

**T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
DİL BİLİM (YABANCI DİL ÖĞRETİMİ)
ANABİLİM DALI**

**TÜRKÇE VE İNGİLİZCE'DEKİ BAĞLAÇLARIN
YAZILI METİNLERDE KULLANIMI**

DOKTORA TEZİ

Kâmil KURTUL

ANKARA-2011

**T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
DİL BİLİM (YABANCI DİL ÖĞRETİMİ)
ANABİLİM DALI**

**TÜRKÇE VE İNGİLİZCE'DEKİ BAĞLAÇLARIN
YAZILI METİNLERDE KULLANIMI**

DOKTORA TEZİ

Kâmil KURTUL

**Tez Danışmanı
Prof. Dr. Zeynel KIRAN**

ANKARA-2011

T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
DİL BİLİM (YABANCI DİL ÖĞRETİMİ)
ANABİLİM DALI

TÜRKÇE VE İNGİLİZCE'DEKİ BAĞLAÇLARIN
YAZILI METİNLERDE KULLANIMI

Doktora Tezi

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Zeynel KIRAN

Tez Jürisi Üyeleri

Adı ve Soyadı

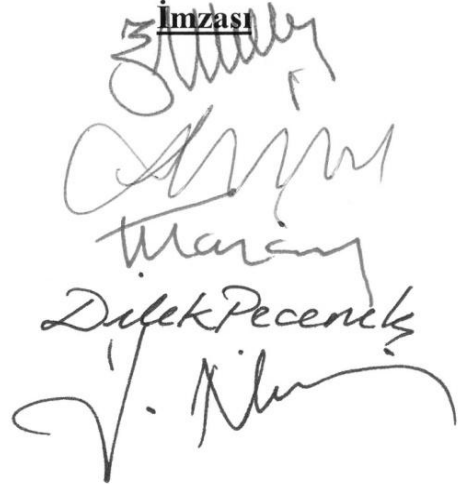
Prof. Dr. Zeynel KIRAN

Doç. Dr. Arif SARIÇOBAN

Doç. Dr. Özgür AYDIN

Doç. Dr. Dilek PEÇENEK

Yrd. Doç. Dr. Nermin YAZICI

İmzası


Tez Sınavı Tarihi: 26. 09. 2011

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Bu belge ile bu tezdeki bütün bilgilerin akademik kurallara ve etik davranış ilkelerine uygun olarak toplanıp sunulduğunu beyan ederim. Bu kural ve ilkelerin gereği olarak, çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce ve sonuçları andığımı ve kaynağını gösterdiğimi ayrıca beyan ederim.(...../...../2011)

Tezi Hazırlayan Öğrencinin

Adı ve Soyadı

Kamil Kurtul

İmzası

İÇİNDEKİLER

Teşekkür	v
Tablolar listesi	vi
Şekiller listesi	vii
I. BÖLÜM: GİRİŞ	1
1.1 Tezin Konusu	1
1.2 Tezin Amacı ve Araştırma Soruları	9
1.3 Tezin Veri Tabanı ve Sınırlılıklar	12
1.4 Tezin Bölümleri	13
II. BÖLÜM: METİNSELLİK VE SÖYLEM YAPISI	15
2.1 Metinsellik	15
2.1.1 Tümce ve Tümceötesi	15
2.1.2 Metindilbilimi ve Söylem Çözümlemesi	16
2.1.3 Metin ve Metindilbilimi	18
2.1.4 Metindilbilimsel Tutarlılık ve Bağdaşıklık	23
2.1.4.1 Tutarlılık	23
2.1.4.2 Bağdaşıklık	27
2.1.4.2.1 Dilbilgisel Bağdaşıklık	27
2.1.4.2.2 Sözcüksel Bağdaşıklık	35
2.1.4.2.2.1 Yineleme	36
2.1.4.2.2.2 Eşdizimlilik/Eşdizimsel Örüntüleme	38
2.1.5 Söylem Yapısı	40
2.1.5.1 Retorik Yapı Kuramı (RYK)	42
2. 2 Bağlantı	46
2.2.1 Bağlantı Öğeleri	49
2.2.1.1 Sözcük Türleri	49
2.2.1.2 Bağlantı Ögesi / Bağlaç Tanımı Üzerine	51

2.3 Söylem Bağlacı ve Üyelerinin Tanımı	55
2.3.1 Yapısal ve Anlamsal Ölçütler	55
2.3.2 Çizgisellik, Konu ve Yorum	57
2.3.3 Yana Sıralama Bağlaçları	60
2.3.3.1 Yalın Yana Sıralama Bağlaçları	60
2.3.3.2 İkili Yana Sıralama Bağlaçları	62
2.3.4 Alta Sıralama Bağlaçları	62
2.3.4.1 Yalın Alta Sıralama Bağlaçları	62
2.3.4.2 Karmaşık Alta Sıralama Bağlaçları	64
2.3.5 Söylem Belirteçleri	65
2.4 Bağlayıcıların Anlamsal Açıdan Sınıflandırılması	67
2.4.1 Zamansallık	68
2.4.2 Nedensellik	69
2.4.3 Karşılaştırma	73
2.4.4 Genişleme	76
2.5 Değerlendirme	78
III. BÖLÜM: DİL EDİNİMİ VE DİLLER ARASI ETKİLEŞİM	81
3.1 Dil Edinimi	81
3.2 İkinci Dil Edinimi ve ED'ye Erişim	83
3.2.1 Erişim Varsayımları ve Birinci Dilin Olası Etkileri	84
3.3 Üçüncü Dilin Ediniminde İkinci Dilin Rolü	87
3.3.1 Öğrenci Temelli Değişkenler	88
3.3.1.1 Yeterlilik	88
3.3.1.2 Hedef Dile Maruz Kalma ve Kullanma Oranı	89
3.3.1.3 Dil Modu	89
3.3.1.4 Dil Bilinci	90
3.3.1.5 Yaş	90

3.3.1.6 Eğitim Durumu	91
3.3.1.7 Çevre	91
3.3.2 Dil Temelli Değişkenler	92
3.3.2.1 Dil Grubu	92
3.3.2.2 Sıklık	93
3.3.2.3 Sözcük ve Biçimbirim Aktarımı	93
IV. BÖLÜM: BULGULAR VE DEĞERLENDİRME	95
4.1 Yöntem	95
4.1.1 Araştırma Modeli	95
4.1.2 Katılımcı Özellikleri	95
4.1.2.1 Birinci Katılımcı Grubu	96
4.1.2.2 İkinci Katılımcı Grubu	96
4.2 Veri Toplama Teknikleri	97
4.2.1 Birinci ve İkinci Veri Toplama Araçlarının Özellikleri	97
4.2.2 Verinin Toplanması	97
4.3 Verinin Değerlendirilmesi	98
4.3.1 Ölçme Araçlarının Geçerliliği ve Güvenilirliğine İlişkin Çalışma	100
4.4 Bağlaçların Sınıflanması ve Gösterdikleri Bağdaşıklık İlişkileri	102
4.4.1 İngilizce Metinlerde Kullanılan Bağlaçlar	102
4.4.1.1 Değerlendirme	105
4.4.2 Türkçe Metinlerde Kullanılan Bağlaçlar	107
4.4.2.1 Değerlendirme	110
4.5. Dilbilgisel Yargı Testi	117
4.5.1 Testin Özelliği	117
4.5.2. Testin Katılımcıları ve Testin Uygulanması	119

4.5.3. Tümce Türleri	119	
4.5.3.1. Yana Sıralama Bağlaçlarına İlişkin Tümceler	119	
4.5.3.1.1 Tam tümce + Bağlaç + Tam tümce	119	
4.5.3.1.2 Tam tümce + Bağlaç + Kısmi tümce	120	
4.5.3.1.3 Ad Öbeği+ Bağlaç+ Ad Öbeği	120	
4.5.3.2 Alta Sıralama Bağlaçlarına İlişkin Tümceler	121	
4.5.3.2.1 Tam tümce+Bağlaç+Tam tümce	121	
4.5.3.2.2 Tam tümce+ Bağlaç+ Eylem/Ad Öbeği	121	
4.5.3.3 Dikkat Dağıtıcı Tümceler	122	
4.5.4 DYT'nin Değerlendirilmesi	123	
4.5.4.1 Bulgular ve Değerlendirme	123	
4.5.4.1.1 Yana Sıralama Bağlaçları	123	
4.5.4.1.2 Alta Sıralama Bağlaçları	125	
V. BÖLÜM: SONUÇ	128	
KAYNAKÇA	133	
TÜRKÇE ÖZET	146	
İNGİLİZCE ÖZET	147	
EKLER		
EK - A	Michigan Placement Test Örneği	148
EK - B	Türkçe Kompozisyon Örnekleri	153
EK - C	İngilizce Kompozisyon Örnekleri	155
EK - D	Dilbilgisel Yargı Testi	157

TEŐEKKÖR

Ölkemizin yetiőtirdiđi en değerli bilim insanlarından olan ve tezimin danışmanlığını yapma nezaketini gösteren değerli hocam Prof. Dr. Zeynel Kıran'a, çalışmam boyunca desteğini esirgemedен değerli dőřüncelerini benimle paylaşan ve getirdiği önerilerle beni sürekli cesaretlendiren değerli hocam Doç. Dr. Özgör Aydın'a, ilk dőřünsel kıvılcımı akarak beni bu alanda çalışma yapmaya yönlendiren değerli arkadaşım Doç. Dr. Nermin Yazıcı'ya ve üzerimdeki büyük emeğiyle dőřünsel altyapımın oluşmasında sonsuz katkısı bulunan değerli hocam Prof. Dr. Ayşe Eziler Kıran'a teőekkürlerimi sunmak isterim. Ayrıca varlıklarıyla hayatımı anlamlandıran sevgili Duygu, Zeliha Duru ve Aslı Ekin'e teőekkörü borç bilirim.

Kâmil Kurtul

Ankara, 2011

TABLULAR LİSTESİ

Tablo (1)	Retorik İlişkiler	44
Tablo (2)	Söylem Uygunluğu Ölçütleri	99
Tablo (3)	Yapısal Uygunluk Ölçütleri	100
Tablo (4)	Birinci Katılımcı Grubunun İngilizce Metinlerde Kullandığı Bağlaçlar	102
Tablo (5)	İkinci Katılımcı Grubunun İngilizce Metinlerde Kullandığı Bağlaçlar	104
Tablo (6)	Birinci Katılımcı Grubunun Türkçe Metinlerde Kullandığı Bağlaçlar	108
Tablo (7)	İkinci Katılımcı Grubunun Türkçe Metinlerde Kullandığı Bağlaçlar	109
Tablo (8)	Birinci Katılımcı Grubunun İngilizce Metinlerde Kullandığı Bağlaçların Başarım Düzeyleri	111
Tablo (9)	İkinci Katılımcı Grubunun İngilizce Metinlerde Kullandığı Bağlaçların Başarım Düzeyleri	113
Tablo (10)	Tam tümce+Bağlaç+Tam tümce Doğru Sorular Başarım Oranları	123
Tablo (11)	Tam tümce+Bağlaç+Tam tümce Yanlış Sorular Başarım Oranları	124
Tablo (12)	Tam tümce+Bağlaç+Kısmi tümce Doğru Sorular Başarım Oranları	124
Tablo (13)	Tam tümce+Bağlaç+Kısmi tümce Yanlış Sorular Başarım Oranları	124
Tablo (14)	Ad öbeği+Bağlaç+Ad öbeği Doğru Sorular Başarım Oranı Bulguları	124
Tablo (15)	Ad öbeği+Bağlaç+Ad öbeği Yanlış Sorular Başarım Oranı Bulguları	124
Tablo (16)	Tam tümce+Bağlaç+Tam tümce Doğru Sorular Başarım Oranı Bulguları	126
Tablo (17)	Tam tümce+Bağlaç+Tam tümce Yanlış Sorular Başarım Oranı Bulguları	126
Tablo (18)	Tam tümce+Bağlaç+Ad/Eylem öbeği Doğru Sorular Bulguları	126
Tablo (19)	Tam tümce+Bağlaç+Ad/Eylem öbeği Yanlış Sorular Bulguları	126

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil (1)	Bağdaşıklık İlişkileri	29
Şekil (2)	PTDB Bağlaçların Anlamsal Açıdan Sınıflandırılması	67
Şekil (3)	D2 Ediniminde ED'ye Erişim Varsayımları	86

I. BÖLÜM: GİRİŞ

1.1 Tezin Konusu

Dil öğretim tarihi bir bakıma farklı yöntem ve yaklaşımların tarihidir. Yabancı dil öğretiminde zamanla gelişen ve değişen koşullara bağlı olarak farklı yaklaşım ve yöntemler benimsenmiş ve uygulanmıştır. Çalışmalar sonucunda sorunların bir kısmı çözümlenirken halen çözümlenememiş olanlar da vardır. Dil öğretiminin temel hedeflerinden, dolayısıyla öne çıkan sorunlarından biri de öğrencilerin bildirişim durumuna ve amacına uygun, anlaşılabilir ve iyi kurgulanmış metinler üretebilmelerini ya da üretilmiş metinleri anlamalarını sağlamaktır.

İnceleme konusu olan düzlemdeki sözcükler bütünü şeklinde tanımlanan metin kavramını, belirli bir bildirişim bağlamında bir ya da birden çok kişi tarafından sözlü ya da yazılı olarak üretilen bir dil dizgesi bütünü olarak tanımlamak da mümkündür (Günay, 2001: 35). Dilsel açıdan metin, birbirini izleyen, sıralı ve anlamlı bütünlükler oluşturan bir tümceler dizisidir. Bu diziliş rastlantısal değildir, aksine dil kullanıcısı tarafından bilinçli olarak belli bir mantık sırasıyla, dilbilgisel ulamlara ve metnin işleyişine göre yapılandırılır. Diğer bir deyişle, bir tümce dizisinin metin olabilmesi onun bir bütünlük arz etmesine ve aktarılan konunun kendisinden önce gelen konularla ilintili olmasına bağlıdır. Dolayısıyla, metin kendini oluşturan tümceler toplamından farklı, yeni ve kendine özgü bir bütünlük, yani ucuca eklenmiş bir tümceler dizisi değil, tümcelerle gerçekleşen anlamlı bir yapıdır (Kıran, 2006: 291; Sanders ve Pander Maat 2006: 591). Metnin bir diğer özelliği ise, dilin durağan bir birimini değil, devingen bir sürecini oluşturmasıdır. Metin, hem yazarın oluşturduğu ürün

hem de okurun okuma sırasında anlamlandırması bakımından süreç olma özelliklerine sahiptir. Metin kuramları ve dilbilimsel açılardan ise metin üç katmanlı bir yapıya sahiptir:

(i) *Küçük yapı* (microstructure): Tümceler arası düzenlemeye ilişkindir. Yineleme, artgönderim, öngönderim, eksilti, eylem zamanı, tümceler arası bağıntı, metnin belirticileri, çıkarsamalar gibi olgular metnin küçük yapısına yönelik incelemelerin konusunu oluşturur.

(ii) *Büyük yapı* (macrostructure): Metinde var olan önermelerin okunmasının ardından, okurun zihninde yapılanan anlamsal ve soyut yapı, metnin büyük ölçekli yapısını oluşturur. Bir metnin anlaşılması metin çözücünün o metnin konusunu, ana düşüncesini ve sonucunu kavraması demektir. Bunun gerçekleşmesi için metnin bütüncül bir tutarlılığa sahip olması gerekir. Metnin okur tarafından anlamlandırılarak üst yapıya ulaşılması bir dizi işlem sonucu gerçekleşir. *Büyük kurallar* (macro rules) olarak adlandırılan bu işlemler *silme* (deletion), *genelleme* (generalization) ve *yapılandırma* (construction). Silme, diğer önermelerle bağdaşmayan önermenin silinmesi işlemidir. Genelleme, önermeler dizisindeki her bir önermenin gerektirdiği genel bir önermenin, metindeki önermeler dizisi yerine kullanılmasıdır. Yapılandırma, önermeler dizisindeki her bir önermenin birleşimi olan bir önermenin metindeki önermeler dizisi yerine kullanılmasıdır. Metinde yer alan önermelere sözü edilen bu işlemlerin uygulanması sonucu ulaşılan büyük ölçekli yapı, çok katmanlı bir özellik taşır. En alt düzlemde bulunan metin tabanında çok sayıda önerme varken, büyükyapılara ulaşılan üst düzlemlerde önerme sayısı azalır

ve en üst düzlemde tek bir önerme yer alır. Sözü edilen büyükyapı kavramı, metnin bütüncül tutarlılığını açıklamakta kullanılır (Ülper, 2008: 27).

(iii) *Üstyapı* (superstructure): Metinde var olan önermelere bazı işlemlerin uygulanmasıyla soyut ve anlamsal düzeyi oluşturan büyükyapılara ulaşılır. Bu yapıların belirli bir düzene, yani anlamsal yapıların, anlatım biçimlerine göre biçimlenmelerini sağlayacak bir başka yapıya gereksinimleri vardır. Değınilen yapıya metnin üstyapısı adı verilir. Bu yapı büyükyapıdan farklı olarak anlamsal değil, biçimsel özelliktedir. Üstyapı bir metnin anlamsal içeriğini belirli bir düzene göre yapılandırarak, okurun metnin iletisini anlamasını kolaylaştıran yol haritası niteliğindeki biçimsel özelliklerden oluşur ve metnin bütüncül anlamını düzenleyen, diğır bir deyişle metnin büyükyapısal içeriğinin bütünselliğini sağlayan şematik bir biçimdir (Ülper, 2008: 33-35).

Mevcut çalışmanın incelemek istediğı konuların ilkinin bağlantı unsurları/bağlayıcılar oluşturmaktadır. İki ya da daha fazla sözlüksel yerdeşlik arasında ilişki kuran dilsel gösterge olarak tanımlanan bağlantı unsurları/bağlayıcılar Virtanen (2004: 72)'de belirtildiğı üzere, yerinde ve doğru olarak kullanıldığında, metinde yer alan kavramsal izleğın metin çözücüsü tarafından takip edilmesi, dolayısıyla metnin anlaşılması kolaylaşır. Aynı şekilde Zamel de (1983) düşünceler arasındaki ilişkilere işaret edip yazarın iletmeye çalıştığı anlamı belirginleştirmelerinden dolayı bağlayıcıların son derece önemli dilsel unsurlar olduğı görüşündedir. Bağlayıcı alt türü olarak bağlaçlar, metnin küçük ölçekli yapısında ardışık sözceler arasındaki anlamsal ilişkilerin metnin alıcısı, yani

okuyucusu ya da dinleyicisi tarafından açık olarak algılanmasını sağlayan belirginleştirici ögelerdir. Bu rolleriyle ardışık sözceler arasındaki eklem yerlerini işaret eder ve eklemlemenin sonucunda ortaya çıkan küçük ölçekli anlam ilişkilerini tanımlarlar (Uzun-Subaşı, 2006: 700). Biçimsel ve sözlüksel açıdan belli işlevlere sahip bu birimler, metindeki sözcük öbekleri, tümce, paragraf ya da metnin bölümlerini oluşturan tümce öbeklerindeki farklı yargıları birbirine dilsel olarak bağlarken, diğer yandan tutarlılık ilişkilerini belirginleştirerek anlam oluşumunu sağlarlar.

Metinsel bütünlüğün sağlanmasında ve bildirişim sürecinin işleyişinde üstlendikleri bu önemli görevleri nedeniyle, bağlantı ögeleri, yani bağlaçların dilsel birimler arasında önemli bir yer tuttuğu görülmektedir. Çünkü bir bağlantı ögesi, metnin büyük ve küçük yapıları içinde bulunan birimler arasında çeşitli ilişkiler kurar, metni oluşturan dil-içi ve dil-dışı ögeleri birbirleriyle ilişkilendirir ve böylece metnin bütünselliğine hem anlamsal hem de kullanımsal açıdan önemli katkılarda bulunur. Pek çok dilsel birim bağlantı ögesi olarak kullanılabilirlerse de bağlaçlar metinlerin üretim ve yorumlanma süreçlerinde özel işlevlere sahip olan dolayısıyla, bu süreçlerin gözlenmesini kolaylaştırıcı nitelik taşıyan birimlerdir.

Metindilbilimin ilke ve verilerinden yararlanarak bağlaçların metinselleştirme sürecinde sahip oldukları önemi incelemeyi hedefleyen çalışmanın üzerinde duracağı konulardan biri de, diller arasında var olan benzerlik ve farklılıkların bağlaç kullanımına olan etkisidir. Bilindiği üzere, bir nesne, bir canlı, bir nitelik ya da bir eylem gibi kavramların temsilcisi olan dilsel göstergeler, yani sözcükler kendi

başlarına ele alındıklarında yalnızca bir adlandırmadan öteye gidemezler. Bunların herhangi bir olgu, olay ya da yargı, başka bir deyişle, bir önerme dile getirebilmeleri için tümceye dönüştürülmeleri gerekir. Önermeler düşünsel içerikler olduklarından bir dilden diğerine değişiklik göstermezler ancak her dil bir ve aynı olan önermeyi kendi yapısına göre dilselleştirir, yani tümce haline getirir. Tümce kurulurken sözcüklerde biçimbilimsel ve diziliş ilişkileri düzeyinde değişiklikler yapılması zorunludur ve her dil bunları kendi sahip olduğu yapılara göre düzenler (Chomsky, 1976, 1981, Aydın, 2001, 2005, Cook, 1990, Huber, 2008).

Türkçe ve İngilizce farklı yapısal özelliklere sahip dillerdir. İngilizce’de bulunan ve sıklıkla kullanılan bağlaç ve benzeri işlevdeki yapılar Türkçe’de, İngilizce’deki görünümünden farklıdır. Bu durum, İngilizce’de değinilen sözcük türleri kullanılarak oluşturulan ifadelerin, Türkçe’de başka dilsel birimlerle dile getirileceği anlamına gelir. İngilizce’de bağlaç kullanılarak ifade edilen neden-sonuç, karşıtlık, yer ve zaman ilişkileri türünden bilgiler Türkçe’de bağlaç kullanılmaksızın yalnızca eklerle ya da ilgeçlerle dile getirilir. Türkçe’nin sözcük dağarcığında yer alan bağlaçların büyük bölümü yabancı dillerden alınmıştır ancak bu durum Türkçe’de tümcelerin birbirleriyle bağlanmadığı anlamına gelmez. Sözcük türü olarak bağlaç olmadan tümcelerin birbirine bağlanmasını sağlayan dilsel birimlere bağlayıcı denir ve bunlar dilimizde sıklıkla kullanılır (Huber, 2008: 223).

Öte yandan, Türkçe dilbilgisi kitaplarını bağlaçların sınıflandırılması açısından inceleyen Dilidüzgün (2008: 67), bu konuda ya hiç sınıflandırma yapılmadığını ya da eş görevli sözcüklerle, sözcük öbekleriyle, tümceler ile kurulan bağlaçlar olmak

üzere kullanım yerlerine bakılarak sınıflamaya gidildiğini söyler. Dilidüzgün'e göre, kimi kitaplarda sıralama, karşılaştırma, cümle başı bağlaçları ve kuvvetlendirme bağlaçları olmak üzere işlevsel bir sınıflama yapılmıştır. Bağlaçların yapılarına göre, yani yalın, türemiş, bileşik, bağlaç öbekleri şeklinde sınıflandırılması Türkçe dilbilgisi kitaplarının hemen hepsinde görülmektedir. Özetle, Türkçe'nin sözvarlığında yer alan bağlayıcılar ve diğer benzer unsurları birbirinden ayırmak ve altsınıflamalarını belirlemek amacıyla yapılan artsüremli ve eşsüremli çalışmalarda, bu unsurların kimilerine değinilmekte ancak ayrıntılı tanımlamaları yapılmamakta, kimileri içinse farklı sınıflandırma önerileri ortaya atılmaktadır. Bağlantı öğelerinin nasıl tanımlanıp sınıflandırılacağı konusunda dilbilimciler arasında yaşanan ayrışma yalnızca Türkçe ile sınırlı kalmamakta farklı görüşler diğer dillere ilişkin olarak da ortaya konulmaktadır (Asher, 1993; Asher ve Lascarides, 1998; Mann ve Thompson, 1988; Webber, 2004).

Bu alanda yakın tarihli olarak, İngilizce üzerine yapılan bir sınıflandırma çalışması olan Penn Discourse TreeBank (PTDB) (Prasad ve diğ. 2007, 2008), söylem/metin tutarlılığını küçük ölçekli düzlemde araştırarak bağlaçların hem sözdizimsel hem de anlambilimsel özelliklerini incelemektedir. Çalışmada söylem bağlaçları (SB) ve bağladıkları metin aralıkları yapısal ve anlamsal ölçütlere göre açıklanmaktadır. PTDB'ye göre SB'ler yapısal yönden sadece iki üye alan yüklemeldir ve bunların metin aralıklarına üye denilir. SB'ler *yana sıralama bağlaçları* (örn., ve, ama, fakat), *alta sıralama bağlaçları* (örn., -eğer (y)sE, -diğİ zaman, -dAn sonra,) ve *söylem belirteçleri* (örn., ne var ki, nihayet, en sonunda) şeklinde üç ana gruba ayrılır.

Anlam yönünden SB'ler, zıtlık, düzeltme, örnekleme, neden-sonuç gibi anlam bağları kuran tümce ya da tümcecikleri birbiriyle ilişkilendiren sözcük/sözcük öbekleridir. Yaklaşımındaki önemli bir diğer ölçütse üye olarak seçilecek metin aralıklarının soyut nesne, yani olay, olgu, durum, gerçek, olasılık, soru, dilek, emir, önerme olmaları gerekliliğidir. Özetle, PTDB'de SB'ler bağlaç konumu, öge dizilimi ve bilgi yapısı açılarından incelenmektedir.

Araştırmada incelenecek konulardan bir diğeri ise anadilleri (D1) aynı olmakla birlikte iki (D2) ya da daha çok sayıda (D3) dil bilen öğrencilerin ortak oldukları dilde (bu çalışma özelinde İngilizce'deki) bağlaç kullanımları arasında ne tür benzerlik ve de farklılıklar bulunduğudır. Dil edinimi konusunda yaptığı yorumda Chomsky (1981), tüm insanların zihninde sunulan doğal dilin görünümüleri olan, yani tüm dillerde bulunduğu varsayılan ilkelerin (çekirdek dil –core language) doğal dillerin özünü oluşturduğunu söyler ve bu ortaklığın dışında kalan, başka bir deyişle, kesin belirlenmiş sınırlarla bir dili diğerinden ayıran yönlerinse değiştirgenleri (çevresel dili –peripheral language) meydana getirdiğini öne sürer (Aydın, 2005: 6).

Dilbilim alanında yapılan çalışmalar D2 edinim sürecinin D1 edinim süreciyle aynı mı yoksa farklı biçimde mi gerçekleştiğinin yanıtını aramaktadır. Yani D1 ile D2 ediniminde ne tür benzerlikler ve farklılıklar olduğu ortaya çıkarılmaya çalışılmaktadır. Araştırmalar yeni bilginin öğrenilmesinin, öncekilerden tamamen bağımsız gerçekleşmediğini göstermektedir. Dil öğrenim sürecinde eski bilgiler hatırlanmakta, arada var olan bağlantılar bulunarak gerekli düzenlemeler yapılmakta

ve yeni bilgiler kaydedilmektedir. Çalışmalar bireyin D1'in ardından D2'yi edinirken, D1'den olumlu ya da olumsuz ancak mutlak biçimde etkilendiğine işaret etmektedir.

İkidilliliğin ardından çok dillilik *-plurilingualism-* (D3) olgusu da dilbilim çalışmalarının kapsamına girmiştir. D3 ediniminin kapsamı, sınırları, özellikle de dil aktarımıyla olan ilişkisine yönelik araştırmalar dillerarası etkileşimin yalnızca D2 edinimi sürecinde değil, D3 edinimi sürecinde de yaşandığını göstermektedir (De Angelis ve Selinker, 2001, 42–58; Dewaele, 2001, 69–89; Hammarberg, 2001, 41). Daha önceden edinilmiş bir dille halen edinilmekte olan bir başka dil arasında görülen etkileşim alanyazında *karışma* (interference) ya da *aktarım* (transfer) terimleriyle karşılanmaktadır. Bu terimleri sınırlı bulan bir başka görüşse olguyu diller arasındaki her tür etkilenmeyi kapsayan bir özellikte olduğunu öne sürdükleri *dillerarası etkileşim* (cross-linguistics influence) terimiyle kavramsallaştırır (Sherwood ve Kellerman 1986: 1).

Değinilen bütün bu terimlerin tanımlamaya çalıştığı durumda, yani D3 ya da herhangi bir başka dilin daha (Dn) edinilmesi sürecinde birey D1'e olduğu kadar kısmen veya bütünüyle D2 bilgilerine de başvurmakta, D3 üretimi az ya da çok D2 yapılarından/sözcüklerinden* oluşmaktadır (Murphy, 2003:1). Bu ve benzeri

*D1'i Flemençe, D2'si İngilizce ve D3'ü Fransızca olan bir öğrenci Fransızca kurduğu bir tümcede dile getirmek istediği sözcüğü önce İngilizce olarak kullanmış ve sonra durumun farkına varıp düzeltmiştir “*Ils veulent gagner more, euh, plus.*”. Bir başka örnek: “*Les gens sont involvés*”. (Burada öğrencinin kullandığı sözcük aslında İngilizce'dir fakat farkında olmadan bu sözcüğü Fransızca *participe passé* olarak üretmiştir, oysa ona gereken sözcük “*impliqués*” dir. Burada öğrenci, iki dil arasında aktarımda bulunduğunun farkında değildir ve bu kullanım ona doğru gelmektedir (Murphy, 2003'den aktaran: Ünal, 2009:7)

örnekler, ikiden fazla dil söz konusu olduğunda dile ilişkin mevcut bilgilerin birbirine geçebildiğini göstermektedir. Bu birbirine geçme durumu sözcüksel olduğu kadar, yapısal düzeyde de görülmektedir ve bunun öğrencinin bilinçli olarak geliştirdiği bir strateji değil, bir tür dilsel refleks olduğu ve *melez* sonuçlar yarattığı öne sürülmektedir. Değinilen melezleme durumunu Selinker (1993) *aradil* (interlanguage) kavramıyla karşılar. Selinker bu kavramla bireyin bir başka dilin edinimi sürecinde kendine has bir dil dizgesi, oluşturduğunu, başka bir deyişle aradilin kendine özgü yasaları olan özerk bir dil dizgesi olduğunu öne sürer. Bu dizge, hem D1'in, D2'nin (ve varsa) hem D3'ün göstergelerine hem de onlardan bağımsız olarak kendine özgü bağımsız dilsel göstergelere dayanır.

1.2. Tezin Amacı ve Araştırma Soruları

Andringa'ya (2005) göre dil ile ilgili en genel görüş; dilin bir dizi sözlüksel maddeden ve kuraldan oluştuğudur. Eğer ikinci bir dil öğreniyorsanız, yapılacak şey o dilin sözcüklerini ve kurallarını doğru kullanmayı öğrenmektir. Dahası, dil kullanımı belli bir bildirişim durumunda üretilen metinler üzerinden gerçekleştiği için dil öğretiminin temel amacının, dilin görünümünün metin boyutunda ele alınması, öğrencilere bildirişim durumuna uygun metinler üretmeyi ya da üretilmiş metinleri anlamayı öğretmesi gerektiği açıktır (Huber, 2008: 224). Bu yüzden, her ne

Bir başka örnek: D1'i Türkçe, D2'si İngilizce ve D3'ü Fransızca olan bir öğrencinin aşağıdaki şekilde gerçekleşen ifadesinde: “*Je mélange ça souvent, ça m'arrive à cause de la similarité entre deux langues, le français et l'anglais*” yukarıdaki örnekteki benzer türde bir dil aktarımı görülmektedir. İngilizce olan “*similarity*” sözcüğünün, Fransızca'daki karşılığı “*la similitude*”dir ancak İngilizce'de sonu “*-ty*” harfleri ile biten sözcüklerin Fransızca'daki karşılıkları çoğu kez aynı sözcüğün sonuna “*-té*” isim yapma eki getirilerek oluşturulan sözcüklerdir ve öğrenci burada sözcüğü doğru kullandığını düşünmektedir (Ünal, 2009:7).

kadar kimi kuramcı ve uygulayıcılar üst sınır olarak tümceyi alıyorlarsa da dil öğrenimi sürecinde tümce üstü yapıları, yani metinleri kendine konu edinen metindilbilimsel yaklaşıma başvurmak kaçınılmaz görülmektedir. Çünkü insanlararası iletişim, bağlama göre farklı dilsel yapılar kullanılarak oluşturulan farklı metin türleri aracılığıyla gerçekleştirilir. Bu nedenle, gerek yazılı gerek sözlü metinler, dil öğretim ve eğitim sürecinin vazgeçilmez öğeleridir (Kıran, 2006: 160–210).

Başka bir ifadeyle, dil kullanımının nihai çıktısı metin üretimi ve/ve de üretilen metinlerin anlamlandırılıp yorumlanması ise, metin ve metinlere yönelik çalışmalar da D2 öğretiminin önemli bir parçası olmak zorundadır. Zira öğrenmekte olduğu yabancı dilin olanak ve kısıtlılıklarını yeterince bilmeyen öğrencilerin konudan konuya sıçrayan, tutarsız metinler ürettikleri görülmektedir. Bu durum, yalnızca metinlerin tutarsızlığıyla sınırlı kalmamakta düşünmede de tutarsızlığa yol açmaktadır. Oysa bağdaşık çizgisel, anlaşılır metin üretiminin, tutarlı düşüncüyü de desteklediği düşünülmektedir (Huber, 2008: 255–271).

Sözü edilen bu amaca ulaşılması metinde dile getirilen olguların birbirleriyle bağlantılı bir biçimde ifade edilmesini, aralarındaki bağıntıların net olarak anlaşılır kılınmasını, başka bir deyişle, tutarlı metinler üretilmesini gerektirir. Bağlantı öğelerinin yanlış, aşırı ya da eksik kullanımı yazarın okura iletmek istediği iletiyle metinde oluşturduğu ileti arasında kopukluk oluşmasıyla sonuçlanabilir. Değinilen türdeki hataların önlenmesi özellikle yüksek öğrenim gören ve az ya da çok ancak sürekli olarak metin üretmek durumunda bulunan öğrenciler açısından büyük öneme

sahiptir. Bu nedenle, öğrencilerin ürettikleri metinlerde bağlaçları nasıl kullandıklarının araştırılmasında, hatalı ve uygun olmayan kullanımların tespit edilerek bunların altında yatan nedenlerin açığa çıkarılmasında fayda olduğu açıktır.

Bu kapsamda çalışmada yanıtları aranacak olan sorular şunlardır:

- 1) Öğrenciler yazılı metinlerde hangi bağlaçları kullanmaktadır?
- 2) Öğrenciler bu bağlaçları hangi ilişkileri göstermek üzere kullanmaktadır?
- 3) Söz konusu bağlaçlar ne ölçüde doğru ve uygun kullanılmaktadır?
- 4) İkidilli ve çokdilli öğrencilerin D2'deki bağlaç kullanımları arasında benzerlik ve farklılıklar var mıdır?

Çalışmadan elde edilecek veriler aracılığıyla, metnin tümcelerinin basit şekilde, rastgele, ardı ardına sıralanmasıyla oluşturulmuş bir yapı değil, aksine onun en gelişmiş bildirişim dizgesi olan insan dilinin en üst düzeydeki birimini oluşturduğu; tümceler arası çeşitli düzeylerde üreticisi tarafından bilinçli biçimde derin ve yatay, uzak ve yakın ilişkiler aracılığıyla meydana getirilmiş bağdaşık, tutarlı bir dilsel düzenleme olduğu; anlaşılabilen, özetlenebilen, yorumlanabilen; sosyal, kültürel, toplumsal, dilsel bağlamlarda belirli iletiler içeren dilsel bir bütünlüğe sahip iletişimsel bir ürün özelliği taşıdığına öğrencilere gösterilmesinin mümkün olacağı umulmaktadır.

1.3 Tezin Veri Tabanı ve Sınırlılıklar

Anadilleri Türkçe olmakla birlikte ikinci dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerle; anadilleri Türkçe olan ancak ikinci dil olarak İngilizce, üçüncü dil olarak Fransızca öğrenen öğrencilerin yazılı metinlerde hangi bağlaçları, nasıl ve ne ölçüde yetkin kullandıklarını; kullanımları arasında bir farklılık bulunup bulunmadığını araştırmayı amaçlayan bu tezde iki ayrı katılımcı grubuyla çalışılmıştır. Birinci katılımcı grubunu Hacettepe Üniversitesi İngiliz Dili ve Eğitimi Bölümü'nden 40, birinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. İkinci katılımcı grubuysa Fransız Dili ve Eğitimi Bölümü'nden 40, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencisinden oluşmaktadır.

Toplam 149, birinci sınıf öğrencisinin devam ettiği İngiliz Dili ve Eğitimi Bölümü'nde "Michigan Placement Test" (EK – A) uygulanmış ve dil düzeyleri orta-üstü (upper-intermediate) olarak belirlenen öğrencilerden 40'ı ilk katılımcı grubuna dahil edilmiştir. 46 öğrencinin bulunduğu Fransız Dili ve Eğitimi Bölümü üç ve dördüncü sınıftaki öğrencilerden, anadili düzeyinde Fransızca bilen bir öğrenci ile yapılan düzey belirleme sınavı sonucunda orta-üstü düzeyde olmadıkları tespit edilen beş öğrenci çalışma kapsamına alınmamış ve toplam 40 öğrenciden oluşan ikinci çalışma grubu oluşturulmuştur.

Çalışmada kullanılan veri tabanının ilk kısmı araştırma grubuna dahil edilen öğrencilerin hem kendi anadillerinde hem de İngilizce'de kanıtlayıcı türde yazdıkları kompozisyonlardan oluşmaktadır. Çalışma kapsamına yazılı metinler alındığından

sözlü kullanımlar göz ardı edilmiştir. Araştırma söylem düzleminde metin odaklı gerçekleştirildiği için metin odaklı ölçütler olarak belirlenen tutarlılık ve bağdaşıklık üzerinde durulacak, metinselliğin diğer standart ölçütleri olarak kabul edilen, ne var ki bağlama dair metin-dışı öğelerle ilgili olan *amaca uygunluk*, *kabul edilirlilik*, *duruma uygunluk*, *metinlerarasılık* ve *bilgisellik* ölçütleri çalışmaya konu edilmeyecektir.

