

## BAĞDAŞIKLIK VE TUTARLILIK BAKIMINDAN LİSE VE ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN YAZILI ANLATIM BECERİLERİ

Pelin SEÇKİN\*

Nazmi ARSLAN\*\*

Selma ERGENÇ\*\*\*

### Özet

Bu çalışmanın amacı lise ve üniversite öğrencilerinin yazılı anlatımlarında bağdaşıklık unsurlarını kullanımlarını ve tutarlılık düzeylerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda 9 ve 11. sınıflardan olmak üzere 40 lise öğrencisi ile 1 ve 3. sınıflardan olmak üzere 40 üniversite öğrencisi örneklem olarak seçilmiştir. Öğrencilere üç cümlelik bir giriş paragrafı verilmiş ve bu paragraftan hareketle öğrencilerden öyküleyici bir metin yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin yazdıkları metinlerdeki bağdaşıklık unsurları ve tutarlılık düzeyleri tespit edilmiştir. Öğrencilerin yazma uygulamalarındaki bağdaşıklık ve tutarlılık düzeylerinin belirlenmesinde Coşkun (2005) tarafından doktora tez çalışması kapsamında hazırlanan “Bağdaşıklık Düzeyi Değerlendirme Ölçeği” ve “Öyküleyici Anlatım Tutarlılık Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Öğrencilerin yazma uygulamalarındaki bağdaşıklık düzeyine ilişkin bulgularda frekans (f) ve yüzde (%) analizlerinden; farklı değişkenlere (cinsiyet ve kademe / sınıf) göre tutarlılıkların karşılaştırılmasında ise t-testinden ve ANOVA’dan yararlanılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Bağdaşıklık, tutarlılık, yazılı anlatım, Türkçe öğretimi.

### WRITING SKILLS OF HIGH SCHOOL AND UNIVERSITY STUDENTS IN TERMS OF COHERENCE AND CONSISTENCY

#### Abstract

The aim of this study is determine the level of using coherence elements and consistency on the written expressions of high school and university students. Accordance with this purpose 40 high school students in grades 1 and 3 and 40 university students in grades 1 and 3 selected as a sample. Students were given three sentence introductory paragraph and were asked to write a text of this paragraph. Levels of coherence elements and consistency of the text written by students have been identified. Determining the levels of coherence and consistency in students writing, “The Scale for Evaluating Cohesion Level” and “The Scale for Evaluating Coherence in Story” which prepared under doctoral thesis by Coskun (2005) was used. Findings on the level of coherence of students’ writing practices, frequency (f) and percentage (%) analyzes were used and in the comparison of consistency of students’ writing practices, by the different variables, t-test and ANOVA was used.

**Keywords:** Coherence, consistency, written expression, Turkish education.

\* Arş. Gör.; KTÜ, Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, pelinseckin@ktu.edu.tr.

\*\* Arş. Gör.; KTÜ, Fatih Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, nazmiarslan@ktu.edu.tr.

\*\*\* Öğretmen; Trabzon Spor Lisesi, selmaergenc@hotmail.com.

### Giriş:

Metin “bir yazıyı biçim, anlatım ve noktalama özellikleriyle oluşturan kelimelerin bütünü, tekst” (TDK, 2005: 382) olarak tanımlanmaktadır. İngilizce “text”, Fransızca “texte” kelimelerine karşılık gelen metin kavramı, köken itibarıyla Latince’den gelmekte ve kumaş anlamını taşımaktadır. Bu anlamdan hareketle Onursal (2003: 121), metni ipliklerden dokunan bir kumaşa benzetmekte ve metnin dokuma sürecinde ortaya çıkan bir yapı olduğunu vurgulamaktadır. Metin oluşturmada söz konusu dokuma, cümleler vasıtasıyla yapılmaktadır.<sup>1</sup> Metin, yüzey yapıda bir biri ardına sıralanmış cümlelerden oluşsa da iletişim ortamı ve bağlamın da metni şekillendiren unsurlar olduğu unutulmamalıdır. Nitekim metin, “iletişim sırasında gerçekleşen bir sözce ya da dil dışı etkenlerle bağlantılı sözcükler bütünü” olarak tanımlanabilmektedir (Aksan, 1987: 149). Şenöz (2005: 13) ise metni bilginin dilsel olarak oluşturuluş biçimi şeklinde tasavvur etmekte ve metnin ortak bilgi oluşturmada en önemli toplumsal araçlardan biri olduğunu vurgulamaktadır.

Metni, “belirli bir bildirişim bağlamında bir ya da birden çok kişi tarafından sözlü ya da yazılı olarak üretilen dil dizgesi” şeklinde tanımlayan Günay (2007: 44), bildirişim işlevi olmayan yazılı veya sözlü bir belgenin metin olamayacağını belirtmektedir. Söz konusu bildirişim işlevinin gerçekleşmesi için metnin, gerekli bazı özellikleri taşıması gerekmektedir. De Beaugrande ve Dressler (1981’den Akt. Coşkun, 2005) tarafından 7 başlıkta toplanan ve metinsellik ölçütleri olarak nitelendiren bu özellikler şunlardır: Bağdaşıklık (cohesion), tutarlılık (coherence), bilgilendiricilik (informativity), amaçlılık (intentionality), duruma uygun olma (stiuationality), kabul edilebilirlik (acceptibility), metinler arasılık (intertextuality).

