

**T.C.**  
**NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI**  
**TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**ÜNİVERSİTELERİN DİL ÖĞRETİM MERKEZLERİNDE TÜRKÇE**  
**ÖĞRENEREN YABANCILARIN YAZILI ANLATIMLARININ**  
**BAĞDAŞIKLIK VE TUTARLILIK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ**

**Aliye Nur ERCAN GÜVEN**

**DOKTORA TEZİ**

**Danışman**

**Doç. Dr. Şerife AKPINAR**

**Konya-2019**

**T.C.**  
**NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI**  
**TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**ÜNİVERSİTELERİN DİL ÖĞRETİM MERKEZLERİNDE TÜRKÇE**  
**ÖĞRENEREN YABANCILARIN YAZILI ANLATIMLARININ**  
**BAĞDAŞIKLIK VE TUTARLILIK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ**

**Aliye Nur ERCAN GÜVEN**

**DOKTORA TEZİ**

**Danışman**

**Doç. Dr. Şerife AKPINAR**

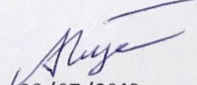
**Konya-2019**

 <b>KONYA</b>	<b>T.C.</b> <b>NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ</b> <b>Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü</b>	 <b>NECMETTİN ERBAKAN</b> <b>ÜNİVERSİTESİ</b> <b>EĞİTİM BİLİMLERİ</b> <b>ENSTİTÜSÜ</b>
---	---	---

### BİLİMSEL ETİK SAYFASI

<b>Öğrencinin</b>	Adı Soyadı	Aliye Nur ERCAN GÜVEN
	Numarası	138303013007
	Ana Bilim Dalı	Türkçe Eğitimi
	Bilim Dalı	Türkçe Eğitimi
	Programı	Doktora
	Tezin Adı	Üniversitelerin Dil Öğretim Merkezlerinde Türkçe Öğrenen Yabancıların Yazılı Anlatımlarının Bağdaşıklık ve Tutarlılık Düzeylerinin İncelenmesi

Bu tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını bildiririm.

  
**08/07/2019**

**Aliye Nur ERCAN GÜVEN**

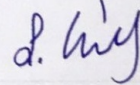
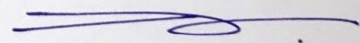
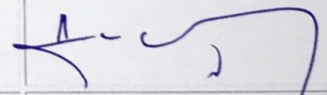
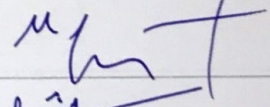
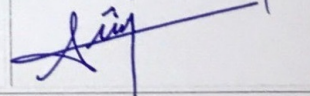


 <b>KONYA</b>	<b>T.C.</b> <b>NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ</b> <b>Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü</b>	 <b>NECMETTİN ERBAKAN</b> <b>ÜNİVERSİTESİ</b> <b>EĞİTİM BİLİMLERİ</b> <b>ENSTİTÜSÜ</b>
---	---	---

### DOKTORA TEZİ KABUL FORMU

<b>Öğrencinin</b>	Adı Soyadı	Aliye Nur ERCAN GÜVEN
	Numarası	138303013007
	Ana Bilim Dalı	Türkçe Eğitimi
	Bilim Dalı	Türkçe Eğitimi
	Programı	Doktora
	Tez Danışmanı	Doç. Dr. Şerife AKPINAR
	Tezin Adı	Üniversitelerin Dil Öğretim Merkezlerinde Türkçe Öğrenen Yabancıların Yazılı Anlatımlarının Bağdaşıklık ve Tutarlılık Düzeylerinin İncelenmesi

Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından hazırlanan Üniversitelerin Dil Öğretim Merkezlerinde Türkçe Öğrenen Yabancıların Yazılı Anlatımlarının Bağdaşıklık ve Tutarlılık Düzeylerinin İncelenmesi başlıklı bu çalışma 24/07/2019 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği/oyçokluğu ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

	Ünvanı Adı Soyadı	İmza
Danışman	Doç. Dr. Şerife AKPINAR	
Jüri Üyesi	Doç. Dr. Murat ATEŞ	
Jüri Üyesi	Doç. Dr. Ömer BEYHAN	
Jüri Üyesi	Doç. Dr. Mesut GÜN	
Jüri Üyesi	Doç. Dr. Ahmet Zeki GÜVEN	

## ÖN SÖZ

*Üniversitelerin Dil Öğretim Merkezlerinde Türkçe Öğrenen Yabancıların Yazılı Anlatımlarının Bağdaşıklık ve Tutarlılık Düzeylerinin İncelenmesi* başlığını taşıyan bu çalışma, beş bölüm olarak düzenlenmiştir.

İlk bölüm, giriş kısmına ayrılmış olup araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve tanımlarını içermektedir. İkinci bölümü, kuramsal çerçeve oluşturmaktadır. Bu bölümde, yazılı anlatım becerisi ve metinsellik konularına değinilmiş ve araştırmanın temelini teşkil eden bağdaşıklık ve tutarlılık kavramları üzerine ayrıntılı açıklamalarda bulunulmuştur. Üçüncü bölümde, çalışmanın yöntemi ve yürütülme süreci anlatılmıştır. Dördüncü bölüm, bulguların sunulup yorumlandığı kısımdır. Beşinci ve son bölümde ise, çalışmanın sonucu açıklanıp tartışılmış ve bu kapsamda öneriler sunulmuştur.

Bu çalışmanın tamamlanmasının yanı sıra lisans eğitimimden bugüne kadar, beni gerek öğrenim gerek iş gerekse özel hayatımda yalnız bırakmayan, varlığına her daim şükrettiğim yol göstericim, canım hocam Doç. Dr. Şerife AKPINAR'a şükranlarımı sunarım.

En değerli hazine kabul ettiğim bilgiyi, benimle paylaşmaktan kaçınmayan; eğitimime, yoluma, yönüme katkı sağlayan; ilköğretimden doktora eğitimime uzanan süreci aydınlatan tüm öğretmenlerime teşekkür ederim. Bugün ben de eğitimci olma yolunda ilerliyorsam sizlerin sayesinde. İyi ki varsınız.

Çalışmanın uygulama sürecinde desteğini aldığım dil öğretim merkezlerinin kurum yöneticilerine, öğretim görevlisi arkadaşlara ve değerli öğrencilere katkıları için çok teşekkür ederim. Veri toplama araçlarının geliştirilmesi ve güvenilirlik analizi için desteğini aldığım alan uzmanlarına zaman ayırıp görüş bildirdikleri için teşekkürlerimi sunarım.

Canım ailem, sizlere olan teşekkürlerimi sözcüklere sığdırmak zor. Annem, babam ve sevgili kardeşlerim, her işte olduğu gibi bu çalışmanın tamamlanması sürecinde de yanımda olduğunuz için minnettarım.

Tezimi tamamlayabilmem adına birlikte geçireceğimiz zamanlardan feragat eden değerli eşim, yola beraber devam edeceğimiz hayat arkadaşım ve kıymetli ailesine verdikleri destek için teşekkür ederim.

Kimi zaman gülüp eğlendiğimiz kimi zamansa zntlerimizi paylaştığımız, hepsi birbirinden değerli bir eğitim neferi olan canım arkadaşlarıma, verdikleri moral ve hayatıma kattıkları renkler için çok teőekkürler.

Son olarak, doktora eğitimim süresince, 2228-B burs programı kapsamında beni maddi olarak destekleyen Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) Bilim İnsanı Destekleme Daire Başkanlığına teőekkürü bir borç bilirim.



Öğrencinin	Adı Soyadı	Aliye Nur ERCAN GÜVEN
	Numarası	138303013007
	Ana Bilim Dalı	Türkçe Eğitimi
	Bilim Dalı	Türkçe Eğitimi
	Programı	Doktora
	Tez Danışmanı	Doç. Dr. Şerife AKPINAR
	Tezin Adı	Üniversitelerin Dil Öğretim Merkezlerinde Türkçe Öğrenen Yabancıların Yazılı Anlatımlarının Bağdaşıklık ve Tutarlılık Düzeylerinin İncelenmesi

## ÖZET

Bağdaşıklık ve tutarlılık, metinle doğrudan ilişkili olan metinsellik ölçütleridir. Bağdaşıklık, metnin yüzey yapısıyla ilgili olup dil bilgisel unsurlarla kendini gösterir. Tutarlılık ise, derin yapıyla, metnin anlamsal boyutuyla ilişkilendirilir.

Bu çalışmanın genel amacı; üniversitelerin dil öğretim merkezlerinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin, yazılı anlatımlarının bağdaşıklık ve tutarlılık düzeyleri ile metin uzunluklarını tespit etmektir. Çalışmada ayrıca, öğrencilere yazdırılan iki ayrı metnin bu düzeyler açısından karşılaştırılması ve belirlenen düzeylerin öğrencilerin bireysel farklılıkları bakımından incelenmesi hedeflenmiştir. Metin uzunlukları, bağdaşıklık ve tutarlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin tespiti, metinlerde yer alan bağdaşıklık öğelerinin örnek kullanımlarının belirlenmesi ile bağdaşıklık ve tutarlılığa dayalı hataların ortaya koyulması çalışmanın diğer amaçlarıdır.

Çalışma, türü açısından betimsel nitelikte olup tarama yönteminde gerçekleştirilmiştir. Metinler üzerinde doküman incelemesi yapılmıştır. Çalışmaya, altı farklı üniversitenin Türkçe öğretim merkezinden; B2 düzeyinde 163, C1 düzeyinde ise 117 olmak üzere toplam 280 öğrenci katılmıştır. Veriler, öğrencilere sunulan üç farklı form aracılığıyla toplanmıştır: birey tanıma formu, yönlendirilmiş yazma formu ve serbest yazma formu. Toplanan verilerin analizi için, nitel verilerin sayısallaştırılması ve içerik analizine başvurulmuştur.

Çalışma sonucunda; serbest konuda yazılan metinlerin bağdaşıklık düzeyleri ile metin uzunluklarının yönlendirilmiş olarak yazılmış metinlerden daha fazla olduğu saptanmıştır. Tutarlılık düzeylerinin ise, daha çok yönlendirilmiş metinlerin lehine sonuçlandığı anlaşılmıştır. Bu düzeylerin öğrencilerin bazı bireysel farklılıklarından etkilendiği görülmüştür. Her iki türde yazılan metinde de metin uzunlukları, bağdaşıklık ve tutarlılık düzeyleri arasında ilişkiler tespit edilmiştir. Çalışmada, öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki bağdaşıklığa dair örnek kullanımlar belirlenmiştir. Ayrıca bağdaşıklık ve tutarlılığa ilişkin sıkça yapılan hatalar gruplandırılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Türkçe öğrenen yabancılar, yazılı anlatım, bağdaşıklık, tutarlılık, metinsellik ölçütleri.



Öğrencinin	Adı Soyadı	Aliye Nur ERCAN GÜVEN
	Numarası	138303013007
	Ana Bilim Dalı	Türkçe Eğitimi
	Bilim Dalı	Türkçe Eğitimi
	Programı	Doktora
	Tez Danışmanı	Doç. Dr. Şerife AKPINAR
	Tezin İngilizce Adı	Examining the Levels of Cohesion and Coherence of Texts Written by International Students Learning Turkish in Language Teaching Centers at Universities

### ABSTRACT

Cohesion and coherence are textuality criteria that are directly related with the text. Cohesion is related with the surface level of text and can be inferred through grammatical features. Coherence, on the other hand, is related with underlying structure and the semantic level of the text.

The main aim of this study is to determine the length, and the levels of coherence and cohesion of texts written by international students learning Turkish in language teaching centers at universities. Furthermore, this study aims to compare and contrast the two different texts written by the learners based on levels of coherence and cohesion, and investigate the differences with regards to individual differences of the learners. The length of the texts, determining the relationship between levels of coherence and cohesion, identification of sample cohesion elements used in texts, the errors resulting from cohesion and coherence are also treated within the scope of this study.

This study can be identified as a descriptive research that follows survey method. Document analysis was carried out on the learner texts. The participants of the study are 280 international students from six different universities. There were 163 students with B2 and 117 students with C1 language proficiency levels. The data were gathered through three different forms given to the participants: general background information form, guided-writing form, and free-writing form. In order

to carry out the data analysis procedure, qualitative data were digitalized and content analysis was utilized.

The results of the study show that the level of cohesion in free-writing was higher than the level of cohesion in guided-writing. It is also observed that the length of the texts in free-writing was greater than the length of texts in guided-writing. On the other hand, the level of coherence observed in guided-writing texts was higher. The results show that these levels were affected by individual differences of the students. In both versions of written texts, there was a relationship between the length and the levels of cohesion and coherence. The study identified samples of cohesion in written texts. Moreover, frequent errors of cohesion and coherence were identified and grouped.

**Key words:** Foreigners learning Turkish, written discourse, cohesion, coherence, textuality criteria.

## İçindekiler

Bilimsel Etik Sayfası.....	ii
Doktora Tezi Kabul Formu.....	iii
Ön Söz.....	iv
Özet.....	vi
Abstract.....	viii
Kısaltmalar ve Simgeler Sayfası.....	xiii
Şekiller ve Tablolar Listesi.....	xiv
<b>BÖLÜM I - GİRİŞ</b> .....	<b>1</b>
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	2
1.3. Araştırmanın Önemi.....	4
1.4. Varsayımlar.....	5
1.5. Sınırlılıklar.....	5
1.6. Tanımlar.....	5
<b>Bölüm II – KURAMSAL ÇERÇEVE</b> .....	<b>7</b>
2.1. Yazılı Anlatım Becerisi.....	7
2.1.1. Yazma.....	7
2.1.2. Yazma Öğretimi.....	8
2.1.3. Yabancılara Türkçe Öğretiminde Yazmanın Yeri.....	10
2.2. Metinsellik.....	18
2.2.1. Metin.....	18
2.2.2. Metin Dil Bilimi.....	22
2.2.3. Metinsellik Ölçütleri.....	25

2.2.3.1.	Kullanıcı Merkezli Ölçütler .....	27
2.2.3.2.	Metin Merkezli Ölçütler .....	30
2.3.	Bağdaşıklık .....	31
2.3.1.	Gönderimsel Bağdaşıklık .....	35
2.3.1.1.	Öncül/Bağımsız Gönderim .....	38
2.3.1.2.	Ardıl/Bağımlı Gönderim .....	41
2.3.2.	Biçimsel-Sözlüksel Bağdaşıklık .....	43
2.3.2.1.	Değişirim .....	43
2.3.2.2.	Eksilti .....	45
2.3.2.3.	Bağlaçlar .....	47
2.3.2.4.	Sözcük İlişkileri .....	51
2.4.	Tutarlılık .....	55
2.4.1.	Konu .....	59
2.4.2.	Bağlantılılık .....	61
2.4.3.	Süreklilik/Devamlılık .....	62
2.4.4.	Bütünlük .....	63
2.5.	İlgili Araştırmalar .....	63
2.5.1.	Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar .....	63
2.5.2.	Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar .....	73
<b>BÖLÜM III- YÖNTEM .....</b>		<b>78</b>
3.1.	Araştırma Modeli .....	78
3.2.	Çalışma Grubu .....	78
3.3.	Veri Toplama Araçları.....	89
3.4.	Verilerin Toplanması.....	92
3.5.	Verilerin Analizi .....	93

BÖLÜM IV - BULGULAR VE YORUM .....	96
4.1. Bağdaşıklık ile İlgili Bulgular.....	96
4.2. Tutarlılık ile İlgili Bulgular .....	118
4.3. Metin Uzunlukları, Bağdaşıklık ve Tutarlılık Arasındaki İlişki ile İlgili Bulgular.....	130
4.4. Metinlerde Bağdaşıklık Ögesi Kullanıma İlişkin Örnekler .....	132
4.5. Bağdaşıklık ve Tutarlılığa Dayalı Hatalara İlişkin Örnekler .....	137
Bölüm V – SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	144
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	144
5.2. Öneriler.....	156
Kaynakça .....	159
Ek-1: Uygulama İçin Kurumlardan Alınan İzin Belgeleri .....	187
Ek-2: Birey Tanıma Formu.....	193
Ek-3: Yönlendirilmiş Yazma Formu.....	196
Ek-4: Serbest Yazma Formu .....	197
Ek-5: Bağdaşıklık Düzeyi Değerlendirme Çizelgesi .....	198
Ek-6: Tutarlılık Düzeyi Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı .....	200
Öz Geçmiş .....	201

## KISALTMALAR VE SİMGELER SAYFASI

### Kısaltmalar

SPSS: Statistical Package for the Social Sciences

TDK: Türk Dil Kurumu

telc: The European Language Certificates

TÖMER: Türkçe Öğretim Merkezi

vb.: Ve benzeri

vd.: Ve diğerleri

### Simgeler

N: Birey sayısı

p: Anlamlılık düzeyi

r: Korelasyon katsayısı

sd: Serbestlik derecesi

U: Mann-Whitney U testi değeri

%: Yüzdeler değeri

$\chi^2$ : Kay-kare değeri

$\bar{x}$ : Aritmetik ortalama



## ŞEKİLLER VE TABLOLAR LİSTESİ

Şekil-1: Metnin Unsurları.....	21
Şekil-2: Bağdaşıklık Sınıflandırması.....	35
Tablo-1: Dil Düzeylerine Göre Bağdaşıklık ve Tutarlılık.....	78
Tablo-2: Dil Düzeylerine Göre Yazma Becerisinde Kendi Kendini Değerlendirme	79
Tablo-3: Öğrencilerin Dil Düzeylerine Göre Dağılımı .....	81
Tablo-4: Öğrencilerin Cinsiyet ve Yaşlarına Göre Dağılımı.....	81
Tablo-5: Öğrencilerin Uyrak ve Ana Dillerinin Mensup Olduğu Dil Ailelerine Göre Dağılımı .....	81
Tablo-6: Öğrencilerin Mezuniyet ve Dil Merkezine Geliş Şekline Göre Dağılımı ...	82
Tablo-7: Öğrencilerin Türkçenin Yanı Sıra Bildikleri Yabancı Dil Sayısına Göre Dağılımı .....	82
Tablo-8: Öğrencilerin Türkçenin Yanı Sıra Bildikleri Yabancı Dillerin Dağılımı....	83
Tablo-9: Öğrencilerin Türkiye’de Yaşama ile Türkçe Öğrenme Sürelerine Göre Dağılımı .....	83
Tablo-10: Öğrencilerin Türk Arkadaş Sayılarına Göre Dağılımı .....	84
Tablo-11: Öğrencilerin Türk Televizyon Kanallarını İzleme Durumlarına Göre Dağılımı .....	84
Tablo-12: Öğrencilerin Cep Telefonu ve İnterneti Kullandıkları Dile Göre Dağılımı .....	84
Tablo-13: Öğrencilerin Türkçe Öğrenmenin Zorluğuna Dair Görüşlerine Göre Dağılımı .....	85
Tablo-14: Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Amaçlarına Göre Dağılımı .....	85
Tablo-15: Öğrencilerin En Çok İhtiyaç Duyacaklarını Düşündükleri Öğrenme Alanına Göre Dağılımı .....	85
Tablo-16: Öğrencilerin Türkçe Öğrenirken En Çok Zorlandıkları Öğrenme Alanına Göre Dağılımı .....	86
Tablo-17: Öğrencilerin En Başarılı Olduklarını Düşündükleri Öğrenme Alanına Göre Dağılımı .....	87
Tablo-18: Öğrencilerin Türkçe Yazı Yazarken Hata Yapmaktan Korkma Durumuna Göre Dağılımı .....	87

Tablo-19: Öğrencilerin Ders Dışı Zamanlarda Türkçe Yazılar Yazma Durumuna Göre Dağılımı .....	87
Tablo-20: Öğrencilerin Türkçe Metin Yazmada Başarılarını Değerlendirme Durumuna Göre Dağılımı .....	88
Tablo-21: Öğrencilerin Ders Dışı Zamanlarda Ana Dilde Yazılar Yazma Durumuna Göre Dağılımı .....	88
Tablo-22: Öğrencilerin Ana Dilde Metin Yazmada Başarılarını Değerlendirme Durumuna Göre Dağılımı .....	88
Tablo-23: Serbest Yazma Konuları ve Uzmanlardan Aldıkları Puanlar .....	90
Tablo-24: Serbest Yazma Konuları ve Tercih Edilme Sayıları .....	92
Tablo-25: Metinlerin Tutarlılık Düzeylerinin Uyum Katsayısı .....	94
Tablo-26: Metinlerin Tutarlılık Düzeylerinin Normallik Testi Sonuçları.....	95
Tablo-27: Metinlerin Sözcük ve Cümle Sayıları ile Bağdaşıklık Düzeyleri .....	96
Tablo-28: Yazma Biçimine Göre Bağdaşıklık Türleri .....	96
Tablo-29: Yazma Biçimine Göre Gönderimsel Bağdaşıklık Kullanımı .....	97
Tablo-30: Yazma Biçimine Göre Değiştirim Kullanımı .....	97
Tablo-31: Yazma Biçimine Göre Eksilti Kullanımı .....	98
Tablo-32: Yazma Biçimine Göre Bağlaç Kullanımı.....	98
Tablo-33: Yazma Biçimine Göre Sözcük İlişkileri Kullanımı .....	99
Tablo-34: Dil Düzeyine Göre Sözcük ve Cümle Sayıları İle Bağdaşıklık Düzeyleri .....	100
Tablo-35: Yazma Biçimleri Bakımından Bağdaşıklık Düzeylerinin Dil Düzeylerine Göre Dağılımı .....	100
Tablo-36: Cinsiyete Göre Sözcük ve Cümle Sayıları ile Bağdaşıklık Düzeyleri ....	100
Tablo-37: Yazma Biçimleri Bakımından Bağdaşıklık Düzeylerinin Cinsiyete Göre Dağılımı .....	101
Tablo-38: Yaşa Göre Sözcük ve Cümle Sayıları ile Bağdaşıklık Düzeyleri .....	101
Tablo-39: Yazma Biçimleri Bakımından Bağdaşıklık Düzeylerinin Yaşa Göre Dağılımı .....	101
Tablo-40: Uruklara Göre Sözcük ve Cümle Sayıları ile Bağdaşıklık Düzeyleri ...	102
Tablo-41: Yazma Biçimleri Bakımından Bağdaşıklık Düzeylerinin Uruklara Göre Dağılımı .....	102

Tablo-42: Ana Dillerinin Mensup Olduğu Dil Ailesine Göre Sözcük ve Cümle Sayıları ile Bağdaşıklık Düzeyleri .....	102
Tablo-43: Yazma Biçimleri Bakımından Bağdaşıklık Düzeylerinin Ana Dillerinin Mensup Olduğu Dil Ailesine Göre Dağılımı .....	103
Tablo-44: Mezuniyet Durumuna Göre Sözcük ve Cümle Sayıları ile Bağdaşıklık Düzeyleri.....	104
Tablo-45: Yazma Biçimleri Bakımından Bağdaşıklık Düzeylerinin Mezuniyete Göre Dağılımı .....	104
Tablo-46: Dil Merkezine Geliş Şekline Göre Sözcük ve Cümle Sayıları ile Bağdaşıklık Düzeyleri .....	104
Tablo-47: Yazma Biçimleri Bakımından Bağdaşıklık Düzeylerinin Dil Merkezine Geliş Şekline Göre Dağılımı.....	105
Tablo-48: Türkçenin Yanı Sıra Bilinen Yabancı Dil Sayısına Göre Sözcük ve Cümle Sayıları ile Bağdaşıklık Düzeyleri .....	105
Tablo-49: Yazma Biçimleri Bakımından Bağdaşıklık Düzeylerinin Türkçenin Yanı Sıra Bilinen Yabancı Dil Sayısına Göre Dağılımı .....	106
Tablo-50: Türkiye’de Yaşama Süresine Göre Sözcük ve Cümle Sayıları ile Bağdaşıklık Düzeyleri .....	106
Tablo-51: Yazma Biçimleri Bakımından Bağdaşıklık Düzeylerinin Türkiye’de Yaşama Süresine Göre Dağılımı.....	106
Tablo-52: Türkçe Öğrenme Süresine Göre Sözcük ve Cümle Sayıları ile Bağdaşıklık Düzeyleri.....	107
Tablo-53: Yazma Biçimleri Bakımından Bağdaşıklık Düzeylerinin Türkçe Öğrenme Süresine Göre Dağılımı .....	107
Tablo-54: Türk Arkadaş Sayısına Göre Sözcük ve Cümle Sayıları ile Bağdaşıklık Düzeyleri.....	108
Tablo-55: Yazma Biçimleri Bakımından Bağdaşıklık Düzeylerinin Türk Arkadaş Sayısına Göre Dağılımı .....	108
Tablo-56: Türk Televizyon Kanallarını İzleme Durumuna Göre Sözcük ve Cümle Sayıları ile Bağdaşıklık Düzeyleri .....	108
Tablo-57: Yazma Biçimleri Bakımından Bağdaşıklık Düzeylerinin Türk Televizyon Kanalları İzleme Durumuna Göre Dağılımı .....	109

Tablo-58: Türk Televizyon Kanallarını İzleme Sıklığına Göre Sözcük ve Cümle Sayıları ile Bağdaşıklık Düzeyleri .....	109
Tablo-59: Yazma Biçimleri Bakımından Bağdaşıklık Düzeylerinin Türk Televizyon Kanallarını İzleme Sıklığına Göre Dağılımı.....	110
Tablo-60: Cep Telefonu Kullanma Diline Göre Sözcük ve Cümle Sayıları ile Bağdaşıklık Düzeyleri .....	110
Tablo-61: Yazma Biçimleri Bakımından Bağdaşıklık Düzeylerinin Cep Telefonu Kullanma Diline Göre Dağılımı.....	111
Tablo-62: İnterneti Kullanma Diline Göre Sözcük ve Cümle Sayıları ile Bağdaşıklık Düzeyleri.....	111
Tablo-63: Yazma Biçimleri Bakımından Bağdaşıklık Düzeylerinin İnterneti Kullanma Diline Göre Dağılımı.....	112
Tablo-64: Türkçe Öğrenmenin Zor Olduğunu Düşünme Durumuna Göre Sözcük ve Cümle Sayıları ile Bağdaşıklık Düzeyleri .....	112
Tablo-65: Yazma Biçimleri Bakımından Bağdaşıklık Düzeylerinin Türkçe Öğrenmenin Zor Olduğunu Düşünme Durumuna Göre Dağılımı .....	112
Tablo-66: En Çok İhtiyaç Duyacaklarını Düşündükleri Öğrenme Alanına Göre Sözcük ve Cümle Sayıları ile Bağdaşıklık Düzeyleri .....	113
Tablo-67: Yazma Biçimleri Bakımından Bağdaşıklık Düzeylerinin En Çok İhtiyaç Duyacakları Öğrenme Alanına Göre Dağılımı .....	113
Tablo-68: Türkçe Öğrenirken En Çok Zorlandıkları Öğrenme Alanına Göre Sözcük ve Cümle Sayıları ile Bağdaşıklık Düzeyleri.....	114
Tablo-69: Yazma Biçimleri Bakımından Bağdaşıklık Düzeylerinin Türkçe Öğrenirken En Çok Zorlandıkları Öğrenme Alanına Göre Dağılımı.....	114
Tablo-70: Türkçe Öğrenirken En Başarılı Olduklarını Düşündükleri Öğrenme Alanına Göre Sözcük ve Cümle Sayıları ile Bağdaşıklık Düzeyleri.....	115
Tablo-71: Yazma Biçimleri Bakımından Bağdaşıklık Düzeylerinin Türkçe Öğrenirken En Başarılı Olduklarını Düşündükleri Öğrenme Alanına Göre Dağılımı .....	115
Tablo-72: Türkçe Yazarken Hata Yapmaktan Korkma Durumuna Göre Sözcük ve Cümle Sayıları ile Bağdaşıklık Düzeyleri .....	116

Tablo-73: Yazma Biçimleri Bakımından Bağdaşıklık Düzeylerinin Türkçe Yazarken Hata Yapmaktan Korkma Durumuna Göre Dağılımı .....	116
Tablo-74: Ders Dışı Zamanlarda Türkçe Yazılar Yazma Durumuna Göre Sözcük ve Cümle Sayıları ile Bağdaşıklık Düzeyleri .....	116
Tablo-75: Yazma Biçimleri Bakımından Bağdaşıklık Düzeylerinin Ders Dışı Zamanlarda Türkçe Yazılar Yazma Durumuna Göre Dağılımı.....	117
Tablo-76: Ders Dışı Zamanlarda Ana Dilde Yazılar Yazma Durumuna Göre Sözcük ve Cümle Sayıları ile Bağdaşıklık Düzeyleri.....	117
Tablo-77: Yazma Biçimleri Bakımından Bağdaşıklık Düzeylerinin Ders Dışı Zamanlarda Ana Dilde Yazılar Yazma Göre Dağılımı .....	118
Tablo-78: Metinlerin Yönlendirilmiş Yazmada Tutarlılık Düzeyleri .....	118
Tablo-79: Metinlerin Serbest Yazmada Tutarlılık Düzeyleri .....	119
Tablo-80: Metinlerin Tutarlılık Düzeylerinin Dil Düzeyine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları .....	119
Tablo-81: Metinlerin Tutarlılık Düzeylerinin Cinsiyete Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	120
Tablo-82: Metinlerin Tutarlılık Düzeylerinin Yaşa Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	120
Tablo-83: Metinlerin Tutarlılık Düzeylerinin Uyruğa Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	121
Tablo-84: Metinlerin Tutarlılık Düzeylerinin Ana Dillerinin Mensup Olduğu Dil Ailesine Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları .....	121
Tablo-85: Metinlerin Tutarlılık Düzeylerinin Mezuniyete Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.....	122
Tablo-86: Metinlerin Tutarlılık Düzeylerinin Dil Öğretim Merkezine Geliş Şekline Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları .....	122
Tablo-87: Metinlerin Tutarlılık Düzeylerinin Türkçenin Yanı Sıra Bilinen Yabancı Dil Sayısına Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları .....	123
Tablo-88: Metinlerin Tutarlılık Düzeylerinin Türkiye’de Yaşama Süresine Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.....	123
Tablo-89: Metinlerin Tutarlılık Düzeylerinin Türkçe Öğrenme Süresine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları .....	124

Tablo-90: Metinlerin Tutarlılık Düzeylerinin Türk Arkadaş Sayısına Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları .....	124
Tablo-91: Metinlerin Tutarlılık Düzeylerinin Türk Televizyon Kanallarını İzleme Durumuna Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları .....	125
Tablo-92: Metinlerin Tutarlılık Düzeylerinin Türk Televizyon Kanallarını İzleme Sıklığına Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları .....	125
Tablo-93: Metinlerin Tutarlılık Düzeylerinin Cep Telefonu Kullanma Diline Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları .....	126
Tablo-94: Metinlerin Tutarlılık Düzeylerinin İnternet Kullanma Diline Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları .....	127
Tablo-95: Metinlerin Tutarlılık Düzeylerinin Türkçe Öğrenmenin Zor Olduğunu Düşünme Durumuna Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları .....	127
Tablo-96: Metinlerin Tutarlılık Düzeylerinin Türkçe Öğrenme Amaçlarına Göre En Çok İhtiyaç Duyacaklarını Düşündükleri Öğrenme Alanına Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları .....	128
Tablo-97: Metinlerin Tutarlılık Düzeylerinin Türkçe Öğrenirken En Çok Zorlandıkları Öğrenme Alanına Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.....	128
Tablo-98: Metinlerin Tutarlılık Düzeylerinin Türkçe Öğrenirken En Başarılı Olduklarını Düşündükleri Öğrenme Alanına Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları	129
Tablo-99: Metinlerin Tutarlılık Düzeylerinin Türkçe Yazarken Hatadan Korkma Durumuna Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları.....	129
Tablo-100: Metinlerin Tutarlılık Düzeylerinin Ders Dışı Zamanlarda Türkçe Yazılar Yazma Durumuna Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları .....	130
Tablo-101: Metinlerin Tutarlılık Düzeylerinin Ders Dışı Zamanlarda Ana Dilde Yazılar Yazma Durumuna Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	130
Tablo-102: Yönlendirilmiş Yazmada Sözcük ve Cümle Sayıları ile Bağdaşıklık ve Tutarlılık Düzeyleri Arasındaki İlişki .....	131
Tablo-103: Serbest Yazmada Sözcük ve Cümle Sayıları ile Bağdaşıklık ve Tutarlılık Düzeyleri Arasındaki İlişki .....	131
Tablo-104: Bağdaşıklık ve Tutarlılık Düzeyleri Arasındaki İlişki .....	132



## BÖLÜM I - GİRİŞ

Giriş bölümünde; araştırmanın problem durumuna ve alt problemlerine, amacına, önemine, varsayımlarına, sınırlılıklarına ve tanımlara yer verilmiştir.

### 1.1. Problem Durumu

Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan en önemli unsur olarak düşünülebilir. Dilin doğru, yerinde ve etkili kullanımı, sosyal hayat içinde bireylerin doğru iletişimi için gerekli olup önem arz etmektedir. Dilin insan ve toplum hayatındaki bu önemli yeri, dil öğretimini vazgeçilmez kılar. Dil öğretimi; kişiler ile kurumların, birbiri ve kendi aralarında etkili bir iletişim sağlama amacı taşır. İletişim, yazılı ve sözlü olarak kurulabilir. Yazılı olarak iletişim kurma yolu, sözlü anlatımdan daha karmaşıktır ve belirli bir sistem gerektirir.

Sözcüklerin, tümcelerin ya da paragrafların bir araya gelerek oluşturdukları her yazı, metin olarak düşünülmemelidir. Bir yazının metin olarak kabul edilebilmesi için belirli özellikler taşıması gerekir. Metinsellik ölçütleri olarak adlandırılan bu özellikler; kullanıcı merkezli ve metin merkezli olarak iki gruba ayrılmaktadır. Kullanıcı merkezli ölçütler, metnin alıcısı/okuru ile ilişkilidir. Bu ölçütler; amaçlılık, bilgisellik, durumsallık, kabul edilebilirlik ve metinler arasılık olmak üzere beş başlıkta toplanır. Metin merkezli diye nitelendirilen ve metinle doğrudan ilişkili olan ölçütler ise; bağdaşıklık ve tutarlılıktır. Bağdaşıklık, metnin yüzey yapısıyla ilgilidir ve dil bilimsel unsurlarla kendini gösterir. Tutarlılık ise, derin yapıyla, metnin anlamsal boyutuyla ilişkilendirilir.

Bağdaşık ve tutarlı metinler; yazarın anlatmak istediği konuyu, iletmek istediği mesajı daha doğru ve anlaşılır şekilde aktarmasına olanak tanır. Böylelikle daha sağlıklı bir iletişim sağlanır. Ana dili Türkçe olan bireylerin yanı sıra Türkçeyi ikinci ya da yabancı dil olarak öğrenenlerin de kurdukları yazılı iletişimin etkililiği için yazdıkları metinlerin bu özellikleri taşıması gerekmektedir.

Türkiye’de üniversite eğitimi alacak bireyler, başlangıçta istenilen dil yeterliğini sağlayamadıkları takdirde üniversitelerin bünyelerinde Türkçe hazırlık eğitimi almaktadırlar. Bu eğitim süresince, öğrencilerin Türkçe anlama ve anlatma becerilerinin tümüne yönelik gelişimleri sağlanmaya çalışılır. Dil eğitimi sonunda,

öğrencilerin dil becerileri açısından lisans eğitimine hazır ve uygun hâle geldiğini belirlemede kullanılan göstergelerden biri de yazdıkları metinlerdir. Bu metinlerin ne düzeyde bağdaşık ve tutarlı oldukları, yazarlarının dili ne derece iyi kullanabildikleri ile ilişkilendirilebilir.

Bu durum göz önüne alınarak araştırmanın temel problemi; üniversitelerin dil öğretim merkezlerinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazılı anlatımlarının bağdaşıklık ve tutarlılık durumları ne düzeydedir? şeklinde oluşturulmuştur.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmanın genel amacı; üniversitelerin dil öğretim merkezlerinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazılı anlatımlarının bağdaşıklık ve tutarlılık düzeyleri ile metin uzunluklarını tespit etmek ve bu düzeylerin öğrencilerin bireysel farklılıkları açısından etkilenip etkilenmediğini ortaya koymaktır.

Çalışmada ayrıca, öğrencilere yönlendirilmiş ve serbest şekilde yazdırılan iki ayrı metnin bağdaşıklık ve tutarlılık düzeylerinin karşılaştırılıp bu düzeylerin yazma biçimine göre farklılık gösterip göstermediğinin ayırımına varılması amaçlanmıştır.

Çalışmanın bir başka amacı, yabancı öğrencilere yazdırılan her iki metin için; metin uzunlukları, bağdaşıklık düzeyleri ve tutarlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin tespitidir.

Tüm bunların yanında metinlerde yer alan bağdaşıklık öğelerinin örnek kullanımlarının ortaya koyulması ile bağdaşıklık ve tutarlılığa ilişkin yapılan hataların belirlenmesi de hedeflenmiştir.

Araştırmanın genel amacı çerçevesinde belirlenen alt amaçlar şöyle sıralanabilir:

1. Metinlerin uzunlukları ve bağdaşıklık düzeylerinin yazma biçimine (yönlendirilmiş/serbest) göre dağılımı nasıldır?

2. Yabancı öğrencilerin bireysel farklılıkları (dil düzeyi, cinsiyet, yaş, uyruk, ana dilinin mensup olduğu dil ailesi, mezuniyet, dil öğretim merkezine geliş şekli, Türkçenin yanı sıra bilinen yabancı dil sayısı, Türkiye’de yaşama süresi,

Türkçe öğrenme süresi, Türk arkadaş sayısı, Türk televizyon kanallarını izleme durumu, Türk televizyon kanallarını izleme sıklığı, cep telefonu kullanma dili, internet kullanma dili, Türkçe öğrenmenin zor olduğunu düşünme durumu, Türkçe öğrenme amaçlarına göre en çok ihtiyaç duyacaklarını düşündükleri öğrenme alanı, Türkçe öğrenirken en çok zorlandıkları öğrenme alanı, Türkçe öğrenirken en başarılı olduklarını düşündükleri öğrenme alanı, Türkçe yazarken hata yapmaktan korkma durumu, ders dışı zamanlarda Türkçe yazılar yazma durumu, ders dışı zamanlarda ana dilde yazılar yazma durumu) yazdıkları metinlerin uzunluğunu ve bağdaşıklık düzeyini etkilemekte midir? Bu farklılıkların yazma biçimine (yönlendirilmiş/serbest) göre bağdaşıklık ögesi kullanımına etkisi nasıldır?

3. Metinlerin tutarlılık düzeyinin yazma biçimine (yönlendirilmiş/serbest) göre dağılımı nasıldır?

4. Yabancı öğrencilerin bireysel farklılıkları (dil düzeyi, cinsiyet, yaş, uyruk, ana dilinin mensup olduğu dil ailesi, mezuniyet, dil öğretim merkezine geliş şekli, Türkçenin yanı sıra bilinen yabancı dil sayısı, Türkiye’de yaşama süresi, Türkçe öğrenme süresi, Türk arkadaş sayısı, Türk televizyon kanallarını izleme durumu, Türk televizyon kanallarını izleme sıklığı, cep telefonu kullanma dili, internet kullanma dili, Türkçe öğrenmenin zor olduğunu düşünme durumu, Türkçe öğrenme amaçlarına göre en çok ihtiyaç duyacaklarını düşündükleri öğrenme alanı, Türkçe öğrenirken en çok zorlandıkları öğrenme alanı, Türkçe öğrenirken en başarılı olduklarını düşündükleri öğrenme alanı, Türkçe yazarken hata yapmaktan korkma durumu, ders dışı zamanlarda Türkçe yazılar yazma durumu, ders dışı zamanlarda ana dilde yazılar yazma durumu) yazdıkları metinlerin (yönlendirilmiş/serbest) tutarlılık düzeyi üzerinde anlamlı bir fark oluşturmakta mıdır?

5. Metinlerin (yönlendirilmiş/serbest) uzunlukları, bağdaşıklık ve tutarlılık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

6. Yabancı öğrencilerin bağdaşıklık ögesi kullanım örnekleri ile metinlerde bağdaşıklık ve tutarlılığa dayalı yaptıkları hatalar nelerdir?

### 1.3. Araştırmanın Önemi

Bağdaşıklık ve tutarlılık, bir yazının metin olarak nitelendirilebilmesi için taşınması gereken belli başlı iki ölçüttür. Bu ölçütler, bir dili ana dili olarak öğrenenlerin yanı sıra ikinci ya da yabancı dil olarak öğrenenlerin de yazdıkları yazıların metinselliğini sorgulamada kullanılabilir.

Ana dili Türkçe olan öğrencilerin yazılı anlatımlarda bağdaşıklık ve/veya tutarlılık unsurlarını ele alan çalışmalar alanyazında mevcuttur. Bu çalışmalar farklı yaşlarda ve eğitim seviyelerindeki öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Araştırmalar çalışma gruplarına göre; ortaokul öğrencileri ile çalışılanlar (Coşkun, 2005; Çeçen, 2011; Çoban, 2012), lise öğrencileri ile çalışılanlar (Ayaz, 2007; Can, 2012; Yılmaz, 2012), ortaokul, lise ve üniversite öğrencileri ile çalışılanlar (Ülper, 2011), lise ve üniversite öğrencileri ile çalışılanlar (Seçkin, Arslan ve Ergenç, 2014) ve öğretmen adayları ile çalışılanlar (Çoban ve Karadüz, 2016; Çocuk ve Kanatlı, 2012; Kafes, 2012; Karadeniz, 2015 ve 2017; Karatay, 2010; Özşavli, 2016; Tiryaki ve Mengüllüoğlu, 2016 ve Zülfükaroğlu, 2016) olarak ayrılabilir. Sıralanan bu çalışmaların büyük bir kısmında, metin incelemelerinin Coşkun'un (2005) geliştirdiği ölçeklerden yardım alınarak yapıldığı görülür.

Alanyazın tarandığında, Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin de metinlerinde bağdaşıklık unsurlarını inceleyen bazı çalışmalara rastlanmıştır. Karakoç Öztürk ve Dağıstanlıoğlu (2018) ile Yıldırım (2016), B1 düzeyindeki öğrencilere öyküleyici metinler, Aramak (2016) ise, C1 düzeyindeki öğrencilere bilgilendirici metinler yazdırarak incelemelerini gerçekleştirmişlerdir. Mantı (2017) ise, çalışmasını A2, B1, B2 ve C1 düzeylerinde Mısırlı öğrencilerle gerçekleştirmiştir. Ancak değinilen tüm bu çalışmalarda; tek bir dil öğretim merkezinde, daha sınırlı sayıda öğrenciye, sadece bir metin yazdırılarak incelemeler yapıldığı fark edilmektedir. Yine bahsi geçen çalışmalardan bir kısmının (Aramak, 2016; Mantı, 2017 ve Yıldırım, 2016), elde ettikleri metinleri Coşkun (2005) ve/veya Karatay'ın (2010) ölçekleri aracılığıyla irdelikleri söylenebilir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin metinlerinin tutarlılık düzeyini inceleyen sadece bir çalışmaya rastlanmıştır. Bahsi geçen çalışmada, Melanlıoğlu (2017b), yalnız Leh öğrencilerin yazdıkları metinleri ele almıştır.

Yabancı öğrencilere yönelik yapılan önceki çalışmaların kapsam ve yöntemleri göz önüne alındığında; bu çalışmanın örneklem sayısı, verilerin toplandığı ulusların ve öğrencilerin dil düzeylerinin çeşitliliği açılarından farklılaştığı söylenebilir. Ayrıca veriler, gerek ana dili gerekse yabancı dil olarak bu dili öğrenen öğrencilerle yapılan ve yukarıda sıralanan tüm çalışmalardan farklı olarak, her bir öğrencinin iki ayrı metninden elde edilmiştir. Öğrencilere birbirinin devamı niteliğinde sekiz resimden oluşan bir görsel verilerle yönlendirilmiş olarak yazdırılan metinler ile sunulan beş seçenektan seçtikleri bir konuya dair yazdırılan metinlerdeki bağdaşıklık ve tutarlılık düzeylerinin birbiriyle kıyaslanması, bu çalışmayı farklı kılan bir özelliktir. Böylelikle yazma biçimine dair farklılıkların metinlerin bağdaşıklık ve tutarlılık düzeylerine etkisi de incelenmiş olacaktır. Yine metinlerin incelenmesinde kullanılan ölçekler de farklı bir çalışmadan olduğu gibi alınıp kullanılmamış; araştırmacı tarafından daha önceki çalışmalardan yola çıkılarak uzman görüşleri doğrultusunda geliştirilmiştir.

#### **1.4. Varsayımlar**

Çalışmada, katılımcıların yazma uygulamaları esnasında duyarlı davrandıkları ve yazma becerilerini tam olarak ortaya koydukları; böylelikle yapılan ölçümlerin, katılımcıların gerçek dil düzeylerini yansıttığı varsayılmaktadır.

#### **1.5. Sınırlılıklar**

Bu çalışma, Türkiye'deki altı farklı üniversitenin dil öğretim merkezlerinde Türkçe öğrenen, B2 ve C1 düzeyinde yeterliliğe ulaşmış ve çalışmaya katılmaya gönüllü olan öğrencilerin yazdıkları yazılar ile sınırlıdır.

#### **1.6. Tanımlar**

**Bağdaşıklık:** Metinsellik ölçütlerinden biri. Metnin yüzey yapısında bulunan, metin içi ilişkileri kurarak dil bilimsel unsurlarla kendini gösteren bir nitelik. Cohesion.

**Tutarlılık:** Metinsellik ölçütlerinden biri. Metnin derin yapısıyla ilişkilendirilir. Metinde konu birliği, anlamsal bütünlük, devamlılık ve bağlantılılık bulunması. Coherence.

Metinsellik ölçütleri: Bir yazının metin olarak kabul edilebilmesi için taşıması gereken nitelikler. Yedi tanedir: bağdaşıklık, tutarlılık, amaçlılık, bilgisellik, durumsallık, kabul edilebilirlik ve metinler arasılık.





## **Bölüm II – KURAMSAL ÇERÇEVE**

Bu bölümde; yazılı anlatım becerisi, metinsellik, bağdaşıklık ve tutarlılığa ilişkin kuramsal bilgiler ile çalışma konusuyla ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılan çalışmalara ait analizlere yer verilmiştir.

### **2.1. Yazılı Anlatım Becerisi**

#### **2.1.1. Yazma**

Alanyazında yazma becerisine ilişkin çok sayıda tanıma rastlamak mümkündür. Sokolik (2003: 88) yazmayı, düşüncelerin oluşturulması, onların nasıl ifade edileceğinin kararlaştırılması ve okuyucuya net gelmesi için tümceler ve paragraflarla organize edilmesini içeren zihinsel bir iş şeklinde tanımlar. Bir başka tanımlamada Ağca (1999: 109), yazma işinde düşünce gücüne sahip bireylerin; görüş, fikir ve duyguları ile gözlem ve deneyimlerini, seçilen konuyla ilgisi ölçüsünde planlayıp dilin kurallarına uygun biçimde aktardığından bahseder. Güneş (2014a: 340) ise yazmanın, düşünceleri genişletme, bilgileri düzenleme, dili kullanma ve bilgi birikimlerini zenginleştirmeye katkı sağlayıp düşünceleri aktarma, uygulama ve somutlaştırmaya izin veren bir süreç olduğunu söyler. Yazmanın anlamsal değerini göz önüne alan Gündüz'e göre (2003: 15) yazma, gizlerin çözümlenmesi, yaşamın özünü kavramak için çıkılan yol, başka insanların evrenini tanımaya çalışma ve dünyada bir şeyleri değiştirmek adına gösterilen çabadır.

Bilgiler, duygu ve düşünceler yazı yoluyla yarınlara ulaşır ve kalıcılığa kavuşur. Öğrenilenler yazarak kullanılır ve somutlaştırılır. Tiryaki (2013: 38) yazmanın, kişiye dil ile ilgili dönüt verdiğini belirterek dildeki eksikliklerini tespit etmesinde önemli bir etken olduğunu söyler. Ungan'a göre (2007: 462) ise, yazma becerisinin gelişmesi ile bireyin bilgiyi transfer etme, kendi düşünceleri ile diğer bilgiler arasında bağlantı kurma ve metnin yapısında tutarlılık sağlama imkânları artmaktadır.

Yazma, bilişsel ve psikomotor becerilerin bir arada kullanımını gerektiren zor bir beceri alanıdır. Yalçın (1997: 381) yazmanın bilişsel boyutunun, metin türleri bilgisi, tümceler arasında bütünlük oluşturan zamansal sıralama, neden-sonuç, süreç

gibi mantıksal bilgiye dayalı ilişkiler, akıl yürütme, analiz, sentez ve planlama gibi çok sayıda farklı bileşen içerdiğinden bahseder. Hannell (2008: 54) ise yazmayı, düşünceleri, dili, imlayı, el yazısını, noktalamayı vb. içeren karmaşık bir süreç olarak niteler.

### 2.1.2. Yazma Öğretimi

Yazmanın içinde birçok etmeni barındırması, gelişimi için belli bir süreye ihtiyaç duyulan bir uğraş alanı olmasını gerektirir. Çetin (2017: 399-400) yazmada; doğru sözcükleri seçebilme, sözcükleri uygun bağlam içinde kullanabilme, hedef dilin söz dizimine uygun ve birbiriyle bağlantılı cümleler oluşturabilme, dil bilgisi, yazım ve noktalama kurallarını uygulayabilme gibi çok sayıda becerinin bir arada kullanımının gerekli olduğunu dile getirir. Yazılı anlatımın gerekliliklerine değinen bir diğer çalışmada Zorbaz (2014: 115), cümle kurma, cümleleri bir düşünceyi aktarabilecek düzene koyma, cümleler arasında dil ve düşünce bağlantısı sağlama, cümlelerden paragraflar oluşturma ve bu paragraflar arasında düşünceyi geliştirici birtakım düzenlemeler yapılmasını sıralar. Collins ve Gentner (2017) da bir düşünceyi ifade ederken yazarın göz önünde bulundurması gereken en az dört yapısal seviye bulunduğunu belirtir ki bunlar; genel metin yapısı, paragraf yapısı, cümle yapısı (sözdizimi) ve sözcük yapısı (yazım)dır.

Yazma eğitimi ile ulaşılmak istenen hedef, öğrencilere duygu ve düşüncelerini doğru, etkili ve işlevsel biçimde ifade edebildikleri metinler oluşturabilme becerisi kazandırmaktır. Sever (2011: 25), sözcükleri düşünceyi iletme aracı olarak niteler ve sözcüklerin belli bir düzen içinde cümlelere, cümlelerin paragraflara, paragrafların da paragraf üstü birimlere dönüştürülmesinin yazılı anlatım ve düşünce ilişkisindeki başarıyı belirlediğini iletir.

Yazma, bireye birçok yönden fayda sağlayan bir uğraş alanıdır. Kasapoğlu (2007: 2), yazmanın kişisel donanıma etkilerini şöyle sıralar:

1. Zihinsel gelişimi destekler.
2. Düşünmeyi, algılamayı ve duyguları geliştirir.
3. Öğrenmeyi destekler ve güçlendirir.
4. Araştırmayı ve okumayı teşvik eder.

5. Bilgiyi seçme ve karar verme kabiliyetini geliştirir.
6. Kişinin kendisini keşfetmesini, tanımasını sağlar.
7. Özgüven duygusunu geliştirir.
8. Empati kurmayı kolaylaştırır.
9. Kişinin düşüncesini açmasına yardımcı olarak onu ezberden kurtarır.
10. Zamana bağlı olmaksızın bilgilerin üst üste konulabilmesi ile üretkenliği sağlar.

Yazma becerisinin ses, anlam, dil bilgisi, söz dizimi gibi farklı dil yapılarını içinde barındırdığını belirten Çetin (2017: 394), yazılı anlatımda bu yapıları bir arada kullanmanın; öğrenilenlerin pekiştirilmesine imkân sağladığını ve dinleme, konuşma ve okuma becerilerinin gelişimine de katkıda bulunduğunu ifade eder. Yazma becerisinin katkı sağladığı alanları Çakır (2010: 167-168) şöyle sıralamaktadır:

1. Öğrenme sürecini kontrol etme,
2. Öğrencilerin seviyelerini belirleme,
3. Öğretilen yapıları ya da sözcükleri pekiştirme,
4. Dil yanlışlarını görme,
5. Noktalama işaretlerini öğretme,
6. Diğer becerileri daha iyi öğrenme,
7. Dil yetilerini geliştirme,
8. Yaratıcı düşünme,
9. Öğrenilen konuları kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe aktarma,
10. Yetileri performansa dönüştürme.

İnsanlar toplum içinde yaşadığından sürekli birbiriyle temas hâlinindedir. Karadağ ve Maden (2014: 266-267) yazmayı, insanların birbiriyle fikri temas sağlamasının en etkili ikinci yolu olarak görür ve düşüncenin dışa vurumu şeklinde niteler. Binyazar ve Özdemir (2006: 15-19) ise, bireyin yazma gereksinimlerini; kişisel zorunluluk, toplumsal zorunluluk ve uğraşsal zorunluluk başlıkları altında toplar.

Dil becerilerinden okuma ve dinleme ile kıyaslandığında, yazmada bir ürün ortaya konulması gerekmektedir. Bu becerileri birbiriyle karşılaştıran Takıl (2016:

301) da yabancı dil öğretiminde, yazmanın dinleme ve okumaya kıyasla daha sistemli bir çalışma gerektirdiğini, çünkü öğrencilerin bilgileri önce alıp sonra aktarabileceklerini belirtmiştir.

Konuşma ile karşılaştırıldığında ise, yazmanın süre tanınarak düşünmeye imkân sağlaması ve sözlü anlatımda olduğu gibi anlık düzeltmelere fırsat tanımaması yazılı anlatım için beklentiyi artırmakta ve onu daha zor bir beceri alanı hâline getirmektedir. Demirel (2012: 117) de bu görüşü benimseyip sözlü iletişimde yapılan dil yanlışlarının hoşgörü ile karşılanırken yazılı anlatımda aynı hoşgörünün gösterilmediğini dile getirir ve bu nedenle dili doğru kullanmanın önemli olduğunu vurgular. Sözlü iletişimde yer alan vücut dili ve ses tonu gibi iletişimin yardımcı öğelerinin yazılı anlatımda bulunmadığından bahseden Demir (2013: 125) ise, yazılı anlatımın sözlü anlatıma oranla daha dikkatli ve seçici olmayı gerektirdiğini çünkü yazarın iletisini okuyucuya doğru aktarma zorunluluğu olduğunu ifade eder.

Bu konuda Genç (2017: 34), konuşmanın aksine yazma sırasında etkileşimin olmamasının bireyi psikolojik yönden etkileyip zorladığını; bu durumun bireylerin yazmaktan sıkılmasına yol açtığını belirtir. Aynı şekilde Ünsal (2008: 47), yazılı iletişimin doğası gereği daha katı olması ve hataların hoşgörü ile karşılanmamasının dil öğreneni yazmadan uzaklaştırdığı görüşündedir. Yazmanın konuşma becerisinden daha zor olduğunu belirten bir başka kaynakta, Güzel ve Barın (2013: 283-284) Türkçe konuşan bir yabancıya ne derecede Türkçe bildiğini anlamının kolay olmadığını ancak yazdığı metinlerin Türkçeyi iyi bilip bilmediğini ortaya koyacağını söyler. Melanlıoğlu (2017b: 151) da Türkçe öğrenen bir yabancı için, metin üretiminin konuşmaya göre daha zorlayıcı olarak görüldüğünü iletir.

### **2.1.3. Yabancılara Türkçe Öğretiminde Yazmanın Yeri**

Öğrenciler öğrendikleri sözcük, dil bilgisi unsuru ya da cümle kalıplarını çeşitli yazma aktiviteleriyle kullanma imkânı bulur. Güzel ve Barın'ın (2013: 284) belirttiği gibi, öğrenilen dil yazılmadığı takdirde kalıcı olmamaktadır. Wolfe-Quintero, Inagaki ve Kim (1998: 4), ikinci dilde yazma çalışmalarında, gelişimin farklı yönlerine karşılık gelen üç ana kategori belirlemişlerdir: akıcılık, doğruluk ve karmaşıklık (hem dil bilgisel hem de sözcüksel). Bu sınıflandırma üç tür sezgiye dayanmaktadır:

1. İkinci dil öğrencileri dilde yetkinleştikçe, daha akıcı ya da aynı sürede daha fazla yazarlar.
2. İkinci dil öğrencileri dilde yetkinleştikçe, daha doğru ya da yazılarında daha az hata yaparak yazarlar.
3. İkinci dil öğrencileri dilde yetkinleştikçe, dil bilgisel ve sözcüksel olarak daha karmaşık cümleler yazarlar.

Hem ana dil ediniminde hem de yabancı/ikinci bir dil öğreniminde yazmanın öğrenmesi zaman alan ve en son kazanılan beceri olduğu çoğunlukla araştırmacılarca (Çakır, 2010: 167; Durmuş, 2013: 206; Genç, 2017: 40; Genç İter, 2014: 38; Kılınç ve Tok, 2012: 256) tekrarlanan bir husustur. Yazmayı zor ve dikkat gerektiren bir iş olarak niteleyen Lienemann, Graham, Leader-Janssen ve Reid (2006: 66) gibi Kroll (1994: 140) da çalışmasında, bu becerinin herhangi bir dil kullanıcısı için genellikle zor görülen bir beceri olduğundan bahseder. Ayrıca yazmanın hem ana dil hem de yabancı dil konuşurları için oldukça zorlu görevler içerdiğini söyler. Raimes (1983: 4) de yazmayı öğrenmenin, bir dili konuşmayı öğrenmenin doğal bir uzantısı olmadığını; ana dili konuşuru yetişkinlerin çoğunun yazmanın zor olduğunu düşündüğünü iletir.

Açık (2008: 3) çalışmasında, TÖMER’de öğrenim gören öğrencilerin temel dil becerileri arasında, %40 oranla, en fazla yazmada sorun yaşadıklarını ortaya koymuştur. Yine Aktürk’ün (2016: 33) araştırmasında da Türkçe öğrenen Arap öğrencilerin %35’inin en zorlandıkları dil becerisi olarak yazmayı belirttikleri görülür. Benzer şekilde Yılmaz (2015: 131), yabancılara Türkçe öğretiminde öğretmenler ve öğrencilerin en çok zorlandıkları alanın yazma olduğunu bildirir. Yazma becerisinden, alanyazında başka araştırmacılarca da (Bağcı ve Başar, 2013: 310; Çakır, 2010: 166; Tok, 2013a: 10), Türkçe öğrenenler için en zorlanılan beceri alanı olarak bahsedildiği görülmektedir.

Yabancı öğrencilerin Türkçe yazdıkları yazılarda karşılaştıkları sorunları Alyılmaz ve Şengül (2017: 45), ana dili yeterliği, ana dili özellikleri, alfabe sorunları ve bildikleri ikinci ya da üçüncü dillerden yaptıkları olumsuz aktarımlara bağlar. Genç (2017: 41) de Türkçe öğrenen yabancıların yazmada yaşadıkları sıkıntıların

temelinde, ana dillerinde bu beceriye yeterince yer vermemelerinin olabileceğini düşünür. Kılınç ve Tok (2012: 257) ise, ana dili farklı dil aileleri ve alfabelerden olan öğrencilerin yazmada daha çok zorlandıklarını belirtir.

“Yabancı bir dil öğrenmek her şeyden önce yeni bir dünyaya kapılarını açmak, yeni yerler görmek, yeni insanlar ve kültürlerle tanışmak, tanıdık kavramlara ve düşüncelere değişik açılardan bakmak ve benzeri yeni deneyimler edinmektir” (Bayyurt ve Yaylı, 2011: 1). Bireyler yazdıkları yazılarla, duygularını, düşüncelerini, kültürel değerlerini vb. diğerlerine aktarır. Böylelikle çevresine kendini tanıtır ve hislerini anlatır. Lado (1976: 2) bireylerin, kendi ana dil ve kültürlerindeki biçimleri ve anlamları yabancı dil ve kültüre aktarma eğiliminde olduklarını söyler. Bu nedenle, ana dilde olduğu kadar yabancı dilde etkili yazabilmek de önemlidir. Ancak Bağcı ve Başar’ın (2013: 310) da ifade ettiği gibi, yabancı bir dilde yazma becerisinin etkin kullanılması pek kolay değildir. Bu becerinin iyi kullanılması ciddi bir bilişsel sürecin yanı sıra hedef dilin iyi öğrenilmesini de gerekli kılmaktadır. Yaylı (2011: 72) da yabancı dilde yazma becerisinin, o dilin sözcük, yapı, bağdaşıklık ve dil bilgisi kurallarına hâkim olmakla özdeşleştirildiğinden bahseder.

Raimes’e göre (1983: 3), ikinci dilde yazmanın müfredata eklenmesi sadece insanların sıklıkla iletişim kurmak için yazmayı kullanmalarından değil aynı zamanda öğrencilerin öğrenmelerine yardımcı olduğundandır. İlk olarak, öğrenciler yazarak dil bilgisi yapılarını, deyimleri ve sözcükleri pekiştirir. İkincisi, yazdıkları zaman; cesur olma, söylemeyi öğrendiklerinin ötesine geçme, risk alma şansları da vardır. Üçüncüsü, yazdıklarında mutlaka yeni dille çok ilgili olmaları gerekir; fikirlerini ifade etme çabası ve göz, el ve beyin sürekli kullanımı, öğrenmeyi güçlendirmenin benzersiz bir yoludur.

Yabancı dilde yazma becerisinin kazandırılması için belli aşamaların takip edilmesi gerekmektedir. Bu becerinin etkili olarak kazandırılması için izlenecek süreci dile getiren Alyılmaz ve Şengül (2017: 44), ilk aşamada; harf, hece, sözcük, sözcük grupları, bağlaç, edat ve söz dizimi bilgi yapılarının; ikinci aşamada ise üretime dönük olan cümle, paragraf ve metin gibi temel bileşenlerin öğretilmesinin uygun olacağı görüşündedir. Güneş (2014a: 339), bir alfabede harf sayısının az

olmasının yazma öğretimini kolaylaştırdığını fazla olmasının ise zorlaştırdığını bildirir. Latin asıllı Türk alfabesinin 29 harf içermesini, yazma öğretimi yönünden çoğu dile göre üstünlük taşıdığı şeklinde yorumlar.

