

T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
DİLBİLİM ANABİLİM DALI
TÜRKÇENİN EĞİTİMİ VE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENEN
ÖĞRENCİLERİN YAZILI METİNLERİNDE BAĞDAŞIKLIK
BAĞINTISI GÖRÜNÜMLERİ: BİR DURUM ÇALIŞMASI
ÖRNEĞİ

Yüksek Lisans Tezi

Gökce MISIRLI

Ankara, 2018

T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
DİLBİLİM ANABİLİM DALI
TÜRKÇENİN EĞİTİMİ VE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENEN
ÖĞRENCİLERİN YAZILI METİNLERİNDE BAĞDAŞIKLIK
BAĞINTISI GÖRÜNÜMLERİ: BİR DURUM ÇALIŞMASI
ÖRNEĞİ

Yüksek Lisans Tezi

Gökce MISIRLI

Tez Danışmanı:
Prof. Dr. Gülsün Leyla UZUN

Ankara, 2018

T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
DİL BİLİM ANABİLİM DALI
TÜRKÇENİN EĞİTİMİ VE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

Gökce Mısırlı

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENEN ÖĞRENCİLERİN
YAZILI METİNLERİNDE BAĞDAŞIKLIK BAĞINTISI
GÖRÜNÜMLERİ: BİR DURUM ÇALIŞMASI ÖRNEĞİ

Yüksek Lisans Tezi

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Gülsün Leylâ UZUN

Tez Jürisi Üyeleri

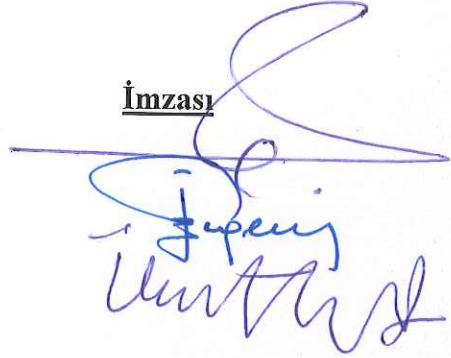
Adı ve Soyadı

Prof. Dr. Gülsün Leylâ UZUN

Prof. Dr. İclâl ERGENÇ

Yard. Doç. Dr. Ümit Başak BOZKURT

İmzası



Tez Sınavı Tarihi: 02.08.2018

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Gülsün Leylâ Uzun danışmanlığında hazırladığım “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Metinlerinde Bağdaşıklık Bağıntısı Görünümleri: Bir Durum Çalışması Örneği (Ankara,2018)” adlı yüksek lisans tezindeki bütün bilgilerin akademik kurallara ve etik davranış ilkelerine uygun olarak toplanıp sunulduğunu, başka kaynaklardan aldığım bilgileri metinde ve kaynakçada eksiksiz olarak gösterdiğimi, çalışma sürecinde bilimsel araştırma ve etik kurallarına uygun olarak davrandığımı ve aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul edeceğimi beyan ederim. (10/12/2018)

Gökce MISIRLI

ÖNSÖZ

Bir dilin yabancı dil olarak öğretimi, özellikle de İngilizcenin yabancı dil olarak öğretimi konusunun 1980'li yılların başı itibariyle özel bir araştırma alanı haline gelmesiyle birlikte dilsel edim (language performance) kavramı da giderek daha çok üzerinde çalışılan bir içerik kazanmıştır. ALTE sözlüğüne (1998) bakıldığında dilsel edimin yazılı ya da sözlü olarak dil üretimi eylemi olarak tanımlandığı görülmektedir. Sonraki yıllarda yapılan pek çok çalışma ile dinleyerek ve okuyarak gerçekleştirilen dil üretimleri de dilsel edimin doğal bir parçası olarak vurgulanır duruma gelmiştir.

Görüldüğü gibi yazılı üretim dilsel edim için ilk çalışmalardan bu yana öne çıkmış temel bir dil becerisidir. Ancak ilginç bir biçimde, bu becerinin öğretim ortamlarında geliştirilmesine dönük kuramsal ve yöntemsel artalanın çoğu zaman diğer becerileri ile ilgili olan artalandan geri kaldığı görülmektedir. Yazma, üzerinde daha az çalışılan ve dolayısıyla öğretim ortamları adına hep biraz geride kalan bir beceri durumundadır. Buna karşın, önemi her zaman altı çizilerek dile getirilmektedir. Bu nedenle, gerek ilk dilin gerekse de ikinci ya da yabancı dilin öğretimi ortamları için yazma becerisi üzerine yapılması gerekli pek çok çalışma olduğundan söz edilebilir. Bizim tez çalışmamızı güdüleyen başlangıç noktası da bu ihtiyacın varlığı düşüncesi olmuştur.

Çalışmanın başından bitimine ve bir tez metniyle tamamlanmasına kadar geçen zaman aralığında başta akademik bir araştırmanın nasıl yapılması gerektiğini öğrenmem gerekti. Deneyimlediğim süreç beni nasıl yapılırsa büyük bir yorgunluğa

rağmen ölçüsüz bir haz alınabildiğine tanık etti. Bulmak ve değerlendirmek arasındaki farkı keşfettirdi. Bir akademik yaratımın ne büyük bir emek gerektirdiğini öğretti. Tüm bunları deneyimlerken pek çok kişinin desteğini gördüm; pek çok kişinin yardımını aldım.

Varlığıyla tanıdığım günden beri hayat yolumda bana daima ışık olan; lisans ve yüksek lisans eğitimimde bana yakın ilgi ve destek gösteren değerli Danışmanım Prof. Dr. Gülsün Leylâ Uzun'a gönül borcum sonsuzdur. Kendisi; tez çalışmam boyunca her aşamada yanımda olarak, aydın zihniyle beni yönlendirerek, kıymetli bilgi birikimini ve zamanını benden esirgemeyerek bu çalışmayı tamamlamamı sağlayan en önemli destekçimdir.

İlkeli akademik duruşlarından çok şey öğrendiğim, çalışmama odaklanmamda katkıları olan ve yardımlarını benden hiçbir zaman esirgemeyen değerli Hocalarım Prof. Dr. Nadir Engin Uzun'a ve Prof. Dr. Yeon Kyoo-Seok'a şükranlarımı sunarım.

Ayrıca, engin bilgilerini benimle ve tüm öğrencileriyle içtenlikle paylaşan A.Ü. DTCF Dilbilim Bölümü'nün saygıdeğer hocalarının her birine ayrı ayrı teşekkür etmeyi bir borç bilirim.

Bu çalışmanın en zor zamanlarında beni yalnız bırakmayan ve desteğini her zaman yanımda hissettiğim sevgili kardeşim Esra DEMİREL'e minnettarlığım içten ve sonsuzdur.

Son olarak, beni her zaman cesaretlendiren ve bana her zaman özverili olan kıymetli aileme edeceğim teşekkür ise hiçbir zaman yeterli olmayacaktır.

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	V
İÇİNDEKİLER	VII
ÇİZELGELER LİSTESİ	X
ŞEKİLLER LİSTESİ	XV
KISALTMALAR DİZİNİ	XVI

BÖLÜM I

I. GİRİŞ	1
I.1. Problem Durumu	1
I.2. Tezin Amacı ve Önemi	3
I.3. Tezin Sınırlılıkları	4
I.4. Araştırma Soruları	5
I.5. Tanımlar	6
I.6. Tezin Bölümleri	7

BÖLÜM II

II. KURAMSAL ÇERÇEVE	8
II.1. DİL BECERİLERİ	8
II.1.1. Dil Becerileri ve Yazma	8
II.1.2. Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Metni	15
II.2. METİN	20
II.2.1. Metin Kavramı	20
II.2.2. Metin Yapısı	25
II.2.2.1. Metnin Küçük Ölçekli Yapısı	25
II.2.2.2. Metnin Büyük Ölçekli Yapısı	26

II.2.2.3. Metnin Üstyapısı.....	26
II.2.3. Metinsellik Ölçütleri.....	27
II.3. BAĞDAŞIKLIK.....	28
II.3.1. Gönderim.....	30
II.3.1.1. Gönderim Türleri.....	32
II.3.1.2. Gönderim Öğeleri.....	33
II.3.1.3. Boş Adıllar ve Boş AÖ'ler.....	34
II.3.1.4. Adıllar.....	36
II.3.1.5. Gösterme Sıfatları.....	37
II.3.2. Değiş tirim.....	38
II.3.3. Eksiltme ve İndirgeme.....	38
BÖLÜM III	
II. YÖNTEM.....	41
III.1. Araştırmanın Deseni.....	45
III.2. Katılımcılar.....	46
III.3. Verilerin Toplanması.....	47
III.4. Verilerin Çözüm lenmesi.....	48
BÖLÜM IV	
IV. BULGULAR.....	50
IV.1. Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarında İndirgeme, Gönderim Öğeleri, Değiş tirim Araçlarını Seviyelerine Göre Kullanım Düzeyleri.....	50
IV.1.1. A1 Seviyesinde Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarında İndirgeme, Gönderim Öğeleri, Değiş tirim Araçlarını Kullanım Düzeyleri.....	50
IV.1.2. A2 Seviyesinde Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarında İndirgeme, Gönderim Öğeleri, Değiş tirim Araçlarını Kullanım Düzeyleri.....	54

IV.1.3. B1 Seviyesinde Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarında İndirgeme, Gönderim Öğeleri, Değişiririr Araçlarını Kullanım Düzeyleri.....	57
IV.1.4. B2 Seviyesinde Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarında İndirgeme, Gönderim Öğeleri, Değişiririr Araçlarını Kullanım Düzeyleri.....	61
IV.1.5. C1 Seviyesinde Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarında İndirgeme, Gönderim Öğeleri, Değişiririr Araçlarını Kullanım Düzeyleri.....	64
IV.2. Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarında İndirgeme, Gönderim Öğeleri, Değişiririr Araçlarını Kullanım Düzeylerinin Seviyelerine Göre Karşılaştırılması.....	66
IV.3. Öğrencilerin Anadillerine Göre İndirgeme, Gönderim Öğeleri, Değişiririr Araçlarını Kullanım Düzeylerinin Karşılaştırılması.....	79
BÖLÜM V.	
SONUÇ ve ÖNERİLER	86
KAYNAKÇA	89
ÖZET	97
ABSTRACT	99
EKLER	100

ÇİZELGELER LİSTESİ

Çizelge (1). Düzeylere Göre Öğrencilerin Becerileri.....	17
Çizelge (2). Ortak Öneri Düzeyleri Genel Basamaklar Kümesi, Yazma.....	19
Çizelge (3). Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Metni'nde Tutarlılık ve Bağdaşıklık.....	19
Çizelge (4). Katılımcıların Sayıları ve Anadilleri.....	46
Çizelge (5). Veri Tabanındaki Metinlerin İçerdiği Sözcük Sayıları.....	47
Çizelge (6). A1 Seviyesinde Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarında İndirgeme, Gönderim Öğeleri ve Değişiririr Kullanım Sıklıkları.....	51
Çizelge (7). A1 Seviyesinde Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarında Tercih Ettikleri İndirgeme Araçlarının Dağılımı.....	53
Çizelge (8). A1 Seviyesinde Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarında Tercih Ettikleri Adıl Türlerinin Dağılımı.....	53
Çizelge (9). A1 Seviyesinde Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarında Tercih Ettikleri Gönderim Öğesi Türlerinin Dağılımı.....	54
Çizelge (10). A2 Seviyesinde Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarında İndirgeme, Gönderim Öğeleri ve Değişiririr Kullanım Sıklıkları.....	55
Çizelge (11). A2 Seviyesinde Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarında Tercih Ettikleri İndirgeme Araçlarının Dağılımı.....	56
Çizelge (12). A2 Seviyesinde Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarında Tercih Ettikleri Adıl Türlerinin Dağılımı.....	56