Veri tabanının ikinci kısmı katılımcı gruplarına yana sıralama bağlaçları ile alta sıralama bağlaçlarının kullanımındaki yetkinliklerini ölçen ve toplam 84 sorudan oluşan bir dilbilgisel yargı testinin (grammaticality judgement test) hazırlanıp uygulanmasıyla elde edilmiştir.

1.4. Tezin Bölümleri

Çalışmanın 1. Bölümünde, (i) söylemde metinsellik, tutarlılık ilişkileri ve bağlantı öğelerinin tutarlılık sağlama/belirginleştirme konusundaki önemlerine; (ii) çalışmanın kavramsal çerçevesini oluşturan ve söylem tutarlılığını küçük ölçekli düzlemde araştırarak bağlaçların hem sözdizimsel hem de anlambilimsel özelliklerini sınıflayan *Penn Discourse TreeBank* (PTDB) çalışmasına ve bulgularına; (iii) dil edinim süreçleri ve dillerarası etkileşim konularına kısa bir giriş ve tanıtım yapılmış, ayrıca çalışmanın amacına ve sınırlılıklarına değinilmiştir.

Çalışmanın 2. Bölümünde, araştırmanın kavramsal çerçevesini oluşturan metinsellik olgusu Retorik Yapı Kuramı (Rhetorical Structural Theory) kapsamında

tartışılmış; bağlantı öğeleri PDTB bakış açısıyla gerek sözdizimsel gerekse anlambilimsel açılardan sınıflandırılmıştır.

Çalışmanın 3. Bölümünde, dillerarası etkileşim olgusu öğrenciler açısından incelenmiş, D1'in D2 ve D3 üzerindeki etkisiyle dil edinme sürecinde diller arasında yaşanan etkileşim konuları ele alınarak, bunların metin üretimi üzerindeki olası etkileri tartışılmıştır.

Çalışmanın 4. Bölümünde katılımcı gruplarının hem D1 hem de D2'de ürettikleri kanıtlayıcı türdeki metinlerde yer alan bağlaçlar geliştirilen ölçekler aracılığıyla, ilkin yapısal ve anlamsal olarak sınıflanmış ardından doğru ve uygun kullanım açılarından değerlendirilmiştir. Elde edilen veriler sonucunda bağlaç kullanımı konusunda yapılan yanlışlardan hareketle yana sıralama bağlaçları ve alta sıralama bağlaçlarına ilişkin olarak bir Dilbilgisel Yargı Testi geliştirilerek uygulanmış ve sonuçları yorumlanmıştır. Çalışmanın sonuçlarını içeren 5. Bölümde, vargılar özetlenerek yeniden vurgulanmıştır.

II. BÖLÜM: METİNSELLİK VE SÖYLEM YAPISI

2.1 METİNSELLİK

2.1.1 Tümce ve Tümceötesi

İnsan yarattığı ve doğaya karşı gelebildiği ölçüde kendini gerçekleştiren bir canlı olduğundan anlama ve öğrenme merakını giderme gayreti içerisinde. Öğrenme sürecinde bilinenden bilinmeyene geçiş, insanların ortak olduğu bir noktada, dilde gerçekleşir. Yargılar, gözlemler, veriler, düşünceler bir dil içerisinde şekillenir, anlam kazanır. Sonsuz bir nesne ve olgular bütünü olan dünyanın farklı kültürler tarafından yorumlanarak düzenlenmesi sonucunda oluşan doğal dillerde, ister sözlü ister yazılı, her tür bildirişim metinler aracılığıyla gerçekleşir. Metinlerin yapı taşını ise tümceler oluşturur.

Tümce, tek başına kesin bir yargı bildiren; yapılan işi, oluşu, hareketi anlatan bir görünüme sahip olsa da, bir dil dizgesi olarak bütüncül açıdan bakıldığında, düşüncenin aktarımında yetersiz kalabilir (Özkan, 2004: 167-171). Örneğin; *Uyarılara önce kimse kulak asmadı* tümcesi, yargı bildirdiği halde, bağlamdan yoksun olarak tek başına söylem düzlemine çıktığında, yargının tam bir biçimde metin çözücüyü aktarılmasında yetersizdir. *Uyarılara önce kimse kulak asmadı* tümcesi, metin çözücüyü “Uyarı konusu nedir? Sözü edilen uyarıdan sonra neler olmuştur? Uyarı kimdir? ‘Kimse’ olarak bahsedilenler kimlerdir? türünden sorularla karşı karşıya bırakır. Bu nedenle, tümcenin metin çözücü için daha anlamlandırılabilir ve anlaşılabilir olması, bu soruların yanıtlarının verildiği *bağlamlarla* birlikte değerlendirilmesine bağlıdır. Ne var ki, bağlamların metne

ilişkin her noktayı açıklığa kavuşturması mümkün olmadığından metnin iç ve dış bağlantılarıyla da ilinti kurma zorunluluğu ortaya çıkar. Zira iyi bilindiği üzere, ‘bütün’, yalnız dilde değil tüm evrende, tek tek parçalarının toplamından daha fazlasını ifade eder. Dilde anlamın ortaya çıkarılmasında dilsel üst yapıların değerlendirilmesi işte bu yüzden önemlidir. Çünkü metindilbilimi, tümce üstü dil çalışmalarının temelini oluşturan dilsel yapıları bütüncül bir anlayışla ele alarak inceler.

2.1.2 Metindilbilimi ve Söylem Çözümlemesi

Dilbilimsel anlamda *söylem çözümlemesi* (discourse analysis) terimini ilk kez Harris (1952) *metindilbilimi* (text linguistics) terimini ise Coseriu (1955) kullanmıştır (Aksan, 1991: 257). Günümüzde metindilbilimi için batı dillerinde, hemen hepsi aynı kavramı karşılayan pek çok terim (discourse analysis, discourse grammar, textlinguistic research, textology, textological research, textlinguistic research, text theory, textgrammar, science of texts, textual analysis vb.) mevcuttur. Türkçe’de ise metindilbilimi, betikbilimi, betiksel dilbilim terimleri kullanılmaktadır. Söylem çözümlemesi için terim sözlüklerinde, birbiriyle ilintili olarak dilce sözce, söylem adlandırmaları karşımıza çıkmaktadır (Özkan, 2004: 168).

Batıda 1960’larda başladığı kabul edilen, günümüzde genel olarak tümceler üstü terimi ile karşılanan söz konusu çalışma alanlarında karşılaşılan terim fazlalığı ve çeşitliliği, beraberinde bir terim karmaşasını da doğurmuştur. Bu anlamda dilbiliminde ve onun bir alt inceleme disiplini olan tümceler üstü çalışma alanında

birbiriyle karıştırılan en belirgin kavramlar: *metindilbilimi* ve *söylem çözümlemesi* ile bu iki disipline ilişkin yöntem adlandırmalarıdır. Bu durum, söz konusu kavramların birbirleriyle benzeşen yanlarının varlığından kaynaklanır. Öyle ki, ... gerek söylem çözümlemesi gerekse metindilbilimi, konu ve uygulamalarıyla çoğu zaman birbirleriyle örtüşmekte, kimi bilginlerce her ikisi aynı alan olarak kabul edilmektedir (Aksan, 1999: 259). Metindilbilimi ve söylem çözümlemesinin bir ve aynı mı, benzerliklerinin mi yoksa farklılıklarının mı daha belirleyici olduğu; hangisinin bir diğerini kapsadığı ya da hangisinin bir diğerinin alt alanı olduğu, henüz bu alanda çalışan herkes tarafından kabul edilebilir yanıtların verildiği sorular değildir. Örneğin, Vardar (1998: 52) *metindilbilimi* terimine sözlüğünde yer vermezken aynı kavram için *betiksel dilbilim* terimini kullanmış, bu terim için, “Tanımlanabilir bir bildirişim işlevi yerine getiren dil birimlerini, ele aldığı betikleri, yüzeysel yapıda yakınlık ve uyumluluk, derin yapıda dış dünya ya da gönderge düzlemiyle ilişkileri bakımından tutarlılık vb. ilkeler uyarınca belirlemeye, bu alanda biçimsel bir tanımlamaya ulaşmaya çalışan inceleme türü” açıklamasını yapmıştır. *Söylem çözümlemesi* içinse, “Tümce sınırlarını aşarak daha üst düzeyde yer alan söz ürünlerine yönelen çözümleme...” tanımlamasında bulunmuştur. Söz konusu terimler diğer terim sözlüklerinde de benzer biçimde tanımlanmaktadır (Özkan, 2004: 169).

Söylem çözümlemesi'ni oluşturan tümceden çok sözcedir. Bu çözümleme, sözcede konuşan kişinin varlığını ve iletişimini, başka bir deyişle, sözcelem durumunu gösteren izleri arar. Öte yandan günümüze kadar en çok incelenen söylem türü olarak yazınsal söylem öne çıkmaktadır. Bu durum beraberinde *metindilbilimi*

kavramını ve inceleme alanını getirmiştir. Bu yeni alan metnin değişik yapılarını ortaya koymaya çalışmaktadır. Metin kavramı ile dil edimleri ve metinsel tutarlılık kavramları her tür metin çözümlemesinin özünü oluşturur (Kıran, 2006: 290). Genel kabul gören anlayış, yazılı metinler ve sözlü ürünlerin metindilbilimi ile söylem çözümlemesi için ortak bir çalışma alanı oluşturduğudur. Her ne kadar metindilbilimi daha çok yazılı metinleri, söylem çözümlemesi sözlü ürünleri kendisine nesne olarak seçmiş de olsa, söylem çözümlemesinin metindilbilimi için yöntem belirleyici özellikler taşıdığı görülür.

2.1.3 Metin ve Metindilbilimi

Metindilbilim alanında diğer çalışma alanlarında olduğu gibi, temel sorgulama nesnesi durumundaki metin kavramına yaklaşımda farklı bakış açıları ve inceleme yöntemlerinin çeşitliliği göze çarpar. Bu yaklaşımlardan kimileri metinlerin iletişimsel yönüne ağırlık verirken kimileri de dilbilgisel yapıları öne çıkarır. Metin inceleme yöntemleri birbirinden farklıysa da, yaklaşımların hepsinde incelenen birim *metindir*. İncelemelerde ağırlık noktasını, metin içindeki tek tek tümceler değil, metnin bütünü meydana getirir. Diğer bir deyişle, inceleme konusu, metnin bir bütün olarak yapısı ve işlevi; metni oluşturan öğeler arasındaki bağlar ve ilişkilerdir.

Metindilbilim alanındaki yaklaşımların odak noktasını, ‘bir metni metin yapan ölçütler nelerdir’ sorusu oluşturur. Bu soru, alanyazınında iki temel yaklaşımın oluşmasına neden olmuştur. Birinci yaklaşım, tümce ötesi dil ilişkilerinin biçimsel görünümleri ve sistematığı üzerinde yoğunlaşır. Bu yaklaşım metni, dil

kullanımlarından bağımsız olarak, yapısal birimlere göre inceler. Alanyazınında bu yaklaşım metindilbilgisi (text grammar) olarak tanımlanır. İkinci yaklaşımdaysa, metnin özellikleri iletişimsel görünümüleri doğrultusunda incelenir. Buna bağlı olarak, metin yalnızca biçimsel yapısı ya da sözcük anlamlarıyla değil, insan etkileşimindeki işlevleri düşünülerek tanımlanır. Bu yaklaşım ise alanyazınında, metinkullanımbilim (Textpragmatics) kavramı ile karşılığını bulur. (Çıkrıkçı, 2007: 44).

Beaugrande ve Dressler (1988)'e göre dil, içinde seçenekler bulunduran sanal bir sistemken, metin, dil repertuarında yer alan seçeneklerin belli bir yapı içinde kullanıldığı gerçek bir sistemdir. Dil kullanımıysa, bu sistemin hayata geçirilme sürecidir. Metindilbilimin kurucularından Hartmann'dan yapılan aşağıdaki metin tanımı alıntısı da dil ve kullanımı birleştirir niteliktedir: “Metin bildirişim amaçlı kullandığımız, bildirişim ortamındaki dildir... Hiçbir zaman dil diğer yapılarda metin yapısındaki kuruluşuyla ortaya çıkmaz. Kısaca, metin dilsel işlevi vurgulanarak açıklanmalıdır.” (aktaran: Dilidüzgün, 2008: 52).

Metin kavramını Aksan (1999: 149)'da, “İletişim sırasında gerçekleşen bir sözce ya da dil dışı etkenlerle bağlantılı bir sözceler bütünü” olarak tanımlar ve “...yerine göre küçük yapılara indirgenen bir sözce, yerine göre de daha büyük yapılara dönüştürülen bir sözceler bütünü bir metin sayılır” der. Böylece, metnin yalnızca tümcelerin bir araya getirildiği bir toplam olmadığını, aksine tümcelerle gerçekleşen bir birim olduğunu savlayan Halliday ve Hasan (1976)'nın metnin, kullanılan dilin birimini ve dilin anlambilimsel yönünü oluşturduğuna dair açıklamalarını aktarır.

İletişimin gerçekleşmesi metin oluşumuna bağlıdır. Göstergebilim metni iletişimin gerçekleştirilmesini sağlayan dilsel bir gösterge olarak tanımlar ve iletişimsel işlevlere sahip resim, tablo, çizim gibi nesnelere de metin olarak kabul eder. Bu bakış açısına göre, romandan trafik ışıklarına kadar uzanan bir yelpaze içinde, iletişim kurmaya hizmet eden her olgu metin niteliği taşır. Ne var ki dil metinlerde gerçekleştiği için genel olarak dilsel bir birim olarak düşünülen metinde, bilgi toplumsal uzlaşma kurallarına bağlı kalınarak dil aracılığıyla kurgulanır ve düzenlenir. Metin bu anlamda dilsel iletişimin temel birimidir ve mantıksal, anlamsal ve dilbilgisel olarak bağıntılı bir bütünlük özelliği taşır. Bu bütünlüğün oluşturulması için bir ‘metinleştirme’ sürecinin hayata geçirilmesi gerekir. “Metinleştirme öncelikle ileti içinde aktarılabileceklerin mantıksal-anlamsal açıdan, ardından da iletiyi taşıyacak olan dilsel kodlamasının biçimsel, dilsel/dilbilgisel açıdan bağıntılı kılınmasıdır” (Keçik ve Subaşı, 2003: 38).

Bir metni metin yapan ölçütler, her seferinde metnin kendi içinde oluşur ve üretilen metnin özelliğine, türüne yani yazınsal, siyasi, hukuki vb. özellikte olmasına, işlevine yani betimleyici, kanıtlayıcı, anlatısal vb. işlevleri yerine getirmesine, kendisini üreten özneye, alıcısına ve elbette üretildiği koşullara göre düzenlenir. Bu düzenlemede öncelikle tümceler birleşerek bölümleri oluşturur. Bunlar kendi içlerinde bir anlam birliği oluşturan tümce grupları, yani paragraflardır. Bölümlerin belli bir mantık dizgesi çerçevesinde birbirlerine eklenmesiyle de metinler oluşur ve her metin belli bir izlek etrafında gelişir (Onursal, 2003: 11). Metinsellik ölçütlerini ilk kez ortaya koyan Beaugrande (1985) metnin birbirine dilbilgisel olarak bağlı birlikler ve birbirleriyle tutarlı kavramlardan oluştuğunu belirtir. Bununla beraber;

bir metnin ‘metinselliği’ yalnızca tutarlılık ve bağdaşıklığıyla değil, aynı zamanda, *amaca uygunluk, kabul edilirlilik, duruma uygunluk, metinlerarasılık ve bilgiselliği* ile de tanınır. Bu anlayışa göre, metin, metinselliğin bu yedi standart ölçütünü içeren iletişimsel bir oluşumdur. Bu standartlardan birinin yeterince karşılanamaması durumunda metin, dolayısıyla da amaçlanan iletişimsel işlev gerçekleştirilemeyecektir. Beaugrande ve Dressler (1988) bu ölçütlerin bir metnin tanımlayıcı özelliklerini vurgulamak için olduğu kadar çeşitli metin türlerinin ayırt edici özelliklerini ortaya koymak için de bir araç olarak kullanılacakları görüşündedir.

Yukarıda sözü edilen metinsellik ölçütlerinden ‘tutarlılık’ ve ‘bağdaşıklık’ metin-içi düzlemde dilbilgisel ve sözcüksel ilişkileri kapsadıklarından ‘metin odaklı ölçütler’ olarak kabul edilirler. Metnin iletişimsel işlevini sağlayan diğer ölçütler ise bağlama dair metin-dışı öğelerle ilgilidirler. Bu araştırma söylem düzleminde metin odaklı olarak gerçekleştirildiği için, bu özelliğe sahip ölçütler olarak tanımlanan tutarlılık ve bağdaşıklık üzerinde durulacak, diğerleri çalışmaya konu edilmeyecektir.

Öte yandan, bir metnin, basit bir tümceler dizisi olmaktan çıkıp metin olabilmesi için içerdiği bazı bilgilerin ve öğelerin yinelenmesi, bu öğeler yinelenirken, bir yandan metinde sözü edilen konunun bir sona, bir sonuca doğru ilerleyerek gelişmesi ve bu sırada yeni öğeler ve bilgilerin metne katılması gerekmektedir. Aynı zamanda, birbiriyle çelişen fikirlerin bir arada bulunmaması ve metne konu olan göndergelerin, dış dünya gerçekleriyle örtüşmesi, metnin bunlarla belli bir bağlantı içinde olması ve bütünsel bir anlam içermesi beklenir.

Metnin sahip olduğu bu bütünsel anlam ortaya çıkarılırken öncelikle dilbilgisel bağdaşıklık ve tutarlılık, yani küçük ölçekli yapı düzlemi üzerinde durmak gerekir. Zira dil anlam oluşturmada kullanılan bir araç olduğundan metnin anlamı da küçük ölçekli yapıda yer alan dilsel öğeler ve düzenekler aracılığıyla oluşturulur. "Anlamsal büyük yapı tematik tümceler ya da sözcükler, bağlaçlar, adılar vb. öğelerle dolaysız olarak ya da ardı ardına dizilmiş tümcelerle dolaylı olarak belirtilebilir" (van Dijk ve Kintsch, 1983:194). Bu bağlamda, sözcükler, sözcük grupları, yan tümceler, tümceler ve tümceler arası bağlantılardan oluşan küçük ölçekli yapılar metinde yerel tutarlılığı sağlayan ve dolaysız bir şekilde açıklanan yapılardır. Ne var ki metin dilbilgisi sadece ayrıık tümcelerin tanımlanmasıyla sınırlandırılmaz; söylem ve metinleri bir bütün olarak belirleyen ya da tümce düzeyini aşan yapıların da açıklanması gerekir (Dilidüzgün, 2008: 57).

Büyük ölçekli yapıda tutarlılık, metindeki bilgilerin belli bir birlik ve bütünlük içerisinde zihinde canlanması, bir anlamda kalıplaşarak bir şekle bürünmesidir. Bu bakımdan bir metinde tutarlılığın sağlanması sadece metnin kendisiyle ilgili değil, aynı zamanda okuyucunun metinle ilgili ön bilgisi, kültürel birikimi, inançları, değer yargıları, tutumu, beklentileri, yani metni anlama seviyesiyle de ilgilidir. Bir metnin anlamlandırılması sırasında okur, metindeki tümcelerin anlamını zihninde önceden var olan anlamsal çerçeveye oturarak tamamlar. Okurun algılaması, metnin tutarlılığına, metinde tümceden tümceye hep daha önce söylenenlerin üzerine yenilerinin eklenerek sürüp giden akışa dayanır (Göktürk, 1988: 24–25). Sözü edilen bu olguların metnin yüzeyinde sözcük ve

sözdizim açısından nasıl gerçekleştiğini ve metnin anlamsal düzeyde nasıl oluşturulduğunu bağdaşıklık ve tutarlılık kavramları açıklar.

2.1.4 Metindilbilimsel Tutarlılık ve Bağdaşıklık

2.1.4.1 Tutarlılık

Metinler öncelikle iletişimsel amaçlara hizmet ederler. Bu anlayışta metin yapısının ve metnin taşıdığı iletişimsel işlevin, metin çözümler tarafından anlamlandırılabilir olması gereği vardır. Van Dijk (1980)'e göre, tutarlılık her tümcenin yorumunun diğer tümcelerin yorumlarıyla ilişkilendirilerek yapılması üzerine dayanan, söylemin anlamsal bir özelliğidir. Dilsel ifadeler çok anlamlı olabilseler de bir metin içinde çoğu zaman sahip oldukları anlamlardan yalnızca biri öne çıkar. Metin içinde dilsel ifadelerle etkinleştirilen bilgiler anlamsal/mantıksal bir sürekliliğe sahip oldukları sürece metin anlamlandırılabilir özelliktedir ve belirsizlik olasılığı azalır. Bellert metnin belirleyicisinin kendi içindeki tutarlılık olduğunu, yani metindeki anlamsal/mantıksal uyumun tutarlılığı oluşturduğunu söyler. Bir metnin tutarlılığı, her yeni bilginin öncekilerle ilintilendirilerek, onlara katkı yapması ile gerçekleşir. Bu yüzden metin önce düşünsel olarak düzenlenir, dilsel kodlamaya daha sonra geçilir.

Yalnızca dilsel ifadelerle oluşturulan metin, yüzey yapıda görünenden daha fazla anlam ifade edebileceği için, salt dilsel ya da anlamsal uyum tek başına bir metnin anlaşılması için yetersizdir. Metnin anlaşılması metin çözümlerinin sahip olduğu bilgi birikimiyle de doğrudan ilişkilidir. Dahası, metinde yer alan kavramlar

ile metni okuyan kişinin bilgisi arasında bir eşleşme olmadığı sürece metin anlamsızdır. Başka bir deyişle, metin ancak içerdiği bilgi ve okurun sahip olduğu bilgi arasındaki etkileşimle anlam kazanır. Bu duruma dikkat çeken Bellert, “Bir söz ancak yaşamın ırmağında anlamlıdır,” diyen Wittgenstein’in sözünü, “Bir söz ancak bütün bağlamı içinde, dünyayı tanımamız aracılığıyla anlam kazanır” diyerek tamamlar (Akşit, 2001: 28).

Görüldüğü gibi, tutarlılık söz konusu olduğunda, metinde sözü edilen izleğin dil dışı dünya gerçeklikleriyle kurduğu ilişkilerin de incelenmesi gerekmektedir. Bu yüzden tutarlılık olgusu metnin yüzeyinde somut bir biçimde değil, soyut anlam düzeyinde incelenir ve dolayısıyla, ilk bakışta metnin yüzeyinden algılanamaz, belli bir yorum süreci gerektirir. Bu yorumu yapacak kişi karmaşık bir belirtiler ağına dayanarak, sahip olduğu dilsel, söylemsel ve ansiklopedik bilgiler bütünlüğünü harekete geçirmek durumundadır (Onursal, 2006: 28). Bu durum metinde yer alan eylem, durum ya da olayların, yani göndergelerin, alıcının sahip olduğu metin dışı dünya gerçeklerine ilişkin bilgiler doğrultusunda anlamlandırabilecekleri anlamına gelir. Başka bir deyişle, metnin göndergelerinin, alıcının dış dünya gerçekleriyle örtüşmesi zorunludur.

Bir metnin uyumluluğu, o metnin tutarlılığını kolaylaştırır ve desteklerse de, tutarlılığın tek ölçütü bağdaşıklık kurallarına uygun biçimde üretilmesi değildir. Kimi zaman metnin tümü ya da çeşitli bölümleri, bağdaşıklık sağlayan dilsel öğeler kullanılmadan da tutarlı hale getirilebilir (Onursal, 2006: 32). Bu durumda, tutarlığı

yalnızca metne ait bir özellik olarak tanımlamak yerine, metin ile metin çözücüler arasındaki bilişsel bir süreç şeklinde değerlendirmek daha doğru olacaktır.

Metne yapı ve işlev açısından bir bütün olarak bakan işlemci yaklaşım, tutarlılığı, metnin alt yapısında yer alan bir kavram ve bağıntılar ağı olarak görür ve bunun metinlerin anlamsal yapılarını ortaya koyduğu söyler. Yaklaşımın öncüsü Beaugrande ve Dressler'e göre kavram, kişilerin zihinlerinde bulunan bir bilgi bütünüdür ve gerek duyulduğunda harekete geçirilerek metinde kullanılan kavramlarla eşleştirilir. Herhangi bir metni okuyan kişi, metinde kullanılan kavramlarla karşılaştığı an zihnindeki bütün kavram ağları harekete geçer ve okuyucu doğru kavramları bu bütünden çekip çıkarır. Metinlerdeki kavramlar birbirlerine bağlıdır ve bu bağ, bağıntılar aracılığıyla kurulur. Dilde bir kavramın birden çok kullanılış şekli mümkün olduğundan metin içinde kurulan bağıntılar metin içinde kullanılan kavramın anlamını belirler ve sınırlar. Başka bir deyişle, kavram, bütün kullanım olasılıklarının toplamıdır ve okuyucu ancak bağıntılar yardımıyla kavramın metindeki kullanım şeklini saptayabilir. Kullanılan kavramları başarıyla birleştirebilmek için okuyucunun çıkarımda bulunması ve uygun kavram ve bağıntıları bir araya getirebilmesi gerekir (Dilidüzgün, 2008: 79).

Herhangi bir metnin anlaşılması bu durumda, okuyucunun metinden bilgi çıkarması ve onu önceden edindiği bilgi, beklenti ve deneyimlerle birleştirmesi anlamına gelir. Göktürk (1997: 132)'e göre, bir metinde, ses birimlerden tümceye, tümceden bütüne dek, dilbilimsel öğeler, yalnız somut bir yüzey anlamını oluşturmak için değil, okuma sürecinin her aşamasında, gelecek anlamları da, değişik metin kesimleri

üstündeki izdüşümleriyle sezdirmek için vardılar. Metinde açıkca söylenmeyen örtük anlamlar metindeki dilsel gereçlerle okur bilincinin bir arada işlemesiyle açıklığa kavuşur. Dolayısıyla, metnin anlaşılması, metinle okurun geçmişi, içinde bulunduğu an ve hatta geleceği arasında yaşanan bir etkileşimdir *.

Metnin küçük ölçekli yapı düzlemini oluşturan dil öğeleri ve düzeneklerine ilişkin olarak yapılan incelemelerde Halliday ve Hasan (1976) ve Beaugrande ve Dressler (1988)'in yaptığı çalışmalar anahtar kaynaklar durumundadır. Bu incelemede küçük ölçekli yapı düzlemi, sözü edilen anahtar metinlerden yola çıkılarak gönderim, değiştirim, eksilti ve bağlaçlar başlıkları altında (i) dilbilgisel bağdaşıklık, yineleme ve eşdizimsel örüntüleme; (ii) sözcüksel bağdaşıklık olmak üzere iki madde şeklinde ele alınacaktır.

* Yaklaşımın temelini oluşturan *Şema Kuramı*'na göre, tüm bilgiler zihinde “şema” olarak adlandırılan birimlerde toplanır. Bu birimlerde yer alan bilgiler, salt o bilgiyi değil, onun nasıl kullanılacağına dair bilgileri de içerir ve nesnelere, olaylar ve eylemler hakkında tüm bilinenler şemalarda depolanır. Dolayısıyla, şemalar bilgi işleme sürecinin dayandığı temel öğelerdir. Yani şemalar verilerin yorumlanması, zihinde bulunan bilgilerin hatırlanması, amaçların belirlenmesi ve hareketlerin düzenlenmesi süreçlerinde kullanılmakta ve sistemdeki işlerin akışına rehberlik etmektedir. Şema kuramı, zihindeki bilgilerin birbirleriyle ilişkili modellerde düzenlendiklerini, bu modellerin günlük yaşam içinde edinilen bilgi ve deneyimlerden kurulu olduğunu ve kişiye gelecekteki deneyimler hakkında tahminlerde bulunma imkânı verdiğini öne sürmektedir. Böylece, bir metnin anlaşılması hem dilbilimsel bilginin hem de içeriğe ait bilgilerin kullanılmasını gerektirmektedir.

Kuram uyarınca, yeni bilginin zihne yerleştirilmesi iki önemli sürecin işleyişiyle gerçekleşir. Yeni bilginin alınmasıyla aşağıdan-yukarıya doğru olan süreç işlemeye başlar. Şemalar zihinde hiyerarşik olarak üstte en genel bilgiler, altta daha özel bilgiler yer alacak şekilde düzenlenmişlerdir. Zihnin alt bölümünde yeni bilgiyle ilgili olarak önceden yerleşmiş bilgilerin bulunduğu şemalar aşağıdan-yukarıya doğru harekete geçerek yeni bilgiyle buluşur ve yukarıdan-aşağıya doğru alınarak ait olacağı en uygun şemanın içine yerleştirilir ya da ilgili yeni bir alt şema kurulur. Şemalar için gerekli veriler aşağıdan-yukarıya doğru işleyen süreç sayesinde elde edilir. Yukarıdan-aşağıya doğru gerçekleşen süreçse bireyin beklentileriyle uyum içinde olan verilerin alınmasında kolaylaştırıcı bir etkiye sahiptir. Aşağıdan-yukarıya süreç bireye değişik ve özgün bilgiler sağlarken yukarıdan-aşağıya süreç belirsizliklerin ortadan kaldırılmasında ve yeni gelen verinin en uygun yorumunun seçiminde yardımcı olur. Böylelikle, şema kuramına göre, bireyler metne tutarlı yorum vermelerini sağlayacak şemayı harekete geçirirler (Çakıcı, 2011: 77-79).

(Detaylı bilgi için bkz. Adams, M. J. ve Collins, A., (1997), A schemata-theoretic view of reading, Massachusetts: Bolt Beranek and Newman Inc.)

2.1.4.2 Bağdaşıklık

2.1.4.2.1 Dilbilgisel Bağdaşıklık

Metnin anlamlı bir bütün olarak oluşturulması, yani tutarlılığın sağlanması metnin içeriğini meydana getiren dilsel öğelerin dilin dizisel ve dizimsel ekseninde anlamlı yapısal ilişkiler kurmasına bağlıdır. Bağdaşıklık, metindeki dilsel, dilbilgisel uyum, yani bütünlüktür ve dilbilgisel bağımlılık üzerine kurulur (Keçik ve Uzun, 2003). Başka bir deyişle, metin parçaları arasında dilbilgisel ilişkilerin bulunması gereği vardır. Metnin yüzey yapısında bulunan dilbilgisel açıdan bağımlı bu yapılar, yani sözdiziminin ana birimleri olan sözcük öbekleri, yan tümceler ve ana tümceler anlamı ve kullanımını ortaya çıkaran ana belirtkelerdir. Zira metindeki bağdaşıklık bağları, metnin içerik şemasını oluşturan düşünsel bağları belirginleştirir; düşünsel bağlarsa metin tutarlılığını gösterir (Uzun-Subaşı, 2003). Benzer bir görüşü dile getiren Günay (2001: 71)'e göre, bağdaşıklık ile söz konusu olan, metni oluşturan tümceler arasındaki dilsel ilişkilerin düzenlenişidir. Metin, bağdaşık tümce dizilişleridir ve birden çok tümceciğin kendi içindeki bağıntısı ve ilişkisi ile oluşmuştur. Bu durumda bağıntı, tümcelerinin art arda gelmesini ve metnin çizgiselliğini belirtir.

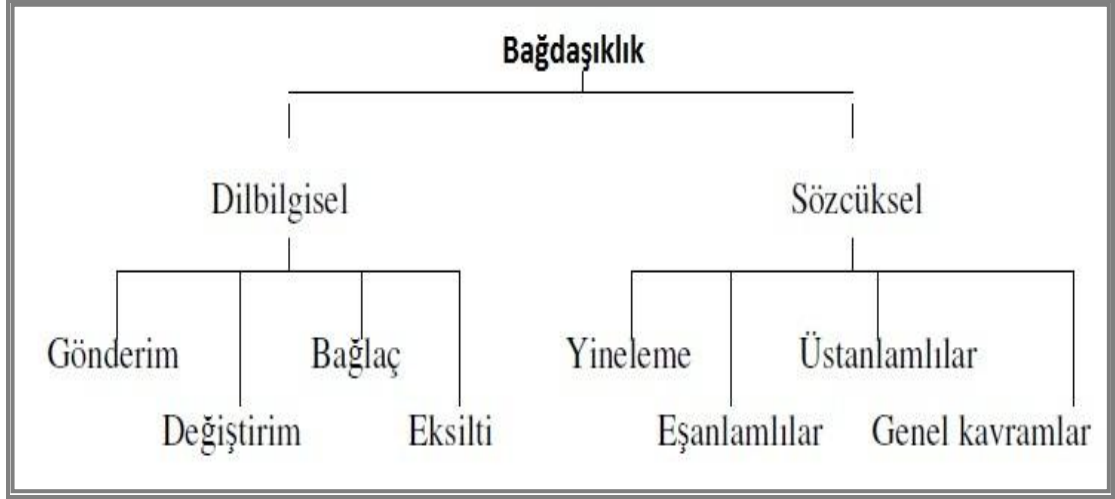
Metin içinde her ne kadar birbirlerine bağlı olsalar, birbirlerini bütünleselerde, bağdaşıklık ve tutarlılık olguları düzey açısından birbirlerinden farklıdır. Bağdaşıklık metnin yüzeyinde, dilsel öğeler aracılığıyla görülebildiği halde, tutarlılık derin yapıda oluşan anlamlar arasındaki mantıksal bağlantıdır ve tutarlılığı gösteren belirli dilsel öğeler yoktur. Ducrot ve Schaeffer'e göre, tutarlılık anlam parçalarının

metne konu olan izleğin etrafında bütünlük ve süreklilik oluşturacak biçimde gelişerek birbirlerine eklenmesini sağlar; bu da, metin evreninin biçimini belirleyen ve ussal bir yapı olarak tasarlanan kavramların kabul edilebilirliğini getirir (aktaran: Beaudet, 2001: 83).

Tümcelerin birbirlerine eklemlenerek bir metin oluşturmalarını sağlayabilmek için uyulması gereken ölçütlerden bazıları doğrudan metnin yüzey yapısıyla, yani sözcük ve sözdizimi düzeyiyle ilgilidir ve bunlar metnin kendi içinde uyumlu olmasını sağlarlar. Metnin uyumluluğunu sağlayan dilsel öğeler, hem bölümlerin kendi içlerinde, hem de bölümler arasında dilbilgisel, sözdizimsel, anlamsal ve mantıksal bağlantılar kurulmasına yardımcı olurlar. Bağdaşıklık sağlayan dilsel öğeler metnin anlam bütünlüğü içerecek bir şekilde algılanmasını, yani metin içinde bir yerdeşlik oluşturulmasını sağlarlar.

Özetle, metindeki bir ögenin yorumunun bir başka ögeye bağlı olma durumu anlamına gelen bağdaşıklık metin kavramının içerdiği bütünlüğü şekil olarak yansıtması bakımından metnin temel özelliklerinden biridir. Bir metnin dış şekillerinin; tümce ve paragraflarının dil bilgisi açısından birbirine bağlı oluşu, yani dil bilgisine ait yapıların, öğelerin birbiriyle bağıntılı olması bağdaşıklığı ifade eder (Halliday ve Hasan, 1976; Demircan, 1990; Uzun, 1995; İşsever, 1995; Günay, 2003; Özkan, 2004). Bu kavramları ilk kez gündeme getiren Halliday ve Hasan (1976), “Cohesion in English” adlı makalede dilbilgisel bağdaşıklık ve tutarlığı sağlayan unsurları *gönderim* (reference), *değiştirim* (substitution), *eksilti* (ellipsis), *bağlaç* (conjunction) ve *sözlüksel bağdaşıklık* (lexical cohesion) başlıkları altında

irdeler. Bu sınıflamada, bağdaşıklık unsurları, dilbilgisel ve sözcüksel ilişkiler açısından iki ana başlık altında öbeklenebilir (bkz. Şekil 1).



Şekil (1) Bağdaşıklık İlişkileri (Cutting, 2002'den aktaran Dilidüzgün, 2008: 32)

Gönderim (reference): Dilin ekonomik kullanımını sağlamak ve metinde konu bütünlüğünü oluşturmak için metin içinde yer alan bazı sözcük, kavram, düşünce ya da izleğe farklı dilsel öğelerle yineleme yoluyla gönderimde bulunulur ve bu dilsel unsurlara gönderim ögeleri adı verilir. Gönderim ögeleri bağlamdan kopuk olarak ele alındıklarında sözlüksel anlamdan yoksundurlar ve gönderimde buldukları ad ya da ad öbeklerine göre anlam kazanırlar. Bununla birlikte, bu unsurların metnin hangi öğelerine gönderimde buldukları belirsizliğe yol açmayacak ve kolayca anlaşılabilir açıklıkta olmalıdır. 'Metin içindeki dilsel ya da dil dışı birimlerden hangisine gönderimde bulunulduğu, gönderim ögesiyle gönderimde bulunan birim arasında kurulan özel ilişki ve bu iki öge arasında bulunan 'gönderimsel anlam (referential meaning)' aracılığıyla anlaşılabilir (Karabağ ve İşsever, 1995).

Metin içinde yer alan farklı deyişlerin metin dünyasındaki aynı varlık için kullanılmasına eşgönderim denir, bu amaçla kullanılan dilsel unsurlara ise eşgönderim ögesi adı verilir (Beaugrande ve Dressler, 1988). Eşgönderime sahip öğelerin anlamsal yorumları aynıdır. Metinde gönderim ilişkisi kurabilen öğeler arasında adıllar, en bilinen ve en işlevsel eşgönderim öğeleri olarak öne çıkar. Harweg metnin kurgusunda temel işlevin adıllarca yürütüldüğünü ve tümce ötesi dilsel ilişkileri sağlayan, bir dilsel anlatımı tümce düzeyinden metin düzeyine taşıyan öğelerin adıllar olduğunu söyler (Akşit, 2001: 24). Bir dilsel olgunun tümce düzeyinden metin düzeyine eşgöndergesel ilişkiler aracılığıyla taşınmasını Halliday ve Hasan (1976) ise yineleme olgusuyla açıklar. Çeşitli göndergesel öğelerle yinelenen adın gösterdiği kavram, metinde sürekliliği sağlayarak metnin konusunu belirginleştirirken metnin tutarlılığını da sağlar. Bu amaçla kullanılan dilsel unsurlar arasında kişi adılları (ben, sen, o, biz, siz, onlar), gösterme adılları (bu, şu o, bunlar, şunlar, onlar), dönüşlü adıl (kendi), gösterme sıfatları (bu, şu, o), iyelik ekleri (Kardeşi gitti.), kişi ekleri (Duydum.), belirtme durumu (Kapıyı kapadım.), yer ve zaman belirteçleri (orası, burası; artık, sonra, gene, tekrar, bir daha vb.) yer alır (Dilidüzgün, 2008: 36).

