

Makalenin Türü / Article Type : Araştırma Makalesi / Research Article
Geliş Tarihi / Date Received : 18.12.2018
Kabul Tarihi / Date Accepted : 25.02.2019
Yayın Tarihi / Date Published : 11.03.2019



[doi https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2019.19.43815-499154](https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2019.19.43815-499154)

TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ METİN TÜRLERİNİ KAVRAMLAŞTIRMA EĞİLİMLERİ VE TÜR FARKINDALIKLARI

B. Ümit BOZKURT¹

ÖZ

Metin türü farkındalığının okuduğunu anlama ve yazma süreçlerini etkilediği bilinmektedir. Bu süreçlerde kılavuz olacak Türkçe öğretmenlerinin de metinlerin yapısına ilişkin farkındalıklarıyla ilgili araştırmalara gereksinim bulunmaktadır. Bu çerçevede araştırma, Türkçe öğretmeni adaylarının metin türlerine ilişkin kavramlaştırma eğilimlerini ve bu eğilimleri belirleyen gerekçeleri keşfetmek amacıyla tasarlanmıştır. Araştırma nicel ve nitel verilerin toplanıp bütünlendirildiği eşzamanlı karma desen içinde yürütülmüştür. Katılımcılar, Türkiye’deki üç üniversitenin Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı öğrencileridir (n=213). Metinlerin türünü belirlemeye ilişkin *kapalı uçlu veri toplama* işlemi (çoktan seçmeli) ile katılımcıların söz konusu metnin türünü belirlerken kullandıkları gerekçeleri içeren *açık uçlu veri toplama* işlemi, eşzamanlı yapılmıştır. Kapalı uçlu veriler için sıklık çözümlemesi; açık uçlu veriler içinse kategorisel çözümleme yapılmıştır. Bulgulara göre Türkçe öğretmeni adaylarının yarısı, seçilen *haber metnini*, “yaşanmış (gerçek) bir olaydan söz ettiği” ve “öyküleyici dil kullandığı” için *anlatsal* metin olarak; %30’u ise “bilgi verdiği ve bir olayı açıkladığı” için *açıklayıcı* metin olarak sınıflamışlardır. Katılımcıların çoğu anlatsal yapıdaki *gezi yazısını*, “yazarın okurun zihninde canlandırarak biçimde anlatmış olması” gerekçesiyle *betimsel* metin olarak belirlemişlerdir. *Açıklama metninde* ise “bir konuda neden bildirerek açıklama yapma” veya “bilgi verme” özelliğini öne çıkaran katılımcılar *açıklayıcı*; “yazar bilgi vermiş, öğretmek istemiş” belirlemesiyle hareket eden katılımcılar *öğretici* kavramına eğilim göstermişlerdir. Katılımcılar *kişisel deneyim anlatısı* ve *denemeye* ilgili ise tek bir seçeneğe yönelememişler; *öğretici*, *anlatsal*, *açıklayıcı*, *betimleyici* ve *tartışmacı* türlerde, kararsız bir dağılım göstermişlerdir. Sonuç olarak katılımcıların çoğunun metinlerin şematik yapısına ilişkin ayrımları belirleyemedikleri, özellikle *kişisel deneyim anlatısı* ile *denemede* tür farkındalığına sahip olmadıkları, *öğretici* metinlerle *açıklayıcı* metinleri ayıramadıkları ve tür belirlerken küçük ölçekli yapılarla odaklandıkları ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Metin türü kavramlaştırması, tür farkındalığı, Türkçe öğretmeni adayları

PRE-SERVICE TURKISH LANGUAGE TEACHERS’ CONCEPTUALIZATION TENDENCIES OF GENRES AND THEIR GENRE AWARENESS

ABSTRACT

It is known that one’s genre awareness affects the reading comprehension and writing processes. In these processes, there is a need for further research on the awareness of Turkish language teachers about the structure of texts. In this sense, this study was designed to reveal the tendencies of pre-service Turkish language teachers regarding their conceptualizing the genres as well as the reasons that determined such trends. The study was carried out in a convergent mixed design where quantitative and qualitative data were collected and integrated accordingly. Participants were the undergraduate students studying at the Department of Turkish Language Education in Faculty of Education in three universities in Turkey (n=213). Closed-ended data collection process (multiple choice) to determine the genres and the open-ended data collection process, which included the reasons for the participants to determine the genre of the relevant text, were carried out simultaneously. Descriptive frequency analysis was performed for closed-ended data, whereas categorical analysis was implemented for the open-ended data. According to the findings, pre-service Turkish language teachers tended to conceptualize the news as a *narrative* or an *explanatory* text and the travel writing as a *descriptive* text. As for the personal narratives and essay text, they did not tend towards a single option and opted for the *instructive*, *narrative*, *explanatory*, *descriptive* or *argumentative* genre. As a result, it was found that most of the participants were not able to identify the distinctions related to the schematic structure of the texts, especially their genre awareness were low in genres of personal narrative and essay. Moreover, it was determined that they focused on micro-scale units when diagnosing the genre.

Keywords: Conceptualizing genre, genre awareness, pre-service Turkish language teachers

¹ Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, umitbozkurt@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-2532-9104>

1.GİRİŞ

Sözcüklerin, öbeklerin ve tümcelerin ötesinde, iletişimin temel birimi olarak işleyen metin, içerdiği yapısal özellikleriyle alıcı ve üreticinin anlam kurmasına yardımcı olmaktadır. Söz edilen yapı, metnin tür özelliklerine gönderme yapmakta; tür özellikleri ise metnin amacına ve şematik yapısına göre biçimlenmektedir. Keçik ve Uzun (2004, s.18) da metin türlerini belirginleştiren temel ayrımı, metne yüklenen iletişimsel amacın belirginleştirdiğini vurgulamaktadır.

İletişim, bir bağlam içerisinde, üretici ve alıcı arasında kurulan bağıdır ve bu süreç, üreticinin ve alıcının paylaştığı ön bilgilerin yanı sıra dile ilişkin bilgileri ve sosyal-bilişsel tür farkındalığını da gerektirmektedir. Çünkü Özmen'in (2011, s.50) de belirttiği gibi metinler aracılığıyla aktarılan bilgiler, metin yapıları ile düzenlenir ve metin yapısı, metinde sunulan içerikle ilgili bir örüntü sunar. Bu örüntünün çözülmesi iletişime, başka bir deyişle anlamaya ve anlatmaya yardımcı olur.

Swales'e göre (1990, s.58) *tür* (genre), iletişimsel etkinliklerin bir ulamıdır ve bu ulamın üyeleri bazı iletişimsel amaçları paylaşır. Bu amaçlar, temel söylem topluluğunun uzman üyeleri tarafından onaylanmakta ve böylece türün mantığı oluşmaktadır. Bu mantık, söylemin şematik yapısını şekillendirir ve içerik ve üslup seçimini etkiler.

Yukarıdaki açıklamalardan da anlaşılabilceği gibi, dil öğretimi ortamlarının temel amacı, dille etkileşme süreçlerindeki anlama ve anlatma etkinliklerini iyileştirmektir ve bu iyileştirmede temel görevlerden birini, metin türü farkındalığı (edinci) üstlenmektedir. Metnin iletişimsel amaçlarının, dolayısıyla ortaya çıkan metin türlerinin özellikle okuma ve yazma süreçlerinde üstlendiği görevi Dilidüzgün (2011, s.460) şöyle açıklamaktadır: Metin oluşturmadan iletişim gerçekleşmeyeceği ve farklı iletişimsel amaçlar farklı metin türlerini gerektirdiği için dil öğretimi, aslında metin türü öğretimidir. Dil yapılarının, kullanıldıkları söylem içinde, farklı metin türlerinde, yapı ve işlevin nasıl birleşerek istenen sözbilimsel etkiyi uyandırdığının gösterilerek öğretilmesi, özellikle dil öğretiminin ilk aşamalarında önemlidir.

Metnin düzenlenişine ve metnin yapısına ilişkin şema bilgisi, metni anlamının yanı sıra metni üretme süreçlerine de yansiyacak bir farkındalık oluşmasına katkı sağlamaktadır. Alanyazımında metnin şematik yapısına ilişkin bilginin okuma ve dolayısıyla yazma süreçlerine olumlu yansımalarına işaret eden pek çok görüş yer almaktadır. van Dijk ve Kintsch (1983, s.237-238), okuyucunun metni, zihnindeki bir şema ile eşleştirdiğinde, metindeki bilgileri kestirebileceğini; böylece okuma ve anlamının kolaylaşacağını belirtir. Bazerman (1985) fizikçilerin fizik alanındaki okumaları üzerine yaptığı çalışmasında, şematik beklentilerin metinlerin hızlı ve verimli bir biçimde işlemede önemli bir unsur olduğunu ileri sürer. Ruddell ve Unrau'ya (1994, s.1032) göre metnin nasıl düzenlendiğine ilişkin bilgi, anlam oluşturma sürecinde metni bütünden parçaya (yukarıdan aşağıya) işlemeye olanak sağlar. Hyland (2007) ise tür farkındalığına öğretmen yeterliği açısından bakmaktadır. Metinlerin tipik olarak nasıl yapılandırıldığını, nasıl daha iyi anlaşılabilceğini ve kullanılabilceğini çözümleyen ve kavrayan bir öğretmenin öğrencilerinin yazma süreçlerine başarılı bir biçimde müdahale edebileceklerini söylemiştir (Hyland, 2007, s.151). John (2008, s.238) sosyo-bilişsel tür farkındalığının öğrencilerin türleri sürekli değişen bağlamlara uyarlamak için gerekli *sözbilimsel* (rhetorical) esnekliği geliştirmelerine yardımcı olacağını iddia etmektedir. Dilidüzgün (2013, s.50-51), metin türlerinin içeriksel ve biçimsel yapı özelliklerini tanımanın metni kısa zamanda doğru anlamayı ve özetini çıkarmayı kolaylaştıracağını ifade etmektedir. Güneş (2017, s.265) ise öğrencilerin metin yapısını izleyerek okumasının metnin anlaşılmasına katkı sağlayacağını vurgulamaktadır.