Çizelge (13). A2 Seviyesinde Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarında Tercih Ettikleri Gönderim Ögesi Türlerinin Dağılımı.....	57
Çizelge (14). B1 Seviyesinde Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarında İndirgeme, Gönderim Öğeleri ve Değişirim Kullanım Sıklıkları.....	58
Çizelge (15). B1 Seviyesinde Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarında Tercih Ettikleri İndirgeme Araçlarının Dağılımı.....	59
Çizelge (16). B1 Seviyesinde Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarında Tercih Ettikleri Adıl Türlerinin Dağılımı.....	60
Çizelge (17). B1 Seviyesinde Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarında Tercih Ettikleri Gönderim Ögesi Türlerinin Dağılımı.....	60
Çizelge (18). B2 Seviyesinde Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarında İndirgeme, Gönderim Öğeleri ve Değişirim Kullanım Sıklıkları.....	61
Çizelge (19). B2 Seviyesinde Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarında Tercih Ettikleri İndirgeme Araçlarının Dağılımı.....	62
Çizelge (20). B2 Seviyesinde Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarında Tercih Ettikleri Adıl Türlerinin Dağılımı.....	63
Çizelge (21). B2 Seviyesinde Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarında Tercih Ettikleri Gönderim Ögesi Türlerinin Dağılımı.....	63
Çizelge (22). C1 Seviyesinde Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarında İndirgeme, Gönderim Öğeleri ve Değişirim Kullanım Sıklıkları.....	64

Çizelge (23). C1 Seviyesinde Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarında Tercih Ettikleri İndirgeme Araçlarının Dağılımı.....	65
Çizelge (24). C1 Seviyesinde Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarında Tercih Ettikleri Adıl Türlerinin Dağılımı.....	65
Çizelge (25). C1 Seviyesinde Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarında Tercih Ettikleri Gönderim Ögesi Türlerinin Dağılımı.....	66
Çizelge (26). Öğrencilerin Seviyelerine Göre İndirgeme Kullanım Oranları ve Hatalı Kullanım Oranları.....	67
Çizelge (27). Öğrencilerin Seviyelerine Göre Açık Adın Adıyla Yer Değiştirmesi Aracını Kullanım Oranları ve Hatalı Kullanım Oranları.....	67
Çizelge (28). Öğrencilerin Seviyelerine Göre Adıl Eksiltme Aracını Kullanım Oranları ve Hatalı Kullanım Oranları.....	68
Çizelge (29). Öğrencilerin Seviyelerine Göre Boş Adıl Kullanım Oranları ve Hatalı Kullanım Oranları.....	68
Çizelge (30). Öğrencilerin Seviyelerine Göre Boş Adıyla Artgönderim Kullanım Oranları ve Hatalı Kullanım Oranları.....	68
Çizelge (31). Öğrencilerin Seviyelerine Göre Kişi Adılı Kullanım Oranları ve Hatalı Kullanım Oranları.....	69
Çizelge (32). Öğrencilerin Seviyelerine Göre Kişi Adıllarını Gönderim Türlerine Göre Kullanım Oranları ve Hatalı Kullanım Oranları.....	70
Çizelge (33). Öğrencilerin Seviyelerine Göre Gösterme Adılı Kullanım Oranları ve Hatalı Kullanım Oranları.....	71

Çizelge (34). Öğrencilerin Seviyelerine Göre Belgisiz Adıl Kullanım Oranları.....	72
Çizelge (35). Öğrencilerin Seviyelerine Göre İşteşlik Adılı Kullanım Oranları.....	72
Çizelge (36). Öğrencilerin Seviyelerine Göre Dönüşlülük Adılı Kullanım Oranları..	73
Çizelge (37). Öğrencilerin Seviyelerine Göre Gösterme Sıfatı Kullanım Oranları ve Hatalı Kullanım Oranları.....	73
Çizelge (38). Öğrencilerin Seviyelerine Göre Değişirim Kullanım Oranları.....	74
Çizelge (39). Öğrencilerin Seviyelerine Göre Tercih Ettikleri İndirgeme Araçlarının Dağılımı.....	75
Çizelge (40). Öğrencilerin Seviyelerine Göre Tercih Ettikleri Adıl Türlerinin Dağılımı.....	76
Çizelge (41). C1 Seviyesinde 5 ve 5'ten Fazla Kişi Adılı Kullanmış Olan Öğrencilerin Metinlerinin Konuları.....	77
Çizelge (42). B1 ve B2 Seviyelerinde 5 ve 5'ten Fazla Kişi Adılı Kullanmış Olan Öğrencilerin Metinlerinin Konuları.....	77
Çizelge (43). Öğrencilerin Seviyelerine Göre Tercih Ettikleri Gönderim Ögesi Türlerinin Dağılımı.....	78
Çizelge (44). Öğrencilerin Anadillerine Göre Sayıları ve Seviyeleri.....	79
Çizelge (45). Öğrencilerin Anadillerine Göre İndirgeme, Gönderim Ögeleri, Değişirim Kullanım Sıklıkları.....	80
Çizelge (46). Öğrencilerin Anadillerine Göre Tercih Ettikleri İndirgeme Araçlarının Dağılımı.....	83

Çizelge (47). Öğrencilerin Anadillerine Göre Tercih Ettikleri Adıl Türlerinin Dağılımı.....84

Çizelge (48). Öğrencilerin Anadillerine Göre Tercih Ettikleri Gönderim Ögesi Türlerinin Dağılımı.....85



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil (1). Metin Kavramının Özellikleri.....24



KISALTMALAR LİSTESİ

Akt.	Aktaran
AÖ	Ad Öbeği
ADP	Avrupa Dil Portfolyösü
bkz.	Bakınız
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
TÖMER	Türkçe Öğretim Merkezi

I. GİRİŞ

Bu bölümde tezin problem durumu, tezin amacı ve önemi, tezin sınırlılıkları ve araştırma soruları ile ilgili bilgiler verilmiştir. Bunların dışında tezde kullanılan terimlerle ilgili tanımlar yapılmıştır.

I.1. Problem Durumu

XX. yüzyıl başlarında dil öğretimi, eğitimsel tartışma ve yenilikler ile bağımsız bir alan haline gelmeye başladı. Dil öğretiminin çok uzun bir tarihi olmasına karşın uygulamalı dilbilimciler ve diğerlerinin dilbilim ve psikolojinin alanlarından yararlanarak öğretim metotlarının ve materyallerinin tasarlanması amacıyla ilke ve yöntemleri araştırması ile dil öğretiminin çağdaş yaklaşımlarının temelleri XX. yüzyılın başları boyunca atıldı. Bu durum, dil öğretim yöntemlerinin teorik olarak ses getirmesi ve daha etkin olması için bir dizi tasarımın başlangıcı oldu. XX. yüzyılda yenilikler, değişiklikler ve dil öğretiminde birçok yöntemin ortaya çıkması ile dil öğretimi birçok kez betimlendi. Dil öğretimi yaklaşımlarındaki değişiklikler için itici güç, genellikle ikinci ve yabancı dil konuşucularının artan taleplerinin karşılanmasına yöneliktir. Örneğin II. Dünya Savaşı, yabancı dil öğretiminde konuşma becerilerinin öğretiminde yeni yöntemler için ihtiyaç doğurdu. Ayrıca 1950ler itibarıyla eğitimin uluslararası bir konuma gelmesi ve göç yoluyla insanların geniş kapsamlı bir şekilde yer değiştirmeleri, yeni dil programları çeşitleri için bir istek yarattı. Son zamanlarda küreselleşme, internetin ortaya çıkışı, İngilizcenin küresel yaygınlaşması da dil

öğretim politikaları ve uygulamalarının tekrar değerlendirilmesini teşvik etti (Rodger ve Richards, 2014: 5).

XX. yüzyıl başları ve ikinci yarısında ortaya çıkan yöntemler yabancı dil öğretimi için prensipler, farklı odak noktaları belirlerken dil öğreniminin dört temel dil becerisinin - konuşma, okuma, yazma, dinleme- bir bütün oluşturmasını gerektiren zihinsel bir süreç olduğu kabul edilmeye başlanılan bir gerçeklik haline gelmiştir.

Bununla beraber, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında öğrencilerin en çok dört temel dil becerisinden biri olan yazma becerisinde zorluk yaşadıklarını ortaya koyan araştırmalar (Köse, 2004; Açık, 2008; Özyürek, 2009; Kara, 2010; Çakır, 2010, Tok, 2013) bulunmaktadır.

Ortaya konulan bu zorluk, araştırmacıları Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesine yönelik çalışmalar (Subaşı, 2010; Bölükbaş, 2011; Büyükikiz ve Hasırcı, 2013; Ak Başoğul ve Can, 2014; İnan, 2014, Maden S., Dinçel, Maden A., 2015; Yılmaz ve Bircan, 2015) yapmaya yöneltmiştir. Ancak öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesine yönelik çalışmalar, öğrencilerin yazılı anlatım yanlışlarını fonetik, morfolojik, semantik, sözdizimsel ve yazım kuralları açısından değerlendirmek üzerine odaklanmıştır.

Öte yandan yazma becerisi yalnızca yazılı anlatımı oluşturan tümcelerinin fonetik, morfolojik, semantik, sözdizimsel ve yazım kuralları açısından kabul edilebilir olması ile uygun ya da başarılı sayılabilecek kadar basit bir süreç değildir. Bir metinde fonetik, morfolojik, sözdizimsel, semantik açıdan kabul edilebilir

tümcelerinin art arda sıralanması metin oluşturma sürecinin tamamlandığı anlamına gelmemektedir.

Bu bağlamda, metin oluşturma koşullarını irdeleyen ve metinleri benzer yapı ve işlev özelliklerine göre türlere ayırmayı amaçlayan metindilbilim, dil öğretimi için kuramsal bir kaynak oluşturmaktadır (Dilidüzgün, 2008).

Bu nedenle yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında metindilbilimsel yaklaşımların öğretim sürecinde yer almasının gerektiğini savunan bu çalışmanın konusu, çalışmanın veri tabanındaki metinleri üreten öğrencilerin metindeki öğeler arasında dilsel bütünlük sağlayan *bağdaşıklık*¹ (cohesion) araçlarını (indirgeme, gönderim öğeleri, değiştirim) kullanabilme yeterlilikleri üzerinedir.

I.2. Tezin Amacı ve Önemi

Tezin temel amacı, Türkiye’de Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı metinlerinde yapılandırdıkları bağdaşıklık bağıntılarına dair genel bir görünüm sunmaktır. Bu amaç doğrultusunda, araştırmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı metinlerinde bağdaşıklık araçlarını kullanım oranları ve kullanım oranları içindeki hatalı kullanım oranları saptanmış; söz konusu oranlar ile metin üreticilerinin dil düzeyleri arasında bir ilişki kurulup kurulamayacağı üzerine bir değerlendirme sunulmuştur. Sergilenen bağdaşıklık bağıntısı görünümlerinin öğrencilerin Türkçeyi öğrenme süreçleri ile bağıntılı olup olmadığını belirlemek, katılımcıların ana dilleri ile Türkçenin etkileşimi açısından ilişki kurulup kurulamayacağını ortaya koymak ve

¹ İngilizcedeki “*cohesion*” terimi , Türkçede “*bağdaşıklık*” ve “*bağlaşıklık*” terimleri ile karşılık bulmaktadır. Bu çalışmada “*cohesion*” teriminin karşılığı olarak “*bağdaşıklık*” terimi kullanılmıştır.

böylece Türkçe öğretimi alanında yapılan çalışmalara katkıda bulunmak hedeflenmiştir.

Anadili öğretimi alanında Türkçede yazma öğretimini ve öğrencilerin yazılı metinlerinde bağdaşıklık görünümlerini ele alan çalışmalar bulunmasına karşın Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazılı metinlerindeki bağdaşıklık görünümlerini inceleyen çalışma sayısı oldukça sınırlıdır. Bu nedenle böyle bir çalışmanın bir ihtiyaca karşılık verebileceği düşüncesiyle yola çıkılmıştır. Bu araştırmanın farklı düzeylerdeki (A1, A2, B1, B2, C1) öğrencilerin yazılı metinlerindeki bağdaşıklık bağınıtlarına dair genel bir görünüm sunmasının, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin metin oluşturmada bağdaşıklık bağınıtlarını kullanma eğilimlerine ve bağdaşıklık bağınıtlarını oluşturmada yaşadıkları sorunlara işaret edeceği; böylece Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin bir parçası olan yazma öğretimi alanına katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

1.3. Tezin Sınırlılıkları

Bu araştırmanın veri tabanını oluşturan yazılı metinler, Ankara Üniversitesi Ankara, İstanbul, Antalya TÖMER öğrencileri tarafından üretilen metinlerdir.

