

YAZMA ÖĞRETİMİNDE SÜREÇ YAKLAŞIMINA DAYALI PROGRAMIN YAZILI ANLATIM BECERİSİNİ GELİŞTİRMEDEKİ ROLÜ: MERSİN ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖRNEĞİ

Özler Çakır

1. Giriş

Eğitim-öğretimin en somut biçimde gerçekleştiği yer olan sınıf, doğası gereği bir iletişim ve etkileşim ortamıdır. Bu nedenle öğretmenlik, etkili iletişim becerileri gerektiren bir meslektir. Sınıf ortamında kullanılacak en etkili iletişim aracı ise dildir.

Bu bağlamda öğretmenlerin anadillerini sözlü ve yazılı ortamlarda yetkin biçimde kullanabilmeleri, ders içi ve ders dışı etkinliklerde öğrencileriyle etkili iletişim kurabilmeleri ve öğretimin verimli biçimde gerçekleşmesi açısından önem taşımaktadır. Öte yandan, öğretmenlerin dil kullanımında model olabilmeleri de öğrencilerin anadili eğitimi açısından önem taşımaktadır. Çünkü, bir toplumda eğitim süreci açısından anadili eğitiminin yeri ve önemi çok büyüktür. Anadilindeki yetkinlik, çocuğun ilköğretimden başlayarak, tüm eğitim basamaklarındaki ve daha sonra da bir yetişkin olarak sürdüreceği yaşamındaki başarısında temel belirleyicilerden bir tanesidir (Bloom, 1998). Anadili eğitimi, bireyin toplumsal, sosyal bir varlık olarak gelişmesine, dünyayı ve içinde yaşadığı çevreyi algılamasına, eleştirel ve özgür düşünebilmesine olanak sağlar.

Birey açısından böylesine önemi olan anadili eğitimi, çok boyutlu bir süreçtir. İyi yetişmiş öğretmen, nitelikli eğitim programları ve ders kitapları, anadili eğitiminin verimliliği açısından çok büyük önem taşımaktadır. Çünkü Oğuzkan (1994) ile Ruhi ve Kocaman (1996)'ın da değindikleri gibi, anadili eğitimi programlarında yalnızca anadili eğitimi hedefleyen dersler yoluyla değil, diğer tüm

derslerin de katkılarıyla gerçekleşmelidir. Ancak ülkemizde, anadili eğitimi sürecinin yukarıda belirlediğimiz üç yapıtaşını oluşturan değişkenler açısından önemli sorunlar yaşandığını bir çok araştırmacı da dile getirmektedir (Özdemir, 1983; Göğüş, 1991, 1993; Adalı, 1983).

Öğretmen ise bize göre, bu süreçte zinciri sürükleyecek ana halka konumundadır. Çünkü programları sınıfta uygulayacak, ders kitaplarını değerlendirecek ve seçecek, onlardaki eksiklik ve yetersizlikleri ve hatta yanlışları görerek gerekli önlemleri alacak kişi öğretmendir.

Bunların yanısıra öğretmenlerin salt öğrencileri ile değil, meslektaşlarıyla, velilerle ve çevreleriyle yoğun ilişkide bulunacakları göz önüne alındığında, anadillerinin yetkin kullanıcıları olmalarının önemi daha da açığa çıkmaktadır.

Ancak eğitim fakültelerine öğretmen adayı olarak gelen öğrencilerimizin pek çoğu, istisnaları bir tarafa bırakacak olursak, dil kullanımında önemli yetersizlikleri sergilemektedirler. Bu durumda öğretmen yetiştiren kurumların karşı karşıya kaldığı gerçeklik şudur: Öğretmenlik mesleği açısından son derece önem taşıyan dil becerilerindeki temel eksikliklerin ve yetersizliklerin giderilmesindeki sorumluluk, son aşamada öğretmen yetiştiren programlara düşmektedir. Bu nedenle, programlarda yer alan temel dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik dersler; hedefler, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve değerlendirme öğeleri açısından titizlikle düzenlenmek zorundadır.

1.1. Temel Dil Becerilerinin Geliştirilmesinde Yazma Öğretiminin Önemi ve Yazma Öğretiminde Süreç Yaklaşımı

Anadili 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 anadilinin yetkin kullanımı açısından birbirleriyle ilintilidir. Birey, gerçek yaşamdaki iletişim sürecinde karşısındakini dinleyecek ve anlayacak; kendi görüşlerini dile getirecek; dinleyecek ve not tutacak yani yazacak; okuyacak ve anlayacak, ondan sonra özet çıkartacak; iyi bir okuyucu olacak, dünya bilgisini zenginleştirecek ki iyi bir yazar (duygu, düşünce ve isteklerini yazılı olarak amacı doğrultusunda yetkin biçimde dile getirebilen kimse) olabilsin. Bu nedenle, anadili eğitimi sürecinde becerilerin öğretimini kendi başına hedefleyen dersler olsa bile (yazılı anlatım, sözlü anlatım gibi), derslerin içeriği ve öğrenme-öğretme süreçleri, Demirel (2002)'in belirttiği gibi, becerilerin birbirleriyle olan kaynaşıklığı göz önüne alınarak düzenlenmelidir.

Yazma ise kendi içinde oldukça karmaşık bir eylemdir. Raimes (1983:6)'e göre düşüncelerin açık, akıcı ve etkili biçimde yazılı olarak iletilebilmesi için bir yazının üretilmesi sürecinin bileşenleri şunlardır:

1. Sözdizim (tümce yapısı, tümcelerin birbirleriyle bağlantısı, biçimsel tercihler, vb.)

2. İçerik (tutarlılık, açıklık, özgünlük, vb.)
 3. Dilbilgisi (özne-yüklem uyumu, çekimler vb. ile ilgili kurallar)
 4. Metin düzeni (paragraflar, bağıntılılık ve bağdaşıklık)
 5. Sözcük seçimi (sözcükler, deyimler)
 6. Amaç (yazma amacı)
 7. Hedef kitle (okuyucular)
 8. Yazarın yazma süreci (yazma konusunu saptamak, düşünceleri saptamak, yazıya başlamak, taslakları oluşturmak, gözden geçirmek, geri bildirim almak, vb.)
- Dolayısıyla yazma öğretimini hedefleyen her program, yukarıda belirtilen bileşenleri kapsamak durumundadır.

Yazma öğretiminde süreç yaklaşımı ise, iyi bir yazarın yazma sürecinde dikkate aldığı yukarıdaki bileşenleri, yazma öğretimi sürecinde sistemli olarak sınıf ortamına taşır. Süreç yaklaşımı, ürüne ağırlık veren yazma yaklaşımlarının tersine, sürece ağırlık verir. Yaklaşımda ağırlık noktasını şu görüş oluşturur: Yazılı anlatım becerisinin geliştirilmesi sürecinde öğrenciler, iyi bir yazarın gerçek yazma sürecindeki yaşantılarından geçirilirlerse, kısacası ürüne ağırlık vermek yerine sürece ağırlık verilirse, ortaya çıkan ürünün niteliği de artacaktır. Öğretmen, öğrencinin bu sürecin çeşitli aşamalarındaki gelişimini gözlemlemek ve değerlendirmek durumundadır. Kısacası süreç yaklaşımı, ürünün ortaya çıkmasını sağlayan süreçlerin (öğrenme yaşantılarının) sınıf ortamına taşınmasını olanaklı kılar (White ve Arndt, 1991; Richards,1990).

Ülkemizde ise Türkçe yazılı anlatım becerisinin geliştirilmesinde, geleneksel olarak, öğretmenin verdiği bir konuda (genellikle bir özdeyiş), kısıtlı bir süre içinde öğrencilerin yazılı bir metin üretmeleri beklenir ve metnin okuyucusu da öğretmen olur. Öğrenci ise metnini üretirken, okurunun öğretmeni olacağını, öğretmenin hata düzeltmek ve değerlendirme yapmak amaçlı bir okuma yapacağını bilir. Böylesi bir yaklaşımda hem öğretmen hem de öğrenci için yazma süreci değil, ürün ön plana çıkar. Ortaya çıkan ürün ise, Ruhi (1993) ve Ilgın (1993)'ın belirttikleri gibi, süreçteki eksikliklerden dolayı özgün bir nitelik taşımaz, bolca kalıplı anlatım gözlenir.