Çalışmada lise 1 - 3. sınıflar ile yükseköğretim 1 - 3. sınıf öğrencilerine yazdırılan hikâyeler bağdaşıklık ve tutarlılık açısından incelendiği için sadece söz konusu metinsellik ölçütlerinin açıklamalarına yer verilmiştir:

#### 1. Bağdaşıklık

Bağdaşıklık “bir yazının metin olmasını sağlayan, metin içi ilişkileri kuran, dille ilgili özelliklerin tümünü belirten bir kavram”dır (Günay, 2007: 71). Halliday ve Hasan’a göre bağdaşıklık art arda gelmiş cümlelerin söylem şeklinde algılanmasını sağlayan sözcüksel ve dil bilgisel ilişkilerdir (Halliday ve Hasan, 1976: 5’den akt. Coşkun, 2005). Başka bir deyişle, cümlelerin birleşerek bir söylem oluşturması uygun bağlantılarla birbirine bağlanmasını ve bir

<sup>1</sup> Çalışmadaki metin kavramı, dilsel ürünlerle sınırlı tutulmaktadır. Nitekim sadece yazılı ürünler değil; alıcıya mesaj iletme kaygısıyla oluşturulmuş, anlamsal ve yapısal olarak bütünlük gösteren sözlü ve görsel ürünler de metin oluşturabilmektedir.

cümlelerin önceki cümleye göre anlam kazanmasını gerektirmektedir. Metnin yüzey yapısını ilgilendiren bağdaşıklık sadece cümleler arasında değil, paragraflar arasındaki bütünlüğü de sağlayan bir unsurdur. Nitekim bir metnin bütünlük taşıması aynı zamanda metin içindeki küçük birimlerin de kendi arasında uyumlu olmasını gerektirir. Bağdaşıklık, metinde bir birimin anlaşılmasına hizmet eden yani anlamsal olarak birbirine bağlı, birlikte değerlendirmeyi gerektiren unsurlar arasındaki dil bilimsel ve sözcüksel ilişki olarak tanımlanabilir (Can, 2012: 35). Coşkun bu durumu şu şekilde ifade etmektedir:

Bir metni oluşturan cümleler tesadüfen bir araya gelmiş, birbirinden bağımsız ve kopuk değildir. Her cümle gerçek karşılığını diğer cümlelerle kurduğu ilişkilerle kazanır. Yazarın en önemli görevlerinden biri, kelime ve cümleleri uygun bağlantılarla bir metin hâline getirmektir (Coşkun, 2005: 50).

Bağdaşıklık ile ilgili tanımlarda yer alan bağlantı unsurlarını<sup>2</sup> Halliday ve Hasan, gönderim (reference), değiştirim (substitution), eksilteli yapı (ellipsis), bağlama öğeleri (conjunction) ve kelime bağdaşıklığı (lexical cohesion) olmak üzere beşe ayırmıştır (Halliday ve Hasan, 1976: 4'ten akt. Coşkun, 2005):

1.1. Gönderim: Metinde kullanılmış bir sözü tekrarlamak yerine, sonraki cümle veya paragraflarda onu temsil eden kelime, kelime grubu ya da ekin kullanılması ile gönderim oluşmaktadır. Çalışmada gönderim; şahıs, dönüşlülük, işaret ve ilgi zamirleri, işaret sıfatı ve karşılaştırma olmak üzere üç başlıkta incelenmiştir.

1.2. Eksilteli Anlatım: Eksilteli anlatım, metindeki ifadelerin anlaşılmasını güçleştirmeyecek bazı ifadelerinin düşürülmesiyle oluşmaktadır. Bu düşürmedeki amaç, fazlalıkları atmak ve söyleyişi külfetsiz hâle getirmektir.

1.3. Değiştirim: Değiştirim, metinde yer alan bir ögenin yerini başka bir ögenin almasıyla oluşur. Değiştirim anlamdan ziyade, kelimeler arasında ortaya çıkan dil bilimsel bir işlevdir.

1.4. Bağlama Öğeleri: İncelenen metinlerde bağlama öğesi olarak sadece bağlaçlar değil, bazı edat ve zarflar da bağlama öğesi olarak değerlendirilmiştir.

<sup>2</sup> Çalışmada Halliday ve Hasan'ın (1976) yaptığı bağdaşıklık araçları ile ilgili tasnif dikkate alınmıştır. Ancak, kelime bağdaşıklığının kapsamı geniş olduğundan çalışmaya dâhil edilmemiştir.

