

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ORTAÖĞRETİM SOSYAL ALANLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

ANKARA İLİNDE LİSE BİRİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN YAZILI
ANLATIM BECERİLERİNİN İÇ YAPI BAKIMINDAN GELİŞİMİ
ÜZERİNE BİR İNCELEME

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan
FATİH AYAZ

Ankara- 2007

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ORTAÖĞRETİM SOSYAL ALANLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

ANKARA İLİNDE LİSE BİRİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
YAZILI ANLATIM BECERİLERİNİN İÇ YAPI BAKIMINDAN
GELİŞİMİ ÜZERİNE BİR İNCELEME

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan
Fatih AYAZ

Danışman
Prof. Dr. Alemdar YALÇIN

Ankara- 2007

Fatih AYAZ tarafından hazırlanan “Ankara İlinde Lise Birinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin İç Yapı Bakımından Gelişimi Üzerine Bir İnceleme” başlıklı tezi 06/07/2007 tarihinde jürimiz tarafından Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Anabilim Dalında Yüksek Lisans Yeterlilik Tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı

İmza

Üye (Tez Danışmanı): Prof. Dr. Alemdar YALÇIN

.....

Üye: Doç. Dr. Yaşar AYDEMİR

.....

Üye: Yard. Doç. Dr. Gıyasettin AYTAŞ

.....

ÖN SÖZ

“Ankara İlinde Lise Birinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin İç Yapı Bakımından Gelişimi Üzerine Bir İnceleme” adlı araştırmanın giriş bölümünde dil, dil eğitiminin önemi ve metin dilbilim çeşitli yönleriyle anlatılmış; yazılı anlatım eğitiminin dil becerileri arasındaki yeri ve önemi vurgulanmış, bu alanda yapılan çalışmalar hakkında bilgiler verilmiştir.

Araştırma, Türkçede ortaöğretim düzeyindeki yazılı anlatım becerileri üzerine iç yapı yönünden yapılan ilk araştırma olması bakımından önemlidir. Farklı sosyo-ekonomik düzeyleri temsil eden üç okulun dokuzuncu sınıflarında öğrenim gören toplam 300 öğrencinin yazılı kompozisyonları, bağlama öğelerinin kullanımı, bağlama öğeleri kullanım hataları, kompozisyon üst yapı birimlerini düzenleme biçimleri ve metin içi tutarsızlıklar yönünden incelenmiştir.

Bulgular bölümünde, öğrenci kompozisyonlarında araştırılan veriler istatistiksel olarak sunulmuş, değişkenler arasındaki anlamlı ilişkiler açıklanmıştır. Bağlama öğelerinin hatalı kullanımlarıyla ve metin içi tutarsızlıklarla ilgili öğrenci kompozisyonlarından seçilen örneklerle de yer verilmiştir.

Sonuç ve öneriler bölümünde, bulgulardan elde edilen sonuçlar yorumlandıktan sonra öğretmenlere, ders kitaplarına ve müfredata, eğitim teftişine ve öğretmen yetiştiren kurumlara yönelik çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Metin dilbilim verilerine göre, ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerimizin yazılı anlatımlarının iç yapı unsurları bakımından gelişim durumlarının araştırıldığı bu çalışmanın, yazılı anlatım eğitimi alanındaki sorunların bilimsel olarak tanımlanmasına ve bu konu ile ilgili geliştirilecek çözümlere önemli katkılar sağlaması umulmaktadır.

Beni bu alana yönlendirerek kişisel gelişimime katkı sağlayan,engin bilgi ve deneyimleri ile çalışmamın her anında destek ve yardımlarını gördüğüm değerli hocam Prof. Dr. Alemdar YALÇIN'a; sağladıkları kaynaklarla ve görüşleri ile çalışmanın şekillenmesini sağlayan Dr. Eyyup COŞKUN'a ve Dr. Kemâlettin DENİZ'e; bulgular konusundaki katkılarından dolayı Dr. Filiz ERSÖZ'e; sağladıkları kolaylıklar nedeniyle Mamak Lisesi, Aydınlikevler Lisesi ve Gazi Anadolu Lisesi idareci, öğretmen ve öğrencilerine; çalışmalarım esnasında daima bana destek olan aileme teşekkürlerimi sunarım.

ÖZET

Bu araştırmada farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki liselerin dokuzuncu sınıfında öğrenim gören 300 öğrencinin yazılı kompozisyonları, bağlama ögeleri kullanımı, bağlama ögeleri kullanım hataları, tutarlılık biçimleri ve metin içi tutarsız ifadelerden kaynaklanan hatalar bakımından değerlendirilmiştir.

Uygulama sürecinde öğrencilerden, kendilerine verilen 7 farklı konudan birini seçerek kompozisyon yazmaları istenmiştir. Yazılı kompozisyonların değerlendirilmesinde “*Bağlama Ögeleri Kullanım Düzeyi ve Tutarlılık Çeşidi Değerlendirme Ölçeği*” ile “*Bağlama Ögeleri Hataları ve Metin İçi Tutarsızlık Düzeyi Değerlendirme Ölçeği*” olmak üzere iki ölçek kullanılmıştır.

Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarının, ortaöğretim değerlendirme ölçütlerine göre (*fikir üretimi, konu bütünlüğü, genel dil kurallarına uygunluğu, plân, anlatım başarısı, yazım ve noktalama kurallarına uygunluğu, başlık uygunluğu*) % 44,7’sinin orta, % 39,7’sinin iyi ve % 15,6’sının zayıf seviyede olduğu tespit edilmiştir. Yapılan anlamlandırma testlerinde konu seçiminin ve sosyo-ekonomik düzeylerin öğrenci başarısı üzerinde etkisi olmadığı anlaşılmıştır.

Araştırma bulgularına göre öğrenci (kâğıt) başına düşen ortalamaların, bağlama ögeleri kullanımında 16,37, bağlama ögeleri kullanım hatalarında ise 2,21 olduğu tespit edilmiştir. Bağlama ögeleri kullanımında genel olarak, bağlama ögelerinin anlamına ve işlevine uygun olmayan kullanımlarından; bağlama ögelerinin üst üste ve anlam bozulması yaratacak şekilde kullanımından; kavramlar arası bağdaşıklık geçişi sağlayamamak ve anlatım öbeklerini kullanamamaktan kaynaklanan hatalar tespit edilmiştir. Bağlama ögeleri hatalarının, çoğu zaman metin içi tutarsızlıkların oluşmasına da önemli etkileri olduğu gözlemlenmiştir. Araştırmada her bir bağlama ögesinin kullanımı ile ilgili sosyo-ekonomik düzeylere göre ortaya çıkan anlamlı farklılıklar belirtilmiştir.

Araştırma bulgularında, dokuzuncu sınıf öğrencilerinin kompozisyonu oluşturan üst yapı birimlerini (ana fikir- tartışma- sonuç) düzenleme durumlarındaki tutarlılık çeşitlerine göre en çok “ana fikir- tartışma ve sonuç” düzenine göre (% 58,7) yazılı anlatımlarını şekillendirdikleri anlaşılmıştır. Bu durumun okullarda kompozisyon eğitimi için öğretilen giriş-gelişme-sonuç mantığı ile ilgisi olduğu söylenebilir. Kompozisyon birimlerinde farklı düzenlemelere giden % 18,7’lik öğrenci grubunun % 94,7’sinin orta ve iyi derecede kompozisyon yazmaları, bu öğrencilerin genel ölçütlere göre başarısız olmadıklarını ortaya koymaktadır. Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin %22,6’lık kısmının ise öyküleyici anlatım gibi farklı anlatım türlerini kullanmaları; kompozisyonlarında belli bir sonuca ulaşamamaları veya kompozisyon sayılamayacak metinler oluşturmaları nedeniyle tutarlılık bakımından ayrı bir grup oluşturdıkları belirlenmiştir.

Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarında toplam 80, metin içi tutarsız ifadelerden kaynaklanan hata tespit edilmiştir. Metin içi tutarsızlıkların % 43,75’lik bir oranla en fazla, alt düzeyi temsil eden “Mamak Lisesi”; daha sonra % 32,5’lik bir oranla orta düzeyi temsil eden “Aydınlıkevler Lisesi” ve en az, % 23,75’lik bir oranla üst düzeyi temsil eden “Gazi Anadolu Lisesi” öğrencilerinin yazılı anlatımlarında bulunduğu anlaşılmıştır. Metin içi tutarsız ifadelerden kaynaklanan hatalar yapan öğrencilerin % 57,5’inin orta dereceli kompozisyonlarda olması, değerlendirme için kullanılan ortaöğretim ölçütlerinin iç yapı unsurlarına göre yetersiz kaldığını göstermektedir.

Araştırma bulgularına göre dokuzuncu sınıf öğrencilerinin kompozisyonlarda birden fazla konuda yazma, konuyu doğru şekilde algılayamama, konu sınırlaması yapamama, fikir üretememe, örnekleme yapamama, başlık yazmama veya uygun başlık bulamama, konuşma dilini yazı diline aktarma, paragraf kavramını bilmeme, kompozisyon üst yapı unsurlarını etkili kullanamama, ana fikir, tartışma ve sonuç yetersizlikleri, dil bilgisi ve yazım kurallarına uygunsuzluk, doğru ve güzel yorum yapamama, düşündüğünü etkili ve güzel bir biçimde ifade edememe, anlatımda bir bütüne ve sonuca ulaşamama, internet ortamında kullanılmaya başlanan kısaltmalı

dil kullanımlarını yansıtmı, ağız özelliklerini yazı diline taşıma gibi genel sorunlar olduğu da anlaşılmıştır.

ABSTRACT

The study is a research on develop of narration abilities in writings of high school's first class students about micro structure in Ankara city.

This study evaluates, the essays of 300 ninth class high school students from schools of different socio-economic levels in terms of, the use of conjunctions, the mistakes of conjunction usage, the coherence desire and the in context mistakes of statements without coherence.

It is required from students to select one of 7 different topics and write an essay. Two different scales are applied in order to evaluate the essays as to; *“Conjunctions Using Stage and Chorence Kind Evaluation Scale , Conjunction Mistakes and Inchorence Stace Evaluation Scale”*.

With respect to secondary-education evaluation scales (idea production, argumentative integrity, suitability of general language rules, plan, narration success, suitability to spelling and punctuation rules, suitability of headline) 44,7% of ninth class students are determined in moderate, 39,7% of them are in good, and 15,6% of them are in low levels. Making the tests of statistical analysis it is founded that topic selection and socio-economic level are ineffective on the student success.

Taking the excuse of research datas, the average values 16,37 for usage of conjunctions and 2,21 for mistakes of conjunctions usage are determined. In general, the mistakes in conjunction usage are made of ; inconsistent usage of conjunctions to their meanings and affect, close usage of conjunctions which regards to confusions, failure in cohesion skips and lack of narration heaps. Mistakes are conjunctions has an ordinarily observed effect of creating incoherences in context. In research, the sensitive differences of counter socio-economic level reasoned from each conjunction usage are noticed.

In the research datas, the macro-structure units (topic –discussion-conclusion) which constructs essays are generally ordered by topic-discussion – conclusion order with the majority of 58,7% by ninth class students. This can be claim that this situation above has a relation with teaching introduction-developing-conclusion mental way for writing education in high-schools. A group of students, who take 18,7% , has distinguished in writing orders, wrote moderate and good leveled essays with a percentage of 94,7 so they are not unsuccessful about other evaluation scales. Another considerable part of ninth class students, %22,6, are used different narration ways as stories , could not reach obvious conclusions or wrote writings which can not seem as essays, so they form another different group.

Totally 80 in context incoherence mistake is determined in essays of ninth class students. This mistakes are at most in “Mamak High School “which represents the lower social status with a 43,75%, it is 32,5% for “Aydinlikevler High School” which corresponds to middle social level and at least it is 23,75 for “Gazi Anatolian High School” which represents the upper social status. The micro-structure scales used for evaluation are seem to be inadequate by the unexpected result of that 57,5% incontext incoherence mistakes are founded in essays of moderate stage.

With respect to research datas, the general problems are observed such as; writing in more than one topic, wrong understanding of topic, lack of argumentative order, lack of idea production, lack of giving examples, lack of headline or suitable headline, writing in speaking language, unknown of the concept of paragraph, ineffective usage of macro-structure elements of essay, inadequate topics, discussions and conclusions, violence of grammar and writing rules, lack of right and good commands, lack of stating the ideas in an effective and communicatively beautiful manner and unreaching a conclusion or integrity in narration, reflecting the abbreviations of internet communication.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖNSÖZ	i
ÖZET	iii
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar LİSTESİ.....	x
KISALTMALAR CETVELİ	xii
1. BÖLÜM: GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.1.1. Metin Dilbilim ve Yazılı Anlatım Eğitimi Çalışmaları	7
1.1.2. Yazılı Anlatımda İç Yapı Unsurları	10
1.2. Araştırmanın Amacı	19
1.3. Araştırmanın Önemi.....	20
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	22
1.5. Varsayım.....	22
1.6. Tanımlar	22
2. BÖLÜM: YÖNTEM	26
2.1. Araştırma Modeli	26
2.2. Evren ve Örneklem.....	26
2.3. Veri Toplama Teknikleri	27
2.4. Verilerin Analizi.....	28
2.4.1. Nicel Değerlendirme	29
2.4.2. Nitel Değerlendirme	31
3. BÖLÜM: BULGU VE YORUMLAR.....	33
3.1. Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Kompozisyon Konu Tercihleri ve Başarı Durumları	33
3.1.1. Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Kompozisyon Konu Tercihleri	34
3.1.2. Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Okullara Göre Başarı Durumları....	35

3.2. Bağlama Öğelerinin Kullanımı	37
3.2.1. Bağlama Öğelerinin Kullanım Sıklıkları	37
3.2.2. Bağlama Öğelerini Kullanım Ortalamalarının İlköğretime Göre Durumu	41
3.2.3. Bağlama Öğeleri Kullanım Hataları	43
3.3. Tutarlılık Çeşitleri Kullanımı ve Tutarsızlık	50
3.3.1. Tutarlılık Çeşitleri Kullanımı	50
3.3.2. Metin İçi Tutarsızlık	53
4. BÖLÜM: SONUÇ VE ÖNERİLER	56
4.1. Sonuçlar	56
4.1.1. Yazılı Anlatımdaki Genel Sorunlar	56
4.1.2. Kompozisyon Konu Tercihleri ve Kompozisyon Başarı Durumları ile İlgili Sonuçlar	57
4.1.3. Bağlama Öğelerinin Kullanımıyla İlgili Sonuçlar	58
4.1.4. Tutarlılık Çeşitleri Kullanımı ve Metin İçi Tutarsız İfadelerden Kaynaklanan Hatalar ile İlgili Sonuçlar	63
4.2. Öneriler	66
4.2.1. Öğretmenlere Yönelik Öneriler	66
4.2.2. Ders Kitaplarına ve Müfredata Yönelik Öneriler	69
4.2.3. Eğitim Teftişine ve Öğretmen Yetiştirmeye Yönelik Öneriler	71
KAYNAKÇA	73
EKLER	79
Ek-1 Okullara Göre Dokuzuncu Sınıf Öğrenci Kompozisyonlarındaki Bağlama Öğeleri Kullanım Sıklıkları	79
Ek-2 Okullara Göre Dokuzuncu Sınıf Öğrenci Kompozisyonlarındaki Bağlama Öğeleri Kullanım Hata Sıklıkları	80
Ek-3 Kompozisyon Örneği	81
Ek-4 Kompozisyon Örneği	82
Ek-5 Kompozisyon Örneği	83
Ek-6 Kompozisyon Örneği	84
Ek-7 Kompozisyon Örneği	85
Ek-8 Kompozisyon Örneği	87
Ek-9 Kompozisyon Örneği	88
Ek-10 Kompozisyon Örneği	89

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo	Sayfa
Tablo 1: Bağlama Öğeleri Kullanım Düzeyi ve Tutarlılık Çeşidi Değerlendirme Ölçeği	30
Tablo 2: Bağlama Öğeleri Hataları ve Metin İçi Tutarsızlık Düzeyi Değerlendirme Ölçeği	31
Tablo 3: Orta Öğretim Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Okullara Göre Kompozisyon Konusu Seçim Oranları	34
Tablo 4: Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Okullara Göre Genel Kompozisyon Başarı Durumları	35
Tablo 5: Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Kompozisyonlarında Bağlama Öğelerini Kullanma Sıklıkları.....	38
Tablo 6: Ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin öğrenci (kâğıt) başına düşen bağlama öğeleri kullanım ortalamaları	39
Tablo 7: Zaman-Sıralama Bildiren ve Açıklama Bildiren Bağlama Öğelerini Kullanım Sıklıklarının Okullara Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal-Wallis Test Sonuçları.....	41
Tablo 8: İlköğretim 5. ve 8. sınıf öğrencileri ile ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin öğrenci (kâğıt) başına düşen bağlama öğeleri kullanım ortalamaları.....	42
Tablo 9: Öğrenci Kompozisyonlarında Tespit Edilen Bağlama Öğeleri Kullanım Hataları.....	43
Tablo 10: Ortaöğretim 9. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenci (kâğıt) Başına Düşen Bağlama Öğeleri Kullanım Hata Ortalamaları.....	45
Tablo 11: Ekleyici Bağlama Ögesi Kullanım Hata Sıklık Ortalamalarının Okullara Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal-Wallis Test Sonuçları	46
Tablo 12: Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Kompozisyonlarındaki Tutarlılık Çeşitlerini Kullanım Durumları.....	51
Tablo 13: Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Tutarlılık Seçimlerinin Başarı Durumlarına Göre Dağılımı	52
Tablo 14: Tutarsızlık Sıklıklarının Okullara Göre Dağılımı.....	53

Tablo 15: Tutarsızlık Sıklıklarının Kompozisyon Derecelendirilmesine Göre Dağılımı.....	54
---	----

Kısaltmalar Cetveli

c.	: Cilt
Bkz.	: Bakınız
Çev.	: Çeviren
Der.	: Derleyen
Haz.	: Hazırlayan
n	: Frekans
Ort.	: Ortalama
P.	: Anlamlılık düzeyi
s.	: Sayfa
vb.	: Ve benzeri
Yay.	: Yayınları
X	: Ortalama

1. BÖLÜM: GİRİŞ

Bu bölümde, çalışmayla ilgili literatür kısaca özetlenerek; ele alınan problemin ne olduğu, araştırmanın amacı, araştırmanın yazılı anlatım eğitimi açısından önemi, araştırmanın sınırlılıkları, araştırmaya başlanırken yapılan varsayımlar ve tezde geçen önemli terimlerin hangi anlamlarda kullanıldığı üzerinde durulmuştur.

1.1. Problem Durumu

Günümüzde, yaşamın her alanında dilin ve dili doğru, etkili kullanabilen insanların yetiştirilmesini sağlayan dil eğitiminin önemi giderek artmaktadır. Bu önemin artmasında, hızla gelişen iletişim teknolojisi sayesinde artan bilgi paylaşımı ve nitelikli, bilgili insana duyulan ihtiyaç gibi unsurlar belirleyici olmuştur.

Dilin insanlar arasındaki anlaşmayı sağlayan çok yönlü ve gelişmiş bir sistemler bütünü olmasından dolayı, eğitim açısından da pek çok önemli işlevi vardır. İnsanlar dil ile anlaşır, dil ile algılar, dil ile yorumlar, dil ile öğrenir ve dil ile kendilerini ifade ederler.

Dil, eğitim ve öğretim sürecindeki her noktada öğretimin şeklini, kalitesini, süresini, etkinliğini belirler. Yani ne öğrenirsek öğrenebiliriz, ya da ne öğretirsek öğretebiliriz dil bu eğitim-öğretim sürecini her yönden doğrudan etkiler.

“Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan bir araç olarak tanımlanır. Ancak dil, bu işlevi yanında, bir insanın yetişmesinde, zihnî bakımdan gelişmesine de yardımcı olur. Çünkü insan dille düşünür ve dil aracılığıyla hisseder (Aktaş ve Gündüz, 2003,s.9).”

Dil öğretimi üzerinde çalışması gereken önemli bir konudur. “ Dil öğretimi geçtiğimiz çağın son çeyreğinde büyük önem kazanmıştır. 21. yüzyılda da aynı

önemin artarak süreceğini söyleyebiliriz. Ulaşım ve iletişim teknolojisindeki büyük gelişme, dünya yuvarlağının gittikçe küçülmesine yol açmış ve insanların kendi bölgelerindeki ve dünyanın birçok yerindeki insanlarla iletişim kurmasını inanılmaz ölçülerde kolaylaştırmıştır (Yalçın, 2006,s.9).”

Herhangi bir konuda eğitim alacak veya eğitim verecek kişiler için aldıkları dil eğitiminin kalitesi, kalıcı izli davranış değişikliklerini kendi iç dünyalarında anlamlandırmada, bu davranışların nedenlerini sorgulamada, yorumlamada, güdülemede, başkalarına aktarmada, pekiştirmede ve davranışların kalıcılığında şekillendirici, belirleyici bir unsurdur.

Buradan hareketle, dil eğitiminin, özellikle de ana dili eğitiminin, bir ülkenin geleceğini oluşturacak olan bireylerin zihinsel yapılanmasında, dünyayı ve ülkesini doğru anlamasında, milli birlik ve bütünlüğün devamında, eğitim ve öğretim aldıkları alanlardaki başarılarının sağlanmasında büyük önem taşıdığı söylenebilir.

Dil kullanım düzeyi gelişmemiş, iyi bir dil eğitimi almamış kişilerin eğitim-öğretim sürecinde çeşitli güçlüklerle karşılaştıkları, eğitimcilerin sürekli üzerinde durdukları bir konudur. Günümüz Türkiye’sinde Türkçe eğitimi, ilköğretimden başlayarak, yüksek öğretime kadar sürekli olarak verilmektedir. Ancak yapılan gözlemler bu konudaki yetersizliklerin ve sorunların her geçen gün artarak devam ettiğini göstermektedir.

Bu sorunların farkında olması gereken Milli Eğitim Bakanlığı’nın anadili eğitiminin iyileştirilmesi çalışmaları ise, tüm branş öğretmenlerinin bu konuda istekli ve duyarlı olması konusunda genelgeler yayımlamaktan ve birkaç hizmet içi kurs düzenlemekten öteye gidememektedir.

Oysa günümüzde öğrencilerin kişilik oluşum sürecinde eğitim-öğretim aldıkları, geleceklerini şekillendirdikleri ortaöğretim kurumlarının hemen hepsinde okuma, yazma, ifade, algılama, kişilik gelişimi gibi dil kullanım yetersizlikleri ile

ilgili sorunlar giderek artmaktadır. Bu durumun tüm derslerin başarısını olumsuz yönde etkilemesi ise sorunun önemini daha da artırmaktadır.

Çeşitli branşlarda görev yapmakta olan lise öğretmenleri ile yapılan genel görüşmelerden sonra, öğrencilerde ana dili yetersizliklerinden kaynaklanabileceği düşünülen sorunlar şu başlıklar altında belirlenmiştir:

- a. Anlatılan bir konuyu anlayamama,
- b. Eleştirel düşünememe ve bilgiyi yorumlayamama,
- c. Bilgiler arasında ilişki kurmama,
- d. Bildiğini yazılı ve sözlü olarak ifade edememe,
- e. Gerektiği yerde gerektiği şekilde konuşamama ve yazamama,
- f. Dilbilgisi ve imlâ kurallarını uygulayamama,
- g. Yanlış algı ve yorumlamalardan kaynaklanan kişilik gelişim bozuklukları ve bunların sonucunda ortaya çıkan davranış bozuklukları.