Oysa yazma eylemi sonuçta bildirişim amaçlıdır. Yazan kişinin okuyucusuna iletmek istedikleri vardır. Yazma sürecinde, yazan kişi, öncelikle yazma amacını, yazma konusunu, okuyucu kitlesini saptar. Çünkü okurun nitelikleri (örneğin çocuklar, eğitilmiş yetişkinler, eğitimsiz yetişkinler, resmi bir kurum, vb.) ve yazma amacı (örneğin tartışmak mı, aktarmak mı, betimlemek mi? vb.) farklılaştıkça söylemin nitelikleri de farklılaşacaktır (Beaugrande, 1984; Beaugrande ve Dressler, 1981).

Daha sonra yazar, çeşitli tasarımlar yapmaya başlar. Düşünceler ilk kez yazıya döküldükten sonra yeniden gözden geçirilir, sözcükler ve tümce yapılarıyla

oyunur, düşünceyi en yetkin biçimde iletecek sözcükler ve yapılar seçilmeye çalışılır. Kimi zaman metin örüntüsünde (paragrafların yapısı ve sıralanışı) değişiklikler yapılır. Bazen hem söylem yapısı hem de içeriği hakkında başkalarından görüş alma gereksinimi duyulur. Kimi zaman da hem yazma öncesi, hem de yazma sırasında kaynaklar karıştırılır, gözlemler yapılır, notlar çıkarılır. Bu doğrultuda, yazılanlar gözden geçirilir; eklemeler ve çıkarmalar yapılır. Kısacası metin yeniden, yeniden üretilir. Yazar, üretiminden tatmin olduğu aşamada eylemini sonlandırır. Yazma öğretiminde süreç yaklaşımı, yazma eyleminin gereği olan tüm bu etkinlikleri sınıf ortamına taşır.

1.2. Çalışmanın Amacı ve Araştırma Sorusu

Bu çalışma, süreç yaklaşımına göre düzenlenen yazma öğretimi sürecinin öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmedeki rolünü tartışmayı amaçlamıştır. Çalışmada, öğrencilerin öğretim süreci içinde ürettikleri metinlerden seçilen örnekler, nitel olarak incelenecek ve başlangıç noktasından itibaren öğrencilerin süreçteki gelişimleri, örnekler yoluyla tartışılacaktır. Bu doğrultuda, çalışmada şu soruya yanıt aranmaya çalışılacaktır: Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği Bölümleri, 1. sınıf güz dönemi programında yer alan Türkçe Yazılı Anlatım dersinin süreç yaklaşımına göre düzenlenmesinin, bu ders alan öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimindeki rolü ne olmuştur?

1.3. Sınırlılıklar

Çalışma, 2000-2001 ve 2001-2002 eğitim-öğretim yılında, Sınıf Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği Bölümlerinde yürütülen Türkçe Yazılı Anlatım derslerinde üretilen metinler içinden seçilen ve iki öğrencinin yazma öğretimi sürecindeki değişimlerini sergileyen beş metin ile sınırlandırılmıştır. Çalışmanın beş metin ile sınırlandırılmasının nedeni, metin sayısının daha fazla olmasının, bu çalışmada tartışma konusu yapılacak olan yazılı anlatıma ilişkin sorunların niteliğini değiştirmeyecek olmasıdır.

2. Yöntem

Çalışmanın giriş bölümünde değinilen ve yazma öğretiminde süreç yaklaşımının ilkeleri ile yazma sürecinin bileşenlerini içeren Türkçe Yazılı Anlatım ders programı, Ek 1’de sunulan üniteler çerçevesinde yürütüldü. Bölüm programlarında haftada iki saat yer alan yazılı anlatım derslerinde, dönem başında öğrencileri derse güdülemek amacıyla anadilinin yetkin kullanımının öğretmenlik mesleği için önemi, bu yazıda ele aldığımız çerçevede tartışıldı. Dönem içindeki tüm etkinlikler yazma öncesi, yazma sırası ve yazma sonrası süreçleri içerecek biçimde düzenlendi.

Saptanan üniteler çerçevesinde, yazma öncesi süreçlerde, kuramsal ve teknik bilgileri içeren davranışlar, örnekler ve uygulamalar yoluyla öğrencilere kazandırıldı. Ardından, öğrencilere kendi yazma konularını ilgi alanlarına göre kendilerinin saptamalarına yardımcı olacak yazma öncesi etkinlikler yapıldı.

Öğrenciler, yazılı anlatım dersi programında (bkz. Ek 1) yer alan ve üzerinde çalışılan her bir paragraf türü için (betimleyici, öyküleyici, tartışmacı vb.) ayrı bir konu üzerinde çalıştılar. Yazma öncesi etkinliklerde, kimi zaman konuya ilişkin okumalar yapıldı, kimi zaman sınıf içi tartışmalar yürütüldü. Gerektiği durumlarda da görsel ve işitsel araç-gereçler kullanılarak (şarkı, resim, fotoğraf vb.) öğrencilerin düş güçleri ve söylem oluşumunda çok büyük önem taşıyan dünya bilgileri (Brown ve Yule, 1983) zenginleştirilmeye çalışıldı. Örneğin, çalışmamızda örnek metin olarak kullanılan 3. metin (bkz. Ek 2) için yazma öncesi süreçte sınıfa çeşitli fotoğraflar getirildi ve öğrencilerin beğendikleri, hakkında yazmak istedikleri fotoğrafları saptamaları istendi. Aynı fotoğrafı seçen öğrencilere bir grup oluşturmaları söylendi. Gruplar, seçtikleri fotoğrafa yönelik olarak üzerinde çalışılan paragraf türüne ilişkin yazma konuları saptadılar. Daha sonra gruplar, beyin fırtınası yoluyla metnin içinde yer alabilecek düşünceleri ve bu düşünceleri dile getirebilecek sözcük ya da söz öbeklerini listelediler.

Sınıfta gerçekleştirilen yazma sırası süreçlerde, öğrencilerin bireysel, ikili ya da grup çalışmaları yapmalarına olanak sağlandı. Örneğin yine 3. örnek metnin üretimi sürecinde öğrencilere, grup tartışması yoluyla, ele aldıkları konuyu en iyi açıklayacak konu tümcesini/ tümcelerini üretmeleri söylendi. Dolayısıyla her öğrenci yazma sürecine, grup tartışmalarının ürünü olan ve kendi metinlerini oluştururken kullanabilecekleri seçimlik konu tümceleri ile başladı.

Yazma sonrası süreçte ise (her taslak metnin yazılmasının ardından gerçekleştirilen süreç) her öğrenci, ortaya çıkardığı her taslak metin için, uygun teknikler yoluyla geribildirim aldı. Geribildirimler, her seferinde yazma becerisinin Raimes (1983)'in değindiği bileşenlerinden bir ya da birkaç tanesine odaklandırıldı. Örneğin, öğrenciler yazma sürecinin belli bir aşamasında metinlerdeki bağıntılılık ve bağdaşıklık üzerine geribildirim alırken, diğer bir aşamada içerik, bir diğer aşamada ise sözcük seçimleri ve tümcelerin sözdizim özellikleri üzerine geribildirim aldılar. Geribildirimler, çeşitli geribildirim verme teknik ve araçları kullanılarak yapıldı. Örneğin, sınıf içinde yazılan birinci taslak metinler için, kimi zaman öğrencilerin ikili çalışma yaparak birbirlerine geribildirim vermeleri sağlandı. Bu aşamada, ikili oluşturan öğrenciler, ürettikleri metinleri birbirleriyle değiştirdiler. Kendilerine, arkadaşlarının metinlerini gerçek bir okur gözüyle okumaları söylendi. Okuma sürecinin ardından, geribildirim vermelerini yönlendirmek amacıyla öğrencilere kontrol listeleri dağıtıldı. Eğer ilk taslak metin için içeriğe yönelik geribildirim verilmesi istendiyse, okuru yönlendirecek şu türden soruların yer aldığı bir kontrol listesi dağıtıldı:

1. Metni okuduğunuzda, yazarın aktarmak istediği ana düşüncüyü çıkartabiliyor musunuz? Yazarın iletisi sizin için açık ve anlaşılır mı? Eğer bu konuda zorlanıyorsanız nedenlerini metinden örnekler vererek açıkla mısınız?