Metin türü/metin yapısı farkındalığının okuma ve yazma süreçlerine etkilerini ortaya çıkarmayı amaçlayan deneysel çalışmalar da bulunmaktadır. Bu çalışmalar, iki temel yönelim göstermektedir: *i) Metin türü/sözbilimsel yapı ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi ya da metin türü farkındalığının anlamaya etkisini araştıran çalışmalar* (örneğin Cervetti ve diğer., 2009; Çakır, 2001; Francis ve Hallam, 2000; Hallam ve Francis, 1998; Kintsch ve Yarbrough, 1982; Meyer, 1983; Oktar ve Yağcıoğlu, 1993; Rozimela, 2014; Temizyürek, 2008; Yıldırım ve diğer., 2010; Zarrati ve diğer., 2014) ve *ii) tür farkındalığının yazma sürecine etkisiyle ilgili çalışmalar* (örneğin Han ve Hilver, 2018; Lüle-Mert, 2016; Mustafa, 1995; Yasuda, 2011; Yaylı, 2011).

Görüldüğü gibi hem anadilinde hem de ikinci dilde yapılan çalışmalar, metnin yapısal düzenlenişinin okuduğunu anlama ve yazma becerisini etkilediğini göstermektedir. Bu çalışmalar göz önünde bulundurulduğunda, türe özgü okuma ve yazma çalışmalarlarıyla tasarlanmış Türkçe derslerinin önemi ortaya çıkmaktadır. Metinlerin yapılarına ve amaçlarına ilişkin bilgisi olan Türkçe öğretmenleri, öğrencilerin okuduğunu anlama süreçlerini destekleyebilecek ve öğrencilerin bağlama/türe uygun metin üretme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabileceklerdir. Türkçe dersi öğretim programlarında (MEB 2006, 2015, 2018 vb.) da öğrencilere tür farkındalığının kazandırılması ve öğrencilerin farklı türlerle buluşturulmasına ilişkin yönlendirmeler bulunmaktadır. Dolayısıyla bu yönlendirmelerde kılavuzluk yapacak Türkçe öğretmenlerinin yetiştirilme süreçlerine, tür farkındalığı çalışmalarının yansıtılması gerektiği belirginleşmektedir. Bu amaçla bu çalışma, Türkçe öğretmeni adaylarının metin türlerine ilişkin kavramlaştırma eğilimlerini ve bu kavramlaştırma eğilimini oluşturan gerekçeleri keşfetmek

üzere tasarlanmıştır. Böylece aday öğretmenlerin türlere ilişkin hatalı kavramlaştırmaları belirlenebilecek ve tür farkındalığının kazandırılmasına ilişkin öneriler sunulabilecektir.

2. YÖNTEM

Bu çalışma, sorunsal anlamak için hem nicel (kapalı uçlu) hem de nitel verilerin (açık uçlu) toplanıp bütünleştirildiği; daha sonra verileri bütünleştirmenin yararlarının kullanılarak sonuçlar çıkarıldığı bir araştırma yaklaşımı olan karma araştırma deseni (Cresswell, 2017, s.2) içinde yürütülmüştür. Araştırmada, metin türlerine ilişkin *kapalı uçlu veri toplama işlemi* (çoktan seçmeli) ile katılımcıların seçimlerinin gerekçelerini ifade ettikleri *açık uçlu veri toplama işleminin* eşzamanlı sürdürülmesi amaçlandığından eşzamanlı karma desen yeğlenmiştir. Bu desende nicel ve nitel veriler eşzamanlı toplanıp çözümlenir. Öncelik, her iki veri türü için eşittir. Veri çözümlenmesi genellikle ayrı ayrı yapılır ve verilerin yorumlanması sırasında birleştirilir (Baki, ve Gökçek, 2012, s.10).

2.2. Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları, Türkiye’de üç üniversitenin Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı öğrencileridir (n=213). Katılımcı Türkçe öğretmeni adaylarının 60’ı 1. sınıf, 65’i ikinci sınıf, 42’si 3. sınıf, 46’sı ise 4. sınıftır. Katılımcıların metin türü konusunda özel bir eğitim almamış olmaları, denetlenen değişkenlerdendir. Ayrıca katılımcıların cinsiyet açısından programdaki öğrenci sayısını temsil edecek bir biçimde dengeli dağılım göstermesine dikkat edilmiştir (E=80 / K= 133).

2.3. Verilerin Toplanması

Süreçte veri toplama aracı olarak *metin türü belirleme formu* kullanılmıştır. Bu formda *haber metni*, *kişisel deneyim anlatısı*, *gezi yazısı*, *deneme* gibi ağırlıklı olarak karma yapıdaki beş metne yer verilmiştir ve metnin türüyle ilgili beş seçenek (anlatısal, açıklayıcı, betimsel, öğretici, tartışmacı) sunulmuştur. Seçenekleri oluşturan tür sınıflaması Werlich (1982) ile Knapp (1992)’ye dayandırılmıştır. Formda metin türü seçeneklerinin yanı sıra katılımcıların gerekçelerini açıklayabilmeleri için açık uçlu yanıt bölümüne yer verilmiştir. Kullanılan metinlerle ilgili metin dilbilim ve Türkçe eğitimi alanında çalışan uzmanlardan görüş alınmıştır. Uzmanlar, metinlerin içeriğinin ve bu metinlerin türüne karar verme zorluğunun çalışmanın amacına uygun olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir.

1) Lüks otomobille gelip, 1974 model araçtan hırsızlık yaptılar!

İzmir’de önceki sabah Alsancak’taki evinden çıkan pazarlamacı Mustafa Eradam, sokaktaki park halindeki 1974 model otomobilinin soyulduğunu fark etti. Eradam sokağı gören güvenlik kamerasının kaydettiği görüntüleri izleyince şaşkına döndü. Görüntülerde, lüks otomobilli iki kişinin sokağa girmesi, Mustafa Eradama’a ait eski model otomobilin ön farlarını, panjurunu sökmesi ve içindeki cep telefonunu alıp aynı araçla gitmeleri yer aldı. Polise gidip şikâyetçi olan Eradam, "Gülme krizine girdim. Bu kadarına nasıl tenezzül ettiklerini, düştüklerini anlayamadım. Otomobilin benim için manevi değeri yüksekti. Parçalarını da zor buluyordum, artık isim daha da zorlaştı. Yakalanırlarsa karsılarına çıkıp adalet önünde hesap soracağım" dedi. (*Hürriyet*, 11 Mayıs 2013)

A) Anlatısal B) Açıklayıcı C) Betimsel D) Öğretici E) Tartışmacı

Gerekçe:

Şekil 1. Metin türü belirleme formundan bir görüntü

Veri toplama aşamasında katılımcılara şu yönerge verilmiştir: *Aşağıdaki metin parçasını okuyup metnin türünü belirleyiniz. Ardından seçiminizin gerekçesini bilimsel bir dille açıklayınız.*

Veri toplama sırasında katılımcılara, metin türleriyle ilgili hiçbir ön bilgi verilmemiş ve hızlıca karar verip gerekçelerini yazmaları istenmiştir. Süreçte iki tür veri toplanarak güvenilirliğin sağlanması da amaçlanmıştır.

2.4. Verilerin Çözümlemesi

Metin türü belirleme formuyla elde edilen nicel ve nitel veriler iki farklı yolla çözümlenmiştir. Metin türünü seçme türündeki kapalı uçlu veriler, *sıklık* açısından betimlenmiş; seçme gerekçelerini içeren *açık uçlu veriler* ise içerik çözümlenmesi türlerinden *kategorisel çözümleme* ile çözümlenmiştir. Gerekçelerdeki benzer kavramsal içerikler,

aynı kategori altında toplanmıştır. Böylece ilgili metin parçasına ilişkin öne çıkan kategorilerin sıklığı belirlenebilmiştir.

Çözümleme çizelgesinde, veri toplama aracında olduğu gibi, A, *anlatısal* metni; B, *açıklayıcı* metni; C, *betimsel* metni; D, *öğretici* metni ve E *tartışmacı* metni simgelemektedir.

Katılımcı		1. metin (anlatısal-haber)	2. metin (anlatısal-anı)	3. metin (anlatısal/ betimsel-gezi)
15	4.sınıf	A-Olayı, yer ve zaman kullanarak anlattığı için	C-Çevreyi betimlemiş	C-betimleme öğeleri ağırlıkta
16	4.sınıf	C-Gözümde/zihnimde canlanıyor	E-Karakterler karşıt düşünceleri savunuyor.	C-Gözde/zihinde canlandırarak biçimde anlatılmış
17	3.sınıf	B-Bilgi verdiği için	E-Yazar öznel görüşünü anlatıyor	C-Gözde/zihinde canlandırarak biçimde anlatılmış
18	4.sınıf	A-Yaşanmış (gerçek) bir olaydan söz edildiği için	A-Bir yaşantı anlatılmış	C-Gözde/zihinde canlandırarak biçimde anlatılmış
23	4.sınıf	B-Haber metni olduğu için	A-Bir olay anlatılmış	A-Bir olay anlatılmış
24	4.sınıf	A-Olaylar sıralandığı için		A-Olaylar sıralandığı için
25	3.sınıf	A-Bir olayı anlattığı için	A-Bir olay anlatılmış	
26	4.sınıf	B-Açıklayıcı anlatım var	E-Karakterler karşıt düşünceleri savunuyor.	C-Gözde/zihinde canlandırarak biçimde anlatılmış

Şekil 2. Kategorisel çözümleme örneği

Verilerin çözümlenmesi sürecinde, güvenilirliğin sağlanması amacıyla, ortak kategorilere dönüştürülmüş veriler, farklı bir araştırmacı tarafından gözden geçirilmiştir. Bu sırada anlaşılması zor ya da bulanık olan kategoriler yeniden adlandırılmıştır. Ayrıca benzer içeriğe gönderimde bulunan kategoriler birleştirilmiştir.

