

**T.C.
NİĞDE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI**

**TÜRKÇE METİNLERDEKİ BAĞLANTI ÖĞELERİ İLE
OKUYUCULARIN OKUDUĞUNU ANLAMA DURUMLARI
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan

Yusuf GENÇER

Niğde

Aralık, 2013

**T.C.
NİĞDE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI**

**TÜRKÇE METİNLERDEKİ BAĞLANTI ÖĞELERİ İLE
OKUYUCULARIN OKUDUĞUNU ANLAMA DURUMLARI
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Yusuf GENÇER

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Gökhan ÇETİNKAYA

Niğde

Aralık, 2013

YEMİN METNİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “*Türkçe Metinlerdeki Bağlantı Ögeleri ile Okuyucuların Okuduğunu Anlama Durumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*” başlıklı bu çalışmanın, bilimsel ve akademik kurallar çerçevesinde tez yazım kurallarına uygun olarak tarafımdan yazıldığını, yararlandığım eserlerin tamamının kaynaklarda gösterildiğini ve çalışmamın içinde kullanıldıkları her yerde bunlara atıf yapıldığını belirtir ve bunu onurumla doğrularım. 16/12/2013

Yusuf GENÇER

ONAY SAYFASI

Yrd. Doç. Dr. Gökhan ÇETİNKAYA danışmanlığında Yusuf GENÇER tarafından hazırlanan “Türkçe Metinlerdeki Bağlantı Öğeleri İle Okuyucuların Okuduğunu Anlama Durumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı bu çalışma jürimiz tarafından Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

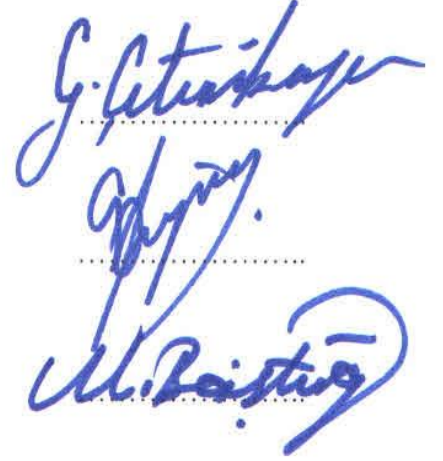
16 / 12 / 2013

JÜRİ :

Danışman : Yrd. Doç. Dr. Gökhan ÇETİNKAYA

Üye : Yrd. Doç. Dr. Sercan DEMİRGÜNEŞ

Üye : Yrd. Doç. Dr. Muhammet BAŞTUĞ



ONAY :

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulu'nun Tarih ve sayılı kararı ile onaylanmıştır.

Doç. Dr. Kubilay YAZICI

Enstitü Müdürü

ÖN SÖZ

Metni metin yapan ve okuyucu tarafından anlamlandırılabilmesini sağlayan metinsellik ölçütleri vardır. Bu metinsellik ölçütlerinin bir tanesi de bağdaşıklıkır. Metnin bağdaşıklıkının sağlanmasında önemli bir işleve sahip olan bağlantı öğeleri metni oluşturan önermeler arasındaki anlamsal ilişkiyi sağlayarak metnin bütünlüğünü sağlamaktadır.

Yabancı alan yazına bakıldığında bağlantı öğeleri ile ilgili birçok çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Öte yandan Türkçe alan yazında bağlantı öğeleri ile ilgili gereksinim duyulan oranda araştırma yer almamaktadır. Var olan az sayıdaki çalışmanın da öğrencilerin yazma edimlerinde kullandıkları bağlantı öğelerini betimlemeye yönelik olduğu görülmektedir.

Bağlantı öğeleri ile okuyucuların okuduğunu anlama durumları arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlayan bu çalışma giriş, ilgili alan yazın, yöntem, bulgular ve yorumlar, sonuç ve öneriler olarak beş bölümden oluşmaktadır.

Türkçe alan yazında bağlantı öğeleri ile okuyucuların okuduğunu anlama durumları arasındaki ilişkiyi incelemeye yönelik ilk olma özelliği taşıyan bu çalışmanın fikri değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Gökhan ÇETİNKAYA'ya aittir. Bu konuda çalışmaya beni hazırlayan ve her türlü desteği esirgemeyen saygıdeğer hocama sevgi ve saygılarımı sunuyorum.

Araştırma süresince görüş ve önerileriyle destek olan değerli hocalarım Doç. Dr. Kamil İŞERİ, Yrd. Doç. Dr. Sercan DEMİRGÜNEŞ, Yrd. Doç. Dr. Tuğba ÇELİK ve Yrd. Doç. Dr. Muhammet BAŞTUĞ'a, çalışmam sırasında destek ve yardımlarını hep hissettiğim değerli meslektaşlarım Arş. Gör. Nezih ÖNAL, Arş. Gör. A. Yasin GÜNDÜZ, Arş. Gör. H. Merve ALTIPARMAK, Arş. Gör. Tuğçe DAŞÖZ ve Arş. Gör. Gülistan YALÇIN'a sevgilerimi sunuyorum.

Tez çalışmam boyunca dualarını hep üzerimde hissettiğim çok değerli annem D. Nazire GENÇER, saygıdeğer babam Ali GENÇER, sevgili kardeşim Şule GENÇER'e ve gösterdiği anlayış ve destekten dolayı sevgili eşim Tuğba GENÇER'e sonsuz sevgilerimi sunuyorum.

Yusuf GENÇER

Niğde, 2013

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TÜRKÇE METİNLERDEKİ BAĞLANTI ÖĞELERİ İLE OKUYUCULARIN OKUDUĞUNU ANLAMA DURUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

GENÇER, Yusuf

Yüksek Lisans, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Gökhan ÇETİNKAYA

Aralık- 2013, 121 sayfa

Bu araştırmanın amacı, Türkçe metinlerdeki bağlantı öğeleri ile okuyucuların okuduğunu anlama durumları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırma toplam 50 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Çalışma grubunda yer alan okuyucuların okuduğunu anlama durumları açık uçlu sorular yoluyla 10 açıklayıcı metin üzerinden belirlenmiştir. Öte yandan, okuyucuların okuduğunu anlama durumlarının tespit edilmesinde kullanılan metinlerdeki bağlantı öğeleri tespit edilmiş, yapısal ve anlamsal açıdan çözümlenerek sayıları belirlenmiştir. Sonrasında, metinlerde yer alan değişkenlerin iyi ve zayıf okuyucuların okuduğunu anlama durumlarıyla olan ilişkisi Pearson korelasyon analizi ile SPSS paket programı kullanılarak test edilmiştir.

Yapılan analiz sonucunda, iyi okuyucu grubundaki okuyucuların okuduğunu anlama puanları ile çalışmanın veri tabanını oluşturan metinlerde yer alan “zamansallık”, “nedensellik”, “karşıtlık” ve “genişleme” bildiren bağlantı öğeleri sayıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulgulanmazken; zayıf okuyucu grubundaki okuyucuların okuduğunu anlama puanları ile “*karşıtlık bildiren bağlantı öğeleri*” arasında $r = -0,805$ ($p > 0,05$) düzeyinde ve “*genişleme bildiren bağlantı öğeleri*” arasında $r = -0,647$ ($p < 0,05$) düzeyinde negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulgulanmıştır.

Yapısal açıdan çözümlenmiş bağlantı öğeleri açısından yapılan analiz sonucunda da, iyi okuyucu grubundaki okuyucuların okuduğunu anlama puanları ile çalışmanın veri tabanını oluşturan metinlerde yer alan “*alta sıralama bağlaçları*” ve “*yana sıralama bağlaçları*” arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken ($p > 0,05$), “*söylem belirteçleri*” arasında $r = -0,760$ ($p < 0,05$) düzeyinde negatif yönlü anlamlı bir ilişki

olduğu bulgulanmıştır. Zayıf okuyucu grubundaki okuyucuların okuduğunu anlama puanları ile yalnızca “yana sıralama bağlaçları” arasında $r = -0,740$ ($p < 0,05$) negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulgulanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okuduğunu anlama, bağdaşıklık, bağlantı öğeleri.

ABSTRACT

MASTER'S THESIS

INVESTIGATING RELATIONSHIP BETWEEN THE CONNECTIVES IN TURKISH TEXTS AND READERS' READING COMPREHENSION LEVEL

GENÇER, Yusuf

M.Sc., Department of Turkish Education

Thesis Advisor: Asst. Dr. Gökhan ÇETİNKAYA

December-2013, 121 pages

The purpose of this study is to investigate the relationship between connectives in Turkish texts and readers' reading comprehension. Research was conducted with a total of 50 teachers. In the study group, readers' reading comprehension was determined through 10 descriptive texts by using open-ended questions. On the other hand, the connectives were identified in the texts used in the detection of readers' reading comprehension and their numbers were determined by analyzing the structural and semantic aspects. Then, the relationship between the variables in the text and the reading comprehension of good and poor readers were tested using Pearson correlation analysis and the SPSS program.

The results of the analysis revealed that, while there is no statistically significant correlation between the reading comprehension scores of the good readers and the numbers of the connectives such as "temporal", "causal", "adversative" and "additive" in the texts forming the study database, a negative correlation was found between the reading comprehension scores of the poor readers and "concession connectives" at the level of $r = -0.805$ ($p > 0.05$) and the "connectives expressing expansion" at the level of $r = -0.647$ ($p < 0.05$).

In the results of the analysis in terms of structurally decoded connectives, while there is no significant correlation between the reading comprehension scores of the good readers both subordinating and coordinating conjunctions forming the database of the study in the texts ($p > 0.05$), there is a negative correlation between "discourse adverbials" ($r = -0.760$, $p < 0.05$).

A negative correlation was detected between the reading comprehension scores of the group of poor readers and only "coordinating conjunctions" ($r = -0.740$, $p < 0.05$).

Keywords: Reading comprehension, Coherence, Connectives.

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ	v
ÖZET	vi
ABSTRACT.....	viii
İÇİNDEKİLER	x
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİL LİSTESİ.....	xiii
KISALTMALAR LİSTESİ	xiv
1. BÖLÜM	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1.3. Araştırmanın Önemi	6
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	7
1.5. Tanımlar	7
2. BÖLÜM	9
İLGİLİ ALAN YAZIN	9
2.1. Okuduğunu Anlama	9
2.1.1. Okuduğunu Anlamayı Etkileyen Etmenler	13
2.1.2. Okuduğunu Anlama Düzeyini Saptama Yolları	17
2.1.3. Okuduğunu Anlama Üzerine Çalışmalar	21
2.2. Metnin Yapısı.....	24
2.2.1. Küçük Ölçekli Yapı	26
2.2.1.1. Bağdaşıklık	27
2.2.1.1.1. Sözcüksel Bağdaşıklık	29
2.2.1.1.1.1. Yineleme	30
2.2.1.1.1.2. Eşdizimlilik.....	32

2.2.1.1.2. Dilbilgisel Bağdaşıklık.....	33
2.2.1.1.2.1. Gönderim	33
2.2.1.1.2.2. Eksilti	35
2.2.1.1.2.3. Değiştirim	36
2.2.1.1.2.4. Bağlantı Öğeleri	37
2.2.1.1.2.4.1. Bağlantı Öğelerinin Yapısal Sınıflaması	39
2.2.1.1.2.4.2. Bağlantı Öğelerinin Anlamsal Sınıflaması	43
2.2.2. Büyük Ölçekli Yapı	47
2.2.2.1. Tutarlılık	48
2.2.2.2. Kabul Edilebilirlik	48
2.2.2.3. Bilgilendiricilik	49
2.2.2.4. Amaçlılık.....	49
2.2.2.5. Durumsallık.....	50
2.2.3. Üst Yapı	50
2.2.3.1. Metinler Arasılık.....	51
2.2.4. Bağlantı Öğeleri Üzerine Yabancı Alan Yazın Çalışmaları	52
2.2.5. Bağlantı Öğeleri Üzerine Türkçe Alan Yazın Çalışmaları	60
3. BÖLÜM	64
YÖNTEM	64
3.1. Araştırma Deseni.....	64
3.2. Çalışma Grubu.....	65
3.3. Veri Toplama Aracı.....	66
3.4. Verilerin Toplanması.....	70
3.5. Değişkenlerin Belirlenmesi	72
3.6. Verilerin Düzenlenmesi.....	74
3.7. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması	75
4. BÖLÜM	77

BULGULAR VE YORUM.....	77
4.1. Araştırmanın Birinci Sorusuna İlişkin Bulgular.....	77
4.2. Araştırmanın İkinci Sorusuna İlişkin Bulgular	79
4.3. Araştırmanın Üçüncü Sorusuna İlişkin Bulgular	80
4.4. Araştırmanın Dördüncü Sorusuna İlişkin Bulgular.....	81
5. BÖLÜM	83
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	83
5.1. Sonuçlar.....	83
5.2. Öneriler.....	85
5.2.1. Araştırmadan Çıkan Öneriler	86
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	87
KAYNAKÇA.....	88
EKLER.....	98
Ek 1. Aslan Metni.....	98
Ek 2. Ahilik Metni.....	100
Ek 3. Akdeniz Metni	103
Ek 4. Argo Metni.....	105
Ek 5. Atlas Okyanusu Metni	107
Ek 6. Ayakkabı Metni	109
Ek 7. Barometre Metni	111
Ek 8. Bisiklet Metni	113
Ek 9. Boğa Güreşi Metni.....	115
Ek 10. Buzul Çağı Metni.....	117
Ek 11. Doğan Metni	119
ÖZGEÇMİŞ	121

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. İyi Okuyucu ile Zayıf Okuyucu Grubu Okuduğunu Anlama Becerisi Ön Testi Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları.....	66
Tablo 2. “Aslan” Adlı Metnin Okunabilirlik Puanı	68
Tablo 3. Çalışmada Kullanılan Metinlerin Okunabilirlik Düzeyleri.....	69
Tablo 4. Yanıt Değerlendirme Formu	71
Tablo 5. Araştırmacı ve Puanlayıcıların Notları Arasındaki Korelasyon Tablosu	72
Tablo 6. Yapısal Açıdan Bağlantı Ögesi Türleri ve Sayıları.....	73
Tablo 7. Anlamsal Açıdan Bağlantı Ögesi Türleri ve Sayıları	74
Tablo 8. Zamansallık, Nedensellik, Karşıtlık ve Genişleme Bildiren Bağlantı Ögeleri ile İyi Okuyucuların Okuduğunu Anlama Durumları (İOAD) Arasındaki İlişki	78
Tablo 9. Zamansallık, Nedensellik, Karşıtlık ve Genişleme Bildiren Bağlantı Ögeleri ile Zayıf Okuyucuların Okuduğunu Anlama Durumları (ZOAD) Arasındaki İlişki ..	79
Tablo 10. Alta Sıralama Bağlaçları, Yana Sıralama Bağlaçları ve Söylem Belirteçleri ile İyi Okuyucuların Okuduğunu Anlama Durumları (İOAD) Arasındaki İlişki	80
Tablo 11. Alta Sıralama Bağlaçları, Yana Sıralama Bağlaçları ve Söylem Belirteçleri ile Zayıf Okuyucuların Okuduğunu Anlama Durumları (ZOAD) Arasındaki İlişki ..	81

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 1. Metin Yapısını Oluşturan Metinsellik Ölçütleri.....	25
---	----

KISALTMALAR LİSTESİ

- a.g.e. : Adı geçen eser
Akt. : Aktaran
Bkz. : Bakınız
ev. : Çeviren
Ed. : Editör
MEB : Milli Eğitim Bakanlığı
TDK : Türk Dil Kurumu
vb. : ve benzeri
vd. : ve diğerleri

1. BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu ortaya konulmuş bununla birlikte araştırmanın amacına, amaca bağlı olarak yanıt aranacak alt amaçlara, araştırmanın önemine, sınırlılıklarına ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Bireyin duygu, düşünce ve isteklerini karşı tarafa doğru bir biçimde aktarabilmesi, diğer taraftan başkalarının duygu, düşünce ve isteklerini doğru bir biçimde anlamlandırabilmesi onun sosyal ve akademik yaşantısını yetkin olarak sürdürülebilmesi açısından önemlidir. Böyle bir gereklilik doğrultusunda, bireyin anlama ve anlatma becerilerinin yaşının, eğitim düzeyinin, çalışma alanının vb. gerekleri ölçüsünde yapılandırılmış olması ön koşuldur. Dört temel dil becerisinin edinim sırasına bakıldığında, çocuğun önce çevresinde duyduğu sesleri, anlamlı sözcükleri ve tümceleri dinlediği ve sonrasında fiziksel ve bilişsel gelişimi konuşmak için yeterli düzeye geldiğinde sözcükleri sesletmeye başlayarak konuşma edimini gerçekleştirdiği görülmektedir. Sonrasında, okula başlamasıyla birlikte okuma ve yazma becerilerini kazanmaktadır. Yani çocuk dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini ardışık olarak edinir.

Dil öğretiminin temel hedefi, öğrencilerin dilin farklı bağlamlarda aldığı görünümleri kavramaları, dil aracılığıyla kendilerini ifade edebilmeleri, değişik bilgi

kaynaklarına ulaşarak, duygu, düşünce ve hayal dünyalarını zenginleştirmeleridir (MEB, 2005). Dil ediniminin temel unsurlarından birisi de okuma becerisinin kazanılmasıdır. Okuma, bilginin edinilmesi ve diğer becerilerin yapılandırılması için başat bir eylemdir. “Okumak, ana dili eğitiminin nihai hedefleri arasında yer alan düşünmeyi, duymayı, hayal etmeyi, bunları ifade etme becerilerini zenginleştirmenin de temel araçlarından biridir” (Özbay ve Bahar, 2012: 161). Alan yazında okuma eylemini açıklamaya yönelik birçok tanım yapıldığı görülmektedir.

Çiftçi ve Temizyürek (2008: 110), “okuma, yazılı metinlerde verilmek istenen mesajı, duygu ve düşünceleri anlamaktır. Bir metin anlaşılacak için okunur. Okuma neticesinde mutlaka anlama gerçekleşmelidir. Eğer çözümleme ve anlama gerçekleşmemişse okuma amacına ulaşmamış demektir” biçiminde tanımlarken Dönmez ve Yazıcı (2006) ise okumayı, yazılı bir metinden anlam çıkarma süreci olarak, okuduğunu anlamayı ise, mantıksal bağlantılar yapmayı, metni yorumlamayı ve bilginin uygulanmasını da içeren bir okuma süreci olarak tanımlamaktadır.

Topuzkamış (2005), “Okuduğunu anlama kavramı, yazılı olan bir metni amaca göre tamamen veya kısmen kavrayıp metinle ilgili sonuçlara ulaşma, metinle ilgili sorulara cevap verme, çıkarsamalarda bulunma ve değerlendirme gibi zihinsel süreçleri kapsayan bir kavramdır” biçiminde tanımlamaktadır.

Yer alan tanımlarda sözü edilen süreçlerin aynı zamanda okuduğunu anlamayı ölçmede kullanılan önemli etkenlerden olduğu görülmektedir.

Okuma, görme, algılama, seslendirme, anlama, zihinde yapılandırma gibi göz ve beynin çeşitli işlevlerinden oluşan karmaşık bir süreçtir. Bu süreç çizgi ve harflerin algılanmasıyla başlamaktadır. Ardından dikkat yoğunlaştırılarak kelimeler tanınmakta, cümlelerin anlamı bulunmakta, ilgi duyulan ve önemli görülen bilgiler seçilmektedir. Seçilen bilgiler, sıralama, sınıflama, ilişkilendirme, analiz-sentez, sorgulama, yorumlama, sorun çözme, değerlendirme gibi çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilmektedir. İşlenen bilgiler bireyin ön bilgileriyle birleştirilerek yeni anlamlar oluşturulmaktadır. Bu süreçte öğrencinin ilgisi, güdülenmesi, okuma amacı, dil bilgisi ve okuma becerileri de etkili olmaktadır (MEB, 2005).

Yukarıda yer alan okuma eylemine ilişkin tanımlarda anlama sürecinin kesintisiz sürdürülmesi ve anlamayla sonuçlanabilmesi için okuyucunun belirli ölçütler çerçevesinde iyi oluşturulmuş bir metinle buluşturulmasının ön koşul olduğu

görülmektedir. Bu ön koşul temel olarak “okur merkezli” ve “metin merkezli” olmak üzere iki temel ulamda ele alınmaktadır. Bu sınıflandırma içinde “metin merkezli” koşullar metin içinde yer alan dile ilişkin birimleri içerirken, “okur merkezli” koşullar okurun dünya bilgisi, artalan bilgisi, yaşı, okuma beceri düzeyi vb. gibi özellikleri içermektedir.

Ayrıca Rand Reading Study Group (2002), sosyokültürel bağlamda okuma sürecinde üç önemli unsurdan söz etmektedir. Bu unsurlar: Okuyucu (okuyucunun okuma becerisi, bilişsel yetenekleri, okuyucuyu etkileyen psikolojik ve bedensel etmenler vb.) metin (metnin türü, zorluk seviyesi, yazı tipi vb.) ve etkinliktir (anlamak için okuma, gerçeği arama vb.). Buradan hareketle üç unsurun birbirleriyle etkileşimiyle okuduğunu anlamının gerçekleştiğini belirtmektedir.

Okuduğunu anlama sürecinde etkin olan metin merkezli değişkenler içinde okunaklılık, okunabilirlik ve anlaşılabilirlik kavramları öne çıkmaktadır.

Okuduğunu anlama sürecinin kesintisiz ve etkin bir biçimde sürdürülebilmesi, başka bir deyişle okurun metni başarılı bir şekilde işleyebilmesi için metnin, okurun okuma düzeyine uygun özelliklerde yapılandırılmış olması gerekir. Bu özellikler daha önce de sözü edilen, metnin okunaklılık, okunabilirlik ve anlaşılabilirlik düzeyiyle ilişkili kavramlardır.

Okunaklılık, metnin yazı karakteri, yazı boyutu, rengi gibi metnin teknik özellikleriyle ilişkili bir kavramdır. Örneğin; Birinci sınıf eğitim düzeyindeki öğrencilere verilecek metinlerin yazıbirim boyutları ile on ikinci sınıf eğitim düzeyindeki öğrencilere verilecek metinlerin yazıbirim boyutları birbirinden farklı olmalıdır. Çünkü on ikinci sınıf öğrencilerinin dile ilişkin deneyimleri ile birinci sınıf öğrencilerinin dile ilişkin deneyimleri birbirinden farklıdır. Burada görüldüğü üzere metin merkezli ve okur merkezli özellikler koşut olmalıdır.

“Okunabilirlik, metindeki dilsel özelliklerin bütünüünün okur tarafından az ve ya çok kabul edilebilir olmasıdır” (Klare, 1963). Bu kabul edilebilirlik ölçütlerinin metnin dilsel özelliklerinden olan sözcük ve tümce uzunluklarıyla sağlandığı görülmektedir.

İngilizce metinlerin okunabilirlik düzeylerini belirlemeye yönelik öne çıkan formüller¹; Dale-Chall Formülü (Dale-Chall, 1948), Flesch Okuma Kolaylığı Okunabilirlik Formülü (Flesch, 1948), Powers-Sumner-Kearl Okunabilirlik Formülü (Powers, Summer, Kearl, 1958), SMOG Okunabilirlik Formülü (McLaughlin, 1969), Gunning Zorluk Göstergesi (Gunning, 1952), Fry Grafik Okunabilirlik Formülü (Fry, 1969), Coleman Okunabilirlik Formülleri (Coleman, 1965) ve Bormuth Ortalama Çıkartma Formülü'dür (Bormuth, 1969). Türkçe metinlerin okunabilirlik düzeylerini belirlemede ise iki adet okunabilirlik formülünün yer aldığı görülmektedir. Bunlardan biri Ateşman (1997) tarafından Flesch Okuma Kolaylığı Okunabilirlik Formülünden (Flesch, 1948) Türkçeye uyarlanan Ateşman okunabilirlik formülü, diğeri ise Çetinkaya (2010) tarafından istatistiksel olarak oluşturulan Çetinkaya-Uzun okunabilirlik formülüdür. Bu çalışmaların sonuçları da okunabilirliğin okuduğunu anlamayı anlamlı bir şekilde yordadığını göstermektedir.

Alan yazına bakıldığında, anlaşılabilirlik ile ilgili öne çıkan kavramlar bağdaşıklık ve tutarlılıktır. Bağdaşıklık sağlayan dilbilgisel öğeler içinde gönderimler, eksilteli anlatımlar, değiştirimler ve bağlantı öğeleri bulunmaktadır.

Gönderimler metnin bağdaşıklığını sağlayan önemli öğelerdendir ve metin içi ve metin dışı gönderimler olarak ikiye ayrılır. Metin içi gönderimler ise art ve ön gönderimler olarak ikiye ayrılır. Gönderimler, “*metindeki bir unsurun aynı metindeki başka bir unsura bağlı olarak anlaşılabilmesi*” (Karataş, 2008) olarak tanımlanmaktadır. Eksilteli anlatımlar tümcenin bazı öğelerinin metnin anlam bütünlüğü bozulmadan belirtilmemesi (Karatay, 2010) durumu olarak, değiştirimler ise metindeki bir unsurun başka bir unsurun yerine geçmesi (Balyemez, 2010) olarak tanımlanabilir. Çalışmanın temel inceleme konusu olarak ele alınan bağlantı öğeleri ise “*eş görevli ya da birbiriyle ilgili sözcükleri, sözcük gruplarını, özellikle tümceleri bağlamaya yarayan, bunlar arasında anlam ve kimi zaman biçim bakımından bağlantı sağlayan öğeler*” (Atabay, Özel ve Kutluk, 1983: 49) olarak tanımlanabilir. Bağlantı öğeleri denilince akla ilk gelen kavram bağlaçlardır. Bu yönüyle, alan yazına bakıldığında bağlantı öğesi ve bağlaç kavramlarının aynı anlamda ve bu iki kavramın birbiri yerine de kullanıldığı görülmektedir (Coşkun, 2005; Dilidüzgün, 2008; Kurtul,

¹ İngilizce metinlerin okunabilirlik düzeylerini belirlemeye yönelik öne çıkan formüller konusunda ayrıntılı bilgi için Çetinkaya (2010)'un çalışmasına bakabilirsiniz.

2011; vb.). Metinde yer alan önermeler arasında anlamsal ilişkileri bütünüyle kapsadığından dolayı, bu çalışmada “bağlantı ögesi” kavramı kullanılmıştır.

Bir metnin bağdaşık olabilmesi için temel öğelerden olan bağlantı öğeleri üzerine Türkçe alan yazında çok fazla çalışma olmadığı görülmektedir. Var olan kısıtlı sayıdaki çalışmanın da daha çok öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandıkları bağlaçları betimlemeye yönelik olduğu görülmektedir (Kurtul, 2011; Can, 2012; Coşkun, 2005; Yılmaz, 2012; Çetinkaya ve diğ., baskıda) Bunun yanında, bağlantı öğelerinin okuduğunu anlamayla olan ilişkisine yönelik Türkçe üzerine bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu yönüyle, bağlantı öğelerinin okuduğunu anlamayla olan ilişkisini ortaya koymak hem metin üretme süreci açısından hem de öğrencilere verilecek okuma eğitimi sürecinde bağlantı öğelerinin işlevleri açısından önemli görülmektedir. Çünkü yabancı alan yazındaki çalışmalara bakıldığında, bağlantı öğelerinin okuduğunu anlama süreciyle ilişkisini ortaya koyan bulgular olduğu görülmektedir (Halliday ve Hassan, 1976; Ben-Anath, 2005; Innajih, 2006).

Alan yazın incelendiğinde Türkçe metinlerdeki bağlantı öğeleri ile okuyucuların okuduğunu anlama durumları arasındaki ilişkiyi ortaya koyan bir çalışma ve bir bulguya rastlanmamıştır. Böyle bir ilişkinin betimlenmesi okuduğunu anlama ve metin arasındaki etkileşimi ortaya koymak bakımından yararlı veri sağlamaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın temel amacı, Türkçe metinlerdeki bağlantı öğeleri ile okuyucuların okuduğunu anlama durumları arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

Bu temel amaç doğrultusunda yanıt aranan alt amaçlar şunlardır:

- 1-** Zamansallık, Nedensellik, Karşıtlık ve Genişleme bildiren bağlantı öğeleri ile iyi okuyucuların okuduğunu anlama durumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

2- Zamansallık, Nedensellik, Karşıtlık ve Genişleme bildiren bağlantı öğeleri ile zayıf okuyucuların okuduğunu anlama durumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

3- Alta sıralama bağlaçları, yana sıralama bağlaçları ve söylem belirteçleri ile iyi okuyucuların okuduğunu anlama durumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

4- Alta sıralama bağlaçları, yana sıralama bağlaçları ve söylem belirteçleri ile zayıf okuyucuların okuduğunu anlama durumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu çalışmanın konusu, metnin bölümleri ya da önermeler arasındaki anlamsal ilişkinin sağlanmasında başat rolü olan bağlantı öğeleri ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

Daha önceki bölümlerde de belirtildiği gibi, okumanın insan yaşamındaki önemi oldukça fazladır. Anlama okumanın ön şartıdır. Anlama gerçekleşmemişse okuma amacına ulaşmamış demektir (Çiftçi ve Temizyürek, 2008). Okuma eğitiminin temelinde metin olduğu göz önünde bulundurulduğunda metnin önemi daha da ortaya çıkmaktadır. Okuduğunu anlama sürecinin etkin ve başarılı bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için metnin belirli özelliklere sahip olması gerekir. Bu özelliklerden bir tanesi de metnin bağdaşıklık ve tutarlılığını sağlamada önemli işleve sahip olan bağlantı öğelerinin okuduğunu anlama sürecinde üstlendiği roldür. Bu çalışmanın önemi de burada ortaya çıkmaktadır.

Yabancı alan yazındaki çalışmalara bakıldığında, bağlantı öğelerinin okuduğunu anlamayı yordamada önemli değişkenler olduğu görülmektedir (Bkz. 2.2.4. Bağlantı Öğeleri Üzerine Yabancı Alan Yazın Çalışmaları bölümü) Türkçe alan yazına bakıldığında ise, bağlantı öğeleri ile ilgili yapılan çalışmaların sınırlı sayıda olduğu ve bu az sayıdaki çalışmanın da öğrencilerin yazma edimlerinden hareketle bağlaç kullanımlarını betimlemeye yönelik olduğu görülmektedir. Bununla birlikte,

Türkçe alan yazının bağlantı ögeleri ile okuduğunu anlama arasında olan ilişkiyi konu alan çalışmalardan yoksun olduğu görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında, Türkçe alan yazındaki bu eksikliği giderme ve konuyla ilgili veri sağlama noktasında çalışmanın önemi bir kez daha ortaya çıkmaktadır.

Bu çalışmanın sonuçlarının hem yazarların belirli okur kitlesi için üretecekleri metinlere hem de öğretmenlerin sınıf içerisinde kullanmak için seçecekleri metinlerin özelliklerine ya da metin uyarlamalarında göz önünde bulundurulması gereken bazı noktalara işaret etmesi ve ışık tutması beklenmektedir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmanın sınırlılıkları şunlardır:

- 1- Araştırmada bağlantı ögeleri ile okuduğunu anlama arasındaki ilişki ele alınmıştır.
- 2- Araştırma 2012-2013 eğitim-öğretim yılı, Niğde Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Öğretmenliği 1. Sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.
- 3- Araştırma Temel Britannica Temel Eğitim ve Kültür Ansiklopedisi (1992)'nden alınan 10 açıklayıcı metin ile sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Bu çalışmada ele alınan kavramlar/terimler ve bu kavramların/terimlerin hangi içerik doğrultusunda kullanıldığı aşağıda belirtilmiştir.

Okuma: Ses organları ve göz yoluyla algılanan işaret ve sembollerin beyin tarafından işlenerek yorumlanması ve anlamlandırılması sürecidir (Çetinkaya, 2010).

İyi Okuyucu: Okuma amacı olan ve bu amaca yönelik farklı stratejiler kullanarak anlamlandırma yapabilen, sözcük dağarcığı gelişmiş okuyucudur (Garner, 1987; Alderson, 2000; Taraban, 2011; Akt. Babacan, 2012).

Zayıf Okuyucu: Okuma amaçları hakkında farkındalığı olmayan, okuma stratejilerini kullanamayan ve bu nedenle anlamlandırmayı gerçekleştiremeyen sözcük dağarcığı gelişmemiş okuyucudur (Alderson, 2000; Law, 2009; Akt. Babacan, 2012).

Okuduğunu Anlama: Okurun okuma sırasında, metnin iletisiyle kendi beceri ve art alan bilgisini bütünleyerek anlamı yapılandırma sürecidir (Pardo, 2004).

Bağlantı Öğeleri: Eş görevli ya da birbiriyle ilgili sözcükleri, sözcük gruplarını, özellikle tümceleri bağlamaya yarayan, bunlar arasında anlam ve kimi zaman biçim bakımından bağlantı sağlayan öğeler (Atabay, 1983: 49).

Bağlaç: Eş görevli ya da birbiriyle ilgili sözcükleri, sözcük öbeklerini, özellikle tümceleri bağlamaya yarayan, bunlar arasında anlam ve kimi zaman biçim bakımından bağlantı sağlayan öğelere bağlaç adı verilir (Aksan, 1981: 145).

Sözcüksel Bağdaşıklık: Aynı kavram alanından sözcüklerin ardı arda gelen iki tümcede de geçmesi, tekrar etmesi ve bağlama uygun sözcüklerin kullanılmasıdır (Karatay,2010).

Dilbilgisel Bağdaşıklık: Metnin bölümleri arasında kurulan dilbilgisel bağlantılardır.

Okunabilirlik: Okunabilirlik, metindeki dilsel özelliklerin bütününün okur tarafından az ve ya çok kabul edilebilir olmasıdır (Klare, 1963).

Okunabilirlik Formülü: Okunabilirlik formülleri, metnin gözlenebilen dilsel özelliklerinden yola çıkarak metinleri okuma zorluklarına veya kolaylıklarına göre aşamalı olarak sınıflandırmayı amaçlayan kestirim araçlarıdır (Çetinkaya, 2010).

2. BÖLÜM

İLGİLİ ALAN YAZIN

Bu bölümde ilk olarak okuduğunu anlama kavramı üzerinde durulmuş, ayrıca bu kavramla ilişkili olarak ve çalışmanın kuramsal genel kabullerini ortaya koymak amacıyla “okuduğunu anlamayı etkileyen etmenler”, “okuduğunu anlama düzeyini saptama yolları” ve “okuduğunu anlama üzerine çalışmalar” alt bölümlerine yer verilmiştir.

İkinci olarak da metnin yapısıyla ilişkili “küçük ölçekli yapı” , “büyük ölçekli yapı ve “üst yapı” kavramları ilişki alt bölümleriyle ele alınmış ardından bağlantı öğeleri üzerine yabancı ve Türkçe alan yazın çalışmaları özetlenmiştir.

2.1. Okuduğunu Anlama

Okuma, bireyin bütün yaşamı boyunca ihtiyaç duyacağı temel beceriler arasındadır. Bu anlamda okuma, bireyin toplumla olan ilişkilerini sağlıklı bir biçimde sürdürebilmesinde önemli bir rol oynayan etkili bir öğrenme aracıdır (Sever, 2004; Ateş, 2006). Okuma becerisi, bireylerin çalışma hayatına atılmadan önceki eğitim yaşamları boyunca da çok önemli bir yere sahiptir. *“Okullardaki bütün derslerin okumayı gerektirdiği düşünülürse, doğru ve tam olarak okuyamayan bir öğrencinin, derslerinde başarılı olması da beklenemez. Okumaya büyük ölçüde bağlı süreçlerde, okuduğunu anlama gücü, sonucu belirleyen tek etken durumuna bile gelebilmektedir”* (Özçelik, 1987:102).

