

EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN YAZILI ANLATIM BECERİLERİNİN SÜREÇ YAKLAŞIMI VE METİNSELLİK ÖLÇÜTLERİ EKSENİNDE DEĞERLENDİRİLMESİ (NİĞDE ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ)

Ali GÖÇER

Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, Kayseri.

Özet

Bu araştırmanın amacı, eğitim fakültesi öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerini kullanma durumlarını belirlemektir. Bu amaçla, öğrencilerden değişik zaman dilimlerinde beş ayrı konuda kompozisyon yazmaları istenmiş ve daha sonra kompozisyonlar incelenmiştir. İncelenen dokümanlar tüm çalışmalar arasından random (seçkisiz, rastlantısal) örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Kompozisyonlar yazma süreci bileşenleri ve metinsellik ölçütleri bağlamında incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre eğitim fakültesi öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmaları ürün odaklıdır. Bunun bir sonucu olarak kompozisyonlar metinsellik ölçütlerine kısmen sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Türkçe öğretimi, yazma becerisi, süreç yaklaşımı, metinsellik ölçütleri.*

THE ASSESSMENT WITH THE COMPONENT OF THE PROCESS APPROACH TO WRITING AND THE CRITERIONS RELEVANT TO TEXT OF WRITTEN EXPRESSION SKILLS OF THE EDUCATION FACULTY STUDENTS (THE SAMPLE OF NIGDE UNIVERSITY)

Abstract

The purpose of this study is to determine situation in using of written expression skills of the education faculty students. For this purpose, was asked from students writing compositions, at different periods and five separate topics. Later, the compositions were examined. Documents, were chosen by way of random method from the inside total composition papers. The compositions were examined from the writing process components and from the criterions relevant to text point of view. According to results of the investigation, the education faculty students' written expression studies focus on product. As a result of this the compositions have partly the criterions relevant to text.

Key Words: *Turkish teaching, writing skill, process writing, the criterions relevant to text.*

1. Giriş

Türkçe öğretiminin temel amaçlarından birinin öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmek olduğunu aktaran Sever (2004: 24), yazmayı, duyduklarımızı, düşündüklerimizi, tasarladıklarımızı, görüp yaşadıklarımızı yazı ile anlatma olarak tanımlamış ve yazmanın konuşma gibi başkalarıyla iletişim kurmanın, kendimizi anlatmanın bir yolu olduğunu vurgulamıştır. Keçik ve Subaşı (2001: 63) yazmayı, konuşma gibi *verici bir dilsel etkinlik* olarak nitelendirmişlerdir. Göğüş (1978: 235), yazmanın konuşma gibi bir anlatım yolu olduğuna değindikten sonra yazmanın konuşmadan ayrı beceriler gerektirdiğini dile getirmiştir. Yazmayı, duygu, düşünce ve isteklerin yazılı işaretlerle iletilmesi olarak tanımlayan Yangın (2002: 116-117) ise, yazı ile verilen mesajın okuyucu tarafından doğru ve eksiksiz anlaşılması için, yazarın mesajını hangi sözcüklerle ifade edeceğini, nasıl düzenleyeceğini ve kurallara uygun bir şekilde yazmasını bilmesinin gereğine işaret etmiştir.

Düşünceleri, yaşantıları, gözlemleri kurgusal bir bütünlük içinde temellendirerek dile getirmeyi yazmanın amaçları arasında sayan İpşiroğlu (2007: 23-24), bugün birçok ülkede okullarda verilen yaratıcı yazma derslerinin amacının, yazar yetiştirmekten çok, insanın kendi içindeki yaratıcı gizilgücü bulmasını sağlamak olduğunu belirtmektedir.

Öğrencilere temel dil becerilerini edindirme ve bu becerileri buldukları yaş ve sınıf düzeylerine uygun bir seviyede geliştirme, öğrenme ve öğretme sürecinin en öncelikli hedefidir. Çünkü anlama, kavrama, ilişki kurma, yorumlama, analiz, sentez vb. üst düzey zihinsel beceriler doğrudan veya dolaylı olarak okuma, dinleme, konuşma ve yazmadan oluşan temel dil becerileriyle ilişkilidir. Öğrenme ve öğretme süreci etkinliklerinde istenilen hedeflere ulaşma ve hedef kitleye belirlenen kazanımları edinme, bu becerilerin belli bir düzeyde gelişmiş olmasına bağlıdır.

Dil becerileri gerek okul öncesi dönemde gerekse örgün eğitim sürecinde nitelik ve niceliksel olarak gelişim içerisindedir. Bu süreçte bireylerin dil gelişimlerine en çok etki eden unsur, etkileşim içerisinde bulunduğu sosyal çevre ve iletişim kurdukları kişilerdir. Bireyler en çok etkileşim içerisinde buldukları kişilerden etkilenerek dil gelişimlerini sürdürürler. Aile içerisinde kardeşler, sınıf, okul ve mahalle arkadaşları ve en önemlisi de model aldıkları anne, baba ve öğretmenler bireylerin dil gelişimlerine etki ederler. İlköğretim öğrencileri her türlü uyarıcıya açık, çevrelerinde cereyan eden olaylardan etkilenen durumundadırlar. Anne, baba ve öğretmenler çocukların bu özelliklerini göz önünde bulundurarak model oldukları bilinciyle hareket etmelidirler. Model aldıkları büyükleri bilinçli davrandıkları takdirde çocuklar dil becerilerini geliştirmede önemli bir avantaj yakalamış olurlar.

Dil eğitimi, hangi düzeyde olursa olsun bilimsel olarak dört temel dil becerisi olarak adlandırılan dinleme, (dinlediğini anlama), konuşma, okuma (okuduğunu anlama) ve yazma becerilerinin bireye kazandırılması sürecidir. Bu becerilerin her biri

birbirleriyle ilintilidir. Birey, gerçek yaşamındaki iletişim sürecinde karşısındakini dinleyecek ve anlayacak, kendi görüşlerini dile getirecek, not tutacak yani yazacak, okuyacak ve anlayacak, özet çıkaracak, iyi bir okuyucu olacak, dünya bilgisini zenginleştirecek ki iyi bir yazar olabilsin. Duygu, düşünce ve isteklerini yazılı olarak amacı doğrultusunda yetkin bir biçimde dile getirebilsin (Çakır, 2003: 32). Dil becerilerini geliştirme çalışmalarında dikkat edilecek en önemli nokta, becerileri geliştirmeye yönelik etkinliklerde becerilerin birbirini tamamlayacak, birbirini bütünleyecek şekilde düzenlenmesi ve gerçekleştirilmesidir. Demirel ve Şahnel (2006: 19-20), programda öğrenme alanları olarak adlandırılan temel dil becerilerinin işlevsel bütünlüğünden bahsetmekte, iletişim aracı olarak kullanmayı öğretirken dil becerilerinin birlikte öğretilmesinin altını çizmektedirler. Yine dört dil becerisinin birlikte öğretildiği beşinci beceri olarak tümleşik beceri (integrated skills) denildiğine ve özellikle temel eğitim aşamasında Türkçenin öğretiminde tümleşik becerilerin geliştirilmesinin gereğine işaret etmektedirler.

Okullarımızda yazı eğitimi çalışmaları Türkçe, edebiyat ve kompozisyon dersleri çerçevesinde yürütülmektedir. Bu derslerde yapılan çalışmalar çoğunlukla geleneksel anlayışla yürütülmektedir. Öğrencilere konu ile ilgili bir atasözü veya özdeyiş verilip açıklamaları istenmekte ve büyük bir çoğunluğu da değerlendirilmemektedir. Bu tür özensizlik ve önemsemezlik zamanla öğrenciler tarafından kanıksanmakta ve söz konusu yazma çalışmaları, amaçsız, sıradan bir eğitim etkinliği durumuna düşmektedir.

Yazma eğitimi, amaçlı bir eğitim etkinliğidir. Yazma eğitimi, konu seçiminden ortaya konulan çalışmaların değerlendirilmesine kadar öğrencilerin etkin olduğu, öğretmenin rehberlik yaptığı dinamik bir süreci gerektirmektedir. Öğretmen, yazma çalışmasından önce öğrencilere genel bir açıklamada bulunması, yazma tekniklerini hatırlatması ve yazma sırasında dikkat edecekleri diğer noktaları hatırlatması gerekir. Tema ile uyumlu, işlenen metinle bütünlük oluşturacak bir konuyu öğrencilerle birlikte belirleyerek yazma çalışmasına başlaması gerekmektedir. Yazma sırasında konuda üzerinde durulan noktaya farklı açılardan bakmalarını, düşünceleri geliştirme yollarından yararlanarak her paragrafta konunun bir yönüyle işlenmesi gerektiğini, yazıda duruma göre farklı anlatım biçimlerinin kullanılabileceğini, anlatılan konuyla ilgili önemli kişilerin sözlerinden alıntılar yapılabileceğini ve paragraflar arasında anlam bütünlüğünün önemli olduğunu öğrencileriyle paylaşması gerekmektedir.