2.5. Sınırlılıklar

Veri toplama aracında katılımcılara seçenek sunulmadan, metinlerin türünü kendilerinin yazmalarının istenmesi biçiminde bir veri toplama yolu da bulunmaktaydı. Ancak bu durumda verilerde bir tutarlılığın elde edilemeyeceği öngörüsüyle metinlerin altında beş seçenek sunulmuştur. Diğer yandan böyle bir veri toplama aracında katılımcıların üst kavramı mı (metin cinsi; örneğin *tartışmacı*), yoksa alt kavramı mı (örneğin *köşe yazısı*) yazacaklarının denetlenemeyebileceği düşünülmüş; bu nedenle veri toplama formunda seçenek sunulması yeğlenmiştir. Çalışmanın en önemli kısıtı budur.

3. BULGULAR

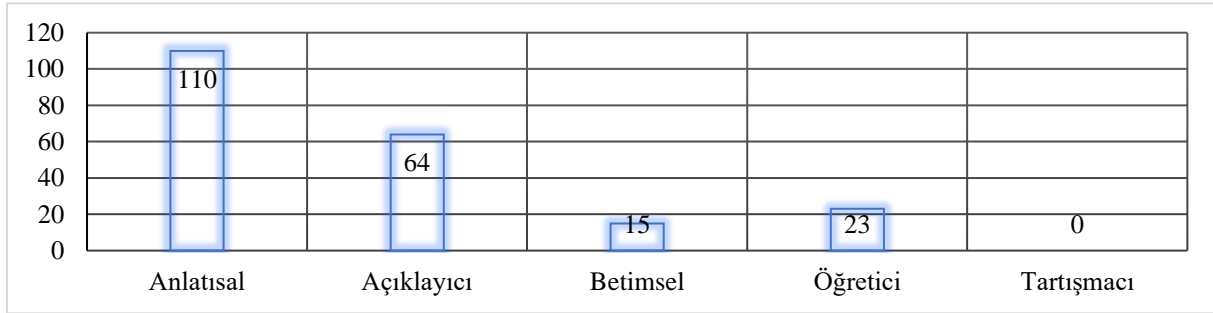
Bu bölümde, seçilen beş metnin türüne ilişkin katılımcı Türkçe öğretmeni adaylarının seçimleri ve seçimlerinin arkasında yatan gerekçeleri, nicel ve nitel olarak yer almaktadır. Sunuşta, önce söz konusu metin örneklerine, daha sonra katılımcıların metin türü seçimlerinin sayısal dağılımına, ardından da metin türü seçimi için sundukları gerekçelere yer verilmiştir.

3.1. Haber Metninin Kavramlaştırılmasına İlişkin Bulgular

Türkçe öğretmeni adaylarından aşağıda yer verilen *haber metnin*in türünü belirlemeleri istendiğinde, çoğunun *anlatısal* ve *açıklayıcı* seçimini yaptıkları görülmüştür.

Lüks otomobille gelip, 1974 model araçtan hırsızlık yaptılar!

İzmir'de önceki sabah Alsancak'taki evinden çıkan pazarlamacı M.E., sokaktaki park halindeki 1974 model otomobilinin soyulduğunu fark etti. M.E., sokağı gören güvenlik kamerasının kaydettiği görüntüleri izleyince şaşkına döndü. Görüntülerde, lüks otomobilli iki kişinin sokağa girmesi, M. E.ye ait eski model otomobilin ön farlarını, panjurunu sökmesi ve içindeki cep telefonunu alıp aynı araçla gitmeleri yer aldı. Polise gidip şikâyetçi olan M.E., "Gülme krizine girdim. Bu kadarına nasıl tenezzül ettiklerini, düştüklerini anlayamadım. Otomobilin benim için manevi değeri yüksekti. Parçalarını da zor buluyordum, artık isim daha da zorlaştı. Yakalanırlarsa karsularına çıkıp adalet önünde hesap soracağım" dedi. (Hürriyet, 11 Mayıs 2013)



Şekil 3. Haber metnine ilişkin Türkçe öğretmeni adaylarının tür seçimleri

Öğretmen adaylarının %52'si haber metninin anlatsal, %30'u açıklayıcı olduğunu düşünmektedir. Bu belirlemelerinin gerekçelerini ise şöyle sunmuşlardır:

Çizelge 1.

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Haber Metnine İlişkin Tür Seçimlerinin Gerekçeleri

Söz konusu haber metni,

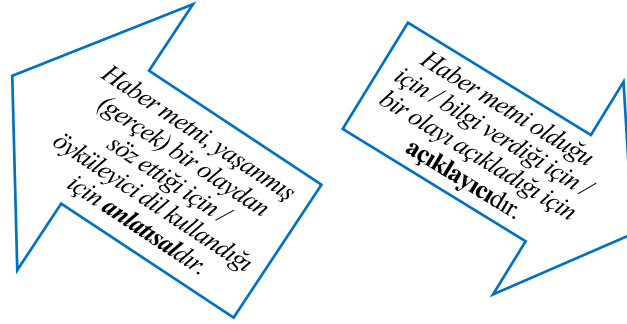
anlatsal metindir; çünkü ...	bir olayı anlatmaktadır. (n=31) yaşanmış (gerçek) bir olaydan/başından geçen bir olaydan söz edilmiştir. (n=28) öyküleyici dil kullanılmış. (n=15) olaylar sıralanmış / olay örgüsü var. (n=10) olayı, yer ve zaman kullanarak anlatmış. (n=8) haber anlatmış. (n=2) geçmiş zaman kullanılmış. (n=2) bir devinin, hareket var. (n=1) olayı gerekçeler sunarak anlatmış. (n=1)
açıklayıcı metindir; çünkü ...	haber metnidir. (n=16) bilgi vermektedir. (n=11) bir olayı açıklıyor. (n=11) olayı olduğu gibi nesnel ve ayrıntılı aktarmış. (n=7) açıklayıcı anlatım var. (n=5) / ayrıntılı anlatım var. (n=3) olayın sebep-sonuçları açıklanmış. (n=2) olayı açıkça (sayısal veri, yer, zaman) anlatılmış. (n=1) olayı somut bir biçimde anlatmış. (n=1)
betimsel metindir; çünkü ...	gözümde/zihnimde canlanıyor. (n=8) olay betimlenmiş. (n=3) / betimlemeler var. (n=2) cisimlerin fiziksel özellikleri anlatılmış. (n=1) olduğu gibi anlatılmış. (n=1)
öğretici metindir; çünkü ...	haber yazıları öğreticidir. (n=15) bilgilendirme amacı var. (n=3) gazete çevresinde gelişen metindir. (n=3) estetik kaygı gütmeyen olduğu gibi anlatmış. (n=1)

Çizelge 1'den anlaşılacağı gibi, haber metni, ağırlıklı olarak anlatsal metin olarak kavramlaştırılmaktadır. Haber metnini anlatsal metin olarak ele alan katılımcıların gerekçelerinde, "olay" kavramı öne çıkmaktadır. Katılımcıların gözünde ilgili "haber metni", bir olayı anlattığı için; yaşanmış (gerçek) bir olaydan söz ettiği için; öyküleyici dil kullanıldığı için anlatsaldır. Dolayısıyla öğretmen adaylarının büyük bir kısmının haber metni kavramlaştırması, gerçek bir olayı içermeye özelliğine dayanmaktadır.

Söz konusu metni, açıklayıcı metin olarak kavramlaştıran katılımcıların gerekçelerinde ise haber metni olduğu için açıklayıcıdır; bilgi verdiği için açıklayıcıdır; bir olayı açıklamaktadır; bir olayı olduğu biçimde/nesnel ve ayrıntılı aktardığı için açıklayıcıdır, biçiminde yargılar görülmektedir. Haber metnini açıklayıcı metin olarak gören katılımcıların bilgi verme ve bir olayı açıklama (!) özelliklerine dayanarak böyle bir kavramlaştırma yaptığı anlaşılmaktadır.

Metnin tipolojik özelliklerine yer vermeyen, haber metni olduğu için açıklayıcıdır; haber yazıları öğreticidir, gazete çevresinde gelişen metinler öğreticidir biçimindeki kalıp yargıların sayısı da az değildir (n=34).

Sonuç olarak bulgulardan yola çıkılarak, katılımcı öğretmen adaylarının haber metnini kavramlaştırmalarında iki temel yönelim içinde oldukları söylenebilir:



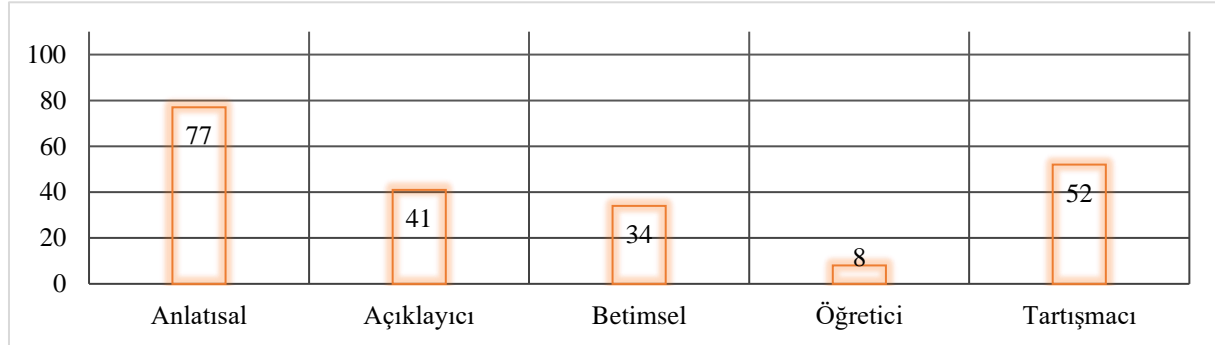
Şekil 4. Haber metnini kavramlaştırma eğilimleri

Örnek haber metni, *ardışık olayların zamansal sıralamasını içerdiği* için anlatsal metin özelliği göstermektedir. Bu bakımdan katılımcı Türkçe öğretmeni adaylarının yarısının (%52) anlatsal metin kavramlaştırması yapabildikleri gözlenmiştir.

3.2. Kişisel Deneyim Anlatısının Kavramlaştırılmasına İlişkin Bulgular

Katılımcı öğretmen adaylarından aşağıda yer verilen *kişisel deneyim anlatısının* türünü belirlemeleri istendiğinde, dört farklı türe yöneldikleri görülmüştür.