Bütün derslerin okumayı gerektirdiği göz önünde tutulacak olursa, okuma alışkanlığı ve sevgisini kazanmış bir öğrencinin diğer derslerde de başarılı olacağı açıktır (MEB, 2006: 215). Çünkü “okuma, zihin gelişimine en büyük katkıyı sağlayan öğrenme alanıdır. Okuma sürecinde yazılar zihinsel kavramlara çevrilmekte, anlamlandırılmakta ve beyinde yapılandırılmaktadır. Bu nedenle okumaya Türkçe öğretiminde ayrı bir önem verilmektedir” (Güneş, 2007: 117).

Okumanın sözlük anlamına bakıldığında “yazıya geçirilmiş bir metne bakarak bunu sessizce çözümleyip anlamak veya aynı zamanda seslere çevirmek” (TDK, 2005: 1494) biçiminde olduğu görülmektedir.

Demirel (1990: 119) okumayı “bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerin ortak çalışmasıyla, yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliği” olarak tanımlarken Harris ve Sipay (1990) ise, “yazı dilinin anlamlı biçimde yorumlanması” olarak tanımlamaktadır.

Yangın (1999: 68) okumayı, “bir yazıdaki sembolleri tanıma ve anlamlandırma etkinliği olup algısal yanı çok yüksek, motor yanı daha düşük bir psikomotor beceri “olarak açıklarken Sever’e (2000: 11) göre “Okuma, sözcüklerin duyu organları yoluyla algılanıp anlamlandırılması, kavranması ve yorumlanmasına dayanan zihinsel bir etkinliktir”. Yine Sever (2004: 14) başka bir çalışmada okumayı “sözcükleri, cümleleri oradan da paragraf ve metni görmek ve seslendirmek eyleminin ötesinde, düşünsel bir çabayı, anlamlandırmayı gerektiren bir düşünme süreci” olarak tanımlamaktadır.

Özdemir (2005: 11) okumayı, “basılı sözcükleri duyu organlarımız yoluyla algılama, bunları anlamlandırıp kavrama ve yorumlama” biçiminde açıklarken Akyol (2005: 1) ise okuma tanımını “Okuma ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma sürecidir” biçiminde yapmaktadır.

Kavcar, Oğuzkan ve Sever (2005: 41) okumayı, “bir yazıyı, sözcükleri cümleleri, noktalama işaretleri ve öteki öğeleri ile görme, algılama ve kavrama süreci” olarak tanımlarken Öz’e (2006: 211) göre “Okuma, gözün satırlar üzerinde sıçraması sonucu kelime şekillerini görerek, bunların anlamlarını kavrama ve seslendirmedir.”

Başka bir tanımda Akyol (2006: 29) okumayı “*yazar ve okuyucu arasında aktif ve etkili iletişimi gerekli kılan, dinamik bir anlam kurma süreci*” olarak açıklarken Güneş (2007: 117) ise, “*görme, algılama, seslendirme, anlama, beyinde yapılandırma gibi göz, ses ve beyin çeşitli işlevlerinden oluşan karmaşık bir süreçtir*” biçiminde tanımlamaktadır.

Calp (2007: 90) okumayı, “*bir yazıdaki sembolleri tanıma ve anlamlandırma etkinliğidir*” şeklinde açıklarken Çiftçi ve Temizyürek (2008: 110) okumanın amacına da değindikleri tanımlarında, “*yazılı metinlerde verilmek istenen mesajı, duygu ve düşünceleri anlamaktır. Bir metin anlaşılacak için okunur. Okuma neticesinde mutlaka anlama gerçekleşmelidir. Eğer çözümleme ve anlama gerçekleşmemişse okuma amacına ulaşmamış demektir*” şeklinde açıklamaktadır.

Çiftçi ve Çeçen’e (2009: 639) göre, “*Okuma, zihinsel bir faaliyettir. Sözcüklerin, duyu organları yoluyla algılanıp yorumlanmasıdır. Algılama merkezine gönderilen sözcüklerin anlamlandırılması, kavranması, yorumlanması, senteze tabi tutulması ve değerlendirilmesidir. Bütün bu işlemler sonucunda okuyucunun belleğinde taze bir bilgi birikimi olarak neticelenmesidir.*”

Ülper (2010: 3), okuma kavramını geniş bir biçimde açıklayarak şöyle bir tanım yapmaktadır: “*Okuma, yazılı metnin üretildiği dilin anlamsal ve dilbilgisel özelliklerini tanıyan bireylerin, belirli amaçlar doğrultusunda, hızlı bir biçimde kod çözerek ve birtakım stratejiler kullanarak gerçekleştirdikleri, duyuşsal yönü de olan yinelemeli bir anlamlandırma sürecidir.*”

Okuma eylemine ilişkin tanımlarda üzerinde durulan özelliklerin genel olarak araştırmacıların ilgi alanları yönünde birbirinden ayrıldığı ve bu kavramı çeşitli yönleriyle ayrı ayrı ele aldıkları görülmektedir. Bu yüzden, yukarıda yer alan tanımların içeriğinde her ne kadar okumanın farklı özelliklerine vurgu yapsalar da birleştikleri nokta okuduğunu anlama sürecidir.

Yukarıda da görüldüğü üzere, çeşitli araştırmacılar tarafından yapılan tanımların her birinde okuma kavramı bir veya birkaç yönüyle ele alınmıştır. Bu tanımların ortak yönlerinden bir tanesi de daha önceden de belirtilen okuma kavramının içinde anlama kavramının da bulunmasıdır. Başka bir deyişle “*her okuma belli bir amaca yöneliktir. Okumanın amacı da iletinin alınmasıdır, yani anlamadır*” (Temizkan, 2009: 36). “*İki ayrı çaba gibi görünen okuma ve anlama gerçekte neden*

sonuç ilişkisi ile birbirine bağlıdır. İnsan anlamak için okur. Okuduğunu anlamak ister” (Demirel, 1990). Bu nedenle okuma ve anlama kavramları ayrı düşünülmemelidir.

Yukarıda sözü edilen okuma tanımlarının yanında; okuma, bir iletişim aracı olarak kaynak tarafından üretilen görsellerin alıcı tarafından ortak bir uzlaşıya bağlı kalarak çözülmesi süreci olarak da tanımlanabilir.

Alan yazında okuduğunu anlama tanımları da ayrı olarak ele alınmaktadır. Aşağıda okuduğunu anlama sürecini temel alan tanımlardan bir bölümü yer almaktadır.

Conlan (1990) okuduğunu anlamayı “*kelimelerin anlamlarını anlama ve daha önceden sahip olunan bilgiyle, öğrenilen yeni bilgi arasında bağlantılar kurabilme gibi birçok beceriden oluşan bir süreçtir*” (Akt. Uyanık, 2011: 29) biçiminde tanımlamaktadır.

Pardo (2004; 272) “*Okuma ve anlamlandırma, okuyucunun artalan bilgisini, yaşantılarını ve metinde yer alan bilgiyi bütünleştirerek metinle etkileşip anlam oluşturduğu bir süreçtir*” tanımını yapmaktadır.

Dönmez ve Yazıcı (2006: 150) ise, okuduğunu anlamayı “*mantıksal bağlantılar yapmak, metni yorumlamak ve bilginin uygulanmasını da içeren bir okuma süreci*” biçiminde tanımlarken Çiftçi’ye (2007: 2) göre, “*okuduğunu anlama, sadece okunan metindeki bilinmeyen kelimelerin anlamlarını kavramak değildir. Anlamak, metni bir bütün halinde kavramak demektir. Kavramanın belirtisi ise metni değerlendirebilmek, ondaki bilgiyi kendine mal edebilmek ve onu yorumlayabilmektir. Yorum ise metnin ruhunda herhangi bir değişikliğe meydan vermeden metni farklı bakış açılarıyla yeniden ele almak, metnin özüne uygun çıkarımlarda bulunmaktır.*”

Akyol (2007: 2) da okuduğunu anlamayı “*okuyucunun önbilgileri ile metinlerden öğrendiklerini karşılaştırıp, sentez ederek yeni bir düşünceye ulaşması*” olarak açıklarken Yıldız (2010: 3) da okuduğunu anlamayı “*bireylerin okuma etkinliği ile sağladığı bilgi girdilerinin zihinsel işlemlere tabi tutularak, okunan metnin anlaşılmasındaki süreçlerin tümü*” olarak tanımlamaktadır.

Güneş (2009: 190) ise okuduğunu anlamayı “*okuma yoluyla alınan bilgilerin inceleme, sıralama, sınıflama, ilişkilendirme, sorgulama, değerlendirme gibi çeşitli*

zihinsel işlemlerden geçirilmesiyle oluşturulan anlamların, okuyucunun ön bilgileriyle birleştirilip zihinde yapılandırılması” biçiminde açıklamaktadır.

Okuma ve okuduğunu anlama kavramlarına ilişkin çeşitli araştırmacılar tarafından yapılan tanımlar incelendiğinde okuma sürecinde etkileşim içinde olan metin ve okuyucu boyutlarının temel alındığı görülmektedir. Bu yönüyle, aşağıda yer alan alt bölümde okuduğunu anlamayı etkileyen etmenlere yer verilmiştir.

2.1.1. Okuduğunu Anlamayı Etkileyen Etmenler

Ebrahimpourtaher (2011), okuma eyleminin, söylemsel olarak okuyucu ile yazar arasında iletişimi yazılı metin yoluyla sağlayan etkileşimsel bir süreç olduğunu belirtmektedir. Önergeler bir araya geldiklerinde kendine özgü dokusunu oluşturur ve başka metinlerden ayrı özelliklere sahip bir yapı ortaya çıkar. “Anlam bütünlüğü”, anlamsal akıcılığı sağlamaya yardımcı olan bağdaşıklık araçları yoluyla sağlanır ve okuma süreci içerisinde bu araçlar oldukça önem taşır.

Metni metin yapan, başka bir deyişle okumaya değer kılan şey metinselliktir. Metinsellik ölçütlerini De Beaugrande ve Dressler (1981) yedi başlık altında toplamaktadır. Bu ölçütler araştırmacılar tarafından “*bağdaşıklık*”, “*tutarlılık*”, “*ikna edicilik*”, “*bilgilendiricilik*”, “*duruma uygun olma*” ve “*metinler arasılık*” olarak sınıflandırılmaktadır.

Bağdaşıklık, Halliday ve Hassan (1976: 3-4) tarafından “*bir metni, metin olmayan ifadelerden ayıran, metnin bölümlerini bir arada tutmayı sağlayan, metindeki anlam ilişkilerini düzenleyen şey*” (Akt. Coşkun, 2007: 240) olarak tanımlanmaktadır.

Bağdaşıklık; gönderim, değiştirim, eksilteli yapı, bağlama öğeleri ve sözcüksel bağdaşıklık olmak üzere beş başlık altında değerlendirilmektedir (Halliday ve Hassan, 1976).²

² Tez çalışmasının konusuna açıklama getiren “Bağdaşıklık” ayrı bir alt başlık olarak “2.2.1.1.” numaralı alt bölümde ele alınmaktadır (Sayfa 27).

“Tutarlılık, metindeki bilgilerin belli bir birlik ve bütünlük içinde zihinde anlamsal olarak bir şema yaratması, canlanması, metinde işlenen konu etrafında adeta kalıplaşarak şekil alması” (Karatay, 2010: 375) olarak tanımlanırken başka bir deyişle metindeki birimler arasında mantıksal bir bağlantının olması durumu olarak da değerlendirilebilmektedir.

Amaçlılık, okuyucunun yazarın amacını doğru belirleyebilmesi için yazarın metnin amacını ortaya koyabilmesidir. Okuyucu yazarın amacını kavrayamazsa yazarın belirtmek istediğinden çok daha farklı sonuçlar çıkarabilir (Coşkun, 2007: 235).

İkna edicilik, yazarın metnin amacını ortaya koyarken olabildiğince açık ve anlaşılır olması durumudur. Metin oluşturulurken kişilere, topluma, kültüre ve yaşanılan döneme uygunluk dikkate alınmalıdır (Coşkun, 2007: 235).

Bilgilendiricilik, metindeki eski ve yeni bilgilerin birbirinden az veya çok olmama, dengede olma durumudur. Nitekim Halliday ve Hassan (1976: 326)’a göre her bilgi birikimi “eski bilgi” ve “yeni bilgi” olmak üzere ikiye ayrılır. Bir metinde eski bilginin çokluğu okuyucuda metni okumaya değer bulmama durumuna, yeni bilginin çokluğu ise anlayamama durumuna yol açabilir. Bir metnin başarılı olabilmesi için içinde bulundurduğu yeni ve eski bilgilerin dengede olması gerekmektedir (Coşkun, 2007: 237).

Durumsallık; metnin, hitap ettiği okuyucu kitlesine, amacına, yazıldığı türe, döneme ve konuya uygun olma durumudur (Coşkun, 2007: 237).

Metinler arasılık; “bir metin ya da metinler grubunun başka metinlerle olan açık ya da gizli ilişkilerini belirtir” (Coşkun, 2007: 238). “Her metin kendinden önce yazılmış başka metinlerden şekil, içerik veya başka bir açıdan az ya da çok, doğrudan veya dolaylı olarak etkilenmiştir” (Günay, 2003: 189).

Metinsellik ölçütlerinin metinde bir bütün halinde bulunması o metnin okunabilirliğine işaret etmektedir. Bu anlamda okunabilirlik, Klare (1963) tarafından “metindeki dilsel özelliklerin bütünüünün okur tarafından az veya çok kabul edilebilir olması” biçiminde tanımlanmaktadır. Sözcük ve tümce uzunlukları ölçüt alınarak hazırlanan okunabilirlik formülleriyle hesaplanan, metnin okur düzeyine uygunluğudur.

Yukarıda belirtilen okuduğunu anlamayı etkileyen metinsel etmenlerin yanında okur temelli etmenler de bulunmaktadır.

Bu etmenler; okurun sözcük dağarcığı, okuma hızı, çalışma belleği, okuduğunu anlama stratejisi kullanımı (Ülper, 2010) gibi özelliklerinin yanında sosyoekonomik durum ve bazı demografik özellikler olarak sıralanabilir.

Okuyucunun metni anlamlandırabilmesi için gerekli olan artalan bilgilerine sahip olması gerekmektedir aksi takdirde okuduğunu anlama süreci başarısız olacaktır. Metni anlamlandırabilmek için gerekli artalan bilgilerinden olan sözcük dağarcığına sahip olmak okuduğunu anlama açısından çok önemlidir. Çünkü *“bir okurun, okuduğu metne ilişkin sözcük dağarcığı ne denli yüksek ise o metni anlamlandırabilme olanağı da o denli yüksek olacaktır”* (Ülper, 2010: 69).

Okumadaki akıcılık, *“karşılaşılan bir yazılı metni anlamlandırabilmek için, okuma edimine ilişkin dilsel ve bilişsel becerileri kullanarak metni belirli bir hızda ve duraksamalar yapmadan okumaya karşılık gelir”* (Ülper, 2010: 72).

Çalışma belleği herhangi bir uyaran sonucu uzun süreli bellekteki bilgilerin aktarıldığı bellektir. Çalışma belleği kısa süreli bellek olarak da adlandırıldığı gibi kişiden kişiye farklılık gösterdiği için okuduğunu anlama sürecinde etkilidir (Ülper, 2010: 78-79).

Okuduğunu anlama sürecini başarılı kılmak için kullanılan bazı stratejiler vardır. Bu stratejileri okuma öncesi stratejileri, okuma anı stratejileri ve okuma sonrası stratejileri olarak ayırmak mümkündür. Okurların bu stratejileri kullanma sıklıklarının okuduğunu anlama üzerinde etkili olduğu yapılan çalışmalarca kanıtlanmaktadır (Coşkun, 2005; Can, 2012; Yılmaz, 2012). Bu anlamda okuma stratejilerinin kullanımının okuduğunu anlamayı etkilediği görülmektedir.

Yukarıda sözü edilen bilgilerin ışığında, okuyucuların zihninde yapılandığı şemaların da okuduğunu anlama sürecine önemli ölçüde katkı sağladığı görülmektedir.

Rumelhart (1980), şema kuramını, yerleşik bilgilerin zihinde oluşturdukları birlikler olarak tanımlar (Akt. Ülper, 2010: 34).

Şema, okuyucuların zihnindeki birbiriyle ilişkili bilgi birliği olarak tanımlanabilir. Bu da gösteriyor ki okur okuma sırasında metni anlamlandırmak için tek bir şemayı değil birden çok şemayı etkin hale getirmektedir. Bu şemalar şunlardır (Singhal, 1998; Xiao-hui, Jun, Wei-hua, 2007):

- Dilsel Şema
- Biçimsel Şema
- İçeriksel Şema

Dilsel şema, okurun metnin yazıldığı dil hakkında ne kadar bilgi sahibi olduğuyula ilişkilidir. Nitekim, okur metnin dili hakkında ne kadar çok şemaya sahipse anlama o denli yüksek olacaktır. Tersine durum düşünülduğünde okurun metnin yazıldığı dil hakkında zihnindeki şemaları ne kadar azsa anlama da o denli düşük olacaktır.

Biçimsel şema, metnin yazıldığı tür hakkında okurun ne denli bilgi sahibi olduğuyula ilişkilidir. Okurun metnin yazıldığı tür hakkındaki bilgisi ne kadar çoksa anlama da o denli yüksek, bilgisi ne kadar az ise anlama da o kadar düşük olacaktır.

İçeriksel şema, okurun metnin konusuyla ilgili artalan ya da dünya bilgisinin olup olmama durumuyla ilişkilidir. Nitekim okurun metin ile etkileşimi sırasında okur metnin konusu hakkında ne kadar bilgi sahibiyse metni anlaması o kadar kolay ve yüksek seviyede olacaktır. Eğer ki okurun metnin konusuyla ilişkili bilgisi az ve ya yok ise anlama o denli düşük olacaktır (Akt. Ülper, 2010: 34).

Aynı zamanda okuyucuların okuduğunu anlama konusunda iyi ve ya zayıf olma durumları da okuduğunu anlamayı etkileyen önemli etmenlerden bir tanesidir.

Okuyucu okumaya başlamadan önce okuduğunu anlamak için neler yapması gerektiğinin farkında olmalıdır. Bu anlamda okuduğunu anlamak için yapması gerekenlerin farkında olan ve anlamak için yapılması gerekenleri yapan okuyucular, okumanın amacına ulaşmış yani okuduğunu anlamlandırmış demektir.

Bu çalışmada okuduğunu anlamak için yapılması gerekenleri yapan ve başarılı olan okuyucular yani iyi okuyucular ve tam tersine gerekli işlemleri yapamayan, yapması gerekenlerle ilgili farkındalığı olmayan okuyucular yani zayıf okuyucular olmak üzere iki ayrım yapılmaktadır.

Alan yazın incelendiğinde iyi okuyucuların; okuma amacını belirleyen, bulunduğu aşamaya ilişkin sorular soran ve çıkarımlarda bulunan (Taraban, 2011; Ay, 2009), amaçlarına uygun okuma hedeflerini belirleyen, farklı stratejilere başvuran ve bu stratejileri ne zaman uygulayacaklarını bilen (Garner, 1987), metindeki önemli bilgiyi fark eden, okuma hızını ayarlayabilen ve buna bağlı olarak akıcı okuyabilen (Alderson, 2000), okuma sürecini izleyen ve gözden geçiren (Afflerbach ve Cho, 2010), aynı zamanda metne seçici yaklaşan ve metindeki boşlukları doldurmak için

çıkarımlarda bulunan bireyler olduğu görülmektedir (Akt. Babacan, 2012: 24-25). İyi okuyucuların en önemli özelliği ise sözcük dağarcıkları gelişmiş olduğu için sözcüklerin anlamlarına değil metni yorumlamaya yoğunlaşmalarıdır.

Zayıf okuyucular ise iyi okuyucuların tersine okuduğunu anlama süreci için gerekli stratejileri kullanamayan, sözcük dağarcıkları gelişmemiş olan ve bu nedenle metnin anlamına değil de sözcük anlamına yoğunlaştıkları için anlamlandırmayı gerçekleştiremeyen bireylerdir. Diğer bir deyişle zayıf okuyucular, okuma stratejilerini nasıl kullanmaları gerektiğinin farkında olmadıkları gibi sahip oldukları bilgiyi de ne zaman ve nasıl kullanacaklarını da belirleyemezler (Law, 2009; Alderson, 2000; Akt. Babacan, 2012: 25). Aynı zamanda akıcı okuyamama, zayıf okuyucular için büyük bir problem olarak görülürken bu tür okuyucular metnin ayrıntılarıyla uğraştıkları için metnin gerçek anlamını kavrayamamaktadırlar (Ateş ve Yıldız, 2011).

2.1.2. Okuduğunu Anlama Düzeyini Saptama Yolları

“Eğitim öğretim sürecinde öngörülen amaçlara hangi ölçüde ulaşıldığının; dersin, ünitenin ve konunun amaçlarında belirtilmiş olan davranışların ne kadar gerçekleştirildiğinin ölçülmesi ve sonuçların değerlendirilmesi önemli bir unsurdur” (Temizkan ve Sallabaş, 2011: 207). Başka bir deyişle ölçme değerlendirme süreç içerisinde aksayan ve eksik yönlerin belirlenmesi; geleceğe yönelik hedeflerin belirlenmesi, öğretimin geliştirilmesi ve gerekli düzenlemelerin yapılabilmesi açısından önemlidir (Tekin, 1991).

Öğretim sürecinde öğrencide öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğini saptamak için en çok tercih edilen yöntem soru sormadır. *“Sorular öğrenme sürecinin tamamının kontrolü için çok önemli olduğu gibi anlamayı kontrol etmede de başvurulan önemli bir tekniktir”* (MEB, 2005: 378).

İlgili alan yazın incelendiğinde, okuduğunu anlama düzeyini saptamaya yönelik olarak 5 yaklaşım olduğu görülmektedir. Bunlar;

- 1.Çoktan seçmeli sorular
- 2.Doğru-yanlış testler

- 3.Boşluk doldurma
- 4.Eşleştirmeli sorular
- 5.Açık uçlu sorulardır.

Çoktan seçmeli sorularda bir soru kökü ve doğru cevabında içinde olduğu birkaç cevap seçeneği bulunur. Çoktan seçmeli sorularla öğrenciden beklenen soru kökünü okuması, verilen seçenekler içinden doğru cevabı bulması ve işaretlemesidir (Özçelik, 1998: 26).

Eğitimde okuduğunu anlamayı çoktan seçmeli sorular yoluyla ölçmenin oldukça yaygın olduğu bilinmektedir. Öyle ki ulusal anlamda eğitimin her kademesinde yapılan sınavlarda okuduğunu anlamayı ölçmek için çoktan seçmeli soruların kullanıldığı görülmektedir (Başaran, 2013: 109).

Çoktan seçmeli sorular hazırlamak fazlasıyla zor bir süreç gerektirmektedir. Nitekim ulusal düzeyde yapılan çoktan seçmeli sorulardan oluşan sınavlarda ve piyasada bulunan diğer çoktan seçmeli sorularda hataların olması kaçınılmazdır. Okuduğunu anlamayı ölçmek için çoktan seçmeli sorular hazırlamak diğer türlerde çoktan seçmeli sorular hazırlamaktan daha zordur (Başaran, 2013: 111). Ayrıca daha fazla bilgi ve beceriyi ölçme amacı göz önüne alındığında çoktan seçmeli sorular yoluyla okuduğunu anlamayı ölçmek, açık uçlu sorular yoluyla ölçmekten daha kullanışlıdır.

Doğru-yanlış testleri, bir kısmı doğru, bir kısmı yanlış yargı cümleleri halinde verilen maddelerden oluşur. Tipik bir doğru-yanlış maddesi, cevaplayıcının doğru ya da yanlış olarak sınıflaması gereken bir önermedir. Bu itibarla, tipik bir doğru-yanlış maddesi, iki seçeneği olan bir seçmeli maddedir (Tekin, 1991: 137). Doğru-yanlış testlerinde yalnızca iki seçenek olduğundan yanıtlayıcının puan alma olasılığı %50 dir. Bu durum bu tür testlerin güvenilirliğini ve geçerliğini düşürür. Diğer taraftan bu tür testleri hazırlamak ve yanıtlamak oldukça kolay olmakta ve az zaman almaktadır (Tekin, 1991: 138-139).

Boşluk doldurma testleri, ilk olarak Taylor (1953) tarafından tanıtılmıştır. Bu tür testler 275-300 sözcüklük metnin ilk ve son tümceleri olduğu gibi bırakılarak ilk tümceden sonra düzenli olarak 5 sözcükte bir sözcük olmak üzere toplamda 50 sözcük silinerek hazırlanır. Bu tür testlerin kolay hazırlama ve uygulama gibi avantajlarının

yanında öğrencinin testi zorluğundan dolayı cevaplamaması gibi dezavantajları da vardır (Ulusoy, 2009: 108).

“Eşleştirme maddeleri, bir sütundaki soruların diğer sütundaki cevaplarla, bir kavramın ilişkili olduğu diğer kavram ya da kavramlarla vb. eşleştirilmesi ile yapılandırılır” (Temizkan, 2009: 254). Testin güvenilirliği ve geçerliği açısından bir eşleştirmeli maddeler grubundaki madde sayısı en az 6, en çok 15 olmalı ve eşleştirmeli maddeler gruplarında bulunan maddelerin sayıları birbirlerine eşit olmamalıdır (Tekin, 1991: 133-134).

Açık uçlu soru; seçenekleri bulunmayan, evet ya da hayır olarak cevaplanamayan soru tipidir. Açık uçlu sorular yoluyla yanıtlayanın analiz, sentez, yorumlama ve değerlendirme gibi becerileri ölçülebilmektedir. *“Yazılı yoklamalar, kişinin özgür ve yaratıcı düşünme gücünü, yazılı anlatım becerisini, belli konulardaki görüşünü, ilgisini ve tutumunu ölçmede çok kullanışlıdır”* (Tekin, 1991: 110). Yazılı yoklama kavramıyla açık uçlu sorular kastedilmektedir.

Bu çalışmada, okuyucuların okuduğunu anlama durumları açık uçlu sorular yoluyla test edilmiştir. Çünkü yukarıda da belirtildiği gibi açık uçlu sorularla yanıtlayanın analiz, sentez, yorumlama ve değerlendirme gibi üst düzey bilişsel becerileri ölçülebilmektedir.

“Öğrencilerin metne ilişkin soruları doğru yanıtlayabilmelerinde ve o sorulardan bilişsel gelişim açısından yararlanabilmelerinde soruların taşıdığı nitelikler son derece önemli bir yere sahiptir” (Ülper ve Yalınkılıç, 2010: 451).

Kintsch, okuduğunu anlama sorularını metin temelli kavrama ve çıkarımsal nitelikli soruları kavrama olarak iki ulamda ele almaktadır (Akt. Ülper ve Yalınkılıç, 2010).

Ciardiello ise okuduğunu anlama soruları ile ilgili *“bellek sorularını kavrama, yakınsak düşünme sorularını kavrama, iraksak düşünme sorularını kavrama ve eleştirel düşünme sorularını kavrama”* olmak üzere dördü bir sınıflandırma yapmaktadır (Akt. Ülper ve Yalınkılıç, 2010).

Applegate vd. (2002) tarafından yapılan dördü sınıflandırma ise yüzeysel kavrama, düşük düzey çıkarım, yüksek düzey çıkarım ve değerlendirme basamaklarını içermektedir.

Diğer bir sınıflama da Day ve Park (2005) tarafından yapılan sınıflamadır ve yüzeysel “*anlam soruları, dönüştürme soruları, çıkarım soruları, tahmin soruları, değerlendirme soruları ve eleştiri soruları*” olmak üzere 6 basamaktan oluşmaktadır.

Bloom (1956) tarafından yapılan sınıflama ise; “*bilgi, kavrama, uygulama, çözümleme, bireşim ve değerlendirme*” basamakları olmak üzere 6’lı bir sınıflamadır. Bloom taksonomisi, basamakları kesin çizgilerle birbirinden ayrılmadığı için araştırmacılar tarafından pek fazla tercih edilmemektedir.

Barrett taksonomisi olarak bilinen sınıflama ise 5’li bir sınıflama olmakla birlikte basit anlama, yeniden organize etme, derinlemesine anlama (çıkarımsal anlama), değerlendirme ve memnuniyet basamaklarını içermektedir (Akt. Yıldırım, 2012).

Alan yazın incelendiğinde, sınıflamaların basamak bazında birbirleriyle büyük benzerlikler gösterdiği, ayrılıkların yalnızca basamaklara verilen adlardan ve bazı küçük farklardan kaynaklandığı görülmektedir.

Bu çalışmada da, okuduğunu anlama durumunu daha iyi ortaya koyacağı düşünüldüğünden doğrudan çıkarım yapma, yorumlama, bilgi ve deneyimleri kullanma ve değerlendirme olmak üzere dörtlü bir sınıflama yoluna gidilmiştir.

2.1.3. Okuduğunu Anlama Üzerine Çalışmalar

Alan yazın incelendiğinde yapılan çalışmaların bir bölümünün okurun okuma sürecinde işlettiği stratejileri belirlemeye, öğrenci, öğretmen, aile ve okul özellikleri temelinde okuduğunu anlama ile ilişkili etmenleri belirlemeye ya da toplum dilbilimsel bakış açısıyla öğrencinin sosyoekonomik durumuyla okuma becerisi arasındaki ilişkiyi saptamaya yönelik çalışmalardan oluştuğu görülmektedir. Bunun dışında sözcük bilgisi ve akıcı okuma, metin türlerine göre okuma alışkanlıkları, okuma becerisi ile yazma becerisi arasındaki ilişki gibi konuyla ilgili çalışmalar sıralanabilir. Sözü edilen çalışmalardan bir bölümü aşağıda amacı, bulguları ve sonuçları açısından özetlenerek verilmiştir.

Çetinkaya (2004) “*Anadilinde ve Yabancı Dilde Okuma Sürecine Yönelik Gözlemler: Okuma-Anlama Stratejileri Üzerine Uygulamalı Bir Çalışma*” başlıklı yüksek lisans tez çalışmasında Türkçe ve İngilizce metni okuma sürecinde, metni anlamlandırmak amacıyla katılımcıların içerik tabanlı stratejileri daha çok kullandıklarını belirtmektedir.

Belet (2005) “*Öğrenme Stratejilerinin Okuduğunu Anlama ve Yazma Becerileri ile Türkçe Dersine İlişkin Tutumlara Etkisi*” başlıklı doktora tez çalışmasının sonuçlarında öğrenme stratejilerini kullanmanın okuduğunu anlama ve yazma becerilerini geliştirdiği ve öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin olumlu tutumlar geliştirmeleri yönünde etkili olduğu belirtilmektedir.

Güngör (2005) “*Altıncı, Yedinci ve Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Stratejilerini Kullanma Düzeyleri*” adlı çalışmasının sonuçlarında 6., 7. ve 8. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerini diğer anlama stratejilerine göre daha sık kullandıkları, kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyleri bakımından daha iyi olduğu ve 7. Sınıfların 8.sınıf öğrencilerine göre okuduğunu anlama stratejilerini daha sık kullandıkları yer almaktadır.

Erman Aslanoğlu'nun (2007) “*PIRLS 2001 Türkiye Verilerine Göre 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerileriyle İlişkili Faktörler*” başlıklı çalışmasının bulgularının 4.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileriyle ilişkili olarak faktör yüküne göre sırasıyla öğrenci özellikleri, öğretmen özellikleri,

aile özellikleri ve okul özelliklerinin önemli değişkenler olduğu sonucunu ortaya koyduğu görülmektedir.

Temizkan'ın (2008) "*Bilişsel Okuma Stratejilerinin Türkçe Derslerinde Bilgiye Dayalı Metinleri Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkisi*" başlıklı çalışmasında okuma stratejilerinin, öğrencinin bilgi vermeye dayalı metinleri okuduğunu anlama düzeyi başarılarını arttırmada geleneksel eğitimden daha etkili olduğu görülmektedir.

Çiftçi ve Temizyürek'in (2008) "*İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Ölçülmesi*" adlı çalışmalarının sonuçlarında sosyoekonomik düzeyde başarı sırasının üst, orta ve alt sosyoekonomik düzey olarak ortaya çıktığı ve kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha başarılı oldukları belirtilmektedir.

Topuzkanamış'ın (2009) "*Öğretmen Adaylarının Okuduğunu Anlama ve Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri*" başlıklı yüksek lisans tez çalışmasında, öğretmen adaylarının okuduğunu anlama düzeyleri bakımından yetersiz olduğu, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha başarılı olduğu ve akademik başarısı yüksek öğrencilerin akademik başarısı düşük öğrencilere göre daha başarılı olduğu ayrıca öğrenim türüne göre anlamlı bir fark olmadığı belirtilmektedir.

Esmer (2010) "*Okuma Anlama Becerisi ile Yazılı Anlatı Metni Üretme Becerisinin Etkileşimi: 6. Sınıf Öğrenci Metinleri Üzerine Betimsel Bir Çalışma*" başlıklı doktora tez çalışmasının sonuçlarında okuma anlaması güçlü deneklerin, okuma anlaması zayıf deneklere göre yazılı anlatı metni üretme edimlerinin daha iyi olduğunu öne sürmektedir.

Özyılmaz ve Alçı (2011) "*İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerine Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Öğretiminin Okuduğunu Anlama Başarısı Üzerine Etkisi*" başlıklı çalışmada, okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminin yedinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısına anlamlı bir etkisinin olmadığını ayrıca cinsiyet açısından da anlamlı bir farklılık olmadığını belirtmektedir.

Kutlu ve diğerleri (2011) "*İlköğretim 5.sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlamada Başarılı Olup-Olmama Durumlarının Kestirilmesinde Etkili Olan Değişkenlerin İncelenmesi*" başlıklı çalışmanın sonucunda cinsiyetin (kız öğrenciler lehine), öğrenciye ait kitap sayısının, evde bulunan kitap sayısının, öğretmenin okunan metinlerle ilgili özet yazdırmasının ve öğretmenin okumayla ilgili ev ödevi

vermesinin öğrencinin okuduğunu anlamada başarılı olma olasılığını anlamlı düzeyde etkilediğini belirtmektedir.

Ağın Haykır (2012) “*İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerisi Arasındaki İlişki*” başlıklı çalışmasının sonucunda okuduğunu anlama ile yazılı anlatım becerisi arasında anlamlı ve yüksek bir ilişkinin olduğunu belirtmektedir.

Tosunoğlu (2010) “*Farklı Yazı Stilllerinin Okuduğunu Anlama Sürecine Etkisi*” başlıklı çalışmanın sonucunda okuduğunu anlama sürecinde matbaa harflerinden farklı yazı stilleri kullanıldığında başarının düştüğünü öne sürmektedir.

Bölümün girişinde de belirtildiği gibi okuduğunu anlama alanıyla ilgili olarak genellikle öğrencilerin okuduğunu anlama stratejisi kullanım sıklıkları ile okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişki, okuduğunu anlama stratejileri ile yazılı anlatı metni üretme arasındaki ilişki ve okuduğunu anlama düzeyleri ile yine okur temelli etmenler olan bazı değişkenler arasındaki ilişkinin incelendiği görülmektedir.

Alan yazında yukarıda sıralanan çalışmaların yanında burada sözü edilmeyen daha pek çok çalışma yer almaktadır. Metnin anlaşılabilirlik boyutunu oluşturan bağdaşıklık ve tutarlılık kavramları ve bu öğelerin okuyucuların okuduğunu anlama durumlarıyla ilişkisini inceleyen bir çalışmaya ise rastlanmamıştır.