Yazma eylemi bildirişim amaçlıdır. Yazan kişinin okuyucusuna iletmek istedikleri vardır. Yazma sürecinde, yazan kişi, öncelikle yazma amacını, yazma konusunu, okuyucu kitlesini saptar. Daha sonra yazar, çeşitli tasarımlar yapmaya başlar. Düşünceler yazıya döküldükten sonra gözden geçirilir, sözcükler ve cümle yapılarıyla oynanır, düşünceleri en yetkin biçimde iletecek sözcükler ve yapılar seçilmeye çalışılır. Kimi zaman metin örüntüsünde (paragrafların yapısı ve sıralanışı) değişiklikler yapılır. Kimi zaman da yazma öncesi ve yazma sonrası gözlem yapılır, kaynaklar karıştırılır, notlar çıkarılır. Bu doğrultuda yazılanlar gözden geçirilerek ekleme ve çıkarmalar yapılır. Kısacası metin yeniden üretilir. Yazma öğretiminde süreç yaklaşımı, yazma eyleminin

gereği olan tüm bu etkinlikleri sınıf ortamına taşır (Çakır, 2003: 33-34).

2. Araştırmanın Kuramsal Dayanağı

Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeyi hedefleyen öğretmenlerin, yazı yazmanın bir süreç olduğunu bilmelerinin gerekliliğini vurgulayan Oral (2008: 24), bu sürecin iki ana yaklaşımla incelendiğini ifade etmektedir. Bu yaklaşımların birincisi ürünü temel alan *ürün merkezli yaklaşım*, diğeri ise *süreç yaklaşımı*dır. Gerek *ürün merkezli yaklaşıma* gerekse *süreç yaklaşımına* göre yapılan yazılı anlatım çalışmalarının niteliği metinsellik ölçütlerine uygun olup olmamasıyla belirlenebilir. Öğrenci ürünleri, yazma süreci bileşenleri ve metinsellik ölçütleri bağlamında incelenerek durum belirleme yoluna gidilmiştir.

Ürünü temel alan *ürün merkezli yaklaşımda* yazı yazmak düşüncelerin kaydedilmesi ya da kâğıda aktarılması olarak görülür. Bu yaklaşımda, yazıdan önce gerekli bilgiler toplanır, daha sonra toplanan bilgiler neden-sonuç ilişkisi, bir tezi ispatlama, kıyaslamalar yapma yoluyla kâğıda işlenir. Bu yaklaşımda bilgilere önem verildiğinden öğretmen ve öğrencinin yazı etkinliğindeki rolleri de bu doğrultuda gelişir. Öğretmen, öğrenciyi değerlendiren kişi konumundadır. Yazının değerlendirilmesinde önemli olan dil bilgisi, kelime kullanımı, biçim gibi teknik ölçütlere göre ürün değerlendirilmesi yapılır. Ürün merkezli yaklaşımda, yazının yazılması ve değerlendirilmesi oldukça mekanik bir şekilde gerçekleşir. Burada önemli olan, tekniğin doğru şekilde uygulanmasıdır (Oral, 2008: 24).

Metinsellik ölçütleri ile süreç yaklaşımı araştırmamızın kuramsal dayanağını oluşturduğundan aşağıda ayrı başlıklar altında ele alınmaktadır.

2.1. Yazma Öğretiminde Süreç Yaklaşımı

Yazma öğretiminde 1970 ve 1980'li yıllar süreç yaklaşımının başlangıcı olmuştur (Maltepe, 2006: 59). Süreç yaklaşımına göre yazı, düşüncenin ve dilin keşfedilmesi; yenilenip değiştirilmesi olarak görülür. Bu yaklaşım, yazı yazmadan önce ve yazım esnasında ortaya çıkan farklı süreçlerle alt beceriler üstünde durur ve stratejiler üretir. Bu alt süreçler, ön yazım, taslak yazma, gözden geçirip düzeltme ve yazım işlemi bitene kadar uyumun korunmasını kapsar. Bu yaklaşım içinde öğretmen ve öğrencinin rolleri, ürün merkezli yaklaşımda olduğundan çok farklıdır. Öğretmen öğrencinin yazım sürecinde ona rehberlik etmekle ve destek vermekle yükümlüdür. Öğretmenin ilk önce yazım tekniği açısından ona model olması gerekmektedir. Yani öğretmen öğrenciye nasıl yazılacağını anlatmakla kalmaz, kendisi de yazar. Süreç merkezli yaklaşımda öğretmenle öğrencinin ilişkisi usta çırak ilişkisini andırır. Yaratıcı yazı uygulamalarını etkin şekilde yaptırmak isteyen bir öğretmenin kişisel olarak yazım deneyimine sahip olması gereklidir. Bu şekilde, kendi öğrendiği yazma becerilerini öğrencileriyle tam olarak paylaşabilmesi ve onları anlayabilmesi mümkün olabilir (Oral, 2008: 24-25).

Raimes'e (1983: 6) göre düşüncelerin açık, akıcı ve etkili biçimde yazılı olarak iletebilmesi için bir yazının birtakım bileşenleri içermesi gerekmektedir. Bu bileşenler Tablo 1'de verilmiştir (akt. Çakır, 2003: 33).

Tablo 1. Yazma Süreci Bileşenleri

Amaç	Yazma çalışmasının amacı
Hedef Kitle	Okuyucular
İçerik	Açıklık, özgünlük, tutarlılık vb. özellikler
Sözcük Seçimi	Sözcük türleri, deyimler
Söz Dizimi	Tümce yapısı, tümcelerin birbiriyle bağlantısı, biçimsel tercihler vb. nitelikler
Dil Bilgisi	Özne - yüklem uyumu, çekimler vb. ile ilgili kurallar
Metin Düzeni	Paragraflar, bağıntılılık ve bağdaşıklık durumları
Yazma Süreci	Yazma konusunu saptamak, düşünceleri saptamak, yazıya başlamak, taslak oluşturmak, gözden geçirmek, geri bildirim almak vb. aşamalar

İyi bir yazarın yazma sürecinde dikkate aldığı yukarıdaki bileşenleri, yazmada süreç yaklaşımı etkinlikleriyle sistemli olarak sınıf ortamına taşır. Süreç yaklaşımı, ürüne ağırlık veren yazma yaklaşımlarının tersine, sürece ağırlık verir. Bu yaklaşıma göre, öğrenciler yazılı anlatım becerisini geliştirme sürecinde, iyi bir yazarın gerçek yazma sürecindeki yaşantılarından geçirilirse, bir başka ifade ile ürüne ağırlık vermek yerine sürece ağırlık verilirse, ortaya çıkan ürünün niteliği de artacaktır. Öğretmen, öğrencilerin bu sürecin çeşitli aşamalarındaki gelişimini gözlemek ve değerlendirmek durumundadır. Kısacası süreç yaklaşımı, ürünün ortaya çıkmasını sağlayan süreçlerin (öğrenme yaşantılarının) sınıf ortamına taşınmasını olanaklı kılar (White ve Arndt, 1991; Richards, 1990. akt. Çakır, 2003: 33).

2.2. Metinsellik Ölçütleri

Metin kelimesi, bir kitabın içindeki kısımları, başlı başına tek bir konuyu, makaleyi veya birkaç paragraftan oluşan ve bir ana fikre sahip olan yazıları anlatmak için kullanılmaktadır (Akyol, 2006: 203). Okumaya konu olan, basılı ve yazılı, anlam ve anlatım bütünlüğü bulunan her şey geniş anlamda bir metindir (Özdemir, 2004: 36). Genel olarak metin, 'bir fikrin veya tecrübenin yazılı olarak ifade edilmesi' (Hartman ve Allison, 1996: 111) şeklinde tanımlanmıştır. Metin, sözlü ya da yazılı olarak üretilen bir dil dizgesi bütünüdür (Günay, 2007: 44).

Dilsel açıdan metin, birbirini izleyen, sıralı ve anlamlı bütünler oluşturan cümleler dizisidir. Bu diziliş rastlantısal bir durum değildir, aksine yazar tarafından bilinçli olarak belli bir mantık sırasına göre, dil bilgisi ulamlar ve metin işleyişine göre yapılmıştır. Metin, onu oluşturan tümceler toplamından farklı, kendine özgü bir bütündür. Tümcelerden oluşan değil, tümcelerle gerçekleşen anlamlı bir yapıdır (Günay,

2007: 44-45). Metin dilsel iletişimin temel birimidir ve bize doğası gereği mantıksal-anlamsal ve dilsel/dilbilgisel olarak bağıntılı bir bütünlüğü gösterir. Metin, *metinleştirme* sürecinin ürünüdür. Metinleştirme ise öncelikle ileti içinde aktarılacakların mantıksal-anlamsal açıdan, ardından da iletiyi taşıyacak olan dilsel kodlamanın biçimsel, dilsel/dilbilgisel açıdan bağıntılı kılınmasıdır (Keçik ve Subaşı, 2001: 11).

De Beaugrande ve Dressler (1981), bir dilsel ürünün metin olabilmesi için gerekli özellikleri yedi başlıkta toplamıştır. Bu özellikler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Metinsellik Ölçütleri (akt. Coşkun, 2007: 235-240).