Dün akşam genç bir şairin evinde toplandık. Misafirlerden biri elindeki kitabı karıştırıyor, bir başkası da odanın köşesindeki gösterişli piyanonun tuşlarına dokunuyordu. Bu sırada ev sahibi, bana taslak hâlindeki şiirini okudu ve ne düşündüğümü sordu. Ben, şiir bitmeden bir şey dememe imkân olmadığını söyledim. Arkadaşım da şiiri değil de içindeki düşünceleri nasıl bulduğumu sordu. Ben de şiir, sözcüklerle resim yapma sanatıdır, dedim ve Mallarme'nin Degas'ya verdiği "Şiir düşüncelerle değil, sözcüklerle yazılır" yanıtını hatırlattım. (2017-YGS/Türkçe)



Şekil 5. Kişisel deneyim anlatısına ilişkin Türkçe öğretmeni adaylarının tür seçimleri

Türkçe öğretmeni adaylarının %36'sı *kişisel deneyim anlatısının anlatsal*, %25'i *tartışmacı*, %19'u *açıklayıcı*, %16'sı da *betimsel* olduğunu ifade etmiştir. Bu belirlemelerinin gerekçelerini ise şöyle sunmuşlardır:

Çizelge 2.

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Kişisel Deneyim Anlatısına İlişkin Tür Seçimlerinin Gerekçeleri

Söz konusu *kişisel deneyim anlatısı*,

anlatsal metindir; çünkü ...

bir olay/yaşantı anlatılmış. (n=54)

hikâyeleştirme var/öyküleyici dil kullanılmış. (n=9)

anlatsal yolla ifade edilmiş. (n=1)

geçmiş zaman kullanılmış. (n=1)

bir devinim, hareket var. (n=1)

açıklayıcı metindir; çünkü ...

Karşılıklı konuşmada şiirle ilgili görüşler açıklanmış. (n=13)

şiirin tanımı yapılmış. (n=6)

karşılıklı konuşmada bir savunu ve gerekçeleri var. (n=5)

şiiri açıklıyor. (n=5)

bir yaşantı açıklanmış. (n=5)

konu ayrıntılı açıklanmış. (n=2)

şiirle ilgili öznel görüşler var. (n=2)

bir konuyla ilgili öznel görüşü açıklıyor. (n=1)

Çizelge 2. devamı**Söz konusu kişisel deneyim anlatısı,**

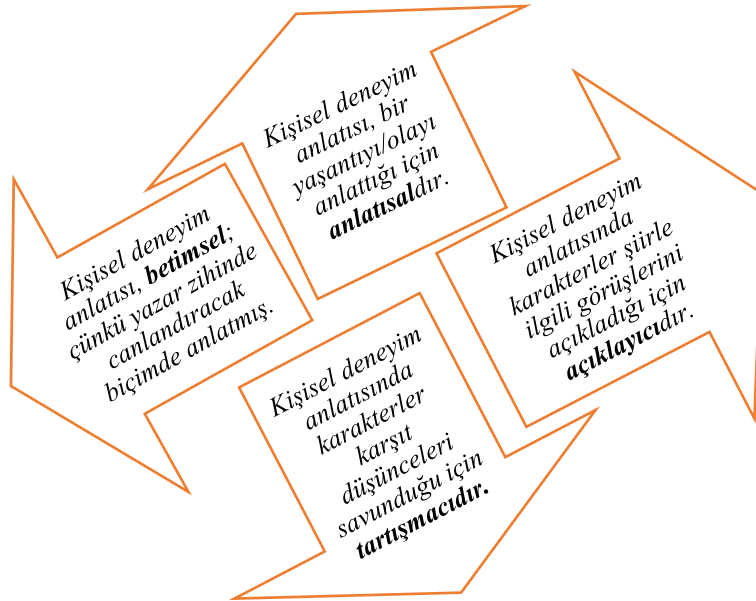
betimsel metindir; çünkü ...	<i>gözde/zihinde canlandırarak biçimde anlatılmış. (n=16)</i> <i>çevreyi betimlemiş. (n=12)</i> <i>resim yapar gibi anlatmış. (n=1)</i>
öğretici metindir; çünkü ...	<i>şiir türü öğretilmiş. (n=2)</i> <i>şiirle ilgili yönlendirme var. (n=1)</i> <i>şiirin nasıl yazılacağı öğretiliyor. (n=1)</i> <i>öğretme amacı güdülmüş. (n=1)</i>
tartışmacı metindir; çünkü ...	<i>karakterler karşıt düşünceleri savunuyor. (n=35)</i> <i>düşünceler farklı bakış açılarıyla verilmiş. (n=3)</i> <i>tırnak içinde alıntılar var, bir görüş savunulmuş. (n=2)</i> <i>şiir üzerine düşünceler tartışılmış. (n=2)</i> <i>yazar öznel görüşünü anlatıyor. (n=1)</i> <i>tartışmacı anlatım var (n=1)</i> <i>sohbet havası var. (n=1)</i> <i>tartışma havası var. (n=1) / ikna çabası var. (n=1)</i>

Katılımcılar, *kişisel deneyim anlatısı*yla ilgili dört farklı metin türüne yönelmişlerdir. Metin incelendiğinde, zamansal temponun *söyleme eylemleri* (saying verbs) ile kurulduğu ve metnin olay sıralaması ve iç çerçevede karşılıklı konuşma içerdiği anlaşılmaktadır. Buna karşın katılımcıların metni tür açısından kavramlaştırma zorlandıkları gözlenmiştir.

Kişisel deneyim anlatısına anlatsal, diyen katılımcılar, bu görüşlerini ağırlıklı olarak metnin *bir yaşantıyı anlatıyor* olmasına dayandırmışlardır. Bu özellik üzerine kurulan gerekçeler, anlatsal metin kavramı ile uyumlu görülmektedir.

Kişisel deneyim anlatısına tartışmacı ya da *açıklayıcı*, diyen katılımcılar, gerekçelerini, üst metinsel çerçeveyi atlayarak, iç çerçevede geçen karşılıklı konuşmanın içeriğine dayandırmışlardır. Metinde geçen *karakterlerin karşıt düşünceleri savunuyor olmalarına* ya da *karşılıklı konuşmada şiirle ilgili görüşlerin açıklanmış olmasına* odaklanmışlardır.

Kişisel deneyim anlatısına betimsel, diyen katılımcılar ise gerekçelerini metnin yapısal özellikleriyle ve üstmetinsel çerçevesiyle ilişkilendirmemişlerdir. Bu katılımcılar (%16) gerekçelerini, söz edilen yaşantıyı zihinsel olarak canlandırabilmelerine dayandırmışlar, *yazar gözde/zihinde canlandırarak biçimde anlatmış* veya *çevreyi betimlemiş* biçiminde ifade etmişlerdir. Oysa zihinde canlandırabilme, zamansal tempo taşımayan metinlerde, metni ayırt etmeyi kolaylaştırmak üzere verilen bir ipucudur. Bu ipucu, farklı yapıdaki metinlerin içeriğine aktarıldığında, metin türünü ayırt edici niteliğini kaybetmektedir.



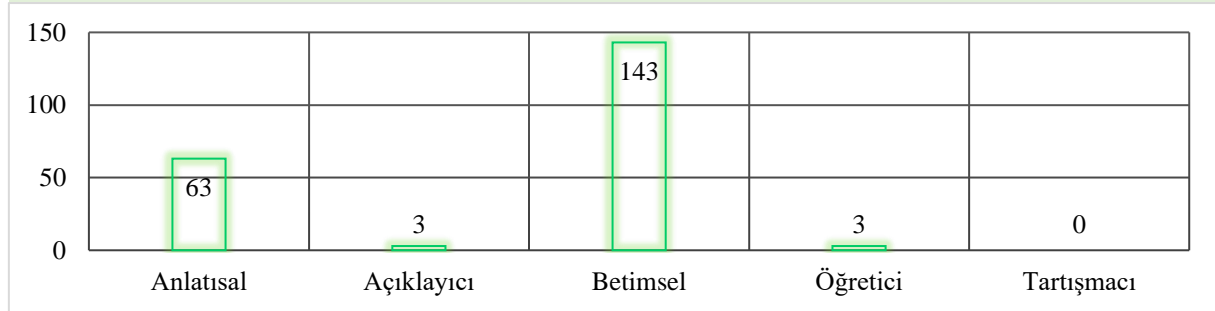
Şekil 6. *Kişisel deneyim anlatısını kavramlaştırmada eğilimler*

Özetle katılımcı Türkçe öğretmeni adaylarının kişisel deneyim anlatısını kavramlaştırmada çoklu yönelim içinde oldukları söylenebilir.

3.3. Gezi Yazısının Kavramlaştırılmasına İlişkin Bulgular

Katılımcılardan aşağıdaki metnin türünü belirlemeleri istendiğinde, katılımcıların çoğunun *betimsel* seçimini yaptıkları görülmüştür.

Köroğlu hikâyelerinin hala anlatıldığı Bolu'da, Köroğlu Dağı'na bakan Karadoğan yaylasına zorlu bir yolculuktan sonra turmandığımızda, herkesin yayladan çekilmiş olduğunu gördük. İsviçre'yi fotoğraflamış biri olarak, iki coğrafya arasındaki benzerlik yine de şaşırttı beni. Sedef gibi tüyleriyle yayla evleri arasında salınan Ankara keçilerini görünce buldukları kayalıklara doğru yürüdük. Ardından karşıdan elinde değneğiyle bize doğru gelen yaşlı çobanı gördük. Tek başına, keçi sürüsüyle birlikte bu vahşi doğada yaşıyordu. Geceleri köpeğinin onu koruduğunu, oğlakları oğlunun sattığını, yalnızlığın dertlerini anlattı. Daha bir on gün kadar dağın bu yamacında kalacaktı. Bizim yalnızca fotoğraf çekmek için yaylaya kadar tırmanmamızı bir türlü anlamıyor, o da bizi getiren Orman İşletmesinin aracına bakarak kim olduğumuzu anlamaya çalışıyordu. Biz objektiften dünyaya bakarken, o bir taşa oturdu bizi izledi. Sonra arabamıza binip bayır aşağı inmeye başladığımızda, tuhaf bulunduğunu belli eden bakışlarıyla hala bizi izliyordu. (B.Y.)