2.2. Metnin Yapısı

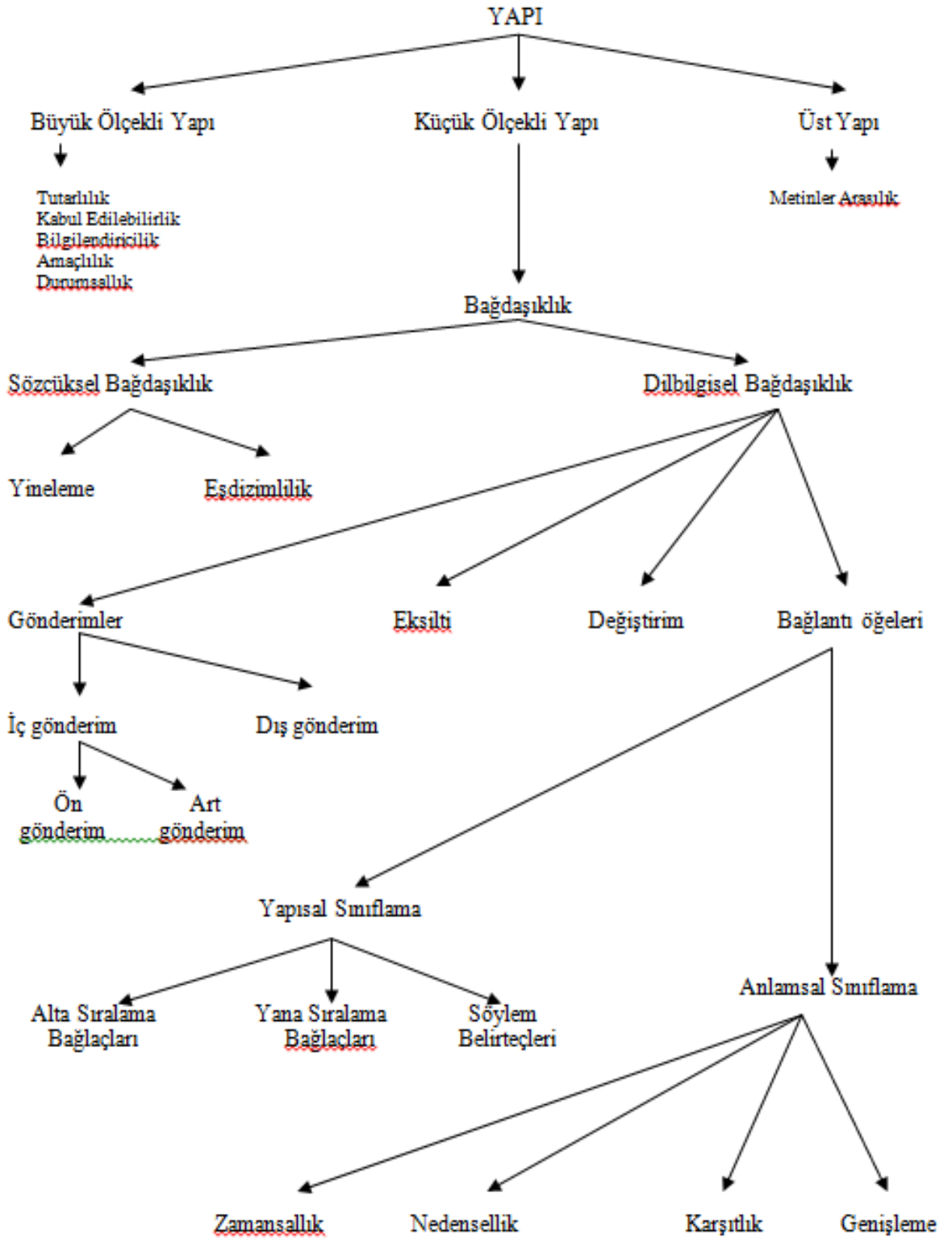
Türkçe metinlerdeki bağlantı öğeleri ile okuyucuların okuduğunu anlama durumları arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlayan çalışmanın bu bölümünde bağlantı öğelerinin metin yapısı içerisinde nasıl ele alındığının incelenmesi ve diğer yapıları oluşturan metinsellik ölçütleriyle olan ilişkisinin betimlenmesi için metin yapısı kavramı ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

Metin; üretilmesi ve algılanması sürecinde küçük ölçekli yapılardan büyük ölçekli yapılara ya da bunun tersi yönünde yapılanma sonucunda oluşmuş bir bütündür (Dilidüzgün, 2008: 55). Burada büyük ölçekli ile kastedilen hem metnin büyük ölçekli yapısı hem de metnin üst yapısıdır.

Metin oluşturma sürecinde metnin genel yapısını oluşturmak için yukarıda sözü edilen metnin küçük ölçekli, büyük ölçekli ve üst yapısını oluşturmak gerekmektedir. Metnin okuyucular tarafından eksiksiz olarak anlamlandırılabilmesinde okurun özellikleri dışında metnin yapısının sağlam bir biçimde kurulması da önemli bir etkidir. Bağdaşık ve tutarlı bir metin oluşturabilmek için ön koşul olarak görülen metinsellik ölçütleri metnin yapısını oluşturan araçlardır. Daha önce sözü edildiği gibi metinsellik ölçütlerinin, De Beaugrande ve Dressler (1981) tarafından; bağdaşıklık, tutarlılık, kabul edilebilirlik, bilgilendiricilik, amaçlılık, durumsallık ve metinler arasılık olmak üzere yedi başlık altında toplandığı görülmektedir.

Metinsellik ölçütlerinden bağdaşıklık metnin küçük ölçekli yapısını ifade ederken, tutarlılık, kabul edilebilirlik, bilgilendiricilik, amaçlılık ve durumsallık metnin büyük ölçekli yapısını oluşturan ölçütlerdir. Son olarak, metinler arasılık ölçütü ise metnin üst yapısıyla ilişkilidir.

Bu bölümde yapı kavramını, metni oluşturan yapıları ve onlarla ilişkili olan metinsellik ölçütleri, çalışmanın genel çatısını açıkça ortaya koymak bakımından şekil (1)'de sunulmuştur. Şekil (1)'de yer alan kavramlara ilişkin açıklamalar alt bölümlerde sırasıyla ele alınmaktadır.



Şekil 1. Metin Yapısını Oluşturan Metinsellik Ölçütleri

Şekil (1) incelendiğinde, metnin yapısının büyük ölçekli yapı, küçük ölçekli yapı ve üst yapı olmak üzere üç ulamda sınıflandırıldığı görülmektedir. Büyük ölçekli yapı; tutarlılık, kabul edilebilirlik, bilgilendiricilik, amaçlılık ve durumsallık gibi kavramlardan oluşurken, küçük ölçekli yapı içinde bağdaşıklık kavramı bulunmaktadır. Diğer taraftan, üst yapı ise metinler arasılık kavramıyla ilişkilidir. Bağdaşıklığa bakıldığında, bağdaşıklığın sözcüksel bağdaşıklık ve dilbilgisel bağdaşıklık olarak sınıflandırıldığı, sözcüksel bağdaşıklığın altında yineleme ve eşdizimlilik kavramlarının yer aldığı görülmektedir. Dilbilgisel bağdaşıklığa bakıldığında ise, bu ulamın gönderim, eksilti, değiştirim ve bağlantı öğeleri biçiminde alt ulamlara ayrıldığı, gönderimin de altında iç gönderim ve dış gönderim kavramlarının yer aldığı ayrıca iç gönderimin altında da ön gönderim ve art gönderim kavramlarının yer aldığı görülmektedir. Bu çalışmanın da temel konusu olan bağlantı öğelerinin dilbilgisel bağdaşıklığın altında yer almakta olduğu ve yapısal ve anlamsal olarak ikiye ayrıldığı alan yazındaki çalışmalardan anlaşılmaktadır. Buna göre yapısal sınıflamanın altında yana sıralama bağlaçları, alta sıralama bağlaçları ve söylem belirteçleri yer alırken, anlamsal sınıflamanın altında zamansallık, nedensellik, karşıtlık ve genişleme bildiren bağlantı öğelerinin olduğu görülmektedir. Aşağıda yer alan bölümlerde yukarıda sözü edilen bu kavramlar sırasıyla alan yazında yer alan çalışmalar ışığında tanıtılacaktır.

2.2.1. Küçük Ölçekli Yapı

Metindeki sözcüklerin kendi arasında olan bağlantısını, tümcelerin kendi arasında olan bağlantısını ve sözcüklerin tümcelerle olan bağlantısını ifade eder. Sözcükler, sözcük grupları, yan tümceler, tümceler ve tümceler arası bağlantılardan oluşan küçük ölçekli yapılar metinde yerel bağdaşıklığı sağlayan ve dolaysız bir şekilde açıklanan yapılarıdır (Dilidüzgün, 2008: 57).

Metnin küçük ölçekli yapısını oluşturmak için yapılması gerekenleri Uzun-Subaşı (2006: 697), metinsel eylemler başlığı altında şu şekilde sıralamaktadır:

- Sözcük konularını belirginleştirerek metinde konu sürekliliği sağlama

- Metin varlıklarını metne sunma ve varlıkları konusallık rolleri açısından birbirleriyle ilişkilendirme
- Metin varlıkları arasında gönderim ağları kurma
- Sözcük konuları arasında “indirgeme” yapma
- Bağlaçları işlevlerine uygun biçimde kullanma
- Sözcükler arasında “eşdizimsel örüntüleme” yapma

Buradan da anlaşılacağı üzere, metinsellik ölçütlerinden olan bağdaşıklık metnin küçük ölçekli yapısını oluşturmaktadır.

İlgili alan yazına bakıldığında metnin küçük ölçekli yapısını oluşturan tek unsurun bağdaşıklık olduğu görülmektedir (Dilidüzgün, 2008; Coşkun, 2005; Günay, 2013). Bu nedenle bu çalışmada metnin küçük ölçekli yapısı metinsellik ölçütlerinden olan bağdaşıklık kavramıyla ele alınmaktadır.

2.2.1.1. Bağdaşıklık

Bağdaşıklık, çeşitli sözcüksel ve dilbilgisel öğelerle tümceleri birbirine dilbilgisel ve anlamsal olarak bağlayıp metinleri bir arada tutan, söylem olarak algılanmasını sağlayan metinsellik ölçütü olarak tanımlanabilir.

Bağdaşıklık kavramını açıklamaya yönelik alan yazında birçok tanım yer almaktadır. Bu tanımlardan bir bölümü aşağıda verilmiştir.

Halliday ve Hassan (1976: 5) bağdaşıklığı “*tümce dizilerini art arda sıralanmış tümceler gibi değil de söylem biçiminde algılanmasını sağlayan sözcüksel ve dil bilgisel ilişki*” olarak betimlemektedir.

Günay (2013: 76), bağdaşıklığı “*metni oluşturan tümceler arasındaki dilsel ilişkilerin düzenlenişi*” olarak tanımlamaktadır.

Aydın’a (2007: 146) göre, bağdaşıklık “*metni oluşturan cümle ve sözcükler arasındaki biçim ve dilbilgisi açısından bağı anlatma üzere kullanılır.*”

Erkul (2007: 98) ise bağdaşıklığı “*bir metnin oluşumunu sağlayan cümleler arasındaki anlam bağlantısı ve bütünlüğü*” biçiminde tanımlamaktadır.

Aşkın Balcı (2009: 33) ise, bağdaşıklığın tanımını “*metindeki bilgileri birleştirmeyi, bilginin nasıl birbirine kenetleneyeceğini ve düşünceler arasındaki ilişkinin mantıklı bağlantılarla nasıl kurulacağını ya da bir düşüncenin diğer bir düşünceye nasıl aktarılacağını açıklayan metinsellik ölçütüdür*” biçiminde yapmaktadır.

Can (2012: 35) da, bağdaşıklığı “*metinde bir birimin anlaşılmasına hizmet eden yani anlamsal olarak birbirine bağlı, birlikte değerlendirilmeyi gerektiren unsurlar arasındaki dilbilgisel ve sözcüksel ilişki*” olarak tanımlamaktadır.

Coşkun (2005: 45) “*bağdaşıklığın görev alanlarını metindeki kelimelerin ve cümlelerin bir silsile halinde, birbirine bağlanma durumları ve söylemde bir ögenin yorumunun bir başka ögeye bağlı olduğu durumlar*” olarak belirtmektedir.

Bir metnin uyumlu olabilmesi için, kendisini oluşturan çeşitli bölümlerin bir dilsel bütünlük sağlayacak biçimde birbirlerine bağlanmaları gerekmektedir (Onursal, 2003: 128). Bu bağlanma işlemi, sözcüksel bağdaşıklık ve dilbilgisel bağdaşıklık olmak üzere iki biçimde gerçekleşir.

İlgili alan yazına bakıldığında çeşitli bağdaşıklık sınıflamalarına rastlanmaktadır.

Günay (2013: 77-107) bağdaşıklığı şu biçimde sıralamaktadır:

1. Oluşturucu ögenin yinelenmesi
2. Artgönderim ve öngönderim
3. Eksilteli yapılar
4. Örtük anlatım: sezdirimler ve çıkarsamalar
5. Örgeler ve izlek
6. Dilbilgisel eylem zamanları
7. Tümcelerarası bağlantı ögeleri
8. Metni bölümlere ayıran belirticiler

Subaşı Uzun (1995: 36-67) ise bağdaşıklığı “*gönderimsel bağdaşıklık*” ve “*biçimsel sözlüksel bağdaşıklık*” olmak üzere iki ulam altında ele almaktadır.

Gönderimsel bağdaşıklık ulamı altında, iyelik ekleri, belirtme durum eki ve kişilik eklerinden oluşan “ardıl/bağımlı gönderim ögeleri” ve “kişi adıları” ve “gösterme sıfatları”ndan oluşan “öncül-bağımsız gönderim ögeleri” yer almaktadır. Öte yandan, *biçimsel sözlüksel bağdaşıklık* ulamı altında da, bağlaçlar, değiştirim, sözcük ilişkileri ve sözlüksel bağdaşıklık, eksilti ve zaman, görünüş, kip karmaları yer almaktadır.

Aşkın Balcı'nın (2009: 33) bağdaşıklık sınıflaması ise şu biçimdedir:

- a. Yineleme
- b. Değiştirim
- c. Ön Biçim (Art ve Ön Gönderim)
- d. Belirli ve Belirsiz Tanımlık
- e. Gösterim
- f. Bağlaçlar
- g. Sözlük İlişkiler ve Sözlüksel Bağdaşıklık
- h. Eksilteli Yapılar
- i. Zaman-Görünüş-Kip

Halliday ve Hasan (1976) ise bağdaşıklık alanında en çok kabul gören *Cohesion in English* çalışmasında bağdaşıklığı gönderim, değiştirim, eksilti, bağlantı ögeleri ve sözcüksel bağdaşıklık olarak beşli bir sınıflamayla ele almaktadır. Fakat sözcüksel bağdaşıklığı diğer dilbilgisel bağdaşıklık unsurlarından ayrı tutmaktadır.

Bu çalışmada Halliday ve Hasan'ın (1976) çalışması temel alınarak bağdaşıklık; sözcüksel bağdaşıklık ve dilbilgisel bağdaşıklık olmak üzere ikili sınıflamayla ele alınmaktadır.

2.2.1.1.1. Sözcüksel Bağdaşıklık

Sözcüksel bağdaşıklık, metindeki sözcüklerin kendi anlamlarından sıyrılarak metnin bağlamına göre yeni anlamlara bürünmesiyle ilgilidir. Öyle ki “*sözcükler bağlam içinde, kullanım boyutunda gerçeklik kazanırlar*” (Kurtul, 2011: 35).

“Metnin bağdaşıklığı sözcüklerin doğru ve metnin bütünlüğünü sağlayacak şekilde seçilmesine bağlıdır” (Dilidüzgün, 2008: 74). Aksi durumda bağdaşıklıkta söz edilemeyeceği için metinlerin anlamlandırılması söz konusu olmayacaktır.

Kurtul (2011: 35) sözcükleri buldukları bağlamdan ayrı düşünmenin zorluğundan dolayı sözcüklerin bir bağlam içine girdiklerinde çıplak anlamlarından sıyrılarak girdikleri bağlama göre yeni anlamlar kazandıklarını belirtmektedir. Yani sözcükler buldukları metnin anlamına göre anlam kazanırlar ve buldukları metinden bağımsız olarak düşünülmemelidir.

“Bir metnin anlamı, anlatıdaki bazı durumların, nesnelere ya da kişilerin değişimi, dönüşümü ya da noktasal değişkenlikler içeren olayların anlatı boyunca yinelenmesi ile oluşur” (Günay, 2013: 77).

Halliday ve Hasan (1976), sözcüksel bağdaşıklık, yineleme ve eşdizimlilik olarak iki biçimde yapılabildiğini belirtmektedir. Halliday ve Hasan’ın (a.g.e.) öne sürdüğü yineleme ve eşdizimlilik kavramları alt bölümlerde ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

2.2.1.1.1.1. Yineleme

Yineleme, Halliday ve Hasan (1976) tarafından; aynı sözcüklerin yinelenmesi, eş anlamlı ya da yakın anlamlı sözcüklerin yinelenmesi, üst terimlerle yineleme ve genel kavramlarla yineleme olmak üzere dört başlık altında sınıflandırılmaktadır. *“Hangi yolla gerçekleştirilirse gerçekleştirilsin yinelemelerde önemli olan metinde ortak bir durum, fiil veya varlığın herhangi bir yolla tekrar edilmesidir”* (Coşkun, 2005: 90).

Bu çalışmada da sözcüksel bağdaşıklık ögesi olan yinelemeler; aynı sözcüklerin yinelenmesi, eş anlamlı ya da yakın anlamlı sözcüklerin yinelenmesi, üst terimlerle yineleme ve genel kavramlarla yineleme olmak üzere dört başlık altında ele alınmaktadır.

Aynı sözcüklerin yinelenmesi, aynı sözcük ve ya anlatımın yinelenmesiyle oluşmaktadır. Dilidüzgün (2008: 75) yinelemelerin önem belirtme, görüşte ısrar etme, isteği teyit etme, beklenmeyen bir durumla karşılaşma ve konuşmanın kesilmesinin istenmemesi gibi durumlarda işlevsel olarak kullanıldığını belirtmektedir.

Örnek (1)

Belediyenin *haşerelerle* mücadelesi sürüyor. Bu yıl alınacak önlemlerle *haşerelerin* oldukça azalacağı umuluyor.

Örnek (1)'de de görüldüğü gibi *haşere* sözcüğü önem belirtme durumu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bütün bunların yanında, Beaugrande ve Dressler (1988), metinde işlevsiz bir şekilde yineleme yapılmasının metnin bilgiselliğini düşüreceğini ifade etmektedir.

Eş anlamlı ya da yakın anlamlı sözcüklerin yinelenmesi, Metin içinde akıcılığı sağlamak ve nitelikli bir metin oluşturmak için, metin türüne uygun olarak sözcüklerin eş anlamlı ve yakın anlamlılarının kullanılması ile gerçekleşmektedir (Dilidüzgün, 2008: 77).

Örnek (2)

Trakya'nın en önemli tarım ürünlerinden biri *ayçiçeğidir*. *Günebakan*, yemeklik yağ endüstrisinin en önemli kaynaklarından.

(Coşkun, 2007: 243)

Yukarıda Örnek (2)'de de görüldüğü üzere yineleme *ayçiçeği* sözcüğünün eş anlamlısı olan *günebakan* sözcüğüyle yapılmıştır.

Üstterimle yineleme, metindeki bir sözcüğün yerine alt anlam ya da üst anlam ilişkisi içinde olduğu başka bir sözcüğün kullanılmasıyla yapılmaktadır.

Örnek (3)

Çocuğun *gülü* dalından koparmasına sinirlenen yaşlı adam: “Yavrum, *çiçek* dalında güzeldir.” Dedi.

(Can, 2012: 54)

Örnek (3)'de görüldüğü gibi *gül* sözcüğünün üst terimi olan *çiçek* sözcüğü kullanılarak yineleme yapılmış ve bağdaşıklık ilişkisi sağlanmıştır.

Genel kavramlarla yineleme, açık bir sistemin unsuru olan sözcüklerle kapalı bir sistemin unsuru olan dilbilgisel kavramlar arasındaki sınırda bulunan genel kavramlar yoluyla gerçekleşir (Halliday ve Hasan, 1976: 284).

Genel ve özel kavramların metin dışında diğer yineleme türlerinde olduğu gibi herhangi bir anlam ilişkileri yoktur.

Örnek (4)

Ayşe geçen yılki gibi yapmayıp, bu sene derslerini çok aksatmamaya karar verdi. Bir *öğrencinin* en önemli işi ders çalışmaktır.

(Dilidüzgün, 2008: 78)

Örnek (4)'te görüldüğü üzere *Ayşe* sözcüğünün genel kavramı olan *öğrenci* sözcüğüyle yineleme yapılarak bağdaşıklık ilişkisi kurulmuştur.

2.2.1.1.1.2. Eşdizimlilik

Eşdizimlilik, metinde aynı bağlam alanından sözcüklerin kullanılmasıyla yapılan bir sözcüksel bağdaşıklıktır. Eşdizimlilikte “*bir kelimenin yanında o kelimeyle ilişkili bir başka kelimenin kullanılması söz konusudur*” (Coşkun, 2005: 95). Aynı zamanda Uzun-Subaşı (2006) eşdizimsel bağdaşıklık kuran sözcüklerin; bireylerin zihninde olaylar, durumlar, yerler, kişiler ve nesnelere için oluşturdukları şemalara yönelik gösterge özelliğine sahip olduklarını belirtmektedir.

Örnek (5)

Ne kadar güzel *zaman* geçirdik. *Saatler* su gibi aktı. Burada ise *dakikalar* geçmiyor.

(Dilidüzgün, 2008: 79)

Örnek (5)'de de görüldüğü gibi zaman, saat ve dakika sözcükleri aynı bağlam alanından sözcüklerdir. Yazar bu üç sözcüğü aynı metinde kullanarak metnin bağdaşıklık ilişkisini güçlendirmiştir.

2.2.1.1.2. Dilbilgisel Bağdaşıklık

Dilbilgisel bağdaşıklık, “*düşünceler arasındaki ilişkilerin sözcükler, sözcük öbekleri, tümceler ve eylem zamanları arasında kurulan dilbilgisel bağlarla kurulmasını sağlar*” (Dilidüzgün, 2008: 58).

De Beaugrande ve Dressler’e (1981: 3) göre, metinselliğin en önemli unsuru olan bağdaşıklık, metnin yüzeysel yapısındaki bileşenlerin dilbilgisel ilişkilerine dayanır.

Halliday ve Hasan “*Cohesion in English*” (1976) adlı çalışmada, bağdaşıklığın kısmen sözcüksel ilişkilere kısmen de dilbilgisel özelliklere bağlı olduğunu belirtip dilbilgisel bağdaşıklığın da gönderim, değiştirim, eksilti ve bağlantı öğeleriyle kurulduğunu belirtmektedir.

Belirtilen kavramlar sırasıyla alt bölümlerde temel özellikleriyle ve açıklamalarıyla birlikte örneklerle ele alınmıştır.

2.2.1.1.2.1. Gönderim

Gönderim, metinde herhangi bir sözü karşılamak amacıyla o sözün yerine bir söz, söz grubu ve ya ekin kullanılmasıdır (Can, 2012: 38). Gönderim, ifadenin gereksiz yere uzamasını engelleyerek hem dil ekonomisi sağlar hem de metnin anlaşılır olmasını sağlar (Günay, 2013: 77, Coşkun, 2011: 882).

Türkçede kişi adıları (ben, sen, o, biz, siz, onlar), gösterme adıları (bu, şu o, bunlar, şunlar, onlar), dönüşlü adıl (kendi), gösterme sıfatları (bu, su, o), iyelik ekleri (Çiçeği soldu.), kişi ekleri (Geldim.), belirtme durumu (Vazoyu kırdım.), yer ve zaman belirteçleri (orası, burası; artık, sonra, gene, tekrar, bir daha vb.) gönderim ögesi olarak kullanılmaktadır (Dilidüzgün, 2008: 59). “*Gönderim öğeleri bağlamdan kopuk ele alındığında sözlüksel anlamlardan yoksundurlar ve gönderimde buldukları ad ya da ad öbeklerine göre anlam kazanırlar*” (Kurtul, 2011: 29).

Halliday ve Hasan (1976) ve Cutting (2002) gönderim öğelerine iç gönderim (endophora) ve dış gönderim (exophora) olmak üzere ikili bir sınıflama yapmaktadır.

Dış gönderim, gönderim yapılan unsurun metin içinde yer almadığı durumları ifade eder. Dış gönderim metnin üretimi ve anlaşılmasında etkin olsa da metin içinde bulunan dilsel yapılar arasında ilişki kurmadığı için metinsel bağdaşıklık ölçütü olarak ele alınmamaktadır (Dilidüzgün, 2008: 60, Kurtul, 2011: 30).

Örnek (6)

Ey okur! Neler yaşadığımı [sen] tahmin dahi edemezsin.

(Kurtul, 2011: 30)

Örnek (6)'da bulunan *sen* adılı okura gönderimde bulunduğu ve metin içinde bulunan herhangi bir öğeye gönderimde bulunmadığı için dış gönderimdir.

İç gönderim, dış gönderim unsurunun simetrisi olarak gönderim yapılan ögenin metin içinde yer aldığı durumları ifade eder. Günay (2013: 78) en belirgin iç gönderimlerin adıl kullanımıyla yapıldığını belirtmektedir.

İç gönderimi oluşturan gönderim öğeleri ile gönderimde bulunulan ögenin birbirine göre konumları iki çeşit iç gönderimin oluşmasına sebep olur: Artgönderim ve öngönderim (Dilidüzgün, 2008: 60).

Artgönderim, metin içinde, gönderim ögesinin gönderimde bulunulan varlık ya da eylemden sonra kullanılması olarak ifade edilmektedir.

Örnek (7)

Tahir, öğretmenin anlattıklarını duymuyordu bile. *Onun* akli dersten sonra yapacakları sınıf maçındaydı.

(Coşkun, 2005: 57)

Örnek (7)'de görüldüğü üzere “*O*” kişi adılı kendinden önde bulunan *Tahir* ismine gönderimde bulunmaktadır.

Öngönderim, art gönderimin tam tersi olarak düşünülmelidir. Metin içinde, gönderim ögesinin gönderim yapılan varlık ya da eylemden önce kullanılması olarak tanımlanmaktadır.

Öngönderim, artgönderimden az kullanıldığı gibi okuyucuda merak duygusu uyandırıp metnin akıcılığını artırmaktadır.

Örnek (8)

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

(Yılmaz, 2012: 21).

Örnek (8)'de görüldüğü gibi *şu* gönderim ögesi gönderim yapılan tümceden önce geldiği için *şu* gösterme adılı ön gönderim olarak kullanılmaktadır. Bu kullanımındaki amaç, okuyucunun dikkatini çekmek ve iki tümce arasında bir bağ kurup bağdaşıklığı sağlamaktır.

2.2.1.1.2.2. Eksilti

Eksilti, bir tümceden bir ya da birden çok ögenin, tümcenin bağlam içindeki anlaşılabilirliği kaybolmadan silinmesi işlemini belirtir (Günay, 2013: 84).

Eksiltili anlatımları kullanırken anlam kaybına ya da yanlış anlaşmalara yol açmamak için bir dili ve dilin anlatım biçimlerini iyi bilmekle beraber mantık ve dünya bilgisini de işin içine katmak gerekir (Dilidüzgün, 2008: 65).

Bir anlatımdaki gereksiz yinelemelerin kalkması metne bir akıcılık kazandırır. Metnin anlamına ise genel olma özelliği sağlar. Bu açıdan özlü sözler, atasözü ve deyimleşmiş kalıp yapılar da eksiltili anlatımlara sıkça başvurulur (Günay, 2013: 85).

Halliday ve Hasan (1976) eksiltili anlatımı; isme dayalı, eyleme dayalı ve tümceye dayalı olarak sınıflarken Coşkun (2005) ise; bir öge dışında cümlenin tamamının düşürülmesi, ortak ögenin düşürülmesi ve eklerin düşürülmesi olarak sınıflamaktadır.

2.2.1.1.2.3. Değiştirim

Değiştirim, metinde bulunan bir oğenin yerini metnin farklı bir yerinde bulunan başka bir oğenin alması yoluyla bağdaşıklığın kurulduğu durumlardır.

Halliday ve Hasan'a (1976) göre değiştirim unsurlarının arasında önemli olan anlam ilişkisi değil, bilbilgisi bağlantısıdır. Bu nedenle değiştirimler dilbilgisi işlevine göre; isme dayalı değiştirim, eyleme dayalı değiştirim ve tümceye dayalı değiştirim olarak sınıflanmaktadır.

İsme dayalı değiştirim, değiştirilen oğenin isim olduğu durumları ifade eder.

Örnek (9)

Selim'in arabası *mavi*. Cemil'in arabası *öyle* değil.

Örnek (9)'da görüldüğü üzere *öyle* sözcüğü *mavi* isminin yerine kullanılmış ve değiştirim yapılmıştır.

Eyleme dayalı değiştirim, değiştirilen oğenin eylem olduğu durumları belirtir.

Örnek (10)

Mehmet *yardım edeceğini* söylediği halde *öyle* yapmadı.

Örnek (10)'da görüldüğü gibi *öyle* sözcüğü *yardım etmek* eyleminin yerine kullanılarak değiştirim yapılmıştır.

Tümceye dayalı değiştirim, değiştirilen oğenin tümce olduğu durumları ifade eder.

Örnek (11)

Gülistan, artık *Tuğçe'nin evinde kalacakmış*. Tuğçe *öyle* söyledi.

Örnek (11)'de görüldüğü üzere *öyle* sözcüğü kendinden önce gelen tümcenin yerine kullanılarak değiştirim yapılmıştır.

2.2.1.1.2.4. Bağlantı Ögeleri

Bağlantı ögeleri, “eş görevli ya da birbiriyle ilgili sözcükleri, sözcük gruplarını, özellikle tümceleri bağlamaya yarayan, bunlar arasında anlam ve kimi zaman biçim bakımından bağlantı sağlayan ögeler” (Atabay, Özel ve Kutluk, 1983: 49) olarak tanımlanmaktadır.

“İki ya da daha fazla sözlüksel yerdeşlik arasında ilişki kuran dilsel göstergelere bağıntılayan ögeler” (Günay 2013: 104) olarak da tanımlanmaktadır.

“Bağlaçlar, metnin küçük ölçekli yapısında ardışık sözcükler arasındaki anlamsal ilişkilerin metnin alıcısı, yani okuyucusu ya da dinleyicisi tarafından açık olarak algılanmasını sağlayan belirginleştirici ögelerdir” (Dilidüzgün, 2008: 66).

Bağlaçlar, bağlantı kurma araçları olup, “çünkü”, “ama” ve “sonra” gibi bağlaçlar olaylar arasındaki ilişkiye vurgu yaparak becerikli okurlara bu süreçte yardımcı olmaktadır (Sanders ve Noordman, 2000).

Alan yazına bakıldığında, bağlantı ögeleri; bağlaç, bağlayıcı öge, söylem işaretçisi ve bağıntılayan gibi isimlerle de anılmaktadır.

Günay (2013: 105) metnin tümcelerin basit bir sıralanışı değil, tümceler arası ilişkilerle oluşturulmuş tutarlı bir dilsel yapı olduğunu belirtmekte ve metni şu şekilde açıklamaktadır:

Metin=T1 + B + T2 + B + ... Tn (T: Tümce, B: Bağıntılayan)

Pek çok adla anılan ve bir o kadar da tanımı olan bağlantı ögeleri yalnızca bağlaçlardan ibaret değildir. Bazı edatlar, zarflar ve zarf-fiil ekleri de bağlama işlevi gördüklerinden bağlantı ögelerinin içine girmektedirler.

Alan yazın incelendiğinde, bağlantı ögelerinin sınıflandırması konusunda farklı yaklaşımların olduğu görülmektedir.

Coşkun (2005) çalışmasında işlevlerine göre bağlantı ögelerini şu şekilde sınıflamaktadır:

- a. Ekleyici bağlama ögeleri
- b. Ayırt edici bağlama ögeleri
- c. Zıtlık bildiren bağlama ögeleri

- d. Zaman-sıralama bildiren bağlama ögeleri
- e. Koşul bildiren bağlama ögeleri
- f. Açıklama bildiren bağlama ögeleri
- g. Örnekleme bildiren bağlama ögeleri
- h. Sebep bildiren bağlama ögeleri

Diğer taraftan, İşsever (1995) ise şu şekilde bir sınıflama yapmaktadır:

- a. Ekleme
- b. Zaman
- c. Karşılaştırma
- d. Karşıtlık
- e. Nedensellik
- f. Özelleştirme
- g. Koşul

Kurtul'un (2011) ise çalışmasında bağlantı ögelerini hem yapısal hem de anlamsal olarak ele aldığı görülmektedir. Sözü edilen çalışmada, bağlantı ögelerinin yapısal sınıflaması şu şekilde yer almaktadır:

- a. Yana sıralama bağlaçları
- b. Alta sıralama bağlaçları
- c. Söylem belirteçleri

Halliday ve Hasan (1976) çalışmalarında bağlantı ögelerini işlevsel açıdan şu şekilde sınıflamaktadır:

- a. Zamansallık bildiren bağlantı ögeleri
- b. Nedensellik bildiren bağlantı ögeleri
- c. Karşıtlık bildiren bağlantı ögeleri
- d. Genişleme bildiren bağlantı ögeleri

Halliday ve Hasan'ın (a.g.e.) yaptığı sınıflandırma günümüzde önemini korumakla birlikte, bazı çalışmalarda farklı bakış açıları geliştirildiği ya da temel kavramların alt ulamlarla birlikte ayrıtıldığı görülmektedir. Sözü edilen sınıflandırmaya ilişkin açıklamalar diğer ilişkili alt bölümlerde verilecektir.

Halliday ve Hasan'ın sınıflandırmasında yer alan kavramların işlevlerini Gernsbacher (1997) çalışmasında örneklendirmekte ve okuyucuların okuduğunu anlama sürecindeki önemi üzerinde durmaktadır.

Bağlantı öğeleri olaylar arasında belirli bir tutarlılık ilişkisi bulunduğuna işaret eder ve böylece bu bilgilerin nasıl bütünleştirileceğine yönelik farklı işleme olanakları sağlar (Gernsbacher, 1997). “Önce” ve “sonra” gibi zaman bildiren bağlantı öğeleri olayların oluş sırasını gösterir: “Chris, barbeküden yağmurdan önce/sonra ayrıldı” tümcesindeki farklı anlamları ve çıkarımları göz önünde bulunduralım. “Çünkü” ya da “bu yüzden” gibi neden bildiren bağlantı öğeleri neden-sonuç ilişkilerine işaret eder ve okuyucuların süregelen olayların nedenlerini anlamaları konusunda yardımcı olur: “Charlie işe geç kalmıştı, çünkü otobüse binmişti” ya da “Charlie işe geç kalmıştı, bu yüzden otobüse bindi” tümcelerini karşılaştıralım. “Ama” ve “-e rağmen” gibi karşıtlık bildiren bağlantı öğeleri beklentilerin tersi yönünde bilgi sağlamada kullanılmaktadır. Örnek olarak: “Nişan yüzüğü pahalıydı ama elmas küçüktü” ya da “Elmas küçük olmasına rağmen nişan yüzüğü pahalıydı” (Akt. Cain ve Nash, 2011).

Çalışmanın önceki bölümlerinde, yapısal ve anlamsal açıdan ele alınan bağlantı öğelerine ilişkin temel sınıflandırmalardan kısaca söz edilmiştir. Alt bölümlerde, öncelikle bağlantı öğelerinin yapısal sınıflaması, sonrasında ise anlamsal sınıflaması ayrıntılı olarak ele alınacaktır.

2.2.1.1.2.4.1. Bağlantı Öğelerinin Yapısal Sınıflaması

Alan yazına bakıldığında bağlantı öğelerinin yapısal olarak üç ulamda sınıflandırıldığı görülmektedir (Kurtul, 2011; Zeyrek ve Webber, 2008) Bunlar;

- Yana sıralama
- Alta sıralama
- Söylem belirteçleri

Yana Sıralama Bağlaçları

Yana sıralama bağlaçları; yalın yana sıralama bağlaçları ve ikili yana sıralama bağlaçları olarak ele alınmaktadır.

Yalın yana sıralama bağlaçları, genellikle tümce ortasında kullanılır. Yalın yana sıralama bağlaçlarının birleştirdiği yapılar aynı sözdizimsel yapıya sahiptir. Bu tür bağlantı öğelerinin kullanıldığı tümcelerde üyeler 1. Üye ve 2. Üye biçiminde sıralanır ve yalın yana sıralama bağlacı ikinci üyeyle yani ikinci tümceyle bağlantılıdır. Bu tür bağlantı öğelerine; fakat, da, halbuki, önce, sonra, ve, ya da, çünkü, oysa, veyahut vb. örnek olarak gösterilebilir (Kurtul, 2011: 60).