Veri tabanı çözümlenmesinde üzerinde çalışılan bağdaşıklık görünümleri *eksiltmeyi* -ellipsis- de birlikte ele almamızı sağlayacak biçimde *indirgeme* -degradation- (açık adın adıyla yer değiştirilmesi, adıl eksiltme, boş adıl kullanımı, boş adıyla artgönderim), *gönderim öğeleri* -reference elements- (adıllar -kişi adılları, gösterme adılları, işteşlik adılları, belgisiz adıllar, dönüşlülük adılları), *gösterme*

sıfatları -demonstrative adjectives- ve *değiştirim* -substitution- olarak sınırlandırılmıştır.

Araştırma, çalışmanın evrenini oluşturan öğrencilerin yazma uygulamaları sırasındaki davranışları ve bu davranışları etkileyen koşullar ile sınırlıdır.

I.4. Araştırma Soruları

Çalışmanın veri tabanındaki metinleri üreten öğrencilerin, indirgeme, gönderim öğeleri, değiştirim ile yapılandırılmış olan bağdaşıklık bağıntısı görünümlerini kullanabilme yeterlilikleri nedir?

Yukarıdaki araştırma sorusu çerçevesinde bu çalışmayla cevap aranan alt sorular şunlardır:

1. Söz konusu öğrencilerin, oluşturdukları metinlerde indirgeme, gönderim öğeleri, değiştirim kullanım oranları nedir? Öğrencilerin oluşturdukları metinlerde, indirgeme, gönderim öğeleri, değiştirim için hatalı kullanım oranları nedir?
2. Öğrencilerin indirgeme, gönderim öğeleri, değiştirim kullanım oranları, kendilerinin ADP (Avrupa Dil Portfolyosu) ilkelerine göre belirlenmiş seviyelerine göre değişiklik göstermekte midir ve değişiklik olması durumunda anlamlı bir fark sergilemekte midir? Oluşturulan metinlerde indirgeme, gönderim öğeleri, değiştirim için hatalı kullanım oranları, kendilerinin ADP ilkelerine göre belirlenmiş seviyelerine göre değişiklik göstermekte midir ve değişiklik olması durumunda hatalı kullanım oranları seviyelere göre anlamlı bir fark sergilemekte midir?
3. Hatalı kullanımlara kendi içinde bakıldığında yükselen seviye ile hata oranının düşüşü arasında fark gözlemlenemeyen türde hatalar var mıdır? Böylesi bir duruma örnek

oluşturabilecek hatalar için deneklerin ana dilleri ile Türkçenin etkileşimi açısından ilişki kurulabilir mi?

I.5. Tanımlar

Bağdaşıklık: Dilbilimsel sistemde metin oluşturan bileşenin parçası ve anlamı için birinin diğerine bağımlılığıyla, yapısal olarak birbiriyle ilgisiz olan öğeleri bağlayan araçtır (Halliday ve Hassan, 1976: 4).

Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni: Avrupa Konseyi'nce dil öğrenme süreçleri, öğretim yöntemleri ve yabancı dil öğretiminde ortak düzeyleri belirleme amaçlarına yönelik hazırlanan başvuru kitabı.

Değiştirim: İşlevsel metin öğelerini, metinde kendinden önce gelen ad, eylem ya da öbekleri ile değiştirme düzenlemesidir (Keçik ve Uzun, 2004: 55).

Gönderim: Geniş anlamda, bir ad ile bu adın sözlüksel içeriğinin ait olduğu kişi, nesne, varlık vb.'nin arasındaki "özdeşlik" ilişkisidir (Uzun, 2000: 235).

Metin: Kendisini oluşturan tümce dizilerinin birbirlerine bağdaşıklık ve tutarlılık ölçütleriyle bağlanarak bir anlam bütünü oluşturmasıyla meydana gelen, belli bir amaçla üretilmiş, başı ve sonu kesin çizgilerle sınırlandırılan yazılı ya da sözlü bir dilsel üründür (Onursal, 2003: 6).

Yazma: Planlama, taslaklar halinde geliştirme gibi becerilerin yanı sıra dil hakimiyetinin, bağlamın ve okurun önem taşıdığı sosyobilişsel bir etkinliktir (Yaylı, 2014: 86).

1.6. Tezin Bölümleri

Metnin akışı içinde Giriş Bölümü sonrasında Kuramsal Çerçeve, Yöntem, Bulgular ve Yorumlar, Sonuç ve Öneriler olmak üzere dört bölüm yer almaktadır.

Kuramsal Çerçeve bölümünün birinci altbaşlığında dört temel dil becerisi ile ilgili bilgiler verilip bu beceriler içinde yazma becerisinin yeri değerlendirilmektedir. Kuramsal Çerçeve bölümünün ikinci altbaşlığında ise metin kavramı, metinsellik ölçütleri, metin yapısı ve bağdaşıklık kavramı üzerinde durulmaktadır.

Yöntem bölümünde çalışmanın araştırma yöntemi, veri toplama süreci, veri çözümlene teknikleri ve veri çözümlene süreci sunulmaktadır.

Bulgular ve Yorum bölümünde, araştırmadan elde edilen bulgular tablolar halinde ortaya konulup yorumlanarak aktarılmaktadır.

Sonuç ve Öneriler bölümünde ise araştırmanın denencelerine ilişkin ulaşılan sonuçlar değerlendirilmekte, daha sonra elde edilen bulgular ve sonuçlardan yola çıkarak öneriler dile getirilmektedir.

II. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde dil becerilerine, metin kavramına ve bağdaşıklığa ilişkin kuramsal bilgiler ele alınacaktır.

II.1. DİL BECERİLERİ

II.1.1. Dil Becerileri ve Yazma

Aksan (1995:11), dil kavramı üzerine şu tanımlamayı yapmıştır:

“Dil, bir anda düşünemeyeceğiniz kadar çok yönlü, değişik açılardan bakınca başka başka nitelikleri beliren, kimi sırlarını bugün de çözemediğimiz büyülü bir varlıktır. O gerek insan, gerek toplumdan ayrı düşünülemez olan bilim, sanat, teknik gibi bütün alanlarla ilgili ve aynı zamanda onları oluşturan bir kurumdur”.

İnsan ile bağıntısı bu kadar yüksek olan dil kavramı, hızla gelişen dünyada toplumların birbiriyle etkileşime geçebilmesi açısından yabancı dil öğretimi alanının doğuşunu da gerekli kılmıştır.

Kaili ve Çeltek (2010:135), dört temel beceri üzerine şu belirlemelerde bulunmuştur:

“Dil dört temel beceriden oluşmaktadır. Bunlar: dinleme, konuşma, okuma, yazma. Bu dört temel beceri iki deyiştirgen yoluyla birbirleriyle bağlantıdır:

- İletişim biçimi: sözlü ve yazılı
- İletişimin yönü: mesajı/ dili anlama ya da üretme”

Tüm bu ilişkileri aşağıdaki çizelgede gösterebiliriz:

	Sözlü	Yazılı
Anlama	Dinleme	Okuma
Üretme	Konuşma	Yazma

(Kaili ve Çeltik, 2010:135)

Dil, dört temel beceri olarak kabul edilen dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin işlevsel bütünlüğünden oluşmaktadır. Dili bir iletişim aracı olarak kullanmayı öğretirken bu dört temel becerinin birlikte öğretilmesi gerekmektedir (Demirel, 2016:29).

Temel becerileri, birbirlerinden bağımsız şekilde, izole uygulamalar ile geliştirmek doğru ve mümkün değildir. Dil öğretiminde temel dil becerilerinin geliştirilmesi dil kullanıcısının hedef dilde etkin bir iletişim kurmasını sağlar (Durmuş, 2013:138).

Yabancı dil öğretiminde temel dil becerilerinin gelişmesinde anadili öğrenmede olduğu gibi doğal bir sıralama izlenmesi görüşü oldukça yaygındır. Diğer bir deyişle ikinci bir dil öğrenen kişi önce duyacak, sonra konuşacak, daha sonra da okumayı ve yazmayı öğrenecektir (Demirel, 2016:97).

Duyma, yabancı dil öğretiminde alan olarak dinleme kavramı ile yer bulur.

Devito (1995:83-85) dinleme kavramını “kişilerarası tüm iletişim becerilerinin en önemlilerinden biri” olarak tanımlayarak dinleme sürecinin nasıl işlediğine dair bir sıralama sunmuştur: 1) girdi (mesajı duyma ve katılımcı olma) 2) anlama (duyulan mesajın anlamını yorumla) 3) hatırlama (duyulanı hafızada tutma) 4) değerlendirme

(mesajla ilgili eleştirel bir biçimde düşünme ve yargıda bulunma) 5) cevap verme (konuşucuya cevap ya da dönüt verme)

Dinleme öğretiminde amaç, öğrencilerin amaç dildeki sesleri tanımak, bir bağlam içinde yer alan vurgulama ve tonlamaların neden olduğu anlam değişikliklerini fark etmek ve en önemlisi de konuşmacıdan gelen mesajı tam ve doğru olarak anlamasını sağlamaktır (Demirel, 2016:98).

Yabancı dil öğrenen bir kişinin dinleme becerisinin gelişmesi, yazma becerisine de olumlu yönde etki edecektir. Dinleme becerisi gelişmiş öğrenci doğal ya da yapay dinleme ortamlarında öğrendiği ve zihninde depoladığı yapıları, sözcükleri, ifadeleri vb. herhangi bir yazı yazması gerektiğinde kullanabilir; böylece yazma ile bilgisini pekiştirmiş olur.

Doğal sıralamada duyma sonrası ise konuşma gerçekleşmektedir.

Bygate (1987), konuşma becerilerini; etkileşim, uzlaşma ve üretim becerileri olmak üzere üç ana başlıkta değerlendirmiştir; ayrıca etkileşim becerilerinin, konuşma sırasında neyin, nasıl ve ne zaman söyleneceğine karar verilmesinde; uzlaşma becerilerinin, konuşmacılar arasındaki iletişim problemlerinin çözümünde; üretim becerilerinin; planlı, normal zamanda ve anlamlı konuşma yapabilmek için gerekli olduğunu belirtmiştir.

Yabancı dil öğretiminde genel amaçlardan biri, belki de en önemlisi öğrencilerin öğrendikleri dili anlaşılır bir biçimde konuşabilmesidir. Konuşma, bilişsel becerilerin yanı sıra psikomotor becerilerinin gelişmesine bağlı olarak gelişmektedir (Demirel, 2016:102).

Konuşma ve yazma becerileri, dil öğreniminin üretme aşamalarında yer alan iki beceridir. Konuşma becerisi gelişmiş bir öğrencinin, düşünme süresinin çok uzun olmadığı anlık durumlarda anlatım gerçekleştirebiliyor olması yazma becerisini de olumlu yönde etkiler. Bu noktada, yazılı ve sözlü dilin özelliklerinin farklılıklarının öğrenciye öğretilmesi öğrencinin yazma becerisini geliştirmeye yardımcı olacaktır. Öğrenci konuşmada karşısındakine soru sorma, tekrar etmesini isteme gibi iletişimsel avantajlara sahip iken yazmada aynı durum söz konusu değildir.

Doğal sıralamada üçüncü sırada yer alan okuma becerisi ise, şüphesiz yazma becerisinden önce gelmelidir ki okuma bilmeyen bir kişinin yazmasından söz etmek güçtür.

Kaili ve Çeltek (2010:136), okuma ve anlama kavramlarını tanımlamıştır: “Okuma, düşünceyi ve algılamayı bir araya getiren çok karmaşık bir süreçtir. Okuma sürecindeki en önemli olgulardan birincisi, sözcüklerin okur tarafından algılanması ve tanımlanmasıdır. Okuma sürecindeki ikinci ve en önemli olgu ise anlama sürecidir. Anlama, sözcüklerin, tümceleri ve de sonuçta tüm metni anlamlandırma sürecidir”.

