



KORKUT ATA TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI DERGİSİ

Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi

The Journal of International Turkish Language & Literature Research

Sayı/Issue 8 (Ağustos/August 2022), s. 989-1025.

Geliş Tarihi-Received: 13.06.2022

Kabul Tarihi-Accepted: 02.07.2022

Araştırma Makalesi-Research Article

ISSN: 2687-5675

DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1130280

Ortaokul Öğrencilerinin Sözlü ve Yazılı Anlatımlarındaki Bağdaşıklık ve Tutarlılık Durumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*

Examination of the Coherence and Consistency States in Oral and Written Narratives of Secondary School Students in Terms of Various Variables

Ayşegül AYKANAT UYSAL**

Safa ÇELEBİ***

Öz

Bu çalışmada ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin oluşturdukları yazılı ve sözlü metinlerdeki bağdaşıklık ve tutarlılık durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma 8. sınıfta öğrenim gören 100 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma grubu uygun örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Çalışmada betimsel araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırmanın nicel verileri, öğrencilerin oluşturdukları sözlü ve yazılı metinlerin "Bağdaşıklık Araçlarını Kullanma Düzeyi Ölçeği", "Öyküleyici Anlatım Tutarlılık Değerlendirme Ölçeği" ile incelenmesi ve kişisel bilgi formu ile elde edilmiştir. Uygulama sürecinde öğrencilere uzman görüşleri doğrultusunda hazırlanan sözlü ve yazılı anlatım konuları verilmiştir. Yazılı metinler öğrenci kâğıtlarından sözlü metinler ise öğrencilerin ses kayıtlarının araştırmacı tarafından yazıya geçirilmesiyle elde edilmiştir. Ayrıca kişisel bilgi formu kullanılarak öğrencilerden elde edilen veriler, excel formatında ölçeklendirilmiştir. Bu veriler ile öğrencilerin oluşturdukları yazılı ve sözlü öyküleyici metinlerinden elde edilen veriler SPSS 22.0 istatistik programı aracılığı ile analiz edilmiş, öğrencilerin çeşitli değişkenlere göre bağdaşıklık araçlarını kullanma ve metin tutarlılığı oluşturma durumları farklı değişkenlere göre incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin sözlü metinlerinde yazılı metinlerine oranla daha düşük düzeyde bağdaşıklık aracı kullandıkları, metin tutarlılık puanlarının da sözlü metinlerinde yazılı metinlerine oranla daha düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Öğrencilerin sözlü ve yazılı metinlerinde bağdaşıklık araçlarını kullanmada ve tutarlılık oluşturmada bazı değişkenlere göre anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yazılı anlatım, sözlü anlatım, öyküleyici metin, bağdaşıklık, tutarlılık.

Abstract

In this study, it is aimed to examine the coherence and consistency of written and oral texts created by secondary school 8th grade students in terms of various variables. The research was

* Bu çalışma, birinci yazarın "Ortaokul öğrencilerinin sözlü ve yazılı anlatımlarındaki bağdaşıklık ve tutarlılık durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi" başlıklı tezinden üretilmiştir.

** Öğretmen, Samsun Milli Eğitim Müdürlüğü, Samsun/Türkiye, e-posta: a_ayknt@hotmail.com, ORCID: 0000-0003-3449-8735.

*** Dr. Öğr. Üyesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Samsun/Türkiye, e-posta: safa.celebi@omu.edu.tr, ORCID:0000-0002-0703-0240.

carried out with 100 students studying in the 8th grade. The research group was determined by using convenient sampling method. A descriptive research model was used in the study. Quantitative data of the study were obtained by examining the oral and written texts created by the students with the "Level of Using Cohesion Tools", "The Coherence Evaluation Scale of Narrative Narration" and a personal information form. During the application process, the students were given oral and written expression topics prepared in line with expert opinions. Written texts were obtained from student papers and oral texts were obtained by translating the students' audio recordings by the researcher. In addition, the data obtained from the students using the personal information form were scaled in excel format. These data and the data obtained from the written and oral narrative texts created by the students were analyzed through the SPSS 22.0 statistics program, and the students' use of cohesion tools and text consistency according to various variables were examined according to different variables. As a result of the research, it was seen that the students used a lower level of coherence tool in their oral texts than in their written texts, and their text consistency scores were lower in their oral texts than in their written texts. Significant differences were determined according to some variables in using cohesion tools and creating consistency in students' oral and written texts.

Keywords: Written expression, verbal lecture, narrative text, cohesion, coherence.

Giriş

Dil; dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin bütünüdür. Dört temel dil becerisi olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma birbirinden ayrı düşünülmemelidir. Her bir beceri bir diğerini desteklemektedir. Bu yüzden anlama ve anlatma becerilerinin oluşması için dil eğitimine okullarda gerektiği kadar yer verilmesi büyük önem arz etmektedir. Değişen ve gelişen dünyaya ayak uydurabilecek, düşünen, yorumlayan, analiz eden bireylere ihtiyaç vardır. Anlama ve anlatma becerisini tam kazanamamış bireyler kendini ifade etme, gelişmeleri takip etme, dünyayı ve çevreyi algılama noktasında eksiklikler yaşar. "Dil eğitiminin temel hedefi, öğrencilerin, dilin farklı bağlamlarda aldığı görünümleri kavramaları, dil aracılığıyla kendilerini ifade edebilmeleri, değişik bilgi kaynaklarına ulaşarak duygu, düşünce ve hayal dünyalarını zenginleştirmeleridir." (MEB, 2006, s. 2).

Aileden ve çevreden doğal yollarla dinleme ve konuşma becerisini edinen bireyin okul çağına gelmesi ile bu becerilere okuma ve yazma da eklenerek dil becerilerinin temeli daha ilk yıllarda atılmış olur. Okulda verilen eğitimler sayesinde dil artık kulaktan duyma değil kurallarıyla öğrenilir. Dilin kurallarını bilmek ve uygulamak dilin, dolayısı ile milletlerin devamlılığı açısından önemlidir. Her dil becerisinin kendi içinde kuralları vardır. Örneğin yazma etkinliği uygulanırken noktalama işaretlerinin ve yazım kurallarının doğru kullanımı yazma; konuşma etkinliği uygulanırken doğru vurgu ve tonlama yapmak konuşma becerisini destekleyen kurallardır. Bu kurallara uymak, dili doğru kullanmak gerekir. Yazılı veya sözlü bir ürün ortaya koyabilmenin kuralı sadece noktalama işaretlerine dikkat etmek veya vurgu ve tonlamaları doğru kullanmak değildir. Anlatılan konunun içeriği, cümlelerin birbiriyle ilişkisi, konu ve ana fikrin açıklığı, gereksiz ifadelerden arınmışlığı da ürünün doğruluğunu belirleyen unsurlardır. Yani ortaya konulan ürünün metin olabilme vasıflarını taşıyıp taşımadığına da bakmak gerekir. İnsanların yazılı ve sözlü anlatımlarında oluşturdukları cümle dizileri metin olma özelliği taşır. *Türkçe Sözlük*'te metin, "Bir yazıyı biçim, anlatım ve noktalama özellikleriyle oluşturan kelimelerin bütünü, tekst." olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2005, s. 1382). Bu tanımdan hareketle, metin oluşturmayı yalnızca yazılı anlatımlara has bir durum gibi düşünmek sözlü anlatımlarda oluşturulan tümce dizisinin ne olduğu sorusunu akla getirmektedir. Dilin yazılı ve sözlü ürünlerde ve iletişim kurmak durumunda kalınan her alanda kullanıldığı düşünüldüğü zaman sözlü olarak oluşturulan tümce dizilerinin de metin olarak kabul edilmesi gerekir.

Metin; aralarında anlam ilişkisi bulunan, tutarlılığı olan tümceler dizisidir. Hangi uzunlukta olursa olsun yazılı ya da sözlü her bölüm birleşik bir ürün kurar (Halliday ve Hasan, 1976). Metinsellik, metni metin yapan bileşenlerin oluşturduğu bütündür. Metinsellik ölçütleri iletişimde kullanılan metinlerin özelliklerini belirtmektedir. Beaugrande ve Dressler (1981), metnin yedi ölçütü olduğunu, herhangi birinin olmaması durumunda metnin iletişimsel olamayacağını, iletişimsel olmayan metnin metin değeri taşımayacağını belirtir (akt. İşeri, 2018). Bağdaşıklık ve tutarlılık, yazılı ve sözlü iletişimde cümleler arasındaki bütünlüğü sağlayan, metnin iletişimsel değerini ortaya koyan iki önemli ölçüttür. Ardı ardına sıralanmış birbirinden bağımsız cümleler bir bütünlük oluşturmaz. Anamlı bir metnin oluşturulması ve iletilmek istenen iletinin doğru aktarılması için cümleler dilbilgisel anlamda belli bir düzenlemeyle ve bir bağlam etrafında sunulmalıdır. Bu durum hem yazılı hem de sözlü anlatım için geçerli bir ölçüttür. Sözlü metinler de yazılı metinlerde olduğu gibi metin olma ölçütleri yönünden değerlendirilmelidir. "Konuşma eğitiminde temel amaç, kişinin duygu ve düşüncelerini başkalarına kimi zaman anında (hazırlıksız) kimi zaman da hazırlıklı olarak ifade edebilmesini sağlamak olmalıdır." (Doğan, 2009, s. 191). Birey her iki türde de bir metin oluşturma ve oluşturduğu metni okuyucuya veya dinleyiciye ulaştırma gayesi taşımaktadır.

Öğrencilerin oluşturduğu metinlerdeki bağdaşıklık ve tutarlılık durumlarını inceleyen alanyazındaki çalışmalara bakıldığında daha çok öğrencilerin yazılı anlatımlarına yönelik çalışmalara rastlanmaktadır (Keçik, 1992; Coşkun, 2005; Karatay, 2010; Coşkun, 2011; Ülper, 2011; Yılmaz, 2012; Çoban, 2012; Can, 2012; Çoban ve Karadüz, 2016; Seçkin, Arslan ve Ergenç, 2014; Karadeniz, 2015; Kalı, 2016; Zülfükaroğlu, 2016; Mantı, 2017; Melanlıoğlu, 2017; Mısırlı, 2018; Güven, 2019; Öztürk ve Alan, 2020). Bu çalışmalardan ortaokul öğrencilerine yönelik çalışmaların; Coşkun (2005) ve Çoban'a (2012) ait olduğu, Ülper'in (2011) çalışmasının aralarında ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin de bulunduğu farklı sınıf düzeyindeki öğrencilerle gerçekleştiği görülmektedir.

Coşkun (2005), 5 ve 8. sınıf öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarındaki bağdaşıklık, tutarlılık ve metin elementlerini incelediği çalışmasında öğrencilerin yazılı olarak ürettikleri metinleri incelemiş, katılımcıların metnin birimleri arasında bağlantı kurmakta ve geçiş yapmakta zorlandıklarını tespit etmiştir. Ayrıca öğrencilerin metin oluşturabilmek için gerekli olan düşünme, karar verme ve planlama becerilerinin son derece zayıf olduğunu belirtmiştir. Ülper (2011) ilköğretim 8, ortaöğretim 4 ve yükseköğretim 4. sınıf düzeyindeki öğrencilerce üretilen yazılı metinleri tutarlılık ölçütleri bağlamında incelemiş, ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin tutarlılığa ilişkin metinsel eylemleri gerçekleştirilmede başarı durumlarının, yükseköğretim öğrencilerinden daha düşük olduğunu belirtmiştir. Çoban (2012) 7. sınıf öğrencilerinin oluşturdukları öyküleyici türdeki yazılı metinleri bağdaşıklık ve tutarlılık bakımından incelemiş, kız öğrencilerin erkek öğrencilerden, sosyo-ekonomik olarak üst düzeyde yer alan bireylerin orta ve alt grupta yer alan bireylerden daha başarılı olduklarını tespit etmiştir. Keçik (1992) çalışmasında ilkokul 2 ve 5. sınıf öğrencilerinin oluşturduğu özet ve hatırlama metinlerini incelemiş öğrencilerin gönderim öğelerini başarılı şekilde kullanamadıklarını bundan dolayı ürettikleri metinlerde bağdaşıklık sağlayamadıklarını belirtmiştir. Karatay (2010) çalışmasında Türkçe öğretmeni adaylarının ürettikleri yazılı metinleri bağdaşıklık ve tutarlılık açısından incelemiş, bağdaşıklık öğelerini kullanabilme becerisi iyi düzeyde olan öğrencilerin tutarlı metin oluşturabilmede de iyi düzeyde başarılı olduklarını tespit etmiştir. Yılmaz (2012), tez çalışmasında 11. sınıf öğrencilerine ait öyküleyici türdeki yazılı metinleri incelemiş, öğrencilerin yazdıkları metinlerde tutarlılık puanlarının çok düşük olmasından kaynaklı bağdaşıklık araçlarını yerinde kullanmakta zorlandıklarını belirtmiştir. Can (2012) çalışmasında ortaöğretim 9 ve 10. sınıf öğrencilerinin yazılı

anlatımlarını paragraf düzeyinde bağdaşıklık ve tutarlılık bakımından incelemiş, öğrencilerin paragraf kavramını yeterince özümseyemediklerini, paragrafı biçimsel bir birim olarak algıladıklarını ifade etmiştir. Kalı (2016), çalışmasında Türkçe öğretmeni adaylarının ürettikleri yazılı metinleri bağdaşıklık ve tutarlılık bakımından incelemiş, 4. sınıf öğrencilerinin dil gelişimi bakımından 1. sınıf öğrencilerine göre geride olduklarını, bu öğrencilerin yazma eğitimi konusunda yeterince geliştirilememiş olduklarını belirtmiştir. Melanlıoğlu (2017) çalışmasında Leh öğrencilerinin Türkçe yazılı anlatımlarını tutarlılık ölçütleri bağlamında değerlendirmiş, öğrencilerin metinlerinde tespit edilen bağdaşıklıkla ilgili problemlerden kaynaklanan tutarsızlıkların olduğunu belirtmiştir.

Öğrencilerin sözlü metinlerindeki bağdaşıklık ve tutarlılık durumlarını inceleyen az sayıda çalışmaya ulaşılmıştır (Çelebi ve Gökçe, 2015; Çetin, 2015; Çintaş, 2015; Şahin, 2015; Bayburtlu, 2019). Bu çalışmalardan yalnızca Bayburtlu'nun (2019) çalışmasının ortaokul öğrencilerine yönelik olduğu belirlenmiştir. Çelebi ve Gökçe (2015), çalışmalarında Türkçe öğretmeni adaylarının ikna edici hazırlıklı konuşmalarını bağdaşıklık ve tutarlılık bağlamında incelemiş, bağlama öğelerinin en sık kullanılan bağdaşıklık aracı olduğunu gerekçesinin ise sözlü metin üretimi esnasında söylenen cümlelerin düzeltilme olanağının bulunmaması ve doğal bir ortamda gerçekleşen konuşmada söyleneceklerin anında planlanamaması olduğunu belirtmiştir. Metin tutarlılığı oluşturmada öğrencilerin metnin bölümleri arasında konu bütünlüğünü tam anlamıyla sağlayamama, içeriği mantıklı bir sıra ile düzenleyememe gibi sorunlar yaşadıklarını ifade etmiştir. Şahin (2015), tez çalışmasında 5-6 yaş çocuklarının sözlü anlatımlarını bağdaşıklık açısından değerlendirmiş, bu yaş grubunu değiştirim ögesini hiç kullanmadıklarını tespit etmiştir. Bayburtlu ise ortaokul 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin hazırlıksız konuşmalarını bağdaşıklık ve tutarlılık bakımından incelemiş, öyküleyici anlatım ve açıklayıcı anlatım tarzındaki hazırlıksız konuşmalarda konuşma öncesinde yaptığı konuşma planına uyan öğrencilerin toplam bağdaşıklık öğelerini kullanma düzeylerinin konuşma öncesinde yaptığı plana uymayan öğrencilerden anlamlı derecede daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin metin tutarlılığı sağlamada konuşma konusuyla tutarsız metin oluşturma, cümleleri mantık sırasına aykırı dizme, hikâyede bir odak noktası oluşturamama gibi sorunlar yaşadıklarını belirtmiştir.

Öğrencilerin bağdaşıklık ve tutarlılık oluşturabilme durumlarıyla ilgili alanyazın incelendiğinde, yazılı metinlerin incelendiği araştırmaların sayısının çok fazla, sözlü metinlerin incelendiği çalışmaların da yok denecek kadar sınırlı olduğu görülmektedir. Oysaki yazılı metinlerin anlamlı ve tutarlı metinler olması ne kadar önemli ve gerekli ise bu durum sözlü metinler için de geçerlidir. İlkokuldan üniversiteye kadar öğrencilerin kendilerini yazılı ve sözlü ifade edecekleri birçok durumla karşı karşıya kaldıkları düşünüldüğünde öğretmenlerin eğitim ortamlarında anlamlı ve tutarlı metinler oluşturmaya yönelik yazma ve konuşma etkinliklerine yer vermeleri onların kendilerini doğru ve etkili bir şekilde ifade etmelerine önemli katkılar sağlayacaktır.

