

Öğrencilere gördüklerini, izlediklerini dinlediklerini, okuduklarını, tasarladıklarını, incelediklerini ve bunlarla ilişkili duygularını düşüncelerini hayallerini; anadillerini doğru akıcı, etkileyici bir şekilde kullanarak anlatma becerilerini kazandırmak ve bu becerilerini geliştirmek; öğrencilere kendilerini sözlü ve yazılı olarak ifade edebilme hususunda özgüven kazandırmak gerekir (Güzel, 2006: 101).

Dört temel dil becerisinden biri olan yazılı anlatım, ilköğretimin ilk basamağından itibaren çocuklara kazandırılmaya ve eğitimin her aşamasında sürekli olarak geliştirilmeye çalışılır. Bireylerin kendilerini yazılı olarak anlatabilmeleri için sadece yazma temel becerisi bakımından belli bir birikime erişmeleri yeterli değildir. Bunun yanında metni meydana getiren metin bilgisi ve dil bilgisi kurallarını da etkin ve doğru kullanabilmeleri gereklidir (Karatay: 2010:374).

Öğretmenler, en zor ve geç gelişen dilsel beceri olan yazılı anlatım çalışmalarına (Aslan, 2010: 148), derslerinde yeterince zaman ayırmalı; öğrencilerin yazı üretmesini önemsemeli ve her sınıf düzeyinde mutlaka yazı çalışmalarına yer vermelidir. Yapılan yazı çalışmaları öğretmen tarafından mutlaka değerlendirilmeli ve sınıfa dönütler verilmelidir. Bu yapılmazsa yapılan çalışma eksik kalacak ve öğrenci yaptığı yanlışları sürdürmeye devam edecektir. Bu yüzden gerekirse dönüt vermek için ayrı bir ders saati kullanılmalıdır. Göçer (2011)'e göre yazılarla ilgili düzeltme ve geribildirimde bulunma aşaması değerlendirme sürecinin en önemli aşamasıdır; bu uygulama, öğrencilerin yazma yeteneklerini keşfetmeleri, yaptıkları yanlışları düzeltmeleri ve etkili bir yazılı anlatım becerisi kazanmaları için yazma sürecinin olmazsa olmaz aşamasıdır.

Yazılı anlatım, bireyin kendini doğru ve amacına uygun olarak ifade etmesinde ve iletişim kurmasında en etkili araçlardan biridir. Okullarda yazılı anlatım kelimesi yerine kompozisyon kelimesi kullanılması eskiden kalma bir alışkanlıktır (Yıldız, 2006).

Batı dillerinden dilimize giren kompozisyon kelimesi (İng. *composition*, Fr.*composéraction*) çeşitli öğelerin düzenli olarak bir araya getirilmesi anlamını taşır ve müzik, resim, mimarî, sinema ve edebiyat gibi farklı alanlarda kullanılır. Kelimenin çeşitli alanlara uygulanması onun farklı malzemelerin bir araya getirilmesiyle ilgili olduğunu gösterir. Karaalioğlu (t.y.: 69) da kompozisyonu bir konunun çeşitli bölümlerini bir araya toplamak şeklinde tanımlayarak iyi bir kompozisyon yazmak için birçok kuralı bilmenin ve uygulamanın şart olduğunu ifade eder.

Edebiyat alanında kompozisyon kavramı, düşünce gücüne sahip olanların görüş, fikir ve duygularıyla gözlem, deney ve tecrübelerini seçilen konuyla, ilgisi ölçüsünde planlayıp dilin kurallarına uygun olarak yazması, anlatması şeklinde tanımlanabilir (Göçer, 2010b: 179).

Kompozisyon yazma süreci öğrenciyi pek çok yönden geliştirir, öğrenci yazı yazarak kendini ifade etme becerisini ilerletir, sosyal dünyada kendisini rahat ifade etme becerisi kazanır.

Öğrenci yazma becerisini ilerlettikçe bilgiyi transfer etme, düşünceleri gözden geçirip, düzenlemede daha başarılı olur. Bu, onun daha üst düzey yazılar yazmasına kapı aralar. Yazma becerileri gelişmemiş öğrenciler metni yorumlayıp kendi yazım tarzlarıyla bütünleştiremedikleri için bilgi aktarmaya dayalı yazımları daha fazla yapmaktadırlar. (Akyol, 2006: 93). Buradan hareketle öyküleyici metinlerin düşünce yazılarına göre daha üst düzey metinler olduğu düşünülebilir. Öğrencilerin anlatmaya dayalı metinler oluşturarak kendilerini ifade edebilmelerinin, gelişimleri için oldukça önem taşıdığı söylenebilir.

Her şeyin hızla tüketildiği, popüler kültürün hâkimiyetini arttırdığı çağımızda kalıcı eserler bırakmanın önemi yadsınamaz. Öğrencilerin “söz uçar yazı kalır” ilkesinden hareketle yazının önemini kavrayarak olgun metinler oluşturmaya isteklendirilmesi ülkemizin yarınları için oldukça önemlidir.

2.7. Yazma Eğitimi

İnsanların anlaşma aracı olarak kullandıkları dil, bu görevini sözlü ve yazılı anlatımla gerçekleştirir. Yazı dili ancak belli bir uygarlığa erişen insan topluluklarının sahip oldukları bir anlaşma aracıdır.(Bayramıçlılar vd. 1990: 9). Yazma, insanın kendini dışa vurduğu; duygu, düşünce, istek ve olayların belli kurallara uygun olarak birtakım sembollerle anlatılmasıdır (Özbay, 2006: 121). Yazma eğitimi ise metin oluşturma becerisinin prensipler ve yöntemler dâhilinde hedef kitleye kazandırılması amacıyla verilen eğitimidir. Yazma eğitiminde önemli olan sürecin aşamalarının bilinmesi, yapılan etkinliklerin sistematik olmasıdır (Çeçen, 2011: 128).

Yazma becerisi mekanik bir süreç olarak değil eleştirel bir düşünme süreci olarak değerlendirilmelidir. XX. yüzyılın başından itibaren Batı’da başlayıp giderek yaygınlık kazanan metin tahlilinin en temel amacı, edebi eseri sistematik bir biçimde ve bir bütün olarak çözümlenmektir (Çetişli, 2006: 81).

İnsanın zihninde tasarladıklarını yazıya aktarması şeklinde ifadelendirebileceğimiz yazma becerisi bir anda gerçekleşmez. Yazmak için önce bir konu seçilmeli, seçilen bilgiler sıralama, sınıflandırma, ilişkilendirme, tahminde bulunma, analiz- sentez ve değerlendirme şeklinde belli aşamalardan geçirilerek oluşturmalıdır (Güneş, 2007: 159-160)

Yazma eğitiminde öğretmenin ilk hedefi, öğrencinin bir konuya odaklanabilmesi, odaklandığı konuda düşünceler üretebilmesi, bu düşüncelerini geliştirebilmesi ve bu

düşünceler arasında ilişkiler kurabilmesini sağlamaya dönük olarak bilişsel becerilerini geliştirmek olmalıdır (Coşkun, 2011: 891).

Yazı eğitimi çalışmaları; okullarımızda ilköğretimde Türkçe, liselerde Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım dersleri aracılığıyla yürütülmektedir. Bu derslerde yapılan çalışmalar çoğunlukla geleneksel anlayışla yürütülmekte, öğrencilere bir atasözü veya özdeyiş verilip açıklamaları istenmekte ve büyük çoğunluğu da değerlendirilmemektedir. Bu tür özensizlik ve önemsemezlik zamanla öğrenciler tarafından kanıksanmakta ve okullarımızda yürütülen yazma çalışmaları, amaçsız, sıradan bir eğitim etkinliği haline dönüşmektedir (Göçer, 2010a: 273).

2.7.1. Öyküleyici Anlatım

Öyküleyici anlatım bir konunun ele alınış ve işleniş sürecinde yazarın neyi nasıl anlatacağına karar verirken seçebileceği anlatım tarzlarından birini ifade eder. Diğer anlatım türleri açıklayıcı, tartışmacı, betimleyici anlatım türleri olarak sıralanabilir. Bu çalışmada öğrencilere ait öyküleyici metinler incelendiği için burada bu anlatım tarzı üzerinde durulacaktır.

Türü ve yapısı ne olursa olsun her metnin bir yazılış amacı vardır. ve her yazar anlatacağı konuya ve bunu ulaştırmayı düşündüğü muhataplarına göre uygun bir anlatım tarzını benimser ve yazısını bu sınırlar içinde oluşturur.

Yazar, olmuş ya da olabilecek bir olayı anlatmak isterse daha çok öyküleyici anlatıma başvurur. Çünkü öyküleyici anlatımda olmuş ya da olabilecek bir olayın anlatımı ön plandadır. Bu anlatım türüyle oluşturulmuş metinlerde hareket vardır. Çünkü bu türün temelini olay oluşturur ve bu olay belli bir zamanda, yerde ve kişiler arasında gerçekleşir. Bu unsurların ayrıntılarıyla ortaya konması anlatımın başarısını etkiler.

Nasıl her eylemin ortaya çıkış, gelişim ve sona erme durumu varsa öyküleyici anlatımda da böyle bir akış görülür (Özdemir, 1983: 21). Olayların zaman çizgisi üzerinde sıralanışı bir gerilim oluşturur. Öyküleyen, okuyucunun merakını uyandırmak ve bu merakı sonuna değin uyanık tutmak zorundadır. Sonucu başlangıçta ya da arada ortaya koyan fıkracının anlattıklarına gülmek güçtür. Fıkralarda gerilim giderek yükselir, sonuç son anda ortaya konur, şaşırtıcı ve çarpıcıdır. Öyküleyici her anlatım gerilime dayalı olmak zorunda değildir, merak sonuçtan başka bir yere de kaydırılabilir (Adalı, 2003: 134).

Öyküleyici anlatım tarzı özellikle roman, hikâye, destan, efsane, masal, tiyatro, biyografi, otobiyografi, gezi, fıkra, anı gibi anlatmaya dayalı türlerde kullanılır.

2.8. İlgili Araştırmalar

Burada araştırmanın konusuyla ilgili araştırmalara iki başlık altında yer verilecektir.

2.8.1. Yazılı Anlatım Becerilerini Konu Edinen Çalışmalar

Ülkemizde yazılı anlatımın sorunlarını konu edinen ilk ve ortaöğretim düzeyini hedef alan çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Burada daha çok metinlerin dış yapısını ele alan çalışmalara yer verilecektir.

Ortaokul öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin seviyesini tespit etmek ve test türü imtihanların bu becerilerin ölçülmesinde yeterli olup olmadığını belirlemek amacıyla Özbay (1995) tarafından 1993-1994 öğretim yılında Ankara'da 15 okulda gerçekleştirilen “*Ankara Merkez Ortaokullarındaki Üçüncü Sınıf Öğrencilerin Yazılı Anlatım Becerileri Üzerine Bir Araştırma*” adlı çalışmada 515 öğrencinin yazılı anlatım becerisi incelenmiş test türü sorularda başarı sağlansa da kompozisyon düzeyinde önemli eksikliklerin olduğu tespit edilmiş, test türü sınavların yetersiz olduğu belirlenmiş, okullarımızda yazılı anlatımın geliştirilmesi için önerilerde bulunulmuştur.

Emeksiz (1998)'in “*İkinci Dil Ediniminde Konu Ad Öbeklerinin Değişik Metin Bağlamlarında Kullanımına İlişkin Küçük Ölçekli Bağdaşıklık Sorunları*” adlı çalışmasında anadili Türkçe olan ve İngilizce öğrenen yetişkinlerin yazılı dilde bir olayı öykülerken ad öbeklerini metnin gelişimine uygun ve bağdaşıklığı bozmayacak biçimde kullanıp kullanamadıkları araştırılmıştır. Bu çalışmada İngiliz Dili Eğitimi Bölümünde okuyan 20, birinci sınıf öğrencisine kısa metrajlı bir sessiz Charlie Chaplin filmi izlettirilmiş, sonra izledikleri filmin öyküsünü bu filmi izlemeyenlerin okuyup anlayabileceği biçimde İngilizce olarak yazmaları istenmiştir. Daha sonra öğrencilerin oluşturdukları metinler anadili İngilizce olan dört okuyucuya okutturulmuş ve tümcelerın öznesi konumundaki - onlara göre- uygun olmayan, anlamayı güçleştiren ad öbeklerinin altını çizmeleri istenmiştir. Veriler, Reinhart (1982) cümle Konusu Analizi çalışması temel alınarak incelenmiştir. Verilerin istatistiksel çözümlemesi sonucunda deneklerin konu devamlılığını gösteren ad öbeklerini yerel bağdaşıklığı bozmadan kullanabildikleri ancak konu değişimini gösteren ve yeni bir konuyu tanıtan ad öbeklerini yerel bağdaşıklığı sağlayacak biçimde kullanamadıkları belirlenmiştir.

Güleç (2000)'in “*Sosyoekonomik Değişkenlerin Türkçe Öğrenim Düzeylerine Etkisi*” adlı çalışmasında ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin ailelerinin sosyoekonomik durumları ve okulları ile okuma ve yazılı anlatım becerileri arasında anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Achmet Kelağa (2005), “*Yunanistan'da (Batı Trakya'da) İkidilli Eğitim Veren Azınlık Okullarında Türkçe ve Yunanca Öğrenim Gören Öğrencilerin Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerilerinin Değerlendirilmesi*” adlı çalışmasında Yunanistan'ın Batı Trakya bölgesindeki azınlık okullarında iki dilli eğitim gören öğrencilerin anadili Türkçe ve ikinci dilleri Yunancada, okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerini değerlendirmiştir. Azınlık Ortaokullarında 1. sınıfa kayıtlı 109 öğrenciye okuduğunu anlamaya yönelik sorular sorulmuş ve iki dilde kompozisyon

yazdırılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerinde anadilde daha başarılı oldukları, kompozisyonlarda her iki dilde de yaşları ile doğru orantılı bir dilsel gelişim sergiledikleri tespit edilmiştir.

Koçak (2005), *“İlköğretim Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri Üzerine Bir Araştırma”* adlı yüksek lisans tezinde ilköğretim 5 ve 8. Sınıf öğrencilerine ait yazılar incelenmiş ancak ulaşılan sonuçların programların hedeflerini karşılamadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Büyükkiz (2007), *“İlköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin söz dizimi ve anlatım bozukluğu açısından değerlendirilmesi”* isimli araştırmasında, farklı sosyoekonomik düzeylerdeki 105 ilköğretim 8. Sınıf öğrencisine yazdırılan kompozisyonlar yazılı anlatım becerileri söz dizimi ve anlatım bozukluğu açısından değerlendirmiş; öğrencilerin 12 türde toplam 311 anlatım bozukluğu kullandığı tespit edilmiştir. Bu anlatım bozukluklarının 72’si yanlış anlamda kullanılan sözcükler, 36’sı gereksiz sözcük kullanımı, 11’i gereksiz tekrarlar, 1’i deyim ve atasözü yanlısı, 7’si sıra yanlışlığı, 39’u öge eksikliği, 19’u mantık yanlışlıkları, 31’i özne yüklem uyumsuzluğu, 15’i tamlama yanlışlığı, 2’si gereksiz kip ve kişi ekleri, 51’i eksik veya yanlış ek kullanımı ve 7’si de zamir belirsizliğinden kaynaklandığı bulunmuştur.

İnce (2006), *“İlköğretim 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Ölçülmesi ve Değerlendirilmesi”* adlı Muğla il merkezine bağlı ilköğretim 3, 4, 5, 6, 7, 8. sınıflarda öğrenim gören 150 öğrenciye ait kompozisyon yazıları imla, noktalama ve anlatım bozukluğu açısından 33 ölçüte göre taranmış ve şu sonuçlara ulaşılmıştır: 1. sınıf seviyesi arttıkça kompozisyonlarda kullanılan kelime sayısı artmaktadır, 2.sınıf seviyesi arttıkça noktalama hata oranları artmaktadır, 3. sınıf seviyesi arttıkça imlâ hata oranları artmaktadır, 4. sınıf seviyesi arttıkça yazılı anlatım bozuklukları azalmaktadır.

Karakete (2006), “*Yaratıcı Dramanın İlköğretim II.Kademede 6.Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerine Olan Etkisi*” adlı çalışmasında Yaratıcı Drama yönteminin kullanıldığı Türkçe derslerinde öğrencilerin kompozisyon kâğıtlarında gözle görülür bir ilerleme olduğu; yaratıcı drama yönteminin kullanıldığı yazılı anlatım etkinlikleri öğrencilerin kompozisyonlarını olumlu yönde etkilediği; yaratıcı drama yönteminin kullanıldığı kompozisyon çalışmaları, deneklerin Türkçe dersine olan tutumlarını da olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir.

Kırbaş (2006)’ın, “*İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Değerlendirilmesi*” adlı yüksek lisans tezinde Erzurum ilinden sekizinci sınıfta okuyan 171 öğrencinin yazılı anlatımlarında yaptıkları imlâ, noktalama ve plânlama hataları değerlendirilmiş; öğrencilerin okul, cinsiyet, ailelerinin aylık geliri, Türkçe dersinden aldığı not, en çok sevdiği ders gibi değişkenlere göre incelenmiş öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinde bu değişkenlerin etkisi olduğu tespit edilmiştir.

Bağcı (2007), “*Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Derslerine Yönelik Tutumları İle Yazma Becerileri Üzerine Bir Araştırma*”, adlı araştırmasında, Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım derslerine yönelik tutumları ile yazılı anlatım bilgi ve beceri düzeylerini belirlemek amacıyla 8 üniversiteden toplam 570 Türkçe Eğitimi bölümü son sınıf öğrencisine uyguladığı tutum ölçeği, alan bilgisi başarı testi, ve öğrencilere yazdırılan kompozisyon metinleri sonucuna göre öğrencilerin yazılı anlatımın geliştirilebilir bir beceri olduğu bilincini kazandıkları fakat yazılı anlatım becerilerindeki yetersizliklerinden yakındıkları ve mesleki yaşamlarında da bu alanda sıkıntı çekeceklerine inandıkları; derslerde iyi ve doğru yazılmış metinlerden yeterince faydalanamadıklarını düşündükleri bu yüzden dersin sayısının ve haftalık saatinin artırılmasını istedikleri; öğrencilerin büyük çoğunluğunun kalabalık sınıf mevcutlarından, ölçme ve değerlendirmeye yönelik uygulamalı çalışmaların eksikliğinden yakındıkları, yazılı anlatım derslerinin kendilerinde olumlu tutum

geliştirdiğine inandıkları; yazılı anlatım ders saatinin arttırılması gerektiğini düşündükleri gibi Türkçe öğretimi bölümlerinde yazılı anlatımın durumu ve olması gerekene dönük önerilere yer verilmiştir.