Bu tespitlerden de anlaşılacağı gibi Türkçe kullanım yetersizliklerinin ortaöğretim düzeyindeki genel başarıyı olumsuz yönde etkilediği, tüm eğitimcilerin üzerinde mutabık oldukları bir sorun halini almış durumdadır. Bu sorunların ve beraberinde gelen olumsuz durumların ilköğretimden yükseköğretime kadar ulaşp, bunun sonrasinda da toplumumuzu ciddi şekilde tehdit etmeye başlaması ise eğitimcileri gelecek açısından gün geçtikçe daha da kaygılandırmaktadır.

Bilindiği gibi, dil becerileri okuma, yazma, konuşma ve dinleme olarak dört ana bölüme ayrılır. Dil becerilerinin geliştirilememesinin, yani bu dört unsurun doğru ve etkili kullanılamamasının, sadece eğitim-öğretimi değil, toplumsal iletişimi de olumsuz yönde etkileyerek daha büyük sorunların oluşmasına temel hazırlayacağı gerçeğine karşı neler yapılmalıdır?

Bu konuda Yalçın, (2006,s.31) dil becerilerini anlama (okuma, dinleme) ve anlatma (yazma, konuşma) başlıkları altında toplayarak, birbiriyle uyumlu bir orkestraya benzetmiş; dil eğitimini de bu becerilerin eşit, sistematik ve uyumlu

olarak eğitilmesine bağlamıştır. Gerçekten de birbiriyle uyumlu bir gelişim seviyesinde dil yetilerinin eğitimi, ilgili pek çok sorunun çözümünde etkili olacaktır. Ancak günümüzde, Yalçın'ın bahsettiği orkestrada sağlanması gereken uyum konusunda çeşitli sorunlar vardır. Bazen bunların genelinde yaşanan düşük eğitim standartları, bazen de bazı dil becerilerinin yüksek, diğerlerinin ise daha düşük seviyede eğitilmesi nedeniyle karşılaşılan güçlükler bu sıkıntılara kaynaklık etmektedir.

Televizyon, bilgisayar ve internet gibi teknolojik araçların dil becerilerinin gelişiminde olumsuz etkilere sebep olması, bugün herkesçe şikâyet edilen bir başka sorundur. Gün geçtikçe artan ve yozlaşmış dil kullanım örneklerinin açıkça sergilendiği televizyon dizileri, popüler şarkı sözleri, bilgisayar oyunları, internet siteleri ve buralardaki sohbet ortamlarında oluşmaya başlayan yanlış dil kullanımları, anlama ve anlatma merkezli dil yetilerinin gelişimini olumsuz yönde etkilemektedir. Bu olumsuz etkileşim dil eğitim ve öğretiminin hedeflediği standart dil kazanımını ve kullanımını giderek daha da zorlaştıracaktır.

Yazılı anlatım sorunlarının çözümünde, aşağıdaki süreçlerin sağlanmasına yönelik eğitimlerin verilmesi gerekmektedir:

- a. Doğru algılamaların sağlanması
- b. Sağlanan algıların, doğru anlaşılması
- c. Doğru anlamalar sonucunda, doğru yorumların yapılabilmesi
- d. Doğru yorumlar sonucunda, etkili, doğru ve güzel şekilde yazılı ve sözlü anlatımın sağlanabilmesi

Anlatma becerileri içerisinde yer alan yazma, yani yazılı anlatım becerilerinin dil yetileri arasında önemli bir yeri vardır. “Söz uçar, yazı kalır” sözüyle de anlatıldığı gibi yazı kalıcıdır ve sözden daha önemli, daha etkilidir.

Yazının önemi konusunda Özbay'ın (1995,s.35) fikirleri de yazının söze göre kalıcı ve önemli olduğu yönündedir: “Konuşmada, bazı yanlışlıklar fark edilmez veya

önemsenmez. Asıl amaç konuşanın gayesini anlamak olduğundan kelimeler üzerinde ayrı ayrı dikkat harcanmaz. Yazı ise okuyanın gözü önünde durmaktadır. Oradaki her bozukluk önemli bir dil sorununa işaret etmektedir. Yazanın konuşana göre daha çok zamanı vardır.”

Yazılı anlatım ve eğitim denildiği zaman akla hemen “kompozisyon” terimi gelir. Aslında hemen her alanda, özellikle de sanat alanında düzenli bir bütün oluşturma, bir araya getirme anlamında kullanılan kompozisyon terimi, dil alanında yazılı ve sözlü kompozisyon olarak iki alt kısımda incelenmektedir.

Yazılı kompozisyon, belli bir konunun doğru şekilde anlaşılıp yorumlanmasından sonra, bu konu ile ilgili duygu ve düşüncelerin, bir plân çerçevesinde birbiriyle birleştirip sıraya konularak, dil kurallı içerisinde biçimlendirilmesi ve düzgün ifade edilmesi olarak tanımlanabilir.

Alptekin (1982,s.15) kompozisyon kelimesini benzer şekilde açıklamıştır:

“Kompozisyon (Composition) kelimesi, sözlüklerdeki karşılıkları esas alınırsa, «bulma; buluşları birleştirip sıraya ve düzene koyarak, uzlaştırarak, -yazma veya konuşma yoluyla-, bir duygu, bir düşünce ürünü ortaya koyma» diye tanımlanabilir.

Bu tanım bizi, eski öğretimlerin «icad, tertib ve ifade etme», formülüyle kurallaştırdıkları bir görüşe yaklaşıyor olsa da, bir sözlük tanımlamasını başlangıç noktası olarak almak, konuya açıklık getirme bakımından yararlıdır. Ayrıca; kişisel buluşların (icad), edebiyat kuralları içinde biçimlendirilmesi (tertib) ve bu biçim içinde dilbilgisi kurallarına uygun bir (ifade) nin, anlatımın oluşturulması, kompozisyonu, «konuşma ve yazma sanatı» olarak tanımlayan günümüz öğretimlerinde de üzerinde durulan başlıca hususlar olarak görülmektedir.”

Ülkemizde ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarındaki yazılı anlatım sorunları üzerine çeşitli çalışmalar yapılmıştır:

Özbay (1995) tarafından yapılan çalışmada, “Ankara Merkez Ortaokullarındaki Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri”

incelenmiş; öğrencilerin cümle düzeyindeki hataları tespit edilmiş, test türü sınavların anadili öğretimi açısından yetersizliği ortaya konulmuştur.

Başbuğ (1997) tarafından yapılan araştırmada, “Bir Ortaöğretim Kurumu Olarak Anadolu Öğretmen Liselerinde Türkçe- Kompozisyon Öğretim ve Eğitiminin Meseleleri” incelenmiştir. Öğretmen ve öğrenci görüşlerinden hareketle yazılı anlatım öğretiminin sorunları tespit edilmiştir.

Erdal (1995) ve Başbuğ’un (1997) çalışmalarının ortak yanı kompozisyon sorunları üzerine genel görüşleri anket soruları yoluyla tespit etmeleridir. İki çalışmada da öğrencilere doğrudan yazılı anlatım uygulaması yaptırılmamıştır.

Günümüzde bu sorunlara doğru tespitler sağlamada ve çözümler üretmede sadece dilbilgisel çalışmaların yetersizliği anlaşılmıştır. Bu konuda, dilbilim alanında yirminci yüzyılın son çeyreğinden itibaren gelişmeye başlayan metin dilbilim çalışmaları önemli katkılar sağlamıştır.

Dressler’e (1978) göre metin dilbiliminin görevi, dilin temel birimi olarak metinden yola çıkan ya da en azından birbirini izleyen cümleleri ve daha büyük metin parçalarını incelemektir (Aktaran: Toklu, 2003, s.122).

Metin dilbilim, bir yazıyı belli ölçütler çerçevesinde metinsellik açısından değerlendirmektedir. “Bağdaşıklık ve Tutarlılık” metin içi ölçütlerin başlıcalarıdır. Bu konuda Onursal (2003,s.1) da “Tümcelerın dilbilgisel açıdan uygunluğu (Fr. grammaticalité) ya da bu uygunluğun olmayışı (Fr. agrammaticalité) dilbilgisi kurallarına göre nasıl saptanabiliyorsa, metinler de metin olmayan tümce dizilerinden, *metin dilbilimi* çalışmaları sonucunda ortaya çıkan ölçütler yardımıyla ayırt edilebilmektedir. Bu ölçütlerin başında *bağdaşıklık* ve *tutarlılık* gelir.” diyerek bağdaşıklık ve tutarlılık kavramlarının metin dilbilim açısından önemini vurgulamıştır.

Buradan hareketle yazılı anlatım incelemelerinde metin dilbilimin özellikle de bağdaşıklık ve tutarlılık unsurlarının son derece önemli olduğu sonucuna ulaşabiliriz.

1.1.1. Metin Dilbilim ve Yazılı Anlatım Eğitimi Çalışmaları

Metin dilbilimle ilgili çalışmalar özellikle 1970’li yıllardan itibaren ortaya çıkmıştır. İncelenen araştırmaların bazıları İngilizce bazıları da Türkçe metinler üzerinde yapılmıştır. Bu çalışmaların ortak özelliği, bağdaşıklık ve tutarlılık metin içi ölçütlerini, ayrı ayrı veya birlikte esas alarak, metin dilbilim üzerine yapılmış olmalarıdır. *

Metin dilbilime göre, metnin yapısı ve işlevi, iletişimsel açıdan, ana dili ve yabancı dil eğitimi açısından oldukça önemlidir. Brinker (1988,s.118), “dilbilgisel ve anlamsal tutarlılığın yanı sıra, metinselliğin temelinde, metnin iletişimsel işlevinin bulunduğunu ve metnin yapısıyla işlevi arasında sıkı bir bağlantı olduğu” nu dile getirmiş (aktaran: Toklu, 2003,s.124). Şenöz (2003,s.58) metin dilbilimi çalışmaları ile ana dili ve yabancı dil öğretiminde yazılı anlatım eğitimi bağlamında iletişimsel ve işlevsel açıdan önemli bağlantılar olduğunu söylemiştir.

Metin dilbilimi çalışmalarının, ana dili yazılı anlatım eğitimi açısından çok önemli işlevleri ve katkıları olduğu bilinmektedir; ancak bu çalışmaların hemen hepsi İngiliz Dili yazılı anlatım eğitimi üzerine yapılmıştır.

Abu-Hatab (1992), İngilizce kompozisyonlar üzerinde yaptığı çalışmada, üniversite öğrencilerinin yazılı anlatımlarını bağdaşıklık açısından değerlendirmiştir. 100 erkek ve 100 bayan öğrenci üzerinde yapılan araştırmada, “Halliday ve Hasan”ın (1976) taksonomisi esas alınmıştır. Öğrencilerin bağdaşıklık araçlarını kullanmada güçlük çektikleri en çok da bağlaçları kullanmada başarısız oldukları belirlenmiştir (Aktaran: Ramadan, 2003).

* Altunkaya (1987), Goldman ve Murray (1992), Ülkü (1992), Karabağ ve İşsever (1995), Uzun (1995), İşsever (1995), Akçataş (2001), Ruhi ve Kocaman (1996), Mendoza (1998), Onursal (2003) ve Özkan (2004) metin dilbilimi, bağdaşıklık ve tutarlılık üzerine çalışmalarda bulunmuşlardır.

Yuen'in (1993) çalışmasında, 15 yerel ortaöğretim kurumunda öğrenim gören 567 öğrencinin yazılı anlatımlarındaki bağdaşık ve tutarlılık düzeyleri ile okuma becerileri arasındaki ilişki incelenmiş; bu konudaki anlamlı ilişki ortaya konmuştur (Aktaran: Ramadan, 2003).

Emeksiz (1998), İngilizce öğretmenliği 1. sınıf öğrencilerinin, İngilizce metinlerdeki “küçük ölçekli tutarlılık” sorunlarını ad öbeklerinin kullanımı yönünden incelemiştir.

Jin (1998), İngilizce metinlerdeki bağdaşıklık araçlarının kullanımı üzerine Midwestern Üniversitesi'nde öğrenim gören İngilizce düzey grupları farklı 6 Çinli öğrenci üzerinde araştırma yapmış; bu konuda görülen anlamlı farkları ortaya koymuştur. Çalışmada Halliday ve Hasan'ın (1976) bağdaşıklık taksonomisi esas alınmıştır (Aktaran: Ramadan, 2003).

Bea'nin (2001) ilköğretim öğrencilerinin İngilizce metinlerdeki yazılı anlatım becerileri üzerine yaptığı araştırmada Halliday ve Hasan'ın (1976) taksonomisi esas alınarak bağdaşıklık, tutarlılık ve metin dilbilim açısından değerlendirmeler yapılmıştır (Aktaran: Coşkun, 2005).

Ramadan'ın çalışmasında (2003), Ürdün devlet okullarında yarısı fen, yarısı da edebiyat bölümünde olmak üzere 12. sınıfta öğrenim görmekte olan 100 öğrencinin İngilizce yazılı anlatım metinlerindeki bağdaşıklığa yönelik hata kalıpları üzerinde durulmuştur. Halliday ve Hasan'ın (1976) taksonomisine bağlı kalınarak yapılan araştırmada değişik metinlerdeki bağdaşıklık sorunlarına çözüm olabilecek öğretim materyalleri ve örnek aktiviteler sunulmuştur.

Bu çalışmaların ortak özelliği, metin dilbilimi bulguları üzerinden yazılı anlatım eğitimi konusunda ve İngilizce eğitimi üzerine yapılmış olmalarıdır. Bu yönde Türkçe eğitimi üzerine yapılan çalışmalar ise yok denecek kadar azdır.

Keçik'in (1992) ilköğretim öğrencilerinin yazılı anlatım metinleri üzerinde bağdaşıklık sorunlarını ortaya koyan bir makalesinde, öğrencilerin kendilerine daha önceden verilen metinlere bağlı olarak yazdıkları özet ve hatırlatma metinleri esas alınmıştır.

Keçik gibi ilköğretim öğrencilerinin yazılı anlatımları üzerine çalışan Ruhi'nin (1994) "İlköğretim Öğrenci Kompozisyonlarındaki Bağdaşıklık Sorunları" adlı makalesinde, incelenen kompozisyonlardaki konu sınırlandırma sorunlarından kaynaklanan bağdaşıklık sorunları ve metnin düzenlenmesi ile ilgili içerik sorunlarından kaynaklanan bağdaşıklık sorunları ortaya konmuş ve eğitim açısından çeşitli tavsiyelerde bulunulmuştur.

İlköğretim alanındaki yazılı anlatım becerilerinin bağdaşıklık ve tutarlılık bakımından incelenmesi konusunda çalışan Coşkun'un (2005) kapsamlı araştırması çalışmamızla yakından ilgilidir. Öyküleyici anlatımlardaki bağdaşıklık, tutarlılık ve metin elementleri üzerine yapılan çalışmada ayrıntılı sonuçlara ulaşılmış ve eğitim alanında önemli tavsiyelerde bulunulmuştur.

Kapsam olarak çalışmamıza en yakın çalışma Coşkun'a (2005) ait olduğu için, yeri geldikçe bu çalışmadan daha kapsamlı olarak bahsedilmiş; bulgu, yorum ve değerlendirmelerinden karşılaştırmalı olarak yararlanılmıştır.

İncelenen çalışmalar sonucunda, Türkiye'de "ortaöğretim kurumlarında eğitim-öğrenim gören öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini bağdaşıklık ve tutarlılık bakımından inceleyen bir çalışma yapılmadığı" anlaşılmıştır. Oysa ortaöğretim kurumlarında çalışmakta olan eğitimcilerinin sürekli olarak bahsettikleri yazılı anlatım sorunlarının özünde, iç yapı kaynaklı sorunlar yer almaktadır.

İç yapı sorunları, konuyu kavrayamama, ana fikir ve onu destekleyici yardımcı fikirler tespit edememe, paragraf oluşturmada yaşanan güçlükler, metin akışında tutarlı bir ilişki kuramama, çelişkili ifadelerin kullanımı, konu dışı anlatımlara yer verme, bilgi yanlış yapma, konu ve ana fikirle ilgili başlık

bulamama gibi iç yapıyı oluşturan unsurların kullanım yetersizliklerinden kaynaklanan sorunlardır.

1.1.2. Yazılı Anlatımda İç Yapı Unsurları

Kantemir'in de (1981, s.105) belirttiği gibi yazılı anlatımda iç yapıyı oluşturan öğeler ve bunların doğru kullanımları şu şekilde olmalıdır:

- a. Konuyu kavrama ve iyi anlatabilme,
- b. Konuya uygun ana fikir tespit edebilme,
- c. Ana fikir ve destekleyici yardımcı fikirlerle planlı bir yapı oluşturabilme ve paragraflar halinde sunabilme,
- d. Ana fikre ve konuya uygun başlık belirleyebilme,
- e. Düşünce, duygu ve olaylar arasında bir bütünlük sağlayıp giriş, gelişme ve sonuç bölümlerini etkili bir şekilde oluşturabilme,
- f. Çelişkili ifadelerden, sözcük ve fikir tekrarıdan kaçınabilme,
- g. Konu dışı gereksiz fikirlerden uzak kalabilme,
- h. Anlatım düzgünlüğü.

Yazılı kompozisyonda bir araya getirilecek unsurların çeşitli bilgiler, çağrışımlar, yorumlar, örneklemeler, fikirler ve sonuçlar olacağını düşünebiliriz. Bu unsurların birbiriyle sıkı bağlantılar oluşturması, bir ana fikri destekleyici, açıklayıcı şekilde düzenlenmesi ve kompozisyon yapı unsurlarının etkin kullanımı yazılı anlatımın başarısını belirleyecektir.

Kompozisyon metnini oluşturan bilgilerin, çağrışımların, yorumların, örneklerin, fikirlerin ve sonuçların anlatıldığı dilsel birimler arasındaki bağlantıları sağlayan küçük yapı unsurları (micro structure) “bağdaşıklık” kavramını oluşturmaktadır.

Halliday ve Hasan'ın (1976) taksonomisine göre bağdaşıklık beş kısımdan oluşmaktadır: gönderim (reference), değiştirim (substitution), eksilteli yapı (ellipsis), bağlama ögeleri (conjunction), kelime bağdaşıklığı (lexical cohesion) (Ramadan 2003, s.18, Coşkun 2005, s.52). Bu taksonomi çoğu metin dilbilim çalışmalarında, temelde esas alınmıştır.

Halliday ve Hasan'ın (1976) taksonomisinde beş ayrı kısımda incelenen bağdaşıklık unsurları içerisinde “bağlama ögelerinin” (conjunction) önemli bir yeri vardır. Kompozisyon metinlerinde yer alan kelimeler, cümleler, kavramlar ve fikirler arasındaki bağdaşıklığın sağlanmasında bağlama ögelerinin doğru ve etkin bir şekilde kullanımı önemli bir işleve sahiptir.

Bağlama ögeleri, bir metindeki bağdaşıklığın oluşmasını sağlayan temel unsurlardandır. Her ne kadar yalnızca bağlaç kullanımının metin bağdaşıklığını tek başına sağlayabildiğini ya da bağlaç kullanılmayan bir metinde bağdaşıklık kavramının olamayacağı kesin olarak söylenemese de; belirli bir konu çerçevesinde oluşturulan kompozisyon metinlerinde bağlama ögelerinin etkin ve doğru kullanımı – eğer kompozisyon metni içerisinde fazlaca tutarsızlık yoksa- kelimeler, cümleler, kavramlar ve fikirler arasındaki bağdaşıklığı sağlayacaktır.

İşsever “Türkçe Metinlerdeki Bağlantı Ögelerinin Metinbilim ve Kullanımbilim Açısından İşlevleri” adlı çalışmasında (1995, s.71- 72), bağlantı ögelerini, metinsel birimler arasında kurduğu anlamsal ilişkilere göre yedi başlık altında sınıflandırmıştır. Bu sıralamaya göre bağlama ögeleri, ekleme (birleştirme, ayırma), zaman (sıralılık, paralellik), karşılaştırma (benzerlik, karşıtlık), karşıtlık, nedensellik (neden-sonuç, sonuç-neden, amaç), özelleştirme ve koşul işlevleriyle metin birimleri arasındaki anlamsal bağlantıları sağlamaktadır.

Coşkun'un (2005, s.80–88) sadece bağlaçlarla sınırlı kalmayıp, bağlama işlevi gören bazı zarf ve edatlardan da oluşan bağlama ögeleri sınıflandırması, bu araştırmada esas alınmıştır. Bu sınıflandırmaya göre bağlama ögeleri sekiz ana başlık altında toplanmıştır:

a. Ekleyici Bağlama Öğeleri:

Bir metinde daha önceden bahsedilen olgulara başka öğeleri bağlamada, eş görevli kavramları, olguları sıralamada ve birbirine bağlamada kullanılan bağlama öğeleridir. Ekleyici bağlama öğeleri, kelimeleri, kelime gruplarını, cümleleri ve paragrafları birbirine bağlama görevinde kullanılırlar. Ekleyici bağlama öğelerinin bağdaşıklık bakımından iyi bir kompozisyonda ana fikir- tartışma ve sonuç bölümlerinde doğru şekilde ve yoğun olarak kullanılması beklenir. Türkçede kullanılan başlıca ekleyici bağlama öğeleri şunlardır:

ile, de, de ... de, hem ... hem (de), gerek ...gerek(se), ha ... ha, hâkeza, bunun yanında, bunun yanı sıra, buna ilaveten, buna ek olarak, bundan başka, olsun... olsun, üstelik, üstüne üstlük, hatta, ayrıca, bir ... bir (de), bir de, dahi, bile, ne ... ne (de).

b. Ayırt Edici Bağlama Öğeleri:

Bir metinde bulunan kavramların ayırt edilmesi, tercih edilmesi veya karşılaştırılması görevinde kullanılan bağlama öğeleridir. Bağdaşıklık bakımından iyi bir kompozisyonda ayırt edici bağlama öğelerinin ana fikir- tartışma ve sonuç bölümlerinde etkin olarak kullanılması beklenir. Türkçede bulunan başlıca ayırt edici bağlama öğeleri şunlardır:

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

c. Zıtlık Bildiren Bağlama Öğeleri:

Metin içinde bulunan karşıt kavram veya durumları birbirine bağlamak amacıyla kullanılan bağlama öğeleridir. Zıtlık bildiren bağlama öğelerinin iyi bir

kompozisyonda bağdaşıklık açısından özellikle tartışma bölümündeki fikir karşılaştırmalarında etkin olarak kullanılması gerekir. Türkçede bulunan başlıca zıtlık bildiren bağlama öğeleri şunlardır:

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

d. Zaman- Sıralama Bildiren Bağlama Öğeleri:

Bir metinde anlatılan olayın akışını, sıralamasını ve zamanını kavramlar arasında kurdukları bağlantılarla sağlayan bağlama öğeleridir. Bağdaşıklık bakımından iyi bir kompozisyonda zaman- sıralama bildiren bağlama öğelerinin ana fikir- tartışma ve sonuç bölümlerinde etkin olarak kullanılması beklenir.