Yabancı bir dil öğrenen bireyler, o dilin ana dillerine benzeyen yönlerini daha kolay öğrenirler. Benzemeyen kısımlar ise onları zorlamaktadır. Bu görüşü destekleyen Lado (1976: 59), yabancı dil ve ana dil arasındaki benzer yapıların işlevsel bir aktarım yapılabileceği için kolay öğrenileceğini; farklı yapıların ise, işlevsel bir şekilde aktarılamayacağı ve değişiklikler gerektireceği için zor öğrenileceğini dile getirir. Yazma öğretiminde de durum böyledir. Yabancı bir dilde başarılı metinler oluşturabilme düzeyi, ana dildeki yazma becerisinin gelişmişlik düzeyiyle doğru orantılıdır. Çetin (2017: 399), ana dilinde yazarken düşüncüyü geliştirme tekniklerini kullanabilen, bir ana fikir çerçevesinde yardımcı fikirler oluşturabilen ve fikirleri birbiriyle ilişkilendirebilen öğrencilerin öğrendikleri yabancı dilde de bu becerilerini kullanabileceklerini ifade eder.

Ancak yabancı dil öğrencilerinin hepsinin ana dillerinde çok iyi düzeylerde dil becerilerine sahip olduklarını düşünmek de olası değildir. Byrne (1981: 3-6), yazmanın ana dilde de yabancı dilde de çoğu insan için zor bir aktivite olduğunu söyler. Yazmadaki bu zorluğun kaynaklarını açıklamak için ise üç başlık öne sürer: psikolojik, dil bilimsel ve bilişsel. Yazar, öğrencilerin ana dillerinde yazmada yetkin ya da etkili bir şekilde yazmak için gerekli örgütsel becerilere sahip olduklarının ve ana dilde yazabilme yeteneğinin yabancı dile aktarılabileceğinin varsayılmaması gerektiğini vurgular. Öğrencilerin yazmayı öğrenmede önceki deneyimlerinin ve kendi dillerindeki yazma alıştırmalarının moral bozucu olmasının veya memnuniyet verici olmamasının da mümkün olabileceğini bildirir. Chastain (1988: 251) ise, çoğu öğrencinin hem ana dillerinde hem de ikinci dilde yazmayı öğrenmede ya hiç eğitim almadıklarını ya da çok az eğitim aldıklarını belirtir.

Kantemir (1991: 114), iyi ve doğru yazmanın yeteneğe bağlı olmadığını; dil kuralları ile sözcük, cümle ve paragrafı yeterli düzeyde bilmenin bu sonucu almada etkili olacağından bahseder. Güzel ve Barın (2013: 283) ise, yabancı dil öğretiminde yazılı anlatımın amacını; öğrenilenlerin uygulamaya dönüştürülmesi, dil yapılarına

alışma ve bu beceriyi geliştirerek her konuda yazılı iletişim kurabilir hâle gelebilme olarak görür.

Güneş (2014b: 159) yazma becerisi iyi olan bir bireyin, zihninde yapılandığı bilgileri inceleme, gözden geçirme, birbiriyle ilişkilendirme, sorgulama ve kontrol etme gibi işlemlerle yeniden düzenleyebildiğini aktarır. Bu öğrenciler Bağcı ve Başar'a göre (2013: 309), öğrenmiş oldukları yabancı dili oldukça iyi kavramışlardır çünkü kişinin kendini bir başka dilde etkili biçimde yazılı olarak ifade edebilmesi ancak o dilin inceliklerini bilmesiyle mümkündür.

Yazma becerisi gelişmemiş öğrenciler için ise Akyol (2014: 108), daha çok bilgi aktarmaya dayalı yazılar yazdıklarını bunun nedeninin de metni yorumlayıp kendi yazım tarzlarıyla bütünleştirememeleri olduğunu söyler. Ancak Kirazlı ve Ateş'in (2016: 3297) de belirttiği şekilde, yabancı bir dili öğretmek, yalnızca o dille ilgili yapısal bilgileri öğrencilere kazandırmak demek değildir. Öğrencilerin öğrendikleri yapıları, içselleştirerek yazılarına aktarmaları beklenir.

Her öğrenim çıktısında olduğu gibi yabancı dilde de yazılan yazıları değerlendirme, yapılan hataların saptanarak gerekli düzeltmelerin sağlanması için oldukça önemlidir. Yapılacak değerlendirme işleminde, seçilen sözcüklerin uygun anlamda kullanımı, dil bilgisi ve yazım kurallarına uygunluk, konu bütünlüğü, plan, söz dizimi gibi birçok unsur göz önüne alınmalıdır. Zaten yazan kişinin, Barın'ın (2006: 22) da belirttiği gibi, yazısı ile vermek istediği iletinin alıcı tarafından doğru ve eksiksiz biçimde anlaşılması için, onu hangi sözcüklerle ifade edeceğini, cümleyi nasıl düzenleyeceğini ve nasıl yazım kurallarına uygun yazacağını bilmesi gerekmektedir.

Etkili ve doğru bir yazılı anlatım yapabilmek, bazı becerilere sahip olmayı gerektirir. Bağcı ve Başar (2013: 310) iyi bir yazılı anlatım için yazarın, iyi bir sözcük dağarcığına sahip olup bu sözcüklerin bağlam içindeki kullanımını bilmesinin, dil bilgisi ile hedef dilin söz dizimi kurallarını doğru kavramış olmasının ve sözcükleri cümle, cümleleri paragraf, paragrafları da metin içinde yapılandırma yetisine erişmesinin gerekli olduğunu düşünmektedir. Metnin genel yapısını cümle birlikleri olarak düşündüğümüzde de Tansel'in (1978: 20), fikirleri tesirli cümlelerle



anlatmanın lüzumlu olduğunu belirtmesi akla gelir. Çünkü yazar, iyi cümlelerin yerinde kullanılan iyi seçilmiş sözcüklerden; iyi paragrafların iyi cümlelerden; iyi işlenmiş bir yazının ise iyi paragraflardan oluştuğu düşüncesindedir.

Hyland (2003: 11), ikinci dilde yazma becerisinin gelişimi için bir süreç önerir. Belirlediği başlıklar ve içerikleri şu şekildedir:

1. Konunun seçimi: Öğretmen ve/veya öğrenciler tarafından
2. Yazma öncesi evre: Beyin fırtınası, veri toplama, not alma, anahat belirleme vb.
3. Oluşturma: Fikirleri yazıya dökmek
4. Taslağın değerlendirilmesi: Fikirlerin öğretmen ya da öğrenci eşleri tarafından değerlendirilmesi, düzenleme ve biçim
5. Düzeltmeler yapma: Yeniden düzenleme, biçim, okuyucular için düzeltme, fikirleri sadeleştirme
6. Düzeltmelerin değerlendirilmesi: Fikirlerin öğretmen ya da öğrenci eşleri tarafından değerlendirilmesi, düzenleme ve biçim
7. Düzeltme okuması ve düzenleme: Biçimin kontrolü ve düzeltmesi, tertip, ifade vb.
8. Değerlendirme: Öğretmenin süreçteki ilerlemeyi değerlendirmesi
9. Yayınlanma: Sınıfta dolaşma veya sunumla, panolar, internet sitesi vb.
10. Takip işleri: Eksik yönlerini gidermek

Üniversitelerin dil öğretim merkezlerinde Türkçe öğrenen öğrencilerin büyük bir çoğunluğu Türkiye'ye yükseköğrenim görmek için gelen öğrencilerdir. Açıık'ın (2008: 3) araştırmasında da, çalışmaya katılan yabancı öğrencilerden %98'inin Türkiye'de öğrenim görmek için Türkçe öğrendiklerini belirttikleri görülür. Yazma becerisi özellikle öğrenimlerini Türkçe olarak sürdürecektir bu öğrenciler için elzemdir. Çünkü Tok'un (2013b: 251) da belirttiği gibi, öğrencilerin akademik başarıları için konuşma becerilerinden daha çok yazma becerisine ihtiyaçları vardır ve onlar için bu husus oldukça önem taşımaktadır. Ancak öğrenciler Türkçe hazırlık eğitimi alırken yazmanın akademik hayatlarında teşkil edeceği yeri yeterince fark edemeyebilir ki Bağcı ve Başar (2013: 320), bu öğrencilerin konuşma ve dinleme

derslerini sevip zevk aldıklarını, yazma derslerini ise diğer derslere nazaran daha sıkıcı bulduklarını belirtir.

Tribble (2003: 6), dil öğrenenler için, hedef dilde yazılacak metinlerin sayısının az olduğundan çünkü aileye veya arkadaşlara yazılan mektupların, alışveriş listelerinin, telefon mesajlarının ya da şiirlerin genellikle yabancı bir dilde yazılmadığından bahseder. Dil öğrenen öğrencilerin yabancı bir dilde yazmaya muhtemelen makaleler, raporlar ya da doktora tezi yazılacağına ihtiyaç duyduklarını düşünür. Ancak tüm bu metinlerin yanı sıra, zaman zaman öğrenilen dilin inceliklerini belirtecek sözcük ve kavramların kullanılacağı metinlerin de yazılması gerekli olabilecektir. Kaldı ki Köse'nin (2004: 29) çalışmasında elde ettiği sonuç, Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin diğer dil becerilerinden farklı olarak özellikle yazılı anlatımdaki betimlemeleri yapamadıklarını ifade ettikleri yönündedir.

Durmuş (2013: 217), yeni bir dil öğrenmedeki nihai hedefin ana dildeki dil becerileri düzeylerine ulaşmak olduğunu vurgular. Baştuğ (2015: 6) ise, bir dili biliyor sayılmanın ölçütünün o dilde iletişim kurabilme yeterliliğiyle ölçüldüğünden bahseder. Tağa ve Ünlü (2013: 1286), bireyin doğru ve etkili bir iletişim becerisi geliştirebilmesinin konuşma becerisindeki başarısı kadar yazma becerisindeki başarısına da bağlı olduğunu düşünmektedir. Türkçe öğrenen bir birey için de Kamalak'ın (2017: 2) tabiriyle, kendinden isteneni ya da farklı ihtiyaçlarını Türkçenin kurallarına uygun bir şekilde yazıya aktaramadığı sürece, bu dili öğrendiğini söylemek mümkün olmayacaktır.

Alanyazın incelendiğinde, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazma becerilerine ve yazılı anlatımlarına ilişkin çalışmalar olduğu görülmektedir. Bu araştırmaların bir kısmı tek bir ulusa yönelikken bir kısmı da farklı uluslardan ve farklı dil düzeylerinden dil öğrenenlerle yapılmıştır. Araştırmalar çalışma gruplarına göre tasnif edildiğinde; Araplarla (Adalar Subaşı, 2010; Bölükbaş, 2011; Çetinkaya, 2015; Mufleh, 2017; Sülükçü, 2018), Afrika uyruklularla (Yılmaz Atagül ve Yahşi Cevher, 2015), Balkanlı öğrencilerle (Ak Başoğul ve Can, 2014), Boşnaklarla (Arslan ve Klicic, 2015; İbragiç, 2017), Gürcülerle (Erdem, Gün, Salduz ve Karateke, 2015), Hindistanlılarla (Minhaj, 2016), İranlılarla (Boylu, 2014; İnan,

2013), Japonla (Ceran, Yıldız ve Çakın, 2015), Lehlerle (Melanlioğlu, 2017b), Mısırlı öğrencilerle (Arhan, 2015), Moğollarla (Albayrak, 2010), Ürdünlü öğrencilerle (Kırbaş, 2017) ve Ruslarla (Polat, 2014) çalışılmış olduğu görülür. Bunlar dışında sadece Türkçe öğrenen Frankofon (Fransızca konuşuru) öğrencilerin yazılı anlatım yanlışlarını inceleyen çalışmalar (Sarıca ve Emiroğlu, 2015; Sauner-Leroy ve Kır, 2009) da tespit edilmiştir.

Alanyazındaki çalışmaların büyük bir çoğunluğu yazılı anlatımda yapılan yanlışların çözümlenmesi (Adalar Subaşı, 2010; Ak Başoğlu ve Can, 2014; Büyükkiz ve Hasırcı, 2013; Ceran vd., 2015; Çerçi, Derman ve Bardakçı, 2016; Çetinkaya, 2015; Demiriz ve Okur, 2019; Esawi, 2015; Kılıçarslan ve Yavuz, 2014; Önder, 2017; Polat, 2014; Sauner-Leroy ve Kır, 2009, Sülükçü, 2018; Yılmaz, 2015; Yılmaz ve Bircan, 2015) ya da yazmada karşılaşılan sorunlara ve/veya zorluklara (Arslan ve Klicic, 2015; Aytan ve Güney, 2015; Boylu, 2014; Emiroğlu, 2014; İbragiç, 2017; Kırbaş, 2017; Minhaj, 2016; Mufleh, 2017) dayanmaktadır.

Yine Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazdıkları metinlerde yer alan yanlışların sadece dil bilgisi yönünden ele alınması (Albayrak, 2010; Ersoy, 1997) ile belirlenen bir dil bilgisi unsurunun kullanımının tespiti (Avcı, Tepeli ve Caner, 2017; Deniz ve Daşöz, 2015; Ercan ve Gürbüz Us, 2019; Güler ve Eyüp, 2016) ile kullanımındaki hatalar (Akdoğan, 1993; Altaş Özkan, 1992; Arhan, 2015; Çetintaş, 2017; Sarıca ve Emiroğlu, 2015; Yağmur Şahin, 2013; Yılmaz Atagül ve Yahşi Cevher, 2015) araştırmacılar tarafından çokça çalışılan konulardandır.

Alanyazında ayrıca yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazmaya yönelik tutumlarına (Akbulut, 2016), öz yeterliklerine (Altunkaya ve Ateş, 2017; Büyükkiz, 2011; Melanlioğlu ve Demir Atalay, 2016), kaygılarına (Akbulut, 2016; Aytan ve Tunçel, 2015; Ercan, 2017; İşcan, 2015; Karateke Bayat, 2018; Maden, Dincel ve Maden, 2015) ve yazılı anlatıma ilişkin görüşlerine (Ercan ve Akpınar, 2017) ilişkin çalışmalar mevcuttur. Ayrıca öğrencilerin yazdıkları yazılardaki söz varlığına (Göçen, 2016) da bakılmıştır.

## 2.2. Metinsellik

### 2.2.1. Metin

Metin sözcüğünün kökeni ve Türkçede kazandığı anlamın kaynağına ilişkin farklı görüşler bulunmaktadır. Akçataş (2001: 12), metin kelimesinin Arapça kökenli olduğunu ve o dilde dayanıklı, sağlam anlamlarına geldiğini dile getirir. Türkçede ise, yazılı ve sözlü anlatımda sağlamlık ölçüsü, şeklinde bir mana kazandığını söyler. Tanyolaç Öztokat (2005: 23) bu kelimenin, Hint-Avrupa dil ailesinden geldiği ve köken olarak ‘texere’, ‘dokumak’ fiilini karşıladığı görüşünün yaygın olduğundan bahseder.

Metin, Türk Dil Kurumu tarafından “bir yazıyı biçim, anlatım ve noktalama özellikleriyle oluşturan kelimelerin bütünü” (TDK, 2011: 1167) şeklinde tanımlanmıştır. Günay (2013: 45) ise, metnin “onu oluşturan tümceler toplamından farklı, kendine özgü bir bütün” olduğunu söyler. Tekşan (2013: 93), bir yazının metin olabilmesi için anlamlı ve sıralı bir bütün oluşturması gerektiğini dile getirir.

Metin, Avrupa Konseyi tarafından dil öğretimi adına çerçeve niteliğinde oluşturulan Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi’nde yer alan tanıma göre ise, “belirli bir yaşam alanına ilişkin (sözlü ya da yazılı) her türlü söylemdir” (telc, 2013: 18).

Araştırmacıların metin kavramına ilişkin yaptıkları tanımlar göz önüne alındığında, metnin bir bütünlük taşıması gerektiği hususu dikkat çeker. Lüleci de (2016: 599), modern metin çalışmalarının metnin iletişimsel yönüne vurgu yaparken bir yandan da metinde bütünlük kavramına odaklandığını, bu açıdan metnin taşıdığı mesaj değeri kadar yapısal bütünlüğünün de önemli olduğunu belirtir.

Glinz’e göre “Metin genellikle dilsel bütün olarak tanımlanır. Bu kavram değişik biçimlerde sunulmuştur:

- a. Yalnızca tek bir tümceden oluşmayan, birden fazla tümce içeren dilsel bütün metindir;

- b. Belirli metin oluşturma ilkelerine göre yapılanmış dilsel bütün... adlarının birbirleriyle olan ilişkileri belirgin bir dil bilgisel bağıntısallığın varlığını gösterir.
- c. Açık bir amaç ve bunun alıcı tarafından anlaşılmasını sağlayan ya da her defasında algılanabilir bir söylem içeren dil bütünlüğü metindir. Böylelikle, metnin kendi kendine yalın bir metin biçimi oluşturması gerekir... Her şeye karşın metin kavramını çözebilmek için, metni, dil bilgisi ve yazım kurallarından ayrı düşünmek, edim kavramı olarak görmemiz gerekir" (Aktaran: Aksan ve Aksan, 1991: 96).

Araştırmacılar (Aydın, 2014: 153; Demirci, 2015: 23 ve 239; Günay, 2013: 45; Güneş, 2014b: 249; Harris, 1952: 3; Karaağaç, 2013: 585; Oralış ve Ozil, 1992: 38) metinlerin birbirinden bağımsız sözcüklerden, birbiriyle ilgisiz cümlelerden oluşmadığı; metni oluşturan cümlelerin gelişigüzel şekilde sıralanmadığı, belirli bir düzen ve sıra takip ettiği konusunda hemfikirdir. Halliday ve Hassan da bu görüşü "metin cümlelerden oluşmaz; cümleler tarafından gerçekleştirilir ya da cümlelerde kodlanır" (1987: 2) diyerek desteklemektedir. Balyemez (2010: 134) ise, bir metni meydana getiren unsurun cümleler arasındaki anlamsal, yapısal ve mantıksal bağlar olduğunu vurgular.

Aksan'ın (1998: 83) da belirttiği gibi, yeryüzünde hiçbir dilin tek tek sözcüklerle konuşulmadığı bir gerçektir. Her dilde belirli bir kavramı karşılamada birden fazla sözcük bir araya getirilerek çeşitli tamlamalar, deyimler oluşturulur; düşünce ve duyguları aktarmada tümceler kurulur. Tümcelerin bir araya gelerek oluşturduğu metni, Erol (2016: 193) hedef dildeki yetkinliği gösteren önemli bir ölçüt olarak görür ve bir dilde doğru bir metin oluşturabilmenin; dil bilgisel yapıları bilmeyi ve sözcüklerden anlamlı bütünler oluşturabilmeyi gerektirdiğini iletir.

Yaylagül (2015: 384), anlam elde edilen her şeyin bir metin olduğunu söyleyerek metnin anlam boyutunu vurgular. Beaugrande (1988: 48) ise, metnin tam bir tanımını üzerinde anlaşmanın kolay olmadığını söyleyerek *cümlelerin üstünde birim* veya *cümle dizisi* gibi tanımlamaların metinlerin iletişimsel bir olay olma durumunu atladıkları için eksik ve yetersiz olduklarından bahseder. Dilidüzgün (2017: 22) de

metnin iletişimsel yönüne değinir ve göstergebilimin metni, iletişimi gerçekleştiren dilsel bir öge olarak tanımladığını belirtir. Bu düşünceye dayanarak bir romandan trafik ışıklarına kadar iletişim işlevi taşıyan her olgunun metin niteliği taşıdığından bahseder.

Metni tam bir kalıba sokmak ve sınırlandırmak güçtür. Halliday ve Hassan metni örneklendirirken “bir metin sözlü veya yazılı, düzyazı ya da nazım, diyalog veya monolog olabilir. Tek bir atasözünden bütün bir oyuna, yardım istemek için atılan anlık bir çığlıktan bir mecliste tüm gün süren bir tartışmaya kadar her şey metin olabilir” (1987: 1) diyerek geniş bir çerçevede düşünülmesini gerektiğini belirtirler. Aynı görüşü savunan Green ve LeBihan (1996: 8) da metnin dilin bir uzantısı olduğunu söyleyerek Tolstoy’un Savaş ve Barış’ı ya da DUR yazan bir yol işaretine kadar her şeyin metin olabileceğini belirtirler. Harris’e (1952: 3) göre de metin, tek kelimelik bir sözden on ciltlik bir çalışmaya kadar uzanabilir.

Dilidüzgün (2008: 24-25) ise, tek cümle hatta tek sözcükten oluşan sözceleri metin olarak değerlendirebilmek için, kullandıkları bağlamda karşıladıkları anlamların göz önüne alınması gerektiğini belirtir. Her metnin yalnızca bir kez oluşturulduğunu, dilsel açıdan aynı kavramların kullanılsa dahi anlamsal bağlamda aynı metni ikinci bir kez oluşturmanın mümkün olmadığını söyler.

Metin kendi içinde anlamlı ve tutarlı ögelerin bir araya gelmesiyle oluşan bütünsel bir yapıdır. Israfilova’nın (2015: 192) da belirttiği şekilde metin düzenli bir sistemdir ve bu sistemin kendi ögeleri olan bileşenleri ile kategorileri bulunmaktadır. Metinde yer alan birimler sistematik olarak bir araya gelir ve anlamlı diğer parçaları oluştururlar. Toptaş (2016: 1085), metinde yer alan her birimin anlamını belirleyen unsurun bir üst birim olduğunu dile getirir ve sözcüklerin sesi, tümcelerin sözcüğü, paragraf ya da sözcüklerin tümceyi; metinlerin de bir paragrafı anlamlı kıldığını söyler. Bu bağlamda metnin bir tür örgü ya da dokuma olarak nitelenebileceğini belirtir. Yine Demirci’nin (2015: 240) de metin için örgü ifadesini kullandığı görülür.

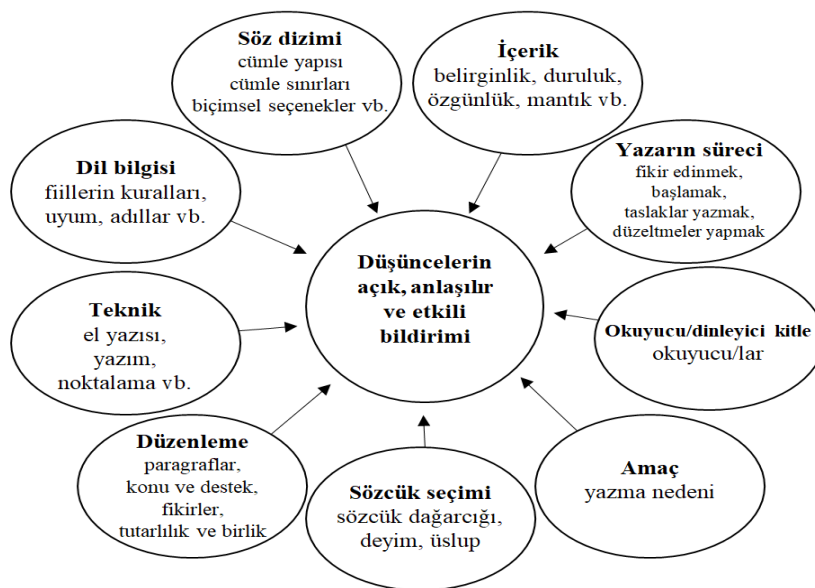
Beaugrande (1988: 48), metnin birbirine bağlı ifadeler ve cümleciklerden oluştuğunu; temsil ettiği ve etkinleştiği kavramların genellikle uyumlu olduğunu

belirtir. Tanyolaç Öztokat (2005: 23) da aynı görüşte olup metinde yer alan her ögenin birbiriyle ilişkili, birbirine kenetlenmiş olduğunu söyler.

Metni oluşturan bazı ilkeler bulunmaktadır. Bu ilkeleri örneklendiren Alan (1994: 62), metindeki cümlelerin birbirine, atıflar, bağlama edatları veya tekrarlar kullanılarak bağlanmış olması gerektiğini belirtir. Ayrıca metnin yüzeysel yapısında kurulan irtibatın, derin yapı altında yatan manalar arasında da bulunmasının lüzumundan bahseder. Bu durumu, hem cümleler merdiveninde bir basamak bile eksik olmamalı hem de manalar zincirinde bir halka bile kopmuş olmamalı diyerek somutlaştırır. Demirci (2010: 291), Port Royal Okulu tarafından ortaya atılan ve daha sonrasında Noam Chomsky tarafından formüle edilen teoriye göre, her cümlenin derin ve yüzey olmak üzere iki katmanı olduğundan bahseder. Derin yapı adı verilen katman, cümlenin anlambilimsel temelini oluşturur. Yüzey yapı ise, cümlenin en son söylenmiş ya da yazılmış hâlidir.

Raimes (1983: 6) çalışmasında, bir metinde düşüncelerin açık, anlaşılır ve etkili bir biçimde aktarılması için gerekli olan unsurlara değinmiştir. Şekil-1, yazarın iyi bir metin için belirlediği öğeleri gösterir niteliktedir.

### Şekil-1: Metnin Unsurları



Kaynak: Bir parça yazı üretmek, Raimes (1983: 6)

Alanyazında metin ve söylem terimlerinin yakın anlamda kullanıldıkları görülmüştür. Ancak bu iki kavram birbirini tamamen karşılamaz. Metin ile söylem arasındaki ayrımı anlamlandırabilmek için öncelikle tümce ile sözce arasındaki farkın kavranması gerekir. Çünkü tümceler bir araya gelerek metni, sözceler birleşerek ise söylemi oluşturur. Korkut (2016: 175) tümce ile sözce arasındaki en temel farkın, tümcenin oluşturulma koşuluna göre anlamı değişmezken sözcenin anlamını sadece oluşturulma durumundan almasına bağlar. Bu görüşü örneklendirecek olursak; “Ufuk’un doğum günü 22 Hazirandır” bir tümcedir çünkü anlamı sabittir ancak “Ufuk’un doğum günü düdü” ise bir sözcüdür. Dün sözcüğünün anlamı yalnızca sözcenin söylendiği zaman dilimi için geçerli ve anlamlıdır.

Metin ve söylem ayrımında genel kanı; metnin yazılı, söylemin ise sözlü olduğu yönündedir. Fakat Korkut’un (2016: 176) da belirttiği gibi, önceden tasarlanıp düzenlenen yazılı bir metnin, aynı ifadelerle sözlü olarak iletilmesi söyleme dönüşmez ya da bir söylemin yazıya geçirilmesi onun metin olduğunu göstermez. Ayrıca metin, paragraflar şeklinde belirli bölümlere ayrılabilirken söylemde kesin ayrımlar aranmaz.

### **2.2.2. Metin Dil Bilimi**

Metin dil bilimi, farklı araştırmacılarca “metni oluşturan öğelerin ve metindeki dilsel düzenlerin çözümlenmesi ile ilgili dil bilim dalı” (İmer, Kocaman ve Özsoy, 2011: 190), “bir metni meydana getiren tüm unsurların belirli metotlarla dil bilimsel olarak analizini yapan dil bilim sanatı” (Demirci, 2015: 239), “dili cümlelerarası bağlantıları temel alarak inceleyen, dil kullanımını metin üretme olarak gören, metinleri bir bütünlük içinde ele alan dil bilim dalı” (Hengirmen, 2009: 276) olarak tanımlanmıştır.

Bayraktar (2014: 140), metin dil bilimi çalışmalarının Aristo ile başladığını; ünlü düşünürün Poetika’sında dil konusunda yapılacak incelemelerin sözcük veya tümcelerden değil metinlerden hareketle yapılması hususunu tartıştığını söyler. Aksan (1998: 149) ise, metin dil bilimi çalışmalarının temelini, tümceden daha büyük yapılar üstünde durarak bu hususa dikkat çeken Amerikalı bilgin Harris



tarafından atıldığını ve Hartmann, Weinrich, Petöfi, Van Dijk, De Beaugrande, Dressler gibi pek çok araştırmacının da bu alana önemli katkılar sağladığını aktarmaktadır. Korkut (2016: 173), bu terimi ilk kullananların 1955'te Romen dil bilimci Eugenio Coseriu ile 1969'da Alman dil bilimci Harald Weinrich olduğunu belirtir. Yine İmer vd. (2011: 190) de metin dil bilimi çalışmalarının 1960'larda tümceden daha uzun ifadelerin yapılarını açıklamak maksadıyla başladığını ve zaman geçtikçe hem sözlü hem de yazılı metinleri işlev ve iletişim değeri bakımından irdeleyen bir yönelime dönüştüğünü ifade ederler.

Toklu (2013: 127) metin dil bilimi çalışmalarının, incelemelerinde sesbirimleri, biçimbirimleri, sözcükleri ve tümceleri temel unsurlar olarak kullanan biçimsel dil bilim yönelimlerine bir tepki olarak başladığının düşünülebileceğini söyler. Ayrıca günümüzde de dil bilim alanındaki araştırmaların büyük bir çoğunluğunun metin incelemelerine dayandığını belirtir. Torusdağ ve Aydın (2017: 32) ise, dil bilimsel çözümlerinin tümceden daha büyük yapılar olan metinlerden hareketle gerçekleştirilmesi görüşünün Alman dil bilimcilerce de kabul gördüğünü dile getirir.

Metin dil bilimi, metnin bütününe dair incelemeler yapar. Metni oluşturan unsurların aralarındaki ilişkileri belirler ve ortaya koyar. “Bir metni metin yapan ölçüt ve kuralları saptar, metin türleri arasındaki ilişkileri araştırır, metinlerin anlamsal yapılarını belirlemeye çalışır” (Toptaş, 2016: 1087). Metin dil biliminin inceleme konusunun, metnin tümü olduğunu belirten İşeri (2017: 92) de metni oluşturan unsurlar arasındaki bağların, ilişkilerin, metnin bir bütün olarak yapısının ve işlevinin bu incelemeye dâhil olduğunu vurgular. Torusdağ ve Aydın (2017: 38) ise, metin dil biliminin her türlü dil olgusunu metin yapan ölçüt ve kuralları belirlediğini ve çeşitli metin türleri arasındaki farklı yapısal ve işlevsel özellikleri tespit ettiğini söyler.

İmer vd. (2011: 190), metin dil biliminin inceleme konularını şöyle sıralar:

- a. metni oluşturan öğelerin yapısal ve işlevsel düzenleri,
- b. metin türleri ve alt türler,
- c. metinlerin işlemlenmesinde disiplinlerarası çalışmalar,
- d. biçembilim ve sözbilim ilişkileri.

Aktaş (1994: 53), metin dil bilimin tümcelerinin birbirine nasıl bağlandığını ve bunların metne nasıl yansıdığını araştırarak elde ettiği bulgularla çeşitli iletişim ortamlarında karşılaştığımız farklı türlerdeki metinlerin, daha doğru anlaşılmasını ve yorumlanmasını amaçladığını düşünmektedir. İşeri (2017: 80) ise, metin dil biliminin amacının, yazılı metinler aracılığıyla geçmiş uygarlıklara ışık tutma ve geçmişte var olan kültürel varlıkları günümüz insanına sunarak onları bilgilendirme misyonunu da üstlendiğinden bahseder.

“Metin dil bilime göre dille iletişim, tümcelerle değil, metinlerle gerçekleşir” (Aksan, 2006: 257). Metnin, dil biliminin inceleme sahasına girmesi ise Toklu’nun (2013: 127) da belirttiği gibi, iletişimin sözcük ve sözcüklerden oluşan metinlerle gerçekleştirdiği, iletişim sırasında bir metnin aktarılmasının iletişimin temel işlevi olduğu gerçeğinin anlaşılmasıyla olmuştur.

Kıran ve Eziler Kıran (2006: 290-291), metin dil biliminde altı temel düzeyden söz eder ve bu düzeyleri şu şekilde maddeler:

1. Edimbilimsel düzey: Bu düzeyde, özel bir bağlamda metin ile metni kullananlar arasındaki ilişkiler tanımlanır. Dilin işlevleri olan kanıtlama ve yeniden sunum biçimleri incelenir.
2. İzleksel düzey: Bu düzeyde, metnin izleksel gelişimini ve izleğini sınırlamak gerekir. Temel izlek, ikincil izlekler; kanıtlar, örnekler, alıntılar gibi. Kurmaca bir yapıt söz konusuysa, izleksel çözümleme (içerik çözümlemesi) düşsel evreni oluşturan (kişiler, uzam zaman, durum vb.) öğeleri ortaya çıkarmaktan ibarettir. Ayrıca, birbirini izleyen tümce ya da sözcüklerin sözdizim, anlam ve kullanım bakımından, metin içinde çelişmezlik ilkesine uygun bir biçimde bir arada bulunması olan tutarlılık ilkesine dikkat etmek gerekir.
3. Anlamsal düzey: Metnin, tümcenin ve sözcüğün anlamının ayrıntılı bir biçimde incelendiği düzeydir.
4. Sözdizimsel düzey: Metnin sözdizimsel örgütlenmesinin araştırıldığı düzeydir. Bunun yanında, sözdizimi ve tutarlılık, sözdizimi ve söz edimi ve çekirdek tümcenin dönüşümlerine dikkat etmek gerekir.

5. Sözbilimsel düzey: Yenileme, karşıtlam, tersinleme (ironi), düzdeğişmece, eğretileme, uyak, sesyinelemesi (alliterasyon) vb. söz sanatlarının metindeki varlığı ve bunların incelendiği düzeydir.
6. Düşünyapısal (ideolojik) düzey: Dil ile düşünüyapı arasında çok sıkı bir ilişki vardır. Dili kullanan “metin üreticisi” her birey, dile yerleşmiş düşünce ve değerleri başkalarına aktarır.

### 2.2.3. Metinsellik Ölçütleri

Toklu (2013: 129) metinselliğin, bir metni metin olmayan tümce topluluklarından ayırmada kullanılan ölçütler ya da yeni bir metin oluşturmada gerekli görülen koşullar olarak düşünülebileceğini belirtir. Onursal (2003: 122), tümcelerin dil bilgisel açıdan uygunluk durumunun belirli dil bilgisi kurallarıyla saptanabildiği gibi, metinlerin de metin olmayan tümce dizilerinden, metin dil bilim çalışmaları neticesinde belirlenen ölçütler aracılığıyla ayrılabileninden bahseder. Bu görüşü destekleyen Coşkun Ögeyik (2008: 10) de bir metin için doğru ya da yanlış gibi yargılarda bulunmanın mümkün olmadığını ancak metnin metinselliğinin sorgulanabileceğini söyler.

Belirli ölçütlere uygun olan tümceler topluluklarının, metin olarak nitelendirilebileceğini düşünen Beaugrande ve Dressler (1986: 3), ortaya koydukları yedi metinsellik ölçütünü barındıran metinlerin iletişimsel bir oluşum olarak tanımlanabileceğini bildirir. Bu ölçütlerin herhangi birinin yerine getirilmediği durumlarda ise, metnin iletişimsel olmayacağını söylerler. Ülper (2011: 850) de bir metnin iletişim görevini yerine getirebilmesinin kendi içinde bağdaşık ve tutarlı olmasıyla sağlanabileceği görüşündedir.

Belirlenen yedi metinsellik ölçütünden amaçlılık, bilgisellik, durumsallık, kabul edilebilirlik ve metinler arası kullanıcı merkezli ölçütlerdendir. Bağdaşıklık ve tutarlılık ise metin merkezli olanlardır. Bayraktar (2014: 140), bağdaşıklık ve tutarlılık terimlerinin ilk kez Aristo tarafından kullanıldığını aktarmaktadır. Ayata Şenöz'e göre (2005: 60) bu iki ölçüt, metin türü çözümlenmelerinde metin dil bilimin en fazla yararlandığı bulgulardandır. Çeçen (2013: 143) ise, yazma etkinliklerinin sadece duygu ve düşüncelerin yazılı simgelere dönüştürüldüğü bir süreç olarak

görülmeyip metinsellik ölçütlerinden yazarı ilgilendiren boyutlarının da dikkate alınması gerektiğinden bahseder.

Beaugrande ve Dressler (1986: 11), metinsel iletişimi sağladığını belirttikleri bu yedi temel ilke dışında, üç düzenleyici ilkenin daha olduğunu söyler. Bunlar; yeterlik, etkililik ve uygunluktur. Bir metnin yeterliği, katılımcılar tarafından iletişim kurmada asgari bir çaba harcanarak kullanımına bağlıdır. Bir metnin etkililiği, okuyucuda güçlü bir izlenim bırakmasına ve amaca ulaşmak için uygun koşullar yaratmasına bağlıdır. Bir metnin uygunluğu ise, o metnin kuruluşu ile metinsellik ölçütlerinin gereklilikleri arasındaki uyumdur.

Beaugrande ve Dressler (1986) tarafından ortaya atılan ve sonrasında birçok araştırmacı tarafından benimsenip metin dil bilimi incelemelerinde kullanılan, bir yazının/söylemin metin olarak nitelendirilip nitelendirilmeyeceğini değerlendirmede esas alınan, metinselliğin yedi ölçütünün isimlendirilmesinde, alanyazında çeviri ya da fikir ayrılıklarına dayalı olduğu düşünülen farklılıklar bulunmaktadır.

Metnin kullanıcısı/alıcısı/okuru boyutuyla ilgili olduğu düşünülen metinsellik ölçütlerinin alanyazındaki farklı isimlendirmeleri şu şekildedir:

*Intentionality* için; amaçlılık (Coşkun, 2005; Çakır, 2014; Kılıç, 2002; Tekşan, 2013; Toklu, 2013; Uzun, 2013; Yaylagül, 2015; Yılmaz, 2010), amaç (Erkul, 2007; Torusdağ ve Aydın, 2017), amaca uygunluk (Dilidüzgün, 2017), niyetlilik (Aşkın Balcı, 2018; Çelik ve Demirbilek, 2006)

*Informativity* için; bilgisellik (Aşkın Balcı, 2018; Çakır, 2014; Dilidüzgün, 2017; Kılıç, 2002; Torusdağ ve Aydın, 2017; Uzun, 2013; Yaylagül, 2015; Yılmaz, 2010), bilgilendiricilik (Coşkun, 2005; Çelik ve Demirbilek, 2006; Erkul, 2007; Tekşan, 2013), bilgi vericilik (Toklu, 2013)

*Situationality* için; durumsallık (Aşkın Balcı, 2018; Çakır, 2014; Toklu, 2013; Torusdağ ve Aydın, 2017; Uzun, 2013; Yaylagül, 2015; Yılmaz, 2010), duruma uygunluk (Dilidüzgün, 2017; Tekşan, 2013), duruma uygun olma (Coşkun, 2005), konumlama (Çelik ve Demirbilek, 2006)

*Acceptability* için; kabul edilebilirlik/kabuledilebilirlik (Aşkın Balcı, 2018; Coşkun, 2005; Çakır, 2014; Çelik ve Demirbilek, 2006; Dilidüzgün, 2017; Tekşan, 2013; Toklu, 2013; Torusdağ ve Aydın, 2017; Uzun, 2013; Yaylagül, 2015; Yılmaz, 2010), kabullenebilirlik (Erkul, 2007)

*Intertextuality* için; metinler arasılık/metinlerarasılık (Aşkın Balcı, 2018; Coşkun, 2005; Çelik ve Demirbilek, 2006; Dilidüzgün, 2017; Erkul, 2007; Tekşan, 2013; Toklu, 2013; Torusdağ ve Aydın, 2017; Yaylagül, 2015), metinlerarası ilişki/ler (Uzun, 2013; Yılmaz, 2010), diğer metinlerle ilişkilendirme (Çakır, 2014)

Araştırmada metinsellik ölçütleri isimlendirilirken alanyazındaki tüm bu çalışmalar göz önüne alınmış ve her bir birim için yaygın olan kullanımlar tercih edilmiştir.

### **2.2.3.1. Kullanıcı Merkezli Ölçütler**

Metnin kullanıcısı/alıcısı/okuru ile ilişkili ölçütlerdir. Amaçlılık, bilgisellik, durumsallık, kabul edilebilirlik ve metinler arasılık olmak üzere beş başlıkta toplanır.

#### **Amaçlılık**

Amaçlılık, bir metnin belli bir amaç doğrultusunda, o amacı gerçekleştirmek maksadıyla yazılmasıdır. Bu ölçüt İşeri'nin de belirttiği şekilde "yazarın amaçlarını gerçekleştirmek için metni kullanması" (2017: 125) durumudur. Her metin okuyucusuna bir mesaj iletmek amacıyla kurulur. Erkul (2007: 97), yazarın genellikle metnin ön sözünde ya da sonuç kısmında, metni yazma amacını belirterek mesajını vermek istediğini dile getirir.

Başkan (1988: 267), amaçlılık ölçütünü sağlayacak olan metnin rastlantısal olmaması gerektiğini söyler.

#### **Bilgisellik**

Bilgisellik, metinde verilen bilgilerin okuyucu tarafından bilinirlik durumudur. Metnin bilgisellik ölçütünün değerlendirilmesinde araştırmacıların iki farklı görüşte olduğu anlaşılmaktadır. Araştırmacılar (Beaugrande ve Dressler, 1986: 160; Dilidüzgün, 2017: 35; Uzun, 2013: 165) genellikle okuyucu açısından yeni, bilinmedik, beklenmedik bilgiler taşımayan metinlerin metinsellik değerlerinin az

olduğu ya da hiç olmadığı görüşündedirler. Buna karşın Coşkun Ögeyik (2008: 19) ise, bilgilendiriciliğin metnin alıcı tarafından ihtiyaç duyulan bilgiyi karşılama durumu olduğunu belirtip bu ölçütün hem önceden bilinenleri hem de yeni bilgileri içerebileceğini söyler. Halliday ve Hassan (1987: 326) da bu konuda aynı görüştedir ve her bir bilgi biriminin iki öge açısından yapılandırıldığını düşünürler. Onlara göre metinde yer alan yeni öge, konuşmacının bilgi olarak sunduğu ve dinleyicinin başka kaynaklardan ulaşamayacağı bilgiyi ifade eder. Bilinen öge ise, konuşmacının, dinleyicinin başka kaynaklar veya çevreden (durum ya da önceki metin) öğrenip telafi edebileceği bilgiyi sunmasıdır. Bilinen öge tercihe bağlıdır; yeni öge ise her bilgi biriminde sunulur çünkü onsuz ayrı bir bilgi birimi olmuş olmaz.

Metinlerde okura sunulan bilgilerden bilinenler ve yeni aktarılanlar arasında bir denge gözetilmesi gerekir. Aksi hâlde metin okur için çok basit ve sıkıcı ya da çok anlaşılmasız olabilir. Melanlıoğlu (2017a: 124), bir metinde sunulan bilginin sürekli tekrarlanması ya da metnin okur/dinleyicinin sahip olduğu bilgiler üzerinden kurgulanmasının metnin bilgisellik ölçütünü karşılayamamasına yol açtığını dile getirir.

Yaylagül (2015: 387), bir metnin bilgisellik açısından incelenirken daha genel mi yoksa daha özel mi olduğuna, daha çok somut mu yoksa soyut mu bilgiler taşıdığına ve metinde yer alan bilginin gerçeklik durumuna bakılması gerektiğini bildirir.

### **Durumsallık**

Durumsallık, metnin ulaşmak istediği kitleye ve amaca uygun şekilde oluşturulmuş olmasıdır. Metnin durumsallık özelliğini anlatmada Beaugrande ve Dressler (1986: 9-10), bir trafik işareti örneğinden gider. Üzerinde *Yavaş çocuklar oynuyor* yazılı olan levhadaki *yavaş* sözcüğünün çocukların zihinsel veya fiziksel yetersizliklerini belirtme anlamında değil, sürücülerden hızlarını azaltmaları için bir istek olarak kullanıldığını varsaymak çok daha mantıklıdır. Yayalar ise metnin onlarla ilgili olmadığını çünkü hızlarının kimseyi tehlikeye atmayacağını söyleyebilirler. Bu şekilde metnin anlamı ve kullanımı duruma göre kararlaştırılır.

İşeri (2017: 134), bir metnin durumsallığını sağlamak için göz önünde bulundurulması gereken fiziksel nitelikleri; yaş, ilgiler, okuyucu/dinleyici ve süre olarak sıralar. Ayrıca dilin sözvarlığında bulunan deyim, atasözü ve kalıp sözlerin bir duruma karşılık söylediğinden durumsallık ölçütüyle ilişkili olduğunu hatta bu ifadelerin durumsallık sonucu dile yerleştiğinin düşünebileceğini belirtir.

### **Kabul edilebilirlik**

Kabul edilebilirlik, bir metnin muhatabı tarafından anlaşılıp kabul edilebilir olarak nitelendirilmesidir. Çelik ve Demirbilek'e göre (2006: 85) bu ölçüt, okur ile metin arasında kurulan anlamsal bağlantıdır. Metni çözecek olan kişinin metinde yer alan sözcükler veya söz gruplarını anlayamaması ya da benimsemediği değer yargıları ile karşılaşması durumunda metin ile metin çözücü arasında bir kopukluk olacaktır. Yaylagül (2015: 403) de kabul edilebilirliğin, metnin alıcısı ile ilgili bir unsur olduğunu; alıcının metni kabul etme isteğinin gerekli ve önem taşıyan bir husus olduğunu belirtir. Hengirmen (2009: 237) ise kabul edilebilirliğin, cümlelerin dile ait olarak görülüp görülmemesi ile ilgili olduğu ve konuşurun bir cümleyi *bozuk* olarak görmesinin o cümlenin kabul edilemez, *düzensiz* olarak görmesinin ise kabul edilebilir olarak nitelendirilmesini sağlayacağı düşüncesindedir.

Metinlerin kabul edilebilirliği, ikna edebilir ve inandırıcı olmalarıyla doğru orantılıdır. Ancak Dilidüzensiz'in (2017: 34) de belirttiği gibi, okuyucu ancak kendi dünyasına hitap eden metni anlayabilir. Bu sebeple metnin sadece dilsel unsurlarla değil, metin dışı öğeler olarak sayılabilecek; yer ve zaman, toplum, kültür bağlamında da ele alınmasıyla anlamlandırılabilir.

Kabul edilebilirlik birçok unsurdan etkilenebilen bir değerdir. Araştırmacılar (Aşkın Balcı, 2018: 176; Coşkun, 2007: 237; Günay, 2013: 133) metnin kabul edilebilirlik ölçütünün evrensel olmayıp toplumlara, kültürlere ve dönemlere göre değişebileceği; hatta bireylerin yaşı, eğitim durumu, kültür düzeyi gibi farklılıklarının bu konuda etkili olabileceği görüşündedir.

## Metinler arasılık

Metinler arasılık, her yeni metnin daha önce yazılmış olanlardan izler taşımasıdır. Yaylagül (2015: 401), metinler arasılık kavramını ilk kez Julia Kristeva'nın kullandığı söyler. Kristeva bu konuda “her metin alıntılardan oluşan bir mozaiktir; her metin, bir başka metnin dönüştürülmesi ve bir başka metnin kendi içinde eritilmesidir” (Aktaran: Günay, 2013: 216) şeklinde bir görüş belirtir. Dilidüzgün (2017: 35) de bu düşünceyi destekleyerek hiçbir metnin tek başına bir anlam taşımadığını sadece diğer metinlerle kurduğu açık veya gizli ilişkilere dayalı olarak anlam veya değer kazanabileceğini söyler.

Allen (2000: 35), “yazarlar metinlerini kendi orijinal fikirlerinden üretmez; daha ziyade kendilerinden önce var olan metinlerden derler” diyerek yeni metinlerin önceden söyleyenilen/yazılanlardan faydalanılarak inşa edildiğini belirtir. Aktulum (2000: 17-18) da aynı görüşte olup yazarların bir başka yazarın metnindeki parçaları kendi metni bağlamında kaynaştırarak yeniden yazdığını iletir. Yazar her söylemin bir diğer söylemi tekrarladığı, her yazınsal metnin daha önce yazılmış olan metinlerden ayrı biçimde yazılamayacağı, her metnin açık veya kapalı bir şekilde daha önceki metinlerden izler taşıdığı görüşündedir. İşeri (2017: 136) ise, başka metinlerden izler taşısa, başka metinlere kapı açsa da üretilen her metnin yeni olduğunu savunur.

### 2.2.3.2. Metin Merkezli Ölçütler

Metin merkezli ölçütler, metinle doğrudan ilişki olup iki tanedir.

Metnin yüzey yapısı ile ilgili olan ve *cohesion* diye nitelendirilen ilk ölçüt, bazı araştırmacılarca (Altunkaya, 1987; Aşkın Balcı, 2018; Coşkun, 2005; Çelik ve Demirbilek, 2006; Erkul, 2007; Günay, 2013; Korkut, 2016; Tekşan, 2013; Toklu, 2013; Toptaş, 2016; Ülper, 2008; Yaylagül, 2015; Yılmaz, 2010) bağdaşıklık, kimi araştırmacılarca (Çakır, 2014; Dilidüzgün, 2017; Torusdağ ve Aydın, 2017; Uzun, 2013) ise bağlaşıklık olarak ele alınmıştır.

Metnin derin yapısı yani anlam boyutuyla ilgili olan ve *coherence* olarak isimlendirilen ikinci ölçüt ise, araştırmacıların bir kısmı (Aşkın Balcı, 2018; Coşkun,



2005; Çelik ve Demirbilek, 2006; Erkul, 2007; Günay, 2013; Korkut, 2016; Tekşan, 2013; Toklu, 2013; Toptaş, 2016; Uzun, 2013; Ülper, 2008; Yaylagül, 2015) tarafından tutarlılık, diğer bir bölümünce (Çakır, 2014; Dilidüzgün, 2017; Torusdağ ve Aydın, 2017) bağdaşıklık, bazı araştırmacılarca ise (Yılmaz, 2010) bağlaşıklık olarak adlandırılmıştır.

Bu çalışmada, daha çok sayıda araştırmacının tercih ettiği kullanımlar temel alınarak isimlendirmenin bağdaşıklık ve tutarlılık şeklinde yapılması tercih edilmiştir.

### 2.3. Bağdaşıklık

Metnin yüzey yapısında, dil bilgisel unsurlarla kendini gösteren bağdaşıklık, Dillon'a (1992: 9) göre; cümleleri birbirine bağlayarak tek bir metin olarak okunabilmesini sağlayan niteliklidir. Günay (2013: 72) bu ölçütün, bir yazının metin olmasını sağlayan ve metin içi ilişkileri kuran dille ilgili özelliklerin tümünü içerdiğini belirtir. Bamberg (1983: 418) ise bağdaşıklığı, küçük söylem parçalarını bir araya getirmenin yanı sıra metin boyunca süren ve daha büyük söylem parçalarını birbirine bağlayan bir dil bilim sistemi şeklinde anlatır.

Alan (1994: 168), bağdaşıklık yerine *imtizaç* sözcüğünü kullanır ve bu kavramın, duyduğumuz veya gördüğümüz sözcüklerin birbirleriyle bir silsile hâlinde nasıl bağlandıklarıyla ilgili olduğunu söyler. Halliday ve Hassan'ın (1987: 4) da üzerinde durduğu şekilde, bağdaşıklık, söylemdeki bazı unsurların yorumunun bir diğerine bağlı olduğu durumlarda ortaya çıkmaktadır.

Palmer (1999: 67), bağdaşıklığın metinlerin anlamlandırılmasına katkı sağladığı düşüncesindedir. Balyemez (2010: 135), bağdaşıklığın metni oluşturan cümleler arasında kurulan bu anlam bağlantısını, dil öğeleri ve dil kuralları aracılığıyla sağladığı görüşündedir. Halliday ve Hassan (1987: 4) da aynı görüşte olup bağdaşıklığın metin içinde var olan anlam ilişkilerine atıfta bulunduğunu ve onu bir metin olarak tanımladığını söylerler.

Toptaş (2016: 1088), metni oluşturan farklı bölümlerin dilsel bir bütünlük sağlayacak biçimde bir araya gelmelerinin bağdaşıklık öğeleri yardımıyla olduğu

görüştüğüdür. Bu hususta Yaylagül (2015: 388), metinde yer alan her bir cümle parçasının kendisinden önce veya sonra gelen cümle parçasıyla ilişki içinde olduğunu söylerken Onursal (2003: 125), metnin uyum sağlayan dilsel unsurların hem bölüm içinde hem de bölümler arasında dil bilgisel, sözdizimsel, anlamsal ve mantıksal bağlantılar kurulmasına katkı sağladığını belirtir. Can (2014: 206) da aynı görüşü benimseyip bu ilişkilerin; metinde aynı cümle içinde, sıralanan cümleler arasında, aynı paragraftaki birbirinden uzak cümleler arasında ve paragraflar arasında olabileceğini iletir.

Binyazar ve Özdemir (2006: 130), cümleler ve kavramlar arasındaki bağlantıyı geliştirmek için yapılabilecekleri şu şekilde sıralar:

- a. Bir önceki cümlede geçen sözcük ya da sözcük öbeğini bir sonraki cümlede tekrarlama,
- b. Bir cümlede geçen kavram ya da sözlerin yerine onları karşılayan adıllar kullanma,
- c. Cümle başı bağlayıcılarından (ama, fakat, çünkü, ne var ki, lakin, gerçi, şayet, her ne kadar, zira, meğer, oysaki, şöyle ki, nitekim, halbuki, kaldı ki, üstelik, belki, hatta, sanki, yeter ki, yoksa, aksi halde, gel gör ki, aksi takdirde, bununla beraber, hele...) yararlanma,
- d. Aynı düşüncüyü değişik biçimde söyleme.

Erkul (2007: 116) ise, bir paragrafta yer alan cümleler arasındaki anlam ilişkilerini sağlamada şu yolları önerir:

- a. Ortak kavram ve ekler,
- b. Zamirler,
- c. Belirli bir kelime alanına giren kelimeler,
- d. Bağlaçlar.

İşeri (2017: 116), metinde yer alan yapı öğelerinin dil bilgisel biçim ve koşullara göre birbirine bağlı olmasının bağdaşıklıkla önemini ortaya koyduğunu düşünmektedir. Yaylagül (2015: 388-389) ise bağdaşıklıkla, metinde yer alan kavram ve önermeleri düzenleyen ilişki ağları olarak nitelerken bu unsurun metnin devamlılığı hususunda önemli bir yeri olduğunu söyler.

Uysal ve Atmaca (2016: 609) bağdaşıklık; ek, sözcük türü, sözcük yapısı, sözcük grupları, cümle türleri ve cümle dizilimleri gibi dil bilgisi unsurları ile yazım ve noktalama bileşenlerinin, metnin küçük yapısından büyük yapıya geçişini sağlamada kullanılması gerektiğini düşünür.

Bağdaşıklık öğelerinin yerinde ve doğru olarak kullanımı metne bazı katkılar sağlar. Can (2014: 206) çalışmasında bu faydaları maddelemiştir:

- a. Anlatımın kısa biçimde, uzatmaya gerek kalmadan yapılmasına imkân sağlar.
- b. Bir kelimenin tekrar tekrar ve aynı biçimiyle ifade edilmesini önleyerek anlatımda tekdüzeliğin önüne geçer.
- c. Birbirine bağımlı bilgilerin anlaşılmasını sağlar.
- d. Cümle içinde, cümleler arasında, paragraf içinde, paragraflar arasında kurulan bağlantıları sağlar ve netleştirir.
- e. Kurduğu anlamsal ilişki ve bağlar yoluyla (eksilteli anlatım, değiştirim, gönderim) daha önce verilmiş bir bilginin ya da metin biriminin tekrar tekrar ifade edilmesini önler.
- f. Metinde okuyucunun zihninde tamamlayacağı noktaları belirleyerek metnin sınırları içerisinde anlam belirsizliğinin önüne geçer.
- g. Anlatım bozukluklarının yapılmasını engeller.
- h. Metindeki düşüncelerin, bilgilerin hangisinin hangisine bağlı olduğunu göstererek metnin anlaşılabilirliğini artırır.

Ancak Seçkin vd.'nin (2014: 352) de ifade ettiği şekilde, bir metinde bağdaşıklık öğelerinin çok kullanılması o metnin yazarının dil ve anlatımda çok başarılı olduğu anlamı taşımayacağı gibi, az kullanılması da yazarın anlatım açısından yetersiz olduğunun bir göstergesi değildir. Esas olan; bağdaşıklık unsurlarından yeterince yararlanarak metni zenginleştirmek ve bunun yanında metnin tutarlılığını sağlamaktır. Ancak bahsi geçen öğelerin yetersiz kullanılması ise, metnin alıcısı/okuru tarafından anlaşılmasını güçleştirecektir. Çünkü Melanlıoğlu'nun (2017a: 118) belirttiği gibi, bağdaşıklık unsurlarının tam olarak kullanılmaması

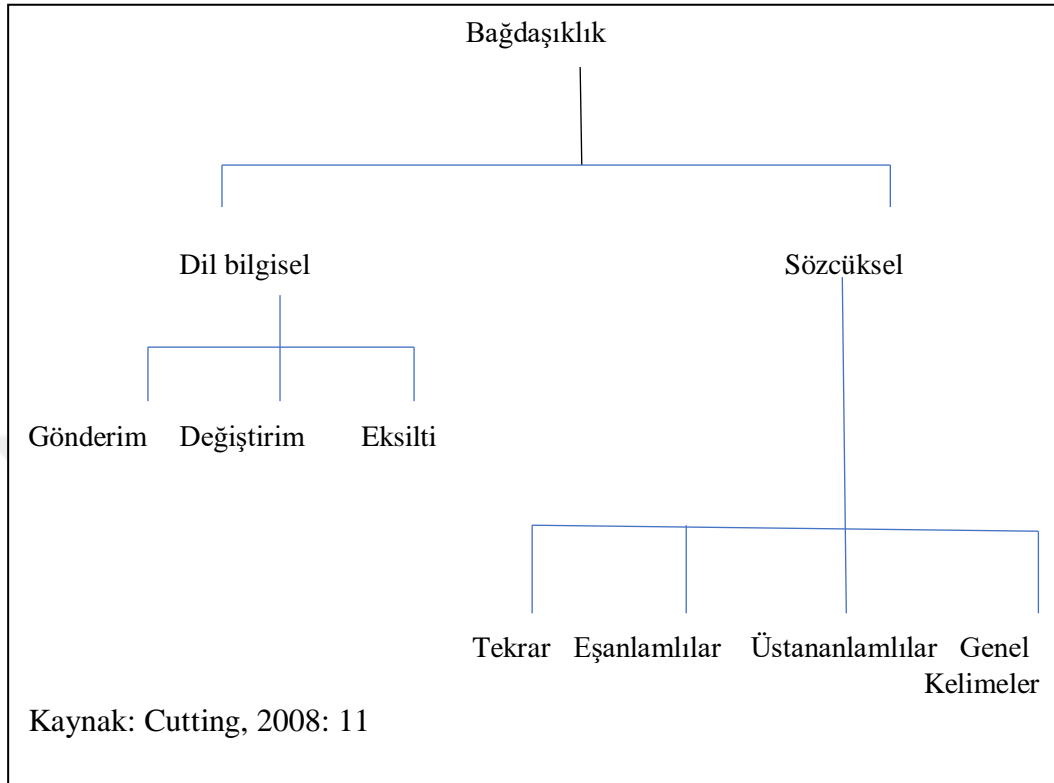
metinde sunulan ana düşüncenin mantıklı ve planlı bir şekilde okura ulaşmasını engellemektedir.

“Bağdaşıklık, bir metinde fikirleri birbirine bağlayan dilsel araçların kullanılmasıyla sağlanır ve metnin tutarlı olmasını sağlamada önemli bir unsurdur” (Struthers, Lapadat ve MacMillan, 2013: 187). Ayata Şenöz (2005: 63) bağdaşıklıktan, yabancı dil ders kitaplarında oldukça sık yer bulan bir metinsellik ölçütü olduğu ve bahsi geçen kitaplarda, öğrencilere bağdaşıklık ilişkilerini kavratıcı alıştırmaların da yer aldığından bahseder.

Alanyazın tarandığında, bağdaşıklığın farklı sınıflandırmalarının bulunduğu anlaşılmıştır. Bazı araştırmacılar (Altunkaya, 1987; Halliday ve Hassan, 1987), bağdaşıklığın tüm alt boyutlarını ayrı ayrı düşünerek incelemelerini gönderim, değiştirim, eksilti, bağlaçlar ve sözcüksel bağdaşıklık olarak beş boyutta yapmışlardır. Kimi araştırmacılar (Dilidüzgün, 2017; Torusdağ ve Aydın, 2017) ise, bağdaşıklık unsurlarını dil bilgisel ve sözcüksel olarak iki ana başlık altında ele almışlardır. Cutting (2008) de iki ana başlığı tercih eden araştırmacılardan ve Şekil-2, yazarın bağdaşıklık sınıflandırmasını gösterir niteliktedir. Ancak çalışmasında, gönderimin dil bilgisel bağdaşıklığın bağımsız bir türü olduğunu ve diğer iki biçimin (değiştirim ve eksilti) gönderimin bir parçası olmadığını vurguladığı da görülür.

Bu kapsamda, gönderimin bağdaşıklığın diğer alt boyutlarından farklı bir yere konumlandırılabilceği düşünülmüştür. Keza, Subaşı Uzun (1995: 36) da diğer bağdaşıklık türlerinin dilsel birimler arasında biçimsel-sözlüksel ilişkiler gerektirirken gönderimin anlamlar arasındaki ilişkiyi içerdiğinden bahseder.

**Şekil-2: Bağdaşıklık Sınıflandırması**



Çalışmada bağdaşıklık unsurlarını sınıflandırırken tüm bu hususlar göz önünde bulundurulmuş ve alanyazında genel olarak kabul gördüğü düşünülen şekilde (Çelik ve Demirbilek, 2006; Erkul, 2007; Subaşı Uzun, 1995; Tekşan, 2013; Toptaş, 2016) iki ayrı başlık oluşturulmuştur: Gönderimsel ve Biçimsel-Sözlüksel.

### 2.3.1. Gönderimsel Bağdaşıklık

Gönderimsel bağdaşıklık, metin içinde belirtilen ya da belirtilecek olan bir unsurun aynı şekilde yinelenmesi yerine farklı bir dil bilgisi unsuru kullanılarak anımsatılmasıdır. Kullanılan yeni ifade ile önceki sözcüğe hatta paragrafa bile gönderim yapılabilir. Balyemez (2010: 137-138) gönderimi, bir dil biriminin kendisinden önce ya da sonra gelen başka bir dil ve anlam biriminin yerini tutması, o birime işaret etmesi şeklinde tanımlarken gönderim sayesinde metinde gereksiz uzatmaların ve tekrara düşmenin engelleneceği görüşündedir.