Şekil 7. Gezi yazısına ilişkin öğretmen adaylarının metin türü seçme eğilimleri

Katılımcıların % 30'u gezi yazısının *anlatısal*, % 68'i *betimsel* olduğunu ifade etmiştir. Bu belirlemelerinin gerekçeleri şöyledir:

Çizelge 3.

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Gezi Yazısına İlişkin Tür Seçimlerinin Gerekçeleri

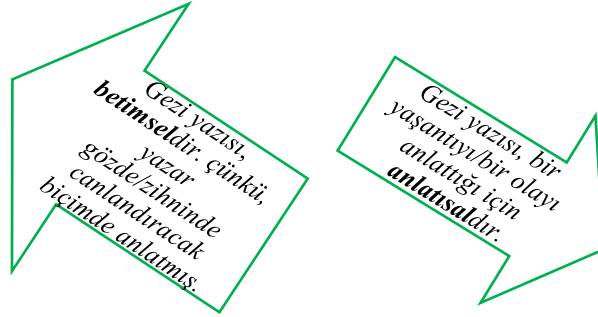
Söz konusu *gezi yazısı*,

<i>anlatısal</i> metindir; çünkü ...	bir yaşantı / bir olay anlatılmış. (n=31) hikâyeleştirme var / öyküleyici dil kullanılmış. (n=11) olaylar sıralanmış /olay örgüsü var. (n=6) olay, kişiler, yer ve zaman unsurlarını içeriyor. (n=2) olay, kurgu içinde anlatılmış. (n=1) bir devinim, hareket var. (n=1) betimsel öğeler olsa da anlatısallık daha etkin. (n=1)
<i>açıklayıcı</i> metindir; çünkü ...	bir olayı açıklıyor / açıklayıcı anlatım var (n=2)
<i>betimsel</i> metindir; çünkü ...	gözde/zihinde canlandırarak biçimde anlatılmış. (n=77) betimleyerek anlatmış. (n=24) çevreyi betimlemiştir. (n=21) betimleme öğeleri ağırlıkta. (n=10) olayları ayrıntılı anlatmış. (n=1) gözlem var (n=1)
<i>öğretici</i> metindir; çünkü ...	gezi yazıları öğreticidir. (n=2)

Görüldüğü gibi katılımcılar, *gezi yazısı*yla ilgili iki farklı türe yönelmişlerdir. Metnin üst yapısı incelendiğinde, zamansal tempoyu *bilişsel* (mental) eylemler ile *durum* (stative) eylemlerinin sağladığı ve metnin olay sıralaması içerdiği görülmektedir. Buna karşın katılımcıların çoğu, metnin türünü belirlerken, *zihinde canlandırılabilir* *betimsel*dir yargısıyla seçim yapmıştır.

Gezi yazısına anlatısal, diyen katılımcılar (%30), bu görüşlerini ağırlıklı olarak metnin yine *bir yaşantıyı ya da bir olayı anlatıyor* olmasına dayandırmışlardır. Bu özellik üzerine kurulan gerekçeler, anlatısal metin kavramı ile uyumlu görülmektedir.

Yukarıdaki bulgular doğrultusunda, katılımcı Türkçe öğretmeni adaylarının örnek *gezi yazısını* kavramlaştırmalarında iki temel yönelimlerinin olduğu söylenebilir:



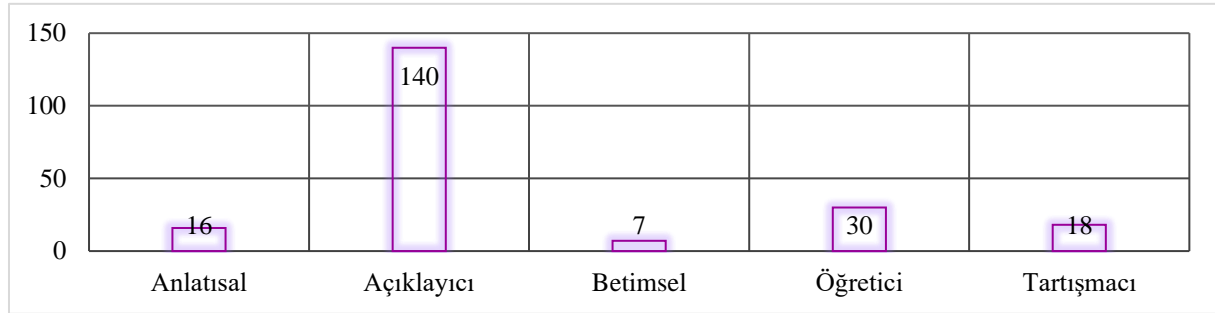
Şekil 8. Gezi yazısını kavramlaştırmada eğilimler

Sonuç olarak söz edilen *gezi yazısına* ilişkin katılımcı Türkçe öğretmeni adaylarının %68'inin anlatsal metin ayrımına gidemedikleri görülmüştür.

3.4. Açıklayıcı Metnin Kavramlaştırılmasına İlişkin Bulgular

Katılımcılardan aşağıda yer verilen *açıklamanın* türünü belirlemeleri istendiğinde, beklendiği gibi çoğunun *açıklayıcı* türü seçtikleri görülmüştür.

Saatlerle ilgili neredeyse tüm reklam ve afişlerde saatin 10'u 10 geçtiğini veya 2'ye 10 kaldığını görürsünüz. Bu pozun pek çok sebebinden biri, kadranın merkezinin hemen üstünde yer alan marka isminin yelkovan ve akreple güzelce çerçevelenmesidir. Böylelikle tarih veya diğer bölmelerin üstü de kapanmaz. Elbette en önemli sebep yelkovanla akrebi 10.10'a getirerek saatin gülüyor gibi durmasını ve dolayısıyla tüketiciler için daha sevimli görünmesini sağlamaktır. En son isteyeceğiniz şey ise saatin size surat asar gibi bakarak 8'i 20 geçeyi göstermesidir. (2015-ALES-İlkbahar/SÖZ-1)



Şekil 9. Açıklayıcı metne ilişkin öğretmen adaylarının metin türü seçme eğilimleri

Öğretmen adaylarının % 66'sı söz konusu metnin *açıklayıcı*, %14'ü *öğretici*, %9'u *tartışmacı*, %8'i de *anlatsal* olduğunu söylemiştir. Katılımcılar, bu belirlemelerinin gerekçelerini ise şöyle sunmuşlardır.

Çizelge 4.

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Açıklayıcı Metne İlişkin Tür Seçimlerinin Gerekçeleri

Söz konusu *açıklama metni*,

<i>anlatsal</i> metindir; çünkü ...	<i>bir durum anlatsal örgülerle anlatılmış (n=1)</i> <i>yazar kişisel bir görüş ileri sürmüş. (n=1)</i> <i>günlük bir bilgi var, üst düzey bilgi yok. (n=1)</i> <i>akrep-yelkovanın konumunu duygusal bir biçimde ele almış, ayrıca sohbet havası taşıyor. (n=1)</i>
<i>açıklayıcı</i> metindir; çünkü ...	<i>bir şeyin (akrep-yelkovan şeklinin) gerekçesini/nedenini açıklıyor. (n=62)</i> <i>yazar, bir konuda açıklama yapmış. (n=39)</i> <i>bilgi verme amacı var. (n=15)</i> <i>açıklayıcı anlatım kullanılmış. (n=7)</i> <i>yazar, savını açıklamak için gerekçeler sunmuş. (n=3)</i> <i>yazar, görüşünü nedenlerle birlikte açıklamış. (n=1)</i> <i>yazar, neden sorusuna cevap veriyor. (n=1)</i> <i>tanım var. (n=1)</i> <i>saatin ne hissettirdiğini anlatmış. (n=1)</i>

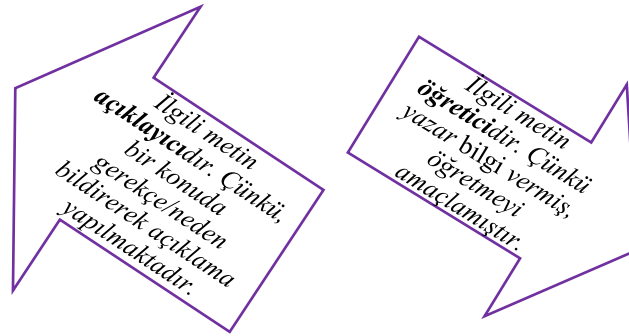
Çizelge 4. devamı**Söz konusu açıklama metni,**

betimsel metindir; çünkü ...	<i>akrep-yelkovan şeklini betimliyor. (n=2)</i> <i>akrep-yelkovan şeklini zihinde canlandırıyor. (n=2)</i> <i>akrep ve varlığa canlılık özelliği katılmış. (n=1)</i> <i>yelkovanın farklı zaman dilimlerindeki konumunu alegorik bir biçimde anlatıyor. (n=2)</i>
öğretici metindir; çünkü ...	<i>bilgi vermiş, öğretmeyi amaçlamıştır. (n=19)</i> <i>reklamlardaki akrep-yelkovan şeklinin amacını öğretmiş. (n=4)</i> <i>bilgilendirici yazı örneğidir. (n=1)</i> <i>sonunda yorum var, tamamen nesnel değil. (n=1)</i> <i>nesnel bilgi vermektedir. (n=1)</i>
tartışmacı metindir; çünkü ...	<i>bir savı kanıtlama çabası var. (n=3)</i> <i>yazar savını açıklamak için gerekçeler sunmuş. (n=1)</i> <i>karşıt düşüncelere yer verilmiş. (n=1)</i> <i>yazar kendine sorular sormuş. (n=2)</i> <i>insanların gözlerini açma amacı var. (n=1)</i> <i>tartışma havası var. (n=1)</i> <i>tartışarak anlatıyor. (n=1)</i> <i>yazar kişisel görüşüyle yorumlamış (n=1)</i> <i>yazar kişisel görüşünü söylemiş. (n=1)</i> <i>bir konuda kendi fikirlerini dile getirmiş ve yakınlıkla söz etmiş. (n=1)</i>

Şekil 9'da ve Çizelge 4'te görüldüğü gibi, reklamlarda ve afişlerde saatlerin görünümü üzerine açıklamalar içeren açıklama metninin türünü belirleme konusunda, katılımcıların %66'sı metnin yapısına uygun seçimi yapmışlar; seçimlerini ise ağırlıklı olarak *bir konuda gerekçe/neden bildirerek açıklama yapılmasına* dayandırmışlardır. Bu yönde seçim yapan katılımcıların çoğu, açıklamasında “gerekçe”, “neden” kavramları üzerinde durmuştur. Bu kavramlar, kısıtlı da olsa açıklayıcı metin yapısına gönderme yapmaktadır.