Ancak her durumda zaman bildiren kelime, metne bağdaşıklık anlamı katmaz (Seni **yarın** ararım.). Bağdaşıklığın sağlanması için en az iki birim arasında zaman anlamı sağlanmalıdır (Yatmadan **önce** seni ararım.). Çalışmada en az iki birim arasında zaman-sıralama yönünden bağdaşıklık ilişkisi kuran bağlama öğeleri değerlendirilmiştir. Türkçede bulunan, zaman sıralama bildiren bağlama öğeleri dört başlık altında şu şekilde sıralanabilir:

- **Öncelik bildiren bağlama öğeleri:** önce, bundan önce, daha önce, ilk önce, öncelikle, evvel, bundan evvel, daha evvel, evvelce, şimdiye kadar, ilk olarak, ilk defa, ilk kez, olana dek, olana kadar, o zamana kadar...
- **Sonralık bildiren bağlama öğeleri:** sonra, az sonra, biraz sonra, bundan sonra, daha sonra, sonunda, en sonunda, nihayetinde, şimdi, hemen, artık, şimdiden sonra, bundan böyle,-den itibaren, ...-den beri, son defa, son kez,
- **Eş zamanlılık bildiren bağlama öğeleri:** sırada, bu arada, bu sırada, aynı zamanda ...

— **Tekrar ve süreklilik bildiren bağlama ögeleri:** tekrar, bir daha, bir kez daha, yine, gene, hep, sürekli, hâlâ, henüz, her zaman, daima, devamlı.

e. Koşul Bildiren Bağlama Ögeleri:

Metin içinde birbirine bağlanan kavramlardan birinin diğerleri veya diğerleri için koşul oluşturduğunu bildiren bağlama ögeleridir. Zıtlık bildiren bağlama ögelerinin bağdaşıklık bakımından iyi bir kompozisyonda ana fikir- tartışma ve sonuç bölümlerinde etkin olarak kullanılması beklenir. Türkçedeki koşul bildiren bağlama ögelerinin başlıcaları şunlardır:

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

f. Açıklama Bildiren Bağlama Ögeleri:

Metin içinde önceden söylenen durum veya kavramlarla, bunların daha iyi anlaşılabilmesi, açıklanabilmesi için söylenecek olanların bağlanmasını sağlayan bağlama ögeleridir. Bağdaşıklık bakımından iyi bir kompozisyonda açıklama bildiren bağlama ögelerinin ana fikir- tartışma ve sonuç bölümlerinde etkin ve yoğun olarak kullanılması beklenir. Türkçedeki açıklama bildiren bağlama ögelerinin başlıcaları şunlardır:

yani, gerçi, gerçekten, hakikaten, ki, kaldı ki, zaten, meğer (ki), meğerse, yoksa, aksi halde, aksi takdirde, gel gelelim, hani ... (var) ya, açıkçası, doğrusu, daha doğrusu, doğrusunu sorarsan, işin aslı, aslında, anlaşılan, tabi ki, elbette (ki), eminim, sanırım, zannederim, gel gör ki, güya, sözüm ona, sanki, adeta, kısacası, velhasıl, hâsılı, özetle, bir de ne göreyim, bir de baktım ki, dahası var, o kadar... ki, kim bilir, bakarsın (olur), belki (de), ne de olsa, nasılsa (nasıl olsa), başka bir deyişle, aynı şekilde, benzer biçimde, benzer şekilde, neyse, nitekim ille (de), illa (da), herhalde,

...

g. Örnekleme Bildiren Bağlama Öğeleri:

Metin içinde önceden bahsedilen bir kavram ile ilgili örneklemelerin yapılacağını bildiren ve bunlar arasında bağlantı sağlayan öğelerdir. Bağdaşıklık bakımından iyi bir kompozisyonda örnekleme bildiren bağlama öğelerinin ana fikir-tartışma ve sonuç bölümlerinde etkin olarak kullanılması beklenir. Türkçede örnekleme bildiren bağlama öğelerinin başlıcaları şunlardır:

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

Sebeup Bildiren Bağlama Öğeleri: Türkçede, bir metinde geçen kavramlar arasında neden ilişkisi kurmada; neden ve sonucun önce veya sonra söylenmesi bakımından, sebep-sonuç ilişkisi kurmak ve sonuç-sebeup ilişkisi kurmak olmak üzere iki yol izlenmektedir.

h. Sebeup - sonuç bildiren bağlama öğeleri:

Önceden bahsi geçen sebeup unsurunu sonuca bağlayan öğelerdir. Sebeup-sonuç bildiren bağlama öğelerinin bağdaşıklık açısından bir kompozisyonda özellikle sonuç bölümünde etkin olarak kullanılması beklenir. Türkçede kullanılan başlıca sebeup-sonuç bildiren bağlama öğeleri şunlardır:

bu nedenle, bu sebeple, bu yüzden, buna bağlı olarak, de, -den dolayı, -den ötürü, -dığı için, diye, dolayısıyla, ki, madem(ki), ...-nın bir sonucu olarak, ...-sı sebebiyle, ... -sı yüzünden, o halde, öyleyse, şu durumda, şu halde, böylece, ...-nın sonucunda, bunun üzerine ...

1. Sonuç – sebep bildiren bağlama öğeleri:

Önceden bahsi geçen bir sonuca sebep unsurunun bağlanmasını sağlayan bağlama ögeleridir. Sonuç-sebep bildiren bağlama ögelerinin iyi bir kompozisyonda özellikle sonuç- ana fikir- tartışma bölümleri arasındaki bağdaşıklık geçişlerde etkin olarak kullanılması gerekir. Türkçedeki sonuç-sebep bildiren bağlama ögelerinin başlıcaları şunlardır:

çünkü, zira, -sinin sebebi ... si, -sinin nedeni ...-si, -si –den, -si ... -den kaynaklanmakta

Yapılan araştırmada, sebep-sonuç bildiren bağlama ögelerinin kompozisyonların sonuç kısımlarında; sonuç-sebep bildiren bağlama ögelerinin ise ana fikir, tartışma ve sonuç kısımları arasındaki geçişlerde etkin olarak kullanılması gerektiği göz önüne alınarak, bu ögeler Coşkun'un (2005) sınıflandırmasından farklı olarak ayrı birer bağlama ögesi olarak kabul edilmiştir.

Metin dilbilim çalışmaları verilerine göre bağlama ögelerinin doğru ve etkili kullanımı, fikirlerin birbiriyle olan ilgilerinin güçlü olması, düşüncelerin iletişim kalıpları içerisinde etkin anlatımı, çelişkilerden uzak kalınması gibi pek çok unsurun iyi bir metni oluşturduğu bilinmektedir.

İlköğretim alanında bu açıdan kapsamlı bir çalışma yapan Coşkun'un (2005, 226–234) öğrencilerin öyküleyici anlatımlarından yola çıkarak tespit ettiği iç yapı sorunları şunlardır:

- 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. Ortak öğelerin düşürülmesi
- e. Eklerin düşürülmesi
- f. Cümlelerin düşürülmesi
- g. Eksilteli anlatıma başvurmanın uygun olmadığı yerde eksilteli anlatım kullanımı
- h. Bağlama ögesinin anlam ve işlevine uygun olmayan bir şekilde kullanılması
- i. Bağlama ögesinin gereksiz biçimde, sıklıkla ve tenafür oluşturacak şekilde kullanılması
- j. Metinde daha önce söylenmesi gereken bir bilginin eksikliğinden kaynaklanan anlam karmaşası
- k. Olaylar arasındaki ilişkilerin yazarın zihninde var olmasına rağmen metne aktarılamaması
- l. Metinde olayların akışının birden değişmesi ve ani geçişler yapılması
- m. Hikâyede, metin birimleri arasında çelişkiler ve mantıksızlıklar bulunması
- n. Hikâyede birçok olayın üst üste ve çok kısa biçimde verilmesi,
- o. Metnin bir filmin, romanın ya da masalın özeti hâlini alması
- p. Hikâyede bir odak noktasının bulunmaması
- q. Hikâyeye 1. şahıs ağzından anlatımla başlanıp, 3. şahıs ağzından anlatımla devam edilmesi
- r. Hikâyede anlatılmaya başlanan fakat ilerlemeyen, yarım bırakılan olayların ve

durumların bulunması

- s. Hikâyedeki olay örgüsünde çok önemli bir işlevi olan bir olayın veya olaylar dizisinin üstü kapalı biçimde aktarılması buna karşın asıl olay örgüsü içinde çok önemli etkisi olmayan bir olayın detaylı biçimde anlatılması
- t. Metnin farklı bölümlerinin tek paragraf halinde verilmesi
- u. Hikâyeden ayrı açıklama ve öğütlere yer verilmesi
- v. Metin türünün hikâye olmaması
- w. Bazı öğrencilerin yazdıklarının değil hikâye, metin olduğunu bile söylemek mümkün değildir. Tüm sayfa boyunca düzgün kurulmuş ve anlaşılır bir cümlenin bile bulunmadığı yazılar vardır.

Coşkun'un belirlediği bu sorunların hemen hepsi, ortaöğretim seviyesine de taşındığı için, liselerimizde Türk Edebiyatı, Dil ve Anlatım dersleri başta olmak üzere tüm derslerdeki yazılı anlatım sorunlarının temelini oluşturduğu ve eğitim öğretimdeki genel başarı durumlarını olumsuz yönde etkilediği söylenebilir.

Kompozisyonda iç yapıyı oluşturan bir başka unsur ise yazılı anlatım düşünce öbeklerinin gruplandırıldığı üst yapı (macro structure) unsurlarıdır. Kompozisyon metni savunulan esas fikrin ortaya konulduğu “ana fikir”, bu ana fikrin geliştirilip açıklandığı “tartışma” ve ana fikir çerçevesinde tartışılan ve açıklanan fikirlerden elde edilen çıkarımların vurgulandığı “sonuç” bölümü olmak üzere üç üst yapı unsurundan oluşmaktadır.

Metni oluşturan kişinin, anlatımı etkin kılmak için üst yapı unsurlarını bilinçli bir şekilde kullanması, bunlar arasındaki bağdaşıklığı sağlaması beklenir. Üst yapı unsurlarının anlamsal ve mantıksal yönden bir bütünlük sağlaması ve çeşitli şekillerde düzenlenebilmesi metnin tutarlılığını (coherence) belirlemektedir.

Coşkun da (2005,s.107) aynı kavramlar ile ilgili yaptığı ile ilgili benzer tanımlamalarında tutarlılığın metinlerdeki konu bütünlüğünü ve anlamsal akışı sağlayan mantıksal yapı olduğunu belirtmiştir.

İyi bir metnin iç yapısında sağlanması gereken bu anlamsal ve mantıksal bütünlük yapısını bozan birbiriyle çelişen ifadeler, anlamsal ve mantıksal hatalar metin içi tutarsızlıklardır.

Ortaöğretim düzeyi yazılı anlatım eğitiminde, karşılaşılan yazılı anlatım eğitimi sorunlarının çözümüne katkı sağlamak için, metin dilbilim verileri ışığında liselerimizde eğitim-öğretim gören öğrencilerin yazılı anlatım durumlarının iç yapı bakımından tanımlamasına, hatalarının belirlenmesine ve çözüm önerilerine ihtiyaç vardır.

Bu nedenle “Ankara İlinde Lise Birinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin İç Yapı Bakımından Gelişimi Üzerine Bir İnceleme” adlı bu çalışmada, dokuzuncu sınıf öğrencilerinin kompozisyon metinlerinde bağlama ögeleri ve tutarlılık çeşitleri kullanım durumları tanımlanıp, bağlama ögeleri kullanım hataları ile tutarsız ifâdelerden kaynaklanan hataların incelenmesi, gerekli görülmüştür.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın genel amacı, Ankara ilindeki lise birinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin iç yapı bakımından gelişim durumlarının belirlenmesi ve ilgili sorunların neler olduğunun tespit edilmesidir.

Bu genel amaca ulaşmak için, Ankara ilinde farklı sosyo-ekonomik yapıya sahip liselerdeki birinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımları üzerinde aşağıdaki incelemeler yapılmıştır.

1. Bağlama öğeleri kullanım sıklıkları ve tutarlılık çeşitlerini kullanım sıklıkları ortaya çıkarılmıştır.

2. Bağlama öğeleri hataları ve metin içi tutarsız ifâdelerden kaynaklanan hataların sıklıkları tespit edilmiştir.

3. Bu verilerin sosyo-ekonomik düzeylere (okullara) göre, anlamlı farklılıklar gösterip göstermediği araştırılmıştır.

4. Elde edilen bulgular yazılı anlatım eğitimi açısından yorumlandıktan sonra ulaşılan sonuçlar üzerinden önerilerde bulunulmuştur.

1.3. Araştırmanın Önemi

Yapılan literatür taraması sonucunda, Türkçede metin bağdaşıklığı ve tutarlılığı ile ilgili çalışmaların sınırlı olduğu anlaşılmıştır. Coşkun'un (2005:7) da belirttiği gibi 1980'lerden beri metin dilbilimi alanında hızla gelişen çalışmalar bağdaşıklık ve tutarlılık unsurlarının edebiyat dışındaki pek çok alanla da ilgili olduğunu bize göstermektedir. Bu çalışmalar özetlenecek olursa:

— dil gelişimi (Karabağ ve İşsever, 1995, s.221–235; Pietrosemoli, 1998; Levy, 2003, s.169–188)

— iş hayatındaki yazışmalar (Gil, 1991; Dillon, 1992, s.1–15)

— halk hikâyeleri (Vanderkooi: 2000)

— yabancı dil eğitimi (Conner, 1987, s.677–695; Goldman ve Murray, 1992, s.504–519; Elhindi, 1995; Shatarat, 1990; Park, 2004)

— bilgisayar teknolojisi (Harabagiu, 1997; Nash, 2005)

— yazma eğitimi (Salgo, 1988; Abu-Hatab, 1992; Shi, 1993; Jin, 1998; Struthers, 2001; Ramadan, 2003)

— okuma eğitimi (McLin, 1987; Göktepe, 1996; Borner, 1996; Ülkü, 1984; Nejad, 2002)

— bilimsel söylem (Uzun ve Huber, 2002)’’ şeklinde bir sıralamaya gidilebilir (Coşkun, 2005, s.7) .

Dilbilimsel yönden metin bağdaşıklığı ve tutarlılığı üzerine ülkemizde çeşitli çalışmalar yapılmıştır.** Bu çalışmaların ortak yönü metin dilbilim araştırmalarında bağdaşıklık ve tutarlılık üzerinde durmalarıdır.

Eğitim yönüyle, Keçik (1992) ilköğretim öğrencilerinin yazılı anlatım metinleri üzerinde bağdaşıklık sorunlarını ortaya koymuş; Ruhi (1994) ilköğretim düzeyindeki öğrenci kompozisyonlarındaki bağdaşıklık sorunlarını incelemiş; Coşkun (2005) ilköğretim öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarındaki bağdaşıklık, tutarlılık ve metin elementlerini kullanma durumlarını araştırmıştır.

Yapılan araştırma sonucunda bu çalışmanın, Türkçede, “ortaöğretim düzeyi yazılı anlatım becerilerini; bağlama öğeleri kullanımı, tutarlılık çeşitleri kullanımı, bağlama öğeleri kullanım hataları ve metin içi tutarsız ifadelerden kaynaklanan hatalar açısından değerlendiren’’ ilk çalışma olduğu anlaşılmıştır.

Çalışmanın sonucunda ortaöğretim düzeyi yazılı anlatım eğitim-öğretimi ve sorunları ile ilgili önemli bilimsel tespitler yapılarak, sorunların çözümüne katkılar sağlanacağı; dil bilim unsurları olan bağlama öğeleri kullanımı ve hataları, tutarlılık çeşitleri kullanımı, metin içi tutarsız ifadeler ve bunlarla ilgili kullanım sorunlarının tespiti ile de Türkçe metin dilbilimi çalışmalarına katkılar sağlanacağı umulmaktadır.

** Akçataş (2001), Altunkaya (1987), Ülkü (1992), Uzun (1995), İşsever (1995), Pakkan (1992), Gültekin (2000), Günay (2003), Onursal (2003) ve Özkan (2004)

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışma,

- a. Ankara ili, merkez ilçelerindeki üç okulun 9. sınıflarında öğrenim gören, her bir okuldan 100 öğrenci olmak üzere, toplam 300 öğrenciyle;
- b. Öğrencilerin kompozisyonlarındaki yazılı anlatımların değerlendirilmesiyle;
- c. Öğrencilerin yazma uygulamaları sırasındaki davranışları ve bu davranışları etkileyen koşullar ile sınırlıdır.

1.5. Varsayım

Ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören dokuzuncu sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarında iç yapı sorunlarının bulunduğu ve veri toplama aşamasında yapılan yazılı anlatım uygulamasının öğrencilerin bu konudaki durumlarını doğru yansıtacağı varsayılmaktadır.

1.6. Tanımlar

Metin Dilbilim (Text Linguistics) : Bir metni oluşturan unsurları, iç ve dış yapı özelliklerini, iletişimsel açıdan daha etkili olan cümle üstü yapılarla ilgilenen bilim dalıdır.

Metin (Text) : Belli bir amaca yönelik olarak üretilmiş, bağdaşıklık ve tutarlılık bakımından kendisini oluşturan kelimeler, cümleler ve cümle üstü yapı unsurlarının bir anlam bütünü halini aldığı yazılı veya sözlü ürünlerdir. Konu ile ilgili Onursal (2003,s.3) ve Coşkun (2005,s.36–38) da benzer tanımlamalarda bulunmuşlardır.

Bağdaşıklık (Cohesion) : Metin içerisindeki anlamsal ve sözdizimsel ilişkilerin, cümlelerin ve cümle üstü yapıların birbirine bağlanması, sıralanması, düzenlenmesidir.

Tutarlılık (Coherence) : Coşkun'a (2005, s.9) göre tutarlılık, metin içindeki anlamsal ve mantıksal bağlantılarla oluşan, konu akışındaki bütünlüktür.

Metin dilbilim çalışmalarında bağdaşıklık ve tutarlılık kavramları üzerinde tam bir görüş birliği olmadığı gözlenmektedir. Bu araştırmada genel olarak kabul gören şekli ile bağdaşıklık (cohesion) ve tutarlılık (coherence) kavramları kullanılmıştır.

Kompozisyon (Composition) : Bir konu hakkındaki duygu, düşünce ve yorumların, bir ana fikir etrafında düzenlenip birbirine bağlanarak, anlamsal ve mantıksal bir bütünlük düzeyinde tartışıldığı, sonuca bağlandığı, dil kurallarına uygun yazılı ve sözlü anlatımlardır.

Kompozisyonun Metnin İç Yapı Unsurları: Bu çalışmada, kompozisyon metinlerini oluşturan cümleler ve dilsel birimler arasındaki bağlantıları sağlayan küçük yapı unsurları (micro structure) bağdaşıklık kavramı ile; kompozisyon metnini oluşturan ana fikir, tartışma ve sonuç temel üst yapı unsurları (macro structure) ise tutarlılık kavramı ile tanımlanmıştır. İç yapı tanımlamalarında, Coşkun'un (2005,s.49) aynı kavramlar üzerinden yaptığı tanımlamalarından yararlanılmıştır.

Yazılı kompozisyon metnini oluşturan düşüncelerin öbeğlendiği üç temel üst yapı unsuru şunlardır:

- a. Ana fikir
- b. Tartışma
- c. Sonuç

Bir kompozisyonda ana fikir kısmında, konu ile ilgili açıklanıp savunulacak asıl düşünce belirtilir; kompozisyon konusunun hangi açıdan sınırlanıp, hangi temel fikir etrafında açıklama ve yorumların şekillendireceği ortaya konulur. Bir kompozisyonda, ana fikir, yardımcı fikirler açısından bağdaşıklık çerçevesini oluşturmakta; anlamsal bütünlük açısından da tutarlılığı belirlemektedir.

Tartışma bölümünde, ana fikir etrafında geliştirilen destekleyici yardımcı fikirlerle oluşan yorumlar, çıkarımlar ve buluşlar; bunların zıt fikirlerle karşılaştırılması sonucunda ispatlanması, savunulması ve örneklemeler gibi unsurlar yoğun olarak yer almalıdır.

Sonuç bölümünde tartışma ve ana fikirle doğrudan bağlantılı çıkarımlara, sonuçlara, genellemelere, tavsiyelere yer verilmelidir. Sonuç bölümünün ana fikir ve tartışma bölümleriyle ilgisi, kompozisyonun bütünlüğü açısından oldukça önemlidir.

İyi bir kompozisyonda ana fikir, tartışma ve sonuç bölümleri, anlamsal ve mantıksal olarak etkin bağlantılar içermeli ve kompozisyon genelindeki bütünsel tutarlılığı sağlamalıdır.

Coşkun'un (2005, s.107) da belirttiği gibi tutarlılık kavramı kompozisyon metinlerindeki konu bütünlüğü ve anlam akışını sağlayan mantıksal yapı olarak tanımlanabilir. Tutarlılık kavramı, metin türü ile de yakından ilgilidir.

Kompozisyon metinlerinde anlatımı etkili kılmak ve düşündüğünü güzel, doğru ifade edebilmek için metnin üst yapı unsurlarının amaca göre değişik şekillerde kullanılabilmesi gerekir. Ancak ülkemizdeki kompozisyon ve yazılı anlatım eğitimi, genellikle giriş(ana fikir) – gelişme(tartışma)- sonuç dizilişi içerisinde kalıplaşmış biçimde verilmektedir. Yazılı anlatımla ilgili tüm kaynaklarda bu yönde yaklaşımların bulunduğu belirlenmiştir.

Bu çalışmada öğrencilerin kompozisyon üst yapı unsurlarını, anlamsal ve mantıksal yönden nasıl bir bütünlük içerisinde oluşturduklarını tespit etmek için, (a-b-c-d) olmak üzere 4 gruptan oluşan bir değerlendirme yapılmıştır.

Kompozisyon üst yapı unsurlarının anlamsal ve mantıksal bütünlük (tutarlılık) yönünden düzenlenmesine göre inceleme grupları:

- a. Ana fikir – tartışma – sonuç
- b. Tartışma- ana fikir- sonuç
- c. Sonuç- tartışma- ana fikir
- d. Diğer üçüne uymayan kullanımlar

Tutarsızlık: Öğrenci kompozisyonlarındaki çelişkili ifâdeler ile anlamsal ve mantıksal hatalar, metin içi tutarsızlık olarak adlandırılmıştır.

2. BÖLÜM: YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmada izlenen bilimsel yaklaşımın anlaşılabilmesi için sırasıyla “Araştırma Modeli”, “Evren ve Örneklem”, “Verilerin Toplanması”, “Verilerin Analizi” açıklanmıştır.

2.1. Araştırma Modeli

Araştırmamızın amacı Ankara ilindeki dokuzuncu sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin iç yapı bakımından gelişim durumlarının belirlenmesi ve ilgili sorunların neler olduğunun tespit edilmesi olduğu için, araştırmanın modeli, betimleyici ilişkiler tarama (survey) modelidir (Karasar 1998, s.81–87; Gökçe 1988, s.47–52). Araştırma nitelik yönünden “uygulamalı bir saha araştırması”dır (Kaptan 1998, s.52). Veriler hem nicel hem de nitel olarak değerlendirilmiştir.

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, Ankara il merkezinde öğrenim gören ortaöğretim dokuzuncu sınıf öğrencileridir. Evrene giren tüm öğrencilerin araştırmaya katılması mümkün olmadığı için örneklem alma yoluna gidilmiştir. “Sistemik tesadüfî (katmanlı) örnekleme” metodu ile (Gökçe 1988, s.80–81) evreni daha iyi temsil etmesi için farklı sosyo-ekonomik düzeydeki üç okuldan toplam 300 öğrenci araştırma örneklemine dâhil edilmiştir.