Ortaokul 8. sınıf seviyesindeki öğrencilerin anlamlı ve tutarlı metinler oluşturabilme düzeyinde olması beklenmektedir. Fakat öğrencilerin sözlü ve yazılı anlatımlarında bazen de her iki anlatımlarında çeşitli sorunlar yaşadığı gözlenmektedir. Alanyazın incelendiğinde sadece yazılı anlatımlara veya sadece sözlü anlatımlara yönelik çalışmalar olduğu görülmektedir. Fakat öğrencilerin yazılı ve sözlü anlatımlarındaki bağdaşıklık ve tutarlılık durumlarının çeşitli değişkenlere göre incelendiği ilişkisel bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu durum öğrencilerin oluşturdukları yazılı ve sözlü metinlerde bağdaşıklık araçlarını kullanma ve metin tutarlılığı oluşturma durumlarıyla çeşitli değişkenler arasında bir ilişkinin olup olmadığı sorusunu akla getirmektedir. Bu doğrultuda araştırmanın problem cümlesi "Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin oluşturdukları

yazılı ve sözlü metinlerdeki bağdaşıklık ve tutarlılık durumları çeşitli değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır?" şeklinde belirlenmiştir.

1. Öğrencilerin yazılı ve sözlü metinlerinde bağdaşıklık araçlarını kullanma durumları ne düzeydedir?

2. Öğrencilerin yazılı ve sözlü metinlerinde bağdaşıklık araçlarını kullanma sıklıkları cinsiyet, anne eğitim, baba eğitim, gelir düzeyi, kitap okumayı sevme durumu ve okudukları kitap sayısı gibi değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır?

3. Öğrencilerin yazılı ve sözlü metinlerinde tutarlılık durumları ne düzeydedir?

4. Öğrencilerin yazılı ve sözlü metinlerinde metin tutarlılığı oluşturma düzeyleri cinsiyet, anne eğitim, baba eğitim, gelir düzeyi, kitap okumayı sevme durumu ve okudukları kitap sayısı gibi değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin yazılı ve sözlü iletişimlerinde oluşturdukları metinlerin incelendiği bu çalışmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel tarama modelinde, durumlar veya olaylar arasındaki ilişkiler ve bağlantılar birlikte incelenir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018, s. 22-23). Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin sözlü ve yazılı metinlerinde kullandıkları bağdaşıklık ve tutarlılık durumları nicel araştırma yöntemiyle belirlenip cinsiyet, anne eğitim, baba eğitim, gelir düzeyi, kitap okumayı sevme durumu ve okudukları kitap sayısı değişkenleri doğrultusunda incelenmiştir.

Çalışma grubu

Çalışma grubu seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Uygun örnekleme yöntemi, araştırmacının ihtiyaç duyduğu büyüklükteki bir gruba ulaşana kadar en ulaşılabilir olan yanıtlayıcılardan başlamak üzere örneklemini oluşturmayı amaçlamaktadır (Büyüköztürk, 2018). Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 Eğitim-Öğretim Yılı'nda Samsun ilinin İlkadım ilçesindeki farklı sosyoekonomik düzeye sahip öğrencilerin öğrenim gördüğü okullardan uygun örnekleme yöntemi ile 8. sınıfta öğrenim gören 100 öğrenci oluşturmaktadır. Farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki okullardan öğrenci seçilmesinde, daha önce yapılan birçok araştırmanın (Deniz, 2000; Avcıoğlu, 2000; Coşkun, 2005; Sallabaş, 2007; Çiftçi ve Temizyürek, 2008; Yılmaz, 2008; Çoban, 2012) bu ölçütlere göre yapılması ve araştırma sonuçlarının sosyoekonomik etkenlerle ilişkili olduğu sonucuna varılması etkili olmuştur. Bu doğrultuda Samsun ilinin İlkadım ilçesinde bulunan Gülsüm Sami Kefeli Ortaokulu, Baruthane Ortaokulu ve 75. Yıl Ortaokulu 8. sınıfında öğrenim gören 100 öğrenci ile çalışma yürütülmüştür.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri öğrencilerin cinsiyetinin, anne baba eğitim durumunun, ailelerin gelir durumlarının, kitap okumayı sevip sevmediklerinin ve okudukları kitap sayısının tespit edilmesi amacı ile oluşturulan Kişisel Bilgi Formu, öğrencilerin öyküleyici metinlerini yazılı olarak oluşturdukları metinler ve öğrencilerin öyküleyici konuşmalarının ses kaydına alınıp yazıya geçirilmesiyle elde edilmiştir.

Öğrencilere yazarken ve konuşurken kolaylık sağlaması için sunulan yirmi yazma, yirmi konuşma konusu belirlenmiştir. Öğrencilerin seviyeleri göz önünde bulundurularak kolay üretebilecekleri, hayallerini yansıtabilecekleri veya yaşantılarından yola çıkabilecekleri konuların seçimi için uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu doğrultuda

uzmanlardan, hazırlanan yirmişer konuyu 1 ila 10 puan vererek değerlendirmeleri istenmiştir. Alanlarında uzman 5 Türkçe öğretmenin puanladığı konuların ortalaması alınmış, ortalaması yüksek olan 10 konu yazma ve konuşma konusu olarak uygulamaya konmuştur.

2020-2021 Eğitim-Öğretim Yılı'nın Eylül ayı içerisinde ders sırasında öğrencilere uzmanlar tarafından puanlama sonucunda belirlenen 10 konu seçeneği sunulmuş, öğrencilerden bu konulardan birini seçerek yazılı ve sözlü metinler oluşturmaları istenmiştir. Uygulamadan önce öğrencilere çalışmanın amacı, içeriği ve uygulanma süreci hakkında bilgi verilmiş, çalışmaya katılan öğrencilerin isimlerinin ve bilgilerinin gizli kalacağı öğrencilere beyan edilmiştir. Uygulama sırasında katılımcılara 10 konunun rastgele yazılmış olduğu bir kâğıt ve öyküleyici metinlerini yazacakları çizgili boş kâğıtlar verilmiştir. Öğrencilerden bu boş kâğıtlara verilen 10 konu içerisinde bir konu seçerek o konuyla ilgili öyküleyici bir metin oluşturmaları istenmiştir. Öğrencilere metinlerini oluşturabilmeleri için 1 ders saati verilmiştir. Öğrenciler verilen süre içerisinde öyküleyici metnini yazabilmiş, süreyle ilgili bir sıkıntı yaşamamıştır.

Sözlü metin oluşturma sürecinde sınıflarda bulunan akıllı tahtaya konuşma konuları yansıtılmış öğrencilerden bu konulardan birini seçerek öyküleyici sözlü metin oluşturmaları istenmiştir. Düşünceleri ve hazırlanmaları için zaman tanınmış ve gönüllü olan öğrencilerden başlanarak yaptıkları hazırlık sonucunda oluşturdukları sözlü metinler ses kaydına alınmıştır. Ses kayıtları daha sonra araştırmacı tarafından yazılı metne dönüştürülmüştür.

Verilerin Analizi

Öğrencilerin oluşturdukları metinler Coşkun (2005) tarafından geliştirilen "Bağdaşıklık Araçlarını Kullanma Düzeyi" ve "Metin Tutarlılığını Oluşturma Düzeyleri" ölçeklerine göre nicel olarak belirlenerek değişkenlere göre incelenmiştir. Bu ölçekler aracılığıyla öğrencilerin yazılı ve sözlü metinlerindeki bağdaşıklık araçlarını kullanma sıklıkları ve metin tutarlılığı oluşturma düzeyleri tespit edilmiş, tespit edilen veriler tablolara dönüştürülerek değerlendirilmiştir. Araştırmada kullanılan ölçeklerden elde edilen veriler SPSS 22.0 İstatistik Programı aracılığı ile analiz edilmiştir.

Kişisel Bilgi Formu kullanılarak elde edilen veriler Excel formatında ölçeklendirilmiş ve bu veriler ile öğrencilerin oluşturdukları yazılı ve sözlü öyküleyici metinlerinden elde edilen veriler SPSS 22.0 İstatistik Programı aracılığı ile analiz edilmiş, öğrencilerin çeşitli değişkenlere göre bağdaşıklık araçlarını kullanma ve metin tutarlılığı oluşturma durumları ortaya konmuştur. Öğrencilerin bağdaşıklık araçlarını kullanma ve metin tutarlılığı oluşturma durumlarının cinsiyetlerine ve kitap okumayı sevme durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için "ilişkisiz örneklem t testi" kullanılmıştır. Öğrencilerin bağdaşıklık araçlarını kullanma ve metin tutarlılığı oluşturma durumlarının sosyo-ekonomik düzeylerine, anne ve baba eğitim durumuna ve okudukları kitap sayısına göre anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını tespit etmek amacıyla "ANOVA tek yönlü varyans analizi" uygulanmıştır. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu ortaya koymak için de çoklu karşılaştırma testi olan Tukey ve LSD testlerine başvurulmuştur.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Kurul adı = Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu

Karar tarihi= 29.05.2020

Belge sayı numarası= 2020/25

Bulgular

Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarında bağdaşıklık ve tutarlılık durumlarına ilişkin durumları belirlenmiş ve bu durumların araştırma değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı tablolar hâlinde sunulmuştur.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt problemi olan “Ortaokul öğrencilerinin yazılı ve sözlü metinlerinde bağdaşıklık araçlarını kullanma durumları ne düzeydedir?” sorusuna yanıt aramak için öğrencilerin yazılı ve sözlü olarak oluşturdukları öyküleyici metinler Coşkun’un (2005) geliştirdiği “Bağdaşıklık Araçlarını Kullanma Düzeyi” ölçeğine göre incelenmiştir.

Bağdaşıklık araçlarını kullanma düzeyleri, öğrencilerin yazılı ve sözlü olarak oluşturdukları metinlerde bu araçları kullanma sıklıklarına göre belirlenmiştir. Öncelikle tabloda sayısal verilerle bir bütün olarak ele alınan bağdaşıklık araçları daha sonra alt boyutlarıyla gösterilmiştir. Tablolarda öğrencilerin yazılı ve sözlü metinlerinde kullandıkları bağdaşıklık araçları karşılaştırılarak verilmiştir. Aşağıda Tablo 1’de öğrencilerin bağdaşıklık araçlarını kullanma sıklıkları görülmektedir.

Tablo 1: Katılımcıların Yazılı ve Sözlü Öyküleyici Anlatımlarında Bağdaşıklık Araçlarını Kullanma Sıklıkları

Bağdaşıklık Aracı	Beceri Alanı	Katılımcı Sayısı	Kullanım	Ortalama	%
Gönderim	Yazılı Metin	100	895	8,95	%19,67
	Sözlü Metin	100	615	6,15	%22,33
	Toplam		1510	7,55	%20,67
Eksilteli Anlatım	Yazılı Metin	100	1250	12,5	%27,47
	Sözlü Metin	100	768	7,68	%27,88
	Toplam		2018	10,09	%27,62
Değiştirim	Yazılı Metin	100	21	0,21	%0,46
	Sözlü Metin	100	9	0,09	%0,32
	Toplam		30	0,15	%0,41
Bağlama Ögeleri	Yazılı Metin	100	1704	17,04	%37,45
	Sözlü Metin	100	873	8,73	%31,69
	Toplam		2577	12,88	%35,28
Kelime Bağdaşıklığı	Yazılı Metin	100	680	6,80	%14,94
	Sözlü Metin	100	489	4,89	%17,75
	Toplam		1169	5,84	%16,00
Toplam Bağdaşıklık Kullanımı	Yazılı Metin	100	4550	45,50	%100
	Sözlü Metin	100	2754	27,54	%100
	Toplam		7304	73,04	%100

Tablo 1’de öğrencilerin yazılı metinlerinde bağdaşıklık araçlarını kullanma sıklıklarının kâğıt başına ortalama 45,50; sözlü metinlerinde 27,54 olduğu görülmektedir. Öğrencilerin en fazla sıklıkta kullandığı bağdaşıklık aracı bağlama ögeleri iken en az kullandığı bağdaşıklık aracı değiştirmedir. Yazılı ve sözlü metinler birlikte ele alındığında

bağdaşıklık araçlarının kullanımında kâğıt başına düşen ortalamalar en çok kullanılan en az kullanılan sırasıyla şu şekildedir: bağlama ögeleri (12,88), eksiltili anlatım (10,09), gönderim (7,55), kelime bağdaşıklığı (5,84), değiştirim (0,15).

Yazılı metinlerde en çok kullanılan en az kullanılan doğru kullanım oranları; bağlama ögeleri (17,04), eksiltili anlatım (12,5), gönderim (8,95), kelime bağdaşıklığı (6,80), değiştirim (0,21) şeklindeken sözlü metinlerde kullanım oranları; bağlama ögeleri (8,73), eksiltili anlatım (7,68), gönderim (6,15), kelime bağdaşıklığı (4,89), değiştirim (0,09) şeklindedir.

Öğrenciler yazılı metinlerinde kâğıt başına ortalama 45,50 bağdaşıklık aracı kullanırken sözlü metinlerinde ortalama 27,54 bağdaşıklık aracı kullanmıştır. Bağdaşıklık araçlarının tümünde öğrencilerin yazılı metinlerinde bağdaşıklık araçlarını kullanma ortalamaları sözlü metinlerine oranla daha yüksektir. Bunun sebebi öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki metin uzunluğunun sözlü anlatımlarındaki metin uzunluğundan fazla olmasıdır. 8. sınıf öğrencilerinin oluşturdukları yazılı ve sözlü öyküleyici metinlerde yapılan inceleme sonucunda elde edilen bulgular, her bir bağdaşıklık aracının alt unsurlarıyla ilgili kullanım sıklıklarını gösteren sayısal verilerle aşağıda ortaya konmuştur. Çalışmanın güvenilirliği açısından ilgili başlıklarla ilgili olmak üzere katılımcıların tümcelerinden örnek eklenebilir.

Gönderim Ögesi ile İlgili Bulgular

Tablo 2’de ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarında gönderim ögelerini hangi sıklıkta kullandıklarına ilişkin veriler yazılı ve sözlü metinlerine göre alt boyutlarıyla ayrı ayrı sunulmuştur.

Tablo 2: Katılımcıların Yazılı ve Sözlü Öyküleyici Anlatımlarında Gönderim Ögelerini Kullanma Sıklıkları

Bağdaşıklık Aracı	Beceri Alanı	Katılımcı Sayısı	Kullanım	Ortalama	%
Şahıs Zamiri	Yazılı Metin	100	458	4,58	%51,17
	Sözlü Metin	100	378	3,78	%61,46
	Toplam		836	8,36	%55,36
Dönüştülük Zamiri	Yazılı Metin	100	27	0,27	%3,01
	Sözlü Metin	100	9	0,09	%1,46
	Toplam		36	0,36	%2,38
İşaret Zamiri	Yazılı Metin	100	123	1,23	%13,74
	Sözlü Metin	100	141	1,41	%22,92
	Toplam		264	2,64	%17,48
İlgi Zamiri	Yazılı Metin	100	5	0,05	%0,55
	Sözlü Metin	100	4	0,04	%0,65
	Toplam		9	0,09	%0,59
İşaret Sıfatı	Yazılı Metin	100	200	2,00	%22,34
	Sözlü Metin	100	58	0,58	%9,43
	Toplam		258	2,58	%17,08
Karşılaştırma	Yazılı Metin	100	82	0,82	%9,16
	Sözlü Metin	100	25	0,25	%4,06
	Toplam		107	1,07	%7,08
Toplam Gönderim Kullanımı	Yazılı Metin	100	895	8,95	%100
	Sözlü Metin	100	615	6,15	%100
	Toplam		1510	15,10	%100

Tablo 2'ye göre araştırmaya katılan 100 öğrenci yazılı metinlerinde toplam 895 gönderim ögesi kullanırken sözlü metinlerinde 615 gönderim ögesi kullanmıştır. Yazılı ve sözlü metinler birlikte değerlendirildiğinde en çok kullanılan gönderim ögesi şahıs zamiri (%55,36), en az kullanılan ise ilgi zamiridir (%0,59). Gönderim ögelerinin kullanımında kâğıt başına düşen ortalamalar sırasıyla şu şekildedir: şahıs zamiri (8,36), işaret zamiri (2,64), işaret sıfatı (2,58), karşılaştırma (1,07), dönüşlülük zamiri (0,36) ve ilgi zamiri (0,09).

Yazılı metinlerde en çok kullanılan gönderim ögesinden en az kullanılanına doğru ortalamaları şu şekildedir: şahıs zamirleri (4,58), işaret sıfatı (2,00), işaret zamiri (1,23), karşılaştırma (0,82), dönüşlülük zamiri (0,27), ilgi zamiri (0,05). Sözlü metinlerde ise; şahıs zamiri (3,78), işaret zamiri (1,41), işaret sıfatı (0,58), karşılaştırma (0,25), dönüşlülük (0,09), ilgi zamiri (0,04) şeklindedir.

Öğrencilerin yazılı ve sözlü metinlerinde kullandıkları gönderim ögeleri oranları karşılaştırıldığında işaret zamiri dışında (yazılı metin %13,74; sözlü metin %22,92) yazılı anlatımlarındaki gönderim ögeleri kullanım oranları sözlü anlatımlarından daha yüksektir. Bu durum öğrencilerin yazılı anlatımlarında sözlü anlatımlarına göre daha uzun metinler üretmelerinden kaynaklanmaktadır.