Çelikpazu (2006), “*Erzurum Merkez İlçe İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri Üzerine Bir Araştırma*” adlı yüksek lisans tezinde 6. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarında ses bilgisi, şekil bilgisi, cümle bilgisi, anlam bilgisi, anlatım bozukluğu, yazım ve noktalama konularında yaptıkları yanlışlar belirlenmiş, bu yanlışların sebepleri ve karşılaşılan sorunlarla ilgili çözüm önerileri ortaya konmuş, ulaşılan bulgular sonucunda, öğrencilerin başarılarını etkileyen en büyük faktörün yerel ağzın etkisiyle ortaya çıkan okuma yazma alışkanlığının yetersiz oluşu olduğu tespit edilmiştir.

Gedik (2008), “*Orta Öğretim 9. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri Üzerine Bir İnceleme (Erzurum Örnekleme)*” adlı yüksek lisans tezinde ortaöğretim 9. Sınıfta okuyan 180 öğrencinin kompozisyonlarında yazım ve noktalama açısından bulunulan düzey ve bunda Öğrencilerin okuduğu okul, cinsiyet, annenin ve babanın eğitim durumu, babanın mesleği, ailenin aylık geliri, öğrencinin Dil ve Anlatım dersinden aldığı not, kardeş sayısı, sözlük kullanım durumu, okunan kitap türü ve sayısı gibi değişkenlerin etkisi araştırılmıştır. Araştırmanın sonucunda ulaşılan veriler her bir değişkene göre ayrı ayrı sıralanmış ele alınan değişkenlerin öğrencilerin yazım ve noktalama konusundaki düzeyine etkisi olduğu sonucuna ulaşıldığı ifade edilmiştir.

2.8.2. Yazılı Anlatım Becerilerini Bağdaşıklık ve Tutarlılık Açısından Değerlendiren Çalışmalar

Keçik (1992), “*İlkokul Öğrencilerinin Özet ve Hatırlama Metinlerinde Bağdaşıklık Sorunu*” adlı çalışmasında ilköğretim 2 ve 5. Sınıf düzeyinden toplam 183 öğrenciye biri bağdaşıklık açısından zayıf, diğeri bağdaşıklık açısından iyi durumda olan iki metin okutulmuş, ardından önce metne bakarak metni özetlemeleri sonra da metne bakmadan

hatırladıklarını yazmaları istenmiş; öğrencilerin yazdığı yazılarda belirlenen sorunlar ortaya konmuş, öğrencilerin gönderim öğelerini kullanmada sorun yaşadıkları için bağdaşıklık düzeyi bakımından zayıf metinler oluşturdukları sonucuna ulaşılmıştır.

Uzun (1995) “*Orhon Yazıtlarının Metin dilbilimsel Yapısı*” adlı metin dil bilim alanında Türkçede yapılan en kapsamlı çalışmalardan birini ortaya koymuştur. Bu çalışmada Türkçenin bilinen en eski yazılı belgeleri olan Orhon Yazıtları metin bağdaşıklığı ve tutarlılığı bakımından değerlendirilmiştir. Çalışmada bağdaşıklık incelemesinde Halliday ve Hasan (1976)'ın taksonomisinden yararlanılmış, tutarlılık konusunda da farklı kaynaklar taranarak önemli bilgilere yer verilmiştir

Ramadan (2003)' “*Cohesion in the written works of the twelfth grade students of literary and scientific streams at state secondary schools in Jordan*” adlı doktora tezinde Ürdün Devlet Okullarında fen ve edebiyat alanlarında öğrenim gören 12. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarında bağlaç kullanım sıklıkları, metinlerdeki yeterlilikleri, bağlaşıklık çeşitlerini ve bağlaşıklığa yönelik hata kalıplarını Halliday ve Hasan'ın (1976) bağdaşıklık taksonomisini esas alarak ortaya çıkarmış, ulaştığı sonuçların çözümü için örnek aktiviteler önermiştir. Yapılan analizlerde öğrencilerin tamamına yakınının bağdaşıklık araçlarını kullanmada yanlışlıklar yaptıkları, en çok yanlışın bağlaçların kullanımında, en az yanlışın ise gönderim ve kelime bağdaşıklığında ortaya çıktığı görülmüştür.

Ramadan'ın çalışmasında öğrencilerin kullandığı bağdaşıklık araçlarının sıklık düzeylerine göre sıralaması şu şekilde belirlenmiştir: kelime bağdaşıklığı, gönderim, bağlaçlar, eksilteli anlatım, değiştirim. Bağdaşıklık araçlarından değiştirimi öğrencilerin hiçbirinin kullanmadığı; eksilteli anlatımın ise sadece birkaç öğrenci tarafından kullanıldığı belirlenmiştir.

Akçataş (2001) “*Dokuzuncu Hariciye Koğuşu Romanı Üzerine Bir Metin Dilbilim İncelemesi*” adlı çalışmada, “Dokuzuncu Hariciye Koğuşu” romanındaki yapı, bağlaç ve anlam ilişkileri metin dil bilim açısından incelenmiş, bu ilişkilere göre bir metin dil bilim (textlinguistic) tekniği geliştirilmiştir. M.A.K Halliday ve R. Hasan(1976)'ın taksonomisi esas alınmıştır. Çalışmada romanın metin yapısı hakkında şu sonuçlara ulaşılmıştır:1.Metni oluşturan parçalar arasında tam bir uyum vardır. 2. Yapı, bağlaç ve anlam bağlantıları dengelidir.3. Bağlantılarda, kısalık ve yoğunluk sağlamıştır.4. Aksiyon sistemi bağlarla düzenlenmiştir.5. Gönderim bağlantıları, metin düzenleme işlevindedir.

Coşkun (2005), “İlköğretim Öğrencilerinin Öyküleyici Anlatımlarında Bağdaşıklık, Tutarlılık ve Metin Elementleri” adlı çalışması metin dil bilimini eğitim alanına uygulayan en kapsamlı çalışmalardan biridir. Ülkemizde ilköğretim öğrencilerine ait metinlerde bağdaşıklık, tutarlılık ve metin elementlerinin incelendiği ilk çalışma olan araştırma, metinlerin bağdaşıklık ve tutarlılık düzeyinin geliştirilen ölçeklerle nesnel olarak belirlenmesi açısından da önem taşımaktadır. Bu çalışmada ilköğretim 5 ve 8. sınıfta okuyan 372 ilköğretim öğrencisinin öyküleyici anlatımları bağdaşıklık, tutarlılık ve metin elementleri açısından incelenmiştir. Çalışmanın bulgularına göre bağdaşıklık araçlarının kullanım sıklıklarında öğrenci (kâğıt) başına düşen ortalamalar sırasıyla şu şekilde belirtilmiştir: *Eksilteli anlatım (20,5)*, *bağlama öğeleri (18,1)*, *kelime bağdaşıklığı (15,9)*, *gönderim (10,9)*, *değiştirim (0,3)*.

Coşkun (2005) çalışmasında öğrencilerin bağdaşıklık araçlarının kullanımı ile ilgili yaşadıkları sorunların en önemlileri araştırmacı tarafından şu şekilde belirlenmiştir: (a) *Öznenin söylenmemesinden dolayı gönderim ögesinin metindeki karşılığının karışması*, (b) *Gönderim ögesinin karşılıksız biçimde kullanılması*, (c) *Şahıs zamiri veya işaret sıfatı kullanılması gereken yerde işaret zamiri kullanılması*, (d) *Eksilteli anlatıma başvurmanın uygun olmadığı yerlerde eksilteli anlatım kullanılması*, (e) *Bağlama*

ögesinin anlam ve işlevine uygun olmayan bir şekilde kullanılması, (f) Bağlama ögesinin gereksiz biçimde, sıklıkla ve tenafür oluşturacak düzeyde kullanılması.

Coşkun (2005)'un çalışmasında, öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarında ulaşılan tutarlılık puanı ortalamaları 5 puan üzerinden 3,1'dir. Öğrencilerin yazdıkları metinlerde tutarlılığı sağlama ile ilgili çeşitli sorunlarla karşılaştığı belirlenmiş ve öğrencilerin yaşadıkları sorunlar sıralanmıştır. Coşkun (2005), öğrencilerin yazdığı hikâyelerin uzunluğunun ortalamasınının 174 kelime olduğunu belirtirken yapılan analizler sonucunda öğrencilerin yazdığı hikâyelerde metin uzunluğu, tutarlılık düzeyi, hikâyeye elementleri puanı ve bağdaşıklık düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı, olumlu ve yüksek düzeyde ilişkiler olduğunu belirtmiştir. Ayrıca bağdaşıklık, metin elementleri ve tutarlılık puanlarında öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıflara ve sosyoekonomik düzeylerine göre de istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu belirtmiştir.

Ayaz (2007), “Ankara İlinde Lise Birinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin İç Yapı Bakımından Gelişimi Üzerine Bir İnceleme” adlı çalışmasında farklı sosyoekonomik düzeylerdeki liselerin dokuzuncu sınıfında öğrenim gören 300 öğrencinin yazılı kompozisyonlarını bağlama ögeleri kullanımı, bağlama ögeleri kullanım hataları, tutarlılık biçimleri ve metin içi tutarsız ifadelerden kaynaklanan hatalar bakımından değerlendirmiştir.

Araştırmacı tarafından öğrencilere yazdırılan kompozisyonların değerlendirilmesi sonucunda öğrenci (kâğıt) başına düşen ortalamaların, bağlama ögeleri kullanımında 16,37, bağlama ögeleri kullanım hatalarında ise 2,21 olduğu tespit edilmiştir. Bağlama ögeleri kullanımında genel olarak, bağlama ögelerinin anlamına ve işlevine uygun olmayan kullanımlardan; bağlama ögelerinin üst üste ve anlam bozulması yaratacak şekilde kullanımından; kavramlar arası bağdaşıklık geçişi sağlayamamaktan ve anlatım öbeklerini kullanamamaktan kaynaklanan hatalar tespit edilmiş; bağlama ögeleri hatalarının çoğu zaman metin içi tutarsızlıklara neden olduğu araştırmacı tarafından

gözlemlenmiştir. Araştırmada her bir bağlama ögesinin kullanımı ile ilgili sosyo-ekonomik düzeylere göre ortaya çıkan anlamlı farklılıklar da belirtilmiştir.

Dilidüzgün (2008), *“Türkçe Öğretiminde Metindilbilimsel Bağlamda Uygulamalı Bir Yaklaşım,”* adlı çalışmasında yöntem açısından metin yapısı temelli modeller oluşturulmuş ve bu modeller ışığında Türkçe öğretiminde ülkemizde kullanılan ders kitaplarında yer alan metin etkinlikleri, ‘metin olarak söylem’ ve ‘tür olarak söylem’ yaklaşımlarıyla incelenmiş, çalışmada ortaya konan yöntem temel alınarak bir öykü ve bir haber metni, çözümlenmiş sonra da çözümlenmelere uygun düşen değişik etkinlikler geliştirilmiştir. Çalışmanın sonuç bölümünde araştırmanın ortaya koyduğu bulgular ve bu bulgular ışığında Türkçe öğretiminde metin dilbilimi yaklaşımının temel alındığı öneriler sunulmuştur.

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

Parlak (2009), *“Kutadgu Bilig’in Metindilbilimsel Yapısı”* adlı araştırmasında Türk Edebiyatında yazılmış ilk mesnevi örneği olan Yusuf Has Hacib’in Kutadgu Bilig adlı eserini konu bütünlüğünün bozulmamasına dikkat ederek seçtiği otuz beş beyit ve yaklaşık 3500 beyit üzerine temellendirerek metin dil bilim ölçütlerinden bağdaşıklık ve tutarlılık açısından değerlendirmiştir.

Lüleci (2010), *“Yeni Bir Disiplin Olarak Metin Dilbilim ve Türk Edebiyatına Metin Dilbilimsel Bir Yaklaşım”* adlı araştırmasında metin dil bilimin ortaya çıkışı ve gelişim aşamaları tanıtılmış, metin dil bilimin geliştirdiği metinsellik ölçütleri irdelenmiş ve metin dil bilimin kavramlarının edebî metin üzerinde uygulanabilirliği değerlendirilmiştir. Çalışmada bir çok farklı kaynak taranmış ve en güncel bilgilere

orijinal dillerinden çevrilerek yer verilmiş; metin dil bilimiyle edebiyat alanının yakınlaşması amaçlanmış; Attila İlhan'ın Sisler Bulvarı adlı şiiri, Sait Faik Abasıyanık'ın Müthiş Bir Tren adlı hikâyesi, Oğuz Atay'ın Tutunamayanlar romanı ve Haldun Taner'in Keşanlı Ali Destanı adlı tiyatrosu üzerine yapılan metin dil bilimsel çözümler edebî metnin birbirinden farklı seviyedeki birimlerinin bazı etkileşimlere girerek, ahenkli bir bütünü ortaya koyduğu; Metin dil biliminin geliştirdiği bağdaşıklık, tutarlılık ve metinlerarasılık kavramlarının da edebî metnin bütünselliğinin anlaşılmasında son derece gerekli birer süreç olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Can (2012), “Ortaöğretim Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarında Paragraf Düzeyinde Bağdaşıklık ve Tutarlılık” adlı araştırmasında ortaöğretim 9. ve 10. sınıfta öğrenim gören 524 öğrencinin yazılı anlatımları paragraf düzeyinde bağdaşıklık, tutarlılık ve düşünceyi geliştirme teknikleri bakımından değerlendirilmiştir. Araştırmada, öğrencilerin kendilerine verilen 10 konudan birini seçerek yazdıkları kompozisyonlar üç ayrı ölçekle değerlendirilmiştir. Çalışmanın bulgularına göre paragraf düzeyinde bağdaşıklık araçlarının kullanım sıklıkları yüzde olarak şu şekildedir: *kelime bağdaşıklığı* (% 51,26), *bağlama ögeleri* (% 20,22), *eksilteli anlatım* (%17,40), *gönderim* (% 10,58), *değiştirim*(0,46). Araştırmanın bulgularına göre öğrenciler, metindeki birimler arasında ilişki kurma işlevlerine göre bağdaşıklık araçlarını şu sıklıklarda kullanmışlardır: *cümle içinde* (% 31,60), *cümleler arasında* (% 47,32), *paragraf içinde* (% 15, 00), *paragraflar arasında* (% 6, 06).

Can (2012)'in ulaştığı bulgulara göre ortaöğretim öğrencileri, paragraflarda tutarlılığı oluşturma bakımından önemli sorunlar yaşamaktadırlar. Araştırmacıya göre paragraf ünitesini derslerinde görmeyen 9. sınıf öğrencileri ile derslerinde görmüş olan 10. sınıf öğrencileri arasında yapılan karşılaştırmada 10. sınıf öğrencilerinin paragrafta etkili giriş yapabilme ve düşünce organizasyonunu kurabilme bakımından 9. sınıf öğrencilerinden anlamlı derecede başarılı olduğu görülürken paragrafı etkili bir sonuçla

bitirebilme, ana fikir oluşturabilme, paragrafta ana düşünce-yardımcı düşünce uyumunu kurabilme bakımından 9 ve 10. sınıf öğrencilerinin aralarında anlamlı derecede bir başarı farkı görülmemiştir. 9. ve 10. sınıf öğrencileri, paragraflarında düşünceyi geliştirme tekniklerini sırasıyla şu sıklıklarda kullanmışlardır: *örneklendirme* (% 23, 84), *soru sorma* (% 22,91), *tanımlama* (15,23), *karşılaştırma* (% 14,83), *zıtlık* (10,01), *tanık gösterme alıntı yapma* (7,54), *benzetme* (4,37), *sayısal verilerden yararlanma* (% 1,05). Çalışmada, öğrencilerin paragraf düzeyindeki anlatımlarında bağdaşıklık araçlarının kullanımı, tutarlılık oluşturma ve düşünceyi geliştirme tekniklerinin kullanımı ile ilgili önemli sorunlar yaşadıkları belirlenmiş ve bu sorunlar öğrenci yazılarından örnekler verilerek değerlendirilmiştir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde “Araştırmanın Modeli”, Evren ve Örneklem”, “Veri Toplama Araçları”, “Verilerin Çözümlemesi” ile ilgili açıklamalar yapılmıştır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmanın modeli, genel tarama modellerinden iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan bir araştırma modeli olan ilişkisel (associational) tarama modelidir (Karasar, 2007: 81; Büyüköztürk vd., 2010: 22).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Zonguldak il merkezinde 11. sınıfta okuyan 1240’ı kız, 1210’u erkek olmak üzere toplam 2450 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini Zonguldak il merkezindeki farklı türdeki dört ortaöğretim kurumunun on birinci sınıfında okuyan öğrencileri arasından *yansızlık* (randomness) yöntemiyle (Karasar, 2007:112; Büyüköztürk vd., 2010: 82) seçilen 300 öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırma için aşağıdaki tabloda ayrıntısı gösterilen okulların 11. sınıflarındaki bütün öğrencilere uygulama yapılmış toplanan kâğıtlar, birlikte verilen anketten hareketle cinsiyete göre tasnif edilmiş; karma eğitim veren okullarda cinsiyet dağılımını eşitlemek için her cinsiyetten birer adet olmak üzere rastgele 75 kâğıt(öğrenci) seçilmiştir. Kız Meslek Lisesi ve Endüstri Meslek liselerinden uygulama yapılan öğrenciler aynı cinsiyette olduğu için rastgele 75’er kâğıt seçilerek çalışmanın örneklemini oluşturulmuştur. Bu aşamadan sonra bütün kâğıtlar 1-300 arasında numaralandırılarak incelemeye başlanmıştır.

Tablo 3.1: Örnekleme Temsil Eden Öğrencilerin Okullara ve Cinsiyete Göre Dağılımı

Okul	Kız	Erkek	Toplam
Zonguldak Fen Lisesi	40	35	75
Zonguldak Atatürk Anadolu Lisesi	37	38	75
Zonguldak Kız Meslek Lisesi	75	0	75
Zonguldak Endüstri Meslek Lisesi	0	75	75
Toplam	152	148	300

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada *kişisel bilgiler anketi* ve *yazma konularından* oluşan iki temel veri toplama aracı kullanılmıştır.

Kişisel Bilgiler Anketi öğrencilerin cinsiyetinin, ailelerinin gelir düzeyinin, okuduğu kitap sayısının ve sosyal medyada yazışma süresinin tespiti amacıyla uygulanmıştır. Hazırlanan anket sorularına uzman görüşleri ve ön uygulama verileri doğrultusunda son şekli verilmiştir.

Öğrencilerin öykü yazmalarını kolaylaştırmak maksadı ile araştırmacı tarafından hazırlanan 20 adet *öyküleyici metin yazdırma konusu*, ön uygulama sonuçları ve uzman görüşleri doğrultusunda 11'e indirilmiş diğer konular uygulama dışında tutulmuştur.