Daha önce yapılan pek çok araştırma, (Coşkun, 2005; Coşkun, 2002; Avcıoğlu, 2000; Deniz, 2000; Küçük, 1998; Dökmen, 1994) sosyo-ekonomik farklılıkların öğrencilerin dil becerileri üzerinde etkili olduğu sonucunu ortaya koyduğundan, öğrenciler farklı sosyo-ekonomik düzeydeki okullardan seçilmiştir.

Bu nedenle araştırma örneklemine, sosyo-ekonomik bakımdan üst düzeyi temsil eden Gazi Anadolu Lisesi'nden (Söğütözü) 100; orta düzeyi temsil eden Aydınlikevler Lisesi'nden (Aydınlikevler) 100 ve alt düzeyi temsil eden Mamak Lisesi'nden (Mamak) 100 öğrenci olmak üzere, dokuzuncu sınıfta öğrenim gören toplam 300 öğrenci dâhil edilmiştir.

2.3. Veri Toplama Teknikleri

Yazılı anlatım becerilerinin iç yapı bakımından gelişimini incelemek amacıyla, öğrencilerden birisi “serbest” olmak üzere kendilerine verilen 7 farklı konudan birini seçerek kompozisyon yazmaları istenmiştir.

Konu seçiminin yazılı anlatım becerilerini en az seviyede etkilemesi ve öğrencilerin kazandıkları dil becerilerini, anlatımlarına rahatlıkla yansıtılabilmeleri için konuların dokuzuncu sınıf seviyesine uygun olmasına dikkat edilmiş; bu konuda uzman görüşlerinden yararlanılmıştır.

Bu görüşler doğrultusunda, araştırma başında belirlenen 10 konudan (*Pişmanlık, Yalan, Dürüstlük, Arkadaşlık, Başınızdan geçen bir olay veya anı, İleride nasıl bir yaşam istiyorsunuz?, Serbest, Hoşgörü, Sevgi, Atatürk yaşasaydı ondan ne isterdiniz?*) uzmanların daha yoğunlukla tercih ettikleri 7 konu uygulamaya dâhil edilmiştir. Uygulamaya dâhil edilen konular şunlardır:

1. Pişmanlık
2. Yalan
3. Dürüstlük
4. Arkadaşlık
5. Başınızdan geçen bir olay veya anı
6. İleride nasıl bir yaşam istiyorsunuz?
7. Serbest

Konu belirlemesinden sonra 2005–2006 eğitim-öğretim yılının ikinci yarısında Çankırı Anadolu Teknik Lise, Teknik Lise ve Endüstri Meslek Lisesi’nde farklı türde mesleki eğitim alan dokuzuncu sınıf öğrencileri üzerinde ön uygulama yapılmıştır. Bu ön uygulama sonucunda seçilen konuların dokuzuncu sınıf öğrencilerinin seviyelerine uygun olduğu ve uygulamanın yapılabilmesi için 1 ders saatinin (40 dk.) yeterli olduğu anlaşılmıştır.

Araştırma sonucu da uzman görüşlerini ve ön araştırmayı doğrulamış, konu tercihinin öğrenci başarısını etkilemediği tespit edilmiştir (Bkz. syf. 34).

2.4. Verilerin Analizi

Bulguların değerlendirilmesi aşamasında öğrencilerin yazdıkları kompozisyonlar ayrıntılı olarak incelenmiştir. Elde edilen veriler; frekans, yüzde, ki-kare testi ve kruskal wallis testi ile analiz edilmiştir. Verilerin işlenmesinde SPSS paket programı kullanılmıştır.

Araştırmada elde edilen veriler nicel ve nitel değerlendirme yöntemleriyle değerlendirilmiştir. Nitel değerlendirmede, dokuzuncu sınıf öğrencilerinin bağlama öğelerini kullanım düzeyleri, bağlama öğeleri hata sıklıkları, kompozisyon öğeleri kullanım durumları, metin içi tutarsızlık sıklıkları, konu tercihleri ve başarı durumları sayısal verilerle ortaya konulmuş; araştırma değişkenleri ile veriler arasındaki ilişkiler analiz edilmiştir.

Nitel değerlendirmede öğrencilerin bağlama öğeleri kullanım hataları ile metin içi tutarsız ifadelerden kaynaklanan hatalar örneklerle açıklanmıştır.

2.4.1. Nicel Değerlendirme

Yazılı anlatımların başarı derecelendirmesinde ortaöğretim kurumlarında kullanılmakta olan ölçütler esas alınmıştır. Buna göre; “fikir üretimi ve örnekleme (20 puan), konu bütünlüğü (20 puan), genel dil kurallarına uygunluk (15 puan), plan ve anlatım başarısı (20 puan), yazım ve noktalama kurallarına uygunluk (15 puan), başlık uygunluğu (10 puan)” olmak üzere toplam 100 puan üzerinden değerlendirme yapılmıştır.

Bu değerlendirme sonucunda, yazılı anlatımlar aldıkları puanlara göre, 0–44 arası “zayıf”, 44–69 arası “orta”, 69–100 arası “iyi” olarak kabul edilmiştir.

Araştırmada öğrenci kompozisyonları değerlendirilirken iki farklı ölçek kullanılmıştır.

a) Bağlama Öğeleri Kullanım Düzeyi ve Tutarlılık Çeşidi Değerlendirme

Ölçeği: Bu ölçek, daha önce yapılan araştırmalar doğrultusunda (Halliday ve Hasan, 1976; Altunkaya, 1987; Uzun 1995; Karabağ ve İşsever, 1995; Güntekin, 2000; Özkan, 2004) hazırlanan Coşkun’un (2005,Ek1) “Bağdaşıklık Düzeyi Değerlendirme Ölçeği”nde yer alan bağlama öğeleri kısmına, tutarlılık çeşitleri kısmı eklenerek hazırlanmıştır.

Bu ölçek, kompozisyon kâğıtlarında seçilen konuların, kompozisyon başarı derecelerinin, kullanılan bağlama öğeleri sıklıklarının ve tutarlılık biçimlerinin tespit edilip değerlendirilmesinde kullanılmıştır.

Tablo 1
Bağlama Öğeleri Kullanım Düzeyi ve Tutarlılık Çeşidi Değerlendirme Ölçeği

Öğrenci No	:	
Konu:	Derece:	
Tutarlılık	:	
Bağlama Öğeleri	:	
		<u>Sıklık</u>
<u>Ekleyici</u>	:	
<u>Ayırt edici</u>	:	
<u>Zıtlık bildiren</u>	:	
<u>Zaman sıralama bildiren</u>	:	
<u>Koşul bildiren</u>	:	
<u>Açıklama bildiren</u>	:	
<u>Örnekleme bildiren</u>	:	
<u>Sebep+sonuç</u>	:	
<u>Sonuç+sebep</u>	:	

Tablo 1’de görülen değerlendirme ölçeğinde öğrencilerin kompozisyon tutarlılık çeşidi kullanım durumları ve bağlama öğeleri kullanım sıklıkları, her bir öğrenci için ayrı ayrı kayıt altına alınarak okullara, konulara ve başarı derecelerine göre gruplandırılmıştır.

b) Bağlama Öğeleri Hataları ve Metin İçi Tutarsız İfadelerden Kaynaklanan Hata Düzeyi Değerlendirme Ölçeği: Bu ölçek, “Bağlama Öğeleri Kullanım Düzeyi ve Tutarlılık Çeşidi Değerlendirme Ölçeği” esas alınarak, bağlama öğeleri kullanım hata sıklıklarının ve metin içi tutarsızlık sıklıklarının tespit edilip değerlendirilmesinde kullanılmıştır.

Tablo 2
Bağlama Öğeleri Hataları ve Metin İçi Tutarsızlık Düzeyi Değerlendirme Ölçeği

Öğrenci No	:	
Konu:		Derece:
Tutarsızlık Sıklığı	:	
Bağlama Öğeleri Hataları:		Sıklık
Ekleyici	:	
Ayırt edici	:	
Zıtlık bildiren	:	
Zaman sıralama bildiren	:	
Koşul bildiren	:	
Açıklama bildiren	:	
Örnekleme bildiren	:	
Sebepten sonuç	:	
Sonuçten sebep	:	

Tablo 2’de görülen değerlendirme ölçeğinde öğrencilerin metin içi tutarsızlıkları ve bağlama öğeleri kullanım hataları tespit edilmiş, okullara, tercih edilen konulara ve kompozisyon başarı derecelerine göre gruplandırılmıştır.

Bu ölçeklerle yapılan tespitler sonucunda, öğrencilerin tercih ettikleri konular, kompozisyon başarı dereceleri, bağlama öğeleri kullanım durumları, bağlama öğeleri kullanım hataları, kompozisyon tutarlılık çeşidi kullanım durumları ve metin içi tutarsız ifadelerden kaynaklanan hatalar tablolarla gösterilmiştir.

Araştırma değişkenleri arasındaki anlamlı ilişkiler ve bu ilişkilerin sosyo-ekonomik düzey (okul) farklılıklarına göre ortalama karşılaştırmaları “Kruskal Wallis” varyans analizi ile yapılmıştır. Değişkenler, diğer anlamlandırma testleriyle ilgili parametrik koşulları yerine getirmediği için bu yöntemle başvurulmuştur.

2.4.2. Nitel Değerlendirme

Öğrenci kompozisyonlarının iç yapı bakımından gelişimi hem nicel (sayısal) verilerle hem de nitel verilerle değerlendirilmiştir. Nitel değerlendirmede öğrencilerin bağlama öğelerini kullanım sorunları, metin içi tutarsızlıklar belirlenmiş;

bu sorunlar öğrenci kompozisyonlarındaki örneklerle açıklanmıştır. Aktarılan örnekler bilgisayar ortamında yazılmış ve kullanılan örneklerin bazıları eklerde sunulmuştur. Örnek için kullanılan kompozisyonlar öğrencilerin yazdıkları şekliyle aktarılmıştır.

3. BÖLÜM: BULGU VE YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde ortaöğretim dokuzuncu sınıf öğrencilerinin kompozisyon metinlerindeki bağlama öğelerini kullanım düzeyleri, tutarlılık biçimleri tercih sıklıkları, bağlama öğelerinin hatalı kullanım sıklıkları ve metin içi tutarsız ifadelerden kaynaklanan hata sıklıkları sayısal verilerle ortaya konmuştur. Bu bulgular sonucunda, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinde karşılaştıkları sorunlar yeri geldikçe örneklerle anlatılmıştır. Ayrıca değişkenler arasında (bağlama öğeleri kullanım sıklıkları, tutarlılık biçimleri kullanım sıklıkları, bağlama öğeleri kullanım hataları, tutarsızlık sıklıkları) sosyo-ekonomik düzeylere göre anlamlı farklar olup olmadığı değerlendirilmiştir.

3.1. Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Kompozisyon Konu Tercihleri ve Başarı Durumları

Bu bölümde ilk olarak, araştırma örnekleminde bulunan ve farklı sosyo-ekonomik düzeyleri temsil eden üç okulun dokuzuncu sınıflarında öğrenim görmekte olan 300 öğrencinin kendi seviyelerine uygun olarak belirlenen yedi konuyu (Pişmanlık, Yalan, Dürüstlük, Arkadaşlık, Başınızdaki geçen bir olay veya anı, İleride nasıl bir yaşam istiyorsunuz, Serbest) tercih etme durumları belirlenmiştir.

Daha sonra, ortaöğretimde kullanılan kompozisyon değerlendirme ölçütlerine göre (fikir üretimi, konu bütünlüğü, genel dil kurallarına uygunluğu, plân, anlatım başarısı, yazım ve noktalama kurallarına uygunluğu, başlık uygunluğu) öğrenci kompozisyon başarı seviyeleri ortaya konulmuştur.

Son olarak da konu tercihi ve başarı seviyesinin okullara (sosyo-ekonomik düzeylere) göre ne gibi farklılıklar gösterdiği, konu tercihinin öğrenci başarısını etkileyip etkilemediği açıklanmıştır.

3.1.1. Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Kompozisyon Konu Tercihleri:

Kompozisyon eğitiminde konu, öğrencilerin ilgilerini karşılayabilmesi ve onların seviyelerine uygun olması bakımından öğrencilerin yazılı anlatıma karşı olan tutumlarını, olumlu veya olumsuz şekilde etkilemektedir. Bu nedenlerle dokuzuncu sınıf öğrencilerinin, kompozisyon yazmaları için seçmelerini istediğimiz yedi farklı konudan (arkadaşlık, başınızdan geçen bir olay veya anı, dürüstlük, ileride nasıl bir yaşam istiyorsunuz, pişmanlık, yalan ve serbest) hangilerini ne oranda tercih ettiklerinin belirlenmesi yazılı anlatım eğitimi için önemli görülmüştür.

Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin konu seçimleri sırası ile ileride nasıl bir yaşam istiyorsunuz (% 24,7), arkadaşlık (% 20,3), serbest (% 15), pişmanlık (% 13,7), yalan (% 13), başınızdan geçen bir olay veya anı (% 8), dürüstlük (% 5,3) şeklinde olmuştur. Buna göre, araştırma yaptığımız öğrencilerin ilgisini en çok “ileride nasıl bir yaşam istiyorsunuz” konusunun; en az da “dürüstlük” konusunun çektiği ortaya çıkmıştır. Aşağıdaki tabloda konu seçimlerinin araştırma yaptığımız üç okula göre dağılımı gösterilmektedir.

Tablo 3
Orta Öğretim Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Okullara Göre Kompozisyon Konusu Seçim Oranları

			Konu							Toplam
			Arkadaşlık	Başımızdan geçen bir olay -anı	Dürüstlük	İleride nasıl bir yaşam ist.?	Pişmanlık	Yalan	Serbest	
Toplam	Aydınlı kepler Lisesi	Sayı	21	11	8	24	15	15	6	100
		% *	34,4%	45,8%	50,0%	32,4%	36,6%	38,5%	13,3%	33,3%
	Gazi Anadolu Lisesi	Sayı	13	10	3	18	18	5	33	100
		% *	21,3%	41,7%	18,8%	24,3%	43,9%	12,8%	73,3%	33,3%
	Mamak Lisesi	Sayı	27	3	5	32	8	19	6	100
		% *	44,3%	12,5%	31,3%	43,2%	19,5%	48,7%	13,3%	33,3%
		Sayı	61	24	16	74	41	39	45	300
		% *	100,0 %	100,0%	100,0 %	100,0%	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

$X^2=60,231$ Sd=12 $p>0,05$

*Yüzde ler süt ün yüzdesidir.

Tablo 3'e göre dokuzuncu sınıf öğrencilerinin kompozisyon konusu seçimlerinde, okullar arasında farklı dağılım yüzdeleri olduğu görülmektedir. Yüzdelere incelendiğinde en önemli farklılığın üst düzeyi temsil eden "Gazi Anadolu Lisesi" öğrencilerinin konu seçimlerinde olduğu görülmektedir. Gazi Anadolu Lisesi öğrencileri, "serbest" ve pişmanlık konularında diğer okullara göre daha fazla kompozisyon yazmışlardır (sırası ile % 73,3 ve % 43,9). Ancak elde edilen veriler, okullar arasında kompozisyon konusu dağılımında istatistiksel olarak anlamlı bir fark ($p>0,05$) ortaya çıkmamıştır.

3.1.2. Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Okullara Göre Başarı Durumları:

Araştırmaya dâhil edilen okulların dokuzuncu sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri "fikir üretimi, konu bütünlüğü, genel dil kurallarına uygunluğu, plân, anlatım başarısı, yazım ve noktalama kurallarına uygunluğu, başlık uygunluğu" gibi halen ortaöğretim kurumlarında kullanılmakta olan kompozisyon değerlendirme unsurları göz önüne alınarak iyi, orta ve zayıf olmak üzere üç gruba ayrılmıştır.

Elde edilen sonuçlara göre, dokuzuncu sınıfta öğrenim gören 300 öğrencinin bu ölçütlere göre yapılan derecelendirmede en fazla orta seviyede (% 44,7); daha sonra iyi (% 39,7) ve zayıf (% 15,6) seviyelerde kompozisyon yazdıkları tespit edilmiştir. Aşağıdaki tabloda dokuzuncu sınıf öğrencilerinin okullarına göre kompozisyon başarı seviyeleri gösterilmiştir.

Tablo 4
Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Okullara Göre Genel Kompozisyon Başarı Durumları

		Derece			Toplam
		İyi	Orta	Zayıf	
Aydınlıkevler Lisesi	Sayı	45	41	14	100
	%	37,8	30,6	29,8	33,3
Gazi Anadolu Lisesi	Sayı	40	47	13	100
	%	33,6	35,1	27,7	33,3
Mamak Lisesi	Sayı	34	46	20	100

	%	28,6	34,3	42,6	33,3
Toplam	Sayı	119	134	47	300
	%	100,0	100,0	100,0	100,0

$\chi^2=3,822$ SD=4 $p>0,05$,

*Yüzdelere sütun yüzdelere aittir.

Tablo 4’te görüldüğü gibi “iyi” kompozisyonlar en fazla orta düzeyi temsil eden Aydınlikevler Lisesi öğrencileri tarafından; “orta” kompozisyonlar en fazla, üst düzeyi temsil eden Gazi Anadolu Lisesi öğrencileri tarafından; “zayıf” kompozisyonlar ise en fazla, alt düzeyi temsil eden Mamak Lisesi öğrencileri tarafından yazılmıştır.

Okullara göre öğrencilerin kompozisyon yazım başarı yüzdelere incelendiğinde, okulların birbirlerine yakın durumda oldukları görülmektedir. Yapılan anlamlandırma testinde okullar arasında kompozisyon başarıları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark ($p>0,05$) ortaya çıkmamıştır.

Buna göre, üst düzeyi temsil eden Gazi Anadolu Lisesi, orta düzeyi temsil eden Aydınlikevler Lisesi ve alt düzeyi temsil eden Mamak Lisesi öğrencileri arasında ortaöğretim kompozisyon değerlendirme ölçütleri bakımından iyi, orta ve zayıf dereceli kompozisyonlara rastlanılmaktadır.

Anlamlı bir fark olmasa da kompozisyon konularının başarı derecelerine göre dağılımından bahsedecek olursak, iyi seviyedeki kompozisyon yazan öğrencilerin en fazla “ileride nasıl bir yaşam istiyorsunuz” konusunu, orta seviyede kompozisyon yazan öğrencilerin de en fazla “ileride nasıl bir yaşam istiyorsunuz” konusunu, zayıf seviyede kompozisyon yazan öğrencilerin ise en fazla “serbest” konuyu seçtiklerini gözlemlenmiştir.

Seçilen kompozisyon konusunun öğrenci başarılarını etkileyip etkilemediği üzerine yapılan anlamlandırma testlerinde ise, konunun öğrenci başarıları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratmadığı ortaya çıkmıştır.

Bu bulgulardan hareketle, öğrenci seviyesine uygun konular arasındaki seçimin, kompozisyon yazımında öğrenci başarısını etkileyen bir unsur olmadığı anlaşılmaktadır. Bulgulardan çıkan diğer bir sonuç ise, sosyo-ekonomik farklılıkların, ortaöğretim ölçütlerine göre yapılan değerlendirmelere göre ortaya çıkan kompozisyon başarısını etkilemediğidir.

3.2. Bağlama Öğelerinin Kullanımı

Bu bölümde, araştırma örneklemine dâhil olan öğrencilerin kompozisyon metinlerinde; hangi bağlama öğelerinin ne sıklıkta kullanıldığı, bağlama öğeleri kullanım ortalamalarının okullara göre anlamlılık durumu, bağlama öğeleri kullanım ortalamalarının ilköğretimdeki ortalamalara göre durumu ve bağlama öğeleri kullanım hataları incelenmiştir.

3.2.1. Bağlama Öğelerinin Kullanım Sıklıkları

Aşağıdaki tabloda dokuzuncu sınıf öğrencilerinin kompozisyon metinlerindeki bağlama öğelerinin kullanım sıklıkları gösterilmektedir. Bu bulgular, çalışmada ilköğretim 5. ve 8. sınıf öğrencileri üzerinde bağlama öğelerinin kullanım sıklıklarına yer veren Coşkun'un (2005, s.135) bulguları ile ayrı bir başlık altında karşılaştırılmıştır.

Tablo 5
Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Kompozisyonlarında Bağlama Öğelerini Kullanma Sıklıkları

Bağlama Öğeleri	Sayı	%
Ekleyici	2014	41,01
Zaman Sıralama	814	16,58
Zıtlık Bildiren	485	9,88
Açıklama Bildiren	462	9,41
Sebep Sonuç Bildiren	282	5,74
Örnekleme bildiren	273	5,56
Ayırt Edici	255	5,19
Koşul Bildiren	167	3,40
Sonuç -Sebeup Bildiren	159	3,24
Toplam	4911	100,00

Tablo 5’te görüldüğü gibi öğrenci kompozisyon metinlerinde en çok “ekleyici bağlama öğeleri” (%41,01), daha sonra “zaman- sıralama bildiren bağlama öğeleri” (% 16,58) kullanılmıştır. Bununla birlikte en az “sonuç sebep bildiren bağlama öğeleri” (% 3,24) kullanılmıştır.

Ekleyici bağlama öğelerinin kompozisyonun her bölümünde kullanıldığını ve Türkçenin dil özelliklerine göre diğer bağlama öğelerine göre oldukça fazla kullanılması gerektiği düşünülürse, ekleyici bağlama öğeleri ile ilgili elde edilen sonucun beklenen bir sonuç olduğu anlaşılmaktadır. Ancak ekleyici bağlama öğelerinin yanlış ve fazla sıklıklarda kullanılmasından doğan bağdaşıklık hataları, bağlama öğeleri kullanım hataları içinde de en yüksek orana sahiptir. Yani ekleyici bağlama öğelerinin çok kullanılması bilinçli kullanıldığını göstermemektedir. En fazla hatalı kullanım yine bu öğelerde olmuştur. Bu durum, “bağdaşıklık öğelerinin hatalı kullanımı” başlığı altında ayrıca açıklanacaktır.

Tablo 5’te görüldüğü gibi, ekleyici bağlaç kullanım sıklıkları dışında kalan bağlama öğelerinin kullanım sıklıkları oldukça düşüktür. Bağdaşıklık ve tutarlılık yönünden iyi bir kompozisyonda özellikle tartışma bölümünde yoğun olarak

kullanılmasını beklediğimiz “zıtlık bildiren”, sonuç bölümünde yoğun olarak kullanılmasını beklediğimiz “sebe-sonuç bildiren” ve bölümler arası geçişlerde yoğun olarak kullanılmasını beklediğimiz “sonuç- sebe- bildiren” bağlama öğelerinin ve her bölümde kullanılması gereken diğer bağlama öğelerinin düşük sıklıklarla kullanıldığı anlaşılmaktadır.

Düşük kullanımla ilgili elde edilen bu sonucun, araştırmanın giriş bölümünde bahsedilen yazılı anlatımın bağdaşıklık ve tutarlılık sorunları ile doğrudan ilgili olduğu söylenebilir. Ek1’de bağlama öğeleri kullanım sıklıklarının okullara (sosyo-ekonomik düzeylere) göre dağılımı gösterilmiştir.