Bir metinde verilen bilgilerin, iletilmek istenen duyguların ya da mesajların alıcıya (okuyucu veya dinleyici) doğru aktarılabilmesi ve metinde anlam

karışıklığına yol açmamak için yapılan gönderimlerin karşılığının net olması gerekmektedir. Dilidüzgün (2008: 61), metinde gönderimde bulunan unsurla, yapılan gönderimin birbirinden uzak konumlandırılmasının yanlış anlamalara ve konudan sapmalara sebep olabileceğinden metnin metinsellik özelliğini olumsuz etkileyeceğini belirtir.

Elyıldırım (2008: 128) gönderimin, bağdaşıklığı oluşturmada fazlaca kullanıldığını belirtirken her dilde gönderim bildiren ögeler bulunduğunu dile getirir. Yaylagül (2015: 389) de gönderimin bir anlam ilişkisi olduğunu söyler ve Türkçenin bir biçim özelliği olarak gönderimin bağımsız ya da bağımlı olarak iki farklı şekilde yapılabileceğinden bahseder.

Gönderim bazı dil bilgisel unsurlar kullanılarak yapılır. Araştırmacıların (Coşkun, 2005: 54; Torusdağ ve Aydın, 2017: 99; Uzun Subaşı 2004a: 30) da belirttiği gibi, gönderimde kullanılan ögeler tek başlarına sözlüksel bir anlam taşımazlar; anlamsal değerlerini, metinde başka bir ögeyle kurdukları gönderim ilişkisi sayesinde kazanırlar.

Halliday ve Hassan (1987: 76-87), karşılaştırmayı da gönderim türlerine dâhil etmektedir. Ancak Türkçe metinlerdeki bağdaşıklık üzerine çalışan araştırmacıların (Karabağ ve İşsever, 1996; Özkan, 2004; Subaşı Uzun, 1995) karşılaştırma şeklinde yapılan gönderimden bahsetmedikleri görülür. Bu nedenle karşılaştırma, çalışma kapsamına alınmamıştır.

Alanyazın incelendiğinde, gönderimin birbirinden farklı birçok ayrımı görülür. Halliday ve Hassan (1987: 33) gönderimi, durumsal ve metinsel gönderim olmak üzere ikiye ayırmıştır. Yine metinsel gönderim de kendi içinde önceki metne ve sonraki metne yapılan gönderim olmak üzere iki ayrı sınıf oluşturur.

Dış gönderim ve metin içi gönderim bir başka sınıflandırmayı oluşturmaktadır. Dış gönderim, metinde yer verilen bir unsurun yine metinde bulunan bir ögeye değil de gerçek dünyadan bir varlığa yaptığı gönderimdir. Bu gönderim türünde bahsedilen, hakkında bilgi verilen öge, metinde yer almaz. Halliday ve Hassan (1987: 37) dış gönderimin, dili durum bağlamı ile ilişkilendirdiğinden metnin

oluşturulmasına katkı sağladığını ancak metindeki bir bölümün diğeriyle bütünleşmesine yardım etmediğini belirtir.

Metin içi gönderimde ise, metinde yer bulan bir unsura -bahsi geçmeden önce ya da geçtikten sonra- başka bir unsurla gönderim yapılır. Metin içinde yapılan bu gönderim türü ön ve art gönderim olarak kendi içinde iki bölüme ayrılır.

Ön gönderim, bir dil biriminin kendisinden sonra zikredilen başka bir unsura gönderimde bulunmasıdır. Örneğin *Şunu özellikle belirtiyorum: Kâğıdın sol üst köşesine isminizi yazmalısınız.* cümlesinde yer alan *şunu* ifadesi kendinden sonraki cümleye gönderimde bulunmaktadır. Torusdağ ve Aydın (2017: 102), ön gönderimlerin henüz metne dâhil olmamış, daha sonra belirtilecek unsurlara yapılan gönderim çeşiti olduğunu söyleyerek bu tür gönderimin; belirsizlik oluşturarak okuyucunun dikkatini çekme, merakını artırma böylelikle metnin sürükleyiciliğini sağlama amaçlı kullanımından bahseder.

Balyemez (2010: 148) bu tür gönderimde, gönderimde bulunulan öge sonra söylendiğinden, dile getirilesiye kadar alıcının zihninde herhangi bir mesaj, anlam oluşmadığı, bu nedenle gönderim unsuru ile olan ilişkinin zayıfladığını söyler. Yine Dilidüzgün (2017: 54) de ön gönderimlerin anlamlandırmayı geciktirici nitelikte olduğunu bildirir ancak Uzun Subaşı'nın (2004a: 31) belirttiği gibi anlamlandırmayı geciktirme, metnin türüne bağlı olarak, kimi zaman metin üreticisi tarafından bilinçli olarak tercih edilen bir stratejidir.

Art gönderim, ön gönderimin tersi olarak metinde önceden yer verilen bir sözcük, sözcük grubu, cümle hatta paragrafın yerine başka bir öge kullanılarak yapılan gönderim türüdür. Huang (2000: 1), artgönderim (anaphora) teriminin Yunanca *αναφορά* kelimesinden türetildiğini ve bu kelimenin *geri taşıma* anlamına geldiğini belirtmektedir.

Günay (2013: 77), hemen hemen her metinde yer alan art gönderimsel ve/veya ön gönderimsel yapıların bağlamsal bir durumu ilgilendirdiğini ve sıralı cümlelerde dil ekonomisi yapmak için kullanıldığını söyler. Karadeniz (2015: 3) ise gönderimlerin, hem aynı ögenin defalarca tekrarlanarak anlatımın monotonlaşmasını engellediği hem de dilin daha ekonomik kullanılmasını sağladığı düşüncesindedir.

Araştırmacıların (Cutting, 2008: 9; Dilidüzgün, 2017: 54; Torusdağ ve Aydın, 2017: 102) görüşlerinden yola çıkarak metin oluşturma sürecinde art gönderimlerin ön gönderimlere göre daha çok tercih edildiği söylenebilir. Alanyazında artgönderim ile ilgili çeşitli çalışmalar (Çeltek, 2003; Çeltek, 2008; Çeltek ve Oktar, 2004; Enç, 1986; Erguvanlı Taylan, 1986; Oktar, 1997; Oktar ve Çeltek, 2006; Oktar ve Yağcıoğlu, 1997; Özsoy, 1992; Turan, 1996; Turan, 1998) mevcuttur.

Ön ve art gönderimin dışında Yaylagül (2015: 390) bir de *yan gönderimden* bahseder ve bu kavramı adılların hemen yanı başındaki bir ögeye yaptıkları gönderim olarak tanımlar.

Toptaş (2016: 1090), gönderim ögelerinin dillerin yapısına göre farklılaştığını belirterek Türkçenin gönderim ögelerinin; Batı dillerinden farklı olduğu, o dillerde bağdaşıklık için kullanılan ögelere Türkçe için yeni ögeler eklenmesi gerektiğini vurgular.

Gönderim ögelerinin alanyazındaki bir başka ayrımı öncül/bağımsız gönderim ve ardıl/bağımlı gönderim olarak yapılmaktadır. Bu çalışmada da gönderim unsurları bu ayrıma göre ele alınmıştır.

### **2.3.1.1.Öncül/Bağımsız Gönderim**

Alanyazın incelemesi sonucu, öncül/bağımsız gönderim ögeleri; kişi adıları, dönüşlülük adılı, gösterme adıları, aitlik adılı, belirsizlik adıları, gösterme sıfatları ve belirteçler olarak belirlenmiştir.

Adıllar “zikredilen veya düşünülen bir ada, bir ad öbeğine, hatta bir tümceye gönderim yaparlar” (Ersen-Rasch ve Onası, 2015: 85). Araştırmacıların (Demir, 2004: 316; Ergin, 2009: 263; Korkmaz, 2007: 399) da belirttiği şekilde, adılların tek başlarına karşıladıkları bir sözcük anlamları olmayıp hangi adın yerine kullanılmışlarsa anlamları o ada göre belirlenir. Eker (2010: 357) adılların, kullanım sıklığı en fazla olan sözcük türü olduğunu söyler. Sebzecioğlu (2016: 320) ise, tümce içerisinde adı gördüğümüz her konuma, bir adıl yerleştirmenin mümkün olduğunu dile getirir.



Harweg, metnin kuruluşunda temel işlevin adillarca yürütüldüğünü belirtir. Ona göre, tümce ötesi dilsel ilişkileri sağlayan, bir dilsel anlatımı tümce düzeyinden metin düzeyine taşıyan ögeler adillardır (Aktaran: Göktürk, 1997: 24-25). Akçataş (2001: 28) da adılların, bir kelimenin anlamını metnin değişik yerlerinde taşıdığı ve böylelikle cümleleri birbirine bağladığını; gönderimin devamlılığını ve metnin bütünlüğünü sağladığını vurgular.

### **Kişi adılları**

Kişi adılları, “kişileri karşılayan, kişi adları gibi kullanılan” (Bilgin, 2006: 247) adıllardır. Ergin (2009: 265), bütün varlıkların üç kişi altında toplandığını; bunlardan ilkinin konuşan, ikincisinin dinleyen ve üçüncüsünün adı geçen olduğunu belirtir.

Örnek kullanım: *Ali ile Enes* sütlerini içip okula gittiler. *Onlar* her sabah süt içmeyi alışkanlık hâline getirmişlerdi.

### **Dönüştülük adılı**

Dönüştülük adılı, kişi adından “daha güçlü bir anlam taşıyan, onları anlamca katmerli kılan, pekiştirilmiş” (Korkmaz, 2007: 414) türde bir kavramdır. Eker (2010: 359) bu adılın, herhangi bir eylemi, öznenin tek başına yaptığını belirtmek veya pekiştirmek amacıyla kullanıldığını dile getirir.

Örnek kullanım: *Büşra* yine sabaha kadar çalıştı. Sınava hazırlanacağım diye *kendini* çok yoruyordu.

### **Gösterme adılları**

Bilgin (2006: 253) gösterme adıllarının, adların yerlerini tutmanın yanı sıra bağlam içinde önceden belirtilmiş bir kavramı, bir tümceyi de karşılayabildiklerini söyler.

Örnek kullanım: *Aliye'nin Prag'dan getirdiği kukla*, çok özel bir oyuncakmış. Fakat çocuklar *onu* ellerine alıp kırmışlar.

### **Aitlik adlı**

Aitlik adlı, kimi kaynaklarda (Demir, 2004: 331) ilgi adlı olarak verilmektedir. Ancak Erten (2007: 221), Türkçede ilgi adlı olmadığını ve bu adlandırmanın Fransızcadaki *pronom relatif*'in yanlış algılanması sonucu ortaya çıkmış olduğunu bildirir.

Sebzecioğlu (2016: 325) aitlik adının, ilgi eki olan +ki'nin adılarla bir arada kullanımıyla oluştuğunu belirtmektedir.

Örnek kullanım: Hangi *telefon* senin? Masadaki.

### **Belirsizlik adıları**

Kimi kaynaklarda (Atabay, Özel ve Kutluk, 2003: 111 ) belgisiz adılar olarak isimlendirilen belirsizlik adıları, birden fazla ismin yerini tutan sözcüklerdir. Bu adıların, hangi ismin yerine kullandığı açıkça belli değildir.

Örnek kullanım: *Sınıftaki öğrenciler* garip davranışlar sergiliyorlardı. *Bazıları* sıraların üzerine çıkmışken *birisi* camdan aşağı sarkıyordu.

### **Gösterme sıfatları**

Gösterme sıfatları “bir adın ya da ad öbeğinin önünde yer alırlar ve bunları belirli yaparlar” (Ersen-Rasch ve Onası, 2015: 77). Bu sıfatlar anlatıcının, daha önce geçen eski bilginin tekrarlanmasını engellemek için başvurduğu birimler olarak nitelendirilebilir (Subaşı Uzun, 1995: 49; Torusdağ ve Aydın, 2017: 114).

Korkmaz (2007: 385), Türkiye Türkçesinde gösterme sıfatı olarak kullanılan bu, şu, o (<ol) sıfatlarının aslında birer zamir olduğunu ancak adların önünde sıfat görevi yüklediklerini bildirir.

Örnek kullanım: Her akşam eve gelirken *bakkaldan* ekmek alırdı. *O bakkalda*, günün her saatinde taze ekmek bulmak mümkündü.

### **Belirteçler**

Belirteç, önüne geldiği eylemin, eylemsinin ve/veya sıfatın anlamını çeşitli yönlerden güçlendiren veya kısıtlayan sözcük türüdür. Hengirmen (2009: 62),

belirteçlerin sözcüklerin anlamını zaman, yer, ölçü, nitelik ve soru kavramları bakımından etkilediğini ve Türkçede pek çok sözcüğün belirteç olarak kullanıldığını bildirir.

Dilidüzgün (2017: 52) çalışmasında, yer ve zaman belirteçlerinin gönderim ögesi işlevinde kullanılabildiğinden bahseder. Aynı şekilde Demir (2006: 22) de yer ve zaman belirteçlerinin, bir metinde yer alan iki parça arasında ilişki kurmaya katkı sağlayabileceği görüşündedir.

Ayrıca *bura, şura, ora* sözcükleri ile bu sözcüklerin hâl eki almış kullanımları yardımıyla gönderimler yapılabilmektedir. Bu kullanımlar, incelenen çalışmalar (Bahtiyaroğlu, 2006: 100; Demir, 2006: 54; Günay, 2003: 81) neticesinde, belirteç kullanımına dayalı gönderimler başlığına dâhil edilmiştir.

Örnek kullanım: Yapılması gerekenler sıralanıyordu. Nefise, söylenenleri *hemen* yapmaktaydı.

### 2.3.1.2. Ardıl/Bağımlı Gönderim

Ardıl/Bağımlı gönderim, bir sözcüğe bağlanarak anlam kazanan birimler olan, eklerin kurdukları gönderim ilişkisiyle oluşmaktadır. Onan'ın (2013: 32) da vurguladığı gibi, bağdaşıklığı oluşturan temel ögeler hemen hemen bütün diller için ortak olmakla beraber, bu ögeler dilin yapısal özelliklerine göre kendi içinde farklılaşabilmektedir. Türkçenin eklemeli yapısı da bu çeşitliliği sağlamada bir sebep olarak görülebilir.

Araştırmacılar, adlara eklenen; iyelik ekleri (Aydın, 2012: 387; Dilidüzgün, 2017: 52; İşeri, 2017: 117; Subaşı Uzun, 1995: 38; Yaylagül, 2015: 391), belirtme durumu eki (Dilidüzgün, 2017: 52; İşeri, 2017: 117; Subaşı Uzun, 1995: 38), ilgi eki (Subaşı Uzun, 1995: 38) ile çekimli eylemlerde bulunan kişi eklerinin (Aydın, 2012: 387; Dilidüzgün, 2017: 52; İşeri, 2017: 117; Subaşı Uzun, 1995: 38; Torusdağ ve Aydın, 2017: 129; Yaylagül, 2015: 391) metinlerde gönderim ilişkisi kurarken kullanılabildiğinden bahsederler.

### **Kişi ekleri**

Kişi ekleri, cümlede bahsedilen eylemi gerçekleştireni gösteren eklerdir. “Özne atan bir dil olarak Türkçede, eylem sonlarında yer alan kişi ekleri ile özneyi ifade etmek mümkündür” (Torusdağ ve Aydın, 2017: 129). Bu yolla, kişi ekleri kullanılarak önceki cümlelerde bahsi geçen kişiye gönderimde bulunmak, sözcükler ve cümleler arasındaki ilişkiyi devam ettirmek mümkündür.

Örnek kullanım: Ödevlerinizi yaptınız mı çocuklar? Evet, yaptık.

### **İyelik ekleri**

İyelik ekleri, ismin sonuna getirilerek bir nesnenin kime ait olduğunu belirten eklerdir. Korkmaz (2007: 259) bu eklerin, bir adın karşılığı olan nesnenin kime ya da neye ait olduğunu bildirdiği, sahipliği gösterdiği ve iki ad arasında bağlantı kurduğunu söyler. Bakan (2012: 94) da görevi itibarıyla iyelik eklerinin söz konusu olan nesnenin, kişinin, durumun ya da olayın ait olduğu kişiye gönderimde bulunduğunu, böylelikle sahip olan ile sahip olunan arasında bağ kurup metne anlamsal düzeyde katkı sağladığını belirtir.

Örnek kullanım: İsmail’in canı çok acıyordu. Eli yanmıştı.

### **İlgi eki**

İlgi eki, eklendiği isimle diğer bir isim arasında ilgi bağı kuran; birbiriyle ilişkili iki ismi bağlayan ek olarak tanımlanabilir (Ergin, 2009: 228; Karaağaç, 2012: 334; Korkmaz, 1992: 86).

Örnek kullanım: Çok güzel bir kitaptı. Kitabın en can alıcı yeri kuşkusuz ki sonuydu.

### **Belirtme durumu eki**

Belirtme durumu eki, “adı eyleme bağlar ve adın karşıladığı kavram ya da varlığın o eylemin etkisinde olduğunu belirtir” (Demir, 2004: 273). Korkmaz (2007: 277) bu ekte, eylemden ada doğru bir etki, yükleme ve bağlantı olduğunu bildirir. Araştırmacılar (Aşkın Balcı, 2018: 76; Özkan, 2004: 175) bu ekin, metin oluşturma

sürecinde, adların adlarla ve eylemlerle bağlantılarını sağlayarak tümce içinde ve tümceler arasındaki ilişkilerin kurulmasında önemli görevler üstlendiğini söyler.

Belirtme durumu için, yükleme (Eker, 2010: 336; Korkmaz, 2007: 277), yapma durumu (Ergin, 2009: 228; Karaağaç, 2012: 335), etkilenme hâli (Banguoğlu, 2004: 327), akkuzatif hâli (Ergin, 2009: 231) gibi farklı isimlendirmeler yapılmaktadır. Ancak araştırmacıların (Ersen-Rasch ve Onası, 2015: 56; Özkan, 2004: 175; Sebzecioğlu, 2016: 200; Hengirmen, 2009: 67) daha çok *belirtme durumu* adında hemfikir oldukları görülerek çalışmada bu ismin kullanılması tercih edilmiştir.

Örnek kullanım: Şirin'in bir kızını hepimiz çok sevdi.

### 2.3.2. Biçimsel-Sözlüksel Bağdaşıklık

Biçimsel-Sözlüksel bağdaşıklık genel olarak sözcüklerle sağlanan bağdaşıklık türüdür. Bu çatı altında; değiştirim, eksilti, bağlaçlar ve sözcük ilişkileri başlıkları bulunmaktadır.

#### 2.3.2.1. Değiştirim

Değiştirim “bir yapıda bir birimin yerine başka bir birim koyma işlemi” (İmer vd., 2011: 82) ya da “bir dizide, bir yapıda yer alan öğelerin bu dizi veya yapı dışındaki öğelerle yer değiştirmesi” (Hengirmen, 2009: 113) olarak tanımlanabilir. Yaylagül (2015: 393), değiştirimin yer tutma aygıtı olarak işlev gördüğünü; metinde bazı unsurları tekrarlamamanın önüne geçmek için bu unsurların kendilerinden daha küçük birimlerle değiştirildiğini belirtir.

Türkçe metinlerde değiştirim için sıklıkla kullanılan bazı sözcükler vardır. Bu sözcükler, tek başlarına bir anlam taşımayan ancak yerlerini aldıkları unsurlara göre anlam kazanan birimlerdir. Böylelikle metinde bağlama dayalı bir bağdaşıklık oluştururlar. Değiştirim için sıkça kullanılan yapılar; *öyle, böyle, şöyle* (Güven, 2014a: 601; İşeri, 2017: 119; Yaylagül, 2015: 393) ve *aynı* (Güven, 2014a: 601) sözcükleri ile *yapmak* (Dilidüzgün, 2017: 55) eylemidir.

Değiştirmeyi gönderimle kıyaslayan Toptaş (2016: 1098), gönderimde anlam düzeyinde bir bağ bulunmasına karşın değiştirimde sözcük ve sözcük öbekleri

arasında sözcüksel bir ilişki bulunduğunu söyler. Aksan ve Aksan (1991: 94) ise, değiştirimin yalnızca dil bilgisel birimleri değil bunun yanında örtük olarak anlamlı derin bir yapıyı da çağrıştırdığını ifade etmektedirler.

Beaugrande ve Dressler (1986: 22), metin tertibi ile ilgili ilk büyük sorgulamanın 1968’de Roland Harweg tarafından yapıldığı söyler ve Harweg’in metinlerin *değiştirim* mekanizmasıyla bir arada tutulduğu (bir ifade, aynı anlamda ya da referansta bir başkasını takip eder ve böylelikle bağdaşık veya tutarlı bir ilişki oluşturur) görüşünde olduğunu iletirler. Ayrıca Harweg’e göre değiştirimin; tekrarlama, eşanlamlı, sınıf/örnek, alt sınıf/üst sınıf, sebep/sonuç, parça/bütün vb. ilişkileri vurgulayan olağanüstü geniş ve karmaşık bir kavram olduğunu belirtirler.

Metinlerde değiştirim, kullanılan yeni birimin hangi sözcük, sözcük grubu ya da tümcenin yerini aldığına göre; ada, eyleme ve tümceye/tümceciğe dayalı olarak üç farklı biçimde yapılabilmektedir.

### **Ada dayalı değiştirim**

Kullanılan adın değiştirilerek yerine başka bir sözcüğün alması durumudur.

Örnek kullanım: Simge’nin saçları çok *uzun*. Annesinin de *öyle* değil mi?

### **Eyleme dayalı değiştirim**

Bir eylemin yerini farklı bir birimin almasıyla gerçekleştirilen değiştirim türüdür.

Örnek kullanım: Ufuk duyduklarını kimseye *anlatmayacağına* dair söz verdi.

*Öyle* de yaptı.

### **Tümceye/Tümceciğe dayalı değiştirim**

Bir tümcenin ya da tümceciğin tekrarlanmaksızın yerini başka bir ifadeye bırakmasıdır.

Örnek kullanım: Emine nişanlanmış. *İki ay sonra da evlenecekmiş*. *Öyle* söyledi.

### 2.3.2.2. Eksilti

Eksilti, en yalın ifadeyle “eksik fakat anlaşılır tümce kullanma biçimidir” (Torusdağ ve Aydın, 2017: 137). Eksilti oluştururken yapılan bu işlemi Uzun (2013: 159), metinde daha önce bütüncül bir yapı içinde geçen ögenin yüzey metinden çıkarılması şeklinde tarif eder. Bu bağdaşıklık türünde önemli olan eksiltilen birimin, durum veya dil bilgisi bakımından kolayca kavranabilecek, eksik yanı herhangi bir güçlük olmadan giderilebilecek şekilde olmasıdır (Vardar, Güz, Huber, Senemoğlu ve Öztokat, 2007: 92). Halliday ve Hassan (1987: 142) eksilti için, metinde söylenmemesine rağmen anlaşılan şey, açıklamasını yapar.

Metinlerde eksiltiyi tercih etme nedenleri; iletişimde zamandan tasarruf, en az çaba ilkesi ve tekrara düşmekten kaçınma olarak düşünülebilir (Balyemez, 2010: 153; Üstünova, 2002: 111).

Metinlerde eksiltili ifadeler kullanmak, anlatıcıya kolaylık sağlar. Beaugrande ve Dressler (1986: 69), eksilti içermeyen metinleri kullanmanın zaman ve enerji kaybına yol açacağını bildirir. Eksiltinin bir diğer özelliği, metinde anlam yoğunluğu oluşturmasıdır. Araştırmacılarca (Aydın, 2012: 391; Toptaş, 2016: 1099-1100) da vurgulanan bu özellik, okurun zihnini etkin kılan, böylelikle metinden kopmamasını sağlayan bir imkân oluşturmaktadır. Ancak bir metinde eksiltinin gereğinden fazla yapılması Dilidüzgün’ün (2017: 57) de belirttiği gibi, metni algılayabilmek için alıcıyı belirli bilişsel süreçlere zorlayacak, böylelikle metnin anlaşılabilirliğini düşürerek metinsellik özelliğinin kaybolmasına sebep olabilecektir.

Toptaş (2016: 1103), bazı kaynakların iyelik eklerini ve aitlik adını da eksiltme ögesi olarak gösterdiğinden bahseder ve bu yanlışlığın, geleneksel dil bilgisinde görev kavramı olmayışından kaynaklandığını düşünür.

Bazı kaynaklar eksiltiyi değiştirimin alt bir sınıfı olarak değerlendirmektedir. Hatta eksiltinin *sıfır değiştirim* diye adlandırılabilceğini belirten çalışmalar (Elyıldırım, 2008: 131; Halliday ve Hassan, 1987: 142) mevcuttur. Karatay (2010: 374) da değiştirimin, eksilti başlığı altında değerlendirilebileceğini bildirirse de İşeri (2017: 120) ile Karabağ ve İşsever’in (1996: 224) vurguladığı şekilde, aralarındaki en önemli ayrım; eksiltide metinden çıkarılan sözcüğün yerini yenisinin almaması, o

ögenin yerinin boş kalmasıdır. Uzun Subaşı (2004a: 32) da bu görüşte olup metinlerde bağdaşıklık sağlayan bu iki türün karıştırılabileceğini ancak benzer yönleri olsa da aralarında önemli farklar olduğunu dile getirir. Bu hususta, Türkçede *yapmak* eyleminin kimi zaman eksiltme ilişkisi kurabildiğini fakat bu çeşit bir kullanımla eksiltelen ögenin tekrar tümceye eklenmesi mümkünken değiştirme gösterdiğinde, tümcenin böyle bir eklemeyi kabul etmeyeceği örneğini verir.

Witte ve Faigley (1981: 190) ise, hem değiştirim hem de eksiltinin yazılı anlatımdansa konuşmalarda daha sık kullanıldığını bildirirler.

Eksilti, metinlerde ortak ögenin (özne, nesne ya da tümleç), tamlayanın, tamlananın, tümcenin/tümceciğin veya eklerin düşürülmesi şeklinde yapılabilir.

### **Ortak ögenin düşürülmesi**

Metinlerde ortak ögenin düşürülmesi; tümcelerden özne, nesne ya da tümlecenin eksiltilmesi ile yapılabilmektedir.

**Özne eksiltili:** Aydın (2012: 390), tümcelerde özne eksikliğinin, dil ekonomisi adına sıkça başvurulan bir yol olduğunu belirtir. Ancak gizli özne olarak isimlendirilen dil bilgisi unsuru, eksiltili yapı oluşturmaz. Çünkü Toptaş'ın (2016: 1100) belirttiği gibi, gizli özne denilen durumda eylemde kişi ekleri bulunmaktadır ve bu ekler anlatıcı, dinleyici veya adı geçen olarak özneyi bildirmiş olurlar.

Örnek kullanım: *Annem* misafirleri için pastalar yaptı. (*Annem*) Sonra da evi düzenledi.

**Nesne eksiltili:** Tümcelerde bahsi geçen işten, oluştan etkilenen varlığın söylenmemesi durumudur.

Örnek kullanım: Rabia *diplomasını* alınca hemen ailesinin yanına koştu. Koşarken (*diplomasını*) gururla elinde sallıyordu.

**Tümleç eksiltili:** Tümcelerde anlamı tamamlayıcı unsurlar olan tümleçlerin, dile getirilmemesi, düşürülmesi durumudur.

Örnek kullanım: Okullar kapandı, tatil başladı. (*Şimdi*) Gezip tozma vakti geldi.



Eksiltinin sıkça kullanıldığı bir diğer yapı, tamlamalardır. Tamlamalarda hem tamlayan hem de tamlanan unsur düşürülebilir.

### **Tamlayanın düşürülmesi**

İsim tamlamalarında yer alan tamlayan sözcüğün ya da aldığı ekin (+ın, +in, +un, +ün) düşürülmesi durumudur.

Örnek kullanım: Dün yeni bir elbise aldım. (*Elbisemin*) Etekleri uçuş uçuştı.

### **Tamlananın düşürülmesi**

İsim tamlamalarında tamlanan sözcüğün ya da aldığı ekin (+ı, +i, +u, +ü) düşürülmesi ile ortaya çıkan durumdur.

Örnek kullanım: Doktor röntgeni inceleyip hastaya sonucu bildirdi. Kalbi (*hastalığı*) nüksetmişti.

### **Tümcenin/Tümceciğin düşürülmesi**

Metinlerde tümcenin tamamının ya da tümceciğin söylenmemesi durumudur.

Örnek kullanım: Eskişehir'e yarın mı gideceksin? Evet. (*Eskişehir'e yarın gideceğim.*)

### **Eklerin düşürülmesi**

Sıralı cümlelerde birbiriyle eş görevde olan eklerin tekrarlanmaması, düşürülmesidir.

Örnek kullanım: Sultan tezi savunmuş olmanın rahatlığıyla seviniyor(*du*) ve gülüyordu.

#### **2.3.2.3. Bağlaçlar**

Bağlaçlar sözcükleri, sözcük gruplarını, tümce ya da paragrafları biçimsel ve anlamsal açıdan bağlayan, aralarında irtibat kurmaya yarayan dil bilgisi unsurlarıdır. Akbayır (2013: 92), bağlacın görevinin matematikteki toplama işleminin dildeki karşılığı olduğu benzetmesini yaparak bağlacı, sözcükleri veya tümceleri toplayan

sözcük şeklinde tanımlar. Korkmaz (2005: 124) ise bağlaçları, Türkçenin anlatım gücüne derinlemesine incelikler katan bir sözcük sınıfı olarak görür.

Bağlaç olarak kullanılan sözcükler anlamsız ifadeler olmayıp Balcı'nın (2003: 8) ifadesiyle, bağladıkları birimlere değişik anlamlar katarken kendi anlamlarını da belirginleştiren birimlerdir.

Banguoğlu (2004: 390), bağlaç yerine *bağlam* kelimesini kullanmıştır ve bağlamı; “söz içinde iki kelimeyi, aynı değerde olan iki cümle unsurunu, iki yargıyı ve bazan da iki paragrafı bağlamaya yarayan kelimeler” şeklinde tanımlamıştır.

Bağlaçları bağımsız bir birim olarak ele alıp irdeleyen araştırmacılar (Atabay vd., 2003: 125-154; Deny, 1941: 636-675; Korkmaz, 2007: 1091-1136) olmakla birlikte Hacıeminoğlu (1992: 112-217) ve Ergin'in (2009: 352-365) bağlaçları, ayrı bir birim olarak görmeyip edatların altında *bağlama edatları* olarak değerlendirdikleri anlaşılmaktadır.

Ergin (2009: 352), aslında Türkçede bağlayıcı ögelerin bulunmadığını, yabancı dillerin etkisiyle sonradan ortaya çıktığını bildirirken Gencan (1979: 446) da Türkçede bağlaç oranının az olduğunu ve kullanılanların çoğunun Arapça ve Farsçadan alındığını belirtir. Hacıeminoğlu (1992: 112) ise, bağlaçların Karahanlı devrinden itibaren Türkçede yer bulduğu şeklinde görüş bildirir.

Bağlaçların Türkçede daha geç gelişmesini Banguoğlu (2004: 393-394), iki sebebe bağlar:

1. Türk dilleri ifadede kısalığı, dolayısıyla bağlamsızlığı tercih etmişlerdir.
2. Türkçe zengin bir zarf-fiiller sistemi geliştirmiş olup ilintili bağlam cümleleri yerine daha çok karmaşık zarf fiil cümlelerini kullanır.

Bilgin (2006: 311), Türkçenin genellikle bağlaç kullanmayı gerektirmeyen bir anlatım özelliğine sahip olduğunu ve belki de birçok sözcük ile söz öbeğinin bağlaç göreviyle kullanılabildiğinden Türkçedeki bağlaç sayısının oldukça sınırlı olduğunu söyler. Gencan (1979: 446) da bağlaçların az kullanıldığını vurgularken bu azlığın anlatıma saydamlık kazandırıp kolay anlaşmayı sağladığı görüşündedir.

Bağlaçların işlevleri düşünüldüğünde İşeri (2017: 119), hem yan yana gelen iki önermeyi bağdaşık kıldıkları hem de bu önermeler arasındaki anlamsal ilişkileri sağladıkları yönünde görüş bildirirken Yaylagül (2015: 393), bağlaç kullanımıyla konunun uzatılıp genişletilebileceğini söyler. Hacıeminoğlu (1992: 112), Türkçede tümce kurmada bağlaçların yeri ve görevinin ihmâl edilmeyecek kadar önemli olduğuna vurgu yaparken Atabay vd. (2003: 126) de bağlaçların daha çok tümcelerin birbirine bağlanmasında kullanılıp tümceler arasındaki konu ve anlatım bütünlüğü ile sürekliliği sağladığını belirtirler. Korkmaz (2007: 1094), bağlaçların farklı görevler yüklenerek söze bazı anlam ve anlatım incelikleri de kattığını Aşkın Balcı (2018: 129) ise, tümcelerde verilmek istenen anlamsal özellikleri belirginleştirdiklerini dile getirir.

Bağlaçların metne sağladığı tüm bu faydaların yanı sıra araştırmacıların (Bakan, 2012: 99; Dilidüzgün, 2017: 58) da belirttiği gibi, yanlış bağlaç kullanımı veya bağlaçların kullanılması gereken yerlerde bulunmaması gibi durumlar metnin anlamsal dizilişini ve algılanışını etkileyecek ve bağdaşık yapıda bozukluklara neden olacaktır.

Alanyazındaki bağlaç sınıflandırmaları araştırıldığında, birbirinden farklı gruplandırmaların yapıldığı tespit edilmiştir. Bağlaçları birbirine bağladıkları birimlere göre sınıflandıran araştırmacılarından Bilgin (2006: 309), bu ayrımı öge ve tümce bağlayıcıları olarak yapar. Korkmaz (2007: 1104-1136), bağlaçları işlevlerine ve cümledeki yerlerine göre; sıralama, denkleştirme-karşılaştırma-seçme, pekiştirme, nöbetleşme ve cümle bağlayıcısı niteliğindeki bağlaçlar olarak gruplandırırken cümle bağlayan bağlaçları da kendi içinde açıklama, sonuç, üsteleme, sebep, zıtlık ve daha başka işlevlerle kullanılan cümle bağlayıcıları başlıklarıyla sıralamıştır. İşleve yönelik sınıflandırmayı tercih eden Aktaş (1994: 55-61), sıralama, karşıtlama, sebep, sonuç, açıklama, ki, üsteleme ve yer verme bağlaçları olarak Demir (2004: 508-533) ise, sıralama, karşılaştırma ve tercih, üsteleme-pekiştirme, çelişki-karşıtlık, neden-sonuç, açıklama, örnekleme bağlaçları şeklinde bir ayırım yapma yoluna gitmiştir.

Araştırma kapsamında yapılan incelemeler, bağlaçların işlevlerine göre ayrıldığı çalışmalardan (Demir, 2004; Ergin, 2009; Korkmaz, 2007) yararlanılarak

oluşturulan yedi sınıfa göre yapılmıştır. Oluşturulan bu gruplar; açıklama, çelişki-karşıtlık, denkleştirme-karşılaştırma-tercih, neden-sonuç, örnekleme, pekiştirme-üsteleme ve sıralama bağlaçları şeklindedir.

### **Açıklama bağlaçları**

Cümle içinde belirtilen durumu, eylemi daha ayrıntılı ve açık bir şekilde ifade etmede kullanılan bağlaçlardır. Açıklama bağlacı olarak kullanılacak sözcükler şöyle örneklendirilebilir: ama, ancak, artık, aslında, ise, bundan böyle, çoğu zaman, çünkü, elbette, ne yazık ki, oysa, örneğin, sakın, sanıyordum ki, şüphesiz, yani, zaten, demek (ki), meğer, yoksa, güya, sanki,...

### **Çelişki-karşıtlık bağlaçları**

Çelişki içeren, birbirine karşıt durumda olan ifadeleri kullanırken ihtiyaç duyulan bağlaçlardır. Çelişki-karşıtlık bağlacı olarak kullanılacak sözcükler şöyle örneklendirilebilir: aksine, ama, fakat, yalnız, ancak, buna rağmen, halbuki, oysa, sonra, yine de, yoksa, tam tersine,...

### **Denkleştirme-karşılaştırma-tercih bağlaçları**

Birden fazla nesne, durum ya da olay söz konusu olduğunda yapılan kıyaslamalar için kullanılan bağlaçlardır. Denkleştirme-karşılaştırma-tercih bağlacı olarak kullanılacak sözcükler şöyle örneklendirilebilir: ya, ya...ya, ya da, ya ...ya da, veya, yahut, veyahut, hem... hem (de), ne...ne, da ... da, ister...ister, gerek...gerek,...

### **Neden-sonuç bağlaçları**

Cümleler ya da paragraflar arasında neden-sonuç ilişkisi kurmada tercih edilen bağlaçlardır. Bir işin, eylemin hangi sebeple yapıldığını veya nasıl sonuçlandığını belirtmede kullanılırlar. Neden-sonuç bağlacı olarak kullanılacak sözcükler şöyle örneklendirilebilir: çünkü, zira, ama, ancak, belli ki, böylece, bu yüzden, her neyse, madem ki, nihayet, o zaman, o sebeple, sonuçta, şimdilik, pekâla, yoksa, diye,...

### **Örnekleme bağlaçları**

Anlatılan konuyu, bahsedilen durumu örneklendirirken kullanılan bağlaçlardır. Örnekleme bağlacı olarak kullanılabilen sözcükler şöyle örneklendirilebilir: mesela, örneğin,...

### **Pekiştirme-üsteleme bağlaçları**

Ekleme yapma, daha fazla olma durumunu bildirme için tercih edilen bağlaçlardır. Pekiştirme-üsteleme bağlacı olarak kullanılabilen sözcükler şöyle örneklendirilebilir: de/da, dahi, bile, ki, üstelik, hatta, hem, hem de, mı/mu, ise, se, ya, ancak, asıl, hele, ille, yine de, zaten, bir de,...

### **Sıralama bağlaçları**

Genel olarak birbirine yakın görevdeki sözcükleri ve cümleleri birbirine bağlayan bağlaçlardır. Sıralama bağlacı olarak kullanılabilen sözcükler şöyle örneklendirilebilir: ile, dahi, ve, da...da, gerek...gerek(se), hem...hem (de), ister...ister, ne...ne, olsun...olsun,...

#### **2.3.2.4. Sözcük İlişkileri**

Metin oluşturulurken bir araya getirilen sözcüklerin birbiriyle ilişkili, anlamsal bir bağlantı içinde bulunması gerekmektedir. Torusdağ ve Aydın (2017: 73), bir metinde sözcüksel bağdaşıklığı inceleyerek anahtar sözcüklerin tespit edilip derinlemesine bir çözümlemeye gerek kalmadan metnin konusu, alt konuları ve içeriği ile ilgili bazı bilgilere ulaşılabileceği görüşündedir.

Metinde yer alan cümleler arasındaki bağlar; sözcüklerin aynı şekilde yinelenmesi şeklinde olabileceği gibi yapının yinelenmesi şeklinde de görülebilir. Yapılan bu yinelemeler, metnin akıcılığını artırır ve kolay anlaşılmasını sağlar. Araştırmacılar (Aşkın Balcı, 2018: 84; Ayata Şenöz, 2005: 63) da yinelemelerin metnin bağdaşıklığına katkı sağladığı konusunda görüş belirtmektedirler. Hatta Tarcan (2004: 61), yineleme içermeyen metinlerin anlam üretmede eksik kalacaklarını belki de hiç anlam üretemeyeceklerini dile getirir.

Çalışmacılar (Dilidüzgün, 2017: 64; Tekşan, 2013: 107) yinelemelerin; önem belirtme, bir görüşte ısrar etme, isteği onaylama gibi amaçlarla ya da beklenmeyen bir durumla karşılaşma veya konuşmanın kesilmesinin istenmediği durumlarda da kullanılabilirliğini söylerler. Ancak metinlerdeki yinelemeler, basit sözcük tekrarlarına dönüşmemelidir. Çünkü Cemiloğlu'nun (2015: 128) da üzerinde durduğu şekilde, sadece dili gelişmemiş, dildeki anlam inceliklerinin farkına varamamış bireyler hep aynı sözcüklerle konuşup yazarlar.

Yineleme dışında metinlerdeki sözcük ilişkilerini sağlamanın başka yolları da bulunmaktadır. Aynı kökten veya bağlama uygun sözcük kullanımı ile de metnin bağlantısı sürdürülebilir.

### **Aynı sözcüğün yinelenmesi**

Onursal (2003: 124), bir metnin basit tümceler dizisi olmaktan çıkıp metin olarak adlandırılabilmesi için, içerdiği bazı öğelerin yinelenmesi gerektiğini bildirir. Aksan (2000:117) ise, yapılan bu yinelemelerin dinleyen ya da okuyanı etkileyerek belleklerinde daha kolay yer etmesini sağladığı düşüncesindedir.

Cutting (2008: 11) yinelemeyi, sözcüksel bağdaşıklıkım en yaygın biçimi olarak görür ve metin boyunca sözcük ya da sözcük öbeklerini basitçe tekrarlama şeklinde nitelendirir.

Örnek kullanım: Kongre için gelen özet bildirimleri *hakemlere* gönderiyorlardı. *Hakemlerden* bu özetleri puanlamaları istenmişti.

### **Aynı kökten sözcüklerin kullanımı**

Aynı kökten, farklı, yeni sözcüklerin türetilmesi şeklinde olan bu yineleme türüne *parçalı yineleme* ya da *kısmi yineleme* de denilmektedir. Beaugrande ve Dressler (1986: 49) yinelemenin, öğelerin ya da yapıların basit şekilde tekrarlanması olduğunu düşünürken kısmi yinelemenin ise, önceden kullanılmış öğelerin farklı sınıflara dönüştürülmesi olduğunu belirtir. Bu tür bir kullanım, metindeki bağlantıyı sürdürmede oldukça etkilidir.

Örnek kullanım: *Toplar* etrafa dağılmıştı, çocuklar hızlıca *topladılar*.

## Yapı yinelenmesi

Yapı yinelemesi, metinde sözcüklerin bir araya gelmesiyle oluşturulan dil bilgisi yapılarının, farklı sözcüklerle tekrar oluşturulmasıdır. Torusdağ ve Aydın (2017: 155) yapı yinelemesinin, metin içindeki gereksiz tekrarlardan kaçınmak ve anlama katkı sağlamak amacıyla yapıldığını düşünürler.

Örnek kullanım: Dereden tepeden gel, *kıydan köşeden gel*.

## Bağlama uygun sözcük kullanımı

Sözcükler dildeki diğer bağlantılı sözcüklerle anlam ilişkileri kurarlar. Bu ilişkilerden eş/yakın, karşıt ve üst/alt anlamlılık en sık karşılaşılanlar olarak düşünülebilir. Yine dilde aynı kavram alanına giren çok sayıda sözcük bulunur. Metinlerde bu tür sözcüklerin bir arada kullanılması devamlılığı ve bağlantıyı sağlamada etkili olarak görülmektedir. Bağlama uygun sözcük kullanımı, dört ayrı grupta ele alınmıştır: eş/yakın anlamlı sözcük kullanımı, karşıt anlamlı sözcük kullanımı, üst/alt anlamlı sözcük kullanımı ve aynı kavram alanından sözcük kullanımı.

**Eş/Yakın anlamlı sözcük kullanımı:** Eş anlamlılık olarak kullanılan terimsel ifade, araştırmacıların (Demir, 2004: 577; Eker, 2010: 443; Karadağ, 2013: 50) tanımları göz önüne alınarak aynı kavramın farklı sözcüklerle karşılanması şeklinde anlatılabilir.

Sözcüklerin aynı kavramı göstermesine karşın, hiçbir dilde birbirinin tam eş anlamına gelen birden çok yerli sözcüğün bulunmadığı (Aksan, 2015: 190); her ne kadar aynı ya da benzer anlamlara gelseler de her sözcüğünün anlamının az ya da çok ama mutlaka farklı olduğu (Aşçı, 2013: 159); iki sözcüğün tam olarak aynı anlama gelmediği (Palmer, 1981: 88); eş anlamlılık teriminin özdeşlik değil anlamca yakınlık bildirdiği (Kıran ve Eziler Kıran, 2006: 252); anlamın bütün boyutlarıyla örtüşmesinin pek rastlanan bir durum olmadığı (Demir ve Aslan, 2017: 144) göz önüne alındığında Eker'in (2010: 443) ifadesiyle, dilde salt eş anlamlılığın söz konusu olmadığı görülür.

Aşkın Balcı (2018: 89), eş ya da yakın anlamlı olarak verilen sözcüklerin bir kısmının aynı dil içindeki söyleyiş zenginliğinden bir kısmının da dillerarası sözcük alışverişinden kaynaklandığını dile getirir. Sözcüklerin birbiriyle anlamdaş sayılması Demir'e (2004: 577) göre, cümlede kazandıkları anlama bağlıdır; genel olarak sözcükler temel anlamlarıyla eş anlamlılık ilişkisi kurarlar, yan anlamlarının anlamdaşları farklı sözcüklerdir.

Bu tür sözcüklerin kullanımı konusunda dikkat edilmesi gereken bir nokta bulunmaktadır. Karadağ'ın (2013: 50) da ifadesiyle, anlamdaş sözcükler aynı söz diziminde kullanıldıklarında anlatım bozukluğu yaratırken, sözün genel bağlamında kullanılmaları anlatımdaki sıkıcılığı gidermekte ve metni zenginleştirmektedir.

Örnek kullanım: Ağzından *sözcükler* tane tane dökülüyordu. Dinleyene huzur veriyordu *kelimeleri*.

**Karşıt anlamlı sözcük kullanımı:** Palmer (1981: 94), diller için eş anlamlılara gerçek bir ihtiyaç olmadığını ve gerçek anlamda eş anlamlılığın olup olmadığını şüpheliyken karşıt anlamlılığın düzenli ve çok doğal bir dil özelliği olduğunu, ayrıca kesin bir tanımının yapılabileceğini bildirir. Karşıt anlamlılık “sözcükler arasında bulunan ters çıkarım ilişkisidir” (Demir ve Aslan, 2017: 144).

Kılıç (2017: 21) sözcüklerin karşıt anlamlılığı, cümle içerisindeki kullanımlarına bağlı olarak kazandıklarını söyler. Yalnız dikkat edilmesi gereken husus şudur; sözcüklerin karşıt anlamlıları yine farklı bir sözcüktür. Demir'in (2004: 579) de belirttiği şekilde, eylemlerin olumsuzları ve *+li* ekinin olumsuzu olan *+siz* ekiyle yapılan sözcükler karşıt anlamlı sayılmazlar.

Örnek kullanım: Yine *siyah*lara bürünmüştü oysa *beyaz* ona ne kadar da yakışıyordu.

**Üst/Alt anlamlı sözcük kullanımı:** Üst ya da alt anlamlılık kavramı, bir sınıf bildiren sözcükler ile onların çatısı altında bulunan alt birimleri belirten sözcükleri ifade etmektedir. Aşcı (2013: 160), sözcüklerin bu kapsamdaki ayrımının her dilin kendi algı yapısına göre değişebileceği görüşündedir. Palmer (1981: 87) de aynı düşüncede olup bu hususa örnek olarak; Almanca patates anlamına gelen *Kartoffel*'in



sebzeler manasındaki *Gemüse* kavramına dâhil olmadığını belirtir. Oysa Türkçede patates, sebze kavramının içinde yar almakta ve alt anlamlılarından biri olarak görülmektedir.

Örnek kullanım: Kaybedilen canlar için fakülte etrafına *ağaç* dikilmesi kararlaştırılmıştı. O gün, her bir köşeye bir *çınar* dikildi.

**Aynı kavram alanından sözcük kullanımı:** Aynı kavram alanından sözcük kullanımı, metinde birbiriyle ilişkili sözcüklerin bir arada kullanılmasıdır. İşeri (2017: 121) bu hususu, tamamen çağrışımın temellendirdiği, görüşünde olup eşdizimlilik diye nitelendirmektedir.

Metinlerde verilen bağlam içinde kullanılan her bir farklı sözcük, okurun zihninde aynı kavramı çağrıştırmaktadır.

Örnek kullanım: *Futbol* onlar için en heyecanlı konuydu. Hem izliyor hem yorum yapıyorlardı. *Penaltı* kararı verildiği an nefesler tutulmuştu. Ama beklenen *gol* gelmedi. *Top kaleye* girmemişti.

#### 2.4. Tutarlılık

Her metnin yüzey ve derin yapı olmak üzere iki boyutu bulunmaktadır. Yüzey yapı, metnin dil bilgisel unsurlarını içerir; metnin somut olarak görünen yüzüdür. Derin yapı ise, metnin anlam boyutuyla ilgili olup soyuttur. Tutarlılık olarak ele alınan kavram da metnin derin yapısı ile ilgilidir. Araştırmacılarca (Onursal, 2003: 129; Toptaş, 2016: 1104) da belirtildiği şekilde, tutarlılığı gösteren belirli dilsel unsurlar bulunmayıp metnin yüzeyine bakarak tutarlı olup olmadığı anlaşılamaz.

Gao'nun (2008: 7) metinlerin en önemli özelliği olarak gördüğü tutarlılığı, Çoban ve Karadüz (2016: 133) bir metinde yer alan cümleler arasında bağlantılar kurarak düşüncelerde anlamsal ve mantıksal bir boşluk bırakmadan metni bir bütün olarak ele alma, şeklinde tanımlar. Yaylagül (2015: 399) de tutarlılığın bir mantık ilişkisine dayandığını belirtmektedir. Bahsi geçen mantık ilişkisiyle kastedileni Bahar (2014: 217), birbirini onaylayan veya reddeden düşüncelerin metin içinde belli bir düzende verilmesi; yazarın üzerinde durduğu konuda bahsettiği fikirleri aynı metin içinde kendisiyle çelişmeden ortaya koyabilmesi şeklinde açıklar.

Bir metin, hem biçim hem de anlam açısından bir bütünlük oluşturmalıdır. Çeçen (2009: 12) tutarlılığı, metnin tam ve bütün olmasını sağlayan unsur olarak ele alır. Tam olmanın, metinde işlenen duygu veya düşüncelerde herhangi bir eksiklik olmama; bütün olmanın ise, metin içinde yer verilen unsurların birbiriyle ilgili ve uyumlu olma durumu anlamı taşıdığını ifade eder. Aynı şekilde Karatay (2010: 375) da metindeki bilgilerin, belli bir birlik ve bütünlük içinde toplanarak zihinde anlamsal bir şema oluşturması ve işlenen konu etrafında kalıplaşarak şekil almasının tutarlılığı oluşturacağı yönünde görüş bildirir.

Metnin genel tutarlılığı, metni oluşturan birimlerin kendi içinde ve birbiriyle bağlantılı olmasını gerektirir. Gutwinski (1976: 26), tutarlılığın çoğunlukla paragrafla ilgili olduğunu düşünmektedir ve iyi yapılandırılmış bir paragrafın bütünlük ve tutarlılıkla nitelendirildiğini söyler. Melanlıoğlu (2017a: 119) da paragrafları bir yazıda tutarlılığın birimi olarak niteler. Bu konu üzerine görüş belirten Bander (1983: 6), tutarlılığı sağlamanın bir yolunun paragrafın ayrıntılarını konuya uygun sistematik bir şekilde düzenlemekten geçtiğini bildirir. Ayrıca, bir görüş ya da çıkarım yazarken paragrafların önem sırasına göre düzenlenmesinin de tutarlılığı sağlamada etkili olduğundan bahseder.

Erkul (2007: 114), tutarlı bir paragrafın özelliklerini şöyle sıralamaktadır:

1. Cümleler rastgele değil, bir anlam ilişkisi içinde art arda gelmiştir.
2. Metindeki kişi, olay ya da durum arasında ilişki kurulmuştur. Bunun için adıl kullanma, dolaylı anlatım ile yineleme yoluna başvurulmuştur.
3. Her yeni bilgi, önce verilenlerle ilgilidir. Her yeni cümle, paragraf; gereksiz olmayıp var olan bilgilere bağlı olarak yeni bir bilgi verir.
4. Söylenmek istenen her şey, iyi bir düzenlemeyle eksiksiz olarak aktarılmaktadır.

Ancak metinlerin tutarlılığı hakkında genel bir yargıya varmak için metnin tümünün anlamsal açıdan ele alınması gerektiği yadsınamaz.

Bir metnin tutarlı olabilmesini Günay (2013: 121), metinde yer alan yeni bilgilerin öncekilerle ilintili ve bağıntılı olması ile onlara katkı yapmasına dayandırır. Dijk (1992: 93) ise tutarlılıkta, her bir cümlenin yorumunun diğer cümlelerin

yorumlanmasına bağılı olduğunu bildirir. Bellert'e göre metin tutarlılığını sağılayan iki önemli etken bulunmaktadır. Bunlar;

1. "Bir metni okuyan kişide, son okuma anına değıin sürüp gelen, tümcelerinin birbirine eklenmesinden doğma bir metin akışı vardır. Bu, özellikle bir tümcenin doğrudan doğruya anlam taşıyan bir alt biriminin, metnin daha öncesinde başka bir tümcedeki benzer anlam taşıyan bir birime bağlanmasında görülür. Böylece, bir tümcedeki birimin anlamı, daha önceki bir dilsel öge ile bütünlenir.
2. Ardıl iki tümce, birbirine biçimsel bir anlam bağı ile ulanmış olmak zorunda değildir. Ulanma, önceki tümcenin sezdirdiği bir başka anlam aracılığıyla da olabilir" (Aktaran: Göktürk, 1997: 27-28).

Subaşı Uzun (1995: 111-112) tutarlılığı, bölümsel ve bütüncül tutarlılık olarak iki düzeye ayırır. Bölümsel tutarlılığı, metindeki her yeni tümce veya tümceciğın yorumlandıktan sonra, bir önceki veya önceki herhangi bir tümcenin sunuluşuna bağlanması ile ilişkilendirir. Bütüncül tutarlılığı ise, dil kullanıcılarının metin parçacıklarını temel alarak oluşturmayı denedikleri bütünsel konuya göre, her yeni tümcenin metnin bütünüyle kurduğu mantıksal ilişki doğrultusunda ortaya çıktığını anlatır.

Tutarlı bir metnin taşınması gereken nitelikler, Coşkun'un (2007: 250-251) da düşünceleriyle şöyle aktarılabilir:

1. Bir bütünlük taşınmalı, başta anlatılanlarla sonraki bölümlerde anlatılanlar arasında bütünlük bulunmalı,
2. Tema, konu, kişiler ve olaylarda süreklilik bulunmalı,
3. Merkezinde bir konu yer almalı ve diğer ayrıntılar bu konuyla ilişkileri oranında metinde yer bulmalı,
4. Arkası getirilmeyen, yarım bırakılan düşünceler ve olaylar olmamalı,
5. Mantıklı bir planı olmalı,
6. Metnin farklı kısımlarında birbiriyle çelişen bilgiler yer almamalı,
7. Verilen her yeni bilgi daha önce söylenenlerle ilgili ve onlara katkı sağılayıcı nitelikte olmalı,

8. Daha önce söylenenler gereksiz tekrarlanmamalı,
9. Metin birimleri arasında okuyucunun dolduramayacağı boşluklar yer almamalı; metinde söylenenleri anlaması için okuyucunun ihtiyaç duyduğu bilgiler eksiksiz verilmeli,
10. Kullanılan üslup, anlatım tarzı ve metnin türü arasında metin boyunca devam eden bir uyum bulunmalı.

Knott ve Sanders'ın (1998: 136) çalışmalarında verdikleri örnek cümleler metin tutarlılığını kavratır niteliktedir:

1. Tim, Belçika birasını seviyor olmalı. Salondaki sandığın yarısı şimdiden boş.
2. Tim, Belçika'ya özgü şu içeceği sevmiş olmalı. O, 1.83 boyundadır.

Okur için, 1 numarada verilen cümlelerin anlaşılmasının kolayken 2 numaradakilere bazı problemleri olduğunu söylerler; çünkü verilen iki cümle arasındaki bağlantıyı bulmak ve sanki aralarında bir ilişki varmışçasına neden birbirini ardına getirildiklerini anlamak zordur. Yazarlar, tutarlılık kavramına çoğu zaman bunlar (1 ve 2) gibi yazılar arasında ayırım yapmak için başvurduğunu belirtir. Ayrıca her ne kadar tutarlılık hakkındaki sezgilerin her zaman kesinliği yansıtmasa da okuyucuların muhtemelen (2) numarada verilen cümlelerin tutarlı değilken (1) numarada verilenlerin tutarlı olduğu konusunda hemfikir olacaklarını ifade ederler.

Verilen örnek cümlelerden de anlaşılacağı gibi, metnin tutarlılığı cümleler arasında kurulan anlamsal bağlarla sağlanır ve kuvvetlendirilir. Ayrıca araştırmacılar (Aşkın Balcı, 2018: 162; Bayraktar, 2014: 142) cümlelerin bütünlük ve süreklilik oluşturacak biçimde birbirine eklenmesinin metinle aktarılacak istenen iletinin doğru bir şekilde kavranabilmesine fayda sağlayacağı görüşündedir.

Tutarlılık tek boyutlu düşünülmemelidir. Beaugrande ve Dressler (1986: 6) tutarlılığı, sadece metinlerin bir özelliği değil, daha ziyade metin kullanıcıları arasındaki bilişsel süreçlerin bir sonucu olarak görür. Yine Coşkun Ögeyik'in (2008: 18) de tutarlılığı, hem yazarı üretme aşamasında hem de okuru alımlama aşamasında yönlendiren temel bir metinsellik ölçütü olarak nitelediği görülür.

Tutarlılık ile bağdaşıklık metne dayalı olarak incelenmeleri yönüyle birbirine yakın ölçütler olup bir arada bulunmaları metni güçlü kılar. Ancak Giora'nın (1985: 700-701) da ifadesiyle tutarlılık, bağdaşıklıktan bağımsızdır ve bağdaşıklık, tutarlılık için gerekli olan koşullardan sadece biridir. Bae (2001: 57) de bağdaşıklık unsurlarının tek başlarına, metni tutarlı ve anlaşılabilir bir hâle getirmeye yetmediğini düşünür. Aynı görüşte olan Witte ve Faigley (1981: 200), bağdaşıklık ve tutarlılık büyük ölçüde etkileşse de bağdaşık bir metnin sadece asgari düzeyde tutarlı olabileceğini belirtir. Bağdaşıklık unsurlarının metnin tutarlılığına sağladığı faydaya ilişkin Uzun Subaşı'nın (2004b: 77) görüşü dikkat çekicidir. Yazar, özellikle gönderimsel ilişkilerdeki açıklığın ve bağlaç kullanımındaki doğru seçimlerin metnin tutarlılığının yansıtılmasını sağladığı görüşündedir.

Ancak şunu da belirtmekte fayda vardır ki metinlerde bağdaşıklığı sağlayan unsurların bulunmaması o metnin tutarsız olduğunu göstermez. Bu hususta Brown ve Yule (1983: 190-197), cevaplanması gereken iki temel sorudan bahseder. İlk olarak, bir yazının metin olarak tanımlanmasında böyle bir uyum gerekli mi? İkinci olarak ise, bir yazıyı metin olarak tanımlamak için böyle bir uyum yeterli mi? Bu soruları cevaplarken, *A: Zil çalıyor B: Banyodayım* gibi birkaç farklı metin örneği verirler. İlk cümle ile ikinci cümle arasında ilişkiyi gösteren bir işaret olmasa da okuyucunun cümleler arasındaki silsileyi doğal olarak fark edeceğinden ve ikinci cümlenin birinci cümlenin ışığında yorumlanabileceğini savunurlar. Çünkü açıkça bir belirtme olmasa da bu cümleler arasındaki anlamsal ilişkiler fark edilir.

Ensar (2014: 421), metin okuyucularının bazen metni anlayabilmek için metindeki tutarlılık ilişkilerini saptamaya gerek duymadığını ancak bu ilişkilerin metin yapısını tanımlamada çözümleyici araçlar olarak fayda sağladıklarının iddia edildiğini söyler.

Tutarlılık kavramı dört alt boyutta düşünülebilir: konu, bağlantılılık, süreklilik/devamlılık ve bütünlük.

#### **2.4.1. Konu**

Konu, metinde bahsi geçen, üzerinde durulan olay, duygu, düşünce ya da durumdur. Hengirmen (2009: 259) konu tanımını, hakkında söz edilen kişi, nesne,

varlık olarak yapar. Beyreli, Çetindağ ve Celepoğlu (2015: 39) ise konuyu, yazıda sık sık vurgulanan, tanıtılan, sözcük ya da sözcük gruplarıyla dile getirilen ifadeler biçiminde tanımlar.

Yazar ya da konuşanın söylemek istediklerini aktarabilmesine ortam oluşturduğundan araştırmacılarca (Dilidüzgün, 2008: 93; Torusdağ ve Aydın, 2017: 199) konu, bir metnin temelini sağlayan ilk unsur olarak görülür. Yakıcı, Yücel, Doğan ve Yelok (2012: 50) konuyu, durgun bir suya atılan taşa benzeterek nasıl böyle bir suya düşen taş, suyu dalga dalga açar, genişletirse; duygu, düşünce ve hayallerin de bir konu etrafında dalga dalga genişlediği ve yayıldığını belirtirler. Konu ile ilgili bir başka benzetme yapan Yılmaz (2013: 285), konuyu heykeltıraşın çamuru, yazıyı da çamurdan çıkarılan heykel gibi görür.

Üzerinde fikir beyan edilmek istenen her şey bir metnin konusu olabilir. Ancak alıcıya aktarılmak istenenler düşünülmeli ve belirlenen çerçevenin dışına çıkılmadan sunulmalıdır. Böylelikle üretilen metin daha anlaşılır olacaktır. Metinlerde konunun sınırlandırılmasının önemi hususunda araştırmacıların (Arıcı ve Ungan, 2015: 7; Beyreli vd., 2015: 39; Özdemir ve Binyazar, 1969: 28; Torusdağ, 2013: 63) da aynı fikirde oldukları görülmektedir. Yılmaz (2013: 286-287), konuyu sınırlandırırken dikkat edilmesi gereken noktaları şöyle belirlemiştir:

1. “Okuyucu düzeyine uygunluk
2. Okuyucunun ilgi alanı
3. Okuyucuya uygun uzunluk veya kısalık
4. Okuyucuyu tatmin edecek birikim, materyal ve kaynak
5. Okuyucunun yazıda dikkati çekileceği özel nokta
6. Uygun yazma süresi
7. Okuyucuya sunulacak anlatım biçimi
8. Okuyucunun inanıp inanmayacağı düşüncesi”

Konu sınırlandırması yapılmayan metinler Binyazar ve Özdemir’e göre (2006: 32), ortaya konulması amaçlanan düşüncelerin görünürlük kazanmamasına ve söylenenlerin genellemeler olmaktan öteye gidememesine yol açar. İnan (2013: 40)

da hakkında metin yazılması beklenen konuya ait sınırların, belirgin bir biçimde çizilmemesinin yazarı yoracağı ve onun yazma isteğini kıracağı görüşündedir.