Yapılan ön uygulamada hazırlanan konuların öğrencilerin seviyesine uygun olduğu, konu seçiminin öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini etkilemediği ve uygulama için 45 dakikalık bir ders saatinin yeterli olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin yazmaları için verilen konuları benimsedikleri, verilen konulardan öğrenciler tarafından tercih edilmeyen konunun bulunmaması seçilen konuların öğrencilerin seviyesine uygun olduğunu göstermiştir. Öğrencilere yazmalarını kolaylaştırmak amacıyla verilen yazma konuları ve bu konuları tercih frekanslarını

gösteren tabloya aşağıda yer verilmiştir. Uzman görüşleri ve ön uygulama öncesi hazırlanan yazma konularına ek -2’de yer verilmiştir.

Tablo 3.2: Yazma Konuları ve Öğrencilerin Konu Tercihi Dağılımı

Tercih Sırası	Konu No.	Yazma Konuları	Tercih Eden Öğrenci Sayısı
1	2	Bütün kışı sokakta geçiren bir sokak çocuğunun soğuk bir kış günü yaşadıklarını anlatan bir hikâye yazınız.	74
2	11	İstedığınız herhangi bir konuda bir hikâye yazınız.	50
3	1	Yaz tatilinde bir sahil kasabasında çadır kurarak eğlenmek isteyen gençlerin başından geçenleri anlatan bir hikâye yazınız.	49
4	3	Kalabalık bir dolmuşta seyahat etmek zorunda kalan Ali’nin hikâyesini anlatınız.	39
5	10	“Futbol” konulu bir hikâye yazınız.	24
6	9	“Mavi” konusunda bir hikâye yazınız.	21
7	7	Okulunuzun idaresinin bir günlüğüne size bırakıldığını varsayınız. Bütün kararlarınızda serbestsiniz. Müdür koltuğuna oturdunuz ve gün başladı. Bir günlük müdürlüğünüzü anlatan bir hikâye yazınız.	15
8	4	Beğenerek okuduğu kitabın yazarıyla karşılaşan bir okurun hikâyesini yazınız	9
9	5	Okuduğunuz bir hikâye ya da romanın veya izlediğiniz bir dizinin ilginizi çeken bir kahramanını kendinize göre yeni bir olay örgüsü içerisinde yaşatan bir hikâye yazınız.	9
10	8	Masal dünyasında masal kahramanlarıyla yapacağınız zihinsel bir seyahati anlatınız.	7
11	6	Evinizin kapısını açtınız ve dışarı çıktınız. Kendinizi akşam izlediğiniz dizide anlatılan kurmaca yaşantının içinde buldunuz. Elinize dizideki olayların gidişatını değiştirebilecek bir fırsat çıktı. Ve siz de bu fırsatı kullanacaksınız. Bu gününüzü anlatan bir hikâye yazınız.	3

3.4. Verilerin Çözümlemesi

Araştırma sonucunda ulaşılan veriler nicel ve nitel yöntemlerle değerlendirilmiştir. Öğrencilerin yazıları bağdaşıklık araçlarını kullanma ve metin tutarlılığı bakımlarından

sayısal verilerle ortaya konmuş bu iki metinsellik ölçütünün başarı düzeyini bazı değişikelerin değiştirip değiştirmediği belirlenmiştir. Öğrencilerin metinleri, bağdaşıklık araçlarının kullanımı, metin tutarlılığı bakımından nitel değerlendirme yoluyla çözümlenmiştir.

Verilerin çözümlenmesinde Coşkun (2005) ‘un farklı araştırmacılardan yararlanarak geliştirdiği ve araştırmacının sözlü izni ile bu araştırmada kullanılan iki değerlendirme ölçeğinden yararlanılmıştır. Bu ölçeklerle ilgili ayrıntılar aşağıda sunulmuştur:

1. Bağdaşıklık Düzeyi Değerlendirme Ölçeği

Öğrencilerin metinlerinde bağdaşıklık kullanım düzeyini tespit etmek amacıyla Coşkun (2005:273)’un metindeki bağdaşıklık düzeyini kullanılan bağdaşıklık araçlarının sıklığına göre tespit etmeyi amaçlayan *Bağdaşıklık Düzeyi Değerlendirme Ölçeği* kullanılmıştır.

Beş bağdaşıklık ögesinden biri olan *kelime bağdaşıklığı (lexical cohesion)* başlı başına bir çalışma gerektirdiği ve bu çalışmanın kapsamını aşacağı için ölçekten çıkarılmış ve araştırmanın dışında tutulmuştur.

2. Öyküleyici Anlatım Tutarlılık Değerlendirme Ölçeği

Öğrencilerin öyküleyici anlatımlarında tutarlılık düzeyini değerlendirmek amacıyla *Öyküleyici Anlatım Tutarlılık Değerlendirme Ölçeği* kullanılmıştır (Coşkun, 2005:274). Bu ölçek öyküleyici metin türüne göre düzenlenmiştir. Metinler tutarlılık düzeyine göre “konu, plan, metin birimleri arasındaki ilişki, metnin tür özellikleri” başlıklarından her birine ait beş nitelik belirlenmiş, her bir sütuna denk gelen özelliklere 1-5 arası puan verilmiştir.

Öğrencilerin yazdığı metinlerin 5 kademeli ölçekteki farklı özellikler bakımından farklı puanlara uygun düşebileceği Coşkun (2005)'da öngörüldüğü gibi dikkate alınmıştır: Bir metin “konu”yla ilgili nitelikler bakımından 4 puanlık; plânla ilgili nitelikler bakımından 3 puanlık olabilir veya bir metinde konuyla ilgili nitelikler 3 puan karşılığındaki niteliklerden biraz üstün ama 4 puan karşılığındaki niteliklerden biraz düşük olabilir. Bu gibi durumlar hesaba katılarak araştırmada tutarlılık değerlendirmesi sadece 1, 2, 3, 4 ve 5 puanları üzerinden yapılmamış; bu puanların yanında 1,5; 2,5; 3,5; 4,5 gibi ara puanlar da kullanılmıştır.

Elde edilen veriler Microsoft Exel 2007 programıyla sınıflandırıldıktan sonra SPSS 16.0 istatistik programıyla analiz edilmiştir. Verilerin normalliğini belirlemek için “Kolmogorov- Smirnov testi” uygulanmış; bu uygulama sonucunda verilerin normal dağılımı sağlamadığı belirlenmiştir. Buna bağlı olarak veri çözümlemesinde parametrik olmayan (Non-parametrik) istatistik tekniğinin kullanılmasına karar verilmiştir. Normallik varsayımına ilişkin “Kolmogorov- Smirnov” testi sonuçları Tablo 3.3'te gösterilmiştir.

Tablo 3.3: Normallik Varsayımı Tablosu

Metinsellik Ölçütü	N	Ort.Sıra (M.Rank)	Sıra Toplam	Z	P
Bağdaşıklık	300	7,1025	5,28396	2,238	,00*
Tutarlılık	300	1,877	0,8586	3,168	,00*

*p >.05

3.5. Güvenilirlik Çalışması

Öğrencilere ait metinler bu araştırmanın “Verilerin Çözümlemesi” bölümünde tanımlan ölçeklerle (bk. Ek-4, Ek-5) ayrıntılı olarak incelendikten sonra “gözlemciler arası uyum yöntemi”ne başvurularak Türkçe öğretimi alanında uzman olan ikinci bir gözlemci ile önce kullanılan ölçme araçlarının nitelikleri konusunda çalışılmış daha

sonra araştırmanın verilerini oluşturan kompozisyon kâğıtlarından her okuldan rastgele seçilen 30 kâğıt bağdaşıklık ve tutarlılık düzeyi ölçekleriyle ikinci gözlemci tarafından incelenmiştir.

İkinci gözlemciye ve araştırmacıya ait veriler SPSS 16.0 programıyla Spearman *Korelasyon Analizi* yapılarak gözlemciler arası uyum oranı tespit edilmiştir. Korelasyon Analizi sonucu gözlemciler arası uyumu gösteren katsayılar şu şekilde tespit edilmiştir:

Tutarlılık puanlarına ilişkin $r = 0,94$

Bağdaşıklık toplamına ilişkin $r = 0,98$

Bağdaşıklık geleri kullanımına ilişkin *spearman Korelasyon Analizi* sonuçları:

Gönderim $r = 0,98$

Eksilteli Anlatım $r = 0,99$

Değiştirim $r = 0,99$

Bağlama geleri $r = 0,99$

Spearman Korelasyon Analizi sonucunda iki gözlemciye ait katsayılar bağdaşıklık için 0,99; tutarlılık için 0,94 çıktığı görülmüştür. Bu veriler çalışmada kullanılan lme araçlarının güvenirliğinin bir göstergesi olarak kabul edilmiştir.

4. BULGULAR

Burada “Bağdaşıklık ve Tutarlılıkla İlgili Betimsel Analiz Sonuçları” ve “Araştırmanın Alt Problemine İlişkin Bulgular” olmak üzere iki alt başlığa ayrılarak ortaya koyulan bulguların analizi için birinci başlığın altında her iki ölçüte ilişkin sayısal veriler tablolarla gösterilmiş ardından karşılaşılan bazı sorunlar öğrenci metinlerinden alınan örneklerle açıklanmıştır. İkinci başlık altında da bağdaşıklık ve tutarlılıkla ilgili ulaşılan bulgularda bazı değişkenlerin farklılık oluşturup oluşturmadığına ilişkin sayısal veriler ortaya konmuştur.

4.1. Bağdaşıklık ve Tutarlılıkla İlgili Betimsel Analiz Sonuçları

Bu başlık altında 11. sınıf öğrencilerine ait öyküleyici metinler üzerinde yapılan incelemeler sonucunda bağdaşıklık ve tutarlılıkla ilgili elde edilen bulgulara yer verilecektir.

4.1.1. Bağdaşıklık Ölçütü İle İlgili Bulgular

Tablo 4.1’te 11. sınıf öğrencilerinin bağdaşıklık öğelerini kullanım sıklıkları ve ortalamaları gösterilmiştir.

Tablo 4.1: On Birinci Sınıf Öğrencilerinin Bağdaşıklık Araçlarını Kullanım Sıklıkları ve Ortalamaları

Ölçüt	N	Sıklık	Ortalama
Bağdaşıklık	300	9241	30,80

Tablo 4.1’e göre uygulamaya dâhil olan 300 11. sınıf öğrencisinin öyküleyici metinlerinde bağdaşıklık öğeleri toplam 9241 kez kullanılmış; kişi başı ortalama kullanım ise 30,80 olarak tespit edilmiştir.

Bağdaşıklık öğelerinin bu çalışmada ele alınan dört alt başlığına ait 11. sınıf öğrencilerinin genel kullanımına ilişkin tablo aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.2: On Birinci Sınıf Öğrencilerinin Bağdaşıklık Araçları Kullanım Sıklıkları

Bağdaşıklık Aracı	N	Sıklık	Ort.	%
Gönderim	300	3502	11,67	37,8
Eksilteli Anlatım	300	1708	5,69	18,4
Değiştirim	300	509	1,69	0,55
Bağlama Öğeleri	300	3972	13,24	42,9
Toplam	300	9242	30,80	100

Tablo 4.2’de görüldüğü gibi ortaöğretim 11. sınıf öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarında farklı sıklıklarda olsa da bütün bağdaşıklık araçları kullanılmıştır. Öğrenciler en az *değiştirim* aracını (1,69), en fazla *bağlama öğelerini* (13,24) kullanmışlardır. Bağdaşıklık araçları kullanımında öğrenci (kâğıt) başına düşen ortalamalar en çok kullanılanıdan en az kullanılanına doğru sırasıyla şu şekildedir: *Bağlama öğeleri* (% 42,9), *gönderim* (% 37,8), *eksilteli anlatım* (% 18,4), *değiştirim* (% 0,55).

11. sınıf öğrencilerine ait öyküleyici metinlerde yapılan inceleme sonucunda ulaşılan bulgular her bir bağdaşıklık aracının alt unsurları ile ilgili sayısal veriler aşağıda ortaya konmuştur.

4.1.1.1. Bağlama Ögesi İle İlgili Bulgular

Tablo 4.3'te 11. sınıf öğrencilerinin incelenen kâğıtlarında sıklık ortalaması en yüksek olan bağdaşıklık araçlarından bağlama ögelerinin alt boyutlarını hangi düzeyde kullandıkları ayrı ayrı ortaya konmuştur.

Tablo 4.3: On Birinci Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Anlatımlarında Bağlama Ögelerini Kullanım Sıklıkları

Bağlama Ögesi	N	Sıklık	Ort.	%
Ekleyici	300	2007	6,69	50,52
Ayırt Edici	300	233	0,77	5,86
Zıtlık Bildiren	300	401	1,33	10,09
Zaman Sıralama Bildiren	300	874	2,91	22,00
Koşul Bildiren	300	71	0,23	1,78
Açıklama Bildiren	300	58	0,19	1,46
Örneklendirici	300	7	0,02	0,17
Sebepten Sonuç	300	196	0,65	4,93
Sonuçten Sebepten	300	125	0,41	3,14
Toplam	300	3972	30,80	% 100

Tablo 4.3'te yer alan verilere göre 11. sınıf öğrencileri öyküleyici anlatımlarında bağlama ögelerinden en çok “ekleyici bağlama ögesi”ni (% 50, 52) ve zaman sıralama bildiren bağlama ögesi”ni (% 22,00) kullanmışlardır. “Örneklendirici bağlama ögesi” (% 0,17) ve “açıklama bildiren bağlama ögesi” (1,46) öğrencilerin en az kullandıkları bağlama ögesi olmuştur.

11. sınıf öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarında öğrenci (kâğıt) başına düşen bağlama ögeleri kullanım ortalamaları ve yüzdeleri sırasıyla şu şekilde tespit edilmiştir: Ekleyici (6,69; % 52), zaman sıralama bildiren (2,91; % 22,00), zıtlık bildiren (1,33; % 10,09), ayırt edici (0,77; % 5,86), sebep+ sonuç (0,65; % 4,93), sonuç+ sebep (0,41; % 3,14), koşul bildiren (0,23; % 1,78), açıklama bildiren (0,19; % 1,46), örneklendirici (0,02; 0,17).

Tablo 4.3'teki veriler değerlendirildiğinde 11. sınıf öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarında ekleyici, zaman sıralama bildiren, zıtlık bildiren ve ayırt edici bağlama ögelerini ağırlıklı kullandıkları görülmektedir.

4.1.1.2. Gönderim Ögesi İle İlgili Bulgular

11. sınıf öğrencilerine ait öyküleyici metinlerde bağlama ögelerinden sonra en çok kullanılan bağdaşıklık aracı olan gönderim ögesinin alt boyutlarının hangi düzeyde kullanıldığı Tablo 4.4'te ayrı ayrı gösterilmiştir.

Tablo 4.4: On Birinci Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Anlatımlarında Gönderim Ögelerini Kullanım Sıklıkları

Gönderim Ögesi	N	Sıklık	Ort.	%
Şahıs Zamiri	300	1279	4,26	36,52
Dönüşlülük Zamiri	300	251	0,83	7,16
İşaret Zamiri	300	488	1,62	13,93
İlgi Zamiri	300	26	0,08	0,74
İşaret Sıfatı	300	756	2,52	21,58
Karşılaştırma	300	252	0,84	7,19
Toplam	300	3502	11,67	% 100

Tablo 4.4'e bakıldığında ortaöğretim 11. sınıf öğrencilerinin, öyküleyici anlatımlarında –sayısı değişmekle birlikte- gönderim ögelerinin her birini kullandıkları görülmektedir.

11. sınıf öğrencilerinin, gönderim ögelerinden en çok *şahıs zamirlerini* (4,26; % 36,52) ve *işaret sıfatlarını* (2,52; %21,58) kullandığı görülürken *ilgi zamirinin* (0,08;% 0,74) 300 öğrenci (kâğıt) de toplam 26 defa kullanılarak en az kullanılan gönderim ögesi olduğu tespit edilmiştir. Diğer gönderim ögelerine ait ortalama ve yüzdeler yuksekten düşüğe şu şekilde tespit edilmiştir: *İşaret zamiri* (1,62; % 13,93), *karşılaştırma* (0,84; % 7,19), *dönüşlülük* (0,83; % 7,16).

4.1.1.3. Eksiltili Anlatım Ögesi İle İlgili Bulgular

11. sınıf öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarında bağdaşıklık araçlarından eksiltili anlatım ögesini kullanım sayıları ve ortalamaları tablo 4.4'te gösterilmiştir.

Tablo 4.5: On Birinci Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Anlatımlarında Eksiltili Anlatım Ögelerini Kullanım Sıklıkları

Eksilti Türü	N	Sıklık	Ort.	%
Cümlelerin Düşürülmesi	300	65	0,21	3,80
Ortak Ögelerin Düşürülmesi	300	1515	5,05	88,70
Eklerin Düşürülmesi	300	128	0,42	7,49
Toplam	300	1708	5,69	% 100

Tablo 4.5'te 11. sınıf öğrencilerinin eksilti türlerinden en çok, *ortak ögelerin düşürülmesi* (5,05; % 88,70) ögesini kullandıkları görülmektedir. *Eklerin düşürülmesi* (0,42; % 7,49), *cümlelerin düşürülmesi* (0,21; % 3,80) ise ilk ögeye belirgin bir şekilde daha az kullanılmıştır.

4.1.1.4. Değiştirim Ögesi İle İlgili Bulgular

11. sınıf öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarında bağdaşıklık araçlarından değiştirim ögelerini kullanım sayıları ve oranları tablo 4.6’da gösterilmiştir.

Tablo 4.6: On Birinci Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Anlatımlarında Değiştirim Ögelerini Kullanım Sıklıkları

Değiştirim Ögesi	N	Sıklık	Ort.	%
İsme Dayalı Değiştirim	300	352	1,17	69,15
Fiile Dayalı Değiştirim	300	57	0,19	11,19
Cümleye Dayalı Değiştirim	300	100	0,33	19,64
Toplam	300	509	1,69	% 100

Tablo 4.6’ya göre 11. sınıf öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarında değiştirim ögesinden diğer bağdaşıklık araçlarına göre daha az yararlandıkları görülmektedir. Toplam sıklık sayısı az olmakla birlikte öğrencilerin öyküleyici anlatımlarında değiştirim ögelerinden en çok *isme dayalı değiştirim* ögesini kullandıkları (1,17; % 69,15) tespit edilmiştir. Diğer iki değiştirim ögesinin kişi başı kullanım ortalaması ve yüzdesi şu şekildedir: *Cümleye dayalı değiştirim* (0,33; % 19,64), *fiile dayalı değiştirim* (0,19; % 11,19).

