



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı

Türkçe Eğitimi Programı

TÜRKÇE ÖĞRENEREN YABANCI ÖĞRENCİLERİN KUR GEÇİŞ SINAV
METİNLERİNDEKİ BAĞDAŞIKLIK ÖGELERİ

Elif Gözdem KARAGÖZ

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2019

Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye ... En İyiyeye ...



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı

Türkçe Eğitimi Programı

TÜRKÇE ÖĞRENEN YABANCI ÖĞRENCİLERİN KUR GEÇİŞ SINAV
METİNLERİNDEKİ BAĞDAŞIKLIK ÖGELERİ

THE ELEMENTS OF COHESION THE LEVEL PASSING EXAM COURSE TEXTS
OF FOREIGN STUDENTS OF LEARNING TURKISH

Elif Gözdem KARAGÖZ

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2019

Öz

Çalışmada Türkçeyi yabancı dil olarak iki üniversite Türkçe Öğretim Merkezi (TÖMER) ve bir özel dil öğretim merkezinde öğrenen 30 öğrencinin A1-A2 (Temel Dil Kullanımı), B1-B2 (Bağımsız Dil Kullanımı) ve C1 (Yetkin Dil Kullanımı) seviyelerindeki kur geçiş sınav metinlerinde ürettiği 150 metin, bağdaşıklık unsurlarının kullanımı açısından değerlendirilmiştir. Bağdaşıklık, bir metnin içerisinde yer alan kelime veya cümle grupları arasındaki dilsel ilişkileri sağlayan en küçük unsurdur. Çalışmada yer alan bu unsurlar, kendinden önceki araştırmalar ve alanyazın taranarak tanımlanmıştır. Çalışmada Türkçe öğrenen 30 öğrencinin kur geçiş sınavlarında kaleme aldıkları yazılı anlatımlar incelenmiştir. Sınav metinleri incelenen öğrencilerin yaş, cinsiyet, milliyet ve öğrenim durumları çalışmada bir değişken olarak kullanılmamıştır. Yazma sınavında üretilen metinlerde yer alan bağdaşıklık unsurlarının değerlendirilmesinde Bağdaşıklık Düzeyi Değerlendirme Formu kullanılmıştır. Çalışmada; bir metnin kalitesi ve metinde yer alan dilbilgisel bağlantıların uyumunun bağdaşıklık unsurlarının ölçülmesiyle belirlenebileceği, bağdaşıklık unsurlarının seviyeye uygun bir şekilde kullanılmasının yazma becerisinin geliştirilmesinde büyük önem taşıdığı, öğrencilerin kullandıkları bağdaşıklık unsurlarının sırasıyla kelime bağdaşıklığı (2,668), bağlama ögeleri (2,386), gönderim (1,995), eksilteli anlatım (1,414) ve değiştirim (31) olduğu, bağdaşıklık unsurlarının kullanımıyla ilgili en yaygın yapılan hataların gönderim ögelerinin yanlış veya sürekli tekrarıyla kurulan bağlantılar olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Çalışmada, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinde yapılan ölçme değerlendirme uygulamalarının bağdaşıklık özellikleri incelenerek sahaya katkı sağlamak hedeflenmiştir.

Anahtar sözcükler: metin, metindilbilim, yazma becerisi, bağdaşıklık.

Abstract

In this study, 30 students who learned Turkish as a foreign language in two university's Turkish Teaching Center and a private language teaching center were found to have the level of A1 (Breakthrough)-A2 (Waystage), B1 (Threshold)-B2 (Vantage) and C1 (Effective Operational Proficiency). The 150 texts they produced in the passing exam course texts were evaluated in terms of the use of the elements of cohesion. In this study, written expressions written by 30 students who are learning Turkish in passing exams are examined. Age, gender, nationality and educational status of the students were not used as a variable in the study. The Cohesion Level Assessment Form was used to evaluate the cohesion elements in the texts produced in the writing exam. In This study; the quality of a text and the harmony of the grammatical connections in the text can be determined by measuring the cohesion elements, the use of the cohesion elements in a proper way is of great importance in the development of writing skills, the cohesion elements used by the students are lexical cohesion (2,668), conjunctions (2,386), reference (1,995), ellipsis (1,414), substitution (31).The most common errors in the use of the elements of the elements of the wrong or continuous repetition of the elements of the connection has been established. In this study, it is aimed to contribute to the field by examining the cohesion elements of measurement and evaluation applications made during the process of teaching Turkish as a foreign language.

Keywords: text, text linguistics, writing skills, cohesion.

Teşekkür

Bu çalışmanın gerçekleştirilmesinde kıymetli zamanını bana ayırıp değerli bilgilerini benimle paylaşan, hiçbir zaman ilgi ve desteğini esirgemeyen, her bir kelimesiyle hayatıma anlam katan saygıdeğer danışman hocam Doç. Dr. Özay KARADAĞ'a teşekkür ederim. Çalışmalarım boyunca yardım ve desteklerini eksik etmeyen, önerileriyle yolumu aydınlatan değerli hocalarım Doç. Dr. Mahir KALFA ve Doç. Dr. Bayram BAŞ'a teşekkür ederim.

Tez yazım sürecinde ve hayatımın her anında maddi ve manevi desteğini üzerimden hiçbir zaman esirgemeyen, en büyük şansım saydığım aileme, beni bugünlere getiren hocalarıma ve bu süreçte yanımda olan sevgili dostlarıma teşekkürü bir borç bilirim.

İçindekiler

Kabul ve Onay.....	i
Öz.....	ii
Abstract.....	iii
Teşekkür.....	iv
Tablolar Dizini.....	vii
Şekiller Dizini.....	viii
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini.....	ix
Bölüm 1 Giriş.....	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	3
Araştırma Problemi.....	3
Sayıtlılar.....	4
Sınırlılıklar.....	4
Tanımlar.....	5
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar.....	7
Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Dil Becerileri ve Yazma Becerisi.....	7
Metin ve Metindilbilimsel Bağdaşıklık.....	10
Bağdaşıklık.....	11
İlgili Araştırmalar.....	31
Bölüm 3 Yöntem.....	34
Araştırmanın İnceleme Nesneleri.....	34
Veri Toplama Süreci.....	35
Veri Toplama Araçları.....	35
Verilerin Analizi.....	36
Bölüm 4 Bulgular ve Yorumlar.....	39

Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Kur Geçiş Sınavlarının Yazma Bölümlerinde Yer Alan Yazılı Anlatımlarında Bağdaşıklık Unsurlarını Kullanım Düzeyleri	39
Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Kur Geçiş Sınavlarının Yazma Bölümlerinde Yer Alan Yazılı Anlatımlarında Bağdaşıklık Araçlarını Kullanım Düzeyleri	39
Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Sınav Metinlerinde Yer Alan Gönderim Unsurlarını Kullanım Sıklıkları	41
Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Türkiye’de Öğrenen Öğrencilerin Değişiririm Ögelerini Kullanma Düzeyleri	54
Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Türkiye’de Öğrenen Öğrencilerin Sınav Metinlerinde Bağlama Ögelerini Kullanma Düzeyleri.....	58
Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Türkiye’de Öğrenen Öğrencilerin Kelime Bağdaşıklığını Kullanma Düzeyleri.....	64
Bölüm 5 Sonuç, Tartışma ve Öneriler	72
Kaynaklar	80
EK-A: Bağdaşıklık Değerlendirme Formu.....	86
EK-B: A1 Seviyesi Sınav Örneği.....	87
EK-C: A2 Seviyesi Sınav Örneği.....	88
EK-D: B1 Seviyesi Sınav Örneği.....	89
EK-E: B2 Seviyesi Sınav Örneği.....	90
EK-F: C1 Seviyesi Sınav Örneği.....	91
EK-G: Etik Komisyonu Onay Bildirimi.....	93
EK-H: Etik Beyanı.....	95
EK-I: Yüksek Lisans Tez Çalışması Orijinallik Raporu	96
EK-İ: Thesis Originality Report	97
EK-J: Yayınllama ve Fikri Mülkiyet Hakları Beyanı.....	98

Tablolar Dizini

Tablo 1 <i>Bağdaşılık Araçları Kullanım Sıklıkları</i>	40
Tablo 2 <i>Gönderim Ögeleri Kullanım Sıklıkları</i>	42
Tablo 3 <i>Eksilteli Anlatımı Kullanım Sıklıkları</i>	48
Tablo 4 <i>Değiştirim Ögeleri Kullanım Sıklıkları</i>	54
Tablo 5 <i>Bağlama Ögelerinin Kullanım Sıklıkları</i>	58
Tablo 6 <i>Kelime Bağdaşıklığının Kullanım Sıklıkları</i>	64

Şekiller Dizini

Şekil 1. Bağdaşıklık unsurlarının kullanım oranları	73
---	----

Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

AOÖÇ: Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi

Bkz: Bakınız

c.: Cilt

Çev.: Çeviren

Der.: Derleyen

Ed.:Editör/Editörler

Haz.: Hazırlayan

s.: Sayfa

Top.: Toplam

TÖMER: Türkçe Öğretim Merkezi

v.b.: Ve benzeri

v.d: Ve diğeri

Yay.:Yayınları

Yay. Haz.: Yayına Hazırlayan

Bölüm 1

Giriş

Çalışmanın bu bölümünde araştırmaya gerekçe oluşturan “Problem Durumu”, araştırmanın “Amaç ve Önemi”, “Temel Problemi” ve “Alt Problemleri”nin yanı sıra “Sayıtlar”, “Sınırlılıklar” ve “Tanımlar” yer almaktadır.

Problem Durumu

Türkçe, lehçeleriyle birlikte düşünüldüğünde, dünya üzerinde geniş bir coğrafyada yaygın olarak kullanılan bir anadildir. Ethnologue (2019) sitesinin verilerine göre, Türkiye Türkçesinin, Türkiye Cumhuriyeti de dâhil olmak üzere, 35 ülkede konuşuru bulunmaktadır; genel anlamda bakıldığında ise sitede Türk dilinin konuşur sayısının 220 milyona ulaştığı bildirilmektedir.

Türkiye, 2000’li yıllardan sonra ilgi ile takip edilen bir ülke hâline gelmiş, devletin dünya genelinde yürüttüğü kamu diplomasisinin bir sonucu olarak Türkiye’ye ve Türkçeye olan ilgi artmıştır. Türkiye’ye ilgi duyan veya Türkiye’de eğitim almak isteyen yabancılar için doğal olarak Türkçe öğrenme ihtiyacı oluşmuştur.

Türkiye dışında Türkçe öğrenmek isteyen yabancılar, Yunus Emre Enstitüsü aracılığıyla Türkçe öğretimi gerçekleştirilmektedir. Akademik düzeyde yurt dışındaki üniversitelerin açtıkları Türkçe derslerine, Millî Eğitim Bakanlığı Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü okutman görevlendirmektedir. 2016 yılında açılan Türkiye Maarif Vakfı, dünya genelinde Vakfa bağlı olarak açtığı özel okullarda örgün olarak Türkçe öğretimi gerçekleştirmektedir.

Ayrıca, Türkiye’de eğitim almak isteyen yabancı öğrenciler için de Türkçe öğrenme ihtiyacı söz konusu olmaktadır. Türkiye’ye gelen yabancı öğrenciler istedikleri alanda eğitim alabilmek için öncelikle üniversiteler bünyesinde kurulan Türkçe Öğretim Merkezlerinde (TÖMER) yaklaşık bir yıl boyunca Türkçe kurslarına katılmakta ve Türkçe yeterlik belgesi aldıktan sonra, alan eğitimlerine başlamaktadır.

Bir dilin etkin kullanıcısı olabilmek için dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinde Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi’nde (AOÖÇ) (2013) kur

seviyelerine göre tanımlanmış olan yeterlikleri öğrencilerin kazanması beklenmektedir. Bu yeterlikler her bir dil becerisi için ayrı ayrı belirlenmiştir. AOÖÇ'de (2013) bu becerilerin göstergeleri ayrıntılı bir biçimde tanımlanmıştır.

Literatüre bakıldığında, Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin en çok zorlandıkları temel dil becerisi, yazma becerisi olarak görülmektedir. Birçok araştırmacı da yazma becerisinin diğer becerilere göre daha geç kazanıldığı ve yabancı dil öğretimi programında diğer beceriler kadar önemsenmediğini ifade etmektedir (Açık, 2008; Bağcı & Başar 2013; Kara, 2010; Köse, 2004; Tağa & Ünlü; 2013; Tok, 2013). Yazma becerisinin metin düzeyinde gerçekleşebilmesi için öncesinde öğrencinin okuma ve dinlemeye ilişkin kazanımları elde etmiş olması gerekmektedir. Yazma becerisi üretici bir beceridir. Bu nedenle hedef dilde yazma becerileri daha geç bir gelişim göstermektedir. Özellikle biçimsel ve anlamsal bütünlüğün oluşturulması, öğrenciler açısından güçlük oluşturmaktadır. Türkçe öğrenme sürecinde kelime hazineleri gelişen öğrencilerden, dil bilgisi ve yazım kurallarına uyarak anlamsal bütünlüğü oluşturacak şekilde metin üretmeleri beklenmektedir.

Metin düzeyinde anlatımda, anlamsal bütünlüğün sağlanması bakımından bağdaşıklık ve tutarlılık özellikleri büyük önem taşımaktadır. Öğrencilerin metin düzeyinde gerçekleştirdikleri anlatımlarında bağdaşıklık özelliklerini kullanma düzeyleri A1 seviyesinden C1 seviyesine doğru aşamalı bir gelişim göstermektedir. Bağdaşıklık araçlarının yabancı öğrenciler tarafından öğrenilmesi ve kullanılması onları etkin birer dil kullanıcısı hâline getirmektedir.

Yabancılara Türkçe öğretiminde kur seviyelerine göre bağdaşıklık özelliklerinin ne düzeyde kazanıldığına bilinmesi, öğretim süreçlerinin planlanması ve eğitim ortamlarının oluşturulması bakımından önemlidir. Öğrencilerin kur seviyeleri arasında bağdaşıklık araçlarını kullanma gelişimi, metin düzeyinde anlatma başarılarının göstergesi olduğundan bu gelişimin nasıl olduğu bilinmelidir. Bu sebeple Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin, bağdaşıklık özelliklerini düzeylere göre nasıl ve ne oranda kazandıkları cevaplanması gereken bir sorudur. Çalışma, bir metnin üretilmesindeki en önemli dilsel bağıntılardan biri olan bağdaşıklık kavramının, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi kapsamında oluşturulan metinlerde hangi düzeyde ve ne sıklıkla kullanıldığı ve bu kullanımlar sırasında ortaya çıkan hataların ne düzeyde olduğunun belirlenmesini temel problem olarak

kabul etmektedir. Çalışmada, bir metindeki uyumun sağlanması için metinlerde bulunması gereken dilbilgisel bağlantılara yer verilmiş, bu bağlantılar değerlendirilirken metin türü ve uzunluğu, çalışmanın öğrencilerin geçmiş yıllara dair sınav metinlerindeki yazma bölümlerini kapsamından dolayı bir değişken olarak kabul edilmemiştir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Araştırmada “Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin bağdaşıklık özelliklerini her bir kur seviyesinde (A1-A2, B1-B2, C1) nasıl ürettikleri ve bu unsurların kurlar arasında nasıl gelişim gösterdiklerini belirlemek” temel amaçtır. Ayrıca çalışmada bağdaşıklık unsurlarının kullanımı konusunda öğrencilerin yaptığı yanıtlar da analiz edilmiştir.

Çalışmada ilk olarak, dil öğretiminde dört temel beceriden biri olan yazma becerisini geliştirme açısından bağdaşıklık kavramlarının ne olduğu açıklanmış ve bu unsurların Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi hususunda nasıl değerlendirilebileceği ortaya konmuştur. Çalışmanın devamında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin her bir kur seviyesinde metin oluşturmadaki bağdaşıklık araçlarını kullanım düzeyleri belirlenerek bu konuda yaşadıkları problemler ortaya konulmuştur.

Öğrencilere ait metinler çözümlenerek her bir seviyede üretilen bağdaşıklık özellikleri belirlenmiş, kullanılan bağdaşıklık araçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olup olmadığı değerlendirilmiştir. Çalışmanın amacı, Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde hangi öğretim programı ya da materyallerinin (ders kitabı, CD’ler vs.) daha iyi performans gösterdiği veya farklı TÖMER’lerde öğrenim gören öğrencilerin sınav metinlerindeki başarılarını kıyaslamak değildir. Aksine çalışmanın amacı, farklı özelliklere sahip üç grubu bir araya getirerek öğrencilerin tamamının her bir seviyenin sonunda üretmiş oldukları metinlerde uyumu sağlayan bağdaşıklık özelliklerinin kazanımlarının ne durumda olduğunu belirlemektir.

Araştırma Problemi

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin kur tamamlama sınavlarının yazma bölümünde (A1-A2, B1-B2, C1) ürettikleri metinlerin bağdaşıklık özellikleri ve

bu özelliklerin kurlar arasındaki değişim durumu nasıldır? Bu problem çerçevesinde aşığıdaki gösterilen alt problemlere araştırmada cevap aranmıştır.

Alt problemler. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin kur düzeylerindeki bağdaşıklık unsurlarını kullanma durumlarındaki değişim nasıldır?

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin kur geçiş sınav metinlerinde kullandıkları gönderim unsurlarının seviyeler (A1, A2, B1, B2, C1) arasındaki değişimi nelerdir?

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin kur geçiş sınav metinlerinde kullandıkları değiştirim unsurlarının seviyeler (A1, A2, B1, B2, C1) arasındaki değişimi nelerdir?

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin kur geçiş sınav metinlerinde kullandıkları eksilteli anlatım unsurlarının seviyeler (A1, A2, B1, B2, C1) arasındaki değişimi nelerdir?

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin kur geçiş sınav metinlerinde kullandıkları bağlayıcı ögelerin seviyeler (A1, A2, B1, B2, C1) arasındaki değişimi nelerdir?

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin kur geçiş sınav metinlerinde kullandıkları kelime bağdaşıklığının seviyeler (A1, A2, B1, B2, C1) arasındaki değişimi nelerdir?

Sayıtlılar

Araştırmada, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin kur geçiş sınavlarının yazma bölümünde ortaya koydukları metinlerin, öğrencilerin bağdaşıklık araçlarını kullanımıyla ilgili gerçek durumlarını yansıttığı varsayılmaktadır.

Sınırlılıklar

Araştırma, Türkçeyi yabancı dil olarak iki devlet üniversitesi bünyesindeki TÖMER ve bir özel dil öğretim merkezinde öğrenen 30 öğrencinin – öğrencilerin yaş, cinsiyet, milliyet ve öğrenim durumları bir değişken olarak kabul edilmeksizin- A1-A2 (Temel Dil Kullanımı), B1-B2 (Bağımsız Dil Kullanımı) ve C1 (Yetkin Dil Kullanımı) seviyelerindeki kur geçiş sınav metinlerinde üretmiş oldukları 150 metnin bağdaşıklık unsurlarının kullanımı açısından değerlendirilmesiyle sınırlandırılmıştır.

Tanımlar

Metin (Text). Anlamsal ve biçimsel olarak art arda gelen sıralı cümlelerin oluşturduğu bir yapıdır.

Metindilbilim (Text Linguistics). Bir metnin içerisindeki ilişkileri bağdaşıklık, tutarlılık, amaçlılık, kabul edilebilirlik, bilgilendiricilik, duruma uygun olma ve metinler arasılık kapsamında inceleyen bilim dalıdır.

Bağdaşıklık (Cohesion). Bir metindeki estetik beklentileri karşılamak ve metinde yer alan birimleri birbirine bağlamak için kullanılan ölçütlerdir.

Gönderim (Reference). Bir metinde yer alan sözcüklerin metin içerisinde tekrar kullanılmak istenmediği durumlarda, yerine kullanılan unsurların genel adıdır. Gönderim türleri metin içi ve metin dışı olmak üzere ikiye ayrılmakta ve metin içi gönderim de ön ve art gönderim olmak üzere iki alt başlık altında incelenmektedir. Bir metinde yer alan art gönderimlere üç farklı şekilde rastlamak mümkündür: 1. Zamirler (şahıs zamirleri, işaret zamirleri, dönüşlülük zamirleri, ilgi zamiri), 2. İşaret sıfatları, 3. Karşılaştırma.

Eksilteli Anlatım (Ellipsis). Metinde yer alan bazı ifadelerin, metnin biçimsel ve anlamsal bütünlüğünü bozmayacak şekilde düşürülmesiyle ortaya çıkan bağdaşıklık unsurudur. Türkçede eksilteli anlatım, bir öge dışında cümlenin tamamının düşürülmesi, isim tamlamalarında tamlayanın veya tamlananın düşürülmesi, ortak ögenin düşürülmesi ve eklerin düşürülmesi olmak üzere dört başlık altında sınıflandırılmaktadır.

Değiştirim (Substitution). Bir metinde yer alan yapıların, bu yapıyla aynı görevi üstlenebilecek bir başka unsurla değiştirilmesidir. Türkçede değiştirmeye, isme dayalı, fiile dayalı ve cümleye dayalı olmak üzere üç farklı şekilde rastlamak mümkündür.

Bağlayıcı Öge (Conjunction). Korkmaz (2003) bağlaçları; kelimeleri, kelime gruplarını, cümleleri ve kimi zaman da paragrafları şekil ve anlam bakımından birbirine bağlayan ve yükledikleri işlevler ile bağlandıkları sözler arasında türlü anlam ilişkileri kuran bağlantılar olarak tanımlamıştır. Bu bağlantı ögeleri, metnin akışı içerisinde zaman-sıralama, açıklama, örnekleme, zıtlık, koşul ve sebep-sonuç

bildirme, ekleme, ayırt etme gibi çeşitli kavramların karşılığı olarak ifade edilmektedir.

Kelime Bağdaşıklığı (Lexical cohesion). Metinde yer alan sözcükler arasındaki anlamsal ilişkilerin kurulmasına ve metnin kavramsal olarak yapılanmasına katkıda bulunan en önemli yapıdır. Kelime bağdaşıklığı ya da sözcüksel bağdaşıklık olarak adlandırılan bu yapı, tekrar ve aynı kavram alanından kelime kullanımı olmak üzere iki başlık altında incelenmektedir.

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Bu araştırmada metin kavramı ağırlıklı bir yer tutmaktadır. Metin her şeyden önce bir yapıdır. Metnin yapısını oluşturan unsurlar, araştırmada inceleme kategorilerini oluşturduğundan bu bölümde ayrıntılı olarak ele alınacaktır.

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Dil Becerileri ve Yazma Becerisi

Dil, bireylerin birbiriyle iletişim kurabilmelerini sağlayan en temel yapıdır. Bir toplumda yaşayan bireylerin birbirleriyle sağlıklı bir iletişim kurabilmeleri için dili etkili bir biçimde kullanmaları gerekmektedir. Tekin (1980) kişinin iletişim yeteneğini büyük ölçüde dili kullanabilme becerisinin belirlediğini ifade etmiştir. Dil kelimeler, kelime grupları veya cümlelerden oluşan bir yapı olmasına rağmen içerisinde yer alan her bir kelimenin ayrı bir kimliği vardır ve bu kelimeler metinde anlamlı bir sistematik yapı oluşturabilmek amacıyla özel yollarla bir araya getirilmektedir. Kısacası, dil rastgele yan yana gelmiş sözcüklerin diziliminden ziyade belirli komutların anlamsal bir bütünlük çerçevesinde ifade edildiği bir sistem, duyu ve düşünceleri iletme becerisidir. Kişinin duyu ve düşüncelerini sağlıklı bir biçimde iletebilmesi için dört temel dil becerisini etkin bir biçimde kullanabilmesi gerekmektedir. Bunlar dinleme, konuşma, okuma ve yazmadır. Bu beceriler her ne kadar birbirinden ayrı gibi görünse de birbirlerine ayrılmaz bağlarla bağlıdır. Bir dilin ana dili veya yabancı dil olarak öğretiminin başarılı bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için bu dört beceri etkili bir biçimde birleştirilmelidir. Durmuş (2013) bireylerin dil becerilerini ana dillerinde kazandıkları ölçüde, ikinci/yabancı dil süreçlerine taşıdıklarını belirtmektedir.

Dil öğretimi gerçekleştirilirken bu dört temel becerinin bireylere kademeli olarak kazandırılması gerekmektedir. Dil öğretimi üzerine çalışanlar, dil becerilerini kazanılış sırasına göre “anlama” ve “anlatma” olmak üzere iki başlık altında sınıflandırmaktadırlar. Buna göre, dinleme ve okuma anlamaya; konuşma ve yazma da anlatmaya yönelik dil becerilerini oluşturmaktadır. Doğan (2014) bu becerilerden birinde veya birkaçında oluşabilecek bir eksikliğin, dil formasyonunun tam olarak oluşmadığı veya dilin etkili bir biçimde kullanılmadığı anlamına geldiğini ifade etmektedir. Bu nedenle, etkili iletişim kurabilmek için her bir beceri alanı aynı ölçüde geliştirilmelidir.

Dinleme ve konuşma sözlü iletişimin, okuma ve yazma da yazılı iletişimin başarılı bir şekilde kurulmasında birbirini desteklemektedir. Bu nedenle dil öğretiminin sağlıklı bir biçimde gerçekleştirilebilmesi için bu dört temel becerinin birbirinden bağımsız olarak düşünülmemesi gerekmektedir. Dinleme ve konuşma becerilerinin okuma ve yazma becerileri ile birleştirilmesi bireylerin etkili ve doğru iletişim kurarak iyi birer okuyucu ve konuşmacı olmalarını sağlayacaktır.

Çalışmanın konusu gereği bu bölümde, dil öğretiminde temel becerilerin yazma becerisi ile ilişkisi belirlenecek ve yazma becerisinin temel dil becerileri içerisindeki etki ve önemi üzerinde durulacaktır.

İlter (2002) yazma öğretiminin etkin bir biçimde yapılabilmesi ve bu becerinin öğrencilerde istenen seviyeye ulaşabilmesi için öncelikle dinleme, konuşma ve okuma beceri süreçlerinin doğru olarak planlanıp uygulanması gerektiğini ifade etmektedir. Bu bağlamda, dil öğreticilerine önemli görevler düşmektedir. Dil öğretimi kapsamında yer alan günlük aktiviteler, öğrencinin her bir beceriyi tanıma ve kullanmasına imkân tanımaktadır. Örneğin; öğretmenin hedef dili kullanması, dil öğretiminde yararlandığı sözlü materyaller (şarkı, türkü, şiir, diyalog vb.) öğrencinin dinleme becerisini; kelime ve cümle sesletimleri, diyaloglar, sesli okumalar, şarkı vb. seslendirmeler ve dramalar konuşma becerisini; yazılı metinler ve bu metinlerde yer alan dil bilgisi ilişkileri, materyal olarak kullanılan kartlar vb. okuma becerisini; ders öğretim materyallerinde yer alan yazılı alıştırmalar (boşlukları doldurma, soru cevap vb.), duygu ve düşüncelerini ifade etmekte kullandıkları metinler ise yazma becerisini desteklemektedir. Bu kapsamda dil öğretim sürecinde çok yönlü bir iletişim kurabilmek için her bir becerinin bir diğerini nasıl desteklediği açıkça görülmektedir.

Yazma becerisini geliştirmek isteyen bir öğrencinin dinleme becerisini de kazanmış olması gerekmektedir. İyi bir dinleyici olmak, iletişim sürecinin ayrılmaz bir parçasıdır. Dil öğretim süreci içerisinde iyi bir dinleyici olarak yer almak, öğretme ve öğrenme döngüsünde hayati önem taşımaktadır. Daha iyi dinleyen bir öğrenci daha iyi öğrenmekte ve öğrendiklerini sözlü ya da yazılı olarak daha kolay ifade edebilmektedir. Ayrıca iyi bir konuşur olmak isteyen birey, aynı zamanda iyi bir dinleyici olmalıdır. Bir dilin içerisinde yer alan kavramların, telaffuz, vurgu ve tonlamaya uygun bir biçimde yazıya geçirilmesi, iyi bir dinleyici olmaktan geçmektedir çünkü iyi bir dinleyici bir dilin içerisinde yer alan ifadelerin anlamsal ve

sesletimsel karşılıklarını kavrayabilme yetisi kazanmakta ve bu kazanımlarını metinsel boyutta ifade ederek yazma becerisinin gelişmesine katkıda bulunmaktadır.