Gönderim ögesinin anlamsal yorumunun karşılığını oluşturan, gönderimde bulunulan birime, metin içinde ise *iç gönderim* (endophora), metin-dışı dünyada yer alıyorsa *dış gönderim* (exophora) adı verilir. Dış gönderim, metnin oluşturulması ve anlaşılmasında etkin bir role sahipse de metin içinde bulunan dilsel yapılar arasında ilişki kurma işlevinden yoksun olduğu için metinsel bağdaşıklık ölçütü kapsamında değerlendirilmez. Bir romanda; yazarın, *Ey okur! Neler yaşadığımı [sen] tahmin*

dahi edemezsin dediği zaman, okura seslenmek amacıyla kullandığı *sen* adılı, metin içinde bulunan herhangi bir ada gönderimde bulunmadığı için bir dış gönderimdir. İç gönderimi oluşturan gönderim öğeleri ile gönderimde bulunulan ad ya da ad öbeklerinin metin içinde birbirlerine göre aldıkları konumlar iki tür gönderimin oluşmasını sağlar: Artgönderim ve öngönderim.

Artgönderim (anaphora): Metin içinde daha önce sözü edilen ya da adlandırılan bir varlık ya da eylemin daha sonra gönderim öğeleriyle yinelenmesi ile oluşturulan gönderim türüdür. Artgönderim, metinsel bağdaşıklık ve izleksel gelişmeyi gerçekleştiren en önemli kullanımdır. Metinde artgönderim ilişkisi kuran öğeler boş adılar, kişi adıları, gösterme adıları, gösterme sıfatları, dönüşlülük adıları, iyelik ekleri, belirtme durumu eki ve kişi ekleri olarak sayılabilir.

Öngönderim (cataphora): Metin içindeki herhangi bir kişi, olgu ya da kavramın kendi adıyla anılmadan önce, kimliksel ve anlamsal olarak yorumlanamayan bir şekilde belirtilmesi ve daha sonra adının verilmesi durumudur. Artgönderime kıyasla daha az kullanılan öngönderim, anlamlandırmayı geciktirici özellik taşır. Anlamlandırmayı geciktirme, kimi zaman metin üreticisinin metin türüne bağlı olarak kullanmayı yeğlediği bir stratejidir (Uzun-Subaşı, 2003). Her iki gönderim türünde önemsenmesi gereken husus, gönderim öğeleri ile gönderme yapılan adlar arasındaki uzaklığın belli sınırlar dışına taşmaması, hatta mümkünse tek bir tümce içinde gerçekleştirilmesidir. Bu yapılmazsa gönderimde bulunulacak öge, okuyucunun ya da dinleyicinin aktif bilgisi dışına çıkabileceğinden yanlış anlamaya, konudan sapmaya, dolayısıyla metnin metinsellik özelliklerinin kaybolmasına neden olabilir.

Değiştirim: Dilbilgisel bağdaşıklığı sağlayan yapılardan bir diğeri metin içinde yer alan bir ad, eylem ya da tümce gibi herhangi bir ögenin yerine başka bir ögenin kullanılması olarak tanımlanan değiştirmedir. Türkçe'de değiştirmede ögeleri olarak sıkça kullanılan *öyle* ve *böyle* gibi işlevsel metin ögelerinin ve *yapmak* eyleminin tek başlarına anlamları yoktur, bunlar yerlerine geçtikleri ögelere göre anlam kazanırlar; diğeri bir deyişle, bu sözcükler bağlama dayalı bir bağdaşıklık sağlarlar. Bir değiştirmede ögesi, metin içinde yerini aldığı ögenin türüne göre *ada dayalı* (nominal) (Örnek 1), *eyleme dayalı* (verbal) (Örnek 2) veya *tümceye/yan tümceye dayalı* (Örnek 3) olarak gerçekleşebilir (Halliday ve Hasan, 1976).

Örnek (1): A: Çoraplarımı bulamıyorum.

B: Bak *biri* burada kanepenin yanında duruyor.

A: I cannot find my socks.

B: Look. *One* of them is here next to the sofa.

Örnek (2): A: Bu çöpü buraya sen mi attın?

B: Hayır. Ben *yapmadım*.

A: Is it you who left the garbage in here?

B: No. I have not done *it*.

Örnek (3): A: Sence ay sonunda maaşımızı zamanında alabilecek miyiz?

B: Pek (*öyle* olacağını) sanmıyorum.

A: Do you think we will be paid at the end of the week?

B: I do not think *so*.

Eksilti: İletilmek isteneni daha etkili biçimde vermek, anlatımda kısalık ve sözcük tasarrufu sağlamak, yinelemelerden kaçınmak amacıyla uygulanan dil kullanımudur. Kısa tok ve yoğun anlatımın önem kazandığı yazı dilinde ve konuşma dilinde, anlatım bozukluğuna yol açmadan, anlatımı daha etkili ve çarpıcı hale getirmek, dikkat çekmek, anlatıma özgünlük katmak ve yinelemelerden kaçınmak amacıyla eksiltiye başvurulur. Eksiltelen metinsel öge, gönderim gibi metinsel ilişkiler aracılığıyla metin alıcısı tarafından, metnin anlaşılması sürecinde çıkarımsal olarak tamamlanır. Örnek (4 ve 5)'de parantez içinde verilen eksiltilmiş ögelerin yokluğu iletişimde kopukluk yaratmaz.

Örnek (4) Gececek pembe akşam, altın ışıklı gündüz (*gececek*)

Ağaçta filiz (*büyüyecek*), yuvada kuş (*büyüyecek*), dallarda çiçek (*büyüyecek*),

Bizim de aramızda bu çocuk *büyüyecek*.

Ziya Osman Saba, *Artık Günlerimiz*

Örnek (5) Some people go to priests; others (*go*) to poetry; I (*go*) to my friends.

Virginia Woolf

Kimisi kiliseye gider, kimisi şiire (*gider*), bense dostlarıma (*giderim*).

Eksiltinin kullanılmadığı metinler zaman ve enerji kaybına yol açarken eksiltinin aşırı kullanımıysa Beaugrande ve Dressler'in (1988) belirlediği metin düzenleyici ilkelerden olan yeterlilik ilkesinin ihlaliyle ve dolayısıyla metnin metinsellik özelliğinin kaybolmasıyla sonuçlanabilir. Eksilteli kullanımda anlam kaybına ya da yanlış anlamalara yol açmamak için dil ve dilin anlatım biçimlerinin

yanı sıra mantık ve dünya bilgisini de hesaba katmak gerekir, yani, eksilteli yapılar dilbilgisel açıdan olduğu kadar mantıksal ve anlamsal açıdan da değerlendirilmelidir.

Örnek (6) George başkanlığı Martha'dan (*Martha'nın başkanlığı istediğinden*) daha çok istedi.

George wanted presedency more than Martha (*did*).

Bağlaçlar: Çalışmamızın temel inceleme konusu olan bağlaçlar, bir sonraki bölümde hem yapısal hem de anlamsal açılardan kapsamlı olarak ele alınacağı için burada yalnızca genel bir tanımın yapılmasıyla yetinilecektir. Metin içindeki olaylar ve durumlar arasındaki ilişkiler bağlayıcı yapılarla sağlanabilir. Bağlayıcı alt türü olarak bağlaçlar, metnin küçük ölçekli yapısında ardışık sözceler arasındaki anlamsal ilişkilerin metnin alıcısı, yani okuyucusu ya da dinleyicisi tarafından açık olarak algılanmasını sağlayan belirginleştirici öğelerdir. Bu rolleriyle ardışık sözceler arasındaki eklem yerlerini işaret eder ve eklemlemenin sonucunda ortaya çıkan küçük ölçekli anlam ilişkilerini tanımlarlar (Uzun-Subaşı, 2006: 700). Biçimsel ve sözlüksel açıdan belli işlevlere sahip bu birimler, metindeki sözcük öbekleri, tümce, paragraf ya da metnin bölümlerini oluşturan tümce öbeklerindeki farklı yargıları birbirine dilsel olarak bağlarken diğer yandan da tutarlılık ilişkilerini belirginleştirerek anlam oluşumunu sağlarlar.

2.1.4.2.2 Sözcüksel Bağdaşıklık

Metnin küçük ölçekli yapısında daha çok işlevsel dilsel birimler aracılığıyla gerçekleştirilen dilbilgisel bağdaşıklığın yanı sıra sözlüksel birimlerin kullanımını içeren sözcüksel bağdaşıklık da büyük ölçekli yapının oluşturulmasını sağlar. Her sözcüksel öge gücül olarak bağdaşık olduğu için sözcükler üzerinden sağlanan bağdaşıklık, dilbilgisi aracılığıyla ulaşılan bağdaşıklıktan farklıdır. Metinler üzerine yapılacak herhangi bir inceleme bir boyutuyla da sözcükler üzerinde çalışmayı gerekli kılar. Bunu yaparken sözcükleri buldukları bağlamdan ayrı düşünmek zordur zira sözcükler bir bağlam içine girdiklerinde, çıplak anlamlarından, yani bağlamdan bağımsız kılınmış anlamlarından sıyrılıp, buldukları yeni bağlamda yeni anlamlar kazanırlar. Bir başka deyişle farklı bağlamsal anlamlar yüklenirler.

Metindilbilimsel bir çalışmada sözün anlamı düzeyinde çözümlenecek bağlama ilişkin hiç bir bilgi vermez çünkü sözcüklerin anlamına bağlamdan bağımsız, ikonik yönleriyle yaklaşılması araştırmacıyı yalnızca sözcüklerin çıplak anlamlarına götürür. Oysa sözcükler bağlam içinde, kullanım boyutunda gerçeklik kazanırlar. Bağlam dışına çıktıklarındaysa gücül gönderimlerde bulunurlar, yani ancak kavram setlerine, ulamlara gönderimlerde bulunabilirler ve bu yüzden (eğer varsa) gerçeklikle olan uyumları kaybolur (Taşıgüzel, 2006: 86–108). Sözcüksel bağdaşıklık, metin içinde geçen sözcüklerin aynı, eşanlamlı veya yakın anlamlı sözcüklerle, üstterim-altanlamlılık ilişkisi içeren sözcüklerle ya da aynı kavram alanından sözcükler kullanılarak *yinelenmesi* (reiteration) ile ve de *eşdizimlilik* (collocation) aracılığıyla oluşturulur (Halliday ve Hasan, 1976; 278-286).

2.1.4.2.2.1 Yineleme

Yineleme kendi içinde aynı sözcüksel ögenin yinelenmesi, bir sözcüğün eşanlamlı ya da yakın anlamlısının yinelenmesi, bir sözcüğün alt üyesinin kullanılarak yinelenmesi ve bir sözcüğün genel anlamlısının kullanılarak yinelenmesi olmak üzere dört farklı alt sınıfa ayrılır (Halliday ve Hassan, 1976: 280).

i) *Aynı Sözcüğün Yinelenmesi*: Bazı sözcük ve anlatımların aynı sözcükler kullanılarak yinelenmesiyle tümceler arası ilişki kurulur. Yinelemeler önem belirtme, ısrar etme, isteği doğrulama gibi amaçlar doğrultusunda ya da beklenmeyen bir durumla karşılaşma ya da konuşmanın kesilmesinin istenmemesi gibi durumlarda işlevsel olarak kullanılabilir. Örnek (7)'de siyahla belirginleştirilen sözcükler yinelenerek bağdaşıklık sağlanmaktadır.

Örnek (7) Hükümetin **enflasyonla** mücadelesi sürüyor. Bu yıl alınacak önlemlerle **enflasyonun** inişe geçeceği umuluyor.

Government's fight against **inflation** has been going on and **inflation** is expected to fall as a result of the measures to be taken this year.

Beaugrande ve Dressler, (1988: 49) sözcüklerin eylemden-ada, addan-sıfata ve benzeri şekillerde değiştirilerek metinlerde yineleme zincirleri oluşturulduğunu ve böylece konu sürekliliğinin sağlandığını söyler. *Parçalı yineleme* (partial recurrence)

olarak adlandırılan bu terim, metin içinde sözcüklerin aynı kökten türemiş farklı sözcük türleriyle yinelenmesi şeklinde görülür.

Örnek (8) Genç kız giderek **güzelleşmiş** ve **güzelliği** artık herkesin diline düşmüştü.

She became more **beautiful** with age and everyone was talking about her **beauty**.

ii) *Eşanlamlı ya da Yakın Anlamlı Sözcüklerin Kullanımı:* Sözcüklerin aynı sözcükler aracılığıyla yinelenmesinin dışında metin türüne uygun olarak eş anlamlı ve yakın anlamlı sözcük kullanımı da sıklıkla görülür. Örnek (9)'da siyahla belirginleştirilen eşanlamlı sözcükler aracılığıyla bağdaşıklık sağlanmaktadır.

Örnek (9) Genç kadın **eşinden** uzun zaman haber alamamış. Meğer **kocasını** ne de çok severmiş.

The young woman had not heard from her **husband** for long. It seems she loves her **spouse** so much.

iii) *Üstterim-Altanamlılık İlişkisi İçeren Sözcüklerin Kullanımı:* Üstanlam ya da altanlam ilişkisi içinde olan sözcükler yinelenerek metinlerde konu bütünlüğü sağlanır ve metin bağdaşık kılınır.

Örnek (10) **Meyveyi** çok severim. Hele de **erik** ve **kiraza** bayılırım.

I really like **fruit** especially **plum** and **cherry**.

iv) *Genel Kavram Kullanımı*: Açık bir sistemin ögesi olan sözcükler ile kapalı bir sisteme ait olan dilbilgisel kavramlar arasındaki sınırdaki genel kavramlar bağdaştırma işlevini yerine getirirler. Değinen genel kavramlar insan, kişi, erkek, kadın, adam, çocuk, kız, insanoğlu ya da yaratık, nesne, iş alanı, olay, konu, eylem, yer, soru ve düşünce gibi sözcüklerle sınıflandırılabilir (Halliday ve Hasan, 1976: 284).

Örnek (11) **Okullar** iki hafta sonra açılacak. **Beytepe İlköğretim Okulu** da bu açılacak okullar arasında yer alıyor. **Öğrenciler** doğal olarak, yeni bir öğretim yılının heyecanını şimdiden yaşamaya başladılar bile. Tıpkı bizim küçük **Duru** gibi.

Schools are to open within two weeks, one of which is **Beytepe Primary School**.

Students are, naturally, excited about starting school again. Just like my little **Duru**.

2.1.4.2.2.2 Eşdizimlilik / Eşdizimsel Örüntüleme

Eşdizimlilik, çoğu kez aynı bağlamda kullanılmalarından dolayı ilişkilendirilen sözcüklerin yarattığı bağlantıları kapsar. Diğer bir deyişle, aynı konuları işleyen metinlerde bir arada kullanılma eğilimi gösteren sözcükler, birbiriyle eşdizimsel bir ilişki içindedirler. Aslında eşdizimsel sözcükler arasında kullanıldıkları metnin konusuyla bağdaştırılmalarının dışında herhangi bir sistematik ilişki yoktur. Örneğin, vahşetin tartışıldığı bir metinde yok etme ve savaş sözcüklerinin bir arada kullanılma sıklığı söz konusu metnin eşdizimsel bağdaşıklığına katkıda bulunur (Stotsky 1983: 436). Uzun-Subaşı (2006) eşdizimsel örüntüleme taşıyan sözcüklerin, bireylerin zihninde olaylar, durumlar, yerler, kişiler

ve nesnelere için oluşturdukları şemalara yönelik gösterge özelliğine sahip olduklarını söyler. Özetle, metnin sözcüksel bağdaşıklığını sağlayan bir düzenek olan eşdizimsel örüntüleme, metnin konusunu geliştirmek için gereken önemli kavramları yansıtarak metindeki temel fikirleri ayrıntılandırır.

Eşdizimlilik yalnızca istatistiksel bir olgu değil, aynı zamanda ruhdilbilimsel bir gerçekliktir ve eşdizimsel bilgi zihinde bağlamla birlikte depolanır. Bu depolama yöntemi okuyucunun kendi eşdizimlerini yaratmasına da yardımcı olur. Sözcüksel bilginin zihinde bağlamlarıyla birlikte depolanması, okuyucunun birbirinden uzakta yer alan tümcelerdeki yinelemeleri nasıl kolayca anlamlandırabildiğine ve onlardan nasıl yararlanabildiğine de ışık tutar. Yani eşdizimlilik metinsel bir olgu olarak tanımlanmalı ve metindeki sözcüksel ilişkilerin bir ürünü olarak düşünölmelidir.

Eşdizimlilik incelenirken, odakta yer alan sözcüğün dizimsel olarak iki yanında yer alan diğer sözcüklere bakılır. Eğer sözcük *gece* ise eşdizimlerinden biri büyük olasılıkla *karanlık* olacaktır. Eşdizimsel sözcüklerin arasında birlikte kullanıldıkları metnin konusuyla bağdaştırılmalarının dışında herhangi bir dizgesel ilişki yoktur. *Savaş* ve *yok etme* sözcükleri görünürde birbirleriyle ilişkili olmasalar da şiddet ile ilgili konularda birlikte göröldükleri için bağdaşıklık etkisi yaratırlar.

Örnek (12) 6136 sayılı Kanun kapsamına giren ruhsata bağlanmamış **silahlar** ve **mermiler** ile 765 sayılı Türk Ceza Kanununda belirlenen **dinamit**, **bomba** veya benzeri **yakıcı** veya **öldürücü alet** veya her türlü **patlayıcı maddeyi** bulunduranlar; bunları bu Kanunun yürürlüğe girdiği tarihten itibaren 30 gün içinde mülki

makamlara teslim ettikleri takdirde haklarında tatbikat yapılmaz. (CK, Ateşli Silahlar, 8'den aktaran: Özyıldırım, 1999: 109).

Those who are holding unlicensed **weapons** and **bullets** in the scope of the Act of 6136 and those holding **dynamits**, **bombs** and similar **burning** or **killing** tools or any kinds of **explosive** materials that are defined in Turkish Penal Code numbered 765 shall not be prosecuted on condition that and they hand in the said items within thirty days after the law is enacted. (Turkish Penal Code, Firearms 8).

Alanın öncüsü durumundaki Halliday ve Hasan 'tümceler arasında yapısal ilişkiler yoktur; tutarlılık konulu çalışmalar bu nedenle önemlidir ve tam da bu gerekçeyle, tümceler arasındaki ilişkileri incelerken gönderim ve değiştirim üzerinde yoğunlaştık' (Halliday ve Hasan 1976: 146) diyerek bağdaşıklıkla söylem yapısı üzerine geliştirilmiş kuramlar arasında ayırım yapmayı tercih ediyorlarsa da sözcüksel bağdaşıklık olgusu, söylem yapısı konulu kuramlarda tanımlanan olgulara koşut özellikler gösterdiğinden bu bölümde söylem yapısı ele alınacaktır.

2.1.5 Söylem Yapısı

Bir metnin söylem yapısı, metnin bağımsız bölümleri arasında oluşturulan söylem tutarlılığı ilişkileri ile temsil edilir. Araştırmalar, tutarlı söylemin bir yapıya sahip olduğunu ve bu yapının tanımlanmasının söylemin anlamlandırılmasında büyük önem taşıdığına işaret etmektedir (Grosz ve Sidner 1986; Hobbs 1993; Moore ve Pollack 1992). Gönderimsel anlatımları yorumlamak, olayların zamansal sırasını

belirleyebilmek, söylem katılımcılarının planlarını ve amaçlarını tanımlamak söylem yapısı bilgisini gerektirir. Söylem yapısının ne olduğu konusunda araştırmacılar kesin bir uzlaşma sağlayabilmiş değillerse de söylem işlemlerinde en azından üç tür söylem yapısının gerekli olduğu konusunda bir görüş birliği vardır. Bu yapılar şunlardır (Çeltek, 2008: 68–72).

Niyet yapısı: Bu yapı, konuşucunun/yazarın iletişimsel planındaki sözcelerin, dinleyicinin/okurun zihninde istenen etkiyi oluşturmak için oynadığı rolü tanımlar. Niyetler, konuşucunun verili söylem parçasında neyi başarmaya çalıştığını kodlar. Pek çok araştırmacıya göre, söylemin tutarlılığı konuşucunun niyetiyle ortaya çıkar ve söylemin anlaşılması da, bu niyetlerin tanımlanmasına bağlıdır.

Bilgisel yapı: Bu yapı ardarda gelen sözcelerle verilen bilgiler arasındaki anlambilimsel ilişkiden oluşur. Neden-sonuç ilişkileri bilgisel yapının tipik örneklerindedir.

Dikkat yapısı: Bu yapı, Grosz ve Sidner (1986) tarafından söylemin belli bir yerinde en belirgin olan söylem niyetleri, ilişkiler, özellikler ve nesnelere hakkındaki bilgi olarak tanımlanmıştır. Söylemde dikkatin üzerinde yoğunlaştığı birimler sürekli ve öngörülebilir biçimde değişebilir. Dolayısıyla, bu dikkat değişikliklerini izlemek, örneğin artgönderimsel ifadelerin çözümlenmesi ya da söylemdeki eksiltileri anlayabilmek açısından önemlidir. Sözü edilen üç temel söylem yapısı farklı dil işlemlerinin ortaya çıkarılmasında önemli işlevlere sahiptir.

2.1.5.1 Retorik Yapı Kuramı (RYK)

Söylemin bölümleri arasındaki retorik ilişkileri temel alan kuramlardan olan Retorik Yapı Kuramı (RYK) (Mann ve Thompson: 1988), tutarlılığı, söylemde birbirine bitişik olarak yer alan söylem bölümleri arasındaki ilişkilerle açıklamaya çalışır. Kuramda önermeler, kurulan tüm bağlantıların temelini oluşturur. Tümcelerle aktarılan önermeler, birbirlerine rastgele değil, çeşitli bağlantılar üzerinden bağlanarak retorik yapılar oluştururlar. Söylem yapısında dinleyicinin/okuyucunun metnin tutarlılığını ve iletişimsel içeriğini algılamasını etkileyen ve ilişkisel önermeler adı verilen bir grup özel önerme vardır. İlişkisel önermeler, söylenmeyen ancak yorumlanma sürecinde metnin iki parçasının bir araya gelmesi sonucunda metinde oluşan çıkarımsal önermelerdir (Mann ve Thompson: 1986). RYK’de söylemi oluşturan bu ilişkisel önermeler ikiye ayrılır: *Çekirdek* ve *Uydu*.

Çekirdek (Ç) metni üreten kişinin amacını aktarır ve metnin en önemli parçasıdır. Uydu (U) ise Ç’deki önermeyi değişik bilgilerle donatarak ayrıntılandırır ve ikincil bir rol oynar. Ç, bir metnin en önemli parçasıdır. U ise, Ç olmadan yorumlanamaz. Mann ve Thompson (1988), uydu birimleri metinden silinse dahi geride kalan çekirdek birimler aracılığıyla, özgün metinde verilmek istenen iletiyi andıran bir bildiriye sahip, tutarlı bir metin oluşturulabileceğini öne sürer. Bu yeni metin, bir anlamda özgün metnin özetidir. (Moore ve Hastings 2003: 456). En yalın haliyle, RYK’de önerilen retorik yapılar, tümce önermeleri arasında kurulur. Ulaş ekleri gibi bağlayıcılar, tümceler arasında var olan tutarlılık ilişkilerini belirginleştirir. Mann ve Thompson (1986: 71)’de, bağlayıcıların önermelerin ilişkisel yorumlarını

belirlediğine (ya da sınırladığına) işaret edilir. Buna göre, bağlayıcılar, önermeler arasında kurulabilecek olası tutarlılık ilişkilerini sınırlamaktadır.

RYK, ilişkisel önermeleri açıklayan retorik ilişkileri tanımlama gayretindedir. Buna göre, retorik ilişkiler yazarın/konuşucunun iki metin parçasını yan yana getirirken amaçladığı etki açısından, işlevsel olarak tanımlanır. RYK’de retorik ilişkilerin sayısı 25’ten (Mann ve Thompson, 1988) 400’e kadar (Marcu, 2000) değişebilir. Bu çeşitliliğin nedeni, retorik ilişkilerin belli metin türleri ve kültürel biçemlerin amaçları doğrultusunda genişletilebilmesidir. Aşağıda kısaca açıklanan ilişkileri belirleyen dört temel kısıtlayıcı bulunur. Bunlar, Ç üzerindeki kısıtlayıcılar, U üzerindeki kısıtlayıcılar, Ç ve U’nun birleşimi üzerindeki kısıtlayıcılar ve kurulan ilişkinin etkisinden kaynaklanan kısıtlayıcılarıdır. Sözü edilen kısıtlayıcılar, önermeler arasında var olan tutarlılık ilişkilerinin dinleyici üzerindeki etkilerini betimledikleri için işlevseldirler. Şekilde Fox’un çalışmasında yer alan retorik ilişkiler görülmektedir (1987: 79–87):

Tablo (1) Retorik İlişkiler

Retorik Yapılar	İçsel Yapısı
Sav	Bir Çekirdek, İsteğe bağlı Üç Niteleyici Uydu: Sav, bu çözümleme yönteminde metinlerde genellikle en-üst-düzenleyici ilişkidir. Sav ilişkisi bir iddia ortaya koyan bir çekirdek ile bir ya da daha fazla uydudan oluşur. Bu uydular üç ayrı ilişki olarak belirlenmiştir: <i>artalan</i> iddiaya ilişkin artalan bilgisi verir; <i>ayrıntılama</i> iddiayla ilgili ayrıntıları verir; <i>kanıt</i> iddiayı destekleyecek kanıtlar verir.
Sıralama	Sonsuz Sayıda Çekirdek, Niteleyici Uydu Yok: Sık rastlanan bir başka üst-düzenleyici R-ilişki de Sıralama ilişkisidir. Bu ilişkide sınırsız sayıda çekirdek bulunabilirken, niteleyici uydu bulunmaz. Aşamalı yapı içinde Sıralama ilişkisi kuran önermeler eşit düzeyde sunulur; ayrıca bu önermelerin sözdizimsel yapılarında da bir koşutluk söz konusudur.
Anlatı	Sonsuz Sayıda Çekirdek, Niteleyici Uydu Yok: Anlatı ilişkisi üçüncü ve son üst-düzye R-ilişkidir. Bu ilişki birden çok çekirdekten oluşur ve niteleyici uydusu yoktur. Her önermede zamansal olarak bir önceki önermeyi izleyen olaylar anlatılır.
Neden	Bir Çekirdek, Bir Niteleyici Uydu: Bu ilişki, bir konu hakkında açıklama yapan bir çekirdek ile bu açıklamaya ilişkin neden öne süren bir niteleyici uydudan oluşur.
Durum	Bir Çekirdek, Bir Niteleyici Uydu: Bu ilişkide çekirdek, bir olayı tanımlar; uydu ise, bu olayın hangi durumda gerçekleştiği bilgisini içerir. Bu yapı artalan ilişkisinden farklıdır. Çünkü Durum ilişkisi, zaman ve yerle ilgili bilgi içerirken, artalan ilişkisi okuyucunun çekirdekteki bilgiyi anlamasına yardımcı olabilecek her türlü artalan bilgisini içerir.
Koşul	Bir Çekirdek, Bir Niteleyici Uydu: Bu ilişkide çekirdek, bir olayı tanımlar; uydu ise, bu olayın oluşması ile ilgili, çoğunlukla varsayımsal, koşul ya da koşulları içerir.
Karşıtlık	Bir Çekirdek, Bir Niteleyici Uydu: <i>-DEn ziyade, -DEn çok, X değil ama Y</i> gibi yapılarla belirlenebilen Karşıtlık ilişkisi, iki farklı yönü olan bir durumu anlatır. Uydu, bu durumun, yazarın hemfikir olmadığı yanını; çekirdek ise, yazarın gerçekten desteklediği yanını içerir.
Ödünleme	Bir Çekirdek, Bir Niteleyici Uydu: Ödünleme ilişkisi Karşıtlık ilişkisinden farklıdır. Bu ilişkide, uydu, çekirdekteki bilgiden apayrı bir bilgi içerir ve bu çelişkili durumu bir şekilde açığa vurur. Bu ilişkide konuşucu/yazar uyduda ifade edilen durumu reddetmez.
Amaç	Bir Çekirdek, Bir Niteleyici Uydu: Amaç ilişkisinde, çekirdek bir olayı anlatır; uydu ise, bu olayın gerçekleş(tiril)mesindeki amacı içerir.
Yanıt	Bir Çekirdek, Bir Niteleyici Uydu: Yanıt ilişkisinde yazar/konuşucu, sonradan çözümlenecek bir problem ya da yanıtlanacak bir soru ortaya atar. Bu ilişkide sorunun yanıtı çekirdek; soru ise, uydudur.
Aykırlık	Bir Çekirdek, Bir Niteleyici Uydu: Aykırılık ilişkisi iki biçimde gerçekleşebilir: Birincisinde, bilginin sunulması sırasında birbirine aykırı olan birimler eşit durumdadır. İkincisinde bir birim diğeri ile karşılaştırılır, dolayısıyla diğeri göre odaksal bir durumda bulunur. İlk durumda, Aykırılık ilişkisi birden çok çekirdeğe sahiptir. İkinci durumda ise, bir çekirdek, bir uydu yapısı bulunur.

Görüldüğü üzere, RYK’de retorik ilişkiler temel olarak ikiye ayrılır:

i) *Asimetrik ya da tek çekirdekli ilişkiler*: Burada yazar açısından daha önemli olan bilgiyi çekirdek; ona destek olan ya da katkıda bulunan bilgiyi ise, uydu birimi taşır. Dolayısıyla, aralarında asimetrik bir ilişki meydana gelir. Bu tür ilişkilerin en yaygın örneklerini *Sav (Ayrıntılama, Sonuç, Artalan)* ilişkileri oluşturur.

Örnek (13) Ayrıntılama İlişkisi (Çekirdek-Uydu)

- a. O gece uykusunda çok uzun bir rüya gördü.
- b. Rüyasında, büyük bir çayırdaki bekliyordu. Yoksa bir tarla mıydı? Belki de bir meydanı; çünkü büyük bir saatin altında duruyordu. Hayır, meydan değildi, çayırdı; çünkü her yanda papatyalar açmıştı. Papatyaları çok iyi hatırlıyordu. Elinde bir karanfil demeti birini bekliyordu.
- a. He had a really long dream that night.
- b. In his dream, he was waiting in a large meadow. Or was it a field? Perhaps it was a square as he was standing below a clock. No, it was not a square but a meadow because daisies had covered everywhere. He remembered the daisies very well. He was waiting for someone with a bunch of carnation in his hand.

(Oğuz Atay, *Tutunamayanlar*: 33)

ii) *Simetrik ya da çok çekirdekli ilişkiler*: Bunlar çok çekirdekli ve burada çekirdek-uydu ilişkisindeki asimetrik bağımlılık görülmez. Çok çekirdekli ilişkilerde, yazar açısından, hiçbir birim diğerlerinden daha merkezi konumda değildir; bu nedenle üretilen birimler arasında simetrik bir ilişki oluşur. En bilinen örnekleri *Anlatı, Sıralama, Ekleme*, ilişkileri oluşturur.

Örnek (14) Anlatı İlişkisi (Çok çekirdekli)

- a. Bir hafta kadar Samsun'da ve 25 Mayıs'tan 12 Haziran'a kadar Havza'da kaldım.
 - b. Ardından Amasya'ya gittim.
-
- a. I was in Samsun for about a week and then stayed in Havza from May 25 to June 12.
 - b. Then I went to Amasya.

(M. Kemal Atatürk, Nutuk:12)

2. 2 Bağlantı

Buraya kadar yapılan tartışmada görüldüğü üzere, bir metnin en önemli özelliği, birbiriyle ilişkili önermeler ve tümcelerden oluşmasıdır. Bu ilişki olmaksızın, artarda sıralanmış tümce ve önerme dizilerini bir metin olarak algılamak olanaksızdır. Tümce ve önermeler arasında var olan ilişkiler, metnin bağlantılı olmasını sağlar ve bu bağlantılı yapı sayesinde metinsel birimlerin birbirleriyle olan ilişkileri anlaşılabilir ve yorumlanabilir. Bağlantı, metinlerde hem anlamsal hem de kullanımsal açıdan gerçekleşir ve bu nedenle metinlerin her iki düzlemde de incelenmesini gerektirir. Yani metinler hem anlamsal hem de kullanımsal bakımdan bağlantılı bir yapıya sahip olmalıdır. Bir metnin anlamsal olarak incelenmesi, her şeyden önce o metinde bulunan tümcelerin ifade ettiği önermelerin incelenmesi anlamına gelir. Dolayısıyla, bir metnin anlamsal bağlantılılığının incelenmesi de, yine önermeler arasındaki ilişkilerin incelenmesi demektir. Bağlantı olgusunun ilk koşulu, tümcelerde yer alan sözcüklerin anlamları arasında var olan ilişki biçiminde ortaya konmaktadır (van Dijk,1980).

Örnek (15) Ev büyük; yani küçük değil.

The house is large; that is, it is not small.

Bu örnek tümce *büyük* ve *küçük* ifadeleri arasında yukarıda değinilen türden bir ilişki bulunduğu için bağlantılıdır. Bu durum, bağlantı olgusunun tümcelerin tek başına ele alınarak sağlanamayacağı, yani bir tümcenin ancak diğer bir tümce ya da tümceciğe göre yorumlanarak bağlantılı kabul edilebileceğine işaret eder. Yani bir tümcenin bağlantılı bir tümce olarak yorumlanabilmesi, metin içindeki diğer tümcelere kurduğu anlamsal ilişkiler sayesinde olanaklıdır.

Örnek (16) Ev büyük; yani bahçe küçük değil.

The house is large; that is, the garden is not small.

Bu örnekteki tümcelerde yer alan sözcükler arasında örnek (15)'deki tümcelerde olduğu türden anlamsal bir ilişki olmasına karşın, bu ikisinin bağlantılı olduğunu söylemek güçtür. Bunun nedeni, söz konusu tümcelerin dış dünyadaki farklı nesnelere gönderimde bulunmasıdır. Bu durumda 'gönderim' olgusu da bağlantılılık için göz önünde bulundurulması gereken bir etken olarak öne çıkar. İki önermenin bağlantılı olabilmesi, bu önermelerin kavramsal içeriğini oluşturan kavramlar arasındaki anlamsal ve gönderimsel ilişkilerin yanı sıra, işaret ettikleri olaylar arasında da bir bağıntı gerektirir. Yani sözü edilen dünyaların da benzer olmasına ihtiyaç vardır, "...olayların ilişkililiği, aynı zamanda olası dünyaların ilişkililiğini de gerektirir" (van Dijk,1980: 245). Bu ilişki birtakım koşul, neden,

sonuç, sıralılık gibi anlamsal bağıntılarla sağlanır. Bunlardan hiçbirinin bulunmadığı hallerde, olayların birbiriyle ilişkili olduğu söylenemez.

Örnek (17) Yemeğini yedi ve yattı.

He ate his meal and went to bed.

Örnek (18) Annem işe gitti, babam çarşıya.

My mother went to work, my father [went] shopping.

Örnek (19) İşini layıkıyla yaptığı için tebrik ettim.

I congratulated her because she did her job thoroughly.

Bu örneklerdeki tümcelerde dile getirilen olaylar, sözü edilen türden ilişkiler içerdikleri için bağlantılıdır. Örnek (17)'de tümcelerin her ikisi de tek bir bireyin zaman içinde art arda gerçekleştirdiği eylemleri içermektedir. Örnek (18)'de annenin işe gitmesiyle babanın çarşıya gitmesi arasında daha önce sözü edilen türden bir ilişki olmamasına karşın, bu tümcelerin dile getirdiği iki olayın, yapılan etkinlik açısından benzer olması nedeniyle anlamsal bir ilişki oluşur. Örnek (19)'da işin layıkıyla yapılması, tebrik edilmek için bir koşul oluşturmaktadır.

Başka bir deyişle, önermeler arasında var olan anlamsal ilişkiler, metnin anlaşılabilirliği açısından temel koşul durumunda bulunan tutarlılık ilişkilerinin ta kendisidir. Bu ilişkiler iki tümce arasında olabileceği gibi, tümceyle daha üst metinsel birimler arasında da gerçekleşebilmekte, metnin anlamsal büyük yapısıyla

ilişkili olma zorunluluğu taşımaktadırlar. Bu durumda, önermeler arasındaki anlamsal tutarlılık ilişkilerinin, önermelerin bağlantılı olabilmesi için karşılanması gereken temel koşullardan birini oluşturduğu söylenebilir.

Örnek (20) Mehmet arkadaşıyla buluşmak üzere evden çıktı. Mehmet'in en sevdiği renk kırmızıydı.

Mehmet left home to meet his friends. Mehmet's favorite colour was red.

Görüldüğü üzere, anlamsal bağlantı koşulları açısından bu örnekteki olaylar arasında bir ilişki yoktur zira her iki tümce de Mehmet'le ilişkili olsa da birinci tümceden sonra gelen tümce, ilkinе yönelik bir beklenti oluşturmadığı için bunlarda dile getirilen olaylar, ne uzamsal / zamansal bir ilişki kurmakta, ne de diğer anlamsal ilişki türleri açısından birbirlerine bağlanmaktadır. Bu nedenle, bu iki tümcenin birbiriyle anlamsal bağıntı kurduğu söylenemez.

2.2.1 Bağlantı Ögeleri

2.2.1.1 Sözcük Türleri

Sözcüklerin, tümce içinde kullanılmaksızın yalnızca sözlüksel bir öge olarak sınıflandırılmasıyla oluşturulan öbeklere sözcük türü denir. Anadili Türkçe olan herkes *küçük, koşmak, acaba, genç, yani, sokak, güzel, korku, belki, ama, hemen, top, oynamak, eyvah, baba, masa, şimdi* sözcüklerini

- a. (koşmak, oynamak),
- b. (sokak, korku, baba, masa),
- c. (küçük, genç, güzel),
- d. (şimdi, hemen),
- e. (ama, yani) biçiminde sınıflayabilir.