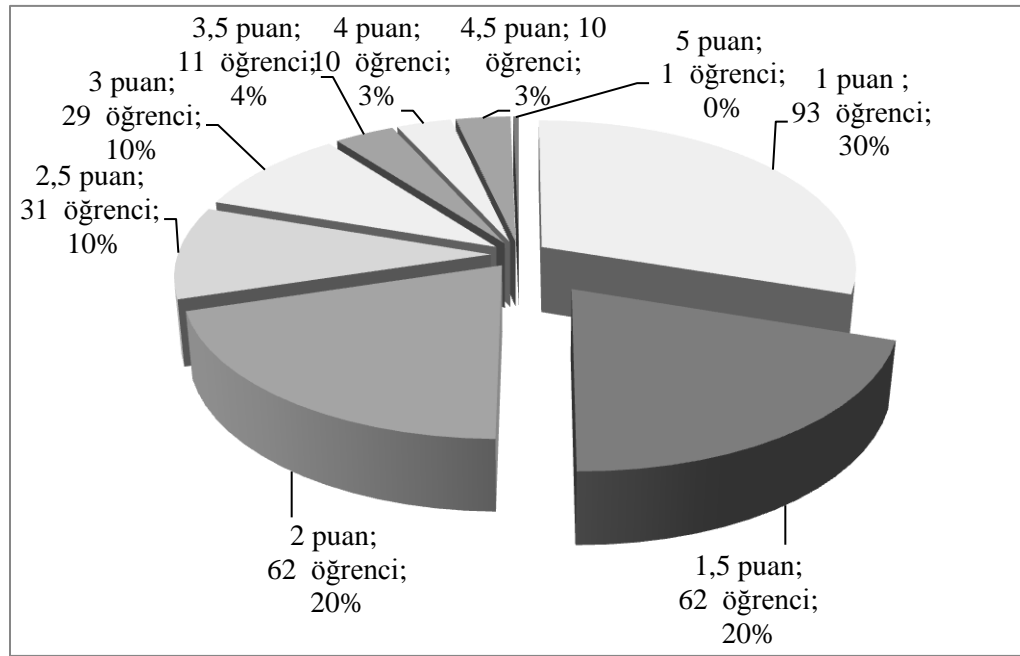
4.1.2. Tutarlılık Ölçütü İle İlgili Bulgular

11. sınıf öğrencilerine ait öyküleyici metinler, metinsellik ölçütlerinden tutarlılık açısından “*öyküleyici anlatım tutarlılık değerlendirme ölçeği*” ile değerlendirilerek sayısal verilerle ifade edilmiş; araştırmaya dâhil edilen her bir öğrenci (kâğıt)ye 1’le 5 arasında bir tutarlılık puanı verilmiştir. Araştırmaya dâhil edilen bütün öğrencilere (kâğıt) ait tutarlılık puanları tablo 4.7’de gösterilmiştir.

Tablo 4.7: On Birinci Sınıf Öğrencilerinin Tutarlılık Puanları

Ölçüt	N	Ort	Ss	En düşük	En yüksek
Tutarlılık	300	1,87	0,8586	1	5

Tablo 4.7'ye göre uygulamaya dâhil edilen 11. sınıf öğrencilerine ait öyküleyici metinlerin kâğıt başına tutarlılık puanı ortalaması 5 üzerinden 1,87 olarak tespit edilmiştir. Buna göre öğrencilerin tutarlılık puanlarının ortalamasının altında olduğu görülmektedir.

Grafik 4.1: Ortaöğretim 11. Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Anlatımlarında Tutarlılık Düzeyleri

11. sınıf öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarında tutarlılık puanları ile ilgili sayısal veriler Grafik 1'de gösterilmiştir. Grafikte yansıtıldığı gibi metin tutarlılığında öğrencilerin % 30'u 1 puan; % 40'ı 1,5-2 puan; % 20'si 2,5- 3 puan; % 4'ü 3,5 puan; % 3'ü 4 puan; % 3'ü 4,5 puan; % 0'ı 5 puan almışlardır. Araştırma kapsamında kâğıdı

incelenen 300 öğrenciden yalnız 1'i metin tutarlılığında tam puan almıştır. Öğrencilerin 93'ü 1 puan; 124'ü 1,5- 2 puan; 31'i 2,5 puan; 29'u 3 puan; 11'i 3,5 puan; 10'u 4 puan; 10'u 4,5 puan almışlardır.

Metinler üzerinde tutarlılık incelemesi yapılırken öğrencilerin sıkça yaptıkları hatalar da tespit edilmeye çalışılmıştır. 11. sınıf öğrencilerin öyküleyici metinlerinde yaptıkları belirgin hatalar, yazdıkları metinlerden örnek verilerek aşağıda gösterilmiştir.

Metinde Herhangi Bir Noktalama İşaretinin Kullanılmamasından Kaynaklanan Tutarsızlıklar

Ali eve gelmiş bugün yazılısı varmış oldukça
üzgünmüş annesi bunu anlamış kötü geçmiş.
insanlarla bunu paylaşmadık isterdimmiş. Annesi
dünün babasına anlatmış babası folk-
etmiş bunları. onu dışarı çıkarmış. Baba
pek konuşmuşdur.
Ali'nin babası onu mtw edince mtw
olmuşAli de ötek. bunları tokmomus.

Yukarıdaki metin öğrenciye ait metnin tamamıdır. Metinde herhangi bir noktalama işareti kullanılmamış olması, okuyucunun metni anlamlandırmasında önemli sorunlar oluşturmaktadır:

“Ali eve gelmiş bugün yazılısı varmış oldukça üzgünmüş annesi bunu anlamış kötü geçmiş(...)”

Bu örnekte eve gelenin Ali olduğu anlaşılrsa da üzgün olanın Ali mi annesi mi olduğu açık değildir. “Oldukça” ifadesi yazılıların çokluğunu mu yoksa üzgünlüğünü mü belirtmektedir, bu da belirsizdir. Bu açıdan yaklaşıncaya pek çok olumsuzluk daha

sıralanabilir. Özetle öğrencinin noktalama işaretlerini kullanmaması metnin duruluğunu kaybettirmiş ve metni anlaşılabilir bir hale getirmiştir.

Noktalama işaretleri dört temel dil becerisi içinde ele alındığında gerek anlama gerek anlatma becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir yere sahip olduğu görülebilir. Bilindiği üzere, iletişimde “gönderici” “alıcı” olmak üzere iki önemli kavram vardır. Düşünce bu iki nokta arasında iki yönlü hareket etmektedir. Göndericiden çıkan düşüncenin daha iyi anlaşılıp kalıcı olmasında noktalama işaretlerinin payı büyüktür. Bu işaretler yazılı anlatımda cümlelerin anlam değerlerini etkiler (Özbay, 2011: 180). Öğrenciler, bu işaretlerin kullanımı konusunda bilinçlendirilmelidir.

İlgisiz Cümlelerin Aynı Paragrafta Kullanılması

Sıcak bir yaz akşamıydı. Her yaz olduğu gibi bu yazda kasabamızın sahilinde amaçsızca eğlendiğimiz günlerin beklentisi içindeydik hepimiz. Biz dört kişiydik. Bora, Ezgi, Genk ve Ben !! Bora ve Ben gitaralar gecenize eşsiz bir müzik ziyafeti sundu. Çadırı nihayet kurmuştuk Genk ailesi yataktan. Ezgi olduğumuz yiyecekleri hazırlıyordu. Aşenin başına yelmıştik, yemeğimizi yedikten sonra ellerimizde biraz alkol ve sigara ile gece nihayet başlamıştı. Ashinde herkesin okunması! Düşünce aygıtı sabaha kadar uyanıklar gibi çalışmıyordu.

Yukarıdaki anlatı, benzer hataların bulunduğu kâğıtların temsilcisi olarak seçilmiştir. Bu yazıya metin demek zordur. Çünkü burada ortaya konan fikir parçaları arasında bir bütünlükten söz edilemez. Konu çok hızlı ilerlemekte ve cümleler arasında anlam boşlukları oluşmaktadır.

“Her yaz olduğu gibi bu yaz da kasabamızın sahilinde amaçsızca eğlendiğimiz günlerin beklentisi içindeydik hepimiz. Biz Dört kişiydik. (...) Çadırı nihayet kurmuştuk...

Görüldüğü gibi birkaç paragrafta ve daha genişletilerek anlatılacak olaylar birbiriyle ilişkilendirilmeden aynı paragrafın içine hapsedilmiştir. Bu da yazılanın metin olgunluğuna ulaşmasını engellemiştir.

Anlatıda Cümlelerin Mantık Sırasına Aykırı Dizilmesi

Bir gün arkadaşım ile bir karar verdik. Arkadaşımın köyünün bulunduğu yer bir sahil köyüydü. Orda kamp yapmaya karar verdik ve gittik. Sonra (her şey) işi gidiyordu. Bir an baktım ki arkadaşım bağuluyor hemen atlodum. Ferize hızlı hızlı kurtardım. Oge ve arkadaşım bana minnettar oldu ve kade çok mutlu oldum. Sonra (bu olayları ailemize anlatmadık. Sonra 2 gün daha kaldık burada ve evlerimize mutlu mutlu döndük.

Bu yazıda bir bütünlükten söz etmek mümkün değildir. Anlatılmaya çalışılan olay çok hızlı ilerlemekte ve bu yüzden yazılan cümleler ayrı metinlerden alınmış izlenimi vermektedir. Bu metinde sıralama sorunları görülmektedir. Cümlelerin paragrafa yerleştirilme sırası da metnin tutarlılığını olumsuz etkilemektedir. Öğrenci önce “Bir gün arkadaşım ile bir karar verdik” dedikten sonra Ali'nin köyü bir sahil köyüydü.” İfadesine yer veriyor. “Orda kamp yapmaya karar verdik ve gittik.” ifadesi ile ilk cümlede alınan bu kararın ne olduğunu, bu cümleyle bağlamadan iki cümle sonra veriyor. Her şey bir anda ve karışık olarak anlatılıyor. İdeali olayların mantıklı bir sırayla ve bağdaşıklık araçlarıyla birbiriyle ilişkilendirilerek verilmesiydi.

Aynı Sözcüğün Gereksiz Tekrarı ve Paragraf Tekniğine Uymayan Kullanımlar

Bu kişi akşama kadar okulda vakit geçiriyor. Zaten akşam okuldan çıktığı gibi evine
vava kararınca gidiyor. Okulda düğün ders işlenmiyor. Bu kişinin uykusuzluk hastalığı
var. Bu kişiden bir sBz "İnsan uykusuzken ne uyuyabiliyor ne de yanık kalabiliyor"
her şey çok uzaktı.

Bu kişi hastalığının dolaylı kendisi kafasında kendi yarattığı kendisinin olmak
özellikli bir insanı sürekli görüyor. İste bu onun Tyler'i. Tyler ile konuşup vakit geçiriyor.
Okula gitmeye, her şey de yanın da oluyor. Sonuçta bir sızofren. İste bu kendi hayalinde
kendi kişi "Tyler Burden" gerçek bir filmde bu rolde oynayan kişidir. Bu sızofren
bu karakter ile arasında kavgaya başlatarak stres atıyor. Ama her seferinde kendisine vuruyor.
Çünkü Tyler yok Tyler varken o yok.

Yukarıdaki metinde öğrenci "bu" bağlantı ögesiyle başlayarak paragraf tekniğine uymayan bir kullanımı tercih etmiştir. "bu kişi" ifadesi herhangi bir değiştirime uğratılmadan aynı şekilde tekrar edilerek kullanılmış metnin tekdüze bir anlatıma yönelmesine kapı aralanmıştır. İyi oluşturulmuş bir metinde aynı kavramı karşılayan sözcüğe yer verilecekse sonraki kullanımlarda onun yerini tutabilecek aynı kavram alanından başka kelimelerin kullanılması yoluna gidilmesi beklenir.

Hikâye Türüne Uymayan Kullanımlar

Joldan geçen insanları bakıyorum. Tamam
herkesin sorunları vardı ama hiçbir hayatta kalma kaygısı
icinde değildi. Üşümekten, acılıktan bıkmıştım artık. Artık
bunlar bana duygu gibi gelmiyordu. Savastığım nosımlardı
onlar. Bir saniye daha üşümek istemiyordum. Acaba
bugün karnıma birşeyler pırececek mi diye...

Sokaklar insana dürüstlüğü, narinliğini kaybet
tiriyor. İnsanlara yardımcı olmayı çok isterdim aslında.
Ama önce insanlar bana yardımcı olmalı - - -

Öğrencilere verilen konularda öyküleyici anlatımda bulunmaları istenmesine rağmen incelenen kâğıtlarda yukarıdakine benzer herhangi bir öyküleme içermeyen yazılara da rastlanmıştır.

Paragraf Yapılmaması ve Ek Uyumsuzlukları

Üniversite bitti. diplomasını almışlardı ve diplomasını almalarını kutlamaları lazımdı. Akıllarına bir fikir gelmişti arkadaşları Ahmetin kuzak bir sahil kasabasında otelının bir yazlığı vardı. 3 kız arkadaşı ve 4 erkek arkadaşı vardı. - Ali babasından arabasını istemiş üniversitemin önünde buluştular ve Ahmetin Yazlığını doğru yola alırlar giderken herkez arabasının benzinini bitmek üzere ve benzin çok yoruldum gece bir yerde durup biraz dinlenelim Ayşe ilerde bir işlevur orada ev olabilir dedi ve arabayı kenara çekip evin kapısını açtı. kapıyı yastı bir teyze açtı buyrun yavrum dedi Ahmet teyzem arabamın benzinini bitmek üzere ve çok yoruldum arkadaşlarım burada kalsın benzinlik bulmaya girecem dedi teyze tabi oğlum kalsınlar dedi oğlum giderken yolda dikkat et kurt köpek filan vardır ormanda dedi Ahmet tamam teyzem dikkat ederim dedi ve biraz yorultu hava iyice kurumuş elindekî elli lirasını akmak için cebinden çıkardı ve baktılar lambanın pillerinin olmadığını fark etmiş busırada bir kopuk kalmış önüne kopuktan korkmuş koşmaya başlamış ve bir çukura düşmüş ve kafasını çarpıp bayılmış sabah olunca arkadaşları Ahmeti merak edip aramaya başlamışlar Ahmette bu arada ağılmaya başlamış ve arkadaşlarını sessiz duyunca büyümeye başlamış Burdayın gelin çukura düşmüş diye bağırıyor ve arkadaşları onu bulunca çukurdan çıkardılar ve Bedina ne geldiğini söylediler ve Ahmet başından geçen olayları anlattı ben zenciden benzin alıp yollarını devam ettiler Yazlığını vermişlerdi ve Ahmet ben bu başından geçenleri burdaya anlatmam dedi ve + ald.

Yukarıdaki yazıda en belirgin olumsuzluk olarak yazının birimlere ayrılmaması ve noktalama işaretlerine dikkat edilmemesi gösterilebilir. İncelenen metinlerin büyük çoğunluğunda bu metinde olduğu gibi öğrencilerin paragraf oluşturmada ve noktalama işaretlerini kullanmada zorlandıkları gözlenmiştir.

Yukarıdaki yazıda göze çarpan bir diğer husus da eklerin önceki ve sonraki cümlelerle uyumsuz kullanılmasıdır. “*Ahmet tamam teyzeciğim dikkat ederim dedi ve biraz yürüdü hava iyice kararmış elindeki el lambasını açmak için cebinden çıkardı ve baktığı lambanın pillerinin olmadığını fark etmiş bu sırada bir köpek çıkmış önüne o da köpekten korkusuna koşmaya başlamış ve bir çukura düşmüş ve kafasını çarpıp bayılmış sabah olunca arkadaşları Ahmeti merak edip aramaya başlamışlar Ahmette bu arada ayılmaya başlamış ve arkadaşları onu bulunca çukurdan çıkardılar ve ...*”

Öğrencilere ait yazılarda yukarıda verilen örneklerdekilere benzer pek çok soruna rastlanmıştır. Bunlar içinde en göze çarpan öğrencilerin yazının içyapısına ait özellikleri yazılarına yansıtamamalarından önce noktalama işaretlerini kullanmada ve paragraf oluşturmada yaşadıkları sorunlardır. Bunun yanında öğrenciler, kelimeleri yanlış yerde ve yanlış anlamda kullanma; konuya odaklanamama, zaman-sıralama unsurlarına yer verememe; mantıksız cümleler oluşturma; hikâyelerde anlatıcının değişmesi; yazılanların birbirinden kopuk ve anlamsız bir görüntü sergilemesi; olaylar arasında metinde karşılığı olmayan gönderim öğelerine yer verme gibi yanlışlara da düşmektedirler.

4.2. Araştırmanın Alt Problemlerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine uygun olarak 11. sınıf öğrencilerine ait öyküleyici metinlerde bağdaşıklık ve tutarlılık verileri üzerinde bazı değişkenlerin farklılık oluşturup oluşturmadığı değerlendirilecektir.

Okul türü, ailenin gelir düzeyi, öğrencinin okuduğu kitap sayısı, sosyal medyada yazışma süresi değişkenlerinin 11. sınıf öğrencilerine ait öyküleyici metinlerde bağdaşıklık ve tutarlılık oluşturma başarısında anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığını tespit etmek için SPSS 16.0 programı kullanılarak *Kruskal Wallis* testi yapılmıştır. Cinsiyete ilişkin çözümlenelerde *Mann-Whitney U* testi kullanılmıştır.

Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi şu şekilde belirlenmiştir:

Ortaöğretim 11. sınıf öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarında bağdaşıklık ve tutarlılık oluşturma başarısı ile okul türleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Bu probleme ilişkin veriler “Kruskal Wallis” testi ile analiz edilmiştir. Ulaşılan bulgular Tablo 4.8’de gösterilerek aşağıda değerlendirilmiştir.

Tablo 4.8: Bağdaşıklık Araçları ve Tutarlılık Puanlarının Okullara Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Metinsellik Ölçütü	Okul Adı	N	Ort.Sıra (M.Rank)	Ki-kare	sd	
Bağdaşıklık Araçları	Fen Lisesi	75	144,41	81,708	3	,00*
	Atatürk Anadolu Lisesi	75	206,51			
	Kız Meslek Lisesi	75	82,11			
	Endüstri Meslek Lisesi	75	168,97			
	Toplam	300				
Tutarlılık Puanları	Fen Lisesi	75	183,00	95,958	3	,00*
	Atatürk Anadolu Lisesi	75	195,72			
	Kız Meslek Lisesi	75	72,72			
	Endüstri Meslek Lisesi	75	150,56			
	Toplam	300				

*p < 05

Tablo 4.8’de gösterilen verilere göre 11. sınıf öğrencilerinin öyküleyici metinlerinde bağdaşıklık araçları kullanım ortalamasında ve tutarlılık oluşturma

başarısında istatistiksel olarak okul türlerine göre anlamlı farklılıklar vardır ($p < 0,00$). Ortalama sıraya göre bağdaşıklık araçlarını kullanmada dört okuldan sıklık ortalaması en yüksek okul, Atatürk Anadolu Lisesi (206,51) olmuştur. Bu okulu sırasıyla Endüstri Meslek Lisesi (168, 97), Fen Lisesi (206,51) ve Kız Meslek Lisesi (82,11) izlemektedir.

Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi şu şekilde belirlenmiştir:

Ortaöğretim 11. sınıf öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarında bağdaşıklık ve tutarlılık oluşturma başarısı ile öğrencinin cinsiyeti arasında anlamlı bir fark var mıdır? Bu probleme ilişkin veriler Mann Whitney U-testi yapılarak analiz edilmiştir. Sonuçlar Tablo 4.9’da gösterilerek aşağıda değerlendirilmiştir.

Tablo 4.9: Bağdaşıklık Araçları ve Tutarlılık Puanlarında Cinsiyetin Etkisini Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Metinsellik Ölçütü	Cinsiyet		Ort.Sıra (M.Rank)	Sıra Toplam	Z	P
Bağdaşıklık Araçları	Kız	152	185,23	28155,50		
	Erkek	48	114,83	16994,50	-7,030	,00*
	Toplam	00				
Tutarlılık Puanları	Kız	152	188,88	28710,50		
	Erkek	48	111,08	16439,50	-7,967	,00*
	Toplam,	00				

* $p < ,05$

Tablo 4.9’da gösterilen verilere göre 152 kız öğrencinin bağdaşıklık ortalama sırası 185,23; tutarlılık puanı ortalama sırası 114,83’tür. 148 erkek öğrencinin

bağdaşıklık araçları kullanım ortalama sırası 114,83; tutarlılık ortalama sırasının ise 111,08 olduğu görülmektedir.

Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Ortaöğretim 11. sınıf öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarında bağdaşıklık ve tutarlılık oluşturma başarısı ailelerinin gelir düzeyi arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir. Bu probleme ilişkin veriler “Kruskal Wallis” testi ile analiz edilerek Tablo 4.10’da gösterilmiştir.

Tablo 4.10: Bağdaşıklık ve Tutarlılık Puanlarını Gelir Düzeyinin Değiştirip Değiştirmediğini Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Metinsellik Ölçütü	Okul Adı	N	Ort.Sıra (M.Rank)	Ki-kare	sd	p.
Bağdaşıklık Araçları	0-600 TL Arası	8	121,44	6,730	4	,151
	601-1000 TL Arası	61	133,90			
	1001-2000 TL Arası	134	158,83			
	2001-3000 TL Arası	58	162,87			
	3000 TL ve Üstü	31	135,41			
	Toplam	300				
Tutarlılık Puanları	0-600 TL Arası	8	103,50	12,140	4	,016*
	601-1000 TL Arası	61	122,16			
	1001-2000 TL Arası	134	161,23			
	2001-3000 TL Arası	58	158,44			
	3000 TL ve Üstü	31	155,78			
	Toplam	300				

*p < .05

Tablo 4.10'a göre bağıdaşıklık araçları kullanımı ile gelir düzeyi arasında anlamlı farklılık görülmemiştir. Tutarlılıkla ilgili ortaya çıkan farklılıklar aşağıda ortaya konmuştur.

Tablo 4.10'a göre en yüksek tutarlılık puanına sahip öğrencilerin 1000 TL ve üzeri aylık gelire sahip ailelerin çocukları olduğu görülmektedir (223 öğrenci).Tutarlılık sıra ortalamasına göre değerlendirildiğinde ailesinin aylık geliri 1001- 2000 arasında olan 134 öğrencinin sıra ortalaması 161,23; ailesi 2001-3000 TL arası gelire sahip olan 58 öğrencinin sıra ortalaması 158,44; ailesi 3000 TL ve üstü gelire sahip olan 31 öğrencinin sıra ortalaması 155,78'dir. Ailesi 600-1000 TL arası gelire sahip olan 61 öğrencinin sıra ortalaması 133,90'dır. En düşük tutarlılık sıra ortalaması 103,50 ile ailesinin aylık geliri 0-600 TL arasında olan 8 öğrenciye aittir.

Tablo 4.10'da gösterilen bulgulara göre 11. sınıf öğrencilerinin öyküleyici metinlerinde bağıdaşıklık araçlarını kullanım oranlarıyla ailelerinin gelir düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür (0,151). Ancak tutarlılık puanları ile ailenin gelir düzeyi arasında anlamlı bir fark bulunmuştur (0,16).

Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi şu şekilde belirlenmiştir:

Ortaöğretim 11. sınıf öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarında bağıdaşıklık ve tutarlılık oluşturma başarısı ile öğrencinin okuduğu kitap sayısı arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Bu probleme ilişkin veriler Kruskal Wallis testi ile analiz edilmiştir. Sonuçlar Tablo 4.11'de gösterilmiştir.

Tablo 4.11: Bağdaşıklık Araçları ve Tutarlılık Puanlarında Okuduğu Kitap Sayısının Etkisini Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal-Wallis Test Sonuçları

Metinsellik Ölçütü	Okuduğu Kitap Sayısı Aralığı	N	Ort.Sıra (M.Rank)	Ki-kare	sd	P
Bağdaşıklık Araçları	1-5 Arası	56	101,00	59,458	6	,000*
	6-10 Arası	52	135,09			
	11-20 Arası	134	154,05			
	21-30 Arası	64	187,31			
	31-50 Arası	36	200,58			
	51 ve Üstü	11	194,32			
	Hiç Okumayan	17	74,32			
	Toplam	300				
Tutarlılık Puanları	1-5 Arası	56	96,88	58,830	4	,000*
	6-10 Arası	52	135,27			
	11-20 Arası	134	155,11			
	21-30 Arası	64	183,70			
	31-50 Arası	36	196,15			
	51 ve Üstü	11	214,55			
	Hiç Okumayan	17	93,29			
	Toplam	300				

*p < .05

Tablo 4.11'e göre 11.sınıf öğrencilerine ait öyküleyici metinlerde öğrencilerin kitap okuma düzeyi arttıkça bağdaşıklık araçları kullanma başarısı ve tutarlı metin oluşturma düzeyi artmaktadır.

Tablo 4.11'e göre bağdaşıklık düzeyi ortalama sırası en yüksek metinler, 9. sınıftan itibaren 31-50 arası (200,58) ile 51 ve üstü (194,32) kitap okuyan öğrencilere aittir. En düşük bağdaşıklık ortalaması 9. sınıftan beri hiç kitap okumayan (74,32) öğrencilere aittir. Diğer kitap okuma aralıkların sıralaması şu şekildedir: 21-30 arası (187,31), 11-20 arası (154,05), 6-10 arası (135,09).

Tablo 4.11'e göre tutarlılık düzeyi ortalama sırası en yüksek metinler, 9. sınıftan itibaren 51 ve üstü (214,55) ile 31-50 arası (196,15) kitap okuyan öğrencilere aittir. En düşük bağdaşıklık ortalaması 9. sınıftan itibaren hiç kitap okumayan (93,29) öğrencilere aittir. Diğer aralıkların sıralaması şu şekildedir: 21-30 arası (183,70), 11-20 arası (155,11), 6-10 arası (135,27).

Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi şu şekilde belirlenmiştir:

Ortaöğretim 11. sınıf öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarında bağdaşıklık ve tutarlılık oluşturma başarısı ile öğrencinin sosyal medyada (Facebook, Twitter, Msn ...) yazıyarak geçirdiği süre arasında anlamlı bir fark var mıdır? Bu probleme ilişkin veriler "Kruskal Wallis" testi ile analiz edilmiştir.

Aşağıda yer verilen Tablo 4.12'ye göre sosyal medyada zaman geçirme süresi arttıkça 11. sınıf öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarında bağdaşıklık ve tutarlılık oluşturma başarısı azalmaktadır.

Tablo 4.12'ye göre öyküleyici metinlerinde bağdaşıklık araçlarını kullanmada en başarılı 11. sınıf öğrencileri sosyal medyayı hiç kullanmayanlardır (162,58). Bağdaşıklık ortalaması en düşük öğrencilerin sosyal medyayı en çok kullanan öğrenciler olduğu tespit edilmiştir (83,09). Bağdaşıklık araçları ortalama sırasına göre en başarılıdan en zayıfa göre diğer öğrencilerin sosyal medyada yazıyarak zaman geçirme durumları şu

şekilde tespit edilmiştir: *Sosyal medyada 1 saat zaman geçiren (154,81), 3 saat zaman geçiren (141,83), 4 saat zaman geçiren (128,00).*

Tablo 4.12: Bağdaşıklık Araçları ve Tutarlılık Puanlarında Sosyal Medyada Yazışarak Geçirilen Zamanın Etkisini Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal-Wallis Test Sonuçları

Metinsellik ölçütü	Sosyal Medyada Geçirilen Zaman	N	Ort.Sıra (M.Rank)	Ki-kare	sd	P
Bağdaşıklık Araçları	1-Saat	143	154,81	13,387	6	,010*
	3 Saat	41	141,83			
	4 Saat	9	128,00			
	5 Saat ve Fazlası	17	83,09			
	Hiç	90	162,58			
	Toplam	300				
Tutarlılık Puanları	1-Saat	143	151,68	11,373	4	,023*
	3 Saat	41	158,93			
	4 Saat	9	140,06			
	5 Saat ve Fazlası	17	85,41			
	Hiç	90	158,12			
	Toplam	300				

*p <.05

Bağdaşıklık araçlarını kullanmada en başarılı 11. sınıf öğrencilerin sosyal medyayı hiç kullanmayan ve 3 saatin altında kullananlar olduğu görülmektedir. 11. sınıf öğrencilerinin öyküleyici metinlerinde tutarlılık oluşturma ortalama sırası en yüksekten en düşüğe sırasıyla şu şekilde bulunmuştur: Birbirine çok yakın iki düzey ilk sırayı temsil etmektedir. En başarılı öğrenciler sosyal medyayı 3 saat kullananlar (158,93) ve hiç kullanmayan öğrenciler (158,12) olduğu bulunmuştur. Diğerleri sırasıyla 1 saat kullananlar (151,68), 4 saat kullananlar (140,06), 5 saat ve fazla kullananlar (85,41) şeklinde tespit edilmiştir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu bölümde, araştırmanın sonuçlarına yer verilerek sonuçlar tartışılmış ve önerilerde bulunulmuştur.

Sonuçlar

Bu araştırmada 2011- 2012 öğretim yılında Zonguldak il merkezine bağlı dört ortaöğretim kurumunun 11. sınıfına devam eden 300 öğrenciye ait öyküleyici metinlerin bağdaşıklık ve tutarlılık oluşturma başarısı açısından ne durumda olduğu değerlendirilmiştir. Ayrıca araştırmanın alt problemlerine uygun olarak öğrenci metinlerinin bu durumda okul türü, cinsiyet, okuduğu kitap sayısı ve sosyal medyada yazışma süresi değişkenlerinin farklılık oluşturup oluşturmadığı da incelenmiştir. Ulaşılan sonuçlar önceki çalışmalarla karşılaştırılarak tartışılmıştır.

Bağdaşıklık Araçlarıyla İlgili Sonuçlar

Ortaöğretim 11. sınıf öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarında bağdaşıklık, tutarlılık oluşturma başarı düzeyi ile ilgili sonuçlar aşağıdadır.

Bu çalışmada bağdaşıklık araçları olarak gönderim, eksilteli anlatım, değiştirim ve bağlama öğeleri incelenmiş; kelime bağdaşıklığı bu araştırmanın kapsamı dışında tutulmuştur. Yapılan karşılaştırmalarda bu durum dikkate alınmış karşılaştırılan diğer araştırmaların sonuçlarından kelime bağdaşıklığı çıkartılarak hareket edilmiştir.

Ortaöğretim 11. sınıf öğrencilerinin bağdaşıklık araçları toplam kullanımı 9241; kişi başı kullanım ortalaması ise 30,80'dir. Buna göre öğrencilerin yazılarında bağdaşıklık araçlarına yer verdikleri görülmektedir. Ancak yapılan diğer araştırmalarla karşılaştırıldığında bu ortalamaların olması gerekenin altında olduğu görülmüştür.

11. sınıf öğrencilerine ait bağdaşıklık araçları kullanım yüzdeleri yapılan diğer araştırmalarla karşılaştırıldığında şu sonuçlar ortaya çıkmıştır:

Bu araştırmada bağdaşıklık araçları kullanımında ğrenci (kâğıt) başına düşen ortalamalar en çok kullanılanıdan en az kullanılanı sırasıyla şu şekildedir: *Bağlama geleri* (% 42,9), *gönderim* (37,8), *eksilteli anlatım* (18,4), *değiştirim* (0,55). Buna göre 11. sınıf öğrencileri bağdaşıklık araçları içinde en az değiştirim aracını, en fazla bağlama ögelerini kullanmışlardır

Amerikalı 192 ilköğretim öğrencisinin öyküleyici metinlerini inceleyen Bae (2001: 51-88)'nin çalışmasında bağdaşıklık araçlarının kullanım sıklığı tespit edilmiştir. Bae'nin araştırmasına göre Amerikalı ğrenciler *kelime bağdaşıklığından* sonra en çok *gönderimi* (14,29) kullanmış; ikinci sırada *bağlama ögelerini* (5,18), üçüncü sırada *eksilteli anlatımı* (0,31) ve son sırada *değiştirmeni* (0,10) kullanmışlardır. Araştırmacının bulduğu sonuçlarla 11. sınıf öğrencilerine ait bağdaşıklık kullanım ortalamaları paralellik göstermekle birlikte 11.sınıf öğrencileri ilk sırada bağlama ögelerini, ikinci sırada gönderimi kullanmışlardır. Bu bulgulardan Amerikalı ğrencilerin bağlama ögelerini çok az kullandıkları, gönderim ve değiştirim ögelerini neredeyse hiç kullanmadıkları anlaşılmaktadır.

oşkun (2005)'un araştırmasında bağdaşıklık araçları kişi başı kullanımı 5. sınıf ğrencilerinde 48,88; 8. sınıf ğrencilerinde 67,31 olarak tespit edilmişken 11. sınıflarda 30,80'lik ortalama kullanım tespit edilmiştir. 11. sınıf öğrencilerine ait bulgular Coşkun (2005)'un elde ettiği ilköğretim 5. ve 8. sınıf öğrencilerine ait verilerle karşılaştırıldığında 11. sınıf ğrencilerinin bağdaşıklık araçlarını ilköğretim öğrencilerine yakın ortalamalarda kullanmışlardır.

Coşkun (2005)'da 5. ve 8. sınıflarda bağdaşıklık araçları kullanım oranları ve yüzdeleri sırasıyla şu şekilde belirlenmiştir: *eksilteli anlatım* (5.sınıf: % 40,3; 8. sınıf: %42,0), *bağlama ögeleri* (5.sınıf: % 37,1; 8. sınıf: % 35,7), *gönderim* (5.sınıf: % 21,9; 8. sınıf: % 21,7), *değiştirim* (5.sınıf: % 0,54; 8. sınıf: % 0,45). Bu araştırmayla Coşkun (2005)'un ilköğretim 5. ve 8. sınıflardan toplam 372 öğrenciyle yaptığı çalışmanın

sonuçları paralellik göstermekle birlikte bazı ögelerin sıralamasının değiştiği görülmektedir.

Coşkun (2005)'un araştırmasında ilköğretim 5 ve 8. sınıf öğrencilerinin anlatımlarında en çok eksilteli anlatımı, ardından bağlama ve gönderim ögelerini; en az değiştirim ögelerini kullandıkları görülmektedir. 11. sınıf öğrencilerinde eksilteli anlatımın daha az kullanıldığı, diğer araçların yüzdelerinin ilköğretim öğrencilerinin değerleriyle çok yakın olduğu tespit edilmiştir.

Can (2012)'in ortaöğretim 9 ve 10. sınıflarda öğrenim gören 524 öğrencinin yazılı anlatımlarını paragraf düzeyinde bağdaşıklık, tutarlılık ve düşünceyi geliştirme teknikleri bakımından değerlendirdiği araştırmanın bulgularına göre bağdaşıklık araçları kullanım ortalamaları şu şekildedir: *bağlama ögeleri (5962; % 41,50)*, *eksilteli anlatım (5130; % 35,71)*, *gönderim (3120; % 21,71)*, *değiştirim(137; 0,95)*.

Can (2012)'in araştırması ile bu araştırmanın sonuçları karşılaştırıldığında bağdaşıklık değerlerinin paralel olduğu söylenebilir. Bağlama ögeleri iki çalışmada en çok kullanılan bağdaşıklık ögeleridir. Gönderim ve eksilteli anlatım sıklıklarının sırası iki çalışmada yer değiştirmekle birlikte kullanım sıklığı bakımından yakındır. Bu çalışmada bağdaşıklık araçları ile ilgili ulaşılan sonuçların 9 ve 10. sınıflarda da benzer durumda olduğunu görülmektedir.

Yukarıda değerlendirilen çalışmaların sonuçlarına göre üst sınıflara çıkıldıkça bağdaşıklık araçları kullanımının azaldığı görülmektedir. Bu sonuçta ilköğretime göre lise de daha az yazı çalışması yaptırılmasının etkisi olduğu düşünülebilir.

Bağdaşıklık araçlarının her bir öge bağlamında ayrı ayrı yapılan değerlendirmesinden sonra şu sonuçlara ulaşılmıştır:

11. sınıf öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarında ağırlıklı ekleyici, zaman sıralama bildiren, zıtlık bildiren ve ayırt edici bağlama öğelerini kullandıkları görülmektedir.

Coşkun (2005)'un çalışmasında ilköğretim öğrencilerinin öğrenci (kâğıt) başına düşen bağlama öğeleri kullanım ortalamaları sırasıyla şu şekilde tespit edilmiştir: *Ekleyici (7,56), zaman sıralama bildiren (5,27), zıtlık bildiren(1,99), açıklama bildiren (1,64), sebep-sonuç ilişkisi kuran (1,11), ayırt edici (0,28),koşul bildiren (0,24), örneklendirici (0,05).*

Yukarıdaki sayısal veriler ilköğretim öğrencileri ile 11. sınıf öğrencilerinin bağlama ögesi kullanım ortalamalarının çok yakın olduğu görülmektedir.

Ayaz (2007)'in ortaöğretim 9. sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada bağdaşıklık araçlarından yalnız bağlama öğeleri tespit edilmiştir. Adı geçen çalışmanın sonuçlarına göre 300 öğrencinin toplam bağlama aracı kullanım sayısı 4911; kişi (kâğıt) başına düşen bağlama aracı kullanım ortalaması ise 16,37'dir. 11. sınıf öğrencilerinin bağlama aracı toplam kullanım sayısı 3972 ve kişi başı (kağıt) kullanım ortalaması ise 13,24 olarak tespit edilmiştir.