Konuşma becerisinin kazanılması da bir dilin öğrenilmesinde en az diğer beceriler kadar önemlidir çünkü duyduğumuzda, okuduğumuzda ve yazdığımızda tüm bunları sesli olarak ifade edebilmek için konuşmaya ihtiyaç duyarız. Doğru ve etkili bir biçimde konuşabilmek, iletişim kurabilmek için oldukça önemlidir. İyi bir konuşmacı olmayı hedefleyen dil öğrencisinin, hedef dile ait sözcükleri karıştırmaması, yanlış telaffuz etmemesi, iyi bir diksiyona ve geniş kelime hazinesine sahip olması gerekmektedir. Bu niteliklere sahip olmak, doğrudan yazma becerisinin gelişimini de desteklemektedir. Çünkü hedef dile ait sözcükleri doğru anlamlandıran ve yorumlayan, metin üzerindeki gösterimlerini kavrayan ve geniş bir kelime hazinesine sahip olan bir konuşmacı, bunları yazılı olarak da kolayca ifade edebilecektir. Erdem (2014) dil becerilerinin geliştirilmesinde araç olarak kullanılan metin çözümlenmelerinde sözlü ifadenin öğretmene veri sağlamada kullanılacak en önemli vasıta olduğunu belirtmektedir.

Yazma becerisini geliştirmek isteyen bir öğrencinin okuma becerisini kazanması da oldukça önemlidir çünkü okumak, bilgiye ulaşmanın en temel yollarından biridir. Karatay (2014) okumanın, ilk kullanılan dil öğrenme becerisi olan dinlemeden sonra en önemli bilgi edinme, bilgi dağarcığını geliştirme yollarından biri olduğunu, okullarda planlı ve programlı yapılan öğrenme-öğretme süreçlerinin büyük bir bölümünün basılı öğretim araçlarına dayalı olduğunu ve bunlarla baş edebilme ve öğretim programlarının öngördüğü düzeyde bilgi ve beceriler edinmenin iyi bir okuma, okuduğunu kavrama becerisi ile gerçekleşeceğini ifade etmiştir. Dil öğrenim sürecinde okuma becerisini kazanan birey, o dile ait kelimeleri de öğrenmiş olur. Zengin kelime hazinesine sahip bir birey ise okuduğunu daha iyi anlayabilir, doğru kelimeleri seçerek daha kaliteli metinler üretebilir ve iyi bir konuşur olabilir. Bu nedenle iyi ve kaliteli metinler üretmesi beklenen bir öğrenciye mutlaka okuma alışkanlığı kazandırılmalıdır.

Yazma sadece konuşmanın işaretler sistemi ile gösterilmesini değil aynı zamanda duygu ve düşüncelerin sistemli bir şekilde ifade edilmesini de içerir. Bu nedenle diğer becerilerle karşılaştırıldığında yazma becerisi, sadece bir dili yabancı dil olarak öğrenenler için değil aynı zamanda ana dili olarak öğrenenler için de en

zor kazanılan beceridir. Raimes (1983) öğrencilerin yazma becerilerini geliştirdikçe, düşünme becerilerini kontrol ettikleri, zihinlerini sürekli kullandıkları ve öğrenme sürecini daha etkili duruma getirdiklerini belirtmiştir. Öğrencilerin yazma becerisi geliştirmede başarılı olabilmeleri için diğer becerileri de kazanmış olmaları gerekmektedir böylece öğrencilerin eksik yönlerinin ortaya çıkarılması ve bu konuda yönlendirilmeleri daha kolay olacaktır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde yazma becerisinin geliştirilmesi öğrencinin hangi seviyede olduğu, diğer dil becerilerini ne derecede kazandığı, hedef dilde ait yapıları ve noktalama işaretlerini ne derecede öğrendiği, duygu ve düşüncelerini metinsel boyutta nasıl ifade ettiğinin belirlenebilmesi açısından oldukça önemlidir.

Çeçen (2014) bir metnin iletişim işlevinin yerine gelmesi için dilin kurallarına uygun olarak kullanılması gerektiğini, edat ve bağlaçların yerinde ve doğru kullanılması, zamirlerin hangi ögeye gönderimde bulunduğu netliği, dilin - özellikle anlambilimsel ve söz dizimsel özelliklerine dikkat edilmesinin metnin yazılış amacının gerçekleşmesi adına önemli unsurlar olduğunu belirtmektedir. Bu kazanımlar öğrencinin öğrendiklerini hedef dilin kurallarına uygun bir biçimde yazıya geçirebilmesi ve kaliteli metinler üretebilmesi açısından oldukça önemlidir.

Metin ve Metindilbilimsel Bağdaşıklık

Metin kavramı literatürde farklı şekillerde tanımlanmaktadır. Bir metnin anlamı söylem, bağlam, cümle yapısı, metnin dış gerçekliği vb. gibi unsurlara göre değişim göstermektedir. Metin hakkında çalışanlar metni, belirli bir amaç altında gerçekleştirilen iletişim olaylarının sözlü kaydı (Brown&Yule, 1983), kullanılan bir dil birimi (Halliday&Hasan, 1976), belirli standartlar altında bir araya gelen iletişimsel bir oluşum (de Beaugrande & Dressler, 1981), başı ve sonu ile kapalı bir yapı oluşturan dilsel göstergelerin art arda geldiği anlamlı bir yapı Günay (2013) olarak tanımlamaktadır .Kısacası, bir metnin oluşabilmesi için anlamsal ve biçimsel bütünlüğe ihtiyaç vardır.

Anlamsal bütünlük, metni biçimsel bütünlükle birlikte uyumlu ve tutarlı hâle getiren yapıdır. Biçimsel bütünlük ise metnin yapısını oluşturan dilbilgisel unsurların metin içerisinde çeşitli amaçlarla bir araya gelerek metnin kalite ve uyumunu oluşturmasıdır. Metin üzerinde yapılan incelemeler metindilbiliminin kapsamına girmektedir. Metindilbilim üzerine çalışan De Beaugrande ve Dressler (1981)

anlamsal ve biçimsel bütünlüğe sahip bir metin üretilebilmesi için sahip olunması gereken ölçütleri bağdaşıklık (cohesion), tutarlılık (coherence), amaçlılık (intentionality), kabul edilebilirlik (acceptability), bilgilendiricilik (informativity), duruma uygun olma (stiuationality) ve metinler arasılık (intertextuality) olmak üzere yedi alt başlıkta toplamış ve bu ölçütlerden herhangi birinin metinde yer almaması durumunda metnin bildirişim işlevini yitireceğini ifade etmiştir.

Metin incelemelerinde sıklıkla kullanılan metinsellik ölçütleri bağdaşıklık ve tutarlılıktır. Metnin yüzeyinde yer alan dilbilgisel unsurların ardışıklığı bağdaşıklığı oluşturmaktadır. Bu unsurların sıralanışı asla rastlantısal değildir ve birtakım kurallar etrafında şekillenmektedir. Bu dilsel göstergelerin anlamlı bir bütünlükte sıralanması metnin uyum ve kalitesini oluşturarak okuyucuda estetik zevk uyandırmaktadır.

Bağdaşıklık

Bağdaşıklık, De Beaugrande ve Dressler (1981) tarafından geliştirilen yedi metinsellik ölçütünden biridir. Çalışmaya konu olan metinler Halliday&Hasan (1976) tarafından geliştirilen ve Coşkun (2005) aracılığıyla Türkçeye uyarlanan bağdaşıklık unsurları kapsamında incelenmektedir. Bu unsurlar, yazınsal metinleri incelemeyi kolaylaştırması açısından literatürde yaygın olarak kullanılmaktadır.

Bağdaşıklık kavramı hakkında birçok farklı görüş yer alsa da bunlar arasında en yaygın olanı; bağdaşıklığın bir metindeki anlamsal ilişkileri kuran yapı veya metinde yer alan metin öğelerinin belirli kurallar çerçevesinde birbirine bağlayarak okuyucuyu yönlendiren kurallar bütünü olduğudur.

Bağdaşıklık bir metinde yer alan unsurların, gereksiz şekilde tekrarlanmasından kaçınmaya, metindeki koşul ve durumlara atıfta bulunmaya ve olayların mantıksal bir biçimde sıralanmasına yardımcı olmaktadır .Halliday ve Hasan (1976), dünya literatüründe oldukça önemli bir yere sahip olan *Cohesion in English* adlı çalışmada bağdaşıklığı, bir metinde yer alan dilbilgisel unsurların metnin içerisinde anlamsal ve biçimsel bütünlüğün sağlayacak şekilde yer alması olarak tanımlamakta ve bağdaşıklık unsurlarını; gönderim, değiştirim, eksilti, bağlayıcı öğeler ve sözcüksel bağdaşıklık olmak üzere beş ayrı başlık altında incelemektedir.

Bağdaşıklık özellikleri AOÖÇ'de (2013: 31-24) ortak öneri düzeyleri içinde tanımlanmaktadır. Tutarlılık başlığı altında verilen tanımlamalarda kur seviyelerine göre hangi bağdaşıklık araçlarının kullanılması gerektiği belirtilmiştir.

Bağdaşıklık unsurları: Gönderim (Reference). Bir metinde yer alan sözcüklerin, metin içerisinde tekrar kullanılmak istendiği durumlarda ortaya çıkmaktadır. Bir metinde gönderim kullanılması durumunda, o kavram metinde tekrara düşmeden ikinci kez yer almış olur. Metin üretiminde gönderim unsurlarının kullanılması metnin kalitesinin artması bakımından oldukça önemlidir. Türkçede bir unsurun yerine onu niteleyen başka kavramların kullanılması kişi zamirleri, işaret zamirleri, işaret sıfatları ve karşılaştırma ile yapılmaktadır.

Gönderim öğelerinin kullanımı sayesinde metinde yer alan bilgiler farklı öğelerle tekrar ele alınır ve bu sayede metindeki tekrar ve uyum sağlanmış olur.

Örnek 1: *“Kış, Adanın sahillerine lodolarla beraber gelirdi. Kocayemiş ağaçlarının çamlarla birleştiği adanın lodos tarafında, hiçbir ev yoktur. Orada kocaman vahşi kayalar, tuhaf kuşlar ve derin uçurumlar vardır.”* (Abasıyanık, 2005, s.1).

Örnekte görüldüğü gibi üçüncü cümlede kullanılan “orada” işaret zamiri ikinci cümlede yer alan “adanın lodos tarafında” ifadesine karşılık olarak kullanılmıştır. Böylece iki cümle arasında süreklilik ilişkisi sağlayan anlamsal bir bağ kurmak amaçlanmıştır.

Gönderim türleri. Gönderim türleri metin içi ve metin dışı olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Metin içi gönderim de ön ve art gönderim olmak üzere iki alt başlık altında incelenmektedir. Türkçe metinlerde bu bağlantılar daha çok metin içi gönderimlerle sağlanmaktadır.

Metin dışı (Exophoric) gönderim. Metin dışı gönderim, metinde karşılığı açık olarak verilmeyen bir kelime veya kelime grubunun metnin bağlamından hareketle ortaya çıkarılmasına dayanan bir gönderim türüdür. Altunkaya (1987) bu tarz gönderimlerde metnin açıklanabilmesi için metin dışında bir nesne, durum ya da kişiye gönderimde bulunulmasının söz konusu olduğunu ve bağlamın göz ardı edilmesi halinde gönderimin karşılıksız kalacağını belirtmiştir. Halliday ve Hasan (1976) da metin dışı gönderimlerin biçimsel olarak bağdaşıklığın kapsamına girmediğini ifade etmiştir.

Örnek:

Saliha: Bunları çantana koy da giderken unutma.

Murat: Az kalsın unuttuyordum, iyi ki hatırlattın.

Örnek:

Gül: Saatlerdir bekliyorum, sanırım gelmeyecek.

Hasan: Gelmiş işte, bak şurada.

Yukarıdaki örnekleri incelediğimizde “*bunları*” ve “*şurada*” sözcüklerinin karşılığı metinde yer almamaktadır fakat bu kavramların konuşmacıların yer aldığı ortamda yani metnin dışında bir karşılığı bulunmaktadır.

Örnek:

Tansu: Ben ona hiçbir şey anlatmamıştım ama sen her şeyi anlatmışsın.

Mehmet: Ben senin her şeyi ona da anlatacağımı düşünmüştüm.

De Beaugrande ve Dressler (1981) özellikle diyaloglarda birinci ve ikinci şahıs zamirlerinin doğal bir dış gönderim oluşturduğunu belirtmektedir. Yukarıdaki örnekler incelendiğinde konuşmada yer alan kişiler, metinde yer alan bağdaşıklık unsurlarının gönderimde buldukları kişiler hakkında bilgi sahibidirler.

Metin içi (Endophoric) gönderim. Metinde yer alan gönderim ögesinin karşılığının metnin içerisinde açık bir şekilde yer alması durumunda ortaya çıkan gönderim türüdür. Halliday ve Hasan (1976) metin dışı gönderimi durumsal (situational); metin içi gönderimi ise metinsel (textual) olarak değerlendirmektedir. Halliday ve Hasan (1976) metin içi gönderimin, gönderim ögesinin ve gönderimde bulunan ögenin sırasına göre, art (anaphoric) ve ön (cataphoric) gönderim olmak üzere iki şekilde ortaya çıktığını, Günay (2003) ise en belirgin art gönderimler ve ön gönderimlerin zamirler vasıtasıyla yapıldığını belirtmektedir.

Ön (Cataphoric) gönderim. Metinde yer alan gönderimsel unsurların gönderimde bulunulan ögeden önce kullanılmasıdır.

Örnek:

“Gerçek kusuru ise, kendisine sorulursa, şuydu: Karşısındakinin yalan söyleyebileceği aklına en son gelen, belki de hiç gelmeyen şeydi.” (Karasu, 2006, s. 169)

“Bir müddet daha orada, rutubetli taşların üstünde oturdular.” (Ali, 2014, s.89)

Yukarıdaki örnekte önce “şu” işaret zamirine yer verilmiş sonrasında ise bu zamirin neye gönderimde bulunduğu ifade edilmiştir.

Art (Anaphoric) gönderim. Metinde yer alan gönderim unsurlarının gönderimde bulunulan öğeden sonra kullanılmasıdır. Art gönderim, metinde yer alan unsurların metnin devamında yeniden ele alınmasını sağlayarak metindeki ardışıklığı sağlamaktadır. Onursal (2003)art gönderimi daha önce kullanılmış bir biçime (öncül) daha sonra gelen bir öge aracılığıyla gönderme yapılmasını sağlayan dilsel ögeler olarak nitelendirmiş ve bu ögelerin metnin konusunu oluşturan bilgilerin yeniden ele alınmasını sağlayarak, metindeki çizgiselliği ve sürekliliğini oluşturduğunu ifade etmiştir.

Örnek:

“Konservatuarın önüne geldikleri zaman Macide sessizce elini uzattı. Ömer şaşırmişti. Şimdi ondan ayrılmak ve haftalarca görmemek mümkündü.” (Ali, 2014, s.69).

Yukarıda yer alan örnekte önce özne (Macide) kullanılmış metnin devamında ise tekrara düşmemek adına kişi zamiri (o) gönderiminde bulunulmuştur.

“Bina, enlem ve boylam noktaları arasına sıkıştığı gibi, daha yüksek birçok apartmanın arasında ezilmişti. Bu nedenle kuzey rüzgarlarına kapalıydı ve güneyindeki apartmana bitişik tavan, yağmurda biraz akıyordu. İnsanın kendi evi olmadıkça, bunlara katlanmak gerekiyordu.” (Atay, 2011, s.43)

Yukarıdaki metinde anlamsal akışını bozmamak adına işaret zamiri (bunlara) art gönderim olarak kullanılmıştır.

Art gönderimin amacı metinde yer alan bilgiler arasında anlamsal bir bağ oluşturmaktır. Bir metinde yer alan art gönderimlere üç farklı şekilde rastlamak mümkündür: 1. Zamirler (şahıs zamirleri, işaret zamirleri, dönüşlülük zamirleri, ilgi zamiri), 2. İşaret sıfatları, 3. Karşılaştırma gönderimi.

Gönderim ögeleri: Zamirler. Türkçede en fazla kullanılan gönderim ögesi zamirlerdir. Zamirler, şahıs zamirleri, dönüşlülük zamiri, işaret zamirleri ve ilgi zamiri olmak üzere dört alt başlık altında incelenmektedir. Türkçede en fazla kullanılan zamir çeşidi şahıs zamirleridir. Şahıs zamirleri ile yapılan gönderimler, metinde yer

alan isimlerin sürekli olarak tekrar edilmesini önleyerek metinde yer alan unsurların akışını ve uyumunu sağlamaktadır.

Şahıs zamirleri. Bir metinde şahıs zamirine yer verilmesinin amacı metinde yer alan kişiye dair gönderimde bulunmaktır. “*Ben, sen, o, biz, siz, onlar*” Türkçede yer alan şahıs zamirleridir.

Örnek:

Salih, bu düşüncelerle boğuşurken hırsızlar onu fark etti.

Salih → onu

Örnek:

Kitabın yazarları bir araya gelmiş, onları kızdıran şeyin ne olduğunu tartışıyorlardı.

Kitabın yazarları → onları

Türkçede şahsa dair göndermeler yapılırken şahıs zamirlerinin kullanılmasının yanı sıra, yükleme getirilen şahıs ekleriyle de gönderim yapılabilmektedir. Ayrıca zamirlerin tamlayan olarak kullanıldığı durumlarda iyelik eki zamir görevinde kullanılmaktadır. Birçok metinde bu tarz kullanımlara sıkça rastlamak mümkündür.

Örnek:

“Nihayet rasgele bir kapıyı araladım ve içeride Raif Efendi’yi gördüm. Onu evvelden tanıyıyordum. Buna rağmen masasının başına eğilmiş olan bu adamın başkası olamayacağını derhal hissettim.” (Ali, 2002, s: 17)

Örnek:

Sana her şey yanlış anlatılmış. (Benim) Söylediklerim bunlar değildi.

Dönüşlülük zamiri. Türkçede dönüşlülük zamirinin karşılığı “*kendi*” kelimesi ve bu kelimenin iyelik eki ile oluşturulmuş “*kendim, kendin, kendisi, kendimiz, kendiniz, kendileri*” biçimleridir. Bu gönderim unsurunun kullanım amacı, yapılan işin yapan kişiye döndüğünü göstermektir. Dönüşlülük zamirleri, bazen cümlede özne yerine kullanılırken bazen de özneyi vurgulamak için kullanılabilir.

Örnek:

“Bu iş imkânsız görünmesine rağmen Bünyamin denileni yapmaya çalıştı. Fakat kendisini ne kadar zorlarsa zorlasın başaramadı.” (Anar,2015, s.150)

Bünyamin→kendisini

Örnek:

Onu istemediği bir işte çalışmaya sen kendin zorladın.

Sen→kendin

Örnek:

Zeynep kendini övmeyi hiç sevmez.

Zeynep→kendini

Örnek:

Onun neden bu kadar çok tepki verdiğini gerçekten anlayamıyorum, başından beri bana her şeyi anlatan zaten kendisi. (Yüklem görevinde)

Onun→kendisi

İşaret zamirleri. Bir metinde geçen varlıkları işaret yoluyla gösteren zamirlere işaret zamirleri denilmektedir. Başlıca işaret zamirleri şunlardır: *“Bu, şu, o, bunlar, şunlar, onlar, öteki, beriki, bura, şura, ora.”* Ergin (2009) işaret zamirlerinin nesnelere bir yer içinde gösterdiğini ve onlara yerlerine göre işaret ettiklerini, bu zamirlerle belirtilen varlıkların şu veya bu vasıfları ile değil, yerleri ile ifade edildiklerini belirtmektedir.

Örnek:

“Önce yanımdaki kanepeye oturdular. Biri kadın, öteki erkekti. Erkek bana gülümsedi halim yok gülmeye; yoksa tatlı tatlı gülümsemesine karşılık verilmeyecek adam değildi. Bu selam yerine geçen gülümsemeye neden cevap vermedim?” (Abasıyanık, 2005, s.30)

İşaret zamirlerinde gönderme sadece kelime odaklı değildir. Cümle odaklı göndermeler de dilimizde sıkça tercih edilmektedir.

Örnek:

“Okulun ilk günü beklediğinden de keyifli geçmişti. Öğretmenini çok sevmiş ve yeni arkadaşlar edinmişti. Şimdi, tüm bunları eve gidip annesine anlatacaktı.”

Yukarıdaki örnekte görüldüğü gibi, *bunları* sözcüğü uzun bir cümlenin yerini tutarak anlamsal bağı kurmuştur. Eğer bu cümlede işaret zamiri kullanılmıyaydı cümle şu şekilde olacaktı:

“Okulun ilk günü beklediğinden de keyifli geçmişti. Öğretmenini çok sevmiş ve yeni arkadaşlar edinmişti. Şimdi, okulun ilk gününün beklediğinden de keyifli geçtiğini, öğretmenlerini çok sevdiğini ve yeni arkadaşlar edindiğini eve gidip annesine anlatacaktı.”

İlgi zamiri. Bu zamir çeşidi, kişi ve işaret zamirleri ile kurulan isim tamlamalarındaki tamlanan ekinin kullanılmayıp onun yerine “+ki” aitlik ekinin getirilmesi ile ortaya çıkmaktadır. Örneğin; *Bizim öğrenciler> bizimkiler vb.*

Örnek:

“Senin fikrin de oldukça yaratıcıydı ama onunki daha çok dikkatimi çekti.”

Onunki→onun fikri

İşaret sıfatları. Varlıkları işaret yoluyla gösteren sözcüklerdir, bu işlevleriyle işaret zamirlerine benzerler. İşaret sıfatları şunlardır: “*Bu, şu, o*”. İşaret sıfatlarının işaret zamirlerinden farkı çoğul eki alamamalarıdır.

Örnek:

“Bu portrede ne vardı?... Bunu izah edemeyeceğimi biliyorum; yalnız o zamana kadar hiçbir kadında görmediğim garip, biraz vahşi, biraz mağrur ve çok kuvvetli bir ifade vardı.” (Ali, 2002, s.55)

Bu portre→işaret sıfatı gönderimi.

O zamana kadar→işaret sıfatı gönderimi.

Karşılaştırma. Bu unsur sıfatlarda nitelikleri gösterilen varlık ve nesnelerin, bu nitelikleri ya doğrudan doğruya ya da başka bir varlığa kıyaslama yoluyla gösterilmesi amacıyla kullanılmaktadır.

Türkçede sıfatlar dört şekilde derecelendirilmektedir:

Eşitlik derecesi. “*gibi ve kadar*” edatları ile yapılıdır.

Örnek:

“Tezim bittikten sonra kendimi kuş kadar hafif hissetmiştim.”

Üstünlük(karşılaştırma) derecesi. Bu unsur ise genellikle “*daha*” zarfından sonra bir sıfat kullanılmasıyla oluşur.

Örnek:

“Daha güzel bir dünya için elimizden geleni yapmalıyız.”

Aşırılık derecesi. Bu unsurun kullanımıyla amaçlanan üstünlük derecesi ile en üstünlük derecesi arasında yer alan bir dereceyi bildirmektir. Bu derece sıfatın önüne getirilen “*az, çok az, çok, pek çok, fazlasıyla, hayli*” gibi anlam güçlendiren sözlerle karşılanır.

Örnek:

“Fazlasıyla çekingen olmana rağmen misafirleri kapıda karşılayan çok zarif bir hareketti.”

En üstünlük derecesi. Bu gönderim ile amaçlanan sıfattaki niteliğin en üst derecesini göstermektir. Sıfatın önüne getirilen “*en*” zarfı ile kullanılır.

Örnek:

“O zavallı köpeği sahiplenmesi belki de hayatında bu zamana kadar gösterdiği en anlamlı davranıştı.”

Eksilteli anlatım (Ellipsis). Metinde yer alan bazı ifadelerin metnin biçimsel ve anlamsal bütünlüğünü bozmayacak şekilde düşürülmesiyle ortaya çıkan bağdaşıklık unsurudur. Halliday ve Hasan (1976) eksiltinin söylemde yer alan bir kavramın yorumunun, başka bir kavramla ilişkilendirildiği durumlarda ortaya çıktığını belirtmiştir. Türkçe Sözlük (2005) ise eksiltiyi anlatıma kolaylık sağlamak üzere bir kelimedeki eklerin veya bir cümledeki kelimelerin azaltılarak kullanılması olarak tanımlamaktadır.

Yukarıdaki ifadelerde de görüldüğü gibi bir metinde eksilti kullanmak, söyleyişi kolaylaştırarak yazarın gereksiz tekrara düşmesini önler ve böylece metinde akıcılık ve uyum sağlanmış olur. Bir metinde yer alan eksiltinin kolayca anlaşılabilmesi yazar ve okurun dünyevi bilgisi, iletişim ortamları ve metinde yer alan ifadelerle ilgili tahminleriyle mümkündür. Bu durum, bağdaşıklık unsurlarının kullanımlarının rastlantısal olmadığını açıkça göstermektedir.

Halliday ve Hasan (1976) çalışmasında eksiltili anlatımı isme dayalı, fiile dayalı ve cümleye dayalı olmak üzere üç başlık altında incelemektedir. Coşkun (2005) ise bu sınıflandırmanın Türkçe için işlevsel olmadığını belirterek, Türkçenin yapısına uygun bir biçimde yeni bir sınıflandırma yapmıştır. Çalışmada bu sınıflandırılmadan yararlanılmaktadır.

Bir öge dışında cümlelerin tamamının düşürülmesi. Bu tarz kullanımlar metinde yer alan karşılıklı konuşmalarda, soruya cevap olarak eksilti yapılması durumunda ortaya çıkar.

Örnek:

-*Yarın sen de bizimle tiyatroya gelecek misin?*

-*Evet. (Ben de sizinle tiyatroya geleceğim.)*

-*Sence önümüzdeki hafta sunumu kim yapmalı?*

-*Gül. (Önümüzdeki hafta sunumu Gül yapmalı)*

Ortak ögenin düşürülmesi. Metinde yer alan biçimsel ve anlamsal akışı bozmamak, gereksiz tekrarlardan kaçınmak için ortak unsurun kendisinden sonra kullanıldığı cümle ya da cümlelerden düşürülmesidir. Bu tarz kullanımlarda yazar ya da okuyucular, metnin kavramsal alanına dair bilgileri sayesinde, metinde yer almasa da bu unsurları anlamada ve yorumlamada herhangi bir tereddüde düşmeden eksiltilen unsurun varlığını kolaylıkla bağlamdan çıkarılabilmektedir.

Örnek:

“Nihat sözlerini bitirip ayağa kalkınca Ömer’in yerinden kımıldamadığını gördü. Elini onun omzuna dokundurdu; Ömer biraz irkildi, fakat vaziyetini bozmadı. Başını o tarafa çevirip gözleriyle araştırdı. Hiçbir şey göremedi. Elini tekrar Ömer’in omzuna koyarak:

“Hadi kalksana!” dedi.” (Ali, 2014, 17)

Yukarıdaki örnekte görüldüğü gibi, özne (Nihat)metinde yalnızca bir kez yer almıştır. Ancak metnin yapısı gereği cümlelerin devamında bu unsurun açık olmayan bir şekilde tekrar edildiği bağlamdan anlaşılabilir. Yazar, metinde eksiltili anlatıma başvurarak hem gereksiz özne tekrarından kaçınmış hem de metni

külfetsiz bir hale getirmiştir. Eksiltili anlatım tercih edilmediği takdirde metin aşağıdaki gibi olacaktır:

“Nihat sözlerini bitirip ayağa kalkınca Ömer’in yerinden kımıldamadığını gördü. Nihat elini onun omzuna dokundurdu; Ömer biraz irkildi, fakat vaziyetini bozmadı. Nihat başını o tarafa çevirip gözleriyle araştırdı. Nihat hiçbir şey göremedi. Nihat elini tekrar Ömer’in omzuna koyarak:

Nihat “Hadi kalksana!” dedi.”