Ölçüt	Temel Özellik
Bağdaşıklık (Cohesien)	Metindeki kelime ve cümlelerin bir silsile hâlinde birbirlerine bağlanma durumlarını ele alır. Bağdaşıklık, metnin yüzeysel yapısındaki dil bilgisel ilişkiler yoluyla oluşan bağlantılarla ortaya çıkar.
Tutarlılık (Coherence)	Gutwinski (1976), tutarlılık kavramının daha çok cümleler ve paragraflar arasındaki ilişkiyle ilgili olduğunu belirtmiştir. Buna göre tutarlılık metnin derin yapısıyla ilgilidir (akt. Coşkun, 2007:235-240).
Amaçlılık (İntentionality)	Bir metinde yazarın anlatmak istediğini, okuruna iletmek istediği mesajı ortaya koyabilmesidir.
İkna Edicilik (Kabul Edilebilirlik - Acceptibility)	Yazarın amacını (yazının ana fikrini) ortaya koymasından sonra bu düşüncesini hedef kitleye uygun şekilde açık ve anlaşılır delillerle ortaya koymasıyla ilgilidir.
Bilgilendiricilik (İnformativity)	Bir metnin okuyucunun/dinleyicinin ilgisini çekmede başarılı olabilmesi, okuyucu ve dinleyici için eski ve yeni bilgileri (dengeli bir şekilde) içermesi gerekir.
Duruma Uygun Olma (Stiuationality)	Metnin konusu, hitap ettiği kitle, ulaşmak istediği amaç ve metin türüne uygun düşecek şekildeki anlatımıdır.
Metinler Arasılık (İntertextuality)	Metinler Arasılık kavramını ilk kez ortaya atan Fransız edebiyat kuramcısı Kristeva’ya göre, ‘Her metin bir alıntılar mozaiği gibi oluşur, her metin kendi içinde bir başka metnin eritilmesi ve dönüşümüdür (akt. Aktulum, 1999: 40-41). Buna göre metnin anlamı, kendine özgü düzenlenişi ve dönüşümünde ortaya çıkmaktadır.

Yapılan bu inceleme çalışmasında öğrenci ürünleri, betimleme, çözümlenme ve yorumlama çalışmaları çerçevesinde incelenerek sahip oldukları özellikler ortaya konulmaya çalışılmıştır. Metinlerin incelenmesinde metinsellik ölçütlerinden özellikle bağdaşıklık, tutarlılık ve metinler arasılık üzerinde yoğunlaşmıştır.

Yazılan kompozisyonların betimleme, çözümlenme ve yorumlama niteliklerinin ortaya konulması sırasında -özellikle bağdaşıklık ve tutarlılık noktasında- kelime, cümle ve paragraflar ele alınarak incelenmiştir. Öğrencilerin birinci sınıfta aldıkları *Türkçe I: Yazılı Anlatım* dersinde edindikleri bilgileri, beceriye dönüştürme ve davranış olarak sergileme durumlarını belirlemek için metinlerin aşağıda verilen ölçütlere uygunluğuna da bakılmıştır.

2.3. Türkçe I: Yazılı Anlatım Dersi İçeriği

Türkçe I: Yazılı Anlatım dersi içeriğinde yer alan konulardan bazıları ünitelendirilerek ana başlıklar altında Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Türkçe I: Yazılı Anlatım Dersi İçeriğinde Yer Alan Bazı Konu Başlıkları

Kompozisyon	Öğrencilerle birlikte ve işlenen metnin ait olduğu tema ile uyumlu olacak şekilde konu belirleme Paragraf yapısı (giriş paragrafı, gelişme ve sonuç paragrafları) Kompozisyonda ana ve yan düşüncelerin belirlenmesi ve önemi Öznel ve nesnel anlatım biçimleri Betimleyici, öyküleyici, karşılaştırmalı, tartışmacı anlatım teknikleri Yazılı uygulamalardaki dil ve anlatım yanlışlarını düzeltme ...
-------------	---

İlköğretimde sınıf öğretmeni olarak görev yapacak olan öğretmen adayları lisans eğitimlerine başladıkları ilk yılın ilk dönemi *Türkçe I: Yazılı Anlatım* dersi almaktadırlar. Yüksek Öğretim Kurumunun hazırladığı Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı Ders İçerikleri bilgilerine göre bu dersle öğretmen adaylarının, yazı dilinin ve yazılı iletişimin temel özellikleri, yazılı ve sözlü anlatım; öznel anlatım, nesnel anlatım; paragraf; paragraf türleri (giriş-gelişme-sonuç paragrafları); metnin tanımı ve metin türleri (bilgilendirici metinler, yazınsal metinler); metin olma koşulları (bağlıklık, tutarlılık, amaçlılık, kabul edilebilirlik, durumsallık, bilgisellik, metinler arası ilişkiler); yazılı anlatım (yazılı kompozisyon: serbest yazma, planlı yazma); planlı yazma aşamaları (konu, konunun sınırlandırılması, amaç, bakış açısı, ana ve yan düşüncelerin belirlenmesi; yazma planı hazırlama, kâğıt düzeni); ile ilgili kuramsal bilgiler; örnekler üzerinde çalışma ve yazma uygulamaları; yazılı uygulamalardaki dil ve anlatım yanlışlarını düzeltme konularında bilgi ve beceri sahibi olmaları hedeflenmiştir.

3. Araştırmanın Amacı Ve Araştırma Sorusu

Temel dil becerilerinin kazandırılmasında ve sağlam bir temele oturtulmasında ilköğretim dönemi büyük önem taşımaktadır. Özellikle ilköğretimin birinci kademesinde verilen eğitimle öğrencilerin temel dil becerilerini edinmeleri ve daha sonraki eğitim kademelerindeki çalışmalara hazırlanmaları açısından önemlidir. Bu önem, doğrudan eğitimin yürütücüsü olan öğretmenleri akla getirmektedir. Öğretmenler öğrenim gördükleri eğitim fakültesinde almış oldukları eğitimin bir yansıması olarak öğrenme ortamlarını düzenlemekte ve öğrencilerini yetiştirmektedirler. Tüm okul faaliyetlerini etkileyen dil eğitimi alanında, öğretmenlerin yeterliliği ve yetkinliği büyük önem taşımaktadır. Aday öğretmenler dil öğretimine yönelik olarak ne kadar iyi bir eğitim almışlarsa, meslek hayatlarında verecekleri dil eğitimi de o kadar iyi olacaktır. Burada akla şöyle bir soru gelmektedir. Öğretmen adayları öğrenim gördükleri ku-

rumlarda yeterli dil eğitimi verecek şekilde yeterli yetiştirilmekte midir? Çakır (2003: 32), bu konu ile ilgili olarak şunları ifade etmektedir: Eğitim fakültelerine öğretmen adayı olarak gelen öğrencilerimizin pek çoğu dil kullanımında önemli yetersizlikleri sergilemektedirler. Bu durumda öğretmen yetiştiren kurumların karşı karşıya kaldıkları gerçeklik şudur: Öğretmenlik mesleği açısından son derece önem taşıyan dil becerilerindeki temel eksikliklerin ve yetersizliklerin giderilmesindeki sorumluluk, son aşamada öğretmen yetiştiren programlara (kurumlara) düşmektedir.

Türkçe I: Yazılı Anlatım, Türkçe Öğretimi vb. dersleri alan öğretmen adaylarının temel dil becerilerini edindirmede yeterli donanımına sahip olmaları öğretmen yetiştirme kurumlarının temel hedefleri arasındadır. Bu çerçevede bu araştırmanın temel amacı, eğitim fakültesinde okuyan öğrencilerin *Türkçe I: Yazılı Anlatım* ve diğer dil dersleri ile edindikleri yazılı anlatım becerilerinin *yazma eğitiminde süreç yaklaşımı ve metinsellik ölçütleri* ekseninde değerlendirilmesi yapılmıştır. Değerlendirmede genel olarak ‘Eğitim fakültesi öğrencileri yazılı anlatım becerilerini ne düzeyde kullanabilmektedirler?’, sorusunun cevabı bulunmaya çalışılmıştır.