Eksilti Ögesi ile İlgili Bulgular

Öğrencilerin metinlerinde kullandıkları eksilti ögelerine yönelik veriler Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3: Katılımcıların Yazılı ve Sözlü Öyküleyici Anlatımlarında Eksilti Anlatım Kullanma Sıklıkları

Eksilti Türü	Beceri Alanı	Katılımcı Sayısı	Kullanım	Ortalama	%
Cümlelerin Düşürülmesi	Yazılı Metin	100	8	0,08	%0,64
	Sözlü Metin	100	0	0	%0
	Toplam		8	0,08	%0,39
Ortak Ögenin Düşürülmesi	Yazılı Metin	100	1217	12,17	%97,36
	Sözlü Metin	100	766	7,66	%99,73
	Toplam		1983	19,83	%98,26
Eklerin Düşürülmesi	Yazılı Metin	100	25	0,25	%2,00
	Sözlü Metin	100	2	0,02	%0,26
	Toplam		27	0,27	%1,33
Toplam Eksilti Kullanımı	Yazılı Metin	100	1250	12,50	%100
	Sözlü Metin	100	768	7,68	%100
	Toplam		2018	20,18	%100

Tablo 3'te ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarında eksilti ögelerini hangi sıklıkta kullandıklarına ilişkin veriler yazılı ve sözlü metinlerine göre ayrı ayrı sunulmuştur. Tabloya göre en çok kullanılan eksilti ögesi, ortak ögelerin düşürülmesidir (%98,26) en az kullanılan ise cümlelerin düşürülmesidir (%0,39). Eksilti ögelerinin kullanımında kâğıt başına düşen ortalamalar sırasıyla şu şekildedir: ortak ögelerin düşürülmesi (19,83), eklerin düşürülmesi (0,27) ve cümlelerin düşürülmesi (0,08).

Öğrencilerin yazılı ve sözlü metinlerinde kullandıkları eksilti ögeleri oranları karşılaştırıldığında öğrencilerin yazılı metinlerindeki eksilti ögeleri kullanım oranları sözlü metinlerinden daha yüksektir. Bu durum öğrencilerin yazılı metinlerinin sözlü metinlerinden daha uzun olmasından kaynaklanmaktadır. Yazılı olarak üretilen metinlerin tekrar gözden geçirilip düzenlenmesi mümkün olduğundan daha uzun ve planlı cümleler

kurulabilmektedir. Fakat sözlü metinlerde daha kısa ve temkinli cümleler kurulduğundan eksilti yapılmadığı düşünülmektedir.

Değiştirim Ögesi ile İlgili Bulgular

8. sınıf öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarında bağdaşıklık araçlarından değiştirim ögelerini kullanım sayıları ve ortalamaları Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4: Katılımcıların Yazılı ve Sözlü Öyküleyici Anlatımlarında Değiştirim Ögesi Kullanma Sıklıkları

Değiştirim Ögesi	Beceri Alanı	Katılımcı Sayısı	Kullanım	Ortalama	%
İsme Dayalı Değiştirim	Yazılı Metin	100	1	0,01	%4,76
	Sözlü Metin	100	4	0,04	%44,44
	Toplam		5	0,05	%16,66
Fiile Dayalı Değiştirim	Yazılı Metin	100	7	0,07	%33,33
	Sözlü Metin	100	0	0	%0
	Toplam		7	0,07	%23,33
Cümleye Dayalı Değiştirim	Yazılı Metin	100	13	0,13	%61,90
	Sözlü Metin	100	5	0,05	%55,55
	Toplam		18	0,18	%60,00
Toplam Değiştirim Kullanımı	Yazılı Metin	100	21	0,21	%100
	Sözlü Metin	100	9	0,09	%100
	Toplam		30	0,30	%100

Tablo 4’e göre 8. sınıf öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarında değiştirim ögesinden diğer bağdaşıklık araçlarına göre daha az yararlandıkları görülmektedir. Toplam sıklık sayısı az olmakla birlikte öğrencilerin öyküleyici anlatımlarında değiştirim ögelerinden en çok cümleye dayalı değiştirim ögesini kullandıkları (%60,00) tespit edilmiştir. Diğer iki değiştirim ögesinin kâğıt başına kullanım oranı ise şu şekildedir: fiile dayalı değiştirim (%23,33), isme dayalı değiştirim (%16,66).

Öğrencilerin oluşturdukları öyküleyici metinlerde değiştirim ögesinin kullanımına çok fazla rastlanmamaktadır. Çalışma grubumuzda yer alan kız ve erkek öğrencilerin “değiştirim ögesi” kullanımını kâğıt başına ortalama “0,30” dur.

Bağlama Ögeleri ile İlgili Bulgular

Tablo 5’te 8. sınıf öğrencilerinin incelenen kâğıtlarında sıklık ortalaması en yüksek olan bağdaşıklık araçlarından bağlama ögelerinin hangi düzeyde kullandıkları alt boyutlarıyla ayrı ayrı ortaya konmuştur.

Tablo 5: Katılımcıların Yazılı ve Sözlü Öyküleyici Anlatımlarında Bağlama Ögeleri Kullanma Sıklıkları

Bağlama Ögesi	Beceri Alanı	Katılımcı Sayısı	Kullanım	Ortalama	%
Ekleyici	Yazılı Metin	100	887	8,87	%52,05
	Sözlü Metin	100	350	3,50	%40,09
	Toplam		1237	12,37	%48,00
Ayırt Edici	Yazılı Metin	100	20	0,20	%1,17
	Sözlü Metin	100	6	0,06	%0,68
	Toplam		26	0,26	%1,00
Zıtlık Bildiren	Yazılı Metin	100	165	1,65	%9,68
	Sözlü Metin	100	55	0,55	%6,30
	Toplam		220	2,20	%8,53

Zaman-Sıralama Bildiren	Yazılı Metin Sözlü Metin Toplam	100 100 747	410 337 747	4,10 3,37 7,47	%24,06 %38,60 %28,98
Koşul Bildiren	Yazılı Metin Sözlü Metin Toplam	100 100 26	23 3 26	0,23 0,03 0,26	%1,34 %0,34 %1,00
Açıklama Bildiren	Yazılı Metin Sözlü Metin Toplam	100 100 108	64 44 108	0,64 0,44 1,08	%3,75 %5,04 %4,19
Örnekleyici	Yazılı Metin Sözlü Metin Toplam	100 100 0	0 0 0	0 0 0	%0 %0 %0
Sebeup-Sonuç Bildiren	Yazılı Metin Sözlü Metin Toplam	100 100 213	135 78 213	1,35 0,78 2,13	%7,92 %8,93 %8,26
Toplam Bağlama Ögesi Kullanımı	Yazılı Metin Sözlü Metin Toplam	100 100 2577	1704 873 2577	17,04 8,73 25,77	%100 %100 %100

Tablo 5'te yer alan verilere göre 8. sınıf öğrencileri yazılı ve sözlü öyküleyici anlatımlarında bağlama ögelerinden en çok ekleyici bağlama ögelerini (%48,00) ve zaman sıralama bildiren bağlama ögelerini (%28,98) kullanmışlardır. En az kullanılan ayırt edici (%1,00) ve koşul bildiren (%1,00) olmakla beraber öğrencilerin metinlerinde örnekleme bildiren bağlama ögesini hiç kullanmadıkları tespit edilmiştir.

8. sınıf öğrencilerinin yazılı ve sözlü öyküleyici metinlerinde bağlama ögelerini kullanım oranları sırasıyla şu şekilde tespit edilmiştir: Ekleyici (%48,00), zaman-sıralama bildiren (%28,98), zıtlık bildiren (%8,53), sebep-sonuç bildiren (%8,26), açıklama bildiren (%4,19) ve ayırt edici (%1,00) ile koşul bildiren (%1,00).

Yazılı anlatımlarında kâğıt başına düşen bağlama ögeleri ortalaması en çok kullanılan az kullanılan doğru şu şekildedir: ekleyici (8,87), zaman-sıralama bildiren (4,10), zıtlık bildiren (1,65), sebep-sonuç bildiren (1,35), açıklama (0,64), koşul (0,23) ve ayırt edici (0,20). Sözlü anlatımlarında ise; ekleyici (3,50), zaman-sıralama bildiren (3,37), sebep-sonuç bildiren (0,78), zıtlık bildiren (0,55), açıklama (0,44), koşul (0,23), ayırt edici (0,06) şeklindedir.

Tablo 5'teki veriler değerlendirildiğinde 8. sınıf öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarında ekleyici, zaman sıralama bildiren, zıtlık bildiren ve sebep-sonuç bildiren bağlama ögelerini ağırlıklı olarak kullandıkları görülmektedir.

Kelime Bağdaşıklığı ile İlgili Bulgular

Tablo 6: Katılımcıların Yazılı ve Sözlü Öyküleyici Anlatımlarında Kelime Bağdaşıklığı Aracını Kullanma Sıklıkları

	Beceri Alanı	Katılımcı Sayısı	Kullanım	Ortalama	%
Kelime	Yazılı Metin	100	680	6,80	%100
Bağdaşıklığı	Sözlü Metin	100	483	4,83	%100

Araştırmada kelime bağdaşıklığını belirlemede aynı kavram alanından kelime kullanımı (collocation) esas alınmıştır. Tablo 6'da görüldüğü üzere öğrencilerin öyküleyici yazılı metinlerindeki kelime bağdaşıklığı ortalaması 6,80 iken sözlü metinlerindeki kelime bağdaşıklığı ortalamaları 4,83'tür.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Ortaokul öğrencilerinin yazılı ve sözlü metinlerinde bağdaşıklık araçlarını kullanma sıklığı cinsiyet, anne eğitim, baba eğitim, gelir düzeyi, kitap okumayı sevme durumu ve ayda okudukları kitap sayısı gibi değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna cevap aramak amacı ile 8. sınıf öğrencilerinin oluşturdukları yazılı ve sözlü metinlerde bağdaşıklık araçlarını kullanma sıklıkları ile değişkenler arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına bakılmıştır.

Katılımcıların Öyküleyici Anlatımlarında Bağdaşıklık Araçlarını Kullanma Sıklıklarının Cinsiyete Göre Sonuçları

Aşağıdaki Tablo 7’de öğrencilerin öyküleyici anlatımlarında bağdaşıklık araçlarını kullanma sıklıkları ile cinsiyetleri arasında anlamlı farklılığın olup olmadığına yönelik veriler ortaya konmaktadır.

Tablo 7: Katılımcıların Öyküleyici Anlatımlarında Bağdaşıklık Araçlarını Kullanma Sıklıklarının Cinsiyete Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine Yönelik Yapılan İlişkisiz Örneklem t Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	X	Ss	Sd	t	p
Yazılı Metin	Erkek	52	39,942	21,694	98	-2,210	,029
Bağdaşıklık	Kız	48	51,520	30,295			
Sözlü Metin	Erkek	52	25,403	16,324	98	-1,195	,235
Bağdaşıklık	Kız	48	29,854	20,809			

Tablo 7’ye göre 8. sınıf öğrencilerinin yazılı metinlerinde bağdaşıklık araçlarını kullanma sıklığı ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($t[98] = -2.210$; $p < .05$). Kız öğrencilerin ($X=51,520$) bağdaşıklık araçlarını kullanma sıklığı erkek öğrencilerin ($39,942$) bağdaşıklık araçlarını kullanma sıklığından yüksektir. Bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır.

Sözlü metinlerinde bağdaşıklık araçlarını kullanma sıklığı ile cinsiyetleri arasında ise anlamlı bir fark tespit edilmemiştir ($t[98] = -1,195$; $p > .05$). Kız öğrencilerin ($X=29,854$) bağdaşıklık araçlarını kullanma sıklığı erkek öğrencilerin ($X=25,403$) bağdaşıklık araçlarını kullanma sıklığından yüksek olmasına karşın bu farklılık istatistiksel olarak bir anlam ifade etmemektedir.

Katılımcıların Öyküleyici Anlatımlarında Bağdaşıklık Araçlarını Kullanma Sıklıklarının Anne Eğitim Durumuna Göre Sonuçları

Aşağıdaki Tablo 8’de öğrencilerin öyküleyici anlatımlarında bağdaşıklık araçlarını kullanma sıklıkları ile anne eğitim durumu arasında anlamlı farklılığın olup olmadığına yönelik veriler görülmektedir.

Tablo 8: Katılımcıların Öyküleyici Anlatımlarında Bağdaşıklık Araçlarını Kullanma Sıklıklarının Anne Eğitim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

	Eğitim Durumu	N	X	Ss	F	p	Anlamlı Fark
Yazılı Metin Bağdaşıklık	İlkokul	33	44,575	34,573	2,446	,069	Ortaokul- Lisans/L.üstü
	Ortaokul	25	37,360	16,321			
	Lise	21	44,142	17,973			
	Lisans- Lisansüstü	21	58,000	26,810			
	İlkokul	33	23,454	11,037			

Sözlü Metin Bağdaşıklık	Ortaokul	25	24,320	15,290	2,926	,038	İlkokul- Lisans/L.üstü
	Lise	21	27,857	19,634			
	Lisans- Lisansüstü	21	37,476	26,768			

Tablo 8 incelendiğinde yapılan analizler sonucunda öğrencilerin yazılı metin oluşturmada anne eğitim durumu ile bağdaşıklık araçlarını kullanma sıklıkları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir ($F(3,96) = 2,446$; $p > 0,05$). Anne eğitim durumu lisans/lisansüstü olan öğrencilerin ($X=58,000$) bağdaşıklık araçlarını kullanma sıklığı, anne eğitim durumu ilkökul ($X=44,575$), ortaokul ($X=37,360$) ve lise olan öğrencilerden ($X=44,142$) yüksektir fakat bu fark anlamlı değildir.

Sözlü metin oluşturmada ise anne eğitim durumu ile bağdaşıklık araçlarını kullanma sıklığı arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($F(3,96)=2,926$; $p < 0,05$). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey testine ait bulgular ise aşağıda Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9: Katılımcıların Öyküleyici Anlatımlarında Bağdaşıklık Araçlarını Kullanma Sıklıklarına Göre Farklılığın Hangi Gruplar Arasında Olduğunu Belirlemeye Yönelik Yapılan Tukey Testi Sonuçları

	Eğitim Durumu (I)	Eğitim Durumu (J)	Ortalamalar Arası Fark (I-J)	P
Yazılı Metin Bağdaşıklık	İlkokul	Ortaokul	7,215	,725
		Lise	,432	1,000
		Lisans-L.üstü	-13,424	,261
	Ortaokul	İlkokul	-7,215	,725
		Lise	-6,782	,817
		Lisans-L.üstü	-20,640*	,043
	Lise	İlkokul	-,432	1,00
		Ortaokul	6,782	,817
		Lisans-L.üstü	-13,857	,319
	Lisans-L.üstü	İlkokul	13,424	,261
		Ortaokul	20,640*	,043
		Lise	13,857	,319
Sözlü Metin Bağdaşıklık	İlkokul	Ortaokul	-,865	,998
		Lise	-4,402	,820
		Lisans-L.üstü	-14,021*	,033
	Ortaokul	İlkokul	,865	,998
		Lise	-3,537	,912
		Lisans-L.üstü	-13,156	,074
	Lise	İlkokul	4,402	,820
		Ortaokul	3,537	,912
		Lisans-L.üstü	-9,619	,319
	Lisans-L.üstü	İlkokul	14,021*	,033
		Ortaokul	13,156	,074
		Lise	9,619	,319

Tablo 9, anne eğitim durumu ile öğrencilerin yazılı metin oluşturmada bağdaşıklık araçlarını kullanma sıklıkları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ($p > 0,05$).

Katılımcıların Öyküleyici Anlatımlarında Bağdaşıklık Araçlarını Kullanma Sıklıklarının Baba Eğitim Durumuna Göre Sonuçları

Aşağıdaki Tablo 10'da öğrencilerin öyküleyici anlatımlarında bağdaşıklık araçlarını kullanma sıklıkları ile baba eğitim durumu arasında anlamlı farklılık olup olmadığına yönelik veriler bulunmaktadır.

Tablo 10: Katılımcıların Öyküleyici Anlatımlarında Bağdaşıklık Araçlarını Kullanma Sıklıklarının Baba Eğitim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

	Eğitim Durumu	N	X	Ss	F	P	Anlamlı Fark
Yazılı Metin Bağdaşıklık	İlkokul	24	43,166	23,369	1,179	,322	-
	Ortaokul	25	40,080	17,879			
	Lise	25	44,920	34,532			
	Lisans-L.üstü	26	53,423	27,659			
Sözlü Metin Bağdaşıklık	İlkokul	24	23,166	10,988	2,945	,037	Ortaokul-Lise
	Ortaokul	25	21,080	12,586			
	Lise	25	32,360	18,794			Ortaokul-Lisans/L.üstü
	Lisans-L.üstü	26	33,153	25,672			

Tablo 10 incelendiğinde yapılan ANOVA testi sonucunda öğrencilerin yazılı metin oluşturmada baba eğitim durumu ile bağdaşıklık araçlarını kullanma sıklığı arasında anlamlı bir fark görülmemiştir ($F(3,96) = 1,179$; $p > 0,05$). Baba eğitim durumu lisans/lisansüstü olan öğrencilerin ($X=53,423$) bağdaşıklık araçlarını kullanma sıklığı, baba eğitim durumu lise ($X=44,920$) ilkokul ($X=43,166$) ve ortaokul olan öğrencilerin ($X=40,080$) bağdaşıklık araçlarını kullanma sıklığından yüksektir fakat istatistiksel olarak anlamlı değildir. Sözlü metin oluşturmada ise baba eğitim durumu ile bağdaşıklık araçlarını kullanma sıklığı arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($F(3,96)=2,945$; $p < 0,05$). Baba eğitim durumu lisans/lisansüstü mezunu olan öğrencilerin ($X=33,153$) bağdaşıklık araçlarını kullanma sıklığının ortaokul mezunu olan öğrencilerin ($X=21,080$) bağdaşıklık araçlarını kullanma sıklığından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca baba eğitim durumu lise olan öğrencilerin ($X=32,360$) ortaokul olan öğrencilere ($X=21,080$) kıyasla bağdaşıklık araçlarını kullanma sıklığı da daha yüksektir. Bu farklar istatistiksel olarak anlamlıdır. Babası lisans/lisansüstü olan öğrenciler ile ($X=33,153$) lise mezunu olan öğrencilerin ($X=32,360$) ilkokul mezunu olan öğrencilerle ($X=23,166$) arasında bağdaşıklık araçlarını kullanma sıklığı bakımından anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan çoklu karşılaştırma testlerinden LSD testine ait bulgular ise Tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo 11: Katılımcıların Öyküleyici Anlatımlarında Bağdaşıklık Araçlarını Kullanma Sıklıklarına Göre Farklılığın Hangi Gruplar Arasında Olduğunu Belirlemeye Yönelik Yapılan LSD Testi Sonuçları

	Eğitim Durumu (I)	Eğitim Durumu (J)	Ortalamalar Arası Fark (I-J)	P
Yazılı Metin Bağdaşıklık	İlkokul	Ortaokul	3,086	,686
		Lise	-1,753	,818
		Lisans-L.üstü	-10,256	,177
	Ortaokul	İlkokul	-3,086	,686
		Lise	-4,840	,522

	Lise	Lisans-L.üstü	-13,343	,077	
		İlkokul	1,753	,818	
		Ortaokul	4,840	,522	
	Lisans-L.üstü	Lisans-L.üstü	-8,503	,257	
		İlkokul	10,256	,177	
		Ortaokul	13,343	,077	
Sözlü Metin Bağdaşıklık	İlkokul	Lise	8,503	,257	
		Ortaokul	2,086	,688	
		Lise	-9,193	,079	
	Ortaokul	Lisans-L.üstü	-9,987	,054	
		İlkokul	-2,086	,688	
		Lise	-11,280*	,030	
	Lise	Lisans-L.üstü	-12,073*	,019	
		İlkokul	9,193	,079	
		Ortaokul	11,280*	,030	
	Lisans-L.üstü	Lisans-L.üstü	-,793	,876	
		İlkokul	9,987	,054	
		Ortaokul	12,073*	,019	
			Lise	,793	,876

Tablo 11, baba eğitim durumuna göre öğrencilerin sözlü metin oluşturmada bağdaşıklık araçlarını kullanma sıklığı bakımından gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olduğunu göstermektedir. Baba eğitim durumu lisans/lisansüstü mezunu olan öğrencilerin bağdaşıklık araçlarını kullanma sıklığı ortaokul mezunu olanların bağdaşıklık araçlarını kullanma sıklığından daha yüksektir ($p<0,05$). Ayrıca baba eğitim durumu lise olan öğrencilerin, ortaokul olanlara kıyasla bağdaşıklık araçlarını kullanma sıklığı da daha yüksektir ($p<0,05$). Bu farklar istatistiksel olarak anlamlıdır.