Yukarıdaki metinde yer alan eksilti, *öznenin düşürülmesinden* kaynaklanmaktadır.

Örnek:

Ceren İstanbul’a gidecek. İrem ise Ankara’ya. (gidecek)

Yukarıdaki metinde yer alan eksilti fiilin düşürülmesinden kaynaklanmaktadır.

İsim tamlamalarında tamlayanın veya tamlananın düşürülmesi. İsim tamlamalarında özellikle tamlayanın zamir olduğu durumlarda anlamsal bütünlüğü bozmamak ve gereksiz tekrarlardan kaçınmak adına tamlayanın düşürülmesidir. Bu tarz kullanımlarda tamlayan bağlamdan kolaylıkla çıkarılabilmektedir.

Örnek:

Günlerdir (benim) ablamın yurt dışından gelmesini bekliyordum.

Örnek:

(Onun) Sesi güzel olduğu için bulduğu her fırsatta şarkı söylüyordu.

İsim Tamlamalarında Tamlananın Düşürülmesi. İsim tamlamalarında gereksiz tekrarlardan kaçınıp anlamsal bütünlüğü bozmamak için tamlananın düşürülmesidir.

Örnek:

Bu memleket hepimizin. (memleketi)

Örnek:

Ahmet ve Ali’nin arabasının modeli aynıymış. (Ahmet’in arabasının)

Eklerin düşürülmesi. Bir metinde yer alan sözcüklerde ortak ek kullanımı mevcutsa, bu ek sözcüklerin birinde kullanılıp diğerlerinde düşürülebilir.

Örnek:

Şair (ler) ve yazarlar bu etkinlikte bir araya geleceklerdi.

Örnek:

“Her gün beni ziyaret ediyor(du), bana gününün nasıl geçtiğini anlatıyordu.

Değiş-tirim (Subsititution). Metin içinde yer alan bir ögenin (ad, eylem ya da tümce vb.) yerine başka bir ögenin kullanılmasıdır. Değiş-tirim ve gönderim arasındaki farkı şu şekilde ifade etmek mümkündür; değiş-tirim, kelimeler veya söz öbekleri gibi dilbilimsel ögeler arasındaki bir ilişkiyi ifade ederken, gönderim ise anlamlar arası ilişkiyi belirlemektedir (Halliday ve Hassan, 1976; Coşkun, 2005; Karataş, 2008). Değiş-tirim birçok yönüyle eksilteli anlatıma benzemektedir. Türkçede *değiş-tirim* ya da *değiş-tirme* olarak adlandırılmaktadır. Türkçede değiş-tirim unsurunun kullanımı İngilizce ile farklılıklar göstermektedir. Bu sebeple bu çalışma Halliday ve Hasan’ın çalışmasının (1976) yanı sıra Türkçeye uygun bir bakış açısıyla da incelenmiştir.

Ülper (2011) değiş-tirimi, bir sözcük, cümle veya herhangi bir metinsel yapının yerine bu yapının üstlendiği görevi yerine getirebilecek başka bir sözcük, cümle veya metinsel yapının kullanılması olarak ifade etmiştir. Halliday ve Hasan(1976) ise değiş-tirimin anlamdan çok kelimeler arasında ortaya çıkan dilbilgisel (grammatical) ilişkiler olduğunu ifade etmiştir. Değiş-tirim türlerini belirleyen şey metnin anlamsal özellikleri değil, değiş-tirilen ifadenin dilbilgisel işlevidir. Değiş-tiren öge bir isim, fiil veya cümle olabilmektedir. Türkçede değiş-tirim isme dayalı, fiile dayalı, cümleye dayalı değiş-tirim olmak üzere üç şekilde ortaya çıkmaktadır.

Türkçede değiş-tirim “öyle, böyle ve aynı” sözcükleri ile ifade edilmektedir.

İsme dayalı değiş-tirim. Metinde yer alan bir isim veya isim öbeğinin değiş-tirilmesidir.

Örnek:

“Burhan’la bir soğukluk var aramızda; ya da ben öyle sanıyorum.” (Atay, 2011, s.643)

Yukarıdaki örnekte değiş-tirim (öyle) kullanılsaydı metin şu şekilde olacaktı:

Burhan'la bir soğukluk var aramızda; ya da ben Burhan'la aramızda bir soğukluk olduğunu sanıyorum.

Örnek:

A: Merhaba, az şekerli bir Türk kahvesi alabilir miyim?

B: Ben de aynıısından istiyorum. (Ben de az şekerli bir Türk kahvesi istiyorum.)

Örnek:

“Bu hayvanın yalnızca yavrusu yakalandı mıydı bütün deniz karışır, o cins bütün balıklar sandallara hücum ederler, devirirlermiş. O gece böyle bir vakaya meydan vermemek için kaçmıştık.” (Abasıyanık, 2005, s.3)

Yukarıdaki metinde böyle değiştirimi “bütün deniz karışır, o cins bütün balıklar sandallara hücum ederler, devirirlermiş” ifadesine karşılık olarak kullanılmaktadır.

Fiile dayalı değiştirim. Bu unsurda ise değiştirilen öge fiildir. Türkçede fiile dayalı değiştirim yapılan *anlatımlar* “öyle yapmak” ifadesi kullanılarak oluşturulur.

Örnek:

“Onunla yeniden eskisi gibi yakın arkadaş olabilmek için özür dilemesi gerektiğini düşündü ve öyle de yaptı.” (Özür diledi.)

Cümleye dayalı değiştirim. Metinde yer alan cümle yapısının bir sonraki cümlede değiştirilmesidir. Türkçede cümleye dayalı değiştirim de *öyle, böyle, şöyle* kelimeleri ile oluşturulmaktadır.

Örnek:

“Açıkçası sana çok kırılmış, bir daha seninle konuşmayı, görüşmeyi düşünmüyormuş. Bana öyle söyledi.”

Bir metinde bağdaşıklık unsurlarının kullanım amacı, o metni gereksiz tekrarlardan kurtarmaktadır. Yukarıdaki örnekte değiştirim kullanılınsaydı cümle şu şekilde olacaktı:

Açıkçası sana çok kırılmış, bir daha seninle konuşmayı, görüşmeyi düşünmüyormuş. Bana sana çok kırıldığını, bir daha seninle konuşmayı, görüşmeyi düşünmediğini söyledi.

Örnek:

“Herkes belgeleri onun çaldığını düşünüyor ama ben böyle düşünmüyorum.”

Yukarıdaki metinde böyle değiştirimini ben onun çaldığını düşünmüyorum ifadesini karşılamak üzere kullanılmaktadır.

Türkçe 'de yer alan tüm “öyle”, “böyle”, “şöyle” kullanımları değiştirim unsuru olarak kabul edilmemelidir. Bir metinde değiştirimden bahsedebilmek için o metinde daha önce geçen bir ifadenin kaldırılıp yerine değiştirim ögesinin kullanılması gerekmektedir. Örneğin: *“Mustafa yılbaşı çekilişinde büyük bir ikramiyeyi kazanmış ve ilk iş olarak kendisine öyle güzel bir araba almış ki anlatamam.”* cümlesinde yer alan “öyle” kelimesi metinde daha önce geçen bir ifadenin yerine gelmiş değildir. Bu nedenle “öyle” kelimesi “ki” bağlacı ile kullanılarak metinde bağdaşıklık ilişkisi kurmak yerine “açıklama” işlevi görmektedir.

Örnek:

“Hani çiçekler vardır-sanarsın, hep tomurcuk kalacaklar (öylesine uzun sürmüştür ki gelişmeleri, serpilmeleri, olgunlaşmaları); oysa, gün gelir, inanmadığın bir hızla, pırıl pırıl açiverirler ya – işte, öyle: birdenbire geliverir yaşamının anlamı.” (Auroba, 2012, s. 25)

Yukarıdaki örnekte öyle sözcüğünün bağdaşıklık unsuru oluşturan ve oluşturmayan *iki farklı* kullanımı da görülmektedir.

Metinde yer alan *“öylesine uzun sürmüştür ki gelişleri”* cümlesinde herhangi bir ögenin başka bir öge yerine kullanılması söz konusu değilken, metnin son kısmında yer alan *öyle* sözcüğü çiçeklerin bir hızla, pırıl pırıl açivermelerinin yerine kullanılmıştır.

Bağlama ögeleri (Conjunction). Bağlama ögelerini Korkmaz (2003), bağlaçlar başlığı altında ele almış ve kelimeleri, kelime gruplarını, cümleleri ve kimi zaman da paragrafları şekil ve anlam bakımından birbirine bağlayan ve yükledikleri işlevler ile bağlandıkları sözler arasında türlü anlam ilişkileri kuran ögeler olarak tanımlamıştır. Metin yüzeyinde yer alan biçimsel ve anlamsal akışın mantıklı ve tutarlı bir şekilde sağlanabilmesi için birtakım unsurlara ihtiyaç vardır. Bu unsurlar metnin akışı içerisinde *zaman-sıralama, açıklama, örnekleme, zıtlık, koşul ve sebep-sonuç bildirme, ekleme, ayırt etme* vb. gibi çeşitli kavramların karşılığı olarak

ifade edilebilmektedir. Çalışmada bu kavramlar alt başlıklar halinde incelenmektedir.

Ekleyici bağlama ögeleri. Bir metinde aynı görevde yer alan kelime, kelime grupları veya cümleleri sıralarken ya da anlamsal olarak paralellik gösteren yapıları yinelerken kullanılan bağlantılardır. Türkçede sıklıkla kullanılan bağlantı ögeleri ve, ile, de, de ... de, hem ... hem (de), gerek ...gerek(se), bunun yanı sıra, bunun yanında, buna ek olarak, ilaveten, bundan başka, üstelik, hatta, ayrıca, ne ...ne (de), bir de vb. gibi yapılarıdır.

Örnek:

“Onunla yıllar sonra tekrar karşılaştı ve hiç değişmediğini fark etti.”

“Olanları hatırlayınca bir anda elleriyle yüzünü kapatıp ağlamaya başladı.”

“Hem üniversiteden mezun olmak istiyorsun hem de hiç çalışmıyorsun.”

“Davranışlarıyla herkesi etkilemesinin yanı sıra biraz da korkutuyordu”.

“Daha adını yazmayı bile bilmiyordu.”

“Bu saatten sonra onun ne sesini duymak ne de yüzünü görmek istiyordu.”

Ayırt edici bağlantı ögeleri. Bu bağlama ögeleri tercih durumu gerektiren durumlarda kullanılır. Türkçede sıklıkla kullanılan bağlama ögeleri şunlardır: ya da, ya... ya (da), ya... –sa, veya, sadece, en azından, hiç değilse, bazen... bazen de, ister... ister(se) vb.

Örnek:

“İstanbul’a gidince ya Selin’de kalacağım ya da İlayda’da”.

“İster sev ister sevme. Sevdan beni terk etmez.”

“Bu hayatta sadece kendisine güvenirdi.”

“Kalabalıkta ağlayan çocuğu ben ve kardeşim hariç hiç kimse fark etmemişti.”

“Tamam bizi aramıyor sormuyorsun ama bari (hiç olmazsa, en azından) anneni ara.”

Zıtlık bildiren bağlantı ögeleri. Bu tür bağlantı ögeleri adından da anlaşılacağı gibi bir olumsuz ve bir olumlu yargı ya da durum arasında anlam ilişkisi kurmak için kullanılır. Türkçede sıklıkla kullanılan zıtlık bağlaçları şunlardır: ama, ama yine de,

ancak, bilakis, karşın, rağmen, fakat, halbuki, lâkin, aksine, yine de, -diği halde, oysa ki, tersine, ...

Örnek:

“Ben sana her şeyi olduğu gibi anlatıyorum ama sen beni anlamak istemiyorsun.”

“Gelmeyeceğim dedin ama yine de beklerim seni.”

“Sizinle çalışmayı kabul ederim ancak istediğim şartlar sağlanırsa”.

“Çanakkale’ de yaşamaktan hiç sıkılmıyorum bilakis burada aradığım huzuru buluyordum.”

“Tüm uyarılara rağmen yine de kendini bildiğini yaptı.”

“Senin gitmeni istiyor değiliz aksine hep bizimle kalmanı istiyoruz.”

Zaman- sıralama bildiren bağlantı ögeleri. Bu tür bağlama ögeleri yargı ve durumlar arasında zamansal akışı sağlamak için kullanılır. Türkçede sıklıkla kullanılan zaman-sıralama bağlaçları şunlardır: *önce, daha önce, bundan önce, ilk olarak, şimdiye kadar, ilk defa, ilk kez, o zamana kadar, sonra, az sonra, sonunda, en sonunda, artık, bundan böyle, son defa, son kez, o sırada, bu arada, ... - den beri, nihayet, aynı zamanda, yine, sürekli, hâlâ, her zaman, devamlı, yine vb.*

Örnek:

“İşe başlamadan önce benim yanıma uğrayabilerseniz çok sevinirim.”

“Daha önce hiç bu kadar lezzetli bir yemek yememiştim”.

“İlk olarak annemlere uğrayım sonra size gelirim.”

“Şimdiye kadar hiç kimse onunla böyle konuşmaya cesaret edememişti.”

“Hayatımda ilk defa böyle bir şey yapıyorum.”

“En sonunda ondan kurtulmayı başarmışlardı.”

“O gün onu son kez gördüğümü nereden bilebilirdim.”

“Bundan böyle bu evde benim kurallarım geçerli olacak!”

“Ne demek efendim, her zaman bekleriz.”

Koşul bildiren bağlantı ögeleri. Bu bağlama ögeleri yargılar arasında koşul bildiren durumlarda kullanılır. Türkçede koşul bildirme durumu: ...-se, yoksa, ki, mı, de, eğer ... (i)se, yeter ki, tek, takdirde, mı ... vb. gibi ögeler ile sağlanır.

Örnek:

“Eğer seni de ararsa sakın açma.”

“İlaçlarını aldın mı kendini daha iyi hissedeceksin.”

“Herhangi bir beklentim yok sen mutlu ol yeter ki.”

“Bana sorduğu takdirde ona işin inceliklerini öğreteceğim.”

“Derslerine zamanında çalış yoksa sınıfta kalacaksın.”

Açıklama bildiren bağlantı ögeleri. Metinde yer alan yargı veya durumu açıklamak amacıyla kullanılan ögeleridir. Türkçede sıklıkla kullanılan açıklayıcı bağlama ögeleri şunlardır: *gerçekten, yani, hakikatten, kaldı ki, zaten, meğer (ki), meğerse, yoksa, aksi halde, aksi takdirde, açıkçası, doğrusu, daha doğrusu, aslında, işin aslı, tabii ki, elbette ki, sanırım, eminim, özetle, herhalde vb.*

Örnek:

“Onu arayamadım çünkü gerçekten zor durumdaydım.”

“İstedikleri belgeleri 15 gün içerisinde onlara ulaştırmalısın aksi halde vize alamazsın.”

“Odasının ışığı yanıyor yani hala uyumamış.”

“Meğer beni dolandıran o değil de ortağymış”.

“Açıkçası ben onunla aynı odada çalışmak istemiyorum.”

Örnekleme bildiren bağlantı ögeleri. Bir yargı ya da durum hakkında açıklama yaparken örnekleme yapmaya yarayan bağdaşıklık unsurlarıdır. Türkçede sıklıkla kullanılan örnekleyici bağlama ögeleri şunlardır: *Örnek, örneğin, mesela, örnek verecek olursak, ...gibi, ve benzeri (vb.), ve sair (vs) ...*

Örnek:

Herkes bu konuda onunla aynı fikirde değil bence. Örneğin Kemal az önce ona katılmadığını üstü kapalı bir şekilde ifade etti.

Sebep-Sonuç Bildiren Bağlama Ögeleri. Bir metinde yer alan yargı ya da durumlar arasında sebep-sonuca dair ilişkiler kuran bağlama ögelerine verilen addır. Türkçede sıklıkla kullanımları ise şu şekildedir: *bu nedenle, bu sebeple, bu yüzden, -den dolayı, dolayısıyla, öyleyse, şu durumda, sonucunda, çünkü, zira,-sinin sebebi, ...*

Örnek:

“Sabah geç uyandım bu nedenle seni daha erken arayamadım.”

“Uzağı görmekte zorlanıyordu bu yüzden gözlük kullanmaya karar verdi.”

“Sana haber veremedim çünkü telefonum kapandı.”

Kelime bağdaşıklığı (Lexical Cohesion). Sözcüksel bağdaşıklık olarak da adlandırılan bu unsur, metinde yer alan sözcükler arasındaki anlamsal ilişkilerin kurulmasına ve metnin kavramsal olarak yapılanmasına katkıda bulunan en önemli yapıdır. Bu nedenle Halliday ve Hasan (1976) çalışmasında kelime bağdaşıklığını diğer bağdaşıklık unsurlarından ayrı bir bölümde inceler. Halliday ve Hasan (1976), kelime bağdaşıklığının bir metinde yer alan sözcüklerin metinde yer alan diğer sözcüklerle arasındaki uyumu sağladığını belirtmekte ve bu bağdaşıklık unsurunu iki ayrı başlık altında incelemektedir:

Tekrar (Reiteration).

- a) Kelimenin aynen tekrar edilmesi (Repetition)
- b) Kelimenin eş veya yakın anlamlısının kullanılması (Synonym-nearsynonym)
- c) Kelimenin üst ya da alt anlamlı olacak şekilde kullanılması (Superordinate-hyponymy)
- d) Genel anlamda kelime kullanımı (General word)

Aynı kavram alanında yer alan sözcüklerin eşdizimli olarak kullanılması (Collocation). Aynı kavram alanında yer alan sözcüklerin kullanımına yakın anlamlı, zıt anlamlı, bir kelimenin parça- bütün ilişkisine dayalı kullanımlarını da dâhil etmek mümkündür. Bir metindeki anlamsal ilişkilerin kurulabilmesi, sözcüklerin birbiriyle bağlantı kurması ile mümkündür. Metinde yer alan bu tarz yinelemelerle birbirine bağlanmış cümleler ardışık olarak yan yana gelmeseler bile metindeki dağılımlarıyla

da kavramsal bütünlüğün sağlanmasına yardımcı olmaktadır. Bir metinde kelime bağdaşıklığından söz edebilmek için en az üç tekrara ihtiyaç vardır.

Aşağıdaki bölümde kelime bağdaşıklığının türleri örneklerle açıklanmaktadır.

Tekrar (Reiteration). Metinde yer alan sözcüklerin aynen tekrar edilmesi, eş veya yakın anlamlısının kullanılması, anlamsal ilişkiler kuracak şekilde yinelenmesi, üst ya da alt anlamlı olacak şekilde veya genel anlamda kelime kullanılması yoluyla anlamsal ilişkiler kurmasıdır.

Kelimenin aynen tekrar edilmesi (repetition). Metinde yer alan sözcüklerin herhangi bir değişikliğe uğramadan yinelenmesidir. Bu tarz yinelemelerde tekrar eden unsur eğer bir isimse yine isim olmalıdır (kitap, kitaplar, kitaplara, kitapları gibi).

Örnek:

Araştırmacılar, yaşam kaynağımız olan Güneş'in kendi "iç saatine" ilişkin ipuçlarını açıklayabilecek manyetik alanlarındaki ilginç tutarsızlıklar ile ikili bir kişiliğe sahip olabileceğini keşfetti. Bilim insanları geliştirdikleri bir bilgisayar simülasyonunu sayesinde Güneş'in dinamiklerinin nadir durumlarda normal rutinlerinden sıyrılabileceğini ve alternatif bir duruma geçebileceğini tespit etti. CU Boulder Üniversitesi'ndeki fizikçiler Loren Matilsky ve Juri Toomre, Güneş'in iç dinamiklerini anlamak için güneşin iç mekanının bilgisayar simülasyonunu geliştirdi. Bu süreçte, ekip beklenmedik bir şey tespit etti: Güneş'in iç dinamikleri nadir durumlarda normal rutinlerinden sıyrılabilir ve alternatif bir duruma geçebilir.

Kelimenin eş veya yakın anlamlısının kullanılması (Synonym-nearsynonym). Lyons (1968), eş anlamlılık terimini iki ya da daha fazla kelimenin tek bir anlamla ilişkilendirilmesi olarak nitelendirmekte, yakın anlamlılığı ise metinde yer alan kelimelerin birbirleriyle anlamsal denklik açısından oldukça yakın olma durumları olarak ifade etmektedir. Metinde yer alan bir kelimenin, metnin başka bir bölümünde eş veya yakın anlamlısının kullanılması durumu da bağdaşıklık ilişkisi oluşturmaktadır.

Örnek:

"Son duydukları artık yüreğine ağır gelmeye başlamıştı. Fenalaştı, bir an kalp krizi geçireceğinden korktu. Gönlündeki kırgınlıklar yıllar geçtikçe onu daha da yaralıyordu ve yaşlı adam artık bu durumla nasıl mücadele edeceğini bilmiyordu."

Yukarıdaki metinde yer alan yürek-kalp ve gönül sözcükleri birbirinin yakın anlamlısı olarak kullanılmaktadır.

Bir sözcüğün eş anlamlısının o metinde yer alması her zaman sözcüksel bağdaşıklık oluşturmayabilir bu durumda metinde yer alan kelimenin anlamına bakılmalıdır.

Örnek:

“Bütün aile el birliğiyle bu kara günleri de atlattılar tüm bunlar yaşanırken onun her zaman heyecanla parıldayan kara gözlerini asla unutamayacaktım.”

Yukarıdaki örnekler incelendiğinde birinci cümledeki “kara” sözcüğü “kötü” anlamına gelmektedir. İkinci cümlede yer alan “kara” sözcüğü ise “siyah” rengi temsil etmektedir. Yani iki cümledeki kara sözcüğü yazılışları bakımından aynı olmalarına rağmen anlamsal olarak farklı oldukları için metinde kelime bağdaşıklıktan söz etmek mümkün değildir.

Bu konuda dikkat edilmesi gereken bir başka husus da metinde gereksiz tekrarlar yapmaktan kaçınmaktır. Bir metinde sürekli olarak aynı kavram alanından sözcükler kullanmak anlatımın akışını bozmakta ve anlatımı durağanlaştırmaktadır.

Örnek:

“O, sadece kendini düşünen, bencil, egoist bir insandı.”

Yukarıdaki örnekte görüldüğü gibi bu tarz bir kullanım (kendini düşünen-bencil-egoist)metnin anlamsal akışına katkı sağlamak yerine metinde gereksiz tekrarlara yol açmaktadır.

Kelimenin üst ya da alt anlamlı olacak şekilde kullanılması(superordinate-hyponymy). Metinde yer alan sözcüklerin anlam ilişkisini oluştururken kendisinden daha kapsamlı ya da daha az kapsamlı biçimleriyle kullanılmasıdır.

Örnek:

“Onun çalışmalarında en fazla incelediği sürüngen türü kertenkeleden sonra bukalemundu.”

Yukarıdaki örnekte kertenkele ve bukalemun kelimelerinin üst anlamlısı olarak sürüngen sözcüğü kullanılmıştır.

Genel anlamda kelime kullanımı (General word). Normal şartlarda doğrudan anlam ilişkisi taşımayan sözcükler bir metinde ard arda ya da yakın cümlelerde kullanılarak anlamsal ilişki oluşturabilir. Coşkun (2005: 94) Türkçede bağdaşıklık oluşturan genel isimlerden bazılarını aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

İnsanlar için; kişi, adam, kadın, çocuk, delikanlı, kız, topluluk, kalabalık,

Nesneler için; şey, eşya, alet ...

Mekânlar için; yer, ortam, ...

Fiiller için; hareket, davranış, olay ...

Durumlar için; mesele, sorun, problem, iş, konu ...

Örnek:

“Serdar, yeni işine alışmakta güçlük geçiyordu. Günde on iki saate yakın çalışması gerekiyordu. Delikanlı adam yorulur mu hiç dedi kendi kendine ama her ne kadar görmezden gelmeye çalışsa da çocukcağz artık sağlığını kaybetmeye başlamıştı.”

Yukarıdaki örnekte görüldüğü gibi ayrı ayrı yazıldığında anlamsal bir bütünlük taşımayan sözcükler (Serdar- delikanlı adam-cocukcağz) aynı metin içerisinde bir araya gelerek sözcüksel bağdaşık oluşturmaktadırlar.

Aynı kavram alanında yer alan sözcüklerin eşdizimli olarak kullanılması (Collocation). Bir metni kelime bağdaşıklığı bakımından incelediğimizde, aynı kavram alanından sözcük seçiminin de kelimelerin anlamsal olarak yapılanmasına katkıda bulunduğu görülmektedir. Örneğin bir metinde yer alan portakal, turunçgil ve meyve sözcükleri birbirinin tekrarı ya da eş anlamlısı olmaktan ziyade aynı kavram alanından seçilmiş sözcüklerdir. Bu sözcüklerin bir metin içerisinde eşdizimli bir şekilde kullanılması kelime bağdaşıklığını oluşturmaktadır. Karadağ ve Kurudayıoğlu (2010), kişinin kelime hazinesi ile aynı kavram alanından kelime kullanımı arasında yakın bir ilişki olduğunu ifade etmiştir, bu durum dil öğretiminde sözcüksel bağdaşıklığın sağlanmasında kelime bilgisinin önemini açıkça göstermektedir. Yukarıda yer alan ifadeler değerlendirildiğinde bir metinde yer alan sözcüklerin tekrarlanması, eş, yakın ya da zıt anlamlı veya ortak kavram alanından seçilmiş sözcükler ile bir arada kullanılması metindeki kelime bağdaşıklığını oluşturmaktadır.

Örnek:

Sargassum adı verilen yüzer-gezer bitkiler karmaşık ve büyüleyici bir çeşitliliğe sahip sayısız deniz canlısının yaşam kaynağı. Deniz biyoloğu Brian Lapointe, “Böylesini başka hiçbir okyanusta bulamazsınız,” diyor. “Yerküremizin başka hiçbir yeri, okyanusun orta yerinde böylesi bir çeşitlilik sunmuyor–nedeni de işte bu yosunlar.”

Yukarıdaki örnekte görüldüğü gibi metnin içerisinde yer alan sözcükler birbirleriyle eş anlamlı olmadıkları halde metindeki anlamsal bütünlüğü sağlamaktadırlar.

İlgili Araştırmalar

Çalışmanın bu bölümünde bir dilin ana dili ya da yabancı dil olarak öğretilmesinde bağdaşıklık unsurlarının kullanımıyla ilgili Türkiye’de ve yurt dışında yapılan çalışmalar yer almaktadır.

Yuen (1993) 567 ortaöğretim öğrencisinin yazılı anlatımlarındaki bağdaşıklık ve tutarlılık düzeyleri ile okuma başarıları, okuduklarını anlama ve yorumlama becerileri üzerine gerçekleştirdiği çalışmasında, öğrencilerin ikna etmeye yönelik yazımlarındaki bağdaşıklık ve tutarlılık düzeyi ile kurduğu anlama ve yorumlama becerilerini de ölçmüştür. Çalışmada yer alan bağdaşıklık unsurlarının kullanım düzeyinin belirlenmesinde Halliday ve Hasan’ın (1976) taksonomisine bağlı kalınmıştır. Araştırmadan elde edilen verilere göre öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki tutarlılık ve bağdaşıklık düzeyleri ile okuduklarını anlama ve yorumlama becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu, öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki tutarlılık puanlarının, okuma ve yorumlama becerisindeki değişimin (varyansın) %25’ini; bağdaşıklık puanlarının ise %10’unu belirlediği sonucuna varılmıştır (Aktaran: Coşkun, 2005).

Uzun (1995) Orhon Yazıtlarının metindilbilimsel yapısını incelediği çalışmasında Türkçenin bilinen en eski yazılı belgeleri olan Orhon Yazıtları metin bağdaşıklığı ve tutarlılığı bakımından değerlendirilmiştir.