**Tablo 1:** Bağdaşıklık Araçları ve Örnekleri

1. Bağdaşıklık Aracı	Örnek
<b>1.1. Gönderim</b>	
<b>1.1.1. Zamirler</b>	
1.1.1.1. Şahıs Zamirleri	Cengiz, aldığı güzel haberleri anlatmak için <i>Gökay</i> 'ı sabırsızlıkla bekliyordu. <i>Ona</i> anlatacaklarını düşündükçe ağzı kulaklarına varıyordu
1.1.1.2. Dönüşlülük Zamirleri	Arkadaşına haksızlık yaptığını düşünen <i>Sevil</i> , hiç rahat değildi. Günlerce bunu düşünmekten <i>kendini</i> harap etmişti
1.1.1.3. İşaret Zamirleri	Ahmet kütüphaneyi dolaşırken yeni alınmış olan <i>kitapları</i> fark etti ve <i>onları</i> büyük merakla incelemeye başladı
1.1.1.4. İlgi Zamirleri	<i>Bu sene</i> üniversitede yapılan bahar şenliği, geçen <i>senekine</i> oranla daha kalabalıktı
1.1.2. İşaret Sıfatları	Hızlı adımlarla ilerleyen Yeşim, yere atılan pet <i>şişeleri</i> görünce sinirlendi ve <i>o şişeleri</i> alıp çöp kutusuna attı.
1.1.3. Karşılaştırma	Hakan'ın arabası kardeşininkine göre <i>daha</i> büyük.
<b>1.2. Eksiltili Anlatım</b>	
1.2.1. Cümlenin Düşürülmesi	A: Sana söylediğim kitabı aldın mı? B: Hayır. ( <i>Bana söylediğin kitabı almadım.</i> )
1.2.2. Ortak Ögelerin Düşürülmesi	<i>Esra</i> , saate bakıp geç kaldığını anlayınca hızlı hareket etmeye başladı. ( <i>Ø</i> ) Daha ilk günden işe geç gitmek istemiyordu.
1.2.3. Eklerin Düşürülmesi	Annesinin hastalığı onu çok üzmüş( <i>tü</i> ) ve yıpratmıştı
<b>1.3. Değiştirim</b>	
1.3.1. İsme Dayalı Değiştirim	Bu köydeki tarlalar çok <i>verimli</i> , aşağı köydekiler de <i>öyle</i> .
1.3.2. Fiile Dayalı Değiştirim	Erdinç, insanı bunaltan sıcak havalarda serinlemek için en uygun davranışın <i>buz gibi bir su içmek</i> olduğunu düşündü ve <i>öyle</i> yaptı.
1.3.3. Cümleye Dayalı Değiştirim	<i>Telaflı sınavları haziranın ikinci haftası olacaktır</i> . Bölüm başkanı <i>öyle</i> söyledi.
<b>1.4. Bağlama Ögeleri</b>	
1.4.1. Ekleyici	Meltem, davete ablası <i>ile</i> katılacaktı.
1.4.2. Ayırt Edici	Seray'ı, yaşadıkları <i>ya</i> olgunlaştıracak <i>ya da</i> dipsiz bir kuyuya sürükleyecek.
1.4.3. Zıtlık Bildiren	Hasan çok direndi <i>ancak</i> baskılara dayanamadı.

1.4.4. Zaman Sıralama Bildiren	Yemeğini yedikten <i>sonra</i> çalışmak için masanın başına oturdu.
1.4.5. Koşul Bildiren	Bir saat içinde kolilerin büyük bir kısmını taşıyabilirsek işimiz erken biter.
1.4.6. Açıklama Bildiren	Yıllardır hayalini kurduğu her şey gerçekleşiyordu. <i>Yani</i> , üzülmeye için bir sebep kalmamıştı.
1.4.7. Örnekleme Bildiren	Hocaların bu teklifi onaylayacağını sanmıyorum. <i>Örneğin</i> Mustafa Bey, bu işin çok maliyetli olacağını düşünecektir.
1.4.8. Sebep Sonuç İlişkisi Kuran	Kolunu kaldırmaya dermanı yoktu. <i>Çünkü</i> iki günlüğüne gittiği Ankara seyahati, onu çok yormuştu.

## 2. Tutarlılık

Tutarlılık, metnin derin yapısıyla ilgili bir kavram olmakla birlikte mantıksal bütünlüğü de içinde barındırmaktadır. Aynı zamanda okuyucunun yaşadığı bilişsel süreci de tutarlılık kavramına dâhil etmek gerekir. Çünkü metnin anlamı, metinsel bilgi ve okuyucunun bilgi birikiminin etkileşimi sonucunda ortaya çıkmaktadır (Coşkun, 2005: 101). Burada dikkat çeken nokta tutarlılığı işaretleyen herhangi bir dilsel unsurun olmamasıdır. Bu durum söz konusu kavramın derin yapı ve okuyucunun algısıyla ilgili olmasından kaynaklanmaktadır. Dolayısıyla metnin tutarlılığı, metindeki göndergeler ile alıcının dış dünya gerçekliklerinin örtüşmesi ile doğru orantılıdır (Onursal, 2003: 135).