Okuma, bilişsel davranışlarda psikomotor becerilerin ortak çalışmasıyla yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliğidir. Okuma işi gözlerin ve ses organlarının çeşitli hareketleri ve zihnin yazılı sembolleri anlamasıyla oluşur. Okuma yoluyla yazar ile okuyucu arasında bir ilişki kurulmaktadır (Demirel, 2016:109).

Okuma ve yazma, dil öğreniminin yazılı biçimlerini oluşturmaktadır. Okuma yoluyla öğrenci hedef dilin dilbilgisi yapılarına, sözcük gruplarına, sosyal ve kültürel biçimlenmelerine dair bilgilere ulaşır. Okuma becerisi gelişmiş bir öğrenci, okuma ile

kazandığı bilgi birikimini yazmaya aktarma imkânına sahiptir ve bu imkân, yazma becerisini şüphesiz olumlu yönde etkiler. Okuma, öğrenciye yazma biçemi ile ilgili de fikirler sunar.

Yabancı dil öğretiminde, dört temel dil becerisi zincirinin son halkası olarak “yazma becerisi”nin bulunduğu kabul edilmekte, belki bu nedenle bu becerinin geliştirilmesi sona kalmaktadır (Demirel, 2016:116).

Alanyazınında, edinilmesinde en fazla zorluk yaşanan becerinin yazma becerisi olduğuna dair görüşler bulunmaktadır. Bu zorluğun nedeni Segev ve Miller (2004) ve Spivey (1997)’de şöyle açıklanmaktadır: “Yazıda, diğer dilsel becerilere oranla dilin kurallarına daha sadık kalınır. Yazı aynı zamanda bireyselliği gerektiren bir anlatım aracıdır. Bireyler, yazabilmek için çeşitli kaynaklardan yararlanır; kaynakların yazma amacını karşılaması için bilgiyi içerikselleştirir veya dönüştürürler” (Segev ve Miller, 2004, Spivey, 1997’den aktaran: Bozkurt, 2009).

Yücel’e göre (1996:11) “yazma, düşünceleri öznel olarak dilselleştirdiğinden daha güç bir olgudur. Anadilini iyi bilmeyen insanların iyi okuyucu olsalar da bir konu hakkında yazarak düşüncelerini iletmede güçlük çekmeleri bunun en açık kanıtıdır” (Yücel, 1996’dan aktaran: Bozkurt, 2009). Demirel’e göre ise (2016:117) “Yazma becerisini mekanik bir süreç olarak değil, eleştirel bir düşünme süreci olarak algılamak ve bilmek gerekir.“

Yukarıdaki görüşlerin yanı sıra Yaylı (2014:71) yazmanın etkileşimsel ve sosyal boyutlarına dikkat çekmekte ve bu konuyu şöyle dile getirmektedir: “Yazma bireysel bir etkinlik olmasının yanı sıra etkileşimsel ve sosyal boyutları olan ve kültür

değerlerinin içinde barındıran bir etkinliktir. Bu karmaşık süreçle ilgili belli kurallar öngörmek ya da belli yetenekleri şart koşturmak mümkün değildir.”

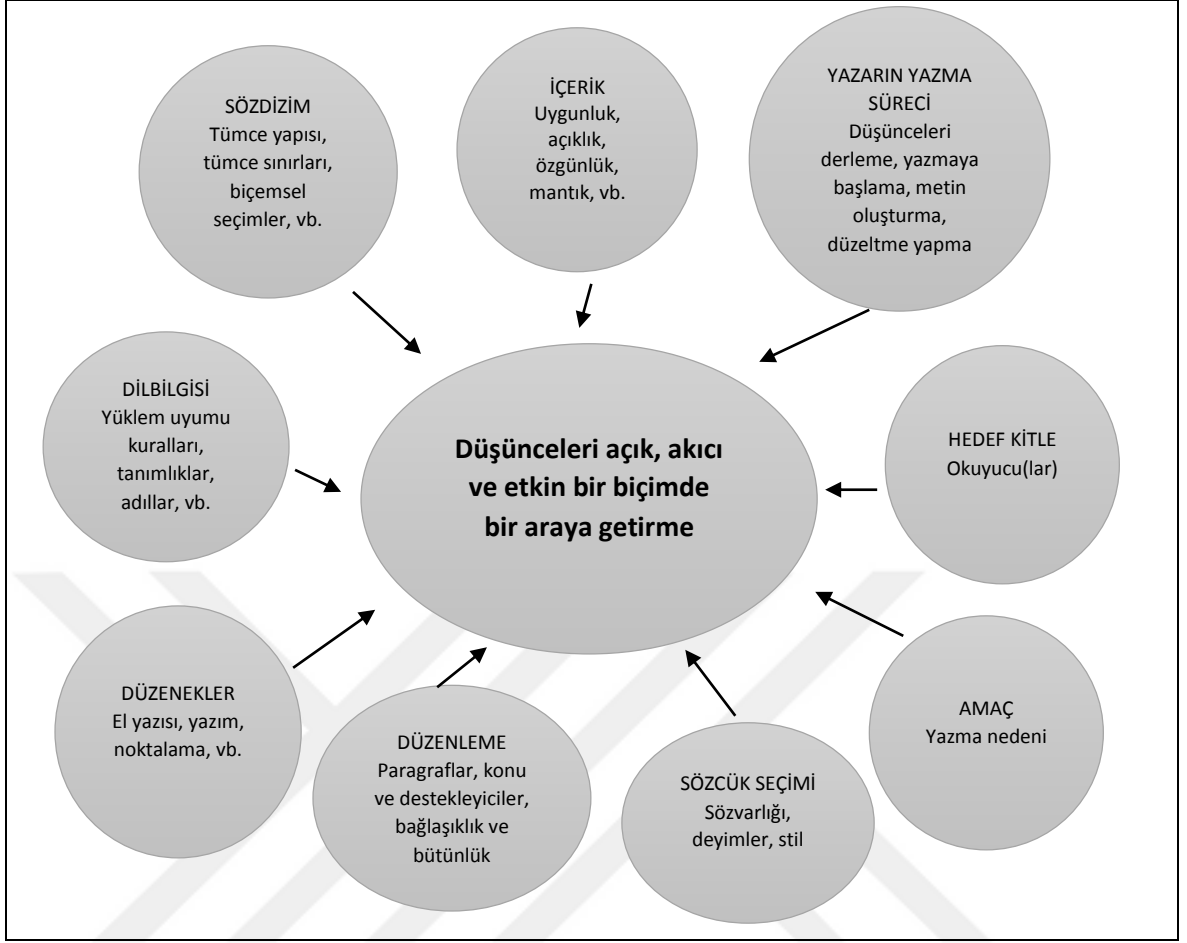
Tüm bunların dışında, yazmanın dilsel bir tutum oluşu ve diğer dilsel beceriler açısından bir pekiştirici özelliği taşıması Jain ve Patel (2008:125)’te şu ifadelerle dile getirilmektedir:

“Yazma dilsel bir tutum türüdür, bir resim değildir. Yazma, görsel semboller aracılığıyla dilin seslerini temsil eder. Yazma, öğretilmesi ve üzerine alıştırmaya zorunlu olan bir beceridir. Yazma bir dili öğrenmenin temel özelliğidir. Yazma en etkili, diğer becerilerle paralel olarak çalışıldığında edinilir. Yazma mükemmel bir pekiştirme etkinliği sağlar”.

Görüldüğü gibi yazma çok yönlü karmaşık bir sürece işaret etmektedir. Bu nedenle de çeşitli güçlüklerle sahiptir. Bu durum, Durmuş tarafından yazmanın tanımı yapılırken (2013:206) şöyle vurgulanmaktadır:

“Düşünceleri; örnekler, kanıtlar gibi verilerden yararlanarak açıklayan; kimi örneklerinde günlük hayatın temel yazılı iletişimini sağlamaya kimi örneklerinde ise etkili bir dil kullanmayı amaç edinen; bunu yaparken standart bir dilin katı yazım ve noktalama kurallarına ve de dilbilgisinin karmaşık ve çeşitli yapılarına bağlı kalarak ortaya koyan bir anlatma becerisidir”.

Yazma sürecinde öğrencilerin baş etmek zorunda olduğu söz konusu etmenler Raimes’ta (1983:6) aşağıdaki şema aracılığıyla ortaya konmaktadır:



Yukarıdaki şekilde de görüldüğü gibi yazma sürecinde dilbilgisi, sözcük seçimi, sözdizim gibi dilsel öğelere; amaç, hedef kitle gibi toplumsal öğelere; içerik, düzenleme gibi metinsel öğelere; düzenek oluşturma gibi yapısal öğelere ihtiyaç duyulmaktadır.

Yazma çalışmalarını dil işleme (dil üzerinde düşünme) fırsatı yaratan çalışmalar olarak değerlendiren Harmer (2008:112), görüşlerini şöyle sunmuştur:

“Yazmak için yazma öğrencilerin birer yazar olarak becerilerini geliştirmeye yöneliktir. Başka bir deyişle bu tür etkinliklerin ana amacı ne tür yazı olursa olsun öğrencilerin yazma konusunda daha iyi duruma gelmesini sağlamaktır. Öğrencilere eposta, mektup ve rapor gibi şeyleri yazdırmak için gerçekçi

nedenler vardır ve öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinde ana odak dilin kendisi iken yazmak amaçlı yazmada metnin bütününe bakarız. Bu sadece uygun dili değil metnin kuruluşu, düzeni, stili ve etkililiğini de içerir. Açık ki öğrencilerin yazılarını organize etme, düzeltme ve öneri verme biçimimiz ne çeşit yazı içinde olduklarına bağlı olarak farklılaşacaktır”.

II.1.2. Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Metni

Arslan ve Coşkun (2012:1), Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı ile ilgili şu bilgilere yer vermektedir:

“Hızla gelişen ve küreselleşen dünyamızda, yabancı dillerin öğretimine verilen önem gün geçtikçe artmaktadır. Verilen bu önemin en ciddi örneklerinden biri de, Avrupa Konseyi’nin ortaya koyduğu bir çerçeve programıdır. Konsey, üye ülkelerin ihtiyaçları ve önceliklerini göz önüne alarak modern yabancı dillerin eğitim-öğretim sürecinin her aşamasında başvurabilecekleri genel bir çerçeveye sahip Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programını (A.D.O.Ç.P.) ortaya koymuştur”.

Ayrıca, MEB (2009:1), ‘Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni’ üzerine detaylı olarak şu açıklamaları yapmaktadır:

“Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni, Avrupa ülkelerinde dil öğretim programlarını, program yönergelerini, sınav ve ders kitapları vb. konulardaki çalışmaları yönlendirmek için ortak bir çerçeve sunmayı amaçlamaktadır. Yabancı dil öğrenenlerin, bu dili iletişim kurmada kullanabilmek için neleri bilmeleri ve bu dilde etkinlik kazanmak için hangi bilgi ve yeteneklerini geliştirmeleri gerektiğini kapsamlı bir şekilde açıklamaktadır. Bu açıklamalar

aynı zamanda dillerin kurulmuş olduğu kültür bağlamını da kapsamaktadır. Başvuru metni aynı zamanda yabancı dil öğrenenlerin gerçekleştireceği ilerlemenin, öğrenmenin her aşamasında ve yaşam boyu öğrenme temeliyle ölçülebilmesini sağlayan dil yeterlilik düzeylerini de tanımlamaktadır” .

TELC (2013:11) ise, ‘Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni’nin işlevi üzerine belirlemelerde bulunmaktadır:

“neriler erevesi, amaç, içerik ve yöntemlerin belirlenmesi için ortak bir temel oluşturarak kursların, ğretim programlarının, yönergelerin, yeterlik belgelerinin saydamlığını artırır ve böylece modern diller alanında uluslararası işbirliğinin geliştirilmesini sağlar. Dil yeterliğinin tanımlanmasını sağlayan nesnel ölçütlerin oluşturulması, çeşitli bağlamalarda verilen dil yeterlik belgelerinin karşılıklı olarak kabullenilmesini kolaylaştırır ve böylece Avrupa’da hareketliliği destekler” .