Uzun Subaşı (2004a: 34-35), Frantisek Danes'in metinlerdeki konu gelişimi türlerini şu şekilde sınıflandırdığını belirtir: Basit çizgisel konu, yinelenen konu ve çıkarımsal konu. Basit çizgisel konu gelişiminde, her cümlenin konusu, bir önceki cümlenin konusu hakkında verilen bilgileri taşıyan isimlerden biri olur. Yinelenen konu gelişiminde, birbirini izleyen cümlelerin hepsinde konu aynıdır. Her cümlede aynı konuya ilişkin farklı bilgiler verilir. Çıkarımsal konu gelişiminde ise, metin parçaları kendi içlerinde belli bir anlam bütünlüğü taşıyan ve belirli kavramlara gönderim yapan bağımsız birimler biçimindedir. Konu, tamamıyla birbiriyle aynı olmayan bu kavramların bütününden faydalanılarak anlaşılır.

#### **2.4.2. Bağlantılılık**

Bağlantılılık, metinde yer alan cümlelerin birbirinden kopuk olmaması ve birbiriyle çelişmemesi anlamı taşımaktadır. Başkan (1988: 270), ister tek bir tümceden oluşan isterse çok sayıda tümce içeren uzunca bir metinde, gerek sözcükler gerekse tümceler arasında bağlantılar kurulmazsa metinden anlam çıkarmanın zorlaşacağını belirtir. Parlak (2009: 347) da metindeki anlamın ortaya çıkmasını, art arda sıralanan ve birbirinin yerine geçebilen ifadelerin daha önceki bilgilere katkı sağlayarak birbirini desteklemelerine bağlar.

Metinleri bağlantı açısından incelemede Günay (2013: 118), tümceler ve paragrafların sıralanışının ve çizgiselliğinin ortaya konulmasını gerektiğini düşünür. Hengirmen'e göre (2009: 57) ise, dil bilgisi kurallarına uyan, anlatımı açık olan ve aralarında bir bütünlük bulunan cümlelere sahip metinler bağlantılıdır. Anlatımın etki gücünü artırmada bağlantının büyük bir payı olduğunu düşünen Özdemir ve Binyazar (1969: 136), her cümlenin bir öncekiyle dil ve düşünce yönlerinden bağlantı kurmasını böylelikle cümleler arasında doğal geçişler oluşacağını söylemektedir.

Cemiloğlu (2015: 121) yazılı ve sözlü anlatımın, bütün güzelliği anlamı taşıdığını, bu bütünü güzel göstermenin yolunun da birbirine uyumlu şekilde bağlanan ifadelerden geçtiğini dile getirir. Metni oluşturan birimler göz önüne

alındığında Tansel'in (1978: 33) verilen konunun bütün hâlinde ifadesi için paragrafların birbirine bağlanmasının şart olduğunu belirttiği görülür.

### 2.4.3. Süreklilik/Devamlılık

Süreklilik ya da devamlılık, metnin bir plan dâhilinde yazılmış olmasının bir sonucudur. Cümlelerde yer alan ifadeler birbirinin devamı niteliğindedir. Adalı (2009: 210) sağlam kurgulanmış bir metnin, bir paragrafının hatta bir tümcesinin bile çıkarıldığında bütünlüğün bozulacağını, doğru düzenlenmiş metinde hiçbir çıkarma veya eklemeye ihtiyaç olmayacağını savunur.

Metnin devamlılığı, tutarlılığı sağlayan önemli bir ölçüttür. Coşkun Ögeyik (2008: 18), bir metnin anlam boyutunda devamlılıktan yoksun olmasının o metnin tutarsızlığına işaret ettiğini vurgular. Parlak (2009: 347) ise, bir metni anlamlı kılanın metinde sunulan bilgiler arasındaki devamlılık olduğunu söylerken Lüleci (2010: 43), okuyucuların bir metni anlamsız ya da saçma olarak nitelendirmesini, metinde devamlılık hissini bulamayışlarına bağlar.

Plan yapmak, metnin sürekliliğini oluşturmada yazara kolaylıklar sağlayacaktır. İletilmek istenenler, plan sayesinde daha kolay, etkili ve anlaşılır biçimde aktarılacaktır. Plan, Kantemir'in (1991: 153) ifadesiyle, konu hakkında sıralanacak fikirlerin, olayların ve duyguların mantıklı olarak düzenlenmesidir. Bağcı (2013: 100) planın, konu birliğinin oluşmasına fırsat vererek yazıda savurganlığın önüne geçtiğini düşünürken Beyreli vd. (2015: 46), plan yapmanın yararlarını maddeler hâlinde verir:

1. Yazıda birlik, uyumluluk ve bütünlük sağlar.
2. Düşüncelerin ve olayın gelişiminde mantık düzenini kurar.
3. Düşünce ve söz tekrarlarını önler.
4. Yazmayı kolaylaştırır.
5. Yazma süresini kısaltır.
6. Yazının anlaşılmasını kolaylaştırır.
7. Paragrafların uygun yerlerde bulunmasını sağlar.



#### 2.4.4. Bütünlük

Bütünlük, metnin gereksiz ayrıntılardan ve yarım bırakılan ifadelerden uzak, mantıksal bir düzen içinde oluşturduğu yapı olarak düşünülebilir. Gao (2008: 7), metinlerin sadece rastgele düşünceler birlikteliği olmadığını; bir metinde cümlelerin, tutarlı bir bütün oluşturmak için düzenli ve mantıklı bir şekilde bir araya getirildiğini bildirir. Aynı şekilde düşünen Bakan (2012: 74) da metin olmanın en temel koşulunun mantıklı ve anlamlı bir bütünlük sergilemesi olduğunu dile getirir.

Çelik ve Demirbilek (2006: 81) metnin anlamının, metni oluşturan sözcük veya cümleler yığından değil, kendine özgü yapısal bütününden ortaya çıktığını düşünür. Metni oluşturan yapıda paragrafların önemini düşünen Çetin (2017: 399) ise, paragraflar arasında yapılacak bağlantılı ve mantıklı geçişlerin konunun dağılması ve metin bütünlüğünü sağlayacağı görüşündedir.

#### 2.5. İlgili Araştırmalar

İlgili araştırmalar, yurt içi ve yurt dışında yapılmış olma durumuna göre tasniflenerek iki ayrı başlık altında analiz edilmiştir.

##### 2.5.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Çalışma konusuyla ilgili yurt içinde yapılan araştırmalar veri topladıkları gruplara göre sınıflandırılarak kronolojik olarak sunulmuştur.

#### Yabancı öğrenciler ile çalışanlar

Aramak (2016), Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen C1 düzeyinde 23 öğrencinin bilgilendirici türdeki metinlerinde bağdaşıklık araçlarını kullanma düzeylerini incelemiştir. Araştırmacı, süreç temelli yaklaşıma dayalı hazırladığı paragraf yazma etkinliklerini, altı hafta süreyle örneklem gruba uygulamış ve söz konusu etkinliklerin öğrencilerin bağdaşıklık araçlarını kullanma düzeylerini etkileyip etkilemediğini belirlemeye çalışmıştır. Çalışmada Coşkun (2005)'un geliştirdiği ve Karatay (2010) tarafından eklemeler yapılan *Bağdaşıklık ve Tutarlılık Ölçme Aracı* kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin bağdaşıklık araçlarını kullanma düzeylerinin çoğunlukla zayıf olduğu görülmüştür. Öğrencilerin öntestte

kullandıkları bağdaşıklık araçları fazla kullanımdan az kullanıma doğru; bağlama ögeleri, gönderim, değiştirim, eksiltili anlatım ve kelime bağdaşıklığı şeklinde sıralanmıştır. Sontest sonucunda ise, bu sıralamanın genel olarak değişmediği sadece kelime bağdaşıklığının eksiltili anlatımdan daha fazla kullanıldığı tespit edilmiştir. Bulgular, etkinlik uygulamalarından sonra bağdaşıklık araçlarını kullanma düzeyi ortalamalarının artmasına rağmen bu artışın kayda değer bir değişim göstermediği yönündedir. Araştırma sürecinde öğrencilerin en çok kullandıkları bağdaşıklık aracının bağlama ögeleri olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre bağdaşıklık araçlarını kullanma ve tutarlı metin oluşturma düzeyleri incelenmiştir. Analizler sonucunda ilk yazdıkları yazılarda bağdaşıklık araçlarını kullanma ve tutarlılığı sağlama düzeylerinin kadınlar lehine anlamlı bir farklılık gösterirken uygulamadan sonraki yazılarında cinsiyete dayalı anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır.

Yıldırım (2016), Gazi Üniversitesi Türkçe Öğretim Araştırma ve Uygulama Merkezinde B1 düzeyinde Türkçe öğrenim gören 81 öğrencinin metinlerindeki bağdaşıklık ögesi kullanım düzeylerini ele almıştır. Betimleyici tarama modelinde gerçekleştirilen bu çalışmada öğrencilerden, uzman görüşleriyle belirlenen on konudan biri hakkında bir yazı yazmaları istenmiştir. Veriler, Coşkun'un (2005) *Bağdaşıklık Düzeyi Değerlendirme Ölçeği* kullanılarak sınıflandırılmış ve sıklıklar belirlenmiştir. Araştırmanın bulguları değerlendirildiğinde, bağdaşıklık araçlarını kullanım sıralamasının bağlama ögeleri, gönderim, kelime bağdaşıklığı, eksiltili anlatım, değiştirim şeklinde olduğu görülür. Öğrencilerin metinlerde yaptıkları hatalar ise araştırmacı tarafından; gönderim ögesinin gereksiz bir biçimde kullanılması, gönderim ögesinin karşılıksız biçimde kullanılması, eksiltili anlatıma başvurmanın uygun olmadığı yerde eksiltili anlatım kullanımı, bağlama ögesinin anlam ve işlevine uygun kullanılmaması, bağlama ögesinin sık sık ve gereksiz biçimde kullanılması biçiminde gruplandırılmıştır.

Mantı (2017), Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Mısırlı öğrencilerin yazılı metinlerinde bağdaşıklık araçlarını kullanım düzeylerini incelemiştir. Uygulama, 2014-2015 öğretim yılında, Yunus Emre Enstitüsü Kahire Türk Kültür Merkezi öğrenim gören A2, B1, B2 ve C1 seviyelerindeki 100 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir.

Uzman görüşleri alınarak on farklı konu belirlenmiş ve öğrencilerden bu konular içinden istedikleri bir konu hakkında bir metin yazmaları istenmiştir. Çalışmada kullanılan *Bağdaşıklık Düzeyi Değerlendirme Ölçeği*, Coşkun (2005) ve Karatay'ın (2010) çalışmalarından elde edilmiştir. Çalışma sonucunda; bağdaşık öğelerinin kullanım sayıları çoktan aza doğru sözcüksel bağdaşıklık, bağlama öğeleri, eksilteli anlatım, gönderim ve değiştirim olarak sıralanmıştır. Öğrencilerin genel olarak bağdaşıklık araçlarını kullanım düzeylerinin zayıf olduğu tespit edilmiştir. Bulgular değerlendirildiğinde; öğrencilerin, gönderim öğelerinden ilgi adını, eksilteli anlatımdan eklerin düşürülmesini, değiştirim öğelerinin tümünü, bağlayıcı öğelerden ise ayırt edici, sıralama, açıklama ve varsayım bildirenleri hemen hemen hiç kullanmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Melanlıoğlu (2017b), Varşova Yunus Emre Kültür Merkezinde Türkçe öğrenen, B1 seviyesinde 15 Leh öğrencinin yazdıkları metinlerin tutarlılık düzeyini incelemiştir. Çalışmanın verileri, öğrencilerin arkadaşlık konulu yazdıkları kompozisyon ödevlerine dayanmaktadır. Metinlerin incelenmesi sonucunda, öğrencilerce üretilen metinlerin istenilen düzeyde tutarlı olmadığı anlaşılmıştır. Ayrıca tutarsızlığın, bağdaşıklıkla ilgili problemlerden kaynaklandığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin metin içinde mantıksal ve anlamsal bağ kurmada, orta düzeyde iken metinlere başlık bulma konusunda yeterli düzeyde olmadıkları saptanmıştır.

Karakoç Öztürk ve Dağıstanlıoğlu (2018), Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1 düzeyindeki 60 öğrencinin yazdıkları öyküleyici metinleri bağdaşıklık açısından incelemiştir. Durum çalışması olarak gerçekleştirdikleri çalışmada, doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Öğrencilerden başlatıcı olayın verildiği bir öyküyü tamamlayarak 550-700 sözcükten oluşan bir metin oluşturmaları beklenmiştir. Öğrencilerin yazdıkları öykülerdeki bağdaşıklık öğelerini kullanma sıklıklarını tespit etmek için metinler iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda, bağdaşıklık araçlarının her on kullanımından yaklaşık dokuzunun dil bilgisi bağdaşıklığı, birinin ise sözcük bağdaşıklığı ögesi olduğu anlaşılmıştır. Dil bilgisi bağdaşıklığı öğelerinden en fazla kullanılanın bağlama öğeleri, en az kullanılanın ise değiştirim olduğu görülmüştür. Sözcük bağdaşıklığı bakımından ise,

tekrarın aynı kavram alanına giren sözcükten daha fazla tercih edildiği fark edilmiştir.

### **Öğretmen adayları ile çalışanlar**

Karatay (2010), Türkçe öğretmeni adaylarının metinlerini bağdaşıklık ve tutarlılık açısından ele almıştır. Birinci sınıflardan 110 öğrencinin katıldığı çalışmada herhangi bir konuda serbest yazma çalışması yaptırılmıştır. Bağdaşıklık ögesi olarak sadece bağlama ögeleri ve sözcük bağdaşıklığının söz konusu edildiği araştırmada, öğretmen adaylarının yazdıkları metinlerde bu unsurları kullanımlarının genel olarak orta seviyede olduğu saptanmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının konu belirleyebilme becerilerinin iyi olduğu ancak bir ana düşünceyi öne sürme ve onu destekleyecek yardımcı düşünceleri örgütlemeye yeterli düzeyde olmadıkları anlaşılmıştır. Metinlerinde bağdaşıklık araçlarını kullanabilme becerisi iyi düzeyde olan öğrencilerin tutarlı metin oluşturmada da başarılı oldukları; bağdaşıklık ögelerini kullanabilme ile tutarlı metin oluşturabilme becerileri arasında orta düzeyde ve anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

Çocuk ve Kanatlı (2012), Türkçe eğitimi bölümü ikinci sınıf öğrencilerinin metinlerinde bağdaşıklık, tutarlılık ve bağlamsallığı kullanma durumlarını tespit etmişlerdir. Metinlerin bağdaşıklık ve tutarlılık düzeylerinin tespitinde Coşkun'un (2005) ölçeklerinden yararlanılmıştır. Bulgular göz önüne alındığında, öğretmen adaylarının bağdaşıklık ögelerinden en çok gönderim ve eksiltiyi kullandıkları fark edilir. Üzerinde çalışma yapılan grubun, sözcüksel bağdaşıklığı kullanma ortalamaları orta düzeyken bağlama ögeleri ile değiştirmeyi en az sayıda kullandıkları anlaşılır. Ayrıca kadın öğretmen adaylarının erkeklerden daha tutarlı metinler yazdıkları görülürken bağlamsallık açısından da yine kadınların üst düzeye yakınken erkeklerin orta düzeyde olduğu saptanmıştır.

Kafes (2012), İngilizce öğretmeni adaylarından 40 kişinin ana dillerinde ve İngilizce yazdıkları metinlerdeki tutarlılık düzeylerini incelemiştir. Çalışmanın verileri öğretmen adaylarının, sekiz bölümden oluşan bir dizi resim hakkında iki ayrı dilde yazdıkları hikâyelerden çıkarılmıştır. Araştırma sonuçları, aynı sözcüksel

öğelerin tekrarlanması her iki dilde de en sık kullanılan sözcük uyumu türü olduğunu göstermiştir.

Karadeniz (2015), Türkçe eğitimi bölümü ikinci sınıf öğrencilerinden 53 kişiyle yürüttüğü çalışmada, metin dil bilimi temelli metin çözümlemelerinin öğretmen adaylarının bağdaşıklık öğelerini kullanma ve tutarlı metin yazma becerileri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Tek grup öntest-sonteste dayalı deneysel desende gerçekleştirilen bu çalışmada, öğretmen adaylarının uygulama öncesi ve sonrasında yazdıkları metinler incelenmiştir. Metinlerin incelemelerinde Coşkun'un (2005) *Bağdaşıklık Araçlarını Değerlendirme Ölçeği* ile Can'ın (2012) *Paragraf Tutarlılığı Değerlendirme Ölçeği* kullanılmıştır. Bulgulara göre, öğretmen adaylarının uygulama öncesinde yazdıkları metinlerdeki bağdaşıklık unsurları kullanımı; gönderim (10,18), eksilteli anlatım (7,81), değiştirim (0,37), bağlama öğeleri (16,18), kelime bağdaşıklığı (46,75) iken uygulama sonrasında ise gönderim (11,77), eksilteli anlatım (10,37), değiştirim (0,73), bağlama öğeleri (17,84), kelime bağdaşıklığı (50,26) şeklindedir. Analizler neticesinde ise, eksilteli anlatım, değiştirim ve bağlama öğelerinin kullanımının uygulama sonrasındaki metinler lehine anlamlı derecede farklılaşırken gönderim ve kelime bağdaşıklığında ise anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Metinlerin tutarlılık değerleri, uygulamadan önce (2,78) iken sonrasında (2,84) olarak belirlenmiştir ancak bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Çoban ve Karadüz (2016), Türkçe öğretmeni adaylarının öyküleyici metinlerindeki tutarlılık düzeylerini belirlemişlerdir. Birinci ve üçüncü sınıftan 35 öğrenciyle yürütülen bu çalışmanın verileri, Coşkun'un (2005) geliştirdiği *Metin Tutarlılığını Oluşturma Düzeyleri* ölçeğiyle değerlendirilmiştir. Sonuçlar incelendiğinde, üçüncü sınıfta öğrenim gören öğrencilerin birinci sınıftakilerden nispeten daha iyi metinler oluşturdukları söylenebilir.

Özşavli (2016), bir ve dördüncü sınıflarda öğrenim gören 60 Türkçe öğretmeni adayının öyküleyici metinlerini bağdaşıklık ve tutarlılık açısından ele almıştır. Çalışmada öğretmen adaylarına minimal bir öykü verilmiş ve bu kısmı yazacakları yeni öykünün uygun bir yerine yerleştirmeleri istenmiştir. Metinlerin bağdaşıklık ve

tutarlılık değerleri çeşitli değişkenler açısından da incelenmiştir. Analizler sonucunda, bağdaşıklık öğelerinin toplam kullanımı ile tutarlı metin oluşturma düzeyinde kadınların lehine anlamlı sonuçlar çıktığı görülmüştür. Sınıf düzeyinde ise; bağdaşıklık araçlarını kullanmada birinci sınıfların daha başarılı olduğu görülürken metnin tutarlılığı açısından anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Tutarlı metin oluşturma düzeyi ile bağdaşıklık unsurlarını kullanma sıklıkları arasında yapılan Pearson korelasyon analizinde, aradaki ilişkinin pozitif yönde ve orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Tiryaki ve Mengüllüoğlu (2016), Türkçe öğretmeni adaylarının bilgilendirici metin oluşturma sürecinde tutarlılıkla ilgili yaşadıkları problemleri saptamıştır. Birinci ve dördüncü sınıflardan 85 öğrencinin yer aldığı çalışmada veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen *Bilgilendirici Metin Tutarlılık Sorun Envanteri* kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonunda öğretmen adaylarının metinlerinde en fazla karşılaşılan sorunların; bilgileri sunmada anlam boşluklarının bulunması, bir paragrafta birden fazla bilgi biriminin bulunması, bilgi birimleri arasında ani geçişler yapılmasıdır. En az rastlanan problemler ise, gereksiz tekrara yer verilmesi, konuyla ilgili doğru bilgiler sunulmaması ve birbiriyle çelişen anlamsız ifadelere yer verilmesidir.

Zülfükaroğlu (2016), tüm sınıf düzeylerinden 158 Türkçe öğretmeni adayına birer öykü yazdırmış ve bu metinleri bağdaşıklık ve tutarlılık düzeyleri ile metin elementleri açısından incelemiştir. Coşkun'un (2005) ölçekleri kullanılarak gerçekleştirilen bu çalışmada, veriler sınıf düzeyi ve cinsiyet açısından da irdelenmiştir. Analizler neticesinde, bağdaşıklığın bu değişkenlerden etkilenmezken tutarlılığın her ikisine göre de farklılaştığı görülür.

Karadeniz (2017), eğitim fakültesi öğrencilerinin yazılı metinlerinde bağdaşıklık ve tutarlılık unsurlarını incelemiştir. Yapılan analizlerde sonuçların öğretmen adaylarının eğitim aldıkları bölüme göre bazı değişiklikler gösterdiği görülmüştür. Ayrıca metnin uzunluğu, bağdaşıklık ve tutarlılık arasında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir.

### Lise öğrencileri ile çalışanlar

Ayaz (2007), Ankara’da farklı sosyoekonomik düzeylerdeki liselerde öğrenim gören 300 birinci sınıf öğrencisinin kompozisyonlarını; bağlama ögelerinin kullanımı, bu kullanımlardaki hatalar, tutarlılık biçimleri ve metin içi tutarsız ifadelerden kaynaklanan hatalar bakımından değerlendirmiştir. Uygulama, öğrencilere verilen yedi konudan biri hakkında bir yazı yazmaları şeklinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmada, Coşkun’un (2005) *Bağdaşıklık Düzeyi Değerlendirme Ölçeği*ndeki bağlama ögeleri kısmına, tutarlılık ile ilgili eklemeler yapılarak hazırlanan bir ölçek kullanılmıştır. Öğrenci metinlerinin, belirlenen ölçütlerden; fikir üretimi, konu bütünlüğü, genel dil kurallarına uygunluğu, plân, anlatım başarısı, yazım ve noktalama kurallarına uygunluğu, başlık uygunluğu ölçütlerine göre %44,7’sinin orta, %39,7’sinin iyi ve %15,6’sının zayıf seviyede olduğu anlaşılmıştır. Yapılan analizlerde konu seçiminin ve sosyoekonomik düzeyin öğrenci başarısını etkilemediği görülmüştür. Sonuçlar, bağlama ögeleri kullanımının ortalama (16,37), bağlama ögeleri kullanım hatalarının ise (2,21) olduğu yönündedir. Bu ögelerin kullanımında genel olarak, anlamına ve işlevine uygun olmayan, üst üste ve anlam bozulması yaratacak şekilde kullanımlara, kavramlar arası bağdaşıklık geçişi sağlayamama ve anlatım öbeklerini kullanamamaktan kaynaklı hatalara rastlanmıştır. Yapılan bu hataların, metin içi tutarsızlıkların oluşmasına da etken olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin metinlerinde, konu sınırlaması yapamama, fikir üretememe, örnekleme yapamama, kompozisyon üst yapı unsurlarını etkili kullanamama, dil bilgisi ve yazım kurallarına uygunsuzluk, anlatımda bir bütüne ve sonuca ulaşamama gibi birçok sorun tespit edilmiştir.

Can (2012), dokuz ve onuncu sınıflarda öğrenim gören 524 öğrencinin metinlerini, paragraf düzeyinde bağdaşıklık, tutarlılık ve düşüncüyü geliştirme teknikleri bakımından incelemiştir. Öğrencilerden kendilerine verilen on konudan birini seçerek bir yazı yazmaları istenmiştir. Metinlerin değerlendirilmesinde Coşkun (2005) tarafından geliştirilen *Bağdaşıklık Düzeyi Değerlendirme Ölçeği* ile araştırmacı tarafından geliştirilen *Paragraf Tutarlılığı Değerlendirme Ölçeği* ve *Düşüncüyü Geliştirme Teknikleri Değerlendirme Ölçeği* kullanılmıştır. Bulgulara göre, paragraf düzeyinde bağdaşıklık ögelerinin kullanım oranları; kelime

bağdaşıklığı %51,26, bağlama ögeleri %20,22, eksilteli anlatım %17,40, gönderim %10,58, değiştirim %0,46 şeklinde yüzdeleriyle sıralanabilir. Öğrenciler, metindeki birimler arasında ilişki kurma işlevlerine göre ise, bağdaşıklık araçlarını; cümle içinde %31,60, cümleler arasında %47,32, paragraf içinde %15,00, paragraflar arasında ise %6,06 düzeyinde kullanmışlardır. Öğrencilerin yazdıkları paragraflarda; kişi adının karşılığının net bir biçimde belli olmaması, gösterme adının insanlar için kullanılması, gösterme sıfatının karşılığının belli olmaması ya da gereksiz kullanılması, anlamdaş kelimelerin aynı cümle içerisinde kullanımı gibi sorunlarla da karşılaşmıştır. Tutarlılıkla ilgili hataların bir kısmı ise; paragrafa etkili bir şekilde giriş yapamama ya da paragrafı etkili bir şekilde sonlandıramama, paragrafta düşünce organizasyonunu kuramama, ana fikri oluşturamama ve uygun yardımcı fikirlerle destekleyememe şeklindedir.

Yılmaz (2012), on birinci sınıfta öğrenim gören 300 öğrencilerinin öyküleyici metinlerdeki bağdaşıklık ve tutarlılık kullanım düzeyini belirlemiş ve çeşitli değişkenler açısından farklılaşmış ve farklılaşmadığını incelemiştir. Metinleri analiz ederken Coşkun'un (2005) ölçeklerinden yararlanmışır. Araştırma sonunda, öğrencilerin bağdaşıklık ögesi kullanım ortalamalarının (30,80) ve kullanım sıralamasının bağlama ögeleri, gönderim, eksilteli anlatım, değiştirim şeklinde olduğunu tespit etmiştir. Bulgular, öğrenci metinlerindeki bağdaşıklık düzeyinin okul türü, cinsiyet, okunan kitap sayısı ve sosyal medyada yazışma süresi değişkenleri açısından anlamlı olarak farklılaştığı yönündedir; ailenin gelir düzeyinin ise farklılığa yol açmadığı görülmüştür. Metinlerin tutarlılık düzeyi ortalaması 5 üzerinden (1,87) şeklindedir ve bu düzey incelenen tüm değişkenlere göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır.

### **Ortaokul öğrencileri ile çalışanlar**

Coşkun (2005), beş ve sekizinci sınıf, farklı sosyoekonomik düzeylerdeki 372 öğrencinin öyküleyici anlatımlarını bağdaşıklık, tutarlılık ve metin elementleri açısından ele almıştır. Öğrencilerden belirlenen on konudan birini seçerek bir hikâye yazmaları istenmiştir. Metinlerin değerlendirilmesinde araştırmacı tarafından geliştirilen *Bağdaşıklık Düzeyi Değerlendirme Ölçeği* ve *Hikâye Elementleri*



*Değerlendirme Ölçeği* ile Türkçeye çevrilen *Öyküleyici Anlatım Tutarlılık Değerlendirme Ölçeği* kullanılmıştır. Bağdaşıklık araçlarının ortalama kullanımlarının; eksilteli anlatım (20,5), bağlama ögeleri (18,1), kelime bağdaşıklığı (15,9), gönderim (10,9) ve değiştirim (0,3) oranında olduğu görülür. Öğrencilerin bağdaşıklık araçlarının kullanımıyla ilgili hataları; gönderim ögesinin karşılıksız biçimde kullanılması, kişi adılı ya da gösterme sıfatı kullanılması gereken yerde gösterme adılı kullanılması, bağlama ögesinin anlam ve işlevine uygun olmayan bir şekilde kullanılması gibi başlıklarla verilmiştir. Öğrencilerin öyküleyici metinlerdeki tutarlılık puanı ortalamaları ise, 5 puan üzerinden (3,1) bulunmuştur. Tutarlılıkla ilgili karşılaşılan sorunlar; metinde olayların akışının birden değişmesi ve ani geçişler yapılması, hikâyede anlatılmaya başlanan fakat ilerlemeyen, yarım bırakılan olayların ve durumların bulunması, yazılanların bir metin oluşturamayacak kadar kopuk ve anlaşılmaz olması türündendir. Öğrencilerin yazdığı hikâyelerde metin uzunluğu, tutarlılık düzeyi, hikâye elementleri puanı ve bağdaşıklık düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı, olumlu ve yüksek düzeyde ilişkiler olduğu belirlenmiştir.

Çeçen (2011), yedinci sınıftan 34 öğrencinin öyküleyici metinlerindeki tutarlılık düzeyini incelemiştir. Yapılan incelemelerde, öğrencilerin tutarlılığa ilişkin bazı hatalar yaptıkları görülmüştür. Metindeki olayların akışının birden değişmesi, hikâyenin bir odak noktasının bulunmaması, yarım bırakılan olayların ve durumların olması yapılan hatalara ilişkin başlıklardandır.

Çoban (2012), farklı sosyoekonomik düzeylerden belirlediği okullarda, yedinci sınıfta öğrenim gören 83 öğrencinin öyküleyici metinlerinin bağdaşıklık ve tutarlılık düzeylerini değişkenler açısından ele almıştır. Uzman görüşleri yardımıyla belirlenen on konudan biri hakkında öğrencilerin yazdıkları öyküler, Coşkun'un (2005) *Bağdaşıklık düzeyi değerlendirme ölçeği* ile *Öyküleyici anlatım tutarlılık değerlendirme ölçeği* kullanılarak incelenmiştir. Öğrencilerin bağdaşıklık ögesi kullanımları çoktan aza doğru; eksilteli anlatım, bağlama ögeleri, kelime bağdaşıklığı, gönderim ve değiştirim olarak sıralanabilir. Metinlerin tutarlılık düzeyi için ortalama değer ise (3,10) olarak tespit edilmiştir. Gönderim ögesi kullanımında kızlar lehine sonuçlar elde edilmiştir. Sosyoekonomik bakımdan ise, değiştirim

dışındaki ögeler için anlamlı farklılıklar söz konusudur. Tutarlılık düzeyinin, cinsiyet ve sosyoekonomik duruma göre farklılaşmadığı görülmüştür.

### **Farklı sınıf düzeylerinden öğrenciler ile çalışanlar**

Keçik (1992), ikinci sınıftan 144 ve beşinci sınıftan 39 öğrenci ile yürüttüğü çalışmasında, iki bilgilendirici metin kullanmıştır. Her iki metin aynı konuda ve aynı düzeyde yazılmış olup sadece biri bağdaşık bir yapı sergilemektedir. Öğrencilerden iki metni de okuyarak önce metne bakarak özetlemeleri, ardından da hatırladıklarını yazmaları istenmiştir. Çalışma sonucunda, hem ikinci hem de beşinci sınıf düzeyindeki öğrencilerin gönderim ögelerini etkili kullanamadıkları ve bu sebeple metin bağdaşıklığını sağlayamadıkları görülmüştür.

Ülper (2011), farklı sınıf düzeylerinden öğrencilerin metinlerini tutarlılık ölçütleri bağlamında ele almıştır. Araştırma kapsamında; sekizinci sınıftan 35, on ikinci sınıftan 24 ve üniversite dördüncü sınıftan 33 öğrenciden kısa deneme türünde yazılar toplanmıştır. Toplamda 92 öğrencinin metninin incelendiği bu çalışmada, ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin tutarlı metin oluşturma becerisi bakımından yükseköğretim öğrencilerine göre daha yetersiz oldukları görülmüştür.

Seçkin vd. (2014), lise ve üniversite öğrencilerinin metinlerinde bağdaşıklık ögesi kullanımları ile tutarlılık düzeylerini belirlemiştir. Çalışmaya, dokuz ve on birinci sınıflardan 40 lise öğrencisi ile bir ve üçüncü sınıflardan 40 üniversite öğrencisi katılmıştır. Öğrencilere üç cümlelik bir giriş paragrafı verilmiş ve bu paragraftan hareketle öyküleyici bir yazı yazmaları istenmiştir. Metinler, Coşkun (2005) tarafından hazırlanan *Bağdaşıklık Düzeyi Değerlendirme Ölçeği* ve *Öyküleyici Anlatım Tutarlılık Değerlendirme Ölçeği* kullanılarak analiz edilmiştir. Bulgulara göre, bağdaşıklık ögelerinden en sık kullanılanlar gönderim ögeleridir. Değiştirime ise, çok az yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Ortalamalar karşılaştırıldığında, tüm sınıf düzeylerinde kız öğrencilerin erkeklerden daha fazla bağdaşıklık ögesi kullandıkları söylenebilir. Ayrıca kızların erkeklere göre daha tutarlı metinler yazdıkları görülmüştür. Üniversite öğrencilerinin metinlerinin tutarlılık düzeyinin, lise öğrencilerinden yüksek olması araştırmanın bir başka bulgusudur.

Alanyazına bakıldığında, Türk öğrencilerin sözlü metinlerindeki bağdaşıklık ve tutarlılık kullanımlarını inceleyen çalışmalara (Çelebi ve Gökçe, 2015; Çetin, 2015; Çintaş Yıldız, 2015; Karabağ ve İşsever, 1996; Şahin, 2015) da rastlanır. Ayrıca, Türk ve göçmen öğrencilerin yazılı metinlerindeki bağdaşıklığı karşılaştıran bir çalışma (Coşkun, 2011) bulunmaktadır. Tüm bu çalışmaların dışında, araştırmacıların edebî metinler (Akçataş, 2001; Altunkaya, 1987; Aşkın Balcı, 2006; Aydın ve Torusdağ, 2013; Aydın ve Torusdağ, 2014; Aydın ve Torusdağ, 2015; Balyemez, 2010; Balyemez, 2011; Demir, 2006; Erdağı, 2008; Güven, 2014a; Karataş, 2008; Kaya, 2002; Lülecı, 2016; Oralış ve Ozil, 1992; Özkan, 2004; Parlak, 2009; Torusdağ, 2013; Yılmaz, 2005; Yılmaz, 2007; Yılmaz ve Jahiç, 2005) ile ders kitaplarında yer bulan metinlerde (Aydın, 2012; Çeçen, 2009; Güven, 2014b; Güven, Bal ve Halat, 2014; Güven, Halat ve Bal, 2014; Kartal ve Bozkurt, 2014; Küçükavşar ve Külah, 2016; Türkben, 2018) de bağdaşıklık ve tutarlılık düzeyi üzerine incelemeler yaptıkları görülmüştür.

### **2.5.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar**

Tierney ve Mosenthal (1981), on ikinci sınıftan, on iki öğrenciye iki konu verip her bir konu hakkında bir yazı yazmalarını istemişlerdir. Bu gruptaki öğrencilerden altısı, verilen konulara aşına iken kalan altı kişi ise konulara yabancı bulunmaktadır. Metinler üzerinde yapılan bağdaşıklık incelemeleri ve analizler neticesinde, verilen konunun metinlerdeki bağdaşıklık örüntülerini etkilediği ancak konuya aşına olmanın ya da olmamanın bir fark oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Metinlerin tutarlılık sıralamaları ile bağdaşıklık biçimlenişi arasında bir ilişki tespit edilmemiştir. Bağdaşıklık unsurlarının türleri ile yapılan diğer analizlerde de, bu birimler ile tutarlılık arasında anlamlı ilişkilere rastlanmamıştır. Araştırma sonucunda, bir metnin bağdaşıklığının, metnin tutarlılığı ile doğrudan ve nedensel bir ilişkiye sahip olmadığı sonucuna varılmıştır.

Connor (1984), ana dili İngilizce olanlar ile İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenenlerin yazılarındaki bağdaşıklık ve tutarlılık düzeylerini karşılaştırmıştır. Bu kapsamda tartışmacı anlatımla yazdırılan altı deneme, Halliday ve Hassan'ın (1987) bağdaşıklık ölçütleri kullanılarak analiz edilmiştir. Yazıların tutarlılık düzeyleri ise,

bütüncül olarak değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonuçları, bir metnin bağdaşık olması için tutarlı olmaya ihtiyacı olmadığını yönündedir. Ayrıca, ana dil konuşurları ile İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenenlerin metnelerindeki genel bağdaşıklık oranı arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Ancak ana dili İngilizce olanların sözcüksel bağdaşıklık unsurlarını kullanımları diğer öğrencilere göre daha fazla çeşitlilik göstermektedir. Metnelerdeki tutarlılık ele alındığında ise, İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenenlerin iddia ifadeleri, gerekçelendirme ve sonuç ifadelerinin önceki konulara bağlanması noktalarında yoksun oldukları görülmüştür.

Johnson (1992), ikinci dil olarak İngilizce öğrenen Malay yazarlar ile her iki dilde ana dili konuşuru olanların yazdıkları, Malayca ve İngilizce bilgilendirici metnelerdeki bağdaşıklığı incelemiştir. Kompozisyonlardan Malayca olanlar Malezyalı öğretmenler, İngilizce olanlar ise ana dili İngilizce olan veya olmayan Amerikalı öğretmenler tarafından bütüncül olarak iyi ya da zayıf şeklinde değerlendirilmiştir. Yapılan t-testi analizleri neticesinde, ana dili konuşurları tarafından Malayca yazılan ve ana dili konuşurları ile Malayca konuşurları tarafından İngilizce yazılan, iyi veya zayıf olarak sınıflandırılmış olan, metinler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ayrıca Malay dilinde yazılmış iyi kompozisyonlar, zayıf olanlara göre cümleler arasında daha fazla anlamsal bağlar (yineleme, eşdizim gibi) içerirken ana dili konuşurlarınca İngilizce yazılmış iyi metinler, zayıf kompozisyonlardan cümleler arası sözdizimsel bağlar (gönderim, bağlaçlar gibi) yönünden kuvvetlidir.

Bae (2001), çocukların yazdıkları denemelerde bağdaşıklık, tutarlılık, içerik ve dil bilgisinin niteliğini incelemiştir. Bu yapıların ölçümü, çocuklara verilen resim temelli bir yazma görevinin puanlanmasıyla yapılmıştır. Öğrencilerden kendilerine verilen bir dizi resme dayalı bir hikâyeye yazmaları istenmiştir. Araştırmaya katılan çocuklar, sadece İngilizce dersleri alan ve yoğun programda öğrenim gören 97'si birinci ve 95'i ikinci sınıftan 192 öğrencidir. Metinler üzerinde yapılan incelemeler sonucunda ulaşılan ana bulgular şu şekildedir: (a) bağdaşıklık ve tutarlılık ölçümleri işlevselleştirilebilir, (b) tutarlılık, içerik ve dil bilgisi puanlarının toplamı olarak tanımlanan genel yazma kalitesi ile gönderimsel ve sözcüksel bağdaşıklık yüksek oranda ilişkilidir, (c) eksilti ve değiştirim, genel yazma kalitesi ile düşük oranda

ilişkilidir, (d) gönderimsel ve sözcüksel bağdaşıklık, tutarlılığın önemli yordayıcılarından ancak diğer bağdaşıklık unsurlarında bu durum söz konusu değildir, (e) gönderimde adilla ilgili biçimler ve özel isimler, bağlayıcı ifadelerde ise, zamansal ve ekleyici olanlar daha baskındır ve (f) bağdaşıklıkta en yaygın hata, yanlış gönderimdir.

Hinkel (2001) dört farklı üniversiteden veri topladığı çalışmasında, İngilizce yeterlilikleri en yüksek seviyede olan ve Japonca, Korece, Endonezce ve Arapça dillerini konuşan öğrencilerin akademik metinlerde kullandıkları bağdaşıklık unsurlarının oranlarını karşılaştırmıştır. Araştırma ayrıca İngilizce ana dili konuşurları ile bahsi geçen dili ikinci dil olarak konuşanların düzeylerini de karşılaştırmaktadır. Bu amaçla toplam 265.812 sözcükten oluşan 897 akademik makale incelenmiştir. Çalışma sonuçları, ana dillerini ne olursa olsun, Japonca, Korece, Endonezce ve Arapça konuşurlarının, cümle geçişlerinde ve gösterme adlarında ana dili İngilizce olanlardan anlamlı derecede yüksek puanlar aldıklarını gösterir. Araştırma sonuçlarından değinilmesi gereken bir başka husus, birleştirme bağlaçlarının Endonezce ve Arapça konuşanlar tarafından kullanılmış olmasıdır.

Jin (2001) çalışmasında, ikinci dil olarak İngilizce öğrenen Çinli altı yüksek lisans öğrencisinin akademik metinlerini Halliday ve Hassan'ın (1987) bağdaşıklık modeline göre analiz etmiştir. Araştırmada yer alan öğrenciler, İngilizce yazmada yeterliklerine göre üçü ileri ve üçü orta düzey olmak üzere iki ayrı seviyeden seçilmiştir. Öğrencilerin hepsi Mandarin dili konuşucuları olup en az bir yıldır Amerika'da yaşamaktadır. Katılımcılardan üç ayrı akademik türde (tanımlama, çözümleyici ve araştırma) olmak üzere toplam on sekiz makale toplanmış ve analizler hem metin türü hem de dil yeterlilik düzeyine göre yapılmıştır. Analiz sonuçları; kişi ve gösterme gönderimleri, ekleyici ve zamansal bağlaçlar ile sözcüksel tekrarın, her iki yeterlik grubu tarafından üç metin türünde de tercih edilen kullanımlar olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte, ileri yeterlikte bulunan grup, bazı kategorilerde orta düzeyde dil yeterliği gösteren öğrencilerden anlamlı oranda daha fazla bağlayıcı öge kullanmışlardır.

Ramadan (2003), Ürdün devlet okullarında eğitim alan 12. Sınıf öğrencilerinin yazdıkları yazılardaki bağdaşıklığa dayalı hata kalıplarını tespit etmiştir. Ürdün'deki

değişik okullardan veri toplanan bu çalışmada, öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki bağdaşıklığı sağlamada kullandıkları bağlaçlarla ilgili sorunlar yaşadıkları anlaşılmıştır.

Seddigh, Shokrpour ve Kafipour (2010), İranlı tıp öğrencilerinin tezlerinin İngilizce ve Farsça özet kısımlarındaki sözcüksel bağdaşıklık düzeylerini karşılaştırmışlardır. Bu çalışma için rastgele 100 İngilizce ve Farsça özet seçilmiş ve Halliday (1985) ile Halliday ve Hassan'ın (1987) sınıflandırmalarının bir benzeri şeklinde hazırlanan Seddigh ve Yarmohamadi'nin (1996) ölçütleriyle analiz edilmiştir. Sonuçlar sözcüksel bağdaşıklığın tüm alt birimlerindeki tekrar sıklığının her iki gruptaki özetlerde birbirine oldukça yakın olduğunu ve ikili karşılaştırmalarda da anlamlı derecede farklılık elde edilmediğini göstermektedir. İki dilde de yineleme kullanımı açısından genel bir eğilim varken alt birimler açısından en az kullanılanların eş anlamlı ve parça/bütün ilişkisi olan kelimeler olduğu söylenebilir. Metinlerin yoğunluğu bakımından ise, Farsça olan özetlerin İngilizce karşılıklarından daha yoğun yapıda olduğu dile getirilmiştir.

Rahimi ve Ebrahimi (2012), İranlı ve İngiliz romancılar arasında sözcüksel örüntülerin seçimi ve uygulanması bakımından bulunan biçimsel farklılıklar ile Farsça ve İngilizce romanlardaki sözcüksel yapılardan kaynaklanan metinsel farklılıkları araştırmışlardır. Çalışmada ana veri kaynağı olarak modern Fars ve İngiliz edebiyatlarının popüler romanlarından iki Farsça (Sadık Hidâyet'ten Kör Baykuş ile Sadık Çubek'ten Sabır Taşı) ve iki İngilizce roman (Ernest Hemingway'den Yaşlı Adam ve Deniz ile John Steinbeck'ten İnci) seçilmiştir. Bu romanlardan yapılan 1000 kelimelik alıntılara ilişkin sözcüksel bağdaşıklık düzeyi sonuçları neticesinde tespit edilen, İranlı ve İngiliz romancıların sözcüksel yapı seçimleri arasındaki farkın, İranlı romancıların kullandıkları eşdizimliliğin yanı sıra daha fazla yineleme yapmalarından kaynaklandığı düşünülmüştür. Çalışmada ayrıca, bazı sözcük ilişkilerinin (eşdeğerlik, detaylı eşdizimlilik gibi) Farsça romanlarda daha sık kullanılmışken kimilerinin ise (basit yineleme gibi) İngilizce metinlerde daha belirgin olduğu sonucuna varılmıştır. Yine de metinlerin sözcük ilişkilerinin sıklığı ile ilgili benzerliklerin farklılıklarından daha fazla olduğu söylenebilir.

Malgwi (2015), İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenen 174 Nijeryalı öğrencinin iki farklı türde yazdıkları kompozisyondaki gönderimsel bağdaşıklık kullanımını araştırmıştır. Öğrencilere ilk metni yazmaları için bir dizi resim, ikinci metin için ise yönlendirici bir konu verilmiştir ve her bir öğrenci iki kompozisyon yazmıştır. Metinler, Halliday ve Hassan'ın (1987) belirledikleri bağdaşıklık ölçütleri kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışmada, ilk metinde kullanılan gönderimlerin standart İngilizce ile daha yüksek düzeyde uyumlu olduğu tespit edilmiştir. Araştırmacı bu durumun, metni ortaya çıkarmak için verilen resimlerin kullanılmış olmasından kaynaklandığını düşünmektedir.



## BÖLÜM III- YÖNTEM

### 3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, türü itibariyle betimsel nitelikte olup tarama yönteminde gerçekleştirilmiştir. Betimsel çalışmalarda, araştırmacı “ortama yeni bir değişken sokmaz. Olgu neyse, nasıl işliyorsa, öyle alıp inceler” (Sönmez ve Alacapınar, 2013: 48). Evren içinden belirlenen bir örneklem gruptan toplanan veriler, olduğu gibi betimlenir ve sayısallaştırılarak sunulur. Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel (2015: 22), eğitim alanında en yaygın kullanılan betimsel yöntemin tarama çalışmaları olduğunu söyler.

Çalışmada öğrencilerin yazdıkları metinler üzerinde doküman incelemesi yapılmıştır. Bu inceleme, “araştırılması hedeflenen olgu veya olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar” (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 187).

### 3.2. Çalışma Grubu

Çalışmanın evreni, üniversitelerin dil öğretim merkezlerinde Türkçe öğrenen B2 ve C1 düzeyinde dil becerisine sahip yabancı öğrencilerdir. Araştırmanın uygulama kısmı için bu dil seviyelerinin seçilmesinin belli nedenleri vardır. Öncelikle diller için Avrupa ortak öneriler çerçevesinde yabancı dil öğrencilerinin metinlerindeki bağdaşıklık ve tutarlılığın dil düzeylerine göre gelişimi şöyledir (telc, 2013: 128):

**Tablo-1: Dil Düzeylerine Göre Bağdaşıklık ve Tutarlılık**

Düzy	Yeterlilik
C2	Çeşitli bölümler ve bağlantı kurma olanaklarını uygun bir şekilde kullanarak iyi yapılandırılmış ve bağlantılı bir metin oluşturabilir.
C1	Anlaşılır, çok akıcı ve iyi yapılandırılmış şekilde konuşabilir ve bölümler, içerik ve dilsel açıdan bağlantıyı kurabilmek için gerekli olanaklara hâkimdir.
B2	İçerik açısından ilişkileri vurgulamak için çeşitli bağlaçları yerinde kullanabilir.



	Anlatımlarını, anlaşılır ve bağlantılı bir metne dönüştürebilmek için az sayıda bağlantı olanakları kullanabilir; ama daha uzun metinlerde kopukluklar oluşabilir.
<b>B1</b>	Bir dizi kısa ve basit dilsel öğeleri yan yana sıralayarak bağlantılı bir anlatım oluşturabilir.
<b>A2</b>	Basit cümleleri birbirleriyle bağlamak, bir öykü anlatmak ya da bir şeyi basit bir sıralamayla anlatmak için en yaygın bağlaçları kullanabilir. Sözcük gruplarını <i>ve, ama, çünkü</i> gibi basit bağlaçlarla birleştirebilir.
<b>A1</b>	Sözcükleri ve sözcük gruplarını <i>ve</i> ya da <i>sonra</i> gibi basit bağlaçlarla birleştirebilir.

Yine Avrupa ortak öneriler çerçevesinde, dil yeterlikleri üzerine tanısıl amaçlarla kullanılan DIALANG kendi kendine değerlendirme sisteminin *Somut olarak ne yazabilirim* ile ilgili basamak kümeleri bulunur (telc, 2013: 231):

**Tablo-2: Dil Düzeylerine Göre Yazma Becerisinde Kendi Kendini Değerlendirme**

<b>Düzye</b>	<b>Yeterlilik</b>
<b>C2</b>	Bağdaşık ve bağlantılı metinleri yazabilirim ve çok çeşitli metin yapılandırıcı dil araçlarını uygun olarak kullanabilirim. Hatasız yazabilirim.
<b>C1</b>	Açık, akıcı ve iyi yapılandırılmış şekilde yazabilirim, bağlantı ve bağdaşıklık için dil araçlarını kullanırım. Fikirlerin ve bildirimlerin derecesel farklarını formüle edebilirim (örneğin; kesinlik/tereddüt, inanma/şüphe, olasılıkla ilişkili). Sayfa düzeni, paragraflar ve noktalama doğru ve metnin oluşumunu destekler. Yazım ara sıra olan küçük hataların dışında doğru
<b>B2</b>	Yenilikler ve bakış açıları üzerinde başarıyla haberleşebilirim. Mantıklı bağlantıları netleştirmek için bir dizi bağlaç kullanabilirim. Yazım ve noktalama genellikle doğru

	Basit bilgileri arkadaşlara ya da servis elemanlarına (günlük karşılaşmalar) aktarabilirim. Basit olgular üzerinde görüşebilirim.
<b>B1</b>	Filmler ve müzik gibi kültürel konularla ilişkili güncel bilgileri ve soyut fikirleri anlatabilirim. Deneyimleri, duyguları ve olayları biraz titizce aktarabilirim.
	En gerekli gereksinimleri, özel yaşamdaki olayları, bilinen yerleri, hobileri, işi vb. anlatan metinler
<b>A2</b>	Genelde kısa, basit tümcelerden oluşan metinler Tümceleri bir öyküyle bağlamak ya da tek olan görüşleri listelemek için yaygın bağlaçları kullanabilirim (örneğin; ve, ama, çünkü).
	Sayılar, bilgiler, isimler, uyruklar, adresler ve seyahatlerde formları
<b>A1</b>	doldurmak için gerekli diğer kişisel bilgiler ve ya da <i>sonra</i> gibi bağlaçlarla bağlı basit, kısa tümceler

Yazma becerisiyle ilgili seviyeye dayalı tüm bu yeterlilikler göz önüne alındığında, çalışmanın bu dil seviyesindeki öğrencilerle yapılmasının nedenleri; açık ve anlaşılır yazılar yazabilecek, düşüncelerini bir bağlam içerisinde konudan fazla sapmadan aktarabilecek, yazdıkları arasında bağlantılar kurabilecek, belli dil bilgisi yapılarını kavramış, nihayetinde Türkçe yazı yazmada ilerleme kaydetmiş durumda olmalarıdır.

Türkiye'deki üniversitelerin hemen hemen hepsinde dil öğretim merkezleri bulunmaktadır. Uygulama için bu durum göz önüne alınarak; maliyet ve kontrol güçlükleri ile verilerin analizinin çok kapsamlı olacağı düşünülmüş ve çalışma için örneklem belirleme yoluna gidilmiştir. Örneklem grup, olasılığa bağlı olmayan örneklem tekniklerinden amaçlı örnekleme göre oluşturulmuştur. Bu teknikte "araştırmacının amacına en uygun birimler örnekleme dâhil edilmektedir" (Gürbüz ve Şahin, 2018: 132).

Bu kapsamda çalışma, İç Anadolu bölgesinde farklı illerde yer alan üniversitelerin dil öğretim merkezlerinde Türkçe eğitim alan ve uygulamanın gerçekleştiği tarihlerde B2 veya C1 düzeyinde olan gönüllü öğrencilerle yürütülmüştür. Çalışma grubu birden fazla kurumdan seçilerek öğretici, mekân, ders

kitabı vb. farklılıkların etkisinin azaltılması ve grubun çeşitlendirilmesi hedeflenmiştir.

Uygulamaya katılan yabancı öğrencilerin dil öğretim merkezlerine ve dil düzeylerine ilişkin dağılımı Tablo 3'te verilmiştir.

**Tablo-3: Öğrencilerin Dil Düzeylerine Göre Dağılımı**

Merkezler*	Düzy		Toplam
	B2	C1	
Selçuk Ü - TÖMER	70	45	115
Necmettin Erbakan Ü - KONDİL	63	5	68
Ankara Yıldırım Beyazıt Ü - DİLMER	0	30	30
Gazi Ü - TÖMER	10	19	29
Eskişehir Osmangazi Ü - TÖMER	20	5	25
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Ü - TÖMER	0	13	13
Toplam	163	117	280

\*Merkezler çalışmaya katılan toplam öğrenci sayısı göz önüne alınarak sıralanmıştır.

Çalışmaya altı farklı üniversitenin Türkçe öğretim merkezinden, B2 düzeyinde 163 ve C1 düzeyinde ise 117 öğrenci olmak üzere toplam 280 öğrenci katılmıştır.

Öğrencilere dair diğer betimleyici istatistikler de tablolar yardımıyla verilmiştir.

**Tablo-4: Öğrencilerin Cinsiyet ve Yaşlarına Göre Dağılımı**

Cinsiyet	Yaş		Toplam
	18-25 yaş	26-33 yaş	
Kadın	88	17	105
Erkek	131	44	175
Toplam	219	61	280

Çalışmada 105 kadın ve 175 erkek öğrenci bulunmaktadır. Öğrencilerin 219'u 18-25 yaş aralığında iken 61 tanesi 26-33 yaş aralığında yer almaktadır.

**Tablo-5: Öğrencilerin Uyruk ve Ana Dillerinin Mensup Olduğu Dil Ailelerine Göre Dağılımı**

Uyruk	N	%
Afrika	77	27,5
Amerika	4	1,4
Asya	186	66,4
Avrupa	13	4,6
Toplam	280	100

<b>Ana dil aileleri</b>		
Afro-Asyatik	9	3,2
Avustronezya	23	8,2
Çin-Tibet	2	0,7
Hami-Sami	88	31,4
Hint-Avrupa	69	24,6
Kafkas	3	1,1
Nijer-Kongo	33	11,8
Ural-Altay	53	18,9
Toplam	280	100

Çalışmada yer alan öğrenciler uyruklarına göre gruplandırıldığında, 186 kişi ile en fazla Asya uyruklu öğrenci olduğu görülmektedir. Afrika'dan 77, Avrupa'dan 13 ve Amerika uyruklu ise 4 öğrenci bulunmaktadır.

Ana dillerinin mensup olduğu dil ailelerine bakıldığında, öğrencilerin ana dillerinin 88 kişi ile en fazla Hami-Sami dil ailesinden olduğu görülürken 2 kişi ile en az Çin-Tibet dil ailesinden olduğu anlaşılmaktadır.

**Tablo-6: Öğrencilerin Mezuniyet ve Dil Merkezine Geliş Şekline Göre Dağılımı**

<b>Mezuniyet</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Lise	114	40,7
Lisans	100	35,7
Lisansüstü	66	23,6
Toplam	280	100
<b>Geliş şekli</b>		
Ücretli	55	19,6
Burslu	225	80,4
Toplam	280	100

Öğrenciler çoğunlukla lise ya da lisans mezunudur. Aralarında lisansüstü eğitim almış ise, 66 öğrenci bulunmaktadır. Çalışmaya katılan öğrencilerin %80'i dil merkezlerine burslu olarak devam etmektedir.

**Tablo-7: Öğrencilerin Türkçenin Yanı Sıra Bildikleri Yabancı Dil Sayısına Göre Dağılımı**

<b>Yabancı dil sayısı</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Bilmiyor	16	5,7
Bir dil	98	35
İki dil	97	34,6
Üç dil	53	18,9
Dört dil	16	5,7
Toplam	280	100

Tablo 7 incelendiğinde, örneklem grubun yarısından fazlasının Türkçenin yanı sıra bir ya da iki yabancı dil daha bildikleri anlaşılmaktadır. Türkçeden başka yabancı dil bilmeyen öğrenci sayısı ise sadece 16'dır.

**Tablo-8: Öğrencilerin Türkçenin Yanı Sıra Bildikleri Yabancı Dillerin Dağılımı**

Yabancı dil	N	Yabancı dil	N	Yabancı dil	N
İngilizce	242	Svahili	4	Boşnakça	1
Arapça	55	Kazakça	3	Bulgarca	1
Fransızca	45	Kırgızca	3	Hausaca	1
Rusça	38	Malayca	3	Hırvatça	1
Farsça	21	Azerice	2	Japonca	1
Urduca	12	İbranice	2	Moğolca	1
İspanyolca	11	Korece	2	Pencapça	1
Özbekçe	11	Latince	2	Portekizce	1
Almanca	9	Makedonca	2	Tacikçe	1
Çince	8	Seylanca	2	Tayca	1
Hintçe	7	Sırpça	2	Ukraynaca	1
Peştuca	5	Türkmençe	2	Volofça	1
İtalyanca	4	Amharca	1		

Öğrencilerin Türkçenin yanı sıra bildikleri yabancı dilleri incelediğimizde, ilk sırada İngilizcenin yer aldığı görülmektedir. Arapça, Fransızca ve Rusça da diğer dillere kıyasla daha çok öğrencinin bildiği dillerdendir.

Öğrencilerin bildikleri yabancı dillerin dağılımının verildiği tablodaki diller, dil ailelerine göre sınıflandırıldığında ise; Hint-Avrupa dil ailesinden 409, Hami-Sami dil ailesinden 56, Ural-Altay dil grubundan 25, Çin-Tibet dil ailesinden 8, Nijer-Kongo dil ailesinden 5, Avustralya dillerinden 4 ve Afro-Asyatik dillerinden 3 öğrenci olduğu anlaşılmıştır.

**Tablo-9: Öğrencilerin Türkiye'de Yaşama ile Türkçe Öğrenme Sürelerine Göre Dağılımı**

Türkiye'de yaşama süresi	N	%
0-6 ay	144	51,4
7-12 ay	95	33,9
12 aydan fazla	41	14,6
Toplam	280	100
Türkçe öğrenme süresi		
0-6 ay	167	59,6
7-12 ay	92	32,9
12 aydan fazla	21	7,5
Toplam	280	100

Tablo 9 incelendiğinde, öğrencilerin Türkiye’de yaşama ve Türkçe öğrenme sürelerinin daha çok 0-6 ay aralığında olduğu anlaşılmaktadır.

**Tablo-10: Öğrencilerin Türk Arkadaş Sayılarına Göre Dağılımı**

Türk arkadaş sayısı	N	%
Yok	14	5
1-15 kişi	189	67,5
16-30 kişi	44	15,7
30’dan fazla kişi	33	11,8
Toplam	280	100

Öğrencilerden sadece 14’ünün hiç Türk arkadaşı yoktur. 189 kişi ise Türk arkadaşlarının sayısının 1-15 arasında değiştiğini belirtmiştir.

**Tablo-11: Öğrencilerin Türk Televizyon Kanallarını İzleme Durumlarına Göre Dağılımı**

Türk televizyon kanallarını izleme	N	%
Hayır	80	28,6
Evet	200	71,4
Toplam	280	100
Televizyon izleme sıklığı		
Hiç	80	28,6
Her gün	52	18,6
Haftada birkaç gün	110	39,3
Ayda birkaç gün	38	13,6
Toplam	280	100

Öğrencilerin %71’4’ü Türk televizyon kanallarını izlemektedir. Bu öğrencilerin geneli, haftada birkaç gün bu kanalları izlediklerini belirtmişlerdir.

**Tablo-12: Öğrencilerin Cep Telefonu ve İnterneti Kullandıkları Dile Göre Dağılımı**

Cep telefonu dili	N	%
Türkçe	92	32,9
Ana dil	40	14,3
Üçüncü bir dil	134	47,9
Birden fazla dil	14	5
Toplam	280	100
İnterneti kullanma dili		
Türkçe	54	19,3
Ana dil	93	33,2
Üçüncü bir dil	103	36,8
Birden fazla dil	30	10,7

Öğrencilerden 134 kişinin cep telefonlarını bir başka yabancı dilde kullanırken 92'sinin ise Türkçe kullanmayı tercih ettiği görülmüştür. İnterneti kullanma dilleri sorgulandığında ise, öğrencilerin yarısından fazlasının ana dil ya da bir başka yabancı dili yeğledikleri anlaşılmıştır.

**Tablo-13: Öğrencilerin Türkçe Öğrenmenin Zorluğuna Dair Görüşlerine Göre Dağılımı**

Türkçe öğrenmenin zorluğu	N	%
Kolay	145	51,8
Zor	135	48,2
Toplam	280	100

Çalışmaya katılan öğrencilerin Türkçe öğrenmenin zorluğuna dair görüşlerinin birbirine yakın bir oranda olduğu görülmektedir.

**Tablo-14: Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Amaçlarına Göre Dağılımı**

Dil öğrenme amaçları*	N	%
Eğitim	269	87,34
İş	25	8,12
Hobi	6	1,95
Seyahat	5	1,62
Evlilik	3	0,97
Toplam	308	100

\* Birden fazla seçim yapılmıştır.

Tablo 14'e göre, öğrencilerin Türkçe öğrenme amaçlarının başında eğitim gelmektedir. Hobi, seyahat ya da evlilik amaçlı Türkçe öğrenenlerin sayısı ise oldukça düşüktür.