2. Yazarın metinde dile getirdiği görüşler sizce tutarlı mı? Tersini düşünüyorsanız gerekçelerinizi belirtiniz.

3. Metni ilginç buldunuz mu? Hoşlandınız mı? Gerekçelerinizi belirtiniz.

İkili oluşturan öğrenciler, kendilerine verilen kontrol listesindeki soruların yanıtlarını kimi zaman sözlü, kimi zaman da yazılı olarak birbirlerine verdiler. Öğrenciler, aldıkları geribildirimlere dayalı olarak, ikinci taslak metinlerini ürettiler. Bu sürecin ardından yeniden geribildirim aldılar. Örneğin, gönüllü olan tek bir öğrencinin metni çoğaltılarak, tüm sınıfta tartışıldı. Eğer birinci taslak metinlerde, yukarıda değindiğimiz gibi içeriğe yönelik geribildirim verildiyse, ikinci geribildirim, yazılı anlatımın başka öğelerine (örneğin dilbilgisine ve sözcük seçimine) odaklanmasına özen gösterildi. Bunun için yine öğrencileri yönlendirecek aşağıdaki gibi bir kontrol listesi sunuldu:

1. Tümcelerde özne-yüklem uyumu var mı?
2. Tümceler doğru kurulmuş mu?
3. Zaman uyumu sağlanmış mı?
4. Uygun sözcükler seçilmiş mi?
5. Artgönderim öğeleri doğru kullanılmış mı?
7. Gereksiz sözcük yinelemeleri var mı?

Tek bir metnin sınıfta topluca tartışıldığı durumlarda, diğer öğrencilere de aynı kontrol sürecini kendi metinlerini gözden geçirmek ve gerekli düzeltmeleri yapmak için kullanmaları söylendi.

Zaman zaman da geribildirimler, her bir öğrenciye öğretim elemanı tarafından yazılı olarak verildi (bkz. Ek 3). Böylelikle öğrenciler, aldıkları geribildirimlere dayalı olarak, ele aldıkları konu çerçevesinde metinlerinde gerekli düzeltmeleri ve değişiklikleri yaparak süreci tamamladılar. Ortaya çıkan son metinlerin bazıları sınıfta topluca tartışılarak değerlendirildi, bazıları ise öğretim elemanı tarafından değerlendirilerek yazarlarına geri verildi.

3. Bulgular ve Yorum

Bu bölümde, öğrencilerin süreç içinde ürettiği metinler, giriş bölümünde verilen metinsellik ölçütleri çerçevesinde tartışılmıştır. Öğrencilerin ürettikleri metinlerin (bkz. Ek 2) her tümcesi, tartışmada kolaylık sağlaması bakımından numaralandırılmıştır.

3.1. Birinci Öğrencinin Birinci Metnine Yönelik Bulgular ve Yorum

2000-2001 akademik yılında, sınıf öğretmenliği 1. sınıfta okuyan 1. öğrencinin ürettiği ilk üç metni (bkz. Ek 2) ele aldığımızda, değindiğimiz çeşitli değişkenler açısından metinlerdeki farklılaşmaları görebilmekteyiz.

Betimleme nitelikleri taşıyan ilk metin, metinsellik ölçütleri bakımından yetersizdir:

. Bağıntılılık sağlayan öğeler

i. Sözcük kullanımları

Metindeki, sözcük kullanımına ilişkin yetersizlikler ve hatalar aşağıda örneklendirilmiştir:

“**Sık ağaçlı bir ormanda** baharın gelmesiyle birlikte canlanan doğa ve bunun ortasından akan bir ırmak.....” (1. tümce)

“Daha sonra **etrafı gezmek için dolaşmaya çıkıyoruz.**” (7. tümce)

Yukarıda verilen örnekler eşsözlü (tautology) kullanımları içermektedir. Orman dendiğinde zaten ağaçların sık olduğu bir yer algılanacağından, “sık ağaçlı” ifadesi gereksiz olmaktadır. Yine aynı biçimde, “etrafı gezmek” ve “dolaşmak” eşsözlü bir kullanım olarak karşımıza çıkıyor. “Dolaşmak”, etrafı gezmek eylemini anlamsal olarak içermektedir.

“.....bura da piknik yapan insanlar eyletirken bir kısımda **ormanın içerisini dolaşmaktalar.**” (2. tümce)

Yukarıdaki örnekte ise yazarın eşdizimlik (collocation) açısından yanlış bir seçim yaptığını görmekteyiz. Ya “ormanın içinde”, ya da yalnızca “ormanda” demesi yeterli olacaktır. “Ormanın içerisi” hatalı bir eşdizimlik oluşturmaktadır.

ii. Artgönderim yapan ögeler

Metinde yer alan artgönderim ilişkileri ve bu ilişkilerdeki bulanıklıklar, aşağıda tartışılmıştır:

“daha sonra bu yerin bizim köye benzeyen bahçeleri, dağların içerisine yapılmış depolar, **bura da** piknik yapan insanlar eyletirken bir kısımda ormanın içerisini dolaşmaktalar.” (2. tümce)

“Daha sonra **bu yerin** köyden farklı olarak bir baraj alanındaki ormana benzediği aynı şekilde eylenen insanların **burada da** olduğunu.....” (3. tümce)

Yukarıdaki örneklerde de görüldüğü gibi “burada” ve “bu yer” gibi artgönderim yapan ögelerin gönderimleri belirgin değildir. Bunun nedeni, kendilerinden önce gelen tek bir adöbeğinin değil, birden fazla adöbeğinin bulunmasıdır. Örneğin, 2. tümceyi okuduğumuzda “İnsanlar nerede eğleniyorlar?” sorusuna hemen kesin bir yanıt vermek oldukça güç olmaktadır.

Yine aynı biçimde, 3. tümcede yer alan “bu yer” artgönderim ögesinin 2. tümcedeki hangi ad ya da adöbeği ile ilişkili olduğu açık değildir.

3. tümcede kullanılan “burada” artgönderim ögesi ise, aynı tümcede yer alan başka bir artgönderim ögesine (“bu yerin”) gönderme yaptığı için, ilişki iyice bulanıklaşmaktadır. “Bu yer” ile anlatılmak istenen yerin neresi olduğuna karar veremeyen okur, ardından bir de “burada” ile aynı tümce içinde yer alan “bu yer” ögesine gönderme yapılırca, metin içinde sözcük ilişkileri yoluyla sağlanabilecek olan bağıntılılığı kuramamaktadır.

iii. Dilbilgisellik

Ek 2’de tamamı verilen metin incelendiğinde, tümce yapısını taşıyan sözcenin yok denecek kadar az olduğu görülecektir. Örneğin:

“Sık ağaçlı bir ormanda baharın gelmesiyle birlikte canlanan doğa ve bunun ortasından akan bir ırmak ve çok çeşitli çiçekler” (1. tümce olarak düşünülebilir)

“Daha sonra bu yerin köyden farklı olarak bir baraj alanındaki ormana benzediği aynı şekilde eyllenen insanların burada da olduğunu,.....” (3.tümce olarak düşünülebilir)

Yukarıdaki örneklerde de görüldüğü gibi, aslında metinde tümce olarak yer alması gereken sözcelerin hiçbirisinin yüklemi bulunmamaktadır. Bu nedenle okur, yazarın görüş, düşünce ya da yargılarını işlemekte zorlanmaktadır.