Köse (2004:25) bizim çalışmamızın veri tabanında yer alan metinleri üreten A.. TÖMER ğrencilerinin seviyelerini ‘Avrupa Yabancı Dil ğretimi Ortak ltleri’ne uygun olarak belirlediği çalışmasında şu açıklamalara yer vermektedir:

“Avrupa Konseyine bağlı ülkeler, kendi dillerini yabancılara öğretmek için, ders programlarını, kitaplarını, sınavlarını ve ders araç-gereçleri ile yöntemlerini ‘Avrupa Yabancı Dil ğretimi Ortak ltleri’ne uygun hale getirmeye başlamışlar, çalışmalarına Avrupa Konseyi Yabancı Diller Ortak ltleri (The Common European Framework of Reference for Languages) doğrultusunda yn vermişlerdir. Bu bağlamda TÖMER, Avrupa Konseyi’ne başvurarak ‘Avrupa Dil Portfolyosu’ veren bir merkez olma yetkisi almış,

aldığı bu yetkinin sorumluluğunda yabancı dil öğretim programlarını ve sınavlarını ortak ölçütlere uygun hale getirmek için bir çalışma grubu oluşturmuştur. TÖMER çalışma grubuna Ankara Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Araştırma ve Uygulama Merkezi Müdürü Doç Dr. N. Engin Uzun başkanlık etmiş, TÖMER Merkez Türkçe Bölüm Başkanı Dr. M. Hadi Benhür denetiminde, Dursun Köse, Tülin Yalman, Serpil Şahin Gönül ve Buket Düzyol'dan oluşan çalışma grubu, 05.01.2004-05.04.2004 tarihleri arasında çalışmalarını kuramsal ve uygulamalı olarak yürütmüş ve tamamlamıştır” .

Milli Eğitim Bakanlığı (2009) tarafınca belirtilen ve A.Ü. TÖMER tarafınca kullanılan dil düzeyleri şöyledir:

- A1 (Breakthrough): Giriş ya da Keşif Düzeyi
- A2 (Waystage): Ara Düzey ya da Temel Gereksinim Düzeyi
- B1 (Threshold): Eşik Düzey
- B2 (Vantage): İleri Düzey ya da Bağımsız Kullanıcı Düzeyi
- C1 (Effective Operational Proficiency): Özerk Düzey
- C2 (Mastery): Ustalık

(Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2009:36)

Yukarıda belirtilen altı düzeye erişmiş bir öğrencinin dilsel becerilerinin nasıl olması gerektiği aşağıdaki çizelgede sunulmaktadır:

Çizelge (1). Düzeylere Göre Öğrencilerin Becerileri

İLERİ DÜZEY KULLANICI	C2	Okuduğu ve duyduğu her şeyi neredeyse bir çaba göstermeksizin anlayabilir. Farklı kaynaklardan yazılı ve sözlü olgu ve kanıtları tutarlı bir biçimde özetleyerek yeniden oluşturabilir. Doğal bir biçimde, son derece akıcı ve kesin olarak kendini ifade edebilir ve karmaşık konularla bağlantılı ince anlam farklılıklarını ayırt edebilir.
	C1	Uzun ve zorlu metinlerden oluşan geniş bir basamağı anlayabilir ve örtük anlamları kavrayabilir. Sözcüklerini uzun uzadıya aramak zorunda olmaksızın doğal ve akıcı bir biçimde kendini ifade edebilir. Toplumsal, mesleki ya da akademik yaşamı içinde dilini esnek ve etkin bir biçimde

		kullanabilir. Karmaşık konularda açık ve dizgeli bir biçimde kendini anlatabilir ve düzenleme, ekleme ve söylem bağdaşıklığı gereçleri üzerindeki denetim gücünü gösterebilir.
ARA DÜZEY KULLANICI	B2	Uzmanlık alanına ilişkin teknik bir tartışma da dahil olmak üzere karmaşık bir metin içindeki somut ya da soyut konuların özünü anlayabilir. Doğal bir konuşucuyla ne kendisi ne de karşısındaki için bir gerilim içermeyen bir konuşma türünden durumlarda belli bir doğallık ve rahatlık derecesiyle iletişim kurabilir. Geniş bir konu dizisi içinde kendini açık ve ayrıntılı bir biçimde dile getirebilir, güncel bir konuya ilişkin görüş bildirebilir ve farklı olasılıkların avantaj ve sakıncalarını sergileyebilir.
	B1	Açık ve standart bir dil kullanıldığında ve iş, okul, eğlence, vd. bildik şeyler söz konusu ana konuları anlayabilir. Erek dilin konuşulduğu bir bölgeye yapılan yolculuk sırasında karşılaşılan durumların çoğunda sorunların altından kalkabilir. Bildik ve ilgi alanına giren konular üzerine yalın ve tutarlı bir söylem üretebilir. Bir olayı, bir deneyimi ya da bir düşüneyi anlatabilir, bir beklentiyi betimleyebilir ve bir projeye veya bir düşünceye ilişkin gerekçeler ya da açıklamaları kısaca dile getirebilir.
TEMEL DÜZEY KULLANICI	A2	Tek cümleleri ve doğrudan öncelik alanlarıyla (söz gelimi yalın ve kişisel bilgiler ve aile bilgileri, alışverişler, yakın çevre, iş) ilişkili olarak sıklıkla kullanılan deyimleri anlayabilir. Bildik ve alışlagelen konular üzerinde yalnızca yalın ve dolaysız bilgi alışverişini gerektiren basit ve bildik etkinlikler çerçevesinde iletişim kurabilir. Eğitimini, dolaysız çevresini yalın yollardan betimleyebilir ve dolaysız gereksinimlerine denk düşen konuları anlatabilir.
	A1	Sıradan ve gündelik deyişlerle somut gereksinimleri karşılamayı hedefleyen son derece yalın ifadeleri anlayabilir ve kullanabilir. Kendini veya bir başkasını tanıtabilir ve bir kişiye, kendisiyle ilgili sorular –Örneğin oturduğu yer, ilişkileri, sahip olduğu şeyler, vb. üzerine– aynı türden sorulara yanıt verebilir. Eğer kendisiyle konuşan kişi yavaş yavaş ve tane tane kendisine yardımcı olacak biçimde konuşuyorsa, basit bir biçimde iletişim kurabilir.

(MEB, 2009:22-23)

Farklı ülkelerde, kurumlarda alınan dil eğitiminin ortak ölçütlere dayandırılması açısından önem taşıyan Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Metni'nde yazma becerisi için düzeylere göre öğrencilerin yeterlilik kapasiteleri şöyle belirlenmiştir:

Çizelge (2). Ortak Öneri Düzeyleri Genel Basamaklar Kümesi, Yazma

C2	Açık, akıcı bir üslupla seçtiğim amaca uygun metinler yazabilirim. Bir durumu iyi yapılandırılmış bir şekilde anlatan ve böylece okuyucunun önemli noktaları ayırt edip algılamasına yardımcı olacak etkili mektuplar, karmaşık raporlar ya da makaleler yazabilirim. Meslekî metinler ve yazınsal yapıtlar hakkında özet ve eleştiriler yazabilirim.
C1	Kendimi yazılı olarak açık ve iyi yapılandırılmış bir şekilde ifade edebilir ve görüşümü ayrıntılı biçimde anlatabilirim. Karmaşık konularda mektup, kompozisyon ya da rapor yazabilir ve bu esnada benim için önemli olduğunu düşündüğüm konuları ön plana çıkarabilirim. Yazdığım metinlerde belirlediğim okuyucu kitlesine uygun bir üslup seçebilirim.
B2	Beni ilgilendiren çok sayıda konu üzerine açık ve ayrıntılı metinler yazabilirim. Bir yazıda ya da raporda bilgiler verebilir ya da belli bir görüşe yandaş veya karşı olarak gerekçeler ve karşı gerekçeler ortaya koyabilirim. Olayların ve deneyimlerin kişisel önemlerini vurgulayarak mektup yazabilirim.
B1	İlgi alanımdaki konular üstüne ya da beni kişisel olarak ilgilendiren konularda basit, kendi içinde bağlantılı metin yazabilirim. Deneyim ve izlenimlerimi içeren mektup yazabilirim.
A2	Kısa, basit notlar, haberler yazabilirim. Örneğin, bir şeye teşekkür etmek için çok basit kişisel bir mektup yazabilirim.
A1	Örneğin, tatil selamları göndermek için kısa ve basit bir posta kartı yazabilirim; otellerde, adları, adresleri, ulusal kimliği ve benzerlerini formlara işleyebilirim.

(TELC, 2013:32)

Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Metni'nde çalışmamızın konusu olan bağdaşıklık kavramı üzerine ise düzeylere göre aşağıdaki belirlemelerde bulunulmuştur:

Çizelge (3). Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Metni'nde Tutarlılık ve Bağdaşıklık

C2	Farklı metin düzenleme modellerini ve çok çeşitli söylem bağlaçlarını tam ve doğru kullanarak tutarlı ve bağdaşık metinler üretebilir.
C1	Düzenleme modelleri, bağlaçlar ve söylem bağlayıcıları doğru kullanarak açık ve anlaşılır, akıcı, iyi yapılandırılmış konuşma üretebilir.
B2	Fikirler arasındaki ilişkileri açık bir şekilde ifade etmek için pek çok bağlacı etkili bir şekilde kullanabilir. Düşüncelerini anlaşılır, tutarlı bir söylemle ifade etmek için sınırlı sayıda söylem bağdaştırıcı kullanabilir. Ancak uzun söylemlerde biraz tedirginlik olabilir.

B1	Bir dizi kısa ve farklı basit ögeyi çizgisel ifadeler dizisi olarak ifade edebilir.
A2	Bir öykü anlatmak ya da bir dizi basit ifade ile betimleme yapmak amacıyla basit cümleleri sık kullanılan bağlaçlarla birbiri ardına sıralayabilir. Bir dizi sözcüğü ‘ve’, ‘fakat’, ‘çünkü’ gibi basit bağlaçları kullanarak bir araya getirebilir.
A1	‘Ve’, ‘sonra’ gibi temel çizgisel bağlaçlarla sözcük veya sözcük öbeklerini bağlayabilirler.

(MEB, 2009:119)

II.2. METİN

II.2.1. Metin Kavramı

Halliday ve Hasan (1976:1-2) metin ve tümce ya da tümcecik arasındaki farklılıkları ortaya koyarak metnin anlam birimi olduğu üzerinde durmuştur:

“Bir metin, kullanımdaki dilin bir birimidir. Tümce ya da tümcecik gibi dilbilgisel bir birim değildir ve bu ölçülerle tanımlanmaz. Bir çeşit süper tümce olarak tasarlanmış, tümceden büyük bir dilbilgisel birimdir fakat bir tümceyle, tümcenin yan tümceyle, yan tümcenin bir grupta vb. aynı şekilde küçük birimlerin daha büyük birimleri oluşturması şeklinde ilgilidir. Fakat bu yanıltıcıdır. Bir metin tümceden sadece daha büyük bir şey olarak ayrılan bir şey değildir, tümceden tür olarak ayrılır. Bir metin en iyi şekilde bir anlam birimi olarak kabul edilir: yapıyla ilgili bir birim değil, bir anlam birimidir. Sonuç olarak tümce ya da yan tümceyle ölçü ile değil, gerçekleşme; bir sembolik sistemin başka birine kodlanması açısından ilgilidir. Bir metin tümcelerden oluşmaz; tümcelerde kodlanır ya da gerçekleştirilir. Bu şekilde

anlayacak olursak, metnin parçaları bütünleşme gibi bir yapısal bütünleşme bulmayı beklemeyiz. Metnin bütünlüğü farklı bir tür bütünlüktür”.

Halliday, Matthiessen ve Matthiessen (2014:3), “dil, ilk olarak anlam oluşturma için bir kaynaktır bundan dolayı metin, bağlamda anlam oluşturma sürecidir” tanımlamasıyla metnin anlamsal değerini bu kez de bağlamda anlam oluşturma eylemine vurgu yaparak sunmaktadırlar.