Katılımcıların Öyküleyici Anlatımlarında Bağdaşıklık Araçlarını Kullanma Sıklıklarının Gelir Durumuna Göre Sonuçları

Aşağıdaki Tablo 12’de öğrencilerin öyküleyici anlatımlarında bağdaşıklık araçlarını kullanma sıklıkları ile gelir durumları arasında anlamlı farklılığın olup olmadığına yönelik veriler görülmektedir.

Tablo 12: Katılımcıların Öyküleyici Anlatımlarında Bağdaşıklık Araçlarını Kullanma Sıklıklarının Gelir Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

	Gelir Düzeyi	N	X	Ss	F	P	Anlamlı Fark
Yazılı Metin Bağdaşıklık	Alt	23	41,782	23,733	4,547	,013	Üst-orta
	Orta	25	34,280	12,621			
	Üst	52	52,538	30,751			
Sözlü Metin Bağdaşıklık	Alt	23	23,521	13,368	4,439	,014	Üst-orta
	Orta	25	20,680	10,415			
	Üst	52	32,615	22,146			

Tablo 12 incelendiğinde yapılan analizler sonucunda öğrencilerin yazılı metin oluşturmada gelir durumu ile bağdaşıklık araçlarını kullanma sıklığı arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($F(3,96) = 4,557$; $p<0,05$). Gelir durumu üst seviyede olan öğrencilerin ($X=52,538$) bağdaşıklık araçlarını kullanma sıklığı, gelir durumu orta seviye olan öğrencilerden ($X=34,280$) yüksektir ve bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır. Gelir durumu

üst seviye olan öğrencilerin ($X=52,538$) bağdaşıklık araçlarını kullanma sıklığı ile alt seviye olan öğrencilerin ($X=41,782$) düzeyi arasında anlamlı bir fark görülmemiştir.

Sözlü metin oluşturmada da bağdaşıklık araçlarını kullanma sıklıkları bakımından gelir durumlarına göre anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($F(3,96)=4,4339$; Gelir durumu üst seviyede olan öğrencilerin ($X=32,615$) bağdaşıklık araçlarını kullanma sıklığı, gelir durumu orta seviye olan öğrencilerden ($X=20,680$) yüksektir ve bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır. Gelir durumu üst seviyede olan öğrencilerin ($X=32,615$) bağdaşıklık araçlarını kullanma sıklığı ile alt seviyede olan öğrencilerin ($X=23,521$) düzeyi arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey testine ait bulgular ise Tablo 13'te gösterilmiştir.

Tablo 13: Katılımcıların Öyküleyici Anlatımlarında Bağdaşıklık Araçlarını Kullanma Sıklıklarının Gelir Durumuna Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine Yönelik Yapılan Tukey Testi Sonuçları

	Gelir Durumu (I)	Gelir Durumu (J)	Ortalamalar Arası Fark (I-J)	p
Yazılı Metin Bağdaşıklık	Alt	Orta	7,502	,574
		Üst	-10,755	,223
	Orta	Alt	-7,502	,554
		Üst	-18,258*	,012
	Üst	Alt	10,755	,223
		Orta	18,258*	,012
Sözlü Metin Bağdaşıklık	Alt	Orta	2,841	,849
		Üst	-9,093	,114
	Orta	Alt	-2,841	,849
		Üst	-11,935*	,021
	Üst	Alt	9,093	,114
		Orta	11,935*	,021

Tablo 13, gelir durumuna göre öğrencilerin yazılı ve sözlü metin oluşturmada bağdaşıklık araçlarını kullanma sıklığı bakımından gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olduğunu göstermektedir. Gelir durumu üst seviyede olan öğrencilerin yazılı metinlerinde bağdaşıklık araçlarını kullanma sıklığı, gelir durumu orta seviye olan öğrencilerden yüksektir ve bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($p<0,05$). Gelir durumu üst seviyede olan öğrencilerin sözlü metinlerinde bağdaşıklık araçlarını kullanma sıklığı, gelir durumu orta seviye olan öğrencilerden yüksektir ve bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($p<0,05$).

Katılımcıların Öyküleyici Anlatımlarında Bağdaşıklık Araçlarını Kullanma Sıklıklarının Kitap Okumayı Sevme Durumuna Göre Sonuçları

Aşağıda Tablo 14'te öğrencilerin öyküleyici anlatımlarında bağdaşıklık araçlarını kullanma sıklıkları ile kitap okumayı sevme durumları arasında farklılığın olup olmadığına yönelik veriler bulunmaktadır.

Tablo 14: Katılımcıların Öyküleyici Anlatımlarında Bağdaşıklık Araçlarını Kullanma Sıklıklarının Kitap Okumayı Sevme Durumuna Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine Yönelik Yapılan İlişkisiz Örneklem t Testi Sonuçları

	KOSD	N	X	Ss	Sd	t	p
Yazılı Metin Bağdaşıklık	Evet	79	47,746	27,333	97	1,691	,094
	Hayır	21	36,500	23,150			

Sözlü Metin Bağdaşıklık	Evet	79	29,329	20,210	74,986	2,862	,005
	Hayır	21	20,850	8,493			

Tablo 14'e göre 8. sınıf öğrencilerinin yazılı metinlerinde bağdaşıklık araçlarını kullanma sıklığı ile kitap okumayı sevme durumları arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir ($t[97] = 1,691$; $p > .05$). Kitap okumayı seven öğrencilerin ($X=47,746$) bağdaşıklık araçlarını kullanma sıklığı, sevmeyenlerin ($X=36,500$) bağdaşıklık araçlarını kullanma sıklığından yüksek olmasına karşın istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

Sözlü metinlerinde bağdaşıklık araçlarını kullanma sıklığı ile kitap okumayı sevme durumları arasında ise anlamlı bir fark saptanmıştır ($t[74,986] = 2,862$; $p < .05$). Kitap okumayı seven öğrencilerin ($X=29,329$) bağdaşıklık araçlarını kullanma sıklığı kitap okumayı sevmeyen öğrencilerin ($X=20,850$) bağdaşıklık araçlarını kullanma sıklığından yüksektir ve bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır.

Katılımcıların Öyküleyici Anlatımlarında Bağdaşıklık Araçlarını Kullanma Sıklıklarının Ayda Okudukları Kitap Sayısına Göre Sonuçları

Aşağıda Tablo 15'te öğrencilerin öyküleyici anlatımlarında bağdaşıklık araçlarını kullanma sıklıkları ile ayda okudukları kitap sayısı arasında farklılığın olup olmadığına yönelik veriler görülmektedir.

Tablo 15: Katılımcıların Öyküleyici Anlatımlarında Bağdaşıklık Araçlarını Kullanma Sıklıklarının Ayda Okunan Kitap Sayısına Göre ANOVA Sonuçları

	Ayda Okunan Kitap Sayısı	N	X	Ss	F	P	Anlamlı Fark
Yazılı Metin Bağdaşıklık	Hiç (1)	7	51,285	32,433	1,855	,142	4-2
	1 tane (2)	22	36,090	15,556			
	2-3 arası (3)	58	45,827	27,605			
	4+ (4)	13	56,846	31,347			
Sözlü Metin Bağdaşıklık	Hiç (1)	7	22,857	6,283	5,823	,001	4-1,2,3
	1 tane (2)	22	23,136	16,918			
	2-3 arası (3)	58	25,603	14,174			
	4+ (4)	13	46,153	30,870			

Tablo 15 incelendiğinde yapılan ANOVA testi sonucunda öğrencilerin yazılı metin oluşturmada ayda okunan kitap sayısı ile bağdaşıklık araçlarını kullanma sıklığı arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır ($F(3,96) = 1,855$; $p > 0,05$).

Sözlü metin oluşturmada ise ayda 4 ve üzeri kitap okuyan öğrencilerin ($X=46,153$) hiç okumayanlarla ($X=22,857$), 1 tane okuyanlarla ($X=23,136$) ve 2-3 arası okuyanlarla ($X=25,603$) bağdaşıklık araçlarını kullanma sıklıkları bakımından anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan çoklu karşılaştırma testlerinden LSD testine ait bulgular ise Tablo 16'da gösterilmiştir.

Tablo 16: Katılımcıların Öyküleyici Anlatımlarında Bağdaşıklık Araçlarını Kullanma Sıklıklarına Göre Farklılığın Hangi Gruplar Arasında Olduğunu Belirlemeye Yönelik Yapılan LSD Testi Sonuçları

	Ayda Okunan Kitap Sayısı (I)	Ayda Okunan Kitap Sayısı (J)	Ortalamalar Arası Fark (I-J)	p
Hiç		1 tane	15,194	,187
		2-3 arası	5,458	,606

Yazılı Metin Bağdaşıklık	4+	4+	-5,560	,654		
		1 tane	1 tane	-15,194	,187	
			2-3 arası	-9,736	,143	
	2-3 arası	4+	-20,755*	,027		
		1 tane	1 tane	-5,458	,606	
			2-3 arası	9,736	,143	
	4+	4+	-11,018	,176		
		1 tane	1 tane	5,560	,654	
			2-3 arası	20,755*	,027	
	Sözlü Metin Bağdaşıklık	Hiç	4+	11,018	,176	
			1 tane	1 tane	-2,279	,971
				2-3 arası	-2,746	,694
1 tane		4+	-23,296*	,005		
		1 tane	1 tane	,279	,971	
			2-3 arası	2,467	,573	
2-3 arası		4+	-23,017*	,000		
		1 tane	1 tane	2,746	,694	
			2-3 arası	2,467	,573	
4+		4+	-20,550*	,000		
		1 tane	1 tane	23,296*	,005	
			2-3 arası	23,017*	,000	
		4+	20,550*	,000		

Tablo 16, ayda okunan kitap sayısına göre öğrencilerin sözlü metin oluşturmada 4 ve üzeri kitap okuyan öğrencilerin hiç okumayanlarla, 1 tane okuyanlarla ve 2-3 arası okuyanlarla arasında bağdaşıklık araçlarını kullanma sıklıkları bakımından anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($p<0,05$).

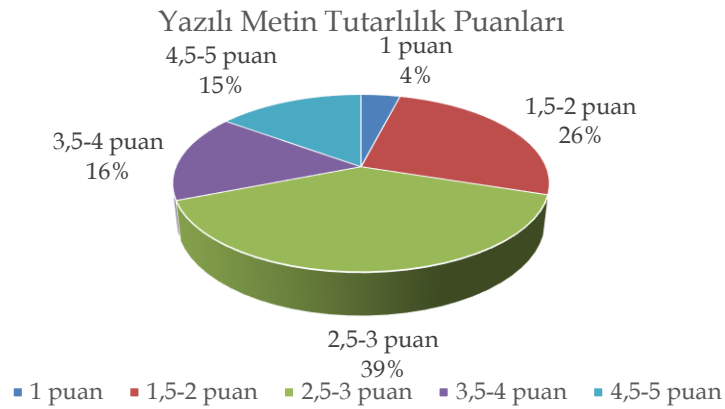
Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “Ortaokul öğrencilerinin yazılı ve sözlü metinlerinde tutarlılık oluşturma durumları ne düzeydedir?” sorusuna yanıt aramak için öğrencilerin yazılı ve sözlü olarak oluşturdukları öyküleyici metinler Coşkun’un (2005) geliştirdiği “Metin Tutarlılığını Oluşturma Düzeyleri Ölçeği”ne göre incelenmiştir.

Katılımcıların Yazılı Metinlerindeki Tutarlılık Düzeyleri ile İlgili Bulgular

Aşağıdaki Grafik 1’de ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin yazılı metinlerindeki tutarlılık puanlarının ortalama dağılımını göstermektedir.

Grafik 1. Katılımcıların Yazılı Metinlerindeki Tutarlılık Düzeyleri



Grafik 1’de öğrencilerin yazılı metinlerindeki tutarlılık puanlarının ortalamasına ait dağılım incelendiğinde 1 puan alan 4 (%4); 1,5-2 aralığında puan 26 (%26); 2,5-3 aralığında puan alan 39 (%39); 3,5-4 aralığında puan alan 16 (%16); 4,5-5 aralığında puan alan 15 (%15) öğrenci bulunmaktadır.

Öğrencilerin %39’u 2,5-3 puan aralığında tutarlılık puanı almış, %26’sı da 1,5-2 puan aralığında almıştır. Sadece %4’ü 1 puan almıştır. %15’i de 4,5-5 puan aralığında başarı sağlamıştır.

Tablo 17: Katılımcıların Yazılı Anlatımlarının Tutarlılık Puanı Ortalamaları

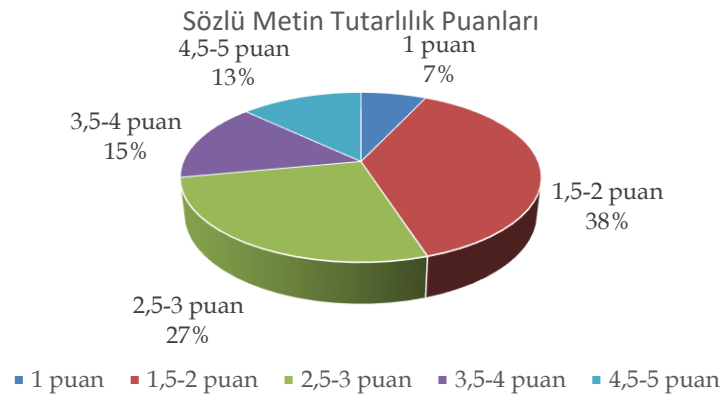
	N	Ortalama	Ss	En düşük	En yüksek
Tutarlılık	100	3,02	1,054628	1	5

Yukarıda yer alan Tablo 17’de görüldüğü üzere 100 öğrencinin tutarlılık puanlarının ortalaması 3,02 olarak tespit edilmiştir. Bu sonuç, öğrencilerin metin tutarlılığı oluşturmada ortalama sayılabilecek bir düzeyde olduğunu göstermektedir.

Katılımcıların Sözlü Metinlerindeki Tutarlılık Düzeyleri ile İlgili Bulgular

Aşağıdaki Grafik 2’de ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin sözlü metinlerinden aldıkları tutarlılık puanlarının dağılımını göstermektedir.

Grafik 2. Katılımcıların Sözlü Metinlerindeki Tutarlılık Düzeyleri



Grafik 2’de öğrencilerin sözlü metinlerindeki tutarlılık puanlarının ortalamasına ait dağılım incelendiğinde 1 puan alan 7 (%7); 1,5-2 aralığında puan 38 (%38); 2,5-3 aralığında puan alan 27 (%27); 3,5-4 aralığında puan alan 15 (%15); 4,5-5 aralığında puan alan 13 (%13) öğrenci bulunmaktadır.

Öğrencilerin %38’i 1,5-2 puan aralığında tutarlılık puanı almış, %27’si da 2,5-3 puan aralığında almıştır. 1 puan alan öğrencilerin oranı %7’dir. %13’ü de 4,5-5 puan aralığında başarı sağlamıştır.