Can (2005)'in çalışmasında 9. sınıfların bağlama öğeleri kullanım sıklığı 3016, 10. sınıfların ki ise 2962 olarak bulunmuştur. İki çalışmanın sonuçları bu araştırmanın bulguları ile karşılaştırıldığında 11. sınıf öğrencilerinin bağdaşıklık araçlarını genel toplamda Ayaz (2007)'in araştırmasında çıkan sonuçlardan az, Can (2012)'in sonuçlarından çok kullandıkları görülmektedir. Bu farklılık Can'ın paragraf düzeyindeki anlatımlar üzerinde çalışmış olmasından kaynaklanabilir.

11. sınıf öğrencilerine ait öyküleyici metinlerde en çok kullanılan ikinci bağdaşıklık aracı olan gönderim ögesinin alt boyutuna ilişkin sonuçlar, ilköğretim 5 ve

8. sınıf öğrencilerine ait öyküleyici anlatımları inceleyen Coşkun (2005)'un çalışmasının sonuçlarıyla örtüşmektedir. Coşkun (2005)'da her iki sınıf düzeyinin ortalaması olarak tespit edilen gönderim ögeleri sıralaması ve yüzdelik dağılımları şu şekilde verilmiştir: Şahıs zamiri (5,19; % 47,6), işaret sıfatı (2,74; % 25,1), işaret zamiri (1,7; % 15,6), dönüşlülük zamiri (0,63; % 5,7), karşılaştırma (0,59; % 5,3, ilgi zamiri (0,04; 0,04). Görüldüğü gibi gönderim ögeleri sıralaması Coşkun (2005)'la bire bir örtüşmektedir. Her iki araştırmanın sonucuna göre sadece yüzdeleri birbirine çok yakın olan dönüşlülük ve karşılaştırma ögeleri yer değiştirmiştir. Gönderim ögesi kullanımında ilköğretim öğrencileri ile ortaöğretim 11. sınıf öğrencilerinin sayısal verileri yüzde olarak birbirine yakın görünmektedir.

11. sınıf öğrencilerine ait eksilti kullanım ortalamaları sayısal olarak gösterilmiştir. Burada ortaya konan sonuçlara göre 11. sınıf öğrencileri eksilti türlerinden en çok, *ortak ögelerin düşürülmesi* (% 88,70) ögesini kullanmışlardır. *Eklerin düşürülmesi* ve *cümlelerin düşürülmesi* ögeleri ise ilk ögeye belirgin bir şekilde daha az kullanılmıştır.

Coşkun (2005)'un ilköğretim öğrencilerine ait metinlerde yaptığı çalışmada eksilti türleri kullanım oranları sırasıyla şu şekildedir: *Ortak ögelerin düşürülmesi* (19,8; % 96,5), *eklerin düşürülmesi* (0,6; % 2,7) *cümlelerin düşürülmesi* (0,2; % 0,8) Bu veriler değerlendirildiğinde ilköğretim öğrencilerinin eksilti kullanım oranları ile 11. sınıf öğrencilerinin oranları birbirine yakın görünmektedir.

Ortaöğretim 11. sınıf öğrencilerinin en az kullandıkları bağdaşıklık aracı, değiştirim ögesidir. Öğrenciler değiştirim ögelerinden en çok *isme dayalı değiştirim* ögesini; ikinci sırada *cümleye dayalı değiştirim* ögesini; en az olarak da *fiile dayalı değiştirim* ögesini kullanmışlardır.

Coşkun (2005)'un ilköğretim öğrencileri ile yaptığı araştırmanın sonuçlarına göre, ilköğretim öğrencilerinin değiştirim ögelerinin kullanımında öğrenci (kâğıt) başına

düşen ortalamalar sırasıyla şu şekildedir: *cümleye dayalı değiştirim* (0.20; % 80,4), *İsme dayalı değiştirim* (0.03; 13,0), *file dayalı değiştirim* (0.02; % 6,6). Bu verilerle 11. sınıf öğrencilerine ait veriler karşılaştığında sıralama değişmiş olmasına rağmen çok farklı bir durum söz konusu değildir. 11. sınıf öğrencileri değiştirim ögelerinden en çok isme dayalı değiştirimi (1,17; % 69,15) kullanmış, ilköğretim öğrencileri ise en çok *cümleye dayalı değiştirimi* (0.20; % 80,4) kullanmışlardır. Ancak değiştirim ögesi çok az kullanıldığı için veriler her iki düzey için yakın seviyededir denilebilir.

Bağdaşıklık araçlarının kullanımına ilişkin genel olarak şu sonuçlar ortaya çıkmıştır:

1. 11. sınıf öğrencilerine ait öyküleyici metinlerde bağdaşıklık araçlarının kullanımı ile ilgili istatistikî veriler incelendiğinde, farklı oranlarda olmakla beraber bütün ögelere yer verildiği ancak öğrencilerin yazdıkları metinlerde tutarlılık çok düşük olduğu için bağdaşıklık araçlarını yerinde kullanmakta zorlandıkları görülmüştür.

2. Öğrenciler metin içi bağlantıların oluşturulmasında çok dikkatsiz davranmışlar ve buna bağlı olarak bağdaşıklık araçlarından yararlanmakta yeterince başarılı olamamışlardır.

3. Öğrencilerin yazdıkları metinler kısa olduğu için bağdaşıklık araçları kullanım sıklıkları düşük çıkmıştır.

Bağdaşıklık araçları kullanımı dil gelişimi ile ilgilidir. Hem yaşın ilerlemesi hem de öğrencilere verilen eğitim, bağdaşıklık kullanımında etkilidir. Kabul edilen görüşe göre dil gelişimi ilerledikçe bağdaşıklık araçları kullanımı artmaktadır (Coşkun, 2005: 226). Buradan hareketle 11. sınıf öğrencileri dil gelişimi bakımından gerilemiş ya da yazma eğitimi konusunda yeterince geliştirilememiştir.

Bu çalışmada öğrencilerin bağlama ögeleri kullanımında yaşadıkları temel sorunlar şu şekilde tespit edilmiştir:

1. Bağdaşıklık ögesi kullanmadan aynı paragrafa ait olmayan cümleleri bir arada kullanmaları.

2. Aynı gönderim ögesini metinde aynı şekilde kullanarak metnin okunmasını zorlaştırmaları.

3. Bağlama ögelerinin görevlerini tam öğrenememekten kaynaklanan yanlışlıklara düşerek birbiriyle ilgisi olmayan unsurları karşılaştırmaları.

4. Aynı metin içinde birbiriyle çelişecek şekilde zaman eklerini yanlış kullanmaları.

Tutarlılık Ölçütüne İlişkin Sonuçlar

300 11. sınıf öğrencisine ait öyküleyici metinde 5 puan üzerinden yapılan değerlendirmede tutarlılık puanı ortalaması 1, 87 olarak tespit edilmiştir. Buna göre öğrencilerin yazıları tutarlılık bakımından orta düzeyin altındadır.

Coşkun(2005)'un ilköğretim 5 ve 8. sınıfların öyküleyici anlatımlarını aynı ölçekle değerlendirdiği çalışmada 5. sınıfların tutarlılık puanı ortalaması 2,96; 8. sınıfların tutarlılık puanı ortalaması 3,25 olarak bulunmuştur. İki çalışmanın sonuçları değerlendirildiğinde 11. sınıf öğrencilerinin öyküleyici anlatımda tutarlılık oluşturmada önemli sorunlar yaşadıkları görülmektedir.

11. sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin tutarlılık puanları Coşkun (2005)'un ilköğretim öğrencileri ile yaptığı çalışmanın sonuçları ile karşılaştırılınca ilköğretim öğrencilerinin lehine önemli bir fark olduğu görülmektedir.

Bu çalışmada öğrencilerin metin tutarlılığı ile ilgili hatalarının en önemlileri şu şekilde tespit edilmiştir:

1. Metinde olayların çok hızlı akması, ani geçişler yapılarak boşluklar bırakılması.

2. Metinde paragraf yapılmayarak metnin birimlere ayrılmaması.

3. Metnin türünün hikâye olmaması.
4. Hikâyede anlatıcının devreye girip açıklamalara yer vermesi.
5. Hikâyenin sonunun bağlanmaması.
6. Metinde bulunmayan öğelere gönderimde bulunulması.
7. Noktalama işareti kullanılmayarak anlamın bulanıklaştırılması.
8. İlgisiz ifadelerin birbiriyle ilgisi varmış gibi gösterilmesi.
9. Cümleler arasında ek uyumsuzluklarının bulunması.
10. Mantığa aykırı sıralama yanlışlarının yapılması.
11. Kelimelerin yanlış yerde veya yanlış anlamda kullanılmasıyla anlamın bozulmasına yol açılması.

11. sınıf öğrencilerinin tutarlılıkla ilgili genel olarak değerlendirildiğinde önemli sorunlar yaşadıkları söylenebilir. Öğrencilerin sorunlarının temelinde yazdıklarını bir bütün olarak düşünerek hareket etmemeleri yatmaktadır.

11. sınıf öğrencilerinin hikâye türünde bir metin yazmaları istendiği halde öyküleme içermeyen metinler oluşturdukları görülmüştür. Bu durum, okullarımızda yazma eğitimi bağlamında öğrencilere kompozisyon adıyla yaptırılan etkinliklerden kalan geleneksel yazma eğitimi anlayışının bir sonucu olarak değerlendirilebilir. Bilindiği gibi geleneksel kompozisyon yazma eğitiminde metin ve metnin türü ile ilgili özellikler çok fazla vurgulanmamakta yalnızca bir atasözü ya da herhangi bir durumu anlatan bir yazı yazılması istenmekteydi. Bu araştırmanın bulgularından ortaya çıkan sonuçlar, ortaöğretimde geleneksel yazı eğitimi anlayışının değişmediğini; eski alışkanlıkların büyük oranda devam ettiğini göstermektedir.

Araştırmanın alt problemlerine ilişkin sonuçlar aşağıda değerlendirilmiştir.

11. sınıf öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarında bağdaşıklık ve tutarlılık oluşturma başarısında okul türlerine göre farklılık var mıdır? Sorusuna cevap arayan araştırmanın birinci alt problemine ilişkin bulgular yukarıda ortaya konmuştur.

Bağdaşıklık araçlarını öyküleyici anlatımında en çok kullanan öğrenciler okul türlerine göre şu şekilde sıralanmıştır: Atatürk Anadolu Lisesi (206,51), Endüstri Meslek Lisesi (168,97), Fen Lisesi (82,11). Tutarlılık ortalama puanlarına bakıldığında en başarılı okul Atatürk Anadolu Lisesi (195,72)'dir. Bu okulu sırasıyla Fen Lisesi (183,00), Endüstri Meslek Lisesi (150,56) ve Kız Meslek Lisesi (72,72) takip etmektedir. Bu bulgulara göre ortaöğretim 11. sınıf öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarında bağdaşıklık ve tutarlılık oluşturma başarısının okul türlerine göre değiştiği görülmektedir.

Fen Lisesi, bağdaşıklık araçları kullanımında üçüncü sırada iken tutarlılık düzeyi bakımından ikinci sıradadır. Bu da bağdaşıklıkla tutarlılığın doğrudan ilişkili olmadığını gösteren bir sonuç olarak gösterilebilir. Buradan hareketle bir metinde bağdaşıklık araçlarının sıkça kullanılmasının o metnin tutarlılığını arttırmadığı; bağdaşıklık araçlarının metnin tutarlılığını etkilese de tek başına oluşturmaya yetmeyeceği, tutarlılığın ayrıca değerlendirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılabilir.

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin bulgulara göre 11. sınıf öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarında bağdaşıklık ve tutarlılık oluşturma başarıları cinsiyete göre farklılık göstermektedir. 11. sınıf öğrencilerinin öyküleyici metinlerinde erkeklerle kızların bağdaşıklık ve tutarlılık oluşturma başarılarında kızların lehine anlamlı bir farklılık vardır.

Araştırmasında ilköğretim ortaöğretim ve yükseköğretim öğrencilerinin metinlerinde tutarlılık düzeyini inceleyen Ülper (2011)'in sonuçlarıyla bu çalışmanın sonuçları uyumaktadır. Ülper, farklı bir tutarlılık ölçeği kullanmıştır ancak iki çalışmanın sonuçları karşılaştırılabilir durumdadır. Ülper, kız öğrencilerin anlatım özellikleri bakımından erkek öğrencilerden daha başarılı olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin bulgulara göre 11. sınıf öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarında bağdaşıklık araçlarını kullanma başarısı ile ailenin gelir düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ancak öğrencilerin tutarlı metin oluşturma başarıları ile ailelerinin aylık geliri arasında, ailesinin gelir düzeyi yüksek olanlar lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Buna göre gelir düzeyi yükseldikçe tutarlı metin oluşturma başarısının arttığı; bağdaşıklık araçlarının kullanımının ise değişmediği sonucuna ulaşılabılır.

Bir insanın sosyoekonomik düzeyini belirlemede göz önünde bulundurulan en önemli faktörlerden biri gelir düzeyidir. Hatta bir kişinin sosyoekonomik düzeyini belirlemede birçok kez sadece gelir düzeyine bakıldığı da görülmektedir. Çünkü gelir düzeyi kişinin eğitim düzeyi, mesleği, sosyal çevresi gibi birçok sosyoekonomik gösterge ile yakından ilgilidir (Coşkun 2003).

Öğrencilere ait öyküleyici metinlerde yazım kuralları oluşturma başarısı ile ailenin gelir düzeyi arasında bir farklılık olup olmadığını ele alan Gedik (2008)'in ulaştığı sonuçlarla bu araştırmanın sonuçları paralellik göstermektedir.

Araştırmanın dördüncü alt problemine ilişkin bulgulara göre 11. sınıf öğrencilerinin öyküleyici metinlerinde okuduğu kitap sayısı ile bağdaşıklık ve tutarlılık oluşturma başarısı arasında istatistiksel olarak 9. sınıftan itibaren daha çok kitap okuyanların lehine anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Buna göre kitap okumanın bağdaşıklık ve tutarlılık düzeyi yüksek metinler oluşturma başarısında farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşılabılır.

Araştırmanın beşinci alt problemine ilişkin bulgulara göre sosyal medyada hiç zaman geçirmeyen öğrenciler bağdaşıklık ve tutarlılık bakımından en başarılı metinleri oluşturmuşlardır. Sosyal medyada en çok zaman geçiren öğrenciler ise bağdaşıklık ortalaması ve tutarlılık puanı en düşük öğrenciler olarak tespit edilmiştir. Buna göre

sosyal medyada yazılarak zaman geçiren öğrencilerin yazı yazma yetenekleri sosyal medyayı kullanmayanlara göre daha zayıftır. Bolay (2012)'a göre "Sürekli bir işten diğerine geçmek dikkati böler, yüksek beyin işlevlerine, özellikle de hafıza ve öğrenmeyi olumsuz etkiler." Sosyal medyada aynı anda birden fazla kişiyle sohbet etmeye çalışan öğrencilerin yazdıkları yazıların bir bütün oluşturmasını beklemek bu bilimsel bilgiyle çelişir.

Yukarıda ortaya konan bulgulara göre 11. sınıf öğrencilerinin öyküleyici metinlerinde sosyal medyada geçirilen zaman ile bağdaşıklık ve tutarlılık puanları arasında istatistiksel olarak sosyal medyayı hiç kullanmayan ve en az kullananların lehine anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İnternet dilinin öğrencilerin Türkçeyi kullanma becerilerini olumsuz etkilediği bilinen bir gerçektir. Bu araştırmanın bulgularına göre öğrencilerin sosyal medyada az ya da hiç yazışmamaları yazma becerilerini olumlu etkilemektedir.

Öneriler

Bu çalışmada 11. sınıf öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarında bağdaşıklık ve tutarlılık oluşturma başarı düzeyleri tespit edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda öğrencilerin metin oluşturmada önemli sorunlar yaşadıkları görülmüş ve bu sorunların çözümüne yönelik öneriler aşağıda sunulmuştur.

Öğrencilerin bağdaşıklık araçları ile ilgili hatalarının çoğu yaşlarına uygun dil gelişimini henüz edinmemiş olmalarından kaynaklanabilir. Bu sorunların büyük çoğunluğu öğrencilere kendilerini ifade etme özgüveni kazandırılarak; kendini sözlü ve yazılı olarak ifade etmenin önemi kavratılarak; okullarımızda yazma etkinliklerine her düzeyde sık sık yer verilerek; yazılan metinlerin içyapısıyla ilgili bağlantılar fark ettirilerek ve öğrenciye yazdıkları ile ilgili daha çok dönütler verilerek aşılabilir.

Kitap okuma düzeyinin tutarlılık ve bağdaşıklık düzeyi yüksek metinler oluşturma başarısını etkilediği sonucundan hareketle okullarımızda kitap okumanın özendirilmesine yönelik çalışmaların öğrencilerin kendilerini ifade becerilerine olumlu katkısı olacağı söylenebilir. Örneğin MEB'in 100 Temel Eser projesi bu anlamda olumlu bir çalışma olarak değerlendirilmeli ve buna benzer projeler üretilmesinin olumlu sonuçlar doğuracağı beklenmelidir.

Öğrencilerin yazılarında tutarlılıkla ilgili önemli sorunlar yaşadıkları görülmektedir. Öğretmenler, sınıfta tutarlılığı yüksek metinlerle yapacakları incelemeleri, tutarlılık düzeyi düşük metinler üzerinde de yapmalı ve öğrencilere, yanlışlarının nereden kaynaklandığını kavratmaya çalışmalıdır.

Okul türlerinin öğrenci yazılarında bağdaşıklık ve tutarlılık oluşturma başarısını etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçtan hareketle okul türleri arasındaki farkların giderilmesi öğrencilerin yazma becerilerini olumlu etkileyecektir.

Öğrencilerin sosyal medyada yazıyarak zaman geçirmesinin yazma becerilerini olumsuz etkilediği görülmüştür. Bu sonuçtan hareketle sosyal medyada dil kullanımı ile ilgili kurallar belirlenmeli, belirlenen kurallar Medya Okur Yazarlığı dersi programına yansıtılarak öğrencilere kavratılmaya çalışılmalıdır.

Liselerde yazma eğitimi ile ilgili kazanım ve etkinlikler Dil ve Anlatım programına daha belirgin olarak yerleştirilmeli ve en zor ve geç gelişen bu becerinin kazandırılmasına önemle dikkat çekilmelidir. Yazma çalışmalarında bir değerlendirme standardı belirlenmeli; bu alanda yapılan uygulamalarda öğretmenler arası farkları en aza indirecek bir yaklaşım geliştirilip programa yansıtılmalıdır.