Çok parçalı bir kurulum içererek bağlamda anlam oluşturabilme bir bütünlük algısı sağlayabilmeyi zorunlu kılmaktadır. Bu durum Lyons tarafından “Metinler genellikle bilinçli ve denetimli olduğu söylenebilecek yazınsal oluşumun ürünleridir. Belirgin bir başlangıçları ve sonları ve bir tür içkin bağlantısallıkları ve bütünlükleri vardır (Lyons 1977’den aktaran: Aksan, M. ve Aksan Y., 1991)” değerlendirmesiyle vurgulanmıştır.

Alanyazında önemli bir başlangıç noktası oluşturan Beaugrande (1984), metnin insan etkileşimindeki işlevi ve bildirişimsellik özelliğine değinmektedir:

“Metin doğal olarak ortaya çıkan dilsel gerçekleştirmeler olarak tanımlanabilir; diğer bir deyişle bağlamın bildirişimsel dil olayıdır” (Beaugrande, 1984:36); “Böylelikle metin yalnızca biçimsel yapısı ya da sözcük anlamlarıyla değil, insan etkileşimindeki işlevi düşünülerek tanımlanır” (1984: xii) ; “Bir dil birimi ister metin, ister paragraf, ister tümce ya da anlatım olsun, yalnızca soyut öğeleri ya da betimleyici imleri değil, insanların onları ne olarak gördükleriyle tanımlanır (1984:41)” (Beaugrande 1984’ten aktaran: Aksan, M. ve Aksan Y., 1991).

Yukarıda yer verdiğimiz araştırmacıların öne çıkardığı özelliklerin yanı sıra Widdoson (2007:4), metnin amaçsallık ve iletişimsellik özelliklerini vurgulamaktadır:

“Metin, dilbilim incelemesinin soyut bir birimi olan tümceden farklı olarak dilin gerçek bir kullanımı olarak tanımlanabilir. Dile ait bir yapının iletişimsel bir amaç için üretildiğini anladığımızda metin olarak tanımlarız. Metni, oluşturduğu anlamı yorumlama gereği duymaksızın dilin amaçsal bir kullanımı olarak ele alırız”.

Ruhi (2009:17)’de de “metin, içinde gerçekleştiği durum ve dinleyici/okuyucu ile kurduğu bağlantıya göre anlam kazanmaktadır. Metinsel iletişim bu açıdan anlam müzakeresidir.” görüşleri ile metinsel iletişimin gerçekleşimini öne çıkaran bir vurgu yapılmaktadır.

Yukarıda yer verdiğimiz alanyazın bilgilerini özetlemek gerekirse metin kavramının temelde üç özelliğe dayandığı söylenebilir. Bu üç özellik şöyle sıralanabilir:

1. Metnin iletişimsel bir işlevi vardır.
2. Metin durağan değil, devingen bir süreçtir.
3. Metnin iletişimsel özellikleri, dilbilgisel öğelerinin toplamına eşit değildir (Oomen, 1979:272’den aktaran: Uzun, 1995:17).

Metinlerin dizge tümceleri değil, metin tümceleri içerdiği ise Uzun (2013:154) tarafından şöyle açıklanmıştır:

“Dizge tümceleri, dilin yapısına ve işlevlerine yönelik konulardaki kuramsal tartışmalarda sunulur ve bir dilin dilbilgisel betimlemeleri yapılırken kullanılır. Buna karşın dilin doğal kullanımında metinler içinde metin tümceleri yer almaktadır.

Özetle dizge tümcesi ve metin tümcesi kavramları, aşağıdaki farklar nedeniyle metin çalışması açısından ayırt edilmesi çok önemli kavramlara işaret etmektedir:

Dizge Tümceleri

- Tümceler kendileriyle sınırlandırılmış yapısal birimlerdir.
- Tümceler içindeki varlıklar ve olaylar için bilindiklik ve tanıdıklıktan söz edilemez.
- Tümceler üreteninin kim olduğu, nerede ve ne zaman üretildiği ve hangi amaçla üretildiği gibi kullanımsal sorulara duyarlılık taşımaz.

Metin Tümceleri

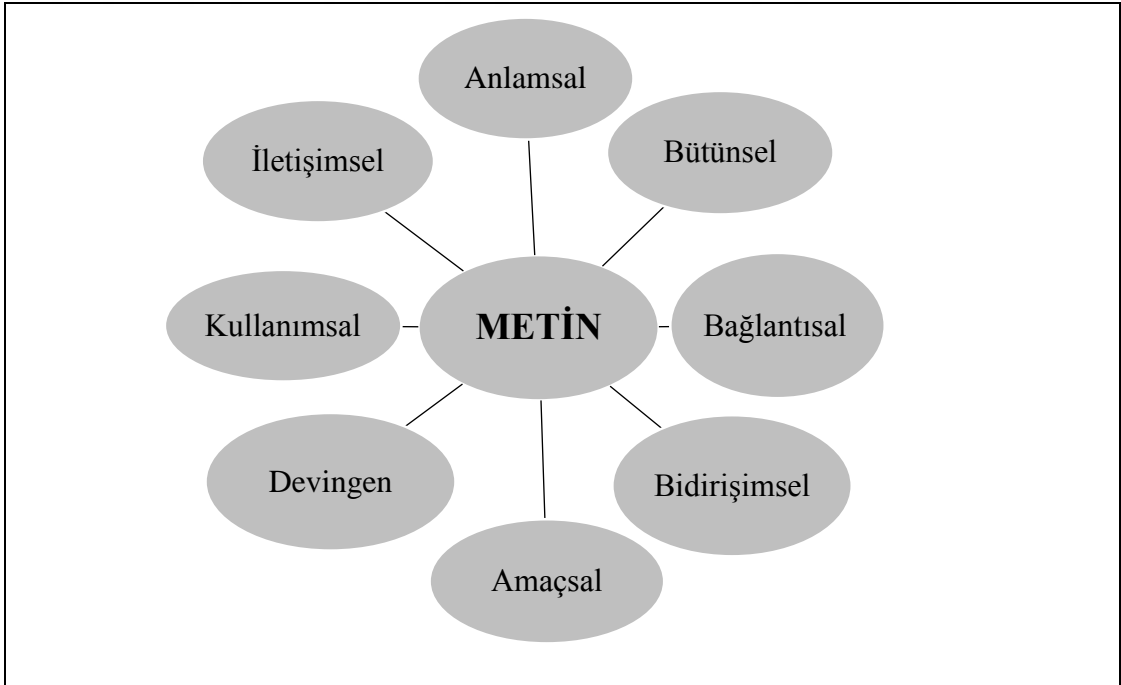
- Metin tümceleri, birlikte kullanıldıkları diğer metin tümceleri ile sınırlandırılmış kullanımsal birimlerdir.
- Metin tümceleri içindeki varlıklar ve olaylar için bilindiklik ve tanıdıklıktan söz edilebilir.
- Metin tümcelerine üreteninin kim olduğu, nerede ve ne zaman üretildiği ve hangi amaçla üretildiği gibi kullanımsal sorular yöneltilebilir”.

Dilidüzgün (2008:2) ise metin-söylem kavramlarının ilişkiliğine değinerek “metin, söylemin bağlam ile şekillenmiş dilsel göstergeler aracılığıyla somutlaşmış sonuç diye nitelenebilen ögesidir.” şeklinde bir tanımlama yapmaktadır.

Onursal (2003)'te de söylem ve metin arasındaki çizgiye işaret edildiği görülmektedir: “Söylem söz konusu olduğunda, gerçekleşmiş bir dil ürününün sözcük durumlarıyla, yani yaratılma süreciyle birlikte düşünülmesi gerekmektedir; çünkü söylem, bireyin dili kendi sorumluluğunda ve belli bir iletişim amacı için kullanması sonucunda ortaya çıkar. Bu nedenle de, üretim sürecinin araştırılması söylemin incelenmesi aşamasında büyük önem taşır. Metin dendiğinde ise, tümceötesi bir dilsel ürünün çeşitli düzeylerindeki eklemlemeleri ve bu ürünün biçimsel ve anlamsal bir bütün oluşturması düşünülür”.

Uzun'un da (2002) belirttiği gibi ve yukarıdaki görüşlere de dayanarak metin kavramının sayısız özelliği olduğu açıktır. Bu bölümde belirtilen görüşlere göre metin kavramının özelliklerini şu şekilde derleyerek şemalaştırmamız mümkündür:

Şekil (1). Metin Kavramının Özellikleri



II.2.2. Metin Yapısı

Metinler taşıdıkları biçimsel ve içeriksel özelliklere göre belli bir düzen sergiler, sergiledikleri düzenler ise *metinlerin yapılarını* (text structures) oluşturur. Metin yapıları üç başlık altında (bkz. van Dijk 1977; van Dijk 1980) ele alınmaktadır.

II.2.2.1. Metnin Küçük Ölçekli Yapısı

van Dijk (1980:29) *küçük ölçekli yapıyı* (micro structure) , “yerel veya kısa aralıkta işlem gören ya da tanımlanan yapılardır -sözcükler, söz öbekleri, yan tümce, tümce ve tümceler arasındaki bağlantılar-. Başka bir deyişle aslında küçük ölçekli yapılar söylemin doğrudan ifade edilmiş yapılarıdır.” şeklinde tanımlar.

Qomaruddin (2015:43) van Dijk’a da gönderme yaparak küçük yapıyı şöyle açıklamaktadır: “Dijk’a göre küçük ölçekli yapı anlambilim, detay, yüzey ya da arka plan, sözlük, önsayıltı sözdizim vb. açısından tek tek incelenir. Küçük yapı söylem üreticisi tarafından metnin sözcükler, önermeler, söz öbekleri ve tümceler gibi mikro öğeleri kullanarak sağladıkları gücü tanımlamak için etkili bir yoldur. Bununla beraber yazarlar tarafından dinleyicileri ve okuyucuları söylediklerine ve yazdıklarına inanmaları için etkilemek ve ikna etmek için kasten kullanılır”.

Uzun (2006:697)’de küçük ölçekli yapının kurulmasında işlev yüklenen “metinsel eylem” örnekleri şöyle sıralanmaktadır:

- Sözcü konularını belirginleştirerek metinde konu sürekliliği sağlama
- Metin varlıklarını metne sunma ve varlıkları konusallık rolleri açısından birbirleriyle ilişkilendirme
- Metin varlıkları arasında gönderim ağları kurma
- Sözcü konuları arasında “indirgeme” yapma
- Bağlaçları işlevlerine uygun biçimde kullanma
- Sözcüce arasında “eşdizimsel örüntüleme” yapma

II.2.2.2. Metnin Büyük Ölçekli Yapısı

van Dijk (1980:13) *büyük ölçekli yapıyı* (macro structure), “söylemin, bilişin ve etkileşimin küçük ölçekli yapı ile ilişkilenerak bütüncül anlambilimsel bilgiyi sunuşu ” olarak tanımlar. Öyle ki van Dijk (1980:15) büyük ölçekli yapı kavramının bağdaşıklık, odaklama, ayırıcılık, belirleme ve bütüncül planlama ve yorumlama gibi söyleme ilişkin birçok olgunun açıklanması ve tanımlanmasında rol oynadığını belirtir.

Büyük ölçekli yapı, soyut bir anlamsal kavramdır. Bu demektir ki gerçek söylemlerde -örneğin günlük konuşmalar ve şiirler gibi- durum şudur: Hiç veya tek bir parça büyük ölçekli yapı yoktur (van Dijk, 1980:51).

Ülper (2008:33), bir metnin tutarlılığını sağlamak için gerekli olan metinsel eylemleri şöyle sıralar:

- Başlığı belirleme
- Konuyu (tezi) belirleme
- Konuyu sınırlandırma
- Altbağıntısal, eşbağıntısal ya da üstbağıntısal ilişkilerle konuyu geliştirme (örnekleme, zenginleştirme)
- Konuyu geliştirirken gerektiği kadar bilgi verme (ne eksik ne fazla)
- Konuyu geliştirirken anlam belirsizliğinden ve bulanıklığından kaçınma
- Eski bilgi, yeni bilgi ilişkisini kurarak konusal bütünlüğü sağlama
- Metni bir sonuç bölümüyle bitirme

II.2.2.3. Metnin Üstyapısı

van Dijk (1980:122) *üstyapı* (meta-structure) ulamları işlevsel bir karakter gösterir. Bir metinde büyük ölçekli önermeler arasındaki işlevsel ilişkileri tanımlar. Bu öncelikle ulamlara belirli bilgilerin yerleştirilmesi anlamına gelir.” demektedir.