Söz konusu metin öğreticidir, diyen katılımcılar, görüşlerini *metnin bilgi vererek öğretmeyi amaçlaması* biçiminde gerekçelendirmişlerdir. Oysa ilgili metin, öğretici metinlere özgü yönlendirmeler içermemektedir.

Metnin anlatsal olduğunu ileri süren katılımcılar ise *kişisel bir görüş içermeye, günlük bilgi içermeye, metinde sohbet havası olması* gibi anlatsal metin yapısıyla ilgili olmayan gerekçeler sunmuşlardır.

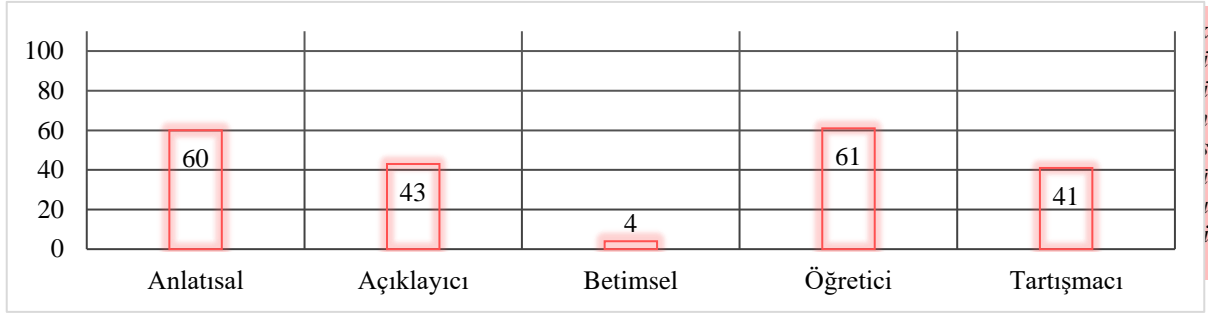


Şekil 10. Açıklayıcı metni kavramlaştırma eğilimleri

Bu bulgular doğrultusunda, Türkçe öğretmeni adaylarının *açıklayıcı metni kavramlaştırırken* temel bir yönelim içinde oldukları söylenebilir.

3.5. Deneme Metninin Kavramlaştırılmasına İlişkin Bulgular

Katılımcılardan aşağıda yer verilen örnek *denemenin* türünü belirlemeleri istendiğinde, dört farklı türe eğilim gösterdikleri görülmüştür.



Şekil 11. Deneme metnine ilişkin metin türü seçme eğilimleri

Öğretmen adaylarının %29'u söz konusu *denemenin* öğretici, %29'u anlatısal, %21'i açıklayıcı, %20'si ise tartışmacı olduğunu belirtmektedir. Bu belirlemelerinin gerekçelerini ise şöyle sunmuşlardır:

Çizelge 5.

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Deneme Metnine İlişkin Tür Seçimlerinin Gerekçeleri

Söz konusu *deneme* metni,

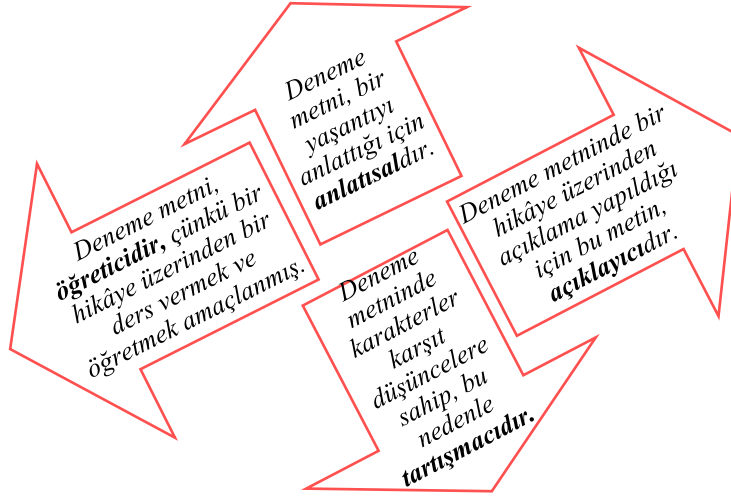
anlatısal metindir; çünkü ...	bir olay/yaşantı anlatılmış. (n=28) öyküleyici bir biçimde anlatmış/anlatısal dil kullanmış (n=8) olay örgüsü var, olaylar sıralanmış. (n=3) alıntı var. (n=2) anlatısal tür kurgulayıcıdır, burada bir hikaye anlatılmış.(n=2) yazınsal öğeler var. (n=1) merak duygusu anlatılmış. (n=1) geçmiş zaman kullanılmış. (n=1) metnin içinde "anlatıyor" sözcüğü geçiyor. (n=1) yazar okuyucuya düşüncesini benimsetmeye çalışmış (n=1)
açıklayıcı metindir; çünkü ...	bir hikâye üzerinden metnin sonunda açıklama yapılmış. n=31) bir konu açıklanmış. (n=7) bilgi verilmiş. (n=2)
betimsel metindir; çünkü ...	düşünceleri betimlemiş. (n=1) olaylar gözümde canlanıyor. (n=1) bir olay betimlenmiş. (n=1)
öğretici metindir; çünkü ...	bir hikâye üzerinden bir ders vermek ve öğretmek amaçlanmıştır. (n=27) öğretme amacı güdülmüş. (n=13) bilgi vermek amaçlanmıştır. (n=6) yazar düşünceleri ile okuyucuları yönlendirmektedir. (n=4) öğretici öğeler var. (n=4) deneme yazıları öğreticidir. (n=1) neden-sonuçlara bağlı olarak soru sorarak anlatmış.(n=1) olay olduğu için anlatısal; sondaki açıklama öğretici. (n=1) açıklama olduğu için öğretici. (n=1)
tartışmacı metindir; çünkü ...	karakterler tartışıyor ve karşıt görüşlere sahip. (n=12) yazar kişiye göre değişebilecek düşüncelerini dile getirmiş. (n=11) bir görüş kabul ettirilmeye çalışılmış. (n=4) bir olayı/durumu başka bir durumla karşılaştırmış. (n=1) yazar, biriyle tartışırcasına yazmış. (n=1)

Şekil 11 ve Çizelge 5'ten anlaşılacağı gibi katılımcılar, örnek *deneme*yle ilgili dört farklı metin türüne yönelmişlerdir. Metnin zamansal tempo ve olay sıralaması gösteren bir anlatıdan sonra kişisel görüş açıklaması içerdiği görülmektedir. İç içe iki farklı metin yapısını içeren bu denemede iç çerçeve *anlatıyken*, dış çerçeve *açıklamadır*.

Deneme metni öğreticidir, seçimini yapan öğretmen adayları, görüşlerini *bir hikâye üzerinden bir ders vermenin* ve *öğretmenin amaçlanmış* olmasına ve yazarın *öğretme/bilgi verme amacı gütmüş* olmasına dayandırmışlardır.

Deneme metni anlatsaldır, diyen öğretmen adayları, metnin *bir olayı/yaşantıyı anlatıyor* olmasına ve metindeki *öyküleyici dil kullanımına* gönderme yapmışlardır. Dolayısıyla üst metinsel çerçeveyi atlayarak, iç çerçevedeki anlatıya odaklanmışlardır.

Deneme metni açıklayıcıdır, seçimini yapan katılımcılar ise yazarın *bir hikâye üzerinden metnin sonunda açıklama yapmış* olmasına vurgu yapmışlardır. Bu gerekçe metnin amacı/yapısı ile uyumludur ancak katılımcıların yalnızca %21'i bu seçimi yapmışlardır.



Şekil 12. Deneme metnini kavramlaştırmada eğilimler

Deneme metni tartışmacıdır, seçimini yapan katılımcıların bir kısmı, *kişisel deneyim anlatısında* olduğu gibi, gerekçelerini üst metinsel çerçeveyi atlayarak, iç çerçevedeki anlatıda geçen karşılıklı konuşmanın içeriğine dayandırmışlar; *karakterler tartışıyor* ve *karşıt görüşlere sahip* açıklaması yapmışlardır. Bir kısmı ise *yazarın kişiye göre değişebilecek görüşlere yer vermiş olmasının* bu metni tartışmacı yaptığını ifade etmiştir. Oysa tartışmacı metin yapısı, herkes için geçerli verilere dayalı olarak kurulmalıdır. Sonuç olarak öğretmen adayı katılımcıların metni, tür açısından kavramlaştırmada zorlandıkları gözlenmiştir.

4.TARTIŞMA VE SONUÇ

Türkçe öğretmeni adaylarının metin türlerine ilişkin kavramlaştırma eğilimlerini ve bu eğilimlerin arkasında yatan gerekçeleri keşfetmek üzere tasarlanmış araştırmada, katılımcıların beş metin örneğinin türünü seçmeleri istenmiş; sonuçta farklı yönelimlerin ve bu yönelimler için farklı gerekçelendirmelerin olduğu; ayrıca metin türü belirleme sürecinde üst yapı özelliklerinin yeterince kullanılmadığı görülmüştür.