Okuma sürecinde her metin, içinde barındırdığı çeşitli kodlamalarla okuru bir yolculuğa çıkarır. Okuyucu bir yandan metindeki kodlamaları çözümler, bir yandan o ana kadar okuduklarından bir bütün oluşturmaya çalışır, bir yandan da okuduklarından yola çıkarak metnin henüz okumadığı bölümleri hakkında çeşitli tahminler oluşturur. Bunları yaparken okuyucu metnin bölümleri arasındaki ilişkileri kuramazsa, yani metindeki sürekliliği koruyamazsa metin anlamsız ve mantıksız hâle gelir. Merkezinde konu olan bir metnin tutarlı olması; baştan sona bir bütünlük oluşturmaya, mantıklı bir plana sahip olması, birbiriyle çelişki oluşturacak bilgilere yer verilmemesi, her söylenenin daha öncekilere katkı sağlaması, söylenenlerin anlaşılması için okuyucunun ihtiyaç duyduğu bilgilerin eksiksizce verilmesi ile gerçekleşir (Coşkun, 2005: 101-105).

## Yöntem:

Bu araştırma var olan durumu var olduğu şekliyle açıklamayı amaçladığından betimsel nitelik taşımaktadır. Çalışmada tekil ve ilişkiyel tarama modellerinden yararlanılmıştır. Tekil tarama modeli değişkenlerin tek tek, tür ya da miktar olarak oluşumlarının belirlenmesi amacıyla kullanılırken ilişkiyel tarama modeli ise iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında

birlikte değişim varlığını ve / veya derecesini belirlemek amacıyla kullanılır (Karasar, 2006: 79-81).

Çalışmada lise ve üniversite öğrencilerinin kompozisyonlarındaki bağdaşıklık ve tutarlılık düzeylerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaçla öğrencilere üç cümlelik bir giriş paragrafı verilmiş ve bu paragraftan hareketle öğrencilerden öyküleyici bir metin yazmaları istenmiştir. Öğrenciler yazıların uzunluğu hususunda serbest bırakılmıştır.

Araştırmanın örneklemini 80 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerin 20'si lise birinci sınıf, 20'si lise üçüncü sınıf, 20'si üniversite birinci sınıf ve 20'si üniversite üçüncü sınıfta öğrenim görmektedir. Örneklemin 40'ı erkek, 40'ı ise bayandır.

Öğrencilerin yazma uygulamalarındaki bağdaşıklık ve tutarlılık düzeylerinin belirlenmesinde Coşkun (2005) tarafından doktora tez çalışması kapsamında hazırlanan “Bağdaşıklık Düzeyi Değerlendirme Ölçeği” ve “Öyküleyici Anlatım Tutarlılık Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Tutarlılık değerlendirilmesinde güvenilirlik sağlamak amacıyla öğrencilerin yazma uygulamaları iki ayrı puanlayıcı tarafından değerlendirilmiştir. Puanlayıcılar arasındaki korelasyon katsayısı ( $r$ ) 0,93 bulunmuştur. Bu veri oldukça yeterli görülmüş ve puanlamaların güvenilir olduğu sonucuna varılmıştır.

Verilerin analizinde nicel teknikler kullanılmıştır. Öğrencilerin yazma uygulamalarındaki bağdaşıklık düzeyine ilişkin bulgularda frekans ( $f$ ) ve yüzde (%) analizlerinden; farklı değişkenlere (cinsiyet ve kademe / sınıf) göre tutarlılıkların karşılaştırılmasında ise t-testinden ve ANOVA'dan yararlanılmıştır.

### **Bulgular:**

Çalışmanın bu bölümünde ortaöğretim 9, 11. ile yükseköğretim 1 ve 3. sınıf öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarında bağdaşıklık ve tutarlılık düzeyleri değerlendirilmektedir. Bu değerlendirme yapılırken araştırma değişkenlerine ilişkin sayısal veriler sınıf seviyesine ve cinsiyete göre tablolar hâlinde gösterilmiştir.

#### **Bağdaşıklığa İlişkin Bulgular:**

Örnekleme yer alan öğrencilerin bağdaşıklık araçlarını kullanım düzeyleri Tablo 2'de gösterilmiştir:

**Tablo 2:** Öğrencilerin Sınıf Seviyesine Göre Bağdaşıklık Araçlarını Kullanım Düzeyleri

	Lise 1		Lise 3		Üni. 1		Üni. 3	
	f	%	f	%	f	%	f	%
<b>Gönderim</b>	566	100	432	100	387	100	366	100
Şahıs Z.	347	61,3	254	58,8	225	57,9	178	48,6
Dön. Z.	17	3	13	3	22	5,8	18	4,9
İşaret Z.	75	13,3	20	4,6	21	5,5	45	12,3
İlgi Z.	0	0	4	1	0	0	0	0
İşaret Sıf.	118	20,8	99	23	89	22,9	102	27,9
Karşılaştırma	9	1,6	42	9,7	30	7,8	23	6,3

<b>Eksiltili An.</b>	173	100	148	100	55	100	17	100
Cümle Eks.	13	7,5	14	9,5	2	3,6	0	0
Öge Eks.	124	71,7	108	73	10	18,2	1	5,9
Ek Eks.	36	20,8	26	17,6	43	78,2	16	94,1

<b>Değiştirim</b>	0	0	3	100	8	100	4	100
İsim Değ.	0	0	1	33,3	4	50	0	0
Fiil Değ.	0	0	0	0	4	50	4	100
Cümle Değ.	0	0	2	66,7	0	0	0	0