Bunun da ötesinde, metinde tümce yapıları içinde çok az sayıda yer alan yüklemelerin (2. tümce: dolaşmaktalar; 5. tümce: gidiyoruz; 6. tümce: oluyor) metinde koşutluk (paralellism) sağlama ilkesine uygun biçimde kullanılmayışları, bağıntılılığı bozan diğer bir etmen olarak karşımıza çıkmaktadır.

iv. Geçiş sözcükleri

Metinde, noktalama işaretlerine ve yazım kurallarına özen gösterilmediği için tümce yapılarının belirlenmesi oldukça güçleşmektedir. Buna ek olarak, tümce olabilecek yapılarda yüklem bulunmayış, bu işi okur için daha da zorlaştırmaktadır. Yazarın, metinde kendince tümce olarak yer almasını düşündüğü bazı anlatımların başına yerleştirdiği “daha sonra” (2. ve 3. tümceler) geçiş sözcüğünün, kendinden önce gelen tümceler ile kendinden sonra gelen tümceler arasında nasıl bir ilişki kurduğu belirgin değildir. “Daha sonra” bir geçiş sözcüğü olarak, söylemdeki iki eylem arasında öncelik-sonralık ilişkisi kurar. Metinde ise yazarın ne ile ne arasında bir öncelik-sonralık ilişkisi kurduğu anlaşılammamaktadır.

. Metnin retorik yapısı ve içerik şeması

Metinde, belirgin bir retorik yapı ve içerik şeması bulunmamaktadır. Yazar, metnin anadüşüncesini belirgin kılan bir düzenek kurmakta yetersiz kalmıştır. Örneğin metinde, metnin konusunu ve anadüşüncesini yansıtan bir konu tümcesi, bu düşünceyi geliştiren ve destekleyen tümceler ve bu tümceler birbirleriyle olan ilişkileri belirgin kılınmamıştır. Bu durumu, bağıntılılık sağlayan öğelerin kullanımındaki yetersizlikler de desteklemektedir.

. Bilgilendiricilik ve yaratıcılık

Yazılı bir metni metinsellik ölçütleri açısından ele aldığımızda, okuru için yeni bilgi değeri taşıması gerekir. Ancak, yeni bilgi-verilmiş bilgi (eski bilgi) dengesinin de metin akışı içerisinde çok iyi ayarlanması gerekir ki metin, okuyucu için anlaşılır olsun. Çok fazla yeni bilginin verildiği ya da yeni bilgi-eski bilgi arasındaki ilişkilerin belirgin kılınmadığı metinler, okur için anlaşılması güç metinler olabilir.

1. metni bu açıdan ele aldığımızda, metinde çok fazla yeni bilginin yer aldığı

ve verilmiş bilgi ile yeni bilgi arasında bağlantıların kurulamadığını görmekteyiz. Örneğin:

“Daha sonra bu yerin **bizim köye benzeyen bahçeleri.....**”(2. tümce)

“.....bu yerin köyden farklı olarak **bir baraj alanındaki ormana benzediği....**” (3. tümce) tümcelerinde, “köy, bahçeler, baraj alanı, orman” okur için yeni bilgi değeri taşımaktadır. Ancak yeni verilen bilginin, bir başka yeni bilgi ile benzetme ilişkisi kurularak açıklanmaya çalışılması, metni okur için anlaşılmasız kılmaktadır.

3.2. Birinci Öğrencinin İkinci Metnine Yönelik Bulgular ve Yorum

Aynı öğrencinin yazma eğitimi sürecinde, yazma öncesi etkinliklerde İlhan Selçuk’un “Ellerimizden Öğreneceğimiz Çok Şey Var” başlıklı makalesinin okunarak tartışılmasının ardından ürettiği “Eşitlik” başlıklı ikinci metinde (bkz. Ek 2) ise belli yetersizliklerin hE2IE2 sergilendiği gözlemlenirken, bazı değişkenler açısından önemli aşamalar kaydedildiği görülmektedir.

. Bağıntılılık sağlayan ögeler

Öğrencinin ürettiği 2. metin, bağıntılılık sağlayan ögeler açısından incelendiğinde belirgin değişikliklerin olduğu görülmektedir:

i. Sözcük kullanımları

Öğrencinin birinci metni ile karşılaştırıldığında, 2. metinde eşsözlü anlatımlara rastlanmadığı; eşdizimlik kullanımlarda ise yetkinleşme olduğu görülmektedir:

“ eşit olmak”

“ eşit olmamak”

“ hakkını çiğnemek”

“eşitliği sağlamak” gibi.

ii. Artgönderim yapan ögeler

Aşağıda, metinde yer alan artgönderim ögeleri örneklendirilmektedir.

“Her ne kadar günümüzde insanlar arasında eşitsizlik olsa da **bu durum** insanlar arasında doğuştan gelen ve onların en doğal hakkı olan eşitliğin olmadığı anlamına gelmez.” (2. tümce)

“İnsanların da doğalarında **aynı düzen** bulunmaktadır.” (4. tümce)

“Fakat **bu durum** bazı insanların birilerinin haklarını çiğnemesi ile bozulmakta ve ortaya.....” (5. tümce)

Yukarıdaki örnekler incelendiğinde, 2. tümcede yer alan “bu durum”un ve 4. tümcede yer alan “aynı düzen”in tümce içinde kendilerinden önce gelen ögelerin tamamına gönderme yaptığı; 5. tümcede yer alan “bu durum”un ise “insanların doğalarında bulunan düzen”e, yani varlık olarak doğuştan eşit olma düzenine gönderme yaptığı görülmektedir.

iii. Dilbilgisellik

Üretilen metin dilbilgisellik açısından incelendiğinde, birinci metinden farklı olarak, tüm sözcelerin tümce yapısı içinde yer aldığı gözlenmektedir. Tümcelerde özne-yüklem uyumu sağlanmıştır. Ayrıca metin içinde yer alan tümcelerin yüklemelerinin koşutlukları da sağlanmıştır: “gelmez, beslenmektedir, bulunmaktadır, çıkmaktadır, gelecektir”

iv. Geçiş sözcükleri

Metinde 2. tümcede yer alan “her ne kadar”, 5. tümcede yer alan “fakat”, 6. tümcede yer alan “ne zaman ki” geçiş sözcükleri, metindeki tümceler arasında kurulan ilişkileri yansıtmakta ve metinde tutarlılığın sağlanmasına yardımcı olmaktadır.

Ancak, 3. tümcede yer alan “nasıl ki” geçiş sözcüğü doğru kullanılmamıştır:

“**Nasıl ki**; elimizdeki parmaklar birbirinden farklı işlevler görseler de, bir birlerinden farklı boyutta olsalar da aynı vücuttan eşit miktarda beslenmektedir. (2. tümce) “İnsanların da doğalarında aynı düzen bulunmaktadır.” (3. tümce)

Söylem açısından ele alındığında, “nasıl ki” birbirini izleyen önermeler arasında bir benzetme ve karşılaştırma ilişkisi kurulmasına yardımcı olur. Örnek verecek olursak, “**Nasıl ki** bebekler sevgiye muhtaçtır, hayvan yavruları **da öyle**.” tümcesinde insan yavrusunun sevgiye olan gereksinimi ile hayvan yavrusunun sevgiye olan gereksinimi arasında bir koşutluk ilişkisi kurulmaktadır. Öğrencinin ürettiği metinde ise “nasıl ki” ile başlayan tümce yanlış yerde sonlandırıldığı için (“..... beslenmektedir.”) “İnsanların da.....” ile başlayan önerme ile okurun bağlantı kurmasını engellemektedir. Oysa, “beslenmektedir” in ardından nokta yerine virgül kullanılsaydı, bu sorun ortadan kalkardı.

. *Metnin retorik yapısı ve içerik şeması*

Üretilen metni, metin örüntüsü açısından incelediğimizde; ilk metinden farklı olarak, paragrafta konu tümcesinin yer aldığı görmekteyiz: “İnsanların doğaları gereği birbirleriyle eşit olduğu görüşümdedir.”

Yine çok yetkinleşmiş olmasa da, metinde yukarıda aktarılan konu tümcesini örnekler yoluyla da destekleyen tümcelerin (3. ve 4. tümceler) ve metni sonlandıran bir tümcenin yer aldığı retorik yapılanma ve içerik şeması gözlenmektedir. Ancak, son tümcede yer alan “insanların doğal davranması” ile “eşitliğin sağlanması” arasında metin tutarlılığı bağlamında nasıl bir ilişki kurulduğu sorgulanabilir.