Yukarıdaki öbekler sırasıyla, 1. Eylem, 2. Ad, 3. Sıfat, 4. Belirteç, 5. Bağlaç olarak adlandırılan sözcük türleridir (Huber, 2008:219–221). Sözcük türlerinin bütün dillerde var olduğu ancak her sözcük türünün her dilde bulunmadığı kabul edilmekle birlikte, sözcük türlerinin sınıflandırılması ve tanımlanması konusunda belirsizlikler ve güçlükler söz konusudur.

Sözcükler geleneksel olarak nitelikleri, işlevleri ve biçimleri açısından farklı türlere ayrılırsa da dilbilimcilerin üzerinde uzlaşmadığı ve belirsizlikler taşıyan sözcük türü kavramı yerine çağdaş dilbilimde dağılımsal sınıf, biçimsel sınıf, işlevsel sınıf vb. kavramlar tercih edilmektedir (Vardar, 1998:190). Biçimbilimsel ölçüte göre sözcükler çekimlenebilen ve çekimlenemeyen olmak üzere iki öbeğe ayrılır. Birinci öbekte, ad, adıl, eylem, sıfat ve tanımlık sözcükleri yer alırken, ikinci öbeği ünlem, belirteç, ilgeç ve bağlaç sözcükleri oluşturur. Sözcük türlerini belirlemede kullanılacak ölçütlerin ortaya konulmasında yaşanan güçlüğü yanı sıra sözcük türlerinin dilden dile değişiklik göstermesi de başka bir sıkıntı konusudur. Chomsky'nin ardından doğal dillerde ad ve eylem sözcük türlerinin bulunduğu, bunların dışında kalan sözcük türlerinin dilden dile büyük farklılıklar gösterdiği konusunda genel bir uzlaşma söz konusudur. Başka bir ifadeyle, yapılan çalışmalar

dünyadaki her dilin sözcük türlerinin tamamına sahip olmadığını ya da sözcük türlerinin çok işlevli kullanılabildiğini göstermektedir. Görüldüğü üzere, dile ilişkin çalışmalarda kullanılan sözcük türü kavramının tanımlanması ve de sınıflandırılması oldukça güçtür zira tanımın dayandığı ölçütler bakış açısına göre büyük değişiklikler göstermektedir. Bu nedenle, sözcükler çağdaş dilbilim çalışmalarında giderek iki büyük öbek şeklinde (i) *içerik sözcükleri* (lexical words) ve (ii) *işlevsel sözcükler* (functional words) olarak toplanmaktadır. Bu ayırım uyarınca dilin sözlüğünün unsurları olan *koşmak*, *kusursuz*, *yarın* gibi sözlüksel birimler içerik sözcükleri öbeğinde, tümce kurmak için gerekli olan ve çalışmamızın odak noktasını oluşturan *oysa*, *sonuç olarak*, *sanki*, *böylece* gibi sözcüklerse işlevsel sözcükler öbeğinde yer almaktadır.

2.2.1.2 Bağlantı Ögesi / Bağlaç Tanımı Üzerine

İşlevi önermeler arasında ya da bazı hallerde bir tümce ile ad öbeği arasında var olan mantıksal ilişkiyi göstermek olan sözcük ya da sözcük öbeği şeklinde tanımlanan bağlantı öğelerine (connectives) (Celce-Murcia, 2000), aynı zamanda bağlaç (conjunction) (Halliday ve Hasan,1976), bağlayıcı öge (cohesive devices) ya da söylem işaretçisi (discourse marker) adları da verilmektedir. Vardar (1998: 32) bağlacı bir tümcede işlev açısından iki sözcüğü, iki sözcük öbeğini ya da hem aynı türden hem de ayrı işlevli iki tümceyi birbirine bağlayan biçim birim şeklinde tanımlar ve biçim açısından yalın, türemiş, bileşik ve öbekleşmiş bağlaçlar olarak bölümler.

Görüldüğü üzere, bağlaç ve bağlayıcılara ilişkin olarak yapılan herhangi bir çalışmadaki en önemli hususlardan birini bu unsurların tanımlanması konusu oluşturur zira alanyazında bunların nasıl adlandırılıp tanımlanacağı üzerine son derece farklı görüşler vardır. Bağlaç ve bağlayıcıları ve diğer benzer unsurları birbirinden ayırmak ve altı sınıflamalarını belirlemek son derece zordur ve bu durum Türkçe açısından da geçerlidir. Yani Türkçe’deki bağlantı öğelerinin nasıl tanımlanıp sınıflanacağı konusunda da dilbilimciler arasında farklı yaklaşımlar söz konusudur. Bu konudaki ilk görüş ayrılığı, bağlantı öğelerinin hangi başlık veya başlıklar altında değerlendirileceği konusunda yaşanmaktadır. Bağlantı ögesi denilince akla ilk gelen kavram olan bağlaçları, Atabay (1983: 49) “Eş görevli ya da birbiriyle ilgili sözcükleri, sözcük gruplarını, özellikle tümceleri bağlamaya yarayan, bunlar arasında anlam ve kimi zaman biçim bakımından bağlantı sağlayan öğeler” şeklinde tanımlar. İşsever (1995: 64) bu tanımın doğru ancak eksik olduğu görüşündedir. Ona göre, bağlaçlar, bu tanımda olduğu üzere, sözcükleri, sözcük gruplarını ve tümceleri bağlamanın yanı sıra tümceden büyük metin birimlerini de bağlar. Ayrıca, bu birimleri yalnız anlamsal ve biçimsel olarak değil, kullanımsal olarak da bir araya getirir.

Korkmaz’a (1992:127) göre bağlaçlar genellikle eş görevli ya da birbiriyle ilgili sözcükleri, sözcük gruplarını, özellikle tümceleri veya iki yargıyı birbirine bağlayarak aralarında anlam ve biçim açısından ilişkiler kuran ve söz içinde iki kavram veya düşünceyi bütünleştiren öğelerdir. Banguoğlu, (1998: 43) bağlaç yerine “bağlam” kelimesini kullanır ve “bağlam”ı “Söz içinde iki kelimeyi, aynı değerde

olan iki cümle unsurunu, iki yargıyı ve bazen de iki paragrafı bağlamaya yarayan kelimelere bağlam (conjoction) adını veriyoruz” diyerek tanımlar.

Bağlaçların tamamının metin içi bağlantı kurduğu konusunda görüş birliği vardır ancak asıl ayrışma, ilgeç kavramı üzerindeki farklı yorumlarda yaşanır. Kimi dilbilimciler bağlaçları ilgeç kapsamında değerlendirirken kimileri ilgeçlerden ayırmayı tercih etmektedir. Demircan (1986) Türkçe’deki bağlayıcıları, dizim, vurgu, ezgi, ekler, ilgeçler, bağlaçlar şeklinde sınıflandırmıştır. Demircan’ın sınıflandırmasında yalnızca dilsel birimlerin değil, seslendirmeye dayalı vurgu ve ezginin de bağlayıcı unsurlar arasında sayılması dikkat çekicidir. Atabay’ın (1983) bağlaç olarak gördüğü bağlama öğelerini, Necmettin Hacıeminoğlu (1992) ve Muharrem Ergin (1993), ilgeç kapsamına alır. Kutluk (1983)’e göre bağlaçlar daha çok tümceler arasında bağlantı sağlarken, ilgeçler sözcükler arasında anlam ilgisi kurmaktadır (aktaran: Coşkun, 2005: 78-79)

Ergin (1993: 593-606) tarihsel anlamda eski dönemlerde Türkçe’de bağlaç olmadığını, bunların dilimize yabancı dillerin etkisi ile sonradan girdiğini ve bu yüzden Türkçe’de kullanılan bağlaçların önemli bir kısmının Arapça ve Farsça kökenli olduğunu, Türkçe olanlarınsa bazı ad ve eylemlerdeki değişimlerle ortaya çıktığını söyler. Banguoğlu (1995: 337), Türkçe’de bağlaçların “geç” gelişimini iki nedene dayandırır: (i) Türkçe’de ifade kısalığı tercih edilmiş, bağlaçların işlevleri söyleyişteki çeşitli tonlarla veya noktalama işaretleri ile gerçekleştirilmiştir.

Örnek (21) Anlayışlı, (fakat) sebatsız.

He is understanding [but] unstable.

Örnek (22) Bu sabah uğradı (ve) gitti.

She came in the morning [and] left.

Örnek (23) Araba alamıyorum, (çünkü) yeterince param yok.

I cannot buy as I do not have enough money.

(ii) Türkçe zengin bir ulaş sistemi geliştirmiştir ve bağlaçlar yerine ulaçlar kullanılabilir. kullanılabilmektedir.

Örnek (24) Yemeğini yiyip gitti. (Yemeğini yedi ve gitti).

She left, having eaten her supper. (She had eaten her supper and left).

(aktaran: Coşkun, 2005: 78-80)

2.3 Söylem Bağlacı ve Üyelerinin Tanımı

2.3.1 Yapısal ve Anlamsal Ölçütler

Buraya kadar yapılan tartışma ışığında, metni/söylemi, tümce ötesi ve tümceler arası dilsel ilişkilerin, yapı ve örüntülerin gösterildiği bir bütün; metin/söylem terimini ise, sözlü ve yazılı dil arasında bir fark gözetmeden kullandığımızda, metne/söyleme ilişkin yapılan çalışmaların başlıca iki ekseninde yürütüldüğünü görürüz. Bunların ilkinde, metindeki küçük ölçekli yapısal ilişkiler ve anlamlar araştırılmakta (Webber ve diğ. 2003, Grosz ve diğ. 1995, Polanyi 1988), ikincisindeyse anlatı, makale, haber gibi büyük ölçekli bütünlerin alt birimleri arasındaki yapısal ve anlamsal ilişkiler üzerine yoğunlaşmaktadır (Dijk 1977, 1980, Beaugrande ve Dressler, 1980).

Metin/söylem yapısının irdelendiği çalışmalara göre, bağdaşıklık ve tutarlılığı en açık olarak ortaya koyan dilsel öğeler bağlaçlardır. Bağdaşıklık ve tutarlılık, eşadlılık, eşanlamlılık, zıt anlamlılık gibi sözlüksel bağlantılarla sağlanabilse de bağlaçlar, söylemdeki bağdaşıklık ve tutarlılık bağlarını her hangi bir kuşkuya yer vermeden, açıkça ortaya koyan sözcükler olduklarından çoğu söylem kuramında önemli bir yere sahiptirler.

Söylem bağlaçları yapısal açıdan sadece ve sadece iki üye alan yüklemelerdir. Metin aralıklarına üye (argüman) denir. Üye olarak seçilecek metin aralıkları soyut nesne, yani olay, olgu, durum, gerçek, olasılık, soru, dilek, emir, önermelerdir (Asher 1993). Soyut nesnelerin (SN) Türkçe'de gerçekleşmelerini sağlayan en temel dilsel

birim zamanlı ya da zamansız olarak oluşturulan tümceciklerdir. Bağlaçlar metinde açık ya da örtük olarak yer alabilir. Açık bağlaçlar sözlüksel birim ya da birimler şeklinde görülürken örtük bağlaçlar SN'leri gerçekleştiren ve onlarla bağlantılı olarak algılanan bitişik metin kapsamından çıkarsanabilirler.

Son yıllarda bağlaçlar konusunda öne çıkan çalışmalardan biri olan Penn Discourse TreeBank (PDTB) çalışmasında ve oradan hareketle Türkçe'deki söylem bağlaçlarının işaretlendiği ODTÜ Türkçe Derlemi çalışmasında söylem bağlaçları hem sözdizimsel hem de anlambilimsel özellikleri açısından sınıflandırılmaktadır. Buna göre (1) *Yana Sıralama Bağlaçları* (coordinating conjunctions), (2) *Alta Sıralama Bağlaçları* (subordinating conjunctions) ve (3) *Söylem Belirteçleri* (discourse adverbials) şeklinde üç sınıf söz konusudur (Forbes-Riley ve diğ., 2006; Zeyrek, 2008: 65-69).

Söylem bağlaçlarının üyelerine, 1. üye ve 2. üye (1.ve 2.argüman) denir. Bu terimler üyelerin metinde soldan sağa sıralanmasıyla ilgili değildir. Bağlacı içeren üye her zaman 2. üye, diğer üye 1. üyedir. Üyelerin belirlenmesi için en önemli ölçüt, bağlacın anlamıyla ilişkili görülen metin aralıklarını bulmaktır. İkinci ölçüt ise, üye olarak belirlenen metin aralığının kapsamıdır. Metin aralığı kapsamının belirlenmesi için anlamsal bir ilke olan yeterlik ilkesi göz önünde bulundurulur, yani bağlaç anlamını tam olarak vermeye yetecek en kısa metin aralığı üye olarak seçilir. Bağlaçların gösterdiği bağdaşıklık ilişkilerinin oluşturulmaları ve anlaşılmaları sürecinde oynadıkları önemli roller nedeniyle, söylem bağlaçlarının sınıflaması yapılmadan önce çizgisellik, konu ve yorum kavramları üzerinde durulacaktır.

2.3.2 Çizgisellik (Linear order), Konu (Theme) ve Yorum (Rheme)

Çizgisellik söylem ilişkilerinin en yalın kodlama biçimidir. Savlar çizgisel biçimde birbirlerini izleyerek içerisinde konu ve yorumun da yer aldığı bilgi yapısını oluştururlar. (Frajzyngier ve diğ., 2002). Halliday (1970: 248) “Konu (K) ileti biçimindeki önermenin bir işlevi, yani iletinin ilgili olduğu şeydir. Yorum ise (Y) konuya ilişkin olarak dile getirilen yeni bilgidir” der (aktaran ve örnekler: Zeydan, 2008: 35–38).

Örnek (25) [K **Ahmet bilinenin aksine**] [Y *çalışkan bir çocuktur.*]

[T **Contrary to what is known**, R *Ahmet is a hardworking boy.*]

Bu örnekte *Ahmet bilinenin aksine* ifadesi, mevcut bilgiye işaret ettiği için *konu*, yeni bilgiyi ileten *çalışkan bir çocuktur* ifadesiyse *yorumdur*. Erguvanlı (1979)’a göre, konu Türkçe’de ön tümce konumuyla yorumsa ön yüklem unsurlarıyla ilişkilidir.

Fries (1995), konu ve sunulan bilgi ile yorum ve dile getirilen yeni bilginin birbirleriyle bağlantılı olduğunu söyler. Ona göre, yazarlar önermenin son kısmını haber değeri taşıyan bilgiyi iletmek amacıyla; önermenin ilk kısmını ise okuru önermede daha sonra ortaya çıkacak olan iletiye yöneltmek için kullanma eğilimindedir. Örneğin aşağıdaki tümcede, 1. üye, okuru grip hakkında genel anlamda bilgilendirirken 2. üye aradaki farkı göstererek temel iletiyi dile getirir.

Örnek (26) *Toplumda soğuk algınlığına da grip denmektedir. **Oysa soğuk algınlığı ve grip birbirinden farklıdır.***

*In our society cold is also called as flu. **However, cold and flu are different from each other.***

Öte yandan, önermelerin çizgisel olarak sıralanışı açısından, bağlaçlar ve üyeleri herhangi bir şekilde dizilebilirler. Bu anlamda üç olasılık söz konusudur: (a) 1. Üye - 2. Üye; (b) 2. Üye - 1. Üye; ve (c) kesintili 1. Üye - 2. Üye (Prasad ve diğ., 2007).

Benzer bir yoruma sahip Lehmann (1993)'e göre bağlaçlı tümceciklerin yerleşimine ilişkin sözdizimsel sınıflamada üç olasılık vardır:

- a. art-konum: [1. Üye] [bağlaç 2. Üye]
- b. ön-konum: [bağlaç 2. Üye] [1. Üye]
- c. ara-konum: [1. Üye... [bağlaç 2. Üye] ... 1. Üye]

Lehmann (1993) art-konumun *merkezi* pozisyona işaret ederken ön-konumun *çevre* pozisyonu gösterdiği düşüncesindedir. Ona göre farklı edimsel işlevleri, bağlaçların farklı konumlarıyla ilişkilendirmek mümkündür. Aşağıdaki örnekte bağlacın sol bölümü, bağlaçtan bir virgülle ayrılarak art-konumda kullanılmaktadır.

Örnek (27) *Bu düşüşün ancak yabancı yatırımcıların ilgisinin sürmesi ile devam edebileceği, **aksi takdirde** faizlerin haftanın geri kalan kısmında mevcut seviyesini koruyacağı, hatta bir miktar yükselebileceği düşünülmektedir.*

It is thought that *this decrease will continue only if the interest of foreign investors go on*, **otherwise the interest rates will maintain their present value or even rise a bit.**

Örnek 28'de aksine bağlacı ile sunulan bilgi ayraç içinde verilmekte, dolayısıyla 1. üyenin içerisinde kesintili biçimde yer almaktadır. Başka bir deyişle, ara-konumda bulunmaktadır.

Örnek (28) *Bu aydınların en güçlü etkisi sanıldığıının, **tam aksine**, Türkiye'de genelde İslâmî bir yüksek tahsil sürecinden geçmemiş küçük bir gençlik zümresinde heyecan yaratmasına rağmen, İran'la pek de dostane olmayan uzun bir siyasal ilişkiler tarihine sahip Türkiye'deki asıl büyük çoğunluğu teşkil eden Müslüman aydınlarca ihtiyatla karşılandı.*

*Although these scholars most powerful effect, **exactly in contrast to what is assumed**, has created enthusiasm for a small group of youngsters who generally have not received a higher Islamic education, it is perceived with utmost carefulness by the Muslim intellectuals, who form the real majority in Turkey, which has a hostile, political history with Persia.*

Çizgisellik ve yoruma ilişkin önemli bir diğer konu noktalama işaretleridir. Yukarıdaki örneklerde görüldüğü üzere, noktalama işaretleri üyelerin sınırlarını belirlemektedir. 27. örnekte bağlaçtan önce gelen virgül, 1. üyenin bittiği yeri açık biçimde göstermekte, benzer şekilde, 28. örnekte 2. üye virgüller arasında kullanılarak sahip olduğu ek bilgi özelliği vurgulanmaktadır.

2.3.3 Yana Sıralama Bağlaçları (Coordinating Conjunctions)

2.3.3.1 Yalın Yana Sıralama Bağlaçları (Simple Coordinating Conjunctions)

Yalın yana sıralama bağlaçları aynı sözdizimsel biçime sahip yapıları birleştirir. Genellikle tümce ortasında yer alırlar ve izleyen tümcecikle bağlantılıdır. Bu özellik, çoğu zaman tümceciklere ait önerme içeriklerinin sınırını belirleyen virgül kullanımıyla belirginleşir. Yalın yana sıralama bağlaçlarının kullanıldığı tümcelerde üyeler, 1. üye ve 2. üye şeklinde sıralanır. Bu grubun içerisinde yer alan kimi bağlaçlar şunlardır.

Türkçe: *fakat, da, halbuki, oysa, önce, sonra, ve, veya, ya da, veyahut* vb.

İngilizce: *and, but, because, or, before, after* vb.

Aşağıda yer alan 29. ve 30. örneklerde sözü edilen bağlaçların kullanımı görülmektedir. Yatık karakterli kısım 1. üyeye, kalın harflerle belirginleştirilen bölümse 2. üyeye işaret etmektedir. Bağlaçların altı çizilmiş ve kalın harfle belirginleştirilmiştir.

Örnek (29) “*Ben hiç şifre anahtarı almadım; **cünkü** tutuklanacağımı bilmiyordum, makam şifresiyle yazarım umudunda idim*” yanıtını verdi.

He said, “*I did not get the key code **because** I did not know that I would get arrested, and I hoped to write it with the office code*”.

Örnek (30) *Efendiler, bu Fransız heyetiyle yaptığım yirmi günlük ateşkese, Büyük Millet Meclisi'nde kimileri karşı çıktı. **Oysa, benim, bu ateşkesi kabul etmekle sağlamak istediğim hususlar vardı.***

*Gentlemen, some members of the Grand National Assembly expressed their objection to the treaty I signed with this French Committee. **However, I was planning to achieve some objectives by accepting the ceasefire.***

Bu noktada çalışmaya konu edilen iki dil olan Türkçe ve İngilizce arasında önemli bir ayrım görülür. Türkçe'de söz öbekleri ya da tümcecikler görünürde herhangi bir bağlaç kullanılmadan, yani örtük bağlaçlar aracılığıyla sıralanabilirken İngilizcede *and, or* vb. bağlaçların açık şekilde kullanımı gereklidir (Örnek 31, 32, 33, 34).

Örnek (31) Dün gece *siyah beyaz* bir film izledik.

We watched a *black [and] white* movie yesterday.

Örnek (32) Öğleyin *peynir ekmek* yedim.

I had *bread [and] cheese* at lunch time.

Örnek (33) Gece *gündüz* çalışıyoruz.

We are working *night [and] day*.

Örnek (34) Ziya pabuçlarını, paltosunu giydi, eline şemsiyesini aldı, işe gitti.

Ziya put on his shoes *[and] coat*, picked up his umbrella *[and]* left for work.

(Göksel ve Karlaske 2005: 438–440).

2.3.3.2 İkili Yana Sıralama Bağlaçları (Paired Coordinating Conjunctions)

Bu grupta yer alan bağlaçlar iki sözlüksel birimden oluşur ve ikinci öge çoğu zaman ilkinin tekrarı durumundadır. Bunlar Örnek (35)'de görülen türden tekil bir söylem ilişkisini ifade etmek için kullanılırlar. Üyeler 1. üye ve 2. üye şeklinde sıralanırken bağlaç tümce/öbek önünde yer alır. Bu grupta yer alan kimi bağlaçlar şunlardır. Türkçe: *hem... hem, ya... ya, gerek... gerekse, ne... ne de vb.*

İngilizce: *both ... and, neither ... nor, either ... or vb.*

Örnek (35) *Söylenilen sözler, **ya** yurtseverlik coşkusuyla **ya da** yufka yüreklilikle inilti ve çığlık biçiminde oluyordu.*

*Those utterances were **either** in the form of patriotic excitement **or** soft-hearted moans and screams.*

2.3.4 Alta Sıralama Bağlaçları (Subordinators)

2.3.4.1 Yalın Alta Sıralama Bağlaçları (Simplex Subordinators)

Türkçe'de yan tümceler indirgendiklerinde, zaman (*tense*), görünüş (*aspect*) ve kip (*mood*) özelliklerini kaybederek, anatümcenin eylemine (*matrix verb*) bağlanan ad (*nominal*) ya da zarf (*adverb*) öbeklerine dönüşürler. Bu haliyle anatümcenin eylemi ve üyelerinin ifade ettiği SN ile zarf tümceciği arasındaki ilişki Türkçe'de, indirgenen yan tümcenin çekimsiz (*non-finite*) eylemine eklenen bir dizi ek aracılığıyla ifade edilir. İngilizce'deyse bu işlevi *while, when, by means of, as if*

vb. yapılar yerine getirir. Bu özelliği taşıyan zamansız eylem ve ekten oluşan yapıya ulaç (*converb*) adı verilir. Ulaçlarda üyelerin genel sıralanışı 2. üye - 1. üye şeklinde gerçekleşir ve bu sıralamada ulaç 2. üyenin son ögesi olarak yer alır (Zeyrek, 2008: 67). Örnek (36) -(y)ArAk ulacını ve ona eşlik eden üyeyi göstermektedir.

Örnek (36) **Gene de ben, bu kişiyi Erzurum Kongresi'ndeki ilişkilerin anısına saygı göstererek serbest bırakmıştım.**

*However, I let this man go, **by showing** respect to what we had gone through during Erzurum Congress.*

Benzer şekilde, Göksel ve Karleske (2005; 442) Türkçe'deki en yaygın tümcecik oluşturma yolunun ekler olduğunu belirtirerek tümcecik eklerinin çoğunun adlaştırma ekleri olduğuna işaret ederler. Onlara göre, tümcecik ekleri eylemlere eklenerek adlaştırma gerçekleştirilir ve tümcecik eki barındıran her eylem çekimsizdir. Çekimsiz eylemler üç alt başlıkta sınıflanır: (i) ad tümceciklerinin indirgenmesiyle oluşturulan isim-fiiller, (ii) sıfat tümceciklerinin indirgenmesiyle oluşturulan ortaçlar (sıfat-fiiller) ve (iii) zarf tümceciklerinin indirgenmesiyle oluşturulan ulaçlar (zarf-fiiller). Bu grupta yer alan kimi bağlaçlar: -(y)ArAk, -Ip, -(y)kEn, -(y)AlI, -(I)ncA'dır ve Türkçe'deki tümcecik eklerinin büyük bölümü yantümceyi kendi başlarına oluştururlar (bkz. Örnek 37) ancak kimi durumlarda bir son ekle birlikte kullanılmaları ve karmaşık bir alta sıralama bağlacına dönüşmeleri de olasıdır (bkz. Örnek 38).

Örnek (37) Sırası **geline** bilginize sunacağım belgede, Sait Molla, Papaz Frew'ya "Sivas olayını nasıl buldunuz? Biraz düzensiz ama zamanla düzelecek" diyordu.

On the document that I will be showing you **when the time comes**, Mullah Sait asks Priest Frew "How do you interpret Sivas incidence?" and says, "It is a bit chaotic now but will get better in time."

2.3.4.2 Karmaşık Alta Sıralama Bağlaçları (Complex Subordinators)

Bu grupta yer alan bağlaçlar yalın alta sıralama bağlaçlarına kıyasla sayıca daha fazladır. Karmaşık alta sıralama bağlaçları sonek türünden sözlüksel bir birimle adlaştırmacı bir ek ya da durum ekinin birleşimiyle oluşturulur. Tümceciğin fiili öznenen yoksunsa –mAk ekiyle adlaştırılır. Öznesi varsa –DIK ya da –mA ekleriyle adlaştırılır ve fiilin öznesiyle uyumlu bir iyelik işareti taşır. Karmaşık alta sıralama bağlaçlarının bulunduğu tümcelerde üyeler 2. üye ve 1. üye şeklinde sıralanır. Adlaştırma, iyelik ve durum ekleri çoğu kez ikinci üyedeki çekimsiz eyleme eklenir. Bağlaç burada son ek durumundadır. Son eklerden bazıları çekimsiz eyleme eklenen adlaştırma ekinin türüne bağlı olarak birden fazla anlama sahip olabilirler. Örnek (38)'de son ek durumundaki *için* bağlacı –DIK ile birleşerek *neden* gösterirken Örnek (39)'da –mAK ile birleşerek *amaç* gösterebilmektedir. Bu grupta yer alan bağlaçlardan bazıları şunlardır.

Türkçe: -*Ir gibi*, -*eğer (y)sE*, -*diği zaman*, -*diği kadar*, -*diği gibi*, -*dAn sonra*, -*dAn önce*, -*dAn dolayı*, -*(y)sE dA*, -*(y)Incaya kadar/dek*, -*(y)All beri*, -*(n)A rağmen/karsılık*, -*(n)A göre* vb.

İngilizce: *if, even if, when, after, before, until, since, despite, although, due to, because of, in spite of* vb. (Zeyrek, 2008: 67-70).

Örnek (38) **Sadaret merkezinden yazılan telgraf, başlığı ve imzası olmaDIĞI için** *Anadolu ve Rumeli Mudafaa Hukuk Cemiyeti Temsilciler Kurulu tarafından kabul edilmedi.*

Since the telegram written by the Prime Ministry did not have a title and was **not signed**, *it was not accepted by the Association for Defence of the National Rights of Anatolia and Rumelia.*

Örnek (39) **Turhan Baytop Paris Eczacılık Fakültesi Farmakognozi kürsüsünde görgü ve bilgisini arttırMAK için çalışmıştır.**

Turhan Baytop *worked at Paris Pharmacology Faculty* **so as to** increase his **experience and knowledge.**

2.3.5 Söylem Belirteçleri (Discourse Adverbials)

Zeyrek (2008: 68) *çoğunlukla, mutlaka, maalesef* gibi tümce bağlayan öğelerin yalnızca ana tümceyle bağlantılandırılarak anlaşılabilirdiğini belirtir. Oysa söylem belirteçleri önermelerden herhangi birine yineleme yoluyla (*anaphorically*) ulaşabildikleri gibi kendilerinden önceki bağlamda yer alan çıkarsamaya da

erişebilmektedirler (Webber ve diğ. 2003). Örnek (40)'ta söylem bağlacı olan *aksi takdirde*, sözü edilen kişilerin yeterince yürekli olmadıkları ve kendileriyle birlikte ulusu da aldattıkları sonucuna varmaktadır. Bu grupta yer alan bağlaçların bazıları şunlardır:

Türkçe: *aksi halde, aksine, bu nedenle, buna rağmen/karşılık, bundan başka, bunun yerine, dahası, ilk olarak, örneğin, mesela, sonuç olarak, üstelik, yoksa, ardından* vb.

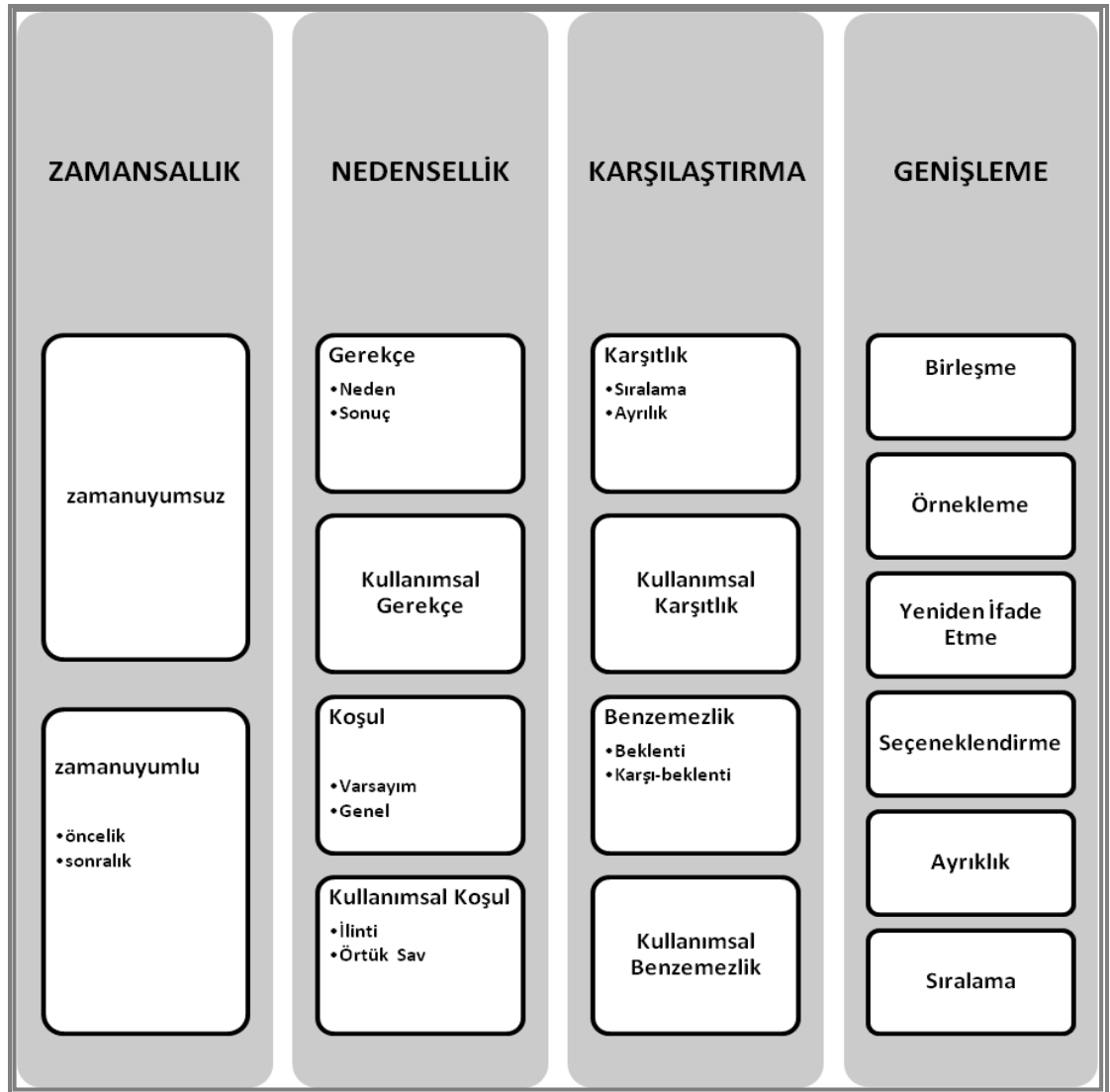
İngilizce: *otherwise, on the contrary, for this reason, besides this, instead of this, moreover, in addition, firstly, for example, consequently, what is more* vb.

Örnek (40) *Yüreklerinde bu kuvveti duymayanların hiçbir girişimde bulunmamaları elbette daha iyidir. **Aksi takdirde**, hem kendilerini ve hem de ulusu aldatmış olurlar.*

*It is surely much better for those who lack this power in the deep of their heart not to attempt at anything. **Otherwise**, they might both deceive themselves and the nation.*

2.4 Bağlağların Anlamsal Açıdan Sınıflandırılması

Bir söylemin anlaşılmasındaki en önemli unsur bağlantı öğelerinin sahip olduğu anlamın kavranmasıdır. İfadelerin belirsizliği anlamın açıklanabilirliği ile ortadan kaldırılabilir. Anlamı açıklamak suretiyle bağlantı öğelerinin sahip olduğu üyeler arasında var olan anlamsal ilişkileri tanımlamak mümkündür (Miltsakaki ve diğ., 2008: 26-37). PDTB’de bağlağlar anlam düzeyinde imlenerek (sense tags) hiyerarşik biçimde sınıflanmaktadır (bkz. şekil 2).



şekil (2) PTDB Bağlağların Anlamsal Açıdan Sınıflandırılması

2.4.1 Zamansallık

Bu sınıflama üyeler arasındaki ilişkinin zamansal olarak gerçekleşmesine ilişkindir. Bu sınıfta iki başlık yer alır: 1. ve 2. üyelerdeki olayların/durumların zamansal olarak birbirini takip ettiği hallerde kullanılan *Zamanuyumsuz* (Asynchronous) bağlantı ve bu olayların birbirleriyle örtüştüğü *Zamanuyumlu* (Synchronous) bağlantı. Zamanuyumsuz grupta iki alt başlık gözlenir: (a) 1. üyedeki durumun 2. üyenin önünde yer aldığı *Öncelik* (Precedence) ve (b) 2. üyedeki durumun 1. üyenin önünde yer aldığı *Sonralık* (Succession). Örnek (41)'de TPAO'nun çalışma yapmadan önce gerekli yasal çerçeveyi hazırlamak durumunda olduğu ifade edilmektedir. 2. üye 1. üyeden önce geldiği için ama bağlacı *zamanuyumsuz* bir şekilde kullanılmaktadır.

Örnek (41) *TPAO Adıyaman'da sismik çalışma yapacak, **ama** gerekli izinlerin çıkmasını bekliyor.*

*TPAO is to carry out a seismic operation in Adıyaman **but** it is waiting for the legal matters to be cleared up first.*

Zamanuyumlu başlık altında 1. üye ile 2. üye'deki olayların/durumların eşzamanlı olarak gerçekleşmesine, yani zamansal anlamda örtüşmeye işaret edilir. Bu örtüşme her iki olayın aynı anda başlayıp bitmesiyle ya da bir olay gerçekleşiyorken diğerinin onun içerisine dahil olmasıyla yaşanabilir.

Örnek (42) **Otomobillere binmek üzereyken**, *Sivas tarafından içinde Vali Paşa'nın da bulunduğu diğer bir otomobil yanımıza yaklaştı.*

As we were getting in the cars, *another car with the the Mr. Governor in came close to us.*

Örnek (43) **Verdiğim bu yanıtı, Rauf Bey içten inandırıcı, yadsınamaz ve karşı çıkılamaz nitelikte bulduğunu söylerken**, *Hıfzı Bey bütün inanç ve görüşünü benim o sözlerime dayandırdığını ifade ediyordu.*

While Mr. Rauf was saying that he found my answer sincere, convincing, truthful and unobjectionable, *Mr. Hıfzı was stating that all his belief and ideas were based on that very remarks of mine.*

2.4.2 Nedensellik (Contingency)

Bu sınıflama bağlantı ögesinin 1. ve 2. üyelerde dile getirilen olaylardan/durumlardan birinin diğerini nedensel olarak etkilediğine işaret ettiği durumlara ilişkindir. Bu sınıflamada dört başlık yer alır: (a) birbirini nedensel olarak etkileyen üyeler için kullanılan *Neden (Cause)*. Bu başlığın iki alt başlığı mevcuttur. Gerekçe (Reason); bağlantı ögesi 2. üyedeki durumun neden 1. üyedekininse sonuç olduğunu gösterir (Örnek 44). Sonuç (result); bağlantı ögesi 2. üyedeki durumun 1. üyedekinin sonucu olarak ortaya çıktığına işaret eder (Örnek 45).

Örnek (44) **Tanınmış kişiler oldukları için** Bozkır'a gidecek adamlarımız fazlaca korkuyorlardı.

As they were well-known people, our men were very much scared of going to Bozkır.

Örnek (45) İngilizlerin bel bağladığı sınır kabilelerinin de Afganlılara katıldığını ve **bu yüzden,** İngiliz askerlerinin içerilere çekilmek zorunda kaldığını İngiliz gazeteleri açıkça bildirmiştir.

British newspapers openly reported that those tribes living near the bordering areas of which the British had high expectations also joined Afghans; and thus British soldiers had to retreat to the inner regions.

(b) *Kullanımsal Neden* (Pragmatic Cause): Bağlantı ögesi 1. üyenin bir iddiayı dile getirdiğine 2. üyeninse bunu gerekçelendirdiğine işaret eder.

Örnek (46) *Bu cevap, elbette, akla ve mantığa aykırıydı. **Cünkü** bana, hiç mi hiç, böyle bir düzen ve kuruluştan kimse bahsetmiş ve olurumu almış değildi.*

*That answer was, of course, did not make any sense **because** noone ever had informed me of such a plan nor had they asked for my approval.*

(c) *Koşul* (Condition); 2. üyedeki koşulun gerçekleşmesi halinde 1. üyedeki sonucun oluşacağına işaret eder. *Koşul* nedensel etkinin yanı sıra üyelerin sahip olduğu anlamsal katkıya ilişkin bazı çıkarımlarda bulunma olanağı da verir. Yani olası sonuç ancak ve ancak koşulun gerçekleşmesine bağlıdır. *Nedenin* aksine, *Koşul* ilişkisine ait üyelerin gerçeklik değerleri, bağlantı ögesinden bağımsız olarak belirlenemez. Bu nedenle, *koşulda* var olan farklılıklar şu alt başlıklar kapsamında değerlendirilebilir. *Varsayımda* anlamsal ilişki 2. üyedeki doğru çıkarsa 1. üyenin gelecekte herhangi bir zamanda gerçekleşeceğini gösterir. *Varsayımda* her iki üyeye ait eylemler, bunun bir aktarılan söylem olmadığı durumlar dışında, geniş ya da gelecek zamanda yazılır.