Tablo 18: Katılımcıların Sözlü Anlatımlarının Tutarlılık Puanı Ortalamaları

	N	Ortalama	Ss	En düşük	En yüksek
Tutarlılık	100	2,80	1,074263	1	5

Yukarıda yer alan Tablo 18’de görüldüğü üzere 100 öğrencinin sözlü anlatımlarının tutarlılık puanlarının ortalamasının 2,80 olduğu görülmektedir. Bu sonuç, öğrencilerin

metin tutarlılığı oluşturmada yazılı metinlerine kıyasla sözlü metinlerinde düşük seviyede olduklarını göstermektedir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan “Ortaokul öğrencilerinin yazılı ve sözlü metinlerinde metin tutarlılığı oluşturma düzeyleri cinsiyet, anne eğitim, baba eğitim, gelir düzeyi, kitap okumayı sevme durumu ve okudukları kitap sayısı gibi değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna cevap aramak amacı ile 8. sınıf öğrencilerinin oluşturdukları yazılı ve sözlü metinlerdeki metin tutarlılığı oluşturma düzeyleri ile değişkenler arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına bakılmıştır.

Katılımcıların Öyküleyici Anlatımlarında Metin Tutarlılığı Oluşturma Düzeylerinin Cinsiyete Göre Sonuçları

Aşağıdaki Tablo 19’da öğrencilerin öyküleyici anlatımlarında metin tutarlılığı oluşturma düzeyleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı farklılığın olup olmadığına yönelik veriler ortaya konmaktadır.

Tablo 19: Katılımcıların Öyküleyici Anlatımlarında Metin Tutarlılığı Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan İlişkisiz Örneklem t Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	X	Ss	Sd	t	p
Yazılı Metin Tutarlılık	Erkek	52	52,788	19,231	98	-3,507	,001
	Kız	48	66,979	21,156			
Sözlü Metin Tutarlılık	Erkek	52	53,461	20,256	98	-1,233	,221
	Kız	48	58,750	22,632			

Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin yazılı metinlerinde metin tutarlılığı puanlarının cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğine yönelik yapılan ilişkisiz örneklem t testi sonuçlarına göre 8. sınıf öğrencilerinin yazılı metinlerinde metin tutarlılığı puanları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($t[98] = -3,507; p < .05$). Kız öğrencilerin ($X=66,979$) metin tutarlılığı oluşturma düzeyleri erkek öğrencilerin ($X=52,788$) metin tutarlılığı oluşturma düzeyinden yüksektir. Bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır.

Sözlü metinlerinde metin tutarlılığı oluşturma düzeyleri ile cinsiyetleri arasında ise anlamlı bir fark tespit edilmemiştir ($t[98] = -1,233; p > .05$). Kız öğrencilerin ($X=58,750$) metin tutarlılığı oluşturma düzeyi erkek öğrencilerin ($X=53,461$) metin tutarlılığı oluşturma düzeyinden yüksek olmasına karşın bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Katılımcıların Öyküleyici Anlatımlarında Metin Tutarlılığı Oluşturma Düzeyleri ile Anne Eğitim Durumuna Göre Sonuçları

Aşağıdaki Tablo 20’de öğrencilerin öyküleyici anlatımlarında metin tutarlılığı oluşturma düzeyleri ile anne eğitim durumu arasında anlamlı farklılığın olup olmadığına yönelik veriler ortaya konmaktadır.

Tablo 20: Katılımcıların Metin Tutarlılığı Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

	Eğitim Durumu	N	X	Ss	F	P	Anlamlı Fark
	İlkokul	33	56,060	19,912	3,397	,021	İlkokul- Lisans/Lisansüstü
	Ortaokul	25	54,800	18,511			

Yazılı Metin Tutarlılık	Lise	21	58,333	22,711			Ortaokul- Lisans/Lisansüstü
	Lisans-L.üstü	21	72,142	21,827			
Sözlü Metin Tutarlılık	İlkokul	33	53,468	21,267	2,690	,051	Ortaokul- Lisans/Lisansüstü
	Ortaokul	25	49,600	22,263			
	Lise	21	57,142	20,160			
	Lisans-L.üstü	21	66,428	19,566			

Yukarıdaki Tablo 20’de öğrencilerin yazılı metinlerinde tutarlılık oluşturma düzeyleriyle anne eğitim durumu arasında anlamlı farklılık saptandığı ($F(3,96)=3,397$; $p<0,05$) görülmektedir. Anne eğitim durumu lisans/lisansüstü olan öğrencilerin ($X=72,142$) tutarlılık oluşturma düzeyi, anne eğitim durumu ortaokul ($X=54,800$) ve ilkokul olan öğrencilerin ($X=56,060$) düzeyinden yüksektir ve bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır. Annesi lisans/lisansüstü olan öğrencilerin ($X=72,142$) lise mezunu olanlarla ($X=58,333$) arasında metin tutarlılığı oluşturma düzeyi bakımından anlamlı bir fark tespit edilmemiştir.

Öğrencilerin sözlü metinlerinde tutarlılık oluşturma düzeyleri ile anne eğitim durumları arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. ($F(3,96)=2,690$; $p>0,05$). Anne eğitim durumu lisans/lisansüstü olan öğrencilerin ($X=66,428$) tutarlılık oluşturma düzeyi, anne eğitim durumu lise ($X=57,142$), ilkokul ($X=53,468$) ve ortaokul ($X=49,600$) olan öğrencilerin düzeyinden yüksektir fakat anlamlı değildir.

Tablo 21: Katılımcıların Öyküleyici Anlatımlarında Tutarlılık Oluşturma Düzeylerine Göre Farklılığın Hangi Gruplar Arasında Olduğunu Belirlemeye Yönelik Yapılan Tukey Testi Sonuçları

	Eğitim Durumu (I)	Eğitim Durumu (J)	Ortalamalar Arası Fark (I-J)	P
Yazılı Metin Tutarlılık	İlkokul	Ortaokul	1,26061	,996
		Lise	-2,27273	,979
		Lisans-L.üstü	-16,08225*	,031
	Ortaokul	İlkokul	-1,26061	,996
		Lise	-3,53333	,938
		Lisans-L.üstü	-17,34286*	,027
	Lise	İlkokul	2,27273	,979
		Ortaokul	3,53333	,938
		Lisans-L.üstü	-13,80952	,139
	Lisans-L.üstü	İlkokul	16,08225*	,031
		Ortaokul	17,34286*	,027
		Lise	13,80952	,139
Sözlü Metin Tutarlılık	İlkokul	Ortaokul	3,88485	,897
		Lise	-3,65801	,924
		Lisans-L.üstü	-12,94372	,127
	Ortaokul	İlkokul	-3,88485	,897
		Lise	-7,54286	,618
		Lisans-L.üstü	-16,82857*	,039
	Lise	İlkokul	3,65801	,924
		Ortaokul	7,54286	,618
		Lisans-L.üstü	-9,28571	,480
	Lisans-L.üstü	İlkokul	12,94372	,127
		Ortaokul	16,82857*	,039
		Lise	9,28571	,480

Katılımcıların Öyküleyici Anlatımlarında Metin Tutarlılığı Oluşturma Düzeylerinin Baba Eğitim Durumuna Göre Sonuçları

Tablo 21, anne eğitim durumuna göre öğrencilerin yazılı metin tutarlılığı oluşturma bakımından gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olduğunu göstermektedir. Yazılı metin tutarlılığı oluşturmada anne eğitim durumu lisans/lisansüstü olan öğrencilerin tutarlılık oluşturma düzeyi, anne eğitim durumu ortaokul ve ilkokul olan öğrencilerin düzeyinden yüksektir ve bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($p<0,05$).

Aşağıdaki Tablo 22'de öğrencilerin öyküleyici anlatımlarında metin tutarlılığı oluşturma düzeyleri ile baba eğitim durumu arasında anlamlı farklılığın olup olmadığına yönelik veriler ortaya konmaktadır.

Tablo 22: Katılımcıların Metin Tutarlılığı Puanlarının Baba Eğitim Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Sonuçları

	Eğitim Durumu	N	X	Ss	F	p	Anlamlı Fark
Yazılı Metin Tutarlılık	İlkokul	24	57,500	20,216	2,774	,046	Ortaokul-Lisans/Lisansüstü
	Ortaokul	25	51,800	16,763			
	Lise	25	60,400	23,180			
	Lisans-L.üstü	26	68,269	22,313			
Sözlü Metin Tutarlılık	İlkokul	24	52,708	21,416	3,846	,012	Ortaokul-Lise Ortaokul-Lisans/Lisansüstü
	Ortaokul	25	46,000	20,155			
	Lise	25	61,800	21,596			
	Lisans-L.üstü	26	63,076	19,291			

Tablo 22 incelendiğinde baba eğitim durumuna göre öğrencilerin yazılı metinlerinde tutarlılık oluşturma düzeylerinin farklılaştığı saptanmıştır ($F(3,96)=2,774$; $p<0,05$). Baba eğitim durumu lisans/lisansüstü olan öğrencilerin ($X=68,269$) metin tutarlılığı oluşturma düzeyi, baba eğitim durumu ortaokul ($X=51,800$) olan öğrencilerin düzeyinden yüksektir ve bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır. Babası lisans/lisansüstü olan öğrencilerin ($X=68,269$) ilkokul mezunu olanlarla ($X=57,500$) ve lise mezunu olanlarla ($X=60,400$) arasında metin tutarlılığı oluşturma düzeyi bakımından anlamlı bir fark tespit edilmemiştir.

Öğrencilerin sözlü metinlerinde tutarlılık oluşturma düzeyleri ile baba eğitim durumu arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. ($F(3,96)=3,846$; $p<0,05$). Babaları lisans/lisansüstü eğitim durumuna sahip öğrencilerin ($X=63,076$) tutarlılık oluşturma düzeyi, babaları ortaokul eğitim durumuna sahip öğrencilerin ($X=46,000$) düzeyinden yüksektir. Ayrıca babası lise mezunu olan öğrencilerin ($X=61,800$) ortaokul mezunu olan öğrencilere ($X=46,000$) göre metin tutarlılığı oluşturma düzeyinin yüksek olduğu saptanmıştır. Bu farklar istatistiksel olarak anlamlıdır. Babası ilkokul mezunu olanlarla ($X=52,708$) diğer gruplar arasında metin tutarlılığı oluşturma düzeyi bakımından anlamlı bir fark tespit edilmemiştir.

Tablo 23: Katılımcıların Öyküleyici Anlatımlarında Tutarlılık Oluşturma Düzeylerine Göre Farklılığın Hangi Gruplar Arasında Olduğunu Belirlemeye Yönelik Yapılan LSD Testi Sonuçları

	Eğitim Durumu (I)	Eğitim Durumu (J)	Ortalamalar Arası Fark (I-J)	P
	İlkokul	Ortaokul	5,700	,340

Yazılı Metin Tutarlılık	Lise	İlkokul	-2,900	,627
		Lisans-L.üstü	-10,769	,070
	Ortaokul	İlkokul	-5,700	,340
		Lise	-8,600	,147
		Lisans-L.üstü	-16,469*	,006
	Lise	İlkokul	2,900	,627
		Ortaokul	8,600	,147
		Lisans-L.üstü	-7,869	,180
	Lisans-L.üstü	İlkokul	10,769	,070
		Ortaokul	16,469*	,006
		Lise	7,869	,180
	Sözlü Metin Tutarlılık	İlkokul	Ortaokul	6,708
Lise			-9,091	,126
Lisans-L.üstü			-10,368	,079
Ortaokul		İlkokul	-6,708	,258
		Lise	-15,800*	,008
		Lisans-L.üstü	-17,076*	,004
Lise		İlkokul	9,091	,126
		Ortaokul	15,800*	,008
		Lisans-L.üstü	-1,276	,825
Lisans-L.üstü		İlkokul	10,368	,079
		Ortaokul	17,076*	,004
		Lise	1,276	,825

Tablo 23, anne eğitim durumuna göre öğrencilerin yazılı ve sözlü metin tutarlılığı oluşturma bakımından gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olduğunu göstermektedir. Yazılı metin tutarlılığı oluşturmada baba eğitim durumu lisans/lisansüstü olan öğrencilerin tutarlılık oluşturma düzeyi, baba eğitim durumu ortaokul olan öğrencilerin düzeyinden yüksektir ve bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır. ($p < 0,05$).

Öğrencilerin sözlü metin tutarlılığı oluşturmada baba eğitim durumu lisans/lisansüstü öğrencilerin tutarlılık oluşturma düzeyi, ortaokul olan öğrencilerin düzeyinden yüksektir ($p < 0,05$). Babası eğitim durumu lise olan öğrencilerin ortaokul mezunu olan öğrencilere göre metin tutarlılığı oluşturma düzeyinin yüksek olduğu saptanmıştır ($p < 0,05$). Bu farklar istatistiksel olarak anlamlıdır.

Katılımcıların Öyküleyici Anlatımlarında Metin Tutarlılığı Oluşturma Düzeylerinin Gelir Durumuna Göre Sonuçları

Aşağıdaki Tablo 24'te öğrencilerin öyküleyici anlatımlarında metin tutarlılığı oluşturma düzeyleri ile gelir durumu arasında anlamlı farklılığın olup olmadığına yönelik veriler ortaya konmaktadır.

Tablo 24: Katılımcıların Metin Tutarlılığı Puanlarının Gelir Düzeyine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Sonuçları

	Gelir Düzeyi	N	X	Ss	F	p	Anlamlı Fark
Yazılı Metin Tutarlılık	Alt	23	53,478	17,801	2,149	,122	-
	Orta	25	56,800	21,692			
	Üst	52	63,653	22,098			
Sözlü Metin Tutarlılık	Alt	23	51,087	22,661	2,424	,094	-
	Orta	25	51,200	20,579			
	Üst	52	60,480	20,799			

Tablo 24 incelendiğinde yapılan ANOVA testi sonucunda gelir durumuna göre öğrencilerin yazılı metin tutarlılığı oluşturma düzeylerinin farklılaşmadığı saptanmıştır ($F(3,96)=2,149$; $p>0,05$). Gelir durumu üst seviyede olan öğrencilerin ($X=63,653$) tutarlılık oluşturma düzeyi, gelir durumu orta ($X=56,800$) ve alt seviyede olan öğrencilerin ($X=53,478$) düzeyinden yüksektir fakat bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Öğrencilerin sözlü metin tutarlılığı oluşturma düzeylerinin de gelir durumuna göre farklılaşmadığı saptanmıştır ($F(3,96)=2,424$; $p>0,05$). Gelir durumu üst seviyede olan öğrencilerin ($X=60,480$) tutarlılık oluşturma düzeyi, gelir durumu orta ($X=51,200$) ve alt seviyede olan öğrencilerin ($X=51,087$) düzeyinden yüksektir fakat bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Tablo 25: Katılımcıların Öyküleyici Anlatımlarında Tutarlılık Oluşturma Düzeylerine Göre Farklılığın Hangi Gruplar Arasında Olduğunu Belirlemeye Yönelik Yapılan Tukey Testi Sonuçları

	Gelir Durumu (I)	Gelir Durumu (J)	Ortalamalar Arası Fark (I-J)	p
Yazılı Metin Tutarlılık	Alt	Orta	-3,321	,849
		Üst	-10,175	,137
	Orta	Alt	3,321	,849
		Üst	-6,853	,379
	Üst	Alt	10,175	,137
		Orta	6,853	,379
Sözlü Metin Tutarlılık	Alt	Orta	-,113	1,000
		Üst	-9,393	,185
	Orta	Alt	,113	1,000
		Üst	-9,280	,175
	Üst	Alt	9,393	,185
		Orta	9,280	,175

Tablo 25, gelir durumuna göre öğrencilerin yazılı ve sözlü metin tutarlılığı oluşturmada gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olmadığını göstermektedir.

Katılımcıların Öyküleyici Anlatımlarında Metin Tutarlılığı Oluşturma Düzeylerinin Kitap Okumayı Sevme Durumuna Göre Sonuçları

Aşağıdaki Tablo 22'da öğrencilerin öyküleyici anlatımlarında metin tutarlılığı oluşturma düzeyleri ile kitap okumayı sevme durumu arasında anlamlı farklılığın olup olmadığına yönelik veriler ortaya konmaktadır.

Tablo 26: Katılımcıların Metin Tutarlılığı Puanlarının Kitap Okumayı Sevme Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan İlişkisiz Örneklemeler t Testi Sonuçları

	KOSD	N	X	Ss	Sd	t	p
Yazılı Metin Tutarlılık	Evet	79	61,772	22,130	97	1,942	,055
	Hayır	21	51,500	19,391			
Sözlü Metin Tutarlılık	Evet	79	58,038	21,815	97	2,140	,035
	Hayır	21	46,750	17,716			

Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin yazılı metinlerinde metin tutarlılığı oluşturma durumlarının kitap okumayı sevme durumuna göre farklılık gösterip göstermediğine yönelik yapılan ilişkisiz örneklemeler t testi sonuçlarına göre 8. sınıf öğrencilerinin yazılı

metinlerinde metin tutarlılığı oluşturma düzeyleri ile kitap okumayı sevme durumları arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir ($t[97] = 1,942$; $p > .05$). Kitap okumayı seven öğrencilerin ($X=61,772$) metin tutarlılığı oluşturma düzeyleri, sevmeyenlerin ($X=51,500$) metin tutarlılığı oluşturma düzeyinden yüksek olmasına karşın istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Sözlü metinlerinde metin tutarlılığı oluşturma düzeyleri ile kitap okumayı sevme durumları arasında ise anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($t[97] = 2,140$; $p < .05$). Kitap okumayı seven öğrencilerin ($X=58,038$) metin tutarlılığı oluşturma düzeyleri kitap okumayı sevmeyen öğrencilerin ($X=46,750$) metin tutarlılığı oluşturma düzeyinden yüksektir ve bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır.