Örnek (12)

Ahmet hiç tutuklanmadı; *çünkü* Ahmet yasalara uyan dürüst bir vatandaşdır.

Örnek (12)'de görüldüğü gibi *çünkü* bağlacı kendinden önce gelen 1. Üyeyle kendinden sonra gelen 2. Üyeyi bağlamaktadır.

İkili yana sıralama bağlaçları, iki sözcüksel birimden oluşur ve ikinci birim genellikle ilkinin tekrarı olarak ortaya çıkmaktadır. Bu tür bağlantı öğelerinin bağladığı yapılar yalın yana sıralama bağlaçlarında da olduğu gibi 1. Üye ve 2. Üye biçiminde sıralanırlar ve bağlantı öğeleri genellikle üyenin önünde yer alırlar. Bu tür bağlantı öğelerine; hem ... hem, ya ... ya, ne ... ne de, ya ... ya da, gerek ... gerekse vb. örnek olarak gösterilebilir (Kurtul, 2011: 62).

Örnek (13)

Bu tür eylemler *ya* polis tarafından gözaltına alınmayla *ya da* yaralanmalarla sonuçlanır.

Örnek (13)'de görüldüğü üzere *ya ...ya da* bağlacı iki unsuru bağlamıştır.

Alta Sıralama Bağlaçları

Alta sıralama bağlaçları; yalın alta sıralama bağlaçları ve karmaşık alta sıralama bağlaçları olarak ele alınmaktadır.

Yalın alta sıralama bağlaçları, yan tümcelerle ana tümceyi bağlama işlevini yerine getirirler. Tümceler yan tümceye indirgendiklerinde zaman görünüş ve kip özelliklerini kaybederek, ana tümcenin eylemine bağlanan ad ve ya zarf öbeklerine dönüşürler. Bu zamansız eylem ve ekten oluşan yapıya ulaç (zarf-fiil) denir (Kurtul, 2011: 63). Yalın yana sıralama bağlacı kullanılarak oluşturulan tümceler 2. Üye ve 1. Üye biçiminde sıralanırlar ve ulaçlar 2. Üyenin son ögesi olarak kullanılır. Bu tür bağlantı öğelerine ulaç ekleri örnek olarak gösterilebilir.

Örnek (14)

Mahkeme başkanı, semihî iyi halini de göz önüne *alarak* serbest bıraktı.

Örnek (14)'de görüldüğü gibi –arak ulacı 2. Üyenin son ögesi olarak 1. Üyeyle bağlamıştır.

Karmaşık alta sıralama bağlaçları, son ek türünden sözlüksel bir birimle adlaştırmacı bir ek ya da durum ekinin birleşimiyle oluşur. Yan tümcenin öznesi yoksa –mak ekiyle adlaştırılır. Öznesi varsa –dık ya da –ma ekleriyle adlaştırılır ve ana tümcenin öznesiyle uyumlu bir iyelik işareti taşır. Aynı zamanda karmaşık alta sıralama bağlaçları yalın alta sıralama bağlaçlarından sayıca fazladır. Son eklerden bazıları çekimsiz eyleme eklenen adlaştırma ekinin türüne bağlı olarak farklı anlamlara gelebilirler (Kurtul, 2001: 64).

Karmaşık alta sıralama bağlaçlarının kullanıldığı tümcelerde üyeler 2. Üye ve 1. Üye biçiminde sıralanır. Bu tür bağlantı öğeleri genellikle 2. Üyenin son eki durumundadır. Karmaşık yana sıralama bağlaçlarının, -ır gibi, dığı kadar, -dığı zaman, -dığı için, -dığı gibi, -dan dolayı, -dan sonra, -dan önce, (y)ıncaya kadar/dek, -eğer (y)se, (n)a rağmen/karşılık vb. kullanımları vardır (Kurtul, 2011: 64).

Örnek (15)

Murat Yılmaz makine mühendisliği anabilim dalında maaşı yüksek bir iş bulabilmek için yüksek lisans yapmıştır.

Örnek (15)'de görüldüğü üzere –mek için bağlacı karmaşık yana sıralama bağlacı olarak 2. Üyenin son eki durumundadır ve 2. Üye ile 1. Üyeyi bağlama görevi üstlenmektedir.

Söylem Belirteçleri

Kurtul (2011: 65), Zeyrek'in (2008: 68) çoğunlukla, *mutlaka*, *maalesef* gibi tümce bağlayan öğelerin yalnızca ana tümceyle bağlantılandırılarak anlaşılabilirdiğini görüşüne karşı çıkararak söylem belirteçlerinin önermelerden herhangi birine yinele yoluyla ulaşabildikleri gibi kendilerinden önceki bağlamda yer alan çıkarsamaya da ulaşabildiklerini belirtir. Söylem belirteçlerine örnek olarak: bu nedenle, aksi halde, aksine, buna rağmen/karşılık, bundan başka, dahası, ilk olarak, sonuç olarak, örneğin, mesela vb. verilebilir.

Chaudron ve Richards (1986)'a göre söylem belirleyicileri iki gruba ayrılır. Burada Büyük Ölçekli Söylem Belirleyiciler ve Küçük Ölçekli Söylem Belirleyiciler olarak adlandırılan bu gruplandırmalar ele alınacaktır.

Büyük Ölçekli Söylem Belirleyiciler, konuşmaların genel gidişatını önemli bilgilere vurgu yaparak ve bunları sıralayarak ya da bu bilgilerin önemine işaret ederek belirler. Büyük ölçekli söylem belirleyiciler, gerçekten de önemli ifadelerle dair birer işaret ya da açıklayıcı konumundadırlar. Buna karşılık, “pekala”, “öyle”, “şimdi”, “yani” gibi küçük ölçekli belirleyiciler ise konuşma sırasında cümleler arasındaki ilişkiyi gösteren ya da boşlukları dolduran sözcüklerdir. Küçük ölçekli belirleyiciler metne dair daha düşük düzeyde bilgiye dikkat çeker. Bunlar, esasında konuşma sırasındaki boşlukları doldurarak dinleyicilere konuşmada bahsedilenleri gözden geçirmeleri için zaman tanır.

Yukarıda yer alan görüşler ve bu çalışmanın amacı doğrultusunda, söylem belirleyiciler Chaudron ve Richards'ın öngördükleri şekilde (küçük ölçekli ve büyük ölçekli söylem belirleyiciler olarak) ele alınmaktadır.

Örnek (16)

Öğrencilerin derslerine düzenli olarak gelmeleri kendi iyilikleri içindir. *Aksi takdirde* derslerinde başarısız olmaları kaçınılmazdır.

Örnek (16)'da görüldüğü üzere *aksi takdirde* söylem belirteci kendinden önce gelen önerme ile sonra gelen önermeyi bağlamaktadır.

2.2.1.1.2.4.2. Bağlantı Ögelerinin Anlamsal Sınıflaması

Bu bölümde bağdaşıklık ögeleri Halliday ve Hasan'ın (1976) çalışmasında belirttiği zamansallık, nedensellik, karşıtlık ve genişleme bildiren bağlama ögeleri biçiminde sırasıyla ele alınmıştır.

Zamansallık Bildiren Bağlantı ögeleri

Zamansallık bildiren bağlama ögeleri metin birimleri arasında olayların birbirine göre daha önce, daha sonra veya eş zamanlı olarak gerçekleştiğini göstererek zaman ve sıralama ilişkisi kurar (Coşkun, 2005: 83) yani üyeler arasındaki ilişkinin zamansal olarak gerçekleşmesine ilişkindir (Kurtul, 2011: 68).

İşsever (1995: 93) ve Balyemez (2010: 161) bu tür bağlantı ögelerinin öncelik sonralık ve eş zamanlılık ilişkilerini kurduğunu belirtmektedirler.

Kurtul (2011: 68) zamansal bağlantı ögelerini; zaman uyumlu ve zaman uyumsuz olarak incelerken, Coşkun (2005: 84-85) bu tür bağlantı ögelerini; öncelik bildiren, sonralık bildiren, eş zamanlılık bildiren, tekrar ve süreklilik bildiren biçiminde ele almaktadır.

İşsever (1995: 93) zamansallık bildiren bağlantı ögelerini zamanda sıralılık ve zamanda paralellik bildiren olarak sınıflamaktadır.

Çeşitli sınıflamalara bakıldığında birbirinden çok farklı olmadıkları göze çarpmaktadır. Sınıflama yapan araştırmacıların ortak görüşünün zamansallık bildiren bağlantı öğelerinin zamanda sıralılık ve eş zamanlılık bildirmekte olduğu görülmektedir.

Halliday ve Hasan (1976) çalışmasında bu tür bağlantı öğelerini şu şekilde örneklendirmektedir: (ondan) sonra, aynı anda, (bundan) önce, sonunda, ilk önce, daha sonra, (en) sonunda, öncelikle, az sonra, gelecek sefer, başka zaman, bu arada, -e kadar, şimdiye kadar, kısaca vb.

Örnek (17)

Babası akşam yemeği için masaya oturdu. *O sırada* bebeğin ağladığını duydu.

Örnek (17)'de görüldüğü gibi *o sırada* bağlantı ögesi eş zamanlılık bildirerek iki tümceyi birbirine bağlamaktadır.

Nedensellik Bildiren Bağlantı Öğeleri

Nedensellik bildiren bağlantı öğeleri, 1. ve 2. üyelerde dile getirilen olayların veya durumların birinin diğerini nedensel olarak etkilediği durumları işaret etmektedir (Kurtul, 2011: 69). Bu tür bağlantı öğeleri metnin bölgesel ya da bütünsel düzleminde bulunan birimlerin aralarında nedene dayalı bir bağlantı kurmaktadır (İşsever, 1995: 101). Bu tür bağlantı öğelerinin birkaç sınıflama önerisi bulunmaktadır.

Kurtul (2011: 69-73) nedensellik bildiren bağlama öğelerini neden, kullanımsal neden, koşul ve kullanımsal koşul olmak üzere dördü bir sınıflamayla incelemektedir.

İşsever (1995: 101) ise bu bağlantı öğelerini neden-sonuç, sonuç-neden ve amaç ilişkisi kurmalarına dayalı olarak sınıflamaktadır.

Halliday ve Hasan (1976) nedensellik bildiren bağlantı öğelerini şu şekilde sıralamaktadır: bu nedenle, böylece, bundan dolayı, çünkü, bu sebepten, sonuç olarak, bu durumda, bu şartlar altında, aksi halde vb.

Örnek (18)

Salih, Ahmet'in askere gideceğini ve *bu nedenle* işyerinden istifa ettiğini söyledi.

Örnek (18)'de görüldüğü gibi *bu nedenle* bağlantı ögesi 1. Üye ve 2. Üyeler arasında nedene bağlı bir bağlantı kurmaktadır.

Karşıtlık Bildiren Bağlantı Ögeleri

Karşıtlık bildiren bağlantı ögeleri; metin içinde iki ögenin farkını vurgulamak için, iki öğeden birinin geçerli olduğu durumları ortaya koymak için ve iki zıt ögeyi birbirine bağlamak için vb. durumlarda kullanılmaktadır.

Bu tür bağlantı ögelerinin kullanıldığı durumlarda 1. ve 2. üyelerin birbirinden bağımsız olarak da anlamları vardır. Bu nedenle üyeler bir diğerindeki olaya dayalı durumları işaret etmezler (Kurtul, 2011: 73).

Halliday ve Hasan'ın (1976) sınıflamasındaki bu tür bağlantı ögeleri Coşkun'un (2005) sınıflamasındaki; iki durum, isim veya varlıktan birinin geçerli olduğu veya tercih edilmesi gerektiği anlamını taşıyan "*ayırt edicilik bildiren bağlama ögeleri*" ve iki zıt durum veya yargı arasındaki bağlantıyı sağlayan "*zıtlık bildiren bağlama ögelerini*" kapsamaktadır.

Kurtul (2011: 73) bu tür bağlantı ögelerinin 1. ve 2. üyenin işaret ettiği durumların farklılığını ortaya koymak için kullanıldığına işaret ederek, karşıtlık bildiren bağlantı ögelerini; karşıtlık, kullanımsal karşıtlık, benzemezlik ve kullanımsal benzemezlik olmak üzere dörtlü bir sınıflamayla ayırmaktadır.

Halliday ve Hasan (1976) karşıtlık bildiren bağlantı ögelerinin bazılarını şu şekilde sıralamaktadır: fakat, ama, sadece, yine de, buna rağmen, aslında, lakin, öte yandan, aynı zamanda, onun yerine, en azından vb.

Örnek (19)

Tarik çok çalışkan biridir, *ama* Bülent çalışmayı hiç sevmez.

Örnek (19)'da görüldüğü gibi *ama* bağlantı ögesi kendinden önce gelen tümcedeki yargıyla kendinden sonra gelen yargı arasında bir karşıtlık bildirmektedir.

Genişleme Bildiren Bağlantı Ögeleri

Kurtul (2011: 76), genişleme bildiren bağlantı ögelerinin söylemi daha da genişlettiğini ve anlatı konusunu ileri götürdüğünü belirtmekte ve bu tür bağlantı ögelerini; örnekleme, yeniden ifade etme, seçeneleştirme, ayrılık ve birleştirme bildiren bağlantı ögeleri olmak üzere sınıflamaktadır.

Coşkun (2005: 80) ekleyici bağlama ögeleri başlığı altında, bu tür bağlantı ögelerinin birbiriyle aynı görevdeki kelimeleri, kelime gruplarını veya cümleleri sıralarken veya metinde daha önce verilen bilgiyle paralellik gösteren yeni bilgiler verilirken kullanıldığını belirtmektedir.

İşsever (1995: 87) ise ekleme terimini kullanmakta ve bu tür bağlantı ögelerinin okuyucuya, birbirine bağlanan iki önermenin ekleme ilişkisi içinde olduğunu göstermekte olduğunu ve okuyucunun metni buna göre yorumlamasını sağladığını belirtmektedir.

Gelişimsel çalışmaların çoğu bağlantı ögelerinin kavranmasından ziyade üretimine odaklanmıştır. Çocuklar 5 yaş itibarıyla bir dizi bağlantı ögesi kullanmaya başlarlar (Sanders ve Spooren, 2008). Bu bağlantı ögelerinin kullanılmaya başlanmasını gelişimsel bir model takip eder. Ve gibi ilave, sıralama ilişkilerini ifade etmek üzere kullanılan bağlantı ögeleri genellikle önce kullanılmaya başlanır, bunları zaman, sebep ve nihayetinde karşıtlık ilişkisini bildiren bağlantı ögeleri takip eder (Bloom, Lahey, Hood, Lifter ve Fiess, 1980). Bu kullanım sırası aradaki ilişkide kutuplaşma ve bağlantının gücü gibi parametrelerce yönlendirilen belirli bir uyumluluk ilişkisinde yer alan bilişsel karmaşıklıkla ilişkilidir (Akt. Sanders ve Spooren, 2008).

Alan yazına bakıldığında genişleme bildiren bağlantı öğelerinin ekleyici bağlama öğeleri gibi başka isimlerle de incelendiği görülmektedir.

Halliday ve Hasan (1976) genişleme (ekleme) bildiren bağlantı öğelerinden bazılarını şu şekilde sıralamaktadır: ve, ve de, ne...ne, veya, ile, bundan başka, üstelik, örneğin, böylece, aynı şekilde, diğer yandan vb.

Örnek (20)

Şule marketten bir kilo süt *ile* iki tane ekme alacak.

Örnek (20)'de görüldüğü gibi *ile* bağlantı öğesi bir kilo süt ve iki tane ekme sözcük gruplarını bağlayarak bağlamda bir genişleme olduğunu bildirmektedir.

2.2.2. Büyük Ölçekli Yapı

Metnin okunması sürecinde okuyucunun zihninde oluşan anlamsal ve soyut bir yapıdır (Ülper, 2010: 110). Paragraf, bölüm, fasikül, cilt gibi metnin temel bölümleri bu yapı türüyle ilgilidir (Coşkun, 2005: 49). Metnin büyük ölçekli yapısı metnin anlamsal ve içeriksel kurgulanışıyla ilgilidir. Yapılan her türlü metin çözümlenmeleri de bu yapı türüyle ilişkilidir. Söylemin tutarlı olması yalnızca mikro düzlemde gerçekleşen tümceler arasındaki yerel düzeydeki bağdaşıklıkla değil makro düzlemde genel düzeyde bir bağdaşıklıkla bağlıdır (Dilidüzgün, 2008: 80). Metinlerin okuyucu tarafından anlamlandırılabilmesi için metnin küçük ölçekli yapısı tek başına yeterli olmadığı gibi büyük ölçekli yapının iyi kurgulanması gerekmektedir. Nitekim tümceler tek başına anlamı açıklamada yetersizdir. Metinlerin büyük ölçekli yapısını oluşturmak için yapılması gerekenleri Uzun-Subaşı (2006: 697) metinsel eylemler olarak aşağıdaki gibi sıralamaktadır;

- “Başlıklandırma” gibi alt eylemleri gerçekleştirerek içeriği *çerçeve* (frame) olarak belirginleştirme
- Söylem bloklarını, sözbilimsel yapıları (iddaa, anlatı, sıralama, karşıtlık, karşılaştırma vb.) oluşturma
- Metnin içerebileceği alt metinleri yapılandırma

- Metnin içerebileceği alt metinleri köprüleme
- Metnin içerebileceği eşmetinleri yapılandırma
- Metnin içerebileceği eşmetinleri köprüleme

Metnin büyük ölçekli yapısını oluşturan bazı metinsellik ölçütleri vardır. Bunlar; tutarlılık, kabul edilebilirlik, bilgilendiricilik, amaçlılık ve durumsallıktır. Bu metinsellik ölçütlerinin ortak özelliği anlamsal ve içeriksel olarak metni tamamlıyor olmalarıdır.

2.2.2.1. Tutarlılık

Tutarlılık, metindeki mantıksal bağlantı (Uzun Subaşı, 1995: 110) tanımına karşılık gelmektedir. Öyle ki metinler mantıklı ve anlamsal olduklarında anlamlandırılabilir. Mantıksal ağı tam oluşturulmamış metnin, her ne kadar dilbilgisel açıdan tam olsa da okuyucular tarafından anlamlandırılması olanaksızdır. Ayrıca mantıksal bağların çözümlenmesi okuyucunun artalan bilgisiyle de ilişkilidir yani metindeki mantıksal bağların çözülüp metni anlamlandırabilmek için okuyucunun belirli artalan bilgisine sahip olması gerekmektedir. Burada tutarlılık ile bağdaşıklık farkına da değinmekte yarar görülmektedir. Bağdaşıklık, metni kuran sözceler arasındaki dil bilgisel bağlantıları tanımlarken tutarlılık, bir metinde sözceler arasındaki anlam ve mantık bağlantısını ifade eder (Aksan, 1999: 259). Başka bir deyişle bağdaşıklık metni dilbilgisel olarak tamamlarken tutarlılık ise metni anlamsal ve mantıksal olarak tamamlamaktadır.

2.2.2.2. Kabul Edilebilirlik

Kabul edilebilirlik, yazarın amacını ortaya koymasından sonra bu düşüncesini hedef kitleye uygun şekilde açık ve anlaşılır delillerle ortaya koymasıyla ilgilidir

(Coşkun, 2007: 235). Bu metinsellik ölçütü metnin yazıldığı döneme ve hitap edilen okuyucu kitlesinin özelliklerine uygun olmasıyken aynı zamanda okuyucu ikna edebilme özelliğiyle de ilişkilidir. Nitekim “*metin, belirli dil ilişkilerinin toplumsal ve kültürel bir sonucudur*” (Günay, 2013: 133).

2.2.2.3. Bilgilendiricilik

Bilgilendiricilik, metnin okuyucuyla etkileşimi esnasında okuyucunun bilgi alma durumu olarak açıklanabilir. Sadece metin bilgi vermeye yetemeyeceği için her metin metin dışı bilgiler de içermektedir yani okuyucu hem metinde hazır bulunan bilgiyi hem de metinde var olmayan fakat sezdirilen bilgiyle okuduğu metni anlamlandırabilir. Halliday ve Hasan’a göre (1976: 326) her bilgi birikimi iki parçadan oluşur. Bunlardan biri okuyucunun/dinleyicinin başka kaynaklardan ulaşabileceği eski bilgi, diğeri ise okuyucunun/dinleyicinin başka kaynaktan ulaşamayacağı yeni bilgi (Akt. Coşkun, 2007: 237). Coşkun (2009)’a göre her metin eski ve yeni bilgi birikimi bakımından dengeli olmalıdır. Çünkü metinde eski bilgilerin çokluğu metnin anlaşılmasını kolaylaştırmakta fakat okuyucu tarafından okunmaya değer bulunmamaya yol açabilmekteyken yeni bilgilerin çokluğu ise metnin anlaşılmasını zorlaştırabilmektedir.

2.2.2.4. Amaçlılık

Amaçlılık, “*gönderici tarafından düzenlenen bir bildirinin, belli bir amaca yönelik olup rastlantısal olmamasıdır*” (Başkan, 2003: 230). “*Amaçlılık en yalın anlatımla “Ben bu metinle bu metni okuyan kişilere ne anlatmaya çalışıyorum?” sorusunun cevabıdır*” (Coşkun, 2007: 235). Amaçlılık kavramı metnin ana düşüncesiyle ilişkilidir. Çünkü, yazarın okuyucuya metin yoluyla aktarmak istediği ana düşünce, metnin amacını temsil eder. “*Şayet okuyucu yazarın amacını*

kavrayamazsa metinden yazarın kastettiğinden çok farklı sonuçlar çıkarabilir” (Coşkun, 2007: 235). Amaçlılık metinle ilişkili olduğu kadar okuyucunun artalan bilgisiyle de ilişkilidir. Nitekim metinde belirtilen amaç bir okuyucu kitlesi tarafından kabul görür yani metnin anlaşılması yalnızca yazara bağlı değildir (Günay, 2013: 126).

2.2.2.5. Durumsallık

Durumsallık, metnin hitap ettiği okuyucu kitlesine, yazarın amacına ve metnin türüne uygun olma durumudur (Coşkun, 2007: 237). Aynı zamanda durumsallık metnin ve metindeki öğelerin bağlama uygun olma durumu olarak da açıklanabilir. *“Bağlam; kişisel, sosyal ve kültürel faktörlerden oluşmaktadır”* (Can, 2012: 52). Metnin bağlama uygun olmadığı durumlarda metin okuyucular tarafından anlamlandırılmaz ve metin değerini kaybeder. Örneğin; üzerinde *“Burada balık tutmak yasaktır.”* şehir merkezinde ve su olmayan bir yere koyarsak, durumsallık ilkesine uygun olmadığından pek bir anlam taşımaz, saçma kabul edilir (Toklu, 2003: 131).

2.2.3. Üst Yapı

Üst yapı, metnin türü ile ilgili bir kavramdır. Başka bir deyişle metnin kendi türünün örnekleriyle benzeşme durumu, türüne uygun olma durumudur. *“Üst yapı ile metinlerin kendi aralarında değişik biçimlerde yapılan karşılaştırmalar ve genellemeler söz konusudur”* (Günay, 2013: 214). Buradan da anlaşılacağı üzere metinler tek başlarına anlamlandırılmaz. Var olan başka metinlerin okuyucunun zihninde oluşturduğu şemalar sayesinde anlamlandırılır. Metinlerin başka metinlerle olan ilişkisini de metinsellik ölçütlerinden olan metinler arasılık kavramı açıklamaktadır.

Uzun-Subası (2006:697) metinlerde üst yapıyı oluşturmak için yapılması gerekenleri metinsel eylemler olarak aşağıdaki gibi sıralamıştır.

- Metnin “türe özgü” şematik yapısını kurma
- Metnin, söylemi tarafından denetlenen “gerçeklik sunumunu” belirginleştirme
- Metinsel gönderimleri kullanma
- Metindeki “türe özgü” üstmetinsel düzenlemeleri yapma

2.2.3.1. Metinler Arasılık

Metinler arasılık, “*bir metin ya da metinler grubunun başka metinlerle olan açık ya da gizli ilişkilerini belirtir*” (Günay, 2013: 215). Bir metin kendinden önce yazılmış metinlerden izler taşımak zorundadır. Çünkü “*Bir metin diğer tüm anlatımlardan yalıtılmış, onlardan soyutlanmış bir şey değildir. Bir metin tek başına yazılmamıştır, tek başına değildir ve tek başına okunmaz. Bu metnin başka metinlerle ilişkisine göre bir değeri ve anlamı vardır*” (Günay, 2013: 215).

Bir metinde başka metinlere olan gönderimler ne kadar çoksa o metnin değeri de o denli artar çünkü metindeki gönderimler metnin düşüncesini kanıtlayıcı niteliktedir. De Beaugrande ve Dressler (1981) bu konu hakkında görüşlerini “*Bir eserde başka eserlerle ilişki ne kadar artarsa metnin düşünsel seviyesi o kadar çok artar*” (Akt. Coşkun, 2005: 448) biçiminde belirtmektedir. Sonuç olarak metinler kendi başlarına düşünülemediği gibi kendinden önce yazılmış metinlerden etkilenmektedir. Metinler arasındaki bu etkileşim metnin değerini artırmaktadır.

2.2.4. Bağlantı Ögeleri Üzerine Yabancı Alan Yazın Çalışmaları

Haberlandt'ın (1982), bağlantılı tümce çiftleri ile bağlantısız tümce çiftlerini birbirleriyle karşılaştırdığı çalışmasının bulguları “böylece”, “bu yüzden”, “bundan dolayı” gibi nedensellik bildiren bağlantı ögeleri ile “ama”, “bununla birlikte”, “buna karşılık” ve “buna rağmen” gibi karşıtlık bildiren bağlantı ögelerinin okuma süresini azaltıcı yönde ve akıcı okumayı kolaylaştırıcı yönde etkileri olduğunu göstermektedir. Ayrıca, bir bağlantı ögesinden önce gelen hedef tümcelerin bağlantısız tümcelere göre daha hızlı okunduğu görülmektedir. Haberlandt'a göre, metnin kavranması ile birbirine bitişik önermeler arasında sınırlı oranda da olsa bir koşutluk söz konusudur. Çünkü kullanılan bir bağlantı ögesi iki tümce arasındaki ilişkinin durumuna yönelik okuyucunun beklentisini karşılayarak tümcelerin kavranmasını hızlandırır. Diğer taraftan, bağlantısız bir koşul, okuyucuları fazladan işleme süresine gereksinim duyacak biçimde “karşılıklı (destekleyici) çıkarımlar oluşturmaya zorunlu kılar (a.g.e.: 243).

Millis ve Just (1994), çalışmada okuyucunun bağlantı ögesi ile bir araya getirilen iki tümcenin bütünleşmesi ile sonuçlanan bir dizi bilişsel işlem gerçekleştirdiğini açıklayan bağlaç bütünleşmesi modelini öne sürmektedirler. Millis ve Just'a göre, okurlar birbirine bağlı tümce çiftleriyle karşılaştıklarında ilk tümceyi okur ve bu tümcenin içeriğinin bilişsel bir betimlemesini kısa süreli belleğe aktarır. İkinci tümceyi okumaya bağladığında ise ilk tümceye ilişkin bellekte tutulan betimlemeyi ikinci tümcede yer alan içerikle birleştirirler. Aradaki bağlantı ögesinin anlamı okuyucuları tümceler arasında tutarlı bir ilişki kurmaları bakımından yönlendirir. Bağlantı ögesinin olmadığı durumlarda ise, okuyucunun aradaki ilişkiye dönük istenilen biçimde bir betimleme oluşturamaması söz konusu olabilir. Sonuç olarak, araştırmacılar bu tür durumların okuyucuları iki tümce arasındaki ilişkiye dönük istenilen yoruma varmaları için fazladan işleme çabası içine girmeye zorunlu bırakabileceği sonucuna varmışlardır.

Degand ve Sanders'ın (2002) araştırmasında, birinci dil ve ikinci dildeki açıklayıcı metinlerin kavranmasında neden bildiren bağlayıcıların etkisinin incelendiği görülmektedir. Araştırmacılar, metnin kavranmasında (örneğin, çevrimdışı metinlerin) metin yapısında yer alan bağlaçların ve zarfların etkisinin birtakım ruhdilbilimsel çalışmalar tarafından incelenmiş olduğunu fakat, söylem belirteçlerinin

metnin anlaşılmasındaki tüm etkileri üzerinde görüş birliği bulunmadığını belirtmektedir. Bu konuda alan yazında üç farklı bulgunun yer aldığını, bunların; belirleyicilerin kolaylaştırıcı bir etkisi vardır, engelleyici etkileri bulunmaktadır ya da hiç bir etkileri bulunmamaktadır biçiminde görüldüğünü belirtmektedirler. Bu açıklamalar çerçevesinde yaptıkları çalışmada ilk amacın çalışma kapsamını neden-sonuç ilişkileriyle ve belirli bir metin türü ile (açıklayıcı metinler) sınırlandırarak birbirleriyle çelişen bu sonuçları netliğe kavuşturmak olduğunu belirtmektedirler. Ayrıca, deneysel metinlerin doğallıkları da kontrol edilmiş, okurlar metinleri anlamak için belirli bir arka plan bilgisine ihtiyaç duymamış olup deneysel yöntem de açık uçlu sorulardan oluşturulmuştur. Araştırmanın ikinci amacı ise dilsel işaretlemenin varsayılan etkisinin okurların öğrendikleri ilk dil ya da ikinci (yabancı) dildeki yetkinliklerine ne ölçüde bağlı olduğunu araştırmak olarak yer almaktadır. Deney, her ikisi de birinci ve ikinci dil olarak işlev gören Hollandaca ve Fransızca dillerinde yazılan kısa açıklayıcı metinleri okumaya dayanmaktadır. Elde edilen sonuçlar, birinci ve ikinci dilin her ikisinde de neden-sonuç ilişkisi gösteren bağlayıcıların bulunmasının okurlar açısından olumlu olduğu yönündedir.

Cain'in (2003) çocukların okuduğunu anlama beceri düzeyleri ile bağdaşık ve tutarlı öykü oluşturma becerileri arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada, okuduklarını kavrama konusunda zorluk yaşayan çocukların, daha becerikli akranlarına ve eşit düzeyde kavrama becerisine sahip daha küçük yaştaki çocuklara göre öykü oluşturmada yetersiz kaldıkları görülmektedir.

Araştırmacılar, metnin işlenmesi sürecinde metinde yer alan dilbilimsel araçlar vasıtasıyla bir unsurla başka bir unsur arasında ilişki kurarak ve böylece yapısal olarak birbiriyle bağlantısı olmayan önermeler arasında uyumlu bağlar oluşturarak bütün bir yapının kurulmasına katkıda bulunacak çeşitli boyutlara odaklanmışlardır. Kintsch ve van Dijk (1978) metin tabanını tutarlı hale getiren ve farklı önermelerin birbirleriyle örtüşmesini öne süren gönderimsel tutarlılığa vurgu yapmışlardır. Haliyle, bu tür bir örtüşme olmadığı durumlar bu boşlukları tutarlı bir şekilde doldurmak için çıkarımsal işleme oluşturur. Bu konuda yapılan birtakım çalışmalar (Keenan vd., 1984; Myers, Shinjo ve Duffy, 1987; Trabasso, Secco ve van den Broek, 1984; Trabasso ve Sperry, 1985) nedensellik ilişkilerinin okurların bir metni aradaki nedensellik bağlantılarını araştırarak yorumlamalarına yol açan anlatısal tutarlılık üzerinde destekleyici bir rol üstlendiğini belirtmişlerdir. Diğer araştırmacılar

(Anderson, 2000; Haberlandt, 1982; Kintsch ve vanDijk, 1978; Rumelhart, 1982) ayrıca tasarım bilgisinin etkisini de metin kavrama ile ilgili önemli bir etken olarak belirtmişlerdir. Özellikle belirtmek gerekirse, okurlar metinde benzer bir örnek yakaladıklarında kafalarında tasarımsal kavramsal bir senaryo ya da çerçeve oluştururlar. Son olarak, Blakemore (1992), Blass (1993), ve Sperber ve Wilson (1986) önermeler arasında bağlantı bulmak üzere tutarlılık ilişkileri oluşturmaya yol açan psikolojik bağlamın önemine dikkat çekmişlerdir (Akt. Ben-Anath, 2005).

Meyer, Brandt ve Bluth (1980), okuma becerisi zayıf olan, beklentinin altında başarı gösterenlerle birlikte okuma yazmada başarılı olan dokuzuncu sınıf öğrencilerini kapsayan bir çalışmada, karışıklık ve neden bildiren bağlantı öğelerinin öğrencilerin açıklayıcı metinlerin sözbilimsel yapılarından yararlanma becerileri üzerindeki etkisini karşılaştırmıştır. Okuma becerileri zayıf olanlar açıklayıcı bir metni kavramak ve hatırlamak üzere yararlanabilecekleri üst düzey metin yapılarının bilgisinden yoksun öğrenciler olarak tanımlanmıştır. Diğer yandan, okuma becerisi beklentinin altında olanlar ise üst düzey metin düzenlemelerinin farkında olup yalnızca belirli bir sözbilimsel yapıya işaret eden bağlantı öğelerinin var olduğu durumlarda bu bilgilerinden istifade eden kimseler olarak tanımlanmışlardır. Başarılı okurlardan ise üst düzey sözbilimsel yapılara ilişkin bilgilerini metnin hiyerarşik düzenlemesini tespit etmek ve üst anlamlar ile alt anlamlar arasında ayırım yapmak için kullanmaları beklenmiştir. Araştırmacılar bu tür işaretlemelerin okurlara metin içerisinde yer alan cümle grupları ile aktarılan düşünceler arasında hiyerarşik ilişkiler kurmaları açısından yardımcı olacağını öngörmüşlerdir. Bununla birlikte, hatırlanan konulardan elde edilen sonuçların gösterdiği gibi bağlantı öğelerinin etkisi yalnızca okuma becerileri beklenenin altında olanlarda göze çarpmış olup bu durum bağlantı öğelerinin normal şartlarda kullanılmadan kalacak örtük bilgiyi etkin duruma getirebileceklerini göstermektedir. Başarılı okurlara ve okuma becerisi zayıf olanlara bağlantı öğelerinin varlığının herhangi bir yararı olmamıştır. Bu durumda başarılı okurların belirli bir ilişkiye dikkat çeken etkin bir anlatıma gereksinim duymaksızın metin yapısına dönük bilgilerini aktarabildikleri görülmektedir. Okuma becerileri zayıf olanlar ise uygun bağlantı öğelerini saptamalarını ve bu bağlantı öğelerinden yararlanmalarını sağlayacak metin yapısı bilgisi yönünden eksiktirler. Buna ek olarak, çalışmalarında elde ettikleri bulgular bağlantı öğelerinin sorun-çözüm kesitlerinde

karşılaştırma-mukayese metinlerine göre daha geniş çaplı kolaylaştırıcı etkileri olduğu yönündedir (akt., Ben-Anath, 2005).

Bununla birlikte, Loman ve Mayer (1983) ile Spyridakis ve Standal (1987) dilsel bir araç olan bağlaçların okuyucunun bilgiyi kavramasına ve bellekte tutmasına etkisini değil türünü inceleyen nitel bir yaklaşım yerine bağlaçların okuduğunu anlamaya ve bilgiyi hatırlamaya etkisinin ölçüldüğü nicel bir yaklaşım benimsenmesi gerektiğini belirtmektedirler. Loman ve Mayer'e göre nicel bir yaklaşım okumanın alışlagelmiş doğasına vurgu yaparken açıklayıcı metinler ise öğrenilebilecek ya da ezberlenilebilecek ve birbiriyle alakası olmayan ardışık bilgi dizilerinden oluşmaktadır. Bir metinle kurulacak bu türden bir bağlantı okurun odak noktasını en başta (bir metinde en başta sunulan düşünceler) ve en sonra (metnin en sonda aktarılan düşünceler) verilen bilgilerle sınırlandırır. Okur da bu nedenle ilgili metnin sonucunu ortaya çıkaran ve o yöne doğru iten karşılıklı ilişkileri kurgulamakta başarısız kalır. Dolayısıyla, okur aynı zamanda kavramsal bilgileri de kavramakta ve sorun çözmede gerekli olan doğru çıkarımlarda bulunma konusunda başarısız olur (Akt. Ben-Anath, 2005).