Aşağıda Ek1’deki tabloda yer alan veriler doğrultusunda, okullar toplamında dokuzuncu sınıf öğrencilerinin öğrenci (kâğıt) başına düşen bağlama öğelerini kullanım ortalamaları gösterilmiştir.

Tablo 6
Ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin öğrenci (kâğıt) başına düşen bağlama öğeleri kullanım ortalamaları

Bağlama Öğeleri	Ortaöğretim 9. sınıf ort.	%
Ekleyici	6,71	40,99
Zaman Sıralama	2,71	16,55
Zıtlık Bildiren	1,62	9,90
Açıklama Bildiren	1,54	9,41
Sebe- Sonuç Bildiren	0,94	5,74
Örnekleme bildiren	0,91	5,56
Ayırt Edici	0,85	5,19
Koşul Bildiren	0,56	3,42
Sonuç- Sebe- Bildiren	0,53	3,24
Toplam	16,37	100,00

Tablo 6’da da görüldüğü gibi dokuzuncu sınıf öğrencilerinin öğrenci (kâğıt) başına düşen bağlama öğeleri kullanım ortalaması 16,37’dir. Öğrenciler en fazla ekleyici bağlama ögesini, en az sebep-sonuç bildiren bağlama ögesini kullanmışlardır.

Ekleyici ve Zaman Sıralama Bildiren bağlama öğeleri haricinde öğrenci (kâğıt) başına düşen bağlama öğeleri kullanım ortalamasının “iki taneyi”; Zıtlık Bildiren ve Açıklama Bildiren bağlama öğeleri dışında kalan bağlama öğelerinde ise ortalamanın “bir taneyi” bile bulmaması oldukça önemli bir durumdur.

Bu derece az kullanım ortalamalarına ek olarak; bu öğelerin kullanım hataları da düşünülürse – hatalar ayrı bir başlık altında incelenmiştir- yazılı anlatım bakımından dokuzuncu sınıf öğrencilerinde görülen bağdaşıklık ve metin içi tutarsızlık sorunlarının nedenleri daha iyi anlaşılabilir.

Ek1’deki tabloda görülen okullar (sosyo-ekonomik düzeyler) arasındaki bağlama öğelerini kullanım ortalama farklılıklarının, istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek üzere, her bir bağlama ögesi için “Kruskal Wallis” yöntemi ile anlamlandırma testi yapılmıştır. Ortalama değerleri oldukça düşük olduğu için bu yöntem tercih edilmiştir. Anlamlı fark yaratan bağlama öğelerine ilişkin test sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 7
Zaman-Sıralama Bildiren ve Açıklama Bildiren Bağlama Öğelerini Kullanım
Sıklıklarının Okullara Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan
Kruskal-Wallis Test Sonuçları

Bağlama Öğesi	Okul Adı	N	Ortalama sıra	Chi-Square	df	Asym p. Sig.
Zaman Sıralama Bildiren	Aydınlıkevler Lisesi	100	144,57	6,837	2	,033
	Gazi Anadolu Lisesi	100	168,45			
	Mamak Lisesi	100	138,48			
	Toplam	300				
Açıklama Bildiren	Aydınlıkevler Lisesi	100	174,65	17,186	2	,000
	Gazi Anadolu Lisesi	100	151,30			
	Mamak Lisesi	100	125,55			
	Toplam	300				

Zaman-sıralama : (Kw:6,837 *p<0,05)

Açıklama : (Kw:17,186** p<0,05)

Tablo 7’de gösterilen test sonuçlarına göre, “zaman-sıralama bildiren ve açıklama bildiren” bağlama öğelerinin kullanımında okullar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar ($p<0,05$) olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, Gazi Anadolu Lisesi öğrencilerinin diğer iki okula göre zaman- sıralama bildiren bağlama öğelerini (3,36), Aydınlıkevler Lisesi öğrencilerinin ise diğer iki okula göre açıklama bildiren bağlama öğelerini (2,01) anlamlı şekilde daha fazla kullandıklarını göstermektedir.

3.2.2. Bağlama Öğelerini Kullanım Ortalamalarının İlköğretime Göre Durumu

Bu bölümde, araştırma örneklemine dâhil olan ortaöğretim dokuzuncu sınıf öğrencilerinin öğrenci (kâğıt) başına düşen bağlama öğeleri kullanım sıklık ortalamaları ile Coşkun’un (2005, s.136) ilköğretim 5. ve 8. sınıf öğrencilerinin öyküleyici anlatımları üzerine yaptığı araştırmadaki öğrenci (kâğıt) başına düşen bağlama öğeleri kullanım sıklık ortalamaları karşılaştırılmıştır.

Tablo 8
İlköğretim 5. ve 8. sınıf öğrencileri ile ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin öğrenci (kâğıt) başına düşen bağlama öğeleri kullanım ortalamaları

Bağlama Öğeleri	İlköğretim 5. ve 8. sınıf Ort.	%	Ortaöğretim 9. sınıf Ort.	%
Ekleyici	7,56	41,65	6,71	40,99
Zaman Sıralama	5,27	29,04	2,71	16,55
Zıtlık Bildiren	1,99	10,96	1,62	9,90
Açıklama Bildiren	1,65	9,09	1,54	9,41
Sebepe- Sonuç Bildiren	0,71	3,91	0,94	5,74
Örnekleme bildiren	0,05	0,28	0,91	5,56
Ayırt Edici	0,28	1,54	0,85	5,19
Koşul Bildiren	0,24	1,32	0,56	3,42
Sonuç- Sebepe Bildiren	0,4	2,20	0,53	3,24
Toplam	18,15	100,00	16,37	100,00

Tablo 8’de görüldüğü gibi bağdaşıklık araçlarını ilköğretim 5. ve 8. sınıf öğrencileri ile ortaöğretim 9. sınıf öğrencileri arasında birbirine yakın ortalamalara kullanmışlardır. Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin öğrenci (kâğıt) başına düşen bağlama öğeleri kullanım ortalaması 16,37 iken; ilköğretim 5. ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenci (kâğıt) başına düşen bağlama öğeleri kullanım ortalaması 18,15’tir. Bu ortalama farkının ortaya çıkmasında en belirleyici kullanım farkının “zaman-sıralama bildiren” bağlama öğelerinin kullanımından ortaya çıktığı görülmektedir.

Kullanım sıklığı bakımından ortalamalar çoktan aza sıralandığında tek farklılığın, ilköğretim öğrencilerinin örnekleme bildiren (en az) ve sonuç-sebepe bildiren (6. sıra) bağlama öğelerini kullanımlarından kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Ortaöğretim öğrencileri ise bu iki öğeyi tam tersi sıralama ile kullanılmıştır.

Bununla birlikte ilköğretim öğrencilerinin zaman-sıralama bildiren bağlama öğelerini fazla kullanması ile ortaya çıkan farklılıkları, Coşkun’un (2005)

araştırmasının öyküleyici anlatımlar üzerinden; bu çalışmanın ise kompozisyon metinleri üzerinden yapılmış olmasına bağlanabilir.

Ortalama karşılaştırmalarından çıkarabileceğimiz bir başka sonuç ise öğrencilerin ilköğretimden ortaöğretime bağlama ögeleri kullanımı açısından gözle görülür bir gelişme sağlayamadıkları ve giriş bölümünde ayrıntılarıyla anlatılan bağlama ögeleri kullanım hatalarını ortaöğretime de taşımakta olduklarıdır. Bu konu, bağdaşıklık ögelerini kullanım hataları başlığı altında ayrıca incelenmiştir.

3.2.3. Bağlama Ögeleri Kullanım Hataları:

Bağlama ögelerinin kullanım hataları ile ilgili olarak yapılan araştırma sonucunda bağlama ögelerinin anlamına ve işlevine uygun olmayan kullanımlarından; bağlama ögelerinin üst üste ve anlam bozulması yaratacak şekilde kullanımından; bağdaşıklık geçişi sağlayamamak ve anlatım öbeklerini kullanamamaktan ortaya çıkan hatalar tespit edilmiştir. Bağlama ögeleri hatalarının, çoğu zaman metin içi tutarsızlıkların oluşmasına da önemli etkileri olduğu gözlemlenmiştir.

Öğrenci kompozisyonlarında tespit edilen bağlama ögeleri kullanım hataları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 9
Öğrenci Kompozisyonlarında Tespit Edilen Bağlama Ögeleri Kullanım Hataları

Bağlama Ögeleri	Sayı	%
Ekleyici	89	39,73
Zıtlık Bildiren	31	13,84
Sebep Sonuç Bildiren	24	10,71
Zaman Sıralama	18	8,04
Koşul Bildiren	16	7,14
Açıklama Bildiren	16	7,14
Örnekleme bildiren	13	5,80

Ayırt Edici	13	5,80
Sonuç Sebep Bildiren	4	1,79
Toplam	224	100,00

Tablo 9’da görüldüğü gibi dokuzuncu sınıf öğrencileri en çok ekleyici bağlama öğelerinin kullanımında (% 39,73) hata yapmışlardır. Ekleyici ve zaman-sıralama bildiren bağlama öğeleri hataları, yazılı anlatım bütünü içerisinde kelimeler, kavramlar, cümleler ve cümle üstü yapılar arasında anlamsal bağlantılar kurma ve sıralama ilişkileri hataları olarak ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle ekleyici ve zaman-sıralama bildiren bağlama öğeleri hatalarının fazla olmasının metin içi bağdaşıklık ve tutarlılık ilişkisi kurma yetersizliklerinin temelini oluşturduğu söylenebilir.

Zıtlık Bildiren bağlama öğelerinin kullanım hatalarının fazla olması (% 13,84) da kompozisyonların özellikle tartışma bölümünde yer alan kavram veya fikirleri karşılaştırma işleviyle ilgili iç yapı sorunlarına işaret etmektedir.

Metin içinde, özellikle kompozisyon birimleri (ana fikir- tartışma- sonuç) arası geçişi sağlayarak genel tutarlılığa etki eden; kavramlar ve fikirler arası sebep-sonuç ilişkileri kurarak da bağdaşıklığı sağlayan sebep-sonuç bildiren bağlama öğelerinin kullanım hatalarının fazla olması da (% 10,71) yazılı anlatımlardaki bağdaşıklık ve tutarlılık yetersizliklerinin önemli nedenlerindendir.

Ek2’de bağlama öğeleri kullanım hata sıklıklarının okullara (sosyo-ekonomik düzeylere) göre dağılımı gösterilmiştir. Aşağıda Ek2’deki tabloda yer alan veriler doğrultusunda, okullar toplamında dokuzuncu sınıf öğrencilerinin öğrenci (kâğıt) başına düşen bağlama öğelerini kullanım hata ortalamaları gösterilmiştir.

Tablo 10
Ortaöğretim 9. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenci (kâğıt) Başına Düşen Bağlama Öğeleri Kullanım Hata Ortalamaları

Bağlama Öğeleri	Ortaöğretim 9. sınıf ort	%
Ekleyici	0,77	34,84
Zıtlık Bildiren	0,27	12,22
Sebep- Sonuç Bildiren	0,21	9,50
Zaman-Sıralama Bildiren	0,16	7,24
Açıklama Bildiren	0,14	6,33
Koşul Bildiren	0,14	6,33
Örnekleme Bildiren	0,11	4,98
Ayırt Edici	0,11	4,98
Sonuç- Sebep Bildiren	0,3	13,57
Toplam	2,21	100,00

Tablo 10’da görüldüğü gibi dokuzuncu sınıf öğrencilerinin öğrenci (kâğıt) başına düşen bağlama öğeleri kullanım hata ortalaması 2,21’dir. Öğrenciler en fazla ekleyici bağlama öğelerinin kullanımda (% 34,84), en az sonuç-sebep bildiren bağlama öğelerinin kullanımında(% 13,57) hata yapmışlardır. Bu durum, Tablo 6’da da görülen bağlama öğelerinin kullanım ortalamaları ile ilişkilendirilebilir. Kullanım sıklığı bakımından da en fazla ekleyici, en az sonuç-sebep bildiren bağlama öğelerinin kullanıldığı bir önceki bölümde gösterilmiştir. (bkz. Tablo 6)

Tablo 6’da bahsi geçtiği gibi dokuzuncu sınıf öğrencilerinin öğrenci (kağıt) başına düşen bağlama öğeleri kullanım ortalaması 16,37 olarak tespit edilmiştir. Tablo 10’da görüldüğü gibi dokuzuncu sınıf öğrencilerinin bağlama öğeleri hatalı kullanım ortalaması 2,21’dir. Hatalı kullanım ortalaması genel kullanım ortalamasından düşüldüğünde dokuzuncu sınıf öğrencilerinin öğrenci başına bağlama öğelerini doğru kullanım oranı 14,16 olarak ortaya çıkmaktadır.

Ek2’deki tabloda görülen okullar (sosyo-ekonomik düzeyler) arasındaki bağlama öğelerini kullanım hata ortalama farklılıklarının, istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek üzere, her bir bağlama öğesi için “Kruskal

Wallis” yöntemi ile anlamlandırma testi yapılmıştır. Ortalama değerleri oldukça düşük olduğu için bu yöntem tercih edilmiştir. Anlamlı fark yaratan bağlama öğelerine ilişkin test sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 11
Ekleyici Bağlama Öğesi Kullanım Hata Sıklık Ortalamalarının Okullara Göre Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal-Wallis Test Sonuçları

Bağlama Öğesi	Okul Adı	N	Ortalama sıra	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
Ekleyici	Aydınlıkevler Lisesi	38	62,86	8,029	2	,018
	Gazi Anadolu Lisesi	32	45,66			
	Mamak Lisesi	45	62,68			
	Toplam	115				

Ekleyici: (Kw:8,029 *p<0,05)

Tablo 11’de gösterilen test sonuçlarına göre “ekleyici” bağlama öğeleri kullanım hatalarında okullar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ($p<0,05$) tespit edilmiştir. Bu farklılık, Mamak Lisesi öğrencilerinin ekleyici bağlaç kullanımlarında, Gazi Anadolu Lisesi ve Aydınlıkevler Lisesi öğrencilerine göre anlamlı şekilde daha fazla hata yapmalarından kaynaklanmaktadır. Okulların her bir bağlama öğesi için öğrenci (kâğıt) başına düşen kullanım hata ortalamaları Ek2’de gösterilmiştir.

Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin bağlama öğelerini kullanım sıklık ortalamalarından hatalı kullanım ortalamalarını çıkarttığımızda bağlama öğelerini öğrenci (kâğıt) başına doğru kullanım ortalamaları şu şekilde ortaya çıkmaktadır: Ekleyici (5,94), zaman-sıralama (2,55), açıklama (1,4), zıtlık (1,35), ayırt edici (0,74), sebep-sonuç (0,73), koşul (0,42), sonuç-sebep (0,23), örnekleme (0,8)

Aşağıda öğrenci kompozisyonlarında geçen bağlama öğeleri kullanım hataları ile ilgili bazı örneklere yer verilmiştir. Metinler öğrencilerin yazdıkları şekilde, hiçbir değişikliğe uğratılmadan aktarılmıştır. İlgili metinlerin tamamı ekler kısmında yer almaktadır. (bkz. ek 3- ek 10)

✓ **Bağlama öğelerinin anlam ve işlevine uygun olmayan şekilde kullanımı**

Bağlama öğelerinin kullanım hataları içerisinde, bağlama öğelerini anlamına ve işlevine uygun olmayan kullanımlar önemli yer tutmaktadır. Bu kullanımların metin içi bağdaşıklık sorunlarının oluşumuna ve metin içi tutarsızlıkların ortaya çıkmasına önemli katkısı vardır.

Aşağıda bu sorunlarla ilgili öğrencilerin kompozisyon metinlerinde gözlenen örneklerden bazıları sunulmuştur.

Örnek:

*“Günümüzde **ve** çevremizde olduğu gibi insanların bir çoğu bilgisiz ve cahildir.*

İleride bu bilgisizlige, bu cahilliğe bir son gelmesini ve her türk insanını kavgadan terörden uzak anlayışlı bilgili toplumlar haline gelmesini isterdim. İşte bu isteğiminin olması için okuyup bir meslek sahibi edinip yuvamı kurmak ve o cahillikten kurtulmaktır amacım. Bu amacım öğretmen olmak ve uzak diyarlarda kaybolmaktır.”

Örnek:

*“Arkadaşlık benim için çok önemlidir hayatı boyunca her insanın arkadaşı olmuştur. **fakat** arkadaşlığını çok büyük önemi vardır. **onun için** bir insan arkadaşını kendi seçer.”*

✓ **Bağlama öğelerinin üst üste ve anlam bozulması yaratacak şekilde kullanımı**

Bağlama öğelerinin gereksiz şekilde üst üste kullanılması nedeniyle oluşan anlam bozulmalarının, metin içi bağdaşıklık sorunlarının oluşumuna önemli etkisi olmaktadır.

Aşağıda, öğrenci kompozisyonlarında yer alan bu yöndeki kullanım örneklerinden bazılarına yer verilmiştir. Bu başlık altında yer alan ikinci örnekte anlatımın paragraflar halinde sunulmadığı da görülmektedir.

Örnek:

*“Bu kadar isteğim var, **ama** gerçekleşir mi bilmiyorum? **ama** bunların gerçekleşmesi için elimden gelen herşeyi yapacağıma söz veriyorum!”*

Örnek:

*“Güneşli **ve** sıcak bir sabah ateşböceği haykırışını anımsatan liseli konuşmaları yeni gelmiş çömezlerin Ay’a gelmiş gibi etraflarına meraklı bakışlarla bakmaları **ve** ben o kadar değişik duygular içerisindeyim ki Anadolu’nun bir köşesinden gelmiş orada da arkadaşsız ben artık burada çok arkadaşı olacağı ümidiyle gelmiş olan ben geldim **ve** etrafıma baktım ve biraz afalladıktan sonra yeni cilalanmış iskarpinlerimle ayağımı tıkırdatarak çoğunluk öğrencilerin olduğu tarafa doğru yürüdüm. Geldim **ve** şuanda da olduğu gibi hiçbir arkadaşımın en azından sıcak samimi bir arkadaşımın olmadığı okul sırasına **ve** okuluma geldim”*

- ✓ **Bağdaşıklık geçişi sağlayamama ve anlatım öbeği kullanamama**
- ✓ **Bağdaşıklık sorunlarının metin içi tutarsızlıklara neden olması**

Anlatım unsurları arasında bağdaşıklık geçişinin sağlanamamasından kaynaklanan anlam bozulmaları metin içi bağdaşıklık sorunlarını oluşturmaktadır. Bağlama öğelerinin bu şekilde kullanımları metin içi tutarsızlıkların oluşumuna da etki etmektedir.

Aşağıda, öğrenci kompozisyonlarında bu yönde görülen kullanımlarla ilgili örnekler sunulmuştur.

Örnek:

“Biz ilk okula giderken üç kişi gezerdik her zaman birgün aramıza yeni biri katıldı. Bunun sürekli hırsızlık yaptığından haberimiz yoktu. Bu kılıç kırtasiyeden top çalarken yakalandı.

***Bunun** yakalanması bizi kötü etkiledi suçu bizim üstümüze atmıştı. **bizden için** zorla bana top çaldırdılar. dedi.*”

Örnek:

“ Öğretmenler bilgi, beceri ile öğrencilere kendini adar. Öğretmenlik kutsal bir meslektir. Doktoruda, hakimide öğretmenlikten ortaya çıkar. Öğretmenler vatana, millete hayırlı ve yararlı bireyler yapar. Bilgi, beceri ve özveri ile onları donatır. (...)

Öğretmenler bilgili, kendinden emin, çalışkan ve zeki bireyler yetiştirerek vatana, millete en büyük yararı onlar sağlamıştır. Öğretmenler bir kandil bizler ise bir mum, kendini tüketerek öğrencilere bilgilerini sunarlar. Öğretmenler bir anne bir baba gibidir. Öğretmenler hem nasihat ve bilgilerini öğrencilerine yansıtır. Öğretmenler öğrencileri için çaba ve gayreti gösterir.”

Örnek:

*“Arkadaşlarımız’da bizim sonumuza kadar hep yanımızda olurlar. **Aslında bu son cümle sadece iyi arkadaşlar için geçerlidir.**”*

Örnek:***Faydası Geç Kalınmış Pişmanlığı***

İnsanlar pişman olmak için yaratılmadı. İnsanlar zamanında yapacağı işleri yapmalı, geç kalmamalıdır.

***Örneğin;** bir erkek bir kızı seviyorsa ona bunu söylemelidir. Yoksa olacakların cezasını kendi çeker. Kızı da elde edemez. Veya arkadaşlar kavga etmiş ama birbirlerini seviyor ama özür dilemeyi gurur meselesi yapıyorlarsa Cezalarını çekerler ve arkadaşlıkları ömür boyu bozulur.”*

Örnek:

“Sevgi değil midir toplumu ayakta tutan, ailedeki sağlamlığı sağlayan, dostlar ve kardeşler arasındaki anlaşmazlıkları yok eden...? (...)İşte bunun en sağlam örneği;

“Birbirlerini çok seven iki genç vardır. Çok çabalar (...)Hakim bunun üzerine bu ikiliyi boşamaktan vazgeçmiş.”

İşte bunun gibi bircok örnek. İnsanlar sevmekten kaçınmamalıdır.”

3.3. Tutarlılık Çeşitleri Kullanımı ve Tutarsızlık

Bu bölümde dokuzuncu sınıf öğrencilerinin kompozisyon üst yapı unsurlarını düzenlemedeki tutarlılık çeşitlerine göre tercih durumları ve metin içi tutarsız ifâdelerden kaynaklanan hata durumları incelenmiştir.

3.3.1. Tutarlılık Çeşitleri Kullanımı

Öğrenci kompozisyonları, bir kompozisyonu oluşturan üst yapı bölümleri olarak tanımladığımız ana fikir- tartışma ve sonuç unsurlarının anlamsal ve mantıksal bütünlük (tutarlılık) oluşumundaki kullanım durumlarına göre dört grupta incelenmiştir.

- a. Ana fikir – tartışma – sonuç
- b. Tartışma- ana fikir- sonuç
- c. Sonuç- tartışma- ana fikir

d. Diğer üçüne uymayan kullanımlar

Aşağıdaki tabloda dokuzuncu sınıf öğrencilerinin okullar toplamında tutarlılık çeşitlerini kullanım durumları gösterilmiştir.

Tablo 12
Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Kompozisyonlarındaki Tutarlılık Çeşitlerini Kullanım Durumları

Tutarlılık Çeşidi	Frekans	%
a	176	58,7
b	36	12,0
c	20	6,7
d	68	22,6
Toplam	300	100,0

Tablo 12’de görüldüğü gibi öğrencilerin yarısından fazlası (% 58,7) “a” olarak adlandırdığımız ana fikir- tartışma- sonuç tutarlılık biçiminde kompozisyonlarını yazmışlardır. Bu sonucun, okullarımızda verilen kompozisyon eğitiminin genellikle sadece “giriş- gelişme- sonuç” olarak verilmesinin etkisiyle oluştuğu anlaşılmaktadır.

Oysa bir kişi anlatımını etkili kılmak için konu çeşidine göre ve kompozisyon unsurlarına olan hâkimiyetiyle ana fikir- tartışma ve sonuç unsurlarını etkili şekilde kullanabilmelidir. Okullarımızda verilen ve kompozisyonu “giriş- gelişme- sonuç”tan ibaret gören eğitim anlayışı, öğrencilerin yaratıcı düşüncelerini engellemekte; kompozisyonu oluşturan ana unsurların etkili ve bilinçli kullanımının önüne geçmekte; anlatımları tek düzeleştirmektedir.