<b>Bağlama Ö.</b>	252	100	425	100	375	100	303	100
Ekleyici	160	63,5	188	44,2	263	70,1	238	78,5
Ayırt edici	5	2	12	2,8	0	0	0	0
Zıtlık	64	25,4	42	9,9	37	9,9	27	8,9
Sıralama	8	3,2	107	25,2	13	3,5	6	2
Koşul	4	1,6	3	0,7	7	1,9	0	0
Açıklama	1	0,4	17	4	15	4	20	6,6
Örnekleme	0	0	16	3,8	0	0	0	0
Sebep-Son.	10	3,9	40	9,4	40	10,7	12	4

Tablo 2’deki veriler incelendiğinde tüm sınıf seviyelerinde en çok kullanılan bağdaşıklık aracının gönderim ögeleri olduğu görülmektedir. En az sıklıkla kullanılan bağdaşıklık aracı ise değiştirimdir. Gönderim ögeleri; şahıs zamiri, dönüşlülük zamiri, işaret zamiri, ilgi zamiri, işaret sıfatı ve karşılaştırma olmak üzere 6 grupta değerlendirilmiştir.

Tablodaki veriler, sınıf seviyesi arttıkça gönderim ögelerinin kullanımının azaldığını göstermektedir. En çok tercih edilen gönderim ögesinin şahıs zamiri (1004) olduğu görülmektedir. Şahıs zamirinden sonra en çok kullanılan gönderim ögesi işaret sıfatıdır (408). Sınıf seviyesindeki artışa zıt bir şekilde şahıs zamiri kullanımının azaldığı, işaret sıfatının ise benzer sıklıklarda tercih edildiği tablodan çıkan sonuçlar arasındadır. İşaret zamiri (161), dönüşlülük zamiri (70) ve karşılaştırma (104) nispeten daha az kullanılan gönderim ögeleridir.

Tablo 2’deki eksilteli anlatım ögelerine ait verilere bakıldığında sınıf seviyesindeki artışa paralel olarak eksilteli anlatım ögelerini kullanım oranının azaldığı görülmektedir. 9. sınıflarda 173 eksilteli anlatım ögesi kullanılırken üniversite 3. sınıflarda 17 eksilteli anlatım ögesinin kullanıldığı görülmektedir. 9. sınıf öğrencilerinin en çok tercih ettiği eksilteli anlatım bağdaşıklık aracı %71,7’lik oranla öge eksiltme olduğu hâlde; sınıf artışlarına bağlı olarak öge eksiltmenin kullanımının giderek azaldığı tablodan elde edilen sonuçlar arasındadır. Üniversite 3. sınıflarda öge eksiltme kullanım oranı %5,9 civarında kalmıştır. Üniversite 1 ve 3. sınıfların en çok tercih ettiği eksilteli anlatım bağdaşıklık aracı ek eksiltme olmuştur.

Yapılan araştırmada en az tercih edilen bağdaşıklık aracı değiştirim ögeleridir. Toplam 80 öğrencinin öyküleyici anlatımlarının incelendiği çalışmada 15 değiştirim ögesi ile karşılaşılmıştır. 9. sınıf öğrencilerinin kâğıtlarında hiçbir değiştirim ögesine rastlanmamıştır. 11. sınıflarda toplam 3 değiştirim ögesinden 2’si (%66,7) cümle değiştirim ögesi iken; diğeri (%33,3) isim değiştirim ögesi olarak belirlenmiştir. Üniversite 1. sınıf öğrencilerinin kullandıkları 8 değiştirim ögesinin 4 tanesi (%50) isim değiştirim ögesi, 4 tanesi (%50) de fiil değiştirim ögesi olarak görülmektedir. Üniversite 3. sınıf öğrencilerinin kullandıkları değiştirim ögeleri ise fiil değiştirim ögeleridir. Üniversite 3. sınıf öğrencileri hikâyeci anlatımlarında diğer değiştirim ögelerine yer vermemişlerdir.

Tablo 2’deki veriler incelendiğinde gönderim ögelerinden sonra en çok kullanılan bağdaşıklık aracının bağlama ögeleri olduğu görülmektedir. Bağlama ögeleri “ekleyici, ayırt edici, zıtlık, sıralama, koşul, açıklama, örnekleme, sebep-sonuç” başlıkları altında değerlendirilmiştir. Bu veriler ışığında bağlama ögelerini en fazla kullanan grubun 11. sınıflar (425) olduğu görülmektedir. 11. sınıfları sırasıyla üniversite 1 (375), üniversite 3 (303) ve 9. sınıflar (252) takip etmektedir.