4. Yöntem

Araştırmanın Modeli: Araştırmada, nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde durum belirleme amacına yönelik olarak doküman inceleme yöntemi ve tarama tekniği kullanılmıştır. Eğitim fakültesi öğrencilerinin birinci sınıfta almış oldukları *Türkçe I: Yazılı Anlatım* dersi ile kazandıkları düşünülen yazılı anlatım becerilerini kullanma durumlarını belirlemek için üçüncü sınıf Türkçe öğretimi dersi süresinde değişik zaman dilimlerinde beş ayrı konuda (‘Türkçenin Görünümü’, ‘Öğretmeyi Öğreniyoruz, Öğrenmeyi Öğreteceğiz’, ‘Paylaşma Kavramı Üzerine Düşünceler’, ‘Anlama ve Anlatma Becerilerinin Önemi’ ve serbest - öğrencilerin belirleyeceği bir konu) kompozisyon yazmaları istenmiştir. Çalışma kapsamında her öğrencinin beş ayrı konuda yazdığı kompozisyonlar arasından her konudan iki ve her biri ayrı öğrenciden olmak üzere toplam on çalışma random (seçkisiz, rastlantısal) örnekleme yoluyla incelenmek üzere seçilmiştir. Seçilen kompozisyonlar Raimes’in (1983: 6) ortaya koyduğu ve Çakır’ın (2003: 33) da kullandığı ‘*yazma süreci bileşenleri*’ ile De Beaugrande ve Dressler’in (1981), bir dilsel ürünün metin olabilmesi için gerekli gördüğü özellikler (*metinsellik ölçütleri*) bakımından da ele alınarak incelemeye tabi tutulmuştur. Öğrenci çalışmaları metinsellik ölçütleri çerçevesinde özellikle küçük yapı bakımından çözümlenmeye ve değerlendirilmeye çalışılmıştır. Bu çalışmalar Günay’ın (2007: 67) üzerinde durduğu metnin anlam oluşumunu ortaya koyma, anlatısal yapı, olayların ve durumların art arda gelme biçimleri, bağıntı, yineleme, artgönderim ve öngönderimler, eksilteli yapı, eylem zamanı, tümceler arası bağıntı öğeleri, metnin belircileri, çıkarsamalar gibi tümceler arası düzenleme durumları çerçevesinde incelemeler yapılmıştır. İnceleme sırasında dokümanların *Türkçe I: Yazılı Anlatım* dersi içeriğinde yer alan konu başlıklarına uygunluğuna da bakılmıştır.

Öğrencilerin Türkçe I: Yazılı Anlatım dersi uygulamalarında öğrendikleri konu seçimi, kompozisyonun yapısı, paragraf yapısı, anlatım biçimleri, uygulamalardaki dil ve anlatım yanlışlarını düzeltme vb. konularda (bkz. Tablo 3) genel bilgiler verilerek yazılarını bu bilgiler ışığında yazmalarının ortamı oluşturulmuştur. Yazılı anlatım çalışmalarından önce slayt, resim ve fotoğraflardan oluşan görseller, şarkı, konuşma metinleri vb. materyallerle hazırlayıcı etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Örneğin, 'Türkçenin Görünümü' konulu kompozisyon yazmadan önce öğrencilerin hayal güçlerini ve düşünce dünyalarını harekete geçirmek ve özgün fikirler üretmelerini sağlamak amacıyla alan uzmanlarının görüşlerinin alındığı materyal (Dünden Yarına Türkçe adlı CD -yoğun disk-) kullanılmıştır.

Yazma konularına yönelik olarak ürünleri teslim süreleri belirlenmiş, yazma sürecinde ve yazma sonrası yapılacak etkinlikler tüm süreci kapsayacak şekilde planlanmıştır. Yazma çalışmalarının yapıldığı 2008-2009 bahar dönemi üçüncü sınıf derslerinden olan Türkçe öğretimi ders uygulamaları çerçevesinde yazma esnasında farklı konularda örnek uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Sınıf ortamında gerçekleştirilen çalışmalarda öğrenci istekleri de dikkate alınarak bireysel, ikili ve grup çalışmaları yapmalarına fırsat tanınmıştır. Yazma sonrası çalışmalar arasında incelenen çalışmalar üzerinde düzeltmeler yapılmış, düzenleyici ve açıklayıcı bilgiler not edilerek geribildirimlerde bulunulmuştur. Geribildirimler bazen birebir görüşme yoluyla bazen de sınıf ortamında yapılan ve genel ifadelerin kullanıldığı konuşmalar yoluyla yapılmıştır. Grup çalışmaları yoluyla zaman zaman öğrencilerin birbirlerinin çalışmaları üzerinde geribildirim ve düzeltme yapmalarının ortamı da oluşturulmuştur.

4.1. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği bölümünde okuyan üçüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Evreni oluşturan öğrenciler arasından seçkisiz (random) örnekleme yoluyla seçilen on öğrenci ise araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır.

4.2. Sınırlılık

Bu araştırma, 2008-2009 eğitim ve öğretim yılı sonunda sınıf öğretmenliği üçüncü sınıf öğrencileri; anlatma öğrenme alanı yazma (yazılı anlatım) becerisi; beş kompozisyon yazma konusu, her biri ayrı öğrenciden seçilen ve her konudan ikişer olmak üzere toplam on kompozisyon çalışması ile sınırlı tutulmuştur.

5. Bulgular, Tartışma Ve Yorum

Bu bölümde öğrencilerin ortaya koydukları ürünler, süreç yaklaşımında yazma süreci bileşenleri, metinsellik ölçütleri ve Türkçe I: Yazılı Anlatım dersi içeriğinde yer alan konularla ilgili ünite bileşenlerine uygunluğu çerçevesinde irdelenmiştir. İnceleme sırasında öğrenci çalışmalarından yapılan alıntılarının sonuna; metnin konusu, sırası ve cümle numarasını göstermesi için kodlama (1 - 2 / 19 = Birinci konu: Türkçenin

Görünümü - ikinci metin / 19. cümle) yapılmıştır.

5.1. Sözcük Seçimi ve Kullanımı

Toplumun, milletin gönlü ise kültürdür (1-2/3). Yazar bir önceki cümleye ‘Dil bir milletin...’ şeklinde başlamış olduğu için bu cümlede ‘Toplumun’ kelimesini kullanmadan ‘Milletin gönlü ise kültürdür’ şeklinde bir kullanım tercih etmesi bütünlük açısından daha uygun olurdu. Hem önceki cümle ile bütünlük oluşturan hem de daha geniş bir anlama sahip olan ‘millet’ kelimesinden önce ‘toplum’ kelimesinin kullanılması bir eşdizim kusuru olarak düşünülebilir.

‘... haysiyet, onur... (1-2/6)’, ‘... bir sohbet esnasında konuşma sırasında... (1-2/9)’ yazarın cümlelerde eşdizimlik açısından yanlış kullanımları görülmektedir. Cümlelerdeki ‘haysiyet’ ve ‘onur’ sözcükleri aynı anlamı karşılayan sözcüklerdir. Yine ‘sohbet esnasında’ ve ‘konuşma sırasında’ aynı anlamı karşılayan ifadelerdir. Bunlardan birini tercih etmesi yeterli olabilirdi.

‘Biri İngilizceyi iyi konuşabilirdi mi, ona haksız bir şekilde üstünlük damgası vurulur (1-2/15)’ ‘...ona haksız bir şekilde’ şeklinde başlayıp ‘...damgası vurulur.’ şeklinde tamamlanan bir cümlede olumsuz anlam taşıyan bir sözcük seçilmesi gerekirdi. Ancak olumlu bir anlama sahip ‘üstünlük’ kelimesinin kullanılması sözcük seçimi konusunda bir kusur olarak nitelendirilebilir.

5.2. Söz Dizimi

Tabii ki bunun için insanlar arasındaki iyi olması gerekir (1-1/12). Cümlede sözcük eksikliğinden kaynaklanan bir anlatım bozukluğu vardır. ‘arasındaki ...’ kelimesinden sonra kelime eksikliği giderildiğinde cümlelerin anlatmak istediği düşünce tam olarak anlaşılabilir duruma gelecektir.

İncelenen yazılı anlatım çalışmalarında çok sayıda devrik cümle yapılarındaki kullanımlara rastlanılmıştır. *Öğretmenlerin sorumluluğu çok büyüktür aslında* (2-1/3). Özellikle (3-1) numaralı metinde bu durum oldukça belirgindir. *Görülen bir güzelliğin, mesela hoş bir gökkuşağının, ya da olmadık yerde yetişmiş bir çiçeğin, bir görüntünün, bir sesin, kısacası olumlu bir uyarının varlığını başkalarıyla paylaşmak isteriz doğal olarak* (3-1/3). *Bilgi, tecrübe, emek, birikim paylaşmaktan ibarettir bütün hepsi* (3-1/10). *Paylaşmak, kendinden damla damla akıtmaktır karşındakine ve ondan içmek damla damla* (3-1/15).

Yeni eğitim programında belirlenen yapılandırmacı yaklaşımın ana felsefesi, ‘bilgi bireyden bağımsızdır’, görüşüdür (2-2/4). Cümle içerisindeki ad cümlesinin dolaylı anlatımı Günay’ın (2007: 148) belirttiği ‘aktarılan söylemin aktaran söylem içerisinde ayrıık bulunması’ durumuna uygundur. Aynı şekilde, *Atatürk; ‘Türk dili, Türk milletin kalbidir, zihnidir.’ demiştir* (1-1/20), biçiminde yapılan alıntı, Günay’ın (2007: 148) işaret ettiği ‘aktarılan söylemin aktaran söylem içerisinde ayrıık bulunması’ kuralına uygun bir şekilde cümle içerisinde verilmesi olumlu bir nitelik olarak

değerlendirilmiştir.