Bu çalışmada öğrenci yazıları nesnel ölçütlerle incelenmiş ve sonuçlar aynı ölçütlerle değerlendirilen başka araştırmaların sonuçlarıyla karşılaştırılmıştır. Bu şekilde

ortak değerlendirme ölçütleriyle farklı araştırmacılar güvenilir sonuçlara ulaşabilmektedir. Okullarımızda da öğrencilerin yazma becerileri nesnel ölçeklerle her kademedeki değerlendirilerek öğretmenler arasındaki değerlendirme farklılıkları en aza indirilmelidir. Öğrencilere ait yazıların metinsellik ölçütleri ile değerlendirilebileceği her yazı türü için farklı objektif ölçekler geliştirilerek, yazma eğitimini kapsamına alan derslerin öğretim programlarında yer verilmelidir.

Metin dil bilimi alanında yapılan akademik çalışmaların hâlen yeterli olmadığı görülmektedir. Bu alanda çalışacak araştırmacılara şu önerilerde bulunmanın yararlı olacağı düşünülmüştür:

1. Bağdaşıklık araçları ve tutarlılık oluşturma başarısında bu çalışmada ele alınan değişkenlerin farklılık oluşturup oluşturmadığı ortaöğretimde farklı sınıf seviyelerinde değerlendirilebilir
2. Farklı sınıf seviyelerinden öğrencilere yazdırılacak farklı türlerde metinler her bir metinsellik ölçütü için ayrı ayrı değerlendirilebilir.
3. Öğrencilere metinsellik ölçütleri konusunda eğitim verilerek yazılarındaki gelişim incelenebilir.
4. Öğrenci yazıları gibi ortaöğretim ders kitaplarına alınan çeşitli türdeki metinlerin bağdaşıklık ve tutarlılık açısından durumları değerlendirilebilir.

Bu araştırmada ilk kez ortaöğretim öğrencilerinin yazılarının içyapısı ile ilgili bir durum tespiti yapılarak bazı değişkenlerin (okul türleri, kitap okuma oranı, sosyal medyada yazışarak zaman geçirme süresi) bu durum üzerinde anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığı incelenerek sonuçlar ortaya konmuş ve önerilerde bulunulmuştur.

Bu çalışma ile ortaöğretim kurumlarında yazma eğitimi ile alakalı yaşanan ciddi sorunlara dikkat çekilmiştir. Araştırmada tespit edilen durumun oluşmasında ya da bundan sonra alınacak önlemlerle düzelmesinde sorumluluk sahibi olan kişi ve kurumların üzerine düşeni en kısa sürede yapacağı inancıyla bu çalışmanın

ortaöğretimde Türkçe eğitimi alanında önemli bir boşluğu dolduracağı ve bundan sonra yapılacak çalışmalara ışık tutacağı umulmaktadır.

KAYNAKÇA

- Adalı, Oya (2003); *Anlamak ve Anlatmak*, Pan Yay., İstanbul.
- Akçataş, Ahmet (2001); “*Dokuzuncu Hariciye Koğuşu Romanı Üzerine Bir Metin Dil Bilim İncelemesi*,” Yayınlanmamış Doktora Tezi, Pamukkale Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Aksan, Doğan (2006); *Şiir Dili ve Türk Şiir Dili*, Engin Yayınevi Ankara.
- Aksan, Doğan (2009); *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dil bilim*, TDK Yay., Ankara.
- Akyol, Hayati (2006); *Yeni Programa uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri*, Kök Yayıncılık, Ankara.
- Alan, Yusuf. (1994); *Lisan ve İnsan*, TÖV Yay, İzmir.
- Arı, Gökhan (2008), “*Öğrencilerin Hikâye Edici Metinlerinin Çözümleyici Puanlama Yönergesine Göre Değerlendirilmesi (6. ve 7. Sınıf Örneği)*,” Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Aslan, Canan (2010), “*Düşünme Becerilerini Geliştirici Dil ve Edebiyat Öğretimi Ortamları -Bir Eğitim Durumu Örneği*,” *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 13, Sayı, s.127-152.
- Aşkın Balcı, Hülya (2006); “*Metindilbilim Açısından Bir Çözümleme*,” *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı 21, s. 191-204.
- Ayaz, Fatih (2007); “*Ankara İlinde Lise Birinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin İç Yapı Bakımından Gelişimi Üzerine Bir İnceleme*,” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bae, Jungok (2001); “*Cohesion and Coherence in Children’s Written English:Immersion and English-only Classes*,” *Issues in Applied Linguistics*, Regents of the University of California Vol 12, No 1, 51-88.
- Bağcı, Hasan (2007), “*Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Derslerine Yönelik Tutumları İle Yazma Becerileri Üzerine Bir Araştırma*,” Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bahtiyaroğlu, Alper (2006); “*Ahmet Mithat Efendinin Tiyatrolarında Metindilbilimsel Görünümler*,” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.

- Banguoğlu, Tahsin (2007); *Türkçenin Grameri*, TDK Yay., Ankara.
- Barthes, Roland (1993), *Göstergebilimsel Serüven*, (Çev.: Memet Rifat-Sema Rifat), Yapı Kredi Yay., İstanbul.
- Bayramıçlılar Özden, Tosun Nadiye Sarı, Ak Nuran (1990); *Sözlü Yazılı ve Bilimsel Anlatım Tekniği*, İstanbul Teknik Üniversitesi Yay., İstanbul.
- Bayrav, Süheylâ (1998); *Filolojinin Oluşumu*, Multilingual Yay., İstanbul.
- Benveniste, Emile (1995); *Genel Dil Bilim Sorunları*, (Çev.: Erdim Öztokat), Yapı Kredi Yay., İstanbul.
- Bolay (2012); “Bilgi ve İletişim Çağında Zihin Dönüşümü,” <http://www.radikal.com.tr/Radikal.aspx?aType=HaberYazdir&ArticleID=1085243>
- Boynukara, Hasan (1993); *Modern Eleştiri Terimleri*, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Yayınları, Van.
- Büyüköztürk Şener, Kılıç Çakmak Ebru, Akgün Özcan Erkan, Karadeniz Şirin, Demirel Funda (2010); *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Pegem Akademi Yay., Ankara.
- Büyükikiz, Kadir Kaan (2007), “*İlköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin söz dizimi ve anlatım bozukluğu açısından değerlendirilmesi*” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Can Remzi (2012); “*Ortaöğretim Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarında Paragraf Düzeyinde Bağdaşıklık ve Tutarlılık*,” Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Coşkun, Eyyup (2003); “Çeşitli Değişkenlere Göre Lise Öğrencilerinin Etkili Okuma Becerileri ve Bazı öneriler,” *Türklük Bilimi Araştırmaları*, Sayı 13, s. 101-129.
- Coşkun, Eyyup (2005); “*İlköğretim Öğrencilerinin Öyküleyici Anlatımlarında Bağdaşıklık, Tutarlılık ve Metin Elementleri*,” Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Coşkun, Eyyup (2011); “Türk ve Göçmen Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarında Metin Bağdaşıklığı,” *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), s. 881-899.

- Coşkun, Menderes (2006); “Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimindeki Sorunlara Batı Üniversiteleri Temelinde Çözüm Önerileri,” *Milli Eğitim dergisi*, Sayı 169, s 57-74.
- Çeçen, Mehmet Akif (2008); “Yedinci Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Öyküleyici Metinler Üzerine Tutarlılık Bakımından Bir Araştırma,” 22. *Ulusal Dilbilim Kurultayı Bildirileri*, Van, s. 12-19.
- Çeçen, Mehmet Akif (2011); “Yazma Eğitimi Açısından Metin Bilgisi”, *Yazma Eğitimi* (Ed.: Murat Özbay), Pegem Akademi Yay., Ankara, s. 127-146.
- Çelikpazu, Esra Ekinci (2006), “Erzurum Merkez İlçe İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri Üzerine Bir Araştırma,” Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Çetişli, İsmail (2006), “Edebiyat Eğitiminde Edebî Metnin Yeri ve Anlamı,” *Milli Eğitim dergisi*, S.169, s. 75-84.
- De Beaugrande Robert, Allain Dressler Wolfgang (1981), *Introduction to Textlinguistics*, Longman, London.
- Dilidüzgün, Şükran (2008); “Türkçe Öğretiminde Metindilbilimsel Bağlamda Uygulamalı Bir Yaklaşım,” Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Dursunoğlu, Halit (2006); “Türkiye Türkçesinde Konuşma Dili İle Yazı Dili Arasındaki İlişki,” *A.Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, Sayı 30, s. 1-21.
- Ekiz, Tefvik (2007); “Algılama Estetiği mi Metinlerarasılık mı?” *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, Cilt 47, Sayı 2, s. 119-127.
- Emeksiz, Zeynep Erk (1998); “*Local Coherence Problems in Written Narratives of Adult EFL Learners: Topical NP Usage in Various Discourse Contexts*,” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Erdağı, Selma (2008); “*Yakup Kadri Karaosmanoğlu'nun 'Yaban' Adlı Romanının Metindilbilimsel Çözümlemesi*,” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.
- Ergin, Muharrem (1993); *Türk Dil Bilgisi*, Bayrak Basım Yayım Tanıtım, İstanbul.

- Gedik, Mehmet (2008); “*Orta Öğretim 9. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri Üzerine Bir İnceleme (Erzurum Örneği)*,” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Gencan, Tahir Nejat (1975); *Dilbilgisi*, Murat Matbaacılık, İstanbul.
- Göçer, Ali (2010a); “Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Süreç Yaklaşımı ve Metinsellik Ölçütleri Ekseninde Değerlendirilmesi (Niğde Üniversitesi Örneği),” *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Cilt 18, Sayı 10, s.271-290.
- Göçer, Ali (2010b); “Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitimi,” *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Cilt 3, Sayı 12, s. 178-195.
- Göçer, Ali (2011); “Yazma Çalışmalarını Değerlendirme,” *Yazma Eğitimi* (Ed.: Murat Özbay), Pegem Akademi Yay., Ankara, s. 195-237.
- Gökçe, Feyyat (1994); “Eğitimde Denetimin Amaç ve İlkeleri,” *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 10, 73-78.
- Güleç, N. Nagehan (2000); “*Sosyoekonomik Değişkenlerin Türkçe Öğrenim Düzeylerine Etkisi*,” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Günay, Doğan (2007); *Metin Bilgisi*, Multilingual Yay., İstanbul.
- Güneş, Firdevs (2007); *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*, Nobel Yay. Ankara.
- Gürsel, Nedim (1997); *Başkaldıran Edebiyat*, Yapı Kredi Yay., İstanbul.
- Güzel, Abdurrahman (2006); “Edebiyat Eğitiminde Amaçlar ve Bu Amaçlara Yönelik Yöntem Teknik ve Örnek Uygulamalar,” *Milli Eğitim dergisi*, Sayı 169, s. 85-104.
- Halliday M.A.K ve Ruqaiya Hasan (1976), *Cohesion in English*, Longman Group, London.
- Hengirmen, Mehmet (1999), *Dilbilgisi ve Dil Bilim Terimleri Sözlüğü*, Engin Yayınevi, Ankara.
- Huber, Emel (2008); *Dilbilimine Giriş*, Multilingual Yay., İstanbul
- İnce, Vedat Martin (2006), “*İlköğretim 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Ölçülmesi ve Değerlendirilmesi*,” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.

- Karaalioğlu, Seyit Kemal (t.y.); *Ortaokullar için Yazmak ve Konuşmak Sanatı*, İnkılâp Kitabevi, İstanbul.
- Karabağ, Seda ve İşsever, Selçuk (1995); “Edinim Sürecinde Bağdaşıklık,” *IX. Dilbilim Kurultayı (25-27 Mayıs 1992)*, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Yay., Bolu, s. 221-235.
- Karageçi, Mehmet Nur(2006); “Edebiyat Öğretim- Kompozisyon Öğretimi Açısından Orta Öğretim Kurumlarındaki Kompozisyon Öğretiminin Analizi,” *Milli Eğitim dergisi*, Sayı 169, s. 309-336.
- Karakete, Ercan (2006), “*Yaratıcı Dramanın İlköğretim II. Kademedeki 6.Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerine Olan Etkisi*,” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Karasar, Niyazi (2007); *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Karatay, Halit (2010); “Bağdaşıklık Araçlarını Kullanma Düzeyi İle Tutarlı Metin Yazma Arasındaki İlişki,” *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü dergisi*, Cilt 7, Sayı 13, s.373-385.
- Kavcar, Cahit (1987); “Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi,” *Ankara Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. Cilt 20, s. 261-273.
- Kayabaş, Yücel (2008); “Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitimde Yetiştirilmesinin Önemi ve Esasları,” *TSA*, Yıl 12, Sayı 2, s. 10-32.
- Keçik, İlknur (1992), “İlkokul Öğrencilerinin Özet ve Hatırlama Metinlerinde Bağdaşıklık Sorunları,” *Dilbilim Araştırmaları*, Hitit Yayınevi, Ankara, s.71-75.
- Kelağa Ahmet İmpraim (2005); “*Yunanistan’da (Batı Trakya’da) İkidilli Eğitim Veren Azınlık Okullarında Türkçe ve Yunanca Öğrenim Gören Öğrencilerin Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerilerinin Değerlendirilmesi*,” Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Keklik, Saadettin (2009), “*On Bir Yaşına Kadar Çocukta Dil Edinimi*,” Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kıran, Zeynel (2001); *Dilbilime Giriş*, Seçkin Yayıncılık, Ankara.

- Kırbaş, Abdulkadir (2006); “*İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Değerlendirilmesi*,” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Kocaman, Ahmet (1998), “Uygulamalı Dil bilim,” *Dilbilim Araştırmaları*, Ankara, s. 101-106.
- Koçak, Ahmet (2005) “*İlköğretim Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri Üzerine Bir Araştırma*,” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Korkmaz, Zeynep (2007); *Grammer Terimleri Sözlüğü*, TDK Yayınları, Ankara.
- Kundera, Milan (t.y.); *Roman Sanatı*, (Çev.: Aysel Bora), Can Yay. İstanbul.
- Külebi, Oya (1990); “Türkçede Eksilti Tümceleri,” *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, Cilt 7, Sayı 1, s. 117-136.
- Lüleci, Murat (2010); “*Yeni Bir Disiplin Olarak Metin Dilbilim ve Türk Edebiyatına Metin Dilbilimsel Bir Yaklaşım*,” Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- MEB (2011a); *Dil ve Anlatım Dersi 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar Öğretim Programı*, MEB, Ankara.
- MEB (2011b); *Türk Edebiyatı Dersi 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar Öğretim Programı*, MEB, Ankara.
- Onursal, İrem (2003); “Türkçe Metinlerde Bağdaşıklık ve Tutarlılık,” *Günümüz Dilbilim Çalışmaları*, (Yayına Hazırlayanlar: Prof.Dr. Ayşe Kıran, Doç.Dr. Ece Korkut, Dr. Suna Ağıldere), İstanbul: Multilingual Yay., s.121-132.
- Oraliş Meral ve Ozil Şeyda (1992); “Metindilbilimsel Yaklaşımla Yazınsal Bir Metni Çözümleme Denemesi,” *Dil bilim Araştırmaları* 3, Hitit Yayınları, İstanbul.
- Önler, Zafer (2009); *Kültürel Etkilenmeler ve Dil*, Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Üzerine Konuşmalar, Türk Dil Kurumu Yay., Ankara.
- Özbay, Murat (1995) “*Ankara Merkez Ortaokullarındaki Üçüncü Sınıf Öğrencilerin Yazılı Anlatım Becerileri Üzerine Bir Araştırma*,” Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özbay, Murat (2006); *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II*, Öncü Kitap, Ankara.

- Özbay, Murat (2009); *Okuma Eğitimi*, Öncü Kitap, Ankara.
- Özbay, Murat (2011) ; “Yazma Eğitiminde Noktalama ve İmla,” *Yazma Eğitimi*, (Ed.: Murat Özbay), Pegem Akademi Yay., Ankara, s. 176-193.
- Özdemir, Emin(1983); *Yazı ve Yazınsal Türler*, Varlık Yay., İstanbul.
- Özkan, Bülent (2004); “Metindilbilimsel Bağdaşıklık ve Haldun Taner’in ‘On ikiye Bir Var’ Adlı Öyküsünde Metindilbilimsel Bağdaşıklık Görünümleri,” *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13/1 s. 167-182.
- Parlak, Hatice (2009); “*Kutadgu Bilig’in Metindilbilimsel Yapısı*,” Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ramadan, Saleh Mustafa Sa’d (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.
- Rifat, Mehmet (1996), *Homo Semioticus*, Yapı Kredi Yay., İstanbul.
- Saussure, Ferdinand de (1980); *Genel Dilbilim Dersleri I*, TDK Yay., Ankara.
- Şenöz-Ayata (2005); *Metindilbilim ve Türkçe*, Multilingual Yay., İstanbul.
- Tanyolaç, Öztokat Nedret (2005); *Yazınsal Metin Çözümlemesinde Kuramsal Yaklaşımlar*, Multilingual Yay., İstanbul.
- TDK (2012b), *Yazım Kılavuzu*, http://tdkterim.gov.tr/seslisozluk/?kelime=dil+bilimi&kategori=yazim_listeli&ayn=bas (Erişim Tarihi: 15.08.2012).
- TDK(2012a); *Güncel Türkçe Sözlük*, http://www.tdk.org.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5001d6b108f678.57061926 (Erişim Tarihi: 15.08.2012).
- Uzun Subaşı, Leyla (1995); *Orhon Yazıtlarının Metindilbilimsel Yapısı*, Simurg Yay., Ankara.
- Uzun Subaşı, Leyla (2003), “Metin Üretimi,” *Türkçe Sözlü ve Yazılı Anlatım*, (Ed.: Canan İleri), Anadolu Üniversitesi Yay., Eskişehir.
- Ülper, Hakan (2011); “Öğrenci Metinlerinin Tutarlılık Ölçütleri Bağlamında Değerlendirilmesi,” *Turkish Studies*, Vol. 6/4, s.849-863.

- Üstünova, Kerime (1999); “Eksilti ya da Sıfır Tekrar,” *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt 1, Sayı I, s. 93-105.
- YILMAZ, Yakup (2006). “Yazma Öğretimi,” *Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi* (Ed.: Cemal Yıldız), Pegem A Yay., Ankara, s. 203-276.

EKLER

Ek-1: Kişisel Bilgiler Anketi

Sevgili öğrenciler,

Bu anket, bilimsel bir araştırmada kullanılmak üzere hazırlanmıştır. Sorulara vereceğiniz doğru ve samimi cevaplar araştırmanın güvenilirliği için önem taşımaktadır. Verdiğiniz bilgiler gizli tutulacak olup yalnızca bilimsel çalışma amacıyla kullanılacaktır. Katkılarınız için teşekkürler.

1. Okulunuzun Türü

- Anadolu Lisesi Fen Lisesi
 Kız Meslek Lisesi Endüstri Meslek Lisesi

2. Cinsiyetiniz

- Erkek Kız

3. . Ailenizin aylık geliri aşağıdaki seçeneklerden hangi aralıktadır?