Caron vd. (1988) aralarında bağlaç bulunan tümce çiftlerinin ayrıntılı işlemlendirme yoluyla çıkarımda bulunmayı tetiklediği ve böylece tümcede yer alan bilgilerin belleğe depolanmasına yardımcı olduğu yaklaşımında bulunmuştur. Bağlaçsız tümce çiftlerinin hatırlanma oranları ile “ve”, “çünkü”, “ama” bağlaçları ile bağlanan bileşik tümcelerin hatırlanma oranlarının karşılaştırıldığı çalışmanın bulguları, “çünkü” bağlacı ile oluşturulan tümce çiftlerinin bağlaçsız tümce çiftleri ile “ve” ya da “ama” bağlaçları ile bağlanan tümcelerden daha iyi hatırlandıklarını göstermiştir. Ayrıca, “ve” ve “çünkü” bağlaçları ile bağlanan tümceler “ama” ile bağlanan tümcelere göre daha iyi hatırlanmıştır. Bununla birlikte, hatırlama tepkilerinden doğan çıkarımların hata analizine dayanarak, Caron vd. “ama” ve “çünkü” bağlaçlarının “ve” bağlacından daha fazla çıkarımsal hataya yol açtığı sonucuna varmışlardır. Bu sonuç aslında farklı anlamlara gelen bağlaçların çıkarım etkinliklerini tetikleme yönünden etkili olduklarını göstermektedir. Buna ek olarak, araştırmacılar “çünkü” bağlacı ile oluşturulan tümce çiftlerinin daha fazla hatırlanmasını neden bildiren bağlaçların daha fazla sayıda çıkarım oluşturulmasına dayandırmıştır (Akt. Ben-Anath, 2005).

Murray (1995) bağlaçların iletişimde üstlendikleri anlamsal rolü daha da ileri boyutta araştırmış olup bu konuya yönelik yürüttüğü bir çalışmada bağlaçların okuru birbirine bitişik olan iki cümleyi metni tutarlı bir şekilde temsil edecek biçimde birleştirmekle kısıtlandığı işlemlendirme modelini öne sürmüştür. Murray, bağlacın ifade ettiği anlamın iki tümce arasında var olacak olası ilişkiler sıralamasını sınırlandırarak bilişsel bir arayışı tetiklediğini öne sürmüştür. Aralarında bağlaç bulunmayan tümce çiftleri ile “dahası” gibi sıralama bağlaçları, “bununla birlikte” gibi karşıtlık bildiren bağlaçlar ve ”bu yüzden” gibi nedensellik bildiren bağlaçlar ile bağlanan tümceler arasında okumaya harcanan zaman ve hatırlama performansı karşılaştırılmıştır.

Elde edilen sonuçlar, bağlantılı tümce çiftleri içinde yalnızca karşıt ilişkilere dikkat çeken bağlaçların okuma süresini azaltıcı etkileri olduğunu göstermiştir. Gerçekten de, neden bildiren bağlaçların kullanılması okuma süresinde ufak bir artışa yol açmış olup Murray (1995) tarafından saptanan bu bulgu bağlacın anlamından yola çıkılarak aradaki neden-sonuç ilişkilerini bulmaya çalışırken fazladan işleme süresine gereksinim duyulabileceğine dayandırılmıştır. Hatırlanma sonuçlarına göre, bağlantılı tümceler bağlantısız tümce çiftleri üzerinde kolaylaştırıcı bir avantaj sağlamada başarısız olmuşlardır. Bununla birlikte, bulgular bağlantılı bir önermede bağlaç türleri arasında bir kıyaslama ile sınırlı tutulduğunda karşıtlık bildiren bağlaçların neden bildiren ya da sıralama belirten bağlaçlarla kıyaslandıklarında daha iyi hatırlamalara yol açtıkları görülmüştür. Bu yüzden, Murray bağlaçların genel etkisi açısından bağlantılı tümcelerın bağlantısız tümce çiftleriyle aralarında önemli farklılıklar bulunmadığını, karşıtlık anlamının ise en azından sıralama ve neden anlamı içerenlere kıyasla tümceler arası bütünleşmede yararlı olduğunu öne sürmüştür (Akt. Ben-Anath, 2005).

Innajih’in (2006) metinlerde yer alan ve anlam bütünlüğü sağlayan bağlaçların okuduğunu anlamaya etkisinin araştırıldığı çalışmasında yaklaşık otuz saat süren bağlaç eğitiminin sonunda, bağlaçların okuduğunu anlamaya kolaylaştırıcı etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ayrıca Innajih (2006) çalışmasında okuma becerileri ile metinsel tutarlılık sağlayan bağlaçlar arasındaki ilişkinin birçok dilbilimci ve ruhdilbilimci tarafından araştırıldığını belirtmektedir (örneğin, Stoodt 1972; Halliday ve Hasan, 1976; Hoey 1991, vd.). Nuttall (1996) Bağlayıcı öğeler olarak okuduğunu kavramayı kolaylaştırıcı

olan ve yabancı dil öğrencilerine normal bir hızda okuyarak doğru anlamı çıkarmalarını ve okuduklarını tatmin edici bir şekilde kavramalarını sağlayan bağlaçların önemi üzerine hararetli bir tartışmanın süregeldiğini belirtmektedir. Birçok araştırmacı metinsel anlam bütünlüğü sağlayan tüm bağlaç türlerinin okuduğunu kavramaya benzer şekilde kolaylaştırıcı etkisi olduğu sonucuna varmıştır (Stoodt, 1972; Williams, 1983; Chapman, 1983; Cooper, 1984; Sanders ve Noordman, 2000; Chung, 2000; Degand ve Sanders, 2002; Akt. Innajih, 2006).

Başka birçok çalışmadan elde edilen bulgular bazı bağlaç türlerinin okuduğunu kavrama üzerine daha faydalı olduklarını öne sürmektedir [örneğin, sebep sonuç bildiren bağlaçların sıralama “ilave” bildiren bağlaçlara göre okuduğunu anlamayı daha fazla kolaylaştırıcı etkisi bulunmaktadır]. (Bu görüşün destekçileri, Caron vd. 1988; Goldman ve Murray 1992; Geva 1992; Millis ve Just 1994; Murray 1997)’dir. Diğer yandan, bazı çalışmalar metinlerde kullanılan bağlaçların okuduğunu kavrama üzerinde herhangi bir etkisi olmadığını öne sürmüştür (Geva 1986; Irwin 1982). Başka araştırmacıların (Millis vd., 1993) bulguları ise bazı bağlaçların kavramayı geciktirdiklerini ve okurun zamanını boşa harcattıklarını iddia etmektedir (Akt. Innajih, 2006).

Bağlaçlar, tümceler arasındaki ilişkiyi gösteren bağlayıcı nitelikte araçlar olup bir metnin anlamında tutarlılık oluşturulması açısından oldukça önem taşımaktadır. Cain ve Nash’in (2011) çevrim-dışı ve çevrim-içi bir takım ödevler yoluyla genç okuyucuların zaman, neden-sonuç ve karşıtlık bildiren bağlaçlara ilişkin bilgilerini, bunları işlemlerini ve nasıl kavradıklarını araştırdığı çalışmasının bulgularının 4 ayrı deney yoluyla elde edilen verilerden oluştuğu görülmektedir. Bir boşluk doldurma ödevinde 10 yaş grubundakiler 8 yaş grubundakilere göre zaman ve karşıtlık bildiren bağlaçlara ilişkin daha doğru yanıtlar vermekte iken her iki yaş grubu da yetişkin düzeyindekilerin performanslarından farklılık gösterdiği sonucu yer almaktadır. İkinci deneyde, bağlaçlarla bağlanan iki tümcenin ortaya çıkardığı “anlam”ı derecelendirmeleri istendiğinde, 10 yaş grubundaki okuyucuların ve yetişkinlerin tümceler arasında uygun bağlaçların kullanılıp kullanılmadıklarını 8 yaş grubundaki okuyuculara göre daha iyi ayırt ettikleri görülmektedir. Ayrıca, 10 yaş grubundaki okuyucuların yalnızca zaman bildiren bağlaçlar konusunda yetişkinlerden farklılık gösterdiği belirtilmektedir. Buna karşın, üçüncü ve dördüncü deney bulguları, çevrim-içi akıcı okuma durumu bakımından 8 yaş grubundakilerin metni

işlemlerinde bağlaçların 10 yaş grubundakilerle aynı düzeyde etkili olduğu yönündedir. Ayrıca, her iki yaş grubunda yer alan okuyucular açısından hedef tümce çiftleri uygun birer bağlaçla birleştirildikleri durumlarda bağlaçların etkisiz oldukları fakat her iki tümcede aktarılan anlamı karşılamayan bağlaçlarla kurulmuş metinlere ya da bağlaçsız metinlere göre metni daha akıcı okudukları sonucu yer almaktadır. Çalışmanın bulguları araştırmacılar tarafından, bağlaç bilgisi ve kavrama düzeyinin genç okurlarda gelişmeye devam ettiği buna karşılık bağlaçların gelişimlerini devam ettirmekte olan okurlara metni işlemlendirme konusunda yardımcı oldukları biçiminde yorumlanmaktadır.

9 yaşındaki İngilizce öğrencilerine yönelik yapılan bir çalışmada, Crosson, Lesaux, ve Martiniello (2008) zaman, sebep ve karşıtlık ilişkilerindeki performanslarının sıralama (ilave) ilişkilerindekine göre daha zayıf olduğunu bulgulamaktadır (Akt. Cain ve Nash, 2011).

Genç okurların bağlaçlardan yararlanamadığına ilişkin bir çıkarım söz konusu olduğunda ise bunun nedenleri farklı olabilmektedir. Okurlar belirli bir bağlacın işaret ettiği ilişkiyi tam anlamıyla anlamamış olabilirler. Çevrim-dışı olarak yürütülen tümce tamamlama testlerinden elde edilen veriler, bu çalışmalarda her bir bağlacın kavranmasını değerlendirmede kullanılan öğeler çok az sayı ile sınırlı kalıyor olmasına karşın, bu yorumu destekler niteliktedir (Cain ve Nash, 2011). Bu durum Geva ve Ryan'ın (1985) çalışmasının sonuçlarında, genç okurların farklı bağlaçların üstlendikleri anlamdan haberdar oldukları ancak bunlara her zaman dikkat etmedikleri için bağlaçlardan faydalanmakta başarısız oldukları; bağlaçların metnin içerisinde belirtildiği (altlarının çizildiği) durumlarda faydalandıkları yönündedir (Akt. Cain ve Nash, 2011).

Ebrahimpourtaher (2011), deney ve kontrol gruplarının yer aldığı yaşları 13 ile 20 arasında değişen 30 kişilik öğrenci grubuyla gerçekleştirdiği çalışmada Halliday ve Hasan'ın (1976) sınıflandırmasını temel alarak öğrencilerin metinlerde yer alan gönderimsel araçlara ilişkin farkındalıklarını arttırmanın okuduğunu anlamaya etkisini araştırdığı görülmektedir. 15 kişilik deney grubuna sözü edilen uygulama yapılırken kontrol grubunda da benzer bir yöntem izlenmiş fakat göndermeleri bulmaları yönünde alıştırma yapılmamıştır. Çalışmada elde edilen sonuçlar deney grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin kontrol grubunda yer alan öğrencilerinkinden anlamlı bir şekilde gelişme gösterdiğini işaret etmektedir.

Arya, Hiebert ve Pearson'ın (2011) bilimsel metinlerin sözdizimsel ve anlamsal yapılarının öğrencilerin okuduğunu anlama durumlarıyla olan ilişkisini incelediği çalışmanın bulguları, öğrencilerin metnin içeriğinin dörtte ikisini kavramalarında anlamsal yapılanmanın önemli bir etken olduğunu göstermektedir. Öte yandan, çalışmanın sonuçlarında metinlerin sözdizimsel yapısının öğrencilerin okuduğunu anlama durumlarını olumlu ya da olumsuz yönde etkilemediği belirtilmektedir.

Wifield ve Tomitch'in (2012), "ikinci dil"de okuduğunu kavrama ve özetleme süreçlerinde bağlaçların etkisinin incelendiği çalışmasının sonuçları okuduğunu kavrama üzerinde bağlaçların olumlu etkisi olduğunu ortaya koymaktadır.

Kershaw (2012) yaptığı çalışmada, kontrollü, deneysel çalışmalarda metinlerin anlaşılabilirliğine etki ettiği bulgulanmış olan metin özelliklerine ilişkin çeşitli göstergeleri araştırmıştır ve bu göstergeler arasındaki varyasyonu araştırmak üzere akademik çalışmalardan derlenen 745 metin dizisi üzerinde faktör analizi teknikleri kullanmıştır. Metin analizinden elde edilen sonuçlar, 3. sınıftan 10. sınıfa kadar 1 milyonun üzerindeki bir öğrenci örneğine uygulanmıştır. Ayrıca araştırmacı metnin bütünlüğü etkeni ile okuduğunu anlama etkeni arasındaki ilişkiyi tespit etmek üzere hem metin özellikleri hem de okuduğunu anlama becerisini araştırmıştır. Elde edilen sonuçlar metnin bütünlüğüne dair üç etken olduğunu ortaya çıkarmıştır; yüzey kodu, metin tabanı ve durum modeli. Bu etkenler sözdizimsel basitlik, kelime sıklığı, göndergesel bağlantı, anlamsal ilişki ve sebep sonuç bağlantısı ölçütlerinden oluşmuştur. İki aşamalı hiyerarşik modelden elde edilen sonuçlar geleneksel anlaşılabilirlik ölçütleri tarafından hesap edilen anlama düzeyi üzerinde anlam bütünlüğüne etki eden faktörlerin önemli miktarda varyansa sebep olduğunu göstermiştir.

2.2.5. Bağlantı Ögeleri Üzerine Türkçe Alan Yazın Çalışmaları

Subaşı Uzun (1995) “*Orhon Yazıtlarının Metindilbilimsel Yapısı*” başlıklı çalışmasında Orhon yazıtlarını gönderimsel bağdaşıklık, biçimsel-sözcüksel bağdaşıklık ve tutarlılık açısından incelemektedir. İnceleme sonucunda Tonyukuk yazıtlarının kısa fakat yoğun bir metin yapısına sahip olduğu belirtilmektedir. Diğer taraftan Tonyukuk yazıtının bağdaşıklık ve tutarlılık dışında amaçlılık ve kabul edilebilirlik açısından da iyi durumda olması, dönemin yazı dilinin gelişmişliğini ve Köktürkçenin eskiliği iddiasını desteklediğini vurgulamaktadır.

Coşkun’un (2005) “*İlköğretim Öğrencilerinin Öyküleyici Anlatımlarında Bağdaşıklık, Tutarlılık ve Metin Elementleri*” başlıklı çalışmasında ilköğretim 5. ve 8. sınıfta öğrenim gören farklı sosyoekonomik düzeylerdeki 372 öğrencinin öyküleyici anlatımları, bağdaşıklık, tutarlılık ve metin elementleri açısından değerlendirilmiştir. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin kağıt başına ortalama olarak eksilteli anlatımı (20,5), bağlama ögelerini (18,1), kelime bağdaşıklığını (15,9), gönderimi (10,9) ve değiştirimi ise (0,3) kez kullandıkları bulgulanmaktadır. Öğrencilerin bağdaşıklık araçlarının kullanımıyla ilgili şu sorunları yaşadıkları tespit edilmiştir.

- 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.

Yapılan analizler sonucunda öğrencilerin yazdığı hikayelerde bağdaşıklık düzeyi, tutarlılık düzeyi, hikaye elementleri puanı ve metin uzunluğu arasında anlamlı, olumlu ve yüksek düzeyde ilişki olduğu belirtilmektedir. Ayrıca sınıflara ve

sosyoekonomik düzeylere göre de istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu belirtilmektedir.

Altunay (2007) “*Neden-Etki İlişkisi Bağlaçları ve Metinde Bağdaşıklık*” isimli çalışmasında bağlaçların metin bağdaşıklığına olan etkisini araştırmıştır. Araştırmanın sonucunda bağlaçların kullanımının metin bağdaşıklığına katkıda bulunduğu bulgulanmaktadır.

Dilidüzgün (2008) “*Türkçe Öğretiminde Metindilbilimsel Bağlamda Uygulamalı Bir Yaklaşım*” başlıklı çalışmasında Türkçe ders kitaplarında metindilbilimin öngördüğü ilkelerden yararlanılıp yararlanılmadığını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda yapılan araştırmada Türkçe ders kitaplarında içinde bağdaşıklığın da bulunduğu metindilbilim ilkelerinden yararlanılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Türkçe ders kitaplarında değişik metin türlerine göre metindilbilim ilkelerinden yararlanmanın, öğrencilerin farklı metin türlerini çözümleme ve kurgulama becerisi kazanmasında vb. önemli etkiye sahip olacağı vurgulanmaktadır.

Balyemez (2010) “*Bağdaşıklık ve Dede Korkut Hikayelerinde Bağdaşıklık Görünümleri*” başlıklı çalışmasında Dede Korkut kitabını meydana getiren hikayelerin bağdaşıklık özellikleri incelemiştir. Araştırmanın sonucunda Dede Korkut hikayelerinde sıkça gönderimler yapıldığı, bağlama öğelerinin (ekleyici, ayırıcı, karşıtlık bildiren, zaman bildiren, koşul bildiren, olasılık bildiren, sebep-sonuç bildiren) kullanıldığı ve son olarak da kelime bağdaşıklığına başvurulduğu belirtilmektedir.

Karatay (2010) “*Bağdaşıklık Araçlarını Kullanma Düzeyi ile Tutarlı Metin Yazma Arasındaki İlişki*” isimli çalışmasında örneklem olarak Türkçe öğretmeni adayı 110 birinci sınıf öğrencisi belirlemiştir. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin yazılı anlatımlarında bağlama öğelerini orta düzeyde kullanabildikleri, özellikle “zaman-sıralama, karşılaştırma-zıtlık, örnekleme ve koşul” bildiren bağlama öğelerini kullanmada yeterli düzeyde olmadıkları ve yazılı anlatımda bağdaşıklık öğelerini kullanabilme becerisi iyi düzeyde olan öğrencilerin tutarlı metin oluşturabilmede de iyi düzeyde oldukları belirtilmektedir.

Kurtul (2011) “*Türkçe ve İngilizcedeki Bağlaçların Yazılı Metinlerde Kullanımı*” başlıklı çalışmasında öğrencilerin ürettikleri metinlerde ne tür bağlaçları

hangi bağdaşıklık ilişkilerini göstermek üzere kullandıklarını araştırmayı, hatalı ve yanlış kullanımları tespit ederek, bunların altında yatan nedenleri açığa çıkarmayı hedeflemektedir. Araştırmanın çalışma grubunu anadili Türkçe, yabancı dili İngilizce olan öğrenciler ve anadili Türkçe birinci yabancı dili İngilizce, ikinci yabancı dili Fransızca olan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda katılımcıların hem Türkçe hem de İngilizce bağlaçları orta ve iyi düzeyde kullandıkları, yana sıralama bağlaçlarını, alta sıralama bağlaçlarını ve söylem belirteçlerini örnekleme, açıklama, zıtlık, düzeltme, neden-sonuç, zamansallık vb. ilişkileri göstermek üzere kullandıkları bulgulanmıştır.

Coşkun (2011) “*Türk ve Göçmen Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarında Metin Bağdaşıklığı*” başlıklı çalışmasında 98 özbek asıllı göçmen 5. sınıf öğrencisi ile 103 Türk 5. sınıf öğrencisinin yazdıkları metinleri bağdaşıklık araçları (gönderim, eksilteli anlatım, değiştirim, bağlama öğeleri, kelime bağdaşıklığı) açısından incelemektedir. Araştırmanın sonucunda eksilteli anlatım dışında bağdaşıklık araçlarının kullanım sıklığında Türk ve göçmen öğrenciler arasından anlamlı bir fark bulunamamıştır. Öğrencilerin bağdaşıklık araçlarını kullanmada kağıt başına düşen ortalamaları şu şekildedir: Eksilteli anlatım (15,4), bağlama öğeleri (15,4), kelime bağdaşıklığı (11,2), gönderim (8,3), değiştirim (0,2).

Can (2012) “*Ortaöğretim Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarında Paragraf Düzeyinde Bağdaşıklık ve Tutarlılık*” isimli çalışmasının sonucunda paragraf düzeyinde bağdaşıklık araçlarının kullanım sıklıkları şu şekilde bulgulanmıştır: Kelime bağdaşıklığı (%51,26), bağlama öğeleri (%20,22), eksilteli anlatım (%17,40), gönderim (%10,58), değiştirim (%0,46).

Öğrencilerin metindeki birimler arasında ilişki kurma işlevine göre bağdaşıklık araçlarını kullanma düzeyleri ise şu şekilde bulgulanmıştır: Cümle içinde (%31,60), cümleler arasında (%47,32), paragraf içinde (%15,00), paragraflar arasında (%6,06).

Çalışmada öğrencilerin bağdaşıklık araçlarının kullanımıyla ilgili bazı sorunlar yaşadığı belirtilmektedir. Bu sorunlardan bir kaçı şu şekildedir: a) İşaret zamirinin insanlar için kullanılması, b) Öznenin söylenmemesinden dolayı gönderim ögesinin karıştırılması vb.

Yılmaz (2012) “11. Sınıf Öğrencilerine Ait Öyküleyici Metinlerin Bağdaşıklık ve Tutarlılık Açısından İncelenmesi” başlıklı çalışmasında 11. sınıf öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarında bağdaşıklık ve tutarlılık oluşturma başarı düzeyleri belirlenmiş ve bu başarı düzeylerinde çeşitli değişkenlerin farklılık oluşturup oluşturmadığı incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin bağdaşıklık araçları kullanım ortalaması kağıt başına bağlama öğeleri 13,24, gönderim 11,67, eksilteli anlatım 5,69 ve değiştirim 1,69’dur. Öğrencilerin tutarlılık puanları ortalaması ise 5 üzerinden 1,87 olarak bulunmuştur.

Çetinkaya vd. (baskıda), “Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarında Kullandıkları Bağlaçlara İlişkin Görünümler” adlı çalışmanın sonuçlarında, öğrencilerin koşul, neden, sonuç, sıralılık gibi anlamsal bağlantılarla bağlantılı tümceleri yetkinlikle oluşturabildikleri belirtilmektedir. Çalışmanın bulgularında, öğrencilerin ürettikleri metinlerde tanımlanan bağlaçların %62-%98 aralığında doğru ve uygun kullanıldığı; diğer taraftan, tümceler arası ilişkinin anlaşılması için bağlaç kullanımı gerektiği halde herhangi bir bağlaç kullanımının yer almadığı durumların da olduğu görülmektedir. Bu duruma ise yalnızca 4. Sınıf öğrencilerinin ürettikleri metinlerde yana sıralama bağlaçlarında 8 bağlamda, söylem belirteçlerinde ise 4 bağlamda rastlanması mantıksal ilişki kazanım süreçlerinin tamamlanmamış olmasıyla açıklanabilir. Çalışmanın öneriler bölümünde, hem anlama hem de anlatma becerileri bakımından bağlaçların önemli bir işleve sahip olduğu, bu nedenden iki önerme arasındaki mantıksal ilişkiyi kurmak ya da anlamlandırmak için böylesi önemli bir işleve sahip bağlaçların ders programlarında özel olarak ele alınmasında ve öğretilmesinde yarar olduğu belirtilmektedir.

Alan yazında yer alan çalışmalar incelendiğinde bağdaşıklıkla ilgili olan çalışmaların genellikle öğrencilerin ürettikleri yazınsal metinleri bağdaşıklık ve tutarlılık açısından çözümleme çalışmaları olduğu görülmektedir. Ayrıca bağdaşıklık ile ilgili diğer çalışmaların da var olan yazınsal metinleri bağdaşıklık ve tutarlılık açısından inceleme konusu yaptığı göze çarpmaktadır. Türkçe alan yazın incelendiğinde alan yazında bağdaşıklık ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi saptama konulu çalışmanın bulunmadığı görülmektedir.

3. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma deseni, çalışma grubu, ölçme araçları, değişkenlerin tanımlanması ve veri çözümlenmelerinin nasıl yapıldığı ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.1.Araştırma Deseni

Türkçe metinlerde yer alan bağlantı öğeleri ile iyi okuyucuların ve zayıf okuyucuların okuduğunu anlama düzeyi arasındaki ilişkiyi ayrı ayrı incelemeyi amaçlayan bu çalışma ilişkisel tarama desenindedir. Çalışmada var olan bir durumun betimlenmesi hedeflendiği ve araştırma konusu kendi koşulları içerisinde olduğu gibi tanımlanmaya çalışılacağı için ilişkisel tarama deseni araştırma için uygun bir desen olarak görülmüştür.

İlişkisel tarama modelleri, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve(ya) derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma desenleridir (Karasar, 1994).

3.2. Çalışma Grubu

Temel amacı, Türkçe metinlerdeki bağlantı öğeleri ile iyi okuyucuların ve zayıf okuyucuların okuduğunu anlama düzeyi arasındaki ilişkiyi ayrı ayrı incelemek olan bu tez araştırmasının çalışma grubu amaçsal örnekleme yoluyla oluşturulmuştur.

Amaçsal (amaçlı) örnekleme, olası olmayan, seçkisiz olmayan bir örnekleme yaklaşımıdır. Amaçsal örnekleme (purposive / purposeful sampling) çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların (information rich cases) seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak tanır. Belli ölçütleri karşılayan veya daha fazla özel durumlarda çalışılmak istendiğinde tercih edilir. Araştırmacı, seçilen durumlar bağlamında doğa ve toplum olaylarını ya da olgularını anlamaya ve bunlar arasındaki ilişkileri keşfetmeye ve açıklamaya çalışır (Büyüköztürk, Çakmak Kılıç, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012: 90). Bu çalışmada da *tabakalı amaçsal örnekleme* yoluna gidilmiştir. Bu yöntem, ilgilenilen belli alt grupların özelliklerini göstermek, betimlemek ve bunlar arasında karşılaştırmalara olanak tanımak amacıyla tercih edilir (a.g.e. :91).

Araştırmanın çalışma grubunu 2012-2013 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde, Niğde Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümünde birinci sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmuştur. Çalışmanın temel amacı doğrultusunda, okuduğunu anlama testi uygulanıp elde edilen sonuçlar doğrultusunda “iyi okuyucu” ve “zayıf okuyucu” grupları oluşturulmuştur. Uygulanan testten $55 \leq$ ve altında puan alanlar zayıf, $56 \geq$ ve üstünde puan alanlar iyi okuyucular olarak tanımlanmıştır. Araştırma iyi okuyucular grubunda 25, zayıf okuyucular grubunda 25 olmak üzere toplam 50 öğretmen adayı ile yürütülmüştür.

İyi okuyucu ile zayıf okuyucu grubu okuyucularının okuduğunu anlama becerisi açısından farklı olup olmadığını belirlemek amacıyla okuduğunu anlama testinden aldıkları puanlardan yararlanılmıştır.

Tablo 1. İyi Okuyucu ile Zayıf Okuyucu Grubu Okuduğunu Anlama Becerisi Ön Testi Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Grup		\bar{X}	s	df	p
İyi Okuyucu	5	79.16	22.09	48	0.000
Zayıf Okuyucu	5	53.48	14.89		

Tablo (1)'de yer alan bulgular incelendiğinde iyi okuyucu ve zayıf okuyucu grubunun okuduğunu anlama test puanlarının ortalamaları arasındaki farkın 0.05 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre, iyi okuyucular ile zayıf okuyucular arasında istatistiksel olarak da anlamlı fark vardır.

3.3. Veri Toplama Aracı

Çalışmanın birinci aşamasında, iyi ve zayıf okuyucuları belirlemek ve sınıflandırmak amacıyla “*Temel Britannica Temel Eğitim ve Kültür Ansiklopedisi*”nden (1992) alınan çalışma grubunda yer alan okuyucuların okuma seviyesine uygun okunabilirlik düzeyinde yapılandırılmış olan “Aslan” adlı açıklayıcı metin kullanılmıştır. Metnin seçiminde okunabilirlik düzeyi ve içinde yer alan bilgi yoğunluğu göz önünde tutulmuştur. Metnin okunabilirlik düzeyinin belirlenmesinde Türkçe metinlerin okunabilirlik düzeyinin tanımlanması ve sınıflandırılmasında geçerli bir ölçme aracı olarak görülen “Çetinkaya-Uzun Okunabilirlik Formülü (Çetinkaya, 2010)” kullanılmıştır. Metnin okunabilirlik puanının hesaplanmasında izlenen yol aşağıda yer almaktadır (a.g.e.) :

“Çetinkaya-Uzun Okunabilirlik Formülü”nde iki ölçüm kullanılmaktadır: (1) Ortalama sözcük uzunluğu, (2) Ortalama tümce uzunluğu.

1. Sözcükleri Sayın

Boşlukla aralanmış, sayılar, yazıbirimler, semboller ve yazıbirim kümeleri sözcük olarak kabul edilir. Birleştirme çizgisiyle ayrılmış sözcükler ve kısaltmalar sözcük olarak kabul edilir. Örneğin;

- Gel-git
- O.T.U

2. Tümceleri Sayın

Dilbilgisel olarak diğer tümce veya tümleçten bağımsız olduğu düşünülen her birim tümce olarak kabul edilir. Nokta (.), soru işareti (?), açıklama noktası (:) ve iki parantez () bitirilmiş bir tümce olarak kabul edilir.

3. Heceleri Sayın

Seslettiğiniz biçimiyle heceleri sayın. Örneğin;

Gel 1 hece

Gelsin 2 hece

Gidelim 3 hece

olarak kabul edilir.

Semboller ve şekiller sesletildikleri biçimiyle sayılır. Örneğin;

Cm 4 hece

1918 7 hece

olarak kabul edilir.

4. Ortalama tümce uzunluğunu bulun.

Ortalama tümce uzunluğunu bulmak için toplam sözcük sayısını tümce sayısına bölün.

$$OTU = \frac{\text{Toplam sözcük sayısı}}{\text{Toplam tümce sayısı}}$$

5. Ortalama sözcük uzunluğunu bulun

Ortalama sözcük uzunluğunu bulmak için toplam hece sayısını toplam sözcük sayısına bölün.

$$OSU = \frac{\text{Toplam hece sayısı}}{\text{Toplam sözcük sayısı}}$$

6. Formülü hesaplayın

Aşağıda yer alan okunabilirlik formülü denklemi içindeki yerlerine yukarıda yer alan işlem basamaklarını gerçekleştirerek elde ettiğiniz ortalama tümce uzunluğu ve ortalama sözcük uzunluğu değerlerini giriniz. Metinlerin okunabilirlik düzeyini belirleyen formül denklemi şu şekildedir:

$$OP= 118,823 - 25,987 \times OSU - 0,971 \times OTU$$

OP= Okunabilirlik Puanı

OTU= Ortalama tümce uzunluğu

OSU= Ortalama sözcük uzunluğu

Metnin okunabilirlik puanının 0-34 aralığında olması metnin *engelli düzeyde* olduğunu işaret ederken, 35-50 aralığında olması *eğitsel okuma* düzeyinde olduğunu göstermektedir. Metnin okunabilirlik puanının 51 ve üstünde bir değer olması *bağımsız okuma* düzeyinde olduğunu göstermektedir.

İyi okuyucular ve zayıf okuyucuların belirlenmesi amacıyla seçilen metnin okunabilirlik puanı aşağıda Tablo (2)'de yer almaktadır.

Tablo 2. “Aslan” Adlı Metnin Okunabilirlik Puanı

Ortalama sözcük uzunluğu	Ortalama tümce uzunluğu	Okunabilirlik puanı
2,66	16,2	33,96

Çalışmanın ikinci aşamasında 10 açıklayıcı metin kullanılmıştır. Tablo (3)'da adları verilen bu 10 metin Temel Britannica Temel Eğitim ve Kültür Ansiklopedisi'den (1992) alınmıştır. Veri toplama aracı olarak kullanılacak metinlerin seçiminde iki ölçüt göz önünde bulundurulmuştur. Bunlardan ilki yukarıda da sözü edilen Çetinkaya-Uzun okunabilirlik formülü yoluyla metinlerin okunabilirlik düzeyinin belirlenmesi aşamasıdır. Metinler seçilirken okunabilirlik düzeyi çevreninde birbirine yakın özellikte metinler seçilmiştir. Aşağıda yer alan Tablo (3)'te çalışmada kullanılan metinlerin “ortalama sözcük uzunluğu”, “ortalama tümce uzunluğu” ve “okunabilirlik puanları” yer almaktadır.

Tablo 3. Çalışmada Kullanılan Metinlerin Okunabilirlik Düzeyleri

Metnin Adı	OSU	OTU	OPU
Doğan	2,6	15,05	38
Akdeniz	2,72	14,14	34
Bisiklet	2,78	15,81	31
Ayakkabı	2,68	14,57	35
Argo	2,76	14,89	33
Barometre	2,8	15,44	31
Atlas Okyanusu	2,71	16,74	32
Buzul Çağı	2,56	15,23	38
Ahilik	2,78	13,58	33
Boğa Güreşi	2,89	11,18	32

Tablo (3) incelendiğinde metinlerin ortalama sözcük uzunluğunun 2,56–2,89 aralığında, ortalama tümce uzunluğunun 11,18–16,74 aralığında ve okunabilirlik puanının ise 31-38 aralığında olduğu görülmektedir.

Çalışmanın ikinci aşamasında metinlerin seçiminde göz önünde bulundurulacak ikinci ölçüt ise bağımsız değişkenler arasında kusursuz doğrusal ilişkiler olmamasıdır. Bu açıdan metinlerde yer alan bağlantı öğeleri anlamsal ve yapısal açıdan çözümlenmiş [bkz. Değişkenlerin belirlenmesi bölümü Tablo (6) ve Tablo (7)] ve değişkenler açısından farklı doğrusal ilişkili metinler araştırma içine alınmıştır. Çünkü, istatistiksel açıdan aralarında kusursuz doğrusal ilişki olan değişkenler için “b” değerinin aynı olacağı belirtilmektedir. Diğer bir deyişle, hangi değişkenin önemli olduğunu söyleyemeyiz (Field, 2005; akt. Çetinkaya, 2010).

3.4. Verilerin Toplanması

Her bir metin için okuma ve metne ilişkin soruları yanıtlama süreci yaklaşık olarak 30 dakikada tamamlanmıştır. Haftada bir metin üzerinde uygulama gerçekleştirilmiş olup, çalışma on haftada tamamlanmıştır. Okuduğunu anlama testine başlamadan önce okuyuculara uygulama konusunda bir yönerge okunmuştur. Bu yönerge şu şekildedir:

- a) Soruları yanıtlamadan önce metnin tamamını okuyunuz.
- b) Her bir soruyu yanıtlamaya özen gösteriniz. Eğer zor bir soruyla karşılaşırsanız diğer soruya geçiniz ve daha sonra atladığınız soruya dönüp yanıtlamaya çalışınız.
- c) Yazım yanlışları hatalı olarak değerlendirilmeyecektir, bu yüzden yapabileceğinizin en iyisini yapınız.
- d) Lütfen okunaklı ve düzgün yazınız.
- e) Herhangi bir sorunuz var mı?
- f) Lütfen başlayınız.

Çalışma grubunda yer alan okuyucuların sorulara verdikleri yanıtlar Tablo (4)'te yer alan “*yanıt değerlendirme formu*” yoluyla kaydedilmiş ve bu forma göre değerlendirilmiştir.