Katılımcıların Öyküleyici Anlatımlarında Metin Tutarlılığı Oluşturma Düzeylerinin Ayda Okudukları Kitap Sayısına Göre Sonuçları

Aşağıdaki Tablo 27’de öğrencilerin öyküleyici anlatımlarında metin tutarlılığı oluşturma düzeyleri ile ayda okudukları kitap sayısı arasında anlamlı farklılığın olup olmadığına yönelik veriler ortaya konmaktadır.

Tablo 27: Katılımcıların Metin Tutarlılığı Puanlarının Ayda Okunan Kitap Sayısına Göre ANOVA Sonuçları

	Ayda Okunan Kitap Sayısı	N	X	Ss	F	p	Anlamlı Fark
Yazılı Metin Tutarlılık	Hiç (1)	7	49,285	16,438	,620	,604	-
	1 tane (2)	22	59,318	24,068			
	2-3 arası (3)	58	60,431	20,632			
	4+ (4)	13	61,923	22,687			
Sözlü Metin Tutarlılık	Hiç (1)	7	44,285	13,671	2,745	,047	2 - 3
	1 tane (2)	22	47,954	20,854			
	2-3 arası (3)	58	58,706	21,613			
	4+ (4)	13	63,846	20,832			4 - 1 ve 2

Tablo 27’de görüldüğü üzere ayda okunan kitap sayısına göre öğrencilerin yazılı metin tutarlılığı oluşturma düzeylerinde anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($F(3,96)=,620$; $p > 0,05$).

Öğrencilerin sözlü metinlerinde tutarlılık oluşturma düzeyleri ile ayda okudukları kitap sayısı arasında ise anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($F(3,96)=2,745$; $p < 0,05$). Ayda 2-3 arası kitap okuyan öğrencilerin ($X=58,706$) metin tutarlılığı oluşturma düzeyinin, 1 kitap okuyan öğrencilerin ($X=47,954$) tutarlılık oluşturma düzeyinden yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca ayda 4 ve üzeri kitap okuyan öğrencilerin ($X=63,846$) hiç kitap okumayan öğrencilere ($X=44,285$) ve 1 kitap okuyan öğrencilere göre metin tutarlılığı oluşturma düzeyinin yüksek olduğu saptanmıştır. Bu farklar istatistiksel olarak anlamlıdır.

Tablo 28: Katılımcıların Öyküleyici Anlatımlarında Tutarlılık Oluşturma Düzeylerine Göre Farklılığın Hangi Gruplar Arasında Olduğunu Belirlemeye Yönelik Yapılan LSD Testi Sonuçları

	Ayda Okunan Kitap Sayısı (I)	Ayda Okunan Kitap Sayısı (J)	Ortalamalar Arası Fark (I-J)	P
Yazılı Metin Tutarlılık	Hiç	1 tane	-10,032	,284
		2-3 arası	-11,145	,836
		4+	-12,637	,729
	1 tane	1 tane	10,032	,197
		2-3 arası	-1,112	,836

	2-3 arası	4+	-2,604	,821
		1 tane	11,145	,212
		2-3 arası	1,112	,729
	4+	4+	-1,492	,821
		1 tane	12,637	,212
		2-3 arası	2,604	,729
Sözlü Metin Tutarlılık	Hiç	4+	1,492	,821
		1 tane	-3,668	,687
		2-3 arası	-14,421	,088
	1 tane	4+	-19,560*	,049
		1 tane	3,668	,687
		2-3 arası	-10,752*	,043
	2-3 arası	4+	-15,891*	,033
		1 tane	14,421	,088
		2-3 arası	10,752*	,043
	4+	4+	-5,139	,426
		1 tane	19,560*	,049
		2-3 arası	15,891*	,033
		4+	5,139	,426

Tablo 28, ayda 2-3 arası kitap okuyan öğrencilerin sözlü metinlerinde tutarlılık oluşturma düzeyinin, 1 kitap okuyan öğrencilerin tutarlılık oluşturma düzeyinden yüksek olduğunu göstermektedir ($p<0,05$). Ayrıca ayda 4 ve üzeri kitap okuyan öğrencilerin hiç kitap okumayan öğrencilere ve 1 kitap okuyan öğrencilere göre metin tutarlılığı oluşturma düzeyi yüksektir. Bu farklar istatistiksel olarak anlamlıdır ($p<0,05$).

Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın problem ve alt problemleri doğrultusunda öğrencilerin öyküleyici yazılı ve sözlü metinlerinin bağdaşıklık ve tutarlılık düzeyleri farklı değişkenlere göre incelenmiş, anlamlı bir fark olup olmadığı değerlendirilmiştir. Her bir alt probleme yönelik bulgulardan elde edilen sonuçlara aşağıda başlıklar hâlinde yer verilmiştir.

Katılımcıların Yazılı ve Sözlü Metinlerinde Bağdaşıklık Araçlarını Kullanım Sıklıklarına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Öğrencilerin yazılı metinlerinde bağdaşıklık araçlarını kullanım sıklıkları kâğıt başına ortalama 45,50 iken sözlü metinlerinde 27,54'tür. Yazılı metinlerinde (17,04) de sözlü metinlerinde (8,73) de en fazla sıklıkta kullanılan bağdaşıklık ögesi bağlama ögeleridir. Yazılı metinlerinde en az sıklıkta kullandıkları bağdaşıklık ögesi deyiştirimdir (0,21). Sözlü metinlerinde de deyiştirim (0,09) en az kullandıkları bağlama ögesi olmuştur. Yazılı metinlerinde bağdaşıklık araçlarının kullanımında kâğıt başına düşen ortalamalar en çok kullanılan en az kullanılan doğru sırasıyla şu şekildedir: Bağlama ögeleri (17,04), eksilteli anlatım (12,5), gönderim (8,95), kelime bağdaşıklığı (6,80), deyiştirim (0,21). Sözlü metinlerinde bağdaşıklık araçlarının kullanımında kâğıt başına düşen ortalamalar en çok kullanılan en az kullanılan doğru sırasıyla şu şekildedir: Bağlama ögeleri (8,73), eksilteli anlatım (7,68), gönderim (6,15), kelime bağdaşıklığı (4,89), deyiştirim (0,09). Bu sonuçlar, öğrencilerin yazılı metinlerinde bağdaşıklık araçlarını kullanma sıklıklarının sözlü metinlerine oranla daha yüksek olduğunu göstermektedir. Her iki anlatımlarında da en fazla kullandıkları bağdaşıklık aracı bağlama ögesi; en az kullandıkları bağdaşıklık aracı da deyiştirimdir.

Coşkun'un (2005) çalışmasında 5 ve 8. sınıf öğrencilerinin öyküleyici türdeki yazılı metinlerinde öğrenci başına bağdaşıklık araçlarının kullanım ortalamaları en çok olandan

en az olana doğru sıralaması şu şekildedir: eksilteli anlatım (20,5), bağlama ögeleri (18,1), Kelime bağdaşıklığı (15,49), gönderim ögeleri (10,9), değiştirim ögeleri (0,3). Yılmaz'ın (2012) çalışmasında ortaöğretim 11. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarında bağdaşıklık araçlarını kullanım oranları öğrenci başına, ortalamaları en çok olandan en az olana doğru sırasıyla şu şekildedir: bağlama ögeleri (42,9), gönderim (37,8), eksilteli anlatım (18,4), değiştirim (0,55). Yılmaz (2012), kelime bağdaşıklığını çalışmasına dâhil etmemiştir. Çoban'ın (2012) ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin oluşturdukları öyküleyici türdeki yazılı metinlerini bağdaşıklık ve tutarlılık ölçütlerine göre incelediği çalışmasında öğrencilerin bağdaşıklık araçlarını kullanmada öğrenci başına düşen ortalamaları en çok olan bağdaşıklık aracından en az olana doğru sıralama şu şekildedir: Eksilteli anlatım (23,22), bağlama ögeleri (18,06), kelime bağdaşıklığı (17,09), gönderim (13,43), değiştirim (0,45). Bu çalışmada öğrencilerin yazılı metinlerinde bağdaşıklık araçlarını kullanmada öğrenci başına düşen ortalamaların en çok kullanılanından en az kullanılanına doğru sıralaması şu şekildedir: Bağlama ögeleri (17,04), eksilteli anlatım (12,5), gönderim (8,95), kelime bağdaşıklığı (6,80), değiştirim (0,21). Ortalamaların farklı olması çalışma gruplarının sayısının ve öğrenci sınıf seviyelerinin farklı olmasından kaynaklanmaktadır. Genel sıralamaya bakıldığında Coşkun (2005) ve Çoban'ın (2012) çalışmasında en çok kullanılan bağdaşıklık aracı eksilteli anlatımdır. Yılmaz'ın (2012) çalışmasında ve bu çalışmada ise en çok kullanılan bağdaşıklık aracı ise bağlama ögesidir. Coşkun'un (2005), Yılmaz'ın (2012), Çoban'ın (2012) çalışmalarında ve bu çalışmada en az kullanılan bağdaşıklık aracı değiştirimdir.

Çelebi ve Gökçe'nin (2015) Türkçe öğretmeni adaylarının hazırlıklı ikna edici konuşmalarını incelediği çalışmasında öğrencilerin bağdaşıklık araçlarını kullanmada öğrenci başına düşen kullanım ortalamaları en çok olandan en az olana doğru sıralaması şu şekildedir: bağlama ögeleri (32,3), gönderim (20,5), kelime bağdaşıklığı (19,8), eksilteli anlatım (17,7), değiştirim (0,7). Şahin'in (2015) çalışmasında bağdaşıklık araçlarını kullanmada öğrenci başına düşen kullanım ortalamaları en çok olandan en az olana doğru sırasıyla şu şekildedir: gönderim (10,87), eksilteli anlatım (4,13), bağlama ögeleri (3,37), kelime bağdaşıklığı (3,40), değiştirim (0,00). Bu çalışmada değiştirim ögesinin hiç kullanılmamasının sebebinin 5-6 yaş çocuklarının zihinsel ve dilsel gelişimleriyle ilgili olduğu düşünülebilir. Bayburtlu (2019) 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin hazırlıksız konuşmalarını bağdaşıklık ve tutarlılık ölçütlerine göre incelediği çalışmasında öğrencilerden açıklayıcı ve öyküleyici türde konuşma yapmalarını istemiştir. Öğrencilerin öyküleyici anlatımla yaptıkları hazırlıksız konuşmalarda bağdaşıklık ögelerinin öğrenci başına düşen kullanım ortalamaları sırasıyla şu şekildedir: kelime bağdaşıklığı (25,46), gönderim ögeleri (11,44), bağlama ögeleri (8,56), eksilteli anlatım (5,47), değiştirim ögeleri (0,06). Açıklayıcı anlatımla yaptıkları hazırlıksız konuşmalarda öğrenci başına düşen kullanım ortalamaları en çok olandan en az olana doğru sırasıyla şu şekildedir: kelime bağdaşıklığı (23,55), gönderim ögeleri (8,66), bağlama ögeleri (7,23), eksilteli anlatım (3,46), değiştirim ögeleri (0,27).

Bu çalışmada ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin oluşturdukları sözlü metinlerde bağdaşıklık araçlarını kullanmada öğrenci başına düşen kullanım ortalamaları en çok olandan en az olana doğru sırasıyla şu şekildedir: bağlama ögeleri (8,73), eksilteli anlatım (7,68), gönderim (6,15), kelime bağdaşıklığı (4,89), değiştirim (0,09). Çelebi ve Gökçe'nin (2015) çalışmasında ve bu çalışmada en çok kullanılan bağdaşıklık aracı bağlama ögesidir. Şahin'in (2015) çalışmasında gönderim; Bayburtlu'nun (2019) çalışmasında her iki türde de kelime bağdaşıklığı en çok kullanılan bağdaşıklık aracı olmuştur. Bahsedilen çalışmaların tümünde en az kullanılan bağdaşıklık aracı ise değiştirimdir. Şahin'in (2015) çalışmasında değiştirim ögesi hiç kullanılmamıştır. Çalışma grubunun 5-6 yaş grubunda olmasından dolayı çocukların zihinsel ve dilsel gelişiminin değiştirim ögesini kullanmak için henüz yeterli seviyeye gelmediği düşünülmektedir.

Alanyazındaki benzer araştırmalardan ve bu çalışmadan elde edilen sonuçlar karşılaştırıldığında bağdaşıklık öğelerinin kullanım sıklıklarının ve ortalamalara göre sıralamalarının farklı olduğu görülmektedir. Sonuçlarda ortaya çıkan bu farklılığın pek çok sebebi olabilir. Bu sebeplerden en önemlisinin araştırmalara katılan öğrencilerin yaşlarının ve sınıf seviyelerinin farklı olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bir diğer neden ise araştırmacıların çalışmalarına dâhil ettikleri örneklem sayılarının farklılığıdır. Başka bir neden de öğrencilerin yazılı anlatım veya sözlü anlatım şeklinde iki farklı anlatım biçimiyle metin üretmeleridir. Bunun yanı sıra anlatım biçimlerinde de farklılık görülmektedir. Anlatımların öyküleyici anlatım ve açıklayıcı anlatım olmak üzere iki türde yapıldığı görülmektedir. Karşılaştırılan araştırmalar ile bu çalışmanın ortak yönü bağdaşıklık araçlarından değiştirim ögesinin tümünde en az kullanılan öge olmasıdır.

Bu çalışmada öğrencilerin bağdaşıklık araçlarını kullanmada bazı sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir. Yaşadıkları sorunların başlıcaları işaret zamirinin işlevine uygun kullanılmaması, işaret zamirinin gönderim karşılığının belirgin olmaması, işaret zamirin gereksiz ve sık kullanılması, işaret sıfatının gereksiz ve sık kullanılması, işaret sıfatının yanlış yerde kullanılması, işaret sıfatının gönderim karşılığının belirgin olmaması, şahıs zamirinin gereksiz ve sık kullanılması, şahıs zamirinin gönderim karşılığının belirgin olmaması, şahıs zamirinin kullanımında tekil çoğul uyumsuzluğu, yanlış şahıs zamirinin kullanılması, gereksiz kullanılan, neden kullanıldığı belli olmayan şahıs zamirleri, ekin yanlış şekilde düşürülmesi, ortak ögenin düşürülmesi gereken yerde eksilti yapılmaması, bağlama ögesinin gereksiz yere ve sık kullanılması şeklindedir. Öğrencilerin yaptığı hatalara bakıldığında en çok gönderim ögesinin kullanımı ile ilgili sorun yaşadıkları görülmektedir. İşaret zamiri, işaret sıfatı ve şahıs zamirinin yanlış kullanımı ile ilgili birçok örneğe rastlanmaktadır. Gönderim ögesinin yanlış kullanılması kadar bağlama öğelerinin gereksiz ve sık kullanıldığı örnekler de mevcuttur. Belirtilen bu hataların yazılı anlatımlarında da sözlü anlatımlarında da yapıldığı gözlenmiştir. Yazılı anlatımlarında cümleleri sürekli “ve” bağlacı ile sözlü anlatımlarında da zaman-sıralama bildiren “sonra” sözcüğü ile bağlamaları öğrencilerin en sık yaptıkları yanlışlardandır.

Katılımcıların Yazılı ve Sözlü Metinlerinde Bağdaşıklık Araçlarını Kullanma Sıklıkları ile Cinsiyet, Anne Eğitim, Baba Eğitim, Gelir Düzeyi, Kitap Okumayı Sevme Durumu ve Okudukları Kitap Sayısı Değişkenlerine Göre Sonuçlar ve Tartışma

8. sınıf öğrencilerinin yazılı metinlerinde bağdaşıklık araçlarını kullanma sıklıkları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Kız öğrencilerin bağdaşıklık araçlarını kullanma oranı erkek öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksektir. Sözlü metinlerinde bağdaşıklık araçlarını kullanma düzeyleri ile cinsiyetleri arasında ise anlamlı bir fark tespit edilmemiştir.

Öğrencilerin sözlü metinlerinde bağdaşıklık aracı kullanma düzeyleri ile anne eğitim durumları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Anne eğitim durumu lisans/lisansüstü mezunu olan öğrencilerin ($X=37,476$) bağdaşıklık araçlarını kullanma düzeyinin annesi ilkökul mezunu olan öğrencilerin ($X=23,454$) bağdaşıklık araçlarını kullanma düzeyinden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($p<0,05$). Öğrencilerin yazılı metinlerinde bağdaşıklık araçlarını kullanma sıklığı ile anne eğitim durumları arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Ancak gruplar arasındaki farklılığı gösteren Tukey testi sonuçlarına göre anne eğitim durumu lisans/lisansüstü olan öğrencilerin ($X=58,000$) bağdaşıklık araçlarını kullanma düzeyi, eğitim durumu ortaokul olan öğrencilerin ($X=37,360$) düzeyinden yüksektir ve bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır.

Öğrencilerin sözlü metinlerinde bağdaşıklık araçlarını kullanma sıklığı ile baba eğitim durumu arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($p<0,05$). Baba eğitim durumu

lisans/lisansüstü olan öğrencilerin ($X=33,153$) bağdaşıklık araçlarını kullanma sıklığı ortaokul mezunu olan öğrencilerin ($X=21,080$) bağdaşıklık araçlarını kullanma sıklığından daha yüksektir. Ayrıca baba eğitim durumu lise olan öğrencilerin ($X=32,360$) ortaokul olan öğrencilere ($X=21,080$) kıyasla bağdaşıklık araçlarını kullanma sıklığı de daha yüksektir. Bu farklar istatistiksel olarak anlamlıdır. Öğrencilerin yazılı metinlerinde bağdaşıklık araçlarını kullanma sıklığı ile baba eğitim durumları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($p>0,05$).