Tüm sınıf seviyelerinde olduğu gibi 9. sınıfların da en çok kullandığı bağlama ögesi % 63,5'lik oranla ekleyici bağlama ögeleridir. Bunu %25,4 ile zıtlık oluşturan bağlama ögeleri izlemektedir. 9. sınıflar diğer bağlama ögelerini çok düşük yüzdelerle tercih etmişlerdir. 11. sınıflara bakıldığında yine ekleyici bağlama ögelerinin (%44,2) en fazla kullanıldığı görülmektedir. 11. sınıflarda ekleyici bağlama ögelerinden sonra %25,2 ile sıralama oluşturan bağlama ögeleri en fazla tercih edilmiştir. Zıtlık bildiren bağlama ögeleri (%9,9) ve sebep-sonuç bildiren bağlama ögeleri (%9,4) birbirine yakın oranlarda kullanılmıştır. 11. sınıf öğrencileri diğer bağlama ögelerini düşük yüzde ile kullanmıştır. Üniversite birinci sınıf öğrencileri de metinlerinde en çok ekleyici bağlama ögelerine (%70,1) yer vermişlerdir. Bunu sebep-sonuç bildiren bağlama ögeleri (%10,7) ve zıtlık bildiren bağlama ögeleri (%9,9) birbirine yakın oranlarda takip etmektedir. Diğer bağlama ögeleri ise çok az oranlarda tercih edilmiştir. Üniversite üçüncü sınıf öğrencilerinin kompozisyonlarına bakıldığında en çok kullanılan bağlama ögelerinin yine ekleyici ögeleri (%78,5) olduğu görülmektedir. Ardından çok tercih edilen bağlama ögeleri zıtlık bildiren bağlama ögeleri (%8,9) olarak ortaya çıkmıştır.

**Tablo 3:** Öğrencilerin Cinsiyete Göre Gönderim Ögelerini Kullanım Düzeyleri

	Bayan		Erkek	
	f	%	f	%
<b>Gönderim</b>	1012	100	739	100
Şahıs zamiri	579	57,2	425	57,5
Dönüştürme zamiri	42	4,2	28	3,8
İşaret zamiri	89	8,8	72	9,7
İlgi zamiri	2	0,2	2	0,3
İşaret sıfatı	236	23,3	172	23,3
Karşılaştırma	64	6,3	40	5,4

Araştırma kapsamında 40 erkek, 40 bayan olmak üzere toplam 80 öğrencinin yazdığı öyküleyici metinler değerlendirilmiştir. Cinsiyet açısından bağdaşıklık araçlarının kullanım düzeyine ilişkin elde edilen bulgulara göre erkek ve bayan öğrencilerin birbirine yakın yüzdelerde gönderim ögelerini kullandıkları görülmektedir. Fakat bayan öğrencilerin metinlerinde sayıca daha fazla gönderim ögesine yer verdiği dikkat çekmektedir. Tablodaki verilere göre bayan öğrenciler toplamda 1012 gönderim ögesi kullanırken erkek öğrenciler 739 adet gönderim ögesine yer vermiştir.

**Tablo 4:** Öğrencilerin Cinsiyete Göre Eksiltile Anlatım Ögelerini Kullanım Düzeyleri

	Bayan		Erkek	
	f	%	f	%
<b>Eksiltile Anlatım</b>	265	100	128	100
Cümle eksiltme	18	6,8	11	8,6
Öge eksiltme	170	64,2	73	57
Ek eksiltme	77	29	44	34,4

Tablo 4'e bakıldığında bayan öğrencilerin erkek öğrencilere göre sayıca yaklaşık iki kat daha fazla eksiltile anlatım ögelerini kullandığı görülmektedir. Erkek öğrenciler 128 eksiltile anlatım ögesi kullanırken bayan öğrenciler 265 eksiltile anlatım ögesi kullanmıştır. Bayan ve erkek öğrencilerin en çok tercih ettiği eksiltile anlatım ögesi "öge eksiltme" olmuştur. Ardından en fazla "ek eksiltme" ögesi kullanılmıştır.

**Tablo 5:** Öğrencilerin Cinsiyete Göre Değişiririr Ögelerini Kullanım Düzeyleri

	Bayan		Erkek	
	f	%	f	%
<b>Değişiririr</b>	8	100	7	100
İsim değişiririr	2	25	3	42,9
Fiil değişiririr	4	50	4	57,1
Cümle değişiririr	2	25	0	0

Araştırmada incelenen erkek ve bayan öğrencilerin kompozisyonlarında değişiririr ögelerini çok az kullandıkları ortaya çıkmıştır. 80 öğrencinin değerlendirildiği çalışmada toplamda 15 değişiririr ögesine yer verildiği görülmüştür. Bunlardan 8'i bayan öğrenciler, 7'si de erkek öğrenciler tarafından kullanılmıştır. Her iki grupta da en çok tercih edilen değişiririr ögesi "fiil değişiririr" ögesi iken; erkek öğrenciler cümle değişiririr ögesine hiç yer vermemişlerdir. Bayan öğrenciler isim değişiririr ögesini %25 oranında kullanırken erkek öğrencilerde bu oran %42,9'dur. Bayan öğrenciler aynı şekilde cümle değişiririr ögesini de %25 oranında metinlerinde kullanmıştır.