Katılımcılara sunulan *haber metni*, öğretmen adayları tarafından ağırlıklı olarak *anlatsal metin* olarak kavramlaştırılmaktadır. Haber metnini anlatsal metin olarak ele alan katılımcıların gerekçelerinde *bir olay içermeye* öne çıkarken; açıklayıcı metin olarak kavramlaştıran katılımcıların gerekçelerinde *nesnel bir biçimde bilgi verme* vurgusu görülmektedir. Metnin yapısal özelliklerine yer vermeyen; *haber metni olduğu için açıklayıcıdır*, *haber yazıları öğreticidir*, biçimindeki kalıp yargıların sayısı da az değildir. Dilidüzgün (2014, s.93) haber metninin tipolojik yapısıyla ilgili başlık ve asıl olaylar olmak üzere zorunlu iki ana bölümden söz etmektedir. Buna dayanarak metnin *bir olay içermesine* dayanarak seçim yapan katılımcı öğretmen adaylarının haber metnini, şematik özelliklerine uygun olarak kavramlaştırdıkları söylenebilir.

Türkçe öğretmeni adayları, seçilen *kişisel deneyim anlatısı*yla ilgili dört farklı metin türüne yönelmişlerdir. Anlatsallığı, *metnin bir yaşantıyı anlatıyor olmasıyla*; tartışmacı yapıyı, *metnin iç çerçevesindeki karakterlerin karşıt düşünceleri savunuyor olmasıyla*; açıklayıcı yapıyı, *iç çerçevedeki karşılıklı konuşmada şiirle ilgili görüşlerin açıklanmış olmasıyla* ilişkilendirmişlerdir. Betimselliği ise *yazarın gözde/zihinde canlandıracağı biçimde anlatmasına* dayandırmışlardır. Buna göre katılımcıların söz konusu kişisel deneyim anlatısını kavramlaştırmada çoklu yönelim içinde oldukları söylenebilir. Labov (1972, 1997) anlatı metinlerinin yapısının zorunlu bileşeninin *karmaşık olay dizisi* olduğunu söylemektedir. Söz konusu örnek metin de *yönlendirme* parçasıyla *bir olay dizisinden* oluşmaktadır. Buna karşın katılımcıların metni tür açısından kavramlaştırmada zorlandıkları gözlenmiştir. Uluçam-Wegmann (2014, s.23) kişisel deneyim anlatılarının anlatsal metinler olup yapısal açıdan okul ortamında kullanılan birçok metin türünün de temelini oluşturduğunu ifade etmiştir. Bu

bağlamda okuldaki yazma deneyimlerinin çoğunu oluşturacak bu türe ilişkin farkındalık düzeyinin beklenenin altında olması dikkat çekicidir.

Katılımcılar, gezi yazısıyla ilgili ise iki türe yönelmişlerdir. %68'i, gezi yazısının türünü belirlerken *zihinde canlandırılabilme* özelliğine odaklanmış ve betimsel metin olarak kavramlaştırmıştır. %30'u ise *bir olay içerme* özelliğine dayanarak metnin anlatsal olduğunu dile getirmiştir. Söz konusu metnin *şaşırmak, görmek, bakmak, izlemek, yürümek, anlatmak* gibi farklı türde eylemlerle kurulmuş *bir zamansal tempo ve olay sıralaması içerdiği* düşünüldüğünde, anlatsal türü seçen katılımcıların üst yapı ilişkilendirmesi yapabildiği; betimsel türü seçen katılımcıların ise betimsel yapının anlatının bir parçası olduğuna ilişkin ayrıma gidemedikleri söylenebilir.

Türkçe öğretmeni adaylarının %66'sı, açıklama metniyle ilgili *açıklayıcı* seçimini yapmış; seçimlerini ise ağırlıklı olarak *bir konuda gerekçe/neden bildirerek açıklama yapma* özelliğine dayandırmışlardır. Bu özellik, metnin yapısıyla uyumlu görünmektedir. *Söz konusu metin öğreticidir*, diyen katılımcılar ise görüşlerini, *metnin bilgi vererek öğretmeyi amaçlaması* biçiminde sunmuşlardır (%14). Oysa ilgili metin, öğretici metinlere özgü yönlendirmeleri içermemektedir. Farklı bir bağlamda, Endonezya'da, tür farkındalığı ve okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi inceleyen Rozimela (2014), katılımcı üniversite öğrencilerinin açıklama metnine ilişkin yapı ve dil özelliklerini tanımadıklarını belirlemiştir. Ayrıca öğrencilerin tür farkındalığının düşük düzeyde olduğunu; tür farkındalığı bakımından kabul edilebilir düzeyde olan öğrencilerin aynı zamanda iyi okurlar olduğunu doğrulamıştır. Çakır (2001) da açıklayıcı türde metinlerdeki örüntü farklılaşmasının öğrencilerin metin işleme süreçlerine etki ettiğini doğrulamıştır. Araştırmasında, karşılaştırma türü açıklayıcı bir metni, iki farklı örüntü içinde 83 ilköğretim 5. sınıf öğrencisine sunmuştur. Sonuç olarak metin örüntüsündeki farklılaşmanın öğrencilerin metin işleme süreçlerini etkilediğini gözlemiştir. Görüldüğü gibi açıklayıcı türe ilişkin yapısal farkındalık anlamayı etkilemektedir. Bu doğrultuda öğretmen adaylarına tür farkındalığının ayırt edici özelliklerle kazandırılması gerekmektedir.

Katılımcılar, *denemenin* türünü belirlerken, *kişisel deneyim anlatısında* olduğu gibi, dört seçeneğe yönelmişlerdir. Öğretmen adaylarının %29'u *yazar, bir hikâye üzerinden ders vermeyi/öğretmeyi amaçlamış ve öğretme/bilgi verme amacı gütmüş* diyerek öğretici türü seçmiştir. Metnin *bir olayı/yaşantıyı anlatıyor olmasına* ve metindeki *öyküleyici dil kullanımına* gönderme yapan katılımcılar (%29) ise anlatsal türü seçmişlerdir. Söz konusu metni açıklayıcı metin olarak kavramlaştırma eğiliminde olan katılımcılar ise *yazarın bir hikâye üzerinden metnin sonunda açıklama yapmış olmasını* öne çıkarmışlardır. Bu gerekçe metnin yapısı ile en uyumlu yaklaşımı içermektedir, ancak katılımcıların yalnızca %21'i bu seçimi yapmışlardır. Tartışmacı seçimini yapan katılımcıların bir kısmı ise kişisel deneyim anlatısında olduğu gibi, gerekçelerini üst metinsel çerçeveyi atlayarak, iç çerçevedeki anlatıda geçen karşılıklı konuşmanın içeriğine dayandırmışlar; *karakterler tartışıyor ve karşı görüşlere sahip* açıklamasını yapmışlardır. Bir kısmı ise *yazarın kişiye göre değişebilecek görüşlere yer vermiş olmasının* bu metni tartışmacı yaptığını ifade etmiştir. Oysa tartışmacı metin yapısı, kişisel bakış açısının tam karşısında konumlanır ve herkes için geçerli verilere dayalı olarak kurulmalıdır. Özetle *deneme metninin zamansal tempo ve olay sıralaması* gösteren bir anlatıya dayalı kişisel görüş açıklaması içerdiği görülmektedir. İç içe iki farklı metin yapısını içeren bu denemede *iç çerçevenin yapısı anlatırken, dış çerçevenin yapısı açıklamadır*.

Özetle Türkçe öğretmeni adaylarının verilen örnek metinleri kavramlaştırma yönelimlerinde şu belirlemeler öne çıkmaktadır:

- Üst metinsel çerçeveyi ve üst yapı özelliklerini fark edememe (örneğin *gezi yazısında anlatıyla* birlikte görülen betimlemelerden yola çıkarak metni *betimleyici* olarak sınıflama);
- Tür belirlemesi yaparken büyük ölçekli anlamsal birimlerden çok, küçük ölçekli birimlere odaklanma (örneğin *deneme* metninde Demokritos'un hizmetçi ile yaşadığı anlaşmazlığı gösteren karşılıklı konuşmaya dayanarak metni *tartışmacı* olarak sınıflama);
- *Bilgi içeriğinin yoğun olması, metnin yazınsal olması* gibi yapısal olmayan özelliklerden yola çıkma;
- *Açıklayıcı* metinlerle *öğretici* metinleri ayırt edici sınıflamayı yapamama.

Sonuç olarak katılımcı Türkçe öğretmeni adaylarının büyük çoğunluğunun metin türlerini ayırt edici kavramsal/kuramsal bilgiye ve özellikle kişisel deneyim anlatısı, gezi yazısı ve deneme türlerinde metin türü farkındalığına sahip olmadıkları ortaya çıkmıştır.

Öğretmen adaylarının türlerle ilgili bilgilerini, etkili okuma ve yazma süreçlerine yansımalarına yardımcı olmak için, eğitim sürecinde Paltridge (2001) tarafından önerilen üç etkinlik kullanılabilir: *tür ve içerik farkındalığı etkinlikleri, tür ve söylem farkındalığı etkinlikleri, tür ve dil farkındalığı etkinlikleri* (akt. Millar, 2011, s.7). Ayrıca metin karşılaştırma etkinlikleri yapılarak ayırt edici özelliklere ilişkin farkındalık kazandırılabilir.