Örnek (47) **Benim İstanbul'a getirilmem için İngilizlerin resmî yollardan İstanbul'a yaptıkları baskı bu günlerde artarsa**, *Selahattin Beyi zor durumda bırakmamak için izimi kaybettireceğim.*

If the official pressure British are putting on Istanbul to have them take me to Istanbul gets intensified, I will vanish without a trace so as not to cause any problem for Mr. Selahattin.

Genel altbaşlığında bağlantı ögesi 2. üyenin doğru olduğu her durumda 1. üyenin de doğru olacağına işaret eder. Bu çoğu zaman dış dünyaya ait genel geçer bir gerçekliğe ya da koşulun her gerçekleştiğinde ortaya çıkan aynı sonuca gönderimde bulunur. Önerme biçiminde yazılacak olursa; gelecekteki herhangi bir zamanda 2.

üye mutlaka 1. üyenin işaret ettiği durumla sonuçlanır. Bu başlıkta her iki üyenin eylemleri geniş ve/veya gelecek zamanda yazılır.

Örnek (48) **Düzenli olarak sulanırlarsa**, *çiçekler hızlı büyürler/büyüyecekler.*

If they are watered regularly, *flowers [will] grow quickly.*

Varsayımsal ve Genel koşul arasındaki en temel ayrım ilkinde iki üye arasında var olan nedensel ilişkinin yalnızca belirli bir zamanda geçerli olmasıdır. Örnek 47’de Mustafa Kemal, İngilizlerin İstanbul’a yaptıkları baskının *bu günlerde* artması halinde Selahattin Beyi zor durumda bırakmamak için ortadan kaybolacağını söyler. Bu durum gelecekte artık geçerli olmayabilir: Baskı bu günlerde değil de gelecekte yapılacak olursa Mustafa Kemal İstanbul’dan ayrılmayabilir. (Gelecekte orada kalmasını ya da ayrılmasını gerektirecek başka etmenler devreye girebilir). Oysa Örnek 48’de gelecekteki herhangi bir zamanda çiçek düzenli olarak sulanırsa hep aynı sonuç ortaya çıkmakta, yani çiçek hızla büyümektedir.

(d) *Kullanımsal Koşul* (Pragmatic Condition); yorum koşulun anlamından çıkarsanan durumlara işaret eder. Bu başlıkta 1. üye 2. üyeden bağımsız olarak her durumda geçerlidir.

Örnek (49) **Susadıysan**, *dolapta soda var.*

If you are thirsty, *there is mineral water in the fridge.*

Örnek (49)'da tümceyi oluşturan iki üye arasında nedensel bir ilişki söz konusu değildir. Dolapta soda olması için dinleyenin susamış olması şartı yoktur. Burada kişiye susuzluğunu gidermek istiyorsa, bunun mümkün olduğu ifade edilmektedir.

2.4.3 Karşılaştırma (Comparison)

Bağlantı ögesi, 1. ve 2. üyelerin işaret ettiği durumlar arasındaki farklılıkların vurgulanması amacıyla bir söylem ilişkisi kurulduğunu gösterir. Anlamsal açıdan, her iki üyenin gerçekliği gerek bağlantı ögesinden gerekse oluşturulan ilişkiden bağımsızdır. *Karşılaştırma* kapsamında dört başlık bulunur: (a) *Karşıtlık* (contrast), (b) *Kullanımsal Karşıtlık* (Pragmatic Contrast), (c) *Benzemezlik* (Concession), (d) *Kullanımsal Benzemezlik* (Pragmatic Concession).

Karşıtlıkta, bağlantı ögesi 1. ve 2. üyelerin ortak bir yüklemi ya da özelliği paylaştıklarına işaret eder ve aralarındaki fark paylaştıkları özelliğe atfedilen değerler belirginleştirilerek gösterilir. Burada üyeler bir diğerindeki olaya dayanılarak oluşturulan durumlara işaret etmezler, dolayısıyla üyelerin yorumlanmasında doğrusal bir ilişki söz konusu değildir. Örnek (50)'de üyelerin paylaştığı özellik elbiseye ödenen paradır. Karşıtlık elbiseye Elif on beş lira öderken Zeynep'in yirmi lira ödemiş olmasıdır. Görüldüğü üzere, *ama* bağlacı üyeler arasında *karşıtlık* oluşturmaktadır.

Örnek (50) Elif ve Zeynep geçen hafta aynı yerden elbise aldılar. [K *Elbise için*][Y *Elif on beş lira ödedi*] [Y **ama Zeynep yirmi lira ödedi.**]

Elif and Zeynep bought themselves a dress from the same shop. *Elif paid fifteen liras for the dress* **but Zeynep paid twenty liras [for it].**

Kullanımsal Karşıtlık, bağlantı ögesi üyelerden birinde karşıtlık diğerinde ise öteki üyeye dayalı olarak yapılabilecek bir çıkarıma işaret ettiğinde oluşur. Burada karşıtlık 1.ve 2. üyelerde ifade edilen durumlar arasında değil, üyelerden biriyle diğerinden yapılabilecek çıkarsama arasında gerçekleşir. Örnek (51)'de "Neslihan'ın spor yapmadığını" ifade eden 2. üyeden yapılan çıkarım, "Ayşe'nin sürekli spor yaptığını" dile getiren 1. üyeye kullanımsal karşıtlık yaratır.

Örnek (51) *Ayşe spor salonundan çıkmaz* **ama Neslihan parmağını kıpırdatmaya bile üşenir.**

Ayşe is always interested in doing active sports **but Neslihan does not have the energy to lift even her finger.**

Benzemezlik; üyelerden birisi C sonucunu veren A durumuna işaret ederken diğer üye C sonucunu göstermez. Bu duruma özgü iki alt başlık söz konusudur. *Beklenti*; 2. üye bir beklenti oluştururken 1. üye onu boşa çıkarır (Örnek 52). *Karşı-beklenti*; 1. üye bir beklenti oluşturur ancak 2. üye bunu geçersiz kılar (Örnek 53). Alanyazında iki tür benzemezlikten söz edilmektedir. Bunlar *beklentinin yadsınması*

ile *benzemez karşıtlık* durumlarıdır. Beklentinin yadsınması örnekte görüldüğü üzere bir beklenti üzerine oturur.

Örnek (52) **Kulübün hisseleri geçen hafta yüzde on beş oranında yükselmiş olsa da son bir ayda yaşanan büyük değer kaybı henüz telafi edilemedi.**

Although the value of the club's shares increased by fifteen percent last week, the great loss that occurred last month has not been compensated yet.

Örnek (53) *Saatlerdir koşuyordu ama genç kızın enerjisi hala yerindeydi.*

She had been running for hours but the young lady was still very energetic.

Örnek (53)'deki tümceden kaynaklanan beklenti *İnsan saatlerce koşmuşsa enerjisi tükenir ve yorgun düşer* şeklindedir. Lakoff (1971)'e göre, beklentinin yadsınması “ama tümcelerinin” bir diğer adıdır. Bunlar bir zorunluluktan ziyade varsayım özelliği taşırlar ve içerisinde bir beklenti barındıran bir sav ve varsayımdan oluşurlar. Lakoff İngilizcedeki *but* bağlacının *although* gibi başka bir bağlaçla değiştirilebileceğini söyler. Benzer şekilde, Türkçe'deki *ama* bağlacını Örnek 54'de görüldüğü gibi *-e rağmen* bağlacıyla değiştirmek mümkündür.

Örnek (54) *Saatlerdir koşmasına rağmen, genç kızın enerjisi hala yerindeydi.*

Although she had been running for hours, the young lady was still energetic.

2.4.4 Genişleme

Bu grupta yer alan bağlantı ögeleri söylemi daha da genişletir ve anlatı konusunu ileri götürür. Burada beş başlık yer alır: (a) *örnekleme*; 2. üyede tanımlanan durum 1. üyede tanımlanmış olan duruma ilişkin olarak yeni bilgi sağlar (Örnek 55); (b) *yeniden ifade etme*; 2. üye 1. üyedeki durumu başka bir şekilde yeniden yapılandırır. Her iki üyedeki durumların aynı zamanda doğru olduğu varsayılır (Örnek 56); (c) *seçeneklendirme*; 1. ve 2. üyelerin birbirlerinin seçeneğini oluşturmaları durumudur (Örnek 57); (d) *ayrıklık*; 2. üyenin 1. üyede dile getirilen genellemenin istisnasına işaret ettiği durumdur. Yani 2. üye doğru olduğu için 1. üye yanlıştır oysa 2. üye yanlışı olsaydı 1. üye doğru olabilirdi (Örnek 58); (e) *birleştirme*; 1. üye bir önerme ortaya koyar, 2. üye bunu daha da detaylandırır. Bu önermelerin bir dizi olay, gerekçe ya da davranıştan oluşmaları mümkündür (Örnek 59).

Örnek (55) *Bununla birlikte, programa alınmamış, önemli bazı sorunlar da vardı.*

Örneğin, cumhuriyetin ilânı, halifeliğin, medreseler ve tekkelerin kaldırılması, şapka giyilmesi gibi.

However, there were a couple of significant matters that were not included in the programme such as the declaration of the republic, abolition of the caliphate, madrasahs and dervish lodges and launching the hat reform.

Örnek (56) *Uygulamaları birtakım evrelere ayırmak ve olaylardan yararlanarak ulusun duygu ve düşüncelerini hazırlamak ve adım adım yürüyerek hedefe varmaya çalışmak gerekiyordu. **Nitekim** öyle olmuştur.*

*It was necessary for us to divide the activities into certain chunks and have the nation prepare psychologically by making use of events and gradually try to achieve our aims. **Indeed**, this is what has happened.*

Örnek (57) *Kararsız ve programsız hareketler amacımıza zarar vermektedir. **Ya** tedbirli olalım **ya da** hemen işi açığa vuralım.*

*Indefinite and unplanned actions are detrimental to our aims. We should **either** act cautiously **or** reveal it at once.*

Örnek (58) *Olayların bütünüyle incelenerek ülkenin esenliğine yarayacak bir yol izlenmesi zorunludur. **Yoksa** tarih ve millet önünde sorumluluktan hiçbirimiz kurtulamayız.*

*It is a must that events should be assessed thoroughly and an effective course be pursued for the benefit of our country. **Otherwise**, we will certainly be held responsible both by the nation and the history.*

Örnek (59) *Çok zor yapılabilecek bu davranışa o zaman İstanbul'da tek bir insan bile girişmemişti. **Üstelik** diyebilirim ki, değil girişen bunu aklına getiren bile yok gibiydi.*

Even a single person in Istanbul had not dared to do this difficult task then.

Moreover, I can say nobody even thought of attempting let alone do it.

2.5 Değerlendirme

Buraya kadar yapılan tartışma ve açıklamalar ışığında, bir metnin bağlantılı yapısının, kullanılan çeşitli dilsel öğeler aracılığıyla metnin yüzey yapısına yansıdığı görülmektedir. Bir metnin bağlantılı olması bağlantı öğelerinin mutlak varlığına bağlı değildir. Başka bir ifadeyle söylenecek olursa, hiç bir bağlaç kullanılmadan da tümceler bağlanabilmektedir. Öte yandan, herhangi bir bağlaçla birbirine bağlanan iki dilsel birimin, bağlantılı olduklarının kabul edilebilmesi için bağlantılılık koşullarının yerine getirilmesi gerektiği de görülmektedir. O halde, bağlaçlar olmadan da metinsel birimler bağlanabildiğine ve bir bağlaç her zaman bunları birbirine bağlamaya yetmediğine göre, bağlaçların var olma gerekçelerini sorgulamak ve işlevleri üzerinde durmak kaçınılmazdır.

Bağlaçların metin içindeki dilsel birimleri yapısal, anlamsal ve kullanımsal olmak üzere üç ayrı biçimde birbirine bağladıkları göz önüne alındığında, herhangi bir bağlaç kullanılmadan sağlanan bağlantılarla, bir bağlaç aracılığıyla gerçekleştirilen bağlantılar arasındaki ayrımın ya da ilişkilerin incelenmesi gerekir.

Örnek (60) *Azar işitti. Eve geç geldi.*

She was rebuked. She came home late.

Örnek (61) *Azar işitti. Cünkü eve geç geldi.*

She was rebuked. Because she came home late.

Örnek (62) *Eve geç geldiği için azar işitti.*

Because she came home late, she was rebuked.

Görüldüğü gibi, bu örneklerde, önerme içeriği hep aynı kalan iki tümce farklı biçimlerde birbirine bağlanmıştır. Tümceler örnek (60)'da herhangi bir bağlaç kullanılmadan, örtük bir şekilde bağlanırken diğer örneklerde bunları bağlamak için farklı bağlantı öğelerinden yararlanılmıştır. Yani bu tümceler (60)'da yalnızca anlamsal ve kullanımsal olarak bağlanırken, diğer örneklerde hem anlamsal hem kullanımsal hem de yapısal olarak bağlanmışlardır. Bağlantı Örnek (61)'de bir yana sıralama bağlacı (*çünkü*) tarafından, örnek (62)'de ise biçimsel oluşum özelliği olarak bir ek ve bir ilgeçten oluşan ve bağımsız olarak kullanılamayan bir alta sıralama bağlacı (*-diği için*) tarafından sağlanmıştır. Sağladıkları anlamsal bağlantı aynı nitelikte olsa da, bağlaçların seçiminde, sahip oldukları biçim özellikleri ve kullanımlarındaki farklılıklar da rol oynar.

Bağlaçların konuşucunun birbirine bağladığı yargılar arasında nasıl bir bağıntı türü öngördüğünü kesinleştirme işlevi aynı zamanda, Grice'in konuşucunun bildirişim sırasında uyması gerektiğini bildirdiği işbirliği ilkelerinden ikisine, bağıntı

ve biçim ilkelerine de uyar. İki önerme ayrı ayrı ele alındıklarında, iki ayrı olay ya da olguyu gösterir. Ancak, bunlar bir bağlantı ilişkisiyle bir araya getirildiklerinde ortaya çıkacak olan bütün, bunların birbirinden ayrı olarak düşünülmesiyle elde edilemeyecek bir düşünceyi anlatmakta ve yeni bir ifade özelliği kazanmaktadır.

Daha genel bir ifadeyle söylenecek olursa, bağlaçlar başlıca üç işlevi yerine getirirler. Bu işlevler; yapısal, anlamsal ve kullanımsaldır. Yapısal işlevleri metnin bir bütün olarak bir arada algılanmasını sağlamak için yüzey yapıda görünen metinsel birimler sağlar. Anlamsal işlevler, metnin çeşitli birimleri arasında kurulan bağlantının niteliğini, yani bu birimlerin hangi anlamsal ilişkilerle birbirine bağlandığını belirtirler. Bu, anlamsal değeri belirleme işleviyle uyumludur. Kullanımsal işlevlerse, dil kullanıcısının metinsel birimler arasında kurduğu bağlantıları hangi amaçlar doğrultusunda gerçekleştirdiğini bildirmektedir.

III. BÖLÜM: DİL EDİNİMİ VE DİLLER ARASI ETKİLEŞİM

3.1 Dil Edinimi

Dilbilim çalışmaları incelendiğinde dilbilgisini farklı şekillerde tanımlama gayretinde olan pek çok model olduğu görülmektedir. Bunların en öne çıkan ve bilinenlerinden biri Chomsky tarafından geliştirilen *Yönetme ve Bağlama Kuramı* (YBK)'dır. Chomsky bu kuramda insan zihninde doğuştan var olduğunu söylediği "dil edinimi" düzeneğine *Evrensel Dilbilgisi* (ED) adını verir. Ona göre, "tüm doğal dillerin özü"nü oluşturan ED, aynı zamanda "tüm doğal dillerin özellikleri ya da öğeleri olan koşullar, kurallar ve ilkeler dizgesi"nin ta kendisidir (Aydın, 1997: 3). YBK insanların içgüdüsel olarak bildiği şeylerin aslında çeşitli alt dizgelerin ilkeleri, onların etkileşim biçimi ve bu ilkelerle bağlantılı değiştirgenler olduğunu öne sürer. Öğrenilenler ise sözlükçenin değiştirgenlerinin ve parçalarının değerleridir. Bu durumda ED bir gelişim varsayımından öte dil yetisinin herhangi bir deneyim öncesindeki ilk durumu olma özelliğini taşır (Kırkıcı, 2007: 17).

Aydın (1996)'da belirtildiği gibi, ED uyarınca kesin ve değişmez dil evrenselleri, yani ilkeler (principles) tüm dillerin dilbilgilerinin özünü oluştururlar ve *çekirdek dil* (core language) adı verilen bu ortaklığa ek olarak, *çevresel dil* (peripheral language) denilen ve anılan ortaklığın dışında kalan yönler de dilde gözlenir. Bunlar dil edinim sürecine bağlı olan ve bu süreç içerisinde kısıtlanabilen, değişiklik gösterebilen görelî dil evrenselleri, yani değiştirgenlerdir (parameters). Chomsky bir anlamda çekirdek dilin, evrensel dilin sahip olduğu değiştirgenlere uygun değerlerin

kesinleştirilmesiyle saptanan bir dizge, çevresel dilinse konuşur-dinleyenin zihninde bulunan dizgeye eklenen dil olduğunu söylemektedir (Aydın, 1996: 4).

ED, anadil konuşucusu olacak çocuğun kendi dilini kusursuz şekilde edinebilmesinin, çevreden gelen uyarılar sonucunda alışkanlık oluşturularak, yani öykünme sonucu değil *uyaran yoksunluğuna** karşın, zihinsel etkinlik sayesinde mümkün olduğunu söyler. Çocukların dili davranışçı yaklaşımın savunduğunun aksine öykünerek değil de zihinsel etkinlik sonucunda edindiklerinin bir başka kanıtı olarak, ürettikleri dilbilgisidışı tümceler gösterilmektedir. Zira çocukların kullandığı dilbilgisidışı tümceler, yetişkinlerin ürettiği türden tümceler değildir. Bir diğer kanıtta çocukların kullanmasalar da hiç karşılaşmadıkları dilbilgisi kurallarından haberdar olmaları gerçeğidir. Sıralanan tüm bu kısıtlılıklara karşın çocuğun anadilini kusursuz biçimde öğrenebiliyor olması ED ile açıklanmaktadır. Doğduğunda zihni dil edinimi açısından “sıfır” durumunda olan (Dur_0) insan, ED’nin ilke ve değiştirgenleri aracılığıyla dil gelişimini tamamlayarak “sabit” duruma (Dur_s) gelir ve dili edinmiş olur. D1 ve D2 edinimi sürecinde ilk duruma ilişkin görünümleri White (2003: 59) şöyle açıklar (aktaran Kırkıcı, 2008: 17):

“D1 ediniminde ED ilk durumdur ve çoğunlukla belirli bir dilin dilbilgisinin işleyiş biçimidir. ED ilk durumdayken (ya da Dur_0), daha sonraları ne olduğu, ED’nin dil ediniminde bir şekilde belirli bir sabit durum dilbilgisine (Dur_s) dönüşüp dönüşmediği çok da açık değildir. D2 edinimi bağlamında ise ED’nin belirli bir dilbilgisine dönüşüp dönüşmemesi ya da belirli bir dilbilgisinden farklı olup olmaması daha büyük önem taşır.”

* Çocuk, yetişkinlerin konuşurken duraksamalarına, tamamlanmamış, düzgün olmayan tümceler üretmelerine karşın dili tam olarak anlayabilmekte ve bu sınırlı uyarana dayanarak sonsuz sayıda kusursuz tümce üretebilmektedir.

3.2 İkinci Dil Edinimi ve ED'ye Erişim

Üretici dilbilgisi temelinde yürütülen ikinci dil (D2) edinimi araştırmaları, bireyin zihninde var olan iki (veya daha çok) dili tanımlamak ve bu dillerin nasıl edinildiğini açıklamak gayretindedir. Çalışmalar iki ya da daha çok dile ait bilginin, D2 öğrencisinin zihninde eş zamanlı olarak bulunduğuna işaret etmektedir. D2 edinicisi, mevcut D1 dilbilgisinin dışında bütünüyle yeni bir dilbilgisi edinmek zorundadır. ED kuramı, D1 edinimine ilişkin temel ve yalın modeller sunabilirken, D2 edinimi konusunda halen net çıktılarına ulaşılabilmiş değildir. Buna karşın D2 edinimi alanında çalışan birçok araştırmacıya göre ED'nin ilke ve değiştirgenleri D2 öğrencileri açısından da geçerlidir (Phinney, 1987; Bulut, 1996, Aydın, 1997, 2001).

D1 ve D2 edinimi arasındaki en önemli ayrım edinim sürecindeki durumdan kaynaklanır zira D1 edinimi sürecindeki bir çocuğun durumu D_0 'dan D_s 'ye dönüşmekteyken D2 edinimi sürecindeki bireyin D_s 'si bir çocuğunki ile eşdeğer değildir. D2 öğrencisi, öğrenme sürecine zihninde hâlihazırda var olan D1 bilgisiyle başlar ve bu bilgi öğrenme süreci üzerinde farklı etkiler yaratır. D1 edinen çocuk Dur_0 durumundayken, D2 edinen kişi D1'e ilişkin bilgisi olduğu için durumu D1 edinenden farklıdır. O D2 ediniminin başındaki durumdan, yani, Dur_0 'dan farklı olarak "başlangıç" durumundadır (Dur_B).

3.2.1 Erişim Varsayımları ve Birinci Dilin Olası Etkileri

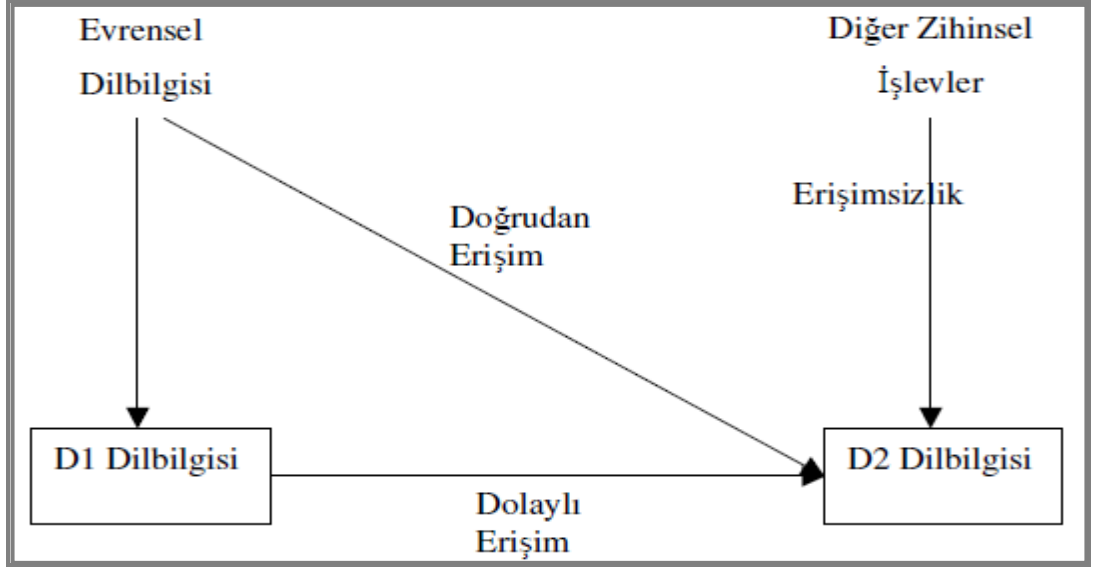
ED'nin yaptığı D2 edinimi tanımını, kimi dilbilgisel özelliklerin varlığına ya da yokluğuna dayanır. D2 ediniminde öne çıkan hususlardan biri karşılaştırılan iki (ya da daha çok) dilin aynı ilkeleri kullanırken değiştirgenleri farklı şekilde ayarlıyor olmasıdır. Daha açık bir ifadeyle, D2 edinimi öğrencilerin önceden etkinleştirmiş oldukları ED'nin yanı sıra yeni bir dizi değiştirgen ayarlama sürecine girmeleri demektir. Bu durumda her insanda doğuştan var olan dil düzeneğinin, bir bilgisayara yüklenen değişik programları andırır şekilde farklı verilerin zihinde yer alması ve birbirinden farklı bu programların farklı zamanlarda devreye girmesiyle kendini gösteren artçıl bir işlemler toplamı olduğu söylenebilir. Yükleme sürecinde yeni bilgi düzenekteki yerini önceki bilgilerden tamamen bağımsız olarak değil aksine onlarla etkileşime girerek alır (Ünal, 2009: 6). Aynı durum dil öğrenimi açısından da geçerlidir. Dilbilim alanında yapılan çalışmalar yeni bilginin öğrenilmesinin, öncekilerden tamamen bağımsız gerçekleşmediğini göstermektedir. Dil öğrenim sürecinde eski bilgiler hatırlanmakta, arada var olan bağlantılar bulunarak gerekli düzenlemeler yapılmakta ve yeni bilgiler kaydedilmektedir.

Araştırmacıların uzlaşmadığı ve henüz netleştirilemeyen konu D2'ye ait dilbilgisinin edinimi sürecinde D1 ve onun ED'ye olan etkisidir. İkinci dil ediniminde ED'nin rolü açıklanmaya çalışılırken üç ayrı erişim olasılığından söz edilmektedir:

(i) *Doğrudan Erişim Varsayımı*: D2 öğrencileri D2 değiştirgenlerini D1'in hiçbir etkisi olmadan yalnızca D2 girdileri sayesinde ayarlayarak ED'ye doğrudan erişir. Yani D2 öğrencisi D1değiştirgenini uyarlamadan D1 ediniminde olduğu şekilde hareket ettiği için D2 edinimi, ED ve D2 verileri arasındaki doğrudan etkileşim sonucunda gerçekleşir.

(ii) *Dolaylı Erişim Varsayımı*: D2 öğrencisi ED'ye D1 aracılığıyla erişir. Başka bir deyişle, D1 değiştirgenleri ilk olarak D2'ye aktarılır ve süreç sonunda D2'ye uyacak şekilde değiştirilir. Dolayısıyla, D2 ediniminde D1'in etkisi açık biçimde görülür. Bu varsayımı destekleyen bir görüşe göre, D2 edinen birey için ED bilgisi tümüyle erişilebilir değildir. Bu durumda birey ED'nin yalnızca ilkelerine doğrudan ulaşabilmekte ancak değiştirgenleri yeniden ayarlayamamaktadır (Schachter, 1989). *Fırsat Penceresi Varsayımı* (window of opportunity hypothesis) adıyla bilinen bu görüş, değiştirgenlerin ancak kritik dönem öncesi ayarlanabildiğini kritik dönem sonrasında ise bunların bir daha değiştirilemediğini öne sürer.

(iii) *Erişimsizlik Varsayımı*: ED'nin D2 ediniminde herhangi bir etkisi yoktur. D2 edinci, D1 edincinden ayrıdır ve tümüyle farklı biçimde kazanılır. Buna göre, bir çocuğun D1 edinimi ile bir yetişkinin D2 edinimi farklı bilişsel işlemler aracılığıyla gerçekleşir. Bu görüşü *Kritik Dönem Varsayımı* da destekler zira kritik dönem sonrası edinim hiçbir zaman kritik dönem içindeki D1 edinimi düzeyine ulaşamaz. Bu yüzden D1 edinimi, ED ile gerçekleşirken, D2 ediniminde ED'den bağımsız genel öğrenim stratejilerinden yararlanır.



Şekil (3) D2 Ediniminde ED'ye Erişim Varsayımları
(Kırkıcı, 2006: 21)

Toparlanacak olursa, D1 edinimi, ED değiştirgenlerinin başlangıç kurulumu, D2 edinimiye başlangıç değiştirgen kurulumunun D2'ye uygun biçimde yeniden ayarlanması sürecidir. Bu durumda D2 öğrencileri belli başlı değiştirgen yapılarını değiştirip/yenilemek ve başlangıç durumu ile son durum arasındaki kimi değiştirgenleri de yeniden ayarlamak zorundadır. Başka bir deyişle, konu değiştirgenin ayarlanması olduğunda, D1 edinimi D2 ediniminden farklılaşır, çünkü D2 edinimi, daha önceden kurulmuş olan değiştirgenleri düzeltme ya da yeniden ayarlamayı gerektirir (White, 2003). Bu anlık olarak gerçekteştirilemediği için yeterince süre ayrılmasını ve girdi sağlanmasını beraberinde getirmelidir. Birçok değiştirgenin değiştirilip/yenilendiği bu süreçten D1 dilbilgisi etkilenmeden çıkar.

3.3 Üçüncü Dilin Ediniminde İkinci Dilin Rolü (D2'nin D3 Üzerindeki Rolü)

Günümüz dilbilim çalışmaları iki dilliliğin ardından çok dillilik olgusu üzerinde yoğunlaşmaya başlamış ve ikiden fazla dilin bir arada kullanılması durumunu da araştırma kapsamına almıştır. Yapılan çalışmalar dillerarası etkileşimin yalnızca D2 edinimi sürecinde değil, D3 edinimi sürecinde de yaşanmakta olduğuna işaret etmektedir. D3 ediniminin kapsamı, sınırları, özellikle de dil aktarımıyla olan ilişkisine yönelik çalışmalar yeni yeni yapılmaktaysa da (Cenoz, 2001, 8–20; De Angelis ve Selinker, 2001, 42–58; Ringbom, 2001, 59- 68), D2 ve D3 edinim süreçleri arasındaki kimi farklılıklar ortaya çıkmaya başlamıştır. Genel eğilim D3 öğrencisinin, D2'yi edinirken tek ve sınırlı dilsel biçimlenmeye sahip olan tek dilli öğrenciden farklı olduğunu öngörmek yönündedir (De Angelis ve Selinker, 2001, 42–58'den aktaran: Ünal, 2009: 21).

Daha önceden edinilmiş bir dille halen edinilmekte olan bir başka dil arasında görülen etkileşimi kimi dilbilimciler *karışma* –interference- (Weinrich, 1953) kimileriye *aktarım* –transfer- (Odlin, 1989) olarak adlandırırlar. Odlin'in (1989: 27) *hedef dil ile daha önce edinilmiş olan bir başka dil arasındaki benzerliklerin ve farklılıkların sonucunda diller arasında gerçekleşen etkileşim* şeklinde yaptığı aktarım tanımı birbirinden farklı pek çok yorumu birleştirici niteliktedir ve bu nedenle söz konusu durumu tanımlamak amacıyla en sık kullanılan terim durumundadır. Odlin terimin kapsamına, öğrenmeyi kolaylaştırıcı özellik taşıyan olumlu aktarım ile süreci zorlaştıran olumsuz aktarım alt başlıklarını da alır. Sherwood ve Kellerman (1986:1) ise aktarım kavramını *bir dil ile bir başka dilin*

sahip olduğu ögeler arasında birleşime yol açan süreç olarak sınırlar ve diller arasındaki her tür etkilenmeyi kapsayan bir özellikte olduğunu öne sürdükleri *dillerarası etkileşim* -cross-linguistics influence- kavramını kullanmayı önerirler.

Cook (1993: 98) çok dilli öğrencideki dil yetisini tek dilli D2 öğrencisinininkinden ayırır ve *çoklu dil yetisi* -multi-competence- olarak adlandırır. Bu anlayışa göre, çok dilli bir öğrencinin yeni bir dili edinirken izlediği yol, ikinci dil edinen tek dilli öğrenciden farklıdır ve ikiden fazla dilin söz konusu olduğu süreçte ortaya çıkacak dillerarası etkileşim yalnızca iki dilin bir arada olduğu süreçtekenden daha karmaşık bir özelliktedir. D2 ve D3 edinimleri arasındaki farklılıkları tanımlamaya yönelik açıklamaları iki ana başlık altında toplamak mümkündür: (i) Öğrenci temelli değişkenler, (ii) Dil temelli değişkenler (Ünal, 2009: 21-43).

3.3.1 Öğrenci Temelli Değişkenler

3.3.1.1 Yeterlilik

Öğrencinin dilsel yeterliliği, dil aktarımına neden olan başlıca unsurlardan biridir. Dil yeterliliğinin düşük düzeyde olduğu öğrencilerde dil aktarımı gerçekleştirme olasılığının diğerlerine kıyasla daha fazla olduğu konusunda genel bir uzlaşma vardır (Poulisse ve Bongaerts, 1994, 36–57). D2 öğrencilerinin D2’de bir ifadeyi dillendirmeleri gerektiğinde, sözlüksel veya sözdizimsel bir boşluğu doldurmak amacıyla sık sık D1’e başvurmaları, aktarımın bir tür strateji olduğu görüşünü doğrular niteliktedir (Fuller, 1999, 534–561; Ringbom, 1986, 150–162).

Dilsel yeterlilik, D3 edinim sürecinde de görülen önemli olgulardan biridir ve D3 yeterliliğinin düşük olduğu durumlarda D2→D3 aktarımının daha çok gerçekleştiği konusunda kuvvetli bir görüş ortaklığı söz konusudur (Dewaele, 2001, 69–89; Fuller, 1999, 534-561; Hammarberg, 2001, 21-41).

3.3.1.2 Hedef Dile Maruz Kalma ve Kullanma Oranı

Hedef dile maruz kalma oranı, hem olumlu, hem de olumsuz aktarımın gerçekleşme olasılığı üzerinde güçlü bir etkiye sahiptir. Bu değişkenin öğrencinin yaşı ve yeterliliğiyle de doğrudan bir bağlantısı söz konusudur (Dewaele (2001, 69–89). Hedef dilde etkileşim oranı arttıkça aktarımda bulunma eğiliminin azaldığını öne sürer ve bu durum çok dilli öğrencilerde başarılı olmak için daha çok bilişsel kaynak kullanımı gerektiren daha kapsamlı bir dilbilimsel düzeneğin var olmasıyla açıklanır (Murphy, 2003).

3.3.1.3 Dil Modu

Dil modu, dillerarası etkileşim üzerine yapılan yakın zamanlı pek çok çalışmaya yön veren değişken durumundadır. Grosjean (2001:2)'ye göre, dil aktarımının özellikle sözlüksel bağlamda gerçekleşme sıklığı, ikidilli konuşmacının her iki dildeki etkinlik durumuna ve dil gelişim düzeneği olarak tanımlanan dil moduna bağlıdır. Aynı durum üç dilli dil kullanıcısı için de geçerlidir. D3 kullanıcısında temel dil her zaman etkin konumdayken, diğer iki konuk dilin etkinlik derecesi değişkenlik gösterir (Grosjean, 2001, 2). Bu durumda karma söyleyişler ve

sık gerçekleşen dil yer değiştirmeleri görölür. D3 yeterliliğinden yoksun dil kullanıcısı D3 üretimi sırasında D1'den etkilenmezken sıklıkla ve bilinçsizce D2 müdahalelerinde bulunur (De Angelis ve Selinker, 2001, 42–58; Ringbom, 2001, 59–68). D3 edinimindeki bu özel durumun ana değişkeni olarak görölen D2 etkisini ortaya koyabilmek için pek çok araştırma yapılmış ve D3 üretimi bir tür özel bilişsel mod olarak tanımlanabilecek *talk foreign* modu terimiyle açıklanma yoluna gidilmiştir (Selinker ve Baumgartner- Cohen, 1995, 115–123).

3.3.1.4 Dil Bilinci

Öğrencinin dil bilinci, dil edinim süreci ve başarımında anahtar role sahip bir değişkendir ve genelde öğrencinin eğitim durumuyla ilişkilidir. Dil bilinci terimi, yalnızca dilbilimsel yapıları ve anlambilime ilişkin olanları değil, aynı zamanda sesbilime, edimbilime ve toplumbilime dair birikimleri de kapsar ve dillerarası etkileşim, sözü edilen tüm bu alanlarda görölebilir.

3.3.1.5 Yaş

Dil aktarımı ve öğrencinin yaşı arasındaki ilişki konusunda genel görüş yetişkin dil öğrencilerine kıyasla küçük yaştaki öğrencilerde D1'in D2'ye müdahalesinin daha az gerçekteşiği yönündedir. Selinker ve Lakshmanan (1993, 197–216), küçük yaştaki dil öğrencisinde D2 ediniminin, D1 edinimine benzer şekilde yalnızca ED tarafından yönlendirildiğini ve süreçte anadil etkisinin belirleyici bir etmen olarak kabul edilemeyeceğini söyler. Odlin (1989) ise farklı bir görüş dile

getirerek çocuklarda, sesbilimsel alanda D1 etkisinin daha az gözlemlendiğini ancak 4–10 yaş arası dönemde bir tür sözdizimsel muhafazakârlığın kendini gösterdiğine dikkat çeker. Ona göre çocuklar bir tek sözdizimsel kalıba bağlı kalmakta ısrar ederken, yetişkinler bu konuda daha esnek bir tutum sergilerler.

3.3.1.6 Eğitim Durumu

Odlin (1989) okur-yazarlığın ve eğitim derecesinin yüksekliğinin, dil aktarımında olumlu bir etmen olduğu görüşündedir. D1’de okuma, yazma becerilerinin gelişmişliği ve sözcük dağarcığının zengin olmasının D2 ediniminde kolaylaştırıcı etki yarattığı gözlemlenmektedir. Bu konudaki çalışmaların daha çok ortaöğretim veya üniversite öğrencileri üzerinde yapılmasından dolayı, eğitim durumu, D3 ediniminde kuvvetli bir değişken olarak görülmez.

3.3.1.7 Çevre

Çevre ne öğrenci, ne de dil temelli bir değişken olmakla birlikte dil aktarımında belli bir role sahiptir. Araştırmalar özellikle sözcüksel düzlemde gerçekleşen dil aktarımının ikidilli bir çevrede daha sık görüldüğüne işaret etmektedir (Grosjean, 2001; Odlin, 1989). Konuştuğu her iki dilde yetkin olan iki dilli bireylerde dil değiştirme sık görülen bir olgudur. Benzer bir durum D3 için de geçerli görünmektedir, yani öğrenci her üç dilde de yetkinse sözcüksel aktarım yapma olasılığı artmaktadır (Dewaele, 1998, 471–490; 2001, 69–89; Grosjean, 2001, 1–22).