Jin (1998) İngilizcenin yabancı dil olarak 6 Çinli öğrenciye öğretilmesi ile ilgili Halliday ve Hasan’ın (1976) taksonomisine bağlı olarak gerçekleştirdiği çalışmasında, öğrencilerin üç farklı türde (analitik, araştırmacı ve betimleyici) ürettiği

metinlerdeki bağdaşıklık görünümlerini incelemiş ve buna göre İngilizce bilme düzeyi daha yüksek olan öğrencilerin bağdaşıklık araçlarını kullanmada seviyesi düşük öğrencilere göre daha başarılı olduklarını tespit etmiştir.

Bae (2001) İngilizcenin ana dili olarak öğretilmesiyle ilgili gerçekleştirdiği çalışmasında, 192 ilköğretim öğrencisinin öyküleyici anlatımlarındaki bağdaşıklık araçlarının kullanım sıklığını incelemektedir. Çalışmada yer alan bağdaşıklık unsurlarının kullanım sıklığı sırasıyla; kelime bağdaşıklığı, gönderim, bağlama ögeleri, eksilteli anlatım ve değiştirim şeklindedir.

Ramadan'ın (2003) Halliday ve Hasan'ın (1976) taksonomisine bağlı kalarak Ürdün'de 12. sınıfta okuyan 100 öğrencinin İngilizce ürettikleri açıklayıcı anlatımlarında yer alan bağdaşıklık görünümlerini incelediği çalışmasından elde edilen verilere göre, öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandığı bağdaşıklık araçları sırasıyla; kelime bağdaşıklığı, gönderim, bağlayıcı ögeler ve eksilteli anlatım şeklindedir. Ramadan çalışmasında hiçbir öğrencinin değiştirim ögesi kullanmadığını belirtmiştir.

Coşkun'un (2005) Halliday ve Hasan'ın (1976) taksonomisine bağlı kalarak ilköğretim 5. ve 8. Sınıfta okuyan 372 öğrencinin öyküleyici anlatımlarında bağdaşıklık, tutarlılık ve metin elementlerini incelediği doktora tezinden elde edilen verilere göre öğrencilerin bağdaşıklık araçlarının kullanım sıklıkları sırasıyla eksilteli anlatım, bağlama ögeleri, kelime bağdaşıklığı, gönderim ve değiştirim şeklindedir. Coşkun çalışmasında öğrencilerin bağdaşıklık araçlarını kullanımları sırasında yaptıkları hatalara da değinmektedir.

Coşkun (2011)98 Özbek ve 103 Türk öğrencinin öyküleyici anlatımlarındaki bağdaşıklık görünümlerini, incelediği çalışmasında, Özbek ve Türk öğrencilerin bağdaşıklık unsurlarını kullanım sıklığı arasında eksilteli anlatım dışında anlamlı bir fark olmadığını belirtmektedir. Coşkun, bu çalışmasında öğrencilerin bağdaşıklık araçlarını kullanırken yaptıkları hatalara da değinmiş ve göçmen öğrencilerin bu araçları kullanmada yaşadıkları sorunların daha belirgin olduğunu ifade etmiştir.

Karatay (2010), 110 Türkçe öğretmeni adayının serbest konulu yazılı anlatım çalışmalarını bağdaşıklık ve tutarlılık açısından değerlendirdiği çalışmasında, bağlama ögeleri kullanımının orta düzeyde olduğunu tespit etmiş ve çalışmasından elde edilen verilere göre bu öğretmenlerin zaman-sıralama, karşılaştırma, zıtlık,

örnekleme ve koşul bildiren bağlama ögelerini kullanmada ise yeterli olmadıklarını belirtmiştir.

Çoban ve Karadüz'ün (2015) 7. Sınıfta okuyan 83 öğrencinin öyküleyici anlatımlarını bağdaşıklık ve tutarlılık unsurlarına göre değerlendirdiği çalışmadan elde edilen verilere göre, öğrencilerin oluşturdukları metinlerde bağdaşıklık ögelerini kullanım sırası; gönderim, eksilteli anlatım, değiştirim, bağlama ögeleri ve kelime bağdaşıklığı şeklindedir. Çalışmada kız öğrencilerin bağdaşıklık ve tutarlılık konusunda erkek öğrencilerden daha başarılı olduğu ve sosyo-ekonomik durumu daha üst düzeyde olan bireylerin daha başarılı metinler ürettikleri tespit edilmiştir.

Yılmaz (2015) Gaziosmanpaşa Üniversitesi Türkçe Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezinde Türkçe Öğrenen yabancı uyruklu 27 öğrencinin yazım alanında yaptığı hataları incelediği makalesinde, öğrencilerin yaptığı yazım hatalarını harf, noktalama, ek yazımı yanlışları ve kelime bağdaşıklığı kuramama olmak üzere 4 grupta incelemiş ve yanlış yazılan kelimelerin doğru yazımlarını da tespit ederek tablo halinde sunmuştur.

Yıldırım'ın (2016) Gazi Üniversitesi Türkçe Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezinde Türkçe Öğrenen B1 düzeyindeki 81 dil kullanıcısının kendilerine verilen 10 konudan birini seçerek oluşturdukları yazılı anlatımlarında bağdaşıklık araçlarını kullanma düzeylerini incelediği çalışmasından elde edilen verilere göre bağdaşıklık araçlarının kullanım sırası bağlama ögeleri, gönderim, kelime bağdaşıklığı, eksilteli anlatım ve değiştirim şeklinde belirlenmiştir. Yıldırım, çalışmasında öğrencilerin bağdaşıklık araçlarını kullanımları sırasında yaptıkları hatalara da değinmektedir.

Mantı'nın (2017) yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 100 Mısırlı öğrencinin yazılı anlatımlarında bağdaşıklık araçlarını kullanım düzeylerini değerlendirdiği çalışmasından elde edilen verilere göre öğrencilerin bağdaşıklık ögelerini kullanım sırası; sözcüksel bağdaşıklık, bağlama ögeleri, eksilteli anlatım, gönderim ve değiştirim olarak tespit edilmiştir. Ayrıca Mantı çalışmasında öğrencilerin bağdaşıklık araçlarını kullanımları sırasında yaptıkları hatalara da değinmektedir.

Bölüm 3

Yöntem

Bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden “sınırlı bir sistemin derinlemesine betimlendiği ve incelendiği” (Merriam, 2003), “verilerin sistematik bir şekilde toplandığı ve gerçek ortamda neler olduğuna bakıldığı” (Davey,1991), “araştırmada “nasıl” ve “niçin” sorularına odaklanıldığı, araştırmacının olaylar üzerinde çok az ya da hiç kontrolünün olmadığı, olayı ya da olguyu kendi doğal yaşam çerçevesinde çalıştığınızda, olay ve gerçek yaşam arasındaki bağ yeterince açık olmadığı zamanlarda başvurulan” (Yin, 2003) durum çalışması kullanılmıştır. “Durum çalışması gerçek bir yaşam, sınırlı bir durum ya da belli bir zaman içerisindeki çoklu sınırlandırılmış durumlar hakkında çoklu bilgi kaynakları aracılığıyla detaylı ve derinlemesine bilginin toplandığı, bir durumun betimlendiği ya da durum temalarının ortaya konduğu nitel bir yaklaşımdır” (Creswell, 2016). “Birden fazla analiz biriminin değerlendirildiği” (Şimşek&Yıldırım, 2013) durumlarda kullanılan iç içe geçmiş tek durum deseni ile yapılandırılan araştırmada iç içe geçmiş durumları bağdaşıklık özellikleri olarak değerlendirilen gönderim, bağlama ögeleri, eksiltili anlatım, değiştirim ve kelime bağdaşıklığı oluşturmaktadır.

Araştırmanın İnceleme Nesneleri

Araştırmanın inceleme nesnesini Türkçeyi Türkiye’de yabancı dil olarak TÖMER veya Özel Dil Öğretim Merkezlerinde öğrenen öğrencilerin kur bitirme sınavlarının yazma bölümlerindeki yazılı anlatımları oluşturmaktadır. Çalışmamızın inceleme nesnelere oluşturan sınav metinleri, öğretim programında gerçekleşebilecek değişiklik ihtimaline karşılık yakın bir tarihe ait olan 2016-2017 yılı güz ve bahar dönemi ile 2017-2018 yılı güz ve bahar dönemine ait verilerden elde edilmiştir. Sınav metinleri geçmişe ait olduğu ve tüm katılımcılara ulaşmak mümkün olmadığından dolayı çalışmaya katılan öğrencilerin kimlik bilgileri gizli tutulmuştur. Öğrencilerin ara sınav ve kur geçiş sınavlarında ürettikleri yazılı anlatımların bağdaşıklık açısından incelendiği bu çalışmada, kur düzeyleri arasında bu özelliklerin ne oranda kazanıldığı belirlenerek öğrencilerin yanlış kullanımları değerlendirilmektedir. Bağdaşıklık özellikleri olarak, gönderim, değiştirim, eksiltili anlatım, bağlama ögeleri, kelime bağdaşıklığı ele alınmıştır.

Veri Toplama Süreci

Araştırma süreci maddeler hâlinde aşağıda sıralanmıştır:

- Araştırmanın problem durumu oluşturulmuştur.
- Problem durumu çerçevesinde kuramsal çerçeve yapılandırılmış ve çalışmanın yöntem süreci oluşturulmuştur.
- Araştırmanın inceleme nesnesi olarak kullanılacak yazılı malzemenin temini ve bu malzemeyi kullanım izni ilgili kurumlara başvurulmuş ve gerekli izinler alınmıştır.
- Araştırmanın inceleme nesnelere A1, A2, B1, B2, C1 olmak üzere tüm seviyelerden elde edilen dokümanlarla oluşturulmuş ve araştırma sürecine dâhil edilecek yazılı anlatım çalışmalarına uzman görüşleri doğrultusunda karar verilmiştir.
- Dokümanların incelenmesi için Coşkun (2005)'a ait "Bağdaşıklık Değerlendirme Ölçeği"nin "Bağdaşıklık Değerlendirme Formu" olarak adlandırılmasına ve veri toplama aracı olarak içeriği değiştirilmeden kullanılmasına karar verilmiştir.
- Veriler toplanmış ve birden fazla uzmanın ortak görüşü ile analiz edilmiştir.
- Nitel veriler, nicel olarak gösterilerek tablolar hâlinde araştırmaya eklenmiştir.
- Araştırmanın bulguları oluşturulmuş ve bu bulgulara yönelik yorumlamalar yapılmıştır.
- Çalışma sonuçlandırılmış ve öneriler sunulmuştur.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak doküman incelemesi ve bağdaşıklık değerlendirme formu kullanılmıştır.

Doküman incelemesi. Araştırmanın inceleme nesnesi olan öğrencilere ait kur bitirme sınav metinleri doküman incelemesine tabi tutulmuştur. Doküman incelemesini araştırmada kullanılacak olan kayıt ve belgelerin sistemli bir şekilde incelenmesi olarak ifade etmek mümkündür.

Çalışma, bağdaşıklık unsurlarının her bir seviye geçişindeki kullanım durumlarının öğrencilerin sınav metinleri üzerinde yapılacak olan analizlerle ölçülmesini kapsamaktadır. Goetz ve Le Comple (1984) müfredat, ders kitapları, okul içi ve dışı yazışmaları, öğrenci ders ödevi ve sınavları gibi belgelerin eğitimle ilgili araştırmalarda doküman incelemesi olarak kullanılabilceğini belirtmiştir.

Bağdaşıklık değerlendirme formu. Bağdaşıklık Düzeyi Değerlendirme Ölçeği: Bu ölçek, daha önce yapılan bazı çalışmalardan (Halliday ve Hasan, 1976; Altunkaya, 1987; Uzun, 1995; Karabağ ve İşsever, 1995: 221-235; Gültekin, 2000; Özkan, 2004) yararlanılarak Coşkun (2005) tarafından geliştirilmiştir. (Bkz.: EK-A) Ölçekte bağdaşıklık düzeyi metindeki bağdaşıklık araçlarının kullanım sıklığına göre hesaplanmaktadır.

Çalışmada öncelikli olarak kavramsal çerçeveyi belirlemek amacıyla konuyla ilgili olabileceği düşünülen kaynaklar taranmış ve detaylı bir fişleme çalışması yapılmıştır. Çalışmada hem nitel hem de nicel veri toplama araçları kullanılmış, veriler doküman analizi yoluyla elde edilmiştir. Araştırmadan yer alan öğrencilerin üretmiş oldukları metinler bağdaşıklık unsurlarına göre incelenmiştir.

Uygulama için öğrencilerin tüm kurları tamamlamaları beklenmiştir. Çalışmaya başlamadan öğrencilere ait sınav metinlerinin elde edildiği Türkçe Öğretim Merkezlerinin müdürleri ile görüşme yapılmış ve çalışma hakkında bilgiler verilmiştir. Çalışma, Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği iki TÖMER ve bir Özel Dil Eğitim Merkezinde öğrenim gören toplam 30 öğrenciye ait (her bir kurumdan 10 öğrenci) toplam 150 metin ile gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

İnceleme nesnelerinde yer alan yazılı anlatım çalışmaları bağdaşıklık özellikleri doğrultusunda “toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmada kullanılan” (Şimşek&Yıldırım,2013,259) içerik analizine tabi tutulmuş ve bulgulanmıştır. İçerik analizi ile kategorilendirilen veriler, betimsel analiz ile yorumlanmıştır. “Betimsel analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır” (Şimşek&Yıldırım,2013,256). Çalışmamızı oluşturan verileri bulgulara dönüştürebilmek için kur geçiş sınav metinlerinden elde edilen bağdaşıklık unsurları kullanımına ait bilgiler, her bir öğrenci için seviye seviye değerlendirilmiş ve bu unsurların her bir seviyede kullanım

sıklıkları tablolar halinde gösterilmiştir. Böylece dağınık bilgiler ortak başlıklar altında toplanarak betimsel analiz için kavramsal çerçeve oluşturulmuştur. Nicel ve nitel değerlendirmeler kullanılarak hazırlanan bu araştırmada nicel değerlendirmeler yoluyla, öğrencilerin bağdaşıklık araçlarını kullanma düzeyleri sayısal verilerle ortaya konulmuş ve bu değişkenler arasındaki ilişkiler analiz edilmiştir. Nitel değerlendirme yoluyla ise öğrencilerin bağdaşıklık araçlarını kullanımı ve hataları üretmiş oldukları metinler üzerinden açıklanmıştır.

Geçerlilik ve güvenilirlik. Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla Merriam (2003) tarafından belirlenmiş geçerlik ve güvenilirliğe dair sekiz stratejiden “üçgenleme, katılımcı doğrulaması, veri toplama aşamasına uygun ve yeterli katılım, araştırmacının konumu ve yansıtıcılık, uzman incelemesi ve değerlendirmesi, denetleme tekniği, zengin ve yoğun tanımlama, azami çeşitlilik” başlıklarını içeren tüm stratejilere çalışmada başvurulmuştur. Veri toplama aracı bir tane olmasına karşın toplanan verilerin birden fazla araştırmacı ile değerlendirilmesi sebebi ile çalışmada üçgenleme süreci tamamlanmış ve araştırma geçerlik kazanmıştır. Veri toplama aşamasında, araştırmacının inceleme nesnesi olarak kullanılan yazılı anlatım çalışmaları uzman görüşleri doğrultusunda sınırlandırılarak yeterli katılım sağlanmıştır. Araştırmacı, kişisel varsayımlarını sürece dahil etmemiştir. Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarına uzman görüşleri doğrultusunda son hâli verilmiştir. Bağdaşıklık unsurlarına dair veriler birden fazla kez denetlenmiştir. Araştırmanın kuramsal temeli doğrultusunda ele alınan bağdaşıklık unsurları okuyucuların araştırma ortamını tanıyabilmesi amacıyla detaylı şekilde tanımlanmıştır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretim sürecinde azami çeşitliliği sağlamak amacıyla A1 düzeyinden C1 düzeyine kadar her seviyeden yazılı anlatım çalışması seçilmiş ve Türk kökenli öğrencilere ait yazılı anlatım çalışmalarından her gruba birer tane örnek eklenerek çalışmanın güvenilirliği sağlanmıştır.

Araştırmada kullanılan formlarla, elde edilen verilerin güvenilirliğini belirlemek için “gözlemciler arası uyum” yöntemine başvurulmuştur. Araştırmacı, Türkçe öğretimi alanında uzman olan ikinci gözlemci ile ölçme aracının nitelikleri üzerine her biri 2 saatlik olmak üzere 2 ayrı oturumda çalışmıştır. Bu çalışmalardan sonra bazı kompozisyon kâğıtlarını araştırmacı ve 2. gözlemci birlikte değerlendirmiştir. Bu denemelerde, iki gözlemcinin ulaştıkları sonuçların birbirine yakın olduğu

belirlendikten sonra, örneklem içinden tesadüfi olarak seçilen 36 kompozisyon kâğıdı araştırmacı ve ikinci gözlemci tarafından ayrı ayrı olmak üzere değerlendirilmiştir.

Çalışmada, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin kur geçiş sınav metinlerinde yer alan yazılı anlatım çalışmalarının nicel değerlendirilmesinin yanı sıra aynı zamanda nitel değerlendirme de yapılmıştır. Nicel değerlendirme esnasında öğrencilerin sınav metinlerinde yer alan yazılı anlatımlarında bağdaşıklık özelliklerini kullanım düzeyleri ve bu unsurları kullanırken karşılaştıkları sorunlar belirlenmiştir. Bu belirleme yapılırken öne sürülen çıkarımları desteklemek adına öğrencilerin metinlerinden alınan örnekler de çalışmada yer almıştır. Bu örnekler incelenirken ya da çalışmada kullanılırken öğrencilerin yapmış oldukları imla ve noktalama hataları göz ardı edilmiş ve hiçbir şekilde imla ve noktalama açısından hatalı olan kullanımlara müdahale edilmemiştir. Bu durum, araştırmayı inandırıcı kılmaktadır. Araştırma sürecinde elde edilen veriler; uzman görüşleri doğrultusunda geliştirilmiş bir form aracılığı ile tespit edildiği, birden fazla uzman tarafından değerlendirilerek ortak görüş birliğine varıldığı ve elde edilen veriler nicel olarak da gösterildiği için farklı araştırmalara aktarılabilir özellik göstermektedir.

Bölüm 4

Bulgular ve Yorumlar

Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Kur Geçiş Sınavlarının Yazma Bölümlerinde Yer Alan Yazılı Anlatımlarında Bağdaşıklık Unsurlarını Kullanım Düzeyleri

Çalışmanın bu bölümünde, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen 30 öğrencinin kur geçiş sınav metinlerinde her bir seviyede (A1-A2, B1-B2, C1) üretmiş oldukları (150 metin) yazılı anlatımlarında kullandıkları bağdaşıklık öğelerine ilişkin bulgular yer almaktadır. Bu değerlendirme yapılırken araştırmada yer alan bağdaşıklık unsurlarına ilişkin sayısal veriler AOÖÇ (2013) kriterleri dâhilinde her bir seviyeye göre ayrı ayrı olmak üzere tablolar hâlinde sunulmuştur. Bunun yanında öğrencilerin, kur geçişlerinde araştırma değişkenleriyle ilgili olarak karşılaştıkları sorunlar örneklerle anlatılmıştır. Sonrasında ise araştırma değişkenleri arasındaki ilişkiler analiz edilmiş ve bu değişkenlerdeki başarılarında anlamlı farklılıklar oluşup oluşmadığı değerlendirilmiştir.

Çalışmada yer alan bağdaşıklık araçları, Halliday ve Hasan'ın (1976) geliştirdiği Coşkun'un (2005) Türkçe' ye uyarladığı sınıflandırmaya bağlı olarak gönderim, eksiltili anlatım, değiştirim, bağlama öğeleri ve kelime bağdaşıklığı başlıkları altında değerlendirilmiştir:

Bu bölümde, üç farklı Türkçe Öğretim Merkezinde, farklı dil öğretim materyalleriyle eğitim gören öğrencilerin bağdaşıklık araçlarını kullanmadaki başarı düzeyleri ve bağdaşıklık araçlarının kullanımıyla ilgili karşılaştıkları sorunlar anlatılmıştır. İlk olarak, öğrencilerin bağdaşıklık araçlarını kullanma düzeyleri bir bütün olarak değerlendirilmiş daha sonra her bir bağdaşıklık aracı kendine ait boyutlarıyla ele alınmıştır.

Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Kur Geçiş Sınavlarının Yazma Bölümlerinde Yer Alan Yazılı Anlatımlarında Bağdaşıklık Araçlarını Kullanım Düzeyleri

Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin sınav metinlerinde yer alan bağdaşıklık araçlarının kur düzeylerine göre toplam kullanım değerleri Tablo 2'de yer almaktadır:

Tablo 1

Bağdaşıklık Araçları Kullanım Sıklıkları

Bağdaşıklık Aracı	A1 Seviyesi	A2 Seviyesi	B1 Seviyesi	B2 Seviyesi	C1 Seviyesi
Gönderim	292	333	378	412	580
Eksiltili Anlatım	160	249	316	315	374
Değiştirim	X	4	7	8	18
Bağlama Ögeleri	211	336	486	592	761
Kelime Bağdaşıklığı	213	453	567	542	893
Toplam Bağdaşıklık Kullanımı	699	861	1,018	1.097	1,185

Tablo 1’de tüm seviyelerde en fazla kullanılan bağdaşıklık unsurunun kelime bağdaşıklığı (2,668) olduğu görülmektedir. Öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullanmayı tercih ettikleri diğer bağdaşıklık unsurları ise kullanım sıklığına göre bağlama ögeleri (2,386), gönderim (1,995), eksiltili anlatım (1,414) ve değiştirim (31) şeklindedir.

A1 seviyesindeki öğrencilerin bağdaşıklık unsurlarını kullanım sıklıkları incelendiğinde bu seviyede en fazla kullandıkları bağdaşıklık unsurunun gönderim (292) olduğu görülmektedir. Öğrencilerin bu seviyede kullanmayı tercih ettikleri diğer bağdaşıklık unsurları kullanım sıklığına göre kelime bağdaşıklığı (213), bağlama ögeleri (211) ve eksiltili anlatım (160) şeklindedir. Bu seviyede yer alan metinlerde değiştirim kullanımına rastlanmamıştır.

A2 seviyesindeki öğrencilerin bağdaşıklık unsurlarını kullanım sıklıkları incelendiğinde bu seviyede en fazla kullandıkları bağdaşıklık ögesinin kelime bağdaşıklığı (453) olduğu görülmektedir. Öğrencilerin bu seviyede kullanmayı tercih ettikleri diğer bağdaşıklık ögeleri kullanım sıklığına göre bağlama ögeleri (336), gönderim (333), eksiltili anlatım (249) ve değiştirim (4) şeklindedir.

Öğrencilerin B1 seviyesindeki bağdaşıklık unsurlarını kullanım sıklıkları incelendiğinde bu seviyede en fazla kullandıkları bağdaşıklık unsurunun kelime bağdaşıklığı (567) olduğu görülmektedir. B1 seviyesinde kullanılan diğer

bağdaşıklık araçlarının kullanım sıklıkları sırasıyla bağlayıcı ögeler (486), gönderim (378), eksiltili anlatım (316) ve değiştirim (3) şeklindedir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B2 seviyesindeki yabancı öğrencilerin sınav metinlerinde yer alan yazılı anlatımları incelendiğinde en fazla kullandıkları bağdaşıklık unsurunun bağlayıcı ögeler (592) olduğu görülmektedir. Bu seviyede yer alan metinlerinde kullandıkları diğer bağdaşıklık unsurları kullanım sıklıklarına göre kelime bağdaşıklığı (567), gönderim (412), eksiltili anlatım (315) ve değiştirim (7) şeklindedir.

C1 seviyesindeki öğrencilerin sınav metinleri incelendiğinde ise en fazla kullandıkları bağdaşıklık unsurunun kelime bağdaşıklığı (893) olduğu görülmektedir. Bu seviyede kullanılan diğer bağdaşıklık araçları kullanım sıklığına göre bağlayıcı ögeler (761), gönderim (580), eksiltili anlatım (374) ve değiştirim (18) şeklindedir.

Yukarıda yer alan bulgular incelendiğinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin bağdaşıklık unsurlarını tüm seviyelerde farklı sıklıklarda kullandıkları görülmektedir. Çalışmanın bundan sonraki kısmında ise, öğrencilerin sınav metinlerinde yer alan yazılı anlatımlarında kullandıkları her bir bağdaşıklık unsuru alt başlıklarıyla birlikte tüm seviyeler için ayrı ayrı ele alınacak ve bu unsurlarının hatalı ve hatasız kullanımlarına yer verilecektir.

Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Sınav Metinlerinde Yer Alan Gönderim Unsurlarını Kullanım Sıklıkları

Bağdaşıklık unsurlarından gönderim ve alt unsurlarının kur düzeylerine göre kullanım sıklıklarıyla ilgili değerler Tablo 2’te yer almaktadır.

Tablo 2

Gönderim Ögeleri Kullanım Sıklıkları

Gönderim Ögesi	A1 Seviyesi	A2 Seviyesi	B1 Seviyesi	B2 Seviyesi	C1 Seviyesi
Şahıs Zamiri	216	142	101	137	88
Dönüşlülük Zamiri	1	3	34	19	62
İşaret Zamiri	14	52	63	57	69
İlgi Zamiri	X	1	4	3	4
İşaret Sıfatı	19	65	67	64	116
Karşılaştırma	42	69	109	132	241
Toplam Kullanım	292	332	378	412	580

Tablo 2 incelendiğinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin tüm seviyelerde en fazla kullanmayı tercih ettiği gönderim ögesinin şahıs zamiri (684) olduğu görülmektedir. Öğrencilerin tüm seviyelerde kullanmayı tercih ettikleri gönderim ögeleri sırasıyla karşılaştırma (593), işaret sıfatı (331), işaret zamiri (255), dönüşlülük (119), ilgi zamiri (12) şeklindedir.

A1 seviyesi. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen A1 seviyesindeki öğrencilerin gönderim ögelerini kullanma sıklıkları incelendiğinde, en fazla kullandıkları gönderim ögesinin şahıs zamiri (216) olduğu tespit edilmiştir. Bu seviyede yer alan öğrencilerin kullanmış oldukları diğer gönderim ögeleri sırasıyla; karşılaştırma (42), işaret sıfatı (19), işaret zamiri (14) ve dönüşlülük (1) şeklindedir. Bu seviyede yer alan öğrencilerin sınav metinlerinde ilgi zamiri kullanımına rastlanmamıştır.

Örnek:

“Benim adım Sofiia. Ben Ukraynalıyım ama şimdi Ankara’da oturuyorum. Ben 25 yaşındayım. Ben bir mühendisim. Benim ailem çok büyük annem, babam, ağabeyim yengem ve kız kardeşim var. Ailem çok seviyorum. Ankara’da kursa gidiyorum dört gün oradayım. Ben yılandan korkuyorum bu benim fobim. Spor yapmak, kitap okumak yemek yapmak bu hepsi benim hobilerim.”

Yukarıdaki metinde gönderim ögesi kullanımına başvurulduğu fakat bu kullanımın henüz yeterli düzeyde olmadığı sıklıkla yapılan kişi zamiri tekrarlarından (Ben Ukraynalıyım- ben yirmi beş yaşındayım-ben bir mühendisim) anlaşılmaktadır. Öğrencinin bu seviyede işaret zamiri, işaret sıfatı ve karşılaştırma gönderimi kullanımına başvurduğu görülmektedir. “Bu hepsi benim hobilerim.” cümlesinde ise öğrenci “bunların hepsi benim hobilerim.” demek istemiş fakat gönderim ögesini hatalı biçimde kullanmıştır.

Örnek:

“(…) *Ben Kırgızistanlıyım. Ben kahverengi gözlü ve siyah saçlıyım. Ben uzun boyluyum.*”

“(…) *O mavi gözlü ve o kısa saçlı bir kız.*”

“(…) *O kırk yaşında o bir ev hanımı.*”

Yukarıda yer alan örneklerde de şahıs zamirlerinin uygun şahıs ekleriyle birlikte kullandığı fakat şahıs zamiri tekrarına düşerek hatalı kullanımlarda bulunulduğu görülmektedir.