. *Bilgilendiricilik ve yaratıcılık*

Metin bilgilendiricilik açısından ele alındığında, söz konusu özelliğin zayıf olduğu söylenebilir. Bunun nedeni ise, metinde aynı düşüncenin farklı sözcük ve tümce yapılarıyla yinelenmesidir:

“İnsanların doğaları gereği birbirleriyle eşit olduğu görüşündeyim.” (1. tümce)

“Her ne kadarbu durum insanlar arasında doğuştan gelen ve onların en doğal hakkı olan eşitliğin....” (2. tümce)

“..... birilerinin haklarını çiğnemesi.....” (5. tümce)

“.....kimsenin hakkını çiğnemezse.....” (6. tümce)

Yukarıdaki örneklerde öğrenci, aynı düşünceleri gereksiz yere farklı biçimlerde yineleyerek, metnin bilgilendiricilik değerini düşürmüştür.

3.3. Birinci Öğrencinin Üçüncü Metnine Yönelik Bulgular ve Yorum

Aynı öğrencinin dönem sonuna doğru ürettiği ve yöntem bölümünde ayrıntılarını dile getirdiğimiz sürecin ürünü olan birinci metin gibi betimleyici özellikler taşıyan 3. metin “Keşfedilmemiş Göl” de ise (bkz. Ek 2), öğrencinin yazma becerisindeki gelişimi dikkat çekmektedir.

. Bağıntılılık sağlayan ögeler

i. Sözcük kullanımı

Öğrencinin sözcük seçimi ve kullanımında kaydettiği aşama dikkat çekicidir. Betimlemeleri oldukça canlı tutan aşağıdaki örneklere değinilebilir:

“doğanın kendine has güzelliğini koruyabildiği”

“mavinin ve yeşilin en güzel tonlarının bir arada olduğu”

“ışığın göl üzerine en güzel haliyle yansıdığı”

“yansımanın göl üzerinde büyük bir renk çeşitliliği oluşturması”

“dağın zirvesindeki girinti ve çıkıntılar”

“yılların dağ üzerinde bırakmış olduğu izler”

“kendine özgü gizem”

ii. Artgönderim yapan ögeler

Metinde yer alan artgönderim ilişkilerinin son derece açık biçimde kurulmuş olması da bir diğer dikkat çekici gelişmedir.

İkinci tümcede yer alan “burada”, birinci tümcede yer alan “keşfedilmemiş göl” ögesine ; 5. tümcede yer alan “bu yansıma”, 4. tümcede yer alan “dağın yansıması” ögesine; 7. tümcede yer alan “bu izler”, 6. tümcede yer alan “izler” ögesine; 7. tümcede yer alan “buranın”, metinde betimlenen “keşfedilmemiş göl”e gönderme yapmaktadır.

iii. Dilbilgisellik

“Keşfedilmemiş Göl” başlıklı metin, dilbilgisellik açısından incelendiğinde, metinde dilbilgiselliği bozan bir tümce yapısına rastlanmamaktadır. Metinde özne-

yüklem uyumu ve zaman uyumu sağlanmıştır. Bunun da ötesinde, tümce yapılarındaki zenginlik (bileşik ve karmaşık tümcelerin kullanımı) göz doldurmaktadır.

iv. Geçiş sözcükleri

3. metinde tümceler arası geçişler ya da bağlantılar, geçiş sözcüklerinin kullanılması yoluyla değil, artgönderim yapan ögelerin başarılı bir biçimde kullanılması yoluyla sağlanmıştır. Örneğin, 3. ve 4. tümce arasındaki bağlantı, her iki tümcede de sözcüksel yineleme yoluyla (“gölün suları, gölün hemen yanından); 4. ve 5. tümce arasındaki bağlantı ile 6. ve 7. tümceler arasındaki bağlantı artgönderim yapan ögelerin kullanımı ile sağlanmıştır (“yansıma-bu yansıma”, “izler-bu izler”).

. Metnin retorik yapısı ve içerik şeması

Yapı olarak metnin, betimleyici bir metnin sahip olması gereken özellikleri karşıladığı söylenebilir. İçerik şeması ise okur beklentilerine uygun olarak düzenlenmiştir. Örneğin, “Keşfedilmemiş Göl” üzerine yazarın okuyucusuna aktarmak istediği temel düşünce belirgin biçimde paragrafın ilk tümcesinde dile getirilmiştir. Daha sonra yazar, bu görüşünü (Keşfedilmemiş Göl’ün bir doğa harikası oluşu görüşünü) metnin devamında betimlemelerle açıklamıştır. Bu yolla, metindeki tutarlılık ilişkisi de sağlanmıştır. Metin bu açıdan bağlaşik bir yapı göstermektedir.

. Bilgilendiricilik ve Yaratıcılık

Metnin tamamı ele alındığında, verilmiş bilgi-yeni bilgi dengesinin kurulduğunu; tümcelerde yeni bilginin belirsiz adöbekleri kullanılarak verildiğini (“bir göl”); yeni bilginin eski bilgi konumuna geçtiği durumda, belirli adların seçildiğini (“göl”) görmekteyiz.

Ayrıca metin sözcük kullanımı ve sözdizim açısından yaratıcı bir metin özelliği taşımaktadır.

3.4. İkinci Öğrencinin Birinci Metnine Yönelik Bulgular ve Yorum

2001-2002 akademik yılında, Türkçe öğretmenliği 1. sınıfta okuyan 2. öğrencinin dönem ortasında ürettiği ‘Lisedeki En İyi Arkadaşım Gülşah’ başlıklı 4. metin (Ek 2) metinsellik ölçütleri açısından aşağıdaki özellikleri göstermektedir:

. Bağlantılılık sağlayan ögeler

i. Sözcük kullanımları

Söz konusu metin sözcük kullanımı açısından incelendiğinde, yazarın sözcük seçimindeki hatalar nedeniyle metnin bütününde anlamsal çelişkiler oluştuğunu görmekteyiz. Yazar, metnin girişinde betimlediği kişi hakkındaki olumlu düşüncelerini seçtiği sözcüklerle şöyle yansıtmaktadır:

“lisedeki en iyi arkadaşım Gülşah”

“beni hayata yeniden bağlardı”

Metnin devamında hatalı sözcük seçimi nedeniyle, yazarın betimlediği kişi hakkındaki olumlu görüşleri, olumsuzluğa dönüşmüş durumdadır:

“Aslında onun kıyafetlerine yansıttığı bu dengesizliği düşüncelerine ve fiziksel yapısına da yansımıştı.” (6. tümce)

Bu durum ise bağıntılılığı, dolayısıyla da bağlaşıklığı bozduğu için okuru çelişkiye düşürüyor. “Yazar bu kişi hakkında olumlu mu yoksa olumsuz mu görüşlere sahip?”, “Övüyor mu, yeriyor mu?” soruları belirginleşiyor.

Öte yandan, metinde kalıplaşmış anlatımlar ve gereksiz sözcük yinelemeleri de yer almaktadır:

“ anlamlı bakışlar atmak.”

“ hayatımın o zaman dilimine anlamlar katmak.”

Bunlar da metni özgün olmaktan uzaklaştırıyor. Bu nedenle okur, yazarın gerçekten Gülşah diye bir arkadaşı olup olmadığını, Gülşah’ın gerçek yaşamda var olan bir kimlik olup olmadığını sorguluyor. Dolayısıyla yazarın samimiyetini de sorguluyor.

Ayrıca, 4. tümcede yer alan “... ve o anlamlı bakışlarını başını önüne eğerek yere yansıtırdı.” sözcük birlikteliğinin (eşdizimlik) uygun bir kullanım olmadığı görülmektedir. “Bakışların yere yansıtılması” gibi bir kullanım, uygun bir sözcük birlikteliği oluşturmamaktadır.

ii. Artgönderim yapan ögeler

Metin artgönderim yapan ögeler açısından incelendiğinde, yazarın bu ögeleri başarılı biçimde kullandığını söyleyebiliriz. 1. tümcede yer alan “Gülşah” adına, ikinci tümcede “o” adılı ile, 3. tümcede “onun” adılı ile, 5. tümcede ise “onu” ile gönderme yapılması örnek olarak verilebilir.

iii. Dilbilgisellik

Metin incelendiğinde, dilbilgiselliğin sağlanmış olduğu görülmektedir. Tümceler- de özne-yüklem uyumu vardır. Dilbilgisel olmayan tümce yapısı gözlenmemiştir. Ayrıca, metin içinde yer alan yüklemelerde koşutluk (zaman uyumu) da sağlanmıştır.

iv. Geçiş sözcükleri

Metinde, tümceler arası bağlantıları sağlayan geçiş sözcüklerinin yer aldığı ve bunların uygun biçimde kullanıldığını görmekteyiz. 1. ve 2. tümceyi birbirine bağlayan “çünkü”, 5. ve 6. tümceleri birbirine bağlayan “aslında”, 6. ve 7. tümceleri birbirine bağlayan “öyle ki” anlamsal açıdan doğru seçilmiş ve dilbilgisel olarak doğru kullanılmış geçiş sözcükleridir. Sonuç olarak yazarın, geçiş sözcükleri açısından bir sorun yaşamadığı söylenebilir.