KAYNAKÇA

- Baki, A. ve Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Electronic Journal of Social Sciences*, 11(42), 1-21.
- Bazerman, C. (1985). Physicists reading physics: Schema-laden purposes and purpose-laden schema. *Written communication*, 2(1), 3-23.
- Cervetti, G. N., Bravo, M. A., Hiebert, E. H., Pearson, P. D., & Jaynes, C. A. (2009). Text genre and science content: Ease of reading, comprehension, and reader preference. *Reading Psychology*, 30(6), 487-511.
- Creswell, J. W. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş* (Çev. Ed. M. Sözbilir) Ankara: Pegem akademi.
- Çakır, Ö. (2001). Metinlerin sözbilim yapısının temel eğitim düzeyinde metin işleme süreçlerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 26 (121), 45-50.
- van Dijk, T. A. & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- Dilidüzgün, Ş. (2011). İlköğretim Türkçe metin çalışmalarında metin türü farkındalığı. içinde G.L. Uzun ve Ü. Bozkurt (Eds.) *Theoretical and Applied Researches on Turkish Language Teaching/Türkçenin Eğitimi Öğretiminde Kuramsal ve Uygulamalı Araştırmalar* (ss. 459-474). Essen: Die Blaue Eule.
- Dilidüzgün, Ş. (2013). Ortaokul Türkçe derslerinde oku(ma)dan özet yaz(ma)ya. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 46(2), 47-68.
- Dilidüzgün, Ş. (2014). Türkçe öğretiminde haber metinleri-metin yapısı bağlamında etkinlik oluşturma. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(3), 89-100.
- Güneş, F. (2017). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller* (5. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Francis, H. & Hallam, S. (2000). Genre effects on higher education students' text reading for understanding. *Higher Education*, 39(3), 279-296.
- Hallam, S. & Francis, H. (1998). Is my understanding yours? A study of higher education students' reading for understanding and the effects of different texts. *Learning and Instruction*, 8(1), 83-95.
- Han, J. & Hiver, P. (2018). Genre-based L2 writing instruction and writing-specific psychological factors: The dynamics of change. *Journal of Second Language Writing*, 40, 44-59.
- Hyland, K. (2007). Genre pedagogy: Language, literacy and L2 writing instruction. *Journal of Second Language Writing*, 16(3), 148-164.
- Johns, A. M. (2008). Genre awareness for the novice academic student: An ongoing quest. *Language Teaching*, 41(2), 237-252.
- Keçik, İ. ve Uzun, L. (2004). *Türkçe sözlü ve yazılı anlatım*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Kintsch, W. & Yarbrough, J. C. (1982). Role of rhetorical structure in text comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 14(6), 828-834.
- Knapp, P. (1992) Resource book for genre and grammar. *Metropolitan West Literacy and Learning Program*. Parramatta: NSW Dept of School Education.
- Labov, W. (1972). Transformation of experience in narrative syntax. *Language in the Inner City*. Philadelphia: University of Pennsylvania Pres.
- Labov, W. (1997). Some further steps in narrative analysis. *The Journal of Narrative and Life History*, 7.
- Lüle-Mert, E. (2016). The awareness of 8th graders towards particular genres of fairytale and story. *Journal of International Social Research*, 9(42), 1258-1264.
- Meyer, B. (1983). Text structure and its use in studying comprehension across the adult life span. *Advances in Reading*, 2, 9-54.
- Millar, D. (2011). Promoting genre awareness in the EFL classroom. *English Teaching Forum*, 49(2), 2-15.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2006). *İlköğretim Türkçe dersi* (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2015). *Türkçe dersi* (1-8. sınıflar) öğretim programı. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2018). *Türkçe dersi öğretim programı* (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar). Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- de Montaigne, M. (1997). *Denemeler* (Türkçesi S. Eyuboğlu). İstanbul: Cem Yayınevi.
- Mustafa, Z. (1995). The effect of genre awareness on linguistic transfer. *English for Specific Purposes*, 14(3), 247-256.
- Oktar, L. ve Yağcıoğlu, A. S. (1993). Metnin retorik yapısının okuma anlama becerisi üzerindeki etkileri. VII. *Dilbilim Kurultayı Bildirileri*, 171-179.
- Özmen, E. R. (2011). Bir metin yapısı örneği: Evrensel dünya problemlerine ilişkin problem çözüm yapısı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 49 – 62.
- Rozimela, Y. (2014). The students' genre awareness and their reading comprehension of different text types. *International Journal of Asian Social Science*, 4(4), 460-469.

- Ruddell, R. B. & Unrau, N. J. (1994). Reading as a motivated meaning-construction process: The reader, the text, and the teacher. In D. E. Alvermann, N. J. Unrau & R. B. Ruddell (Eds.) (2013) *Theoretical Models and Processes of Reading (Sixth Edition)* (pp. 1015-1068). International Reading Association.
- Swales J. M. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Temizyürek, F. (2008). Farklı türlerdeki metinlerin ilköğretim 8. sınıflarda okuduğunu anlamaya etkisi. *Eğitim Araştırmaları*, 30, 141-152.
- Uluçam-Wegmann, A. I. (2014). Almanca-Türkçe ikidilli ve Almanca tekdilli öğrencilerin kişisel deneyim anlatısı metinlerinde duygu dünyasının sunumu. *Mersin Üniversitesi Dil ve Edebiyat Dergisi*, 11(2), 21-42.
- Werlich, E. (1982). *A text grammar of English*. Heidelberg: Quelle und Meyer.
- Yasuda, S. (2011). Genre-based tasks in foreign language writing: Developing writers' genre awareness, linguistic knowledge, and writing competence. *Journal of Second Language Writing*, 20(2), 111-133.
- Yaylı, D. (2011). From genre awareness to cross-genre awareness: A study in an EFL context. *Journal of English for Academic Purposes*, 10(3), 121-129.
- Yıldırım, K., Yıldız, M., Ateş, S. ve Rasinsky, T. (2010). İlköğretim beşinci sınıf Türk öğrencilerinin metin türlerine göre okuduğunu ve dinlediğini anlama düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10 (3), 1855-1891.
- Zarrati, Z., Nambiar, R. M., & Maasum, T. N. R. T. M. (2014). The importance of text structure awareness in promoting strategic reading among EFL readers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 118, 537-544.

EXTENDED ABSTRACT

1. Introduction

Communication is the link between the language producer and the receiver in a context. This process requires knowledge of language and social-cognitive genre awareness, as well as prior knowledge shared by the producer and the receiver. The knowledge transmitted via text is edited with text structures, and the text structure provides a pattern related to the content presented in the text. The analysis of this pattern helps to communicate, in other words, to understand and express.

Various studies on the scope of both mother tongue and second language have revealed that text structure has affected reading comprehension and writing skills (e.g. Cervetti ve diğer., 2009; Çakır, 2001; Francis ve Hallam, 2000; Hallam ve Francis, 1998; Han ve Hilver, 2018; Kintsch ve Yarbrough, 1982; Lüle-Mert, 2016; Meyer, 1983; Mustafa, 1995; Rozimela, 2014; Temizyürek, 2008; Yasuda, 2011; Yaylı, 2011; Yıldırım ve diğer., 2010; Zarrati ve diğer., 2014;). For this reason, studies on genre awareness should also be reflected in the training process of Turkish language teachers. In this way, Turkish language teachers will be able to assist their students' reading comprehension processes and producing texts aligned with the context and genre. Thus, first of all, there is a need for further research about the genre awareness of pre-service Turkish language teachers. For this purpose, the research has been designed to find out the tendencies of teacher candidates regarding their conceptualizing of the genre and the reasons that have determined conceptualization tendencies.

2. Method

The study was carried out in a convergent mixed design where quantitative and qualitative data were collected and integrated accordingly. Participants were the undergraduate students studying at the Department of Turkish Language Education in Faculty of Education in two universities of Turkey (n=213). The form of genre determination was used as a data collection tool. In this form, different texts were given in multi-structure such as a news, personal narrative, travel writing, and essay. After presenting five options (narrative, explanatory, descriptive, instructive, argumentative) about the genre in the form, an open-ended response section was provided to the participants so that they could make a statement. The closed-ended data collection process (multiple choice) to determine the genres and the open-ended data collection process, which included the reasons for the participants to determine the genre of the relevant text, were carried out simultaneously. The quantitative (closed-ended) and qualitative (open-ended) data were analyzed in two different ways. Descriptive frequency analysis was performed for the closed-ended data, whereas categorical analysis was implemented for the open-ended data. In the process of analyzing open-ended data, the data, converted into common categories to ensure reliability, were reviewed by a different researcher. Fuzzy data categories were renamed accordingly; then the categories that seemed to be in similar contents were merged together.

3. Findings, Discussion and Results

52% of the participants pointed out that the news was a narrative text and 30% of them stated it was an explanatory text. In the rationale of the participants who conceptualized the news in the narrative text, it seemed that there was an incentive to refer to it as an event; on the other hand, the participants who conceptualized it within the explanatory text, the emphasis appeared to be on providing information in an objective manner.

Regarding the personal experience narrative, 36% of participants opted for narrative, 25% considered it as argumentative, 19% stated it as explanatory and 16% said it was descriptive. They seemed to have associated narration because of the fact that the text described the life and the argumentative structure with the fact that the characters within the inner structure of the text advocated opposing ideas. They correlated the explanatory structure with reference to the views about poetry in a mutual conversation. They based the descriptive structure on the author's depiction of the story in a vivid/visual and mental narrative style.

68% of the participants focused on the ability to visualize in the mind in determining the genre of the travel writing, and they chose it as a descriptive text while 30% stated that the text was narrative as it was based on an including an event.

It was observed that prospective Turkish language teachers were in a certain tendency related to the explanatory text. 66% of them chose it as explanatory and referred to their choice on the fact that the relevant genre was used to explain by justification on a topic. On the other hand, some of the participants (14%) stated that the text was instructive and they justified their views as the goal of teaching by giving information in the text.

As for the essay, they made the choices of instructive, narrative, explanatory or argumentative. Thus, 29% of the participants chose it as the genre of instructive by saying that the author aimed to give a lesson through a story and

to teach/give information. The participants (29%) who made reference to the narrative of an event / experience and the use of narrative language in the text made conceptualization of the text as narrative. The participants (21%), who tended to conceptualize the text as explanatory text, emphasized that the author had made an explanation at the end of the text through a story.

According to these findings, the following determinations appeared to be the tendencies of the participants to conceptualize the given texts:

- Their inability to recognize the meta-textual framework (for example, categorizing the text as descriptive which seemed to have emerged from descriptions observed both in narrative and descriptive texts);
- Focusing on micro-scale units rather than macro-scale semantic units;
- Failure to distinguish the explanatory texts from instructive texts.

As a result, it was revealed that the majority of participants did not have distinctive conceptual and theoretical knowledge about the genres. In addition, they did not have genre awareness related to particularly the personal narrative, travel writing and essays.

In order to help pre-service teachers reflect their knowledge of genres on effective reading and writing processes, three activities proposed by Paltridge (2001) can be used in the training process: (1) genre and context, (2) genre and discourse, and (3) genre and language (as cited in Millar, 2011, s.7).

In addition, text comparison activities can be conducted to raise awareness regarding the distinctive features.