Örnek:

“(…) *Ben Ankara’da yaşıyorum ve bu şehir çok güzel.*”

“(…) *Benim bir arkadaşım var ve o kız çok iyi bir kız*”

“(…) *Halid şimdi bu şehirde yaşamıyor*”.

Örneklerden de anlaşılacağı gibi öğrenciler sıklıkla olmasa da bu seviyede işaret sıfatı (bu-o) ve karşılaştırma (çok) gönderimi kullanımına yer vermiştir.

Örnek:

“(…) *Ben Şamda anneannem ve dedem ile yaşıyorum. Orada okuldu.*”

“(…) *Ben burada otobüse biniyorum.*”

“(…) *Burada (öğrenciden kaynaklanan yanlış kullanım) her şey çok güzel.*”

Yukarıdaki örneklerde ise öğrencilerin metinlerinde yer alan işaret zamiri (orada- burada) kullanımlarına değinilmiştir. Öğrencilerin sınav metinlerde işaret zamirlerinin hatalı kullanımlarına da rastlanmıştır. İkinci cümlede yer alan “burada” sözcüğünün karşılığı ise metinde yer almamaktadır.

A2 seviyesi. Bu seviyede en fazla kullanılan gönderim ögesinin şahıs zamiri (142) olduğu görülmektedir. Sıralamayı karşılaştırma ögeleri (69), işaret sıfatı (65), işaret zamiri (52), dönüşlülük (3) ve ilgi zamiri (1)kullanımı takip etmektedir.

Örnek:

“(...) Antalya çok seviyorum çünkü oradaki plajlar çok güzel.”

“(...) Rusya’da yıl başı günü çok önemli bir gündür. İnsanlar Rusya’da bu bayramı çok seviyorlar. Yılbaşından sonra Rusya’da resmi tatil olur bazıları geceyi dışarda geçirmek ister, bazıları evde. Bu bayram ailede en yakın insanlarla kutlanıyor.”

Yukarıdaki örneklerde görüldüğü gibi bu seviyedeki öğrenciler de şahıs zamiri gönderimini uygun şahıs ekleriyle kullanmaktadır. Aynı zamanda öğrencilerin karşılaştırma (çok-en) ve işaret sıfatı(bu-oradaki) gönderimi kullanımına da başvurdukları gözlenmekte ve bu seviyede yer alan hatalı kullanımlara bakıldığında ise öğrencilerin hâlâ gönderim ögesi kullanımı eksikliğinden kaynaklanan zamir tekrarı yaparak metnin kalitesini düşürdükleri görülmektedir.

Örnek:

“Rusya’da yıl başı günü çok önemli bir gündür. İnsanlar Rusya’da bu bayramı çok seviyorlar. Yılbaşından sonra Rusya’da resmi tatil olur.”

Örnekte de görüldüğü gibi öğrenci bu seviyede işaret zamiri gönderimi kullanmadığı için özne tekrarı (Rusya) yapmak durumunda kalmıştır.

B1 seviyesi. Öğrencilerin B1 seviyesi gönderim ögeleri kullanımları incelendiğinde en fazla kullanılan gönderim ögesinin karşılaştırma ögeleri (109) olduğu tespit edilmiştir. Sıralamayı şahıs zamiri (101), işaret sıfatı (67) ve işaret zamiri (63) kullanımı takip etmektedir. Bu seviyedeki öğrencilerin sınav metinlerinde yer alan gönderim ögelerinin kullanımıyla ilgili hataların A1-A2 seviyeleriyle kıyaslandığında azaldığı görülmektedir. Ayrıca B1 seviyesinde yer alan öğrencilerin sınav metinleri incelendiğinde karşılaştırma ögeleri kullanımını çeşitlendirdikleri de tespit edilebilmektedir. Önceki seviyelere kıyasla, bu seviyede yer alan sınav metinlerinin yazma bölümlerinde öğrencilere yazma konusu olarak birçok seçenek verilmiş olsa da Türkçe Öğretim Merkezlerinin her birinde dönüşlülük kullanımına uygun bir yazma maddesi yer aldığı için dönüşlülük (34)kullanımında anlamlı bir

artış gözlemlenmiş fakat bu kullanımlar sırasında hatalarla karşılaşmıştır. Bu seviyedeki öğrencilerden ilgi zamiri kullanımı beklenmiş fakat birkaç hatalı kullanım dışında ilgi zamiri (4) kullanımına rastlanılmamıştır. Aşağıdaki örneklerde öğrencilerin metinlerinde yer alan gönderim unsurlarının hatalı ve hatasız kullanımları yer almaktadır.

Örnek:

“(...) Evvel zamanlarda bilgili insanlar olurdu. İnsanlar kendini geliştirmek istiyor ve o insana gidiyorlardı. Ama şimdi biz kendimiz geliştirmeliyiz. (...) Orda çok kitap bulabiliriz. Zaten kendini geliştirmek, kendin karakterini düzeltmek çok önemli. Çünkü kendini geliştirmek mutlulukla bağlı bir şey.”

Örnek:

“(...) Kendini geliştirmeye iki kelime, mağınası tam olarak birden on beş paragrafa sığmaz bir anlam. Herkeste kendisini daha iyi olmaya istiyor. (...) Bu sebeple kendini geliştirmeyi için en önemlisi bu amaç ve amaçtan sonra plan gerekiyor. Mesela ben 18 yaşındayım, eğer ben kendimi geliştiresem dünyanın her şeyin yapacağım.”

Yukarıdaki örneklerde de görüldüğü gibi bu seviyedeki öğrencilerin sıklıkla dönüşlülük zamiri (kendimi-kendini-kendimiz kullanımına başvurduğu tespit edilmektedir. Ayrıca yukarıdaki örneklerde işaret sıfatı (o insan), işaret zamiri (orada) ve karşılaştırma (çok) gönderimi kullanıldığı da görülmektedir.

Örnek:

“(...) Onun da insanlara davranışları yanlıştı.”

“(...) Burda okumak benim için önemli ve değerli. (...) Bu soruları çok merak ettiler.”

“(...) Hepsi onlarkini almış.”

“(...) Herkis onunki sesini duyumadan sonra eşlerine gidiyorlar.”

Yukarıdaki örnekler incelendiğinde öğrencilerin bu seviyede kişi zamiri (o-ben), işaret zamiri (burada), işaret sıfatı (bu) kullanımlara yer verdiği tespit edilmektedir. Ayrıca B1 seviyesinde yer alan öğrencilerin sınav metinleri

incelendiğinde, her ne kadar gönderim ögesi kullanımında bir artış görülse de hâlâ bu kavramların yazımı ile ilgili hatalar yapılmaktadır.

B2 seviyesi. B2 seviyesi gönderim ögeleri kullanımı incelendiğinde en fazla kullanılan gönderim ögesinin şahıs zamiri (137) olduğu görülmektedir. Sıralamayı karşılaştırma (132), işaret sıfatı (64), işaret zamiri (57), dönüşlülük (19) ve ilgi zamiri (3) takip etmektedir. Bu seviyede yer alan metinler incelendiğinde öğrencilerden bazılarının bilgilendirici bazılarının ise öyküleyici metin üretmeyi tercih ettikleri görülmektedir. Bu durum seviyeler arası gönderim ögesi kullanımında farklılıklara yol açmaktadır. Örneğin genel anlamda bakıldığında B1 seviyesinde öyküleyici metin üretip B2 seviyesinde bilgilendirici metin yazmayı tercih eden öğrencilerin şahıs zamiri gönderimi kullanımlarında azalmalara rastlanırken karşılaştırma ögesi kullanımında ise artış gözlemlenmektedir.

Örnek:

“(...) Bilim ve teknoloji şimdiki insanların hayatındaki en önemli parçalarından biri. Bazı teknolojiler o kadar insanların hayatına girdi, hiç onlarsız hayatı hayal edemiyoruz. Siz de günümüzdeki telaşta ne kadar teknoloji alanları kullanıyorsunuz? Zaten bunların hepsi insanların hayatını kolaylaştırmak için icat edilmiş. Bu 19. Yüzyılda başladı. Elbette ilk bilim ile.”

Yukarıdaki oluşturan öğrenci, sınav sorusu olarak kendisine verilen seçeneklerden *“Bilimin ve teknolojinin hızla geliştiği bir dünyada yaşıyoruz. Teknoloji, hayatımızın her alanına etki etmektedir. Sizce, gelecekte insanlar nasıl bir dünyada yaşayacaklar? İnsanların gelecekte yaşayacakları dünyayı anlatınız.”* maddesini tercih etmiştir. Öğrencinin örnekte yer alan metinde kişi zamiri (onlar-siz), karşılaştırma (en-ilk), işaret zamiri (bu) gönderim ögelerini kullanmayı tercih ettiği görülmesine rağmen metnin geneline bakıldığında *“bunların hepsi insanın hayatını kolaylaştırmak için icat edilmiş ve “bu 19. yüzyılda başladı.”* cümlelerinde yer alan işaret zamirlerinin metindeki karşılıkları net bir şekilde anlaşılabilir değildir.

Örnek:

“(...) Hayatımda bugüne kadar çok önemli şeyleri yapmadım. O zaman çok mutlu ve rahat değildim. Kendimi değiştirmek ve geliştirmek istedim, sonra Ankara'ya gitmek kararı aldım. (...) Sonra, Türkçe okuduktan sonra kendi işimin patronu olmak istiyorum. Ne iş yapacağım bilmiyorum, sonra düşüneceğim.”

Yukarıdaki örnekte karşılaştırma (çok), dönüşlülük (kendim), işaret sıfatı (o zaman) gönderim unsurlarının kullanımına rastlanmaktadır.

Örnek:

“(...) Her inşaatlar binalar kendiyle birlikte olmakta.”

Yukarıdaki örnekte dönüşlülük (kendi) gönderim unsurunun kullanımına rastlanmaktadır.

Örnek:

“(...) Orda gitme, bunlarla gezme diyordu.”

Yukarıdaki örnekte işaret zamiri (orada) gönderim unsurunun kullanımına rastlanmaktadır fakat bu unsurum yazılışı hatalıdır.

“(...) Kendi sanatları hafıza için en önemli şeydir.”

Yukarıdaki örnekte dönüşlülük (kendi) ve karşılaştırma (en) gönderim unsuru kullanımına rastlanmaktadır

Öğrencilerin B2 seviyesindeki yazılı anlatımlarında yer alan gönderim unsurlarının kullanımları incelendiğinde seviye ilerledikçe gönderim ögesi kullanımında artış olduğu görülmektedir fakat öğrencilerin hâlâ bu ögelerin cümle içerisinde kullanımlarında ve yazımlarında sorunlar yaşadıkları tespit edilmektedir.

C1 seviyesi. Öğrencilerin C1 seviyesinde yer alan yazılı anlatımları incelendiğinde her iki metin türünde (bilgilendirici- öyküleyici) de tüm gönderim unsurlarının kullanıldığı görülmektedir. Bu seviyedeki metinlerde yer alan gönderim ögelerinin kullanım sıralaması karşılaştırma (241), işaret sıfatı (116), şahıs zamirleri (88), işaret zamiri (69), dönüşlülük (62), ilgi zamiri (4) şeklindedir. Bu seviyede metin üreten öğrencilerin gönderim unsurlarını ülkede sıklıkla kullanılan deyim ve atasözleri ile de kullanmaya çalıştıkları da tespit edilmektedir. Ayrıca B2 seviyesine kadar anlamlı bir artış göstermeyen dönüşlülük zamiri kullanımı (62) bu seviyede sıklıkla karşımıza çıkmaktadır. Bu durumun en önemli nedenlerinden birisi öğrencilerin Türkiye’de yaşamaları ve zaman geçtikçe cümle yapılarını doğru kurmaya başlamalarıdır. Ayrıca bu seviyede de öğrencilerin dönüşlülük zamirini en fazla bilgilendirici metinlerde kullanmayı tercih ettikleri tespit edilmiştir.

Örnek:

Bir Yabancı Öğrencinin Hikayesi (Vedalaşma)

“Hikaye bu yabancı öğrencinin iki gün ülkesinden ayrılmadan önce başlıyor. Ben Ali Afganistan’da yaşıyorum. Günlerden bu gün Pazar iki gün var bu sivgi, samimiyet ve aşktan ayrılmaya bugünlerde sabahlar hiç uykudan uyanasım yok. Ve bu uzaklaşmanın kalbe anlatmak çok zor olacağını düşünüyorum. Oraya gidince ne yapacağımı bilmiyorum. (...) Kendime emin veriyordum ki oraya gitsem de şimdiye kadar nasıl yaşadıysam öyle yaşayacaktım.”

Yukarıdaki örnekte kişi zamiri (ben), işaret sıfatı (bu), karşılaştırma (çok), dönüşlülük (kendim), işaret zamiri (oraya) gönderim unsurlarının kullanımına rastlanmaktadır.

Örnek:

“(...) Başka ülkeye gidip okumak kendine büyük sorumluluk almak demektir. Kötü tarafları da elbette başka ülkede kendini biraz yabancı hissetmek. (...)”

Yukarıdaki örnekte dönüşlülük (kendi) kullanımına rastlanmaktadır.

“(...) Bunu soruyu çok kez sordular bana ama cevap vermekten sıkılmıyorum çünkü bu benim en çok sevdiğim soru.”

“(...) ve orda Afrika’nın en eski yerleri vardır.”

“(...) Herkes kendini fotoğraflarını vedeolarını ve kliplerini paylaşıyor ayrıca kendini takipçilerini sosyal medya ortamında oluşturuyor.”

Yukarıda yer alan metinlerde öğrenciler gönderim unsurlarını kullanmayı tercih etmiştir fakat bu unsurların yazımı yanlıştır.

Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Türkiye’de Öğrenen Öğrencilerin Eksilteli Anlatım Ögelerini Kullanma Düzeyleri

Öğrencilerin sınav metinlerinde kur düzeylerine göre eksilti ve alt unsurlarına ilişkin kullanım değerleri Tablo 4’te yer almaktadır.

Tablo 3

Eksilteli Anlatım Kullanım Sıklıkları

Eksilti Türü	A1 Seviyesi	A2 Seviyesi	B1 Seviyesi	B2 Seviyesi	C1 Seviyesi
Cümlenin Düşürülmesi	1	2	4	3	2

Ortak Ögelerin Düşürülmesi	159	242	301	306	359
Eklerin Düşürülmesi	X	5	11	6	13
Toplam Kullanım	160	249	316	315	374

Tablo 3 incelendiğinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin tüm seviyelerde en fazla kullanmayı tercih ettiği eksilti türünün ortak ögelerin düşürülmesi (1,367) olduğu görülmektedir. Öğrencilerin tüm seviyelerde kullanmayı tercih ettiği diğer eksilti türleri ise eklerin düşürülmesi (35) ve cümlenin düşürülmesi (12) şeklindedir. Eksilti türlerinin kullanımının kur düzeylerine göre değerlendirilmesi ve örnekleri aşağıda açıklanmıştır.

A1 seviyesi. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen A1 seviyesindeki öğrencilerin eksilteli anlatım kullanma sıklıkları incelendiğinde, en fazla kullandıkları eksilti türünün ortak ögelerin düşürülmesi (159) olduğu, sıralamayı ise cümlenin düşürülmesinin (1) takip ettiği tespit edilmiştir. Bu seviyedeki öğrencilerin sınav metinlerinde yer alan yazılı anlatımlarında eklerin düşürülmesi kullanımına rastlanmamıştır. Türkçede eksiltinin en sık kullanıldığı ögeler tamlamalardır. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenciler de sınav metinlerde eksilteli anlatımı yoğun olarak tamlamalarda kullanmayı tercih etmişlerdir.

Örnek:

“(...) Her sabah 8:00 saatta kahvaltı yapıyorum, okula gidiyorum, Ders çok kolay.. Resim etiyorum. Akşamda ailem arıyorum. (...)”

Yukarıdaki metinde birinci tekil şahıs zamirini (ben) karşılayan özne düşürülmektedir. Eksilti unsuru kullanılmasaydı metin şu şekilde olacaktı:

“(...) Ben her sabah 8:00 saatta kahvaltı yapıyorum, ben okula gidiyorum, Ders çok kolay.. Ben resim etiyorum. Ben aksamda ailem arıyorum. (...)”

Örnek:

“(...) Ülkemin adı Kenya. Doğum yerim Nairobi. Ailem bir büyük. Dokuz kişi var. (...)”

Örnek:

“(...) Doğum yerim Afganistan, doğum tarihim 23.04.1998. (...)”

Yukarıdaki metinlerde eksiltili anlatım isim tamlamalarında yer alan tamlayan (benim) düşürülerek sağlanmaktadır. Yukarıda yer alan metinlerde eksilti unsuru kullanılmıyaydı metin şu şekilde olacaktı:

“(...) Benim ülkemin adı Kenya. Doğum yerim Nairobi. Benim ailem bir büyük. Benim ailemde dokuz kişi var. (...)”

A2 seviyesi. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen A2 seviyesindeki öğrencilerin eksiltili anlatım kullanım sıklıkları incelendiğinde bu seviyede kullanmayı en çok tercih ettikleri eksilti türünün ortak öğelerin düşürülmesi (242) olduğu görülmektedir. Sıralamayı eklerin düşürülmesi (5) ve cümlenin düşürülmesi (2) takip etmektedir

Örnek:

“(...) Ailesinden, arkadaşlarından tavsiyeleri alıyor. Kitaplardan okuduklarından görebiliyordu. (...)”

Yukarıda yer alan metinde görülen geçmiş zaman eki (-dı) cümlenin yüklemine ortak olarak kullanılmıştır. Metnin devamı incelendiğinde öğrencinin sınav metninde yer alan yazılı anlatımında bu tarz başka bir kullanıma yer vermediği tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencinin iki cümle arasında virgül yerine nokta kullanması da eksilti unsurunu bilinçli kullanıp kullanmadığı konusunda düşündürmektedir.

Örnek:

“(...) ve onlara da söylemiş bu bastonlar benim (...)!”

Örnekteki eksiltinin isim tamlamasında yer alan tamlanan unsurunun düşürülmesiyle oluşturulduğu görülmektedir. Metinde eksilti unsuru kullanılmıyaydı tamlanan metinde iki kez yer alarak gereksiz tekrara yol açacaktı.

Örnek:

“(...) Orada her şey değişti. Hava bazen güneşli, bazen bulutlu, bazen soğuk bazen sıcaktı (...).”

Yukarıdaki örnekte yer alan eksilti ek düşürülmesiyle ortaya çıkmıştır. Eğer eksilti unsuru kullanılmıyaydı metin şu şekilde olacaktı:

“(...) Orada her şey değişti. Hava bazen güneşliydi, bazen bulutluydu, bazen soğuktu bazen sıcaktı. (...)”

Örnek:

“(...) Ben bugün abimle konuştum. O “bu yaz tatili Türkiye’ye geleceğim” dedi. Ben çok şaşırdım. Ben şimdiden kadar çok maşgul oldum. (...)”

Türkçede sıralı cümlelerde özne ortak ise bir kez söylendikten sonra sonraki cümlelerde tekrar edilmemektedir. Yukarıdaki örnekte yer alan metinde ortak öge olan özne düşürülmediği için tekrarlanmak durumunda kalınmıştır.

B1 seviyesi. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1 seviyesindeki öğrencilerin eksiltili anlatım kullanma sıklıkları incelendiğinde bu seviyede de en fazla kullandıkları eksilti türünün ortak ögelerin düşürülmesi (301) olduğu, sıralamayı ise eklerin (11) ve cümlelerin düşürülmesinin (4) takip ettiği tespit edilmiştir.

Örnek:

“(...) Beni gördüğü zaman, benden kaçırarak demiş,
-Hayır.” deyi itki (...)”

Örnek:

“(...) Ona yardım etmek istedim ama bilemedim. Yoksa paramı veriririm? Yo, yo. Yoksa ona yemekmi alsam? Uf ya kafam çok karışıyor. (...)”

Yukarıdaki metinlerde yer alan eksiltinin cümle düşürülmesi yoluyla ortaya çıktığı görölmektedir. Bir metinde cümle düşürülmesi diyaloglarla sağlanmaktadır. Öğrencilerin sınav metinleri incelendiğinde cümle düşürülmesine dayanan eksiltili anlatım kullanımlarının oldukça az sayıda olduğu tespit edilmiştir. Yukarıdaki örneklerde eksilti unsuru kullanılsaydı metinler şu şekilde olacaktı:

“(...) Beni gördüğü zaman, benden kaçırarak demiş,
-Hayır, seni gördüğü zaman senden kaçırmayacak” deyi itki (...)”

“(...) Ona yardım etmek istedim ama bilemedim. Yoksa paramı veriririm? Yo, yo ona para vermeyeyim. Yoksa ona yemekmi alsam? Uf ya kafam çok karışıyor.(...)”

Örnek:

“(...) Her insan kendi kendisini geliştirmek için bazı şeyler yapmalıdır ve öğrenmelidir.”

Yukarıdaki örnekte yer alan öğrenci eksilti kullanımına başvurmadığı için ek kullanımında (-dır) tekrara düşmüştür. Ayrıca metinde yer alan “öğrenmelidir” ifadesinden önce her insanın neyi öğrenmesi gerektiğiyle ilgili metinde net bir bilgi yer almamaktadır.

B2 seviyesi. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B2seviyesindeki öğrencilerin eksiltili anlatım kullanım sıklıkları incelendiğinde bu seviyede en fazla kullandıkları eksilti türünün ortak öğelerin düşürülmesi (306) olduğu görülmektedir. Sıralamayı eklerin düşürülmesi (6) ve cümlelerin düşürülmesinin (3) takip ettiği tespit edilmiştir.

Örnek:

“(...) İnsan maddi hayatının ve manevi hayatının ilerlemesinde en önemli faktör bilim ve bilgidir.”

Yukarıdaki metinde eksiltinin doğru ve hatalı kullanımıyla ilgili örnekler mevcuttur. Öğrenci metinde” maddi hayat ve manevi hayat” diyerek hayat kelimesini eksiltili anlatıma başvurmadan kullanmıştır. Oysaki öğrencinin “maddi ve manevi hayat” demesi yeterli olacaktır. Öğrenci metnin devamında “en önemli faktör ise bilim ve bilgidir “diyerek eklerin düşürülmesiyle oluşturulan eksilti kullanımına başvurmuş ve (-dır) ekinin gereksiz tekrarından kaçınmıştır.

Örnek:

“(...) Şimdi Türkiye’de tıpta bilgi ve becerilerimi daha çok geliştirmek için ilk önce öğrenmem lazım. Bu yüzden çok çalışıyorum.

Yukarıdaki metni üreten öğrenci eksiltili anlatıma başvurmanın uygun olmadığı yerde eksilti kullanarak anlam bulanıklığına yol açmaktadır. Metinde öğrencinin tıpta bilgi ve becerilerini geliştirmek için tıp ile ilgili bilgileri mi yoksa Türkçe öğrenmesi mi gerektiği yer almamaktadır. Bu sorunun cevabının Türkçe öğrenmek olduğuna ancak birkaç cümle sonra, öğrencinin “bunu geliştirmek için de dizi izliyorum” ifadesinden ulaşılabilmektedir.

Örnek:

“(…) Zamanlar önce büyük bir ormanda karınca tüm hayvanlara sultanmış, karınca o zamanda uzun boylu, güçlü, çalışkanmış, diğer hayvanlar ise karıncanın emrindeymiş. (…)”

Yukarıdaki metinde eksiltili anlatımın doğru ve hatalı kullanımlarıyla ilgili örnekler yer almaktadır. Metni üreten öğrenci ortak öge olan özneyi (karınca) düşürmeyerek öznenin gereksiz yere tekrarlanmasına neden olmuştur fakat metinde doğru eksilti kullanımı da mevcuttur. Öğrenci metinde yer alan “karınca o zamanda uzun boylu, güçlü ve çalışkanmış” diyerek ek düşürülmesi yoluyla (-mış) eksilti kullanmayı tercih etmiş ve ekin gereksiz bir biçimde tekrarlanmasını önlemiştir.

C1 seviyesi. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen C1seviyesindeki öğrencilerin eksiltili anlatımı kullanım sıklıkları incelendiğinde bu seviyede en fazla kullandıkları eksilti türünün ortak öğelerin düşürülmesi (359) olduğu, sıralamayı eklerin düşürülmesi (13) ve cümlenin düşürülmesinin (2) takip ettiği tespit edilmiştir.

Örnek:

“(…) O anda çok mutlu oldum, kendimi bulutlarda hissettim ve ailemi ikna etmeye çalıştım. Sonunda kabul ettiler, şimdi ise Türkçe hazırlık son sınavındayken bu kelimeleri yazıyorum. (…)”

Yukarıdaki metinde ortak öge olan özne(ben) düşürülerek eksiltili anlatıma başvurulmuştur.

Örnek:

“(…) İlk elektirik bulundu ve herşey kolay oldu. Elektirik hayatımızı değiştirip her yerde zamanda mutlu etti. Elektirik bulunduktan sonra yeni teknoloji dünya’ya geldi. (…)”

Yukarıdaki metinde ortak öge olarak yer alan özneyi (elektrik) düşürülmediği için özne tekrarı yapılarak anlatımın akışı bozulmaktadır.

Örnek:

“(…) Kendilerini bateke imparatorluğunun sakinlerine kıyafetleriyle gizlerler. Vodü müzik giyim yoluyla gösterirler. Kraliçe önünde dans ederler. (…)”

Yukarıdaki örnekte eksiltili anlatıma başvurulması gerektiği halde başvurulmamış ve her cümlenin sonunda üçüncü çoğul kişi eki(-lar/ler) kullanılarak

metinde tekrara yol açılmıştır. Örnekte eksilti unsuru kullanılmazaydı metin şu şekilde olacaktı:

“(...) Kendilerini bateke imparatorluğunun sakinlerine kıyafetleriyle gizler, Vodu müzik giyim yoluyla gösterir ve kraliçe önünde dans ederler. (...)”

Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Türkiye’de Öğrenen Öğrencilerin Değiş-tirim Ögelerini Kullanma Düzeyleri

Öğrencilerin sınav metinlerinde kur düzeylerine göre değiş-tirim ve alt unsurlarına ilişkin kullanım değerleri Tablo 5’te yer almaktadır.

Tablo 4

Değiş-tirim Ögeleri Kullanım Sıklıkları

Değiş-tirim Ögesi	A1 Seviyesi	A2 Seviyesi	B1 Seviyesi	B2 Seviyesi	C1 Seviyesi
İsme Dayalı Değiş-tirim	X	X	X	1	2
Fiile Dayalı Değiş-tirim	X	X	X	2	5
Cümleye Dayalı Değiş-tirim	X	4	7	6	11
Toplam Kullanım	X	4	7	8	18

Tablo 4 incelendiğinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin tüm seviyelerde en fazla kullanmayı tercih ettiği değiş-tirim unsurun cümleye dayalı değiş-tirim (23) olduğu görülmektedir. Öğrencilerin tüm seviyelerde kullanmayı tercih ettiği diğer değiş-tirim unsurları kullanım sıklığına göre fiile dayalı (7), isme dayalı değiş-tirim (3) şeklindedir.

A1 seviyesi. Araştırmaya konu olan metinler incelendiğinde A1 seviyesindeki hiçbir öğrencinin değiş-tirim ögesi kullanmadığı tespit edilmiştir.

A2 seviyesi. A2 seviyesindeki öğrencilerin sınav metinleri incelendiğinde, öğrencilerin bu seviyede değiş-tirim ögelerini oldukça az sayıda (4) kullandıkları tespit edilmiştir. Bu kullanımların tamamını cümleye dayalı değiş-tirim oluşturmaktadır. Bu seviyede yer alan metinlerde fiile dayalı ve isme dayalı değiş-tirim kullanımına rastlanmamıştır.

Örnek:

“Merhaba Arkadaşım,

İyiyim, sen nasılsın? Nasıl gidiyor? Bende öyle düşünmüştüm. Bu arada benim derslerim çok olduğu için yoruldum.”