**Tablo-15: Öğrencilerin En Çok İhtiyaç Duyacaklarını Düşündükleri Öğrenme Alanına Göre Dağılımı**

Öğrenme alanı	N	%
Dinleme	13	4,6
Konuşma	101	36,1
Okuma	44	15,7
Yazma	50	17,9
Dil bilgisi	26	9,3
Dinleme ve Konuşma	3	1,1
Konuşma ve Okuma	2	0,7
Konuşma ve Yazma	6	2,1
Konuşma ve Dil bilgisi	3	1,1
Okuma ve Yazma	2	0,7

Okuma ve Dil bilgisi	1	0,4
Yazma ve Dil bilgisi	2	0,7
Dinleme, Konuşma ve Okuma	1	0,4
Dinleme, Konuşma, Okuma ve Yazma	7	2,5
Dinleme, Konuşma, Okuma, Yazma ve Dil bilgisi	10	3,6
Dinleme, Konuşma, Okuma ve Dil bilgisi	1	0,4
Dinleme, Okuma ve Yazma	2	0,7
Okuma, Yazma ve Dil bilgisi	1	0,4
Konuşma, Okuma ve Yazma	1	0,4
Konuşma, Okuma, Yazma ve Dil bilgisi	1	0,4
Konuşma, Yazma ve Dil bilgisi	2	0,7
Okuma, Yazma ve Dil bilgisi	1	0,4
Toplam	280	100

Tablo 15 incelendiğinde, öğrencilerin Türkçe öğrenme amaçlarını da göz önüne alarak en çok konuşma becerisine ihtiyaçları olacağını düşündükleri anlaşılmıştır.

**Tablo-16: Öğrencilerin Türkçe Öğrenirken En Çok Zorlandıkları Öğrenme Alanına Göre Dağılımı**

Öğrenme alanı	N	%
Dinleme	47	16,8
Konuşma	55	19,6
Okuma	44	15,7
Yazma	77	27,5
Dil bilgisi	34	12,1
Dinleme ve Konuşma	3	1,1
Dinleme ve Okuma	2	0,7
Dinleme ve Yazma	1	0,4
Dinleme ve Dil bilgisi	2	0,7
Konuşma ve Okuma	2	0,7
Konuşma ve Yazma	5	1,8
Konuşma ve Dil bilgisi	1	0,4
Okuma ve Yazma	2	0,7
Yazma ve Dil bilgisi	1	0,4
Dinleme, Konuşma ve Okuma	3	1,1
Dinleme, Konuşma, Okuma, Yazma ve Dil bilgisi	1	0,4
Toplam	280	100

Çalışmaya katılan öğrencilerin Türkçe öğrenirken en çok zorlandıkları öğrenme alanı olarak yazmayı seçtikleri görülmektedir.



**Tablo-17: Öğrencilerin En Başarılı Olduklarını Düşündükleri Öğrenme Alanına Göre Dağılımı**

Öğrenme alanı	N	%
Dinleme	31	11,1
Konuşma	72	25,7
Okuma	44	15,7
Yazma	45	16,1
Dil bilgisi	65	23,2
Dinleme ve Konuşma	3	1,1
Dinleme ve Okuma	1	0,4
Konuşma ve Okuma	1	0,4
Konuşma ve Yazma	4	1,4
Konuşma ve Dil bilgisi	3	1,1
Okuma ve Yazma	1	0,4
Okuma ve Dil bilgisi	2	0,7
Yazma ve Dil bilgisi	4	1,4
Dinleme, Konuşma, Okuma ve Yazma	1	0,4
Dinleme, Konuşma, Okuma, Yazma ve Dil bilgisi	2	0,7
Dinleme, Konuşma, Okuma ve Dil bilgisi	1	0,4
Toplam	280	100

Tablo 17 incelendiğinde, öğrencilerin kendilerini daha çok konuşma ve dil bilgisi alanlarında başarılı buldukları görülmektedir.

**Tablo-18: Öğrencilerin Türkçe Yazı Yazarken Hata Yapmaktan Korkma Durumuna Göre Dağılımı**

Yazmada hata yapmaktan korkma	N	%
Hayır	66	23,6
Biraz	137	48,9
Evet	77	27,5
Toplam	280	100

Öğrencilerin %23,6'sı Türkçe yazı yazarken hata yapmaktan korkmaz iken geri kalan kısmının az da olsa bir korku yaşadıkları anlaşılmaktadır.

**Tablo-19: Öğrencilerin Ders Dışı Zamanlarda Türkçe Yazılar Yazma Durumuna Göre Dağılımı**

Ders dışı Türkçe yazılar yazma	N	%
Hayır	155	55,4
Evet	125	44,6
Toplam	280	100

Çalışmaya katılan öğrencilerin %55,4'ü ders dışı zamanlarda Türkçe yazılar yazmayı tercih etmez iken %44,6'sı ise yazmaktadır.

**Tablo-20: Öğrencilerin Türkçe Metin Yazmada Başarılarını Değerlendirme Durumuna Göre Dağılımı**

Türkçe metin yazmada başarı	N	%
Çok başarısızım	1	0,4
Başarısızım	28	10
Biraz başarılıyım	116	41,4
Başarılıyım	126	45
Çok başarılıyım	9	3,2
Toplam	280	100

Öğrencilerin büyük çoğunluğu Türkçe metin yazmada kendini başarılı bulmaktadır. Başarısız olduğunu düşünen öğrenciler 29 kişiyle sınırlıdır.

**Tablo-21: Öğrencilerin Ders Dışı Zamanlarda Ana Dilde Yazılar Yazma Durumuna Göre Dağılımı**

Ders dışı ana dilde yazılar yazma	N	%
Hayır	149	53,2
Evet	131	46,8
Toplam	280	100

Öğrencilerin %54,2'sinin ders dışı zamanlarda ana dillerinde yazılar yazmadığı görülürken %46,8'inin ise ana dillerinde metinler yazmayı sürdürdükleri anlaşılmaktadır.

**Tablo-22: Öğrencilerin Ana Dilde Metin Yazmada Başarılarını Değerlendirme Durumuna Göre Dağılımı**

Ana dilde metin yazmada başarı	N	%
Çok başarısızım	17	6,1
Başarısızım	11	3,9
Biraz başarılıyım	31	11,1
Başarılıyım	91	32,5
Çok başarılıyım	130	46,4
Toplam	280	100

Öğrencilerin ana dilde metinler yazmadaki başarılarını değerlendirmeleri istendiğinde, %80'e yakın bir oranının başarılı ya da çok başarılı olduklarını söyledikleri görülmüştür.

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Çalışma kapsamındaki veriler, öğrencilere sunulan üç farklı form yoluyla toplanmıştır. Kullanılan bu araçlar; birey tanıma formu, yönlendirilmiş yazma formu ve serbest yazma formudur.

Birey tanıma formu; öğrencilerin demografik bilgileri ile çalışmanın verilerini etkileyebileceği düşünülen değişkenlere yönelik cevaplarını almak üzere araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Formun oluşturulmasında iki uzmandan görüş alınmıştır. Uzmanların biri kadın biri erkek olup ikisi de bir devlet üniversitesinin Türkçe eğitimi ana bilim dalında, doktor öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır. Ek 2’de birey tanıma formuna yer verilmiştir.

Yönlendirilmiş yazma formu; öğrencilerin kendilerine verilen yönerge ve resimler doğrultusunda bir metin oluşturmalarının beklendiği formdur. Birbirinin devamı niteliğinde sekiz kare resimden oluşan bu formda, bir olay tasvir edilmektedir. Ek 3’te görülebilecek olan yönlendirilmiş yazma formu 14 Mart 2017 tarihinde [www.ogretimhane.com](http://www.ogretimhane.com) internet adresinden elde edilen resimlere araştırmacı tarafından uygulama yönergesi eklenmesi yoluyla oluşturulmuştur.

Resimden yazma etkinliğinde Beyreli vd.’nin (2015: 78) vurguladığı gibi, önemli olan görüleni yazıya aktarmaktır. Çalışma kapsamında, bu aktarımı yaparken öğrencilerden beklenen, belirlenen sırayı takip etmeleri böylelikle yazıdaki devamlılığı ve bütünlüğü sağlamalarıdır. Demirel’e göre (2000: 79) resimlere bakarak yazma; öğrencilere resimleri kendi mizaç, gözlem ve yaşantılarına göre yorumlama ve gördüklerini ayrıntılarıyla betimleme alışkanlığı kazandıracaktır.

Serbest yazma formu; öğrencilere verilen beş farklı yazma konusundan seçecekleri bir konu hakkında bir metin yazmalarına yönelik hazırlanmıştır. Serbest yazılacak metinler için araştırmacı tarafından on farklı konu belirlenmiştir. Konular belirlenirken, yazılı iletişimde “kullanılan her kavram ve kelime, hedef kişi ve gruplara, onların kolayca algılayacakları şekilde sunulmalıdır” (Demir, 2013: 125) görüşünden yararlanılmıştır. Ayrıca öğrencilerin yazmak istememe ya da yazamayacaklarını düşünme nedenlerinin “yazma konusunda kendilerine güvenmemeleri, yazmayı sıkıcı bulmaları veya konu hakkında yazacak bir şey

bulamamaları” (Koban Koç, 2015: 176) olduğu düşünülmektedir. Bu sebeple, konuların “teknik veya özel bilgi ve sözcükler içeren değil, olabildiğince genel ve günlük yaşamda sıkça rastlanan nitelikte” (Erkuş, 2016: 378) olmasına da dikkat edilmiştir.

Belirlenen konuların puanlanması için, Türkçe eğitimi ve yabancılara Türkçe öğretimi alanlarında uzman olan üç doktor öğretim üyesi ve iki araştırma görevlisi ile üniversitelerin dil öğretim merkezlerinde görev yapan beş okutmandan oluşan bir uzman grubu oluşturulmuştur. Uzmanların dördü kadın, altısı erkektir. Uzmanlardan, belirlenen konuları çalışmanın kapsamını da göz önünde bulundurarak belirtilen dil düzeylerine uygunluğu açısından puanlanmaları istenmiştir. Araştırmacı tarafından belirlenen on konu ve uzmanlardan uygunluk durumu için alınan puanlar Tablo 23’te belirtilmiştir:

**Tablo-23: Serbest Yazma Konuları ve Uzmanlardan Aldıkları Puanlar**

Konular	Puan
Ülkenizi/şehrinizi (insanlarını, tarihini, doğasını, yemeklerini, bayramlarını, geleneklerini vb. ile) tanıtan bir yazı yazınız.	38*
Türkiye ile ilgili duygu ve düşüncelerinizi anlatan bir yazı yazınız.	41*
Aile bireylerinizi dış görünüş ve ruhsal olarak tanıtan bir yazı yazınız.	36*
Etkilendiğiniz, unutamadığınız bir anınızı anlatan bir yazı yazınız.	29
Elinizde bir imkân olsa dünyada neleri değiştirmek isterdiniz? Anlatınız.	28
İzleyip çok beğendiğiniz bir filmi anlatan bir yazı yazınız.	27
Yabancı dil öğrenmenin insanlara neler kazandırdığını anlatan bir yazı yazınız.	28
Okuduğunuz bir kitabı anlatan bir yazı yazınız.	38*
Sağlıklı bir hayat nasıl olmalıdır? Anlatınız.	30
Sevdiğiniz bir sanatçıyı ya da sporcuyla, beğenme nedenlerinizi de söyleyerek tanıtan bir yazı yazınız.	39*

\*En yüksek puan alan ilk beş konu

Uzman görüşleri doğrultusunda en fazla puan alan beş konu, aralarından birini seçerek yazmaları için serbest yazma konusu olarak öğrencilere sunulmuştur. Barın (2006: 28) öğrencilere seçmeleri için konu verilmesi hususundaki görüşünü; “bir konu vererek yazmalarını istemek yerine, kendilerini rahatlıkla ifade edebilecekleri en az üç konu belirleyip öğrenciye hangisini daha rahat anlatabilecekse onu seçme imkânı verilmelidir” şeklinde ifade eder.

Gündüz ve Şimşek (2016: 189) serbest yazmanın öğrencinin yaratıcılığını, yazma yeteneğini ortaya çıkardığından çok faydalı bir yöntem olduğu görüşündedir. Temizkan (2010: 627) da bu yaklaşımın, öğrencileri hata yapma endişesinden uzak şekilde yazı yazmaya karşı cesaretlendirdiği düşüncesindedir. Aksi görüş bildiren Demir (2013: 127) ise, öğrencilerin genellikle serbest yazma konusunda başarısız olduklarını belirtir.

Öğrencilerden yazma formlarıyla elde edilen metinlerin bağdaşıklık ve tutarlılık düzeylerini incelemek için ise iki ayrı araç kullanılmıştır: Bağdaşıklık düzeyi değerlendirme çizelgesi ve tutarlılık düzeyi analitik puanlama anahtarı.

Bağdaşıklık düzeyi değerlendirme çizelgesi, alanyazın taranarak araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Bu çizelgenin oluşturulmasında yararlanılan kaynaklar şöyle sıralanabilir: (Anderson, 1983; Bae, 2001; Coşkun, 2005; Coşkun Ögeyik, 2008; Dilidüzgün, 2017; Erkul, 2007; Günay, 2013; Halliday ve Hassan, 1987; Karabağ ve İşsever, 1996; Özkan, 2004; Struthers vd., 2013; Tierney ve Mosenthal, 1981; Toptaş, 2016; Uzun, 2013; Yaylagül, 2015). Oluşturulan değerlendirme çizelgesinin kapsam geçerliğine bakılmıştır. Araştırmacılar (Baykul, 2010: 226; Büyüköztürk vd., 2015: 117; Karasar, 2011: 151; Özbek, 2011: 70-71) bu geçerliği belirlemede kullanılacak yollardan birinin uzman görüşüne başvurmak olduğunu belirtirler. Bu sebeple, çizelge alan uzmanlarının görüşü doğrultusunda değerlendirilmiş ve alınan dönütlerle gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Tutarlılık düzeyi analitik puanlama anahtarı hazırlanırken de araştırmacı tarafından yine alanyazında yer alan çalışmalara (Melanlıoğlu, 2017b; Ülper, 2008) başvurulmuş ve oluşturulan form, alınan uzman görüşleriyle şekillendirilmiştir.

### 3.4. Verilerin Toplanması

Çalışma verilerini toplamaya başlamadan önce, bir bağlam çerçevesinde verilen sekiz kare resmin anlaşılabilirliğinin, belirlenen konuların uygunluğunun ve öğrencilere tanınacak ortalama sürenin belirlenmesi için ön uygulama yapılmıştır. Bu uygulamadan alınan dönütler doğrultusunda öğrencilere yönlendirilmiş yazma için kırk, serbest yazma konusu için ise elli dakika verilmesi uygun görülmüştür. Ancak daha uzun süre yazmak isteyenlere de esneklik tanınmıştır.

Veriler, kurumların akademik takvimlerine uygun olacak şekilde, 18 Nisan 2017 – 8 Haziran 2017 tarihleri arasında toplanmıştır. Uygulama için kurum yöneticilerinden alınan izin yazıları, izin tarihleri göz önünde bulundurularak Ek 1’de sıralanmıştır. Veri toplama araçları dağıtıldıktan sonra, katılımcılar araştırmanın konusu, amacı ve formları nasıl dolduracakları konusunda bilgilendirilmiştir. Yazacakları metinlerin puanlandırılmayacağı, sadece bu çalışma kapsamında kullanılacağı ve isimlerinin gizli kalacağı hususları kendilerine aktarılmıştır. Ayrıca çalışmaya katılma konusunda gönüllülük aranmış ve istenildiği takdirde çalışmadan ayrılacakları hatırlatılmıştır.

Öğrencilere çalışma kapsamında verilen serbest yazma konularının tercih edilme sıklığı Tablo 24’te belirtildiği şekilde olmuştur:

**Tablo-24: Serbest Yazma Konuları ve Tercih Edilme Sayıları**

Konular	Tercih sayısı
Ülkenizi/şehrinizi (insanlarını, tarihini, doğasını, yemeklerini, bayramlarını, geleneklerini vb. ile) tanıtan bir yazı yazınız.	146
Türkiye ile ilgili duygu ve düşüncelerinizi anlatan bir yazı yazınız.	44
Aile bireylerinizi dış görünüş ve ruhsal olarak tanıtan bir yazı yazınız.	26
Okuduğunuz bir kitabı anlatan bir yazı yazınız.	40
Sevdiğiniz bir sanatçıyı ya da sporcuyu, beğenme nedenlerinizi de söyleyerek tanıtan bir yazı yazınız.	24

Tablo 24 incelendiğinde, öğrencilerin kendi ülkeleri/şehirleri ile ilgili tanıtıcı bilgi veren yazılar yazmayı daha fazla tercih ettikleri görülür.

### 3.5. Verilerin Analizi

Çalışmada, nitel verilerin sayısal analizinden yararlanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2011: 242-243), nitel verilerin sayısallaştırılmasının; güvenilirliği artırdığını, yanlılığı azalttığını ve ortaya çıkan kategoriler arasında karşılaştırma yapma imkânı sağladığını belirtir. Metinlerde bağdaşıklık ve tutarlılığa dayalı hataların belirlenip gruplandırılmasında ise içerik analizine başvurulmuştur.

Öğrencilerin yazdıkları metinlerin bağdaşıklık ve tutarlılık düzeyleri incelenirken büyük harf kullanımı, harf eksikliği, harflerin sıralamasında hatalar, ses uyumuna uygun olmayan kullanımlar gibi yazım yanlışları dikkate alınmamıştır. Metinlerden verilen hata örneklerinde de yine metnin özgün hâli korunmuş, cümleler olduğu şekliyle aktarılmıştır.

Cohen ve Manion (1998: 89-90), verileri üzerinde istatistiksel analiz yapmayı planlayan birçok araştırmacının, örneklem büyüklüğü olarak en az otuz sayısında hemfikir olduklarını belirtir. Bu görüş doğrultusunda, metinlerin bağdaşıklık ve tutarlılık düzeylerinin değişkenlere göre incelendiği yerlerde; temsil edilen grup otuzdan az sayıda ise analiz dışı bırakılmıştır.

Metinlerin bağdaşıklık düzeyine ilişkin bulguların güvenilirliği için öncelikle değerlendirici içi güvenilirliğe başvurulmuştur. Verilerin dikkat dağılması, yorgunluk vb. kaynaklı hatalardan etkilenmemesi için araştırmacı tüm verileri inceleyip puanlamayı tamamladıktan üç ay sonra tekrar bir inceleme yapmış ve frekansların birbiriyle uyumuna bakılmıştır. Tereddütte kalınan durumlarda ise, Türkçe eğitiminden iki uzmana danışılıp ortak bir karar alınmıştır.

Metinlerin tutarlılık puanlarının güvenilirlik hesabında, değerlendiriciler arası güvenilirliğe bakılmıştır. Bu uyum, birden fazla değerlendiricinin birbirlerinden bağımsız olarak yaptıkları puanlamalara dayalıdır. Karasar (2011: 149), değerlendirilecek ölçüm sayının otuzdan az olmaması gerektiğini belirtmektedir. Bu doğrultuda, altı farklı dil öğretim merkezinden tesadüfi yolla beşer öğrenci seçilmiş ve bu öğrencilerin hem yönlendirilmiş hem de serbest olarak yazdıkları metinlerin tutarlılık düzeyleri araştırmacı dışında beş farklı alan uzmanına daha puanlatılmıştır. Değerlendirmeciler toplamda; otuz yönlendirilmiş, otuz da serbest metni

incelemişlerdir. Uzmanların üçü Türkçe eğitimi alanında uzman olup biri doktor öğretim üyesi, biri araştırma görevlisi, biri de Türkçe öğretmeni olarak görev yapmaktadır. İki ise Türk dili ve edebiyatı alanında uzmanlığa sahip olup araştırma görevlisi olarak çalışmaktadır. Değerlendiricilerden üçü kadın ikisi erkektir.

Yapılan bağımsız değerlendirmeler arasında Kendall'ın uyum katsayısı hesaplanmıştır. Bu uyum A. Can'ın (2014: 374) ifadesiyle, "ikiden fazla değerlendirmecinin, bir grup üzerinde yaptığı değerlendirmeleri, sıralayarak, sıralama esasına göre, aralarında anlamlı derecede uyum olup olmadığını sınavan, parametrik olmayan bir testtir". Tablo 25'te yapılan testin sonuçları bulunmaktadır:

**Tablo-25: Metinlerin Tutarlılık Düzeylerinin Uyum Katsayısı**

	N	Kendall's W	sd	p
Yönlendirilmiş	6	0,818	29	.000**
Serbest	6	0,833	29	.000**
Toplam	6	0,898	29	.000**

\*\*p<0.01

Altı farklı değerlendirmecinin, 30 öğrenci için yaptıkları değerlendirmeler arasında istatistiksel olarak anlamlı derecede ve iyi düzeyde bir uyum olduğu söylenebilir.

Bağlaçların türlere göre ayrımında, kullanıldığı bağlam göz önünde bulundurulmuştur. Aynı sözcüğün yinelenmesine, kullanılan sözcüğün her bir kullanımı dâhil edilmiştir. Aynı kavram alanından sözcük kullanımında ise, birden fazla sözcüğün işaret ettiği kavram tek olarak sayılmıştır.

Metinlerdeki bağdaşıklık ögesi kullanımına ilişkin veriler Microsoft Excel programında, metinlerin tutarlılığına dair analizler ise SPSS 25.0 paket programı yardımıyla yapılmıştır. Bağdaşıklık verileri, tanımlayıcı istatistik yöntemlerinden frekanslar ve ortalamalar verilerek tablolar aracılığıyla sunulmuştur. Tutarlılık verileri ise, yapılan analizlerin sonuçlarına uygun şekilde, anlamlılık değerleri de belirtilerek verilmiş ve yorumlanmıştır.

Neuman (2016: 500), bir değişkenin sayısal verilerini tanımlamanın en kolay yolunun bir sıklık dağılımı kullanmak olduğunu belirtir. Bu görüşten hareketle, çalışmanın verileri oluşturulan tablolarda, frekans ve yüzde bilgileri verilerek



açıklanmıştır. Ayrıca bireysel farklılıkların metinlerin bağdaşıklık düzeylerine etkisi ortalamalarla, tutarlılık düzeyine etkisi ise çeşitli istatistiksel testlerle sınanarak ortaya konulmuştur.

Analizler için öncelikle toplanan verilerin dağılımı incelenmiş ve anlamlılık değeri 0.05'in altında kaldığından normalliğin sağlanmadığı görülmüştür. Tablo 26'da verilerin normallik testi sonuçları görülebilir:

**Tablo-26: Metinlerin Tutarlılık Düzeylerinin Normallik Testi Sonuçları**

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Statistic	sd	p	Statistic	sd	p
Yönlendirilmiş	,168	280	,000	,888	280	,000
Serbest	,123	280	,000	,942	280	,000
Toplam	,121	280	,000	,958	280	,000

a. Lilliefors Significance Correction

Veriler normal bir dağılım göstermediği için yapılacak analizlerde nonparametrik testler kullanılmıştır. İkili karşılaştırmalar için Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Bu test “iki ilişkisiz örneklemden elde edilen puanların birbirlerinden anlamlı bir şekilde farklılık göstermediklerini test eder” (Büyüköztürk, 2011: 155). Üç ve daha fazla grubun yer aldığı durumlarda ise Kruskal-Wallis Testi yapılmıştır. A. Can (2014: 158), Kruskal Wallis testinin parametrik bir test olan varyans analizinin alternatifi sayılabileceğini ve grupların ortalamaları arasında fark olup olmadığının bu testle sınanabileceğini bildirir. Ancak SPSS'teki bu test araştırmacılara çoklu karşılaştırmalar seçeneği sunmamaktadır. Bu nedenle, yapılan test sonucunda gruplar arasında anlamlı sonuçlar elde edildiği kısımlarda olası ikili karşılaştırmalar için yine Mann-Whitney U testine başvurulmuştur.

Metinlerdeki sözcük ve cümle sayıları ile metinlerin bağdaşıklık ve tutarlılık düzeyleri arasındaki ilişkiler ise, Spearman Sıra Farkları Korelasyonu ile belirlenmiştir.

## BÖLÜM IV - BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, çalışmanın bulguları ve aktarılan bulguların yorumlarına yer verilmiştir.

### 4.1. Bağdaşıklık ile İlgili Bulgular

Yabancı öğrencilerin yönlendirilmiş ve serbest şekilde iki farklı türde yazdıkları metinlerin bağdaşıklık düzeylerine ilişkin bulgular şu şekildedir:

**Tablo-27: Metinlerin Sözcük ve Cümle Sayıları ile Bağdaşıklık Düzeyleri**

N: 280	Yönlendirilmiş			Serbest			Toplam
	Sözcük	Cümle	Bağdaşıklık	Sözcük	Cümle	Bağdaşıklık	
Kullanım	22634	3045	6484	28533	3744	7607	14091
Ortalama	80,84	10,87	23,16	101,90	13,37	27,17	50,32

Çalışmaya katılan öğrencilerin yazdıkları iki farklı metin incelenmiş ve toplamda 14091 bağdaşıklık ögesi saptanmıştır. Bu durumda, iki metin için, öğrenci başına düşen toplam bağdaşıklık ögesi kullanımının ( $\bar{x}=50,32$ ) olduğu görülür.

Öğrencilerin iki farklı yazma biçiminde kullandıkları sözcük ve cümle sayıları karşılaştırıldığında, serbest yazmada daha uzun yazılar yazdıkları anlaşılmıştır. Yine serbest konuda yazdıkları metinlerdeki bağdaşıklık düzeyinin ( $\bar{x}=27,17$ ), yönlendirilmiş yazılarına ( $\bar{x}=23,16$ ) göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

**Tablo-28: Yazma Biçimine Göre Bağdaşıklık Türleri**

N: 280	Yönlendirilmiş		Serbest		Toplam bağdaşıklık	
	Kullanım	Ortalama	Kullanım	Ortalama	Kullanım	Ortalama
Gönderimsel	2485	8,87	2792	9,97	5277	18,85
Biçimsel-Sözlüksel	3999	14,28	4815	17,20	8814	31,48
Toplam	6484	23,16	7607	27,17	14091	50,32

Metinlerdeki bağdaşıklık ögeleri türlerine göre ayrıldığında, öğrencilerin yazılarında gönderimsel bağdaşıklık ögelerini ( $\bar{x}=18,85$ ), biçimsel-sözlüksel bağdaşıklık ögelerini ise ( $\bar{x}=31,48$ ) ortalamayla kullandıkları görülür. Buna dayanarak, öğrencilerin daha çok biçimsel-sözlüksel bağdaşıklığı kullandıkları

söylenebilir. Ayrıca serbest yazma metinlerinde hem gönderimsel hem de biçimsel-sözlüksel bağdaşıklık ögesi yönlendirilmiş yazma metinlerinden fazladır.

**Tablo-29: Yazma Biçimine Göre Gönderimsel Bağdaşıklık Kullanımı**

	Yönlendirilmiş		Serbest		Toplam bağdaşıklık	
	Kullanım	Ortalama	Kullanım	Ortalama	Kullanım	Ortalama
<i>Öncül/Bağımsız G.</i>	2056	7,34	2106	7,52	4162	14,86
Kişi adıları	675	2,41	945	3,37	1620	5,79
Dönüşlülük adılı	35	0,12	62	0,22	97	0,35
Gösterme adıları	76	0,27	305	1,09	381	1,36
Aitlik adılı	0	0	3	0,01	3	0,01
Belirsizlik adıları	185	0,66	274	0,98	459	1,64
Gösterme sıfatları	460	1,64	230	0,82	690	2,46
Belirteçler	625	2,23	287	1,02	912	3,26
<i>Ardıl/Bağımlı G.</i>	429	1,53	686	2,45	1115	3,98
Kişi ekleri	49	0,17	329	1,17	378	1,35
İyelik ekleri	135	0,48	205	0,73	340	1,21
İlgi eki	159	0,57	111	0,40	270	0,96
Belirtme durumu eki	86	0,31	41	0,15	127	0,45

Öğrenci yazılarındaki gönderimsel bağdaşıklık unsurları değerlendirildiğinde, kullanılan öncül/bağımsız gönderim ortalamasının ( $\bar{x}=14,86$ ) iken ardıl/bağımlı gönderim ortalamasının ise ( $\bar{x}=3,98$ ) olduğu görülmektedir. Bağımsız gönderim ortalamalarında yazma biçimlerine göre çok değişiklik olmamakla birlikte bağımlı gönderimin serbest yazma metinlerinde daha çok tercih edildiği söylenebilir.

Yine Tablo 29'a göre, bağımsız gönderim olarak kişi adılarının diğer unsurlardan daha fazla kullanıldığı anlaşılmaktadır. Aitlik adılı ise, metinlerde en az kullanılmış gönderim ögesidir. Bağımlı gönderim unsurlarının kullanımında ilk sırada kişi ekleri görülürken iyelik eklerinin de ona yakın bir oranda olduğu söylenebilir.

**Tablo-30: Yazma Biçimine Göre Değişirim Kullanımı**

	Yönlendirilmiş		Serbest		Toplam bağdaşıklık	
	Kullanım	Ortalama	Kullanım	Ortalama	Kullanım	Ortalama
<i>Değişirim</i>	69	0,25	116	0,41	185	0,66
Ada dayalı	1	0,003	20	0,07	21	0,07
Eyleme dayalı	3	0,01	1	0,003	4	0,01
Tümceye/ Tümceciğe dayalı	65	0,23	95	0,34	160	0,57

Tablo 30 incelendiğinde, metinlerde değiştirim kullanım ortalamasının ( $\bar{x}=0,66$ ) olduğu görülür. Bu oranın büyük bir kısmını tümceye/tümceciğe dayalı yapılan değiştirimler oluşturmaktadır. Serbest yazma metinlerinde değiştirim kullanım oranı yönlendirilmiş olarak yazılan metinlere göre daha yüksektir.

**Tablo-31: Yazma Biçimine Göre Eksilti Kullanımı**

	Yönlendirilmiş		Serbest		Toplam bağdaşıklık	
	Kullanım	Ortalama	Kullanım	Ortalama	Kullanım	Ortalama
<i>Eksilti</i>	293	1,05	438	1,56	731	2,61
Ortak ögenin düşürülmesi	218	0,78	270	0,96	488	1,74
Özne eksiltili	183	0,65	227	0,81	410	1,46
Nesne eksiltili	26	0,09	6	0,02	32	0,11
Tümleş eksiltili	9	0,03	37	0,13	46	0,16
Tamlayanın düşürülmesi	67	0,24	139	0,50	206	0,74
Tamlananın düşürülmesi	3	0,01	14	0,05	17	0,06
Tümcenin/ Tümceciğin d.	0	0	3	0,01	3	0,01
Eklerin düşürülmesi	5	0,02	12	0,04	17	0,06

Tabloya göre, öğrenci metinlerindeki eksilti kullanımının ( $\bar{x}=2,61$ ) oranında olduğu anlaşılmaktadır. Eksilti daha çok ortak ögenin düşürülmesi şeklinde yapılmıştır. Ortak ögeler içerisinde de özne eksiltili kullanımların diğerlerinden sayıca daha fazla olduğu fark edilmektedir. Tümcenin/tümceciğin düşürülmesi ise, en az tercih edilen eksilti şekli olarak görülmektedir.

**Tablo-32: Yazma Biçimine Göre Bağlaç Kullanımı**

	Yönlendirilmiş		Serbest		Toplam bağdaşıklık	
	Kullanım	Ortalama	Kullanım	Ortalama	Kullanım	Ortalama
<i>Bağlaçlar</i>	1462	5,22	2063	7,37	3525	12,59
Açıklama	156	0,56	254	0,91	410	1,46
Çelişki- Karşıtlık	114	0,41	279	0,99	393	1,40
Denkleştirme- Karşılaştırma- Tercih	23	0,08	74	0,26	97	0,35
Neden-Sonuç	58	0,21	78	0,28	136	0,49
Örnekleme	0	0	72	0,26	72	0,26
Pekiştirme- Üsteleme	302	1,08	302	1,08	604	2,16
Sıralama	809	2,89	1004	3,59	1813	6,47

Metinlerde ortalama ( $\bar{x}=12,59$ ) oranında bağlaç kullanıldığı belirlenmiştir. Sıralama bağlaçlarının en fazla tercih edilen bağlaç türü olduğu söylenebilir. Örnekleme bağlaçları ise en az kullanılan bağlaçlardır. Pekiştirme-üsteleme bağlaçlarında yazma biçimi arasında sayıca kullanım farkı bulunmazken diğer tüm bağlaç türleri serbest yazılan metinlerde daha fazladır.

**Tablo-33: Yazma Biçimine Göre Sözcük İlişkileri Kullanımı**

	Yönlendirilmiş		Serbest		Toplam bağdaşıklık	
	Kullanım	Ortalama	Kullanım	Ortalama	Kullanım	Ortalama
<i>Sözcük İlişkileri</i>	2175	7,77	2198	7,85	4373	15,62
Aynı sözcüğün yinelenmesi	1580	5,64	1509	5,39	3089	11,03
Aynı kökten sözcüklerin kullanımı	191	0,68	115	0,41	306	1,09
Yapı yinelenmesi	176	0,63	288	1,03	464	1,66
Bağlama uygun sözcük kullanımı	228	0,81	286	1,02	514	1,84
Eş/Yakın anlamlı	7	0,02	16	0,06	23	0,08
Karşıt anlamlı	15	0,05	83	0,30	98	0,35
Üst/Alt anlamlı	0	0	14	0,05	14	0,05
Aynı kavram alanından	206	0,74	173	0,62	379	1,35

Sözcük ilişkileri ( $\bar{x}=15,62$ ) ortalama kullanımla, biçimsel-sözlüksel bağdaşıklık içinde en fazla yer tercih edilendir. Öğrenciler daha çok aynı sözcüğü yineleyerek bu bağdaşıklığı oluşturmuşlardır. Yönlendirilmiş ile serbest yazma arasında sözcük ilişkileri oluşturmada ortalamaların birbirine yakın olduğu, kayda değer bir farkın göze çarpmadığı söylenebilir.

**Tablo-34: Dil Düzeyine Göre Sözcük ve Cümle Sayıları İle Bağdaşıklık Düzeyleri**

Düzyey	Kişi sayısı	Yazma biçimi	Sözcük ort.	Cümle ort.	Kullanım	Ortalama
B2	163	Yönlendirilmiş	80,74	10,62	8357	51,27
		Serbest	108,56	13,85		
C1	117	Yönlendirilmiş	80,97	11,23	5734	49,01
		Serbest	92,62	12,71		

Tablo 34 incelendiğinde, B2 düzeyindeki öğrencilerin C1 kurundaki öğrencilere göre daha bağdaşık metinler yazdıkları görülmektedir.

Ayrıca yönlendirilmiş metinlerde kullanılan sözcük sayılarının, düzeyler arasında farklılık oluşturmazken serbest konuda yazılan metinlerde, yine B2 öğrencilerinin daha uzun yazılar yazdıkları fark edilmektedir.

**Tablo-35: Yazma Biçimleri Bakımından Bağdaşıklık Düzeylerinin Dil Düzeylerine Göre Dağılımı**

Yazma biçimi	Düzyey	Kişi sayısı	Bağdaşıklık			Ortalama
			Gönderimsel	Biçimsel-Sözlüksel	Toplam	
Yönlendirilmiş	B2	163	1464	2333	3797	23,29
	C1	117	1021	1666	2687	22,97
Serbest	B2	163	1650	2910	4560	27,97
	C1	117	1142	1905	3047	26,04

Yazma biçimlerine göre bağdaşıklık düzeyleri ayrıldığında da yine B2 öğrencilerinin, her iki metninin, C1'deki öğrencilere göre daha bağdaşık olduğu söylenebilir.

**Tablo-36: Cinsiyete Göre Sözcük ve Cümle Sayıları ile Bağdaşıklık Düzeyleri**

Cinsiyet	Kişi sayısı	Yazma biçimi	Sözcük ort.	Cümle ort.	Kullanım	Ortalama
Kadın	105	Yönlendirilmiş	88,59	11,67	5708	54,36
		Serbest	111,75	15,08		
Erkek	175	Yönlendirilmiş	76,18	10,40	8383	47,90
		Serbest	95,99	12,35		

Tablo 36 değerlendirildiğinde, kadınların erkeklere oranla daha bağdaşık metinler yazdıkları anlaşılmaktadır. Yine kadınların her iki yazma biçiminde de erkeklerden daha uzun metinler yazdıkları fark edilmiştir.

**Tablo-37: Yazma Biçimleri Bakımından Bağdaşıklık Düzeylerinin Cinsiyete Göre Dağılımı**

Yazma biçimi	Cinsiyet	Kişi sayısı	Bağdaşıklık			Ortalama
			Gönderimsel	Biçimsel-Sözlüksel	Toplam	
Yönlendirilmiş	Kadın	105	1019	1567	2586	24,63
	Erkek	175	1466	2432	3898	22,27
Serbest	Kadın	105	1256	1866	3122	29,73
	Erkek	175	1536	2949	4485	25,63

Hem yönlendirilmiş hem de serbest yazmada kadın öğrencilerin metinlerindeki bağdaşıklık düzeyi erkek öğrencilerinden daha yüksektir.

**Tablo-38: Yaşa Göre Sözcük ve Cümle Sayıları ile Bağdaşıklık Düzeyleri**

Yaş	Kişi sayısı	Yazma biçimi	Sözcük ort.	Cümle ort.	Kullanım	Ortalama
18-25	219	Yönlendirilmiş	81,62	10,91	10910	49,82
		Serbest	99,85	13,05		
26-33	61	Yönlendirilmiş	78,02	10,75	3181	52,15
		Serbest	109,28	14,52		

Tablo 38 incelendiğinde, yaşı 26 ile 33 arasında değişen öğrencilerin metinlerdeki bağdaşıklık ögesi kullanımlarının kendilerinden genç öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu görülmektedir. Serbest konulu yazılarda yine aynı yaş grubundaki öğrenciler daha çok sözcük kullanırken yönlendirilmiş yazma biçiminde ise 18-25 yaş grubundakiler daha uzun metinler yazmışlardır.

**Tablo-39: Yazma Biçimleri Bakımından Bağdaşıklık Düzeylerinin Yaşa Göre Dağılımı**

Yazma biçimi	Yaş	Kişi sayısı	Bağdaşıklık			Ortalama
			Gönderimsel	Biçimsel-Sözlüksel	Toplam	
Yönlendirilmiş	18-25	219	1966	3120	5086	23,22
	26-33	61	519	879	1398	22,92
Serbest	18-25	219	2179	3645	5824	26,59
	26-33	61	613	1170	1783	29,23

Yönlendirilmiş metinlerdeki bağdaşıklık ögesi kullanımında yaş farkına dayalı büyük bir değişiklik gözlenmezken serbest yazılan metinlerde ise 26-33 yaş aralığındaki öğrencilerin daha çok bağdaşıklık ögesi kullandığı söylenebilir.

**Tablo-40: Uyruklara Göre Sözcük ve Cümle Sayıları ile Bağdaşıklık Düzeyleri**

Uyruk***	Kişi sayısı	Yazma biçimi	Sözcük ort.	Cümle ort.	Kullanım	Ortalama
Afrika	77	Yönlendirilmiş	77,49	10,57	3970	51,56
		Serbest	103,70	13,80		
Asya	186	Yönlendirilmiş	80,57	10,82	9222	49,58
		Serbest	101,96	13,32		

\*\*\* Amerika uyruklu 4, Avrupa uyruklu 13 öğrenci bulunmaktadır.

Tablo 40 değerlendirildiğinde, Afrika uyruklu öğrencilerin Asya uyruklu öğrencilere nazaran metinlerini daha bağdaşık yazdıkları söylenebilir. Metin uzunluklarına bakıldığında ise, Afrika'dan gelen öğrencilerin serbest yazmada, Asya'dan gelen öğrencilerin ise yönlendirilmiş yazmada diğerlerine oranla daha fazla sözcük kullandıkları görülmektedir.

**Tablo-41: Yazma Biçimleri Bakımından Bağdaşıklık Düzeylerinin Uyruklara Göre Dağılımı**

Yazma biçimi	Uyruk***	Kişi sayısı	Bağdaşıklık			Ortalama
			Gönderimsel	Biçimsel-Sözlüksel	Toplam	
Yönlendirilmiş	Afrika	77	656	1157	1813	23,54
	Asya	186	1650	2555	4205	22,61
Serbest	Afrika	77	688	1469	2157	28,01
	Asya	186	1930	3087	5017	26,97

\*\*\* Amerika uyruklu 4, Avrupa uyruklu 13 öğrenci bulunmaktadır.

Afrika uyruklu öğrenciler her iki yazma biçiminde de Asya uyruklulara göre bağdaşıklık düzeyi daha yüksek metinler yazmışlardır.

**Tablo-42: Ana Dillerinin Mensup Olduğu Dil Ailesine Göre Sözcük ve Cümle Sayıları ile Bağdaşıklık Düzeyleri**

Ana dil ailesi***	Kişi sayısı	Yazma biçimi	Sözcük ort.	Cümle ort.	Kullanım	Ortalama
Hami-Sami	88	Yönlendirilmiş	71,77	10,10	4032	45,82
		Serbest	96	13,27		
Hint-Avrupa	69	Yönlendirilmiş	82,07	10,61	3461	50,16
		Serbest	94,84	11,84		
Nijer-Kongo	33	Yönlendirilmiş	84,18	11,76	1877	56,88
		Serbest	109,51	15,12		
Ural-Altay	53	Yönlendirilmiş	86,85	11,04	2754	51,96
		Serbest	110,74	14,15		
Diğer diller	37	Yönlendirilmiş	88,49	12,19	1967	53,16
		Serbest	109,68	13,78		

\*\*\* Diğer diller grubunda; Afro-Asyatik dillerinden 9, Avustralya dillerinden 23, Çin-Tibet dillerinden 2 ve Kafkas dillerinden 3 öğrenci bulunmaktadır.



Bağdaşıklık kullanımları öğrencilerin ana dillerinin mensup olduğu dil ailelerine göre değerlendirildiğinde, ana dili Nijer-Kongo dil ailesinde yer alanların diğer öğrencilere göre daha bağdaşık metinler yazdıkları söylenebilir. Ana dili Hami-Sami dil ailesine mensup öğrencilerin ise en az düzeyde bağdaşıklık ögesi kullandıkları görülmektedir.

Ana dili Hami-Sami dil ailesinde bulunan öğrencilerin yönlendirilmiş metinlerde, Hint-Avrupa dil ailesinde yer alan öğrencilerin ise serbest metinlerde diğer öğrencilere göre daha kısa yazılar yazdıkları söylenebilir.

**Tablo-43: Yazma Biçimleri Bakımından Bağdaşıklık Düzeylerinin Ana Dillerinin Mensup Olduğu Dil Ailesine Göre Dağılımı**

Yazma biçimi	Ana dil ailesi***	Kişi sayısı	Bağdaşıklık			Ortalama
			Gönderimsel	Biçimsel-Sözlüksel	Toplam	
Yönlendirilmiş	Hami-Sami	88	688	1069	1757	19,97
	Hint-Avrupa	69	630	1037	1667	24,16
	Nijer-Kongo	33	340	539	879	26,64
	Ural-Altay	53	452	791	1243	23,45
	Diğer diller	37	375	563	938	25,35
Serbest	Hami-Sami	88	830	1445	2275	25,85
	Hint-Avrupa	69	674	1120	1794	26
	Nijer-Kongo	33	332	666	998	30,24
	Ural-Altay	53	620	891	1511	28,51
	Diğer diller	37	336	693	1029	27,81

\*\*\* Diğer diller grubunda; Afro-Asyatik dillerinden 9, Avustralya dillerinden 23, Çin-Tibet dillerinden 2 ve Kafkas dillerinden 3 öğrenci bulunmaktadır.

Tablo 43 incelendiğinde, ana dili Nijer-Kongo dil ailesinde yer alan öğrencilerin, her iki yazma biçiminde de, diğerlerine göre daha bağdaşık metinler yazdıkları anlaşılmaktadır.

**Tablo-44: Mezuniyet Durumuna Göre Sözcük ve Cümle Sayıları ile Bağdaşıklık Düzeyleri**

Mezuniyet	Kişi sayısı	Yazma biçimi	Sözcük ort.	Cümle ort.	Kullanım	Ortalama
Lise	114	Yönlendirilmiş	85,04	11,53	5663	49,67
		Serbest	100,89	13,42		
Lisans	100	Yönlendirilmiş	78,38	10,41	5029	50,29
		Serbest	100,11	12,72		
Lisansüstü	66	Yönlendirilmiş	76,71	10,39	3366	51
		Serbest	105,76	14,17		

Tablo 44 değerlendirildiğinde, öğrencilerin eğitim seviyesi yükseldikçe metinlerindeki bağdaşıklık kullanımlarının da arttığı fark edilmektedir. Kullandıkları sözcük sayılarının ise, bu duruma uyum göstermediği görülür. Yönlendirilmiş metinlerde mezun oldukları kurum yükseldikçe kullanılan sözcük sayısı azalmıştır. Serbest yazmada ise, lise mezunları ile lisans mezunlarının metin uzunlukları arasında fark bulunmazken lisansüstü mezunu öğrencilerin daha uzun yazılar yazdıkları anlaşılmaktadır.

**Tablo-45: Yazma Biçimleri Bakımından Bağdaşıklık Düzeylerinin Mezuniyete Göre Dağılımı**

Yazma biçimi	Mezuniyet	Kişi sayısı	Bağdaşıklık			Ortalama
			Gönderimsel	Biçimsel-Sözlüksel	Toplam	
Yönlendirilmiş	Lise	114	1055	1634	2689	23,59
	Lisans	100	896	1400	2296	22,96
	Lisansüstü	66	529	957	1486	22,51
Serbest	Lise	114	1097	1877	2974	26,09
	Lisans	100	1073	1660	2733	27,33
	Lisansüstü	66	615	1265	1880	28,48

Yönlendirilmiş yazılarda lise mezunu öğrenciler daha fazla bağdaşıklık ögesi kullanmışken serbest yazma konusu verildiğinde lisansüstü öğrencilerin daha bağdaşık metinler yazdıkları görülmüştür.

**Tablo-46: Dil Merkezine Geliş Şekline Göre Sözcük ve Cümle Sayıları ile Bağdaşıklık Düzeyleri**

Geliş şekli	Kişi sayısı	Yazma biçimi	Sözcük ort.	Cümle ort.	Kullanım	Ortalama
Ücretli	55	Yönlendirilmiş	62,02	9,11	2145	39
		Serbest	76,58	10,31		
Burslu	225	Yönlendirilmiş	85,43	11,31	11946	53,09
		Serbest	108,09	14,12		

Tablo 46'ya göre, burslu öğrencilerin yüksek bir farkla ücretli öğrencilerinden daha bağdaşık yazılar yazdıkları söylenebilir. Yine burslu öğrenciler ücretli öğrencilerden daha uzun yazılar yazmışlardır.

**Tablo-47: Yazma Biçimleri Bakımından Bağdaşıklık Düzeylerinin Dil Merkezine Geliş Şekline Göre Dağılımı**

Yazma biçimi	Geliş şekline	Kişi sayısı	Bağdaşıklık			Ortalama
			Gönderimsel	Biçimsel-Sözlüksel	Toplam	
Yönlendirilmiş	Ücretli	55	375	637	1012	18,40
	Burslu	225	2110	3362	5472	24,32
Serbest	Ücretli	55	437	696	1133	20,60
	Burslu	225	2355	4119	6474	28,77

Burslu öğrenciler, iki yazma biçiminde de, ücretli öğrencilerden daha yüksek bağdaşıklık düzeyinde metinler yazmışlardır.

**Tablo-48: Türkçenin Yanı Sıra Bilinen Yabancı Dil Sayısına Göre Sözcük ve Cümle Sayıları ile Bağdaşıklık Düzeyleri**

Yabancı dil sayısı***	Kişi sayısı	Yazma biçimi	Sözcük ort.	Cümle ort.	Kullanım	Ortalama
Bir dil	98	Yönlendirilmiş	77,70	10,79	4612	47,06
		Serbest	94,83	13,13		
İki dil	97	Yönlendirilmiş	84,95	11,12	5304	54,68
		Serbest	113,98	14,21		
Üç dil	53	Yönlendirilmiş	85,94	11,02	2847	53,72
		Serbest	104,34	13,15		

\*\*\* Dört yabancı dil bilen 16 ve Türkçeden başka yabancı dil bilmeyen 16 öğrenci bulunmaktadır.

Tablo 48 incelendiğinde, Türkçenin yanı sıra bir yabancı dil daha bilen öğrencilerin metinlerindeki bağdaşıklık düzeylerinin iki ya da üç dil daha bilen öğrencilerden hayli düşük olduğu görülmektedir. Bu öğrencilerin metinlerinde kullandıkları sözcük sayıları da yine diğer öğrencilere göre daha azdır.

**Tablo-49: Yazma Biçimleri Bakımından Bağdaşıklık Düzeylerinin Türkçenin Yanı Sıra Bilinen Yabancı Dil Sayısına Göre Dağılımı**

Yazma biçimi	Yabancı dil sayısı***	Kişi sayısı	Bağdaşıklık			Ortalama
			Gönderimsel	Biçimsel-Sözlüksel	Toplam	
Yönlendirilmiş	Bir dil	98	852	1321	2173	22,17
	İki dil	97	893	1440	2333	24,05
	Üç dil	53	497	861	1358	25,62
Serbest	Bir dil	98	858	1581	2439	24,89
	İki dil	97	1108	1863	2971	30,63
	Üç dil	53	579	910	1489	28,09

\*\*\* Dört yabancı dil bilen 16 ve Türkçeden başka yabancı dil bilmeyen 16 öğrenci bulunmaktadır.

Yönlendirilmiş yazılardaki bağdaşıklık ögesi kullanımının bilinen yabancı dil sayısına uygun olarak arttığı söylenebilir. Serbest yazılan metinlerde ise, bu şekilde bir artış görülmemektedir.

**Tablo-50: Türkiye’de Yaşama Süresine Göre Sözcük ve Cümle Sayıları ile Bağdaşıklık Düzeyleri**

Türkiye’de yaşama süresi	Kişi sayısı	Yazma biçimi	Sözcük ort.	Cümle ort.	Kullanım	Ortalama
0-6 ay	144	Yönlendirilmiş	80,34	10,37	7475	51,91
		Serbest	107,79	13,50		
7-12 ay	95	Yönlendirilmiş	88,07	12,04	4943	52,03
		Serbest	100,13	13,67		
12+ ay	41	Yönlendirilmiş	65,80	9,95	1673	40,80
		Serbest	85,34	12,22		

Tablo 50 incelendiğinde, Türkiye’de yaşama süresi 12 aydan fazla olan öğrencilerin daha az yaşamış öğrencilere göre metinlerinde hayli düşük oranda bağdaşıklık ögesi kullandıkları görülmektedir. Yine bu öğrencilerin metinleri de diğer öğrencilerin yazılarından oldukça kısadır.

**Tablo-51: Yazma Biçimleri Bakımından Bağdaşıklık Düzeylerinin Türkiye’de Yaşama Süresine Göre Dağılımı**

Yazma biçimi	Türkiye’de yaşama süresi	Kişi sayısı	Bağdaşıklık			Ortalama
			Gönderimsel	Biçimsel-Sözlüksel	Toplam	
Yönlendirilmiş	0-6 ay	144	1318	2059	3377	23,45
	7-12 ay	95	884	1472	2356	24,80
	12+ ay	41	283	468	751	18,32
Serbest	0-6 ay	144	1475	2623	4098	28,46
	7-12 ay	95	982	1605	2587	27,23
	12+ ay	41	335	587	922	22,49

Yazma biçimlerine göre bağdaşıklık ögesi kullanımına bakıldığında, hem yönlendirilmiş hem de serbest yazmada 0-6 ay ile 7-12 ay arasında Türkiye’de yaşayanların 12 aydan fazla yaşayanlara göre daha bağdaşık metinler yazdıkları görülür.

**Tablo-52: Türkçe Öğrenme Süresine Göre Sözcük ve Cümle Sayıları ile Bağdaşıklık Düzeyleri**

Öğrenme süresi***	Kişi sayısı	Yazma biçimi	Sözcük ort.	Cümle ort.	Kullanım	Ortalama
0-6 ay	167	Yönlendirilmiş	78,21	10,26	8418	50,41
		Serbest	105,70	13,38		
7-12 ay	92	Yönlendirilmiş	87,53	12,12	4769	51,84
		Serbest	97,62	13,55		

\*\*\*Türkçe öğrenme süresi 12 aydan fazla olan 21 öğrenci bulunmaktadır.

Tablo 52 değerlendirildiğinde, Türkçe öğrenme süresi uzadıkça az bir farkla olsa metinlerdeki bağdaşıklık düzeyinin arttığı söylenebilir. Yine yönlendirilmiş yazmadaki metinlerin uzunluğunun bu şekilde doğru orantıda olduğu görülürken serbest yazmada Türkçe öğrenme süresi 0-6 ay arasında olanların daha uzun metinler yazdıkları fark edilmiştir.

**Tablo-53: Yazma Biçimleri Bakımından Bağdaşıklık Düzeylerinin Türkçe Öğrenme Süresine Göre Dağılımı**

Yazma biçimi	Öğrenme süresi***	Kişi sayısı	Bağdaşıklık			Ortalama
			Gönderimsel	Biçimsel-Sözlüksel	Toplam	
Yönlendirilmiş	0-6 ay	167	1446	2355	3801	22,76
	7-12 ay	92	861	1387	2248	24,43
Serbest	0-6 ay	167	1630	2987	4617	27,65
	7-12 ay	92	983	1538	2521	27,40

\*\*\*Türkçe öğrenme süresi 12 aydan fazla olan 21 öğrenci bulunmaktadır.

Serbest konuda yazılan metinlerdeki bağdaşıklık oranında, Türkçe öğrenme sürelerinin bir etkisi gözlenmemiş olup yönlendirilmiş metinlerde öğrenim süresi 7-12 ay aralığında olanların daha bağdaşık metinler yazdığı görülmüştür.

**Tablo-54: Türk Arkadaş Sayısına Göre Sözcük ve Cümle Sayıları ile Bağdaşıklık Düzeyleri**

Arkadaş sayısı***	Kişi sayısı	Yazma biçimi	Sözcük ort.	Cümle ort.	Kullanım	Ortalama
1-15 kişi	189	Yönlendirilmiş	79,17	10,60	9304	49,23
		Serbest	99,50	13,24		
16-30 kişi	44	Yönlendirilmiş	85,23	11,11	2364	53,73
		Serbest	111,91	13,86		
30+ kişi	33	Yönlendirilmiş	90,64	13	1793	54,33
		Serbest	105	13,51		

\*\*\* Hiç Türk arkadaşı olmayan 14 öğrenci bulunmaktadır.

Tablo 54 değerlendirildiğinde, öğrencilerin Türk arkadaş sayısı arttıkça yazdıkları metinlerdeki bağdaşıklık ögesi kullanım oranının da arttığı söylenebilir. Yönlendirilmiş metinlerdeki uzunluğun da aynı şekilde arttığı görülürken serbest metinlerde ise böyle düzenli bir artıştan bahsedilemez.

**Tablo-55: Yazma Biçimleri Bakımından Bağdaşıklık Düzeylerinin Türk Arkadaş Sayısına Göre Dağılımı**

Yazma biçimi	Arkadaş sayısı***	Kişi sayısı	Bağdaşıklık			Ortalama
			Gönderimsel	Biçimsel-Sözlüksel	Toplam	
Yönlendirilmiş	1-15 kişi	189	1610	2696	4306	22,78
	16-30 kişi	44	428	668	1096	24,91
	30+ kişi	33	351	476	827	25,06
Serbest	1-15 kişi	189	1814	3184	4998	26,44
	16-30 kişi	44	429	839	1268	28,82
	30+ kişi	33	374	592	966	29,27

\*\*\* Hiç Türk arkadaşı olmayan 14 öğrenci bulunmaktadır.

Türk arkadaş sayısı 30'dan fazla olan öğrencilerin her iki yazma biçiminde de diğer öğrencilere göre daha bağdaşık yazılar yazdıkları söylenebilir.

**Tablo-56: Türk Televizyon Kanallarını İzleme Durumuna Göre Sözcük ve Cümle Sayıları ile Bağdaşıklık Düzeyleri**

Tv izleme	Kişi sayısı	Yazma biçimi	Sözcük ort.	Cümle ort.	Kullanım	Ortalama
Hayır	80	Yönlendirilmiş	84,57	11,12	3807	47,59
		Serbest	89,96	12,16		
Evet	200	Yönlendirilmiş	79,34	10,77	10284	51,42
		Serbest	106,68	13,85		

Tablo 56 incelendiğinde, Türk televizyon kanallarını izleyen öğrencilerin izlemeyen öğrencilere göre daha bağdaşık metinler yazdıkları görülmektedir. Ayrıca

serbest yazdıkları metinleri daha uzun yazan bu öğrencilerin yönlendirilmiş yazmada ise daha az sözcük kullandıkları söylenebilir.

**Tablo-57: Yazma Biçimleri Bakımından Bağdaşıklık Düzeylerinin Türk Televizyon Kanalları İzleme Durumuna Göre Dağılımı**

Yazma biçimi	Tv izleme	Kişi sayısı	Bağdaşıklık			Ortalama
			Gönderimsel	Biçimsel-Sözlüksel	Toplam	
Yönlendirilmiş	Hayır	80	715	1163	1878	23,47
	Evet	200	1770	2836	4606	23,03
Serbest	Hayır	80	749	1180	1929	24,11
	Evet	200	2043	3635	5678	28,39

Yönlendirilmiş yazılardaki bağdaşıklık düzeylerinde Türk televizyon kanallarını izleme durumuna göre ortalama kullanım açısından bir farklılık görülmemektedir. Ancak serbest metinlerde bahsi geçen kanalları izleyen öğrenciler, diğerlerinden daha bağdaşık yazılar yazmışlardır.

**Tablo-58: Türk Televizyon Kanallarını İzleme Sıklığına Göre Sözcük ve Cümle Sayıları ile Bağdaşıklık Düzeyleri**

Tv izleme sıklığı	Kişi sayısı	Yazma biçimi	Sözcük ort.	Cümle ort.	Kullanım	Ortalama
Her gün	52	Yönlendirilmiş	71,42	9,81	2564	49,31
		Serbest	108,86	13,79		
Haftada birkaç gün	110	Yönlendirilmiş	79,33	10,92	5492	49,93
		Serbest	104,19	13,44		
Ayda birkaç gün	38	Yönlendirilmiş	91,34	11,97	2244	59,05
		Serbest	111,37	15,16		

Tablo 58 incelendiğinde, Türk televizyon kanallarını ayda birkaç gün izleyen öğrencilerin her gün ya da haftada birkaç gün izleyen öğrencilerden daha bağdaşık yazılar yazdıkları anlaşılmaktadır. Öğrencilerin yönlendirilmiş metinlerinin uzunluğu televizyon izleme sıklığıyla ters orantılı iken serbest metinlerde bu durumdan bahsedilemez.

**Tablo-59: Yazma Biçimleri Bakımından Bağdaşıklık Düzeylerinin Türk Televizyon Kanallarını İzleme Sıklığına Göre Dağılımı**

Yazma biçimi	Tv izleme sıklığı	Kişi sayısı	Bağdaşıklık			Ortalama
			Gönderimsel	Biçimsel-Sözlüksel	Toplam	
Yönlendirilmiş	Her gün	52	400	697	1097	21,10
	Haftada birkaç gün	110	929	1543	2472	22,47
	Ayda birkaç gün	38	452	592	1044	27,47
Serbest	Her gün	52	509	958	1467	28,21
	Haftada birkaç gün	110	1039	1981	3020	27,45
	Ayda birkaç gün	38	494	706	1200	31,58

Hem yönlendirilmiş hem de serbest yazma metinlerinde ayda birkaç gün Türk televizyon kanallarını izleyenlerin yazılarında daha bağdaşık ifadeler kullandıkları fark edilmektedir.

**Tablo-60: Cep Telefonu Kullanma Diline Göre Sözcük ve Cümle Sayıları ile Bağdaşıklık Düzeyleri**

Telefonu kullanma dili***	Kişi sayısı	Yazma biçimi	Sözcük ort.	Cümle ort.	Kullanım	Ortalama
Türkçe	92	Yönlendirilmiş	78,70	10,68	4462	48,50
		Serbest	94,49	13,01		
Ana dil	40	Yönlendirilmiş	67,07	9,62	1750	43,75
		Serbest	98,90	12,77		
Üçüncü bir dil	134	Yönlendirilmiş	86,07	11,30	7023	52,41
		Serbest	103,62	13,33		

\*\*\* Telefonunu birden fazla dil ile kullanan 14 öğrenci bulunmaktadır.

Tablo 60'a göre, cep telefonunu ana dil ile kullanan öğrencilerin metinlerde diğer öğrencilere göre daha az bağdaşıklık ögesi kullandıkları görülmektedir. Yine bu öğrencilerin yönlendirilmiş metinleri daha kısadır.



**Tablo-61: Yazma Biçimleri Bakımından Bağdaşıklık Düzeylerinin Cep Telefonu Kullanma Diline Göre Dağılımı**

Yazma biçimi	Telefonu kullanma dili***	Kişi sayısı	Bağdaşıklık			Ortalama
			Gönderimsel	Biçimsel-Sözlüksel	Toplam	
Yönlendirilmiş	Türkçe	92	815	1340	2155	23,42
	Ana dil	40	265	467	732	18,30
	Üçüncü bir dil	134	1261	1968	3229	24,10
Serbest	Türkçe	92	837	1470	2307	25,08
	Ana dil	40	351	667	1018	25,45
	Üçüncü bir dil	134	1462	2332	3794	28,31

\*\*\* Telefonunu birden fazla dil ile kullanan 14 öğrenci bulunmaktadır.

Her iki farklı yazma biçiminde de cep telefonunu üçüncü bir dilde kullananların daha bağdaşık metinler yazdıkları anlaşılmıştır. Yönlendirilmiş metinlerde telefonunu ana dili ile kullanan öğrencilerin daha az bağdaşıklık ögesi içeren ifadeler kullandıkları görülürken serbest yazma için böyle bir durum söz konusu değildir.

**Tablo-62: İnterneti Kullanma Diline Göre Sözcük ve Cümle Sayıları ile Bağdaşıklık Düzeyleri**

İnterneti kullanma dili	Kişi sayısı	Yazma biçimi	Sözcük ort.	Cümle ort.	Kullanım	Ortalama
Türkçe	54	Yönlendirilmiş	83,81	11,57	2637	48,83
		Serbest	101,18	13,35		
Ana dil	93	Yönlendirilmiş	71,43	9,60	4269	45,90
		Serbest	93,12	12,71		
Üçüncü bir dil	103	Yönlendirilmiş	85,85	11,53	5600	54,37
		Serbest	108,85	13,79		
Birden çok dil	30	Yönlendirilmiş	87,40	11,30	1585	52,83
		Serbest	106,57	14,03		

Tablo 62 değerlendirildiğinde, interneti üçüncü bir dilde kullanan öğrencilerin diğer öğrencilere göre daha bağdaşık yazılar yazdıkları anlaşılmaktadır. En düşük bağdaşık ögesi kullanımı ise, interneti ana dillerinde kullanan öğrencilerdedir. Her iki türde yazmada da interneti üçüncü bir dil ya da birden fazla dilde kullanan öğrencilerin daha uzun metinler yazdıkları görülmektedir.