Dewaele (2001) D2 olarak İngilizce ve D3 olarak Fransızca ve tersine D2 olarak Fransızca, D3 olarak İngilizce öğrenen ileri düzeydeki Fransızca öğrencileriyle yaptığı çalışmada resmiyet etmenini ortaya koymuştur. Bu çalışmada, hem D2 hem de D3 olarak Fransızca kullanan grupların, gündelik ortamlarda sözcük tercihlerinin değiştiği görülürken, Fransızca'yı D3 olarak konuşan kullanıcılara ait ifadelerin resmi ve de gündelik ortamlarda D2 kullanıcılarına kıyasla sözcük düzeyinde daha az doğruluk içerdiği ve bu kişilerin melez ifadelere daha fazla başvurduğu gözlemlenmiştir.

3.3.2 Dil Temelli Değişkenler

3.3.2.1 Dil Grubu

D3'ün edinilmesi sürecinde onun D2'ye olan tipolojik yakınlığının dil aktarımı olgusunu etkileyen en önemli unsurlardan biri olduğu düşünülmektedir (Fuller, 1999; Leung, 2003; Anderson, 1983; Gass, 1983; Jarvis ve Odlin, 2000). ED açısından, yeni bir dilin (D_n) edinilmeye başlandığı aşama (D_B) ona tipolojik olarak yakın olan ve önceden öğrenilmiş bulunan dilin sabit durumu (D_S) anlamına gelir. Bu durumda örneğin D2 olarak öğrenilen İngilizce'nin D3 olarak öğrenilmeye başlanmış Fransızca üzerinde kolaylaştırıcı bir etki yaratması beklenir. ED terimleriyle söylenecek olursa, İngilizce ve Fransızca ED değişkenleri konusunda pek çok ortaklık ve/ve de benzerliğe sahip olduğu için, öğrencinin Fransızca ediniminde aynı değişkenlerden faydalanabilmesi söz konusu olacaktır.

3.3.2.2 Sıklık

D2 öğrencisinin, D1’ de sık kullandığı herhangi bir dilsel yapı ya da özelliği D2’ye aktarma olasılığı yüksektir (Larsen-Freeman, 1976, 125–134). Dilsel edim açısından, D1’ de sıklıkla kullanılan sözlüksel öğelerin, D2 öğrenme sürecinin ilk aşamalarında etkinleştirilerek istem dışı şekilde D2’ye aktarılmaları mümkündür (Poullisse ve Bongaerts, 1994, 36–57). D2’ye ilişkin yapılan çok sayıdaki çalışmaya karşın, D3’te görülen dil aktarımında sıklık etmeninin oynadığı rol henüz kesinleştirilmiş değildir. Poullisse ve Bongaerts’in yukarıda sözü edilen ve D1’deki sözcüklerin kullanım sıklığı, aktarım olasılığını belirler şeklinde özetlenebilecek savları, Murphy (2003: 15)’e göre çokdillilik ortamında gerçekleşen dil aktarımı için geçerli değildir. Murphy D1’de sıklıkla kullanılan sözlüksel öğelerin de tıpkı D2’ye aktarılmaları örneğinde olduğu gibi, D3’e aktarılmalarının beklendiğini ancak çalışmaların bunu doğrulamadığını söyler. D3’e aktarılan sözlüksel unsurlar D1’den değil de çoğunlukla D2’den alınmaktadır. Bu durumda D1’e kıyasla daha zayıf olmasına karşın D3 ediniminin özellikle de ilk evrelerinde D2’nin daha etkili olduğu söylenebilir.

3.3.2.3 Sözcük ve Biçimbirim Aktarımı

D3 ediniminde sözcük aktarımının içerik sözcüklerinden daha çok işlevsel sözcüklerde gerçekleştiği öne sürülmektedir (Ringbom, 1986,150–162; 2001, 59–68). Ringbom (1986)’ya göre, D3 ediniminde, D2’den yapılan sözcük aktarımı, özellikle işlevsel sözcüklerde ve değiştirilmemiş biçimde yapılırken, içerik

sözcükleri özelinde D1'den anlamsal aktarım temelli olarak gerçekleştirilmektedir. De Angelis ve Selinker (2001) de D2'den D3'e biçimsel aktarımın sık yapıldığını ancak anlamsal aktarıma dair net bir veriye ulaşamadığını söyleyerek Ringbom'u destekler.

İkidillilik üzerine yapılan çalışmalar D1'e ait bağımlı olanlara kıyasla bağımsız biçimbirimlerin, D2'ye daha sık aktarıldığını göstermektedir (Anderson, 1983; Fuller, 1999; Poulisse ve Bongaerts, 1994). Benzer sonuçların D3 ediniminde de görüldüğünü işaret eden kimi araştırmalar söz konusudur (Myers-Scotten,1993; Murphy, 2003).

IV. BÖLÜM: BULGULAR VE DEĞERLENDİRME

4.1 Yöntem

4.1.1 Araştırma Modeli

Anadilleri Türkçe (D1) olmakla birlikte ikinci dil olarak İngilizce (D2) öğrenen öğrencilerle; D1'leri Türkçe olan ancak D2 olarak İngilizce, D3 olarak Fransızca öğrenen öğrencilerin, yazılı metinlerde hangi bağlaçları ne tür anlamsal ilişkileri göstermek üzere; ne ölçüde yetkin kullandıklarını; kullanımları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını araştırmayı amaçlayan bu çalışmanın modeli *betimleyici, ilişkisel tarama modelidir* (Karasar, 1998: 81-87). Araştırma niteliği itibarıyla uygulamalı bir alan araştırması durumundadır. Çalışma verilerin değerlendirilmesi bakımından hem nicel hem de nitel bir araştırma özelliği taşır.

4.1.2 Katılımcı Özellikleri

Araştırmanın evrenini D1'i Türkçe, D2'si İngilizce olan öğrencilerle, D1'i Türkçe, D2'si İngilizce ve D3'ü Fransızca olan Ankara ilindeki bütün öğrenciler oluşturmaktadır. Ancak evren kapsamında yer alan tüm öğrencilerin araştırmaya dahil edilmesi olanak dahilinde bulunmadığından, örneklem alınma yoluna gidilmiş ve araştırmada iki ayrı katılımcı grubuyla çalışılmıştır. Birinci katılımcı grubunu Hacettepe Üniversitesi İngiliz Dili ve Eğitimi Bölümü'nden 40, birinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur. İkinci katılımcı grubuysa Fransız Dili ve Eğitimi Bölümü'nden 40, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencisinden oluşturulmuştur.

4.1.2.1 Birinci Katılımcı Grubu

Toplam 149 birinci sınıf öğrencisinin devam ettiği İngiliz Dili ve Eğitimi Bölümü'nde ilk olarak *Michigan Placement Test* uygulanmış ve dil düzeyleri orta-üstü* olarak belirlenen öğrencilerden 40'ı ilk katılımcı grubuna dahil edilmiştir. Birinci katılımcı grubunun D1'leri Türkçe, D2'leri İngilizce ve yaş ortalamaları 19.2'dir. Grupta yer alan öğrencilerden 29'u kız 11'i erkektir. Katılımcılar yaklaşık olarak 10 yıldır İngilizce öğrendiklerini; genellikle Anadolu Öğretmen Lisesi ya da yoğun İngilizce eğitimi veren liselerden mezun olduklarını; bir önceki eğitim öğretim döneminde *İleri Okuma ve Yazma Dersi** almaya başladıklarını ifade etmişlerdir.

4.1.2.2 İkinci Katılımcı Grubu

46 öğrencinin bulunduğu Fransız Dili ve Eğitimi Bölümü üçüncü ve dördüncü sınıftaki öğrencilerden, anadili düzeyinde Fransızca bilen bir öğrenci ile yapılan düzey belirleme sınavı sonucunda, orta-üstü düzeyde İngilizce bilgisine sahip olmadığı tespit edilen beş öğrenci çalışma kapsamına alınmamış ve toplam 40 öğrenciden oluşan ikinci çalışma grubu oluşturulmuştur. İkinci çalışma grubunun D1'leri Türkçe, D2'leri İngilizce, D3'leri Fransızca, yaş ortalamaları ise 22.9'dur. Grupta yer alan öğrencilerden 36'sı kız 4'ü erkektir. Katılımcıların büyük bölümü D2'yi yoğun İngilizce eğitim programları uygulayan özel kolejlerde ya da Anadolu

* Council of Europe's Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)'de göre C1 düzeyidir.

* Hacettepe Üniversitesi, İngiliz Dili ve Eğitimi Bölümü'nde 1. sınıf öğrencilerine iki yarıl yıl boyunca verilen ve okuma ve yazma becerilerini geliştirmeyi amaçlayan dersin adıdır.

Liselerinde öğrenmişlerdir. Katılımcılar Fransız Dili ve Eğitimi Bölümü'nde ilk yıl birinci ve ikinci dönemlerde Fransızca yazma dersi aldıklarını ancak üniversite eğitimleri sırasında İngilizce'ye ilişkin herhangi bir derse katılmadıklarını ifade etmişlerdir.

4.2 Veri Toplama Teknikleri

4.2.1 Birinci ve İkinci Veri Toplama Araçlarının Özellikleri

Toplanan verinin ilk kısmı, katılımcıların D1'de (Türkçe) ve D2'de (İngilizce) kanıtlayıcı türde birer kompozisyon yazmaları sonucunda elde edilmiştir. Araştırmanın önceki bölümlerinde detaylı biçimde tartışıldığı üzere, dil öğretimi/öğreniminin nihai amaçlarından birini metin üretimi oluşturur. Bu nedenle, araştırmada katılımcıların metin üretiminde (i) hangi bağlaçları kullandıkları, (ii) bu bağlaçları hangi tutarlılık ilişkilerini göstermek üzere kullandıkları, (iii) bağlaçları ne ölçüde uygun kullandıkları, (iv) bağlaçları ne ölçüde doğru kullandıkları sorularının yanıtları aranmıştır.

4.2.2 Verinin Toplanması

İncelemeye konu olan veri 2010–2011 Bahar Yarıyılında toplanmıştır. Konu seçimi uzman görüşünden yararlanılarak yapılmıştır. Bu amaçla üniversitelerde yazma eğitimi veren beş öğretim görevlisine, öğrencilerin o güne dek aldıkları dil eğitimi sonucunda edindikleri dil becerilerini yansıtabilecek özelliğe sahip olduğu düşünülen on kompozisyon konusu verilerek bunları değerlendirmeleri istenmiştir.

Değerlendirme sonucunda, ortalama olarak en yüksek puanı alan kanıtlayıcı türdeki bir kompozisyon konusu (*Çözülmesi gereken pek çok sorun varken kamu kaynaklarının bir bölümünün sanata ilişkin alanlarda harcanmasını doğru buluyor musunuz?*) öğrencilere verilmiş ve iyi düzenlenmiş, en azından üç paragraftan oluşan *-bir giriş, bir gelişme, bir sonuç-* bir kompozisyon yazmaları istenmiştir (EK – B). Öğrencilere kompozisyonlarını yazmaları için bir ders saati (45 dakika) süre verilmiş ve kendilerine yardımcı olabilecek bazı bilgiler* de sunulmuştur. Aynı uygulama bir sonraki hafta İngilizce olarak yazılan kompozisyonlar (EK – C) için de yapılmıştır.

4.3 Verinin Değerlendirilmesi

Araştırma sonucunda öğrencilerin Türkçe ve İngilizce olarak yazdıkları kompozisyonlardan elde edilen veriler nicel ve nitel açılarından değerlendirilmiştir. Değerlendirmede üç ayrı ölçek kullanılmıştır. Bu bağlamda birinci ve ikinci araştırma soruları (*hangi bağlaçların; ne tür tutarlılık ilişkilerini göstermek üzere kullandıkları*) Penn Discourse TreeBank (2007)'den yola çıkılarak araştırmacı tarafından geliştirilen ölçek yardımıyla yanıtlanmaya çalışılmıştır. Bu ölçekte öğrencilerin kompozisyonlarında yer alan her bir bağlaç önce yapısal olarak (i) yana sıralama, (ii) alta sıralama, (iii) söylem belirteci olarak sınıflandırılmış daha sonra

* İnsanların en temel ihtiyaçlarını barınma, beslenme, sağlık ve eğitim oluşturur.

Sınırlı kamu kaynaklarını sanat gibi kişiden kişiye değişen zevkler için harcamak doğru değildir.

Sanat en temel insani ihtiyaçlardan biridir.

Mali destek olmadan sanat ve sanatçı varlığını sürdürmez.

bağlacın gösterdiği anlamsal ilişkiler belirlenmiştir. Bunun ardından bağlaçların kompozisyonlarda görülen sıklıkları ve yüzdelik oranları hesaplanmıştır.

Öğrencilerin kompozisyonlarında yer alan bağlaçlar nicel değerlendirmenin yanı sıra nitel bakımdan da değerlendirilmiştir. Bu amaçla, üçüncü ve dördüncü araştırma soruları (*öğrencilerin bağlaçları ne ölçüde uygun; ve doğru kullandıkları*) Cho (1998) tarafından oluşturulan ve Altunay (2009) tarafından geliştirilen ölçekler temelinde irdelenmiştir. Bu ölçeklerde bağlaçlar uygunluk ve yapısal doğruluk ölçütleri açısından değerlendirilmiştir. Ölçeklerde *Doğru Kullanım* ve *Uygunsuz Kullanım* adlı iki ana bölüme bulunmaktadır. *Uygunsuz Kullanım*'ın altında *Hatalı, Aşırı, Eksik ve Dilbilgisi Yanlışı* adlı dört alt bölüme yer almaktadır (bkz. Tablo 2 ve 3).

Tablo (2) Söylem Uygunluğu Ölçeği

SINIFLAMA	KILAVUZ İLKELER
Söylemsel Uygunluk	
1. Uygun Kullanım	Bağlaç tümceler arasında var olan ilişkiye uygun olarak kullanılmıştır.
2. Uygun Olmayan Kullanım	
Hatalı Kullanım	Bağlaç tümceler arasında var olan ilişkiye uygun olarak kullanılmamıştır.
Aşırı Kullanım	Bağlaç tümceler arasında var olan ilişki net olarak anlaşılabilirdiği halde gereksiz yere kullanılmıştır.
Eksik Kullanım	İlişkinin anlaşılması için bağlaç kullanımı gerektiği halde herhangi bir bağlaç kullanılmamıştır.

(Altunay, 2009: 83)

Tablo (3) Yapısal Uygunluk Ölçeği

SINIFLAMA	KILAVUZ İLKELER
Yapısal Doğruluk	
1. Doğru Kullanım	Bağlaç dilbilgisi ve yazım kurallarına uygun olarak kullanılmıştır.
2. Hatalı Kullanım	
Dilbilgisel Hata	Bağlaç ölçünlü dilde doğru olduğu kabul edilen dilbilgisel ölçütlere uygun kullanılmamıştır.
Yazım Hatası	Bağlaç anlamsal olarak doğru seçilmiş ancak yazım kurallarına uygun kullanılmamıştır.
Hem Dilbilgisi hem Yazım Hatası	Bağlacın kullanımı hem dilbilgisi hem de yazım kurallarına aykırıdır.

(Altunay, 2009: 83)

4.3.1 Ölçme Araçlarının Geçerliliği ve Güvenilirliğine İlişkin Çalışma

Araştırmada kullanılan ölçme araçlarının geçerliliklerini belirlemek amacıyla *içerik geçerliliği* (Karasar, 1998: 151) ölçütlerden olan uzman görüşüne başvurulmuş ve alan uzmanlarından alınan geri bildirim ve öneriler üzerine *Bağlaç Sınıflama Ölçeği* üzerinde bazı düzenlemelere gidilmiştir. Ölçme araçlarının güvenilirlik düzeylerini belirlemek içinse *gözlemciler arası uyum* (Karasar, 1998: 152) yöntemine başvurulmuştur. Bu amaçla araştırmacı, akademik yazma dersi konusunda tecrübeli bir başka öğretim görevlisi ile geliştirilen ölçeklerin özellikleri konusunda görüşmeler yapmıştır. Daha sonra standardizasyonu sağlamak üzere, toplam sayısının dörtte birini oluşturan kompozisyonlar araştırmacı ve diğer öğretim görevlisi tarafından birlikte değerlendirilmiş ve ulaşılan sonuçların birbirine yakın

olduğu görüldükten sonra, geriye kalan kompozisyonlar üzerinde ayrı ayrı çalışılmıştır. Bunun ardından değerlendirmeler arasındaki ilişki *Pearson Korelasyon Analizi* aracılığıyla belirlenmiş ve gözlemciler arasındaki uyum oranını gösteren Pearson korelasyon katsayısının

- Bağlaç Sınıflama leği için $r = .96$ ($p < 0.01$);
- Söylem Uygunluğu leği için $r = .93$ ($p < 0.01$);
- Yapısal Uygunluk leği için $r = .95$ ($p < 0.01$) olduğu grlmştir.

Anılan katsayıların hepsinin **.90**'ın üzerinde çıkması, değerlendirmede kullanılan lme araçlarının güvenilirliğinin bir göstergesi olarak kabul edilmiştir. Aşağıdaki tablolarda katılımcıların D1 ve D2'de üretmiş oldukları metinlerde yer alan bağlaçların yapısal sınıflamaları; bağlaçların gösterdiği tutarlılık ilişkileri; bağlaçların sahip olduğu söylem uygunluğu ve yapısal uygunluğuna ilişkin detaylı bilgiler yer almaktadır.

4.4 Bağlaçların Sınıflanması ve Gösterdikleri Bağdaşıklık İlişkileri

4.4.1 İngilizce Metinlerde Kullanılan Bağlaçlar

Tablo 4 Birinci Katılımcı Grubunun İngilizce Metinlerde Kullandığı Bağlaçlar

Yana Sıralama Bağlaçları	Anlam	Sıklık (%)	Alta Sıralama Bağlaçları	Anlam	Sıklık (%)	Söylem Belirteçleri	Anlam	Sıklık (%)
and	sıralama; genişletme; özelleştirme	64 (%40)	because	gerekçelendirme; neden	52 (%15)	so	gerekçe; sonuç	51 (%16)
but	karşıtlık; benzemezlik	58 (%37)	if	beklenti; koşul	49 (%14)	however	karşıtlık; benzemezlik	36 (%11)
not only... but also	sıralama; genişletme	13 (%8)	when	zamansal; ardıllık;	56 (%16)	that is why	sonuç	15 (%5)
both / and	sıralama; birleştirme	12 (%8)	while	zamansal; benzemezlik	34 (%10)	for example	örneklendirme; özelleştirme	13 (%5)
or	seçeneklendirme; karşıtlık; genişletme	9 (%5)	since	gerekçe; zamansal	28 (%8)	on the other hand	karşıtlık	12 (%5)
either ... or	seçeneklendirme; genişletme	4 (%2)	although	karşıtlık	17 (%5)	in conclusion	sonuç	9 (%3)
			because of	gerekçe	17 (%5)	first of all	öncelik	9 (%3)
			as	gerekçe; zamansal	14	because of this	gerekçelendirme	6 (%2)
			in order to	amaç	11 (%3)	I mean	açıklama	5 (%1)
			in spite of	karşıtlık	11 (%3)	otherwise	seçeneklendirme	8 (%2)
			after	zamansal; ardıllık; gerekçe	9 (%2)	finally	sonuç	6 (%2)
			despite	karşıtlık	8 (%2)	thus	sonuç	9 (%3)
			in spite of the fact that	karşıtlık	7 (%2)	of course	gerekçelendirme	5 (%2)
			whereas	karşıtlık	6 (%2)	in brief	özetleme	3 (%0)
			owing to	gerekçe	6 (%2)	in addition	ekleme	2 (%0)
			even if	karşıtlık	5 (%1)	actually	yeniden ifade etme	1 (%0)
			thanks to	gerekçe	4 (%1)	unfortunately	açıklama	5 (%1)
			before	zamansal; öncül	4 (%1)	firstly	sıralama; öncelik	5 (%2)
			as long as	zamansal; koşul	3 (%0)	besides	ekleme	9 (%3)
			no matter how	karşıtlık	2 (%0)	hence	sonuç	4 (%1)
			now that	gerekçe; beklenti	1 (%0)	to sum up	sonuç	11 (%3)

					in fact	açıklama	6 (%2)
					in summary	özetleme	10 (%3)
					such as	örneklendirme	7 (%2)
					secondly	sıralama	5 (%1)
					consequently	sonuç	4 (%1)
					as a consequence	sonuç	9 (%3)
					in other words	yeniden ifade etme	7 (%2)
					therefore	sonuç	5 (%1)
					furthermore	sonuç	9 (%3)
					and then	sıralama; sonuç	2 (%0)
					that is to say	yeniden ifade etme	1 (%0)
					namely	yeniden ifade etme	1 (%0)
					what is more	genişletme	6 (%2)
					on the contrary	karşıtlık	8 (%2)
					all in all	sonuç	3 (%0)
					especially	vurgulama	2 (%0)
					as a result	sonuç	4 (%0)
					yet	karşıtlık	2 (%0)
					instead	örneklendirme	1 (%0)
					that is	örneklendirme	1 (%0)
					for instance	örneklendirme	3 (%0)
					similarly	örneklendirme	1 (%0)
	TOPLAM	160		TOPLAM	344	TOPLAM	322

Tablo (5) İkinci Katılımcı Grubunun İngilizce Metinlerde Kullandığı Bağlaçlar

Yana Sıralama Bağlaçları	Anlam	Sıklık (%)	Alta Sıralama Bağlaçları	Anlam	Sıklık (%)	Söylem Belirteçleri	Anlam	Sıklık (%)
and	sıralama; genişletme; özelleştirme	74 (%39)	because	gerekçelendirme; neden	63 (%23)	so	gerekçe; sonuç	48 (%18)
but	karşıtlık; benzemezlik	66 (%35)	if	beklenti; koşul	54 (%19)	for example	örneklendirme; özelleştirme	35 (%13)
or	sıralama; genişletme	18 (%9)	when	zamansal; ardıllık;	35 (%13)	however	karşıtlık; benzemezlik	17 (%6)
both.. and	sıralama; birleştirme	16 (%9)	because of	gerekçe	19 (%6)	in conclusion	sonuç	14 (%5)
either.. or	seçeneklendirme; genişletme	13 (%8)	in order to	amaç	16 (%5)	finally	sonuç	13 (%5)
			after	zamansal; ardıl	10 (%3)	first of all	sıralama; öncelik	12 (%4)
			thanks to	gerekçe	9 (%3)	firstly	sıralama; öncelik	7 (%2)
			although	karşıtlık	14 (%4)	because of this	gerekçe	4 (%1)
			as	gerekçe	6 (%2)	I mean	açıklama	2 (%0)
			in spite of	karşıtlık	7 (%2)	secondly	sıralama	7 (%2)
			despite	karşıtlık	7 (%2)	besides	ekleme	3 (%0)
			no matter how	karşıtlık	5 (%1)	thus	sonuç	6 (%2)
			before	zamansal; öncelik	8 (%2)	of course	gerekçe	5 (%1)
			as long as	zamansal; koşul	4 (%1)	in brief	genelleme	3 (%0)
			while	zamansal; benzemezlik	15 (%5)	in addition	sıralama	2 (%0)
			since	zamansal; gerekçe	4 (%1)	actually	yeniden ifade etme	5 (%1)
						unfortunately	açıklama	2 (%0)
						that is why	sonuç	6 (%0)
						besides	sıralama	2 (%0)
						hence	sonuç	4 (%1)
						on the other hand	karşıtlık	11 (%3)

						in fact	açıklama	3 (%0)
						in summary	sonuç	8 (%2)
						such as	örneklendirme	3 (%0)
						consequently	sonuç	14 (%5)
						that is	örneklendirme	5 (%1)
						to sum up	sonuç	7 (%2)
						thirdly	sıralama	2 (%0)
						in other words	yeniden ifade etme	7 (%2)
						therefore	sonuç	8 (%2)
	TOPLAM	187		TOPLAM	276		TOPLAM	265

4.4.1.1 Değerlendirme

Tablo 4’de görüldüğü üzere, birinci katılımcı grubundaki öğrenciler D2’de kanıtlayıcı türde yazdıkları kompozisyonlarda 77 farklı bağlacı 824 farklı ortamda kullanmışlardır. En sık kullanılan ilk 10 bağlaç *and, but, when, because, so, if, however, while, since ve because of* şeklinde gerçekleşmiştir. Tablo 5, ikinci katılımcı grubunun D2’de kanıtlayıcı türde yazdıkları kompozisyonlarda 51 farklı bağlacı 728 farklı ortamda kullandıklarını ve bunlardan en sık kullanılan ilk 10 bağlacın *and, but, because, if, so, when, for example, because of, or ve however* olduğunu göstermektedir.

Sözü edilen bağlaçların anadili İngilizce olanlar tarafından da sık kullanılıp kullanılmadığını araştırmak amacıyla *British National Corpus* (BNC) bütüncesi incelenmiştir. BNC’de en sık kullanılan ilk on bağlaç ‘and’, ‘for’, ‘as’, ‘but’, ‘or’, ‘if’, ‘so’, ‘when’, ‘then’, ‘also’ olarak görülmektedir. Bu bağlaçlardan altısı (*and, if, but, so, when, or*) katılımcı gruplar tarafından da en sık kullanılan bağlaçlar arasındadır.

Alanyazın araştırma sonuçlarına göre İngilizce’de en sık kullanılan bağlaç *and*’dir. BNC’de aynı şekilde *and*’in İngilizce’de gerek sözlü gerekse yazılı akademik, basın, kurgu vb. her tür metinde en sık kullanılan bağlaç olduğunu göstermektedir. McLaughlin (2006:337) *and*’in anadili edinimi sürecinde ilk olarak ortaya çıkan ve eklenti ilişkilerini göstermek amacıyla kullanılan bağlaç olduğunu söyler. Bunu zaman ilişkileri ve nedensellik ilişkileri takip etmektedir (aktaran: Altunay, 2009: 65). Anadili farklı olan çocukların da sözü edilen ilişkileri aynı sırayla edindiklerini gösteren çalışmalar mevcuttur (Reich 1986).

Bağlaçların sahip oldukları sıklığın yanı sıra katılımcıların ürettiği metin türü değişkeninin de bağlaç tercihlerini etkilemiş olması olasıdır. Katılımcılar okurun aklına gelebilecek karşıt görüşleri önce dile getirip, daha sonra çürütmek amacıyla *but, however* ve *while* bağlaçlarını sık kullanmış görünmektedir. Zira bu bağlaçlar hem karşıtlık hem de benzemezlik ilişkilerini göstermek için kullanılmaktadır.

Kanıtlayıcı türde metin ürettiklerinden dolayı katılımcılar, kendilerine verilen başlıktan yola çıkarak bir görüşü savunmak ve onun doğruluğunu kanıtlamak durumunda kalmışlardır. Bu durum *because* bağlacının sık kullanılmasını

açıklamaktadır. Çünkü katılımcılar bir iddia öne sürüp onu gerekçelendirmişlerdir. *So, since* ve *because of* bağlaçlarının da benzer biçimde, nedensellik ve zamansallık ilişkilerine işaret etmeleri, katılımcılar tarafından sıklıkla kullanılmış olmalarını açıklamaktadır. Benzer sonuçları başka dillerde yapılan araştırmalar da göstermektedir (Ying, 2007; McLaughlin, 2006).

Kanıtlayıcı türde üretilen metinlerde yazar bir dizi görüşü ve onların gerekçelerini sıralayarak okuru ikna etmek ve bir sonuca götürmek arzusunda olduğundan *firstly, first of all, secondly, although, as a consequence, in conclusion* türünden bağlaçların da bu tür metinlerde sık kullanıldığı görülmektedir.

4.4.2 Türkçe Metinlerde Kullanılan Bağlaçlar

Tablo (6) Birinci Katılımcı Grubunun Türkçe Metinlerde Kullandığı Bağlaçlar

Yana Sıralama Bağlaçları	Anlam	Sıklık (%)	Alta Sıralama Bağlaçları	Anlam	Sıklık (%)	Söylem Belirteçleri	Anlam	Sıklık (%)
ve	ekleme; karşılaştırma; karşıtlık; gerekçelendirme	84 (%31)	-eğer (y)sE	koşul; varsayım	72 (%22)	yani	açıklama	29 (%13)
fakat	karşıtlık; karşılaştırma; benzemezlik	54 (%20)	-(y)kEn	zaman: eşzamanlılık; karşıtlık	70 (%21)	bu yüzden	gerekçelendirme	27 (%12)
çünkü	gerekçe; neden	45 (%16)	-mA için	amaç; gerekçelendirme	51 (%16)	Sonuç olarak	sonuçlandırma	21 (%9)
ama	karşıtlık; benzemezlik; dışarıda bırakma	32 (%12)	-dİğİndA	zaman: eşzamanlılık	38 (%12)	örneğin	örnekleme	18 (%8)
ya... ya da	seçeneklendirme	12 (%4)	-İp	ekleme;	15 (%4)	elbette	vurgulama; gerekçelendirme	14 (%6)
hem... hem (de)	vurgulama; belirginleştirme	9 (%3)	-(y)sE dA	karşıtsallık; varsayım	14 (%4)	bu nedenle	açıklama; gerekçelendirme	12 (%5)
ancak	karşıtlık; benzemezlik; koşul	9 (%3)	-(İ)nca	zaman; eşzamanlılık gerekçelendirme	12 (%3)	öncelikle	sıralama; vurgu	11 (%5)
gerek... gerek(se)	vurgulama; belirginleştirme	8 (%3)	-dİğİ için	gerekçelendirme	12 (%3)	bunun için	açıklama; gerekçelendirme	10 (%4)
lakin	karşıtlık	7 (%2)	-dAn dolayı	gerekçelendirme	18 (%5)	özetle	özetleme	9 (%4)
ne ... ne de	karşıtlık;	6 (%1)	-dİğİndAn	gerekçelendirme	5 (%1)	bununla beraber	karşıtlık;ekleme	8 (%3)
veya	seçenek	4 (%1)	-(n)A rağmen/ karşılık	karşıtlık; beklentinin yadsınması	5 (%1)	ayrıca	açıklama; ekleme	7 (%2)
			-ArAk	yaklaşım; tarz;	4 (%1)	öte yandan	karşıtlık	6(%2)
						mesela	örnekleme	5(%2)
						o halde	açıklama; gerekçelendirme	5(%2)
						ek olarak	açıklama;sıralama	4(%1)
						ne yazık ki	açıklama; vurgulama	4(%1)
						böylece	açıklama; gerekçelendirme	4(%1)
						diğer yandan	seçeneklendirme; karşıtlık	4(%1)
						yoksa	seçeneklendirme; varsayım	3(%1)
						ayrıca	ekleme; karşıtlık	3(%1)
						nihayetinde	sonuçlandırma; gerekçelendirme	3(%1)
						bu sebeble	açıklama; gerekçelendirme	3(%1)
						tam tersine	karşıtlık	3 (%1)
						dahası	ekleme; karşıtlık	3(%1)
						peki	bağlantı	2(%0)
	TOPLAM	270		TOPLAM	316		TOPLAM	218

Tablo (7) İkinci Katılımcı Grubunun Türkçe Metinlerde Kullandığı Bağlaçlar

Yana Sıralama Bağlaçları	Anlam	Sıklık (%)	Alta Sıralama Bağlaçları	Anlam	Sıklık (%)	Söylem Belirteçleri	Anlam	Sıklık (%)
ve	ekleme; karşılaştırma; karşıtlık; gerekçelendirme	78 (%30)	-(y)kEn	zaman; eşzamanlılık; karşıtlık	63 (%20)	örneğin	örnekleme	24 (%16)
çünkü	gerekçe; neden	47 (%19)	-eğer (y)sE	koşul; varsayım	59 (%19)	sonuç olarak	sonuçlandırma	22 (%14)
fakat	karşıtlık; karşılaştırma; benzemezlik	39 (%15)	-mAk için	amaç; gerekçelendirme	35 (%11)	yani	açıklama	15 (%10)
ama	karşıtlık; benzemezlik; dışarıda bırakma	37 (%15)	-(I)nca	zaman; eşzamanlılık gerekçelendirme	35 (%11)	öte yandan	ekleme; açıklama	14 (%10)
(ya)... ya da	seçeneklendirme	34 (%14)	-dAn dolayı	gerekçelendirme	24 (%8)	bu yüzden	gerekçelendirme	13 (%9)
ancak	karşıtlık; benzemezlik; koşul	11 (%4)	-(n)A ragmen/karsılık	karşıtlık; beklentinin yadsınması	21 (%7)	bu nedenle	açıklama; gerekçelendirme	12 (%8)
hem... hem (de)	vurgulama; belirginleştirme	6 (%1)	-dİğIndAn	gerekçelendirme	19 (%6)	özetle	özetleme	9 (%6)
veya	seçenek	5 (%1)	-dİğIndA	zaman; eşzamanlılık	14 (%4)	elbette	vurgulama; gerekçelendirme	8 (%5)
ne ...ne (de)	karşıtlık;	3 (%1)	-ArAk	yaklaşım; tarz;	9 (%2)	diğer bir deyişle	açıklama	7 (%4)
			-(y)sE dA	karşıtsallık; varsayım	8 (%2)	diyelim ki	varsayım	4 (%3)
			-dİğİ için	gerekçelendirme	7 (%2)	ayrıca	ekleme; açıklama	4 (%3)
			-İp	ekleme;	6 (%1)	bunun için	açıklama; gerekçelendirme	4 (%3)
			-dİğİ sürece	koşul	5 (%1)	o yüzden	gerekçe; sonuç	3(%1)
						o halde	açıklama; gerekçelendirme	3(%1)
						aksi takdirde	karşıtlık	3(%1)
						böylece	açıklama; gerekçelendirme	2(%1)
						farz edelim ki	varsayım	1(%0)
						halbuki	karşıtlık	1(%0)
						peki	bağlantı	1(%0)
	TOPLAM	260		TOPLAM	305		TOPLAM	150

4.4.2.1 Değerlendirme

Tablo 6’da görüldüğü üzere, birinci katılımcı grubunda yer alan öğrenciler D1’de kanıtlayıcı türde yazdıkları kompozisyonlarda, 48 farklı bağlacı 792 farklı ortamda kullanmışlardır. En sık kullanılan ilk 10 bağlaç *ve*, *-(y) kEn*, *-eğer (y)sE*, *çünkü*, *fakat*, *ama -dAn dolayı*, *-dİğIndA*, *yani*, *bu yüzden*, şeklinde gerçekleşmiştir. Tablo 7, ikinci katılımcı grubunun D1’de kanıtlayıcı türde yazdıkları kompozisyonlarda 41, farklı bağlacı 715 farklı ortamda kullandıklarını ve bunlardan en sık kullanılan ilk 10 bağlacın *ve*, *-eğer (y)sE*, *-(y) kEn*, *çünkü*, *,*, *fakat*, *ama*, *-dAn dolayı*, *-InCA*, *(ya) ya da*, *örneğin* olduğunu göstermektedir. En sık kullanılan ilk on bağlaçtan 7’si oranları değişmekle birlikte ortaktır. Bu bağlaçlar sırasıyla *ve*, *-(y) kEn*, *-eğer (y)sE*, *çünkü*, *fakat*, *ama*, *-dAn dolayı*’dır.

İngilizce metinlere ilişkin yapılan değerlendirmeye benzer bir durum Türkçe metinlerde kullanılan bağlaçlar açısından da geçerli görünmektedir. Şöyle ki; katılımcılar bağlaç tercihlerini hem ürettikleri metin türüne hem de bağlaçların kullanım sıklığına bağlı olarak gerçekleştirmişlerdir. Türkçe metinlerde de en sık kullanılan bağlaç olarak *ve* öne çıkmakta onu kanıtlayıcı metin üretiminin gereği olarak önermeleri ortaya atıp gerekçelendirmek, okuru belirli bir görüşe ikna etmek için kullanılan nedensellik ve karşıtlık ilişkilerini gösteren *-(y) kEn*, *-eğer (y)sE*, *çünkü*, *fakat*, *ama -dAn dolayı*, *-dİğIndA*, *yani*, *bu yüzden*, *ya da*, *örneğin* türünden bağlaçlar izlemektedir.

Sonuçlar katılımcı gruplarında yer alan öğrencilerin, D1 ve D2'deki metinlerini metinsellik ölçütlerine göre kurguladıklarını ancak genelde önermeler arasında var olan ilişkileri göstermek için kullanacakları yapıları, özelde ise mevcut araştırmanın odak noktasını oluşturan bağlaçları metnin üretildiği dilin gereklerine uygun olarak seçtiklerine işaret etmektedir. Ancak bu süreçte D2'nin anlamsal ve yapısal kısıtlarına ilişkin bilgiyi ne derece özümstediklerine bağlı olarak başarımları düzeyleri farklılaşmaktadır. Katılımcıların D2'deki bağlaç kullanımlarının başarımları düzeyleri aşağıda yer alan Tablo 8 ve Tablo 9'da görülmektedir.