Bu değerlendirmeye göre, “b” ve “c” tutarlılık biçimini kullanan öğrencilerin -“a” tutarlılık çeşidini kullananlara göre- anlatımı etkili kılmak için kompozisyon

unsurlarını daha iyi kullanmış olmaları beklenebilir. “d” tutarlılık çeşidini kullananların çoğunluğunun “ileride nasıl bir yaşam istersiniz” ve “başınızdan geçen bir olay veya anı” konularını seçip fikirlerini alt alta sıralayan veya öyküleyici anlatım tekniğini kullanan öğrenciler olduğu gözlenmiştir.

Çalışmanın başında öğrenci kompozisyonları iyi, orta ve kötü olarak derecelendirilmiştir. Bu derecelendirmeye tutarlılık çeşitleri ilişkisi aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 13:
Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Tutarlılık Seçimlerinin Başarı Durumlarına Göre Dağılımı

Kompozisyon Derecesi		Tutarlılık				Toplam
		a	b	C	d	
İyi	Sayı	70	13	6	30	119
	%	39,8	36,1	30,0	44,1	39,7
Orta	Sayı	79	21	13	21	134
	%	44,9	58,3	65,0	30,9	44,7
Zayıf	Sayı	27	2	1	17	47
	%	15,3	5,6	5,0	25,0	15,7
Toplam	Sayı	176	36	20	68	300
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

*Yüzdelere sütun yüzdelere aittir.

Tablo 13’e göre “b” tutarlılık çeşidini kullanan öğrencilerin % 94,4’ü ; “c” tutarlılık çeşidini kullanan öğrencilerin ise % 95’i orta ve iyi derecede kompozisyon yazmışlardır. Bu oran diğer tutarlılık çeşitlerine göre daha fazladır. Buradan, kompozisyon unsurlarını okullarda verilen eğitimden farklı kullanabilen öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin genel ölçütlere göre diğerlerinden daha iyi olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Yapılan anlamlandırma testlerinde, tutarlılık çeşitleri kullanımının sosyo-ekonomik düzeylere (okullara) göre kullanımında anlamlı bir fark ($p>0,05$) ortaya çıkmamıştır.

3.3.2. Metin İçi Tutarsızlık

Öğrenci kompozisyonlarındaki çelişkili ifadelerden, anlamsal ve mantıksal hatalardan kaynaklanan metin içi tutarsızlık durumları incelendiğinde tutarsız ifâdelerden kaynaklanan toplam 80 hata tespit edilmiştir. Bir kompozisyon kâğıdında en fazla 4 tutarsızlık durumu gözlemlendiği için, hata sıklıklarına göre tutarsızlık ilişkilendirilmeleri 1–2–3–4 şeklinde yapılmıştır. Metin içi tutarsız ifâdelerden kaynaklanan hataların okullara (sosyo-ekonomik düzeylere) göre dağılımı aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 14:
Tutarsızlık Sıklıklarının Okullara Göre Dağılımı

Okul Adı		Tutarsızlık				Toplam
		1	2	3	4	
Aydınlıkevler Lisesi	Sayı	19	6	1	0	26
	%	32,8%	35,3%	25,0%	,0%	32,5%
Gazi Anadolu Lisesi	Sayı	15	4	0	0	19
	%	25,9%	23,5%	,0%	,0%	23,75%
Mamak Lisesi	Sayı	24	7	3	1	35
	%	41,4%	41,2%	75,0%	100,0%	43,75%
Toplam	Sayı	58	17	4	1	80
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

*Yüzdeler sütun yüzdeleridir.

Tablo 14’te görüldüğü gibi üst sosyo-ekonomik düzeyi temsil eden Gazi Anadolu Lisesi öğrencileri, metin içi tutarsız ifadelerden kaynaklanan hatalarda en az yüzdeye sahipken; düşük sosyo-ekonomik düzeyi temsil eden Mamak Lisesi öğrencileri en fazla yüzdeye sahiptir.

Aşağıdaki tabloda metin içi tutarsızlık sıklıklarının, kompozisyonların başarı derecesi ile ilişkisi gösterilmiştir.

Tablo 15:
Tutarsızlık Sıklıklarının Kompozisyon Derecelendirilmesine Göre Dağılımı

Derece		Tutarsızlık				Toplam
		1	2	3	4	
İyi	Sayı	5	2	1	0	8
	%	8,6%	11,8%	25,0%	,0%	10%
Orta	Sayı	36	9	1	0	46
	%	62,1%	52,9%	25,0%	,0%	57,5%
Zayıf	Sayı	17	6	2	1	26
	%	29,3%	35,3%	50,0%	100,0%	32,5%
Toplam	Sayı	58	17	4	1	80
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

* Yüzdeler sütün yüzdeleridir.

Tablo 15'te görüldüğü gibi metin içi tutarsız ifadelerden kaynaklanan hata yapan öğrencilerin yarıdan fazlası orta derecedeki puan aralığında kompozisyon yazan öğrencilerdir. Bu durum yazılı anlatım eğitimi açısından önemli bir sorun olarak görülmektedir.

Genel kompozisyon değerlendirme ölçütlerine göre (fikir üretimi, konu bütünlüğü, genel dil kurallarına uygunluğu, plân, anlatım başarısı, yazım ve noktalama kurallarına uygunluğu, başlık uygunluğu) orta dereceli sayılabilecek öğrencilerde metin içi tutarsızlıkların (çelişkili ifadeler, anlamsal ve mantıksal hatalar) en fazla sıklıkta görülmesi, eğitim sistemimizde yazılı anlatım eğitiminin bilinçli şekilde verilemediğinin ve değerlendirilemediğinin göstergesi olduğu düşünülebilir.

Çünkü genel kompozisyon değerlendirmesinde orta dereceli sayılan kompozisyonlar metin dilbilim yönünden en çok hata yapan grubu oluşturmaktadır. Bu sonucun ortaya çıkmasında zayıf gruptaki kompozisyonların metin oluşturmadaki yetersizlikleri yani metinlerin kısa oluşu da dikkate alınmalıdır.

✓ **Metin içi tutarsızlıklar**

Araştırmada öğrenci kompozisyon metinlerinin iç yapı sorunları arasında önemli bir yere sahip olan metin içi tutarsızlıklarla ilgili karşılaşılan örneklerden bazıları aşağıda sunulmuştur:

Örnek:

“Benim arkadaşım yalanı o kadar çok söylediki, konuşurken bile yalanla dolanla konuşurdu. Bazen onu hiç dinlemezdik bile. Çünkü hiç bir sözüne güven duymazdık. Belki yalandır doğrudur diye kuşku duyduğumuz bile olurdu.”

Örnek:

“Yeni bir okula başlandığında en önemli şey ilk izlenimdir. Bu ilk izlenim iyi olmadığı zaman insan okula zor alışır, sürekli okulu eleştirir, okula hep olumsuz yönden bakar. Ülkemizde ise ilk izlenim genellikle kötü olur. (...) Önemli olan ilk izlenim değil eğitimidir.

Örnek:

“Birçok şey için duyulan pişmanlık hiçbir zaman işe yaramaz.(...) İnsanlar pişmanlık duydukları olayları tekrarlamamalı, bundan ders almalıdırlar.

İnsanlar olayların sonucunu düşünerek davranmalı ve pişmanlık duyduğu her şeyi tekrarlamamalıdır.”

4. BÖLÜM SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmada ulaşılan sonuçlar ortaya konulmuş ve benzer araştırmaların sonuçlarıyla karşılaştırılarak değerlendirilmiştir. Bunlardan sonra ulaşılan veriler doğrultusunda bazı önerilerde bulunulmuştur.

4.1. Sonuçlar

Bu araştırmada farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki okullarda öğrenim gören 300 ortaöğretim dokuzuncu sınıf öğrencisinin yazılı kompozisyon anlatımları, metin bağdaşıklığı ve metin tutarlılığı bakımından değerlendirilmiştir. Metin bağdaşıklığı ve metin tutarlılığı bir metnin oluşturulmasındaki en önemli unsurlardır.

Metin içi unsurların değerlendirilmesi için öğrenci kompozisyonlarındaki bağlama ögeleri kullanım durumları, bağdaşıklık ögeleri kullanım hataları, kompozisyon unsurlarını tertip etme durumları (tutarlılık) ve metin içi tutarsız ifadelerden kaynaklanan hatalar sayısal olarak ortaya konulmuştur. Özellikle hatalar konusunda örnekler üzerinden analizler yapılmıştır.

Araştırmanın özü olan iç yapı unsurlarının kullanım durumları açıklandıktan sonra, öğrencilerin öğrenim gördükleri okulların sosyo-ekonomik düzey farklılıkları, kompozisyon konu tercihleri ve ortaöğretim kompozisyon değerlendirme ölçütlerine göre başarı durumları da dikkate alınarak değişkenler arasında anlamlı görülen ilişkiler belirtilmiştir.

4.1.1. Yazılı Anlatımlardaki Genel Sorunlar

Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarında bağlama ögeleri kullanımı ve hataları, tutarlılık çeşitleri kullanımı, metin içi tutarsız ifadelerden kaynaklanan hataları dışında gözlemlenen genel sorunlar aşağıda sıralanmıştır:

- ✓ Birden fazla konuda yazma
- ✓ Konuyu doğru şekilde algılayamama
- ✓ Konu sınırlaması yapamama
- ✓ Fikir üretememe
- ✓ Örnekleme yapamama
- ✓ Başlık yazmama veya uygun başlık bulamama
- ✓ Konuşma dilini yazı diline aktarma
- ✓ Paragraf kavramını bilmeme
- ✓ Kompozisyon unsurlarını (ana fikir- tartışma- sonuç) etkili kullanamama
- ✓ Ana fikir, tartışma ve sonuç yetersizlikleri
- ✓ Dil bilgisi ve yazım kurallarına uygunsuzluk
- ✓ Doğru ve güzel yorum yapamama
- ✓ Düşündüğünü etkili ve güzel bir biçimde ifade edememe
- ✓ Anlatımda bir bütüne ve sonuca ulaşamama
- ✓ İnternet ortamında kullanılmaya başlanan kısaltmalı dil kullanımlarını yansıtmama
- ✓ Ağız özelliklerini yazı diline taşıma

4.1.2. Kompozisyon Konu Tercihleri ve Kompozisyon Başarı Durumları ile İlgili Sonuçlar

Araştırma sonuçlarına göre dokuzuncu sınıf öğrencilerinin, ortaöğretim kompozisyon değerlendirme ölçütleri (*fikir üretimi, konu bütünlüğü, genel dil kurallarına uygunluğu, plân, anlatım başarısı, yazım ve noktalama kurallarına uygunluğu, başlık uygunluğu*) esas alınarak yapılan iyi, orta, zayıf derecelendirmesinde, % 39,66'sının iyi, % 44,66'sının orta ve % 15,66'sının zayıf olduğu ortaya çıkmıştır. Sosyo-ekonomik düzeylere (okullara) göre yapılan anlamlandırma testlerinde düzeyler arası anlamlı bir fark ortaya çıkmadığı anlaşılmıştır.

Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarında kendilerine sunulan yedi farklı kompozisyon konusundan en fazla ileride nasıl bir yaşam istiyorsunuz (% 24,7) ve arkadaşlık (% 20,3) konularını tercih ettikleri en az ise dürüstlük (% 5,3) konusunu tercih ettikleri ortaya çıkmıştır. Diğer konuların tercih edilme oranları ise şu şekildedir: Serbest (% 15), pişmanlık (% 13,7), yalan (% 13), başınızdaki geçen bir olay veya anı (% 8).

Seçilen kompozisyon konusunun öğrenci başarısını etkileyip etkilemediği üzerine yapılan anlamlandırma testi sonuçlarına göre kompozisyon konu seçimi ile öğrenci başarısı arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir.

Bu araştırmanın esas amacı öğrencilerin yazılı anlatımlarının iç yapı yönünden incelenmesi olduğu için kompozisyon konusunun öğrenci başarısı üzerinde etkili olmadığının anlaşılması olumlu bir sonuç olarak değerlendirilmektedir.

4.1.3. Bağlama Ögelerinin Kullanımıyla İlgili Sonuçlar

Halliday ve Hasan'ın (1976) bağdaşıklık tasnifinde de yer alan bağlama ögeleri, yazılı anlatımda metin içi bağdaşıklık sağlanması bakımından en önemli unsurlardan biridir. Bu çalışmada ilgili çalışmalara göre Türkçedeki bağlama ögeleri tanımlanmış, ortaöğretim dokuzuncu sınıf öğrencilerinin kompozisyon metinlerindeki bağlama ögeleri kullanım sıklıkları ve bağlama ögelerini hatalı kullanım sıklıkları belirlenmiştir. Bağlama ögelerinin hatalı kullanımlarıyla ilgili genel durum ayrıca örneklerle de gösterilmiştir.

Bağlama ögelerinin kullanımı ile ilgili gözlenen genel sorunlar şu şekilde sıralanabilir:

- ✓ Bağlama ögelerinin üst üste ve anlam bozulması yaratacak şekilde kullanımı
- ✓ Bağdaşıklık geçişi sağlayamama ve anlatım öbeği kullanamama
- ✓ Bağdaşıklık sorunlarının metin içi tutarsızlıklara neden olması

Dokuzuncu sınıf öğrencileri bağlama öğeleri kullanım sıklıkları bakımından en fazla ekleyici bağlama öğelerini (% 41,01) ve zaman- sıralama bildiren bağlama öğelerini (% 16,58) kullanmışlardır. En az ise sonuç-sebep bildiren bağlama öğelerini (% 3,24) kullanmışlardır. Diğer bağlama öğelerinin kullanım sıklık oranları ise şu şekildedir: Zıtlık bildiren (% 9,88), açıklama bildiren (% 9,41), sebep-sonuç bildiren (% 5,74), örnekleme bildiren (% 5,56), ayırt edici (% 5,19), koşul bildiren (% 3,4), sonuç-sebep bildiren (% 3,24).

Bu araştırmanın sonuçlarına göre ortaöğretim dokuzuncu sınıf öğrencilerinin öğrenci (kâğıt) başına düşen bağlama öğeleri kullanım ortalaması 16,37'dir. Öğrenciler, en fazla ekleyici bağlama öğelerini (6,71), en az da sonuç-sebep bildiren bağlama öğelerini (0,53) kullandıkları ortaya çıkmıştır. Bağlama öğelerinin kullanımında öğrenci (kâğıt) başına düşen ortalamalar şu şekildedir: zaman-sıralama bildiren (2,71), zıtlık bildiren (1,62), açıklama bildiren (1,54), sebep-sonuç bildiren (0,94), örnekleme bildiren (0,91), ayırt edici (0,85), koşul bildiren (0,56).

Bağlama öğelerinin kullanım ortalamalarının sosyo-ekonomik düzeylere (okullara) göre farklılaşıp farklılaşmadığı üzerine yapılan anlamlandırma testi sonuçlarına göre, üst düzeyi temsil eden Gazi Anadolu Lisesi öğrencilerinin zaman-sıralama bildiren ve açıklama bildiren bağlama öğelerini, Aydınlikevler Lisesi öğrencilerinin ise açıklama bildiren bağlam öğelerini anlamlı şekilde daha fazla kullandıkları anlaşılmıştır.

Bu bulgulardan da anlaşıldığı gibi, Türkçenin dil özelliklerine göre sıkça kullanılmasını beklediğimiz ekleyici bağlama öğeleri ile zaman sıralama bildiren bağlama öğeleri dışında kalan bağlama öğelerinden, sebep- sonuç bildiren, örnekleme bildiren, ayırt edici, koşul bildiren ve sonuç- sebep bildiren bağlama öğeleri kullanımında öğrenci başına düşen ortalamaların 1 taneyi bile bulmaması; zıtlık bildiren ve açıklama bildiren bağlama öğelerinde ise kullanım ortalamasının 2 taneyi bulmaması; bu kullanımlarda da hataların tespit edilmesi; araştırmanın giriş bölümünde bahsedilen yazılı anlatım iç yapı sorunlarının nedenleri arasında görülmektedir.

Coşkun'un (2005, s.136) ilköğretim 5. ve 8. sınıf öğrencilerinin öyküleyici anlatımları üzerine yaptığı araştırmadaki öğrenci (kâğıt) başına düşen bağlama öğeleri kullanım sıklık ortalaması 18,14 iken; bu çalışmada dokuzuncu sınıf öğrencilerinin öğrenci (kâğıt) başına düşen bağlama öğeleri kullanım sıklık ortalaması 16,37 olarak tespit edilmiştir. Bu ortalama farkının belirgin olarak zaman-sıralama bildiren bağlama öğelerinin ilköğretim öğrencileri tarafından daha yoğun oranda kullanımından kaynaklandığı anlaşılmıştır.

Coşkun'un (2005) araştırmasında ilköğretim öğrencilerinin kullanım sıklığına göre bağlama öğelerinin sıralanışı ve oranları şu şekildedir: Ekleyici (% 41,65), zaman sıralama (% 29,04), zıtlık bildiren (% 10,96), açıklama bildiren (% 9,09), sebep- sonuç bildiren (% 3,91), sonuç- sebep bildiren(% 2,20), ayırt edici(% 1,54), koşul bildiren(% 1,32), örnekleme bildiren(% 0,28). Bu çalışmada ortaöğretim öğrencilerinin kullanım sıklıklarına göre bağlama öğelerinin sıralanışı şu şekildedir: Ekleyici(% 40,99), zaman sıralama(% 16,55), zıtlık bildiren(% 9,90), açıklama bildiren(% 9,41), sebep- sonuç bildiren(% 5,74), örnekleme bildiren(% 5,56), ayırt edici(% 5,19), koşul bildiren(% 3,42), sonuç- sebep bildiren(% 3,24).

Sıralamalardan anlaşıldığı üzere, ilköğretim öğrencileri ile ortaöğretim öğrencileri yazılı anlatımlarında bağlama öğelerini hemen hemen aynı sıklık sıralaması ile kullanmışlardır. Sıralama sadece örnekleme bildiren ve sonuç- sebep bildiren bağlama öğelerinin kullanımında bozulmuştur. Ancak oransal olarak en önemli farklılık zaman sıralama bildiren bağlama öğelerinden kaynaklanmaktadır. Sıralamayı bozmasa da ilköğretim öğrencilerinin bu bağlama öğesini kullanım ortalaması (% 29,04) iken; ortaöğretim öğrencilerinin (% 16,55)'tir.

Bu farklılıkların Coşkun'un çalışmasının öyküleyici anlatımlar üzerinden yapılmış olduğu için ortaya çıktığı düşünülebilir. Çünkü öyküleyici anlatımda kompozisyona göre daha fazla zaman sıralama ilişkisi kurulması beklenir. Sıralama farklılığında ise kompozisyon için kullanılan açıklayıcı anlatımlarda, öyküleyici anlatımlara göre daha fazla örnekleme ihtiyacı duyulmasının beklenen bir durum olduğu sonucuna varabiliriz.

Araştırma sonuçlarına göre dokuzuncu sınıf öğrencilerinin kullandıkları 4911 bağlama ögesinden 224 tanesinin (% 4,56) hatalı kullanıldığı anlaşılmıştır. Hatalı kullanılan bağlama ögeleri içinde sıklık bakımından en fazla ekleyici bağlama ögeleri (% 39,73) ve zıtlık bildiren bağlama ögeleri (% 13,84) yer almaktadır. Bağlama ögelerinin hatalı kullanımlarındaki diğer oranlar şu şekildedir: Sebep-sonuç bildiren (% 10,71), zaman-sıralama bildiren (% 8,04), koşul bildiren (% 7,14), açıklama bildiren (% 7,14), örnekleme bildiren (% 5,80), ayırt edici (% 5,80), sonuç-sebep bildiren (% 1,79).

Bağlama ögelerinin hatalı kullanımının sosyo-ekonomik düzeylere göre farklılaşıp farklılaşmadığı üzerine her bir bağlama ögesi için yapılan anlamlandırma testinde alt düzeyi temsil eden Mamak Lisesi öğrencilerinin ekleyici bağlama ögelerini daha fazla hatalı kullandıkları ortaya çıkmıştır.

Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin, öğrenci (kâğıt) başına düşen bağlama ögeleri hatalı kullanım ortalaması 2,21 olarak tespit edilmiştir. Bu oranın öğrencilerin bağlama ögelerini öğrenci (kâğıt) başına düşen kullanım sıklıklığı ortalaması olan 16,37 ile arasındaki fark olan 14,16 ise öğrencilerin bağlama ögelerini doğru kullanım ortalaması olarak ortaya çıkmaktadır.

Öğrenci (kâğıt) başına düşen ortalamalara göre, en fazla ekleyici bağlama ögelerinin (0,77), en az ise sonuç- sebep bildiren bağlama ögelerinin (0,3) hatalı kullanıldığı tespit edilmiştir. Diğer bağlama ögelerinin hatalı kullanım oranları ise şu şekildedir: zıtlık bildiren bağlama ögeleri (0,27), sebep-sonuç bildiren (0,21), zaman-sıralama bildiren (0,16), açıklama bildiren (0,14), koşul bildiren (0,14), örnekleme bildiren (0,11), ayırt edici (0,3).

Bağlama ögelerinin hatalı kullanımında, en fazla ekleyici ve zaman sıralama bildiren bağlama ögelerinin hatalı kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu hatalı kullanımların öğrenci yazılı anlatımlarındaki iç yapı sorunlarından, kelimeler, cümleler, ana fikir- tartışma ve sonuç üst yapı birimleri arasındaki sıralama ve anlamsal bağlantı oluşumu yetersizliklerini oluşturduğu tespit edilmiştir.

Yazılı anlatımda kavramlar ve fikirler arasında sebep- sonuç ilişkisi kuran, sebep- sonuç bildiren bağlama öğelerinin kullanım hataları yazılı anlatımlardaki ana fikir- tartışma- sonuç bölümlerindeki geçişlerde özellikle sonuç bölümündeki bağdaşıklık ve tutarlılık yetersizliklerini oluşturduğu gözlemlenmiştir.

Yazılı anlatımda kavram veya fikirleri karşılaştırmak, karşıt kavram veya fikirleri birbirine bağlamak göreviyle yazılı anlatımlarda etkin olarak kullanılan zıtlık bildiren bağlama öğelerinin hatalı kullanımları, özellikle kompozisyonların tartışma bölümlerinde iç yapı sorunlarına neden olduğu belirlenmiştir.

Metin içinde birbirinin koşulu durumdaki unsurları bağlama göreviyle kullanılan koşul bildiren, daha önceden bahsi geçen durum veya kavramların daha iyi anlaşılabilmesi için açıklanacak unsurların birbiriyle bağlantısını sağlayan açıklama bildiren bağlama öğelerinin hatalı kullanımları, kompozisyonların ana fikir- tartışma ve sonuç bölümlerinin genelindeki bağdaşıklık ve tutarlılık sorunlarını oluşturmaktadır.

Yine bir kompozisyondaki ana fikir- tartışma ve sonuç bölümlerinin genelinde açıklanan kavramlar için yapılan örnekleme arasındaki bağdaşıklıkla sağlayan örnekleme bildiren bağlama öğeleri ile kavramların ayırt edilip karşılaştırılması görevinde kullanılan ayırt edici bağlama öğelerinin hatalı kullanımları yazılı anlatımların iç yapı sorunlarını oluşturmaktadır.