**Tablo-63: Yazma Biçimleri Bakımından Bağdaşıklık Düzeylerinin İnterneti Kullanma Diline Göre Dağılımı**

Yazma biçimi	İnterneti kullanma dili	Kişi sayısı	Bağdaşıklık			Ortalama
			Gönderimsel	Biçimsel-Sözlüksel	Toplam	
Yönlendirilmiş	Türkçe	54	492	768	1260	23,33
	Ana dil	93	751	1168	1919	20,63
	Üçüncü bir dil	103	991	1561	2552	24,78
	Birden çok dil	30	251	502	753	25,10
Serbest	Türkçe	54	497	880	1377	25,50
	Ana dil	93	881	1469	2350	25,27
	Üçüncü bir dil	103	1117	1931	3048	29,59
	Birden çok dil	30	297	535	832	27,73

Tablo 63'e göre, yönlendirilmiş yazmada interneti birden çok dil ile kullananların, serbest yazmada ise üçüncü bir dille kullananların daha bağdaşık metinler yazdıkları görülmektedir.

**Tablo-64: Türkçe Öğrenmenin Zor Olduğunu Düşünme Durumuna Göre Sözcük ve Cümle Sayıları ile Bağdaşıklık Düzeyleri**

Zorluk	Kişi sayısı	Yazma biçimi	Sözcük ort.	Cümle ort.	Kullanım	Ortalama
Kolay	145	Yönlendirilmiş	82,25	10,83	7439	51,30
		Serbest	105,10	13,39		
Zor	135	Yönlendirilmiş	79,31	10,92	6652	49,27
		Serbest	98,47	13,35		

Türkçe öğrenmenin zor olduğunu düşünen öğrenciler diğerlerine göre metinlerinde daha az sayıda bağdaşıklık ögesi kullanmışlar ve daha kısa yazılar yazmışlardır.

**Tablo-65: Yazma Biçimleri Bakımından Bağdaşıklık Düzeylerinin Türkçe Öğrenmenin Zor Olduğunu Düşünme Durumuna Göre Dağılımı**

Yazma biçimi	Zorluk	Kişi sayısı	Bağdaşıklık			Ortalama
			Gönderimsel	Biçimsel-Sözlüksel	Toplam	
Yönlendirilmiş	Kolay	145	1279	2130	3409	23,51
	Zor	135	1206	1869	3075	22,78
Serbest	Kolay	145	1498	2532	4030	27,79
	Zor	135	1294	2283	3577	26,50

Tablo 65'e göre, Türkçe öğrenmenin zor olduğunu düşünen öğrenciler her iki yazma biçiminde de daha az bağdaşıklık ögesi içeren metinler yazmışlardır.

**Tablo-66: En Çok İhtiyaç Duyacaklarını Düşündükleri Öğrenme Alanına Göre Sözcük ve Cümle Sayıları ile Bağdaşıklık Düzeyleri**

İhtiyaç***	Kişi sayısı	Yazma biçimi	Sözcük ort.	Cümle ort.	Kullanım	Ortalama
Konuşma	101	Yönlendirilmiş	77,44	10,36	4915	48,66
		Serbest	98,82	13,71		
Okuma	44	Yönlendirilmiş	87,18	11,20	2251	51,16
		Serbest	106,75	13,50		
Yazma	50	Yönlendirilmiş	74,02	10,92	2450	49
		Serbest	106,44	12,68		

\*\*\* Dinleme becerisini 13 öğrenci, dil bilgisini 26 öğrenci ihtiyaç olarak görmektedir. Ayrıca 46 öğrenci birden fazla beceri alanı belirttiğinden analiz dışı tutulmuştur.

Türkçe öğrenme amaçlarına göre en çok okuma becerisine ihtiyacı olacağını düşünen öğrenciler metinlerini daha bağdaşık yazmışlardır. Yine bu öğrencilerin yazılarındaki sözcük kullanımları da diğer öğrencilerden fazladır.

**Tablo-67: Yazma Biçimleri Bakımından Bağdaşıklık Düzeylerinin En Çok İhtiyaç Duyacakları Öğrenme Alanına Göre Dağılımı**

Yazma biçimi	İhtiyaç***	Kişi sayısı	Bağdaşıklık			Ortalama
			Gönderimsel	Biçimsel-Sözlüksel	Toplam	
Yönlendirilmiş	Konuşma	101	848	1371	2219	21,97
	Okuma	44	433	668	1101	25,02
	Yazma	50	357	664	1021	20,42
Serbest	Konuşma	101	964	1732	2696	26,69
	Okuma	44	418	732	1150	26,14
	Yazma	50	488	941	1429	28,58

\*\*\* Dinleme becerisini 13 öğrenci, dil bilgisini 26 öğrenci ihtiyaç olarak görmektedir. Ayrıca 46 öğrenci birden fazla beceri alanı belirttiğinden analiz dışı tutulmuştur.

Metinlerdeki bağdaşıklık düzeyleri yazma türüne göre ayrıldığında ise, yönlendirilmiş yazmada okuma becerisine ihtiyaç duyacağını düşünen öğrencilerin, serbest yazmada ise daha çok yazma becerisine ihtiyaçları olacağını düşünen öğrencilerin yazılarında daha bağdaşık ifadeler kullandıkları anlaşılmaktadır.

**Tablo-68: Türkçe Öğrenirken En Çok Zorlandıkları Öğrenme Alanına Göre Sözcük ve Cümle Sayıları ile Bağdaşıklık Düzeyleri**

Zorlanma***	Kişi sayısı	Yazma biçimi	Sözcük ort.	Cümle ort.	Kullanım	Ortalama
Dinleme	47	Yönlendirilmiş	76,40	10,72	2144	45,62
		Serbest	86,64	12,45		
Konuşma	55	Yönlendirilmiş	90,78	12,11	2941	53,47
		Serbest	105	13,47		
Okuma	44	Yönlendirilmiş	84,25	11,89	2314	52,59
		Serbest	108,86	14,34		
Yazma	77	Yönlendirilmiş	80,27	10,38	3865	50,19
		Serbest	103,52	13,04		
Dil bilgisi	34	Yönlendirilmiş	69,68	8,62	1595	46,91
		Serbest	100,56	13,03		

\*\*\* 23 öğrenci birden fazla beceri alanı belirttiğinden analiz dışı tutulmuştur.

Tablo 68 incelendiğinde, en çok konuşmada zorlandığını düşünen öğrencilerin metinlerinde diğer öğrencilere göre daha fazla bağdaşıklık unsuru kullandığı görülürken en fazla dinlemede zorlandığını belirten öğrencilerin ise en az düzeyde bağdaşıklık ögesi kullandığı fark edilmektedir.

**Tablo-69: Yazma Biçimleri Bakımından Bağdaşıklık Düzeylerinin Türkçe Öğrenirken En Çok Zorlandıkları Öğrenme Alanına Göre Dağılımı**

Yazma biçimi	Zorlanma***	Kişi sayısı	Bağdaşıklık			Ortalama
			Gönderimsel	Biçimsel-Sözlüksel	Toplam	
Yönlendirilmiş	Dinleme	47	423	628	1051	22,36
	Konuşma	55	577	810	1387	25,22
	Okuma	44	404	677	1081	24,57
	Yazma	77	619	1101	1720	22,34
	Dil bilgisi	34	256	456	712	20,94
Serbest	Dinleme	47	362	731	1093	23,25
	Konuşma	55	582	972	1554	28,25
	Okuma	44	474	759	1233	28,02
	Yazma	77	799	1346	2145	27,86
	Dil bilgisi	34	285	598	883	25,97

\*\*\* 23 öğrenci birden fazla beceri alanı belirttiğinden analiz dışı tutulmuştur.

Yönlendirilmiş yazmada en çok dil bilgisi alanında zorlandığını belirten öğrencilerin, serbest yazmada ise daha çok dinlemede zorlandığını söyleyen öğrencilerin metinlerinin diğer öğrencilerden daha az bağdaşık olduğu söylenebilir.

**Tablo-70: Türkçe Öğrenirken En Başarılı Olduklarını Düşündükleri Öğrenme Alanına Göre Sözcük ve Cümle Sayıları ile Bağdaşıklık Düzeyleri**

Başarılı	Kişi sayısı	Yazma biçimi	Sözcük ort.	Cümle ort.	Kullanım	Ortalama
Dinleme	31	Yönlendirilmiş	80,68	10,19	1578	50,90
		Serbest	107,68	12,90		
Konuşma	72	Yönlendirilmiş	72,22	9,76	3241	45,01
		Serbest	87,85	11,49		
Okuma	44	Yönlendirilmiş	88,61	11,68	2377	54,02
		Serbest	111,57	14,64		
Yazma	45	Yönlendirilmiş	79,78	10,73	2265	50,33
		Serbest	104,71	14,33		
Dil bilgisi	65	Yönlendirilmiş	81,26	11,21	3256	50,09
		Serbest	100,35	13,43		

Tablo 70 incelendiğinde, en başarılı oldukları öğrenme alanının okuma olduğunu belirten öğrencilerin diğer öğrencilerden daha bağdaşık metinler yazdıkları anlaşılmaktadır. Kendilerini en çok konuşma becerisinde başarılı bulan öğrencilerin ise yazılarında en az düzeyde bağdaşık unsuru kullandığı tespit edilmiştir.

Yazdıkları metinlerin uzunluğuna bakıldığında ise, yine okuma becerisinde başarılı olduğunu düşünen öğrencilerin diğer öğrencilerden daha uzun yazılar yazdıkları görülmektedir.

**Tablo-71: Yazma Biçimleri Bakımından Bağdaşıklık Düzeylerinin Türkçe Öğrenirken En Başarılı Olduklarını Düşündükleri Öğrenme Alanına Göre Dağılımı**

Yazma biçimi	Başarı***	Kişi sayısı	Bağdaşıklık			Ortalama
			Gönderimsel	Biçimsel-Sözlüksel	Toplam	
Yönlendirilmiş	Dinleme	31	260	428	688	22,19
	Konuşma	72	566	979	1545	21,46
	Okuma	44	440	669	1109	25,20
	Yazma	45	373	635	1008	22,40
	Dil bilgisi	65	560	940	1500	23,08
Serbest	Dinleme	31	354	536	890	28,71
	Konuşma	72	640	1056	1696	23,56
	Okuma	44	421	847	1268	28,82
	Yazma	45	464	793	1257	27,93
	Dil bilgisi	65	609	1147	1756	27,01

\*\*\* 23 öğrenci birden fazla beceri alanı belirttiğinden analiz dışı tutulmuştur.

Yönlendirilmiş yazmada en başarılı olduğu alanın okuma olduğunu düşünen öğrencilerin daha bağdaşık metinler yazdıkları söylenebilir. Ancak serbest yazmada

bağdaşıklık düzeylerinin birbirine çok yakın olduğu görülmekte ve en az bağdaşıklık ögesi kullanan grubun kendilerini konuşma becerisinde başarılı bulan öğrenciler olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

**Tablo-72: Türkçe Yazarken Hata Yapmaktan Korkma Durumuna Göre Sözcük ve Cümle Sayıları ile Bağdaşıklık Düzeyleri**

Hatadan korkmak	Kişi sayısı	Yazma biçimi	Sözcük ort.	Cümle ort.	Kullanım	Ortalama
Hayır	66	Yönlendirilmiş	78,77	10,51	3080	46,67
		Serbest	91,98	12,53		
Biraz	137	Yönlendirilmiş	82,98	11,44	6966	50,85
		Serbest	105,04	13,62		
Evet	77	Yönlendirilmiş	78,79	10,17	4045	52,53
		Serbest	104,82	13,65		

Tablo 72 incelendiğinde, Türkçe yazı yazarken hata yapmaktan korkan öğrencilerin daha bağdaşık yazılar yazarken hatadan korkmayan öğrencilerin ise daha az bağdaşıklık ögesi kullandığı anlaşılmaktadır.

**Tablo-73: Yazma Biçimleri Bakımından Bağdaşıklık Düzeylerinin Türkçe Yazarken Hata Yapmaktan Korkma Durumuna Göre Dağılımı**

Yazma biçimi	Hatadan korkmak	Kişi sayısı	Bağdaşıklık			Ortalama
			Gönderimsel	Biçimsel-Sözlüksel	Toplam	
Yönlendirilmiş	Hayır	66	505	955	1460	22,12
	Biraz	137	1281	1894	3175	23,17
	Evet	77	699	1150	1849	24,01
Serbest	Hayır	66	609	1011	1620	24,54
	Biraz	137	1396	2395	3791	27,67
	Evet	77	787	1409	2196	28,52

Her iki yazma türünde de hata yapmaktan korkma durumu arttıkça daha bağdaşık yazılar yazıldığı görülmektedir.

**Tablo-74: Ders Dışı Zamanlarda Türkçe Yazılar Yazma Durumuna Göre Sözcük ve Cümle Sayıları ile Bağdaşıklık Düzeyleri**

Türkçe yazma	Kişi sayısı	Yazma biçimi	Sözcük ort.	Cümle ort.	Kullanım	Ortalama
Hayır	155	Yönlendirilmiş	78,88	10,53	7350	47,42
		Serbest	93,93	12,13		
Evet	125	Yönlendirilmiş	83,26	11,30	6741	53,93
		Serbest	111,79	14,90		

Tablo 74'e göre, ders dışı zamanlarda da Türkçe metinleri yazan öğrencilerin yazmayanlara göre daha bağdaşık yazılar yazdıkları anlaşılmaktadır. Ayrıca bu öğrenciler yazılarında daha çok sözcük kullanmaktadırlar.

**Tablo-75: Yazma Biçimleri Bakımından Bağdaşıklık Düzeylerinin Ders Dışı Zamanlarda Türkçe Yazılar Yazma Durumuna Göre Dağılımı**

Yazma biçimi	Türkçe yazma	Kişi sayısı	Bağdaşıklık			Ortalama
			Gönderimsel	Biçimsel-Sözlüksel	Toplam	
Yönlendirilmiş	Hayır	155	1342	2112	3454	22,28
	Evet	125	1143	1887	3030	24,24
Serbest	Hayır	155	1408	2488	3896	25,13
	Evet	125	1384	2327	3711	29,69

Yazma biçimlerine göre bakıldığında da, her iki türde, yine ders dışı zamanlarda Türkçe yazılar yazan öğrencilerin daha fazla bağdaşıklık ögesi kullandığı görülmektedir.

**Tablo-76: Ders Dışı Zamanlarda Ana Dilde Yazılar Yazma Durumuna Göre Sözcük ve Cümle Sayıları ile Bağdaşıklık Düzeyleri**

Ana dilde yazma	Kişi sayısı	Yazma biçimi	Sözcük ort.	Cümle ort.	Kullanım	Ortalama
Hayır	149	Yönlendirilmiş	83,23	11,29	7700	51,68
		Serbest	101,80	13,45		
Evet	131	Yönlendirilmiş	78,11	10,40	6391	48,79
		Serbest	102,01	13,28		

Tablo 76 incelendiğinde, ders dışı zamanlarda ana dillerinde metinler yazan öğrencilerin yazmayanlara oranla yazılarında daha az bağdaşıklık ögesi kullandıkları fark edilmektedir. Yazdıkları metinlerin uzunluklarına bakıldığında ise, bu öğrencilerin yönlendirilmiş yazma biçiminde daha kısa yazılar yazdıkları, serbest konulu metinlerin ise her iki grup öğrencide birbirine yakın uzunlukta bulunduğu görülmektedir.

**Tablo-77: Yazma Biçimleri Bakımından Bağdaşıklık Düzeylerinin Ders Dışı Zamanlarda Ana Dilde Yazılar Yazma Göre Dağılımı**

Yazma biçimi	Ana dilde yazma	Kişi sayısı	Bağdaşıklık			Ortalama
			Gönderimsel	Biçimsel-Sözlüksel	Toplam	
Yönlendirilmiş	Hayır	149	1389	2183	3572	23,97
	Evet	131	1096	1816	2912	22,23
Serbest	Hayır	149	1460	2668	4128	27,70
	Evet	131	1332	2147	3479	26,56

Ders dışı zamanlarda ana dilinde metinler yazan öğrenciler hem yönlendirilmiş hem de serbest yazılarında diğer öğrencilere göre daha düşük oranda bağdaşıklık ögesi kullanmışlardır.

#### 4.2. Tutarlılık ile İlgili Bulgular

Yabancı öğrencilerin yönlendirilmiş ve serbest olarak iki farklı şekilde yazdıkları metinlerin tutarlılığına dair bulgular şu şekildedir:

**Tablo-78: Metinlerin Yönlendirilmiş Yazmada Tutarlılık Düzeyleri**

Yönlendirilmiş yazma		Sıklık (f)	Yüzde (%)
Konu	Yetersiz	14	5
	Kabul edilebilir	55	19,64
	Yeterli	211	75,36
Bağlantılılık	Yetersiz	26	9,29
	Kabul edilebilir	154	55
	Yeterli	100	35,71
Süreklilik/Devamlılık	Yetersiz	24	8,57
	Kabul edilebilir	126	45
	Yeterli	130	46,43
Bütünlük	Yetersiz	37	13,21
	Kabul edilebilir	85	30,36
	Yeterli	158	56,43

Yönlendirilmiş olarak yazılan metinlerde, öğrencilerin daha çok bütünlük açısından yetersiz metinler yazdıkları söylenebilir. Yazıların en yeterli oldukları alan ise, konudur. Öğrencilerin %75,36'sı metin boyunca konuyu değiştirmemiş; konu dışında çıkmamıştır.



**Tablo-79: Metinlerin Serbest Yazmada Tutarlılık Düzeyleri**

Serbest yazma		Sıklık (f)	Yüzde (%)
Konu	Yetersiz	10	3,57
	Kabul edilebilir	72	25,71
	Yeterli	198	70,71
Bağlantılılık	Yetersiz	55	19,64
	Kabul edilebilir	147	52,50
	Yeterli	78	27,86
Süreklilik/Devamlılık	Yetersiz	83	29,64
	Kabul edilebilir	103	36,79
	Yeterli	94	33,57
Bütünlük	Yetersiz	65	23,21
	Kabul edilebilir	129	46,07
	Yeterli	86	30,71

Serbest yazılan metinlerde, en yetersiz bulunan alan süreklilik olup öğrencilerin %29,64'ünün sürekliliği/devamlılığı olmayan yazılar yazdıkları söylenebilir. Metnin tutarlılığı için belirlenen diğer başlıklara kıyasla yazıların en yeterli bulunduğu alan yine konudur.

Tablo 78 ve Tablo 79, alt başlıklar bakımından öğrencilerin yetersiz bulunduğu yüzdeler göz önüne alınarak kıyaslandığında; yönlendirilmiş olarak yazılan yazıların tutarlılık düzeyinin, serbest metinlere göre bağlantılılık, süreklilik/devamlılık ve bütünlük başlıklarında daha kabul edilebilir ve yeterli düzeyde oldukları anlaşılmaktadır. Konu açısından tutarlılıkta ise, birbirlerine yakın düzeylerde oldukları söylenebilir.

**Tablo-80: Metinlerin Tutarlılık Düzeylerinin Dil Düzeyine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları**

	Düzye	Kişi sayısı	Sıra ort.	Sıra top.	U	p
Yönlendirilmiş	B2	163	130,57	21283	7917,5	.014*
	C1	117	154,33	18056		
Serbest	B2	163	130,08	21202	7836,5	.010*
	C1	117	155,02	18137		
Toplam	B2	163	129,30	21076	7710	.006**
	C1	117	156,10	18264		

\*p < 0.05, \*\*p < 0.01

Tablo 80 incelendiğinde, buldukları dil düzeyinin öğrencilerin metin tutarlılığı üzerinde anlamlı derecede etkili olduğu anlaşılmaktadır. Sıra ortalamaları

dikkate alındığında, C1 düzeyindeki öğrencilerin B2 seviyesindeki öğrencilerden daha tutarlı metinler yazdıkları söylenebilir.

**Tablo-81: Metinlerin Tutarlılık Düzeylerinin Cinsiyete Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları**

	Cinsiyet	Kişi sayısı	Sıra ort.	Sıra top.	U	p
Yönlendirilmiş	Kadın	105	162,70	17084	6856	.000**
	Erkek	175	127,18	22256		
Serbest	Kadın	105	149,68	15716	8224	.138
	Erkek	175	134,99	23624		
Toplam	Kadın	105	159,95	16795	7145	.002**
	Erkek	175	128,83	22545		

\*\*p < 0.01

Tablo 81'e göre, cinsiyetin yönlendirilmiş metinlerin tutarlılığı ile metinlerin genel tutarlılığı üzerinde anlamlı derecede etkisi olduğu görülmektedir. Sıra ortalamaları incelendiğinde, kadınların erkeklere oranla daha tutarlı metinler yazdıkları anlaşılmaktadır.

Test sonucuna göre, serbest metinlerin tutarlılığında, kadınlar ile erkeklerin arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir.

**Tablo-82: Metinlerin Tutarlılık Düzeylerinin Yaşa Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları**

	Yaş	Kişi sayısı	Sıra ort.	Sıra top.	U	p
Yönlendirilmiş	18-25	219	144,88	31728	5721	.081
	26-33	61	124,79	7612		
Serbest	18-25	219	140,74	30821	6628	.926
	26-33	61	139,66	8519		
Toplam	18-25	219	142,43	31193	6256	.447
	26-33	61	133,56	8147		

Tablo 82 değerlendirildiğinde, yaşın öğrencilerin yazdıkları metinlerin tutarlılığı üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

**Tablo-83: Metinlerin Tutarlılık Düzeylerinin Uyuğua Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları**

	Uyruk***	Kişi sayısı	Sıra ort.	Sıra top.	U	p
Yönlendirilmiş	Afrika	77	113,52	8741	5738	.010*
	Asya	186	139,65	25975		
Serbest	Afrika	77	125,90	9694	6691	.398
	Asya	186	134,53	25022		
Toplam	Afrika	77	118,98	9161,5	6158,5	.073
	Asya	186	137,39	25554,5		

\*p < 0.05, \*\*\* Amerika uyruklu 4, Avrupa uyruklu 13 öğrenci bulunmaktadır.

Tablo 83'te, uyruğun yönlendirilmiş metinlerin tutarlılığı üzerinde anlamlı derecede etkili olduğu görülür. Sıra ortalamaları, bu farkın Asya uyruklu öğrencilerin lehine olduğunu göstermektedir.

Serbest metinlerin tutarlılığı ile genel tutarlılık sonuçlarında ise, uyruk farkına bağlı anlamlı bir fark gözlenmemiştir.

**Tablo-84: Metinlerin Tutarlılık Düzeylerinin Ana Dillerinin Mensup Olduğu Dil Ailesine Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları**

	Ana dil ailesi***	Kişi sayısı	Sıra ort.	sd	$\chi^2$	p	Anlamlı fark
Yönlendirilmiş	Hami-Sami	88	132,97	4	18,305	.001**	1 - 4, 2 - 4, 3 - 4, 4 - 5
	Hint-Avrupa	69	138,20				
	Nijer-Kongo	33	116,56				
	Ural-Altay	53	180,49				
	Diğer diller	37	126,77				
Serbest	Hami-Sami	88	128,11	4	17,187	.002**	1 - 4, 2 - 4, 3 - 4, 4 - 5
	Hint-Avrupa	69	135,98				
	Nijer-Kongo	33	122,26				
	Ural-Altay	53	180,42				
	Diğer diller	37	137,50				
Toplam	Hami-Sami	88	129,18	4	22,511	.000**	1 - 4, 2 - 4, 3 - 4, 4 - 5
	Hint-Avrupa	69	135,47				
	Nijer-Kongo	33	116,55				
	Ural-Altay	53	186,48				
	Diğer diller	37	132,30				

\*\*p < 0.01, \*\*\* Diğer diller grubunda; Afro-Asyatik dillerinden 9, Avustralya dillerinden 23, Çin-Tibet dillerinden 2 ve Kafkas dillerinden 3 öğrenci bulunmaktadır.

Tablo 84'e göre, öğrencilerin ana dillerinin mensup olduğu dil ailesinin yazdıkları metinlerin tutarlılığında anlamlı derecede etkili olduğu görülmektedir.

Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda bu farkın, her iki yazma biçimi ve toplam tutarlılıkta, 1-4, 2-4, 3-4 ve 4-5 grupları arasında olduğu belirlenmiştir. İlgili gruplardaki sıra ortalamaları dikkate alındığında, ana dil ailesi Ural-Altay dil grubunda yer alan öğrencilerin metinlerinin diğer öğrencilerin metinlerinden daha tutarlı olduğu söylenebilir.

**Tablo-85: Metinlerin Tutarlılık Düzeylerinin Mezuniyete Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları**

	Mezuniyet	Kişi sayısı	Sıra ort.	sd	$\chi^2$	p	Anlamlı fark
Yönlendirilmiş	Lise	114	153,69	2	5,340	.069	Fark yok
	Lisans	100	132,66				
	Lisansüstü	66	129,59				
Serbest	Lise	114	137,80	2	0,217	.897	Fark yok
	Lisans	100	142,34				
	Lisansüstü	66	142,38				
Toplam	Lise	114	143,53	2	0,281	.869	Fark yok
	Lisans	100	138,91				
	Lisansüstü	66	137,68				

Tablo 85'te belirtildiği şekilde, mezuniyet durumunun öğrencilerin metinlerindeki tutarlılık üzerinde anlamlı düzeyde etkisi bulunmamaktadır.

**Tablo-86: Metinlerin Tutarlılık Düzeylerinin Dil Öğretim Merkezine Geliş Şekline Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları**

	Geliş şekli	Kişi sayısı	Sıra ort.	Sıra top.	U	p
Yönlendirilmiş	Ücretli	55	124,06	6823,5	5283,5	.088
	Burslu	225	144,52	32516,5		
Serbest	Ücretli	55	105,96	5825	4288	.000**
	Burslu	225	148,94	33512		
Toplam	Ücretli	55	105,82	5820	4280	.000**
	Burslu	225	148,98	33520		

\*\*p < 0.01

Tablo 86 değerlendirildiğinde, dil merkezine ücretli ya da burslu olarak geliş şeklinin, öğrencilerin yönlendirilmiş metinleri tutarlı yazma düzeyi üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmektedir. Serbest metinlerin tutarlılığı ile metinlerin genel tutarlılık düzeylerini üzerinde ise, ücretli/burslu olmanın anlamlı derecede bir farklılık oluşturduğu anlaşılmaktadır. Sıra ortalamaları göz önüne alındığında, burslu öğrencilerin tutarlılık düzeyi daha yüksek metinler yazdıkları fark edilmektedir.

**Tablo-87: Metinlerin Tutarlılık Düzeylerinin Türkçenin Yanı Sıra Bilinen Yabancı Dil Sayısına Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları**

	Yabancı dil sayısı***	Kişi sayısı	Sıra ort.	sd	$\chi^2$	p	Anlamlı fark
Yönlendirilmiş	Bir dil	98	116,44	2	2,566	.277	Fark yok
	İki dil	97	132,59				
	Üç dil	53	124,59				
Serbest	Bir dil	98	110,16	2	7,738	.021*	1 – 2
	İki dil	97	138,46				
	Üç dil	53	125,45				
Toplam	Bir dil	98	111,14	2	7,205	.027*	1 – 2
	İki dil	97	138,59				
	Üç dil	53	123,42				

\*p < 0.05, \*\*\* Dört yabancı dil bilen 16 ve Türkçeden başka yabancı dil bilmeyen 16 öğrenci bulunmaktadır.

Tablo 87'ye göre, öğrencilerin Türkçenin yanı sıra bildikleri yabancı dil sayısının, yönlendirilmiş metinlerinin tutarlılığı üzerinde anlamlı bir fark oluşturmadığı anlaşılmaktadır. Bilinen yabancı dil sayısının, serbest yazılan yazıların tutarlılığı ile genel tutarlılık puanları üzerinde ise anlamlı düzeyde etkili olduğu fark edilmiştir. Yapılan karşılaştırmalar sonucunda bu farkın, bir dil bilen öğrenciler ile iki dil bilen öğrenciler arasında olduğu görülmüştür.

**Tablo-88: Metinlerin Tutarlılık Düzeylerinin Türkiye'de Yaşama Süresine Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları**

	Türkiye'de yaşama süresi	Kişi sayısı	Sıra ort.	sd	$\chi^2$	p	Anlamlı fark
Yönlendirilmiş	0-6 ay	144	125,17	2	15,517	.000**	1 – 2, 2 – 3
	7-12 ay	95	166,27				
	12+ ay	41	134,65				
Serbest	0-6 ay	144	136,63	2	7,213	.027*	2 – 3
	7-12 ay	95	156,14				
	12+ ay	41	117,84				
Toplam	0-6 ay	144	129,48	2	13,245	.001**	1 – 2, 2 – 3
	7-12 ay	95	164,79				
	12+ ay	41	122,94				

\*p < 0.05, \*\*p < 0.01

Öğrencilerin Türkiye'de yaşama sürelerinin, yazdıkları metinlerin tutarlılığı üstünde anlamlı derecede fark oluşturduğu tespit edilmiştir. Yapılan karşılaştırmalarla bu farkın; yönlendirilmiş metinlerin tutarlılığı ile genel tutarlılıkta 1-2 ve 2-3 grupları arasında olduğu görülmüştür. Sıra ortalamaları göz önüne

alındığında, farkın Türkiye’de 7-12 ay aralığında yaşayan öğrencilerin lehine olduğu anlaşılmaktadır. Yine serbest metinlerin tutarlılığında da ikinci grup ile üçüncü grup arasında anlamlı derecede fark bulunmuş; 7-12 ay aralığında Türkiye’de yaşamış öğrencilerin 12 aydan fazla yaşayan öğrencilerden daha tutarlı metinler yazdıkları belirlenmiştir.

**Tablo-89: Metinlerin Tutarlılık Düzeylerinin Türkçe Öğrenme Süresine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları**

	Öğrenme süresi***	Kişi sayısı	Sıra ort.	Sıra top.	U	p
Yönlendirilmiş	0-6 ay	167	121,07	20218	6190	.009**
	7-12 ay	92	146,22	13452		
Serbest	0-6 ay	167	123,46	20618	6590	.056
	7-12 ay	92	141,87	13052		
Toplam	0-6 ay	167	120,21	20075	6047	.004**
	7-12 ay	92	147,77	13594		

\*\*p < 0.01, \*\*\* Türkçe öğrenme süresi 12 aydan fazla olan 21 öğrenci bulunmaktadır.

Test sonuçları incelendiğinde, Türkçe öğrenme sürelerinin öğrencilerin yazdıkları serbest metinlerin tutarlılığını etkilemezken yönlendirilmiş metinler ile genel tutarlılık puanları üzerinde anlamlı derecede etki oluşturduğu fark edilir. Sıra ortalamaları karşılaştırılarak bu farkın yönü tespit edildiğinde ise, Türkçe öğrenme süresi 7-12 ay olan öğrencilerin metinlerinin, 0-6 ay olan öğrencilerin metinlerinden daha yüksek tutarlılık puanına sahip olduğu anlaşılmaktadır.

**Tablo-90: Metinlerin Tutarlılık Düzeylerinin Türk Arkadaş Sayısına Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları**

	Arkadaş sayısı***	Kişi sayısı	Sıra ort.	sd	$\chi^2$	p	Anlamlı fark
Yönlendirilmiş	1-15 kişi	189	127,25	2	6,083	.048*	1 – 3
	16-30 kişi	44	139,32				
	30+ kişi	33	161,53				
Serbest	1-15 kişi	189	131,97	2	0,431	.806	Fark yok
	16-30 kişi	44	140,34				
	30+ kişi	33	133,15				
Toplam	1-15 kişi	189	129,39	2	2,065	.356	Fark yok
	16-30 kişi	44	140,27				
	30+ kişi	33	147,98				

\*p < 0.05, \*\*\* Hiç Türk arkadaşı olmayan 14 öğrenci bulunmaktadır.

Tablo 90 incelendiğinde, öğrencilerin sahip oldukları Türk arkadaşına sayısının serbest metinlerinin tutarlılığı ile genel tutarlılık düzeyleri üzerinde anlamlı bir etki oluşturmadığı görülmektedir. Yönlendirilmiş metinlerin tutarlılığında ise, bu unsurun etkisi söz konusudur. Mann-Whitney U testi ile ikili karşılaştırmalar yapılmış ve farkın ilk grup ile üçüncü grup arasında olduğu anlaşılmıştır. Sıra ortalamaları göz önüne alındığında, 30'dan fazla Türk arkadaşına sahip olan öğrencilerin yönlendirilmiş metinlerinin 1-15 kişi aralığında Türk arkadaşına sahip olanlardan daha tutarlı olduğu söylenebilir.

**Tablo-91: Metinlerin Tutarlılık Düzeylerinin Türk Televizyon Kanallarını İzleme Durumuna Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları**

	Tv izleme	Kişi sayısı	Sıra ort.	Sıra top.	U	p
Yönlendirilmiş	Hayır	80	139,88	11190	7950	.934
	Evet	200	140,75	25150		
Serbest	Hayır	80	137,19	10975	7735,5	.663
	Evet	200	141,82	28364		
Toplam	Hayır	80	138,71	11097	7857	.815
	Evet	200	141,22	28243		

Tablo 91'e göre, öğrencilerin metinlerinin tutarlılığı hususunda, Türk televizyon kanallarını izleyenler ile izlemeyen arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

**Tablo-92: Metinlerin Tutarlılık Düzeylerinin Türk Televizyon Kanallarını İzleme Sıklığına Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları**

	Tv izleme sıklığı	Kişi sayısı	Sıra ort.	sd	$\chi^2$	p	Anamlı fark
Yönlendirilmiş	Her gün	52	94,51	2	8,816	.012*	1 – 3,
	Haftada birkaç gün	110	94,81				2 – 3
	Ayda birkaç gün	38	125,16				
Serbest	Her gün	52	100,88	2	7,249	.027*	2 – 3
	Haftada birkaç gün	110	92,90				
	Ayda birkaç gün	38	121,96				
Toplam	Her gün	52	97,52	2	11,570	.003**	1 – 3,
	Haftada birkaç gün	110	92,15				2 – 3
	Ayda birkaç gün	38	128,75				

\*p < 0.05, \*\*p < 0.01

Türk televizyon kanallarını izleyen öğrencilerin bu kanalları izleme sıklıkları ise, yazdıkları metinlerin tutarlılığını anlamlı düzeyde etkileyen bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Tablo değerlendirildiğinde, yönlendirilmiş metinlerdeki tutarlılık ile genel tutarlılık puanlarında bu farkın, 1-3 ile 2-3 grupları arasında olduğu görülür. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, Türk televizyon kanallarını ayda birkaç gün izleyen öğrencilerin her gün ya da haftada birkaç gün izleyen öğrencilerden daha tutarlı metinler yazdıkları söylenebilir. Serbest konuda yazılan metinlerde ise, sadece ikinci ve üçüncü grup arasında fark olup bu fark yine ayda birkaç gün izleyenlerin lehinedir.

**Tablo-93: Metinlerin Tutarlılık Düzeylerinin Cep Telefonu Kullanma Diline Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları**

	Telefonu kullanma dili***	Kişi sayısı	Sıra ort.	sd	$\chi^2$	p	Anlamlı fark
Yönlendirilmiş	Türkçe	92	127,17	2	10,417	.005**	2 – 3
	Ana dil	40	104,64				
	Üçüncü bir dil	134	146,46				
Serbest	Türkçe	92	124,39	2	5,338	.069	Fark yok
	Ana dil	40	119,01				
	Üçüncü bir dil	134	144,08				
Toplam	Türkçe	92	122,82	2	10,439	.005**	1 – 3,
	Ana dil	40	109,63				2 – 3
	Üçüncü bir dil	134	147,96				

\*\*p < 0.01, \*\*\* Telefonunu birden fazla dil ile kullanan 14 öğrenci bulunmaktadır.

Öğrencilerin cep telefonlarının kullandıkları dilin serbest yazdıkları metinlerin tutarlığı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi görülmemektedir. Ancak bu durumun, yönlendirilmiş metinlerin tutarlılığı ile genel tutarlılık düzeyleri üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Yapılan ikili karşılaştırmalarda, cep telefonunu Türkçe dışında bir başka yabancı dilde kullanan öğrencilerin yönlendirilmiş metinlerinin tutarlılığının, ana dilinde kullanan öğrencilerden daha yüksek değerler aldığı anlaşılmıştır. Genel tutarlılık puanlarında ise, bu öğrencilerin cep telefonunu Türkçe kullananlar ile ana diliyle kullanan öğrencilerden daha tutarlı metinler yazdıkları anlaşılmaktadır.



**Tablo-94: Metinlerin Tutarlılık Düzeylerinin İnternet Kullanma Diline Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları**

	İnterneti kullanma dili	Kişi sayısı	Sıra ort.	sd	$\chi^2$	p	Anlamlı fark
Yönlendirilmiş	Türkçe	54	134,87	3	2,018	.569	Fark yok
	Ana dil	93	134,46				
	Üçüncü bir dil	103	149,13				
	Birden çok dil	30	139,75				
Serbest	Türkçe	54	140,59	3	3,729	.292	Fark yok
	Ana dil	93	130,09				
	Üçüncü bir dil	103	151,65				
	Birden çok dil	30	134,35				
Toplam	Türkçe	54	136,26	3	4,135	.247	Fark yok
	Ana dil	93	130,96				
	Üçüncü bir dil	103	153,11				
	Birden çok dil	30	134,42				

Tablo 94 göz önüne alındığında, öğrencilerin interneti kullanma dillerindeki farklılığın yazdıkları metinlerin tutarlılık düzeyi üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmaktadır.

**Tablo-95: Metinlerin Tutarlılık Düzeylerinin Türkçe Öğrenmenin Zor Olduğunu Düşünme Durumuna Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları**

	Zorluk	Kişi sayısı	Sıra ort.	Sıra top.	U	p
Yönlendirilmiş	Kolay	145	156,67	22716,5	7443,5	.000**
	Zor	135	123,14	16623,5		
Serbest	Kolay	145	148,48	21530	8630	.085
	Zor	135	131,93	17810		
Toplam	Kolay	145	153,48	22254,5	7905,5	.005**
	Zor	135	126,56	17085,5		

\*\*p < 0.01

Öğrencilerin Türkçe öğrenmenin zorluğuna dair görüşlerinin yazdıkları serbest metinlerin tutarlılığı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olmadığı görülmektedir. Bu hususun, yönlendirilmiş metinlerin tutarlılığı ile genel tutarlılık puanları üzerinde ise etkisi bulunmaktadır. Sıra ortalamaları incelendiğinde, Türkçe öğrenmenin kolay olduğunu düşünen öğrencilerin diğer öğrencilere göre daha tutarlı metinler yazdıkları anlaşılmaktadır.

**Tablo-96: Metinlerin Tutarlılık Düzeylerinin Türkçe Öğrenme Amaçlarına Göre En Çok İhtiyaç Duyacaklarını Düşündükleri Öğrenme Alanına Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları**

	İhtiyaç***	Kişi sayısı	Sıra ort.	sd	$\chi^2$	p	Anlamlı fark
Yönlendirilmiş	Konuşma	101	96,71	2	0,368	.832	Fark yok
	Okuma	44	102,47				
	Yazma	50	96,67				
Serbest	Konuşma	101	92,87	2	1,803	.406	Fark yok
	Okuma	44	102,34				
	Yazma	50	104,55				
Toplam	Konuşma	101	93,92	2	1,130	.568	Fark yok
	Okuma	44	103,33				
	Yazma	50	101,56				

\*\*\* Dinleme becerisini 13 öğrenci, dil bilgisini 26 öğrenci ihtiyaç olarak görmektedir. Ayrıca 46 öğrenci birden fazla beceri alanı belirttiğinden analiz dışı tutulmuştur.

Tablo 96 incelendiğinde, öğrencilerin Türkçe öğrenme amaçlarına göre en çok ihtiyaç duyacaklarını düşündükleri öğrenme alanının yazdıkları metinlerin tutarlılığına anlamlı derecede bir etkisi bulunmamaktadır.

**Tablo-97: Metinlerin Tutarlılık Düzeylerinin Türkçe Öğrenirken En Çok Zorlandıkları Öğrenme Alanına Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları**

	Zorlanma***	Kişi sayısı	Sıra ort.	sd	$\chi^2$	p	Anlamlı fark
Yönlendirilmiş	Dinleme	47	122,07	4	1,792	.774	Fark yok
	Konuşma	55	129,95				
	Okuma	44	139,33				
	Yazma	77	130,35				
Serbest	Dil bilgisi	34	120,60	4	1,763	.779	Fark yok
	Dinleme	47	127,07				
	Konuşma	55	129,76				
	Okuma	44	120,64				
Toplam	Yazma	77	137,08	4	1,785	.775	Fark yok
	Dil bilgisi	34	122,94				
	Dinleme	47	121,35				
	Konuşma	55	131,40				
Toplam	Okuma	44	129,72	4	1,785	.775	Fark yok
	Yazma	77	135,79				
	Dil bilgisi	34	119,38				
	Dinleme	47	121,35				

\*\*\* 23 öğrenci birden fazla beceri alanı belirttiğinden analiz dışı tutulmuştur.

Öğrencilerin en çok zorlandıklarını belirttikleri öğrenme alanının yazdıkları metinlerin tutarlılığı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi söz konusu değildir.

**Tablo-98: Metinlerin Tutarlılık Düzeylerinin Türkçe Öğrenirken En Başarılı Olduklarını Düşündükleri Öğrenme Alanına Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları**

	En başarılı***	Kişi sayısı	Sıra ort.	sd	$\chi^2$	p	Anlamlı fark
Yönlendirilmiş	Dinleme	31	125,61	4	5,916	.205	Fark yok
	Konuşma	72	131,08				
	Okuma	44	146,17				
	Yazma	45	109,07				
	Dil bilgisi	65	130,49				
Serbest	Dinleme	31	132,37	4	8,142	.087	Fark yok
	Konuşma	72	124,00				
	Okuma	44	138,90				
	Yazma	45	105,20				
	Dil bilgisi	65	142,71				
Toplam	Dinleme	31	131,31	4	9,284	.054	Fark yok
	Konuşma	72	125,29				
	Okuma	44	143,09				
	Yazma	45	102,40				
	Dil bilgisi	65	140,88				

\*\*\* 23 öğrenci birden fazla beceri alanı belirttiğinden analiz dışı tutulmuştur.

Tablo 98'e göre, öğrencilerin kendilerini en başarılı buldukları öğrenme alanının yazdıkları metinlerin tutarlılık puanları üstünde anlamlı bir değişiklik oluşturmadığı söylenebilir.

**Tablo-99: Metinlerin Tutarlılık Düzeylerinin Türkçe Yazarken Hatadan Korkma Durumuna Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları**

	Hatadan korkmak	Kişi sayısı	Sıra ort.	sd	$\chi^2$	p	Anlamlı fark
Yönlendirilmiş	Hayır	66	151,64	2	1,734	.420	Fark yok
	Biraz	137	137,92				
	Evet	77	135,55				
Serbest	Hayır	66	137,95	2	0,504	.777	Fark yok
	Biraz	137	143,94				
	Evet	77	136,56				
Toplam	Hayır	66	145,64	2	0,569	.752	Fark yok
	Biraz	137	140,84				
	Evet	77	135,48				

Test sonucuna göre, Türkçe yazılar yazarken hata yapmaktan korkan ya da korkmayan öğrencilerin metinlerinin tutarlılık düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı derecede bir farkın söz konusu olmadığı anlaşılmıştır.

**Tablo-100: Metinlerin Tutarlılık Düzeylerinin Ders Dışı Zamanlarda Türkçe Yazılar Yazma Durumuna Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları**

	Türkçe yazma	Kişi sayısı	Sıra ort.	Sıra top.	U	p
Yönlendirilmiş	Hayır	155	133,21	20648	8558	.088
	Evet	125	149,54	18692		
Serbest	Hayır	155	134,85	20901	8811	.189
	Evet	125	147,51	18439		
Toplam	Hayır	155	133,06	20624	8534	.086
	Evet	125	149,73	18716		

Tablo 100 göz önüne alındığında, ders dışı zamanlarda da Türkçe yazılar yazma durumu öğrencilerin yazdıkları metinlerin tutarlılığı üzerinde anlamlı bir etki oluşturmamaktadır.

**Tablo-101: Metinlerin Tutarlılık Düzeylerinin Ders Dışı Zamanlarda Ana Dilde Yazılar Yazma Durumuna Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları**

	Ana dilde yazma	Kişi sayısı	Sıra ort.	Sıra top.	U	p
Yönlendirilmiş	Hayır	149	139,51	20787	9612	.824
	Evet	131	141,63	18553		
Serbest	Hayır	149	143,00	21307,5	9386,5	.578
	Evet	131	137,65	18032,5		
Toplam	Hayır	149	141,34	21059	9635	.853
	Evet	131	139,55	18281		

Öğrencilerin ders dışı zamanlarda ana dillerinde yazdıkları yazıların da metinlerinin tutarlılığına anlamlı düzeyde etki eden bir unsur olmadığı görülmüştür.

Her iki yazma türünde de öğrencilerin yazdıkları metinlerdeki sözcük ve cümle sayıları ile metinlerin bağdaşıklık ve tutarlılık düzeyleri arasındaki ilişkiler karşılaştırılmıştır. Veriler normal dağılım göstermediğinden, bu karşılaştırmalarda Spearman Sıra Farkları Korelasyon Hesabı kullanılmıştır.

#### **4.3. Metin Uzunlukları, Bağdaşıklık ve Tutarlılık Arasındaki İlişki ile İlgili Bulgular**

Metinlerin sözcük ve cümle sayıları, bağdaşıklık düzeyleri ve tutarlılık düzeyleri arasındaki ilişkilerin tespiti için yapılan Spearman Sıra Farkları Korelasyonunun sonuçları şu şekildedir:

**Tablo-102: Yönlendirilmiş Yazmada Sözcük ve Cümle Sayıları ile Bağdaşıklık ve Tutarlılık Düzeyleri Arasındaki İlişki**

Yönlendirilmiş yazma	Sözcük sayısı	Cümle sayısı	Bağdaşıklık	Tutarlılık	
Sözcük sayısı	r	1			
	p				
Cümle sayısı	r	.815**	1		
	p	.000			
Bağdaşıklık	r	.883**	.696**	1	
	p	.000	.000		
Tutarlılık	r	.437**	.228**	.410**	1
	p	.000	.000	.000	

\*\*p < 0.01

Yönlendirilmiş metinlerde, sözcük ve cümle sayıları ile bağdaşıklık ve tutarlılık düzeyleri arasında bir ilişki olup olmadığını ortaya koymak için yapılan korelasyon işlemi sonucunda; sözcük sayısı ile cümle sayısı arasında ve sözcük sayısı ile bağdaşıklık düzeyi arasında pozitif yönde, anlamlı ve yüksek düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu durumda, metinlerdeki sözcük sayıları arttıkça cümle sayılarının ve bağdaşıklık düzeyinin de arttığı söylenebilir.

Ayrıca cümle sayısı ile bağdaşıklık düzeyi arasında pozitif yönde, anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki bulunmaktadır. Yine sözcük sayısı ile metnin tutarlılık düzeyi ve bağdaşıklık ile tutarlılık düzeyi arasında pozitif yönde, anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki söz konusudur. Cümle sayısı ile tutarlılık düzeyi arasında ise pozitif yönde anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişkidir söz edilebilir.

**Tablo-103: Serbest Yazmada Sözcük ve Cümle Sayıları ile Bağdaşıklık ve Tutarlılık Düzeyleri Arasındaki İlişki**

Serbest yazma	Sözcük sayısı	Cümle sayısı	Bağdaşıklık	Tutarlılık	
Sözcük sayısı	r	1			
	p				
Cümle sayısı	r	.844**	1		
	p	.000			
Bağdaşıklık	r	.872**	.769**	1	
	p	.000	.000		
Tutarlılık	r	.339**	.254**	.348**	1
	p	.000	.000	.000	

\*\*p < 0.01

Sözcük ve cümle sayıları ile bağdaşıklık ve tutarlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin serbest konuda yazılan metinlerdeki durumu incelendiğinde ise; sözcük sayısı ile cümle sayısı, sözcük sayısı ile bağdaşıklık düzeyi ve cümle sayısı ile

bağdaşıklık düzeyi arasında pozitif yönlü, anlamlı ve yüksek düzeyde bir ilişkinin varlığından bahsedilebilir. Bu bulguya göre, serbest konulu metinlerde sözcük sayısı arttıkça cümle sayısının ve bağdaşıklık düzeyin arttığı söylenebilir. Yine cümle sayısı arttıkça da bağdaşıklık düzeyi artmaktadır.

Sözcük sayısı ile metnin tutarlılık düzeyi ve bağdaşıklık ile tutarlılık düzeyi arasında ise pozitif yönlü, anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yönlendirilmiş metinler gibi serbest metinlerde de cümle sayısı ile tutarlılık düzeyi arasında ise pozitif yönde anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur.

**Tablo-104: Bağdaşıklık ve Tutarlılık Düzeyleri Arasındaki İlişki**

		Yönlendirilmiş yazma		Serbest yazma		
		Bağdaşıklık	Tutarlılık	Bağdaşıklık	Tutarlılık	
Yönlendirilmiş yazma	Bağdaşıklık	r	1			
		p				
	Tutarlılık	r	.410**	1		
		p	.000			
Serbest yazma	Bağdaşıklık	r	.393**	.223**	1	
		p	.000	.000		
	Tutarlılık	r	.173**	.412**	.348**	1
		p	.004	.000	.000	

\*\*p < 0.01

Tablo 104 incelendiğinde, her iki tür yazma biçiminde de, metinlerde bağdaşıklık ögesi kullanım sıklıkları ile metnin tutarlılık düzeyi arasında pozitif yönde, anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki söz edilebilir.

İki farklı metnin kendi aralarındaki bağdaşıklık ve tutarlılık düzeyleri arasındaki ilişkiler de hesaplanmıştır. Sonuçlara göre, yönlendirilmiş metnin bağdaşıklık düzeyi ile serbest metnin bağdaşıklık düzeyi arasında pozitif yönlü, anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki bulunmaktadır. Yine bu iki yazma biçimindeki metinlerin tutarlılık düzeyleri arasında da pozitif yönde, anlamlı ve orta düzey bir ilişki söz konusudur.

#### 4.4. Metinlerde Bağdaşıklık Ögesi Kullanıma İlişkin Örnekler

Öğrencilerin yönlendirilmiş ve serbest olarak yazdıkları metinlerde bağdaşıklık sağlamaları için kullandıkları ögeler; araştırmacı tarafından alanyazına

dayalı olarak oluşturulan ve uzman görüşleriyle son hâlini alan değerlendirme çizelgesindeki başlıklara uygun biçimde örneklendirilmiştir. Örnek kullanımlar verilirken; yazım ve noktalama hataları düzeltilmemiş, metinler italik olarak ve özgün hâlleri korunarak aktarılmıştır. Her bir örnek birbirinden farklı öğrencilerin yazılarından alınarak konu ve üslubun çeşitliliği sağlanmaya çalışılmıştır. Alıntı ifadelerin yanında, kullanımın hangi öğrenciye ait olduğunu bildiren sıra numaralarına yer verilmiştir.

**Kişi adıları:**

*Annemin arkadaşları vardı onlar bana biraz olsa da Türkçe öğrettiler. (Ö58)*

**Dönüşlülük adılı:**

*Padişah kendini beğenen bir adam, halkı için çok şey yapıyor, ama yaptıklarını hep söylüyor. (Ö66)*

**Gösterme adıları:**

*Tömer’de başladığım zaman Türkçe çok zordu, hiç anlamadım, çünkü o farklı bir dil, ama hocalar sayesinde Türkçeyi sevdim. (Ö7)*

**Aitlik adılı:**

*Yemekleri çok lezzetli ve bizimki ile çok benziyorlar. (Ö187)*

**Belirsizlik adıları:**

*Bu kadar güzel özellikler Türkiye’de bulunmasına rağmen, sadece bir şey hakkında anlatmaya çalışıyorum. (Ö131)*

**Gösterme sıfatları:**

*Caramel pencerenin kenarındaki kovayı kazara düşürür. Ne yazık ki o kova Edi’nin tam üzerine düşer. (Ö19)*

**Belirteçler:**

*Ahmet okuldan çok yorgun hâlde geliyordu, karnı da çok açtı. Aniden onun başına kova düştü. (Ö201)*

**Kişi ekleri:**

*Ali ve Serkan'ın ağrımayan yeri kalmamıştı, bir de bu görünmez kazanın nasıl olduğunu hiç anlamadılar. (Ö148)*

**İyelik ekleri:**

*Bu çocuk düşmüş, vücudu ağrıyor, kolu kırabilir, lütfen hastaneye getirmek için yardım verebilir misiniz? (Ö260)*

**İlgi eki:**

*Sokakta bisiklet kullanmış olan bir çocuk Murat'ın yerde bayılmış olduğunu gördü ve ona yardım etmedi. (Ö119)*

**Belirtme durumu eki:**

*On gün zamanında hizmetçi köpeklerle yaşamış. Onları yedirmiş, yıkamış. (Ö134)*

**Ada dayalı değiştim:**

*Nijerya'da her taraf yemyeşil, hatta bayrağımız da böyleydi. (Ö135)*

**Eyleme dayalı değiştim:**

*Çocuk bayılmış onu gören kız da öyle. (Ö194)*

**Tümceye/Tümceciğe dayalı değiştim:**

*Bir kız pencere temizliyor bir erkek sokaktan geçiyor ona baktı kız da aynı. (Ö55)*

**Özne eksiltili:**

*Su kovası Tahir'in başına düştü, bayıldı. (Ö174)*

**Nesne eksiltili:**

*O kişi Ali'ye yardım etti. Ayrıca camı sildiği kadın acil servise çağırdı. Hemen ambulans gelip hastaneye getirdi. (Ö28)*



**Tümleç eksiltili:**

*Benim yaşadığım yeri adı Sancak. Orası çok güzel bir yer. (Ö138)*

**Tamlayanın düşürülmesi:**

*Ayla ise çok vicdan azabı çekmeye başladı... Tek çaresi beklemektir... (Ö24)*

**Tamlananın düşürülmesi:**

*Ramazan ve Kurban bayramı var. (Ö150)*

**Tümcenin/Tümceciğin düşürülmesi:**

*O, iş adamı ve mobilya yapıp satıyor. Erkek kardeşim de onun gibi. (Ö233)*

**Eklerin düşürülmesi:**

*Onun anne ve babası kabul etmedi ama Mike hiç vazgeçmedi. (Ö215)*

**Sıralama bağlaçları:**

*Adam sokakta yere düşmüş ve bayılmış. (Ö21)*

**Açıklama bağlaçları:**

*Benim için Türkiye çok ilginç geldi. Çünkü buraların insanları ve kültürü biraz değişikti. (Ö15)*

**Örnekleme bağlaçları:**

*Madagaskar dünyanın en önemli vanilya ve kahve üreticilerinden ve çok pahalı mesela bir kilo vanilya otuz beş dolar. (Ö50)*

**Neden-Sonuç bağlaçları:**

*Altıncı sınıf öğrencisi Ali, her iki günde bir bir kaza geçirirdi. Bu yüzden herkes ona şanssız derdi. (Ö23)*

**Çelişki-Karşıtlık bağlaçları:**

*Futbolculara göre biraz yaşlı ama o futbol oynarken sanki yaşlı değil. (Ö45)*

**Pekiştirme-Üsteleme bağlaçları:**

*Kendimi evimdeki gibi hissediyorum. Türk arkadaşlarım da iyi, kültürü bizim kültürle benziyor, hatta yemekleri de biraz benziyor. (Ö106)*

**Denkleştirme-Karşılaştırma-Tercih bağlaçları:**

*Malezyanın hava durumu hem yağmurlu hem de güneşli oluyor. Ne kış mevsimi ne de bahar mevsimi var. (Ö156)*

**Aynı sözcüğün yinelenmesi:**

*Ambulans hem Ali'yi hem o düşen adamı hastaneye götürdü. Çağatay ambulans gitmeden önce Eylül'ün evine yetişti, ambulansa yardım etti. (Ö62)*

**Aynı kökten sözcüklerin kullanımı:**

*Türkiye'de misafirlige giderseniz ve yemek yerseniz doyduğunuza asla inanmazlar. Ne kadar yemiş olursanız olun sürekli şundan da ye bundan da ye demeye devam ederler. (Ö211)*

**Yapı yinelenmesi:**

*Kışın çok soğuk ve yazın çok sıcak. (Ö9)*

**Eş/Yakın anlamlı sözcük kullanımı:**

*Afganistanın en meşhur yemeği Özbek pilavidir. Bu yemekten başka Afgan kebabi, Amntı ve Afgan çorbası da ünlü ve lezzetlidir. (Ö32)*

**Karşıt anlamlı sözcük kullanımı:**

*Birisi biraz şişman ötekisi zayıf. (Ö59)*

**Üst/Alt anlamlı sözcük kullanımı:**

*Orada çok türlü hayvanlar var mesela aslan, timsah, yılan, maymun v.b. (Ö225)*

**Aynı kavram alanından sözcük kullanımı:**

*Ambulans gelince yaralıları arabaya taşıdı ve hastaneye götürüldü. (Ö188)*

#### 4.5. Bağdaşıklık ve Tutarlılığa Dayalı Hatalara İlişkin Örnekler

Öğrencilerin yazdıkları metinlerde bağdaşıklık ve tutarlılığa dayalı bazı hatalı kullanımlar tespit edilmiştir. Bu incelemelerde metinlerde sıkça karşılaşılan; büyük harf kullanımı, de bağlacının yazımı, *aniden*, *mesla*, *malesef* gibi harf eksikliği ve/veya yanlışına dayalı yazım hataları analiz kapsamı dışında tutulmuştur.

Belirlenen hatalar gruplandırılmış ve öğrencilerin cümleleri oluşturulan başlıklar altında, özgün hâlleriyle, italik olarak sunulmuştur. Yapılan örneklemelerin yanında öğrencilerin çalışma kapsamında verilen sıra numaraları da bulunmaktadır. Bu numaralar, belirlenen hatalı kullanımların birden fazla öğrenci tarafından tekrar edildiğini gösterir niteliktedir.