Tablo (8) Birinci Grubun İngilizce Metinlerde Kullandığı Bağlaçların Başarımları Düzeyleri

BAĞLAÇ	UYGUN KULLANIM	UYGUNSUZ KULLANIM	UYGUNSUZ KULLANIM TÜRLERİ		
			Hatalı Kullanım	Aşırı Kullanım	Yetersiz Kullanım
COORDINATORS					
and	61	3	2		
but	53	5	3	2	
or	8	1	1		
both ...and	11	1	1		
either ... or	4				
not only...but also	13	1		1	
SUBORDINATORS					
because	44	8	6	2	
if	46	3	3		
when	54	5	5		
because of	13	4	4		
in order to	9	2	2		
after	9				
thanks to	2	2	2		
although	12	5	5		
as	14				
in spite of	9	2	2		
despite	6	2	2		
no matter how	2				
before	4				
as long as	3				
while	31	3	3		
since	24	4	4		
even if	5				
in spite of the fact that	5	2	2		
whereas	6				
now that	1				
owing to	5	1	1		

DISCOURSE ADVERBIALS					
firstly	4	1	1		
so	46	5	5		
secondly	4	1	1		
for example	10	3		3	
in conclusion	7	2	2		
first of all	9				
because of this	6				
I mean	5				
otherwise	7	1	1		
finally	6				
thus	8	1	1		
of course	5				
in brief	3				
in addition	2				
actually	1				
unfortunately	5				
that is why	13	2	2		
besides	6	3	2	1	
hence	4				
on the other hand	11	1	1		
in fact	6				
in summary	10				
such as	7				
however	28	8	8		
consequently	4				
to sum up	10	1	1		
in other words	7				
therefore	5				
that is	1				
and then	-	2	2		
that is to say	1				
namely	1				
what is more	6				
furthermore	9				
all in all	3				
especially	2				
on the contrary	6	2	2		
yet	2				
instead	1				
as a consequence	8	1	1		
similarly	1				
as a result	4				
for instance	3				
TOPLAM	736 (%89)	88 (%11)	79 (%90)	9 (%10)	

Tablo (9) İkinci Grubun İngilizce Metinlerde Kullandığı Bağlaçların Başarım Düzeyleri

BAĞLAÇ	UYGUN KULLANIM	UYGUNSUZ KULLANIM	UYGUNSUZ KULLANIM TÜRLERİ		
			Hatalı Kullanım	Aşırı Kullanım	Yetersiz Kullanım
COORDINATORS					
and	64	10	6	1	3
but	58	8	5	2	1
or	18				
both ...and	14	2	2		
either ... or	12	1	1		
SUBORDINATORS					
because	56	7	4	3	
if	49	5			
when	33	2			2
because of	13	6	6		
in order to	11	5	5		
after	9	1			1
thanks to	9	4	4		
although	8	3	3		
as	4	2	2		
in spite of	5	2	2		
despite	4	3	3		
no matter how	3	2	2		
before	7	1	1		
as long as	4				
while	12	3	3		
since	2	2	2		
DISCOURSE ADVERBIALS					
firstly	6	1	1		
so	40	8	4	4	
secondly	6	1	1		
for example	31	4	3	1	
in conclusion	12	2	2		
first of all	11	1	1		
besides	1	2	2		
because of this	3	1	1		
I mean	2				
finally	10	3	3		
thus	5	1	1		
of course	5				
in brief	3				
in addition	2				
actually	5				
unfortunately	2				
that is why	6				
besides	2				

hence	4				
on the other hand	8	3		3	
in fact	3				
in summary	8				
such as	3				
however	13	4	2	2	
consequently	12	2	2		
to sum up	7				
thirdly	2				
in other words	6	1	1		
therefore	6	2		2	
that is	4	1	1		
TOPLAM	622 (%85)	106 (%15)	76 (%75)	19 (%18)	8 (%7)

Tablo 8, Birinci Katılımcı grubunun kullandığı toplam 824 bağlacın 88'inin (%11) uygunsuz olarak kullanıldığını; uygunsuz kullanımın büyük bölümünün (%89) hatalı kullanıma, bir bölümününse (%11) aşırı kullanıma bağlı olduğunu göstermektedir. Hatalı kullanılan bağlaçların %15'i yana sıralama bağlaçları, %49'u alta sıralama bağlaçları, %36'sı ise söylem belirteçlerinden oluşmaktadır. İkinci Katılımcı grubunun kullandığı toplam 728 bağlaçtan, 106'sı (%14) uygunsuz olarak kullanılmıştır. Uygunsuz kullanımın %21'i yana sıralama bağlaçları, %48'i alta sıralama bağlaçları, %37'si söylem belirteçlerinden oluşmuştur (Tablo 9).

Burada dikkat çekici olan her iki grupta da en sık kullanılan yana sıralama bağlaçlarının başında gelen *and* ve *but* bağlaçlarındaki yetersiz ve hatalı kullanım oranının görece yüksekliğidir (sırasıyla %21 ve %23). Aynı şekilde uygunsuz kullanım başlığının büyük bölümünü oluşturan alta sıralama bağlaçları da (%37 ve %45) ilgi çekmektedir. Alta sıralama bağlaçlarında yapılan hataların önemli kısmı dilbilgisel yapılara uygun olmayan kullanımlardan oluşmaktadır. Söylem

belirteçlerinde görülen uygunsuz kullanımların büyük bölümü (%67 ve %85) yazım hatalarından kaynaklanmıştır.

Hatırlanacağı üzere, söylem bağlaçlarının yapısal ve anlamsal özelliklerinin tartışıldığı ikinci bölümde, D1 ve D2 arasında var olan farklılıklara değinilmiş ve D1’de herhangi bir bağlaç kullanılmaksızın, yani örtük biçimde de söz öbekleri ya da tümceciklerin yan yana sıralanabildikleri belirtilmiş, oysa bu durumun D2 için geçerli olmadığını altı çizilmişti. Katılımcıların yana sıralama bağlaçlarında yaptıkları hataların önemli bölümünde değinilen türden kullanımlar dikkat çekmektedir.

Bu veriden hareketle, çalışma gruplarını oluşturan öğrencilerin D2’deki bağlaç kullanımları konusunda şu noktalar öne çıkmaktadır. 1. Öğrencilerin kullandığı bağlaçlar sınırlı sayıdadır ve bağlaç tercihinde sıklık değişkeni belirleyici olmakta, yani en sık görülen bağlaçlar kullanılmaktadır. 2. Öğrenciler çok sözcükten oluşan kalıplaşmış bağlaçları kullanmaktan kaçınma, bunların yerine en yalın olanları kullanma eğilimindedir. 3. D2’ye ait bağlaçların kimilerinde D1’den kaynaklandığını düşündürecek dilbilgisi ve yazım hataları yapılmaktadır. 4. Öğrenciler yana sıralama bağlaçları, alta sıralama bağlaçları ve söylem belirteçleri arasındaki ayrımların yeterince farkında görünmemektedir.

Bir diğer öne çıkan konu ise, alta sıralama bağlaçlarında yapılan hataların çoğunlukla bağlacın üyelerinin sözdizimsel özelliklerine ilişkin olmasıdır. Şöyle ki; D2’de bu grupta yer alan bağlaçlardan kimileri kendilerine çekimli eylem içeren bir

tümceciği üye olarak alabilirken (Örnek 63), kimilerinin üyeleri çekimsiz eylemlerden oluşan eylem/ad öbeklerinden meydana gelebilmektedir (Örnek 64) . D1’de ise alta sıralama bağlaçlarının kendilerine çoğu zaman çekimsiz eylemlerden oluşan eylem/ad öbeklerini üye olarak aldıkları öne sürülmektedir (Yıldırım, 2010; Demirşahin, 2008; Zeydan, 2007, Göksel ve Karlaske, 2005; Zeyrek ve diğ., 2008).

Örnek (63) **Despite the fact that she was sick, the celebrity guest attended the ceremony.**

Hasta olmasına karşın, ünlü konuk törene katıldı.

Örnek (64) **Despite being sick, the celebrity guest attended the meeting.**

Hasta olmasına karşın, ünlü konuk törene katıldı.

Sözü edilen veriler ve örnekler ışığında, her iki katılımcı grubunun da D2 üretimleri esnasında D1’den etkilendikleri ve aktarımda buldukları, yani Türkçe’nin yapısal özelliklerinin İngilizce’de üretilen metinlere bir şekilde taşındığı yorumunun yapılması olanaklı görünmektedir. Ancak (Hawkins, 1987: 30)’da da ifade edildiği üzere, D2 kullanıcılarından elde edilen herhangi türdeki bir verinin gerçekten kullanıcının dilsel bilgisini mi yoksa uygulanan testin sonucunu mu yansıttığına karar vermek her zaman mümkün olamamaktadır. Bu nedenle, D1 ve D2’de yazılmış kompozisyonlardan kaynaklanmış olabilecek, olası kısıtlılıkları eleyip katılımcı gruplarının değinilen alanlardaki başarımlarını daha iyi anlayabilmek amacıyla bir başka araştırma (Dilbilgisel Yargı Testi) daha yapılmıştır.

4.5 Dilbilgisel Yargı Testi

4.5.1 Testin Özelliği

Bu test, katılımcı grupların İngilizce’de yana sıralama bağlaçları ve alta sıralama bağlaçlarına ilişkin bilgilerini ölçen Dilbilgisel Yargı Testidir (DYT). Türkçe’de bazı ad öbekleri ile tümcecikler herhangi bir bağlaca ihtiyaç duymadan, yalnızca yan yana dizilerek (*juxtaposition*) bağlanabilirken, bu durum İngilizce’de görülmemekte, ad öbekleri ya da tümcecikler yana sıralama bağlaçları aracılığıyla bir araya getirilmektedirler. Dolayısıyla, D1’in D2’ye olan etkisi; bir başka deyişle, aktarım nedeniyle katılımcıların bu konudaki başarımlarının düşük olması beklenmektedir. Bu testte katılımcıların yukarıda özellikleri belirtilen türdeki dilbilgisel olarak kabul edilebilir tümceleri, bu özellikten yoksun, yani dilbilgisel olarak kabul edilemez olan tümcelerden ne ölçüde ayırıp ayıramadıkları araştırılmıştır.

Testte incelenen bir diğer konuya alta sıralama bağlaçlarının üye yapılarına ilişkindir. İngilizce’de bu sınıflama kapsamında bulunan bağlaçlardan kimilerinin üyeleri, çekimli eyleme sahip bir tümcecik, kimilerininse ad/eylem öbeği şeklinde oluşturulabilmektedir. Türkçe’de ise bu tür yapıların çoğunlukla ad/eylem öbeğini üye olarak aldıkları görülmektedir. Testte sözü edilen özellikteki tümcelere bu özelliğe aykırı olan tümcelerin ayırt edilmesi konusunda, katılımcı grupları arasında başarımların düzeyi ayrımı olup olmadığı araştırılmıştır.

Katılımcılara uygulanan testte toplam 84 tümce yer almaktadır ve bunlar her bir grupta 28'er adet olmak üzere (i) yana sıralama bağlaçlarına, (ii) alta sıralama bağlaçlarına ve (iii) dikkat dağıtıcı özellikte olanlara aittir.

İlk grupta yer alan yana sıralama bağlaçlarına ilişkin tümceler üç alt başlıkta

(a) *Tam tümce+Bağlaç+Tam tümce*;

(b) *Tam tümce +Bağlaç+Kısmi (baş değiştirgeninin düştüğü) tümce*;

(c) *Ad öbeği+Bağlaç+Ad öbeği*

şeklinde sınıflandırılmış ve 14 dilbilgisel açıdan doğru (*grammatical*), 14 dilbilgisel açıdan yanlış (*ungrammatical*) tümceden oluşturulmuştur.

İkinci grupta yer alan alta sıralama bağlaçlarına ilişkin tümceler iki alt başlıkta

(a) *Tam tümce+Bağlaç+Tam tümce*

(b) *Tam tümce+Bağlaç+Ad/Eylem öbeği*

şeklinde sınıflandırılmış ve 14 dilbilgisel açıdan doğru, 14 dilbilgisel açıdan yanlış tümceden oluşturulmuştur.

Üçüncü grubu oluşturan dikkat dağıtıcı (filler sentences) tümcelerse her iki grupta yer alan hedef tümcelerin aralarına yerleştirilmiş ve testin katılımcılarının hangi konuda bilgilerinin ölçüldüğünün farkına varmamaları ve performanslarının olumlu ya da olumsuz biçimde etkilenmemesi amaçlanmıştır. Testin hazırlanma sürecinde kapsam geçerliliğini teminen, alan uzmanı olan bir öğretim üyesinin değerlendirme ve geri bildirimleri ışığında test düzenlenerek son hali verilmiş ve uygulanmıştır.

4.5.2 Testin Katılımcıları ve Testin Uygulanması

D1 ve D2’de kompozisyon üreten her iki katılımcı grubu DYT’de de aynı şekilde yer almaktadır. Katılımcılara 30 dakika süre verilerek kendilerine verilen testteki tümcelere ilişkin dilbilgisellik yargılarını *Doğru* ya da *Yanlış* [T (*True*), F (*False*)] biçiminde belirlemeleri istenmiştir. (Bkz. EK - D). Konulara göre DYT’deki tümcelerin dağılımı aşağıdaki gibidir:

4.5.3 DYT Tümce Türleri

4.5.3.1 Yana Sıralama Bağlaçlarına İlişkin Tümceler

4.5.3.1.1 *Tam tümce + Bağlaç + Tam tümce* [*Full S + Conj + Full S*]

Soru No _____ Tümce Türleri

1.1 Dilbilgisel (Doğru) Tümceler

- 1 The baby is so sweet, and she is very well-behaved, too!
- 35 I said I’ve forgotten to talk, and they laughed at me.
- 39 I did not do what you told me, and I will certainly not.
- 49 It turns out that Cem had found the message, but he misunderstood it.
- 83 He knows about the matter, but he is not giving it away.

1.2 Dilbilgisi dışı (Yanlış) Tümceler

- 23 I missed supper. I am starving!
- 40 It is an old car. It is very reliable.
- 54 The doctor had written to me when he was injured. I received the third letter three weeks ago.
- 60 Do that stupid thing once more. I’ll skin you alive.
- 67 I will help you with your homework, first I must finish this work.

4.5.3.1.2 *Tam tümce +Bağlaç+Kısmi tümce [Full S+ Conj+ Partial S (pro-drop)]*

2.1 Dilbilgisel (Doğru) Tümceler

- 15 You will come and understand the issue yourself.
17 The Prime Minister went to Izmir and met some businessmen.
22 In this weather we must not stay indoors but go out for a walk.
56 I wonder if Ahmet found the message but didn't understand it?
68 We should go to the cinema and watch a good film

2.2 Dilbilgisi dışı (Yanlış) Tümceler

- 30 I guess they will not accept our offer, reject it.
71 She may have heard about the rumour, not realized the importance of it.
81 They were supposed to have come, apologize to us last Wednesday.
34 Wouldn't it be better to forget this problem, start a new life?
78 You should talk less, work more.

4.5.3.1.3 *Ad Öbeği+ Bağlaç+ Ad Öbeği [NP+ Conj+ NP]*

3.1 Dilbilgisel (Doğru) Tümceler

- 18 I had bread and cheese at lunch time.
26 He couldn't read and write because of his illness.
63 They kept working day and night.
76 What every man and woman should know is the following before searching for a soul mate online.

3.2 Dilbilgisi dışı (Yanlış) Tümceler

- 24 She is watching the same black white movie all the time.
45 During the years of depression all they had was bread butter.
51 Most of the time my relationship with her was up down.
73 Would you bring me some paper pen?

4.5.3.2 Alta Sıralama Bağlaçlarına İlişkin Tümceler

4.5.3.2.1 Tam tümce+Bağlaç+Tam tümce [Full S+ Conj+Full S]

1.1 Dilbilgisel (Doğru) Tümceler

- 6 I was trying to recall him when the doorbell rang.
13 Ayşe is left-handed whereas her daughter is right-handed.
19 Since you are unable to answer, perhaps we should ask someone else.
28 The team lost even though they played quite well.
44 Have some more coffee before you go.
59 The crowds rushed in as soon as the gates were open.
79 John angered while Susan amused the woman.

1.2 Dilbilgisi dışı (Yanlış) Tümceler

- 3 Despite the fact that you reminding me, I forgot the meeting.
14 I have to look for a job since I finish the course.
33 We've had central heating installed so that we be cold in winter.
43 In order to we save time, we will send an e-mail.
48 You should wear gloves when you will use an electric saw.
55 Please wait until to tell you to go out.
70 When coming out of plane, it was snowing.

4.5.3.2.2 Tam tümce+ Bağlaç+ Eylem/Ad Öbeği [Full S+ Conj+VP/NP]

2.1 Dilbilgisel (Doğru) Tümceler

- 2 Leyla hugged me and by rubbing her cheek against mine, she wished me a good trip.
7 I always have a shower after taking exercise.
32 In spite of bringing widespread destruction, the earthquake caused only six people to lose their lives.
37 While preparing to leave, he somehow realized that he said something wrong.
52 Turhan Baytop worked at Paris Pharmacology Faculty so as to increase his experience and knowledge.
64 He was so regretful due to losing his control.
75 The chairperson did not attend the meeting because of being ill.

2.2 Dilbilgisi dışı (Yanlış) Tümceler

- 8 While showing any conclusive evidence, most people thought he was guilty.
17 The minister is retiring due to he is ill.
21 The man turned pale as if to see a ghost.
27 Ayten lost weight by she went for a walk every day.
38 All my clothes got wet because of there was a storm.
65 Nadal had to withdraw from the tournament due to the fact that a knee injury.
80 You are saying this owing to you are really angry with me.

4.5.3.3 Dikkat Dağıtıcı Tümceler

- 4 The peace talks is likely to last several weeks.
5 Round the corner came a most exciting figure.
10 You should lay down on the bed.
11 I bought three mouses at the computer store.
12 There's only one person who thinks of themself in that light.
16 There are so many different types of computers over the market.
20 Tom must have had a new lock put on the door.
25 Either you or I are wrong.
29 On behalf of everyone here, I'd like to say thank you.
31 She taught herself how to read.
36 They forgot to turn in theirs papers.
41 No one scored as many points Laura did.
42 Their mother never let the kids to play in the street.
46 John was bought the book.
47 He knew that she would be arriving late.
50 Particularly interesting is the high percentage of unemployed people in England.
53 The mosquito which bit the baby probably was born in a nearby puddle.
57 Amanda caught three fishes at the lake.
58 I have been waiting for the prices to come down.
61 If I could speak English, I wouldn't have needed to have the letter translated.
62 It was England who won the World Cup in 1966.
66 Susan trained like she'd never done before.
69 They have been living in the same house since they moved to Istanbul.
72 Emotional responses are a function of the right hemisphere of the brain.

4.5.4 DYT'nin Değerlendirilmesi

DYT değerlendirilirken katılımcıların tümcelere getirdikleri yorumlardan doğru olanların her birine bir puan, her yanlış yoruma sıfır puan verilmiş ve bu puanların yüzdelik oranları belirlenmiştir. Araştırmanın ardından her iki katılımcı gruba ait veriler SPSS programında değerlendirilmiştir. Verinin istatistiksel analizinde testin birinci ve ikinci katılımcı grupları arasındaki korelasyon katsayısına bakılmış ve Cronbach Alpha değerinin **0.98** olduğu bulunmuştur. Bu sonuç testin güvenilirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir.

4.5.4.1 Bulgular ve Değerlendirme

4.5.4.1.1 Yana Sıralama Bağlaçlarına İlişkin Değerlendirme

Aşağıda, yana sıralama bağlaçlarının (a) *Tam tümce + Bağlaç + Tam tümce*; (b) *Tam tümce + Bağlaç + Kısmi (baş değiştirgeninin düştüğü) tümce*; (c) *Ad öbeği + Bağlaç + Ad öbeği* dizilimlerini sorgulamaya yönelik olarak yöneltilen sorulara, katılımcıların getirdiği yorumlara ilişkin başarımlar oranları görülmektedir (bkz. Tablo 10-15).

(a) *Tam tümce+Bağlaç+Tam tümce* Dizilimi;

Tablo (10) *Tam tümce+Bağlaç+Tam tümce* Dizilimi, Doğru Sorular Başarımlar Oranları

Soru No	1	35	39	49	83	Ortalama
1. Katılımcı Grup	% 70	% 65	% 82	% 70	% 75	% 72,40
2. Katılımcı Grup	% 80	% 70	% 80	% 70	% 80	% 76,00

Tablo (11) *Tam tümce+Bağlaç+Tam tümce* Dizilimi Yanlış Sorular Başarım Oranları

Soru No	23	40	54	60	67	Ortalama
1. Katılımcı Grup	% 30	% 35	% 60	% 25	% 37	% 37,00
2. Katılımcı Grup	% 20	% 30	% 50	% 35	% 35	% 34,00

(b) *Tam tümce+Bağlaç+Kısmi tümce* Dizilimi;

Tablo (12) *Tam tümce+Bağlaç+Kısmi tümce* Dizilimi Doğru Sorular Başarım Oranları

Soru No	15	17	22	56	68	Ortalama
1. Katılımcı Grup	% 65	% 90	% 60	% 20	% 95	% 66
2. Katılımcı Grup	% 55	% 95	% 30	% 60	% 90	% 66

Tablo (13) *Tam tümce+Bağlaç+Kısmi tümce* Dizilimi Yanlış Sorular Başarım Oranları

Soru No	30	34	71	78	81	Ortalama
1. Katılımcı Grup	% 60	% 35	% 65	% 10	% 60	% 46
2. Katılımcı Grup	% 50	% 35	% 55	% 10	% 80	% 46

(c) *Ad öbeği+Bağlaç+Ad öbeği* Dizilimi;

Tablo (14) *Ad öbeği+Bağlaç+Ad öbeği* Dizilimi Doğru Sorular Başarım Oranı Bulguları

Soru No	18	26	63	76	Ortalama
1. Katılımcı Grup	% 90	% 80	% 83	% 65	% 79,50
2. Katılımcı Grup	% 80	% 95	% 83	% 65	% 80,75

Tablo (15) *Ad öbeği+Bağlaç+Ad öbeği* Dizilimi Yanlış Sorular Başarım Oranı Bulguları

Soru No	24	45	51	73	Ortalama
1. Katılımcı Grup	% 60	% 60	% 60	% 50	% 57,50
2. Katılımcı Grup	% 50	% 60	% 50	% 50	% 52,50

Sonuçlar katılımcıların doğru özellikteki soruları ayırt etmede bütün bölümlerde yanlış soruları ayırt etmeye kıyasla daha başarılı olduklarına işaret etmektedir. Başarım oranları her iki grup arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark göstermemiş ve birbirine yakın değerlerde gerçekleşmiştir. Başarım oranı düşük yorumlar incelendiğinde, bunların herhangi bir bağlaç kullanılmadan oluşturulan tümcelerde (birinci grupta yüzde 37, ikinci grupta yüzde 34) yoğunlaştığı dikkat çekmektedir. Bu durum katılımcıların D2 (İngilizce) tümcelerini D1’de (Türkçe) olduğu gibi yan yana dizerek, başka bir deyişle bağlaç kullanmadan bağlayabileceklerini düşündükleri şeklinde yorumlanabilir. Dolayısıyla, katılımcılar D1’e ait bir özelliği D2’ye taşımış görünmekte, bu durumsa deneklerin D1 aktarımı yaptıkları varsayımını desteklemektedir.

4.5.4.1.2 Alta Sıralama Bağlaçlarına İlişkin Tümceler

Aşağıda, alta sıralama bağlaçlarının (a) *Tam tümce+Bağlaç+Tam tümce* (b) *Tam tümce+Bağlaç+Ad/Eylem öbeği* dizilimlerini sorgulamaya yönelik olarak yöneltilen sorulara, katılımcıların getirdiği yorumlara ait başarım oranları görülmektedir. Bu grupta yer alan tümcelerde, bağlacın üye olarak kendinden sonra gelen eylemi çekimli *-finite-* bir tümcecik şeklinde almasıyla; eylem zamanının görülmediği bir eylem *-non-finite-* ya da ad öbeği almasına yönelik ayırım konusunda katılımcıların sahip olduğu bilgi ölçülmüştür.

(a) *Tam tümce+Bağlaç+Tam tümce* Dizilimi:

Tablo (16) *Tam tümce+Bağlaç+Tam tümce* Dizilimi Doğru Sorular Başarım Oranları

Soru No	6	13	19	28	44	59	79	Ortalama
1. Katılımcı Grup	% 90	% 75	% 80	% 95	% 75	% 75	%25	% 73,57
2. Katılımcı Grup	% 90	% 95	% 80	% 95	% 70	% 80	%30	% 77,14

Tablo (17) *Tam tümce+Bağlaç+Tam tümce* Dizilimi Yanlış Sorular Başarım Oranları

Soru No	3	14	33	43	48	55	70	Ortalama
1. Katılımcı Grup	% 80	% 80	% 85	% 90	% 70	% 70	%60	% 76,42
2. Katılımcı Grup	% 75	% 70	% 90	% 80	% 65	% 60	%65	% 72,14

(b) *Tam tümce+Bağlaç+Ad/Eylem öbeği* Dizilimi:

Tablo (18) *Tam tümce+Bağlaç+Ad/Eylem öbeği* Dizilimi Doğru Sorular Başarım Oranları

Soru No	2	7	32	37	52	64	75	Ortalama
1. Katılımcı Grup	% 30	% 80	% 95	% 70	% 90	% 67	%90	% 74,57
2. Katılımcı Grup	% 40	% 80	% 80	% 80	% 75	% 75	%90	% 74,28

Tablo(19) *Tam tümce+Bağlaç+Ad/Eylem öbeği* Dizilimi Yanlış Sorular Başarım Oranları

Soru No	8	17	21	27	38	65	80	Ortalama
1. Katılımcı Grup	% 70	% 90	% 90	% 90	% 85	% 95	%95	% 87,85
2. Katılımcı Grup	% 60	% 85	% 80	% 80	% 90	% 80	%85	% 80,00

Başarım oranı bu sınıflamada yer alan dizilimler açısından da her iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermeyerek birbirine yakın değerlerde gerçekleşmiştir. Sonuçlar katılımcıların gerek doğru gerekse yanlış şekilde oluşturulmuş dizilimlerde yüksek başarımlar gösterdiğine işaret etmektedir. Başarım oranı düşük yorumlar incelendiğinde, bunların birden fazla anlamsal ilişki göstermekte kullanılan (*while, as, since* vb.) bağlaçlar üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu durum oluşturulan dilsel bağlamın anlamsal ilişkiyi kesinleştirecek özellikte olmadığı ya da katılımcıların bağlacın işaret ettiği ilişkinin belirsiz olduğunu düşündükleri şeklinde yorumlanabilir.

V. BÖLÜM: SONUÇ

Dil içinde seçenekler bulunduran sanal bir sistemken, metin, dil repertuarında yer alan seçeneklerin belli bir yapı içinde kullanıldığı gerçek bir sistemdir. Dil kullanımıysa, bu sistemin hayata geçirilme sürecidir. Dil kullanımı belli bir bildirişim durumunda üretilen metinler üzerinden gerçekleştiği için dil öğretiminin temel amacı, öğrencilere bildirişim durumuna uygun metinler üretmeyi ya da üretilmiş metinleri anlamayı öğretmektir. Öğrenmekte olduğu yabancı dilin olanak ve kısıtlılıklarını yeterince bilmeyen öğrenciler konudan konuya sıçrayan, tutarsız metinler üretmekte bu durumsa, yalnızca metinlerin tutarsızlığıyla sınırlı kalmamakta düşünmede de tutarsızlığa yol açmaktadır. Oysa bağdaşık çizgisel, anlaşılır metin üretiminin, tutarlı düşünmeyi de desteklediği bilinmektedir.

Sözü edilen bu amaca ulaşılması metinde dile getirilen olguların birbirleriyle bağlantılı bir biçimde ifade edilmesini, aralarındaki bağıntıların net olarak anlaşılır kılınmasını, başka bir deyişle, tutarlı metinler üretilmesini gerektirir. Bağlantı öğelerinin yanlış, aşırı ya da eksik kullanımı yazarın okura iletmek istediği iletiyle metinde oluşturduğu ileti arasında kopukluk oluşmasıyla sonuçlanabilir. Oysa değinilen türdeki hataların önlenmesi özellikle yüksek öğrenim gören ve az ya da çok ancak sürekli olarak metin üretmek durumunda bulunan öğrenciler açısından büyük öneme sahiptir. Bu nedenle, öğrencilerin ürettikleri metinlerde ne tür bağlaçları, hangi bağdaşıklık ilişkilerini göstermek üzere kullandıklarını araştırmayı, hatalı ve uygun olmayan kullanımları tespit ederek bunların altında yatan nedenleri açığa çıkarmayı hedefleyen bu araştırmada Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde

anadilleri Türkçe, ikinci dilleri İngilizce olan İngiliz Dili ve Eğitimi Bölümü öğrencileriyle anadilleri Türkçe, ikinci dilleri İngilizce, üçüncü dilleri ise Fransızca olan Fransız Dili ve Eğitimi Bölümü öğrencilerinin yazılı metinlerdeki bağlaç kullanımları incelenmiştir.

Araştırmaya konu olan soruların yanıtlanması amacıyla öncelikle, alanyazında Türkçe üzerine yazılmış dilbilgisi kitaplarına ilişkin yapılan incelemeler taranmış ve Türkçe'nin söz varlığında yer alan bağlaç ve bağlayıcıları ve diğer benzer unsurları birbirinden ayırmak ve alt-sınıflamalarını belirlemek amacıyla yapılan artsürekli ve eşsürekli çalışmalar gözden geçirilmiştir. Çalışmalar söz konusu dilsel öğelerin ayrıntılı tanımlamalarının yapılmadığına, yapılan çalışmaların farklı sınıflandırma önerileri ortaya attıklarına işaret etmektedir. İngilizce'de de benzer bir durum görülmektedir. Alanın öncülerinden olan Halliday ve Hasan (1976: 242–243) bağlaçları işlevleri açısından ekleyici, çeliştirici, nedenleyici ve zaman belirteci şeklinde dört gruba ayırmış ancak yapısal özelliklerine ilişkin bir çalışma yapmamıştır. Bu alanda yakın tarihli olarak, İngilizce üzerine yapılan bir sınıflandırma çalışması durumundaki Penn Discourse TreeBank (PTDB) ve oradan hareketle Türkçe'yi kendine konu edinen çalışmalar temelinde mevcut araştırmada, bağlaçların hem sözdizimsel hem de anlambilimsel özellikleri incelenmiştir.

PTDB'ye göre SB'ler yapısal yönden sadece iki üye alan yüklemlerdir ve bunların metin aralıklarına üye denilir. SB'ler *yana sıralama bağlaçları*, *alta sıralama bağlaçları* ve *söylem belirteçleri* şeklinde üç ana gruba ayrılır. Anlam

yönünden SB'ler, zıtlık, düzeltme, örnekleme, neden-sonuç gibi anlam bağları kuran tümce ya da tümcecikleri birbiriyle ilişkilendiren sözcük/sözcük öbekleridir. SB'lere üye olarak seçilecek metin aralıkları soyut nesne, yani olay, olgu, durum, gerçek, olasılık, soru, dilek, emir, önerme şeklinde gerçekleşirler. Bu sınıflamadan elde edilen verilerle araştırmada, katılımcı gruplarının hem Türkçe hem de İngilizce'de ürettikleri metinlerde yer alan bütün bağlaçlar yapısal ve anlamsal olarak sınıflanarak ne tür bağdaşıklık ilişkilerine işaret ettikleri ortaya konulmuştur. Sonuçlar katılımcıların üretilen metnin gerektirdiği söylemsel tarza uygun olarak bağlaçları tercih ettiklerini; bu amaçla yana sıralama bağlaçlarını, alta sıralama bağlaçlarını ve söylem belirteçlerini örnekleme, açıklama, zıtlık, düzeltme, neden-sonuç zamansallık vb. ilişkileri göstermek üzere kullandıklarını ortaya koymuştur.

Katılımcıların bağlaçları ne ölçüde doğru ve uygun kullandıklarını değerlendirmek amacıyla Cho (1998) tarafından oluşturulan ve Altunay (2009) tarafından geliştirilen ölçekler kullanılmıştır. Değerlendirme sonucunda katılımcıların hem Türkçe hem de İngilizce'de bağlaçları orta ve iyi düzeyde kullanabildikleri belirlenmiştir. Hatalı kullanımlar incelendiğinde, söylem belirteçlerinde görülen uygunsuz kullanımların büyük bölümünün yazım hatalarından kaynaklandığı görülmüştür. En sık kullanılan yana sıralama bağlaçlarının başında gelen *and* ve *but* bağlaçlarındaki yetersiz ve hatalı kullanım oranının görece yüksek olduğu ortaya çıkmış; alta sıralama bağlaçlarına ilişkin yapılan hataların önemli kısmınınsa dilbilgisel yapılarla uygun olmayan kullanımlardan oluştuğu belirlenmiştir.

Bu veriden hareketle araştırmanın bir diğer sorusunu iki dilli ve çok dilli öğrencilerin ikinci dildeki bağlaç kullanımları arasında fark bulunup bulunmadığı oluşturmuştur. Bu amaçla öğrencilerin ikinci ve üçüncü dile erişim olasılıkları daha önceden yapılan çalışmalar özelinde tartışılmıştır. Bir başka deyişle, önceden edinilmiş bir dille halen edinilmekte olan bir başka dil arasında görülen etkileşimin, ikinci katılımcı grubunu oluşturan üç dilli öğrenciler açısından ne ölçüde geçerli olduğu araştırılmıştır. Burada özellikle, İngilizce'ye yapıca yakın olan Fransızca'nın öğrencilerin dil kullanımları üzerinde olumlu ya da olumsuz bir aktarıma neden olup olmadığı sorusunun yanıtı aranmıştır. Bunun için özellikle katılımcıların metin üretirken bağlaç kullanımı konusunda yaptıkları yanlışlardan hareketle yana sıralama bağlaçları ve alta sıralama bağlaçlarına ilişkin olarak bir Dilbilgisel Yargı Testi geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Araştırma sonucunda katılımcı gruplarının başarımları oranları arasında istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılık görülmediği için ikinci katılımcı grubu özelinde ve yazılı metin üretimi konusuyla sınırlı olmak üzere, D3'ün D2 üzerinde bir etkisi olmadığı sonucuna varılmıştır. Ancak her iki katılımcı grubunun da D2 üretimleri esnasında D1'den etkilendikleri ve aktarımda bulduklarını, yani Türkçe'nin yapısal özelliklerinin D2'de üretilen metinlere bir şekilde taşındığını düşündürecek kısmi sonuçlara ulaşılmıştır.

Mevcut çalışmanın ortaya çıkardığı veriler metinselliğin temel ölçütlerinden olan tutarlılık ve bağdaşıklığın önemlerinin altını bir kez daha belirgin olarak çizmiş, dil öğretimi alanında araştırma yapacak, kitap yazacak, eğitim materyali geliştirecek ve bunları sınıf ortamında hayata geçirecek eğitimcilerin çalışmalarında kaçınılmaz olarak metinselliğe önem vermeleri gerektiğini ortaya koymuştur. Başka bir deyişle,

dil doğal bir ortam içinde öğretilmelidir zira dilin somutlaşmış şekli ve iletişimin birimi olan metinler dil öğretimi için doğal bir ortam oluştururlar. Metni merkeze alan bir dil öğretimi yaklaşımındaki amaç, dile özgü öğelerin iletişim birimi olan metinlerin oluşturulmasında araç olarak görölmelerini sağlamak, anlam ve işlevlerini kullandıkları metin içinde kazandıklarını vurgulamak ve elbette metinlerin oluşturulma biçimlerini öğretmek olacaktır.

KAYNAKÇA

Adams, M. J. ve Collins, A., (1997), **A schemata-theoretic view of reading**, Massachusetts, Bolt Beranek and Newman Inc.

Aksan, M. ve Aksan, Y., (1991), “Metin Kavramı ve Tanımları”, **Dilbilim Araştırmaları**, Ankara, s. 90–104.

Aksan, D., (1999), **Anlambilim-Anlambilim Konuları ve Türkçe'nin Anlambilimi**, Ankara, Engin Yayınevi.

Aksan, D., (2000), **Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim**, TDK Yayınları, Ankara.

Abraham, R., (1985), “Field Independence - Dependence and the Teaching of Grammar”, **TESOL Quarterly**, S.19, s.689-702.

Altunay, D., (2009), *Use of Connectives in Written Discourse: A Study at an ELT Department in Turkey*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Andrews, S., (2007), **Teacher Language Awareness**, Cambridge: Cambridge University Press.

Andringa, S., (2005), *Form-Focused Instruction and The Development of Second Language Proficiency*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Behavioral and Cognitive Neurosciences (BCN) Research School, Groningen, Enschede: Print Partners Ipskamp, <http://dissertations.ub.rug.nl/faculties/arts/2005/s.j.andringa>.

Asher, N., (1993), **Reference to Abstract Objects in Discourse**, Kluwer Academic Publishers.

Asher, N., ve Lascares, A., (1998), "The Semantics and Pragmatics of Presupposition", **Journal of Semantics**, S.15, s.239-299.

Aydın, Ö., (1997), "Anadili Eğitimi, Yabancı Dil Öğretimi ve Evrensel Dilbilgisi", **A.Ü. Dil Dergisi**, S.54, s.23-30

Aydın, Ö., (2001), *Evrensel Dilbilgisi Çerçevesinde Türkçe Öğretimi Üzerine Bazı Uygulama ve Öneriler*, Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi.

Aydın, Ö., (2001), "İkinci Dil Ediniminde Evrensel Dilbilgisine Erişim: Türkçe'de Erişim Varsayımlarının Sınanması", **Dilbilim ve Uygulamaları Dergisi**, S.2, s.11-30.

Aydın, Ö., (2005), "İkinci Dilde Sözdizimi Edinimi", <http://www.study-turkce.com/m/aaydin05.pdf>, [26.03.2006].

Banguoğlu, T., (1995), **Türkçenin Grameri**, Bizim Büro Basımevi, Ankara.

Beaugrande, R. De, (1985), **Text Linguistics in Discourse studies, Handbook of Discourse Analysis**, Volume I, Disciplines of Discourse, Ed: A. Van Dijk, Academic Press, s.41-71.

Beaugrande, R. De ve Dressler, W.U., (1988), **Introduction to Textlinguistics**, Fourth edition, Longman, London.

Bolton, K., Nelson G., ve Hung, J. (2002), "A corpus-based study of connectors in student writing. Research from the International Corpus of English in Hong Kong", **International Journal of Corpus Linguistics**, S.7, s.165-182.

Brown, H. D., (2001), **Principles of Language Learning and Teaching**, New Jersey: Prentice Hall Regents.

Bulut, T. (1996), *The Availability of Universal Grammar to Adult Turkish Learners of English Parameter Resetting*, Yayınlanmamış doktora tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi.

Celce-Murcia, ve Olshtain, E, (2000), **Discourse and Context in Language Teaching**, A Guide for Language Teachers. Cambridge University Press.

Chen, C., (2006), “The use of conjunctive adverbials in the academic papers of advanced Taiwanese EFL learners”, **International Journal of Corpus Linguistics**, S. 11, s. 113–130.

Cho, Y., (1998), “Use of Connectives in Writings by Korean Learners of English”, 28. 11. 2006, Eric.

Choi, J. (2005), “A Contrastive Analysis of Argumentative Essays Written In English By Korean ESL Students And By Native English-Speaking Students”, Southern Illinois University Carbondale.

Chomsky, N., (1975), **The Logical Structure of Linguistic Theory**. New York: Plenum.

Chomsky, N., (1981), **Lectures on Government and Binding**, Dordrecht: Foris.

Chomsky, N., (1982), **Some Concepts and Consequences of the Theory of Government and Binding**, Cambridge: MIT.

Chomsky, N., (1986), **Knowledge of Language: Its Nature, Origin and Use**, New York: Praeger.