. Metnin retorik yapısı ve içerik şeması

Paragraf, metin örüntüsü açısından incelendiğinde, düzensiz bir düşünce akışı sergilemektedir. Yazar, Gülşah'ın fiziksel yapısını betimleyen sözcükle metne başlamış ancak hemen ardından giysilerini ve buna bağlı olarak duygusal özelliklerini betimlemiştir:

(1)“Lisedeki en iyi arkadaşım Gülşah'ı hiçbir zaman unutmam. (2) Çünkü o kocaman gözleriyle bana anlamlı bakışlar atar, kötü şeyler yaşayıp hayata dair umutlarımı yitirmek üzereyken beni hayata yeniden bağladı. (3) Onun üzüntülerini, sevinçlerini ve mutluluklarını hep kıyafetlerine yansıttığını düşünürdüm.”

Yukarıdaki betimlemelerin ardından, yine betimlenen kişinin fiziksel özelliklerine geri dönüş yapılmış ve onlar betimlenmiştir:

“Yüzüne baktığınızda ise yüzünün neredeyse yarısını kaplayan gözlerinin yanında küçük bir burun ve çizgi halinde bir dudak görürdünüz.” (8. tümce)

Kısacası, belirli bir mantıksal ya da görsel akış düzeni (örneğin: “gözlerinin yanında küçük bir burun”) sergilemeyen bir metin içeriği sunulmuştur. Bu nedenle metin, içerik düzeni açısından eksik kalmıştır.

. Bilgilendiricilik ve Yaratıcılık

Metinde kalıplı anlatımların yer alması ve bazı yinelemeler, metnin bilgilendiricilik özelliğinin azalmasına neden olmuştur. Örneğin:

“Bazen bir **cenaze törenine** gidiyormuş gibi siyah bir pantolon...” (4. tümce)

“ ya da **cenaze töreninde** herkes ağlarken onun güleceği tutardı.” (7. tümce)

tümcelerinde **cenaze töreni** ögesinin, aynı metin içinde iki farklı düşünceye vurgu yapmak üzere seçilmiş olması bilgilendiriciliğin azalmasına yol açmaktadır.

3.5. İkinci Öğrencinin İkinci Metnine Yönelik Bulgular ve Yorum

. Bağıntılılık sağlayan ögeler

i. Sözcük kullanımları

Yazar, metinde dile getirmek istediği düşünceleri yansıtmak üzere sözcükleri özenle seçmiş, sözcük birlikteliklerini sağlamıştır. Örneğin:

“yazının akıcılık kazanması”

“gereksiz sözcük kullanımı”

“anlatılanların yeterince inandırıcı ve etkileyici olmaması”

“sıklıkla yazım hatası yapılması”

“eski-yeni çatışmasına neden olmak”

“düşüncelerin sürekli sınırlandırılması”

“dar bir alanda dönüp durulması” vb.

Yazarın sözcük seçimindeki ustalığı ise okurda, tüm yazının gerçek yaşamdaki deneyimleri yansıttığı izlenimini yaratmaktadır. Buna ek olarak 5. metinde, birinci metinde düşünce üretmemekten kaynaklı sözcük yinelemelerinin yerini, bu kez bilinçli bir biçimde, aktarılmak istenilen düşüncelere vurgu yapmak ve metin bağıntılılığını sağlamak amacıyla kullanılan sözcük yinelemeleri almış durumda. Örneğin: “yazılı anlatım dersi, gereksiz sözcük kullanımı, noktalama hataları, derse hazırlıksız girmek-dersin hazırlık gerektirmediğini düşünmek” vb. nin birbirini izleyen tümcelerde yinelenmesi, metni okur için bağıntılı hale getirmektedir.

ii. Artgönderim yapan ögeler

4. metinde de örneklendirildiği gibi, öğrencinin artgönderim ögelerini kullanmada sorunu olmadığı bu metinde de gözlenmektedir. Örneğin:

“Yazılı anlatım dersi ara sınavında başarısız olmamın bir diğer nedeni de **yazımda gereksiz sözcükleri fazla kullanmış olmam. Bunun,** yazının akıcılık kazanmasını engelleyeceğini göz önünde tutmamam.”

“**Yazılı anlatım dersi** ara sınavında” (1. tümce)

“**Derse** hazırlıksız girmemden dolayı.....” (9. tümce)

“ Lise ve ortaokul yıllarında hiç hazırlık yapmadan girdiğim ve sadece bir atasözü açıklamaktan ibaret olan **bu dersin**.....” (10 tümce)

“**Bu derse** lise yıllarıdaki bakış açımla.....” (11. tümce)

iii. Dilbilgisellik

Öğrencinin 4. metinde olduğu gibi, 5. metinde de dilbilgiselliği sağladığı görülmektedir. Tüm tümcelerde özne-yüklem uyumu gözlenmektedir. Ayrıca metinde koşut (paralel) tümce yapıları yetkin biçimde kullanılmıştır. Örneğin:

“Yazılı anlatım dersi ara sınavında başarısız olmamın diğer bir nedeni de yazımda gereksiz sözcükleri fazla kullanmış **olmam.** Bunun, yazının akıcılık kazanmasını engelleyeceğini göz önünde **tutmamam.** Gereksiz sözcük kullanımının okuyucuyu sıkan, hatta okumaktan soğutan bir yanlış olduğunu **göz ardı etmem.**”

Tüm metinde, dilbilgisi açısından, yalnızca bir tek yanlış kullanım gözlenmiştir:

“Son zamanlarda fazla kitap **okumadığım,** bunun da kelime dağarcığındaki sözcük sayısını etkilemesi ise nedenlerin en önemlisi.”

“Okumamam” yerine “okumadığım”ın yukarıdaki tümce yapısı içinde kullanılışı, tümcenin dilbilgiselliğini bozmaktadır.

iv. Geçiş sözcükleri

Yazar, ürettiği metinde, yazılı anlatım dersi ara sınavında başarısız olmasına yol

açan nedenleri açıklamaktadır. Bu bağlamda, başarısızlığına yol açan altı nedeni, metinde 2.,4., 7., 9., 11. ve 13. ana destekleyici tümcelerle dile getirmektedir. Yazar, başarısızlığına yol açan her bir nedeni belirgin kılmak amacıyla, bu tümcelerde sırasıyla şu geçiş sözcüklerini kullanmıştır:

. “**Bunlardan biri...**” (2. tümce)

. “Yazılı anlatım dersi ara sınavında başarısız olmamın **diğer bir nedeni de...**” (4. tümce)

. “ Noktalama ve yazım hatalarını sıklıkla yapmam ise yazımın başarısız olmasına **bir başka neden.**” (7. tümce)

. “Derse hazırlıksız girmemden dolayı heyecanlanmam ve yazıya nasıl başlayacağıma karar verememem de **nedenlerden bir diğeri.**” (9. tümce)

. “ Son zamanlarda fazla kitap okumadığım, bunun da kelime dağarcığımdaki sözcük sayısını etkilemesi ise **nedenlerin en önemlisi.**” (13. tümce)

. **Metnin retorik yapısı ve içerik şeması**

Yazarın okur ile paylaşımları samimi ve gerçek; kurmaca değil. Metin örüntüsü iyi kurgulanmış. Ana düşünceyi yansıtan konu tümcesi (“Yazılı anlatım dersinde başarısız olmamın pek çok nedeni var.”), konu tümcesinde dile getirilen ana düşünceyi açımlayan, oldukça bol ve açık örneklerle destekleyen tümceler ve bu tümceler arasında bağlantı kuran öğelerin yerinde kullanımındaki yetkinlik, metin örüntüsünü sağlamlaştırmış.