##### Gönderimin karşılığının net olmaması

*Bir kız pencere temizliyor bir erkek sokaktan geçiyor ona baktı. (Ö55)*

*Ali bayılırken bir çocuk gelmiş. Bisiklete surmuş. Onu görmemiş düşmüş. (Ö117)*

*Bir bayan pencereyi temizliyordu, sonra yanlışlıkla bir geçen çocuğa bir şişe su düşürdü. O bayıldı ve onun çantasını bıraktı. (Ö236)*

*Ali sokaktan geçerken Amine hanım pencereleri temizliyordu. Su onun kafasına dokuldu. (Ö278)*

##### Gönderim yapmadan aynı sözcüğün/sözcük grubunun sıkça tekrarı

*Ayşe abla camlarını siliyor. Mert de okula giderken, Ayşe ablanın sokağından geçiyor. Mert, Ayşe ablaya selam veriyor O anda Ayşe abla sesi duyuyor ve ürküyor. (Ö66)*

*Ama annem köpeği sevmediği için köpeği başka bir arkadaşına verdi. (Ö67)*

*Toto okuldan geldi toto geçinceye kadar tata camı temizliyor sonra toto geçtiğin halde tata su döndürmemiş sonra toto düşmüş. Toto düştükten sonra bir Adam bisikletiyle geçiyor ve toto'ya çarpmış yani Toto Ayna zamanda iki problem olmuştu Toto çok hasta etmişti. (Ö219)*

*Kaza meydana çıktı ve bu öğrenci düştü. Bir adam bisiklet ile geldi ve bu öğrenci gördü. Bu adam ki düştü çünkü bu öğrencinin çantası yolda var ve bu adamın bisiklet çarpıştı. Bu adam bu öğrenci yardım etmek için kalktı. (Ö232)*

### **Gereksiz gönderim ifadeleri**

*Bir gün, bir kadın onun dairesinde temizliyordu. (Ö68)*

*Salı gün öğle, bir kadın onun evinde temizliyor. (Ö84)*

*Ayşe temizlik yaparken Ali işinden geliyordu. Birdenbire kova Ali'ne düşündü. Murat onun bisikletini sürürken Ali'nin çantasına çarptı. (Ö114)*

*Ayşe, kız 10 yaşında, onun evinin penceresini temizliyormuş. (Ö235)*

### **Kişi adının gösterme sıfatıyla karışabilmesi**

*Bisikletteki adama çantaya çarpmış. O adam da yere düşmüş. Fakat o iyi durumdaymış. Selma bunu penceresinden görmüş. O çok endişeleniyormuş. O olayı babasına anlatmış. (Ö21)*

*Çocuk tamamen ıslandı ve yere düştü. O zaman bir adam bisiklet oradan geçiyordu. O çucucuğa yardım için geliyor. (Ö26)*

*Ve o bayılmış. O yolda uzansa bir motosiklet sürücü onu çarpmış. (Ö80)*

*Bir gün bir güzel kız pencerenin temizle istiyor. Çok güneşlik gün. O pencereyi başladı. (Ö82)*

*Bir sabah, evini temizlerken o erkek bakıyor. O adamın kim olduğunu merak ediyor. (Ö261)*

### **Gösterme adının insanlar için kullanılması**

*Aynı zamanda bisiklet süren kişi yanından geçmiş bu da öğrencinin üstünde düştü. (Ö2)*

*Ona bakıyorken bisikletten düştü. Bu da öldü. (Ö204)*

*Sonra bir çocuk bisikletle sürünce oradan geçti. Bu da yere düştü. (Ö259)*

*Bir çocuk yeri düşmüş. Bu da Bu çocuğun üstne düşüyor ambulans geliyor bunların götürüyor. (Ö277)*

### **Uygun olmayan gösterme sıfatı kullanımı**

*Fakat geçerken ve yerdeki Ahmet'in çantasını görmeden bisikletini kaydı ve adam düştü. Su adamın ayağı biraz ağrıdı ama hiç Ahmet'i unutmadı ve ambulance çağırdı. (Ö73)*

*Beninde din ve milli bayramlar vardır. Su günlerde resmi tatil olur ve herkes kutluyor. (Ö133)*

### **İyelik ekinin eksik/fazla ya da hatalı kullanımı**

*Yemen'in kuzeyinde Sudiya Arapstan vardır. Güneyinde Arap denizi Doğunda Aman batında Kızıl Deniz vardır. (Ö11)*

*Anıdan kova pencerenin üstünden aşayıya düşmüş. Çocuğu başısına düşmüş ve o bayılmış. (Ö13)*

*Bir gün 10 yaşında Rozy, onun annem hasta olurken, balkonda temizliyordu. (Ö233)*

*Bizim ülkemde burdan başka çok tarihî şeyler vardır. (Ö258)*

### **Belirtme durumu ekinin eksik/fazla ya da hatalı kullanımı**

*Bu olayı aniden izleyen bir kişi acile arar ve onu hastaneye götürür. (Ö25)*

*Ben sevdiğim bir sporcu hakkında bilgi paylaşmak istiyorum. (Ö34)*

*aniden erkek kafası kovayı düşmüş. (Ö56)*

*Oralarda geçerken bisikletli adam öğrencinin çantası görmedi ve onu çarptı ... Tam oralarda bir ambulans geliyor ve bisikletli adam ona gördu ve işaretlerle çardı ve ogrenciye aldılar ve onu hastaneye gönderdiler. (Ö69)*

*Ve o bayılmış. O yolda uzansa bir motosiklet sürücü onu çarpmış. (Ö80)*

*Ambulanz çocuk hastaneye getirdi. (Ö135)*

*Kadın o görünce çocuğa yardım etmek için çıkmadı... Sonra bir tane daha adam o gördü ve onların yanında geldi, onlara görürken hemen acil aradı. (Ö138)*

*Misafirler evime geldiği zaman bütün içecek ve yiyeceklere ikram ederim. (Ö143)*

*Bir gün 10 yaşında Rozy, onun annem hasta olurken, balkonda temizliyordu. (Ö233)*

*Birazdan sonra ambulans geldi ve onlara getirdi. (Ö255)*

*ambulans geldi ve Ali'ye hastaneye getirdi. (Ö256)*

### **İlgi ekinin eksik/fazla ya da hatalı kullanımı**

*Bir gün Murat annesi pencereye temizliyormuş. (Ö9)*

*Anıdan kova pencerenin üstünden aşayıya düşmüş. Çocuğu başısına düşmüş ve o bayılmış. (Ö13)*

*Ali sınavlardan az notlar alınca çok üzülür ve sınıf arkadaşlarıda Ali'nin az notlar aldığı için onunla dalga geçer. (Ö17)*

*aniden erkek kafası kovayı düşmüş. (Ö56)*

*Bir kişi geçiyor. O geçerken bir kova onu kafası düşünmüş. (Ö80)*

*Bir gün bir güzel kız pencerenin temizle istiyor. (Ö82)*

*Konya'da bir kadın ve bir oğlunun vardır. (Ö140)*

*Bizimin yemeklerde adı 'Nasi Karabu', 'Nasi miyok', 'Nası Agam' v.b. Bizimin doğası en meşhur adı 'Kau Ayaweng'. (Ö140)*

*Ormanda bir anne ay ve onun çocuğu varmış. Çocuğunun ismi Zirzop ve onun tenli çok yumuşakmış, gözlerin büyükmüş ve kafasının kocamanmış. (Ö157)*

*Bisikletin adamı ve ambulans işçi beraber o öğrenci yardım etti. (Ö215)*

*Ev hanımı cami temizliyor. Sokakta bir öğrenci geliyor. Kava çocuk başına çarptı. (Ö272)*

### 've' bağlacının çok sık ve gereksiz kullanımı

*Bir gün Zeynep pencere Temizliyordu ve pencereye Temizlerken Mehmet okuldan geliyordu ve pencerenin yakınında dışarda yürüyordu o zaman Zeynep cam Temizliyordu ve onun yanında su kuvasi vardı ve su kuvasıda yanlışlıkla Mehmet'e düşürdü. (Ö227)*

*Buyük bir Adam vardı. O köyde yaşıyordu ve köyde yaşayan insanların karlıdı ve onu her şey izin alıyordular ve bir gün onun kızı bir fakir erkek aşık oldu ve bunun hakkında duydu ve erkek öldürmeyi karar vardı. (Ö227)*

### Gereksiz sözcük kullanımı

*Ayşe'nin elindeki kova öğrencinin başına düştüğünden dolayı öğrenci yere düştü. (Ö2)*

*Ahmet'in elindeki çanta sokağın ortasında olduğu için arka sokağından gelen adam farkına varmadan Ahmet'in çantasını fark etmeden bisikletle çantaya çarpıyor. Adam'ın ismi olan Ali bey efendi o da yere düşüyor. (Ö67)*

*Her kişi Erbil'de doğa turizmi yapabilir çünkü zaten çok dağ ve çok şelale var. (Ö100)*

*O zamandan beri şimdiye kadar biz özgürüz. (Ö125)*

*Ancak, yoldaki çantayı görmediğinden dolayı, bisikleti kayıp, bisikletle uçtu, ve son Ali'nin üstüne düştü. (Ö148)*

*oğlunun annesi bu yüzden dolayı çok üzüldü. (Ö162)*

*Birazdan sonra ambulans geldi ve onlara getirdi. (Ö255)*

*Kadın aciliyet aradı ve birazdan sonra ambulans geldi. (Ö256)*

*Birazdan sonra gitar çalmaya başladım. (Ö256)*

### **Anlam bozukluğuna yol açan sözcük kullanımları**

*Ali henüz geçirmiş olduğ kazanın şokunu atlatmadan ve kendine gelip yerden kalkmadan, o sırada bisikletle hızlı bir sraatla arkasından gelen bir genç Ali'yi ezerek üzerinden geçer. (23)*

*Bu olayı aniden izleyen bir kişi acile arar ve onu hastaneye götürür. (25)*

*Onun bir tane kız oğlu ve bir tane erkek oğlu var. (34)*

*Demokrasi çok iyi, en güvenli lke Afrikada. Botswana'da hiç savaş oldu. (94)*

*Ama bu problemin musabibin kişi çok heyecanlıydı mk kafasına geliyor ki bir ocuk öldürdü. (141)*

*Ayrıca Endonezyalılar misafirleri çok beğenirler. (143)*

### **Sözcüğün yerinin hatalı olması**

*Bütün evindeki eşyaları: halıyı, koltukları, masaları, camları temizlemeden evden çıkmaz. (20)*

### **Eş anlamlı sözcükleri aynı nitelemede kullanma**

*Bizim lkemizde meşhur ve ünlü insanlar var. (70)*

*Oradaki insanlar sıcak, misafirprever ve konuksever. (99)*

*Etiyopya'da en ünlü ve meşhur yemek 'incera'dır. (235)*

### **Teklik-okluk uyumsuzluğu**

*Ülkemizde yaklaşık 2 milyon insanlar yaşıyorlar. (9)*

*Doktor ona birkaç ilaçlar verdi ve onunla iyileşeceğini söyledi. (70)*

*Ben de birkaç kitaplar okudum ve Kuran'dan sonra sevdiğim bir kitab var. (129)*



**Ani bir geçişle konunun birden değişmesi**

*Şimdi Ben Konya'da oturuyorum. Şimdi Türkçe okuyorum. Türkçe bittikten sonra doktora yapacağım. Ama Filistin çok güzel bir ülke. (Ö76)*

*Benim kardeşim eve geldi. Sonra kardeşim para istedi. Onun kardeşi su doktu. Sonra o düştü. (Ö209)*



## **Bölüm V – SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER**

Bu bölümde, çalışmanın sonuçları tartışılmış ve ilgili kapsamda öneriler sunulmuştur.

Alanyazında yabancı öğrencilerin yazılı anlatımlarına yönelik bağdaşıklık ve/veya tutarlılık düzeyi belirleme çalışmaları (Aramak, 2016; Karakoç Öztürk ve Dağıstanlıoğlu, 2018; Manti, 2017; Yıldırım, 2016) çok sayıda olmadığından tartışma kısmında bu çalışmaların yanı sıra; ilgili konuda ana dili Türkçe olan öğrencilere yönelik yapılan araştırmalar (Ayaz, 2007; Can, 2012; Coşkun, 2005; Çeçen, 2011; Çoban, 2012; Çocuk ve Kanatlı, 2012; Kafes, 2012; Karadeniz, 2015; Karadeniz, 2017; Karatay, 2010; Özşavli, 2016; Seçkin vd., 2014; Tiryaki ve Mengüllüoğlu, 2016; Ülper, 2011; Yılmaz, 2012) ile ikinci dil olarak Türkçeden farklı diller öğrenenlerin yazdıkları metinlerdeki bağdaşıklık ve/veya tutarlılık incelemelerinden (Bae, 2001; Connor, 1984; Jin, 2001; Malgwi, 2015; Ramadan, 2003; Seddigh vd., 2010) de yararlanılmıştır. Ayrıca bu bölümde, Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini çeşitli değişkenler açısından inceleyen çalışmalardan (Altunkaya ve Ateş, 2017; Şimşek, 2017) da faydalanılmıştır.

### **5.1. Sonuç ve Tartışma**

Üniversitelerin dil öğretim merkezlerinde Türkçe öğrenen yabancıların yazılı anlatımlarının bağdaşıklık ve tutarlılık düzeylerini ele alan bu araştırmada, incelenen metinler neticesinde ulaşılan sonuçlar şu şekildedir:

İki metnin toplamında öğrenci başına düşen bağdaşıklık ögesi kullanımı 50,32'dir. Öğrencilerin yönlendirilmiş ve serbest olmak üzere iki ayrı biçimde yazdıkları metinlerde kullanılan sözcük ve cümle sayıları kıyaslandığında, serbest yazılan yazıların hem sözcük hem de cümle sayılarının daha fazla olduğu görülmüştür. Bu sonuç; öğrencilerin bir senaryoya bağlı kalmak zorunda olmadan, istedikleri konuda, düşüncelerini özgürce ve sınır tanımayan bir rahatlıkla kâğıda dökmelerinden kaynaklanıyor olabilir. Ancak, metin yazarından özellikle istenen bir sözcük ya da cümle sınırı yoksa metnin başarısı, sadece uzunluğuna bakarak

değerlendirilemez. Çünkü Erol'un (2016: 208) da belirttiği gibi; metinlerde az sayıda sözcük kullanmak yazılı anlatımda başarısızlık olarak yorumlanamayacağı gibi, çok sözcük kullanmak da tek başına başarının göstergesi değildir.

Çalışmada, serbest konuda yazılan metinlerin bağdaşıklık düzeylerinin de yönlendirilmiş yazılara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Oysaki beklenen sonuç, birbirinin devamı niteliğinde verilen resimler hakkında yazarken bağlamdan kopmadan yazılacağından daha bağdaşık metinler yazılmasıdır. Malgwi'nin (2015) İngilizce öğrenen Nijeryalı öğrencilerle gerçekleştirdiği çalışmasının sonucu da bir dizi resim kullanılarak yazılan metinlerde yapılan gönderimlerin standart İngilizce ile daha uyumlu olduğu yönündedir. Araştırmacı da bu durumun, metin oluşturma için resimlerin kullanılmış olmasından kaynaklandığını düşünmektedir. Ancak belirtildiği gibi, yabancı öğrenciler serbest metinleri daha uzun ve bağdaşık yazmışlardır. Bu sonucun, verilen resimlerin öğrencileri yönlendirirken aynı zamanda kendilerine sunulan çerçeveden dışarı çıkamadıkları için kısıtlanmış olmalarından kaynaklandığı düşünülebilir.

Metinlerde gönderimsel bağdaşıklık türlerinden öncül/bağımsız gönderimin daha fazla kullanıldığı anlaşılmaktadır. Öğrencilerin yazılarında bağımsız gönderim ögelerinden kişi adılarını en fazla, aitlik adılını ise en az sayıda tercih ettikleri görülür. Karakoç Öztürk ve Dağıstanlıoğlu (2018) ile Yıldırım (2016)'ın çalışmalarında da kişi adılarının diğer gönderim ögelerinden daha çok kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde, Coşkun (2005) da ana dili Türkçe olan ortaokul öğrencilerinin yazdıkları metinlerde yaptıkları gönderimleri; en çok kişi, en az ise ilgi adılı kullanarak yaptıklarını saptamıştır. Lise ve üniversite öğrencilerinin metinlerini değerlendiren Seçkin vd.'nin (2014) de kişi adılarının, gönderim unsurları arasında en fazla kullanılanlar olduğunu belirledikleri görülür. Bağımlı gönderim unsurlarından en çok kişi ekleri kullanılırken belirtme durumu eki ise, en düşük oranda kullanılmıştır.

Her iki metinde de daha çok biçimsel-sözlüksel bağdaşıklığa dayalı unsurların kullanıldığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin metinlerindeki biçimsel-sözlüksel bağdaşıklığı, diğer alt başlıklara kıyasla, genellikle sözcük ilişkileri kurarak

sağladıkları fark edilir. Mantı (2017) da yabancı öğrencilerle çalıştığı araştırmasında aynı sonuca ulaşmıştır. Can'ın (2012) lise öğrencileriyle ve Karadeniz'in (2015) ise Türkçe öğretmeni adaylarıyla gerçekleştirdiği çalışmalarda da benzer şekilde, sözcük ilişkilerine dayalı bağdaşıklık öğelerinin kullanımının daha çok olduğu görülür. Yabancı öğrencilerle çalışan diğer araştırmacılar (Aramak, 2016; Karakoç Öztürk ve Dağıstanlıoğlu, 2018; Yıldırım, 2016) ise, bağlama öğelerinin öğrencilerin en çok kullandıkları bağdaşıklık aracı olduğunu saptamışlardır. Bu farklılık, metinlerde aynı sözcüğün yinelenmesine dayalı kullanımların çalışmalardaki sayım farkına dayalı olabilir. Çünkü her bir kullanım için sözcüğün tekrar sayılıp sayılmadığı, Mantı'nın (2017) çalışması dışında, kıyaslama yapılan araştırmalarda yeterince açık ifade edilmemiştir.

Çalışma sonucunda değişimin, biçimsel-sözlüksel bağdaşıklık türlerinden en az tercih edileni olduğu anlaşılmıştır. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler (Karakoç Öztürk ve Dağıstanlıoğlu, 2018; Mantı, 2017; Yıldırım, 2016) ve ana dili Türkçe olanlarla (Can, 2012; Coşkun, 2005; Çoban, 2012; Çocuk ve Kanatlı, 2012; Karadeniz, 2015; Seçkin vd., 2014) yapılan farklı çalışmalarda da metinlerde değişim kullanımının diğer kategorilere oranla en az düzeyde olduğu ortak olarak tespit edilen bir bulgudur. Öğrencilerin yazılarında yer verdikleri değişim kullanımları ele alındığında, daha çok tümceye/tümceciğe dayalı değişim yaptıkları fark edilir. Bu sonuca benzer şekilde, çalışmasını yabancı öğrencilerle yürüten (Karakoç Öztürk ve Dağıstanlıoğlu, 2018; Yıldırım, 2016) ve ana dili Türkçe olan öğrencilerle yürüten (Coşkun, 2005) araştırmacılarca da tümceye dayalı değişimin en sık kullanılan değişim kategorisi olduğu belirtilmiştir. Eyleme dayalı değişim ise, çalışmaya katılan yabancı öğrenciler tarafından en az kullanılan değişim türü olmuştur.

Metinlerdeki eksilti kullanımı değerlendirildiğinde; eksiltinin daha çok ortak ögenin düşürülmesi biçiminde yapıldığı, onun da alt birimleri ele alındığında metinlerde en çok özenin eksiltildiği görülür. Tümcenin/tümceciğin düşürülmesi ise oldukça düşük bir oranda kullanılmıştır. Bu hususlarda, Yıldırım (2016) da benzer sonuçlara ulaşmıştır. Konuyla ilgili yapılan diğer çalışmalardan farklı olarak Coşkun (2005) ve Çoban'ın (2012) ortaokul öğrencileriyle gerçekleştirdiği araştırmalarda ise,

öğrencilerin bağdaşıklık öğeleri arasında en sık olarak eksilteli anlatıma başvurdukları anlaşılmıştır. Eksiltiye en çok ortak ögenin düşürülmesi şeklinde başvurulması ise benzer bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bağlaç kullanımında; sıralama bağlaçlarının en fazla tercih edilen bağlaç türü olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç Aramak (2016) ve Yıldırım'ın (2016) çalışmalarında alınan sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Sıralama görevinde kullanılan bağlaçların; tümceleri ve paragrafları bağlamanın yanı sıra sözcükleri de birbirine bağlamada sıkça kullanılması, bu durumun olası bir nedeni olabilir. Örnekleme bağlaçlarının ise, öğrenci yazılarında en az kullanılan bağlaçlar olduğu anlaşılmıştır. Coşkun (2005) da ortaokul öğrencilerinin yazılarında kullandıkları bağlaçlardan en az sayıda olanının örneklendirici nitelik taşıyanlar olduğunu belirtmektedir. Ayaz (2007) ise, lise öğrencileri ile yürüttüğü çalışmada, sebep-sonuç bildiren bağlaçların diğerlerine kıyasla en az oranda kullanıldıklarını tespit etmiştir.

Sözcük ilişkileri kurulması, biçimsel-sözlüksel bağdaşıklık birimleri arasında en fazla tercih edilendir ve öğrenciler, daha çok aynı sözcüğü yineleyerek bu ilişkileri sağlamışlardır. Kafes (2012) de İngilizce öğretmeni adaylarıyla gerçekleştirdiği çalışmada, katılımcıların hem ana dillerinde hem de yabancı dilde yazdıkları metinlerdeki sözcük uyumunu sağlarken en çok aynı sözcüksel ögenin yinelenmesine başvurduklarını tespit etmiştir. Ana dil ile yabancı dilde yazılan metinlerdeki bağdaşıklık karşılaştıran bir başka çalışmada ise Connor (1984), ana dili İngilizce olanların sözcüksel bağdaşıklık ögesi kullanımının ikinci dil olarak İngilizce öğrenenlerin metinlerine oranla daha fazla çeşitlilik gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Aynı kökten sözcük kullanımı ise, çalışmada diğer maddelere oranla daha az tercih edilen biçimsel-sözlüksel bağdaşıklık sağlama unsurlarındandır. Bu sonuç, öğrencilerin bir sözcüğün getirilen farklı görevlerdeki ekler ile yeni kullanımalarını sağlamaya dönük bir tercihlerinin olmadığını göstermektedir. Seddigh vd. (2010) ise, İngilizce ve Farsça özet metinlerini inceledikleri İranlı öğrencilerin eşanlı ve parça/bütün ilişkisi olan sözcükleri diğerlerinden daha az kullandıkları sonucunu elde etmişlerdir.

Metinler tutarlılık düzeyleri açısından değerlendirildiğinde; yönlendirilmiş yazılarda öğrencilerin en yeterli oldukları alanın konu, yetersiz oldukları alanın ise bütünlük olduğu görülmektedir. Serbest metinlerde ise, yeterli düzeye ulaştıkları alan yine konu iken yetersiz kaldıkları alan devamlılık/sürekliliktir. Öğrencilerin konu alanında yeterli olmaları metinlerde işlenen konulardan sapmalar görülmediğinin, metin boyunca konu dışına çıkılmadığının bir göstergesidir. Ayrıca çalışma sonucunda; yönlendirilmiş olarak yazılan metinlerin tutarlılık düzeyinin, serbest metinlere göre bağlantılılık, süreklilik/devamlılık ve bütünlük başlıklarında daha kabul edilebilir ve yeterli düzeyde oldukları görülmüştür. Konu açısından tutarlılıkta ise, düzeylerin birbirlerine yakın oldukları anlaşılmıştır.

Öğrencilerin bireysel farklılıklarının, yazdıkları metinlerin bağdaşıklık ve tutarlılık düzeylerine etkisine ilişkin sonuçlar ise şöyle sıralanabilir:

Buldukları dil seviyeleri dikkate alındığında; B2 düzeyindeki öğrencilerin C1 kurundaki öğrencilere göre hem yönlendirilmiş hem de serbest olarak daha bağdaşık metinler yazdıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca bu öğrenciler serbest yazılan metinlerde de diğer öğrencilerden daha uzun yazılar yazmışlardır. Aramak'ın (2016) araştırmasında da C1 düzeyindeki öğrencilerin metinlerdeki bağdaşıklık aracı kullanma düzeyinin çoğunlukla zayıf olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Manti'nın (2017) çalışmasında ise; bağdaşıklık araçları kullanımında, bağlama öğelerinin kullanımı dışında, dil düzeyinin yükselmesine dayalı periyodik olarak bir artış gözlenmemiştir. Bu sonuca benzer şekilde, Jin (2001) de İngilizce öğrenen Çinlilerle yürüttüğü çalışmasında, ileri yeterlikteki öğrencilerin sadece bazı kategorilerde orta düzeydekilere göre anlamlı oranda daha fazla bağlayıcı öge kullandıklarını söyler. Çalışma sonucunda, C1 düzeyindeki öğrencilerin metinlerinin B2 seviyesindeki öğrencilerden daha tutarlı olduğu anlaşılmıştır. Bu sonuç, alınan dil eğitimi süresi arttıkça ve bulunulan dil düzeyi yükseldikçe daha tutarlı yazıların yazılabileceği şeklinde yorumlanabilir. Seçkin vd. (2014) de üniversite ile lise öğrencilerinin metinlerini tutarlılık açısından karşılaştırdıklarında, üniversite öğrencilerinin daha tutarlı yazılar yazdıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Hem yönlendirilmiş hem de serbest yazmada kadınların erkeklere oranla daha bağdaşık metinler yazdıkları görülmüştür. Kadınların lehine olan bu sonuç; Yılmaz'ın (2012) lise öğrencileriyle, Çocuk ve Kanatlı (2012) ile Özşavli (2016)'nin Türkçe eğitimi bölümü öğrencileriyle, Seçkin vd.'nin (2014) ise yine lise ve üniversite öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmaların bulgularıyla örtüşmektedir. Ayrıca çalışma sonucunda, kadınların her iki yazma biçiminde de erkeklerden daha uzun metinler yazdıkları anlaşılmıştır. Bu durum, cinsiyetin yazma becerisi üzerinde etkili olduğunu düşündürmektedir. Çünkü Altunkaya ve Ateş'in (2017) bulguları da yabancı öğrencilerden kadınların yazma becerisi puanlarının erkeklerden yüksek olduğu yönündedir. Metinler tutarlılık açısından değerlendirildiğinde de kadınların yönlendirilmiş olarak yazdıkları yazıların erkeklere göre anlamlı derecede daha tutarlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ana dili Türkçe olanlarla çalışan araştırmacıların (Çoban, 2012; Çocuk ve Kanatlı, 2012; Özşavli, 2016; Seçkin vd., 2014; Ülper, 2011; Yılmaz, 2012) sonuçları da kadınların erkeklerden daha tutarlı metinler yazdığı yönündedir. Aramak'ın (2016) çalışmasında ise, yabancı öğrencilerin öğretim etkinlikleri uygulanmadan önce yazdıkları metinlerde, bağdaşıklık araçlarını kullanma ve tutarlılığı sağlama düzeylerinin kadınlar lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği ancak uygulamadan sonraki yazılarında cinsiyetin anlamlı bir farklılık oluşturmadığı saptanmıştır.

Yabancı öğrencilerden ileri yaşlar olanların özellikle serbest konulu metinlerde kendilerinden genç olanlara kıyasla daha fazla bağdaşıklık ögesi kullandıkları görülür. Ancak çalışmada, yaşın öğrencilerin yazdıkları metinlerin tutarlılığı üzerinde anlamlı bir etkisi tespit edilmemiştir. Altunkaya ve Ateş (2017) ise, yabancı öğrencilerin yazma becerisi puanlarının yaşa göre anlamlı derecede farklılaştığını ve daha genç öğrencilerin daha yüksek puanlar aldıklarını tespit etmişlerdir. Fakat bahsi geçen çalışmada, yazma becerisi genel olarak puanlandığından birebir karşılaştırma yapmak olası değildir.

Öğrencilerin uyrukları göz önüne alındığında, Afrika uyruklu öğrencilerin, her iki yazma biçiminde de, Asya uyruklu öğrencilere nazaran daha bağdaşık metinler yazdıkları söylenebilir. Metinlerin tutarlılığında ise, yönlendirilmiş yazılarda Asya uyruklu öğrencilerin lehine sonuçlar tespit edilmiştir.

Metinlerdeki bağdaşıklık ögesi kullanımının her iki yazma biçiminde de ana dili Nijer-Kongo dil ailesinde yer alan öğrencilerde daha fazla olduğu görülmüştür. Ana dili Hami-Sami dil ailesine mensup öğrencilerin, yazdıkları metinlerde en az düzeyde bağdaşıklık ögesi kullandıkları anlaşılmıştır. Metinlerin tutarlılığı konusunda yapılan istatistiksel analizler ise, ana dil ailesi Ural-Altay dil grubunda yer alan öğrencilerin lehine sonuçlanmıştır. Bu sonuçlar, öğrencilerinin sahip olduğu ana dillerinin yazdıkları metinlerdeki bağdaşıklık ögesi kullanımları ile metinlerin tutarlılığı üzerinde etkili olduğunu gösterir. Şimşek (2017) de çalışmasında; yabancı öğrencilerin ana dilleri ve bu dillerin köken ve yapı bakımından dil ailelerinin, öğrencilerin yazma becerisindeki başarılarını anlamlı derecede etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Bahsi geçen çalışmada; yazma derslerinin sınav evrakları değerlendirilmiş ve en düşük puanları, ana dili Hami-Sami dil ailesinden olan öğrencilerin aldıkları tespit edilmiştir.

Serbest yazılan metinlerde öğrencilerin mezun oldukları eğitim seviyesi yükseldikçe metinlerindeki bağdaşıklık kullanımlarının da arttığı fark edilmiştir. Ancak metinlerde kullanılan sözcük sayısı bu duruma uyum göstermemektedir. Mezuniyet durumunun öğrencilerin yazdıkları metinlerin tutarlılığı üzerinde ise anlamlı düzeyde etkisi bulunmamaktadır.

Burslu öğrenciler her iki yazma biçiminde de ücretli öğrencilerden hem daha uzun hem de daha bağdaşık yazılar yazmışlardır. Ayrıca serbest metinlerde de burslu öğrencilerin metinleri ücretli öğrencilerin metinlerinden anlamlı derecede daha tutarlıdır. Bu sonuç, çeşitli sınavlara girerek Türkiye’de eğitim almaya hak kazanan öğrencilerin çalışmaya devam ederek başarılarını sürdürdükleri şeklinde yorumlanabilir. Bu durum ayrıca, ücretli öğrencilerin bir kısmının Türkçeyi yükseköğrenim görme amacıyla öğrenmemeleri ve yazma becerisine yeterince önem vermeyip daha iyi yazmak için çaba göstermemiş olabilmelerinden de kaynaklanabilir.

Yönlendirilmiş yazılardaki bağdaşıklık ögesi kullanımının bilinen yabancı dil sayısına uygun olarak arttığı söylenebilir. Serbest yazılan metinlerde ise, bu şekilde



bir artış görülmemektedir. Serbest metinlerin tutarlılığında da bilinen yabancı dil sayısının etkili olmadığı söylenebilir.

Türkiye’de yaşama süresi 12 aydan fazla olan öğrencilerin, daha az yaşamış öğrencilere göre hayli düşük oranda bağdaşıklık ögesi kullandıkları fark edilmiştir. Yine bu öğrencilerin metinleri de diğer öğrencilerin yazılarından oldukça kısadır. Bu sonuçların beklenenin aksine bir bulgu olduğu söylenebilir. Çünkü hedef dilin konuşulduğu ülkede yaşamının o dili daha iyi öğrenmeye katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca Türkiye’de yaşama süresi metinlerin tutarlılığını anlamlı derecede etkilemektedir. Ancak burada karşılaşılan sonuç da yine Türkiye’de yaşama süresinin artışına paralel bir düzeyde değildir.

Yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme sürelerinin arttıkça az bir farkla da olsa yazdıkları metinlerdeki bağdaşıklık düzeyinin arttığı söylenebilir. Bunun yanı sıra bu süre, öğrencilerin yazdıkları yönlendirilmiş metinler ile metinlerin genel tutarlılık düzeyini de anlamlı derecede etkilemektedir. Öğrencilere verilen öğretim süresi fazlaştıkça dil becerilerine yönelik gelişmelerinin artması çalışma için beklenen bir sonuçtur.

Öğrencilerin Türk arkadaş sayısı arttıkça yazdıkları metinlerdeki bağdaşıklık ögesi kullanım oranının da arttığı görülmüştür. Türk arkadaş sayısı 30’dan fazla olan öğrenciler her iki yazma biçiminde de diğer öğrencilere kıyasla daha bağdaşık metinler yazmışlardır. Sahip olunan Türk arkadaş sayısının yönlendirilmiş metinlerin tutarlılığını da etkilediği görülmüştür. 30’dan fazla Türk arkadaşı olan öğrencilerin, 1-15 aralığında arkadaşına sahip olanlardan daha tutarlı metinler yazdıkları söylenebilir. Bu sonuç, öğrencilerin günlük hayatlarında Türk arkadaşlarıyla yaptıkları sohbetlerde Türkçeyi daha çok kullanmış olma durumlarının bir getirisi olarak yorumlanabilir.

Türk televizyon kanallarını izleyen öğrencilerin serbest metinlerde izlemeyen öğrencilere göre daha bağdaşık yazılar yazdıkları anlaşılmıştır. Metinlerin tutarlılığında ise, bu kanalları izleyenler ile izlemeyenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemiştir. Kanalları izleme sıklıkları kıyaslandığında, ayda birkaç gün televizyon izleyen öğrencilerin hem yönlendirilmiş hem de serbest

metinlerinde, her gün veya haftada birkaç gün izleyen öğrencilerden daha bağdaşık yazılar yazdıkları görülür. Ayrıca televizyon izleme sıklığı metin tutarlılığını da anlamlı derecede etkilemektedir.

Cep telefonunu ana dil ile kullanan öğrencilerin yönlendirilmiş metinlerde daha az bağdaşıklık ögesi kullanırken üçüncü bir dilde kullananların her iki yazma biçiminde de daha bağdaşık metinler yazdıkları anlaşılmıştır. Yönlendirilmiş metinlerin tutarlılığında; cep telefonunu Türkçe dışında bir başka yabancı dilde kullanan öğrencilerin ana dilinde kullanan öğrencilerden daha tutarlı yazılar yazdıkları görülür. Bu sonuçlar günlük hayatta ana dili kullanımının artmasının öğrencilerin Türkçe yazma becerilerini olumsuz etkilediği şeklinde yorumlanabilir. Öğrencilerin cep telefonlarını kullandıkları dilin, serbest yazdıkları metinlerin tutarlılığı üzerinde ise, istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi bulunmamıştır.

İnterneti üçüncü bir dilde kullananlar ile birden çok dilde kullanan öğrenciler, diğer öğrencilere göre daha bağdaşık yazılar yazmışlardır. Aynı zamanda bu öğrencilerin her iki yazma biçiminde de daha uzun yazılar yazdıkları söylenebilir. En düşük bağdaşık ögesi kullanımı ise, interneti ana dillerinde kullanan öğrencilerdedir. Burada da ana dili kullanımının Türkçe metinlerdeki bağdaşıklığa olumsuz bir etkisi söz konusudur. Öğrencilerin interneti kullanma dillerindeki farklılığın yazdıkları metinlerin tutarlılık düzeyi üzerinde ise, anlamlı bir etkisi olmadığı görülmüştür.

Türkçe öğrenmenin zor olduğunu düşünen öğrenciler her iki metinde de daha az sayıda bağdaşıklık ögesi kullanmışlar ve daha kısa yazılar yazmışlardır. Bu hususta, duyuşsal süreçlerin bilişsel öğrenmeleri etkilediği düşünülebilir. Türkçe öğrenmenin kolay olduğunu düşünen öğrenciler ise yönlendirilmiş metinlerde diğer öğrencilere göre daha tutarlı yazılar yazmışlardır.

Yabancı öğrencilerden Türkçe öğrenme amaçlarına göre ihtiyaç duyacaklarını düşündükleri dil becerileri göz önüne alındığında, yönlendirilmiş metinlerde en çok okuma becerisine ihtiyacı olacağını düşünenlerin daha bağdaşık yazılar yazdıkları söylenebilir. Yine bu öğrencilerin metinlerdeki sözcük kullanımları da diğer öğrencilerden fazladır. Serbest metinlerde ise daha çok yazma becerisine ihtiyaçları olacağını düşünenler, daha fazla bağdaşıklık ögesi kullanmışlardır. Öğrencilerin

Türkçe öğrenme amaçlarına göre en çok ihtiyaç duyacaklarını düşündükleri öğrenme alanının, yazdıkları metinlerin tutarlılığına anlamlı derecede bir etkisi olmadığı görülmüştür.

Yönlendirilmiş yazmada en çok dil bilgisi alanında zorlandığını belirten öğrencilerin, serbest yazmada ise daha çok dinlemede zorlandığını söyleyen öğrencilerin metinlerinin diğer öğrencilerden daha az bağdaşık olduğu söylenebilir. Öğrencilerin en çok zorlandıklarını belirttikleri öğrenme alanının, yazdıkları metinlerin tutarlılığı üzerinde ise, istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir etkisi söz konusu değildir.

En başarılı oldukları öğrenme alanının okuma olduğunu belirten öğrencilerin diğer öğrencilerden daha bağdaşık ve daha uzun metinler yazdıkları anlaşılmıştır. Bu durum, çok okuyan öğrencilerin muhtemelen sözcük dağarcıklarının daha geniş ve kendilerini ifade etme becerilerinin daha yüksek olmasının bir getirisidir. Araştırmalarında Türkçe kitap, gazete ve dergi okumanın Türkçe metinler yazma becerileri üzerindeki etkisini inceleyen Altunkaya ve Ateş (2017) ise, bu materyalleri okuma durumu ve sıklığının yabancı öğrencilerin yazma becerisi puanlarına anlamlı derecede etki etmediği sonucuna ulaşmışlardır. Oysaki Yılmaz'ın (2012) bulguları, ana dili Türkçe olan öğrencilerin okudukları kitap sayısındaki artışın yazdıkları metinlerin bağdaşıklık ve tutarlılık düzeyini yükselttiği yönündedir. Kendilerini en çok konuşma becerisinde başarılı bulan öğrencilerin ise yazılarında en az düzeyde bağdaşıklık unsuru kullandığı tespit edilmiştir. Bu sonuç ise, öğrencilerin yazılı anlatımı sözlü anlatımla bir tutarak gelişigüzel, tümceleri birbirine bağlama gereği duymadan ve sürekli aynı sözcüğün tekrarına dayalı metinler yazmış olabilme ihtimallerinden kaynaklanabilir. Öğrencilerin kendilerini en başarılı buldukları öğrenme alanının yazdıkları metinlerin tutarlılık puanları üzerinde ise, anlamlı bir değişiklik oluşturmadığı söylenebilir.

Türkçe yazılar yazarken hata yapmaktan korkan öğrenciler, her iki yazma biçiminde de, diğerlerine göre daha bağdaşık yazılar yazmışlardır. Bu durumun, öğrencilerin metinlerini hata yapma korkusu ile daha titiz ve düşünerek yazmış

olabilmelerinden ortaya çıktığı düşünülmektedir. Hata yapmaktan korkma durumunun metinlerin tutarlılığını ise etkilemediği görülmüştür.

Ders dışı zamanlarda da Türkçe metinler yazan yabancı öğrencilerin yazmayanlara oranla, her iki yazma biçiminde de, daha bağdaşık yazılar yazdıkları saptanmıştır. Ayrıca bu öğrenciler yazılarında daha fazla sözcük kullanmışlardır. Yazma becerisinin daha çok yazdıkça gelişeceği göz önüne alındığında, bu sonucun bekleneni karşıladığı düşünülebilir. Ders dışında kalan zamanlarda Türkçe yazılar yazmanın metinlerin tutarlılığı üzerinde ise, anlamlı bir etkisi tespit edilmemiştir.

Ders dışı zamanlarda ana dillerinde metinler yazan öğrencilerin ise hem yönlendirilmiş hem de serbest yazmada yazmayanlara göre daha az bağdaşıklık ögesi kullandıkları fark edilmektedir. Yeni bir dil öğrenirken ana dili kullanımını en aza indirmek gerekliliği bu sonuçla da desteklenebilir. Ancak ders dışı zamanlarda ana dilinde yazılar yazmanın, yabancı öğrencilerin metinlerinin tutarlılığına anlamlı düzeyde etki etmediği görülmüştür.

Metinlerin uzunlukları, bağdaşıklık düzeyleri ve tutarlılık düzeyleri arasındaki ilişkilere dayalı sonuçlar şu şekilde sıralanabilir:

Çalışma sonucunda yönlendirilmiş metinlerde, sözcük sayısı ile cümle sayısı ve sözcük sayısı ile bağdaşıklık düzeyi arasında pozitif yönde, anlamlı ve yüksek düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca cümle sayısı ile bağdaşıklık düzeyi arasında pozitif yönde, anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki görülmüştür. Yine sözcük sayısı ile metnin tutarlılık düzeyi ve metnin bağdaşıklık ile tutarlılık düzeyi arasında da pozitif yönde, anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Cümle sayısı ile tutarlılık düzeyi arasında ise pozitif yönde, anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki söz konusudur.

Çalışma sonucunda serbest metinlerde, sözcük sayısı ile cümle sayısı, sözcük sayısı ile bağdaşıklık düzeyi ve cümle sayısı ile bağdaşıklık düzeyi arasında pozitif yönlü, anlamlı ve yüksek düzeyde bir ilişkinin olduğu anlaşılmıştır. Sözcük sayısı ile metnin tutarlılık düzeyi ve metnin bağdaşıklık ile tutarlılık düzeyi arasında ise pozitif yönlü, anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki olduğu görülür. Cümle sayısı ile tutarlılık düzeyi arasında ise pozitif yönde anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki vardır.

Sonuç olarak, her iki tür yazma biçiminde de metinlerdeki bağdaşıklık unsurlarının kullanım sıklıkları ile metnin tutarlılık düzeyi arasında pozitif yönde, anlamlı ve orta düzeyde bir ilişkiden söz edilebilir. Bu sonuç, araştırmacıların (Karadeniz, 2017; Karatay, 2010; Özşavli, 2016) öğretmen adaylarıyla yürüttükleri çalışmaların bulgularıyla örtüşmektedir. Connor'ın (1984) araştırma sonuçları ise, bir metnin bağdaşık olması için tutarlı olmaya ihtiyacı olmadığı yönündedir. Ayrıca çalışmada, her iki türde yazılmış metinde de, metinlerin uzunluğu ile bağdaşıklık düzeyleri arasında pozitif yönde, anlamlı ve yüksek bir ilişkinin olduğu anlaşılmıştır. Bu sonuç, Karadeniz'in (2017) araştırmasındaki bulgular ile aynı yöndedir.

Çalışmanın alt amaçlarından, yabancı öğrencilerin bağdaşıklık ögesi kullanım örnekleri ile metinlerde bağdaşıklık ve tutarlılığa dayalı hatalara ilişkin elde edilen sonuçlar şöyle belirtilebilir:

Çalışma sonucunda, B2 ve C1 düzeyinde Türkçe öğrenen öğrencilerin metinlerinde bağdaşıklığı nasıl sağladıkları, örnek cümlelerle sunulmuştur. Öğrenci metinlerinde her bir bağdaşıklık ögesine dair kullanımlara rastlanması, yazma alanında gösterdikleri gelişimin bir göstergesi olabilir.

Çalışmada Türkçe öğrenen yabancıların yazılı anlatımlarında bağdaşıklık ve tutarlılığa ilişkin sıkça yaptıkları hatalar belirlenmiştir. Saptanan bu hatalı kullanımlar: *Gönderimin karşılığının net olmaması, gönderim yapmadan aynı sözcüğün/sözcük grubunun sıkça tekrarı, gereksiz gönderim ifadeleri, kişi adının gösterme sıfatıyla karışabilmesi, gösterme adının insanlar için kullanılması, uygun olmayan gösterme sıfatı kullanımı, iyelik ekinin eksik/fazla ya da hatalı kullanımı, belirtme durumu ekinin eksik/fazla ya da hatalı kullanımı, ilgi ekinin eksik/fazla ya da hatalı kullanımı, "ve" bağlacının çok sık ve gereksiz kullanımı, gereksiz sözcük kullanımı, anlam bozukluğuna yol açan sözcük kullanımları, sözcüğün yerinin hatalı olması, eş anlamlı sözcükleri aynı nitelemede kullanma, teklik-çokluk uyumsuzluğu ve ani bir geçişle konunun birden değişmesi* olarak gruplandırılmıştır.

Hata başlıkları göz önüne alındığında; metinlerde gönderime dayalı yapılan yanlışların sıklığının fazla olduğu ve birden çok maddede gruplandırıldığı görülür. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilere yönelik bu sonuca benzer şekilde,

Bae (2001) de İngilizce öğrenen çocuklarla gerçekleştirdiği çalışmada; bağdaşıklık ile ilgili yapılan en yaygın hatanın, yanlış gönderim olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Metinlerde adıl ve sıfat kullanımına dayalı hatalara da sıkça rastlanmıştır. Tespit edilen hatalı kullanımların benzer örnekleri, Can'ın (2012) lise öğrencilerinin paragraflarını incelediği çalışmada da bulunmaktadır.

Çalışmada bağlaç kullanımına dayalı belirlenen tek bariz hata; “ve” bağlacının çok sık ve gereksiz şekilde kullanımı olmuştur. Bu hatayı yapan öğrenciler, nokta kullanarak cümlelerini bitirip yeni cümleye başlamak yerine birden fazla kez bu bağlacı kullanmayı tercih etmişler ve satırlarca cümleler oluşturmuşlardır. Bağlaç kullanımı; metnin devamlılığına katkı sağlarken bağlaçların gereksiz kullanımı ise, anlatımda bozulmalara yol açmaktadır. Ayaz'ın (2007) lise öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmada da bağlama öğelerinin anlamına ve işlevine uygun olmayan şekilde ve üst üste, anlatım bozukluğu oluşturacak biçimde kullanımları tespit edilmiştir. Ramadan (2003) da Ürdün'den veri topladığı araştırmasında, öğrencilerin bağlaçlarla ilgili hatalar yaptıklarını belirtir.

Yapılan ani geçişlerle metinde olayların akışının birden değişmesi türündeki hatalara, Çeçen'in (2011) yedinci sınıf öğrencilerine yazdırdığı öyküleyici metinler ile Tiryaki ve Mengüllüoğlu'nun (2016) Türkçe öğretmeni adaylarına yazdırdıkları bilgilendirici yazılarda da rastlanmıştır. Bu durumun; metinlerin yazarın zihninde tasarlanmadan, plansız bir şekilde yazıldığı bir göstergesi olduğu düşünülebilir.

## 5.2. Öneriler

Çalışmanın sonuçları göz önüne alınarak; araştırmacılara, yabancı öğrencilere ve bu öğrencilere dil eğitimi veren eğitimcilere yönelik birtakım önerilerde bulunulmuştur.

Araştırmacılar için;

Farklı dil düzeylerindeki ve farklı öğretim merkezlerindeki öğrencilerle çalışma tekrarlanabilir.

Metinlerin bağdaşıklık ve tutarlılık düzeylerini etkileyebileceği düşünülen başka değişkenler de ele alınabilir.

Ana dili Türkçe olanlar ile Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazdıkları metinlerdeki bağdaşıklık ve tutarlılık düzeylerini kıyaslamaya yönelik çalışmalar yapılabilir.

Deneysel bir çalışma yaparak kullanılan yöntem ya da materyallerin yabancı öğrencilerin yazdıkları metinlerin bağdaşıklık ve/veya tutarlılığına olan etkisi belirlenebilir.

B2 düzeyindeki öğrencilerin kendilerinden bir üst kurda (C1) bulunan öğrencilerden daha bağdaşık metinler yazmış olmaları sonucunu sorgulayıcı nitel çalışmalar yapılabilir.

Afrika uyruklu ve ana dili Nijer-Kongo dil ailesinde yer alan öğrencilerin en fazla, Asya uyruklu ve ana dili Hami-Sami dil ailesinde bulunan öğrencilerin ise en az düzeyde bağdaşıklık ögesi kullanmış olmaları, sonucuna yol açan etmenleri belirleyici çalışmalar gerçekleştirilebilir.

Ana dili Ural-Altay dil ailesinde yer alan öğrencilerin diğer öğrencilerden daha tutarlı metinler yazmış olmaları sonucunun kaynağını araştıran çalışmalar yapılabilir.

Metinlerdeki bağdaşıklık ve tutarlılık düzeylerinin öğrencilerin Türkiye’de yaşama süresine paralel olarak artış göstermemesi sonucunun neden kaynaklanabileceğini belirlemeye yönelik çalışmalar planlanabilir.

Yabancı öğrenciler için;

Türkçeyi günlük hayatlarında da mümkün olduğunca çok kullanmaya özen göstererek bu dilde düşünür hâle gelmeye çalışmaları istenebilir.

Türk arkadaş sayısındaki artışın öğrenci metinlerinin bağdaşıklık ve tutarlılık düzeyini artırdığı tespit edildiğinden, öğrencilere Türkçeyi ana dili olarak konuşan kişilerle daha fazla iletişim kurmaları tavsiye edilebilir.

Cep telefonunu ana diliyle kullanan ve internet aramalarını ana diliyle yapan yabancı öğrencilerin metnlerinin daha az bağdaşık ve tutarlı olduğu belirlendiğinden, Türkçe öğrendikleri bu süreçte, ana dili kullanımlarını en az düzeye indirmeleri önerilebilir.

Ders dışı zamanlarda da Türkçe yazılar yazan öğrencilerin daha bağdaşık metinler yazdıkları sonucu elde edildiğinden, daha çok yazma alıştırmaları yapmaları istenebilir.

Metinlerin tutarlılığını artırmak için, daha planlı, yarım bırakılan düşünceler içermeyen ve gereksiz ayrıntılara yer vermeyen yazılar yazmaya gayret etmeleri sağlanabilir.

Türkçe öğrenmenin zor olduğunu düşünen öğrencilerin yazdıkları metinlerin daha az düzeyde bağdaşıklık ögesi içerdiği tespit edildiğinden, öğrencilerin bu dili öğrenirken olumsuz bir tutum takınmayıp başarısızlık sendromuna girmemeleri öğüt verilebilir.

Dil eğitimi verenler için;

Metinleri bağdaşık ve tutarlı kılacak unsurların gerekliliği fark ettirilip öğretimi üzerinde daha çok durulabilir.

Farklı yazma biçimleri kullanarak öğrencilerin tüm metinlerinde daha bağdaşık ve tutarlı ifadeler kurabilmesi desteklenebilir.

Öğrencilerin yazdıkları metinlerde bağdaşıklık ve tutarlılığa dayalı hatalarını göz önüne alarak uygun yöntem ve materyallerle bu eksikleri giderilebilir.



### Kaynakça

- Açık, Fatma (27-28 Mart 2008). Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretilirken karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. (Bildiri). *1. Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu*, Gazimağusa.
- Adalar Subaşı, Derya (2010). Tömer’de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Arap öğrencilerin kompozisyonlarında hata analizi. *Dil Dergisi*, 148, 7-16.
- Adalı, Oya (2009). *Anlamak ve Anlatmak* (3. Baskı). İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Ağca, Hüseyin (1999). *Yazılı Anlatım*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Ak Başoğul, Duygu ve Can, Fatma Selcen (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Balkanlı öğrencilerin yazılı anlatımda yaptıkları hatalar üzerine tespitler. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 10, 100-119.
- Akbayır, Sıddık (2013). *Eğitim Fakülteleri İçin Cümle ve Metin Bilgisi* (7. Baskı). Ankara: Pegem.
- Akbulut, Serdar (2016). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Yazmaya Yönelik Tutum ve Kaygıları*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Akçataş, Ahmet (2001). *Dokuzuncu Hariciye Koğuşu Romanı Üzerine Bir Metin Dil Bilim İncelemesi*. Doktora Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Akdoğan, Gülser (1993). *Yabancıların Türkçe Öğreniminde Ad Durumu ve Çekim Açısından Sık Rastlanan Yanlışlar ve Nedenleri*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aksan, Doğan (1998). *Anlambilim Konuları ve Türkçenin Anlambilimi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Aksan, Doğan (2000). *En Eski Türkçenin İzlerinde Orhun ve Yenisey Yazıtları Üzerinde Sözcükbilim, Anlambilim ve Biçembilim İncelemelerinin Aydınlatığı Gerçekler*. İstanbul: Simurg Yayıncılık.

- Aksan, Doğan (2006). *Őir Dili ve Türk Őir Dili* (6.Baskı). Ankara: Engin Yayınevi.
- Aksan, Doğan (2015). *Her Yönüyle Dil: Ana Çizgileriyle Dilbilim* (6. Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aksan, Mustafa ve Aksan, YeŐim (1991). Metin kavramı ve tanımları. *Dilbilim Araştırmaları*. Ankara: Hitit Yayınevi, 90-104.
- Aktaş, Tahsin (1994). Metin oluŐumunda bağlaçların yeri. *Türk Dili*. 505, 53-64.
- Aktulum, Kubilâ (2000). *Metinlerarası İlişkiler* (2.Baskı). Ankara: Öteki Yayınevi.
- Aktürk, Yunus (2016). *Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Arap Öğrencilerin Türkçeyi Öğrenme Durumları ve Karşılaştıkları Sorunlar*. Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Akyol, Hayati (2014). *Türkçe Öğretim Yöntemleri* (7. Baskı). Ankara: Pegem.
- Alan, Yusuf. (1994). *Lisan ve İnsan*. İzmir: TV Yayınları.
- Albayrak, Fatma (2010). *Türkçe Öğrenen Moğol Öğrencilerin Yazılı Anlatım Yanlışlarının Dil Bilgisi AçıŐından Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Allen, Graham (2000). *Intertextuality*. London: Routledge.
- Altaş zkan, Aydanur (1992). *Yabancıların Türkçeyi Öğrenmeleri Esnasında Yaptıkları İsim Hal Ekleri Yanlışları ve Bu Konunun Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Altunkaya, Fuat (1987). *Cohesion in Turkish a Survey of Cohesive Devices in Prose Literature*. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, Ankara.
- Altunkaya, Hatice ve Ateş, Ayşe (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazma özyeterlikleri ile yazılı anlatım becerileri arasındaki ilişki. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (3), 86-103.
- Alyılmaz, Semra ve Şengül, Kübra (2017). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dil Öğrenme Stratejileri*. Ankara: Kesit.

- Anderson, Jonathan (May 1983). Cohesion, comprehending and comprehensibility. (Bildiri). *28th Annual Convention of the International Reading Association*, Anaheim.
- Aramak, Kürşat (2016). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Bağdaşıklık Araçlarının Kullanım Düzeyi Üzerine Bir Araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arhan, Aynur (2015). *Türkçe Öğrenen Mısırlı Öğrencilerin Yazılı Anlatımında Yaptıkları Ad Durum Eki Yanlışları (İskenderiye Yunus Emre Enstitüsü Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Başkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arıcı, Ali Fuat ve Ungan, Suat (2015). *Yazılı Anlatım El Kitabı* (3. Baskı). Ankara: Pegem.
- Arslan, Mustafa ve Klicic, Erna (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisinin gelişiminde karşılaşılan sorunlar: Bosna Hersek örneği. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5 (2) , 169-182.
- Aşçı, Ufuk Deniz (2013). Anlam bilimi (semantik). (Editör: Abdurrahman Özkan, Ufuk Deniz Aşçı ve Mustafa Toker). *Türk Dili Dil ve Anlatım*. Konya: Palet Yayınları, 155-162.
- Aşkın Balcı, Hülya (2006). Metindilbilim açısından bir çözümleme. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21 (2), 191-204.
- Aşkın Balcı, Hülya (2018). *Metindilbilimin ABC'si*. İstanbul: Say Yayınları.
- Atabay, Neşe, Özel, Sevgi ve Kutluk, İbrahim (2003). *Sözcük Türleri*. İstanbul: Papatya Yayıncılık.
- Avcı, İmran N., Tepeli, Yusuf, Caner, Mustafa (2017). B2 düzeyinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin ortaç kullanımları: Bir durum çalışması. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 3 (1), 19-39.
- Ayata Şenöz, Canan (2005). *Metindilbilim ve Türkçe*. İstanbul: Multilingual.

- Ayaz, Fatih (2007). *Ankara İlinde Lise Birinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin İç Yapı Bakımından Gelişimi Üzerine Bir İnceleme*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aydın, İlker (2012). İlköğretim 8. sınıf Türkçe ders kitabı'nın 'duygular' temasında yer alan okuma metinlerine metindilbilimsel bir yaklaşım. *Turkish Studies*, 7 (3), 381-407.
- Aydın, İlker ve Torusdağ, Gülşen (2013). Lamartine'in göl 'Le Lac' şiirine metindilbilimsel bir yaklaşım. *Turkish Studies*, 8 (10), 105-114.
- Aydın, İlker ve Torusdağ, Gülşen (2014). Türkçe öğretimi çerçevesinde yazınsal bir metin çözümleme örneği olarak Refik Halit Karay'ın garip bir hediye'si, *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 3 (4), 109-134.
- Aydın, İlker ve Torusdağ, Gülşen (2015). M. Şevket Esendal'ın eşek adlı öyküsünde bağlaşıklık ve bağdaşıklık görünümleri. *Turkish Studies*, 10 (8), 535-550.
- Aydın, Mehmet (2014). *Dilbilim El Kitabı Temel Kavramlar ve Konular*. İstanbul: Akademik Kitaplar.
- Aytan, Talat ve Güney, Nail (2015). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarında karşılaşılan sorunlar (Yıldız TÖMER örnekleme). *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 3 (2) , 275-288.
- Aytan, Necmi ve Tunçel, Hayrettin (2015). Yabancı dil olarak Türkçe yazma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12 (30), 50-62.
- Bae, Jungok (2001). Cohesion and coherence in children's written English: Immersion and English-only classes. *Issues in Applied Linguistics*, 12 (1), 51-88.
- Bağcı, Hasan (2013). Yazılı anlatım ve unsurları. (Editör: Murat Özbay). *Yazma Eğitimi* (3. Baskı). Ankara: Pegem, 89-129.

- Bağcı, Hasan ve Başar, Umut (2013). Yazma eğitimi. (Editör: Mustafa Durmuş ve Alpaslan Okur). *Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı*. Ankara: Grafiker, 309-331.
- Bahar, Mehmet A. (2014). Lisansüstü eğitimde akademik yazma ve önemi. *International Journal of Language Academy*, 2 (4), 209-233.
- Bahtiyaroğlu, Alper (2006). *Ahmet Mithat Efendi'nin Tiyatrolarında Metindilbilimsel Görünümler*. Yüksek Lisans Tezi, Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.
- Bakan, Hande (2012). *Yabancılara Türkçe Öğretiminde Metindilbilimsel Ölçütler Çerçevesinde Bir Sadeleştirme Denemesi: Sait Faik Abasıyanık, "Meserret Oteli"*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Balcı, Tahir (2003). Edat bağlamında sözcük türlerine yeni bir yaklaşım, *Dil Dergisi*, 122, 7-16.
- Balyemez, Sedat (2010). Bağdaşıklık ve Dede Korkut hikâyeleri'nde bağdaşıklık görünümleri. *Turkish Studies*, 5 (4), 133-173.
- Balyemez, Sedat (2011). *Dede Korkut Hikâyelerinin Metin Dil Bilimsel Yapısı*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bamberg, Betty (1983). What makes a text coherent? *College Composition and Communication*, 34 (4), 417-429.
- Bander, Robert G. (1983). *American English Rhetoric* (3rd Edition). The United States: Holt, Rinehart and Winston.
- Banguoğlu, Tahsin (2004). *Türkçenin Grameri* (7. Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Barın, Erol (2006). Yurt dışındaki Türk çocuklarına Türkçe öğretiminde dikte ve yazılı anlatımın önemi. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten*, 2006-I, 21-32.
- Başkan, Özcan (1988). *Bildirişim İnsan Dili ve Ötesi* (7. Baskı). İstanbul: Altın Kitaplar.

- Baştuğ, Sevgi D. (2015). *Eğitsel Oyunlarla Desteklenen Dikte Etkinliklerinin Öğrencilerin Dikte Becerilerine Etkisinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Baykul, Yaşar (2010). *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme: Klâsik Test Teorisi ve Uygulaması* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Bayraktar, Nesrin (2014). *Dil Bilimi* (3. Baskı). Ankara: Nobel.
- Bayyurt, Yasemin ve Yaylı, Derya (2011). Giriş. (Editör: Derya Yaylı ve Yasemin Bayyurt). *Yabancılara Türkçe Öğretimi Politika Yöntem ve Beceriler* (2. Baskı). Ankara: Anı, 1-4.
- Beaugrande, Robert de (1988). Text linguistics in discourse studies. (Edited by: Teun A. Van Dijk). *Handbook of Discourse Analysis: Disciplines of Discourse*. Great Britain: St Edmundsbury Press Limited, 48-70.
- Beaugrande, Robert-Alain de and Dressler, Wolfgang Ulrich. (1986). *Introduction to Text Linguistics* (3rd Edition). New York: Longman.
- Beyreli, Latif, Çetindağ, Zerrin ve Celepoğlu, Ayşegül (2015). *Yazılı ve Sözlü Anlatım* (8. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Bilgin, Muhittin (2006). *Anlamdan Anlatıma Türkçemiz* (2. Baskı). Ankara: Anı.
- Binyazar, Adnan ve Özdemir, Emin (2006). *Yazma Öğretimi Yazma Sanatı* (3. Baskı). İstanbul: Papirüs Yayınevi.
- Boylu, Emrah (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen temel seviyedeki İranlı öğrencilerin yazma problemleri. *Zeitschrift für die Welt der Türken / Journal of World of Turks*, 6 (2), 335-349.
- Bölükbaş, Fatma (2011). Arap öğrencilerin Türkçe yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 6 (3), 1357-1367.
- Brown, Gillian and Yule, George (1983). *Discourse Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Büyükikiz, Kadir K. (2011). *Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Yazma Becerileri ile Öz Yeterlilik Alguları Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Büyükikiz, Kadir K. ve Hasırcı, Sevil (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarının yanlış çözümlene yaklaşımına göre değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1 (4), 51-62.
- Büyüköztürk, Şener (2011). *Veri Analizi El Kitabı* (15 Baskı). Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk, Şener, Kılıç Çakmak, Ebru, Akgün, Özcan E., Karadeniz, Şirin ve Demirel, Funda (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (19. Baskı). Ankara: Pegem.
- Byrne, Donn (1981). *Teaching Writing Skills* (2nd Edition). Singapore: Longman.
- Can, Abdullah (2014). *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi* (3. Baskı). Ankara: Pegem.
- Can, Remzi (2012). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarında Paragraf Düzeyinde Bağdaşıklık ve Tutarlılık*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Can, Remzi (2014). Ortaöğretim öğrencilerinin bağdaşıklık araçlarını işlevlerine göre yazılı anlatımlarında kullanma becerileri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 16 (2), 204-228.
- Cemiloğlu, Mustafa (2015). *Dil Bilimi Açısından Türkçe Yazılı Anlatım ve Anlatım Teknikleri Öğretimi* (6. Baskı). Bursa: Aktüel.
- Ceran, Dilek; Yıldız, Derya ve Çakın, Esra (2015). Yabancı dil olarak Türkçenin öğreniminde yazılı ve sözlü anlatımlarda yapılan yanlışlar: Japon örneği. *International Journal of Languages' Education and Teaching, UDES 2015*, 476-494.
- Chastain, Kenneth (1988). *Developing Second Language Skills: Theory and Practice* (3rd Edition). The United States: Harcourt Brace Jovanovich.

- Cohen, Louis and Manion, Lawrence (1998). *Research Methods in Education* (4th Edition). Routledge: London.
- Collins, Allan and Gentner, Dedre (2017). A framework for a cognitive theory of writing. (Edited by: Lee W. Gregg and Erwin R. Steinberg). *Cognitive Processes in Writing*. Oxon: Routledge, 51-72.
- Connor, Ulla (1984). A study of cohesion and coherence in English as a second language students' writing. *Paper in Linguistics*, 17 (3), 301-316.
- Coşkun, Eyyup (2005). *İlköğretim Öğrencilerinin Öyküleyici Anlatımlarında Bağdaşıklık, Tutarlılık ve Metin Elementleri*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Coşkun, Eyyup (2007). Türkçe öğretiminde metin bilgisi. (Editör: Ahmet Kırkkılıç ve Hayati Akyol). *İlköğretimde Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 233-279.
- Coşkun, Eyyup (2011). Türk ve göçmen öğrencilerin yazılı anlatımlarında metin bağdaşıklığı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11 (2), 881-899.
- Coşkun Ögeyik, Muhlise (2008). *Metinlerarasılık ve Yazın Eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cutting, Joan (2008). *Pragmatics and Discourse* (2nd Edition). Abingdon: Routledge.
- Çakır, Abdülhamit (2014). *Söylem Analizi Ne Demek İstiyorsun?*. Konya: Palet Yayınları.
- Çakır, İsmail (2010). Yazma becerisinin kazanılması yabancı dil öğretiminde neden zordur?. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28 (1), 165-176.
- Çeçen, Mehmet A. (2009). Yedinci sınıf Türkçe ders kitaplarındaki öyküleyici metinler üzerine tutarlılık bakımından bir araştırma. *XXII. Ulusal Dilbilim Kurultayı Bildirileri*. 8-9 Mayıs 2008. Ankara: Yüzüncü Yıl Üniversitesi Yayınları, 12-19.