Üstyapı şemaları ulamlardan oluşur. Bunlar hangi üstyapıların iyi bir şekilde oluşturulduğu ve hangi olası türemiş yapıların ortaya çıkabileceğini tanımlayan oluşum ve dönüşüm kurallarıdır (van Dijk,1980:129). Öyle ki üstyapılar, söylemin ya da tasarımın düzeni üzerine odaklanır (Qomaruddin, 2015:42).

Söz konusu üç farklı; ancak ilişkili yapı düzleminin varlığı nedeniyle metin yapısı, çok katmanlı bir yapılanışa sahiptir (Uzun, 2006:696).

II.2.3. Metinsellik Ölçütleri

Bir ürün metni, metin yapan özellikler alanyazınında metinsellik başlığı altında yer almaktadır. Metinsellik, metni metin yapan bileşenlerin oluşturduğu bütündür (Uzun, 2013:156).

Paltridge (2012:130) metinsellik üzerine şu belirlemelerde bulunur:

“Metinsel bütünlük, bağdaşık ve *tutarlı* (coherent) metinler yaratan bağdaşıklık örüntüleri gibi görünümünün yapılanmasına gönderimde bulunur. Metinsellik, anlamı, metin içinde oluşan toplumsal bağlama bağlamakla beraber metindeki anlamları birbirine bağlayan dil öğeleri oluşum gösterdiğinde ortaya çıkar. Bir metnin metinselliği’ni Hassan (1989b:71), “anlam örüntüleri durumu” olarak tanımlar. Bu tartışmadaki kritik kavram, metindışı dünya ve metin içindeki sözcüklerin anlamlarını bu dünyaya bağlayan *bağıntıdır*” (Hasan, 1989:130).

Halliday ve Hassan’ın (1976:2) belirttiği gibi, “metinsellik kavramı metin olma özelliğini ifade etmek için bütünüyle uygun bir kavramdır. Bir metnin metinsel olması onu metin olmayan bir şeyden ayıran özelliktir. Metin, metinselliği çevresine göre

bütünlük olarak işlev görmesinden türetilir.” İlgili alanyazında yönlendirici bir etkiye sahip olan de Beaugrande ve Dressler (1981) ise metni bütüncül kılan metinsellik ölçütlerini 7 başlık altında toplamıştır:

Metin Merkezli Ölçütler

1. Bağdaşıklık
2. *Tutarlılık* (coherence)

Kullanıcı Merkezli Ölçütler

3. *Amaçlılık* (intentionality)
4. *Durumsallık* (stiuationality)
5. *Kabuledilebilirlik* (acceptibility)
6. *Bilgisellik* (informativity)
7. *Metinlerarası İlişki* (intertextuality)

II.3. BAĞDAŞIKLIK

Halliday ve Hassan (1976:4) bağdaşıklık kavramı üzerine şunları belirtir: “Bağdaşıklık kavramı anlamla ilgilidir; metnin içinde bulunan ve onu metin olarak tanımlayan anlam ilişkilerini belirtir. Bağdaşıklık söylemdeki bir ögenin yorumunun başka bir ögeye bağlı olduğu durumda ortaya çıkar. Biri diğerine başvurulmadan diğerinin etkili bir biçimde çözümlenemeyeceği mantığına dayalı bir şarta bağlıdır. Bu olduğunda bağdaşıklık ilişkisi kurulur”.

Halliday ve Hassan (1976)’nın belirlemelerine paralel görüşler ortaya koyan ve metinlerdeki bağlantıların bağdaşıklık kavramı ile ilişkisine değinen Ventola’ya (1999:101) göre ise, “bağdaşıklık metinlerde işler ve bağdaşık bağlantılarla

gerçekleşir; bağdaşıklık metinlerin yoruma dayalı bağlantılarıyla bağlanan duruma bağlı olarak belirlenmiş ilişkilerdir”.

Carstens (1999:589) tarafından bağdaşıklık kavramı tanımlanırken bağdaşıklık ile metnin yapılanma tarzı şöyle ilişkilendirilmektedir: “Bağdaşıklık, bir metnin tümcelerinin bileşenleri -diğer bir deyişle sözcüksel ve dilbilgisel olarak bağıntılı olan duyduğumuz ve kullandığımız sözcükler- arasındaki yapılanma tarzını tanımlar”.

Söylemin en belirgin özelliği tümce ya da sözcelerin bağıntılı olmasıdır. Söylemde ortaya konulan bağıntılara gönderimde bulunan kavram bağdaşıklıktır (Renkema, 2004:103).

Bağdaşıklığın anlama üzerindeki etkilerinin okuyucunun bilgisi ve okuma becerisine bağlı olduğunu belirten Crossley ve McNamara’ya (2010:984) göre “bağdaşıklık okuyucunun metindeki fikirler arasında bağ kurmasını sağlayan açık ipuçlarının varlığı ya da yokluğu demektir”.

Bublitz (2011:37) bağdaşıklık kavramının sınırını metin ekseninden öteye taşıyarak şu belirlemelerde bulunmuştur: “Bağdaşıklık bağıntıları tümceler arası işleyerek edim ile beraber anahtar kavramları oluştururlar çünkü bunlar aynı zamanda biçim, anlam ve dilbilimsel ifadelerin belirli sosyal bağlamlarda kullanımı arasında karşılıklı karmaşık ilişkilerle ilgilidir”.

Bağdaşıklığın sözcük ve dilbilgisi olmak üzere iki yolla dışavurumunun gerçekleştirildiğini belirten Halliday ve Hassan (1976:6) bağdaşıklığı beş başlıkta toplayarak sözkonusu beş aracı sözcüksel veya dilbilgisel nitelikli olarak sınıflandırmıştır:

1. Gönderim (dilbilgisel nitelikli)
2. Değiştirim (dilbilgisel nitelikli)
3. Eksiltme (dilbilgisel nitelikli)
4. Sözcüksel Bağdaşıklık (sözcüksel nitelikli)
5. Bağlaçlar (dilbilgisel ve sözcüksel nitelikli)

Bağdaşıklık kavramı ile ilgili alanyazınında yer alan bu bilgilerden sonra metinlerdeki bağdaşıklığı kuran bağdaşıklık araçları tek tek ele alınacaktır.

II.3.1. Gönderim

Uzun (2000:235) gönderim ilişkisi üzerine, doğal konuşucuların bu ilişkinin dayandığı gönderimsel bilgilerden hareketle ad ile gönderimde bulunduğu ögeyi özdeş olarak yorumladığı belirlemede bulunur.

Uzun (2013:157) ise gönderim üzerine detaylı olarak şu açıklamaları yapmaktadır: “Gönderim, metinde gönderim aracı ile göndergesi arasında gerçekleşir. Tipik olarak bir metin tümcesiyle metne katılan bir ögenin, bir diğer deyişle göndergenin sonraki tümcede de bir diğer ge, yani gönderim aracı vasıtasıyla metin alıcısı için ulaşılır kılınması gönderim ile sağlanır”.

Gönderim kavramını şöyle bir örnek ile açıklayabiliriz:

*rnek (1): **Gülşah** pek tatlıdır. Herkes **onu** sever.*

İlk tümcedeki “Gülşah” açık adının aktardığı anlam, ikinci tümcedeki “onu” adılı ile eşleşerek iki tümce arasında anlam ilişkisi kurulması yoluyla gönderim oluşmuştur.

Bu durumda “Gülşah” açık adı ve “onu” kişi adlı arasında eşgönderimsel gönderge ilişkisi kurulmuştur. Böylece “Gülşah” açık ad öbeğinin tekrar kullanımına gerek kalmamıştır. Metin içinde aynı ad öbeğinin herhangi bir adıl ile eşlemeden sürekli tekrarlanması, dilin ekonomikliği prensibiyle bağdaşmadığı gibi metin alıcısı için yorucu ve akıcı olmayan bir durum yaratacaktır.

Dilidüzgün (2008:58), gönderim öğeleri üzerine şu belirlemelerde bulunmuştur:

“Gönderim ögelerinin genel olarak tek başlarına, bağlamdan kopuk olarak düşünüldüklerinde sözlüksel bir anlamları yoktur, gönderimde buldukları ad ya da ad öbeklerine göre anlam kazanırlar. Bununla birlikte, gönderim ögelerinin metnin hangi öğelerine gönderimde buldukları belirsizliğe yol açmayacak, kolayca anlaşılabilir şekilde açık olmalıdır”.

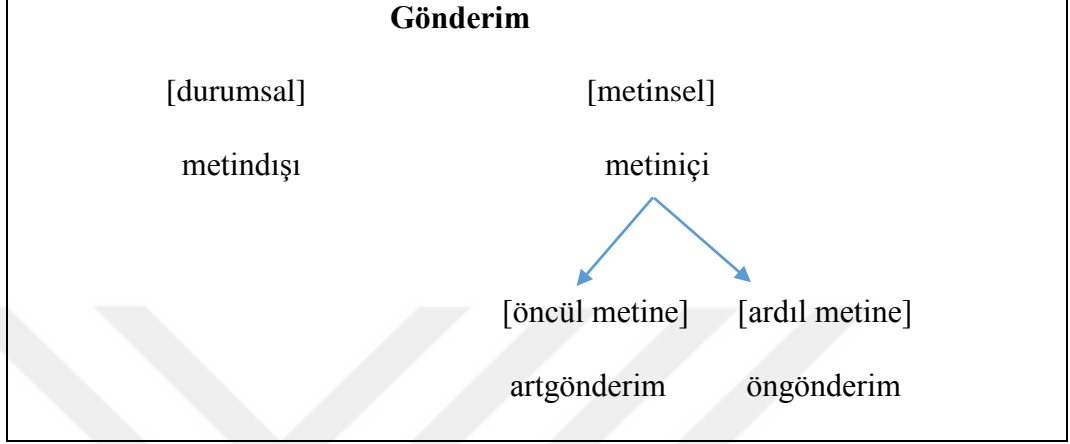
Dilidüzgün (2008)’in belirlemelerinden yola çıkarak Örnek (1)’e baktığımızda “onu” adılının öncülünde kullanılan “Gülşah” açık adı ile anlam kazandığını, “onu” adılının tek başına sözlüksel anlamı olmadığını görmekteyiz.

Uzun (2013:157), göndergenin adıl kullanımı yoluyla metinde yinelenmesinin alıcı için metin konusunu belirginleştiren temel yollardan biri olduğunu belirtmektedir:

“Bir adıl bir gönderge ile gönderim ilişkisine girdiğinde, bu durum göndergenin gösterdiği kavrama süreklilik kazandırır. Bir başka deyişle, metinde geçen kişiler, yerler, durumlar, nesnelere metnin akışı içinde gereken yerlerde gönderim araçları yoluyla metin alıcısının dikkat odağında tutulur. Bu nedenle, söz konusu süreklilik, alıcı için metin konusunu belirginleştiren temel yollardan biridir”.

II.3.1.1. Gönderim Türleri

Halliday&Hassan (1976:33) gönderim türlerini aşağıdaki şekilde gösterildiği gibi şemalaştırmıştır:



Metindışı gönderim, gönderim ögesi metin içinde yer almaktayken gönderge metnin dışı dünyada ise durumsal bağlamla ulaşılan gönderim türüdür.

De Beaugrande (1980:133) metindışı gönderimi, “karşılığı metinde doğrudan yer almayan, okuyucu ve dinleyicinin bağlamdan hareketle karşılık verdiği gönderim” olarak tanımlar. Metiniçi gönderim ise, aralarında gönderim bağı kurulmuş olan gönderim ögesi ve gönderge metin içinde yer almakta ise metinsel nitelik taşıyan gönderim türüdür.