Chomsky, N., (1987), “Transformational Grammar: past, present and future”, **Studies in English Language and Literature**, Kyoto University, s. 33-80.

Cook, V. J., (1990), “Timed Comprehension of Binding in Advanced L2 Learners of English”, **Language Learning**, S. 40, s.557-590.

Cook, V. J., (1993), **Linguistics and Second Language Acquisition**. Basingstoke: Macmillan.

Cook, V. J. ve M. Newson, (1996), **Chomsky’s Universal Grammar: An Introduction**. Oxford: Blackwell.

Coşkun, E., (2005), *İlköğretim Öğrencilerinin Öyküleyici Anlatımlarında Bağdaşıklık, Tutarlılık ve Metin Elementleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Çakıcı, D., (2011), “Şema Kuramının Okuduğunu Anlama Sürecindeki Rolü”, **Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi**, , S.30, s.77-86.

Çıkrıkçı, S. S., (2007), “Metindilbilimin temel kavramlarının anadili öğretimi süreci açısından değerlendirilmesi”, **A. Ü. TÖMER Dil Dergisi**, S. 138, s. 43-57.

De Angelis, G. ve Selinker, L., (2001), “Interlanguage Transfer and Competing Linguistic Systems in the Multilingual Mind”, **Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives**, Derl.: J. Cenoz; B. Hufeisen; U. Jessner (Clevedon: Multilingual Matters), s. 42-58.

De Beaugrande A., Dressler, W., (2002), **Introduction to Text Linguistics**, London: Longman.

Degand,L., ve Sanders,T., (2002), “The impact of relational markers on expository text comprehension in L1 and L2”, **Reading and Writing:An Interdisciplinary Journal**, S.15, s.739-757.

Demircan, Ö., (1990), **Yabancı-Dil Öğretim Yöntemleri**, Elif Kitabevi, İstanbul.

Dewaele, J. (2001), “Activation or inhibition? The interaction of L1, L2 and L3 on the Language Mode Continuum”, **Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives**, Derl.: J. Cenoz; B. Hufeisen; U. Jessner (Clevedon: Multilingual Matters), s. 69-89.

Dilidüzgün, Ş., (2008), *Türkçe Öğretiminde Metindilbilimsel Bağlamda Uygulamalı Bir Yaklaşım*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Dülger, O. (2001), *The Use Of Discourse Markers In Teaching Writing*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Ellis, R., (1985), **Understanding Second Language Acquisition**, Oxford: Oxford University Press.

Ellis, R., (1987), **Second Language Acquisition In Context**, New York: Prentice Hall Regents.

Ellis, R. ve Barkhuizen, G., (2005), **Analysing Learner Language**, Oxford: Oxford University Press.

Ergin, M., (1993), **Türk Dil Bilgisi**, Bayrak Basım, İstanbul.

Field, Y., ve Yip, L.M.O., (1992), “A comparison of internal cohesive conjunction in the English essay writing of Cantonese speakers and native speakers of English”, **RELC Journal**, S.23, s.15-28.

Fries, P. (1995), “Patterns of Information in Initial Position in English”, P. Fries ve M. Gregory (ed.) **Discourse in Society: Systemic Functional Perspectives, Meaning and Choice in Language**: Studies for Michael Halliday. Norwood: Ablex.

Fox, B. (1987), "Discourse Structure and Anaphora", **Written and Conversational English**, Cambridge: Cambridge University Press.

Geva, E. (1992), "The Role of Conjunctions in L2 Text Comprehension", **TESOL Quarterly**, S.4, s.731-747.

Göktürk, A. (1987), **Okuma Uğraşı**, İstanbul, Yapı Kredi Yayınları.

Grosz, B. J. ve Sidner, C. L. (1986), "Attention, Intention, and the Structure of Discourse", **Computational Linguistics**, S.12, s.175-204.

Granger, S. ve Tyson, S., (1996), "Connector usage in the English essay writing of native and non-native EFL speakers of English", **World Englishes**, S. 15, s.17-27

Grosjean, F. (2001), "The Bilingual's Languages Modes", **One Mind, Two Languages: Bilingual Language Processing**, Derl. J. Nicol (Oxford: Blackwell), s.1-22.

Guzman, E., (2004), *The role of Connectives in Written Discourse*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, State University of New York.

Günay, D., (2001), **Metin bilgisi**, İstanbul: Multilingual Yayınları.

Halliday, M.A.K., (1970), **A Course in Spoken English. Intonation**, Oxford: Oxford University Press.

Halliday, M. A. K. ve Hasan, R., (1976), **Cohesion in English**, London/New York: Longman.

Hammarberg, B. (2001), "Roles of L1 and L2 in L3 Production and Acquisition", **Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic**

Perspectives, Derl.: J. Cenoz; B. Hufeisen; U. Jessner (Clevedon: Multilingual Matters), s. 21-41.

Hasan, R., (1984), **Coherence and Cohesive Harmony**, J.Flood (ed. içinde) Understanding Reading comprehension: Cognition, Language and the structure of Prose. Newark, DE: International Reading Association.

Hinkel, E., (2003), “Adverbial markers and tone in L1 and L2 students’ writing”, **Journal of Pragmatics**, S.35, s.1049–68.

Huber, E., (2008), **Dilbilime Giriş**, İstanbul, Multilingual Yayınları.

Hyams, N., (1986), **Language Acquisition and the Theory of Parameters**, Dordrecht: Reidel.

İşsever, S., (1995), *Türkçe Metinlerdeki Bağlantı Öğelerinin Metinbilim ve Kullanımbilim Açısından İşlevleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Ens., Ankara.

Joshi, A., (1987), “An Introduction to Tree Adjoining Grammar”, A. Manaster-Ramer (ed. içinde), **Mathematics of Language**, Amsterdam: John Benjamins.

Haat, H.P. ve Sanders, T., (2006), “Connectives in Text”, K. Brown (ed. içinde), **Encyclopedia of Language and Linguistics**. C.3, s. 33-41.

Karabag, S., ve İşsever, S., (1995), “Edinim Sürecinde Bağdaşıklık”, **IX. Dilbilim Kurultayı Bildirileri**, İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu,.

Karahan, L., (1999), **Türkçe’de Söz Dizimi**, Ankara, Akçağ Yayınları.

Karasar, N., (1998), **Bilimsel Araştırma Yöntemi**, (8. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Karatay, H., (2010), “Bağdaşıklık Araçlarını Kullanma Düzeyi ile Tutarlı Metin Yazma Arasındaki İlişki”, **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, S.13, s.373–385.

Keçik, İ., (1991), *Text Processing Skills of Elementary School Children: A Study Based on Expository Text Type*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Keçik, İ. ve S. L. Uzun, (2003), **Türkçe yazılı ve sözlü anlatım**, Eskişehir Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Kehler, A., (2002), **Coherence, Reference, and the Theory of Grammar**, Stanford, CA: CSLI Publications.

Kehler, A., (2004), “Discourse Coherence”, Horn ve Ward (ed. içinde), **Hanbook of Pragmatics**, s.241-265.

Kıran, Z. ve A. Kıran, (2006), **Dilbilime Giriş**, Ankara, Seçkin Yayıncılık.

Kırkıcı, K., (2006), *Türkçe'nin İkinci Dil Olarak Ediniminde Adıl-Düsürme Değiştirgeni*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi.

Krashen, S., (1981), **Second Language Acquisition and Second Language Learning**, Oxford: Pergamon Press.

Larsen-Freeman, D. (1976), “An Explanation for the Morpheme Acquisition Order of Second Language Learners”, **Language Learning**, s. 26, s. 125-134.

Lehmann, C., (1993), “Theoretical Implications of Grammaticalization Phenomena”, William A. Foley içinde, **The Role of Theory in Language Description**.

Leung, C. (2005), *A comparison of the use of major English conjunctions by American and Hong Kong university students*. Yayınlanmamış Lisans Tezi, Lunds Universitet.

Lightbown, P.M., ve Spada, N., (1999), **How Languages Are Learned**, Oxford: Oxford University Pres.

Löbner, S. (2002), **Understanding Semantics**. London: Oxford University Press.

Mann, W., ve Thompson, S., (1988), **Rhetorical structure theory: Towards a functional theory of text organization**, *Text* 8(3), s.243-281.

Marcu, D. (2000), “The Rhetorical Parsing of Unrestricted Texts: A Surface-Based Approach” **Computational Linguistics**, S.26, s.395-448.

Miltsakaki, E., Dinesh, N., Prasad, R., Joshi, A., ve Webber, B., (2005), “Experiments on Sense Annotations and Sense Disambiguation of Discourse Connectives”, **Proceedings of the Fourth Workshop on Treebanks and Linguistic Theories**.

Moore, J. D. ve Hastings, P., (2003), “Discourse in computational linguistics and artificial intelligence”, A. C. Graesser, M. A. Gernsbacher ve S. R. Goldman (Haz.), **Handbook of Discourse Processes**, s.439-487, Lawrence Erlbaum Associates içinde.

Moore, J. D. ve Pollack, M. E., (1992), “A problem for RST: The need for multi-level discourse analysis”, **Computational Linguistics**, S.18, s.537-544.

Murphy, S., (2003), “Second Language Transfer During Third Language Acquisition”, **Columbia University Working Papers in TESOL and Applied Linguistics**, c.3, s.1

Odlin, T. (1989), **Language Transfer**, Cambridge: Cambridge University Press.

Onursal, İ., (2003), “Türkçe Metinlerde Bağdaşıklık ve Tutarlılık”, **Günümüz Dilbilim Çalışmaları**, Yayına Hazırlayanlar: Kıran, A., Korkut, E., Ağıldere, S., Multilingual Yayınları, Dilbilim Dizisi, s.121-132, İstanbul.

Oralış, M., ve Ozil, Ş., (1992), “Metindilbilimsel Yaklaşımla Yazınsal Bir Metni Çözümleme Denemesi”, **Dilbilim Araştırmaları**, Ankara.

Özkan, B., (2004), “Metindilbilimi, Metindilbilimsel Bağdaşıklık ve Haldun Taner’in ‘Onikiye Bir Var’ Adlı Öyküsünde Metindilbilimsel Bağdaşıklık Görünümleri”, **Ç. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, s. 167–182.

Ozono, S. (2002), “An empirical study on the effect of logical connectives in EFL reading comprehension”, **Annual review of English Language Education in Japan**, S.13, s.61–70.

Ozono, S. ve Ito, H. (2003), “Logical connectives as catalysts for interactive L2” **Reading System**, S.31, s.283–297.

Özyıldırım, I., (2005), “Türk Yasa Dili”, **Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi**, C.16, S.1, s. 89–114.

Phinney, M. (1987), **The pro-drop parameter in second language acquisition**, Parameter Setting, (Yay.) Roeper, T. Ve E. Williams. Dordrecht: Reidel.

Poullisse, N.; Bongaerts, T. (1994), “First Language Use in Second Language Production”, **Applied Linguistics**, s. 15 (1), s. 36-57.

Prasad, R., Miltsakaki, E., Dinesh, N., Lee, A., ve Joshi, A., (2007), “The Penn Discourse TreeBank Annotation Manual”, University of Pennsylvania.

Prasad, R., Webber, B., (2008), "Sentence-Initial Discourse Connectives, Discourse Structure and Semantics", **Proceedings of the Workshop on Formal and Experimental Approaches to Discourse Particles and Modal Adverbs**, Hamburg, Germany.

Quirk, R., Greenbaum, S., Leech, G., ve Svartvik, J., (1985), **A Comprehensive Grammar of the English Language**, London: Longman.

Ramasawmy, W., (2004), *Conjunctive Cohesion and Relational Coherence in Students' Compositions*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, University of South Africa.

Rudolph, E., (1988), "Connective Relations-Connective Expressions-Connective Structures", **Text and Discourse Constitution-Empirical Aspects**, Theoretical Approaches içinde, C. 4, Berlin, New York.

Selinker, L. ve Lakshmanan, U. (1993), "Language Transfer and Fossilization: The Multiple Effects Principle", **Language Transfer in Language Learning**, Derl.: S. Gass; L. Selinker (Philadelphia: John Benjamins), s. 197-216.

Sherwood, S., ve Kellerman, E., (1986), **Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition**, Oxford: Pergamon Press.

Stotsky, S., (1993), "Types of lexical cohesion in expository writing", **College composition and communication**, S.34, s.436.

Taşıgüzel, S. (2009), "İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarında Öğretici Nitelikli Metinlerdeki Eşdizimsel Örüntülemelerin Görünümü", **A.Ü. TÖMER Dil Dergisi**, s.72-87.

Uzun, L. S., (1990), "Türkçede Bazı Metindilbilimsel Görünümler Üzerine", **IV. Dilbilim Sempozyumu Bildirileri**, İstanbul: Boğaziçi Üniv. Yay.

Uzun, L. S., (1995), **Orhon Yazıtlarının Metindilbilimsel Yapısı**, Ankara: Simurg Kitapçılık ve Yayıncılık.

Uzun-Subaşı L., (2006), “Öğrencilerin Yazılı Anlatım Sürecindeki Metinleştirme Sorunları”, **II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu Bildirileri**, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, s.693-701.

Ülper, H., (2008), *Bilişsel Süreç Modeline Göre Hazırlanan Yazma Öğretimi Programının Öğrenci Başarısına Etkisi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi.

Ünal, E., (2009). *Franızca'nın İkinci Yabancı Dil Olarak Öğrenilmesinde Birinci Yabancı Dil İngilizce'nin ve Karşılaştırmalı Dilbilgisinin Rolü*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi.

Van Dijk, T. A., (1980), **Text and Context, Explorations in the Semantics and Pragmatics of Discourse**, London: Longman.

Van Dijk, T. A. ve Kintsch, W., (1983), **Strategies of Discourse Comprehension**, Academic Press, Inc.,Orlando, Florida.

Vardar, B., (1998), *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*, ABC Kitabevi, İstanbul.

Virtanen, T., (2004), “Approaches to Cognition through Text and Discourse”, Berlin/New York: Mouton de Gruyter, s.79-97.

Webber, B., Joshi, A., Stone, M. ve Knott, A., (2003), “Anaphora and Discourse Structure”, **Computational Linguistics**, S.29.

Webber, B., Knott, A., ve Joshi, A., (1999), “Multiple Discourse Connectives in a Lexicalized Grammar for Discourse”, **Third International Workshop on computational Semantics**, Tilburg, The Netherlands.

Webber, B., ve Joshi, A., (1998), “Anchoring a lexicalized tree-adjoining grammar for discourse”, **Coling/ACL Workshop on Discourse Relations and Discourse Markers** içinde, s.86–92, Montreal, Canada.

Weinreich, U. (1953), **Languages in Contact**, The Hague, NL: Mouton.

Yazıcı, N., (2009), **Ahmet Hamdi Tanpınar’ın Hikayelerinde Anlatıcı ve Kahramanlar**, Berikan Yayınevi, Ankara.

Yıldırım, Ç. F., (2010), *Türkçe’de Belirteç Tümcecikleri: Sözbilimsel Yapı Çözümlemesi Çerçevesinde Bir Sınıflandırma Önerisi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi.

Yılmaz, E., (2010), **Uygulamalı Metinbilgisi**, Ankara: Pegem Akademi.

Zamel, V., (1983),”Teaching those missing links in writing”, **ELT Journal**, 37(1).

Zeydan, S., (2008), *The Analysis Of Contrastive Discourse Connectives In Turkish*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. ODTU.

Zeyrek, D., Turan, Ü. D., ve Demirsahin, I. (2008), *Structural and Presuppositional Connectives in Turkish*, the Constraint in Discourse III’de verilen bildiri, Potsdam, Almanya.

Zeyrek, D., ve Webber, B. (2008), “A Discourse Resource for Turkish: Annotating Discourse Connectives in the METU Corpus”, <http://www.aclweb.org/anthology-new/I/I08/I08-7009.pdf> adresinden alındı, 31,03,2009.

ÖZET

Bir dili bilmek o dilde bildirişim durumuna uygun anlaşılabilir ve iyi kurgulanmış metinler üretmek ya da üretilmiş metinleri anlayabilmek demektir. Metin tümcelerinin rastgele bir şekilde dizilmesiyle oluşturulan bir yapı değil tümcelerle gerçekleşen anlamlı bir bütündür. Metindilbilim dili tümce düzeyinin ötesinde metinsellik ölçütleri temelinde inceleyerek bilgi yapısını ortaya koymayı amaçlar. Bağlaçlar metinlerin anlaşılıp yorumlanmasında önemli işlevlere sahip dilsel unsurlardır. Mevcut çalışmada Hacettepe Üniversitesi'nde öğrenim gören İngiliz ve Fransız Dili ve Eğitimi bölümlerinden öğrencilerin kendi ana dilleri ve İngilizce'deki bağlaç kullanımları ve başarımları düzeyleri Penn Discourse TreeBank çalışması modellenerek incelenmiş, farklı dilsel arkaplana sahip olmalarının dilsel etkileşime neden olup olmadığı araştırılmıştır. Değerlendirme öğrencilerin bağlaçları orta ve iyi düzeyde kullandıklarına ve D1'in öğrencilerin dilsel arkaplanlarından bağımsız olarak D2'deki bağlaç kullanımlarını etkilediğine işaret etmektedir.

Anahtar Sözcükler: metindilbilim, tutarlılık, bağdaşıklık, bağlantı ögesi, bağlaç, dilbilgisel yargı testi

ABSTRACT

To know a language means to be able to produce coherent verbal and written texts to convey one's message to the addressee. Texture is a matter of meaning relations and this is what distinguishes a text from something that is not. The text should function as a unity with respect to its environment. Text linguistics seeks to analyze texts beyond the level of the sentence. It tends to focus on the patterns of how information flows within and among sentences by looking at aspects of texts like coherence, cohesion, the distribution of topics and comments, and other discourse structures. An important aspect of discourse understanding and generation involves the recognition and processing of discourse relations and as such connective devices, also known as connectors, play a significant role in the formation and interpretation of the relations present in a text. In the present study connectives both in Turkish and English have been analysed in terms of their structural and semantic properties through the written works of two groups of students studying at Hacettepe University in Ankara. The analysis is based on the same principles as the Penn Discourse TreeBank, which lists connective devices into three categories as coordinating, subordinating conjunctions and sentence adverbials. To see, if there is any cross-linguistic interaction in the groups, a Grammaticality Judgement Test has been designed and implemented. The results indicate that there occur L1 effect on both groups' use of connectives in L2 regardless of their language backgrounds.

Key Words: text linguistics, coherence, cohesion, connective, conjunction, grammaticality judgement test

EK – A

MICHIGAN PLACEMENT TEST ÖRNEĞİ

**PRINCE GEORGE'S COMMUNITY COLLEGE
SAMPLE TEST AND INFORMATION
FOR INTERNATIONAL STUDENTS (MICHIGAN TEST)**

**NO APPOINTMENT NECESSARY at Largo Campus
MONDAY through THURSDAY 8:30 am to 6:00 pm
FRIDAYS: 8:30 am to 12:00 pm (NOON)**

**Bladen Hall, Room 100
301-322-0147**

<http://academic.pgcc.edu/sas/>

Testing hours are different for other campuses & locations

ON THE DAY OF THE TEST

1. Bring with you
 - a. Valid Identification (Passport, Driver's License, Resident Card, Maryland MVA Card)
 - b. Two (2) soft-lead, #2 pencils
2. Ask the Testing staff (at your site) whether the test will be timed. Plan your schedule accordingly.
3. Dictionaries or other aids may not be used during the test.
4. The Largo Campus testing center requires all personal possessions brought into the testing area to be placed in a locker, which requires payment of a quarter.

TESTING PURPOSE

The Michigan Test consists of several tests that are useful for evaluating the English Language proficiency of students whose first language is not English.

Michigan Test scores serve as the basis for course placement. If the test results indicate deficiencies in standard, written English, the student will be required to take appropriate preparatory course work.

Other Testing Requirements

Students will be required to take a math placement test prior to enrolling in credit math courses. Math placement testing generally does not occur until after a student's initial meeting with an International Advisor.

MICHIGAN TEST OF ENGLISH LANGUAGE PROFICIENCY

The Michigan Test of English Language Proficiency consists of 100 multiple choice questions: 40 English Grammar questions, 40 Vocabulary questions, and 20 Reading Comprehension questions. If you test at a timed site, you will be given 75 minutes (One hour and fifteen minutes) to finish the entire test. After completing the Michigan Test, you will also be required to provide a Writing Sample on an assigned topic.

This Sample Test consists of 10 English Grammar questions, 10 Vocabulary questions, and 5 Reading Comprehension questions. At the end of the test is an answer key with which to check your answers to the Sample Test.

Part I
GRAMMAR

This test will measure how well you can recognize and use English grammatical structures. Each question in this test is part of a conversation — sometimes only one person is speaking and at other times there are two people speaking. In each conversation a word (or group of words) is left out. Following the conversation are four choices of words which might be used in the incomplete conversation. You are to select the word (or group of words) which would be used by a speaker of English, and which would best fit into the conversation.

1. “Why is Albert the only person who got a promotion?”
“Because he is _____ one in the office.”
 - a) best
 - b) a best
 - c) the best
 - d) the best of
2. “When is Frank going to leave?”
“He _____ to sail sometime this week.”
 - a) can
 - b) have
 - c) is going
 - d) must
3. “Will the entertainment begin right away?”
“No. John will give _____ speech before we begin the song.”
 - a) him
 - b) himself
 - c) his
 - d) its
4. “I didn’t understand the lecture.”
“I didn’t know _____ he was talking about either.”
 - a) that
 - b) why
 - c) what
 - d) it
5. “Did you enjoy the movie?”
“It’s _____ good as any I’ve ever seen before.”
 - a) very
 - b) more
 - c) as
 - d) much
6. “Let’s go to the beach this afternoon.”
“We are planning to. In fact, we have the picnic basket packed _____.”
 - a) however
 - b) still
 - c) already
 - d) yet
7. “Are you going to leave now?”
“Unless you would prefer me _____ here.”
 - a) to stay
 - b) will stay
 - c) that I stay
 - d) stay
8. “Should I give _____?”
“No, it isn’t his.”
 - a) John the book
 - b) the book John
 - c) book the John
 - d) the John book

9. "Carl is very homesick."

"I hope ____ his brother here will make him happier."

- a) having
- b) has
- c) had
- d) he has

10. "You seem to enjoy mathematics."

"Yes, if I ____ smart, I would have taken mathematics in college."

- a) will be
- b) had been
- c) am
- d) Have been

Part II VOCABULARY

There are two types of vocabulary items in this test. In the first type you are given a sentence followed by four words or phrases. You are to find the word or phrase that is closest in meaning to the underlined word (or words) in the sentence and that could be used in the sentence without changing its meaning greatly.

In the other type of item you are given a sentence with one word omitted and a list of four words. You are to find the word that would best complete the sentence.

11. One hundred thousand people wanted to see the football game, but the stadium had seats for only fifty thousand _____.

- a) attendants
- b) victims
- c) bullies
- d) spectators

15. Their performances are always outstanding.

- a) outside
- b) crowded
- c) very good
- d) understood

12. Peaches are plentiful this year.

- a) pleasant
- b) very sweet
- c) in large supply
- d) in full baskets

16. He bet money on every horse race and every baseball game even though his wife did not want him to _____.

- a) propel
- b) gamble
- c) exploit
- d) endow

13. He rejected all the plans that were given to him.

- a) changed
- b) liked
- c) thought about
- d) refused

17. Harris was never able to do the work by himself because Mary would always _____.

- a) defer
- b) interfere
- c) disperse
- d) discontent

14. John did not have to write the composition if he didn't want to; it was _____.

- a) optional
- b) eligible
- c) unauthorized
- d) unseemly

18. They need something to lure the fish.

- a) cook
- b) clean
- c) attract
- d) find

19. This farm breeds some of the best race horses in the country.

- a) raises
- b) sells
- c) owns
- d) races

20. He was asked to leave school because of his bad behavior.

- a) credit
- b) character
- c) health
- d) actions

Part III READING COMPREHENSION

This test measures how well you read. There are four reading passages, followed by five questions about each passage. You should read each passage carefully and then try to answer the questions following that passage. If you do not know the answer at first, you may read the passage again, but do not spend too much time on one passage if your testing center has a time limit.

Example Passage

While I was getting ready to go to town one morning last week, my wife handed me a little piece of red cloth and asked if I would have time during the day to buy her two yards of cloth like that. I told her I would be glad to do it. And putting the piece of cloth into my pocket, I took the train for town.

The person telling the story is

- a) a married lady
- b) an unmarried lady
- c) a married man
- d) an unmarried man

You know that the person telling the story is (c) a married man because he says, "...my wife handed me..."

The author was given a piece of red cloth...

- a) in the morning
- b) at noon
- c) in the afternoon
- d) in the evening

The passage says, "...one morning last week, my wife handed me a little piece of red cloth ...", so the answer is: a) in the morning.

Answer questions 21 – 25 in this manner. Mark only one answer for each problem.

Reading Passage for Questions 21-25

The earth's crust averages 16 miles thick and rests on what is called the mantle. This layer, about 750 miles thick, is believed to be of a semi-viscous or plastic nature rather than solid. Thus, both continental and oceanic areas could be said to float on the mantle, with continental areas pushing deeper into the mantle than do oceanic areas where the crust is thinner.

Constant erosion moves dirt and rock into ocean areas where they settle. These areas gradually sink deeper into the mantle, eventually creating pressures that thrust new land up from surrounding areas. Mountains formed by this process are made of sedimentary rock and are called folded or dome.

Earthquakes occur where the crust shifts or creaks apart sharply under pressure; the resulting breaks or fissures are called faults. Mountains created by these faults are called fault blocks.

In weak spots on the earth's crust – generally near sea coasts – gases and molten rock under tremendous pressure break through to form conical shaped mountains. These we know as volcanoes.

No sooner are new mountains and flatlands created by pressure than water, ice, and wind begin to wear them away, thus creating new valleys, river courses, and coastlines.

21. The first paragraph is mainly about the earth's

- a) continents
- b) crust
- c) mantle
- d) oceans

22. The writer uses the word "float" to describe the way

- a) dirt and rocks erode into the sea
- b) land and water areas rest on the mantle
- c) the mantle rests on the earth's core
- d) water areas drift onto the mainland

23. The mantle is

- a) a pliable substance under the crust
- b) a solid layer of the earth's crust
- c) a thin layer of earth under the ocean
- d) the semi-solid exterior of the earth

24. The second paragraph states that eroded material creates pressure in ocean areas, causing the formation of

- a) continental areas
- b) dome mountains
- c) fault blocks
- d) fissured reefs

25. Folded mountains consist of

- a) broad fissures
- b) molten rock
- c) plastic material
- d) sedimentary rock

EK – B

TÜRKÇE KOMPOZİSYON ÖRNEKLERİ

Adı Soyadı:

Bölümü:

Aşağıdaki notlardan da faydalanarak "Çözülmesi gereken pek çok sorun varken kamu kaynaklarının bir bölümünün sanata ilişkin alanlarda harcanmasını doğru buluyor musunuz?" sorusunu yanıtlayacağınız bir kompozisyon yazınız.

- o İnsanların temel ihtiyaçlarını barınma, beslenme, sağlık ve eğitim oluşturur.
- o Sınırlı kamu kaynaklarını sanat gibi kişiden kişiye değişen zevkler için harcamak doğru değildir.
- o Sanat en temel insani ihtiyaçlardan biridir.
- o Mali destek olmadan sanat ve sanatçı varlığını sürdüremez.

SANATIN HAYATIMIZDAKİ ÖNEMİ

İnsanların hayatlarını devam ettirebilmek için bir takım zorunlu ihtiyaçlarının olduğu herkes tarafından bilinen bir gerçektir. Bu ihtiyaçlardan en önemlileri barınma, beslenme, sağlık ve eğitimidir. Ama günümüzde insanların bu ihtiyaçlarının hepsini normal hayat standartlarına göre karşılayamadığını görüyoruz. Bu problemin sebebi ise henüz açıkça belirtilememiştir. Devletin insanların zorunlu ihtiyaçlarına yeterli bütçe ayırmaması bunun bir sebebi olabilir. Bu noktada atellere şu soru geliyor: "Çözülmesi gereken pek çok sorun varken, kamu kaynaklarının bir bölümünün halkın büyük bir kısmı için gereksiz görülen sanata harcanması doğrudur?"

Sanatın hayatımızdaki önemini düşündüğümüzde, aslında hayatımızda olması olmasa da bir şey olmadiğini görürüz. Ama farklı açılarından bakıldığında, sanat olmadan hayatımızda bazı şeylerin eksik olduğunu fark ederiz. Her ne kadar bazıları için sanat çok önemli olsada, bu kişiden kişiye farklılık gösteren bir düşüncedir. Mesela, bazıları için heykeltıraşlık önemli bir sanat dalıdır, sergileri gezip bir takım yapıtları incelemek onlara zevk verebilir, ama aynı sanat dalı başkaları için gereksiz ve sıkıcı olabilir. Bunun yanı sıra, sanatçıların mali desteklerinin kesilmesi söz konusu olamaz, çünkü onlar sanatı hayatlarını sürdürebilmek için ısrarla ediyorklar. Sanatçı, devletten gelen mali destek olmadan yaşamını sürdüremez.

Sonuç olarak, sanat aslında en temel insani ihtiyaçlardan biridir. Bu konuda devletin yapabileceği en iyi şey, sanata gerektiren fazla para harcamakta ama aynı zamanda insanların böyle değerli bir unsurdan mahrum bırakmamaktır.

Adı Soyadı:

Bölümü:

Aşağıdaki notlardan da faydalanarak "Çözülmesi gereken pek çok sorun varken kamu kaynaklarının bir bölümünün sanata ilişkin alanlarda harcanmasını doğru buluyor musunuz?" sorusunu yanıtlayacağınız bir kompozisyon yazınız.

- o İnsanların temel ihtiyaçlarını barınma, beslenme, sağlık ve eğitim oluşturur.
- o Sınırlı kamu kaynaklarını sanat gibi kişiden kişiye değişen zevkler için harcamak doğru değildir.
- o Sanat en temel insani ihtiyaçlardan biridir.
- o Mali destek olmadan sanat ve sanatçı varlığını sürdüremez.

Sanat, kişilerin duygu ve düşüncelerini çeşitli dallarda eserler ortaya koyarak dışarı yansıtır. Kişiler duygu ve düşüncelerini yeterli oldukları konularda emek sarf ederek yansıtır. Kimi insan resim yaparak kimisi beste yaparak duygularını farklı şekillerde ifade edebilirler.

Ancak her alanda olduğu gibi sanat alanında da mali destek gerekmektedir. Bunun için de kamu kaynaklarının bir bölümü sanata ilişkin alanlarda harcanır. Mali destek olmadan sanat ve sanatçı varlığını sürdüremez. Fakat ama çözülmesi gereken pek çok sorun varken kamu kaynaklarının bir bölümünün sanata ilişkin alanlarda harcanması doğru mudur? Bırak insan, insanların temel ihtiyaçlarının beslenme, barınma, sağlık ve eğitimden oluştuğunu, sınırlı kaynakların sanat gibi kişiden kişiye değişen zevkler için harcanmasını doğru olmadığını savunur. Fakat hiçbir zaman unutulmamalıdır ki bir insan topluluğu sadece beslenme, barınma ve sağlık gibi ihtiyaçlarının karşılanmasıyla millet olmaz. Sanat gibi duygularımızı yansıtabildiğimiz alanlar bizi diğer canlılardan ayırmakta ve bize insan olduğumuzu hatırlatmaktadır.

Sanat en temel insani ihtiyaçlardan birisidir ve sanat eserlerinin ortaya çıkması için mali destek gereklidir. Her ne kadar çözülmesi gereken birçok sorun varsa da bu konuyu sanattan ayrı düşünmeli ve kamu kaynaklarının sanata ilişkin alanlarda harcanmasını yadırgamamalıyız.

EK – C

İNGİLİZCE KOMPOZİSYON ÖRNEKLERİ

Name:

Department:

Write an essay stating your opinion on the topic "Should governments spend money on art, when they have so many other important issues and concerns?". You can make use of the ideas below.

- Basic humanitarian needs are shelter, food, health care and education.
- Governments should not spend limited sources on art because tastes in art may change from one person to another.
- Art is a fundamental humanitarian need as well.
- Artists can not survive without financial support.

Today, as we all see, the government of the country that we live in has limited money to spend for the public. Basic humanitarian needs are shelter, food, health care and education, sometimes the government can't find enough resources even for these needs for all the country.

We shouldn't forget that the art also is the basic humanitarian need for the people. Because the human hasn't got only physiological needs they got also psychological needs.

In my opinion, the art is very important as eating, drinking and sleeping. People always has relation with the art and it is very necessary.

We can also see that, there is a lot of artists who do their art as their job. For example, musicians, artists. These people can not exist without the support of the government. In fact, their job is more difficult than our job. Because they can do, what we can't do. We learn a lot of things about our life, our relationships, our culture and our country with the help of their art. The government should support the artists. Because they teach us a lot of things and they have got a lot of benefits for us.

As a result, we should see the art as a basic humanitarian need, and we should support it in all kind of conditions.

Name:

Department / Class:

Write an essay stating your opinion on the topic "Should governments spend money on art, when they have so many other important issues and concerns?". You can make use of the ideas below.

- Basic human needs are shelter, food, health care and education.
- Governments should not spend limited sources on art because tastes in art may change from one person to another,
- Art is a fundamental humanitarian need.
- Artists can not survive without financial support.

A FUNDAMENTAL NEED : ART

Being human, we have many fundamental needs like shelter, food, health care and education for being able to continue our lives. With these needs, we have another fundamental need : Art ! All of these needs are assured by governments but if they have so many other issues and concerns, should they spend money on art ?

First of all, the governments have to assure the most important needs of the people and i think that these are shelter, food, health care and education. Because without of these, there will be a lot of problems. For exemple, if in a country, the health care needs don't be required, people may die instead of being treated.

However, on the other hand art is another fundamental need. Because, being tired, being bored and being stressed, people always need to relax. And they need to improve themselves. So it means that they need "art". But tastes in art may change from one person to another. So the art, which the government spend money, may be liked or disliked by the peoples. I think that if the governments have problems with the sources of money and the needs health care, education, etc. can't be given to the people, it is meaningless to spend money on art. Because not all the people can reach these opportunities.

Finally, it is always said that art is a fundamental need. I agree with this. But while there are many important problems in a country, if the government want to spend money on art, this art must be reach all the people in all part of a country.

EK – D
DİLBİLGİSEL YARGI TESTİ

Say whether the following sentences are true or false.

1. The baby is so sweet, and she is very well-behaved, too!
2. Leyla hugged me and by rubbing her cheek against mine, she wished me a good trip.
3. Despite the fact that you reminding me, I forgot the meeting.
4. The peace talks is likely to last several weeks.
5. Round the corner came a most exciting figure.
6. I was trying to recall him when the doorbell rang.
7. I always have a shower after taking exercise.
8. While showing any conclusive evidence, most people thought he was guilty.
9. The Prime Minister went to Izmir and met some businessmen.
10. You should lay down on the bed.
11. I bought three mouses at the computer store.
12. There's only one person who thinks of themself in that light.
13. Ayşe is left-handed whereas her daughter is right-handed.
14. I have to look for a job since I finish the course.
15. You will come and understand the issue yourself.
16. There are so many different types of computers over the market.
17. The minister is retiring due to he is ill.
18. I had bread and cheese at lunch time.
19. Since you are unable to answer, perhaps we should ask someone else.
20. Tom must have had a new lock put on the door.
21. The man turned pale as if to see a ghost.
22. In this weather we must not stay indoors but go out for a walk.
23. I missed supper. I am starving!
24. She is watching the same black white movie all the time.
25. Either you or I are wrong.
26. He couldn't read or write because of his illness.
27. Ayten lost weight by she went for a walk every day.
28. The team lost even though they played quite well.
29. On behalf of everyone here, I'd like to say thank you.
30. I guess they will not accept our offer, reject it.
31. She taught herself how to read.
32. In spite of bringing widespread destruction, the earthquake caused only six people to lose their lives.
33. We've had central heating installed so that we be cold in winter.
34. Wouldn't it be better to forget this problem, start a new life?
35. I said I've forgotten to talk, and they laughed at me.
36. They forgot to turn in theirs papers.
37. While preparing to leave, he somehow realized that he said something wrong.
38. All my clothes got wet because of there was a storm.
39. I did not do what you told me, and I will certainly not.
40. It is an old car. It is very reliable.
41. No one scored as many points Laura did.
42. Their mother never let the kids to play in the street.

43. In order to we save time, we will send an e-mail.
44. Have some more coffee before you go.
45. During the years of depression all they had was bread butter.
46. John was bought the book.
47. He knew that she would be arriving late.
48. You should wear gloves when you will use an electric saw.
49. It turns out that Cem had found the message, but he misunderstood it.
50. Particularly interesting is the high percentage of unemployed people in England.
51. Most of the time my relationship with her was up down.
52. Turhan Baytop worked at Paris Pharmacology Faculty so as to increase his experience and knowledge.
53. The mosquito which bit the baby probably was born in a nearby puddle.
54. The doctor had written to me when he was injured. I received the third letter three weeks ago.
55. Please wait until to tell you to go out.
56. I wonder if Ahmet found the message but didn't understand it?
57. Amanda caught three fishes at the lake.
58. I have been waiting for the prices to come down.
59. The crowds rushed in as soon as the gates were open.
60. Do that stupid thing once more. I'll skin you alive.
61. If I could speak English, I wouldn't have needed to have the letter translated.
62. It was England who won the World Cup in 1966.
63. They kept working day and night.
64. He was so regretful due to losing his control.
65. Nadal had to withdraw from the tournament due to the fact that a knee injury.
66. Susan trained like she'd never done before.
67. I will help you with your homework, first I must finish this work.
68. We should go to the cinema and watch a good film.
69. They have been living in the same house since they moved to Istanbul.
70. When coming out of plane, it was snowing.
71. She may have heard about the rumor, not realized the importance of it.
72. Emotional responses are a function of the right hemisphere of the brain.
73. Would you bring me some paper pen?
74. You cannot deny what you received the message.
75. The chairperson did not attend the meeting because of being ill.
76. What every man and woman should know is the following before searching for a soul mate online.
77. Why didn't you remind me bringing a notebook?
78. You should talk less, work more.
79. John angered while Susan amused the woman.
80. You are saying this owing to you are really angry with me.
81. They were supposed to have come, apologize to us last Wednesday.
82. The child flossed between all of her tooths before bedtime.
83. He knows about the matter, but he is not giving it away.
84. Those people taking photos over there are from Sweden.