Yukarıdaki örnekte öğrenci kendisine yazılan bir e-postaya cevap vermiştir. Öğrenci yukarıdaki metinde cümleye dayalı değiştirim ögesini kullanmayı tercih etmiştir. Yukarıdaki örnekte yer alan “öyle” sözcüğünün karşılığı öğrencinin ürettiği metinde değil arkadaşının gönderdiği e-postada yer almaktadır.

Arkadaşının yazdığı metinde öğrencinin “öyle yapalım” diyerek cevap verdiği kısım şu şekildedir: “(...) *Hafta sonu ne yapmak istersin? Bence Abant’a gidebiliriz ya da Highway’ de alışveriş yapabiliriz.*”

“(...) *Tamam. Sen nereye geleli dirsın gideriz. Bence park etmez. Bende öyle düşünüyordum: Olur hem alışveriş yaparız hem gezeriz.*”

Yukarıdaki metin de önceki örnekteki gibi bir öğrencinin e-postaya yanıt verdiği aynı sınav sorusundan alınmıştır. Bu metinde de cümleye dayalı değiştirim ögesi kullanılmıştır. Metinde öyle sözcüğünün karşılığını bulmak mümkündür.

Örnek:

“(...) *Farklı ülkelerden insanları tanımak, onları mutlu olmak ve böyle özgürlüğün verip bu ne güzel bir durum.*”

B1 seviyesi. Öğrencilerin B1 seviyesinde üretmiş oldukları sınav metinlerinde cümleye dayalı değiştirimi (7) kullandıkları görülmektedir. Bu seviyede yer alan sınav metinlerinde fiile dayalı ve isme dayalı değiştirim kullanımına rastlanmamıştır.

Örnekler:

“(...) *Sonra biraz para biriktirmiş ve iş ve okul arası özakmış sonra bir besiklitalmış sonra böyle devam etmiş.*”

“(...) *“Herkesin uyanmadan önce bu horuz yeyeceğim o horuz imam gibi benziyor, ben onu öyle söyleyeceğim ve beni gövenecek” düşünmüş.*”

“(...) *Her odada dört kişi var, sanırım göre öyle daha fazla kişiler bir odada, yani kalabalık yerdeyim hissediyorum... uyuyamam, okuyamam ben yapamam öyle.*”

Hatalı Kullanım. “(...) Plansız ve hızlı nüfus artışı, fabrikalar ve egzoz dumanları, yere atılan kimyasal ve fiziksel atıklar, kişisel araçların gürültüleri böyle nedenlerini durmaksızın arttırarak hava, su, toprak ve ses kirliliğine zemin hazırlamıştı.”

Yukarıdaki metinde yer alan böyle sözcüğünün kullanımı gereksizdir.

“(...) Meselan önce atla ve eşşekle yolculuk yapıyorlar şimdi bu şeyler kolaştırıyor hayatımızı başkaöyle şeyler çok hayatımızı kolaylaştırıyor.”

Yukarıdaki örnekler incelendiğinde öğrencilerin Türkçede yer alan değiştirim unsurlarının hangi sebeplerle kullanıldığının farkında olduğunu ama bu unsurların cümle içerisinde kullanımında güçlükler yaşadıklarını göstermektedir.

B2 seviyesi. B2 seviyesinde yer alan sınav metinleri incelendiğinde öğrencilerin değiştirim öğeleri kullanımını bir önceki seviyeye göre daha da arttırdığı görülmüştür. Bu seviyede cümleye dayalı değiştirimin (11) en sık kullanılan değiştirim türü olduğu görülmüştür. Bunu fiile dayalı değiştirim (2) ve isme dayalı değiştirim (1) takip etmektedir. Altunkaya (1987) ve Uzun (1995) Türkçede isme ve fiile dayalı değiştirimin çok az kullanıldığını söylemiştir ve bu durum yabancı öğrencilerin oluşturdukları metinlerde de rahatlıkla tespit edilebilmektedir.

Örnekler:

“(...) Her şey çok zordu, oldukça yorgundum ama yola devam etmemi söyledi... böyle anlarda onun gelmesini çoktan dilerdim.”

“(...) Diğer bölümüm kolaydı ama tıp asla öyle olmayacak.”

“(...) Onun zeki kuş olduğunu bilen kuşlar kendi yavruları eğitim alsın diye ona isteklerini demiş. Ama ibibik “ben böyle zeki olmaya çok çaba çektim, onları öğrenmek isterseniz siz de kendiniz öğrenin” demiş.”

“(...) Bana kötülük yapıyor, düşünüyordum, bazen beni dışarıda arıyordu. “Böyle yapma, orda gitme, bunlarla takılma” diye söylüyordu.”

“(...) Tatil planımızı şöyle yapalım ülkemde siz gelince önce güzel bir piknik yapacağız, gölün kenarından balık tutacağız.”

“(...) Bir çocuğa göre doktorlar gelse her şey yoluna gider melekler gelse kimse ölmeyecek, ne olur olsa, yada öyle sandım sadece.”

“(...) Annemi ve babamı düşündüm. Öyle kararımı verdim.”

Hatalı Kullanım: *“(...) Beni onun evine götürmüş, bana yardım etti. “Burda kalabilirsin, böyle yapacaksın” diye söylüyordu.”*

“(...) Ülkeme geldiğin için beraber ailenle hoş geldiniz, size bekliyorum o zaman. Ben böyle düşünüyorum, gelebilirsiniz.”

Yukarıdaki örneklerde yer alan değiştirim unsurları hatalı kullanılmıştır. Değiştirim unsurlarının karşılıkları metinde net olarak anlaşılmamaktadır.

C1 seviyesi. C1 seviyesindeki öğrencilerin değiştirim öğelerini kullanma düzeylerine bakıldığında B2 seviyesine oranla bu seviyede anlamlı bir artış gözlemlenmemiştir. Öğrencilerin bu seviyedeki değiştirim unsurlarını kullanma sıklıkları sırasıyla cümleye dayalı değiştirim (11), fiile dayalı değiştirim (5) ve isme dayalı değiştirim (2) şeklindedir.

Örnekler:

“(...) İlk şey aileden çok uzak oluyorsunuz ve eğer onlara bir şey oluyor, çok kötü hissedeceksiniz ama şimdi böyle düşünmemelisiniz.”

“(...) Bir gün benimle gurur duyacaklar. Zor olduğu zamanlarda böyle düşünüyorum.”

“(...) ama o zamanlarda böyle düşünmelisiniz.”

“(...) önce kendi anlattı sonra sen de böyle yapacaksın dedi.”

Hatalı Kullanım: *“(...) Tam küçük ağaç gibi nereye eğilse öyle büyür.”*

Yukarıdaki örnekte yer alan değiştirim ögesi hatalı kullanılmıştır. Türkçede bu tarz cümleler, “nereye eğilirse oraya doğru büyür” şeklinde ifade edilmektedir.

“(...) Şehirde suç ve ahlaksızlık vardır. Kır mutluluğun olduğu yerdir. Ben katılmıyorum böyle düşünceye”.

Yukarıdaki örnekte yer alan değiştirim ögesi hatalı kullanılmıştır. Türkçede bu tarz cümleler, “ben bu düşünceye katılmıyorum” şeklinde ifade edilmektedir.

“(...) Şimdiye kadar nasıl yaşadıysam böyle yaşayacaktım.”

Yukarıdaki örnekte yer alan değiştirim ögesi hatalı kullanılmıştır. Türkçede bu tarz cümleler, “şimdiye kadar nasıl yaşadıysam yine öyle yaşayacaktım” şeklinde ifade edilmektedir.

Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Türkiye’de Öğrenen Öğrencilerin Sınav Metinlerinde Bağlama Ögelerini Kullanma Düzeyleri

Öğrencilerin sınav metinlerinde kur düzeylerine göre bağlama ögelerini ve alt unsurlarını kullanma düzeyine ilişkin kullanım değerleri Tablo 5’te yer almaktadır.

Tablo 5

Bağlama Ögelerinin Kullanım Sıklıkları

Bağlama Ögesi	A1 Seviyesi	A2 Seviyesi	B1 Seviyesi	B2 Seviyesi	C1 Seviyesi
Ekleyici	131	157	196	210	229
Ayrt Edici	X	10	22	13	51
Zıtlık Bildiren	7	41	34	72	40
Zaman Sıralama Bildiren	67	73	84	96	92
Koşul Bildiren	X	8	29	42	60
Açıklama Bildiren	3	5	12	29	45
Örnekleyici	X	7	42	54	69
Sebep-Sonuç	3	35	67	76	175
Toplam Kullanım	211	336	486	592	761

Tablo 5 incelendiğinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin tüm seviyelerde en fazla kullanmayı tercih ettiği bağlama ögesinin ekleyici bağlama ögeleri (923) olduğu görölmektedir. Sıralamayı zaman sıralama (412), sebep sonuç (356), zıtlık bildiren (194), örnekleyici (172), koşul (139), ayrt edici (96) ve açıklayıcı (94) bağlama ögeleri takip etmektedir.

A1 seviyesi. A1 seviyesindeki öğrencilerin sınav metinlerinde yer alan bağlama ögelerini kullanma düzeyleri incelendiğinde öğrencilerin kullanmayı en fazla tercih ettikleri bağlama ögesinin ekleyici bağlama ögeleri(131) olduğu görölmektedir. Sıralamayı zaman-sıralama (67), zıtlık (7), açıklama (3)-sebep sonuç

(3) bağlama ögeleri takip etmektedir. Bu seviyede ayırt edici, koşul ve örnekleyici bağlama ögesi kullanımına rastlanmamıştır.

Örnek:

“(...) Ben Kırgızistan’da Oş şehrinde anneannem ve dedem ile yaşadım.”

Örnek:

“(...) Ben sol elimle yazıyorum ve sol elim iyi çalışıyor.”

Yukarıdaki örneklerde ekleyici bağlama ögeleri (ve-ile) kullanımına rastlanılmaktadır.

Örnek:

“(...) ama şimdi Türkiye’de üniversiteye gidiyorum. O yüzden şimdi Bolu’da yaşıyorum.”

Yukarıdaki örnekte zıtlık (ama) ve sebep-sonuç (o yüzden) bağlama ögesi kullanımına rastlanılmaktadır.

Örnek:

“(...) beş yıl sonra ülkeme dönmek istiyorum.”

Yukarıdaki örnekte zaman sıralama (-sonra) bağlama ögesi kullanımına rastlanılmaktadır.

Örnek:

“(...) Ben uzun boyluyum. Ben ne şişmanım ne zayıfım. Ben siyah ve kısa saçlıyım. Ben neşeli, cana yakın, samimi ve güler yüzlü bir gencim.”

Yukarıdaki örnekte ekleyici (ve, ne ... ne) bağlama ögesi kullanımına rastlanılmaktadır.

A2 seviyesi. A2 seviyesinde yer alan sınav metinleri incelendiğinde bu seviyede de en fazla kullanılan bağlama ögesinin ekleyici bağlama ögeleri (157) olduğu görülmektedir. Öğrenciler bu seviyede ikinci olarak ise zaman-sıralama (73) bağlama ögelerini kullanmıştır. Sıralamayı zıtlık (41), sebep sonuç (35), ayırt edici (10), koşul bildiren (8), örnekleyici (7), açıklayıcı (5) bağlama ögeleri takip etmektedir.

Örnek:

“(...) İlk önce İzmir’e gideceğim arkadaşlarımla. İzmir’de iki ay çalışma istiyoruz çünkü onlar benim ülkemde gelmek istiyor.

Yukarıdaki örnekte zaman sıralama (ilk önce), ekleyici (ile) ve sebep sonuç (çünkü) bağlama ögesi kullanımına rastlanılmaktadır.

Örnek:

“(...) Aslında bence bu yaz en güzel yaz olacak.”

Yukarıdaki örnekte açıklama bildiren (aslında) bağlama ögesi kullanımına rastlanılmaktadır.

Örnek:

“(...) Burada yurt arkadaşlarım biraz çok eğer boş zamanım olsa onlarla konuşuyorum.”

Yukarıdaki örnekte koşul bildiren (eğer... -sa) ve ekleyici (ile) bağlama ögesi kullanımına rastlanılmaktadır.

Örnek:

Hatalı Kullanım: “(...) TÖMER’de öğretmenlerim ile arkadaşlarım ile çok alıştım ve bir ay sonra tatilimiz var. Arkadaşlarım yarıyıl tatil için farklı düşünceler var ve bazıları kendi ülkelere gidecekler ve bazıları Türkiye’de kalacak.”

“(...) Çünkü bu sene biraz para biriktirsem sonra giderim çünkü yoksa Afganistan’dan ailem gelir.”

“(...) Ben yaz tatilinde ölkeme gitmek istiyorum ya da İstanbul’a gideceğim ve Ankara’ya giderim ve Konya’ya gideceğim.”

Yukarıdaki örnekler incelendiğinde, öğrencilerin oluşturmuş oldukları metinlerde bağlama ögelerinin kullanımıyla ilgili gereksiz tekrarlar yaptıkları tespit edilmiştir.

B1 seviyesi. B1 seviyesindeki öğrencilerin sınav metinlerinde yer alan bağlama ögelerini kullanma düzeyleri incelendiğinde, bu seviyede en fazla kullandıkları bağlama ögesinin ekleyici bağlama ögeleri (196) olduğu tespit edilmektedir. Sıralamayı zaman sıralama (84), sebep-sonuç (67), örnekleyici (42), zıtlık (34), koşul (29), ayırt edici (22) ve açıklayıcı (12) bağlama ögeleri takip etmektedir. Öğrencilerin bu seviyede sebep-sonuç bağlaçlarını sıklıkla

kullanmalarının en önemli sebebi sınav metinlerinde hatalı kullanımları olsa da çoğunlukla “çünkü” bağlacını kullanmayı tercih etmeleridir. Aşağıdaki metinlerde bağlama ögelerinin doğru ve hatalı kullanımları yer almaktadır.

Örnek:

“(...) Yurt dışında okumak için seyat gibi ilginç bir şey. Özellikle öğrenciler için. Çünkü insanlar monoton bir hayat istemez o yüzden yeni şeyler keşfetmek için çok merak ederler.”

Yukarıdaki örnekte sebep-sonuç (için, o yüzden) bağlama ögesi kullanımına rastlanılmaktadır.

“(...) Dışarda gerçek hayattan, tarihten ders alabiliriz. Örneğin tarihten bir insan alalım, onun insanlara davranışları yanlıştı ve bazı hareketler onu yanlış yola getirdi.

Yukarıdaki örnekte ekleyici (ve) ve örnekleyici (örneğin) bağlama ögesi kullanımına rastlanılmaktadır.

Hatalı Kullanım: “(...) İkinci olarak insanlar egzersiz için sağlık sebeple daha iyi olurlar çünkü egzersiz onları genç yapar.”

Yukarıdaki örnekte yer alan sebep-sonuç bağlacının hatalı kullanımı metinde anlam bulanıklığına yol açmaktadır.

Hatalı Kullanım. “(...) annesi de 18 yaşındayken ölmüş sonra Ahmet de tek başına kalmış liseyi de o sene bitirmiş sonra kendi çalışmak zorunda kalmış sonra bir iş bulmuş çalışmış sonra biraz para kazanmış.”

Yukarıdaki metinde yer alan zaman sıralama bağlama ögesinin (sonra) sürekli tekrar edilmesi metnin kalitesinin bozulmasına neden olmaktadır.

Örnek:

Hatalı Kullanım: “(...) Ne varmış ne yokmuş, her gün bir horuz sabah sabahtan kalkmış.”

Yukarıdaki metinde yer alan “ne...ne” bağlama ögesi anlamına uygun olmayan bir biçimde kullanılmıştır. Öğrenci masal anlatmayı tercih ettiği metinde “bir varmış bir yokmuş” demek istemektedir.

Örnek:

Hatalı Kullanım. “(...) Hayır olmayacak bir plan için ihtiyacım var demiş itki sonra o planı bulmuş.”

Öğrenci yukarıdaki örnekte “bir plana ihtiyacım var” demek istemektedir.

Örnek:

Hatalı Kullanım: “(...) O horuz imam gibi benziyor.”

Öğrenci yukarıdaki örnekte “o horoz imama benziyor” demek istemektedir.

Örnek:

Hatalı Kullanım: “(...) ama bu dilekçe yazdığım sebebiyle onlar değildir.”

Yukarıdaki örnekte yer alan sebep-sonuç bağlacının yanlış kullanılması anlam bulanıklığına yol açmaktadır.

Örnek:

Hatalı Kullanım: “(...) Alaçatı’da yürüyüş yaptım ve sakızlı bir kurabiye yedim ve sonra üç saat için uyudum.”

Yukarıdaki örnekte yer alan sebep-sonuç bağlacının (için) kullanımı gereksizdir.

B2 seviyesi. B2 seviyesinde yer alan öğrencilerin sınav metinlerindeki yazılı anlatımlarında bağlama öğelerini kullanım düzeyleri incelendiğinde, bu seviyede en fazla kullandıkları bağlama ögesinin ekleyici bağlama ögeleri (210) olduğu tespit edilmektedir. Sıralamayı zaman sıralama (96), sebep sonuç (76), zıtlık (72), örnekleyici (54), koşul bildiren (42), açıklayıcı (29) ve ayırt edici (13) bağlama ögeleri takip etmektedir.

Örnek:

“(...) Elbette seni ailen ile bekliyorum. Burada insanlar çok konukseverler o yüzden merak etme.”

Yukarıdaki örnekte ekleyici (ile), açıklayıcı (elbette) ve sebep-sonuç bildiren (o yüzden) bağlama ögesi kullanımına rastlanılmaktadır.

Örnek:

“(...) Bundan başka tıp ile teknolojinin bağlantısı insanın canını kurtardı. Tıp için teknolojinin ilerlemesi bütün dünyanın nüfusunu arttırmaya yardım etti.”

Yukarıdaki örnekte ekleyici (ile) ve sebep-sonuç bildiren (için) bağlama ögesi kullanımına rastlanılmaktadır.

Örnek:

“(...) Öncelikle sen iyi misin? Ailen nasıl?”

Yukarıdaki örnekte zaman sıralama bildiren (öncelikle) bağlama ögesi kullanımına rastlanılmaktadır.

Örnek:

Hatalı Kullanım. “(...) İyiyim sormak için çok teşekkür ederim.”

Yukarıdaki örnekte yer alan sebep-sonuç bağlacının (için) kullanımı yanlıştır. Metnin doğru kullanımı şu şekildedir:

“(...) İyiyim sorduğum için çok teşekkür ederim.”

C1 seviyesi. C1 seviyesindeki öğrencilerin sınav metinlerinde yer alan bağlama öğelerini kullanma düzeyleri incelendiğinde, bu seviyede en fazla kullandıkları bağlama ögesinin ekleyici (229) bağlama ögeleri olduğu görülmektedir. Sıralamayı sebep-sonuç (175), zaman-sıralama (92), örnekleyici (69), koşul bildiren (60), ayırt edici (51), açıklayıcı (45) ve zıtlık (40) bağlama ögeleri takip etmektedir.

Örnek:

“(...) çocukların en önemli zamanı çünkü kendilerini tanıyorlar, karakter olarak oluşuyorlar. Bu yaşlardaki oluşan tarz, karakter, davranışlar sonra değişmeyebilir ve hayatını çok etkiler. Küçük bir ağaç gibi nereye eğilse öyle büyür.”

Yukarıdaki örnekte ekleyici (ve), örnekleyici (gibi), zaman sıralama (sonra) ve sebep-sonuç bildiren (çünkü) bağlama ögesi kullanımına rastlanılmaktadır.

Örnek:

“(...) çünkü her ülkede eğitim sistem farklı. Mesela bizim ülkemde bir ders için altı kere sınava girebilirsin. Türkiye’de bir kez giriyorsunuz eğer geçemiyorsunuz yaz okulda kalıyorsunuz ama şimdi size yurt dışında eğitim almak neden zor oluyor da söyleyim. İlk şey aileden uzak oluyorsunuz ve eğer onlara bir şey oluyor çok kötü hissedeceksiniz, ama ilk böyle düşünmemelisiniz.”

Yukarıdaki örnekte ekleyici (ve), zıtlık bildiren (ama), örnekleyici (mesela), zaman sıralama (ilk şey, ilk) ve sebep-sonuç bildiren (çünkü, için), koşul bildiren (eğer) bağlama ögesi kullanımına rastlanılmaktadır.

Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Türkiye’de Öğrenen Öğrencilerin Kelime Bağdaşıklığını Kullanma Düzeyleri

Çalışmada yer alan metinlerdeki kelime bağdaşıklığı, aynı kavram alanından sözcük kullanımı ile sınırlandırılmıştır. Bu unsurlar incelenirken aynı kavram alanına giren sözcüklerin kullanım sıklıkları, doğru kullanımları tespit edebilmek amacı ile tek tek sayılarak belirlenmiştir. Metin üretiminde anlamsal bütünlüğün sağlanmasında aynı kavram alanından sözcüklere yer verilmesi metnin kalitesinin artması açısından oldukça önemlidir. Bu başlıkta öğrencilerin “tekrara” dair yaptığı hatalara yer verilmemesinin sebebi metin oluşturmada aynı kavram alanından sözcük seçiminin tekrardan daha önemli görülmesidir.

Tablo 6

Kelime Bağdaşıklığının Kullanım Sıklıkları

Kelime Bağdaşıklığı	A1 Seviyesi	A2 Seviyesi	B1 Seviyesi	B2 Seviyesi	C1 Seviyesi
Aynı kavram alanından sözcük kullanımı	213	453	567	542	893

A1 seviyesi. Bu seviyede yer alan öğrencilerin, sınav metinlerinde yer alan yazılı anlatımları incelenmiş ve aynı kavram alanlarına ait toplam 213 sözcük kullandıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerin bu seviyede sıklıkla yaptığı hatalar ise gönderim unsurları ve bağlama öğelerine dair bilgilerinin henüz yeterli olmaması sebebiyle metinde yer alan sözcükleri gereksiz yere tekrar ederek hatalı kullanımlara yol açmalarıdır.

Örnek:

“(...) Ben her sabah saat altıda kalkarım. Uyandıktan sonra dişlerimi fırçalıyorum ve yüzümü yıkıyorum. Kahvaltı yapmadan önce duş alırım. (...) saat dokuzda Tömerde derse girerim dersten sonra ödevlerimi yaparım. (...) uyumadan önce kitap okurum sonra duş alıyorum ve yatıyorum.”

Yukarıdaki örnekte yer alan kalkmak, uyanmak, kahvaltı yapmak, dişlerini fırçalamak ve duş almak günün ilk zamanları;

TÖMER, ders ve ödev sözcükleri ise eğitim kavramı ile aynı anlam alanlarında yer alan ve metindeki sözcüksel bağdaşıklığı sağlayan unsurlardır.

“(...) Biz beş kardeşiz birisi kız dördü erkek kardeşiz. Benim büyük abim adı Abdülbaki. (...) ondan küçük ablam adı Hanife. (...) en küçük evlat benim.”

Yukarıdaki örnekte de görüldüğü gibi kardeş, kız, erkek, abi, abla ve evlat kelimeleri aile kavram alanında yer alan ve metinde sözcüksel bağdaşıklığı sağlayan unsurlardır.

“(...) Ben neşeli, cana yakın, samime ve güleryüzlü bir gencim.”

Yukarıda yer alan cümlede ise öğrenci karakter özelliklerini aynı kavram alanından sözcükler seçerek nitelendirmiştir. Öğrenci mizaç özelliği olarak kabul edilen neşeli, cana yakın, samimi, güler yüzlü sözcüklerini bir arada kullanmıştır.

Hatalı Kullanım. Yukarıdaki örnekte öğrencinin karakter betimlemesi yaparken birbirine yakın anlamlı sözcükler kullandığı fakat bu sözcüklerin yazılışlarının doğru olmadığı görülmektedir.

“Ben uzun boyluyum, ben yeşil gözlüyüm. Abim uzun boylu abim kahverengi gözlü. Kız kardeşim kısa boylu ve yeşil gözlüdür.”

Yukarıdaki örnek öğrencinin metindeki anlamsal akışı sağlamak adına tekrara düştüğünü göstermektedir. Öğrenci metinde gereksiz tekrarlar yapmaktadır. Bir metinde sözcüksel bağdaşıklığın sağlanmasında sık tekrara düşmek metnin kalitesini düşüreceğinden bu tarz kullanımların öğrenciler henüz ilk seviyedeysen önüne geçmek faydalı olacaktır.

Doğru kullanım. Tekrara düşmeden üretilebilecek doğru kullanım “Ben ve abim uzun boyluyuz. Abim kahverengi gözlü. Ben ve kız kardeşim yeşil gözlüyüz.” şeklinde olabilir.

A2 seviyesi. Bu seviyede yer alan öğrencilerin, sınav metinlerinde yer alan yazılı anlatımları incelenmiş ve aynı kavram alanına ait toplam 453 sözcük kullandıkları tespit edilmiştir.

Örnek:

“(...) Tatile arkadaşlarımla seyahat edeceğiz. Antalya’ya gideceğiz. Antalya çok severim çünkü o bir güzel şehir. Her zaman turistler Antalya’yı ziyaret ediyor. Antalya çok seviyorum çünkü orada çok plaj var. Orada yüzeceğiz. Zaten yaz sırasında Antalya’da hayat çok güzel.”

Yukarıdaki örnekte öğrenci kendisine verilen yazma konularından *“Yaz tatili için bir plan yapınız. Bu yaz tatili planınızı anlatınız. (Nereye gideceksiniz? Neler yapacaksınız)”* maddesini seçmiştir. Öğrenci yukarıda verilen örneğin dışında bir paragraf daha yazmış fakat metnin devamında da tatil planını detaylı bir şekilde anlatamamıştır. Öğrencinin bu seviyede yaz tatiline ait kavramları çeşitlendiremediği görülmektedir.

Yaz-tatil-seyahat etmek-turist-plaj-yüzmek (Aynı kavram alanından sözcük kullanımı)

Hatalı Kullanım. *“(...) Tatile arkadaşlarımla seyahat edeceğiz. Antalya’ya gideceğiz. Antalya çok severim çünkü o bir güzel şehir. Her zaman turistler Antalya’yı ziyaret ediyor. Antalya çok seviyorum çünkü orada çok plaj var. Plajda yüzeceğiz. Zaten yaz sırasında Antalya’da hayat çok güzel.”*

Ayrıca yukarıdaki metni incelediğimizde öğrencinin Antalya’dan bahsederken sürekli kelime tekrarına düştüğü görülmektedir. Bu durum öğrencinin gönderim öğeleri kullanımıyla ilgili henüz yeterli bilgiye sahip olmadığını göstermektedir. Öğrenci plaj sözcüğünden bahsederken de “orada” işaret gönderimini kullanmak yerine plaj sözcüğünü tekrarlamıştır.

Örnek:

“(...) Orada nereye bakıyorsun yemyeşil rengi görüyorsun. Doğanın güzelliği iklimi çaldı, bazen yürüyüş gidip meditasyon yaparım, güzel ve sakin tabiate bakarım.”

Yukarıdaki öğrenci bu seviyedeki sınav metninde ailesine yaşadığı yerle ilgili bir mektup yazılmasını istenen maddeyi seçmiş ve yaşadığı yerdeki doğal güzellikleri anlatmak istemiştir. Filistinli olan öğrenci yukarıda yer alan metnin devamında ise yaşadığı yerdeki yemek kültürü ile Filistin’in yemek kültürünü kıyaslama yoluna gitmiştir. Kısacası A2 seviyesinde sınav metninde bir yerin doğal güzelliklerine ait betimlememesini birkaç kelime ile sınırlı tutup başka bir konuya geçiş yapmayı tercih etmiştir.

Doğa-yemyeşil-yürüyüş(yapmak)-tabiat-güzel- sakin (Aynı kavram alanından sözcük kullanımı)

Örnek:

“Merhaba Arkadaşım,

Benim hayatım Türkiye’de çok güzel. Her gün ben TÖMER’ e gidiyorum, kitap okuyorum, spor yapıyorum ve arkadaşım ile farklı şey hakkında konuşuyorum Ama Türk dil çok zor. Çünkü Türkçe ve ben anne dil çok farklı.”