Bilgiye ulaştırmada yapılması gerekenleri öğrendikten sonra da, öğrencilerimize, hayat boyu öğrenmenin gerekliliğini ve yollarını öğretmektir (2-2/8). Cümlede öge eksikliğinden kaynaklanan bir kapalılık söz konusudur. Okur, yazarın düşüncelerini anlamakta zorluk çekebilir. Cümle, ‘...öğretmektir.’ şeklinde bitmeyip ‘...öğretmek bizlerin en temel görevi/en başta gelen hedefi... olmalıdır.’ şeklinde bitirilmiş olsaydı anlama/anlamlandırma daha kolay olabilirdi.

5.3. Yazım, Noktalama ve Dil Bilgisi Kurallarına Uygunluk

‘...kılavuzdur... (2-1/1)’ Yazar, sözcük yazımında yanlışlık yapmıştır. Sözcüğün doğru yazımı ‘kılavuz’ şeklinde olmalıdır.

‘...ayırttirtirecek... (2-1/1)’ kelimeleri ayrı yazılması gerekirken bitişik yazılmıştır.

‘...sen buna tebessüm de olur mu. (5-2/68)’, ‘...eğitim mi. (5-2/73)’ Cümlelerde soru eki ayrı yazıldığı halde sonuna soru işareti konmamıştır.

‘...henüz tanışmamış, arkadaşta olmamıştık. (5-2/10)’ altı çizili kısım ek değil bağlaç olan ‘de’ olduğu için ‘...arkadaş da...’ şeklinde yazılmalıydı. ‘...hocanın ki-biride... (5-2/37)’, yapılarında bağlaç olan ‘de’ bitişik yazılmıştır. Aynı şekilde ‘...bende tebessüm ettim. (5-2/10, 22)’ yapılarında bağlaç olan ‘de’ bitişik yazılmıştır. ‘...ben de tebessüm ettim.’ biçiminde yazılmalıdır. Bu metinde dil bilgisi kurallarına uygunluk açısından öyle bir özensizlik söz konusudur ki, aynı cümlede aynı sözcüğün hem doğru kullanımı hem de yanlış kullanımı yer almıştır. ‘...senin de çaren yok bunları kabulleneceksin çünkü seninde satırlarını dolduran... (5-2/57)’, ‘Ben de senden az önce girmiştım aynı tepkileri bende aldım... (5-2/65)’.

‘...mayışmıştı. hoşuma gitti bu demekki dersi dinlemeyen tek ben değildim... (5-2/32-33)’. Noktadan sonra büyük harfle başlama, ‘bu’ sözcüğünden sonra nokta (.) konamaması, ‘demekki’ sözcüğünün yanlış yazımı gibi yazım, noktalama ve dil bilgisi kurallarına aykırı kullanımlara çok sık rastlanılmıştır.

Dersin adı mı iletişim (5-2/38). Soru eki ile oluşturulan bu cümlede soru işareti kullanılmamış, cevap verilirken de büyük harfle başlanılmamıştır.

5.4. Eksiltili Yapı

Aynı tabaktan aynı keki tırtıklayan iki insanın o an en azından bin konuda uzlaştığına... Bir filmi izleyerek paylaşan iki insanın en azından bir an için aynı hayal tarlalarında dolaştığına inanıyorum (3-1/13-14). Birinci cümledeki eylemi ‘inanıyorum’ söylenmemiştir. Ancak bu, bağlamdan çıkarılabilmekte, anlam anlaşılabilirliğindedir.

5.5. Tümceler Arası Bağını Ögeleri

Açıklama İfadeleri

Çok fazla anlam yüklenebilecek bir konudur aslında paylaşmak. Yani duyguların paylaşımı olarak bakarsak şu an yaptığımız şey bile diyebilirim (3-1/1-2). Paylaşanla

paylaşılır, paylaşmayanlarla paylaşılmaz ilkel toplumlarda, daha gelişkin toplumlar bu paylaşma düzeyini nicel olarak ölçülebilir hale getirmek için birtakım kıstaslar da getirmişlerdir, para gibi (3-1/11). Gerek ‘yani’ vb. açıklamaya geçiş ifadesi kullanımı gerekse ‘para’ gibi örneklemelerle açıklama ifadeleri kullanılmıştır. ‘...yani... (1-2/4; 5-2/30)’ en çok kullanılan açıklama ifadesidir.

Amaç

‘...mesi için... (3-2/13; 4-2/22)’, ‘...memesi için... (3-2/11)’, ‘...mek için... (2-2/10)’ vb. amaç bildiren unsurlar kullanılmıştır.

Karşıtlık

İncelenen metinlerde anlamı çeşitlendirme karşıtlık işlevi gören çok sayıda unsura rastlanılmıştır. ‘...-e karşılık... (1-1/7)’, ‘Ancak... (1-2/17; 3-1/6; 4-2/20;)’, ‘... fakat... (5-1/45)’, ‘...ama... (3-1/16; 5-1/23; 5-2/7)’, ‘...oysa... (3-1/7; 5-2/9,12, 21, 24, 27, 33, 41, 43, 45, 46, 48, 57, 59, 61, 64, 65, 66, 69)’, ‘...oysaki... (5-2/7)’, ‘Halbuki... (1-2/24)’, ‘...meğer... (5-1/43)’ vb. bunlardan bazılarıdır.

Sebep

Metinlerde en fazla kullanılan bağıntı ögeleri arasında şunlar gösterilebilir: ‘... çünkü... (1-2/12; 2-2/2; 3-2/9; 5-2/21)’, ‘Tabiki... (1-2/12)’, ‘...kaldı ki... (1-2/12)’, ‘...bu yüzden... (1-1/8)’

Sonuç

‘Neticede... (1-1/9)’, ‘Bunun için... (3-2/10)’, ‘O halde... (1-2/8; 4-2/6)’, ‘Dolayısıyla... (1-2/7)’ ...

İncelenen metinlerde karşılaştırma, şart, süreklilik, almaşım (art arda gelme) ve zaman işlevi gören bazı bağıntı ögelerinin çok az kullanıldığı görülmüştür. Bu ögelerle ilgili tespit edilen yapılar aşağıda sıralanmıştır.

Şart

‘Tabiki... (1-1/12)’, ‘...kaldı ki... (1-2/12)’ ...

Karşılaştırma

‘...kaldı ki... (1-2/19)’, ‘...-e göre... (4-2/24)’ ...

Süreklilik/Katkı

‘Aynı zamanda... (2-1/6)’, ‘Şunu unutmayalım ki... (4-2/31)’, ‘...ve... (1-1/1; 1-1/7; 1-1/11; 1-1/14)’ ...

Birlik

‘...hem ... hem de... (3-2/5)’, ‘...(için) de ... (için) de ... (4-2/13)’ ...

Zaman

‘Günümüzde... (1-1/13)’, ‘Artık... (1-1/15)’, ‘Bir gün... (5-1/7)’ ...

Artgönderim unsurları

‘Bu kavram çok fazla çeşitlilik göstermektedir (3-2/2)’

‘... (3-2/15)’

‘...buradaki amaç... (4-1/15)’ cümlesindeki ‘buradaki’ sözcüğü 4-1/14’te yer alan ‘sesli okuma’ için yapılan bir artgönderimdir.

‘...bu konuda... (4-2/8)’ ile bir önceki cümledeki ‘bilimsel yöntemlerle destekleme’ye (4-2/7)’ artgönderim sözkonusudur. Metinde rastlanılan artgönderim unsurlarından bazıları aşağıda verilmiştir.

‘...bu konuda... (4-2/10)’ ← ‘oturma düzeni (4-2/9)’.

‘...bu özellikleri... (4-2/32)’ ← ‘her öğrencinin fiziki görüntüsü olduğu gibi ayrı ayrı ruhsal yapısı’ (4-2/31)’.

‘...kişi... (5-1/2)’ ← ‘...insanoğlu... (5-1/1)’.

‘...bu hayvanın... (5-1/9)’ ← ‘...Gelincik... (5-1/8)’.

‘...bu durumu... (5-1/15)’ ← ‘...Gelincik’in Zeynep Hanımı çok sevmesi... (5-1/14)’.

‘...o hayvanı... (5-1/17)’ ← ‘...Gelincik... (5-1/8)’.

‘...komşusunun söyledikleri... (5-1/27)’ ← ‘...hayvanın zararlı olduğu ...’ (5-1/17)’.

‘...bir şeyin... (5-2/15)’ ← ‘...gurur ve kibir... (5-2/13)’.

‘...bu süre... (1-1/5)’ ← ‘...uzun bir geçmiş... (1-1/5)’.

‘...bu aktarımlarda... (1-1/17)’ ← ‘...insanların iletişim kurma ihtiyacını teknolojiye yönelerek gidermesi... (1-1/16)’.

‘...bu kavram... (3-2/2)’ ← ‘...paylaşma... (3-2/1)’.

‘...bu sorun... (3-2/12)’ ← ‘...anne-baba sevgisi, eşya vb. kimseyle paylaşma... (3-2/9)’.

Adıl Kullanımı ile Artgönderim

İncelenen yazılı anlatım çalışmalarında adıl kullanımı ile yapılan artgönderim türüne de sıklıkla rastlanılmıştır. Bunlardan bazıları şunlardır.