Bunlara ek olarak sözcüklerin seçimi ve kullanımındaki özen, neden-sonuç ilişkilerinin mantıklı kuruluşu, tümce yapılarındaki koşutluk metni okur için anlaşılır kılıyor.

. **Bilgilendiricilik ve Yaratıcılık**

Her ana destekleyici tümcede, yazılı anlatım dersinde yazarın başarısız olmasına yol açan yeni bir nedenin okura sunulması; ana destekleyici tümcelerde yer alan görüşlerin aradestekleyici tümcelerde dile getirilen örneklerle somutlanması metnin bilgilendiriciliğini arttırmaktadır. Tümcelerde yer alan aktarımların zenginliği ise metindeki yaratıcılığı belirginleştirmektedir.

4. Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, öğretmenlik mesleği açısından çok önemli gördüğümüz anadili eğitimi süreci, öğretmen adaylarının yazılı anlatım becerisinin geliştirilmesi kapsamında, sınırlı bir çerçevede tartışılmıştır.

Bu bağlamda, yazma öğretiminde yalnızca ürüne değil, sürece ağırlık veren bir yaklaşım izlendiğinde, öğretmen adaylarının yazılı anlatım becerilerinin gelişmesinde etkili olabileceği sergilenmeye çalışıldı. Öğretmen yetiştiren programlarda haftada iki saat olarak yer alan yazılı anlatım dersi programının (kaldı ki ders saati çok yetersizdir) süreç yaklaşımı temelinde düzenlenmesinin, öğretmen adaylarının

yazılı anlatım becerilerinin gelişimine katkıları, öğrencilerin ürettikleri örnek metinler yoluyla tartışılmaya çalışıldı.

Burada tartışmadığımız metinler de incelendiğinde, metin türüne özgü söylem öğelerinin seçimi, metin örüntüsü, sözcük seçimi, içerik, tümcelerin sözdizim özellikleri, bağıntılılık ve bağdaşıklık sağlayan öğeler, dilbilgisellik (özellikle metinlerde sıkça gözlemlenebilen zaman ve özne-yüklem uyumu), bilgilendiricilik ve yaratıcılık açısından öğrencilerin ilerleme göstermeleri bize süreç yaklaşımının etkileri konusunda önemli ipuçları verdi.

Bundan sonra yapılacak araştırmalarda, deneysel araştırma desenleri yoluyla, Türkçe yazılı anlatım becerisini geliştirmede süreç yaklaşımın etkilerini incelemek, kuşkusuz daha güvenilir sonuçlar elde edilmesini sağlayacaktır. Ülkemizde de özellikle İngilizce öğretmeni yetiştirme sürecinde bilinen ve kullanılan bir yaklaşım olan süreç yaklaşımı, öğretmen yeterlikleri içerisinde anılan ‘anadildeki yetkinliği’ diğer branşlardaki öğretmen adaylarına da kazandırmada verimli bir yaklaşım olabilir.

KAYNAKÇA

- Adalı, O.** 1983. Anadili olarak Türkçe öğretimi üstüne. *Türk dili dil öğretimi özel sayısı*, 31-35.
- Beaugrande, R. de.** 1984. *Text production*. Ablex Publishing Corporation.
- Beaugrande, R. de ve W. Dressler.** 1981. *Introduction to text linguistics*. London: Longman.
- Bloom, B. S. 1998. D. A. Özçelik** (çev.) *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme*. İstanbul: MEB yayınları.
- Brown, G. ve G. Yule.** 1983. *Discourse analysis*. Cambridge: CUP.
- Demirel, Ö.** 2002. *Türkçe öğretimi*. Ankara: PEGEMA Yayıncılık.
- Göğüş, B.** 1991. MEB’in Türkçe ders kitapları. *Çağdaş Türk dili eleştiri özel sayısı*. 453-459.
- Göğüş, B.** 1993. Türkçe öğretimine genel bir bakış. *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi ve sorunları*. Ankara: TED. 1-26.
- İlgin, L.** 1993. *İngilizce öğretimi düzeninde anadili uyarlaması*. Yayınlanmamış doktora tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Oğuzkan, F.** 1994. Türkiye’de ilk ve orta dereceli okullarda Türk dili öğretiminin amaç ve ilkeleri. *Dil Dergisi*. 25, 16-21.
- Özdemir, E.** 1983. Anadili öğretimi. *Türk Dili Dil Öğretimi özel sayısı*. 18-30.
- Raimes, A.** 1983. *Techniques in teaching writing*. Oxford: Oxford University Press.

- Ruhi, Ş.** 1993. İlköğretim 5. sınıf kompozisyon çalışmalarının içerik açısından bir değerlendirmesi. *VII. Dilbilim Kurultayı Bildirileri*. İmer K ve E. Uzun (Haz.) içinde. Ankara: DTCF, 71-76.
- Ruhi, Ş. ve A. Kocaman.** 1996. İlköğretim kitaplarında dil kullanımı. *Türkiye ve Almanya'da ilköğretim ders kitapları. Türk-Alman kültür işleri yayın dizisi*. Ankara: Bizim Büro Basımevi, 11,12-20.
- White, R. ve V. Arndt.** 1991. *Process writing*. London: Longman.

Ek 1

Türkçe Yazılı Anlatım Ders Programında Yer Alan Üniteler

I. Konu, Konunun Sınırlandırılması

II. Paragraf

II.1. Paragrafın Yapısı

II.2. Konu Tümcəsi

II.3. Ana Destekleyici Tümceler

II.4. Ara Destekleyici Tümceler

II.5. Sonlandırma Tümcəsi

III. Paragraf Türleri

III.1. Betimleyici Paragraf

III.2. Öyküleyici Paragraf

III.3. Karşılaştırma Paragrafı

III.4. Neden-Sonuç Paragrafı

III.5. Tartışmacı Paragraf

IV. Kompozisyon

IV.1. Kompozisyonun Yapısı

IV.2. Tez Tümcəsi ve Giriş Paragrafı

IV.3. Gelişme Paragrafı

IV.4. Sonlandırma Paragrafı

IV.5. Kompozisyonda Bütünlük Sağlayan Ögeler

Ek 2

Örnek Öğrenci Metinleri (Metinlerdeki Öğrenci Hataları Korunmuştur)

1. Metin

(1) Sık ağaçlı bir ormanda baharın gelmesiyle birlikte canlanan doğa ve bunun ortasından akan bir ırmak ve çok çeşitli çiçekler (2) Daha sonra bu yerin bizim köye benzeyen bahçeleri, dağların içerisine yapılmış depolar, bura da piknik yapan insanlar eğlenirken bir kısımda ormanını içerisini dolaşmaktalar. (3) Daha sonra bu yerin köyden farklı olarak bir baraj alanındaki ormana benzediği aynı şekilde eylenen insanların burada da olduğunu, (4) piknik bittikten sonra eve dönerken yolda geçen zamanlar ve konuşmalar (5) bir süre böyle yol aldıktan sonra başka bir piknik alanına gidiyoruz (6) bura farklı bir konuşma ortamı oluyor ve arkadaşlarla bir şeyler tartışıyor ve dertleşiyoruz (7) daha sonra etrafı gezmek için dolaşmaya çıkıyoruz. Geri dönüş yolculuğuna çıkmak için arabayı hazırlıyoruz ve yine yolda geçen konuşmalar şakalaşmalar.

2. Metin

EŞİTLİK

(1) İnsanların doğaları gereği birbirleriyle eşit olduğu görüşündeyim. (2) Her ne kadar günümüzde insanlar arasında eşitsizlik olsa da bu durum insanlar arasındaki doğuştan gelen ve onların en doğal hakkı olan eşitliğin olmadığı anlamına gelmez. (3) Nasıl ki; elimizdeki parmaklar birbirinden farklı işlevler görseler de, bir birlerinden farklı boyutta olsalar da aynı vücuttan eşit miktarda beslenmektedir. (4) İnsanların da doğalarında aynı düzen bulunmaktadır. (5) Fakat bu durum bazı insanların birilerinin haklarını çiğnemesi ile bozulmakta ve ortaya büyük bir eşitsizlik çıkmaktadır. (6) Ne zaman ki insanlar doğal davranır ve kimsenin hakkını çiğnemezse, insanlar arasındaki eşitlik kendiliğinden sağlanacak ve dünya daha güzel hale gelecektir.