- 0-600 TL arası 600-1000 TL arası 1000-2000 TL arası
 2000-3000 TL arası 3000 TL ve üstü

4. Dokuzuncu Sınıftan itibaren tahminen kaç kitap okudunuz?

- 1-5 arası 6-10 arası 11-20 arası
 21-30 arası 31-50 arası. 51 ve üzeri. hiç

5. İnternet ortamlarında bulunan sosyal medyaya (facebook, twitter, msn, vb.) ayırdığımız günlük vaktin ne kadarını yazışarak geçirirsiniz?

- 1 saat 3 saat 4 saat 5 saat ve daha fazla hiç

Ek-2: Araştırmacı Tarafından Hazırlanarak Ön Uygulamada Kullanılan Yazma Konuları

Sevgili öğrenciler,

“11. sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Metinlerinin Bağdaşıklık ve Tutarlılık Açısından İncelenmesi” adlı çalışmada kullanılmak üzere aşağıdaki konulardan herhangi birini seçip bir öykü yazmanız istenmektedir. Yazdığınız metinler bilimsel amaçlarla metin bağdaşıklığı ve tutarlılık açısından değerlendirilecektir. Araştırmanın sonuçları sizin bu çalışmayı ciddiye almanıza bağlıdır. Özveriniz için şimdiden teşekkür ederim.

Ömer YILMAZ

BEÜ SBE Yüksek Lisans Öğr.

Yazma Konuları	Seçim (x)
1. Yaz tatilinde bir sahil kasabasında çadır kurarak eğlenmek isteyen gençlerin başından geçenleri anlatan bir hikâye yazınız.	
2. Bütün kışı sokakta geçiren bir sokak çocuğunun soğuk bir kış günü yaşadıklarını anlatan bir hikâye yazınız.	
3. Kalabalık bir dolmuşta seyahat etmek zorunda kalan Ali'nin hikâyesini anlatınız.	
4. Beğenerek okuduğu kitabın yazarıyla karşılaşan bir okurun hikâyesini yazınız.	
5. Yazdığı şiir büyük ödüllü bir yarışmada dereceye girince yüklü miktarda bir para ödülü kazanan Orhan'ı anlatan bir hikâye yazınız.	
6. Can, sessizliğin etkisiyle hayallere dalmıştı: Bir dev ona doğru yaklaşmış ve üç zarf vermiş. “Başın her sıkıştığında bu zarflardan birini aç, ben sana yardım ederim,” demiş. Yukarıdaki metni tamamlayan bir hikâye yazınız.	
7. Okuduğunuz bir hikâye ya da romanın veya izlediğiniz bir dizinin ilginizi çeken bir kahramanını kendinize göre yeni bir olay örgüsü içerinde yaşatan bir hikâye yazınız.	
8. Evinizin kapısını açtınız ve dışarı çıktınız. Kendinizi akşam izlediğiniz dizide anlatılan kurmaca yaşantının içinde buldunuz. Elinize dizideki olayların gidişatını değiştirebilecek bir fırsat çıktı. Ve siz de bu fırsatı kullanacaksınız. Bu gününüzü anlatan bir hikâye yazınız.	
9. Okulunuzun idaresinin bir günlüğüne size bırakıldığını varsayınız. Bütün kararlarımızda serbestsiniz. Müdür koltuğuna oturdunuz ve gün başladı. Bir günlük müdürlüğünüzü anlatan bir hikâye yazınız.	
10. Masal dünyasında masal kahramanlarıyla yapacağımız zihinsel bir seyahati anlatınız.	
11. Renklerin etkileri konulu bir hikâye yazınız.	

12. Yaramaz bir öğrencinin dershanedeki bir gününü yazınız.

13. “Hastalık” konulu bir hikâye yazınız.

14. “Karıncı” konulu bir hikâye yazınız.

15. “İnternet” konulu bir hikâye yazınız.

16. “Mavi” konusunda bir hikâye yazınız.

17. Ailenizle geçirdiğiniz bir tatil gününüzü anlatınız.

18. “Futbol” konulu bir hikâye yazınız.

19. Bir anınızı anlatınız.

20. İstedığınız herhangi bir konuda bir hikâye yazınız.

Ek-3:Uygulamada Kullanılan Yazma Konuları

Sevgili öğrenciler,

“11. sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Metinlerinin Bağdaşıklık ve Tutarlılık Açısından İncelenmesi” adlı çalışmada kullanılmak üzere aşağıdaki konulardan herhangi birini seçip bir öykü yazmanız istenmektedir. Yazdığınız metinler bilimsel amaçlarla metin bağdaşıklığı ve tutarlılık açısından değerlendirilecektir. Araştırmanın sonuçları sizin bu çalışmayı ciddiye almanıza bağlıdır. Özveriniz için şimdiden teşekkür ederim.

Ömer YILMAZ
BEÜ SBE YL Öğr.

Yazma Konuları	Seçim
1. Yaz tatilinde bir sahil kasabasında çadır kurarak eğlenmek isteyen gençlerin başından geçenleri anlatan bir hikâye yazınız.	
2. Bütün kışı sokakta geçiren bir sokak çocuğunun soğuk bir kış günü yaşadıklarını anlatan bir hikâye yazınız.	
3.Kalabalık bir dolmuşta seyahat etmek zorunda kalan Ali'nin hikâyesini anlatınız.	
4. Beğenerek okuduğu kitabın yazarıyla karşılaşan bir okurun hikâyesini yazınız.	
5. Okuduğunuz bir hikâye ya da romanın veya izlediğiniz bir dizinin ilginizi çeken bir kahramanını kendinize göre yeni bir olay örgüsü içerisinde yaşatan bir hikâye yazınız.	
6. Evinizin kapısını açtınız ve dışarı çıktınız. Kendinizi akşam izlediğiniz dizide anlatılan kurmaca yaşantının içinde buldunuz. Elinize dizideki olayların gidişatını değiştirebilecek bir fırsat çıktı. Ve siz de bu fırsatı kullanacaksınız. Bu gününüzü anlatan bir hikâye yazınız.	
7. Okulunuzun idaresinin bir günlüğüne size bırakıldığını varsayınız. Bütün kararlarınızda serbestsiniz. Müdür koltuğuna oturdunuz ve gün başladı. Bir günlük müdürlüğünüzü anlatan bir hikâye yazınız.	
8. Masal dünyasında masal kahramanlarıyla yapacağınız zihinsel bir seyahati anlatınız.	
9. “Mavi” konusunda bir hikâye yazınız.	
10. “Futbol” konulu bir hikâye yazınız.	
11. İsteddiğiniz herhangi bir konuda bir hikâye yazınız.	

Ek-4: Öyküleyici Anlatımda Bağdaşıklık 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. İlgi Zamiri				
1.2. İşaret Sıfatları				
1.3. Karşılaştırma				
2. Eksilteli Anlatım				
2.1. Cümlenin 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				
4.8.1. Sebep + Sonuç				
4.8.2. Sonuç + Sebep				
TOPLAM				

Bu ölçek Coşkun (2005: 273) tarafından hazırlanmış olup araştırmacının sözlü izniyle bazı değişiklikler yapılarak kullanılmıştır.

Ek-5: Öyküleyici Anlatım Tutarlılık Değerlendirme Ölçeği

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

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 sözlü izni ile bu araştırmada kullanılmıştır.

Ek-6: Öğrencilere Ait Kompozisyon Kâğıdı Örneği

—NAVI DOSTUMA DÖVÜS—

Dışarıya doğru beni sahil kasabasında yşıyordum. Alıştırdım artık sabahları aldığım temiz havaya. Okula giderken esnaf omaloro selam vermeye.. Bu kasaba benim ailemde hiç bilinmiyordu? Hırsızların siktisine ortak olmuştuk? Kocaman bir aileyle birlikte Beraberce piler yapıyor..

Yazın daha çok severdim kasabamızı. Sabahları kahvaltılar yapıp temiz havaya oturdum kendimi. Alırdım bisikletimi, dışarı sahile.. İste böyle yaşamıştım ailemle çocukluğum sonra büyüdüüm. Büyümeyi elbet isterdim ben de herkes gibi. Ancak kolayca gelde ayrı ailer dediklerimden Ayşe Taye'yi bile daleycektim. Bahçesine girip neye topladıklarını az bapırmıştı bize evden Elinde bastanıyla.. Hele Kenan Amca'yı. Sürekli bir şeyler ileme ederdiler benle arkadaşlarım. Çok severdi beni. Ben yaşamıyordum, siit yaşamın çocukluğumuzu vardı. Çocukları yetti Kenan Amca'nın. Bilirdim. Oğuzlarda beni bu kadar sahiplermesi. Ben de onun çocuğu sayılmıyordum neydi zaten? Şimdi gittim kapisine. Evinde valitimle Kenan Amca, geldiğim ben. Haklarını helal etti at evinin yok. İhtimale dediler. Aftadı Kenan Amca. Sonra sarıldı kendine iyi bak kızım.. dedi. Sessizce Gösterdikleri dolu dolu quıldım kapisinden. Gittim sahil kenarına. Bakıtım da bakıtım masmavi denizde. Ne kadar da hızlı bakıyordu bana. Geliyordum dışarıya en yakın arkadaşım. Herdekkisi anlatırdım ona. Dışarıya önce beni, sonra dışarıya götürürdü hırsızları dalgabıyıcı. Kısa bir rüptör eseri. Sonki geldi derdi her şey. Bunu da atlattım arkadaşım.. En çok onu öteleyeceğim, yolda yok. Sabahları şuhur veren mavimshe düşünürdüm. Valitim gelmişti. Otobüse bindim. Otobüs ilerledikçe Navi arkadaşları kalıyordu. Kıl kıl da yaka her zaman ki gibi. Gelişim izliyordu bencepim, biliyordum.

İste böyle başladı benim mavimshe ötelemim. Okurken gidemedim bir türlü aileme, mavimshe. Yılca ayrı kaldım güzel nemlektiklerden. Ana dedim ya. Biliyordum Navi döneceğini. Dışarıya da. Kasabamın hastane, şikde görevde baslandı. Aileme hizmet edebilecekim artık. Nasıl olur bana hizmet ettiyse öteleyeceğim borcumu. Mavimshe kostum. Dalgabıyıcı, rüptörle kucakladı beni. Ota biter anlatım saatlerce. Gelemediklerim için kizipin dedi ki bana. Affettim. Başladım yaka per' döneceğim. Aileme, mavimshe...

Ek-7: Öğrencilere Ait Kompozisyon Kâğıdı Örneği

Altı arkadaş tatil için çadır kurmaya karar verirler. Beş tanesi ailelerinden izin almayı başarır. ama bir tanesi izin alamaz. Diğerlerinin birlikte tatile çıkıp eğlenecek olmaları onu çok üzer.

Beş arkadaş tatil hazırlıkları yaparlar birlikte eğlenirler. Altıncısı buna kaldıramaz. Hazırlıkları sabote etmeye çalışır ama başaramaz, beş arkadaş bunu anlayınca onu gruptan atarlar ve onla konuşmazlar. Bunun üzerine çocuk onlardan intikam almaya karar verir, onları takip eder.

Beş arkadaş çadırlarını kurmuş dinlerken onlara kölgede saklanan kişiler tarafından saldırılır ve öldürülürler. 6. kişi bunlara şahit olur ama sesini çıkaramaz.

Olayları görüp sesini çıkarmayan çocuk iki gün sonra olayların etkisinden kurtulur herşeyi polise anlatmak için yola çıktığında kaza geçirir. Bölgedeki tahrip olmuş bina arabasının üzerine yıkılır. Çocuk bitkisel hayata girer.

Ek-8: Öğrencilere Ait Kompozisyon Kâğıdı Örneği

Ali için yine zor bir gündür. Çünkü okula giderken kalabalık bir otobüse binmek zorunda ve günün kötü başlangıcıdır. Havasız, sıkışık bir otobüs Ali'yi yorgun düşürecek. Her gün okul bileyi görmek Ali için çok bunaltıcıydı. Ali arkadaşlarının rahat bir servisle veya taksiyle okula geldiklerini gördükçe Ali'de okula rahat gelmek istiyordu.

Ek-9: Öğrencilere Ait Kompozisyon Kâğıdı Örneği

Bir gün tam ve Barry bir bir geçiyobcam. Kızıyıp
 geliyorum yanı tam her zaman ki gibi. Sonra bir
 gün biri geldi artık yeter demiş ve tam
 bir güzelce düşünür 2 saat dışta yapar. Ve bundan
 sonra 2 saat dışta kende yaparmışlar.

Ek-10: Öğrencilere Ait Kompozisyon Kâğıdı Örneği

Çarşılardan bir gün Salıcanla örsmek arnonda pazarken örsmek
 ağıda olan Salıcanın ilgisini çeker ve konuşmaya başlar
 Salıcan: Meraba! der
 Örsnek: Ne işin var burularda seni burada hiç görmemişim
 diyerde Susar.
 Salıcan: Ailemle birlikte otik burularda taşımadım az ilerde
 evimiz var der.
 Yine taşılason örsnekle Salıcan birbirleriyle arkadaş durlar.

Ek-11: Öğrencilere Ait Kompozisyon Kâğıdı Örneği

Hava o kadar sıcaktı ki bütün çiçekler orada sulanmasalardı öleceklerdi. Baharın geldi ve suya ihtiyaç duyan çiçekleri suladı bakımını yaptı ve kurumuş sararmış yaprakları oradan alıp evine gitti. Burada maslı kelebek belirdi. Çiçeklerin üstlerine konup oynatıp süzüyorlardı. Sıcak havadan bunalmış olmalılar ki oradan gitme bile gitmiyorlardı. Çiçeklerin sularına giriyorlar ve rahatlıyorlardı. Kelebek de çiçekler için arkadaş olmuşlardı.

Ek-12: Öğrencilere Ait Kompozisyon Kâğıdı Örneği

Altı arkadaş tatil için çadır kurmaya karar verirler. Beş tanesi ailelerinden izin almayı başarırlar. ama bir tanesi izin alamaz. Diğerlerinin birlikte tatile çıkıp eğlenecek olmaları onu çok üzer.

Beş arkadaş tatil hazırlıkları yaparlar birlikte eğlenirler. Altıncısı buna kaldıramaz. Hazırlıkları sabote etmeye çalışır ama başaramaz, beş arkadaş bunu anlayınca onu gruptan atarlar ve onla konuşmazlar. Bunun üzerine çocuk onlardan intikam almaya karar verir. Onları takip eder.

Beş arkadaş çadırlarını kurmuş dinlenirken onlara kölgede saklanan kişiler tarafından saldırılır ve öldürülürler. 6. kişi bunlara şahit olur ama sesini çıkaramaz.

Olayları görüp sesini çıkarmayan çocuk iki gün sonra olayların etkisinden kurtulur herşeyi polise anlatmak için yola çıktığında kaza geçirir. Bölgedeki tahrip olmuş bina arabasının üzerine yıkılır. Çocuk bitkisel hayata girer.

Ek-13: Uygulama Araştırması İzin Onayı**T.C.
ZONGULDAK VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü**

Sayı : B.08.4.MEM.0.67.20.00.605.01/6681
Konu : Araştırma İzni.

14...03.2012

**VALİLİK MAKAMINA
ZONGULDAK**

Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Rektörlüğünün 29.02.2012 tarihli ve B.30.2.ZKÜ.0.72.00.00/302.01.08-481 sayılı yazısında Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Anabilim Dalı Programı Öğrencisi Ömer YILMAZ'ın "11.Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Metinlerinin Metin Dilbilim Açısından İncelenmesi" konulu tez çalışması için; 19/03/2012 – 30/03/2012 tarihleri arasında, Zonguldak İl Merkezine Bağlı Zonguldak Fen Lisesi, Zonguldak Atatürk Anadolu Lisesi, Zonguldak Kız Teknik ve Meslek Lisesi, Zonguldak Teknik ve Endüstri Meslek Lisesinde okuyan öğrencilere yönelik araştırma çalışması yapmak istediği belirtilmektedir.

Millî Eğitim Müdürlüğünde toplanan komisyonumuz, araştırma çalışmasının 19/03/2012 – 30/03/2012 tarihleri arasında, Zonguldak İl Merkezine Bağlı Zonguldak Fen Lisesi, Zonguldak Atatürk Anadolu Lisesi, Zonguldak Kız Teknik ve Meslek Lisesi ve Zonguldak Teknik ve Endüstri Meslek Lisesinde okuyan öğrencilere uygulanmasında sakınca olmadığına karar vermiş olup, 28.02.2007 tarihli ve 1084 sayılı " Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi" doğrultusunda yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.

Turgut ÖZBEK
Millî Eğitim Müdürü

OKUR
...03.2012
Engin DURMAZ
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek-14: Uygulama Araştırması İzin Onayı**T.C.
ZONGULDAK VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü**

Sayı : B.08.4.MEM.0.67.20.00.605.01/ 6794
Konu : Araştırma İzni.

14.03.2012

İlgi : 29.02.2012 tarihli ve B.30.2.ZKÜ.0.72.00.00/302.01.08-481 sayılı yazınız.

Üniversitenizin Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Anabilim Dalı Programı Öğrencisi Ömer YILMAZ'ın "11.Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Metinlerinin Metin Dilbilim Açısından İncelenmesi" konulu tez çalışması için; 19/03/2012 – 30/03/2012 tarihleri arasında, Zonguldak İl Merkezine Bağlı Zonguldak Fen Lisesi, Zonguldak Atatürk Anadolu Lisesi, Zonguldak Kız Teknik ve Meslek Lisesi, Zonguldak Teknik ve Endüstri Meslek Lisesinde okuyan öğrencilere yönelik araştırma çalışması yapmak istediği ilgi yazınız ile Müdürlüğümüze bildirilmiş olup, planlanan çalışmalar için Valilik Makamından alınan 14.03.2012 tarihli ve 6681 sayılı Olur ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve ilgiye bilgi verilmesi hususunda gereğini rica ederim.

Turgut ÖZBEK
Vali a.
Millî Eğitim Müdürü

EKLER:

- 1- Valilik Oluru (1 sayfa)
- 2- Onaylı Anket formu

DAĞITIM:

- Gereği:**
1- Z.K.Ü. Rektörlüğüne

Bilgi:

- 1- Mrk. Zonguldak Fen Lisesi Müd.
- 2- Mrk. Atatürk Anadolu Lisesi Müd.
- 3- Zonguldak Kız Tek. ve Mes. Lisesi Müd.
- 4- Zonguldak Tek. ve End. Mes. Lisesi Müd.

Tel : 2536958 E-posta : Zonguldakmem@meb.gov.tr
Faks : 2519146 int.adresi : <http://zonguldak.meb.gov.tr>.

DANISMA
444 0 632
H A T T I

EGİTİM
%100
DESTEK