**Tablo 6:** Öğrencilerin Cinsiyete Göre Bağlama Ögelerini Kullanım Düzeyleri

	Bayan		Erkek	
	f	%	f	%
<b>Bağlama Ögeleri</b>	700	100	665	100
Ekleyici	428	61,1	431	64,8
Ayırt edici	12	1,7	5	0,8
Zıtlık	108	15,4	62	9,3
Sıralama	55	7,9	79	11,9
Koşul	6	0,9	8	1,2
Açıklama	27	3,9	26	3,9
Örnekleme	8	1,1	8	1,2
Sebep-sonuç	56	8	46	6,9

Tablo 6’da verilen bilgilere bakıldığında erkek ve bayan öğrencilerin toplamda birbirine yakın sayıda bağlama ögelerini kullandığı görülmektedir. İncelenen metinlerde hem erkek hem de bayan öğrencilerin en fazla ekleyici bağlama ögelerini kullandığı ortaya çıkmıştır. Değerlendirilen metinlerde koşul bildiren, açıklama bildiren, örnekleme yapan ve sebep-sonuç ilişkisi kuran bağlama ögelerine hemen hemen aynı oranda rastlanmıştır. Fakat sıralama bildiren bağlama ögelerini erkek öğrencilerin bayanlardan daha fazla tercih ettiği görülmektedir. Benzer şekilde bayan öğrencilerin de erkek öğrencilerden daha fazla oranda zıtlık bildiren bağlama ögelerini kompozisyonlarında kullandıkları görülmektedir.

#### Tutarlılığa İlişkin Bulgular:

Bir metnin konu, tema, olay, kişiler vb. açısından bir bütünlük taşıması o metnin tutarlı olduğunu gösterir. Tutarlı bir metinde metnin farklı yerlerinde birbiriyle çelişki oluşturan bilgiler yer almaz, verilen her yeni bilgi daha önce söylenenlerle ilgilidir ve onlara katkı sağlar (Coşkun, 2005: 105). Mantıklı bir plan dâhilinde duygu ve düşüncelerin düzenli bir şekilde aktarılması da metnin tutarlılığı açısından önemlidir. Araştırmada lise ve üniversite öğrencilerinin metinlerinin tutarlılığı cinsiyet ve sınıf yönünden incelenmiştir.

**Tablo 7:** Öğrencilerin Metinlerinin Cinsiyet Açısından Tutarlılık Ortalamaları

	Cinsiyet	N	Ort.	Std. Sapma	p
<b>Tutarlılık</b>	bayan	40	3,53	,987	,006

	erkek	40	2,90	,982	
--	-------	----	------	------	--

Tablo 7’deki veriler incelendiğinde araştırmaya katılan bayan öğrencilerin metninin tutarlılık ortalamasının 3,53; erkek öğrencilerin ortalamasının ise 2,90 olduğu görülmektedir (Min.1, Max. 5 aralığında). Cinsiyet açısından tutarlılık puanlarındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $p<,05$ ). Bu bilgilerden hareketle çalışmada değerlendirilen hem lise hem de üniversite seviyesindeki bayan öğrencilerin kompozisyonlarında erkek öğrencilere göre konu, tema, olay, kişiler, zaman gibi unsurlara daha çok dikkat ettikleri ve daha düzenli yazılar yazdıkları söylenebilir. Olay bütünlüğü, düşüncenin akışı, metnin boşluklarının olmayışı gibi ayrıntılara bayan öğrencilerin daha çok önem verdiği, bu açıdan da bayan öğrencilerin metnin tutarlılığını sağlamada daha başarılı olduğu görülmüştür.

Yapılan ANOVA analizi sonunda metnlerin tutarlılık puanlarının sınıf değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır ( $F: 11,695$ ;  $p<,05$ ). Tablo 8’de hangi sınıf seviyeleri arasında farklılık olduğuna ilişkin LSD testi sonuçları gösterilmiştir:

**Tablo 8:** Metnlerin Sınıf Düzeyi Açısından Tutarlılık Ortalama Farkları

Sınıf	Sınıf	Ortalama farkı	p (Anlamlı farklılık)
9. sınıf	11. sınıf	,200	,468
	Üni. 1. sınıf	-1,150*	,000
	Üni. 3. sınıf	-,900*	,002
11. sınıf	9. sınıf	,200	,468
	Üni. 1. sınıf	-1,350*	,000
	Üni. 3. sınıf	-1,100*	,000

Tablo 8’deki veriler incelendiğinde 9. sınıf öğrencileri ile üniversite 1. sınıf öğrencileri arasında üniversite 1. sınıf öğrencileri lehine anlamlı bir fark bulunmaktadır ( $p<,05$ ). Aynı şekilde 9. sınıf öğrencileri ile üniversite 3. sınıf öğrencileri arasında üniversite 3. sınıf öğrencileri lehine anlamlı bir fark vardır ( $p<,05$ ). Bu bulgu, üniversite 1 ve 3. sınıf öğrencilerinin 9. sınıf öğrencilerine göre daha tutarlı metinler kaleme aldığını düşündürmektedir. Bu açıdan sınıf seviyesi arttıkça dile olan hâkimiyetin, anlatım gücünün ve dili kullanım becerisinin arttığı söylenebilir.