‘...onu... (1-1/22-23)’ ← ‘...Türkçe... (1-1/22)’.

‘...ona... (1-2/15)’ ← ‘...İngilizceyi iyi kullanabilen birine... (1-2/15)’.

‘...bu... (1-2/17)’ ← ‘...yabancı dil öğrenme durumu... (1-2/16)’.

‘...kendi... (3-2/17-18)’ ← ‘...çocuk... (3-2/14)’.

‘...bu da... (3-2/18)’ ← ‘...umursamazlık ve bencillik... (1-2/18)’.

‘Bu, ... (4-2/11)’ ‘her öğrencinin birbirini görebileceği oturma düzenini esas alma’ya (4-2/10)’ yönelik bir artgönderimdir.

‘...buna... (5-1/18)’ ← ‘...hayvanın zararlı olduğu... (5-1/17)’.

Öngönderim unsurları

‘...yabancı dile... (1-2/13)’ → ‘...İngilizceye... (1-2/14)’.

‘...anlaması gereken şey... (2-2/7)’ → ‘...bilgiye çocuğun ulaşması... (2-2/7)’.

‘...birtakım kıstaslar... (3-1/11)’ → ‘...para (gibi)... (3-1/11)’.

Adil Kullanımı ile Öngönderim

‘...öğretmen adayları... (2-2/10)’ → ‘...bizler... (2-2/10)’.

Yineleme

Bilgi, tecrübe etmek, birikim paylaşmaktan ibarettir bütün hepsi (3-1/10). Yazar, cümle başında tek tek sıraladığı nitelikleri cümle sonunda yine aynı nitelikleri karşılayacak farklı kavramlar kullanarak tekrarlamaktadır.

5.5. Kullanılan Eylemler ve Eylem Zamanı

İncelenen metinlerde hem hareket (devininim) hem de durum bildiren eylemler kullanılmıştır. Eylemler basit (yalın) ve bileşik zamanlıdır. Yazılan metnin türü gereği görülen geçmiş zamanlı eylemlerin çok az kullanılmasına karşın ad eylem yoluyla yapılan görülen geçmiş zamanlı eylemler sıklıkla kullanılmıştır.

5.6. Metinlerarasılık

Metinlerarasılık kavramı, bir metnin ya da metinler grubunun başka metinlerle olan açık ya da gizli ilişkilerini belirtir. Bir metin diğer tüm anlatımlardan yalıtılmış, onlardan soyutlanmış değildir. Bir metin tek başına yazılmamıştır, tek başına değildir. Bu metin başka metinlerle ilişkisine göre bir değeri ve anlamı vardır (Günay, 2007: 211). Her metin, önceki diğer metinlerle ilişkiye girer. Bu metnin anlamlandırılması sırasında alıcının o metnin ilişkili olduğu diğer metinleri de düşünerek kavramasını sağlar. Metin tamamlama, bir açıdan metinlerarası ilişki kurmaktır (Akbayır, 2006: 235).

Fransız yazın kuramcısı Julia Kristeva’nın söylediği gibi ‘her metin alıntılardan oluşan bir mozaiktir; her metnin, bir başka metnin dönüştürülmesi ve bir başka metnin kendi içinde eritilmesidir’. Metinlerarasılık kavramını ilk kez Kristeva kullanır ve ona

göre her metin kendisinden önce yazılmış metin ya da metinlerle az ya da çok etkileşimi vardır. Bu nedenle metni, metinler arası olarak düşünmek gerektiğini söyler. Michael Riffaterre ise metinler arası kavramını ‘bir metin kavramının okunmasıyla ilgili olarak bellekte olan, gönderimde bulunulan metinlerin tamamıdır’ biçiminde tanımlar (akt. Günay, 2007: 212).

Yazma edimi bir sürü bilgileri bir arada kullanmayı zorunlu kılar. İşte, okunan, incelenen bir metin kendi yapısını aşan bir gönderimde bulunuyorsa burada metinlerarasılıktan söz edilebilir (Günay, 2007: 212). Bu açıdan bakıldığında incelenen öğrenci ürünlerinin belli bir düzeyde metinlerarasılık özelliği taşıdığı söylenebilir. Aşağıda incelenen öğrenci ürünlerinin metinlerarasılık özelliği taşıdığına örnek olarak gösterilebilecek birkaç alıntı ve gönderim yer almaktadır:

Atatürk; ‘Türk dili, Türk milletinin kalbidir, zihnidir.’ demiştir (1-1/20).

Tıpkı Thomas J. Corruthers’ın dediği gibi ‘İyi bir öğretmen kendisini yavaş yavaş gereksiz kılabilen insandır.’ (2-1/8).

Yıllar önce ormana yakın bir köyde bir kadın yaşarmış (5-1/4). Kış mevsimi yaşanmaktaymış (5-1/5). Zeynep Hanım sabah erken kalkar, ormandan odun toplar... (5-1/...-45).

Ama abim bana ‘insan hiçbir zaman yalnız kalmaz’ demişti (5-2/24). Her yalnızlığında ‘bir kendin, bir sen kalırsın’ demişti (5-2/25). ...

5.7. Metnin Yapısı ve Paragraf Düzeni

İncelenen metinler metnin yapısı ve paragraf düzeni açısından bakıldığında, plan fikri (giriş, gelişme ve sonuç paragraflarının varlığı ve düzeni), anlatılmak istenen düşüncelerin açık ve anlaşılır oluşu; duruma uygun olma ve içerik; paragraflar arası anlatım bütünlüğü; alıntı, örneklendirme ve ilişkilendirmelerle metinler arasılık niteliğinin bulunması; dil bilgisi konu, kavram ve kurallara uygunluk; ikna edicilik ve bilgilendiricilik vb. noktalarda genel olarak yeterli bulunmuştur.

Bir yazının satırbaşı ile başlayan ve kendi içinde bütünlük taşıyan her bölüme paragraf denir (Bilgin, 2006: 599). Bir paragrafta üç ayrı bölüm vardır: Giriş, gelişme ve sonuç. Bunların sıralanış biçimine ‘paragrafın planı’ denir. Her paragraf kendi içinde bir bütünlük taşır. Bu bütünlük, paragrafı oluşturan cümleler arasında dil ve düşünce bağıntısı kurmakla sağlanır (Akbayır, 2006: 167). Paragrafın konusuna ilişkin ipuçları giriş tümcesinde verilir. Gelişme tümceleri, konuyla ilgili ayrıntıların işlendiği tümcelerdir. Sonuç tümcesi ise, paragrafta anlatılanların toplandığı tümcedir. Paragraf bir düşünce birimidir. Böyle olduğu içindir ki, paragrafta, tümceler aynı düşünce çerçevesinde örgülenir. Tümceler arasında zincirleme bir bağlantı söz konusudur. Böylece, bir anlam bütünlüğü sağlanmış olur (Bilgin, 2006: 599-604).

Paragraflardan oluşan kompozisyonlarda da her paragrafta olduğu gibi üç ayrı bölüm vardır: Giriş, gelişme ve sonuç paragrafları.

Giriş paragrafı bir anlamda yazının ‘tanıtma paragrafı’dır. Yazarın hangi konuyu, hangi bakış açısıyla ele aldığı bu paragrafta belirir. Gelişme paragrafları, giriş bölü-

münde/giriş paragraf(lar)ında ortaya konan ya da sezdirilen düşüncenin geliştirilmesi amacıyla kullanılır. Sonuç paragrafı ise, yazının başından beri ileri sürülen düşünceleri derleyip toparlayan bir paragraftır. Sonuç paragrafı, yazının bütünlüğünü göstermesi açısından önemlidir (Bilgin, 2006: 606).

Öğrenci ürünleri, tanııtma paragrafı olarak nitelendirilen giriş paragrafı bakımından incelendiğinde çoğunun uygun bir giriş paragrafına sahip olmadıkları görülmüştür. 2-1, 2-2, 3-1, 4-2, 5-1 numaralı metinlerin giriş paragrafları sanki bir gelişme paragrafı okunuyor izlenimi uyandırmaktadır. Bunun yanında incelenen öğrenci çalışmalarında uygun giriş paragrafı niteliği taşıyanlar da vardır.

Örnek Metin 1. 'Paylaşma Kavramı Üzerine Düşünceler' Konulu Çalışmanın (3-2) Giriş Paragrafı

3-2
Server Ece VAROL
3-8

Konu: Paylaşmak

PAYLAŞMANIN BÜYÜSÜ

Kültür yollarımızdan itibaren ailelerimizin ve öğretmenlerimizin bize öğettiyiye ulaştığı önemli kavramlardan biri: Paylaşma kavramıdır (1). Bu kavram çok fazla çeşitlik göstermektedir (2). Bir çocuk anne sevgisini kardeşiyle paylaşır, bir öğrenci boya kalemlerini evde arkadaşıyla paylaşır, birkeni üniversite öğrencisi aynı evi paylaşır, yaşadığı her şeyi ve her anıyı bir dostu ile paylaşır (3).