3. Metin

KEŞFEDİLMEMİŞ GÖL

(1) Doğanın kendine has güzelliğini koruyabildiği nadir yerlerden biri olan keşfedilmemiş göl, mavinin ve yeşilin en güzel tonlarının bir arada olduğu, ışığın göl üzerine en güzel haliyle yansıdığı insanı büyüleyen eşsiz bir doğa harikasıdır. (2) Burada ağaçların ve çalılıkların arasında kalmış bir göl bulunmaktadır. (3) Gölün suları kıyıda açık mavi iken gölün ortalarına doğru derinliğin de artmasıyla birlikte koyulaşmaktadır. (4) Gölün hemen yanından yükselen dağ, bütün güzelliğiyle göl üzerine yansımaktadır. (5) Bu yansıma göl üzerinde büyük bir renk çeşitliliği oluşturmaktadır. (6) Dağın pamuk kadar yumuşak, kar kadar beyaz bulutlarla birleştiği zirvesindeki girinti ve çıkıntılar yılların dağ üzerinde bırakmış olduğu izler gibidir. (7) Bu izlerin bozulmadan kalmış olması, buranın kimse tarafından keşfedilmediğini göstermektedir. (8) Keşfedilmemiş göl bütün güzelliği ve kendine özgü gizemi ile keşfedilmeyi bekliyor gibidir.

4. Metin

LİSEDEKİ EN İYİ ARKADAŞIM GÜLŞAH

(1) Lisedeki en iyi arkadaşım Gülşah'ı hiçbir zaman unutmam. (2) Çünkü o

kocaman gözleriyle bana anlamlı bakışlar atar, kötü şeyler yaşayıp hayata dair umutlarımı yitirmek üzereyken beni hayata yeniden bağlardı. (3) Onun üzüntülerini, sevinçlerini ve mutluluklarını hep kıyafetlerine yansıttığını düşünürdüm. (4) Bazen bir cenaze törenine gidiyormuş gibi siyah bir pantolon, kazak ve ceket giyer ve o anlamlı bakışlarını başını önüne eğerek yere yansıtırdı. (5) Bazen ansızın aklına gelen bir düşünce onu sevindirir ve o zaman da herkesin dikkatini ondan alamayacağı şekilde sarı, yeşil, çingene pembesi, turuncu giysiler giyer ve çevresindekileri bu renk cümbüşüne bakmaya zorlardı. (6) Aslında onun kıyafetlerine yansıttığı bu dengesizliği düşüncelerine ve fiziksel yapısına yansımıştı. (7) Öyle ki gülücüklerinin yerini birden hüznün alır ya da cenaze töreninde herkes ağlarken onun güleceği tutardı. (8) Yüzüne baktığınızda ise yüzünün neredeyse yarısını kaplayan gözlerinin yanında küçük bir burun ve çizgi halinde bir dudak görürdünüz. (9) İşte lise yıllarımı daha dünmüş gibi capcanlı tutan ve hayatımın o zaman dilimine anlamlar katan tek nedenim: Gülşah.

5. Metin

YAZILI ANLATIM DERSİNDE BAŞARISIZ OLMAMIN NEDENLERİ

(1) Yazılı anlatım dersi ara sınavında başarısız olmamın pek çok nedeni var. (2) Bunlardan biri, sınavda bana verilen konulardan benim için doğru olanı, yani hakkında en çok fikir sahibi olduğum konuyu seçmemiş olmam. (3) Bu nedenle anlattıklarımın yeterince inandırıcı ve etkileyici olmaması. (4) Yazılı anlatım dersi ara sınavında başarısız olmamın diğer bir nedeni de yazımda gereksiz sözcükleri fazla kullanmış olmam. (5) Bunun, yazının akıcılık kazanmasını engelleyeceğini göz önünde tutmamam. (6) Gereksiz sözcük kullanımının okuyucuyu sıkan, hatta okumaktan soğutan bir yanlış olduğunu göz ardı etmem. (7) Noktalama ve yazım hatalarını sıklıkla yapmam ise yazımın başarısız olmasına bir başka neden. (8) Noktalama hatalarının yazımın doğru anlaşılmasını engelleyeceğini, yazım yanlışlarının ise yazımı karmaşık bir hale sokacağını düşünmeden bu hataları yapmam. (9) Derse hazırlıksız girmemden dolayı heyecanlanmam ve yazıya nasıl başlayacağıma karar verememem de nedenlerden bir diğeri. (10) Lise ve ortaokul yıllarımda hiç hazırlık yapmadan girdiğim ve sadece bir atasözü açıklamaktan ibaret olan bu dersin hazırlık gerektirmediğini düşünmem. (11) Bu derse lise yıllarımdaki bakış açımla, şimdikininki farklı olması, sınavda bir eski-yeni çatışmasına neden oldu. (12) Bu da yazarken kendimi iyice sınırlandırmama düşüncelerimin hepsini aktaramama yol açtı. (13) Son zamanlarda fazla kitap okumadığım, (14) Bunun da kelime dağarcığımdaki sözcük sayısını etkilemesi ise nedenlerin en önemlisi. (15) Anlatmak istediklerimi yetersiz sözcüklerle ifade etmek zorunda kalmam, düşüncelerimi sürekli sınırlandırmama, dar bir alanda dönüp durmama neden oldu. (16) Bu da, bırak okuyucu için etkileyici bir yazı olmasını, kendim için bile, bir işkence olmaktan öteye gidemedi. (17) Yazılı anlatım dersi ara sınavındaki başarısızlığım, umarım hatalarımı anladığım ve çalışmalarımı doğru yönde yaptığım için sona erer.

Ek 3

Yazılı Olarak Verilen Geribildirim Örneği

Yazma Sürecinde 3. Öğrencinin Ürettiği Bir Metin

Aile eğitimi, bireyin meslek seçimini etkilemesi bakımından önemlidir. Birey çocukluk yıllarından başlayarak ailesi tarafından bilinçli ya da bilinçsizce bir mesleğe yönlendirilir. Bireyin yönlendirildiği bu mesleğin niteliği ise ailenin eğitim seviyesini yansıtır. Eğer aile iyi bir eğitim ve öğretim sürecinden geçtiyse yetiştirdiği bireyin de en az kendisi kadar olmasını bekler ve çocuğun meslek seçiminde aile etkisinden çok bireyin kendi etkisini görmek ister. Ama eğer aile yetersiz bir eğitim ve öğretim sürecinden geçtiyse yetiştirdiği bireyden kendi sahip olamadığı şeyleri bekler ve çocuğunun meslek seçiminde aile, etkisini hissettirir. Buradan da bireylerin meslek seçimindeki başarısının ailelerin eğitim seviyesine bağlı olduğu sonucuna varırız.

Metine Yazılı Olarak Verilen Geribildirim

Konu tümçende yer alan “aile eğitimi” bana metnin devamında farklı bir konunun işleneceği izlenimini vermişti. Ancak metnini okuyunca, işlenecek konunun “ailenin eğitimi olmasının çocuğun meslek seçimine etkisi” olduğunu anladım. Bu nedenle, konu tümçendeki “aile eğitimi”ni sanıyorum değiştirmen gerekecek.

ÖZET

Bu çalışmada, Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği Bölümleri 1. sınıf güz dönemi programlarında yer alan Türkçe yazılı anlatım derslerinde, yazma öğretiminde süreç yaklaşımına dayalı bir programın uygulanmasının öğrencilerin yazma becerisini geliştirmedeki rolü tartışılmıştır.

Anahtar sözcükler: Öğretmen yetiştirme, anadili eğitimi, yazma becerisi, süreç yaklaşımı.

ABSTRACT

In this study, the role of the process approach to teaching writing in the development of the students' writing skills has been discussed within the framework of the program designed for Mersin University, Faculty of Education, Turkish Language Teaching and Primary School Teaching Departments, Writing in Turkish course.

Key words: Teacher education, mother language education, writing skill, process writing.