Tablo 4. Yanıt Değerlendirme Formu

SN	Okurun Adı ve Soyadı:	Metnin Adı:		
1	Bilgi Düzeyi	Tanım yazılmamışsa	Tanım eksik yazılmışsa	Tanım tam yazılmışsa
		0 puan	12 puan	25 puan
2	Yorumlama Düzeyi	Yorum yapılmamışsa	Yorum eksik yapılmışsa	Yorum tam yapılmışsa
		0 puan	12 puan	25 puan
3	Bilgi ve Deneyimleri Kullanma Düzeyi	Bilgi ve deneyimlerini metinle hiç bütünleştirmemişse	Bilgi ve deneyimlerini metinle eksik bütünleştirmişse	Bilgi ve deneyimlerini metinle tam bütünleştirmişse
		0 puan	12 puan	25 puan
4	Değerlendirme Düzeyi	Değerlendirme yapılmamışsa	Değerlendirme eksik yapılmışsa	Değerlendirme tam yapılmışsa
		0 puan	12 puan	25 puan
Toplam puan		100 puan		

Tablo (4)'te yer alan değerlendirme formunda “soru numarası” (SN) sütünü her bir sorunun sırasını vermektedir. İkinci sütun sorunun sınıfını belirtmektedir. Diğer üç sütun ise puanlama işleminin temelini oluşturan değerlendirme ulamı ve buna karşılık gelen puan değerini göstermektedir. Son olarak, tablonun altında yer alan bölüm toplam puanın kaydedilmesi için düzenlenmiştir.

Ayrıca araştırmacının verdiği puanlarla konu alanı uzmanı diğer iki kişinin verdiği puanlar arasındaki korelasyona bakılmıştır. Yapılan analiz sonucu ortaya çıkan bulgular Tablo (5)'de verilmiştir:

Tablo 5. Araştırmacı ve Puanlayıcıların Notları Arasındaki Korelasyon Tablosu

No.	Metnin Adı	Araştırmacı	Birinci Puanlayıcı	İkinci Puanlayıcı
1	Doğan		.748	.803
2	Akdeniz		.920	.901
3	Bisiklet		.808	.836
4	Ayakkabı		.792	.790
5	Argo		.933	.842
6	Barometre		.896	.809
7	Atlas Okyanusu		.702	.746
8	Buzul Çağı		.902	.811
9	Ahilik		.742	.703
10	Boğa GÜreşi		.732	.791

Tablo (5) incelendiğinde, araştırmacı ile konu alanı uzmanı diğer iki kişinin verdiği puanlar arasındaki korelasyonun pozitif yönde ve yüksek olduğu görölmektedir. Bu durum puanlama güvenilirliğinin yüksek olduğuna işaret etmektedir (Turgut, 1977).

3.5. Değişkenlerin Belirlenmesi

Bu çalışmada temel olarak, yapısal ve anlamsal açıdan bağlantı öğesi tanım ve sınıflandırmaları çevresinde iki örtük değişken belirlenmiş ve değişkenlerin iyi okuyucuların ve zayıf okuyucuların okuduğunu anlama durumlarıyla olan ilişkisi sorgulanmıştır. Belirlenen her değişkenin altında gözlenebilen değişkenler yer almaktadır. Araştırma için kullanılan kodlamanın güvenilirliğini ortaya koymak amacıyla 10 metin iğerisinden rastlantısal olarak seçilen 2'si, iki araştırmacı tarafından da çözümlenmiş; araştırmacılar arasındaki tutarlılığın güvenilir olduğu

anlamsal açıdan bağlantı öğelerinin çözümlenmesinde (%96), yapısal açıdan bağlantı öğelerinin çözümlenmesinde (%100) görülmüştür.

Bunun için aşağıdaki formül kullanılmıştır (Tavşancıl ve Aslan, 2001) :

$$\text{Güvenirlilik} = \frac{\text{Uzlaşma sayısı}}{\text{Uzlaşma} + \text{Uzlaşmama sayısı}}$$

Daha önce oluşturulan kavramsal çerçeve ile uyumlu olarak veriler çözümlenmiştir. Bağlantı öğelerinin yapısal olarak çözümlenmesinde daha önce sözü edilen bağlantı öğelerinin yapısal sınıflaması temel alınmış, anlamsal olarak çözümlenmesinde de bağlantı öğelerinin anlamsal sınıflaması temel alınmıştır.

Çalışmada veri toplama aracı olarak kullanılan 10 metne ilişkin “Yapısal” ve “Anlamsal” açıdan bağlantı öğelerinin sayıları Tablo (6) ve Tablo (7)’de yer almaktadır.

Tablo 6. Yapısal Açıdan Bağlantı Öğesi Türleri ve Sayıları

Metnin Adı	Alta Sıralama	Yana Sıralama	Söylem Belirteci
Doğan	24	44	9
Akdeniz	16	42	6
Bisiklet	22	29	8
Ayakkabı	20	48	3
Argo	26	41	4
Barometre	20	21	4
Atlas Okyanusu	15	30	1
Buzul Çağı	25	36	3
Ahilik	20	34	5
Boğa Güreşi	24	39	1

Tablo (6) incelendiğinde, çalışmada yer alan metinlerin yapısal açıdan bağlantı öğelerine göre sayılarının , “alta sıralama bağlaçları”nda 15-26 aralığında, “yana

sıralama bağlaçları”nda 21-48 aralığında ve son olarak “söylem belirteçleri”nde 1-9 aralığında olduğu görülmektedir.

Tablo 7. Anlamsal Açıdan Bağlantı Ögesi Türleri ve Sayıları

Metnin Adı	Zamansallık	Nedensellik	Karşıtlık	Genişleme
Doğan	18	38	13	8
Akdeniz	10	33	13	8
Bisiklet	13	34	6	6
Ayakkabı	10	36	12	13
Argo	17	34	9	11
Barometre	10	25	5	5
Atlas Okyanusu	12	25	5	4
Buzul Çağı	25	29	7	3
Ahilik	14	33	5	7
Boğa Güreşi	11	42	5	6

Tablo (7) incelendiğinde, çalışmada yer alan metinlerin anlamsal açıdan bağlantı öğelerine göre sayılarının zamansallık bildiren bağlantı öğelerinde 10-25 aralığında, nedensellik bildiren bağlantı öğelerinde 25-42 aralığında, karşıtlık bildiren bağlantı öğelerinde 5-13 aralığında ve son olarak genişleme bildiren bağlantı öğelerinin 3-13 aralığında olduğu görülmektedir.

3.6. Verilerin Düzenlenmesi

Verilerin düzenlenmesi aşamasında, verilerin toplanması bölümünde belirtilen işlemler uygulanarak elde edilen okuduğunu anlama puanlarının aritmetik ortalaması alınarak her bir metnin okuduğunu anlama puanı oluşturulmuştur. Bu işlemle elde

edilen değerler çalışmanın bağımlı değişkenleri olarak tanımlanmış ve iyi okuyucular için “İOAD” (iyi okuyucu okuduğunu anlama durumu) ve zayıf okuyucular için “ZOAD” (zayıf okuyucu okuduğunu anlama durumu) olarak kodlanmıştır.

Daha önceden çözümlenen “anlamsal açıdan bağlantı ögesi türleri” ve “yapısal açıdan bağlantı ögesi türleri” ile bağımlı değişken olarak kabul edilen iyi okuyucuların ve zayıf okuyucuların okuduğunu anlama durumlarıyla arasındaki ilişkiye bakılmıştır.

3.7. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Araştırmada yanıt aranan soruların çözümlenmesinde hangi istatistiksel tekniğin kullanıldığı aşağıda verilmiş ve araştırmada yanıt aranan sorular için kurulan denencelerin red veya kabul edilmesinde 0.05 anlamlılık düzeyi benimsenmiştir.

Araştırmanın sorularında, seçilen değişkenler ile metinlerin okuduğunu anlama puanları arasındaki ilişkiler Pearson Korelasyon Katsayısı ile hesaplanmış ve bulunan korelasyon katsayıları “evrenin ilişkisel eşlik katsayısının gerçekte sıfır olduğu” denencesine karşı test edilmiştir.

Her ilişki çözümlemesinde dikkate alınması gereken üç şey vardır. Bunlar: (i) ilişkinin olup olmadığı ve varsa anlamı, (ii) ilişkinin yönü ile (iii) ilişkinin miktarıdır. İlişkinin olup olmadığı anlamlılık sınamaları ile belirlenir. Çözümleme sonucu bulunan değer, şans dışında sistemli bir etkileme ya da etkilenme ile olmuş görünüyorsa ilişki var denir. Değişkenler birlikte artan ve eksilen değer alıyorsa ilişki artı (+) yönde; değişkenlerden birisi artarken öteki eksiliyorsa ilişki eksi (-) yöndedir (Karasar, 1994: 218-219).

Araştırmanın bulgular bölümünde yer alan istatistiksel çözümleme sonuçlarının daha iyi anlaşılabilmesi bakımından Karasar’ın (1994: 82-83) çalışmasında yer alan açıklamalarla birlikte olası bulgulara ilişkin örnekler verilmiştir. Türkçe metinlerde yer alan bağlantı ögeleri ile çalışma grubunda yer alan okuyucuların okuduğunu anlama düzeyleri arasında ilişki arandığında üç durum ortaya çıkar. Bunlar:

1. İki değişken arasında sistemli bir ilişki yoktur. Bir değişkenin aldığı değerler ile öteki değişkenin aldığı değerler arasında birbirini kestirmeye yarayacak bir ilişkinin olmamasıdır. Araştırmanın bağımsız değişken kümesini oluşturan Türkçe metinlerde yer alan bağlantı ögesi türlerinin sayısı dikkate alındığında, bağlantı ögesi sayısı yüksek olan metinlerde okuduğunu anlama düzeyi yüksek iken bazılarında da çok düşük olabiliyorsa, aynı şekilde, bağlantı ögesi sayısı düşük metinlerde okuduğunu anlama düzeyi bazen düşük bazen yüksek ise ve bu durum belli bir ilişki düzeni ortaya koyamıyorsa, değişkenler arasında önemli bir ilişki yoktur denir. Bulunacak korelasyon katsayısı, bu durumda sıfır (0) ya da “sıfır”a yakın bir değer alır.

2. Değişkenler doğru (aynı yönde) orantılıdır. Bir değişkendeki değerler arttığında öteki değişkenin değeri de artıyorsa, azaldığında da birlikte azalıyorsa bu iki değişken arasında doğru orantılı bir ilişki vardır. Örneğin, Türkçe metinlerde yer alan bağlantı ögesi sayısı arttıkça çalışma grubunda yer alan okuyucuların okuduğunu anlama düzeyleri yükseliyorsa, aynı şekilde bağlantı ögesi sayısı düştükçe okuduğunu anlama düzeyleri de düşüyorsa, değişkenler arasındaki ilişki aynı yönlüdür. Bu ilişki sıfırdan büyük fakat en çok 1.0 (%100) kadardır; çoğu kez bu iki uç değer arasında bulunur. Doğru orantılı ilişkinin işareti (+)'dır, fakat ayrıca belirtilmez.

3. Değişkenler ters orantılıdır. Bir değişkendeki artan değerlere karşılık, öteki değişkenin aldığı değerler azalıyorsa bu iki değişken arasında ters yönlü bir ilişki vardır. Bu ilişki de sıfırdan büyük, fakat en çok 1.0 olabilmekte ancak, bu kez ilişkinin işareti eksi (-) olmakta ve ilişki katsayısı ile birlikte verilmektedir: “-.75” gibi.

4. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Bu araştırmanın amacı, Türkçe metinlerdeki bağlantı öğeleri ile okuyucuların okuduğunu anlama durumları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda, yöntem bölümünde belirtilen araçlarla elde edilen verilerin çözümlenmesi sonucu ortaya çıkan bulgular alt amaçlara göre tablo ve açıklamalarla verilerek yorumlanmıştır.

4.1. Araştırmanın Birinci Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci sorusu “*Zamansallık, Nedensellik, Karşıtlık ve Genişleme bildiren bağlantı öğeleri ile iyi okuyucuların okuduğunu anlama durumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?*” biçiminde oluşturulmuştur.

Bu soruya yanıt aramak için iyi okuyucu grubunda yer alan okuyucuların okuduğunu anlama puanları ile çalışmanın veri tabanını oluşturan metinlerde yer alan “zamansallık”, “nedensellik”, “karşıtlık” ve “genişleme” bildiren bağlantı öğesi sayıları arasındaki ilişki Pearson korelasyon analiziyle test edilmiştir. Elde edilen bulgular aşağıda Tablo (8)’de gösterilmektedir:

Tablo 8. Zamansallık, Nedensellik, Karşıtlık ve Genişleme Bildiren Bağlantı Ögeleri ile İyi Okuyucuların Okuduğunu Anlama Durumları (İOAD) Arasındaki İlişki

				1	2	3	4	5
1	İOAD	N=25	r	1				
2	Zamansallık	N=25	r	-,271	1			
3	Nedensellik	N=25	r	-,337	-,056	1		
4	Karşıtlık	N=25	r	-,523	,033	,363	1	
5	Genişleme	N=25	r	-,252	-,286	,491	,647(*)	1

* .05 düzeyinde anlamlıdır.

Yukarıda bulunan Tablo (8) incelendiğinde, çalışma grubunda yer alan iyi okuyucuların okuduğunu anlama puanları ile “zamansallık bildiren bağlantı ögeleri” $r = -0,271$ ($p > 0,05$), “nedensellik bildiren bağlantı ögeleri” $r = -0,337$ ($p > 0,05$), “karşıtlık bildiren bağlantı ögeleri” $r = -0,523$ ($p > 0,05$) ve “genişleme bildiren bağlantı ögeleri” arasında $r = -0,337$ ($p > 0,05$) anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir.

Analiz sonuçlarından elde edilen bulgulara göre, iyi okuyucuların okuduğunu anlama durumları ile zamansallık, nedensellik, karşılaştırma ve genişleme bildiren bağlantı ögeleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir. Fakat, “1. ve 2. üyelerdeki olayların/durumların zamansal olarak birbirini takip ettiği ya da bu olayların birbiriyle örtüştüğü durumlarda kullanılan” (Kurtul, 2011) *aman, -iken* gibi zamansallık bildiren bağlantı ögeleri, “1. ve 2. üyelerde dile getirilen olaylardan/durumlardan birinin diğerini nedensel olarak etkilediğine işaret eden” (Kurtul, 2011) *çünkü, bu yüzden, için* gibi nedensellik bildiren bağlantı ögeleri ve “söylemi daha da genişleten ve anlatı konusunu ileri götüren *örneğin, nitekim, ya...ya da, yoksa* gibi genişleme bildiren bağlantı ögeleri arasında çok düşük düzeyde olumsuz yönde bir ilişki yer aldığı görülmektedir. Öte yandan, 1. ve 2. üyelerin işaret ettiği durumlar arasındaki farklılıkların vurgulanması amacıyla bir söylem ilişkisi kuran (Kurtul, 2011) *ama, -e rağmen* gibi karşıtlık bildiren bağlantı ögeleriyle iyi okuyucuların okuduğunu anlama durumları arasında orta düzeyde olumsuz yönde bir ilişki olduğu söylenebilir. Belirtilen ilişkilerin, istatistiksel açıdan anlamlı olmamasından dolayı sözü edilen ilişkiler hakkında bir yorum yapılamamaktadır.

4.2. Araştırmanın İkinci Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci sorusu “*Zamansallık, Nedensellik, Karşıtlık ve Genişleme bildiren bağlantı öğeleri ile zayıf okuyucuların okuduğunu anlama durumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?*” biçiminde oluşturulmuştur.

Bu soruya yanıt aramak için zayıf okuyucu grubunda yer alan okuyucuların okuduğunu anlama puanları ile çalışmanın veri tabanını oluşturan metinlerde yer alan “zamansallık”, “nedensellik”, “karşıtlık” ve “genişleme” bildiren bağlantı öğeleri arasındaki ilişki Pearson korelasyon analiziyle test edilmiştir. Elde edilen bulgular aşağıda Tablo (9)’da gösterilmektedir:

Tablo 9. Zamansallık, Nedensellik, Karşıtlık ve Genişleme Bildiren Bağlantı Öğeleri ile Zayıf Okuyucuların Okuduğunu Anlama Durumları (ZOAD) Arasındaki İlişki

				1	2	3	4	5
1	ZOAD	N=25	r	1				
2	Zamansallık	N=25	r	,075	1			
3	Nedensellik	N=25	r	-,525	-,056	1		
4	Karşıtlık	N=25	r	-,805(*)	,033	,363	1	
5	Genişleme	N=25	r	-,647(*)	-,286	,491	,647(*)	1

*.05 düzeyinde anlamlıdır.

Yukarıda yer alan, Tablo (9) incelendiğinde, çalışma grubunda yer alan zayıf okuyucuların okuduğunu anlama puanları ile “*zamansallık bildiren bağlantı öğeleri*” arasında $r= 0,075$ ($p>0,05$) ve “*nedensellik bildiren bağlantı öğeleri*” arasında $r= -0,525$ ($p>0,05$) anlamlı bir ilişki olmadığı öte yandan “*karşıtlık bildiren bağlantı öğeleri*” arasında $r= -0,805$ ($p>0,05$) negatif yönlü yüksek düzeyde ve “*genişleme bildiren bağlantı öğeleri*” arasında $r= -0,647$ ($p<0,05$) negatif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Yukarıda yer alan bulgulardan hareketle, zayıf okuyucuların okuduğunu anlama durumları ile zamansallık ve nedensellik bildiren bağlantı öğeleri arasında

anlamli bir ilişkinin olmadığı, öte yandan karşılaştırma ve genişleme bildiren bağlantı öğeleri arasında anlamli ve olumsuz yönde bir ilişki olduğu söylenebilir. Yani, metinlerde yer alan *ama*, *-e rağmen* gibi karşılaştırma bildiren bağlantı öğelerinin ve *örneğin*, *nitekim*, *ya...ya da*, *yoksa* gibi genişleme bildiren bağlantı öğelerinin sayıları arttikça zayıf okuyucuların okuduğunu anlama durumları düşmektedir.

4.3. Araştırmanın Üçüncü Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü sorusu, “*Alta sıralama bağlaçları, yana sıralama bağlaçları ve söylem belirteçleri ile iyi okuyucuların okuduğunu anlama durumları arasında anlamli bir ilişki var mıdır?*” biçiminde oluşturulmuştur.

Bu soruya yanıt aramak için iyi okuyucu grubunda yer alan okuyucuların okuduğunu anlama puanları ile çalışmanın veri tabanını oluşturan metinlerde yer alan “alta sıralama bağlacı”, “yana sıralama bağlacı” ve “söylem belirteci” sayıları arasındaki ilişki Pearson korelasyon analiziyle test edilmiştir. Elde edilen bulgular aşağıda Tablo (10)’da gösterilmektedir:

Tablo 10. Alta Sıralama Bağlaçları, Yana Sıralama Bağlaçları ve Söylem Belirteçleri ile İyi Okuyucuların Okuduğunu Anlama Durumları (İOAD) Arasındaki İlişki

			1	2	3	4
1	İOAD	N=25	r	1		
2	Alta sıralama	N=25	r	-,187	1	
3	Yana sıralama	N=25	r	-,368	,227	1
4	Söylem Belirteci	N=25	r	-,760(*)	,148	,089

*.05 düzeyinde anlamlıdır.

Yukarıda yer alan Tablo (10) incelendiğinde, çalışma grubundaki iyi okuyucuların okuduğunu anlama puanları ile “*alta sıralama bağlaçları*” arasında $r = -0,187$ ($p > 0,05$), “*yana sıralama bağlaçları*” arasında $r = -0,368$ ($p > 0,05$) anlamli bir

ilişki olmadığı öte yandan “*söylem belirteçleri*” arasında $r = -0,760$ ($p < 0,05$) negatif yönlü yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Analiz sonuçlarından elde edilen bulgulara göre, iyi okuyucuların okuduğunu anlama durumları ile alta sıralama ve yana sıralama bağlaçları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı söylenebilir. Fakat, *aksi hale, bu nedenle, örneğin, mesela* gibi söylem belirteçleri ile iyi okuyucuların okuduğunu anlama durumları arasında orta düzeyde olumsuz ilişki olduğu görülmektedir.

4.4. Araştırmanın Dördüncü Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü sorusu “*Alta sıralama bağlaçları, yana sıralama bağlaçları ve söylem belirteçleri ile zayıf okuyucuların okuduğunu anlama durumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?*” biçiminde oluşturulmuştur.

Bu soruya yanıt aramak için zayıf okuyucu grubunda yer alan okuyucuların okuduğunu anlama puanları ile çalışmanın veri tabanını oluşturan metinlerde yer alan “alta sıralama bağlacı”, “yana sıralama bağlacı” ve “söylem belirteci” sayıları arasındaki ilişki Pearson korelasyon analiziyle test edilmiştir. Elde edilen bulgular aşağıda Tablo (11)’de gösterilmektedir:

Tablo 11. Alta Sıralama Bağlaçları, Yana Sıralama Bağlaçları ve Söylem Belirteçleri ile Zayıf Okuyucuların Okuduğunu Anlama Durumları (ZOAD) Arasındaki İlişki

				1	2	3	4
1	ZOAD	N=25	r	1			
2	Alta Sıralama	N=25	r	,096	1		
3	Yana Sıralama	N=25	r	-,740(*)	,227	1	
4	Söylem Belirteci	N=25	r	-,600	,148	,089	1

*.05 düzeyinde anlamlıdır.

Yukarıda yer alan Tablo (11) incelendiğinde, çalışma grubunda yer alan zayıf okuyucuların okuduğunu anlama puanları ile “*alta sıralama bağlaçları*” arasında $r =$

0,096 (p>0,05), “*söylem belirteçleri*” arasında **r= -0,600 (p>0,05)** anlamlı bir ilişki olmadığı öte yandan “*yana sıralama bağlaçları*” arasında **r= -0,740 (p<0,05)** negatif yönlü yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Analiz sonuçlarından elde edilen bulgulara göre, zayıf okuyucuların okuduğunu anlama durumları ile alta sıralama bağlaçları ve söylem belirteçleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı söylenebilir. Fakat, *da, oysa, önce, sonra, hem...hem* gibi söylem belirteçleri ile zayıf okuyucuların okuduğunu anlama durumları arasında orta düzeyde olumsuz ilişki olduğu söylenebilir.

5. BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgulara dayanarak sonuçlar özetlenmiş ve önerilerde bulunulmuştur.

5.1. Sonuçlar

Türkçe metinlerde yer alan bağlantı öğeleri ile okuyucuların okuduğunu anlama durumları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlayan bu araştırmada, hem iyi hem de zayıf okuyucu grubunun okuduğunu anlama durumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışma grubunda yer alan okuyucuların okuduğunu anlama durumları açık uçlu sorular yoluyla 10 açıklayıcı metin üzerinden belirlenmiştir. Öte yandan, okuyucuların okuduğunu anlama durumlarının tespit edilmesinde kullanılan metinlerde yer alan bağlantı öğeleri tespit edilmiş yapısal ve anlamsal açıdan çözümlenerek sayıları belirlenmiştir. Bunun için, Türkçe metinlerde yer alan bağlantı öğeleri yapısal açıdan çizgisellikleri bakımından sözdizimsel ölçütlere göre (Kurtul, 2012) “alta sıralama bağlacı”, “yana sıralama bağlacı” ve “söylem belirteci” ulamları altında üç biçimde sınıflandırılmıştır. Öte yandan, bağlantı öğeleri anlam düzeyinde de imlenerek hiyerarşik biçimde “zamansallık”, “nedensellik”, “karşılaştırma” ve “genişleme” bildirme durumlarına göre dört ulamda sınıflandırılmıştır.

Yapılan inceleme sonucunda, çalışma grubunda yer alan iyi okuyucuların okuduğunu anlama puanları ile “*zamansallık bildiren bağlantı öğeleri*”, “*nedensellik*

bildiren bağlantı öğeleri” “*karşıtlık bildiren bağlantı öğeleri*” ve “*genişleme bildiren bağlantı öğeleri*” arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulgulanmazken; zayıf okuyucuların okuduğunu anlama durumları ile *karşıtlık bildiren bağlantı öğeleri*” arasında $r= -0,805$ düzeyinde ve “*genişleme bildiren bağlantı öğeleri*” arasında $r= -0,647$ düzeyinde negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Öte yandan, yapısal açıdan sınıflandırılan değişkenler açısından yapılan inceleme sonucunda çalışma grubunda yer alan iyi okuyucuların okuduğunu anlama puanları ile “*söylem belirteçleri*” arasında $r= -0,760$ düzeyinde negatif yönlü anlamlı bir ilişki, zayıf okuyucuların okuduğunu anlama durumları ile “yana sıralama bağlaçları” arasında $r= -0,740$ düzeyinde negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulgulanmıştır.

Anlamsal açıdan sınıflandırılan bağlantı öğeleri ile iyi okuyucuların okuduğunu anlama durumları arasında anlamlı bir ilişki olmaması okuyucuların bağlantı öğeleri yoluyla önermeler arasındaki ilişkiyi kurabildiği biçiminde yorumlanabilir. Bu durum yabancı alan yazında yer alan çalışmaların bulgularıyla karşılaştırıldığında Haberlandt’ın (1982) *bağlaç iki tümce arasındaki ilişkinin durumuna yönelik okuyucunun beklentisini karşılayarak tümcelerin kavranmasını hızlandırır* görüşüyle koştur bir durum göstermektedir. Öte yandan, çalışma grubunda yer alan zayıf okuyucuların okuduğunu anlama durumları ile *karşıtlık* ve *genişleme* bildiren bağlantı öğeleri arasındaki ilişkiye yönelik bulgular Haberlandt’ın belirtilen görüşünü desteklememektedir. Meyer, Brandt ve Bluth’un (1980) çalışmasında okuma becerileri zayıf olanlar açıklayıcı bir metni kavramak ve hatırlamak üzere yararlanabilecekleri üst düzey metin yapılarının bilgisinden yoksun öğrenciler olarak tanımlanmaktadır. Aynı zamanda belirtilen araştırmacılar çalışmanın bulgularından yola çıkarak okuma becerisi zayıf olanların uygun bağlaçları saptama ve bu bağlaçlardan yararlanmalarını sağlayacak metin bilgisi yönünden eksik oldukları belirtmektedir.

Yapısal açıdan sınıflandırılan bağlantı öğeleri ile iyi ve zayıf okuyucuların okuduğunu anlama durumları arasındaki ilişkiye yönelik bulgular değerlendirildiğinde, *bundan başka, ilk olarak, sonuç olarak* vb. gibi söylem belirteçlerinin iyi okuyucuların okuduğunu anlama durumlarını anlamlı bir biçimde düşürdüğü, diğer yandan *ve, veya, ya da, hem...hem, ne....ne de* vb. gibi yana sıralama

bağlaçlarının da zayıf okuyucuların okuduğunu anlama durumlarını anlamlı bir biçimde düşürdüğü görülmüştür. Türkçede yer alan yana sıralama bağlaçların yabancı dillerden ödünçleme olması ve Türkçenin kökenine bakıldığında önermeler arası ilişkilerin ulaçlar yoluyla kuruluyor olması bu tür bağlantı öğelerinin okuduğunu anlamayı olumsuz olarak etkilemesinin bir nedeni olarak görülebilir. Alta sırala bağlaçlarının ise az da olsa zayıf okuyucuların okuduğunu anlama durumunu olumlu yönde etkilediği, iyi okuyucuların da okuduğunu anlama durumlarında etkili bir işlev üstlenmediği görülmektedir. Bu durum Türkçede yan tümcenin çekimsiz eylemine eklenen bir dizi ek aracılığıyla ana tümcenin bir ögesi olması ve böylece tümcenin sözdizimsel yapısının yalınlaşması sonucu işlemlenmesinin kolaylaşması biçiminde yorumlanabilir. Arya, Hiebert ve Pearson'ın (2011) çalışmasının sonuçlarında sözdizimsel yapının öğrencilerin okuduğunu anlama durumlarını olumlu ya da olumsuz yönde etkilemediği belirtilmektedir. Diğer taraftan, Cain ve Nash'in çalışmasının bulguları da bağlantı öğelerinin yalnızca gelişimlerini devam ettirmekte olan okuyuculara metni işlemlendirme konusunda yardımcı olduğunu, buna karşılık gelişimlerini tamamlamış yetişkin okurlarda olumlu bir etkisi olmadığı yönündedir.

Sonuç olarak, karşıtlık ve genişleme bildiren bağlantı öğeleri ve söylem belirteçleri ile zayıf okuyucuların okuduğunu anlama durumları arasından negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu öte yandan söylem belirteçleri ile de iyi okuyucuların okuduğunu anlama durumları arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

5.2. Öneriler

Bu çalışmada öneriler, araştırmadan çıkan öneriler ve araştırmacılara yönelik öneriler olmak üzere iki alt bölümde ele alınmıştır.

5.2.1. Araştırmadan Çıkan Öneriler

Okuma, bireysel okuma problemi olmayan öğrencilerin iyi metinlerle karşılaşırda başarılı olabilecekleri doğal bir süreçtir. Bu yüzden okunacak metnin okunaklılık, okunabilirlik, ve anlaşılabilirlik ölçütleri bakımından öğrencinin ilgi, gereksinim ve bilişsel düzeyine uygunluğu okuma sürecinin eksiksiz sürdürülmesi bakımından büyük önem taşımaktadır.

Bu çalışmanın bulguları da, metnin yapısını oluşturan ve metinde yer alan önermeler arasında anlamsal ilişki kurmada temel araç olan bağlantı öğeleri ile zayıf okuyucuların okuduğunu anlama durumları arasında olumsuz bir ilişki olduğunu göstermektedir. Karşıtlık ve genişleme bildiren bağlantı öğeleri ile zayıf okuyucuların okuduğunu anlama durumları arasında olumsuz yönde bir ilişki olması, metindeki bilginin karmaşık ve yoğunluğunun artması biçiminde yorumlanabilir. Yine zayıf okuyucuların, metindeki bilgiyi; kümelemesi, amacına uygun bir biçimde düzenlemesi ve bilişsel olarak ilişkilendirmesi zayıf olduğu için bu tür okuyucuların metindeki bilgiyi üstesinden gelemediği bir bilgi yoğunluğu olarak gördüğünü düşünebiliriz.

Belirtilen nedenle, belli bir okuyucu grubuna metin seçecek öğretmenlerin ya da metin yazarlarının metnin yapısal özellikleri bakımından okuyucuların okuma beceri düzeyleri ile eşleşen metinleri seçmeleri yerinde olacaktır. Çünkü okuma güçlük düzeyi yüksek olan ya da okurun ilgi alanına girmeyen metinler öğrencilerin okuma güdüsünü, alışkanlığını geliştirmeyeceği gibi okumaya karşı olumsuz tutum takınmasına neden olacaktır.

Öğretim ilkeleri çerçevesinde değerlendirildiğinde ise basitten karmaşığa ilkesi de bu yaklaşımı destekler niteliktedir.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Bağlantı öğelerinin dinleme anlama süreci ile olan ilişkisi incelenebilir.
2. Dil edinim süreci henüz tamamlanmamış okuyucuların bağlantı öğelerini edinim ile kullanım ve anlamlandırma durumlarının betimlenmesine yönelik bir araştırma yapılabilir.
3. Dil edinim süreci tamamlanmamış genç okuyucular ile yetişkin okuyucuların bağlantı öğelerini kullanma ve anlamlandırma durumlarına yönelik betimsel bir çalışma yapılabilir.
4. Okuyucuların bağlantı öğesi bilgi düzeyi ile okuduğunu anlama durumları arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik bir çalışma yapılabilir.
5. Bağlantı öğeleri ile akıcı okuma arasındaki ilişki incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Ağın Haykır, H. (2012). *İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerisi ile Yazılı Anlatım Becerisi Arasındaki İlişki*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Aksan, D. (1981). *Dil ve Dilbilim*. Bursa: Alfa Yayınevi.
- Aksan, D. (1999). *Anlambilim*. Ankara: Engin Yayıncılık.
- Akyol, H. (2005). *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık
- Akyol, H. (2006). *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Programları*. Ankara: Kök Yayıncılık
- Altunay, D. (2007). *Neden-Etki İlişkisi Bağlaçları ve Metinde Bağdaşıklık*, 21. Ulusal Dilbilim Kurultayı, 10-11 Mayıs, Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Ana Yayıncılık (1992). *Temel Britannica Temel Eğitim ve Kültür Ansiklopedisi*. İstanbul: Ana Yayıncılık.
- Applegate, M. D., Quinn, K. B., Applegate, A. J. (2002). Levels of Thinking Required by Comprehension Questions in Informal Reading Inventories. *The Reading Teacher*, 56 (2).
- Arya, D. J., Hiebert, E. H., Pearson, P. D. (2011). The Effects of Syntactic and Lexical Complexity on the Comprehension of Elementary Science Texts. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4 (1), 107-125.
- Aslanoğlu, A. E. (2007). *PIRLS 2001 Türkiye Verilerine Göre 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerileriyle İlgili Faktörler*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aşkın Balcı, H. (2009). *Metindilbilime Kavramsal Açıdan Genel Bir Bakış (1. Baskı)*. Ankara: Biz Bize Basın Yayın Dağıtım.
- Atabay, N., Özel, S., Kutluk, İ. (1983). *Sözcük Türleri*. (Ed. Doğan Aksan). Ankara: TDK Yayınları.

- Ateş, S. (2006). *İlköğretim Dördüncü Sınıf Metinlerindeki Görsellerin Okuduğunu Anlama ve Özetlemeye Etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ateş, S., Yıldız, M. (2011). Okumayı Farklı Yöntemlerle Öğrenen İlköğretim Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Sesli Okuma Akıcılıklarının Karşılaştırılması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9 (1), 101-124.
- Ateşman, E. (1997). Türkçede Okunabilirliğin Ölçülmesi. *A.Ü. TÖMER Dil Dergisi*, 58, 171-174.
- Aydın, M. (2007). *Dilbilim El Kitabı (2. Baskı)*. İstanbul: 3 F Yayınevi.
- Babacan, T. (2012). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Üstbilişsel Okuma Stratejileri ile Çoklu Zeka Alanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Balyemez, S. (2010). Bağdaşıklık ve Dede Korkut Hikâyeleri'nde Bağdaşıklık Görünümleri. *Turkish Studies*, 5 (4), 133-173.
- Başaran, M. (2013). Okuduğunu Anlamanın Ölçülmesinde Paragraftan Anlam Kurmaya Dayalı Çoktan Seçmeli Sorular. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2 (3), 107-121.
- Başkan, Ö. (2003). *Bildiririm*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Belet, R. D. (2005). *Öğrenme Stratejilerinin Okuduğunu Anlama ve Yazma Becerileri ile Türkçe Dersine İlişkin Tutumlara Etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Ben-Anath, D. (2005). The Role of Connectives in Text Comprehension. *Columbia University Working Papers in Tesol and Applied Linguistics*, 5 (2), 1-27.
- Bormuth, J. R. (1969). *Development of Readability Analysis*. Final Report, Project no. 7-0052, Contract No. OEC-3-7-070052-0326. Washington, D. C.: U.S. Office of Education, Bureau of Research, U.S. Department of Health, Education, and Welfare.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

- Cain, K. (2003). Text Comprehension and Its Relation to Coherence and Cohesion in Children's Fictional Narratives. *British Journal of Developmental Psychology*, 21, 335-351.
- Cain, K., Nash, H. (2011). The Influence of Connectives on Young Readers Processing and Comprehension of Text. *Journal of Educational Psychology*, 103, 429-441.
- Caldwell, J. A. S. (2008). *Comprehension Assessment a Classroom Guide*. New York: The Guilford Pres.
- Calp, M. (2007). *Özel Öğretim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Can, R. (2012). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarında Paragraf Düzeyinde Bağdaşıklık ve Tutarlılık*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Chaudron, C., Richards, J. C. (1986). The Effect of Discourse Marker on the Comprehension of Lectures, *Applied Linguistics*, 7, 113-127.
- Coleman, E. B. (1965). *On Understanding Prose: Some Determiners of Its Complexity*. NSF Final Report GB-2604. Washington, D.C.: National Science Foundation.
- Coşkun, E. (2005). *İlköğretim Öğrencilerinin Öyküleyici Anlatımlarında Bağdaşıklık, Tutarlılık ve Metin Elementleri*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Coşkun, E. (2007). Türkçe Öğretiminde Metin Bilgisi. A. Kırkılıç, H.Akyol (Editörler). *İlköğretimde Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık. 233-279.
- Coşkun, E. (2011). Türk ve Göçmen Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarında Metin Bağdaşıklığı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11 (2), 881-899.
- Cutting, J. (2002). *Pragmatics and Discourse: A Source Book For Students*. Routledge English Language Introductions.