Yukarıda örneklenen giriş paragrafı, yazının 'paylaşma kavramı' üzerine gelişeceğini haber veriyor. 'Paylaşma kavramı'nın ilerleyen paragraflarda açıklama, örneklendirme vb. tekniklerden yararlanılarak farklı açılardan ele alınıp irdeleneceği bu paragraftan anlaşılmaktadır. Bu paragrafta yazıyı ilginç kılacak benzetmeler, günlük yaşamla ilişkilendirme, ilerleyen paragraflarda sergilenecek fikirlerin neler olacağına ve yazarın bakış açısının nasıl açıklanacağına dair önemli ipuçları yer almaktadır.

Örnek Metin 2. 'Türkçenin Görünümü' Konulu Çalışmadan (1-2) Bir Kesit

Mustafa DAĞOĞLU
060351016
3/B

1-2

02.03.2009
PAZARTESİ

TÜRK VE TÜRKÇE

Dil bir milletin anılarının, yani tarihinin, kültür birikiminin ve ortak duygularının depolandığı hazinedir (1).

Dil gönlü yüzdüren gemidir (2) (toplumun), milletin gönlü ise kültürdür (3). Daha açık ifadeyle dil, kültürün taşıyıcısıdır (4). Dil olmazsa kültür olmaz (5). Kültür olmazsa haysiyet, onur olmaz (6). Dalgasıyla yaşam üzerinde bir vortik gösterilmesi söz konusu olmaz (7). O halde Türk insanının birinci görevi onuruna sahip çıkması, Türkçeyi yaşatması ve Türkçe'nin gelişmesine destek olmasıdır (8).

Dükkan, şirket, işyeri adlarını yabancı dilden koymak ya

Örnek metin olarak verilen çalışmaların gelişme paragraflarına bakıldığında giriş pa-

ragraflarında işaret edilen doğrultuda açıklamalara yer verildiği görülmektedir. Örneğin, yukarıdaki metnin giriş bölümünde ‘*dilin, bir milletin tarihi ve kültürel birikimi açısından taşıdığı önem*’e işaret edilmiş, gelişme bölümünde de bu düşüncenin geçerliliği çeşitli açıklama ve çıkarımlarla ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Aynı şekilde aşağıdaki metnin giriş bölümünde ‘*öğretmenlik mesleğinin önemi ve görev alanları*’na değinilmiş, gelişme bölümünde de bu düşünce doğrultusunda açıklama ve önerilerde bulunulmuştur. Bu çerçevede Thomas J. Coorruthers’ten yaptığı bir alıntı ile ortaya koyduğu görüşleri desteklemekle kalmamış, çalışmasına metinler arasılık niteliği de kazandırmıştır.

Örnek Metin 3. ‘Öğretmeyi Öğreniyoruz, Öğrenmeyi Öğreteceğiz’ Konulu Çalışmadan (2-1) İki Paragraf

Öğretmenlerin sorumluluğu çok büyüktür. Onları geldiğinde bir an önce bile etkili bir öğretmene çok iş almaktadır. Öğrencilerine esberlenmeyi değil, bilgiyi kullanmayı öğretmeli, öğrencilerini tertip, düzen ve disiplin anlayışı kazandırmayı sağlamak, öğrencilerde soru sorma becerisini geliştirmelidir. Aynı zamanda öğretmenler; adil, hoşgörülü, sabırlı, dürüst, tutarlı olmalı, mesleğini ve insanlığı sevmeli, öğrencilerine arkadaş gibi olmalı, öğretim yöntemlerini iyi bilmeli, kesinlikle bireysel farklılıkları göz önünde bulundurmalıdır. En önemlisi öğretmenler hiçbir zaman kendilerini yeterti görmemelidir. Yaratıcı ve sürekli kendini yeniyemeye devam etmelidir. Tıpkı Thomas J. Coorruthers’in dediği gibi “Eğer bir öğretmen kendisini yavaş yavaş gereksiz kullubilen insanlar.”

Öğretmenler hiçbir zaman çocukların gözünde çok önemli bir yere sahip olmayı unutmamalıdır. Büyük İskender öğretmenin yerini şu güzel sözlerle belirtmiştir: “Babam beni yere indirdi, öğretmenin ise yenden gözde kaldı.” (10)

Rahime KOC
3-A

Örnek Metin 4’te yazar, ‘Çok fazla anlam yüklenebilecek bir konudur aslında paylaşmak...’ şeklinde başlayan geçiş paragrafı ile ‘paylaşma’ kavramının geniş bir anlam çağrışımı oluşturduğunu ifade etmiş ve konunun çerçevesini çizmiştir. Gelişme paragraflarında çizilen çerçevede konuyu farklı açılardan ele alıp açıklamaya çalışmıştır. Örneğin, ‘Görülen bir güzelliğin, mesela hoş bir gökkuşağının, ya da olmadık yerde yetişmiş bir çiçeğin, ya da sevimli hareketler yapan minik bir hayvanın, bir görüntünün, bir sesin, kısacası olumlu bir uyarının varlığını başkalarıyla paylaşmak isteriz...’, ‘Hayat bunun üzerine temellenmiştir. Bilgi, tecrübe, emek, birikim... paylaşmaktan ibarettir bütün hepsi...’ Görüldüğü gibi gelişme paragraflarında konu geniş bir yelpazede ele alınıp irdelenmektedir.

Örnek Metin 4. 'Paylaşma Kavramı Üzerine Düşünceler' Konulu Çalışmadan (3-1) Bir Kesit

Konu: Paylaşmak

3-1

Ergün YILDIR
3-6

PAYLAŞMAK

Çok fazla anlam yüklenilebilecek bir konudur aslında paylaşmak. Yani duyguların paylaşımı olarak bakarsak şu an yaptığım şey bile diyebilirim (4).
Görülen bir güzelliğin, mesela hoş bir gökkuşağının, ya da olmadık yerde yetişmiş bir çiçeğin, ya da sevimli hareketler yapan bir minik hayvanın, bir görüntünün, bir sesin, kasacası olumlu bir uyarının varlığını başkalarıyla paylaşmak isteriz doğal olarak. Bunu derinden irdelenebilecek bir olgu olarak görmüyorum aslına bakarsanız, sebebi çok aşık geliyor bana, öyle bir toplumun evlatlarıyız ki içtenliği, misafirperverliği tüm bu kelimelerin üst başlığı olan paylaşmayı bizden daha iyi kimse bilemez. Ancak bir istisnasından bahsedelim hemen, sevdiğimiz şarkıyı herkes sevsin isteriz, sevdiğimiz yazarı herkes sevsin isteriz. Ancak şunu da hep göz ardı ederiz, herkesin sevdiklerinden kaçartıysa sevdiğimiz şeyi herkes kötülediğinde ondan korkar, alıcı gözle tekrar bakartız da. Empati eğitimi içinde ilk öğrenilecek şeylerden biri olmalıdır, paylaşmak (5).
Hayat bunun üzerine temellenmiştir. Bilgi, tecrübe, emek, birikim paylaşmaktan ibarettir bütün hepsi. Paylaşanla paylaşılır, paylaşmayanla paylaşılmaz ilkel toplumlarda, daha gelişkin toplumlar bu paylaşma düzeyini nicel olarak ölçülebilir hale getirmek için bir takım kısıtlar da geliştirmişlerdir, para gibi, iki veya daha çok insanı sadece bir anlık da olsa tek yapabileceği aslında. Aynı tabaktan aynı keki turtuklayan iki insanın o an en azından bir konuda uzlaştığına. Bir filmi izleyerek paylaşan iki insanın en azından bir an için aynı hayal tarlalarında dolıştığına inanıyorum (6).
Paylaşmak kendinden damla damla akıtmaktır karşındakine ve ondan içmek damla damla. Asla homojen olmayacak ama birbirine karışmış iki şişe iksir gibi olmaktadır. (16).
(15)

Örnek Metin 5. 'Anlama ve Anlatma Becerilerinin Önemi' Konulu Çalışmanın (4-1) Sonuç Paragrafı

Duyularımızı, düşüncelerimizi, tasarımlarımızı, gördüğümüz yapıları, yazı ile ifade ederiz. Yazma bilgi, biribir ve dilli etkili kullanmayı gerektirir. Bu sürecin okuma, dinleme ile desteklenmesi gerekir. Yazma sual ortamında olur ve ifade tutma denetleri, sonuç veritleri belirlenir. Çalışmalarla, somut, yazı, deneme yazma çalışmalarında, sorularla özelliği olan bir sorudan elde edilen bilgiler, hipotezler, sonuçlar veya metinler yazma çalışmalarını ile değerlendirilir. (18)

İncelenen metinlerin sonuç paragraflarında, giriş paragrafında işaret edilen ve gelişme paragraflarında geniş bir şekilde ortaya konulmaya çalışılan görüş, düşünce ve açıklamalarla ilgili toparlayıcı ifadeler yer almaktadır. Bu açıdan bakıldığında sonuç paragrafları, yazıların içeriğini bütün olarak sergileme ve genel olarak öğüt/öneri ifadesi içermesi dikkat çekmektedir.