Bir kompozisyonda ana fikir- tartışma ve sonuç bölümleri arasındaki bağlantı ve geçişlerde etkin olarak kullanılmasını beklediğimiz sonuç- sebep bildiren bağlama öğelerinin hatalı kullanımları metinlerin bağdaşıklık ve tutarlılık sorunlarını oluşturmaktadır.

Sonuç olarak, bu bulgular bağlama öğelerinin yetersiz sıklıkta kullanımdan doğan bağdaşıklık ve tutarlılık sorunlarına ek olarak hatalı kullanımlardan kaynaklanan iç yapı sorunlarını ve bu konuda ilköğretimden başlayarak yeterli

eğitimin verilemediğini ve bu sorunların ortaöğretime taşındığını da ortaya çıkarmıştır.

4.1.4. Tutarlılık Çeşitleri Kullanımı ve Metin İçi Tutarsız İfadelerden Kaynaklanan Hatalar ile İlgili Sonuçlar

Araştırmada bir kompozisyonu oluşturan ana fikir- tartışma ve sonuç bölümlerinin anlamsal ve mantıksal bütünlük (tutarlılık) oluşturma bakımından kullanım çeşitleri dört grupta incelenmiştir.

- a. Ana fikir – tartışma – sonuç
- b. Tartışma- ana fikir- sonuç
- c. Sonuç- tartışma- ana fikir
- d. Diğer üçüne uymayan kullanımlar

İyi bir yazılı anlatım eğitimi almış bir öğrencinin kompozisyonu oluşturan unsurları etkin bir şekilde kullanması beklenir. Ancak okullarımızda verilen yazılı anlatım eğitimi genellikle kompozisyonu sadece giriş, gelişme ve sonuç olarak öğrettiği için buna uygun gruplandırma seçeneği olan “a” tutarlılık biçimi öğrencilerin %58’i tarafından kullanılmıştır.

Diğer üçüne de uymayan kullanımları temsil eden “d” tutarlılık gruplaması öğrencilerin % 22,6’sı tarafından kullanılarak ikinci sırada yer almıştır.

Kompozisyon konuları arasında bulunan ve öğrenciler tarafından % 24,7 oranla en çok tercih edilen “ileride nasıl bir yaşam istiyorsunuz” konusunda yazılan kompozisyonlarda, fikirlerin alt alta sıralanması ve öğrencileri tarafından % 8 oranında tercih edilen “başınızdaki geçen bir olay veya anı” konusunda yazılan kompozisyonlarda, öyküleyici anlatım tekniğinin kullanılması “d” tutarlılık biçimini ortaya çıkarmıştır. Bu tutarlılık grubunu oluşturan yazılı anlatımların bir kısmını ise

ana fikir- tartışma ve sonuç unsurlarını bir arada kullanamayacak derecede başarısız kompozisyonlardan oluşmaktadır.

Tutarlılık çeşitleri arasında “b” ve “c” gruplandırmasında yer alan yazılı anlatımlarda, ana fikir- tartışma ve sonuç unsurlarının giriş- gelişme ve sonuç tertibinden farklı kullanıldığı tespit edilmiştir. Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin % 12’si “b”, % 6,7’si de “c” tutarlılık biçimini kullanmışlardır.

Araştırma yapılan öğrenciler arasında toplamda % 18,7’lik orana sahip olan bu gruptan, “b” tutarlılık çeşidini kullananların % 94,4’ü ; “c” tutarlılık çeşidini kullananların ise % 95’inin ortaöğretim kompozisyon değerlendirme ölçütlerine göre orta ve iyi derecede kompozisyon yazmış olmaları, giriş- gelişme- sonuç mantığının dışında kompozisyon yazabilen öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin diğer ölçütlere göre de zayıf olmadığını göstermektedir.

Yapılan testlerde kompozisyon tutarlılık biçimleri kullanımlarının sosyo-ekonomik düzeylere (okullara) göre anlamlı bir fark yaratmadığı ortaya çıkmıştır.

Sonuç olarak, dokuzuncu sınıf öğrencilerinin yarısından fazlasının (% 58) ilköğretimden itibaren verilen tek düze yazılı anlatım eğitiminin bir sonucu olarak, giriş- gelişme ve sonuç mantığında kompozisyonlar yazdığı; ortaöğretim kompozisyon değerlendirme ölçütlerine göre zayıf sayılamayacak az bir grup öğrencinin (18,7) ise bu mantığın dışında kompozisyonlar yazabildiği ortaya çıkmıştır.

Okullar genelinde verilen bu tek düze eğitimin öğrencilerin kompozisyon unsurlarını etkili ve bilinçli kullanabilmelerini engelleyerek, yazılı anlatım becerilerini kısırlaştırdığı, öğrencileri yazı yazmaktan soğuttuğu, yaratıcı düşünmeyi körelttiği ve bunlara bağlı olarak yazılı anlatımdaki iç yapı sorunlarının oluşumuna katkı sağladığı sonucu ortaya çıkmaktadır.

Araştırmada dokuzuncu sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarındaki çelişkili ifadelerden, anlamsal ve mantıksal hatalardan kaynaklanan 80 metin içi tutarsızlık tespit edilmiştir. Bir kompozisyon kâğıdında en fazla 4 metin içi tutarsızlık durumu ortaya çıkmıştır. Yazılı anlatımlarında metin içi tutarsızlık bulunan öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylere (okullara) göre dağılımları incelendiğinde, en fazla oranın alt düzeyi temsil eden Mamak Lisesi'nde (% 43,75); daha sonra orta düzeyi temsil eden Aydınlıkevler Lisesi'nde (% 32,5); en az da üst düzeyi temsil eden Gazi Anadolu Lisesi'nde (% 23,75) bulunduğu görülmektedir.

Yazılı anlatımlarında metin içi tutarsızlık gözlenen öğrencilerin ortaöğretim kompozisyon değerlendirme ölçütlerine göre başarı durumları incelendiğinde, anlatımlarında metin içi tutarsızlığı bulunan öğrencilerin % 10'unun iyi, % 32,5'inin zayıf, % 57,5'inin de orta başarı derecesinde kompozisyon yazdıkları görülmektedir.

Bu durumda metin içi tutarsızlık yapan öğrencilerin yarıdan fazlası ortaöğretim kompozisyon değerlendirme ölçütleri olan, “fikir üretimi, konu bütünlüğü, genel dil kurallarına uygunluk, plân, anlatım başarısı, yazım ve noktalama kurallarına uygunluğu, başlık uygunluğu” gibi ölçütlere göre zayıf sayılamayacak, orta dereceye gelebilmiş öğrencilerdir. Oysa beklenen durum, bu ölçütlere göre zayıf başarı derecesi olan öğrencilerin metin içi tutarsızlık hatalarını en fazla oranda yapmalarıydı.

Buradan yazılı anlatım eğitiminde ve değerlendirmesinde bir iç yapı unsuru sayılan metin içi tutarsızlıklara fazla önem verilmediği sonucu ortaya çıkmaktadır.

Sonuç olarak, metin içi tutarsızlıklar, çelişkili ifadelerden ve mantıksal hatalardan kaynaklandığı için yazılı anlatım eğitiminin iç yapı sorunlarının önemli bir yönünü göstermektedir. Metin içi tutarsızlık hatalarının sosyo-ekonomik düzeylerle (okullarla) ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Üst düzeyi temsil eden okul öğrencilerinin metin içi tutarsız ifadelerden kaynaklanan hataları daha az; alt düzeyi temsil eden okul öğrencilerinin ise en fazla oranda yaptıkları ortaya çıkmıştır.

Bu hataları yapan öğrencilerin yarısından fazlasının yazılı anlatımları ortaöğretim kompozisyon değerlendirme ölçütlerine göre orta dereceli sayılabileceği için ilköğretimden beri verilen yazılı anlatım eğitiminin ve değerlendirme ölçütlerinin bu açıdan yetersiz olduğu; yazılı anlatım eğitiminde iç yapı ile ilgili verilmesi gereken eğitimin diğer ölçütlerle uyumlu bir gelişim gösteremediği anlaşılmıştır.

4.2. Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde bulgular ve sonuçlardan yola çıkılarak yazılı anlatım eğitimine bilimlerine katkı sağlayabilmek amacıyla, öğretmenler, eğitim teftişi, müfredat, ders kitapları ve öğretmen yetiştirmeyle ilgili önerilerde bulunulmuştur.

4.2.1. Öğretmenlere Yönelik Öneriler

Yapılan araştırmada ortaöğretim dokuzuncu sınıf öğrencilerinin yazılı kompozisyonlarında iç yapı bakımından önemli sorunlar tespit edilmiştir. Bunların özellikle bağlama öğeleri kullanımındaki yetersizlikler ve hatalar ile metin içi tutarsızlıklar ve tek düze öğretimden kaynaklanan tutarlılık sorunları olduğu anlaşılmıştır.

Eğitimle ilgili her alanda olduğu gibi yazılı anlatım eğitiminde de şüphesiz en önemli etken öğretmendir. Bir öğretmenin bu konudaki bilgi birikimi, ilgisi ve tutumu öğretim kalitesini doğrudan etkilemektedir.

Araştırmanın giriş bölümünde bahsedilen doğru algıların sağlanması, algıların doğru anlaşılması ve bunlar sonucunda doğru yorumların yapılabilmesi; doğru yorumların etkili ve güzel bir şekilde yazılı olarak anlatılabilmesi yazılı anlatım eğitiminin en önemli hedefidir. Bu nedenle öğretmenlerimizin yazılı anlatım eğitimi

verilmesi gereken dersleri ciddiye almaları, ilköğretimden gelen sorunlar üzerinde yılmadan öğrencilere metin oluşturma, fikir üretme, taslak hazırlama, metin tamamlama, bağlama öğelerini doğru ve etkili kullandırma gibi yazılı anlatım eğitimini geliştirme çalışmaları yaptırmaları gerekmektedir.

Yazılı anlatım karşısında olumsuz tutum sahibi olan öğrencilerin bu sorunlarının aşılmasında öğrenci seviyesine uygun ve yaratıcılığa açık konular seçilmelidir. Özellikle dokuzuncu sınıf seviyesindeki öğrencilere atasözü, özdeyiş gibi konularla yazılı anlatım çalışması yaptırmak yerine; daha genel ve seviyeye uygun konular verilmelidir.

Kompozisyonun unsurlarının düzenlenmesinin sadece giriş- gelişme ve sonuç olduğu şeklindeki öğretim, öğrencilerin yaratıcı düşüncelerini engellemekte; her anlatımı aynı tek düzelik içinde yazılı olarak ifade etmek, derse karşı öğrencilerin beklentilerini koşullandırdığı için, olumsuz tutumların geliştirilmesine katkı sağlamaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin kompozisyonun ana fikir- tartışma ve sonuç unsurlarının değişik tertibiyle yazılı anlatım oluşumunu teşvik etmeleri yararlı olacaktır.

“Sınıflandırma ve ilgilendirmeye dayalı yaratıcı yazma ve çağrışımlara yönelik yazma yönteminde beynin sağ yarısının kullanılması ile öğrencinin bu yaşlarda beynin sağ yarısını kullanması arasında doğrudan bir ilgi bulunmaktadır. Öğretmenin bu ilgiyi bilmesi ve yazma eğitiminde bu iki yöntemi kullanması öğrencinin kendisini anlatma becerisinin gelişmesinde çok önemli etki yapacaktır (Yalçın, 2006, s.45).”

Beynin farklı bölgeleri harekete geçirilerek, yazmaya karşı ilgi ve istek uyandırmak için çeşitli yöntemlere başvurulabilir. Yaratıcı düşüncelerin geliştirilmesinde “beyin fırtınası” etkili bir yöntemdir. Bu yöntemde yazılı anlatıma geçmeden önce 10–15 dakikalık bir zaman diliminde belirlene bir konu hakkındaki öğrenci görüşleri hiçbir engellemeye tabi tutulmadan tahtaya yazılmalıdır. Bundan

sonra her fikir oluşturulan ana fikre olan ilgisine göre gruplandırılmalı ve yazılı anlatıma ne şekilde girebileceği öğrencilere anlatılmalıdır.

Beyin fırtınası gibi, yazma çalışmalarında kullanılması gereken bir başka yöntem de “yaratıcı yazma yöntemi”dir.

Yaratıcı yazma (Cluster) yöntemi, beyindeki yaratıcı düşünme sürecinin kâğıt üzerine yansıtılmasıyla gerçekleşir. Yaratıcı yazma çalışmasında boş bir kâğıdın ortasına belirlenen konu yazılır. Daha sonra öğrenci bu konu hakkında çağrışım yoluyla aklına gelen kelimeleri ve kelime gruplarını kâğıdın farklı yerlerine yazar. Yazılan kelimeler ve kelime grupları arasında ilişkiler kurulur. Böylece öğrencinin konuyla ilgili olarak zihnindeki bilgi ve düşüncelerin ortaya çıkarılması amaçlanır. Ortaya çıkan fikirler hemen yazılır ve her biri bir çerçeve içine alınır. Daha sonra birbirine yakın düşünceler belirlenip belli bir mantık sırasına konulur ve yazıya geçirilir. Bu çalışma ile öğrencilerin aşırı sorgulayıcı davranarak kendi yaratıcılıklarını engellememeleri, sezgilerine ve yaratıcılıklarına güvenmeleri amaçlanır (Coşkun, 2005, s.243).”

Öğrencilerin yazılı anlatımları değerlendirildikten sonra tespit edilen hatalar, öğrencilere dönüt olarak bildirilmelidir. Özellikle bağlama öğelerini hatalı kullanan ve metin içi tutarsızlık sorunu yaşayan öğrencilerin değerlendirmeleri, öğretmen tarafından öğrenciyle birlikte yapılmalıdır. Böylece yazılı anlatım eğitiminde kurallardan değil işlevden hareket edilerek uygulamada yararlı sonuçlar sağlanacaktır.

Öğretmenlerin eğitim sistemiyle ilgili yaşadıkları sorunlar, öğrencilerin giriş davranışlarındaki yetersizlikler ve öğrenci sayısının fazla olması ortaöğretimdeki eğitimin kalitesini olumsuz yönde etkilediği bilinen gerçeklerdir.

Ancak sınıf içerisinde yapılacak faaliyetlerle yazılı anlatım eğitimini zevkli hale getirmek, öğrencileri yaratıcı düşünmeye teşvik etmek, kompozisyon unsurlarının ve bağlama öğelerinin kullanımını öğrenci seviyesine göre anlatmak, metin tamamlama, yaratıcı yazma ve beyin fırtınası gibi yöntemleri kullanmak hem

dersleri daha zevkli hale getirerek öğrencilerin ilgi ve dikkatlerini çekecek hem de yazılı anlatımın hedeflerine ulaşılmasına yardımcı olacaktır.

Öğretmenlerimizin bu konularda eğitilmesi için Milli Eğitim Bakanlığı, gerekli hizmet içi eğitim çalışmalarını düzenlemeli ve uygulamalıdır.

4.2.2. Ders Kitaplarına ve Müfredata Yönelik Öneriler

Ülkemizde ortaöğretim kurumlarındaki yazılı anlatım eğitimi 2005–2006 Eğitim-Öğretim yılına kadar Türk Dili ve Edebiyatı programı içerisinde yer alan ancak ayrı bir ders olarak kabul edilen “Kompozisyon” dersi içerisinde verilmekteydi. (Bugün hâlen hazırlık sınıfı okumuş veya sınıf tekrarı yapan 10. sınıf öğrencileri ile 11. sınıf öğrencileri bu program dâhilinde öğrenim görmektedirler.)

Ancak 2005–2006 Eğitim-Öğretim yılında yürürlüğe giren yeni programla birlikte “Kompozisyon” dersini de bünyesinde ayrı bir ders olarak bulunduran “Türk Dili ve Edebiyatı” dersinin yerini, “Türk Edebiyatı” ve “Dil ve Anlatım” dersleri almıştır. Yazılı anlatım eğitimi de bundan sonra “Dil ve Anlatım” dersleri bünyesinde verilmeye başlanılmıştır.

Yazılı anlatım eğitiminin “Dil ve Anlatım” adı altında ayrı bir ders olarak verilmesi şüphesiz eski programa göre olumlu bir gelişmedir. Ortaöğretim Dil ve Anlatım ders müfredatı incelendiğinde dokuzuncu sınıfta iletişim, dil, yazım kuralları, noktalama işaretleri, kelime çeşitleri, kelime grupları, cümle, anlatım bozuklukları ve paragraf bilgisi konularının yer aldığı görülmektedir.

Dil ve Anlatım dersi onuncu sınıf ders programında ise sunum, anlatım ve özellikleri, anlatım türleri başlıkları altında metin ve metnin iç yapı unsurlarıyla daha ilgili konuların yer aldığı görülmektedir. Bu açılarından yeni hazırlanan programın olumlu bir içeriğe sahip olduğu söylenebilir.

Türk Dili ve Edebiyatı derslerinin ana unsuru ders kitabıdır. Yazılı anlatım eğitimi açısından ders kitaplarındaki örnek metinlerin bağdaşıklık ve tutarlılık bakımından iyi nitelikte ve öğrenci seviyesine uygun olması önemlidir.

Dil ve Anlatım ders kitapları 2006–2007 eğitim-öğretim yılında kullanıma sunulmuştur. Bu ders kitaplarının içerik olarak müfredatlardaki konularla uygun olduğu, kısa ve etkili metinlerle zenginleştirildiği ve eskiye göre önemli faydalar sağlayacağı söylenebilir.

Ancak Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleri ile yapılan genel görüşmelerde, uygulamada müfredat ve ders kitapları ile ilgili önemli sorunların yaşandığı anlaşılmıştır. Bunlardan en önemlilerini şu şekilde sıralanabilir:

- ✓ Müfredatın çok yoğun olması
- ✓ Ders kitaplarında kullanılan dilin öğretmenler tarafından bile anlaşılamaması
- ✓ Ders kitaplarında yer alan etkinliklerin çok fazla olması ve bunların çoğunun yaptırılamaması
- ✓ Ders kitaplarında yer alan kavramların öğretmenler tarafından bilinmemesi ve buna yönelik hizmet içi eğitim kurslarının bulunmaması
- ✓ Ders saati sayısının yetersizliği yüzünden işlenmesi gereken konuların gerektiği şekilde işlenememesi sonucu yüzeysel geçilmesi
- ✓ Farklı özellik ve nitelikteki ortaöğretim kurumlarında aynı müfredat ve aynı ders kitaplarıyla öğretimin yaptırılması zorunluluğu

- ✓ Yeni müfredatın ve ders kitaplarının yazılı anlatımla ilgili öğrencilerin yaşadığı gerçek sorunlara çözüm getirecek bir işleve sahip olmak yerine; kuramsal bilgilerle ve bu bilgilerin işleve dönüştürülmesine yönelik hazırlanmış olması

Bu bilgiler ışığında, ileride hazırlanacak ders kitaplarında bağlama öğeleri kullanım alıştırmalarına, metin içi tutarsızlıkların önlenmesine yönelik çalışmalara ve kompozisyon unsurlarının doğru ve etkili kullanımının öğretilmesine yönelik alıştırmalara daha fazla yer verilmesi gerektiği; bu konuda kullanılacak kavramların daha yalın ve açık şekillerde tanımlanması gerektiği söylenebilir. Bunlara ek olarak ortaöğretim müfredatı ve ders kitapları ilköğretimle bir bütün oluşturacak şekilde düzenlenmeli, günlük hayatta sıkça kullanılabilecek dilekçe, mektup, e-posta, özgeçmiş, kompozisyon gibi yazılı anlatımlar üzerinde işlevsel uygulamalara yer vermelidir.

4.2.3. Eğitim Teftişine ve Öğretmen Yetiştirmeye Yönelik Öneriler

Ülkemizde ortaöğretim kurumlarında, ilköğretimdeki kadar sık denetimler yapılmamaktadır. Bu nedenle ortaöğretim kurumlarında çoğu öğretmen dersi kendi bilgi ve yönelimlerine göre işlemektedir. İlköğretimden gelen yazılı anlatım sorunlarının ortaöğretime taşınması da bu konuda ilköğretimdeki eğitim teftişlerinin yetersizliğini göstermektedir.

Yazılı anlatım eğitimi açısından yapılacak eğitim teftişlerinde öğrencilerin defterleri ve yazılı anlatımdaki yeterlilikleri, öğretmenlerin müfredat ve konu ile ilgili bilgi birikimleri, öğretmenlerin yazılı anlatımla ilgili yaptığı çalışmalar denetlenmelidir. Bu durumların denetlenmesinden önce öğretmenlerin çeşitli hizmet içi eğitimlerle bilgilendirilmesi ve yeterliliklerinin artırılması olumlu sonuçlara ulaşılmasını sağlayacaktır.

Yazılı anlatım eğitiminin yeterli düzeyde verilip verilmediği, öğretmenlerin bu konuda nasıl değerlendirmelerde bulundukları, değerlendirme ölçütlerinin öğrenci yazılı anlatımlarının genelinde aynı tarafsızlıkla yansıtılıp yansıtılmadığının denetlenmesi için, müfettişlerin öğrencilerin yazdıkları yazılı anlatım sınav kâğıtlarını kontrol etmeleri gerekmektedir.

Öğretmen yetiştiren kurumlarda yazılı anlatım eğitiminin tüm branşlar için verilmesi gereklidir. Her öğretmen aynı zamanda Türkçe öğretmenidir. Bu bilincin tüm branşlardaki öğretmenlere kazandırılması ülkemizde yaşanan dil sorunlarının çözümünü kolaylaştıracaktır.

Üniversitelerin Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği bölümlerinde kuramsal bilgiler yerine, derslerin nasıl işleneceği, öğrencilere yazılı anlatımla ilgili sorunlarına hangi yöntemlerle ne gibi çözümler bulunabileceği, işlevden hareketle etkin bir dil eğitiminin nasıl verilebileceği üzerinde çalışmalar yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

ABU-HATAB, W. (1992). Discourse Error Analysis of Compositions Written by Community College Students. University of Jordan. (Unpublished M.A. Thesis).

AKÇATAŞ, Ahmet. (2001). Dokuzuncu Hariciye Koğuşu Romanı Üzerine Bir Metin Dil Bilim İncelemesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

ALTUNKAYA, Fuat. (1987). Cohesion in Turkish: A Survey of Cohesive Devices in Prose Literature. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

AKSAN, Doğan. (1977). **Her Yönüyle Dil: Ana Çizgileriyle Dilbilim 1**. Ankara: TDK yay.

AKTAŞ, Şerif ve GÜNDÜZ Osman. (2003). **Yazılı ve Sözlü Anlatım-Kompozisyon Sanatı**. Ankara: Akçağ yay.

ALPTEKİN, Turan. (1982). **Kompozisyon Bilgisi**. Ankara: İktisadi ve İdari İlimler Akademisi yay.

AVCIOĞLU, Hasan. (2000). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Değerlendirilmesi. Eğitim ve Bilim, 25 (115), 10-17.

BAE, Jungok. (2001). Cohesion and Coherence in Children's Written English: Immersion and English-only Classes. Issues in Applied Linguistics.