- Çetinkaya, G. (2004). *Anadilinde ve Yabancı Dilde Okuma Sürecine Yönelik Gözlemler: Okuma- Anlama Stratejileri Üzerine Uygulamalı Bir Çalışma*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çetinkaya, G. (2010). *Türkçe Metinlerin Okunabilirlik Düzeylerinin Tanımlanması ve Sınıflandırılması*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çetinkaya, G., Ülper, H. and Hamzadayı, E. (in press). The Views on The Use of Connectives in Students' Written Discourse. In Georgeta Rata. (Eds.), *Multidisciplinary Perspectives on Education*. Cambridge Scholar Publishing.
- Çiftçi, Ö. (2007). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Öğretim Programında Belirtilen Okuduğunu Anlamaya İlgili Kazanımlara Ulaşma Düzeyinin Belirlenmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çiftçi, Ö., Çeçen M. A. (2009). Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Kazanımlarıyla İlgili Bilişsel Becerilere Ulaşma Düzeylerinin İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17 (2), 637-648.
- Çiftçi, Ö., Temizyürek, F. (2008). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Ölçülmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5, 109-129.
- Dale, E., Chall, J. S. (1948). A Formula for Predicting Readability. *Educational Research Bulletin*, 27 (11-20), 37-54.
- Day, Richard R. and Park, Jeong-suk (2005). Developing Reading Comprehension Questions. *Reading in a Foreign Language*, 17 (1).
- De Beaugrande, R., Dressler, A. W. (1981), *Introduction to Textlinguistics*. London: Longman.
- Degand, L., Sanders, T. (2002). The Impact of Relational Markers on Expository Text Comprehension in L1 and L2. *Reading and Writing*, 15 (7-8), 739-758.
- Demirel, Ö. (1990). *Yabancı Dil Öğretimi İlkeler-Yöntemler-Teknikler*. Usem Yayınları-6. Ankara: Şafak Matbaası.

- Dilidüzgün, Ş. (2008). *Türkçe Öğretiminde Metindilbilimsel Bağlamda Uygulamalı Bir Yaklaşım*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Dönmez, C., Yazıcı, K. (2006). Sosyal Bilgilerde Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Geliştirilmesinde Metin Yapısına Bağlı Olarak Kullanılabilecek Strateji ve Teknikler. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 16, 138-154.
- Ebrahimpourtaher, A. (2011). *Awareness of Referential Devices in Text and Reading Comprehension*. 1st International Conference on Foreign Language Teaching and Applied Linguistics, May 5-7, Sarajevo.
- Erkul, R. (2007). *Cümle ve Metin Bilgisi (2. Baskı)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Esmer, E. (2010). *Okuma Anlama Becerisi ile Yazılı Anlatı Metni Üretme Becerisinin Etkileşimi: 6. Sınıf Öğrenci Metinleri Üzerine Betimsel Bir Çalışma*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Flesch, R. F. (1948). A New Readability Yardstick. *Journal of Applied Psychology*, 32, 221-233.
- Fry, E. B. (1969). The Readability Graph Validated at Primary Levels. *The Reading Teacher*, 22, 534-538.
- Göçer, A. (2012). Türkçe Öğretmen Adaylarının Yetizleme Çalışmalarıyla Oluşturdukları Metinlerde Öngönderim ve Artgönderim Kullanımının Görünümü. *DPUJSS*, 32 (1), 241-253.
- Gunning, R. (1952). *The Technique of Clear Writing*, New York: McGraw-Hill.
- Günay, V. D. (2003). *Metin Bilgisi*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Günay, V. D. (2013). *Metin Bilgisi (hem metin çözme hem de yaratıcı yazma)*. İstanbul: Papatya Yayıncılık.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güneş, F. (2009). *Hızlı Okuma ve Anlamı Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Güneş, F. (2012). Testlerden Etkinliklere Türkçe Öğretimi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1 (1), 31-42.
- Güngör, A. (2005). Altıncı, Yedinci ve Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Stratejilerini Kullanma Düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 101-108.
- Haberlandt, K. (1982). Reader Expectations in Text Comprehension. In. J.-F. Le Ny, Kintsch W. (Editörler.), *Language and Comprehension*. Amsterdam: North-Holland. 239-249.
- Halliday, M., Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. New York: Longman Group UK. Limited.
- Harris, A. J., Sipay, E. R. (1990). *How to Increase Reading Ability*. New York: Longman.
- Innajih, A. (2006). The Impact of Textual Cohesive Conjunctions on The Reading Comprehension of Foreign Language Students. *ARECLS e-journal*, 3, 1-20.
- İşsever, S. (1995). *Türkçe Metinlerdeki Bağlantı Öğelerinin Metinbilim ve Kullanımbilim Açısından İşlevleri*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Karasar, N. (1994). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler* (5. Basım). Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd.
- Karataş, Y. (2008). Metin Bağdaşıklığı Açısından Arapçada Gönderim Olgusu. *Usül Dergisi*, 201-212.
- Karatay, H. (2010). Bağdaşıklık Araçlarını Kullanma Düzeyi ile Tutarlı Metin Yazma Arasındaki İlişki, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13, 373-385.
- Kavcar, C. , Oğuzkan, F. , Sever, S. (1995). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Engin Yayıncılık.
- Kershaw, S. (2012). *Exploring The Impact Of Text Structures On Reading Comprehension*. Electronic Theses, Treatises and Dissertations. The Florida State University.

- Kırkılıç, A. ve Akyol, H. (Editörler). (2007). *İlköğretimde Türkçe Öğretimi* (Birinci Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Klare, G. R. (1963). *The Measurement of Readability*. Ames, Iowa: Iowa State University Press.
- Knitsch, W., Van Dijk, T. (1978). Towards A Model of Text Comprehension and Production. *Psychological Review*, 85, 363-394.
- Kurtul, K. (2011). *Türkçe ve İngilizce'deki Bağlaçların Yazılı Metinlerde Kullanımı*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kutlu, Ö., Yıldırım, Ö., Bilican, S., Kumandaş, H. (2011). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlamada Başarılı Olup-Olmama Durumlarının Kestirilmesinde Etkili Olan Değişkenlerin İncelenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 2 (1), 132-139.
- Mc Laughlin, G. H. (1969). SMOG Grading - A New Readability Formula. *Journal of Reading*, 22, 639-646.
- MEB. (2005). *İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara: Ders Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- MEB. (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6,7,8. Sınıflar)*, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Millis, K. K., Just, M. A. (1994). The Influence of Connectives on Sentence Comprehension. *Journal of Memory and Language*, 33, 128-147.
- Mouchon, S., Fayol, M., Gaonac'h, D. (1995). On-Line Processing of Links Between Events in Narratives: Studies on Children and Adults. *Current Psychology of Cognition*, 14, 171-193.
- Onursal, İ. (2003). Türkçe Metinlerde Bağdaşıklık ve Tutarlılık, Kıran, A., Korkut, E., Ağildere, S. (Editörler), *Günümüz Dilbilim Çalışmaları*. İstanbul. Multilingual Yayınları, Dilbilim Dizisi, 121-132.
- Öz, M. F. (2006). *Uygulamalı Türkçe Öğretimi. (3. Baskı)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özbay, M. (2009). *Anlama Teknikleri: 1 Okuma Eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.

- Özbay, M., Bahar, M. A. (2012). İleri Okur ve Üstbiliş Eğitimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1 (1), 158-177.
- Özçelik, D. A. (1987). *Ölçme ve Değerlendirme*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Özçelik, D. A. (1998). *Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Özdemir, E. (2005). *Eleştirel Okuma. (Altıncı Basım)*. İstanbul: Bilgi Yayınevi.
- Özkan, B. (2004). Metindilbilimi, Metindilbilimsel Bağdaşıklık ve Haldun Taner'in "Onikiye Bir Var" Adlı Öyküsünde Metindilbilimsel Bağdaşıklık Görünümleri. *Ç. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 167-182.
- Özyılmaz, G., Alçı, B. (2011). İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerine Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Öğretiminin Okuduğunu Anlama Başarısı Üzerine Etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 4 (1), 71-94.
- Pardo, L. S. (2004). What Every Teacher Needs to Know About Comprehension. *The Reading Teacher*, 58 (3), 272.
- PIRLS (2003). *PIRLS International Report. US: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)*.
- Powers, R. D., Summer, W.A., ve Kearl, B. E. (1958). A Recalculation of Four Adult Readability Formulas. *Journal of Educational Psychology*, 49, 99-105.
- Sanders, T. J. M., Noordman, L. G. M. (2000). The Role of Coherence Relations and Their Linguistic Markers in Text Processing. *Discourse Processes*, 29 (1), 37-60.
- Sanders, T., Spooren, W. (2008). The Acquisitionorder of Coherence Relations: on Cognitive Complexityin Discourse. *Journal of Pragmatics*, 40 (12), 2003-2026.
- Sever, S. (2000). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sever, S. (2004). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Taraban, R. (2011). Information Fluency Growth Through Engineering Curricula: Analysis of Students' Text-Processing Skills and Beliefs. *Journal of Engineering Education*, 100 (2), 1-20.

- Tavşancıl, E., Aslan, A. E. (2001). *Sözel Yazılı ve Diğer Materyaller İçin İçerik Analizi ve Uygulama Örnekleri (1.Basım)*. İstanbul: Yeni Çizgi Yayın Dağıtım.
- Taylor, W. L. (1953). Cloze Procedure: A New Tool for Measuring Readability. *Journalism Quarterly*, 30, 415-433.
- TDK. (2005). *Türkçe Sözlük. (10. Baskı)*. Ankara: TDK.
- Tekin, H. (1991). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınları.
- Temizkan, M. (2009). *Metin Türlerine Göre Okuma Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Temizkan, M., Sallabaş, M. E. (2011). Okuduğunu Anlama Becerisinin Değerlendirilmesinde Çoktan Seçmeli Testlerle Açık Uçlu Yazılı Yoklamaların Karşılaştırılması. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30, 207-220.
- The Rand Study Group (2002). *Reading for Understanding. Toward An R & D Program in Reading Comprehension*. Santa Monica, CA: Rand.
- Toklu, O. (2003). *Dilbilime Giriş*. Ankara: Akçağ Yayıncılık.
- Topuzkanamış, E. (2009). *Öğretmen Adaylarının Okuduğunu Anlama ve Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Tosunoğlu, M. (2010). Farklı Yazı Stillерinin Okuduğunu Anlama Sürecine Etkisi. *TÜBAR*, 27, 679-690.
- Turgut, M. F. (1977). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları*. Ankara: Nüve Matbaası.
- Ulusoy, M. (2009). Boşluk Tamamlama Testinin Okuma Düzeyini ve Okunabilirliği Ölçmede Kullanılması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7 (1), 105-126.
- Uyanık, G. (2011). *İlköğretim 5.sınıf Öğrencilerinin Boşluk Tamamlama Tekniğiyle Belirlenen Okuma Seviyeleri ile Okuduğunu Anlama Düzeylerinin Karşılaştırılması*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Uzun Subaşı, L. (1995). *Orhon Yazıtlarının Metindilbilimsel Yapısı*. Ankara: Simurg Kitapçılık ve Yayıncılık.
- Uzun Subaşı, L. (2006). *Öğrencilerin Yazılı Anlatım Sürecindeki Metinleştirme Sorunları*, II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu Bildirileri, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, 693-701.
- Ülper, H. (2010). *Okuma ve Anlamlandırma Becerilerinin Kazandırılması*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ülper, H. (2011). Öğrenci Metinlerinin Tutarlılık Ölçütleri Bağlamında Değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 6 (4), 849-863.
- Ülper, H., Yalınkılıç, K. (2010). Son İki Türkçe Programına Göre Hazırlanan Türkçe Ders Kitaplarındaki Metin Sonu Sorularının Nicel ve Nitel Görünümü. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12 (3), 449-461.
- Wifield, C. M., Tomitch, L. M. B. (2012). Revising the Influence of Conjunctions in L2 Reading Comprehension. *Revista Intercâmbio*, 5 (26), 16-41.
- Yangın, B. (1999). *İlköğretimde Türkçe Öğretimi (İlköğretimde Etkili Öğretme ve Öğrenme Öğretmen El Kitabı)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Yıldırım, K. (2012). Öğretmenlerin Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerini Değerlendirmede Kullanabilecekleri Bir Sistem: Barrett Taksonomisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (18), 45-58.
- Yıldız, M. (2010). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Okuma Motivasyonu ve Okuma Alışkanlıkları Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, M. (2008). Türkçede Okuduğunu Anlama Becerilerini Geliştirme Yolları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (9), 131-139.
- Yılmaz, Ö. (2012). *11. Sınıf Öğrencilerine Ait Öyküleyici Metinlerin Bağdaşıklık ve Tutarlılık Açısından İncelenmesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Zeyrek, D., Webber, B. (2008). *A Discourse Resource for Turkish: Annotating Discourse Connectives in the METU Corpus*.

EKLER

Ek 1. Aslan Metni

Gösterişli yapısı, gücü ve yırtıcılığı nedeniyle “ormanların kralı” olarak anılan aslan (*Panthera leo*, eskiden *Loe leo*), kedigiller familyasının en iri üyelerinden biridir. Yetişkin bir erkek aslanın omuz yüksekliği 1 metreyi, burnundan kuyruğunun ucuna kadar olan uzunluğu 3 metreyi aşar, ağırlığı da 225 kilogramı bulur.

Bugün aslan daha çok bir Afrika hayvanıdır. Gerçekten de aslanların çoğu bu kıtanın güneyinde ve doğusunda, az bir bölümü de Hindistan’ın kuzeybatısındaki Gir Ormanı’nda koruma altında yaşar. Oysa M.S. 500 yıllarına kadar Avrupa’da da aslanlar yaşıyordu.

Erkek aslan, iri kafasını ve güçlü omuzlarını örten gür yelesiyle dışisinden kolayca ayırt edilebilir ama bütün erkek aslanların yelesi aynı büyüklükte değildir; hatta bazılarında hiç yele olmayabilir. Aslanların postu genellikle altın sarısı ya da kıvılcık kahverengi, sırtları gövdelerinin alt bölümlerinden, yeleleri ise hemen her zaman postun öbür bölümlerinden daha koyu renktedir. Dişiler erkeklerden hem daha küçük yapılı, hem de daha açık renklidir.

Bütün kedigiller gibi aslanın pençeleri de yumuşak tabanlıdır ve gerektiğinde içeri çekilebilen güçlü tırnaklarla donatılmıştır. Uzun kuyruğunun ucundaki püskülün arasında da mahmuza ya da tırnağa benzeyen bir oluşum vardır; ama bunun ne işe yaradığı bugüne kadar açıklanamamıştır.

Kumluk ya da kayalık düzlüklerde ve seyrek ağaçlı açık otlaklarda yaşayan aslanların rengi, güneşte kavrulan arazinin ve bitki örtüsünün rengiyle tam bir uyum içindedir. Bu hayvanlar genellikle bir ya da birkaç ailelik gruplar halinde yaşarlar. Gırtlaktan çıkan ve gök gürültüsünü andıran kükremeleri daha çok akşam saatlerinde ya da gün doğarken duyulur.

Bütün gününü kayaların ve ağaçların gölgesinde yatarak ya da uyuyarak geçiren aslan genellikle geceleri avlanır. Başlıca avı, ovalarda sürüler halinde otlayan zebra, ceylan, antilop ve gnu gibi memeli hayvanlardır. Avını ya bir su birikintisinin

yanında pusuya yatarak bekler ya da otladığı sürece sezdirmeden, sabırla izler. En uygun durumu yakaladığında avının üzerine yıldırım hızıyla atlayıp yere düşürür ve tek bir pençe vuruşuyla hayvanı bir anda öldürür. Güçlü kuvvetli bir erkek aslan, at büyüklüğünde bir hayvanı dişleriyle çekerek sürükleyebilir. Aslanlar genellikle gruplar halinde avlanır ve bazıları pusuya yatarken, öbürleri avı onlara doğru kovalar.

Aslan üzerine gidildiğinde çok tehlikeli bir hayvandır ama genellikle insana saldırmaz. Yalnız, çevik yaban hayvanlarını avlayamayacak kadar yaşlanan aslanların bazen özellikle insanlara saldırdığı olur. Bazen de genç bir aslan rastlantı sonucunda bir kez insan eti yedikten sonra bunu alışkanlık haline getirebilir. Aslanlar çoğu kez sığırlara ve öbür evcil hayvanlara da saldırırlar. Ahırların çevresindeki çitleri yıkar ve ağızlarında taşıdıkları iri avlarıyla birlikte parmaklıkların üstünden atlayıp kaçarlar.

Aslan bir batında genellikle üç, bazen iki, çok seyrek olarak da altı yavru doğurur. Dişi aslan, yavrusuna bağlı bir anadır ama erkek de yavruların bakımıyla ilgilenir. Yavru aslanların postunda sonradan kaybolan koyu renk benekler vardır. Bazı bilim adamları aslanların eskiden ormanda yaşadıklarını, postlarındaki beneklerin de ormanın yaprakları ve gölgeleri arasında gizlenmelerine yardımcı olduğunu öne sürerler.

Doğada aslanın düşmanı yoktur ama insanlar, gücüyle hem korku hem saygı uyandıran bu hayvanı avlamak için yıllarca safariler düzenlemiş, soyunun azalmasına yol açmıştır. Bugün aslanlar Afrika'da ve birçok ülkede hayvanat bahçeleri ile doğal parklarda koruma altındadır.

Ek 2. Ahilik Metni

Ahilik, Anadolu'da 13.yüzyılda ortaya çıkan ve Osmanlıların kuruluş döneminde yaygınlaşan bir esnaf örgütüdür. Adının, kardeşim anlamına gelen Arapça "ahi" ya da eli açık, yiğit anlamındaki Türkçe "akı" sözcüğünden türediği sanılır.

Anadolu'da Ahilik' in kurucusu Şeyh Nasreddin Ahi Evran' dır Azerbaycan' da doğan, Ahi Evran Horasan' a giderek Ahmed Yesevi'nin öğrencilerinden tasavvuf öğrendi. 1205' ten sonra Anadolu'yu dolaşarak Ahi örgütünü kurdu. Örgütün kalıcı olması için Ahilik'i birlikte ibadet ettikleri ve tören düzenledikleri yer olan tekkelere ve zaviyelere (küçük tekkelere) bağladı. Bütün zanaatların "pir"i (kurucusu) sayılan Ahi Evran sonunda Kırşehir' e yerleştiği için bu kentteki Ahi Evran Zaviyesi de bütün örgütün merkezi durumuna geldi.

Anadolu'da, Türkmenlerin yaşadığı bütün kent, kasaba ve köylerde Ahi zaviyeleri bulunurdu. Bir zanaat dalında çalışan herkes o zanaatın ahi birliğine katılmak zorundaydı. Her zanaat dalında en dürüst ve en saygın usta zaviyenin başkanı olur ve "Ahi" adıyla anılırdı. Birliğin Ahi'den sonra gelen yöneticisi "sever" adı verilen yiğitbaşydı. Yiğitbaşı esnaf birliğinin düzenini ve güvenliğini sağlamakla yükümlüydü. "Fityan" denen genç çıraklar evleninceye kadar zaviyelerde ortak bir yaşam sürerlerdi. Bir kentte ne kadar zanaat dalı varsa o kadar Ahi zaviyesi, her zaviyenin başında da bir Ahi bulunurdu. Bu Ahiler'den biri "Ahi Baba" adıyla öbürlerine başkan olurdu. Genellikle, kentin ekonomik yaşamında en önemli yeri olan birliğin şeyhi Ahi Baba seçilirdi. Anadolu'nun hemen her yerinde bulunan zaviyelere Ahi Baba atanması, çıraklıktan kalfalığa ve kalfalıktan ustalığa yükselme törenleri Ahi Evran zaviyesi şeyhlerinin izniyle yapılırdı. Bu zaviyenin şeyhleri ya da onların halifeleri her yıl belirli dönemlerde Anadolu'yu dolaşarak zaviyeleri denetler. Ahi birlikleri arasındaki anlaşmazlıkları çözer, çıraklık, kalfalık ve ustalık törenlerini yönetirlerdi.

Ahiler'in kendilerine özgü giyimleri vardı. Sırtlarına hırka, başlarına tepesine beyaz bez bağlanmış külah giyerlerdi. Ahi birliğine girebilmek için bir iş ve zanaat sahibi olmak zorunluluğu vardı. Ahi kendi emeğiyle geçinmeli, alçakgönüllü ve namuslu olmalı, mal mülk sevdasına kapılmamalıydı. Genç Ahiler (fityanlar) gündüzleri çalışır, kazandıkları parayı zaviyeye getirirlerdi. Bu para ile zaviyenin

giderleri karşlanır ve ortak sofraya için yiyecek alınır. Zaviyeler aynı zamanda genç Ahiler'in eğitildiği yerdi. Burada okuma ve yazma öğretilir, çeşitli konuların yanı sıra kılıç, ok atma ve silah eğitimi verilirdi.

Her esnaf birliği kendi alanındaki zanaatçılar birliğini sıkı sıkıya denetler, birliğe bağlı dükkan ya da atölye sayısı birliğin izni olmadan artırılamazdı. Her dükkanda tek bir usta bulunurdu. Mallar belirli kurallara uygun olarak üretilir, tek bir fiyat uygulanırdı. Bozuk ya da pahalı mal satanlar meslekten atılırdı.

Bir zanaata girmek isteyenler önce çırak olarak alınır, işin incelikleri öğretilirdi. Ahilik'e kabul edilme töreninde önce tuzlu su içilir, *şedd* kuşanılır (bele kuşak bağlanır) ve şalvar giyilirdi. Tuzlu su bilgiyi, şedd kuşanma yiğitliğe ve hizmete hazırlığı, şalvar namusu simgelerdi. Ahilik'e girenlerin iş eğitimi "yol kardeşi" denen iki kalfa ile "yol atası" denen bir usta gözetiminde yürütülürdü. Ustanın yanında yıllarca zanaatın inceliklerini öğrenerek "pişen" çırak gene ustasının izniyle kalfa olurdu. Kalfalık süresini doldurup ustalık becerisini kazanınca da büyük bir törenle ustalığa yükselirdi. İlbaharda düzenlenen bu törenler bütün esnafın katıldığı kır eğlenceleri biçiminde sürer, sonunda usta olmaya hak kazanlara Ahilik törelerine göre peştamal bağlanırdı.

Ahilik'in Anadolu'da yalnız ekonomik değil siyasi etkinliği de olmuştur. Rum halkının oturduğu kent ve kasabalardaki ticaret hayatının denetim altına alınmasında, Rumların Türk kültürünü ve yaşam biçimini benimsemesinde Ahi esnaf örgütünün büyük rolü vardır. Bizans'tan yeni alınan kentlere yerleşen Türkler her zanaat dalının Ahi esnaf örgütünü kuruyorlardı böylece ticari etkinlik Rumlardan Türklere geçiyordu. Anadolu'nun Moğol istilasına uğradığı karışıklık dönemlerinde Ahi esnaf örgütleri kentlerde düzen ve güvenliği sağlama görevini de üstlenmişti.

Ahilerin Osmanlı Devleti'nin kuruluşunda da büyük rolü olmuştur. Osman Bey'in kayınpederi Ahi Şeyhi Edebalı Osmanlı Beyliği'ne büyük destek sağlamıştır. Sonradan Osmanlı hanedanına bağlı birçok kişi Ahi örgütleri içinde yer almıştır. Ayrıca Ahi şeyhleri savaş sırasında orduya asker gönderirlerdi. Osmanlı ordusundaki ilk piyade askerlerinin Ahi giysileri giymesi ve Yeniçerilerin başlıklarının Ahilerden alınması bu örgütün etkisini gösterir.

15. yüzyıldan başlayarak Osmanlıların merkezi yönetimi güçlendikçe, örgütün etkinliği yalnızca ekonomik alanda kısıtlı kaldı. Artık Ahilik esnaf ve zanaatçıları bir araya getiren bir meslek kuruluşu olmaktan başka özellik taşıymıyordu.

Ek 3. Akdeniz Metni

Akdeniz, dört yanı karalarla kuşatılmış olan kıtalar arası bir denizdir. Yalnız Cebelitarık Boğazı'yla Atlas Okyanusu'na açıldığı için dünyanın en büyük iç denizi sayılabilir. Afrika ve Avrupa kıtaları arasında yaklaşık 4.000 km boyunca uzanan bu deniz, Çanakkale ve İstanbul Boğazları ile yine bir iç deniz olan Karadeniz'e bağlanır. Sonradan açılan Süveyş Kanalı ise Akdeniz'in Kızıldeniz üzerinden Hint Okyanusu ile bağlantısını sağlamıştır.

Akdeniz'in kıyıları genellikle dik, kayalıklı ve girintili çıkıntılıdır. Afrika kıyılarında büyük yarımadalar ve körfezler yoktur. Bu kıyılardan Akdeniz'e dökülen tek büyük ırmak Nil'dir ama daha çok Mısır topraklarını sulamak için kullanılan bu ırmağın sularından pek azı denize ulaşır. Akdeniz'in kuzey kıyıları ise Adriya ve Ege denizleriyle, küçük körfezlerle, İtalya ve Yunanistan yarımadalarıyla bölünmüştür. Adaların çoğu da gene bu kuzey bölümde toplanmıştır. İtalya Yarımadası ile Sicilya Adası Akdeniz'i iki havzaya ayırır. Bu iki havza arasındaki geçişi, çok dar olan Messina Boğazı ile genişliği 160 kilometreden az olan Sicilya Kanalı sağlar.

Akdeniz öbür deniz ve okyanuslardan daha yakın zamanda oluştuğu için denizin tabanı bugün bile sarsıntılarla çökerek yerine oturmaktadır. Nitekim Akdeniz'in tabanında ve kuzey kıyılarında sık sık depremlerin olması Etna, Stromboli gibi yanardağların zaman zaman harekete geçmesi de bunun göstergesidir. Akdeniz'in en derin yeri, Yunanistan'ın güneyinde 5.121 metre olarak ölçülmüştür.

Akdeniz ülkelerinde yazlar sıcak ve kurak, kışlar ılık ve yağışlı geçer. Akdeniz, kavurucu yaz günlerinde buharlaşmayla yitirdiği suyun pek azını akarsu ve yağışlarla geri alabildiği için denizin tuzluluğu giderek artmaktadır. Daha ağır olan tuzlu su dibe çöker, ama Cebelitarık Boğazı'ndan öteye geçemez. Çünkü su yüzeyinden ancak 305 metre aşağıda olan Cebelitarık eşiğini aşamayacak kadar dibe inmiştir. Cebelitarık'tan gelen güçlü bir yüzey akıntısı, Akdeniz'in buharlaşmasıyla yitirdiği suyun büyük bölümünü karşılar. Ayrıca Karadeniz'den gelen daha zayıf bir akıntı da İstanbul ve Çanakkale boğazlarından geçerek Akdeniz'e ulaşır. Bütün bu akıntılar olmasaydı, Akdeniz, Hazar Denizi gibi giderek küçülen bir iç deniz olurdu.

Akdeniz'in büyük bölümünde, gelgit sırasında suyun kabarması ve alçalması 30 santimetreden daha azdır. Yalnız Adriya Denizi'nin yukarı bölümünde bu fark

artarak Venedik'te 60-150 santimetreyi bulur. Akdeniz'in suları, Atlas Okyanusu'ndan gelen akıntı sayesinde ancak 80 ya da 100 yılda bir tümüyle değişir. Bu su yenilenmesinin çok uzun zaman alması ve denize boşaltılan atıkları alıp götürecekt güçlü akıntılarının olmaması nedeniyle kirlilik önemli bir sorun olmuştur.

Mısır ve Libya kıyıları dışında, Akdeniz'in büyük bölümü yüksek dağlarla çevrilidir. Kısa ırmakların deltalarından oluşan kıyı ovalarının çoğu oldukça küçüktür ve kayalık yarımada ile birbirinden ayrılmıştır. Deltaların oluşmasının başlıca nedeni, ırmakların taşıdığı çamuru alıp götürecekt kadar güçlü bir gelgit olayının olmamasıdır. Eskiden sağlığa zararlı birer bataklık olan bu deltalar bugün kurutularak verimli tarım alanlarına dönüştürülmüştür. Akdeniz çevresinde çiftçilik daha çok yamaçlarda yapılır. Birçok yörede bu yamaçlar merdiven gibi teraslanarak bağcılığa, zeytin ve meyve yetiştirmeye elverişli duruma getirilmiştir. Kıyı ovalarından bazılarının verimli olmasına karşılık, Akdeniz tarımı çoğu yerde zengin bir hasat vermez. Balık yönünden de birçok denizden daha yoksul olan Akdeniz'de en çok orkinos ve sardalye bulunur. Ayrıca birçok yerde sünger çıkarılır. Akdeniz'e kıyısı olan ülkelerde turizm önemli bir gelir kaynağıdır.

Ek 4. Argo Metni

Öğrenciler, askerler, denizciler, sporcular, sanatçılar gibi toplumdaki çeşitli meslek gruplarından insanlar, kendi aralarındaki konuşmaların kapalı kalmasını istediklerinde yalnızca kendilerinin anlayabileceği sözcükler ve deyimler kullanırlar. Çoğunlukla toplumda kullanılan ortak dildeki sözcüklerin anlamlarını değiştirerek türetilen bu tür sözcük ve deyimlerin oluşturduğu özel dile argo denir.

Argo aslında gizli bir anlaşma ve konuşma aracı olarak kullanılan, bir toplumun genel dilinden ayrı, ama ondan türemiş özel bir dildir. Hangi çevrede ya da meslek grubu arasında türemişse yalnızca o toplulukça anlaşılır. Ama zaman içinde toplumun başka kesimlerince de benimsenerek kullanılabilir.

Argo sözcükler, yaygın olarak kullanılan ortak dildeki sözcükler gibi yazılır ve okunur. Kullanım amacında gizlilik yatan argo, yapı bakımından genel dilden ayrılmaz. Bu özel dilde ortak dilden bağımsız biçimler yaratılmaz, dilbilgisi kuralları da değiştirilmez. Argonun oluşması için sözcüklerin alışılmışın dışında bir anlamda kullanılması, yeni anlamlarla donatılması yeterlidir. Aktarılacak bilgi, sözcüklerin anlamları değiştirilerek gizlenmiş olur.

Argo sözcükler çoğu zaman, genel olarak kullanılan dilde var olan bir sözcüğe başka bir anlam yükleyerek türetilir. Örneğin çalışkan ve saf öğrenci anlamına gelen *inek* ve para anlamına kullanılan *arpa* sözcükleri böyle türetilmiştir. Yabancı dillerdeki sözcük ya da sözcük parçalarını değiştirmeden ya da bozarak alıp Türkçe' deki sözcük parçalarıyla birleştirerek türetilen argo sözcükler de vardır. Örneğin, Türkçe' deki atma sözcüğünü Fransızca *tion* ekinden bozma *syon* ile birleştirerek oluşturulan *atmasyon*, uydurma, yalan haber anlamına gelir.

Kimi argo sözcükler ise Türkçe' den ya da yabancı dillerden yararlanıp uydurma, yakıştırma, benzetme yoluyla türetilmiştir. Boş değersiz anlamına gelen *pofyoz*, yalan karşılığı kullanılan *maval* ya da aptal anlamındaki *keriz* bu tür argo sözcüklerdir. Sözlük hazırlayanlar, dilbilimciler, öğretmenler ve uzmanlar arasında hangi sözcüklerin argo olduğu konusunda bir anlaşma yoktur. Çünkü argonun birçok sözcüğü öbür dil grupları arasına karışmıştır ama kesin bir ayırım yapılamasa da argoyu insanlar arasındaki senli benli konuşmadan ayırmak gerekir.

Argo kullanımı Türkiye’de daha çok İstanbul’da ilgi çekmektedir. *Kayış* dili olarak da adlandırılan İstanbul argosunun gelişmesinde külhanbeylerin, eski dönemlerin itfaiyecileri olan tulumbacılar ve ayaktakımın büyük rolü olmuştur.

Argo kullanımının nedenlerinden biri de; konuşmaya ya da yazıya canlılık getirmesidir. Pek çok argo sözcükte şaka ya da mizah duygusu gizlidir. Edebiyat alanında argodan, gülünç durumlar yaratma, gündelik dile yaklaşma, dile yeni ve canlı bir boyut getirme gibi amaçlarla yararlanılır.

Argonun yazı diline geçmesi, gizliliğin ortadan kalkmasına neden olur. Argo sözcükler herkesçe kullanılır hale gelince argo olmaktan çıkar. Kimi argo sözcükler yalnızca belli bir süre kullanılır, daha sonra kaybolup gider. Bu değişkenlik ve kendini yenileme argonun başlıca özelliklerinden biridir. Buna karşılık kimi sözcükler de günlük dile kabul edilir. Eskiden argo olan sözcükler zamanla gündelik dilde kullanılmaya başlar. Örneğin, eskiden argo sayılan ve tembel, kaytarıcı anlamında kullanılan *hayta* sözcüğü günlük dilde yaygın bir kullanım kazanarak argo olmaktan çıkmıştır. Bu olguya aşağı yukarı bütün dillerde rastlanır. Tümü de Latince’den türemiş olan Fransızca, İspanyolca ve İtalyanca’daki pek çok sözcük, kitaplarda kullanılan klasik Latince’den değil, halkın günlük yaşamda kullandığı Latince’den ve Roma ordusunun argo sözcüklerinden kaynaklanır. Sözelimi, Fransızca’da baş anlamına gelen *tete* sözcüğü Latince’de baş anlamına gelen *caput* sözcüğünden değil, Latince bir argo sözcük olan ve *testi* anlamına gelen *toprak kap* anlamına gelen *testa*’dan türemiştir. Eskiden daha çok ağızdan ağıza yayılan argo sözcükler, günümüzde çeşitli kitle iletişim araçları aracılığıyla yaygınlık kazanmaktadır.

Argo yersiz ve zamansız kullanıldığında kötü bir izlenim yaratır, çok sık kullanıldığında da tüm gücünü yitirir. Bu durum hem kaba, küfürlü sözcükler hem de kibar argo türleri için geçerlidir. İlk kullandıklarında yeni ve eğlencelidirler, ama sürekli kullanıldıklarında sıkıcı olmaya başlar.

Ek 5. Atlas Okyanusu Metni

Batı Afrika yakınlarındaki denize belki de efsanevi Atlantis Adası'ndan dolayı, eskiden Atlantik denirdi. Sonraları, doğuda Avrupa ve Afrika ile batıda Kuzey ve Güney Amerika arasındaki okyanus, batı dillerinde bu adı aldı. Atlas Okyanusu, 16.000 kilometreyi aşan uzuluğu, 2.900 ile 8.500 km arasında değişen genişliğiyle, Büyük Okyanus'tan sonra dünyanın ikinci büyük okyanusudur. Düzenli gemi taşımacılığının olmadığı zamanlarda Atlas Okyanusu Avrupa ile Amerika arasındaki ulaşımda bir engeldi. Oysa bugün, dünyanın en önemli ticaret yolları Atlas Okyanusu'ndan geçer.