Yukarıdaki örnekte yer alan cümleler *“Yurt dışındaki bir arkadaşınıza Türkiye’deki hayatınızı anlatan elektronik bir posta yazınız.”* sorusuna karşılık öğrencinin verdiği yanıtın tamamıdır. Bu seviyede öğrenciden beklenen günlük hayata dair kavramların şimdiki zaman kullanılarak ifade edilmesidir fakat öğrencinin sınav metni incelendiğinde günlük hayatını anlatırken kullandığı kelimeleri çeşitlendiremediği görülmektedir.

Örnek:

“(…) Bu bayram aile içinde en yakın insanlarla birlikte kutlanıyor. Altında hediyeler bulunduğu yılbaşı ağacı, Noel baba ve kar kızı heykelcikleri. Yılbaşının ertesi günü resmi tatil olur. Ukrayna’ya Devlet başkanı yeni yıl kutlama mesajını vatandaşlarına sunuyor.”

Yukarıdaki örnekte yer alan öğrenci kendisine verilen yazma konularından *“Ülkenizdeki yılbaşı kutlamalarını anlatınız.”* maddesini seçmiştir. Yukarıdaki metinde yer alan kutlamak, hediye, yılbaşı ağacı, Noel baba, kar kızı heykelcikleri, yılbaşı, yeni yıl kutlama mesajı, resmî tatil sözcükleri aynı kavram alanına aittir ve metindeki anlamsal bütünlüğün sağlanmasına katkıda bulunmaktadır.

Kutlamak-hediye-yılbaşı ağacı-Noel Baba- kar kızı heykelcikleri-yılbaşı-resmî tatil- yeni yıl- kutlama mesajı (Aynı kavram alanına ait sözcük kullanımı)

Devlet Başkanı-resmî tatil-kutlama mesajı- vatandaş (Aynı kavram alanına ait sözcük kullanımı)

Hatalı kullanım. Öğrenci bu anlam alanından kelime seçerken bayram kelimesini de tercih etmiştir. Fakat ülkemizde yılbaşı kavramı bayramı sözcüğü ile ifade edilmemektedir.

B1 seviyesi. Bu seviyede yer alan öğrencilerin, sınav metinlerinde yer alan yazılı anlatımları incelenmiş ve aynı kavram alanına ait toplam 567 sözcük kullandıkları tespit edilmiştir.

Örnek:

“Bir varmış bir yokmuş. Zamanlar önce büyük bir ormanda karınca tüm hayvanlara sultanmış. Diğer hayvanlar ise karıncanın emrindeymiş. (...) onlardan zürafa ve fil karıncanın veziri olarak çok çalışıyormuş. (...) günler geçerken aslan, ayı, tilki ve birkaç hayvan karıncayı tahttan indirmek için suikast yapmaya başlamış. (...) karınca fili karadağa sürgün etmiş. Sonra tilki karıncanın yanına gelince hünkarım siz her işinizi kendiniz yaparak çok yoruldunuz demiş. İşleri biz yapcaz diye kandırmış. Buna inanan karınca yatağında yatmış.”

Yukarıdaki örnekte yer alan öğrenci B1 seviyesinde kendisine verilen yazma konularından *“Bildiğiniz bir efsane, masalı kısaca anlatınız”* maddesini seçerek öyküleyici metin üretmeyi tercih etmiştir. Yukarıdaki metinde üç farklı kavram alanına ait sözcükler rahatlıkla görülebilmektedir.

Orman-hayvan-karınca-zürafa-fil-aslan-ayı-tilki (Ormana ait kavramlar-Parça bütün ilişkisi)

Sultan-vezir-hünkâr-emretmek-tahttan indirmek-suikast yapmak-sürgün etmek (Yönetime ait kavramlar)

Tahttan indirmek- suikast yapmak-sürgün etmek-kandırmak (birbirine yakın anlamlı olacak şekilde olumsuz anlamlara gelen fiillerin bir arada kullanılması)

Örnek:

“Bir köy vardı ve bir şef yani kral ana o kral insanlar ona sevmiyorlar çünkü kötü çalışmış. Kralın ailesi varmış eşi ve iki çocuk. Bir gün insanlar bir toplantı yapmışlar kralı öldürmek için ve herkes kabul ediler çünkü çok kötü yaşıyorlar. (...) çünkü o kral kolay bir iş yemeği pişireceğim bu ilaç koyacağım ve bizim kral öldürecek. Sadece iki gün sonra kral ölmüş.”

Yukarıdaki örnek sınavda öyküleyici metin üretmeyi tercih eden başka bir öğrenciye aittir. Öğrenci metnin geneli de incelendiğinde aynı kavramsal alana ait oldukça az miktarda kelime üretmiştir. Örneğin masal bir köyde geçmesine rağmen metinde köy hayatına dair kavramlara rastlanmamaktadır. Hikâyenin konusu bir

kralın zehirlenerek öldürülmesidir ve yine metnin tamamına baktığımızda saray hayatına dair benzer kavramlara rastlanmamaktadır. Sadece ilaç, zehirlemek ve öldürmek ve aile, eş, iki çocuk kavramları metinde aynı kavram alanında yer alan sözcüklere örnek teşkil etmektedir.

Hatalı Kullanım. Öğrencinin kral kelimesini sürekli kullanarak tekrara düştüğü görülmektedir.

Örnek:

“Hayatta bence en önemli şey sağlık. Sağlıklı bir hayat için çok kurallar var örneğin; sağlıklı yemekler bol bol kullanmalıyız, sofradan süt, yumurta, bal eksik etme. Sebze ve meyveler yemeliyiz, yemek buharda pişirmeliyiz. (...) ayrıca spor yapmalıyız, alkol ve sigaradan uzak durmalıyız, bol bol kahkaha atmeliyiz, pozitif düşünmeliyiz ve stresten uzak durmalıyız.”

Yukarıdaki örnekte yer alan öğrenci kendisine verilen yazma konularından *“Sağlıklı yaşam hakkında bir kompozisyon yazınız.”* maddesini seçmiştir. Metinde yer alan cümleler incelendiğinde aynı kavram alanına dair sözcüklere rastlanmaktadır. Bu sözcükler aşağıdaki gibidir:

Sağlık- sağlıklı yemek-sebze-meyve- süt- yumurta-bal (aynı kavram alanından kullanım-üst anlamlı kullanım)

Sofra-yemek-pişirmek- buharda pişirmek (aynı kavram alanından kullanım-üst anlamlı kullanım)

Spor yapmak-alkol ve sigaradan uzak durmak-kahkaha atmak- pozitif düşünmek-stresten uzak durmak. (aynı kavram alanından kullanım- eş ya da yakın anlamlı sözcük kullanımı)

B2 Seviyesi. Bu seviyede yer alan öğrencilerin, sınav metinlerinde yer alan yazılı anlatımları incelenmiş ve aynı kavram alanına ait toplam 542 sözcük kullandıkları tespit edilmiştir.

Örnek:

“Teknoloji olumlu teknoloji olumsuz teknoloji. Olumlu insanların hayatına çok kolaylaştırıyor yani mesela araba ve uçak onlar diyelim onlarla gideceğimiz yere hızlı bir dakikada oluşabiliyoruz. Meselan önce atla ve eşekle yolculuk yapıyorlardı bir aydegidiyorlardı (...) mesela telefon bir ülkeden başka bir

ülkeyle görüntülü konuşabiliyoruz mesela çamasir makinesi önceki zamanlarda yokmuş. (...) teknoloji olumsuzları her şeyi makineyle yapıyoruz insanlar şişman oluyoruz.”

Yukarıdaki örnekte yer alan öğrenci kendisine verilen yazma konularından *“Bilimin ve teknolojinin hızla geliştiği bir dünyada yaşıyoruz. Teknoloji, hayatımızın her alanına etki etmektedir. Sizce, gelecekte insanlar nasıl bir dünyada yaşayacaklar? İnsanların gelecekte yaşayacakları dünyayı anlatınız.”* maddesini seçmiştir.

Metinde yer alan cümleler incelendiğinde öğrencinin aynı kavram alanından sözcüklere yer verdiği fakat metnin B2seviyesine uygun olmadığı görülmektedir. Metnin geneline de bakıldığında öğrencinin teknolojiyle ilgili kavramları çeşitlendirmede rahatça gözlenebilmektedir.

Hatalı Kullanım. Öğrenci üretmiş olduğu metinde seviyesinin çok altında aynı kavram alanından sözcük kullanımına yer vermiştir ayrıca bu sözcüklerin bir kısmının yazımın da yanlış olduğu görülmektedir.

Örnek:

“İyi ve doğru insanlar hayatlarında başkalarına saygılı davranan kimselerdir. Kimseye karşı kötülük yapmazlar hayatlarında hep ahlak ilkelerini izlerler, iyilikten vazgeçmezler. (...) Ben her zaman iyi yapmak severim ve insanlarla her zaman yardım etmek istiyorum. Ama iyi insanlık sadece bu değil. (...) Ben iyi insanların tarafına giriyorum çünkü büyüklere karşı saygım var ve onlarla çok iyi davranıyorum.”

Yukarıdaki örnekte yer alan öğrenci kendisine verilen yazma konularından *“Sizce iyi ve doğru bir kişi olmak nedir? Bu insanlar hayatlarını nasıl yaşarlar? Siz kendinizi iyi ve doğru bir kişi olarak görüyor musunuz? Bu konuda bir öz değerlendirme yaparsanız ne söylersiniz?”* maddesini seçmiştir.

Metinde yer alan ifadeler incelendiğinde, öğrencinin aynı kavram alanından sözcüklere yer verdiği ve sözcükleri doğru şekilde yazdığı görülmektedir: İyi insan olmak, doğru insan olmak, saygılı davranmak, kötülük yapmamak, ahlak ilkelerini izlemek, iyilikten vazgeçmemek, yardım etmek, büyüklere iyi ve saygılı davranmak aynı kavram alanına ait sözcüklerdir.

C1 Seviyesi. Bu seviyede yer alan öğrencilerin, sınav metinlerinde yer alan yazılı anlatımları incelenmiş ve aynı kavram alanından toplamda 893 sözcük kullandıkları tespit edilmiştir.

Örnek:

“Liberya Batı Afrika'nın bir ülkedir. Genellikle Afrika'nın annesidir. Bütün Afrika ülkeleri gibi Liberyalılar nasıl yaşıyor, kültürü nasıl, nasıl dans ediyor, nasıl yemek pişiriyor ya da hangi kıyafetler giyiyor Türklere ya da batı ülkelerden çok farklıdır.”

Yukarıdaki örnekte yer alan öğrenci kendisine verilen yazma konularından “Ülkenizin kültürünü anlatan bir yazı yazınız.” maddesini seçmiştir. Metnin tamamı incelendiğinde öğrencinin yukarıda yer alan kültüre ait kavramların hepsi hakkında kısaca bilgi verdiği ve kültür kavramsal alanından sözcükler seçtiği görülmektedir: Kültür, nasıl yaşıyor (yaşam tarzı), dans etmek (dansları), yemekler, kıyafetler (giyim tarzı).

Örnek:

“Bir varmış bir yokmuş bilinmeyen bir çağda insanlar ejderhalarla çok merhametli ve sevimli bir hayat birlikte yaşadılar. Ejderhalar çok kuvvatlı oldukları için her şey yapabiliydiler. Ama bazı insanlar çok kıskançtı ve ejderhaların gücünü kıskandılar. (...) ama 150. Yılda bir genç kız vardı Lusi adıyla. Lusi bir insandı ama çocukken onun ebeveyni kayboldular o yüzden Lusi ejderhaya baba sesleniyordu. Ondan başka ona ait bir aile yoktu ama ejderhanın oğlu vardı onun adı Natsuydu.”

Metinde anlam bütünlüğünü sağlamak için ejderha ve karşısında yer alan insanların özelliklerini betimlemek amacıyla *ejderha, kuvvetli, merhametli, sevimli, kıskanç, gücünü kıskanmak* kelimeleri yakın anlamlı olarak kullanılmıştır. Yanı sıra aile kavramını açıklamak için *insan, genç kız, çocuk, ebeveyn, aile, baba, oğul* kelimelerini kullanmıştır.

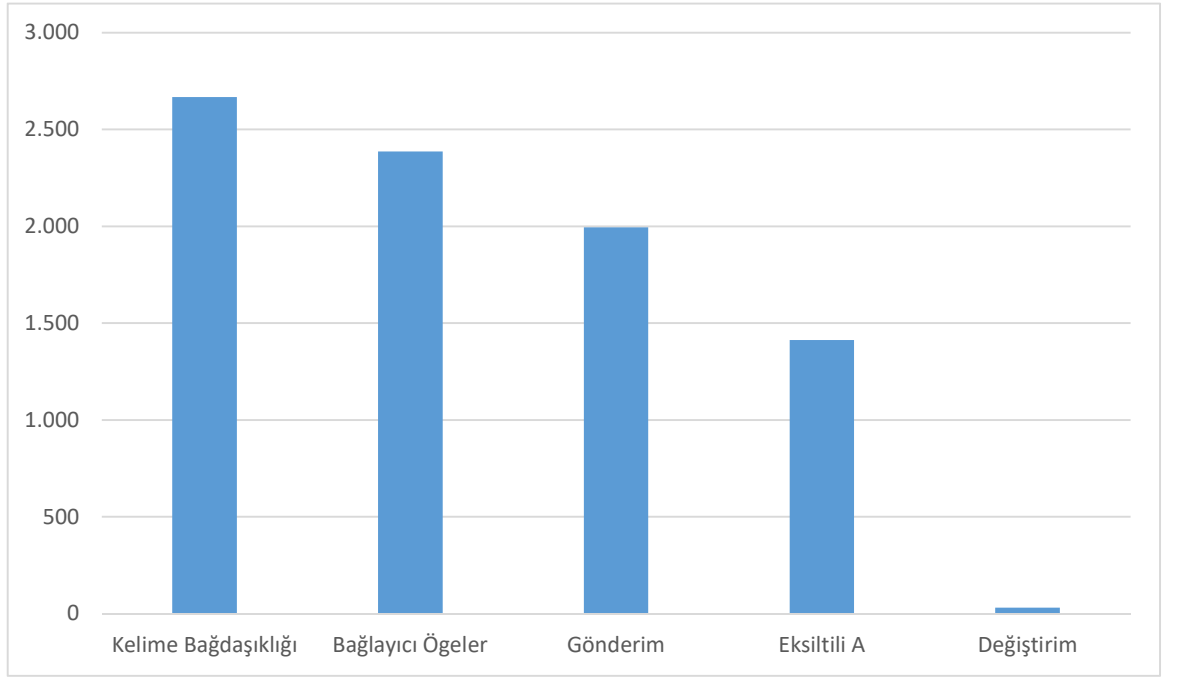
Bölüm 5

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bağdaşıklık, bir metinde yer alan ifadelerin birbiriyle uyumlu olabilmesi için o metinde yer alan kavram ya da nesnelere birbirine anlamlı olarak bağlanmasını sağlayan unsurların bütünüdür. Bağdaşıklık kavramı ile ilgili literatürde birçok araştırma yer almaktadır. Bunlar çalışmanın ilgili araştırmalar bölümünde ele alınmıştır. Bu çalışmalardan biri de literatüre önemli katkı sağladığı düşünülen Halliday ve Hasan'ın (1976) "Cohesion in English" adlı araştırmasıdır. Çalışmada yer alan bağdaşıklık araçları Halliday ve Hasan'ın (1976) geliştirdiği, Coşkun'un (2005) Türkçeye uyarladığı sınıflandırmaya bağlı olarak şu başlıklar altında değerlendirilmiştir: Gönderim, Eksilteli Anlatım, Değiştirim, Bağlama Ögeleri, Kelime bağdaşıklığı.

Araştırmada, Türkçeyi yabancı dil olarak iki üniversite TÖMER'i ve bir özel dil öğretim merkezinde öğrenen 30 öğrencinin yaş, cinsiyet, milliyet ve öğrenim durumları bir değişken olarak kabul edilmeksizin A1-A2 (Temel Dil Kullanımı), B1-B2 (Bağımsız Dil Kullanımı) ve C1 (Yetkin Dil Kullanımı) seviyelerindeki kur geçiş sınav metinlerinde yer alan yazılı anlatımlarındaki bağdaşıklık unsurlarının kullanım düzeyleri ve bu konudaki doğru ve hatalı kullanımları, Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'nin her bir seviye için belirlediği yazma kriterleri doğrultusunda değerlendirilmiştir.

Çalışmada, Türkçeyi yabancı dil olarak Türkiye'de öğrenen farklı milletlere mensup 30 öğrenciye kur bitirme sınavlarının yazma bölümünde verilen konular arasından -bilgilendirici ya da öyküleyici fark etmeksizin- seçtikleri biri hakkında yazdıkları metinlerden hareketle bağdaşıklık araçlarını ne sıklıkla ve hangi doğruluk düzeyinde kullandıkları tespit edilmiştir. Yapılan değerlendirmeler sonucunda seviye geçişlerinde hiç kullanılmayan veya en fazla ya da hatalı kullanılan bağdaşıklık araçları belirlenmiştir. Şekil 1'de Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin her bir kur seviyesinin sonunda girdikleri sınavlarda yer alan yazılı anlatımlarında kullandıkları bağdaşıklık araçlarının sayısal değerleri gösterilmektedir.



Şekil 1. Bağdaşıklık unsurlarının kullanım oranları

Yukarıda yer alan şekilde 30 öğrencinin tüm seviyelerde kullanmış oldukları bağdaşıklık araçlarının kullanım sıklıkları görülmektedir. Buna göre, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin, tüm seviyelerde en fazla kullandıkları bağdaşıklık unsuru kelime bağdaşıklığı (2,668) ve en az kullandıkları unsur değiştirmedir (31). Tüm seviyelerde yer alan diğer bağdaşıklık araçlarının kullanım sırası ise bağlayıcı ögeler (2,386), gönderim (1,995), eksiltili anlatım (1,414) şeklindedir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin sınav metinlerinde yer alan yazılı anlatımları incelendiğinde, bağdaşıklık unsurlarının seviye geçişlerindeki kullanımlarıyla ilgili anlamlı farklılıklara rastlanmıştır ve bu kullanımların sayısal değerleri çalışmanın bulgular kısmında belirtilmiştir. Ayrıca çalışmadan elde edilen veriler incelendiğinde, üç ayrı Türkçe Öğretim Merkezi'nde Türkçe öğrenen öğrencilerin bağdaşıklık araçlarını kullanım sıklıklarının benzer bir dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır bu nedenle bu çalışmadan elde edilen veriler, Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde bağdaşıklık araçlarının kullanımıyla ilgili önemli ipuçları vermektedir. Çalışma, Türkçeyi Türkiye'de yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin tüm seviyelerde yer alan sınav metinlerindeki bağdaşıklık

araçlarını kullanım düzeylerini belirlemek amacıyla yapılan ilk çalışma olma özelliği taşımaktadır.

Literatürde Türkçe ya da farklı dillerde bağdaşıklık araçlarının kullanımıyla ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, bu kullanımlarla ilgili benzer ya da farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Bağdaşıklık unsurlarının metnin dış yapısından ziyade iç yapısını oluşturması ve bu unsurların kendine özgü birtakım özelliklere sahip olmasından dolayı dilden dile farklılık göstermeleri oldukça olağan bir durumdur. Manti'nın (2017) Türkçeyi yabancı dil olarak Mısır'da öğrenen Mısırlı öğrencilerin yazılı anlatımlarında bağdaşıklık araçlarını kullanım düzeylerini incelediği çalışmasında, bağdaşıklık araçlarının kullanım sıklığı; sözcüksel bağdaşıklık (3,177), bağlama ögeleri (1,387), eksilteli anlatım (1,379), gönderim (1,206) ve değiştirim (23) olarak belirlenmiştir. Çalışma, bağdaşıklık araçlarının kullanım sıklığı açısından Manti'nın çalışmasıyla benzer özellikler göstermektedir.

Yıldırım'ın (2016) B1 düzeyinde Türkçe öğrenen 81 dil kullanıcısının yazılı anlatımlarında bağdaşıklık araçlarını kullanma düzeylerini değerlendirdiği çalışmasında, bağdaşıklık araçlarının kullanımı ile ilgili kâğıt başına düşen ortalamalar sırasıyla; bağlama ögeleri (13,4), gönderim (7,8), kelime bağdaşıklığı (7,4), eksilteli anlatım (4,06) ve değiştirim (0,2) şeklindedir. Bu çalışmada ise B1 seviyesinde bağdaşıklık araçlarının kullanım sıklığı sırasıyla kelime bağdaşıklığı (567), bağlama ögeleri (486), gönderim (378), eksilteli anlatım (316) ve değiştirim (7) olarak belirlenmiştir.

Türkçe öğrenen öğrencilerin bağdaşıklık unsurlarını kullanım sıklıklarını incelemek üzere yapılan çalışmaların sonuçları arasında farklılıklar göze çarpmaktadır. Bu durum öğrencilerin kullandıkları metin türü, yaşadıkları coğrafya, ana dillerinin özellikleri, yaş ve cinsiyete göre değişiklik göstermektedir. Örneğin; Manti (2017) çalışmasından elde edilen verileri, Coşkun'un (2005) verileri ile kıyaslamış ve kendi çalışmasında bağlama ögelerinin eksilteli anlatımdan daha fazla kullanılmasının sebebini, Arapçanın yapısı gereği bağlaçların sık kullanılması ve öğrencilerin de bu özelliği Türkçeye aktarma çabasından kaynaklandığını belirtmiştir.

Bağdaşıklık unsurlarının ana dili Türkçe olan öğrencilere Türkçe öğretimi ile ilgili kullanımları incelendiğinde Coşkun'un (2005) ilköğretim 5. ve 8. sınıfta öğrenim

gören, farklı sosyoekonomik düzeylerdeki 372 öğrencinin öyküleyici anlatımlarını bağdaşıklık, tutarlılık ve metin elementleri açısından değerlendirdiği çalışmasında bağdaşıklık unsurlarını, kullanım sıklığına göre eksilteli anlatım (20,5), bağlama ögeleri (18,1), kelime bağdaşıklığı (15,9), gönderim (10,9) ve değiştirim (0,3) olarak sıraladığı görülmektedir.

Coşkun (2011) 103 Türk 98 göçmen öğrencinin öyküleyici anlatımlarında yer alan bağdaşıklık araçlarının kullanılma sıklıklarını incelediği çalışmasında, bu araçların kullanım sıklığını sırasıyla: Eksilteli anlatım (15,4), bağlama ögeleri (15,4), kelime bağdaşıklığı (11,2), gönderim (8,3), değiştirim (0,2) olarak belirlemiştir.

Can'ın (2014) ortaöğretim 9. ve 10. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarında paragraf düzeyinde bağdaşıklık ve tutarlılığı incelediği çalışmasında, bağdaşıklık unsurlarının kullanım sırası; bağlama ögeleri (%41,50), eksilteli anlatım (%35,71), gönderim (%21,71) ve değiştirim (%0,95) şeklindedir. Kelime bağdaşıklığı araştırmaya dahil edilmemiştir.

Keklik ve Yılmaz'ın (2013)11. sınıfa giden 300 öğrencin öyküleyici metinlerini bağdaşıklık ve tutarlılık yönünden inceledikleri çalışmada, bağdaşıklık unsurlarının kullanım düzeyleri sırasıyla: Bağlama ögeleri (13,24), gönderim (11,67), eksilteli anlatım (5,69) ve değiştirim (1,69) olarak belirlenmiştir. Kelime bağdaşıklığı araştırmaya dahil edilmemiştir.

Bae'nin (2001) İngilizcede bağdaşıklık araçlarının kullanımı üzerine yaptığı çalışmada yer alan sıralama ise şu şekildedir: Kelime bağdaşıklığı (%55,6), gönderim (%31,8), bağlama ögeleri (%11,7), eksilteli anlatım (%0,6), değiştirim (0,2).

Ramadan'ın (2003) İngilizce öğrenen öğrencilerin bağdaşıklık unsurlarını kullanımıyla ilgili çalışması incelendiğinde öğrencilerin bağdaşıklık unsurlarını kullanım ortalaması sırasıyla kelime bağdaşıklığı (1,63), gönderim (1,46), bağlama ögeleri (0,89), eksilteli anlatım (0,02) olarak belirlenmiştir. Ramadan'ın çalışmasında değiştirim kullanımına rastlanmamıştır.

Yukarıda yer alan sıralamalar incelendiğinde, bu çalışma da dâhil olmak üzere değiştirim kullanımının dil öğretiminde en az kullanılan bağdaşıklık unsuru olduğu tespit edilmektedir. Eksilti unsurunun ise Türkçedeki kullanımıyla karşılaştırıldığında, İngilizcede daha az kullanılmasının sebebinin de ortak öge düşmesinden kaynaklanan özne eksikliğinin İngilizcede yer almayışı olduğu

düşünülmektedir. İngilizcede öznenin tespit edilebilmesi için mutlaka metin içerisinde yer alması gerekmektedir. Örneğin: Türkçede “okudum” denildiğinde, öznenin örtük de olsa “ben” olduğu bilinmektedir. Fakat İngilizcenin dil yapısı gereği bu ifadenin “I read” şeklinde ifade edilmesi gerekmektedir.

Çalışmada, her bir seviyede kullanılan bağdaşıklık araçlarının doğrusal bir artış göstermediği tespit edilmiştir. Her bir bağdaşıklık unsuru için seviye geçişlerinde ayrı ayrı yapılan analizler Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin bağdaşıklık araçlarını kullanmadaki farklılıklarını ortaya koymaktadır. Bu farklılıkların temel seviyelerdeki sebeplerinden biri, öğrencinin yer aldığı seviyede henüz o bağdaşıklık aracı ile karşılaşmamış olmasıdır. Örneğin; A1 seviyesindeki bir öğrenciden değiştirim unsurunu kullanmasını beklemek anlamlı bir yaklaşım olmayacaktır. Ayrıca tercih edilen metin türü de o seviyede yer alan bağdaşıklık araçlarının kullanım sıklığına etki etmektedir.

Araştırmada incelenen yazılı anlatımlar, öğrencilerin sınav metinlerinden elde edildiği için öğrencilerin metin türü seçimi kendilerine verilmiş olan yazma konularından kendi tercihlerine uygun olanı seçmeleriyle belirlenmiştir. Bu durum her bir seviyede yer alan öğrencilerin farklı metin türünde anlatımlar oluşturmasına ve bağdaşıklık unsurlarının kullanım sayısında anlamlı farklılıklara yol açmıştır. Örneğin; B1 seviyesindeki yazılı anlatımında “kendini geliştirmek” konulu bir seçeneği tercih eden bir öğrenci, bilgilendirici metin oluşturmak durumunda olduğu için bu seviyede öyküleyici metin üretmeyi tercih eden öğrenciye göre daha fazla dönüşlülük gönderimi kullanma ihtiyacı hissetmiştir. Bu durum, dil öğretiminde bağdaşıklık unsurlarının kullanım düzeyinin belirlenmesinde metin türünün ve konusunun da belirleyici olduğunun göstergelerinden biridir.

Tablo 2. incelendiğinde Türkçeyi yabancı dil olarak Türkiye’de bulunan üç ayrı Türkçe öğretim merkezinde öğrenen 30 öğrencinin, bağdaşıklık unsurlarını kullanımından elde edilen verilerle ilgili sonuçlar aşağıdaki gibidir:

Gönderim unsurlarının her bir seviyede kullanımını doğrusal bir artış göstermemektedir. Bu durumun oluşmasının en önemli sebeplerinden biri de öğrencilerin her bir seviyenin sonunda üretmiş olduğu yazılı sınavlarında tercih ettikleri metin türüdür. Örneğin, öğrencilerin sınav metinleri incelendiğinde

öyküleyici anlatımın tercih edildiği metinlerde kişi zamiri kullanımına sıklıkla rastlanırken aynı şeyi bilgilendirici metinler için söylemek mümkün değildir.