BALCI, Veysel. (2002). Liselerde Türk Dili Ve Edebiyatı Öğretiminin Değerlendirmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

BAŞBUĞ, Erdal. (1997) Bir Ortaöğretim Kurumu Olarak Anadolu Öğretmen Liselerinde Türkçe-Kompozisyon Öğretim ve Eğitiminin Meseleleri Üzerine Bir Saha Araştırması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Brinker, Klaus (1988). Thematische Muster und ihre Realisierung in Talkshowgesprächen: Zeitschrift für Germanistische Linguistik 16/88:26-45

BÜLBÜL, A. Rıdvan. (2000). **Yazılı Anlatım ve Yazı Türleri**. Ankara

COŞKUN, Eyyup (2005). İlköğretim Öğrencilerinin Öyküleyici Anlatımlarında Bağdaşıklık, Tutarlılık ve Metin Elementleri. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara : Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

COŞKUN, Eyyup. (2002). Okumanın Hayatımızdaki Yeri ve Okuma Sürecinin Oluşumu İle İlgili Yaklaşımlar. Türklük Bilimi Araştırmaları. (11), 231-244.

De, Robert-Alain, Wolfgang Ulrich Dressler (1981). **Einführung in die Textlinguistik, Niemeyer**. Tübingen.

DENİZ, Kemalettin. (2000) Yazılı Anlatım Becerileri Bakımından Köy ve Kent İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Durumu Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Çanakkale: 18 Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

DRESSLER, Wolfgang. (1978). **Textlinguistik: Wissenschaftliche Buchgesellschaft**. Darmstadt.

DÖKMEN, Üstün. (1994). Okuma **Becerisi, İlgisi ve Alışkanlığı Üzerine Psiko-Sosyal Bir Araştırma**. Ankara: MEB Yay.

EKER, Süer. (1999) **Türk Dili**. Ankara: Kara Harp Okulu yay.

EMEKSİZ, Zeynep Erk. (1998). Local Coherence Problems in Written Narratives of Adult EFL Learners: Topical NP Usage in Various Discourse Contexts. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi.

GÖĞÜŞ, Beşir. (1978). **Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi**. Ankara: Kadoğlu Matbaası.

GOLDMAN, Suzan. and John D. Murray. (1992). Knowledge of Connectors as Cohesion Devices in Text: A Comparative Study of Native-English and English as a Second Language Speakers. *Journal of Educational Psychology*, 84. (4), 504–519.

GÖKÇE, Birsen. (1988). **Toplumsal Bilimlerde Araştırma**. Ankara: Savaş yay

GÜNAY, V. Doğan. (2003). **Metin Bilgisi**. İstanbul: Multilingual Yay.

GÜLTEKİN, Nilüfer. (2000). Metin Oluşum Sürecinde Gönderimsel Bağdaşıklığın Değeri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

HALLIDAY, M.A.K. ve Ruqaiya HASAN. (1976). *Cohesion in English*. New York: Longman Group UK Limited.

İŞSEVER, Selçuk. (1995). Türkçe Metinlerdeki Bağlantı Ögelerinin Metinbilim ve Kullanımbilim Açısından İşlevleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

JIN, Wenjun. (1998). Cohesion and The Academic Writing of Chinese ESL Students at The Graduate Level. Unpublished Doctorate Thesis. Northern Illionis University.

KANTEMİR, Enise. (1981). **Yazılı Sözlü Anlatım**. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

KARABAĞ, Seda ve Selçuk İŞSEVER. (1995). Edinim Sürecinde Bağdaşıklık **IX. Dilbilim Kurultayı** (25-27 Mayıs 1992). Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Yay. 221–235.

KARASAR, Niyazi. (1998). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. (8. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kaptan, Saim. (1998). **Bilimsel Araştırma ve İstatistik Yöntemleri**. Ankara: Bilim Kırtasiye

KEÇİK, İlknur. (1992). İlkokul Öğrencilerinin Özet ve Hatırlama Metinlerinde Bağdaşıklık Sorunu. Dilbilim Araştırmaları – 1992. Ankara: Hitit Yayınevi, 71-75.

KORKMAZ, Zeynep.(1985). Dil İnkılâbının Sadeleşme ve Türkçeleşme Akımları Arasındaki Yeri, Türk Dili, C. XLXI, S. 401'den Ayrı Basım, Ankara

KÜÇÜK, Salim. (1998). Şehirleşmenin İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Okuma–Anlama Becerisine Etkileri. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

MENDOZA, Günfer. (1998). A New Outlook to The Reading Texts Used in State Senior Schools in Turkey in Terms of “Cohesion”. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

ONURSAL, İrem. (2003). Türkçe Metinlerde Bağdaşıklık ve Tutarlılık. *Günümüz Dilbilim Çalışmaları*. (Yay. Haz.: Ayşe Kıran, Ece Korkut, Suna Ağıldere). İstanbul: Multilingual Yay.

ÖZKAN, Bülent. (2004). *Metindilbilimi, Metindilbilimsel Bağdaşıklık ve Haldun Taner'in "Onikiye Bir Var" Adlı Öyküsünde Metindilbilimsel Bağdaşıklık Görünümleri*. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 13/1 (2004), 167-182.

ÖZBAY, Murat. (1995) Ankara Merkez Ortaokullarındaki Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri Üzerine Bir Araştırma Yayınlanmamış Doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

PAKKAN, Gülsev. (1992). Türkçe Kısa Hikâyelere Metin dilbilim Açısından Bir Bakış. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8 (3), 297-305.

RAMADAN, Saleh Mustafa Sa'd. (2003). Cohesion in Written Works of The Twelfth Grade Students of Literary and Scientific Streams at State Secondary Schools in Jordan. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

RUHİ, Şükriye ve Ahmet KOCAMAN. (1996). **İlköğretim Ders Kitaplarında Dil Kullanımı**. Türkiye'de ve Almanya'da İlköğretim Ders Kitapları. Ankara: Türk-Alman Kültür İşleri Kurulu Yayınları

RUHİ, Şükriye. (1994). İlköğretim Öğrenci Kompozisyonlarındaki Bağdaşıklık Sorunları. *Çağdaş Türk Dili*, VI (77-78), Temmuz-Ağustos, 1994, 24-26.

ŞENÖZ, Canan Ayata. (2003). **Metindilbilim ve Türkçe**. İstanbul: Multilingual yay.

TOKLU, M. Osman. (2003). **Dilbilime Giriş**. Ankara: Akçağ yay.

UZUN, Leylâ Subaşı. (1995). **Orhon Yazıtlarının Metindilbilimsel Yapısı**. Ankara: Simurg Kitapçılık ve Yayıncılık.

ÜLKÜ, Güler. (1992). A Textual Analysis of News in the Turkish Press. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

YALÇIN, Alemdar. (2006). **Türkçe Öğretim Yöntemleri-Yeni Yaklaşımlar**. Ankara: Akçağ Yay.

YUEN, Wong Tai (1993). Textual Cohesion and Reading Comprehension. <http://www.fed.cuhk.edu.hk/ceric/cumphil/93tywong/contenthtm>.

EKLER

Ek-1: Okullara Göre Dokuzuncu Sınıf Öğrenci Kompozisyonlarındaki Bağlama Öğeleri Kullanım Sıklıkları

Bağlama Öğesi	Okul	N	Ortalama	Standart sapma	Standart hata	Minimum	Maksimum
Ekleyici	Aydınlıkevler	100	6,38	4,252	,425	0	22
	Gazi Anadolu	100	7,14	4,575	,457	0	23
	Mamak	100	6,62	3,949	,395	0	19
	Toplam	300	6,71	4,264	,246	0	23
Ayırt Edici	Aydınlıkevler	100	,90	1,000	,100	0	4
	Gazi Anadolu	100	,83	1,083	,108	0	5
	Mamak	100	,82	1,298	,130	0	7
	Toplam	300	,85	1,131	,065	0	7
Zıtlık	Aydınlıkevler	100	1,55	1,466	,147	0	5
	Gazi Anadolu	100	1,90	1,925	,193	0	9
	Mamak	100	1,40	1,531	,153	0	6
	Toplam	300	1,62	1,661	,096	0	9
Zaman Sıralama	Aydınlıkevler	100	2,44	2,311	,231	0	10
	Gazi Anadolu	100	3,36	2,953	,295	0	12
	Mamak	100	2,34	2,388	,239	0	10
	Toplam	300	2,71	2,599	,150	0	12
Koşul	Aydınlıkevler	100	,68	,875	,087	0	3
	Gazi Anadolu	100	,49	,810	,081	0	4
	Mamak	100	,50	,959	,096	0	5
	Toplam	300	,56	,885	,051	0	5
Açıklama	Aydınlıkevler	100	2,01	1,925	,193	0	10
	Gazi Anadolu	100	1,58	1,765	,176	0	7
	Mamak	100	1,03	1,337	,134	0	7
	Toplam	300	1,54	1,735	,100	0	10
Örnekleme	Aydınlıkevler	100	,74	,960	,096	0	5
	Gazi Anadolu	100	,97	1,267	,127	0	6
	Mamak	100	1,02	1,128	,113	0	5
	Toplam	300	,91	1,128	,065	0	6
Sebeplerin Sonuç	Aydınlıkevler	100	,90	,847	,085	0	3
	Gazi Anadolu	100	,99	1,259	,126	0	5
	Mamak	100	,93	1,121	,112	0	4
	Toplam	300	,94	1,086	,063	0	5
Sonuçların Sebepleri	Aydınlıkevler	100	,60	1,255	,126	0	9
	Gazi Anadolu	100	,50	,835	,083	0	4
	Mamak	100	,49	,847	,085	0	4
	Toplam	300	,53	,996	,058	0	9

**Ek-2: Okullara Göre Dokuzuncu Sınıf Öğrenci Kompozisyonlarındaki
Bağlama Öğeleri Kullanım Hata Sıklıkları**

		N	Ortalama	Standart sapma	Standart hata	Minimum	Maksimum
Ekleyici	Aydınlıkevler	38	,87	1,166	,189	0	4
	Gazi Anadolu	32	,38	1,008	,178	0	4
	Mamak	45	,98	1,559	,232	0	8
	Toplam	115	,77	1,312	,122	0	8
Ayırt Edici	Aydınlıkevler	38	,13	,343	,056	0	1
	Gazi Anadolu	32	,09	,296	,052	0	1
	Mamak	45	,11	,318	,047	0	1
	Toplam	115	,11	,318	,030	0	1
Zıtlık	Aydınlıkevler	38	,24	,634	,103	0	3
	Gazi Anadolu	32	,38	1,008	,178	0	5
	Mamak	45	,22	,420	,063	0	1
	Toplam	115	,27	,692	,065	0	5
Zaman Sıralama	Aydınlıkevler	38	,24	,634	,103	0	3
	Gazi Anadolu	32	,09	,296	,052	0	1
	Mamak	45	,13	,405	,060	0	2
	Toplam	115	,16	,470	,044	0	3
Koşul	Aydınlıkevler	38	,13	,343	,056	0	1
	Gazi Anadolu	32	,09	,296	,052	0	1
	Mamak	45	,18	,576	,086	0	3
	Toplam	115	,14	,437	,041	0	3
Açıklama	Aydınlıkevler	38	,18	,512	,083	0	2
	Gazi Anadolu	32	,16	,448	,079	0	2
	Mamak	45	,09	,288	,043	0	1
	Toplam	115	,14	,416	,039	0	2
Örnekleme	Aydınlıkevler	38	,16	,437	,071	0	2
	Gazi Anadolu	32	,06	,246	,043	0	1
	Mamak	45	,11	,438	,065	0	2
	Toplam	115	,11	,392	,037	0	2
Sebept Sonuç	Aydınlıkevler	38	,37	,633	,103	0	2
	Gazi Anadolu	32	,03	,177	,031	0	1
	Mamak	45	,20	,405	,060	0	1
	Toplam	115	,21	,468	,044	0	2
Sonuç Sebept	Aydınlıkevler	38	,03	,162	,026	0	1
	Gazi Anadolu	32	,09	,390	,069	0	2
	Mamak	45	,00	,000	,000	0	0
	Toplam	115	,03	,227	,021	0	2

Ek-3: Kompozisyon Örneği

Sevgili bir konudur Serbest (Öğretmenlerimizin Önemi)

ÖĞRETMENLİK

Öğretmenler bilgi, beceri ile öğrencilere kendini eder. Öğretmenlik kutsal bir meslektir. Doktoruda, hakimide öğretmenlikten ortaya çıkar. Öğretmenler vatana, millete hayırlı ve yararlı bireyler yapar. Bilgi, beceri ve özeri ile onları donatır.

Öğretmenler beyaz bir sayfada yeni bir insan çıkartır vatana, millete hayırlı bir bireyler yetiştirir. Mustafa Kemal'in sözünde de belirttiği gibi Öğretmenler yeni nesil için eserini olacak sözleyle öğretmenliğin kutsal bir meslek olduğunu dile getirmiştir. Öğretmenler öğrendikçe öğretir, öğrettikçe öğrenirler. Esberci değil yaratıcı olmuştur. Öğrenciler bir ağaç, öğretmenlerde bir sudur. Öğretmenler bu ağacı sulayarak yetişkin kendinden emin, vicdanı hür Reisler yetiştirirler. Öğretmenlerin en büyük idealleri de budur. Öğretmenler öğrencilerin yüreğinde bir ılık ve bir sevgi olarak tanımlanır. Öğretmenler bilgili, kendinden emin, galyan ve zeki bireyler yetiştirerek vatana, millete en büyük yararı onlar sağlamıştır. Öğretmenler bir kandil, bizler ise bir mîmî: kendini tüketerek öğrencilere bilgilerini sunarlar. Öğretmenler bir anne bir baba gibidir. Öğretmenler hem nasihat ve bilgilerini öğrencilerine yararlar. Öğretmenler öğrencileri için caba ve gayreti gösterir.

Öğretmenler bilgiye doymuş, bilgiyi özümsemiş, erdemli konat yapmış insanlardır. Bunun için öğretmenlerimizin önemi büyüktür. Öğretmenlerimizin kıymeti bilmeliyiz.

Ek-4: Kompozisyon Örneği

Seçtiğiniz konu: Yalan

YALAN SÖYLEMENİN ZARARLARI

İnsanlar hayat boyunca yalan söylemeye mahkum kalmışlardır. Yalan söylemeyi kendilerinde, son bir umut, çare gibi görmüşlerdir. Yalan söylemek insanlara bir çıkış yolu gibi görünür.

Yalan söylemek bence çıkış yolu değildir. Çünkü bir yalan söylersiniz. Sonrada o yalan ortaya çıkınca çok kötü olanlar yaşarsınız. Yalancının mumu yatsıya kadar yanar" atasözü gibi olur. Yalan söylemeyi bir hâl haline getir memeliyiz. Çünkü her başımız sığırtısında yalana kaçmak yerine, doğrularla hareket etmeliyiz. Sürekli Yalan söyleyen insan, yalana olgır ve her zaman yalan söyler. İşte o insanların sözüne güven olmaz. Benim arkadaşım yalanı o kadar çok söylediki, konuşurken bile yalanla dolanta konuşurdu. Bazen onü hiç dinlemezdik bile. Çünkü hiç bir sözüne güven duymazdık. Belki yalandır, doğrudur diye büyük duydüğümüz (bile) olurdu (ama) o sonunda yalanlarıyla baş başa kaldı. Çünkü gözesinde ona inanacağı arkadaşı kalmamıştı. Yalanlara oturup yalanlara kalmamalıyız. Yalan bizim için gözüm yolu olmayacaktır.

En zor zamanlarımızda gözüm bulamadığımız zamanlarda bile yalan söylememeliyiz. Çünkü Yalan hiç bir zaman gözümü olmayan bir problem gibi dir.

Ek-5: Kompozisyon Örneği

Sevgili konus: Serbest
İlk Dersim

Yeni bir okula başladığında, en önemli şey ilk izlenimdir. Bu ilk izlenim iyi olmalıdır. Çünkü insan okula zor alır, sürekli okulu parçallıkla biter. Ülkemizde ise ilk izlenim parçallıkla biter.

Okulun kötü görünmesi, eğitimde iyi olduğu anlamına gelmez. Önemli olan öğretmenlerin öğrenciye nasıl bir etki yaptıklarıdır. Doğru tavır ve hareketlerle öğrenci de öğretmeninde değişir. Fikirler yaratılır. Özellikle öğrencinin kavrulmasını değiştirmeye çalışır, ciddi görünür, konuşurken bir yandan da enreden öğretmenler seçilmez. Öğrencinin de çok konuşması ve öğretmeninin sürekli sözünü kesmesi pek sevilmemesi. Yani bazı insanların ilk izleniminde sevmeyi sevmeyi sevmeyi.

Önemli olan ilk izlenimdir. Eğitimi iyi olan bir okulda çok fazla özellik bulunmaz. Çünkü eğitimi iyi olan bir okul her ne olursa olsun kötü olmaz.

Ek-6: Kompozisyon Örneği

Sevgili'nin konu: Pizmanlık

Pizmanlık Duygusu
İnsan hayatlarında birşeyi olumlu ya da olumsuz olaylar yaşayabilirler. Bazen sonucu düşünmeden yaptıkları işler başlarına kötü olayların gelmesini sağlayabilir.

İnsanın yaptıkları bazı şeyler, kötü sonuçlara yol açabilir. Şimdi bunu keşke yapmasaydım der insan. Diyelim bu sorumluluk duygusu pizmanlıktır.

Birşeyi iyi için duyulan pizmanlık nispeten azdır, şansa ise yaranır. Pizmanlık, insanın kendisiyle ilgilidir. Bir insan bir olayın sonucundan sonra pizmanlık duyarsa, başka bir insan aynı olaydan pizman olabilir. Bu insanların karakteriyle ilgilidir.

Kimi insanlar da pizman oldukları bir şeyi/tekrar tekrar yaparlar. İnsanlar pizmanlık duydukları olayları, tekrarlama eğilimindedir, bundan ders almazlar.

İnsanlar olayların sonucunu düşünerek davranırlar ve pizmanlık duyduğun her şeyi tekrarlama eğilimindedir.

Ek-7: Kompozisyon Örneği

Sevgideki Konu: SEVGİ

ŞAH BAKARIMIZ - SEVGİ-

Sergi değil midir toplumu ayakta tutan, ailedeki sağ-
amlığı sağlayan, dostlar ve kardeşler arasındaki anlas-
mazlıkları yok eden...? Sergi değil midir doğadaki kus-
ları üstüren? Gelecek nesillerin kurtuluşudur belki. En
önemlisi: de en çok değer verdiğimiz aileyi ayakta tut-
masıdır Kence İşte burun en sağlam örneği;

"Birbirini çok seven iki genç vardır. Çok çabalar ve
fedakarlıklar sonucu evlenirler. Uzun yıllar sonra kendi-
lerin mahkemede, hakimin körüsünde bulurlar Hakim kadı-
na yöneldi:

- Boşanma sebebin nedir?"

- Hakim Bay bizim önceleri çok iyi bir garantimiz
vardı. Birbirimizi anlar ve yardımcı olurduk. Geceler de
oğrılarımızdan dolayı, doğtora gittiğinde kemik erimesine
tutulduğumu söyledi. O günden sonra kocam bente ilgi-
lenmez oldu. Örneğin, hediye aldığı ve çok sulanması
gereken çişeği bile gaceleri ben suluyordum. Bu nedene
burdayım.

Hakim kararını hiç düşünmeden vermiştir. Fakat ku-
rallar gereği adama da sormuş Adam:

- Karımın anlattığı her şey doğrudur. Bir şey hariç. Doktor karım gittikten sonra bana egzersiz yapılması gerektiğini söylemişti. Ben de bunun üzerine bir şişek aldım. Az sulanması gereken bu şişegin çok su istediğini söyledim. Karım geceleri kalktığı anda egzersiz yapmı oluyordu. O, tekrar uyuduktan sonra ben kalkıp saksıdaki suyu döküyör, toprağı kurutuyordum.

Habim bunun üzerine bu itiliyi bırakmaktan vazgeçti."

İşte bunun gibi birçok örnek / insanlar sermetten kaçınılmalıdır. Bu derece serpi yemyesil gayirde, kaskara avadaki gelincik olmaya benzer.

Kim gelincik olmayı istemez ki...

Ek-8: Kompozisyon Örneği

Seçtiğiniz Konu: ARKADAŞLIK

ARKADAŞLIĞIN ÖNERİ

Arkadaşlık, benim için çok önemlidir.

Kaybı, kayınca her insan arkadaşları oluyolar.

Arkadaş arkadaşlığın çok büyük önemi vardır.

Onun için bir insan arkadaşını kendisi için.

Sonunda bir arkadaş başka bir arkadaşın.

konularını daha iyi anlatır. Diğer arkadaşına

en iyisini hatırların yapamadığı şeyleri bir

riyaset ile yaptırır arkadaş bazı arkadaşları vardır.

Çünkü düşünürün en zor, sonunda sonunda daha

her türlü politikadır. Çünkü benim de yaptığı

gerekten arkadaş gerekçe benliğim için az

kişi var. Kompozisyonun sonuna doğru.

Arkadaşlık, burada arkadaş sonuna sonuna sonuna

istiyorsanız arkadaşın arkadaş. İyi tanı arkadaş

Arkadaş arkadaş arkadaş ben de yaptım. Arkadaş arkadaş

arkadaş gibi. Arkadaş kullanmak sonunda benliğim

Ek-9: Kompozisyon Örneği

Okulda memet
 Barışın lisesi Başım den geçen bir olay-
 Yalovun insana yaptığıları
 Bir ille okula giderken üç kişi geçirdik her
 zaman bir gün oramıza yani biri katipti. Bunun sürd.
 ki hırsızlık yaptığından haberiyle y. ltu ~~bu~~ bu kılıç
 kirtasige den top satarlar yokalandı.
 Bunun yokalanması bizi kötü ahliletti zaten
 bizim üstümüze ekmişti. İzden isn: 2004 buna top
 çaldırıldı dediydi. Pabi herkes buna inandı. Biz
düşün okula dehi gidemaz olduk insanların
 bize bakışı değişmişti.
 Bizim okumasa bir filan gelli. Buna bir arda
 dşın avına taşırdık. Buna yaptığı hırsızlığı
 niye bizim üstümüze attığını sorduk. Bu birca
 şok karlıtıydu. dedi. Yapmasaydın dedik bizide
tesiri kaybettiririz. talafatı hocalara dinlet-
 tik. Bu arkadaşta 2003 senca Bayın bir Bey başot
 du

Ek-10: Kompozisyon Örneği

Okul: Gazi Anadolu Lisesi

Sayıgınız konu: Pismanlık

Faydanı Geç Kalınır Pismanlığı

İnsanlar pişman olma iştir yaratılmadı, İnsanlar zamanında yapacağı işleri yapmalı, geç kalınmalıdır.

Örneğin, bir erkek bir kız sevirse o bu bunu söylemelidir. İkisi okutkularını cezasını kendi alır. Kız da eler edenez ve ya arkadaş bir karga etmiş ama birbirlerini sevir ama özür dilemeyi guru meselesi yap. Yarlarca cezasını alırlar ve arkadaş ları ömür boyu bazır.

Mesela ben geçen sene en iyi arkadaşım. Ölün Büyük ömür boyu kişim. Özür dilemeyi de guru maddes yaparak özür dilemedim. Şu anda örün pişmanlığını gibi yaş yorum. Şimdi olsam özür diler ve örünle gök iyi arkadaş öbrak ka- lırdım.

Bu nedenle siz de sonunu düzünlendiliğini işin yapmayın. Unutmayın ki geç kalınan pişmanlığın faydası yoktur.