Öğrencilerin yazılı metin oluşturmada gelir durumu ile bağdaşıklık araçlarını kullanma sıklığı arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Gelir durumu üst seviyede olan öğrencilerin ($X=52,538$) bağdaşıklık araçlarını kullanma sıklığı, gelir durumu orta seviye olan öğrencilerden ($X=34,280$) yüksektir. Bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($p<0,05$). Sözlü metin oluşturmada da bağdaşıklık araçlarını kullanma sıklıkları bakımından gelir durumlarına göre anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Gelir durumu üst seviyede olan öğrencilerin ($X=32,615$) bağdaşıklık araçlarını kullanma sıklığı, gelir durumu orta seviye olan öğrencilerden ($X=20,680$) yüksektir ve bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($p<0,05$).

Öğrencilerin yazılı metinlerinde bağdaşıklık araçlarını kullanma sıklığı ile kitap okumayı sevme durumları arasında bir fark tespit edilmemiştir ($p>0,05$). Sözlü metinlerinde ise bağdaşıklık araçlarını kullanma sıklığı ile kitap okumayı sevme durumları arasında anlamlı bir fark saptanmıştır ($p<0,05$). Kitap okumayı seven öğrencilerin ($X=29,329$) bağdaşıklık araçlarını kullanma sıklığı kitap okumayı sevmeyen öğrencilerin ($X=20,850$) bağdaşıklık araçlarını kullanma sıklığından yüksektir ve bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır.

Öğrencilerin yazılı metin oluşturmada ayda okunan kitap sayısı ile bağdaşıklık araçlarını kullanma sıklığı arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır ($p>0,05$). Sözlü metin oluşturmada ise ayda 4 ve üzeri kitap okuyan öğrencilerin ($X=46,153$) hiç okumayanlarla ($X=22,857$), 1 tane okuyanlarla ($X=23,136$) ve 2-3 arası okuyanlarla ($X=25,603$) bağdaşıklık araçlarını kullanma sıklıkları bakımından aralarında anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($p<0,05$).

Bu sonuçlar yazılı anlatımda kız öğrencilerin bağdaşıklık araçlarını kullanmada erkek öğrencilere göre anlamlı derecede yüksek sıklıkta olduklarını göstermektedir. Sözlü anlatımlarda kız öğrencilerle erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark olmadığı fakat kız öğrencilerle erkek öğrencilerin sözlü anlatımlarında yazılı anlatıma göre daha düşük seviyede bağdaşıklık aracı kullandıkları görülmektedir. Bunun sebebinin öğrencilerin sözlü metin oluşturmada yeteri kadar kendilerine güvenmemeleri, derslerde kendilerini sözlü olarak ifade etmeleri gereken etkinliklerde gerektiği kadar bulunmamalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bayburtlu'nun (2019) çalışmasında 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin öyküleyici sözlü anlatımlarda kız öğrencilerin erkek öğrencilerden biraz fazla bağdaşıklık aracı kullandığı fakat anlamlı bir farklılığın olmadığı, açıklayıcı sözlü anlatımlarda ise kız öğrencilerin anlamlı derecede erkek öğrencilerden daha fazla bağdaşıklık araçlarını kullandığı tespit edilmiştir. Çoban'ın (2012) çalışmasında 7. sınıf öğrencilerinin öyküleyici türdeki yazılı anlatımlarında da kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha fazla bağdaşıklık aracı kullandığı tespit edilmiştir.

Anne eğitim durumu lisans/lisansüstü olan öğrencilerin sözlü anlatımlarında anne eğitim durumu ilkokul olan öğrencilerden bağdaşıklık araçlarını daha yüksek sıklıkta kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bayburtlu (2019) çalışmasında öğrencilerin bağdaşıklık araçlarını kullanma sıklıklarının öyküleyici türdeki hazırlıksız konuşmalarda anne eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediğini, açıklayıcı anlatım tarzındaki hazırlıksız konuşmalarda ise annesi ilkokul mezunu olan öğrencilerin değiştirim ögesini kullanma sıklığının diğerlerine göre anlamlı derecede farklı olduğunu belirtmiştir.

Baba eğitim durumuna göre bakıldığında öğrencilerin yine sözlü anlatımlarında baba eğitim durumu lisans/lisansüstü ve lise olan öğrencilerin bağdaşıklık araçlarını baba eğitim durumu ortaokul olan öğrencilerden daha yüksek sıklıkta kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bayburtlu (2019) çalışmasında öğrencilerin bağdaşıklık araçlarını kullanma sıklıkları ile baba eğitim durumu arasında anlamlı bir farklılık tespit etmediğini belirtmiştir. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre anne baba eğitim durumunun ne kadar önemli olduğu görülmektedir.

Gelir durumuna göre bakıldığında sosyoekonomik durumu üst seviyede olan öğrencilerin yazılı ve sözlü anlatımlarında bağdaşıklık araçlarını orta seviyede olan öğrencilere oranla daha yüksek sıklıkta kullandıkları görülmektedir. Coşkun (2005) çalışmasında öğrencilerin öyküleyici anlatımlarındaki metin uzunluğu, bağdaşıklık, tutarlılık ve öykü elementleri puanlarında sosyoekonomik durumu üst seviyede olanların orta ve alt seviyede olanlardan; orta seviyede olanların da alt seviyede olanlardan başarılı olduğunu tespit etmiştir. Çoban (2012) çalışmasında bağdaşıklık araçlarını kullanma sıklığının değişim ögesi dışında sosyoekonomik durumu üst seviyede olan öğrencilerin alt seviyede olan öğrencilerden yüksek olduğunu belirtmiştir. Bayburtlu'nun (2019) çalışmasında öğrencilerin açıklayıcı anlatım tarzındaki hazırlıksız konuşmalarında, sosyoekonomik durumu üst düzey olanların bağdaşıklık araçlarını kullanma sıklığı sosyoekonomik durumu orta ve alt düzey olanlara göre anlamlı derecede farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Öyküleyici anlatım tarzındaki hazırlıksız konuşmalarında da sosyoekonomik durumu orta olanların diğerlerinden anlamlı derecede farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Sözlü anlatımlarda kitap okumayı seven öğrencilerin sevmeyen öğrencilerden bağdaşıklık araçlarını kullanma sıklığı anlamlı derecede yüksektir. Aynı zamanda ayda 4 ve üzeri kitap okuyan öğrencilerin daha az sayıda okuyanlardan ve hiç okumayanlardan bağdaşıklık araçlarını kullanmada daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar, öğrencilerin kitap okuma alışkanlığı kazanmalarının onların sözlü iletişimini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Kitap okumak öğrencilerin kelime dağarcığını genişlettiği gibi hayal dünyalarını da zenginleştirmektedir. Zengin bir söz varlığına sahip, yeni ve farklı dünyaları keşfetmiş bir çocuk yazılı ve sözlü olarak metin üretmede her zaman başarılı olacaktır. Bayburtlu (2019) çalışmasında öğrencilerin öyküleyici ve açıklayıcı anlatım tarzındaki hazırlıksız konuşmalarında bağdaşıklık öğelerini kullanma sıklığı ile kitap okumayı sevme durumları arasında anlamlı düzeyde farklılık görüldüğünü ifade etmiştir. Araştırma sonuçları öğrencilerin kitap okumaya karşı tutumlarının ne derece önemli olduğunu göstermektedir. Okulda öğretmenlere evde ailelere çocuğa kitap okuma sevgisinin kazandırılmasında büyük görevler düşmektedir. Kitap okuma sevgisinin kazandırılması büyük önem taşımaktadır.

Katılımcıların Yazılı ve Sözlü Metinlerindeki Tutarlılık Düzeylerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Öğrencilerin yazılı metinlerinde oluşturdukları metin tutarlılığın aldıkları puanların sıralaması şu şekildedir: Öğrencilerin %39'u 2,5-3 puan; %26'sı 1,5-2 puan; %16'sı 3,5-4 puan; %15'i 4,5-5 puan; %4'ü 1 puan almıştır. Sözlü metinlerinde oluşturdukları metin tutarlılığından aldıkları puanların sıralaması ise şöyledir: %38'i 1,5-2 puan; %27'si 2,5-3 puan; %15'i 3,5-4 puan; %13'ü 4,5-5 puan; %7'si 1 puan almıştır. Tutarlılık ölçeğine göre alınabilecek en yüksek puan aralığı 4,5-5 puan aralığıdır en düşük puan ise 1'dir. Yukarıda verilen sonuçlara bakıldığında yazılı metinlerinde oluşturdukları tutarlılıktan en yüksek puanı alan öğrencilerin oranı %15, sözlü metinlerinde oluşturdukları tutarlılıktan en yüksek puanı alanların oranı %13'tür. Yazılı metinlerinde oluşturdukları tutarlılıktan en düşük puanı (1 puan) alan öğrencilerin oranı %4, sözlü metinlerinde oluşturdukları

tutarlılıktan en düşük puanı alanların oranı da %7'dir. Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin yazılı metinlerindeki tutarlılık ortalamaları 3,02; sözlü metinlerindeki ortalamaları 2,80'dir. Bu sonuçlar öğrencilerin yazılı metinlerinde sözlü metinlerine oranla daha yüksek bir ortalamaya sahip olduklarını göstermektedir. Yani öğrenciler yazılı metinlerinde daha tutarlı metinler oluşturmaktadır.

Coşkun (2005) çalışmasında ilköğretim 5 ve 8. sınıf öğrencilerinin öyküleyici türdeki yazılı metinlerini tutarlılık bakımından incelemiş, 5. sınıf öğrencilerinin tutarlılık ortalamalarını 2,96; 8. sınıf öğrencilerinin tutarlılık ortalamalarını ise 3,25 olarak tespit etmiştir. Yılmaz (2012), 11. sınıf öğrencilerinin öyküleyici türdeki yazılı metinlerini tutarlılık bakımından değerlendirmiş, tutarlılık puan ortalamalarını 1,87 olarak bulmuştur. Çoban (2012) araştırmasında ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin öyküleyici türdeki yazılı metinlerinin tutarlılık ortalamalarını 3,19 olarak tespit etmiştir.

Öğrencilerin yazılı anlatımlarında metin tutarlılığı oluşturmada bazı sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir. Bu hatalardan bazıları hikâyede bir odak noktasının bulunmaması, hikâyeye 1. şahıs ağzından anlatımla başlanıp 3. şahıs ağzından anlatımla devam edilmesi, hikâyede kullanılan kipin tutarsız olması, metnin türünün hikâye olmaması, hikâyede olayların üst üste verilmesi, hikâyede metin birimleri arasında çelişkiler ve mantıksızlıklar bulunması, metnin farklı bölümlerinin tek paragraf hâlinde verilmesi şeklindedir. Öğrencilerin, yazdıklarını değerlendirmedikleri, yanlışları düzeltilmedikleri ve eksiklikleri gidermedikleri tespit edilmiştir. Yazmanın ilk aşaması olan planlamayı yapmadıkları veya yapamadıkları; zihinde var olan bilgileri plansız, gelişigüzel yazdıkları görülmüştür.

Çelebi ve Gökçe (2015), Türkçe öğretmeni adaylarının ikna edici hazırlıklı konuşmalarını tutarlılık bakımından değerlendirmiş ve tutarlılık ortalamalarını 3,64 olarak tespit etmiştir. Bayburtlu (2019) 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin hazırlıksız konuşmalarını incelediği çalışmasında öğrencilerden açıklayıcı ve öyküleyici türde konuşma yapmalarını istemiştir. 6. sınıfların öyküleyici anlatım yaparak oluşturdukları metinlerin tutarlılık ortalaması 3,41; 7. sınıfların tutarlılık ortalaması 3,47 olarak tespit edilmiştir. Araştırmacı öğrencilerin açıklayıcı anlatımla oluşturdukları metinleri Can'ın (2012) geliştirdiği ölçeğe göre farklı kriterlerde değerlendirdiği için tutarlılık ortalaması sonucu bu çalışmadaki gibi verilmemiştir. Bu çalışmada 8. sınıf öğrencilerinin öyküleyici anlatımla oluşturdukları sözlü metinlerin tutarlılık ortalaması 2,80 olarak tespit edilmiştir. Bayburtlu'nun (2019) çalışmasıyla karşılaştırıldığında 8. sınıf öğrencilerinin 6 ve 7. sınıf öğrencilerine göre daha düşük düzeyde metin tutarlılığı oluşturdukları görülmektedir.

Öğrencilerin sözlü anlatımlarında metin tutarlılığı oluşturmada bazı sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir. Yaşadıkları sorunlardan bazıları metnin çok kısa olması, hikâyeden ayrı açıklamalara, ara sözlere metnin akıcılığını bozacak kadar çok yer verilmesi, olaylar arasındaki ilişkilerin yazarın zihninde var olmasına rağmen metne aktarılamaması, metinde olayların akışının birden değişmesi, ani geçişler yapılması ve birçok olayın üst üste verilmesi, hikâyede bir odak noktasının bulunmaması şeklindedir. Öğrencilerin yaşadıkları sorunlara bakıldığında sözlü anlatımlarında daha çok anlatmak istediklerini geliştirme noktasında sorun yaşadıkları görülmektedir. Metinler çok kısa verilerek bir an önce konuyu anlatıp bitirmek istedikleri gözlenmiştir. Bazı öğrencilerin de olayın akışı içinde ani geçişler yaparak konudan konuya geçtiği görülmüştür. Genellikle yaşanan sorunlardan biri de yazarın zihninde var olan ama sözcüklerle ifade edemediği konuşmalardır. Bu konuşmalarda "böyle, şöyle, işte, şey..." gibi ifadelerle anlatılmak istenilenler işaret edilmeye, gösterilmeye, yeri doldurulmaya çalışılmıştır.

Öğrencilerin yazılı anlatımları ile sözlü anlatımları arasında metin tutarlılığı oluşturma noktasında fark vardır. Yazılı anlatımlarında tutarlılık ortalamaları 3,02; sözlü

anlatımlarındaki tutarlılık ortalamaları 2,80'dir. Öğrencilerin yazılı metin tutarlılık ortalamalarının sözlü metin tutarlılıklarından yüksek olmasının bazı nedenleri olduğu gözlenmiştir. Yazılı metin oluştururken öğrencilerin oluşturdukları metinleri gözden geçirmek için fırsatları olmaktadır. Öğrencilerin yazdıklarını okuyup hatalarını düzelttikleri, eksiklerini gidermeye çalıştıkları, metnin bölümleri arasında ilişki kurmaya özen gösterdikleri gözlenmiştir. Fakat sözlü metin oluştururken öncesinde hazırlık yapmaları için zaman verilmiş olsa da konuşurken konuyu geliştirmekte zorluk çektikleri, heyecanlandıkları görülmüştür. Yazılı anlatımlarındaki gibi tekrar tekrar başa dönüp konu bütünlüğünü gözden geçirme fırsatları olmadığı için bazı öğrencilerin anlatmak istediklerini kısa tuttıkları bazılarının da konudan konuya geçtiği ve konu bütünlüğü oluşturamadığı gözlenmiştir.

Katılımcıların Yazılı ve Sözlü Metinlerinde Metin Tutarlılığı Oluşturma Düzeyleri ile Cinsiyet, Anne Eğitim, Baba Eğitim, Gelir Düzeyi, Kitap Okumayı Sevme Durumu ve Ayda Okudukları Kitap Sayısı Değişkenlerine Göre Sonuçlar ve Tartışma

Öğrencilerin yazılı metinlerinde, metin tutarlılığı puanları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($p < 0,05$). Kız öğrencilerin ($X=66,979$) metin tutarlılığı oluşturma düzeyleri erkek öğrencilerin ($52,788$) metin tutarlılığı oluşturma düzeyinden yüksektir. Bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır. Sözlü metinlerinde metin tutarlılığı oluşturma düzeyleri ile cinsiyetleri arasında ise anlamlı bir fark tespit edilmemiştir ($p > 0,05$).

Anne eğitim durumuna göre öğrencilerin yazılı metin tutarlılığı oluşturma düzeylerinin farklılaştığı saptanmıştır ($p < 0,05$). Anne eğitim durumu lisans/lisansüstü olan öğrencilerin ($X=72,142$) tutarlılık oluşturma düzeyi, anne eğitim durumu ortaokul ($X=54,800$) ve ilkokul olan öğrencilerin ($X=56,060$) düzeyinden yüksektir ve bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır. Sözlü metinlerinde tutarlılık oluşturma düzeyleri ile anne eğitim durumları arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir ($p > 0,05$). Fakat gruplar arasında farklılık olup olmadığını belirlemek amacı ile yapılan çoklu karşılaştırma testi olan Tukey testine göre anne eğitim durumu lisans/lisansüstü olan öğrencilerin ($X=66,428$) tutarlılık oluşturma düzeyi, anne eğitim durumu ortaokul ($X=49,600$) olan öğrencilerin düzeyinden yüksektir ve bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır.

Baba eğitim durumuna göre öğrencilerin yazılı metin tutarlılığı oluşturma düzeylerinin farklılaştığı saptanmıştır ($p < 0,05$). Baba eğitim durumu lisans/lisansüstü olan öğrencilerin ($X=68,269$) metin tutarlılığı oluşturma düzeyi, baba eğitim durumu ortaokul ($X=51,800$) olan öğrencilerin düzeyinden yüksektir ve bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır. Öğrencilerin sözlü metinlerinde tutarlılık oluşturma düzeyleri ile baba eğitim durumları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($p < 0,05$). Baba eğitim durumu lisans/lisansüstü olan öğrencilerin ($X=63,076$) tutarlılık oluşturma düzeyi, baba eğitim durumu ortaokul olan öğrencilerin ($X=46,000$) düzeyinden; baba eğitim durumu lise olan öğrencilerin ($X=61,800$) baba eğitim durumu ortaokul olan öğrencilerden ($X=46,000$) yüksektir. Bu farklar istatistiksel olarak anlamlıdır.