Öğrencilerin tüm seviyelerde yer alan yazılı anlatımları incelendiğinde gönderim unsurlarının kullanımıyla ilgili hatalar yaptıkları da tespit edilmektedir. Bu hatalardan en yaygın olanları, bulgular bölümünde de bahsedildiği üzere öğrencilerin gönderim unsurlarının kullanımını öğrenene kadar yapmış oldukları gereksiz tekrarlardır. Özellikle, temel seviyelerde gönderim unsurlarının kullanımını yeterince içselleştiremeyen öğrenci, metin içerisinde gereksiz tekrarlara yol açmakta ve metnin kalitesini düşürmektedir. Buna ek olarak, öğrencilerin sınav metnindeki yazılı anlatımlarında gönderim unsurunu gereksiz ya da yanlış kullandığı da tespit edilmektedir.

Öğrencilerin tüm seviyelerde yer alan sınav metnindeki eksilteli anlatım kullanımı incelendiğinde bu kullanımın da doğrusal bir artış göstermediği bilinmektedir.

Öğrencilerin sınav metnlerinde yer alan bağlama ögeleri kullanımı incelendiğinde, bu unsurların toplam kullanımının her bir seviyede doğrusal bir artış gösterdiği bilinmekle beraber her bir bağlama ögesinin her seviyede doğrusal bir artış gösterdiğini söylemek mümkün değildir. Örneğin, ayırt edici bağlama ögelerinin B1 seviyesindeki kullanım sayısının (22) olduğu tespit edilirken, B2 seviyesindeki kullanım sayısının (13) olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin sınav metnlerinde yer alan bağlama ögelerinin kullanımıyla ilgili sıklıkla yapmış oldukları hatalar incelendiğinde, özellikle temel seviyelerde ekleyici bağlama ögelerinden biri olan “ve” nin sürekli tekrarlanarak anlatımın kalitesini düşürdüğü dikkati çekmektedir. Ayrıca bağlama ögelerinin anlamına uygun bir şekilde ya da yerde kullanılmayışı da öğrencilerin bağlama ögeleri ile ilgili yaptıkları hatalara örnek olarak gösterilebilmektedir.

Öğrencilerin sınav metnlerinde en az yer verdikleri unsur deyiştirimdir. Bu unsurun kullanımı da seviyeler arası geçişte doğrusal bir artış göstermemekte ve oldukça az kullanılmasına rağmen bu kullanımların bir kısmının da yanlış olduğu tespit edilmektedir.

Araştırmada Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazılı anlatımlarında kelime bağdaşıklığını belirlemede aynı kavram alanından kelime kullanımı

incelenmiştir. Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin sınav metinlerinde kullandıkları kelime bağdaşıklığını oluşturan kelimelerin kullanım sayısı 1694'tür.Çalışmada öğrencilerin kelime bağdaşıklığı kullanımını ile ilgili sorunlar yaşadıkları da tespit edilmiştir. Bu sorunlara örnek olarak kelimenin yanlış yazılması, anlamına uygun bir biçimde kullanılmaması ve gereksiz yere tekrar edilmesi gösterilebilir.

Öneriler

Dört temel dil becerisinden biri olan yazma becerisi öğrenciler tarafından en zor kazanılan beceridir. Çalışmadan elde edilen verilere göre, öğrenciler metin üretirken bağdaşıklık unsurlarının kullanımında önemli sorunlar yaşamaktadır. Bu nedenle çalışmanın bu bölümünde, Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde yazma becerisinin geliştirilmesi ile ilgili hem öğreticiler hem de araştırmacılar için birtakım öneriler yer almaktadır. Bu öneriler şu şekildedir:

Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirilebilmesi için diğer dil becerilerinin gelişiminin de eş zamanlı olarak ilerlemesi gerekmektedir. Yazma becerisi, bireyin duygu ve düşüncelerini metinsel boyutta aktarmasına dayalı bir beceri olduğu için öğrencilerin geniş bir kelime hazinesine sahip olmaları gerekmektedir. Geniş bir kelime hazinesine sahip olması beklenen öğrenci okuma, dinleme ve konuşma becerilerini de aynı oranda geliştirmelidir.

Yazma becerisi üretmeye dayalı bir beceri olduğu için öğrenciler bu becerinin zor olduğunu düşünmektedir. Çakır (2010) bildiği halde düşüncesini yazılı ifade edemediğini düşünen öğrencilerde dil öğrenmeye karşı olumsuz bir tepki oluştuğunu belirtmiştir. Öğrenciler metin üretimi konusunda kaygılar yaşamakta ve bu nedenle öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Bu nedenle öğretmen, sınıf içi uygulamalarında öğrenciyi metin üretimine hazırlamak için metnin konu ve temasının belirlenmesinde, öğrencilerin belirlenen konu ve temalardaki fikirlerinin geliştirilmesinde ve yazılı bir metni planlama süreçlerinde öğrenciyle birlikte hareket etmelidir.

Raimes (1983) kontrollü yazma, güdümlü yazma ve serbest yazmanın yazma becerisini geliştiren üç temel etkinlik olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerine yazma becerisini kazandırmak isteyen bir öğretmen bu üç temel etkinlikten yararlanmalıdır.

Öğrencilerin yazılı anlatımlarında yer alması gereken bağdaşıklık araçları, dil seviyelerine uygun yazma teknikleri ile kazandırılmalı ve öğrencileri iş birliği ile

sürece katmak adına bu unsurların kazanımında grup çalışmalarına önem verilmelidir.

Yazma becerisi geliştirmede öğrencilerin hatalarını görmeleri oldukça önem taşımaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin, öğrencilerin ürettikleri metinlerde yaptıkları hataları görmeleri adına geri bildirimde bulunmaları gerekmektedir.

Yazma becerisini geliştirmek için sınıf içi uygulamalarda yararlanılan materyaller öğrencinin yaşına, dil seviyesine uygun olmalı ve öğrencilerin dikkatini çekecek şekilde hazırlanmalıdır.

Yazma becerisinin gelişim sürecinde bağdaşıklık araçlarının kazanımı ile ilgili araştırmacılara da önemli görevler düşmektedir. Çalışmadan elde edilen verilerden hareketle araştırmacılara yönelik öneriler şu şekilde sıralanabilir:

Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde ders kitapları önemli bir yer teşkil etmektedir bu nedenle bu alanda kullanılan ders kitaplarında yer alan bağdaşıklık unsurlarının seviyeye uygun kullanımları değerlendirilmelidir.

Öğrencilerin sınıf içi ya da sınıf dışı uygulamalarda yer alan yazılı anlatımlarında, bağdaşıklık unsurlarının dil seviyelerine uygun bir şekilde kullanılıp kullanılmama durumlarıyla ilgili ölçümler yapılmalıdır.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin öğrencilere her bir seviyeye uygun şekilde bağdaşıklık araçlarını kazandırıp kazandırmama durumları ile ilgili ölçümler yapılmalıdır.

Bağdaşıklık unsurlarının seviyeye uygun kullanımının öğrencilerinin dil becerilerini gelişmedeki etki ve önemi üzerinde durulmalıdır.

Öğrencilerin her bir seviyede ürettikleri yazılı anlatımlarında yer alan bağdaşıklık unsurlarının kazanımında yaş, dil, ırk, cinsiyet, sosyo-ekonomik durum vb. değişkenlerin etki oranları belirlenmelidir.

Kaynaklar

- Abasıyanık, S. F. (2005). *Seçme Hikâyeler*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları.
- Açık, F. (2008). Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretilirken karşılaşılan ve çözüm önerileri. *Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu*. Doğu Akdeniz Üniversitesi, Kıbrıs.
- Akkaya, A. ve Polat, H. (2013). Yabancılara Türkçe öğretimi el kitabı. M. Durmuş ve A. Okur (Editör), *Seslere dayalı alfabe eğitimi (s.249-276)*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Akpınar, F.B (2007). *The effect of process- oriented writing instruction on writer’s block, writing apprehension, attitudes towards writing instruction and writing performance* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Aksan, D. (1977). *Her yönüyle dil, ana çizgileriyle dil bilim*. Ankara: TDK.
- Aksan, D. (1993). *Türk dili ve Türk şiir dili*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Aksan, M. ve Aksan, Y. (1991). *Metin kavramı ve tanımları. Dil bilim araştırmaları*. Ankara: Hitit Yayınları.
- Ali, S. (2002). *Kürk mantolu Madonna*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Ali, S. (2014). *İçimizdeki şeytan*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Altunkaya, F. (1987). *Cohesion in Turkish: a survey of cohesive devices in prose literature*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Anar, İ. O. (2015). *Puslu kıtalar atlası*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Aruoba, O. (2012). *Hani*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Atay, O. (2011). *Tutunmayanlar*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Ayaz, F. (2007). *Ankara ilinde lise birinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin iç yapı bakımından gelişimi üzerine bir inceleme*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Aydın, İ. ve Torusdağ, G. (2015). M. Şevket Esendal'ın eşek adlı öyküsünde bağlaşıklık ve bağdaşıklık görünümleri. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(8), 535-550.
- Bağcı, H. ve Başar, U. (2013). *Yabancılara Türkçe öğretimi el kitabı*. M. Durmuş ve A. Okur (Editör), Yazma Eğitimi (s. 309-356). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Balyemez, S. (2010). Bağdaşıklık ve dede korkut hikayelerinde bağdaşıklık görünümleri. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 5(4), 133-173.
- Banguoğlu, T. (2000). *Türkçenin grameri*. Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Yayınları.
- Brown, G. ve Yule, G. (1983). *Discourse analysis*. New York: Cambridge University Press.
- Büyükikiz, K.K. (2014). Yabancılara Türkçe öğretimi alanında hazırlanan lisansüstü tezler üzerine bir inceleme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(25), 203-213.
- Can, R. (2014). Ortaöğretim öğrencilerinin bağdaşıklık araçlarını işlevlerine göre yazılı anlatımlarında kullanma becerileri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 1-25.
- Coşkun, E. (2005). *İlköğretim öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarında bağdaşıklık, tutarlılık ve metin elementleri*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Coşkun, E. (2011). Türk ve göçmen öğrencilerin yazılı anlatımlarında metin bağdaşıklığı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 881-899.
- Creswell, J. W. (2016). *Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches (4th ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Çakır, İ. (2010). Yazma becerisinin kazanılması yabancı dil öğretiminde neden zordur? *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28(1), 165-176.

- Çeçen, M. A. ve Doğan, Y. Erdem, İ. ve Karatay (2014). *Türkçe öğretimi el kitabı*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Çoban, A. ve Karadüz, A. (2015). 7. Sınıf öğrencilerinin öyküleyici metinlerinin bağdaşıklık ve tutarlılık ölçütlerine göre değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 1-30.
- Davey, L. (1991). The application of case study evaluations. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 2(9).
- De Beaugrande, R. A. ve Dressler W. (1981). *Introduction to text linguistics*. New York: Longman Group Company.
- Demircan, Ö. (1990). *Yabancı dil öğretim yöntemleri*. İstanbul: Ekin Yayınları.
- Demirel, Ö. (2003). *Yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Deniz, K. ve Daşöz, T. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazma becerilerinde gerekçelendirme. 1. *Uluslararası Dil Eğitim ve Öğretimi Sempozyumu Bildirileri*, 1515-1526.
- Durmuş, M. (2013). *Yabancılar Türkçe öğretimi*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Ergin, M. (2012). *Türk dil bilgisi*. İstanbul: Bayrak Yayınları.
- Ethnologue (2019, Mayıs 15). A language of Turkey.
- [Çevrim-içi: <http://www.ethnologue.com/18/language/tur/index.html> adresinden erişilmiştir.]
- Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(12), 178-195.
- Gutwinski, W. (1976). *Cohesion in literary texts*. The Hague: Mouton.
- Gülensoy, T. (2000). *Türkçe el kitabı*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Gültekin, N. (2000). *Metin oluşum sürecinde gönderimsel bağdaşıklığın değeri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Günay, V. D. (2003). *Metin bilgisi*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Halliday, M.A.K. ve Hasan, R. (1976). *Cohesion in english*. New York: Longman.
- Hengirmen, M. (1999). *Yabancılar için Türkçe dil bilgisi*. Ankara: Engin Yayınları.

- İlter, B. G. (2002). *Oluşturmacı yaklaşımla İngilizce yazma becerisini geliştirmenin öğrenci başarısına etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- İnan, K. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlıların yazılı anlatımlarının hata analizi bağlamında değerlendirilmesi. *Turkish Studies- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish orTurkic*, 9(9), 619-649.
- İnce, B. (2013). *Yabancılara Türkçe öğretimi el kitabı*. M. Durmuş ve A. Okur (Editör), Yabancı dil öğretiminin temel ilkeleri (s.171-200). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Jin,W. (1998). *Cohesion and the academic writing of chinese ESLs Students at the graduate level* (Unpublished DoctorateThesis). Illionis University, Illionis.
- Kara, M. (2010). Gazi Üniversitesi TÖMER öğrencilerinin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunlar ve bunların çözümüne yönelik öneriler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 8(3), 661-696.
- Karabağ, S. ve İşsever, S. (1995). Edinim sürecinde bağdaşıklık. *IX. Dilbilim Kurultayı.Abant İzzet Baysal Üniversitesi Yay.*, 221-235.
- Karadağ, Ö. ve Kurudayıoğlu, M. (2010). 2005 Türkçe Programına göre Hazırlanmış ilköğretim birinci kademe Türkçe ders kitaplarının kelime hazinesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 423-436.
- Karadeniz, A. (2015). Metin dil bilimi temelli metin çözümlemesinin bağdaşıklık araçlarını kullanma ve tutarlı metin oluşturma becerilerine etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 11(1), 1-17.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Karasu, B. (2006). *Göçmüş kediler bahçesi*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Karataş, Y. (2008). *Metin incelemesinde söylembilim yöntemi binbirgece masalları üzerine bir uygulama*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Karatay, H. (2010). Bağdaşıklık araçlarını kullanma düzeyi ile tutarlı metin yazma arasındaki ilişki. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*.
- Keçik, İ. (2004). Türkçe sözlü ve yazılı anlatım. C. İleri (Editör), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Keklik, S. ve Yılmaz, Ö. (2013). 11. sınıf öğrencilerine ait öyküleyici metinleri bağdaşıklık ve tutarlılık açısından incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 6(4), 139-157.
- Koç, N. (1994). *Yabancılar için dil bilgisi*. Ankara: İnkılap Yayınları.
- Korkmaz, Z. (2003). *Türkiye Türkçesi grameri*. Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Yayınları.
- Köse, D. (2004). Yabancı dil öğretiminde ortak ölçütler ve TÖMER. *Dil Dergisi*, 24-34.
- Lewis, G.L. (1967). *Turkish grammar*. Oxford.
- Maden, S. ve Dinçel, Ö. ve Maden, A. (2015). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma kaygıları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(2), 748-769. [Çevrim-içi: http://www.tekedergisi.com/Makaleler/1871218791_17maden.pdf adresinden erişilmiştir.]
- Mantı, M. İ. (2017). *Türkçe öğrenen mısırlı öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarında bağdaşıklık (Kahire örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- MEB. (2013). *Diller için Avrupa ortak başvuru metni öğrenme-öğretme-değerlendirme*. [Çevrim-içi: <http://www.dilbilimi.net/ab-diller-icin-ortak-avrupa-basvuru-metni-meb-tarafindan.pdf> adresinden erişilmiştir.]
- Mendoza, G. (1998). *A New Outlook to the reading texts used in state senior schools in Turkey in terms of "cohesion"*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Merriam, S. B. (2003). *Case study research in education: a qualitative approach*. San Francisco: Jossey- Bass.
- Onursal, İ. (2003). Türkçe metinlerde bağdaşıklık ve tutarlılık. *Günümüz Dilbilim Çalışmaları*, 121-132.
- Özbay, M. (2006). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap Yayınları.
- Özkan, B. (2004). Metindilbilimi, metindilbilimsel bağdaşıklık ve Haldun Haner'in "onikiye bir var "adlı öyküsünde metindilbilimsel bağdaşıklık görünümüleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(1), 167-182.
- Parlak, H. (2009). *Kutadgu Bilig'in metindilbilimsel yapısı*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Raimes, A. (1983). *Techniques in teaching writing*. New York: Oxford University Press.
- Ramadan, S.M.S. (2003). *Cohesion in written works of the twelfth grade students of literary and scientific streams at state secondary schools in Jordan*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Razı, S. ve Razi, N. (2012). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*. A. Şahin (Editör), *Yabancı dil olarak Türkçe okuma öğretimi* (s.281-301). Ankara: Pegem Yayınları.
- Şahin, A. (2013). *Yabancılar Türkçe öğretimi el kitabı*. M.Durmuş (Editör), *Dil öğretiminde uluslararası ölçütler* (s.493-507) Ankara: Grafiker Yayınları.
- Seçkin, P. ve 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.
- Selvikavak, E. (2006). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ileri düzeydeki öğrencilerin paragraf yazma becerisini geliştirme üzerine bir uygulama*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Tağa, T. ve Ünlü, S. (2013). Yazma eğitiminde karşılaşılan sorunlar üzerine bir inceleme. *Turkish Studies- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(8), 1285-1299.
- Tekin, H. (1980). *Okullarımızda Türkçe Öğretimi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Tiryaki, E. N. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 38-44.
- Tok, M. (2013). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde akademik yazma ihtiyacı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 10(23), 1-25.
- Tok, M. (2013). Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki yazma çalışmalarının değerlendirilmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 249-279.
- Türk Dil Kurumu. (2005). *Türkçe sözlük*. Ankara: TDK Yayınları.
- Uzun Subaşı, L. (1995). *Orhon yazıtlarının metindilbilimsel yapısı*. Ankara: Simurg.
- Ülper, H. (2011). Öğrenci metinlerinin tutarlılık ölçütleri bağlamında değerlendirilmesi. *Turkish Studies- International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6(4),849-863.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yıldırım, S. (2016). *B1 düzeyinde Türkçe öğrenen yabancıların yazılı anlatımlarının bağdaşıklık düzeyleri (Gazi TÖMER örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, F. (2015). Tokat GOÜ TÖMER'de Türkçe öğrenen öğrencilerin yazım alanında yaptıkları hatalar. *Route Educational and Social Science Journal*, 2(1), 130-147.
- Yin, R. (2003). *Case study research design and methods. Third education. Applied socia lresearch methods series Volume 5*. Sage Publications: New Delhi.
- Yuen, W. T. (1993). Textual cohesion and reading comprehension. [Çevrim-içi: <http://www.fed.cuhk.edu.hk/ceric/cumphil/93tywong/contenthtm> adresinden erişilmiştir.

EK-A: Bağdaşıklık Değerlendirme Formu

Bağdaşıklık Aracı	Kullanım Sayısı
1. Gönderim	
1.1. Zamirler	
1.1.1.Şahıs Zamirleri	
1.1.2. Dönüştürülük Zamiri	
1.1.3.İşaret Zamirleri	
1.1.4. İlgil Zamiri	
1.2. İşaret Sıfatları	
1.3. Karşılaştırma	
2.Eksilteli Anlatım	
2.1.Cümlelerin Düşürülmesi	
2.2.Ortak Ögelerin Düşürülmesi	
2.3.Eklerin Düşürülmesi	
3.Değiştirim	
3.1. İsme Dayalı Değiştirim	
3.2. Fiile Dayalı Değiştirim	
3.3.CümleyeDayalı Değiştirim	
4.Bağlama Ögeleri	
4.1. Ekleyici	
4.2. Ayırt Edici	
4.3. Zıtlık Bildiren	
4.4.Zaman-Sıralama Bildiren	
4.5. Koşul Bildiren	
4.6. Açıklama Bildiren	
4.7. Örnekleme Bildiren	
4.8. Varsayım Bildiren	
4.9. Sebep- Sonuç İlişkisi Kuran	
5. Kelime Bağdaşıklığı	
5.1. Aynı Kavram Alanından Kelime Kullanımı	

EK-B: A1 Seviyesi Sınav Örneği

Ben her sabah saat altıda kalkarım. Uandıktan sonra dişlerimi fırçalıyorum ve yüzümü yıkıyorum. Kalıvaltı yapmadan önce duş alırım. Kalıvaltı yaptıktan sonra yurttan çıkarım. Yurdumuzun karşısında bir otobüs durağı var. Oradan otobüse binerim ve okula giderim. Tenefüste, ben ve yakın arkadaşlarımla yemekhane de yemek yiyoruz, yemek yedikten sonra geziyoruz, sohbet ediyoruz ve şaka yapıyoruz. Ders bittikten sonra yurda ~~götür~~ dönüyorum. Uyandıktan önce ders çalışırım, kitap okuram, müzik dinliyorum, ve film izliyorum. Sonra ~~duş alırım~~ duş alıyorum ve yatıyorum.

EK-C: A2 Seviyesi Sınav Örneği

a) Merhaba Arkadaşım,

15

Umarım her şey yolundadır -sen bugünler ne yapıyorsun?

Benim hayatım burada çok güzel geçiyor. Ben her gün okula gidiyorum ve ders çalışıyorum. Okulda çok iyi arkadaşlarım var onları çok seviyorum ve onlar da beni çok seviyorlar. Ders den sonra arkadaşlarımla kütüphaneye gidiyorum ve orada ders çalışıyoruz. Ders den sonra arkadaşlarla biraz spor yapıyorum, spor yaptıktan sonra her kers yurda dönüp yurda biraz dinleneceğim sonra ödevlerimi yapacağım. Sabahlar saat 7:00'de kalkacağım ve 9:00'de derse gireceğim. hafta sonuları çok geç uyanıyorum.

Uyandıktan sonra spor yaparım ve spor yaptıktan sonra kahvaltı yapacağım sonra arkadaşlarımla merkez'e giderim. Merkez'de arkadaşlarla kafehaneye gideriz ve orada bol bol sohbet ederiz. Hafta sonuları ders çalışmıyorum çünkü hafta içi çok ders çalışıyorum.

EK-D: B1 Seviyesi Sınav Örneği

Akılı Adam

Bir zamanlar, batı Afrika'da akılı ve yaşlı bir adam varmış, onun üç (3) oğlu ve üç eş de varmış. Çok parası varmış ama çok hasta olmuş, oğulları biliyordu ki yakında ölecek, o yüzden her gün atışıyorlardı. Babalarını, budan çok nefret ediyordu.

Bir güneş günde, akılı adam, üç (3) oğlu çağırması ve onlara bunu söylemiş "her birinizin bir baston getirmeni istiyorum" dedi. Biraz sonra hepsi onları, getirmiş. "Gimdi, bastonlar kır!" diye akılı adam.

Hepsi onları kırabilirmiş ama çok merak ediyorlar. "Neden babamız bunu yapıyor?" diye oğullar.

Babaların bütün bastonları toplamış ve onlara da söylemiş "peki, bastonlar kır!" ama bu yana bastonlar kıramadılar.

Sonunda, akılı adam onlara şöyle "bunun gibi, kalırsanız, çok güç olacaksınız" dedi. O zaman, atışma!

EK-E: B2 Seviyesi Sınav Örneği

Merhaba arkadaşım! Çok şükür iyiyim. dediğin gibi her şey yolunda gidiyor. Sen nasılsın? Senin işlerin nasıl gidiyor? Senin geleceğini duyunca çok memnun oldum ve mutluyum.

Evet. Uzun zaman dir seninle görüşemedik, bundan çok üzgünüm. Emin ol ki sen gelince Allahın izniyle seni bizzat kendim gezdireceğim. gezdireceğim. Şimdi sana ülkeyle ilgili birkaç konuda bilgi vereceğim. 1) buranın hava durumu biraz güneşli havası kırık, bunun nedeni ise denizden uzak olduğu için dir. buna rağmen senin ağustos ayında gelmen uygundur. 2) Tarihi yerlerimiz yoğun dur ama farklı şehirlerde olduğu için mesafesi biraz uzun sürüyor. 3) bizim yemek kültürümüz çeşitli ve yemeklerimizin çoğu etli olduğu için turistleri biraz rahatsız edebilir, bu nedenle kendine göre ilaç almalısın. 4) Senin dediğin gibi oteller çok, ama ben seni evime ^{senin} teklif ediyorum, ister sen evde kalabilirsin. Sen gelince eski günlerimiz gibi konuşalım, tartışalım, sohbet edelim. ben de sende eski günlerimizi çok özlemişsin. Seni sabırsızca bekleyen arkadaşın!

EK-F: C1 Seviyesi Sınav Örneği

- Yurt dışında eğitim almak -

Bu soru çok kez sorular ^{bare} benden, Ama ben cevap vermedim hiç sıklımadım. Hatta bu benim en sevdiğim soru. Niye soracaksınız? Şimdi anlatırım..

Size yalan söylemeyeceğim ilk iki ay çok zor oluyor. Dil bilmiyorsunuz, kimseye tanımiyorsunuz. Tek başına oluyorsunuz. Ama lütfen hemen umudunuzu kaybetmeyin. Ondan sonra çok güzel günler geliyorlar.

Bana göre başka bir ülkeye eğitim almak istiyorsunuz, öncelikle ülkenin dilini öğrenmelisiniz. Çünkü dil anladığınız anda, her şey daha kolay olacak.

Ben derslere hata giremedim. Ama inşallah gelecek sene bölüme geçiyorum. Orda nasıl oluyor diğer arkadaşlardan duydum. Çok çalışmamız gerekiyor, ~~çok~~ eğer her gün en az iki saat çalışır ise güzel geçersen. Yurt dışında eğitim almak aynı zamanda başka bir sistem görmek demek. Çünkü her ülkede eğitim sistemi farklı. Mesela bizim ülkemde bir ders için altı kere sınava girebilirsin. Türkiye'de bir kez giriyorsunuz, eğer geçemiyorsunuz yaz okulda kalıyorsunuz.

Ama şimdi size yurt dışında eğitim almak neden zor oluyor da söyleyim. İlk şey aileden çok uzak oluyorsunuz. Ve eğer onlara bir şey oluyor, çok kötü hissedeceksiniz, ama o zamanlarda böyle düşünmelisiniz.

" Benim ailem bana inanıyor, bana güveniyor, benden iyi bekliyor. Evet onlar da beni özlüyorlar. Ama bir gün benimle gurur duyacaklar. "

Zor olduğun zamanlarda böyle düşünüyorum. Ağlıyorum mı? Bazen, ama hemen siliyorum, annem beni böyle görmeye istemez.

Yurt dışında eğitim aldığınız zamanda hem diğer sistemler ve ~~kült~~ kültürler hakkında öğreniyorsunuz, hem kendi ülke ve ~~kült~~ kültür tanıtıyorsunuz. O yüzden Ceskese tavsi ederim.

EK-G: Etik Komisyonu Onay Bildirimi



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Rektörlük

Tarih: 12.03.2019 16:56
Sayı: 35853172-300-E.00000501889

00000501889

Sayı : 35853172-300
Konu : Elif Gözdem KARAGÖZ (Etik Komisyon İzni)

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 14.01.2019 tarihli ve 51944218-300/00000411352 sayılı yazı.

Enstitünüz Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı tezli yüksek lisans programı öğrencilerinden **Elif Gözdem KARAGÖZ**'ün, **Doç. Dr. Özay KARADAĞ** danışmanlığında yürüttüğü "**Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Kur Geçiş Sınav Metinlerindeki Bağdaşıklık ve Tutarlılık Öğeleri**" başlıklı tez çalışması, Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun **19 Şubat 2019** tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini saygularıyla rica ederim.

e-İmzalıdır
Prof. Dr. Rahime Meral NOHUTCU
Rektör Yardımcısı

Evrakın elektronik imzalı suretine <https://belgedogrulama.hacettepe.edu.tr> adresinden afd3c5be-9719-44b3-939f-94ed2cb5ce0b kodu ile erişebilirsiniz.
Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'na uygun olarak Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.

Hacettepe Üniversitesi Rektörlük 06100 Sıhhiye-Ankara
Telefon:0 (312) 305 3001-3002 Faks:0 (312) 311 9992 E-posta:yazimd@hacettepe.edu.tr İnternet
Adresi: www.hacettepe.edu.tr

Sevda TOPAL