Tablo 8’de 11. sınıf öğrencileri ile üniversite 1 ve 3. sınıf öğrencileri arasında üniversite öğrencileri lehine anlamlı fark olduğu görülmektedir ( $p<,05$ ). 11. sınıf öğrencileri üniversite

öğrencilerine göre öyküleyici metinlerinde tutarlılığı sağlamada daha alt seviyede kalmıştır. Fakat tablodaki veriler araştırmada değerlendirilen 9 ve 11. sınıf öğrencilerin arasında anlamlı fark olmadığını işaret etmektedir. Aynı şekilde üniversite 1 ve 3. sınıflar arasında da anlamlı fark bulunmadığı görülmektedir. Bu bulgu, lise ve üniversite öğrencileri arasındaki yazılı anlatım seviyesinin anlamlı seviyede farklılaştığını düşündürmektedir.

### **Sonuç ve Öneriler:**

Araştırmanın bulguları doğrultusunda şu sonuçlar sıralanabilir:

➤ Genel olarak, değerlendirilen tüm sınıf seviyelerinde bayan öğrencilerin erkek öğrencilerden daha fazla bağdaşıklık araçlarına yer verdikleri ortaya çıkmıştır. Bu bulgu, bayan öğrencilerin daha ayrıntılı düşünme, dil becerilerini daha sık kullanma gibi biyolojik, psikolojik ve dilsel özelliklerinin yazma becerilerine yansımalarıyla ilişkilendirilebilir.

➤ Yapılan çalışmada, bağdaşıklık araçlarından en fazla tercih edilenin gönderim ögeleri olduğu ve ardından bağlama ögelerinin en çok kullanıldığı ortaya çıkmıştır. İncelenen metinlerde değiştirim ögelerine çok az yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, öğrencilerin dil bilgisel ve söz varlığına ilişkin birikimleriyle ilişkilendirilebilir. Öğrencilerin söz varlıklarının yeterince gelişmiş olmaması; metin içerisinde dil bilgisel ve anlamsal ilişkileri yeterli düzeyde kuramaması; yazma alışkanlıklarının düşük düzeyde olması, anlatıma çok derinlik katmayan gönderim ve bağlama ögelerinin kullanılmasına neden olduğu söylenebilir.

➤ Tutarlılık açısından elde edilen sonuçlara göre bayan öğrencilerin tutarlılık ortalamaları erkek öğrencilerden daha yüksektir. Bu sonuç, bayan öğrencilerin hem bağdaşıklık araçlarını daha fazla kullanmalarına hem de yazma alışkanlık ve ilgilerinin erkeklerden daha yüksek olmalarına bağlanabilir.

➤ Yapılan çalışmada, metin tutarlılığını sağlamada lise ve üniversite öğrencilerinin kendi içlerinde anlamlı bir fark bulunmadığı; fakat üniversite öğrencilerinin lise öğrencilerine göre daha anlamlı ve mantıklı yani daha tutarlı metinler kaleme aldığı gözlenmiştir. Bu sonuç, üniversitelerin akademik olarak liselerden daha üst düzeyde olmasıyla ilişkilendirilebilir.

Bir metinde bağdaşıklık araçlarının çok kullanılması o metni yazan öğrencinin dil ve anlatımının çok iyi olduğu anlamına gelmeyeceği gibi, az kullanılması da yetersiz olduğu anlamına gelmez. Bağdaşıklık araçlarından yeterince faydalanarak metni zenginleştirmek ve bunun yanı sıra metnin tutarlılığını sağlamak esas ölçüt olmalıdır. Bu nedenle öğrencilere metni derinleştirmek ve zenginleştirmek amacıyla “küçük yapı” düzeyinde dil bilgisel ve anlamsal ilişkilerin sağlanmasında bağdaşıklık araçlarının işlevleri uygulamalarla gösterilmelidir. Bunun yanı sıra metnin “büyük yapısı”nı oluşturan paragraf ve paragraf üstü birimlerin nasıl

sıralanacağı, metnin kurgusunun nasıl oluşturulacağı güzel örneklerden hareketle öğrencilerle birlikte incelenmeli ve metin oluşturma çalışmaları yapılmalıdır.

### **Kaynaklar:**

- AKSAN, D. (1987). *Anlambilimi ve Türk Anlambilimi (Ana Çizgileriyle)*. Ankara: DTCF Yayınları.
- CAN, R. (2012). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarına Paragraf Düzeyinde Bağdaşıklı ve Tutarlılık*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- COŞKUN, E. (2005). *İlköğretim Öğrencilerinin Öyküleyici Anlatımlarında Bağdaşıklı, Tutarlılık ve Metin Elementleri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- GÜNAY, D. (2007). *Metin Bilgisi*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- HALLIDAY, M. A. K. ve HASSAN R. (1976). *Cohesion in English*. New York: Longman Group UK Limited.
- KARASAR, N. (2006). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- ONURSAL, İ. (2003). Türkçe Metinlerde Bağdaşıklık ve Tutarlılık. (ed. Kıran A., Korkut E. ve Ağıldere S.). *Günümüz Dil Bilim Çalışmaları*. Ankara: Multilingual Yayınları, s. 121-133.
- ŞENÖZ, C. A (2003). *Metindilbilim ve Türkçe*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- TDK (2005). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.