Öğrencilerin sözlü ve yazılı metin tutarlılığı oluşturma düzeylerinin, sosyoekonomik durumlarına göre farklılaşmadığı saptanmıştır ($p > 0,05$).

Öğrencilerin yazılı metinlerinde metin tutarlılığı oluşturma düzeyleri ile kitap okumayı sevme durumları arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir ($p > 0,05$). Sözlü metinlerinde metin tutarlılığı oluşturma düzeyleri ile kitap okumayı sevme durumları arasında ise anlamlı bir fark saptanmıştır ($p < 0,05$). Kitap okumayı seven öğrencilerin ($X=58,038$) metin tutarlılığı oluşturma düzeyleri kitap okumayı sevmeyen öğrencilerin

($X=46,750$) metin tutarlılığı oluşturma düzeyinden yüksektir ve bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır.

Öğrencilerin sözlü metinlerinde tutarlılık oluşturma düzeyleri ile ayda okudukları kitap sayısı arasında ise anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($p<0,05$). Ayda 2-3 arası kitap okuyan öğrencilerin ($X=58,706$) metin tutarlılığı oluşturma düzeyi, 1 kitap okuyan öğrencilerin ($X=47,954$) tutarlılık oluşturma düzeyinden yüksektir. Ayrıca ayda 4 ve üzeri kitap okuyan öğrencilerin metin tutarlılığı oluşturma düzeyi ($X=63,846$) hiç kitap okumayan öğrencilerden ($X=44,285$) ve 1 kitap okuyan öğrencilerden yüksektir. Bu farklar istatistiksel olarak anlamlıdır. Yazılı metinlerinde tutarlılık oluşturma düzeyleri ile ayda okudukları kitap sayısı arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Kız öğrencilerin yazılı anlatımlarda metin tutarlılığı oluşturma düzeyleri erkek öğrencilerinkinden yüksektir. Sözlü anlatımlarda ise anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Çünkü sözlü metinlerde kız öğrencilerin de erkek öğrencilerin de metin tutarlılığı oluşturma düzeyleri yazılı anlatımlarına kıyasla düşük düzeydedir. Yani öğrenciler sözlü metin oluşturmada zorlanmaktadır. Bu durumda öğrencilerin derslerde kendilerini sözlü olarak ifade etmelerine fırsat tanınması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. İlkokuldan başlanarak tüm sınıf düzeylerinde ve tüm derslerde öğrencilerin konuşabileceği, sözlü olarak öğrenme sürecine dahil olabileceği etkinlikler oluşturulmalı ve öğrencilerin sözlü anlatım becerilerinin gelişmesi sağlanmalıdır. Çoban (2012) 7. sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmada kız öğrencilerin metin tutarlılığı puan ortalamalarının erkek öğrencilerden yüksek olduğunu tespit etmiştir. Ülper (2011) de çalışmasında kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre metin oluşturma yönüyle daha başarılı olduğunu belirtmiştir.

Yazılı anlatımlarında anne eğitim durumuna göre anlamlı farklılık tespit edilirken sözlü anlatımlarında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Bu sonuç öğrencilerin sözlü metinlerinde metin tutarlılığı oluşturma düzeyinde düşük seviyede kaldıklarını göstermektedir. Yazılı metinlerinde ise anne eğitim durumu lisans/lisansüstü olan öğrencilerin anne eğitim durumu ilkökul ve ortaokul olan öğrencilerden daha iyi düzeyde tutarlı metin oluşturdıkları görülmektedir.

Baba eğitim durumuna göre bakıldığında ise hem yazılı anlatımlarında hem de sözlü anlatımlarında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Yazılı anlatımlarda baba eğitim durumu lisans/lisansüstü olan öğrencilerin metin tutarlılığı oluşturma düzeyleri baba eğitim durumu ortaokul olan öğrencilerden anlamlı derecede yüksektir. Sözlü anlatımlarda da yine baba eğitim durumu lisans/lisansüstü olan öğrencilerin metin tutarlılığı oluşturma düzeyi ortaokul olan öğrencilerden anlamlı derecede yüksektir. Ayrıca baba eğitim durumu lise olan öğrencilerin metin tutarlılığı oluşturma düzeyleri de baba eğitim durumu ortaokul olan öğrencilerden yüksektir.

Öğrencilerin gelir düzeyi ile metin tutarlılığı oluşturma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Çoban (2012) da çalışmasında gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olmadığını belirtmiştir.

Yazılı anlatımlarında metin tutarlılığı oluşturma düzeyleri ile kitap okumayı sevme durumları arasında anlamlı bir fark görülmezken sözlü anlatımlarında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Kitap okumayı seven öğrencilerin sevmeyen öğrencilerden metin tutarlılığı oluşturma düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bayburtlu (2019) da çalışmasında öğrencilerin öyküleyici anlatım ve açıklayıcı anlatım tarzındaki hazırlıksız konuşmalarında metin tutarlılığı oluşturma düzeyi ile kitap okumayı sevme durumları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını ifade etmiştir.

Öğrencilerin yazılı anlatımlarında metin tutarlılığı oluşturma düzeyleri ile ayda okudukları kitap sayısı arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Fakat sözlü anlatımlarında metin tutarlılığı oluşturma düzeyleri ile ayda okudukları kitap sayısı arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Ayda 2-3 arası kitap okuyan öğrencilerin metin tutarlılığı oluşturma düzeyi ayda 1 kitap okuyan öğrencilerden; ayda 4 ve üzeri kitap okuyan öğrencilerin metin tutarlılığı oluşturma düzeyi hiç kitap okumayan öğrencilerden ve 1 kitap okuyan öğrencilerden anlamlı derecede yüksektir. Bayburtlu (2019) çalışmasında öğrencilerin öyküleyici ve açıklayıcı anlatım tarzındaki hazırlıksız konuşmalarında metin tutarlılığı oluşturma düzeyleri ile aylık okunan kitap sayısı arasında anlamlı bir fark olmadığını ifade etmiştir. Araştırma sonuçları öğrencilerin kitap okumaya karşı tutumlarının ne derece önemli olduğunu göstermektedir. Okulda öğretmenlere evde ailelere çocuğa kitap okuma sevgisinin kazandırılmasında büyük görevler düşmektedir. Kitap okuma sevgisinin kazandırılması büyük önem taşımaktadır.

Öneriler

Çalışma sonucunda öğrencilerin yazılı ve sözlü anlatımlarında bağdaşıklık araçlarını kullanmada ve metin tutarlılığı oluşturmada bazı sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir. Bu sorunların giderilmesinde başta Türkçe öğretmenleri olmak üzere tüm öğretmenlere önemli sorumluluklar düşmektedir. Öğretmenler öğrencinin dil gelişimini desteklerken yazma ve konuşma becerisini ayrı ayrı değil metin oluşturabilme sürecinde bir bütün olarak değerlendirmeli; bunun için de öğrencilerden yazılı bir metin oluşturmalarını istedikten sonra bu metinleri sözlü olarak anlatmalarını ya da sözlü olarak anlatmalarını istedikleri bir metni daha sonra yazılı olarak aktarmalarını isteyebilir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) konuşma ve yazma becerilerine yönelik her sınıf düzeyindeki kazanımlara bakıldığında "Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.", "Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler.", "Yazılarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.", "Zamirlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar." gibi metinde bağdaşıklık ve tutarlılık oluşturmaya yönelik az sayıda kazanımın yer aldığı görülmektedir. Öğrencilerin bağdaşıklık ve tutarlılık oluşturmada yaşadıkları sorunları göz önünde bulundurduğumuzda programda metinsellik ölçütlerine yönelik kazanımların sayısının artırılması gerektiği söylenebilir. Bu sayede program doğrultusunda hazırlanan ders kitaplarında da bağdaşıklık ve tutarlılık oluşturmaya yönelik etkinliklerin sayısının artacağı beklenmektedir.

Son yıllarda, öğrencilerin yaşamında dönüm noktası olan LGS, TYT, AYT, KPSS gibi sınavların çoktan seçmeli olmasının da etkisiyle eğitim öğretim sürecinde öğrencilerin metin üretebilecekleri etkinliklerle daha az karşılaşabildikleri söylenebilir. Daha çok bu sınavlarda başarılı olma kaygısıyla okul ve aile tarafından çoktan seçmeli sorulara yönlendirilen öğrenci, eğitim öğretim sürecini soru çözerek tamamlamaktadır. Bu durum kendisini, düşüncelerini ifade edemeyen bireylerin yetişmesine neden olabilir. Nitelikli liselere ya da üniversiteye kaç öğrencinin yerleştiğini daha çok önemseyen okul idarecileri özellikle son sınıf öğrencilerinin sınava yönelik eğitim alması hususunda öğretmenleri yönlendirmektedir. Öğretmenler öğretim programının belirlediği şekilde derslerini işledikleri ve belirli bir sınava yönelik eğitimden ziyade beceriye yönelik eğitim anlayışı sergiledikleri takdirde daha anlamlı ve işlevsel bir öğrenme ortamı oluşturabilirler.

Öğretmenler derste uygulayacakları çeşitli etkinliklerle öğrencilerin yazılı ve sözlü anlatımlarını destekleyebilirler. Özellikle sözlü metin oluşturmada zorlandığı gözlemlenen öğrencilerin daha çok konuşma yapabilecekleri etkinlikler oluşturulabilir. Öğrencilerin hazırlıklı ve hazırlıksız konuşma yapmaları sağlanıp bu konuşmalar video kaydına alınarak sonrasında öğrenciye izlettirebilir ve öz değerlendirme yapması

istenebilir. Kendisini izleyen öğrencinin yaptığı hataları fark etmesi sağlanarak hataların nasıl giderilebileceği ile ilgili sınıfta bir tartışma ortamı sağlanabilir. Ayrıca bu etkinlikte akran değerlendirmesi de yaptırılarak henüz konuşma yapmamış öğrencilerin de kendi paylarına ders çıkarması sağlanabilir. Arkadaşlarını izleyip eleştiren öğrenci kendisine sıra geldiğinde aynı hataları yapmamaya gayret edecektir.

Aileler çocukların sözel olarak kendilerini ifade etmelerine fırsat vermelidir. Kullanılan yanlış sözcükler düzeltilmeli, doğrusu öğretilmelidir. Ailecek, sözel ifade gerektiren tabu, hikâye küpleri, atasözü ve deyim anlatma gibi oyunlar oynanarak çocukların sözlü anlatım becerisi geliştirilebilir. Sevdiği bir kitabı ya da filmi anlatması istenebilir. Yazma becerilerini geliştirmek amacı ile anne babalar çocuklarını günlük yazmaya teşvik edebilirler. Böylece öğrenci duygularını düşüncelerini gün geçtikçe tutarlı bir şekilde ifade etmeyi öğrenecektir. Sevdiklerine mektup yazması istenebilir. Şiir yazarak duygularını aktarması, anı yazarak yaşadıklarını not alması sağlanabilir. Bu etkinlikler çocukların yazılı anlatım becerisini geliştirecek etkinliklerdendir.

Öğrencilerin metin tutarlılığı ile ilgili yaptıkları hatalara bakıldığında metinleri geliştiremedikleri, ayrıntıya inemedikleri görülmüştür. Öğretmenler bu noktada öğrencilere gözlemleyebilme ve gözlemlediklerini aktarabilme becerisini kazandırmaya yönelik etkinliklere yer vermelidir. Ayrıca bazı öğrencilerin metnin başında ve sonunda anlattıklarının farklılaştığı görülmüştür. Bu sorunun giderilmesi için öğretmenler görsellerden faydalanabilir. Bir hikâyenin farklı bölümlerini anlatan görselleri oluş sırasına göre dizmeleri istenebilir. Bu görsellerin arasına hikâyeye ilgisi olmayan görseller de karıştırılarak bunların yer alamayacağını fark etmeleri sağlanabilir.

Metin tutarlılığının önemini kavratmak amacı ile olumlu ve olumsuz iki metinden faydalanılabilir. Birinde planlı ve doğru yazılmış bir metin diğerinde tutarsız bir metin kullanılarak öğrencilerden karşılaştırma yapması istenilebilir. Böylece metin tutarlılığının nasıl sağlanacağı karşılaştırmalı olarak öğrenciye gösterilebilir.

Kaynakça

- Avcıoğlu, H. (2000). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 25(115), 10-17.
- Bayburtlu, Y. S. (2019). *Ortaokul 6 ve 7. Sınıf Öğrencilerinin Hazırlıksız Konuşmalarında Bağdaşıklık ve Tutarlılık*. Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç, Ç. E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, R. (2012). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarında Paragraf Düzeyinde Bağdaşıklık ve Tutarlılık*. Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Coşkun, E. (2005). *İlköğretim Öğrencilerinin Öyküleyici Anlatımlarında Bağdaşıklık, Tutarlılık ve Metin Elementleri*. Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Coşkun, E. (2011). Türk ve Göçmen Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarında Metin Bağdaşıklığı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 881-899.
- Çoban, A. (2012). *İlköğretim 7. sınıf Öğrencilerinin Oluşturdukları Öyküleyici Metinlerin Bağdaşıklık ve Tutarlılık Ölçütlerine Göre Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Kayseri: Erciyes Üniversitesi.
- Çoban, A. ve Karadüz, A. (2016). Türkçe Öğretmen Adaylarının Metinlerinde Tutarlılık. *Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Dergisi*, 1(1), 131- 141.

- Çelebi, S. ve Gökçe, B. (2015). Türkçe Öğretmeni Adaylarının İkna Edici Hazırlıklı Konuşmalarında Bağdaşıklık ve Tutarlılık. *International Journal of Language Academy*, 3(4), 190-203.
- Çetin. M. (2015). *Çocukların Sözel Metinlerinde Tutarlılık, Bağdaşıklık ve Tümce Özelliklerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Antalya: Akdeniz Üniversitesi.
- Çiftçi, Ö. ve Temizyürek, F. (2008). İlköğretim 5. sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Ölçülmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9).
- Çintaş Yıldız, D. (2015). 8. sınıf Öğrencilerinin Sözlü Anlatımlarında Bağdaşıklık Kullanımları. *International Journal of Human Sciences*, 12(2), 163- 186.
- Deniz, K. (2000). *Yazılı Anlatım Becerileri Yönünden Köy ve Kent Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Durumu*. Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Doğan, Y. (2009). Konuşma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Etkinlik Önerileri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 185-204
- Güven Ercan, A. N. (2019). *Üniversitelerin Dil Öğretim Merkezlerinde Türkçe Öğrenen Yabancıların Yazılı Anlatımlarının Bağdaşıklık ve Tutarlılık Düzeylerinin İncelenmesi*. Doktora Tezi. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Halliday, M.A.K. and Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman
- İşeri, K. (2018). *Sözden Yazıya Dile Gelen Metin*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kalı, G. (2016). *Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öyküleyici Anlatımlarının Bağdaşıklık ve Tutarlılık Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Muğla: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.
- Karadeniz, A. (2015). Metindilbilim Temelli Metin Çözümlemesinin Bağdaşıklık Araçlarını Kullanma ve Tutarlı Metin Oluşturma Becerilerine Etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 1-17.
- Karasar N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karatay, H. (2010). Bağdaşıklık Araçlarını Kullanma Düzeyi ile Tutarlı Metin Yazma Arasındaki İlişki. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(13), 373-385.
- Keçik, İ. (1992). İlkokul Öğrencilerinin Özet ve Hatırlama Metinlerinde Bağdaşıklık Sorunları. *Dilbilim Araştırmaları*, 3(1), 71- 75.
- Mantı, M. İ. (2017). *Türkçe Öğrenen Mısırlı Öğrencilerin Yazılı Anlatım Çalışmalarında Bağdaşıklık (Kahire Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniv.
- Melanlıoğlu, D. (2017). LEH Öğrencilerin Türkçe Yazılı Anlatımlarının Tutarlılık Ölçütleri Bağlamında Değerlendirilmesi. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten*, 65(1), 151-161.
- Mısırlı, G. (2018). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazılı Metinlerinde Bağdaşıklık Bağıntısı Görünümleri: Bir Durum Çalışması Örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi (6,7,8.Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2019). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1,2,3,4,5,6,7,8.Sınıflar)*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

- Öztürk, J . ve Alan, Y. (2020). Yabancı Öğrencilerin Bağdaşıklık Araçlarını Kullanma Düzeylerinde 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin Etkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 9(1), 293-315.
- Sallabaş, M. E. (2007). *İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Kendini Yazılı Olarak İfade Etme Kazanımlarına Ulaşma Düzeyi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Seçkin, P., Arslan, N. ve Ergenç, S. (2014). Bağdaşıklık ve Tutarlılık Bakımından Lise ve Üniversite Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 3(1), 340- 353.
- Şahin, S. (2015). *5-6 Yaş Çocuklarının Sözlü Anlatımlarında Bağdaşıklık Araçları ve Fiilimsilerin Kullanılması*. Yüksek Lisans Tezi. Hatay: Mustafa Kemal Üniversitesi.
- TDK (2005). *Türkçe Sözlük*. Ankara: TDK Yayınları.
- Ülper, H. (2011). Öğrenci Metinlerinin Tutarlılık Ölçütleri Bağlamında Değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 6(4), 849- 863.
- Yılmaz, Ö. (2012). *11. Sınıf Öğrencilerine Ait Öyküleyici Metinlerin Bağdaşıklık Ve Tutarlılık Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak: Bülent Ecevit Üniversitesi.
- Yılmaz, S. K. (2008). *İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Metin Yazma Becerileri*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Zülfükaroğlu, E. (2016). *Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öyküleyici Metinlerinde Tutarlılık, Bağdaşıklık ve Metin Elementleri: Mersin Üniversitesi Örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Mersin: Mersin Üniversitesi.