- Çeçen, Mehmet A. (2011). Yedinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici yazılarında tutarlılık. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 15 (2), 67-87.
- Çeçen, Mehmet A. (2013). Yazma eğitimi açısından metin bilgisi. (Editör: Murat Özbay). *Yazma Eğitimi* (3. Baskı). Ankara: Pegem, 131-149.
- Çelebi, Safa ve Gökçe, Bekir (2015). Türkçe öğretmeni adaylarının ikna edici hazırlıklı konuşmalarında bağdaşıklık ve tutarlılık. *International Journal of Language Academy*, 3 (4), 190-203.
- Çelik, Abdullah ve Demirbilek, Salih (2006). Metin bilgisi. *Cümle ve Metin Bilgisi*. İstanbul: Lisans Yayıncılık, 79-205.
- Çeltek, Aytaç (2003). *Türkçe Sözlü Söylem Yapısı ve Artgönderim*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Çeltek, Aytaç ve Oktar, Lütfiye (2004). Türkçe sözlü söylemde artgönderim örüntüleri. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, 1-13.
- Çeltek, Aytaç (2008). *Türkçede Boş Artgönderimin Söylem-Edimbilimsel İşlevleri*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Çerçi, Arif, Derman, Serdar ve Bardakçı, Mehmet (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarına yönelik yanlış çözümlemesi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 15 (2), 695-715.
- Çetin, Didem (2017). Dil becerileri anlatma (konuşma ve yazma becerileri). (Editör: Hayati Develi, Cemal Yıldız, Mustafa Balcı, İbrahim Gültekin ve Deniz Melanlıoğlu). *Uygulamalı Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi El Kitabı*. İstanbul: Kesit, 359-424.
- Çetin, Mustafa (2015). *Çocukların Sözel Metinlerinde Tutarlılık, Bağlaşıklık ve Tümce Özelliklerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Çetinkaya, Gökhan (2015). Yanlış çözümlemesi: Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B2 düzeyindeki öğrencilerin yazılı metinlerine ilişkin görüşleri. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 3 (1), 164-178.

- Çetintaş, Deniz (2017). *Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarındaki İsim Çekim Ekleriyle İlgili Hatalar Üzerine Bir Değerlendirme*. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Çintaş Yıldız, Derya (2015). 8. sınıf öğrencilerinin sözlü anlatımlarında bağdaşıklık kullanımları. *International Journal of Human Sciences*, 12 (2), 163-186.
- Çoban, Abdullah (2012). *İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Oluşturdukları Öyküleyici Metinlerin Bağdaşıklık ve Tutarlılık Ölçütlerine Göre Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Çoban, Abdullah ve Karadüz, Adnan (2016). Türkçe öğretmen adaylarının metinlerinde tutarlılık. *Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Dergisi*, 1 (1), 131-141.
- Çocuk, Halil Erdem ve Kanathı, Faik (5-6 Temmuz 2012). Yazılı anlatım ürünlerinde Türkçe eğitimi lisans öğrencilerinin metinsellik ölçütlerini kullanabilme durumları: Mersin üniversitesi örneği. (Bildiri). V. *Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayı*, Mersin.
- Demir, Aysin (2013). Yabancı dil eğitiminde temel dil becerileri. (Editör: Yusuf Şahin). *Farklı Boyutlarıyla Yabancı Dil Öğrenimi ve Öğretimi*. Konya: Eğitim, 117-130.
- Demir, Nurettin ve Aslan, Sema (2017). Anlambilim. (Editör: Nurettin Demir ve Emine Yılmaz). *Türk Dili Yazılı ve Sözlü Anlatım* (5. Baskı). Ankara: Nobel, 137-147.
- Demir, Tazegül (2006). *Peyami Safa'nın "Yalnızız" Adlı Romanının Metindilbilimsel Çözümlemesi*. Yüksek Lisans Tezi, Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.
- Demir, Tufan (2004). *Türkçe Dilbilgisi*. Ankara: Kurmay Yayınevi.
- Demirci, Kerim (2010). Derin ve yüzeysel yapı kavramlarından ne anlıyoruz?. *Turkish Studies*, 5 (4), 291-304.

- Demirci, Kerim (2015). *Türkoloji İçin Dilbilim Konular Kavramlar Teoriler* (3. Baskı). Ankara: Anı.
- Demirel, Özcan (2000). *Türkçe Öğretimi* (2. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Özcan (2012). *Yabancı Dil Öğretimi* (7. Baskı). Ankara: Pegem.
- Demiriz, Hatice N. ve Okur, Alpaslan (2019). Türkçe öğretiminde yazma öğretimine akademik Türkçe aşamasında yabancı öğrenciler üzerinden bir bakış. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7 (2), 436-449.
- Deny, Jean. (1941). *Türk Dili Grameri (Osmanlı Lehçesi)*. (Çeviren: A. Ulvi Elöve). İstanbul: Maarif Matbaası.
- Deniz, Kemalettin ve Daşöz, Tuğçe (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazma becerilerinde gerekçelendirme. *International Journal of Languages' Education and Teaching, UDES 2015*, 1515-1526.
- Dijk, Teun Adrianus van (1992). *Text and Context Explorations in the Semantics and Pragmatics of Discourse* (6th Edition). New York: Longman.
- Dilidüzgün, Şükran (2008). *Türkçe Öğretiminde Metindilbilimsel Bağlamda Uygulamalı Bir Yaklaşım*. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Dilidüzgün, Şükran (2017). *Metindilbilim ve Türkçe Öğretimi Uygulamalı Bir Yaklaşım*. Ankara: Anı.
- Dillon, Tracy (1992). Nuclear sentences: Teaching cohesion to L2 business writers. *The Bulletin*, 55, 9-15.
- Durmuş, Mustafa (2013). *Yabancılarla Türkçe Öğretimi*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Eker, Süer (2010). *Çağdaş Türk Dili* (6. Baskı). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Elyıldırım, Selma (2008). Ömer Seyfettin öykülerinde artgönderim kullanımı. *A.Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 36, 121-146.

- Emiroğlu, Selim (2014). Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazılı anlatımlarında Türkçenin dil bilgisi ve yazım özellikleriyle ilgili karşılaştığı zorluklar. *International Journal of Language Academy*, 2 (3), 99-119.
- Enç, Mürvet (1986). Topic switching and pronominal subjects in Turkish. (Edited by: Dan I. Slobin and Karl Zimmer). *Studies in Turkish Linguistics*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 195-208.
- Ensar, Ferhat (2014). Söylem çözümlemesi yaklaşımının kavramsal yapısı. (Editör: Abdurrahman Güzel ve Halit Karatay). *Türkçe Öğretimi El Kitabı* (2. Baskı). Ankara: Pegem, 415- 425.
- Ercan, Aliye N. (8-10 December 2017). Adaptation of the second language writing anxiety scale to Turkish. (Bildiri). *Multidisciplinary Academic Conference MAC-ETL 2017*, Prague.
- Ercan, Aliye N. ve Akpınar, Şerife (2017). Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin yazılı anlatımlarına ilişkin görüşleri. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5 (4), 17-30.
- Ercan, Aliye N. ve Gürbüz Us, Rabia (2019). Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin bağlaçları bilme ve kullanma durumları üzerine bir inceleme. *X. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu Bildiri Kitabı*. 17-19 Ekim 2018. Eskişehir: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yayınları, 608-620.
- Erdağı, Selma (2008). *Yakup Kadri Karaosmanoglu'nun "Yaban" Adlı Romanının Metindilbilimsel Çözümlemesi*. Yüksek Lisans Tezi, Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.
- Erdem, Mehmet D., Gün, Mesut, Salduz, Hamza, Karateke, Betül (8-10 Mayıs 2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B1 düzeyindeki Gürcü öğrencilerin yazma hataları. (Bildiri). *7. Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi*, Nevşehir.
- Ergin, Muharrem. (2009). *Edebiyat ve Eğitim Fakültelerinin Türk Dili ve Edebiyatı Bölümleri için Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak Basım Yayım Dağıtım.

- Erguvanlı Taylan, Eser. (1986). Pronominal versus zero representation of anaphora in Turkish. (Edited by: Dan I. Slobin and Karl Zimer). *Studies in Turkish Linguistics*. Amsterdam: John Benjamins Publishing, 209-231.
- Erkul, Rasih (2007). *Cümle ve Metin Bilgisi* (2. Baskı). Ankara: Anı.
- Erkuş, Adnan (2016). Yabancılara Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme. (Editör: Faruk Yıldırım ve Burak Tüfekçioğlu). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Kuramlar-Yöntemler-Beceriler-Uygulamalar*. Ankara: Pegem, 367-390.
- Erol, Hasan Fehmi (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisi. (Editör: Faruk Yıldırım ve Burak Tüfekçioğlu). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Kuramlar-Yöntemler-Beceriler-Uygulamalar*. Ankara: Pegem, 177-218.
- Ersen-Rasch, Margarete I. and Onası, Erdoğan (2015). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Dilbilgisi*. İstanbul: Papatya Yayıncılık.
- Ersoy, Sergül (1997). *Türkçe Öğrenen Yabancıların Yazılı Anlatım Yanlıklarının Dil Bilgisi Açısından Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Erten, Münir (2007). İlgi zamiri ve iyelik zamiri terimleri üzerine. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (20), 221-228.
- Esawi, Waad Nasır H. (2015). *C1 Düzeyindeki Türkçe Öğrenirlerinin Yazılı Anlatımları Üzerine Bir Hata Analizi*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gao, Wei-dong (2008). Informational segmentation and text coherence. *US-China Foreign Language*, 6 (3), 7-10.
- Gencan, Tahir N. (1979). *Dilbilgisi* (4. Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Genç, Hanife N. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma eğitimi bağlamında yazım ve noktalama. *Dil Dergisi*, 168 (2), 31-42.
- Genç İlter, Binnur (2014). Yabancı dil öğretiminde yazma becerisi nasıl geliştirilebilir?. *Dil Dergisi*, 163, 36-45.

- Giora, Rachel (1985). Notes towards a theory of text coherence. *Poetics Today*, 6 (4), 699-715.
- Göçen, Gökçen (2016). *Yabancılar için Hazırlanan Türkçe Ders Kitaplarındaki Söz Varlığı ile Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Yazılı Anlatımlarındaki Söz Varlığı*. Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Göktürk, Akşit (1997). *Okuma Uğraşısı*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Green, Keith ve LeBihan, Jill (1996). *Critical Theory and Practise: A Coursebook*. London: Routledge.
- Gutwinski, Waldemar (1976). *Cohesion in Literary Texts*. The Hague: Mouton & Co. N.V. Publishers.
- Güler, Esra B. ve Eyüp, Bircan (2016). Hâl eklerinin ikinci dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler tarafından kullanılması. *Turkish Studies*, 11 (14), 295-312.
- Günay, Veli Doğan (2013). *Metin Bilgisi* (4. Baskı). İstanbul: Papatya.
- Gündüz, Osman ve Şimşek, Tacettin (2016). *Uygulamalı Yazma Eğitimi El Kitabı* (3. Baskı). Ankara: Grafiker.
- Gündüz, Sevim (2003). *Roman ve Öykü Yazma Sanatı*. İstanbul: Toroslu Kitaplığı.
- Güneş, Firdevs (2014a). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi: yaklaşım ve modeller. (Editör: Abdullah Şahin). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Kuramlar, Yaklaşımlar, Etkinlikler*. Ankara: Pegem, 337-362.
- Güneş, Firdevs (2014b). *Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller* (2. Baskı). Ankara: Pegem.
- Gürbüz, Sait ve Şahin, Faruk (2018). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri* (5. Baskı). Ankara: Seçkin.
- Güven, Ahmet Z. (2014a). Mustafa Kutlu'nun hikâyelerinde bağdaşıklık ve tutarlılık. *International Journal of Language Academy*, 2 (4), 599-609.
- Güven, Ahmet Z. (2014b). 7. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin metinsellik ölçütlerine göre değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 9 (8), 517-535.

- Güven, Ahmet Z., Bal, Mazhar ve Halat, Sercan (2014). 5. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin metinsellik ölçütleri açısından incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10 (3), 739-763.
- Güven, Ahmet Z., Halat, Sercan ve Bal, Mazhar (2014). Ortaokul 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin metinsellik ölçütleri açısından incelenmesi. *International Journal of Language Academy*, 2 (3), 208-231.
- Güzel, Abdurrahman ve Barın, Erol (2013). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi*. Ankara: Akçağ.
- Hacıeminoğlu, Necmettin. (1992). *Türk Dilinde Edatlar*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Halliday, Michael Alexander K. (1985). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold.
- Halliday, Michael Alexander K. and Hassan, Ruqaiya (1987). *Cohesion in English* (8th Edition). Singapore: Longman Singapore Publishers.
- Hannell, Glynis (2008). *Success with Inclusion: 1001 Teaching Strategies and Activities that Really Work*. Abingdon: Routledge.
- Harris, Zellig S. (1952). Discourse analysis. *Language*, 28 (1), 1-30.
- Hengirmen, Mehmet (2009). *Dilbilgisi ve Dilbilim Terimleri Sözlüğü* (3. Baskı). Ankara: Engin.
- Hinkel, Eli (2001). Matters of cohesion in L2 academic texts. *Applied Language Learning*, 12 (2), 111-132.
- Huang, Yan (2000). *Anaphora: A Cross Linguistic Study*. New York: Oxford University Press.
- Hyland, Ken (2003). *Second Language Writing*. The United States: Cambridge University Press.
- Israfilova, Gulmar (2015). Elements of communicativity and informativity in the text. *International Journal of English Linguistics*, 5 (1), 190-195.

- İbragiç, İrma (2017). *Bosna Hersek'te İlköğretimde Yabancı Dil Olarak Türkçe A Düzeyinde Yazma Sorunları*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.
- İmer, Kâmile, Kocaman, Ahmet ve Özsoy, A. Sumru (2011). *Dilbilim Sözlüğü*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- İnan, Kayhan (2013). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen İranlıların Yazılı Anlatımları Üzerine Bir İnceleme*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- İşcan, Adem (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma kaygısı üzerine bir inceleme (Ürdün üniversitesi örneği). *Uluslararası Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 14, 135-152.
- İşeri, Kamil (2017). *Sözden Yazıya Dile Gelen Metin* (2. Baskı). Ankara: Pegem.
- Jin, Wenjun (2001). A quantitative study of cohesion in Chinese graduate students' writing: Variations across genres and proficiency levels. *The Symposium on Second Language Writing at Purdue University*. September 15-16, 2000. Indiana: EDRS, 3-34.
- Johnson, Patrica (1992). Cohesion and coherence in compositions in Malay and English. *RELC Journal*, 23 (2), 1-17.
- Kafes, Hüseyin (2012). Lexical cohesion: An issue only in the foreign language?. *English Language Teaching*, 5 (3), 83-94.
- Kamalak, Ahmet (2017). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazdırmanın Yazma Yanlıklarının Düzeltilmesine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Kantemir, Enise (1991). *Yazılı ve Sözlü Anlatım* (3.Baskı). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Karaağaç, Günay (2012). *Türkçenin Dil Bilgisi*. Ankara: Akçağ Yayınları.



- Karaağaç, Günay (2013). *Dil Bilimi Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Karabağ, Seda ve İşsever, Selçuk (1996). Edinim sürecinde bağdaşıklık. *IX. Dilbilim Kurultayı Bildirileri Kitapçığı*. 25-27 Mayıs 1995. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, 221-235.
- Karadağ, Özay (2013). *Kelime Öğretimi*. İstanbul: Kriter.
- Karadağ, Özay ve Maden, Sedat (2014). Yazma eğitimi: kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. (Editör: Abdurrahman Güzel ve Halit Karatay). *Türkçe Öğretimi El Kitabı* (2. Baskı). Ankara: Pegem, 265-306.
- Karadeniz, Abdulkerim (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.
- Karadeniz, Abdulkerim (2017). Cohesion and coherence in written texts of students of faculty of education. *Journal of Education and Training Studies*, 5 (2), 93-99.
- Karakoç Öztürk, Başak ve Dağıstanlıoğlu, Bilal E. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazdıkları öyküleyici metinlerin bağdaşıklık görünümlerinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (1), 332-354.
- Karasar, Niyazi (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (22. Baskı). Ankara: Nobel.
- Karataş, Yusuf (2008). *Metin İncelemesinde Söylembilim Yöntemi "Binbir Gece Masalları Üzerine Bir Uygulama"*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karatay, Halit (2010). Bağdaşıklık araçlarını kullanma düzeyi ile tutarlı metin yazma arasındaki ilişki. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (13), 373-385.
- Karateke Bayat, Betül (2018). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Akran Değerlendirmesinin Öğrencilerin Yazma Kaygısına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir.

- Kartal, Hülya ve Bozkurt, Metin (2014). Okuma-yazma öğreniyorum ders kitabında yer alan metinlerin bağlaşıklık ve bağdaşıklık yönünden incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (18), 629-655.
- Kasapoğlu, Berrin (2007). *Türkiye ve Almanya'da İlköğretim Birinci Kademe Dördüncü Sınıf Ana Dili Ders Kitaplarında Yazma Eğitimi ve Öğretimi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kaya, Nesrin (2002). Boğaç Han Destanı'nın metin dil bilimsel yaklaşımla çözümlemesi. *Türk Dili*, 607, 272-283.
- Keçik, İlknur (1992). İlkokul öğrencilerinin özet ve hatırlama metinlerinde bağdaşıklık sorunu. *Dilbilim Araştırmaları*, 71-75.
- Kılıç, Veysel (2002). *Dilin İşlevleri ve İletişim*. İstanbul: Papatya Yayıncılık.
- Kılıç, Yasin (2017). *Yazılı Anlatım I-II*. Ankara: Pegem.
- Kılıçarslan, Ramazan ve Yavuz, Akın (2014). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin sosyal medya kullanımında yaptıkları yazma hataları. *Turkish Studies*, 9 (3), 863-877.
- Kılınç, Aziz ve Tok, Mehmet (2012). Yabancı dil olarak Türkçe yazma öğretimi. (Editör: Aziz Kılınç ve Abdullah Şahin). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi, 256-280.
- Kıran, Zeynel ve Eziler Kıran, Ayşe (2006). *Dilbilime Giriş* (3. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Kırbaş, Gonca (2017). *Türkçe Öğrenen Ürdünlü Öğrencilerin A2 Düzeyi Yazma Becerilerinde Karşılaştıkları Güçlükler*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.
- Kirazlı, Necati ve Ateş, Murat (2016). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde görsel ve işitsel materyal kullanımı. *1st International Academic Research Congress Bildiri Kitabı*. 3-5 Kasım 2016. Ankara: Pegem, 3290-3299.

- Knott, Alistair and Sanders, Ted (1998). The classification of coherence relations and their linguistic markers: An exploration of two languages. *Journal of Pragmatics*, 30, 135-175.
- Koban Koç, Didem (2015). Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretiminde beceri öğretimi. (Editör: Arif Sarıçoban). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Metodolojisi*. Ankara: Anı, 158-188.
- Korkmaz, Zeynep (1992). *Gramer Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Korkmaz, Zeynep (2005). Bağlaçlar ve Türkiye Türkçesindeki oluşumları. *Türk Dili*, 638, 118-125.
- Korkmaz, Zeynep (2007). Türkiye Türkçesi Grameri Şekil Bilgisi (2. Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Korkut, Ece (2016). Metin dilbilimi ve dil öğretimi. (Editör: Ece Korkut ve İrem Onursal Ayırır). *Dil Bilimleri ve Dil Öğretimi*. (2. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık, 173-202.
- Köse, Dursun (2004). Yabancı dil öğretiminde ortak ölçütler ve TÖMER. *Dil Dergisi*, 125, 24-34.
- Kroll, Barbara (1994). What does time buy? ESL student performance on home versus class compositions. (Edited by Barbara Kroll). *Second Language Writing: Research Insights for the Classroom* (4th Edition). The United States: Cambridge University Press, 140-154.
- Küçükavşar, Aslıhan ve Külah, Esra (2016). 8. Sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerin tutarlılık açısından değerlendirilmesi. (Editör: Selahattin Dilidüzgün). *Kuram ve Uygulama Bağlamında Türkçe Öğretimi*. Ankara: Anı, 233-240.
- Lado, Robert (1976). *Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers* (12th Edition). The United States: The University of Michigan Press.

- Lienemann, Torri O., Graham, Steve, Leader-Janssen, Beth and Reid, Robert (2006). Improving the writing performance of struggling writers in second grade. *The Journal Of Special Education*, 40 (2), 66-78.
- Lüleci, Murat (2010). *Yeni Bir Disiplin Olarak Metin Dilbilim ve Türk Edebiyatına Metin Dilbilimsel Bir Yaklaşım*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Lüleci, Murat (2016). Edebî metinlerde bağdaşıklık ve tutarlılık: “Sisler Bulvarı”, “Tutunamayanlar” ve “Müthiş Bir Tren” örneğinde Türk edebiyatına metin dilbilimsel bir yaklaşım. *Turkish Studies*, 11 (4), 595-634.
- Maden, Sedat, Dincel, Ömür ve Maden, Aslı (2015). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma kaygıları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4 (2), 748-769.
- Malgwi, Grace J. (2015). Report on a study of reference cohesion in texts of Nigerian Esl students: Implications for the classroom. *International Journal of English Language Teaching*, 3 (5), 20-24.
- Mantı, Melda İ. (2017). *Türkçe Öğrenen Mısırlı Öğrencilerin Yazılı Anlatım Çalışmalarında Bağdaşıklık (Kahire Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Melanlıoğlu, Deniz (2017a). Dil öğretiminde metin ve metin seçimi. (Editör: Hayati Develi, Cemal Yıldız, Mustafa Balcı, İbrahim Gültekin ve Deniz Melanlıoğlu). *Uygulamalı Türkçenin Yabancı Dil olarak Öğretimi El Kitabı* (2. Cilt). İstanbul: Kesit Yayınları, 111-186.
- Melanlıoğlu, Deniz (2017b). Leh öğrencilerin Türkçe yazılı anlatımlarının tutarlılık ölçütleri bağlamında değerlendirilmesi. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten*, 65 (1), 151-161.
- Melanlıoğlu, Deniz ve Demir Atalay, Tazegül (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazma öz yeterliklerinde yaratıcı yazma uygulamalarının etkisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3, 697-721.

- Mınhaj, Mohd (2016). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Hindistanlı Öğrencilerin Yazma Becerisinde Karşılaştıkları Sorunlar*. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale.
- Mufleh, Sumyah (2017). *Türkçe Öğrenen Arap Öğrencilerin Yazma Becerilerinde Karşılaşılan Sorunlar, Bunlara Yönelik Öğrenci Görüşleri ve Öneriler*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Neuman, William L. (2016). *Toplumsal Araştırma Yöntemleri / Nitel ve Nicel Yaklaşımlar 2. Cilt*. (Çeviren: Sedef Özge). Ankara: Yayınodası.
- Oktar, Lütfiye (1997). Söylemsel artgönderim örüntülerinde iletişimsel etkenler. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, 8, 127-132.
- Oktar, Lütfiye ve Çeltek, Aytaç (2006). Anaphora in Turkish spoken discourse. *Advances in Turkish Linguistics: Proceedings of the 12th International Conference on Turkish Linguistics*. 11-13 Ağustos 2004. İzmir: Dokuz Eylül Yayınları, 437-453.
- Oktar, Lütfiye ve Yağcıoğlu, Semiramis (1997). Türkçede söylem yapısı ve artgönderim. *VIII. Uluslararası Türk Dilbilimi Konferansı Bildirileri*. 7-9 Ağustos 1996. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi, 331-345.
- Onan, Bilginer (2013). *Dil Eğitiminin Temel Kavramları* (2. Baskı). Ankara: Nobel.
- Onursal, İrem (2003). Türkçe metinlerde bağdaşıklık ve tutarlılık. (Editör: Ayşe Eziler Kıran, Ece Korkut ve Suna Ağıldere). *Günümüz Dilbilim Çalışmaları*. İstanbul: Multilingual Yayınları, 121-132.
- Oraliş, Meral ve Ozil, Şeyda (1992). metindilbilimsel yaklaşımla yazınsal bir metni çözümleme denemesi. *Dilbilim Araştırmaları*, 37-51.
- Önder, Aysin (2017). *Türkçe Öğrenen Yabancıların Yazılı Anlatım Yanlışlarının Çözümlemesi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

- Özbek, Özlem Y. (2011). Ölçme araçlarında bulunması istenen nitelikler. (Editör: Satılmış Tekinal). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (3. Baskı). Ankara: Pegem, 44-88.
- Özdemir, Emin ve Binyazar, Adnan (1969). *Yazmak Sanatı Kompozisyon*. İstanbul: Varlık Yayınevi.
- Özkan, Bülent (2004). Metindilbilimi, metindilbilimsel bağdaşıklık ve Haldun Taner'in "Onikiye Bir Var" adlı öyküsünde metindilbilimsel bağdaşıklık görünümleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13 (1), 167-184.
- Özsoy, Ayşe S. (1992). Türkçe'de eşgönderge örüntüsü. *Dilbilim Araştırmaları*, 77-85.
- Özşavli, Gülan (2016). *Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öyküleyici Anlatımlarının Bağdaşıklık ve Tutarlılık Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Palmer, Frank R. (1981). *Semantics* (2nd Edition). Bath: The Pitman Press.
- Palmer, Juan C. (1999). Coherence and cohesion in the English language classroom: The use of lexical reiteration and pronominalisation. *Relc Journal*, 30 (2), 61-85.
- Parlak, Hatice (2009). *Kutadgu Bilig'in Metindilbilimsel Yapısı*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Polat, Hüseyin (2014). *Türkçe Öğrenen Rusların Yazılı Anlatımlarında Yaptıkları Dil Yanlılıkları Üzerine Bir Araştırma*. Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Rahimi, Ali ve Ebrahimi, Nabi A. (2012). Lexical cohesion in English and Persian texts of novels. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 3 (11), 569-577.
- Raimes, Ann (1983). *Techniques in Teaching Writing*. New York: Oxford University Press.

- Ramadan, Saleh Mustafa S. (2003). *Cohesion in the Written Works of the Twelfth Grade Students of Literary and Scientific Streams at State Secondary Schools in Jordan*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sarıca, Mustafa ve Emiroğlu, Dilara (2015). Fransızca dilli öğrencilerin Türkçe öğreniminde ad durum eki yanlışları (PADAM örneği). *Türkçenin Eğitimi-Öğretimine Yönelik Çalışmalar*. 19-21 Haziran 2014. Ankara: Pegem. ss. 23-28.
- Sauner Leroy, Marie H. ve Kır, Elif (2009). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı yanlışlarının değerlendirilmesi. *XXII. Ulusal Dilbilim Kurultayı Bildirileri*. 8-9 Mayıs 2008. Ankara: Yüzüncü Yıl Üniversitesi Yayınları, 278-291.
- Sebzecioğlu, Turgay (2016). *Dilbilim Kavramlarıyla Türkçe Dilbilgisi*. İstanbul: Kesit Yayınları.
- Seçkin, Pelin, Arslan, Nazmi ve Ergenç, Selma (2014). Bağdaşıklık ve tutarlılık bakımından lise ve üniversite öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 3 (1), 340-353.
- Seddigh, Fatemeh, Shokrpour, Nasrin and Kafipour, Reza (2010). Lexical cohesion in English and Persian abstracts. *Iranian Journal of Applied Language Studies*, 2 (1), 157-168.
- Seddigh, Fatemeh and Yarmohammadi, Lotfollah (1996). Lexical cohesion in English and Persian in contrast. *Indian Journal of Applied Linguistics*, 22 (1), 172-181.
- Sever, Sedat (2011). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme* (5. Baskı). Ankara: Anı.
- Sokolik, Maggie (2003). Writing. (Edited by: David Nunan). *Practical English Language Teaching*. Singapore: McGraw-Hill, 87-108.
- Sönmez, Veysel ve Alacapınar, Füsün G. (2013). *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (2. Baskı). Ankara: Anı.
- Struthers, Lynda, Lapadat, Judith C. and MacMillan, Peter D. (2013). Assessing cohesion in children's writing: Development of a checklist. *Assessing Writing*, 18, 187-201.

- Subaşı Uzun, Leylâ (1995). *Orhon Yazıtlarının Metindilbilimsel Yapısı*. Ankara: Simurg Yayıncılık.
- Sülükçü, Yusuf (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen A1 seviyesindeki Arapça ana dilli öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki hatalarının analizi. *Uluslararası Bilim ve Eğitim Kongresi 2018 (UBEK 2018) Tam Metin Bildiri Kitabı*. 23-25 Mart 2018. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 484-488.
- Şahin, Sümeyye (2015). *5-6 Yaş Çocuklarının Sözlü Anlatımlarında Bağdaşıklık Araçları ve Fiilimsilerin Kullanılması*. Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Şimşek, Pınar (2017). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde, Öğrencilerin Ana Dilleri ve Mensup Oldukları Dil Ailelerinin Türkçe Yazma Becerisine Etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Tağa, Tahir ve Ünlü, Süleyman (2013). Yazma eğitiminde karşılaşılan sorunlar üzerine bir inceleme. *Turkish Studies*, 8 (8), 1285-1299.
- Takıl, Nazife B. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisini geliştirmeye yönelik bir eylem araştırması: Döngüsel yazma etkinliği. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 20 (1), 299-312.
- Tansel, Fevziye A. (1978). *İyi ve Doğru Yazma Usulleri* (2. Baskı). İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Tanyolaç Öztokat, Nedret (2005). *Yazınsal Metin Çözümlemesinde Kuramsal Yaklaşımlar*. İstanbul: Multilingual.
- Tarcan, Ahmet (2004). *Yabancı Dil Öğretim Teknikleri*. Ankara: Nobel.
- TDK (Türk Dil Kurumu). (2011). *Türkçe Sözlük* (11. Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Tekşan, Keziban (2013). *Yazma Eğitimi*. İstanbul: Kriter Yayınevi.



- telc (The European Language Certificates). (2013). *Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi Öğrenim, Öğretim ve Değerlendirme* (2. Baskı). Almanya: telc GmbH.
- Temizkan, Mehmet (2010). Türkçe öğretiminde yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, XXVII, 621-643.
- Tierney, Robert J. and Mosenthal, James H. (1981). The Cohesion Concept's Relationship to the Coherence of Text (Technical Report No: 221). Urbana: Center for the Study of Reading.
- Tiryaki, Esra N. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 38-44.
- Tiryaki, Esra N. ve Mengüllüoğlu, Hülya (2016). Öğretmen adaylarının bilgilendirici metin oluşturma sürecinde tutarlılıkla ilgili yaşadığı sorunlar. *International Online Journal of Educational Sciences*, 8 (4), 271-285
- Tok, Mehmet (2013a). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde akademik yazma ihtiyacı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10 (23), 1-25.
- Tok, Mehmet (2013b). Yabancılarla Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki yazma çalışmalarının değerlendirilmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (1), 249-279.
- Toklu, Mehmet O. (2013). *Dilbilime Giriş* (5. Baskı). Ankara: Akçağ.
- Toptaş, Hüseyin (2016). *Türkçe Dersleri 2: Sesbilgisi, Tümce, Anlatım, Metin Dilbilimi*. İstanbul: Papatya Yayıncılık Eğitim.
- Torusdağ, Gülşen (2013). Metindilbilime genel bir bakış ve metindilbilimsel bir çözümleme örneği olarak Ömer Seyfettin'in 'İlk Cinayet'i. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24, 42-84.
- Torusdağ, Gülşen ve Aydın, İlker (2017). *Metindilbilim ve Örnek Metin Çözümlenmeleri*. Ankara: Pegem.

- Tribble, Christopher (2003). *Writing* (3rd Edition). China: Oxford University Press.
- Turan, Ümit D. (1996). Türkçede kişisiz gizli özne ve 'İnsan'. *Dilbilim Araştırmaları*, 245-249.
- Turan, Ümit D. (1998). Zero object arguments and referentiality in Turkish. *Proceedings of the Seventh International Conference on Turkish Linguistics*. August 3-6, 1994. Wiesbaden: Harrassowitz, 154-182.
- Türkben, Tuncay (2018). Beşinci sınıf Türkçe ders kitabı metinlerinin metinsellik ölçütleri açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6 (4), 961-986.
- Ungan, Suat (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 461-472.
- Uysal, Başak ve Atmaca, Çağla (2016). Üniversite sloganlarının bağdaşıklık açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(4), 607-624.
- Uzun, Leyla (2013). Metindilbilim: temel ilke ve kavramlar. (Editör: A. Sumru Özsoy ve Zeynep Erk Emeksiz). *Genel Dilbilim-II*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını, 152-180.
- Uzun Subaşı, Leyla (2004a). Metin üretimi. (Ed. Canan İleri). *Türkçe Sözlü ve Yazılı Anlatım*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını, 21-38.
- Uzun Subaşı, Leyla (2004b). Yazma süreci. (Ed. Canan İleri). *Türkçe Sözlü ve Yazılı Anlatım*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını, 73-94.
- Ülper, Hakan (2008). *Bilişsel Süreç Modeline Göre Hazırlanan Yazma Öğretimi Programının Öğrenci Başarısına Etkisi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ülper, Hakan (2011). Öğrenci metinlerinin tutarlılık ölçütleri bağlamında değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 6 (4), 849-863.
- Ünsal, Gülhanım (2008). Yazma Öğretimi. *Dil Dergisi*, 142, 46-60.
- Üstünova, Kerime (2002). *Dil Yazıları*. Ankara: Akçağ Yayınları.

- Vardar, Berke, Güz, Nüket, Huber, Emel, Senemoğlu, Osman ve Öztokat, Erdim (2007). *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Multilingual.
- Witte, Stephen P. ve Faigley, Lester (1981). Coherence, cohesion and writing quality. *College Composition and Communication*, 32 (2), 189-204.
- Wolfe-Quintero, Kate, Inagaki, Shunji and Kim, Hae-Young (1998). *Second Language Development in Writing: Measures of Fluency, Accuracy and Complexity*. Hawaii: Second Language Teaching & Curriculum Center.
- Yağmur Şahin, Esin (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki ek yanlışları. *Tarih Okulu Dergisi*, 6 (XV), 433-449.
- Yakıcı, Ali, Yücel, Mustafa, Doğan, Mehmet ve Yelok, Veli S. (2012). *Üniversiteler için Türkçe-1 Yazılı Anlatım*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Yalçın, Güler Ü. (1997). Beyin-dil ilişkisi ve bunun yazma becerilerine yansımaları. 4. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri 2*. 10-12 Eylül 1997. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 372-385.
- Yaylagül, Özen (2015). *Göstergebilim ve Dilbilim*. Ankara: Hece.
- Yaylı, Demet (2011). Yabancı dilde yazma eğitiminde yaklaşımlar. (Editör: Derya Yaylı ve Yasemin Bayyurt). *Yabancılar Türkçe Öğretimi Politika Yöntem ve Beceriler* (2. Baskı). Ankara: Anı, 71-90.
- Yıldırım, Ali ve Şimşek, Hasan (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (8. Baskı). Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, Sezgi (2016). *B1 Düzeyinde Türkçe Öğrenen Yabancıların Yazılı Anlatımlarının Bağdaşıklık Düzeyleri (Gazi Tömer Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, Engin (2005). Karanfiller ve domates suyu hikâyesine metindilbilimsel bir yaklaşım. *Sait Faik Abasıyanık'ı Anma Günleri –Bildiriler-*. 17-19 Ekim 2004. Sakarya: Sakarya Üniversitesi Yayınları, 177-187.

- Yılmaz, Engin (2007). Sait Faik'in ilkbaharı: Bir ilkbahar hikayesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 125-136.
- Yılmaz, Engin (2010). *Uygulamalı Metin Bilgisi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yılmaz, Engin ve Jahiç, Nadira (24-25 Haziran 2005). Vire hikâyesi üzerine metin dilbilimsel bir inceleme. (Bildiri). *V. Uluslararası Dil, Yazın, Değişibilim Sempozyumu*, İstanbul.
- Yılmaz, Fatih (2015). Tokat GOÜ TÖMER'de Türkçe öğrenen öğrencilerin yazım alanında yaptıkları hatalar. *Route Educational and Social Science Journal*, 2 (1), 130-147.
- Yılmaz, Fatih ve Bircan, Derya (2015). Türkçe Öğretim Merkezi'nde okuyan yabancı öğrencilerin yazılı kompozisyonlarının "Yanlış Çözümleme Yöntemi"ne göre değerlendirilmesi. *International Journal of Language Academy*, 3 (1), 113-126.
- Yılmaz, Ömer (2012). *11. Sınıf Öğrencilerine Ait Öyküleyici Metinlerin Bağdaşıklık ve Tutarlılık Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Yılmaz, Yakup (2013). Yazma öğretimi. (Editör: Cemal Yıldız). *Türkçe Öğretimi* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi, 217-295.
- Yılmaz Atagül, Yasemin ve Yahşi Cevher, Özlem (2015). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde hâl eki sorunsalı (Sakarya üniversitesi örneği). *TÜRÜK Uluslararası Dil, Edebiyat ve Halkbilimi Araştırmaları Dergisi*, 3(5), 294-332.
- Zorbaz, Kemal Z. (2014). Yazma eğitimi. (Editör: Muammer Yılmaz). *Yeni Gelişmeler Işığında Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem, 109-147.
- Zülfükaroğlu, Elif (2016). *Türkçe Öğretmenin Adaylarının Öyküleyici Metinlerinde Tutarlılık, Bağdaşıklık ve Metin Elementleri: Mersin Üniversitesi Örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.

## Ek-1: Uygulama İçin Kurumlardan Alınan İzin Belgeleri

### Necmettin Erbakan Üniversitesi KONDİL Uygulama İzni



Sayı : 89163192-800-118

14/04/2017

Konu : Akademik Personel ve Akademik Kariyer İşleri hk.

#### İLGİLİ MAKAMA

Arş. Gör. Aliye Nur ERCAN , Merkezimize verdiği dilekçesinde 24-28.04.2017 tarihleri arasında merkezimizde “Üniversitelerin Dil Öğretim Merkezlerinde Türkçe Öğrenen Yabancıların Yazılı Anlatımlarının Bağdaşıklık ve Tutarlılık Düzeylerinin İncelenmesi” adlı tez çalışmasında kullanmak üzere yazılı anlatım uygulaması yapmak istediğini bildirmiştir. İlgilinin yapacağı çalışma Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bu yazı ilgilinin Merkezimize vermiş olduğu 14.04.2017 tarihli dilekçesi üzerine düzenlenmiştir.

Bilgilerinize arz / rica ederim.

Okt. Nizamettin SOYLU



**Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi TÖMER Uygulama İzni**

T.C

NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ ÜNİVERSİTESİ

Sayı : 39769797-903.02.02-E.175

Konu: Uygulama İzni

18/04/2017

**İLGİLİ MAKAMA**

Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Bilim Dalı Doktora Öğrencisi Aliye Nur Ercan'ın 18-21 Nisan 2017 tarihleri arasında Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Türkçe Öğretimi ve Uygulama Merkezi bünyesinde doktora tezi çerçevesinde uygulama yapmasında herhangi bir mahsur bulunmamaktadır.

Doç. Dr. Mesut GÜN

TÖMER Müdürü

---

Adres: 2000 EVLER MAH. ZÜBEYDE HANIM CAD. 50300 NEVŞEHİR Mesut GÜN  
Telefon: 0384 228 10 00-13030  
Faks: Elektronik Ağ: <http://www.nevsehir.edu.tr>  
nevsehiruniversitesi@hs01.kep.tr

## Eskişehir Osmangazi Üniversitesi TÖMER Uygulama İzni



T.C.  
ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
TÜRKÇE ÖĞRETİMİ UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ

Sayı : 97835215-051.99/92  
Konu:

11.05.2017

### İLGİLİ MAKAMA

Arş. Gör. Aliye Nur Ercan'ın "Üniversitelerin Dil Öğretim Merkezlerinde Türkçe Öğrenen Yabancıların Yazılı Anlatımlarının Bağdaşıklık Tutarlılık Düzeylerinin İncelenmesi" başlıklı doktora tezi için merkezimizde uygulama yapması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bu yazı ilgilinin merkezimize vermiş olduğu 11.05.2017 tarihli dilekçesi üzerine düzenlenmiştir.

Prof. Dr. Ferruh AĞCA  
Müdür

Adres: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi  
Meşelik Yerleşkesi Yabancı Diller Bölümü Binası  
1. Kat B2 Blok 26480 Odunpazarı / Eskişehir

Tel : 0 222 227 79 88  
Fax : 0 222 229 31 24

## Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi DİLMER Uygulama İzni



T.C.  
ANKARA YILDIRIM BEYAZIT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Dil Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi Müdürlüğü  
(DİLMER)

Sayı : 33083918-97

16/05/2017

Konu: Akademik Personel ve Akademik Kariyer İşleri Hk.


### İLGİLİ MAKAMA

Arş. Gör. Aliye Nur ERCAN, Merkezimize verdiği dilekçede "Üniversitelerin Dil Öğretim Merkezlerinde Türkçe Öğrenen Yabancıların Yazılı Anlatımlarının Bağdaşıklık ve Tutarlılık Düzeylerinin İncelenmesi" adlı tez çalışmasında kullanmak üzere yazılı anlatım uygulaması yapmak istediğini bildirmiştir. İlgilinin yapacağı çalışma Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bu yazı ilgilinin Merkezimize vermiş olduğu 16.05.2017 tarihli dilekçesi üzerine düzenlenmiştir.

Sayı : Bilgilerinize arz/rica ederim.

Konu: Akademik Personel ve Akademik Kariyer İşleri Hk.

  
Okt. Bünyamin OĞUZ  
Müdür V.

Arş. Gör. Aliye Nur ERCAN, Merkezimize verdiği dilekçede "Üniversitelerin Dil Öğretim Merkezlerinde Türkçe Öğrenen Yabancıların Yazılı Anlatımlarının Bağdaşıklık ve Tutarlılık Düzeylerinin İncelenmesi" adlı tez çalışmasında kullanmak üzere yazılı anlatım uygulaması yapmak istediğini bildirmiştir. İlgilinin yapacağı çalışma Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bu yazı ilgilinin Merkezimize vermiş olduğu 16.05.2017 tarihli dilekçesi üzerine düzenlenmiştir.

Sayı : Bilgilerinize arz/rica ederim.

Konu: Akademik Personel ve Akademik Kariyer İşleri Hk.



## Gazi Üniversitesi TÖMER Uygulama İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 16/05/2017-E.19375



T.C.  
GAZİ ÜNİVERSİTESİ  
Türkçe Öğretim Araştırma ve Uygulama Merkezi  
Müdürlüğü



Sayı : 33972245-773.02-  
Konu : İzleme ve Değerlendirme

**Sn. Arş. Gör. Aliye Nur ERCAN**

İlgi : 16.05.2017 tarihli dilekçeniz.

İlgi dilekçeniz üzerine, doktora tez çalışmanızla ilgili olarak "Üniversitelerin Dil Öğretim Merkezlerinde Türkçe Öğrenen Yabancıların Yazılı Anlatımlarının Bağdaşıklık ve Tutarlılık Düzeylerinin İncelenmesi" alanında çalışma yapmak üzere Merkezimizde gözlem yapmanız Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi rica ederim.

**e-İmzalıdır**  
**Doç. Dr. Nezir TEMUR**  
**Merkez Müdürü V.**

16/05/2017 Merkez Sekreteri

Tevfik DOĞAN

**Evrakı Doğrulamak İçin:** <https://belgedogrulama.gazi.edu.tr>  
Eti Mahallesi Ali Suavi Sokak No:15 06570 Maltepe ANKARA-TÜRKİYE  
Tel:0 (312) 229 31 99 Faks:0 (312) 229 88 20  
e-Posta :tomer@gazi.edu.tr İnternet Adresi :http://tomer.gazi.edu.tr

Pin: 65912  
Bilgi için :Tevfik Doğan  
Merkez Sekreteri  
Telefon No:03122297800

**Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.**

**Selçuk Üniversitesi TÖMER Uygulama İzni****SELÇUK ÜNİVERSİTESİ  
TÜRKÇE ÖĞRETİMİ UYGULAMA VE  
ARAŞTIRMA MERKEZİ**

**Sayı** : 69240586/174  
**Konu** : Arş.Gör.Aliye Nur ERCAN

06.06.2017

**İLGİLİ MAKAMA**

İLGİ: 18.04.2017 tarihli dilekçeniz.

İlgi dilekçeye istinaden, Arş.Gö.Aliye Nur ERCAN'ın "Üniversitelerin Dil Öğretimi Merkezlerinde Türkçe Öğrenen Yabancıların Yazılı Anlatımlarının Bağdaşıklık Tutarlılık Düzeylerinin İncelenmesi" başlıklı doktora tezi için merkezimizde uygulama yapması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

**Yrd.Doç.Dr.Ahmet GÖGERCİN**  
**SÜ Tömer Müdür Yardımcısı**

## Ek-2: Birey Tanıma Formu

Değerli öğrenciler,

Bu formda sizleri tanımaya yönelik sorular bulunmaktadır. Vereceğiniz bilgiler, doktora tez çalışmasında kullanılacaktır. Lütfen soruların tamamını samimi olarak cevaplayınız. Doğru bilgiler vermeniz araştırmanın güvenilirliğini artıracaktır. Katkılarınız için teşekkür ederim.

Arş. Gör. Aliye Nur ERCAN  
Necmettin Erbakan Üniversitesi  
Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı

**Kur seviyeniz:** .....

**Cinsiyetiniz:**  Kadın  Erkek

**Yaşınız:**.....

**Uyruğunuz:**.....

**Ana diliniz:**.....

**Mezuniyetiniz:**  Lise  Lisans  Yüksek Lisans / Doktora

**Dil öğretim merkezine geliş şekliniz nedir?**

Ücretliyim  Bursluyum

**Türkçeden başka bildiğiniz yabancı dil var mı?**  Hayır  Evet

**Cevabınız evet ise, hangi dilleri, ne düzeyde biliyorsunuz?**

1)..... Temel düzey(A1-A2)  Orta düzey(B1-B2)  İleri düzey(C1-C2)

2)..... Temel düzey(A1-A2)  Orta düzey(B1-B2)  İleri düzey(C1-C2)

3)..... Temel düzey(A1-A2)  Orta düzey(B1-B2)  İleri düzey(C1-C2)

4)..... Temel düzey(A1-A2)  Orta düzey(B1-B2)  İleri düzey(C1-C2)

Ne kadar süredir Türkiye’de yaşıyorsunuz?.....

Ne kadar süredir Türkçe öğreniyorsunuz?.....

Kaç tane Türk arkadaşınız var?.....

Türk televizyon kanallarını seyrediyor musunuz?  Hayır  Evet

Cevabınız evet ise, ne sıklıkta seyrediyorsunuz?

Her gün  Haftada birkaç gün  Ayda birkaç gün

Cep telefonunuzu hangi dilde kullanıyorsunuz?

Türkçe  Ana dilimde  Diğer:.....

İnternetteki aramalarınızı çoğunlukla hangi dilde yapıyorsunuz?

Türkçe  Ana dilimde  Diğer:.....

Sizce Türkçe öğrenmek zor mu?  Hayır, kolay  Evet, zor

Türkçe öğrenme amacınız nedir?

Eğitim  İş  Seyahat  Evlilik  Hobi  Diğer :.....

Türkçe öğrenme amacınıza göre en çok hangi öğrenme alanına ihtiyaç duyacağınızı düşünüyorsunuz?

Dinleme  Konuşma  Okuma  Yazma  Dil bilgisi

Türkçe öğrenirken en çok hangi öğrenme alanında zorlanıyorsunuz?

Dinleme  Konuşma  Okuma  Yazma  Dil bilgisi

Türkçe öğrenirken hangi öğrenme alanında en iyi olduğunuzu düşünüyorsunuz?

Dinleme  Konuşma  Okuma  Yazma  Dil bilgisi

**Türkçe yazı yazarken hata yapmaktan korkuyor musunuz?**

Hayır  Biraz  Evet

**Ders dışı zamanlarda Türkçe yazılar (günlük, hikâye gibi) yazar mısınız?**

Hayır  Evet

**Ders dışı zamanlarda ana dilinizde yazılar (günlük, hikâye gibi) yazar mısınız?**

Hayır  Evet

**Türkçe metin yazarken başarı durumunuzu nasıl değerlendiriyorsunuz?**

Çok başarısızım  Başarısızım  Biraz başarılıyım

Başarılıyım  Çok başarılıyım

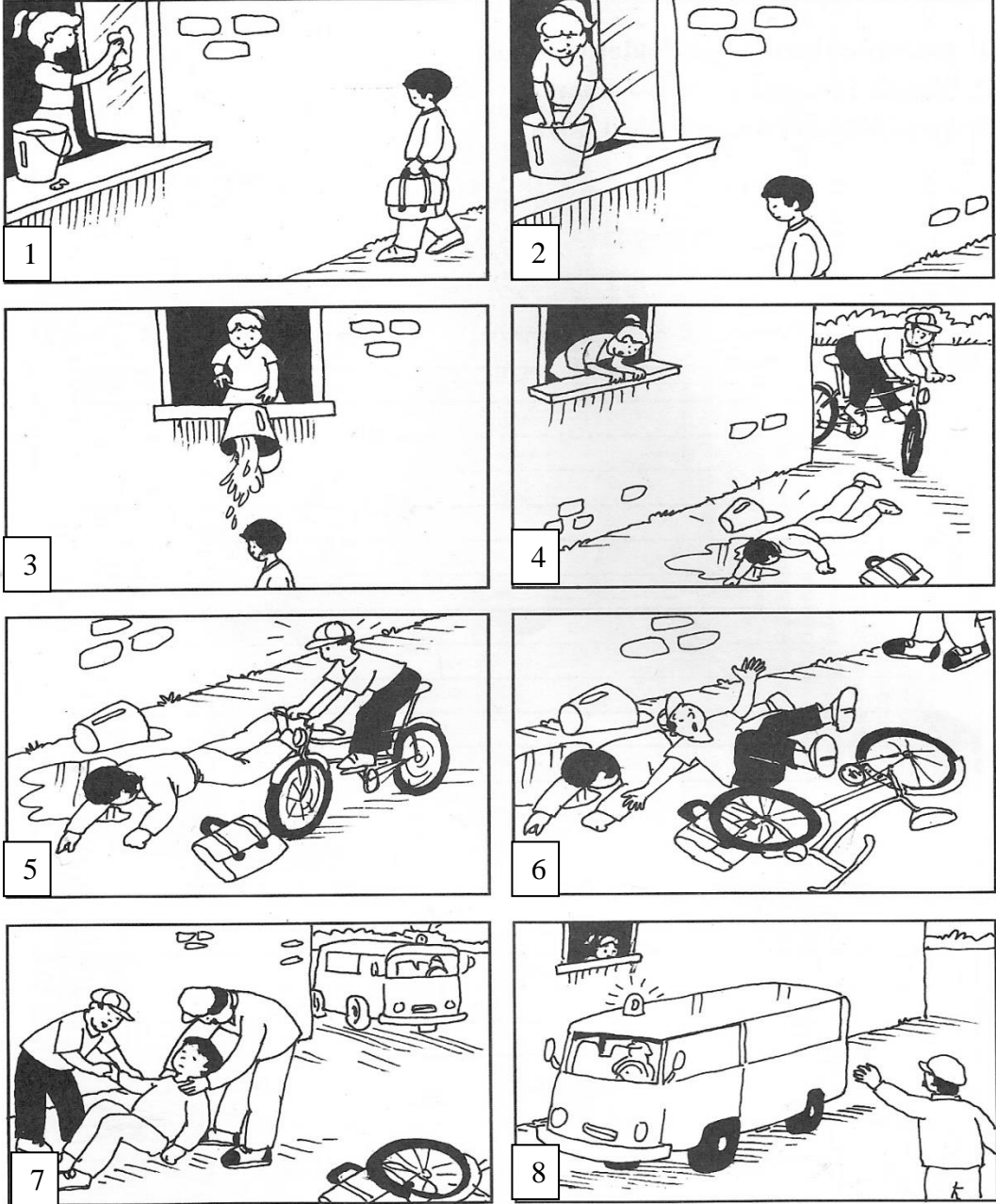
**Ana dilinizde metin yazarken başarı durumunuzu nasıl değerlendiriyorsunuz?**

Çok başarısızım  Başarısızım  Biraz başarılıyım

Başarılıyım  Çok başarılıyım

### Ek-3: Yönlendirilmiş Yazma Formu

Aşağıdaki resimleri sırasıyla inceleyiniz. Arka sayfaya gördüklerinizi anlatan bir yazı yazınız. Yazınızı yazarken resimlerde anlatılanlarla ilgili ayrıntılar verebilirsiniz. Zamanı ve yeri belirleyebilirsiniz. Kişileri özellikleriyle (isim, meslek, yaş, ruhsal özellikler vb.) tanıtabilirsiniz. Resimlere uygun konuşmalar ekleyebilirsiniz.



**Ek-4: Serbest Yazma Formu**

Aşağıda beş farklı yazma konusu verilmiştir. Bu konulardan birini seçip bir kompozisyon yazınız. (Arka sayfayı da kullanabilirsiniz.)

Ülkenizi/şehrinizi (insanlarını, tarihini, doğasını, yemeklerini, bayramlarını, geleneklerini vb. ile) tanıtan bir yazı yazınız.

Türkiye ile ilgili duygu ve düşüncelerinizi anlatan bir yazı yazınız.

Aile bireylerinizi dış görünüş ve ruhsal olarak tanıtan bir yazı yazınız.

Okuduğunuz bir kitabı anlatan bir yazı yazınız.

Sevdiğiniz bir sanatçıyı ya da sporcu, beğenme nedenlerinizi de söyleyerek, tanıtan bir yazı yazınız.



**Ek-5: Bağdaşıklık Düzeyi Değerlendirme Çizelgesi**

(F: Frekans, YY: Yönlendirilmiş Yazma, SY: Serbest Yazma)	Katılımcı		Katılımcı	
	F		F	
	YY	SY	YY	SY
Hangi yazma konusunu seçtiği				
Sözcük sayısı				
Cümle sayısı				
<b>1. Gönderimsel Bağdaşıklık</b>				
<b>1.1.</b>				
1.1.1.Kişi adları				
1.1.2.Gösterme adları				
1.1.3.Dönüşlülük adlı				
1.1.4.İlgi adlı				
1.1.5.Belirsizlik adlı				
1.1.6.Gösterme sıfatları				
1.1.7.Belirteçler				
<b>Gönderim</b>				
1.2.1.Kişi ekleri				
1.2.2.İyelik ekleri				
1.2.3.İlgi eki				
1.2.4.Belirtme durumu eki				
<b>2. Biçimsel-Sözlüksel Bağdaşıklık</b>				
2.1.1.Ada dayalı değiştirim				
2.1.2.Eyleme dayalı değiştirim				
2.1.3.Tümceye/Tümceciğe dayalı değiştirim				
<b>2.2. Eksilti</b>				
2.2.1. Ortak ögenin düşürülmesi				
2.2.1.1.Özne eksiltili				
2.2.1.2.Nesne eksiltili				
2.2.1.3.Tümleç eksiltili				
2.2.2. Tamlayanın düşürülmesi				
2.2.3. Tamlananın düşürülmesi				
2.2.4. Tümcenin/Tümceciğin düşürülmesi				
2.2.5. Eklerin düşürülmesi				
2.3.1. Sıralama bağlaçları				
2.3.2. Açıklama bağlaçları				
2.3.3. Örnekleme bağlaçları				
2.3.4. Neden-Sonuç bağlaçları				
2.3.5. Çelişki-Karşıtlık bağlaçları				
2.3.6. Pekiştirme-Üsteleme bağlaçları				



2.3.7. Denkleştirme-Karşılaştırma-Tercih bağlaçları				
2.4.1. Aynı sözcüğün yinelenmesi				
2.4.2. Aynı kökten sözcüklerin kullanımı				
2.4.3. Yapı yinelenmesi				
2.4.4. Bağlama uygun sözcük kullanımı				
2.4.4.1. Eş/Yakın anlamlı sözcük kullanımı				
2.4.4.2. Karşit anlamlı sözcük kullanımı				
2.4.4.3. Üst/Alt anlamlı sözcük kullanımı				
2.4.4.4. Aynı kavram alanından sözcük kullanımı				
<b>Bağdaşıklık öğeleri kullanım sayısı</b>				
<b>Toplam kullanım</b>				







**T.C.**  
**NECMETTİN ERBAKAN**  
**ÜNİVERSİTESİ**  
**Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü**



**ÖZ GEÇMİŞ**

Adı Soyadı:	Aliye Nur ERCAN GÜVEN	İmza:	
Doğum Yeri:	Karabük		
Doğum Tarihi:	03.10.1989		
Medeni Durumu:	Evli		
İş Deneyimi:	2018-hâlen Eskişehir Osmangazi Üniversitesi/Eğitim Fak. 2013-2018 Necmettin Erbakan Üniversitesi/Eğitim Bil. Ens. 2013-2013 Eskişehir Osmangazi Üniversitesi/Eğitim Fak.		

**Öğrenim Durumu**

Derece	Okulun Adı	Program	Yer	Yıl
Lise	Karatay S.D.M.P. Anadolu Lisesi	Eşit Ağırlık	Konya	2003-2007
Lisans	Selçuk Üniversitesi	Türkçe Öğretmenliği	Konya	2007-2011
Yüksek Lisans	Necmettin Erbakan Üniversitesi	Türkçe Eğitimi	Konya	2011-2014

**Yayınlar**

Makaleler	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Ercan, A. N. ve Akpınar, Ş. (2017). Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin yazılı anlatımlarına ilişkin görüşleri. <i>International Journal of Languages' Education and Teaching</i>, 5 (4), 17-30.</li><li>2. Ercan, A. N. ve Akpınar, Ş. (2017). Eski harfli çocuk gazetelerinden "Hür Çocuk". <i>Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi</i>, 10 (53), 74-108.</li><li>3. Ceylan, Z., Ercan, A. N. ve Akpınar, Ş. (2017). 5 - 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki bilgi verici metinlerin tema ve tür açısından incelenmesi. <i>International Journal of Language Academy</i>, 5 (19), 296-306.</li><li>4. Tunkler, V., Ercan, A. N., Beskirli, M. &amp; Sahin, I. (2016). Relationship between preservice teachers' course attitudes and professional self-efficacy beliefs. <i>International Journal of Research in Education and Science (IJRES)</i>, 2 (1), 212-222.</li></ol>
-----------	--

	<ol style="list-style-type: none"> <li>5. Ercan, A. N. ve Akpınar, Ş. (2016). Eski harfli çocuk dergilerinden “Lâne”. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 9 (44), 66-104.</li> <li>6. Ercan, A. N. ve Ateş, M. (2015). Ekrandan okuma ile kâğıttan okumanın anlama düzeyi açısından karşılaştırılması. Turkish Studies, 10 (7), 395-406.</li> <li>7. Ateş, M ve Ercan, A. N. (2015). Türkçe öğretmenlerinin dinleme stillerinin incelenmesi. <i>Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi</i>, 34 (2), 107-119.</li> <li>8. Ercan, A. N. ve Akpınar, Ş. (2014). Eski Harfli Bir Çocuk Gazetesi: Sadâkat / Etfâl. <i>Türklük Bilimi Araştırmaları</i>, XXXVI, 109-130.</li> <li>9. Ercan, A. N. (2014). 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki şiirlerin şekil, tema ve tür açılarından incelenmesi. <i>Ana Dili Eğitimi Dergisi</i>, 2 (2), 15-27.</li> </ol>
Bildiriler	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Kara, A., Gürbüz Us, R., Danışman, Ş. ve Ercan, A. N. (2018). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Amaçlarla Mücadele ve Akademik Güdülenme Düzeylerinin Kariyer Uyumluluk Düzeylerine Etkisi. 4. International Academic Research Congress (30 Ekim–3 Kasım 2018 – Alanya) / Özet bildiri.</li> <li>2. Ercan, A. N. ve Gürbüz Us, R. (2018). Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Bağlaçları Bilme ve Kullanma Durumları Üzerine Bir İnceleme. X. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu, (17-19 Ekim 2018 – Eskişehir) / Tam metin bildiri.</li> <li>3. Ercan, A. N. (2017). Adaptation of the second language writing anxiety scale to Turkish (İkinci dilde yazma kaygısı ölçeğinin Türkçeye uyarlanması), Multidisciplinary Academic Conference on Education, Teaching and Learning in Prague 2017 (MAC-ETL 2017), (8-10 Aralık 2017 - Prag) / Özet bildiri.</li> <li>4. Ceylan, Z. ve Ercan, A. N. (2017). Türkçe öğretmeni adaylarının dilekçe yazımında yaptıkları yanlışlara dair bir inceleme. 2. Ines International Academic Research Congress, (18-21 Ekim 2017 - Alanya) / Özet bildiri.</li> <li>5. Ercan, A. N. ve Akpınar, Ş. (2017). Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin yazılı anlatımlarına ilişkin görüşleri. 2. Ines International Academic Research Congress, (18-21 Ekim 2017 - Alanya) / Özet bildiri.</li> </ol>

6. Ercan, A. N. (2016). Öğretmenlik uygulaması dersinin Türkçe öğretmeni adaylarının görüşleri çerçevesinde değerlendirilmesi. 1st International Academic Research Congress (3-5 Kasım- Side) / Tam metin bildiri.
7. Akpınar, Ş. ve Ercan, A. N. (2016). Eski harfli çocuk gazetesi Etfâl’de değerler. 1st International Academic Research Congress (3-5 Kasım- Side) / Tam metin bildiri.
8. Ateş, M., Yıldız, N. ve Ercan, A. N. (2016). Bilim ve sanat merkezlerine devam eden 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin yazma kaygılarının incelenmesi. 1st International Academic Research Congress (3-5 Kasım- Side) / Tam metin bildiri.
9. Ercan, A. N. (2016). Investigating the relationship between Turkish pre-service teachers’ attitudes towards computers and computer assisted teaching. 3rd Teaching & Education Conference (28 Haziran-01 Temmuz – Barselona) / Özet bildiri.
10. Ercan, A. N. (2014). Klasik Türk şiirinde “Leh”. The Third International Congress of Turkology 600 years of Polish-Turkish Relations- Research of Turkology Yesterday, Today and Tomorrow. (25-27 Haziran – Varşova) / Tam metin bildiri.
11. Ercan, A. N. (2014). Yabancılara Türkçe öğretimi üzerine yapılmış lisansüstü tezlerin çeşitli değişkenler açısından analizi. 7. Uluslararası Türkçenin Eğitimi Öğretimi Kurultayı (19-21 Haziran – Muğla) / Tam metin bildiri.
12. Tünkler, V., Ercan, A. N., Beşkiri, M. ve Şahin, İ. (2014). Öğretmen adaylarının öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersine yönelik tutumları ile öğretmen öz-yeterlilikleri arasındaki ilişkinin analizi. International Conference on Education in Mathematics, Science & Technology (16-18 Mayıs –Konya) / Özet bildiri.

### İletişim Bilgileri

Tel:	0 222 239 3750 /1657
Adres:	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğt. Böl. Oda no: 331 Meşelik Yerleşkesi, Odunpazarı/ESKİŞEHİR