Örnek Metin 5'te 'Anlama ve Anlatma Becerilerinin Önemi' konulu çalışmanın (4-1) sonuç paragrafında da görülebileceği gibi konu ile ilgili toparlayıcı ifadeler yer almakta ve son cümle '... sağlanabilir.' şeklinde öneri ile tamamlanmaktadır.

Tablo 4. İncelenen Metinlerin Farklı Ölçütler Bağlamında Yeterlilik Durumu

ÖLÇÜTLER Konular, Metinler ve Metinlerin Tür, Tip ya da Tonu	Süreç Yaklaşımı - Yazma Süreci Bileşenlerine Uygunluk	Metinsellik Ölçütlerine Uygunluk	Türkçe I: Yazılı Anlatım Dersi İçeriğinde Yer Alan Konulara Uygunluk		
1. Konu: Türkçenin Görünümü	1-1: Bizim Türkçemiz	Kanıtlayıcı, öğretici ve içsel	✓	✓	✓
	1-2: Türk ve Türkçe	Açıklayıcı, örnekleyici ve içsel	✓	✓	✓
2. Konu: Öğretmeyi Öğreniyoruz, Öğrenmeyi Öğreteceğiz	2-1: Öğretmenlik	Özyaşamöyküsel, düşlemsel	✓	∅	✓
	2-2: Yaşam Boyu Öğrenme	Öğretici, içsel	~	∅	∅
3. Konu: Paylaşma Kavramı Üzerine Düşünceler	3-1: Paylaşmak	Betimsel, açıklayıcı, örnekleyici, içsel	✓	✓	~
	3-2: Paylaşmanın Büyüsü	Açıklayıcı, öğretici ve içsel	✓	~	✓
4. Konu: Anlama ve Anlatma Becerilerinin Önemi	4-1: Anlama ve Anlatma	Tanımlayıcı, öğretici	~	∅	✓
	4-2: Anlayalım ki Anlatalım	Betimleyici, düşlemsel	✓	✓	✓
5. Konu: Serbest Konu	5-1: Önyargı	Tartışmacı, örnekleyici	~	✓	✓
	5-2: Son Ders	Betimsel, destansı ve içsel	~	∅	~

(✓ = Evet Uygun; ∅ = Hayır Uygun Değil; ~ = Kısmen Uygun)

6. Sonuç Ve Öneriler

İncelenen metinler devrik cümle kullanımının çokluğu dışında özellikle özne yüklem uyumu, sözcük seçimi, geçiş sözcüklerinin kullanımı, söz dizimi, yazım, noktalama ve dil bilgisi kurallarına uygunluk, plan fikri ve paragraf yapısı, paragraflar arasında anlam bütünlüğü vb. bakımlardan dilbilgisel nitelikleri taşımaktadır. Sadece bir metinde dilbilgiselliği bozan yanlış kullanımlarla çok sık karşılaşılımıştır.

Öğrenciler, yazılı anlatım etkinlikleriyle ortaya koydukları metinlerin, cümleler arası bağıntı öğelerinin (amaç, karşıtlık, sebep-sonuç, şart, karşılaştırma, birlik, zaman, açıklama ifadeleri, ön ve artgönderim unsurları vb.) kullanılmasıyla hem anlam zenginliği ve derinliği hem de farklı amaçlara hizmet eden sözcük örgüsü ile anlatım çeşitliliğine sahiptir. Öğrenci ürünleri örnekleme, alıntı ve gönderimler ile paragraf düzeni, açık, özgün ve tutarlı anlatım biçimi vb. nitelikler sayesinde bağdaşıklık, tutarlılık, metinler arası gibi metinsellik ölçütlerini taşıdığı söylenebilir.

İncelenen öğrenci çalışmaları, paragraf düzeni açısından yeterli olmakla birlikte dil, özellikle 2-2, 5-2 numaralı metinler anlam kurma, anlatım, kendine özgü bir bütünlük oluşturma ve genel olarak anlamlı bir metin yapısı sergilemesi; mantıksal-anlamsal ve dilsel/dilbilgisel olarak bağıntılı bir bütünlüğü göstermesi açısından tam anlamıyla yeterli bulunmamıştır.

Sınıf öğretmeni adaylarının öğrencilerin yazma becerilerini geliştirme çalışmaları çerçevesinde ürünü temel alan ürün merkezli geleneksel anlayıştan, çalışmalar sırasında rehberliğe önem veren ve öğrencileri süreç boyunca etkin tutan süreç yaklaşımına hazırlanmaları gerekir. Bu çerçevede, öğretmen adaylarının hizmet eden öncesi mesleğe hazırlık sürecinde yazılı anlatım çalışmalarında ortaya konulan ürünlerinin fiziki özelliklerinin (yazımın güzelliği, yazım ve noktalama kurallarına uygunluk vb.) öne çıkarılmasından

çok içerik özelliklerinin (açıklama, örneklendirme, günlük yaşamla ilişkilendirme, zihinde çağrışım uyandırma, anlam kurma, farklı anlatım biçimlerine başvurarak konuyu ilginç kılma vb. tercihlerle anlatım zenginliği) önemi kavratılmalıdır.

Bu araştırmada, sınıf öğretmenleri adaylarına süreçte sürekli rehberlik edilmesine rağmen yazma becerilerini süreç yaklaşımı bileşenlerine uygun bir biçimde sergileyebilecek hazır bulunuşluk düzeyine sahip olmadıkları görülmüştür. Bu bakımdan hem Türkçe I: Yazılı Anlatım dersi içeriğinin hem de ders içi uygulamalarının yazma eğitiminde süreç yaklaşımı bileşenleri doğrultusunda düzenlenmesinde yarar vardır. Bu şekilde aday öğretmenlerin meslek yaşamlarında daha nitelikli ve amaca uygun yazma eğitimi yürütecek donanıma sahip olmaları sağlanmış olabilecektir.

7. Kaynakça

1. Sever, S., *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme* (4. Baskı), Anı Yayıncılık, Ankara, 2004.
2. Keçik, İ. ve Subaşı, L. U., *Türkçe Sözlü ve Yazılı anlatım* (Editör: C. İleri), Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir, 2001.
3. Göğüş, B., *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi*, Kadioğlu Matbaacılık, Ankara, 1978.
4. Yangın, B., *Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi*, Dersal Yayıncılık, Ankara, 2002.
5. İpşiroğlu, Z., *Türkçe öğretiminde yaratıcılık Almanya'daki yeni öğretmenler: Göçmen kökenli üçüncü kuşak*. Dil Dergisi, S. 135, s. 21-27, Ankara, 2007.
6. Çakır, Ö., *Yazma öğretiminde süreç yaklaşımına dayalı programın yazılı anlatım becerisini geliştirme-deki rolü: Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği*. Dil Dergisi, S. 122, s. 31-51, Ankara, 2003.
7. Demirel, Ö. ve Şahinel, M., *Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi* (7. Baskı), Pegem A Yayıncılık, Ankara, 2006.
8. Oral, G., *Yine Yazı Yazıyoruz -Okulda, İşyerinde, Evde, Kullanılabilecek Yaratıcı Yazı Uygulamaları-*, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara, 2008.
9. Maltepe, S., *Türkçe öğretiminde yazılı anlatım uygulamaları için bir seçenek: Yaratıcı yazma yaklaşımı*. Dil Dergisi, S. 132, s. 56-66, Ankara, 2006.
10. Raimes, A., *Techniques in Teaching Writing*, Oxford University Press, Oxford, 1983.
11. White, R. ve Arndt, V., *Process Writing*, Longman, London, 1991.
12. Akyol, H., *Türkçe Öğretim Yöntemleri*, Kök Yayıncılık, Ankara, 2006.
13. Özdemir, E., *Eleştirel Okuma* (4. Baskı), Bilgi Yayınevi, Ankara, 2000.
14. Hartman, D. K., ve Allison, J., *Promoting Inquiry Oriented Discussions Using Multiple Texts (pp. 106-133)*. In L. B. Gambrell & J. F. Almasi's (Eds.) *Lively Discussions: Fostering Engaged Reading*. DE: International Reading Association, Newark, 1996.
15. Günay, D., *Metin Bilgisi* (Üçüncü Baskı), Multilingual Yayınevi, İstanbul, 2007.
16. De Beaugrande, R. A. ve Wolfgang, U. D., *Introduction To Text Linguistic*, Longman Group Company, London, 1981.
17. Coşkun, E., *Yazma Becerisi* (ss. 49-91), *İlköğretimde Türkçe Öğretimi*. (Editörler: A. Kırkılıç, H. Akyol), Pegem A Yayıncılık, Ankara, 2007.
18. Aktulum, K., *Metinlerarası İlişkiler*, Öteki Yayınevi, Ankara, 1999.
19. Akbayır, S., *Cümle ve Metin Bilgisi* (4. Baskı), Pegem A Yayıncılık, Ankara, 2006.
20. Bilgin, M., *Anlamdan Anlatıma Türkçemiz* (2. Baskı), Anı Yayıncılık, Ankara, 2006.