Atlas Okyanusu'nun ekvator yakınındaki ılık yüzey akıntıları genellikle Kuzey ve Güney kutuplarına doğru akar. Öte yandan çok derinlerde karşıt yönde yavaş bir soğuk su akıntısı vardır. Atlas Okyanusu'nun kuzeyinde, saat yelkovanı yönünde dönen büyük su akıntısının kuzeye yönelen bir bölümü, Grönland ve İzlanda'nın soğuğunu azaltan ve sonra doğuya dönerek Britanya Adaları'nı ve Norveç'i ısıtan Gulf Stream'i oluşturur. Grönland kıyılarından güneye akan Labrador Akıntısı, soğuk su ve tehlikeli buzdağları getirir. (Büyük yolcu gemisi Titanic'in 1912'de, İngiltere'den ABD'ye ilk seferini yaparken bir buzdağına çarparak, yolcularının dörtte üçüyle birlikte nasıl battığını okumuş olmalısınız!) Labrador Akıntısı'nın ılık Gulf Stream ile karşılaştığı Newfoundland yakınında çok fazla sis görülür. Atlas Okyanusu'nun güneyindeki akıntılarının ise genellikle saat yelkovanının tersi yönde hareket etmesi yüzünden soğuk Benguela Akıntısı, Güney Afrika kıyıları boyunca kuzeye doğru, ılık Brezilya Akıntısında Güney Amerika kıyıları açıklarında güneye doğru akar.

Kuzey Kutbu'ndan eşit uzaklıkta olan yerlerin bazıları, okyanus akıntıları nedeniyle çok büyük sıcaklık farklılıkları gösterir. Labrador'un, Britanya Adaları'ndan pek fazla kuzeyde olmamasına karşın, uzun ve soğuk bir kışı vardır ve ortalama sıcaklık sıfırın çok altındadır. Sürekli karla kaplı olan Grönland da hiç değilse yazların sıcak ve güneşli olduğu Norveç ile aynı enlemedir.

Atlas Okyanusu'nun orta bölümünün batısında Sargasso Denizi diye adlandırılan durgun bir deniz yer alır. Boyutları değişmekle birlikte genişliği 1.500 kilometreyi aşan bu durgun sulara deniz yosunu kümeleri, özellikle *sargassum* diye

bilinen bir yosun türü sürüklenip gelmiştir. Bu denizden ilk kez Kristof Kolomb söz etmiş, sonraları yosunlara takılarak batan “lanetli” gemilerle ilgili tümüyle gerçek dışı söylentiler anlatılmıştır. Sargasso Denizi, Avrupa ve Kuzey Amerika’daki yılan balıklarının tek yumurtlama alanıdır.

Atlas Okyanusu’nda balina ve fok gibi memelilere, balıklar ve küçük omurgasızlara kadar çeşitli canlı türleri vardır. Bunların büyük bir çoğunluğu ışığın fazla olduğu okyanus yüzeyinde, özellikle ticari amaçla avlanan birçoğu da kıta sahanlığında yaşar.

Okyanusbilimciler, derinden yankılanan sesleri kaydederek okyanus tabanının büyük bir bölümünün haritasını yapmayı başarmışlardır. Suyun sığ olduğu kıyıya yakın yerlerde, okyanus tabanına kıta sahanlığı adı verilir. Kıta sahanlığı, 180 metre derinliğe kadar derece derece alçaldıktan sonra binlerce metre derinlikte büyük düzlükler yer alır.

Atlas Okyanusu’nun tabanı, yüzey şekilleri bakımından oldukça farklılık gösterir. Yer yer geniş düzlükler, yer yer de sıradağlar ve sırtlar vardır. En önemli yükselti Orta Atlantik sırtıdır. okyanus tabanı, bu sırtın yanlarından sürekli olarak dışa doğru hareket etmekte ve her iki yönde genişlemektedir. Okyanus tabanının ortası boyunca yaklaşık olarak kuzey ve güney doğrultusunda uzanan bu dağ sırasının deniz yüzeyine çıkan bölümleri Asor Adaları, Ascension, Tirstan da Cunha gibi adaları oluşturur. Deniz yüzeyinin altında kalan büyük bölümü ise 1,5 km kadardır. Okyanus tabanındaki en derin vadi deniz yüzeyinin 8 km altındadır.

Ek 6. Ayakkabı Metni

Çoğu ayakkabı, “taban” adı verilen kullanıldıkça yıpranan kalın bir alt parça ve “saya” adı verilen, ayağı saran daha ince bir üst parçadan oluşan bir ana modele göre yapılır. Ne var ki ayakkabılar tropikal iklimden soğuk iklime kadar değişen çeşitli iklimlerde yaşayan insanlar için ve üstelik moda uygun olarak yapıldığından çağlar boyunca çok çeşitli ayakkabılar üretilmiştir. Günümüzde daha çok kadın ayakkabıları her yıl değişik modellerde yapılmaktadır. Erkek ayakkabıları, geçmiş yüzyıllarda kadın ayakkabıları kadar çok çeşitlilik göstermesine karşın, bugün pek değişmemektedir.

Eski çağlarda çoğu insan, tabanı deriden ya da tahtadan sandallar giyerdi. Eski Mısırlıların mezarlarında bu tür sandallar bulunmuştur. Eski Yunanlılar banyoda ayakkabı, avlanırken de uzun çizme giyerlerdi. Girit’teki Minos uygarlığı ve Roma dönemlerinde bu tür ayakkabı ve çizmeler kullanılmıştır.

Orta çağda ayakkabıların burnu sivriydi, ama ayağı sarması için yumuşak deri ya da kumaştan yapıldığından rahattı, potinler ya da baldırlara kadar çıkan çizmeler yolculuk sırasında giyilirdi. 14. yüzyıl sonlarına doğru çok uzun burunlu gülünç ayakkabılar giyiliyordu. Bunlarla yürümek öylesine zordu ki ayakkabının burnunu bir zincirle diz kemerine bağlamak gerekiyordu.

15. ve 16. yüzyıllarda sivri burunlu ayakkabının yerini ördek gagası biçimli geniş burunlu ayakkabılar aldı. Bu tür ayakkabılar İngiltere kralı VIII. Henry’nin resimlerinde görülür. Deri, bez ya da kadifeden yapılan bu ayakkabılar bazen 15 cm genişliğinde olurdu ve astarının gözükmesi için yırtmaçlı yapılırdı. Kraliçe Elizabeth döneminde ayakkabıların burunları kare biçimliydi ve kurdeleden yapılmış bir sürü fiyonkla süslenirdi. Ayakkabılara yüksek mantar topuklar daha sonraları eklendi. Ayakkabıyı korumak amacıyla giyilen mantar topuklu şosonlar 1575’te moda oldu. Tahta tabanlı ayakkabılar ya kötü havalarda ya da çok yağışlı bölgelerde giyiliyordu. İngiltere’nin kuzey kesimindeki birçok kişinin 20. yüzyılın başlarına kadar giydikleri bu tür tahta ayakkabıları (sabo), Hollandalı çiftçiler günümüzde de giyerler.

17. yüzyılın başlarında yüksek topuklu uzun çizmeler, ayakkabıların yerini aldı ve evde bile giymeye başlandı. Sonraları dantelli çorapların gözükmesi için çizmelerin üst kenarları dışa doğru kıvrıldı. 1660’tan sonra modası geçen çizmenin

yerini siyah, üzeri bağcıklı ya da tokalı, kalkık kare burunlu ayakkabılar aldı. Erkek ayakkabılarının modasını izleyen kadın ayakkabıları, 17. yüzyıldan başlayarak sivri burun ve yüksek topuklarıyla özgün bir biçim aldı. Bu sıralarda ortaya çıkan kapalı burunlu, topuklu, arkalıksız terlikler günümüzde de evlerde giyilmektedir.

1720'lere kadar giyilen kare burunlu ayakkabıların yerini bu tarihten sonra yuvarlak burunlu ayakkabılar aldı. Üstte geniş kıvrımları bulunmayan uzun çizmeler 1770'lerde moda oldu. Bu sıralarda kırsal kesimde, bacakların diz altındaki bölümünü korumak için bez ve deri gibi malzemelerden yapılmış tozluklar giyiliyordu. Oysa kentlerde oturanlar tozluğa 1790'larda giymeye başladılar.

18. yüzyılda kadın ayakkabıları saten ya da brokardan yapılıyordu ve toka, kurdele ya da fiyonklarla süsleniyordu. Yüzyılın başında Fransa Kralı XIV. Lois'in adından ötürü "Lois topuğu" adı verilen ve aşağıya doğru incelen yüksek topuklu ayakkabılar giyiliyordu. 1790'da ise yüksek topuklu tümüyle ortadan kalktı. Sokaklar ve yollar öylesine çamurlu ve kötü yapılmıştı ki insanlar evden dışarıya çıkarken şosonlarını giymek zorunda kalıyorlardı.

19. yüzyılda erkekler genellikle düğmeli, bağcıklı ya da yanları esnek çizmeler giyorlardı. Kadın ayakkabıları ise saten ya da kadifeden yapılıyordu ve topuksuzdu. 1860'ların yarım çizmeleri de çoğu zaman beyaz ipekten yapılıyordu, bağciksız olan bu çizmelerin yanları esnekti. On yıl sonra yüksek topuklar geri geldi ve çizmeler yanları düğmeli olarak yapılmaya başlandı. Ayakkabılarda ve çizmelerde hâlâ bez kullanılıyordu, ama ayakkabıların burunları bazen deriden yapılıyordu.

19. yüzyılda kadınlar fabrikalarda ve bürolarda çalışmaya, ayrıca yürüyüş yapmak ve bisiklete binmek gibi spor ve açık hava etkinliklerinde bulunmaya başlayınca daha sağlam ayakkabılar yapıldı. Bağcıklı rahat yürüyüş ayakkabısı I. Dünya Savaşı (1914-18) sırasında ortaya çıktı. Günümüzde de ayakkabı yapımı modadaki değişikliklerden etkilenmektedir.

Ek 7. Barometre Metni

Barometre atmosfer basıncını ölçen bir aygıttır. Atmosfer basıncındaki değişiklikler hava koşullarında değişmelere yol açtığı için hava tahminlerinin yapılmasında barometre önemli bir rol oynar.

Barometreyi 1643'te, Galileo'nun öğrencilerinden İtalyan bilim adamı Evangelista Torricelli bulmuştur. Atmosferin yeryüzündeki her şey üzerinde belirli bir basıncı olduğunu kanıtlamak için deneyler yapan Torricelli, 90 cm uzunluğundaki bir cam tüpü cıva ile doldurdu ve tüpü ters çevirerek açık ucunu cıva dolu bir kaba daldırdı. Tüpteki cıvanın kaptaki cıva düzeyinden 76 cm yüksekliğe kadar alçaldığını ve bu yükseklikte kaldığını gördü. Tüpteki cıva sütununu yukarıda tutan güç, havanın kaptaki cıvanın yüzeyine yaptığı basınçtı. Bu basınç, tüpün tabanı kadar bir alanda, 76 cm boyundaki cıva sütununun ağırlığına eşittir. Atmosferin basıncı arttığı zaman tüpteki cıva düzeyi yükseliyor, azaldığı zaman cıva düzeyi düşüyor. Böylece Torricelli havanın bir basıncı olduğunu kanıtlamakla kalmadı, ilk cıvalı barometreyi de yapmış oldu.

Bu sıralarda, Almanya'da Magdeburg'lu Otto von Guericke aynı deneyi su dolu bir tüple yaptı. Suyun özgül ağırlığı cıvaninkine oranla çok az olduğundan atmosfer basıncına eşit ağırlıkta bir su sütunu elde etmek için Guericke'nin 12 metre uzunluğunda bir tüp kullanması gerekti.

Barometrenin gösterdiği basınç değişimleri arasındaki ilişki Torricelli ve Guericke'nin dikkatini çekmişti. Barometre “düştüğü”, yani düşük bir atmosfer basıncı gösterdiği zaman, atmosfer basıncının düşük olduğu o bölgeye doğru çevreden bir hava akımı oluyor ve bu durum rüzgar, yağış gibi hava değişikliklerine yol açıyordu. Barometrenin yükselmesi ise havanın iyi olacağını gösteriyordu.

Daha sonra Fransız bilim adamı Blaise Pascal, barometre dağa çıkarıldığında cıva sütununun yüksekliğinin azaldığını, dağdan inince de yeniden yükseldiğini gösterdi. Çünkü atmosfer basıncı deniz düzeyinden yükseldikçe azalıyor, yükseklik azaldıkça da artıyordu. Böylece barometrenin iki önemli kullanım alanı ortaya çıktı. Günümüzde de meteorologlar ve denizciler barometreyi hava tahmini yapmakta, havacılar ve dağcılar ise deniz düzeyinden yüksekliği ölçmekte kullanırlar.

Cıvalı barometre, genellikle cıva düzeyinin kolayca ölçülmesini sağlamak amacıyla üzerine birimlerin işaretlendiği j biçiminde bir tüptür. Atmosfer basıncı en doğru biçimde Fortin barometresiyle ölçülebilir. Bu barometrede cıva kabının tabanı deve derisindedir ve bu tabana dayanan bir vida yardımıyla kabın büyüklüğü, dolayısıyla kaptaki cıvanın düzeyi ayarlanabilir. Hem kaptaki cıvanın, hem de tüpteki cıvanın düzeyi aynı anda görülerek cıva sütununun boyu çok duyarlı bir biçimde ölçülebilir. Bu sistemle, hava basıncındaki değişmelerin tüpteki cıvanın yanı sıra kaptaki cıvanın düzeyini de değiştirmesinin öteki cıvalı barometrelerde yol açtığı ölçüm hataları önlenmiş olur.

Aneroit barometre ise kolay taşınan, sıvısız, metal barometrelerdir. Başlangıçta havacılar ve dağcılar için yapılan bu barometreler günümüzde en yaygın olarak kullanılan barometre türüdür. Aneroit barometrelerde, havası boşaltılmış, esnek çeperli bir kapsül vardır. Kapsülün yaylarla içten desteklenen çeperleri hava basıncındaki değişmelerle hareket eder ve bu hareket mekanik olarak bir ibreye iletilir. Üzerinde birimlerin işaretlenmiş olduğu kadrandan atmosfer basıncının düzeyi okunur. Aneroit barometrelerin ayarı, cıvalı barometre kullanılarak yapılır. Barograf adı verilen yazıcı barometrede, ibrenin hareketi kaldıraç işlevi gören kollarla güçlendirilerek özel bir yazıcıya yöneltilir. Yazıcı, basınç değişikliklerini döner bir silindir üzerindeki grafik kağıdına işaretler. Barometrelerde ölçü birimi milibar, milimetre ya da inç olarak işaretlenmiş olabilir. 1.000 milibar, 750,1 milimetreye, o da 29,53 inçe eşittir. Deniz düzeyinden yükseğe çıkıldıkça barometre her 100 metrede yaklaşık 12 milibar düşer.

Ek 8. Bisiklet Metni

Bisiklet pedallarla hareket ettirilen iki tekerlekli bir taşıt aracıdır. Fransızcadan dilimize geçmiş olan adı da “iki tekerlekli” anlamına gelir. Bugünün bisikletleri eşit büyüklükteki iki tekerlek ile bu tekerlekleri birleştiren çelik borulardan yapılmış bir ana çerçeveden oluşur. Binici, kadro denen bu çerçevenin üzerindeki seleye oturur, bisikleti yönlendiren gidonu tutar ve ayaklarıyla pedallara basar. Binicinin pedallara uyguladığı itme kuvveti, pedal kolları, zincir ve iki zincir dişliği aracılığıyla arka tekerleğe iletilir. Pedala her basışta iki kez dönen arka tekerlek hareket ettirici, ön tekerlek ise yönlendiricidir. Ön tekerlek bir çatalın arasına yerleştirilmiş, bu çatalda bir mille kadronun önündeki dikey boruya yataklanmış olduğu için serbestçe sağa sola dönebilir. İki yanında el tutacak yeri olan gidon da çatalın üzerindeki bu boruya bağlı olduğundan, binici gidonu istediği yöne çevirerek çatal mili aracılığıyla çatalı ve ön tekerleği yönlendirebilir. Bisikletlerin kadrosu genellikle çeliktendir; ama bazı hafif modellerin yapımında alüminyum alaşımları kullanılır.

Bir bisiklette aranan en önemli özellik “çevik” olmasıdır. Pedalları zor çevrilen ve insana kurşundan yapılmış gibi ağır gelen bir bisiklet hem binicisini yorar hem de yol almaz. Oysa hafif ve “çevik” bir bisiklette insan saatlerce yorulmadan pedal çevirebilir. Bunun için kadronun iki karşıt özelliği bir arada bulundurması gerekir: Kadro bağlantıları hem kolayca yerinden oynamayacak kadar sert ve bükülmez hem de hareket serbestliği sağlayacak kadar esnek olmalıdır.

Binicinin bütün gücüyle pedalları aşağıya doğru bastırabilmesi için kadronun sert ve esnemez olması çok önemlidir. Eğer pedala her basışta kadro sağa sola yalpalarsa binici yeniden pedala basmadan önce kadroyu doğrultmak zorunda kalacağından enerjisinin bir bölümü boşa gider. Bisiklet yarışçılarının neredeyse bütün ağırlıklarıyla gidon ve pedallara yüklenip, seleye çok az ağırlık bindirmelerinin nedeni budur. Yarışçılar ayrıca selenin dar ve sert olmasına özen gösterirler. Böylece bacaklarını bir piston gibi aşağı yukarı hareket ettirirken bu hareketin bir bölümünü sele yaylarına aktararak enerjilerini boşa tüketmemiş olurlar.

Eğer kadro yeterince esnek olmazsa bu kez de yoldaki bütün tümsek ve çukurların yaratacağı sarsıntı doğrudan seleye ve gidona yansiyarak biniciyi rahatsız eder. Bu sakıncayı önlemek için kadronun yapıldığı çeliğin herhangi bir darbeye

biçim değişikliğine uğrasa bile hemen eski biçimine dönecek kadar esnek olması gerekir. Bu esneklik, tren tekerleklerinin ağırlığı altında “bükülen” demiryolu raylarının ağırlık kalkar kalkmaz yeniden eski biçimine dönmesi gibidir.

Bisikletlerde güç ve hareket aktarımını sağlayan dişli düzeneği, bacak gücünden en etkili biçimde yararlanmak üzere tasarılır. Bu tasarımın ilkesini en iyi açıklayabilecek örnek merdiven çıkarken tükettiğimiz güçtür. Eğer basamakları ikişer ikişer çıkarsak bacaklarımız ile merdiven arasındaki açıklık ya da bisikletteki karşılığıyla dişlinin büyüklüğü iki katına çıkmış olur. Dolayısıyla vücudumuzu, basamakları birer birer çıkarken kaldıracağımız yüksekliğin iki katına taşımamız gerekir. Böylece yapılan iş iki katına çıkar. Oysa basamakları birer birer çıktığımızda tırmanmak için tüketeceğimiz güç azalacağından merdiveni daha hızlı çıkabiliriz.

Bu ilke gereğince, bisikletin ana zincir dişlisi (ayna dişli) arka tekerlekteki küçük pinyon dişli ile aynı büyüklükte olursa pedal tam bir devir yaptığında arka tekerlek de bir kez döner. Eğer ayna dişlisinin büyüklüğü pinyon dişlisinin iki katı olursa o zaman pedal bir turu tamamlayınca kadar arka tekerlek iki kez dönecektir. Bugünün bisikletlerinde uygulanan dişli çark düzeninin temeli de budur.

Bir bisikletteki dişli düzeneğinin hareket aktarma verimi, ayna dişlideki diş sayısını arka tekerleğin çapıyla çarpıp, bulunan sayıyı pinyon dişlideki diş sayısına bölerek hesaplanır.

Bütün makineler gibi bisiklet de sürekli bakım ister. En önemli nokta; dişli çarkları, zinciri ve kadrodaki bağlantı yerlerini zaman zaman yağlamayı unutmamaktır. Eğer lastiklerinizin uzun ömürlü olmasını istiyorsanız hiçbir zaman iyice şişirmeden bırakmayın. Ama lastiklerinizi uzun süre kullanmayacaksınız en iyisi lastiklerin havasını boşaltarak bisikleti bir yere asmaktır. Bunu yapmazsanız, bisikletin bütün ağırlığı sönük lastikler üzerine biner ve lastikler kısa sürede aşınır.

Ek 9. Boğa Güreşi Metni

Boğa güreşi, İspanya'ya orta çağda Magripliler tarafından tanıtılmıştır. Boğa güreşinde her hareket geleneklere uygun olarak yapılır. Soyluların başlattıkları at sırtındaki boğa güreşlerinin yerini 1700'lerde torero denen, çoğunlukla yaya dövüşen profesyonel boğa güreşçilerinin almasıyla, modern boğa güreşine doğru bir gelişme başlamıştır. Boğa güreşi İspanya, Meksika ve bazı Güney Amerika ülkelerinde yaygındır. Fransa'nın güneyinde ve Portekiz'de de yapılır. Ne var ki buralarda boğa öldürülmez. Dövüş için seçilen boğalar sıradan sığırlar değildir; arena için özenle yetiştirilirler.

Boğa güreşi arenadaki tören yürüyüşüyle başlar. Gösteriye katılanların tümüne torero adı verilir. Önden marşlar çalan bir bando, onun ardından parlak gösterişli giysileriyle atlı arena görevlileri gelir. Onların arkasında boğalarla dövülecek olan matadorlar yürür. Pelerinleriyle boğayı kızdıran ve süslü kısa mızraklarını (banderilla) boğanın ensesine saplayarak matadorlara yardım eden banderillerolar ise matadorları izler. Sivri uçlu mızraklarıyla atlı picadorlar en arkadan gelir. Onlar da matadora yardım etmek üzere arenada bulunur. Tören yürüyüşü belediye başkanı ya da başka bir resmi görevlinin oturduğu tribünün önünde sona erer ve baş matador güreşi başlatmak için izin ister. Başkan, boğa ahırının anahtarını aşağıya atar. Matadorlar kadife pelerinlerini arkadaşlarına verirler. arena ilk matador ve takımı dışında tümüyle boşaltılır, ahırın kapısı açılır ve boğa var hızıyla arenaya girer. Kural olarak bir gösteride altı boğa öldürülür.

Matador ve yardımcıları, boğayı dövüşe çekmek ve yormak için, pelerinleriyle çalım atarlar. Saldırgan boğa pelerinin hareketlerini izler ve kısa bir süre sonra onun denetimine girer. Matador ise bütün ustalığıyla boynuzlara yaklaşır. Ayaklarını kıpırdatmadan pelerini usulca boğadan kaçırır. Bu zarif geçişlerin Veronica ve Mariposa ya da kelebek gibi özel adları vardır.

Gösterinin, picadorların arenaya girmesiyle başlayan ilk evresi yaklaşık beş dakika sürer. Boğa atlarına saldırınca, picadorlar mızraklarını ya da picalarını boğanın boynunun hemen aşağısına, omuzlarına saplarlar. Bu, boyundaki güçlü kasları zayıflatarak, boğanın kafasını eğmesini sağlamak ve cesaretini ölçmek için yapılır. Eğer atlardan biri düşerse bacaklarında ağır zırhları olan picador düşen atının altından

kurtulup arenadan çıkana kadar öbür picadorlar pelerinleriyle boğanın dikkatini kendilerine ekerler.

İkinci evrede banderillerolar ve bazen de matadorun kendisi, renkli kağıtlarla süslenmiş kısa mızrakları çift çift boğanın omuzlarına saplarlar. Banderillero boğanın boynuzlarından korunarak, yandan, zarif bir hareketle, en fazla dört çift banderillayı boğanın omuzlarına saplar. Gösterinin boğayı kışkırtan ve nasıl bir tepki verdiğini matadora gösteren bu evresi de yaklaşık beş dakika sürer.

Artık sıra matadordadır. Kenarları çıkıntılı, siyah şapkasını çıkardıktan sonra boğanın ölümünü arena başkanına ya da sevdiği bir kimseye, bazen de arenadaki izleyicilere armağan eder. Bir elinde kılıç, öbüründe muleta denen ince bir çubuğa takılı kısa, kırmızı bir pelerin taşır.

Matador bu evrede kılıcının ucuna taktığı pelerinini kullanarak boğanın önünde bir dizi tehlikeli ve zarif oyuna girişir. Boğanın uçuşan pelerine saldırmayı, onun boğa üzerindeki denetimini gösterir. Matador, ldrme anı dışında boğaya kılıçla dokunamaz. Sonunda yorulan ve sersemleyen boğa kafasını eğer. Matador kusursuz bir ölüm için tüm becerisini kullanarak en uygun anı yakalamaya çalışır. Kılıç boğanın kürek kemikleri arasına saplanmalıdır. Matadorun bunu başarabilmesi için kılıcı saplayacağı yere boynuzlarının arasından uzanması gerekir. Boğanın ani bir hareketiyle matadorun yaşamı tehlikeye girebilir. Eğer kılıç doğru saplanmışsa boğa neredeyse anında ölür ve gösteri sona erer. Matador kalabalığı selamlamak ve alkışları almak üzere banderillerolarıyla arenanın çevresinde yürür. Eğer başarılı olmuşsa başkan matadoru boğanın kulaklarından biriyle ödüllendirir. Gösteri olağanüstü nitelikteyse bunun karşılığı iki kulaktır.

Matador arenada yaşamını tehlikeye atar. Sergilediği ustalık ve yiğitlik için onurlandırılır. Göze aldığı tehlike ne kadar büyükse dl de o kadar büyük olur. Matador boğanın boynuzlarına yaklaşırken zaman zaman yara alır ve bazılarının ölümü arenada olur.

Ek 10. Buzul Çağı Metni

Dünya'nın ikliminin bugünkünden çok daha soğuk olduğu ve engin bir buz örtüsünün karaların büyük bir bölümünü kapladığı döneme buzul çağı denir. Daha önceleri de buzul çağları yaşanmış olmakla birlikte en son ve en çok bilinen buzul çağı yaklaşık 2.500.000 yıl önce başlamış ve yaklaşık 10 bin yıl önce sona ermiştir.

Buzul Çağı olarak adlandırılan bu son döneme girerken dünyanın iklimi gündün güne soğumaya başladı. İskandinavya Dağları'ndaki buz örtüleri kalınlaştı ve güneye doğru yayıldı. En fazla yayıldığı dönemde buz örtüleri Britanya Adaları'nın, Kuzey Almanya ve SSCB'nin çok büyük bir bölümü, bütün Kanada'yı ve ABD'nin kuzey bölümünü kapladı. Böyle bir buz örtüsü bugün ancak Grönland ve Antarktika'da görülebilir.

Buzul Çağı'nın gelişimi, buz örtüsünün yaygınlaşması ve sonra geri çekilmesi biçiminde yalın bir çizgi izlemedi. Buz örtüsünün yayılması ve geri çekilmesi yaklaşık 20 kez yinelendi ve her "buzul ilerleyişi" dönemini, iklimin bugünkünden daha sıcak olduğu bir dönem izledi. Buzulların ilerlediği dönemlerde de dünyada tropik ormanlar ve tropik çayırlar vardı, ama bunlar ekvator boyunca uzanan dar bir kuşağa sıkışmıştı.

Deniz düzeyi Buzul Çağı boyunca değişiklik gösterdi. Başlangıçta çok fazla suyun buza dönüşmesi nedeniyle her yerde alçalan deniz düzeyi daha sonra buz örtüsünün gittikçe artan büyük ağırlığı kıtaları aşağı doğru bastırınca yeniden yükseldi. Çok yavaş olarak gerçekleşen bu durum buzların her eriyişinde tersine döndü. Buzların son kez erimesinden bu yana ancak 10 bin yıl geçtiği için kuzeydeki kıtalar yeniden yükselmelerini günümüzde de sürdürmektedirler.

Buzul Çağı'nda buzullar üzerinde hareket ettikleri kayaları aşındırdılar. Büyük kaya parçalarını sürükleyip yerlerinden çok uzaklara taşıdılar. İri kaya parçalarının yanı sıra taşıdıkları kum, çakıl ve kil gibi maddeleri vadi kenarlarında ve buzulların eridiği yerlerde biriktirerek buzul taşlar oluşturdular.

Buzulların etkisiyle yüksek tepeler aşındı, doruklarındaki sivrilikler kayboldu. Buzulun yolunu kesen vadiler buzulun taşıdığı taş ve toprakla doldu. Buzulun aktığı yönde uzanan vadiler aşınarak daha da derinleştiler. Kanada ve ABD'deki Büyük Göller buzlar çekilirken oluştu. Buzulların güney ucundan akan çok miktarda su, önündeki yüksek kesimlerle buzulun ucu arasında birikip kaldı. Dünyanın başka

yerlerindeki birçok göl de buzulların üzerinde hareket ettiği kayaçları oyarak açtığı çukurlarda oluşmuştur.

Buzul Çağı'nın gelişi hayvanların yaşamını da büyük ölçüde etkiledi. Yeni iklime ve değişen koşullara uyum gösteremeyen birçok hayvan türünün soyu tükendi. Başka türler daha sıcak bir iklim bulmak için güneye doğru göçtüler. Mamut ve gergedan gibi bazı türler evrim geçirerek zorlu koşullarda yaşamayı başardılar.

Buzul çağlarının niçin ortaya çıktığını bilmiyoruz. Çeşitli nedenler bir araya gelmiş olabilir. Buzul Çağı döneminde Kuzey Buz Denizi dünya tarihinde ilk kez neredeyse tümüyle karalar arasında kısılıp kalmış, başka okyanusların sıcak su akıntıları buraya girememiştir. Bu durum, dünyanın güneşten aldığı ısı miktarındaki değişmelerle birleşerek Buzul Çağı'na yol açmış olabilir.

Büyük buz örtüsü çok yavaş bir biçimde geri çekildi ve yaklaşık 10 bin yıl önce kuzeydeki konumuna döndü. Ama Buzul Çağı henüz sona ermemiş olabilir ve biz başka bir soğuk dönemin izleyeceği geçici bir sıcak dönemde yaşıyor olabiliriz. Öte yandan, daha önce de olduğu gibi buz örtüsü yavaş yavaş bütünüyle ortadan kalkabilir ve kutup bölgeleri bir gün yeniden ısınabilir. Böyle bir durumda okyanusların su düzeyi yaklaşık 15 metre yükselecektir.

Ek 11. Doğan Metni

Doğanlar öbür hayvanları avlayarak beslenen yırtıcı kuşlardır. Uzun ve sivri uçlu kanatları, uçak gövdesi gibi aerodinamik biçimli, kaslı gövdeleriyle havayı yarararak çok hızlı uçarlar. Keskin gözleri ve güçlü pençeleri de avlarını kolayca bulup yakalamalarına yardımcı olur. Kısacası yırtıcı kuşların çoğu gibi son derece çevik ve hızlı avcılardır. Bu nedenle türlerin birçoğu av için eğitilmiş ve yüzyıllarca dünyanın birçok ülkesinde bu kuşlar avcılarının en büyük yardımcısı olmuştur.

Doğanların, *Falconidae* familyasını oluşturan 60 kadar türü vardır. Ama bütün türler doğan adıyla bilinmez. Örneğin kerkenez, sungur ve karakara olarak adlandırılan kuşlar da birer doğan türüdür. Bunlardan cüce doğanların uzunluğu ancak 15 santimetreyi bulurken ak sungurların uzunluğu 60 santimetreye, ağırlıkları 1,8 kilograma ulaşabilir.

Bayağı doğan (*Falco peregrinus*) dünyanın hemen her yerinde bulunur. Başu kara, sırtındaki tüyler mavimsi boz renkte, alt bölümleri kirli beyaz ya da açık sarı üstüne kara çizgilidir. Yuvasını genellikle sarp kayalıkların, dik uçurumların kenarında yapar ve ayaklarıyla kazdığı sığ bir çukurdan oluşan bu yuvanın içini otlarla döşemeye bile özen göstermez. Dişi kuş yuvaya genellikle dört tane, çikolata renginde yumurta bırakır. Bir ay içinde yumurtadan çıkan yavruları anne ve babaları bütün saldırganlara karşı canla başla korurlar. Yavrular uçabilecek duruma gelinceye kadar, erkek kuş yakaladığı avların hemen hepsini dışisine ve yavrularına taşır. Pençesindeki avla birlikte yuvaya yaklaştığında seslenerek haber verir; dişi kuş da hemen havalanıp yuvanın üstünde uçarak erkeğin bıraktığı avı havada yakalar. Başlıca avları küçük kuşlar, fare ve sıçan gibi küçük memelilerdir. Dünyanın en hızlı kuşlarından olan bayağı doğan dalışa geçtiğinde saatte 290 km hıza ulaşabilir.

Bayağı doğan Türkiye'nin de yerli kuşlarındanıdır. Az sayıda olmakla birlikte, yurdumuzun bütün dağlık kesimlerinde her mevsim bulunur. Oysa öbür türlerden ala doğan (*Falco vespertinus*) ülkemizde yalnız göç sırasında görülür. Kısaca delice adıyla bilinen delice doğan (*Falco subbuteo*) ve ada doğanı (*Falco eleonora*) yazın üremek için, boz doğan (*Falco columbarius*) ise yalnızca kışlamak için Türkiye' ye gelir.

Avrupa, Afrika ve Asya'ya özgü bir kuş olan bayağı kerkenez (*Falco tinnunculus*) de fazla kanat çırpmadan havada asılı kalmışçasına uçabilir. Yerdeki avını -genellikle küçük bir memeliyi- gözüne kestirdikten hemen sonra dalışa geçmez. 1-2 metre alçalıp havda asılı kalarak bir süre bekler, sonra hayvanın üzerine çullanarak pençeleriyle bir anda yakalar. 35 cm uzunluğundaki bu kuşun gövdesi boz üstüne benekli, kanatları kahverengi ve kara renktedir; ayrıca kuyruğunda da kara şeritler bulunur. Daha çok boş karga yuvalarına ve ağaç oyuklarına, bazen de yerleşim bölgelerindeki yapılara yuva kurarlar. Türkiye'de en yaygın yırtıcı kuş türü olan kerkenez özellikle Trakya ile İç Anadolu'nun bozkırlarında ve tarım alanlarında çok görülür.

Amerikan kerkenezinin (*Falco sparverius*) yaşam alanı Kuzey ve Güney Amerika'yı kapsar. Gövdesi kıvılcı çalan kahverengi üstüne kara benekli, başı kara, beyaz ve kırmızı renkte, gerdanı kirli beyaz, kanatları boz ve karadır. 20 cm uzunluğundaki bu kuş; böcekler, kertenkeleler, küçük kuşlar ve memeliler gibi çok değişik avlarla beslenir.

Ak sungur ya da ak doğan (*Falco rusticolus*) familyanın en iri üyesidir. Soğuk dağlarda ve Kuzey Kutbu çevresindeki ağaçsız tundralarda yaşayan bu kuş, bayağı doğana çok benzer ama onun gibi uçarken avlanmaz. Daha çok yerdeki avlara saldırmayı yeğler. En sevdiği yiyecekler kuzeye özgü orman tavukları, ördekler, martılar, tavşanlar ve lemming gibi küçük memelilerdir.

Doğanların insandan daha büyük düşmanı yoktur. Nitekim son yıllarda bazı doğan türlerinin tükenmeye yüz tutmasının en büyük sorumlusu da insandır. Yediği otçul hayvanlara bulaşmış olan DDT gibi böcek öldürücü ilaçlar doğanın vücudunda birikir; sonuçta yumurtalarının kabukları yeterince sertleşemediği için yavruları ölür. Ayrıca doğanların avlanma bölgeleri tarla açmak ve konut yapmak amacıyla yok edilmiş, yuvaları da yumurta hırsızlarınca yağmalanmıştır. Bu nedenle günümüzde Seyşel doğanının (*Falco araea*) sayısı iyice azalmış, Mauritius doğanının (*Falco punctatus*) ise büyük olasılıkla soyu tükenmiştir.

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı ve Soyadı : Yusuf GENÇER
Doğum Yeri ve Tarihi : Nevşehir / 1988
Medeni Hali : Evli
İletişim Bilgileri : ygencer@nigde.edu.tr
05073004600 (GSM)

EĞİTİM

2002 – 2006 Nevşehir Anadolu Öğretmen Lisesi
2006 – 2010 Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Türkçe Eğitimi Bölümü
2010 – 2012 Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Türkçe Eğitimi A.B.D. Yüksek Lisans Programı
2012 - ... Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü
Türkçe Eğitimi A.B.D. Yüksek Lisans Programı

İŞ DENEYİMİ

2011 - ... Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Türkçe Eğitimi Bölümü – Araştırma Görevlisi

YABANCI DİL

İngilizce ÜDS: 73,75