Yukarıdaki şemada da görüldüğü gibi metiniçi gönderimin artgönderim ve öngönderim olmak üzere iki türü bulunmaktadır.

Coşkun (2005:57) artgönderimi “gönderim ögesinin, kendisine gönderimde bulunulan ögeden sonra geldiği, yani gönderimin metinde geriye doğru bir ilişki meydana getirdiği gönderim türü” şeklinde tanımlayarak Türkçede art gönderimin, ön gönderimden daha çok kullanıldığını belirtir.

Artgönderimin bir konuşucu/yazarın söyleme daha önce sokulmuş bir varlık ya da kavramı dinleyici/okuyucunun bilincine anımsatmaya olanak sağladığını belirten Botley ve McEnery (2000:5), “metindilbilimde artgönderim genel anlamda, sunulmuş olan bir anlamın yorumlanmasının aynı anlamın bir ifadesinin önceki dilbilimsel bağlamındaki varlığa bağlı olan bir olgu olarak tanımlanabilir.” şeklinde görüşlerini sunmaktadır.

Dilidüzgün (2008:62) öngönderim üzerine şunları belirtmektedir:

“Metin içindeki herhangi bir kişi, durum ya da kavramın adıyla anılmadan önce, kimliksel ve anlamsal olarak yorumlanamayan bir şekilde belirtilmesi ve daha sonra adının verilmesiyle metinde daha önce yapılan gönderimin anlam kazanmasıdır. Metin oluşturmada artgönderimlerden daha az kullanılan öngönderimler anlamlandırmayı geciktirici özelliindedir”.

II.3.1.2. Gönderim Öğeleri

Metin üretmede gönderim öğeleri kullanmak metinleri bağdaşık kılan etmenlerden biridir.

Taylan (1986:213), Türkçedeki eşgönderimsel ilişkileri üç ulamla sunmaktadır:

• boş adıl ile artgönderim , • adıl kullanımı ile artgönderim, • boş ya da adıl kullanımı ile artgönderim

Uzun (2013:157) ise, metinlerde eşgönderimsel gönderim kuran temel öğeleri şöyle sıralamaktadır:

- Boş adılar (Türkçe gibi bağlantılı dillerde çekimli eylem üzerindeki kişi ekleri boş adıları ulaşılır kılar.)

Ayşe ve ben dışarı çıkıyoruz. Ø Aış veriş yapacağız.

- Kişi adıları (= ben, sen, o, biz, siz, onlar)
- Gösterme adıları(= bu, şu, o)
- Gösterme sıfatları(= bu kadın, o adam vb.)
- Dönüşlülük adıları(= kendi, kendisi vb.)

II.3.1.3 Boş Adılar ve Boş AÖ'ler

Türkçenin adıl eksiltebilen bir dil olduğu ise birçok çalışmaya konu olmuştur.

Boş adıl kavramının Türkçedeki işleyişini anlamak için uyum kavramına değinmek yerinde olacaktır.

Uzun (2004:135-136), uyum kavramını detaylı olarak açıklamaktadır:

“Uyum, Türkçede belirgin biçimlenmeler sergiler. Eylemin belirli geçmiş zaman çekiminde 1. tekil kişiyi gösteren işaret, sayı tekil olduğunda *-(I)m*, çoğul olduğunda *-k'*dir: *geldim* ama *geldik*. Böylece sayının ne olduğuy, kişinin aktarılışını doğrudan etkilemiş olur. Bu etkileşim, Türkçede o kadar güçlüdür ki kişi ile sayı, birkaç sözdizimsel bağlam hariç, hemen hiçbir paradigma türünde birbirinden ayrılmaz”.

Uzun (2000:266) boş adıl kavramı için “boş kategori, küçük adıl” kavramlarını kullanarak Türkçede sadece boş adıl görünümünün bulunmadığını, Türkçenin açık AÖ silinmesi işlemine de olanak sağlayan bir dil olduğuna dair şunları belirtmektedir:

“Türkçede yüklemcil öge üzerinde zengin UYUMun bulunması sonucu, yani, yüklemcil öge üzerindeki UYUM belirleyicilerinden hareketle özne konumunda görünmeyen AÖnün kişi ve sayısı belli olduğundan, özne konumlarında açık bir AÖ görünmeyebilir”.

Uzun (2000:51), çalışmasında adılaştırma kavramına yer vererek görüşlerini örneklerle bildirmektedir:

“Adılaştırma, ad yerine adıl koyma dönüşümünün seçmeli olacağı bu görünüm, eşgönderimli ögesi bulunmayan adların bulunduğu şu tür tümcelerde ortaya çıkar:

Ali Ayşe’yi yaraladı.

Bu tümcede adılaştırma dönüşümüyle, *Ali* ve *Ayşe*’nin yerine uygun kişi adıları konabilir:

Ali onu yaraladı.  O Ayşe’yi yaraladı.
O onu yaraladı.”

Enç’e (1986:195-196) göre “Türkçede iki söylemsel artgönderim türü bulunur. Tasarımlanan gönderge söylemden çıkarımlanabildiği zaman konuşucu ya o gönderge yerine adıl kullanabilir ya da ‘AÖ’yü düşürebilir”. Enç (1986), çalışmasında adıl düşürme ve AÖ düşürme işlemlerini kısıtlayan süreçlere değinmiştir. Fakat bu konu, bu tezin çalışma sınırları dışındadır.

Taylan’a (1986:209) göre “Türkçe, bir AÖ ile diğer AÖ arasında eşgönderge ilişkisi kurmak için iki artgönderimsel tür olarak sıfır sunum ya da adıl kullanımı işlemleri ile çalışır.”

Çeltek (2008) doktora tezinde, Kerslake'in (1987) Türkçede AÖ silinmesi çalışmasından alıntı yaparak Türkçede AÖ silinmesine izin verilmesi ile ilgili dört ulamı şöyle belirtmektedir:

1. Birbirine eş yapılarda silinme: Birbirine bağlanmış iki tümcede bulunan aynı birimlerden ikincisi silinir.

a. Ayşe şarkı söyler ve Ayşe piyano çalar. b. Ayşei şarkı söyler ve Øi piyano çalar.

2. Eş-AÖ-silinmesi: Kerslake, Eş-AÖ-silinmesi için Türkçede üç farklı durum belirlemiştir. Kerslake'e göre Eş-AÖ-silinmesi, eylemlilik ve ulaçlı yapılarda özne konumlarındaki AÖlerinin silinmesi ile oluşmaktadır.

3. Adıl-düşürme: Türkçede çekimli eylemler kişi ve sayı bakımından özne ile uyumludur, dolayısıyla kişi adlarının özne olarak tümcede bulunmaları gereksizdir.

a. Onlar evde kaldılar, ben sinemaya gittim. b. *Ø evde kaldılar, Ø sinemaya gittim.

4. Boş Artgönderim: Kerslake'e göre, Türkçede iki çeşit boş artgönderim vardır:

a. Özne silinmesi ile oluşan b. Nesne silinmesi ile oluşan

Yukarıda ele aldığımız dört indirgeme işlemi ulamı da bir metinde yer alan sözcükler ve tümceler arası ilişkiler ile doğrudan ilgilidir.

II.3.1.4 Adıllar

a. Kişi Adılları: Adların kişisel konumu, konuşma bağlamına göre belirlendiğinden, dillerde adların yerini tutacak ama taşıdıkları kişi konumlarını da yansıtacak özel sözcükler, yani kişi adılları bulunur (Uzun, 2004:129).

Türkçede kişi adıları, yalın durumları ile “ben, sen, o, biz, siz, onlar” olarak sıralanmaktadır. Açık ad öbeği ve adıl arasında eşgönderge kurması ile oluşturulan gönderim, hem açık adın yinelenmesini engeller hem de yazarın metin alıcısına akıcı bir metin sunmasını sağlar.

b. Gösterme Adıları: Metinde açık ad öbeği olarak sunulan bir nesne, yer vb. adına gönderimde bulunulması için kullanılan adıl türüdür. Gösterme adıları için “bu, şu, o, bunlar, şunlar, onlar, burası, şurası, orası (farklı ad durum ekleri ile –örneğin; burada, şuradan, oraya- görülebilir)” adıları örnek olarak verilebilir.

c. Dönüşlülük Adıları: Türkçede dönüşlülük adılı olarak *kendi* adılı kullanılır.

kendi adılı, çeşitli tümleç görevlerini yüklenerek anlamca tümcenin öznesi ile özdeşleşir (Yeni Hitit II, 2011:218).

II.3.1.5. Gösterme Sıfatları

Uzun (1995:49), gösterme sıfatlarının kullanılma amaçlarını şöyle açıklamaktadır:

“Gösterme sıfatları, metin içinde bilginin tekrar edilmesine engel olarak eski bilgiyi, metni çözücüye tekrar hatırlatmak amacı ile kullanılmaktadır. Bir önceki cümlede ya da metnin ilerleyen kısımlarda bilgi açık bir şekilde verilmekte, gösterme sıfatları sayesinde aynı bilgi, farklı dilsel yapılarla yinelemektedir. Bu şekilde gösterme sıfatları, bir anlamda daha önce metin çözücüye sunulan bilginin bir yansıması olarak okuyucu karşısına çıkmaktadır.

Bu yolla hem cümledeki yeni bilgi ön plana çıkarılmakta hem de cümle, istenilen amaca uygun, kabul edilebilir bir yapı taşımaktadır”.

II.3.2. Değiştirim

Dilbilgisel bağdaşıklığı sağlayan araçlardan biri olan değiştirim, metin içinde yer alan tek bir varlığın değil; bir öbek, tümce, metin parçası gibi sözcükten ‘daha büyük’ bir dilsel yapının yerine başka bir ögenin kullanılmasıdır (Uzun, 2013). Örneğin, "Işıkları söndürüp, pencereleri kapattın mı? Yapacağım daha. " tümcelerinin ardışıklığında son tümcedeki "yapacağım" sözcüğü daha önceki tümcelerde geçen eylemlerin yerini almaktadır.

II.3.3. Eksiltme ve İndirgeme

Uzun’un da (2013) belirttiği gibi, eksiltme, metinde daha önce bütüncül bir yapı içinde geçen bir metinsel ögenin yüzey metinden çıkarılmasıdır. Metinsel ilişkiler, örneğin, gönderim bağıntısı atılan ögenin alıcı tarafından çıkarımsal olarak tamamlanmasını öngörür. Bu nedenle eksiltme bütünüyle diliçi bağlamın varlığına dayalı bir dilsel düzenlemedir.

Olası bütüncül yapılar şunlardır (Uzun, 2013):

- Yükleme kuran çekimli eylem özne gerektirir.
- İyelik ögesi tamlayan öge gerektirir.
- Geçişli çatıdaki yüklemcil öge nesne gerektirir.
- Belirteç yüklemcil öge gerektirir.

Beaugrande ve Dressler'e göre eksiltme metin yoğunluğuna ve etkililiğine katkıda bulunan bir araçtır. Eksiltmeye başvurmadan metin oluşturma zaman ve enerji kaybına neden olur.

Eksilti ile metin bağlaşıklığı çerçevesinde yakından ilişkilenen bir bilişsel işlem olan indirgeme, doğası gereği eksiltiyi içerir. İndirgeme, Givon (2001)'de metin sũrekliliđinin sağlanması sırasında uygulanan bir işlem olarak öne ęıkar. Uzun (2006:700)'de bu işlem şu şekilde açıklanmaktadır:

“İster yazılı, ister szlũ olsun iyi dũzenlenmiř bir metinde, okurun bilinę odağında belirginleştirilmiş ve izleyen sözceler boyunca önplanda tutularak sũreklilik kazandırılmış adbeklerine gönderim yapılırken “indirgeme” işlemi uygulanır. İndirgeme, gũçlũ bir anlam iğeriği taşıyan adbeklerini –kişi adları canlı ve insan olma özelliğine sahip varlıklara işaret ettikleri için anlam iğeriği açısından en gũçlũ olma özelliğine sahiptir- açık ad olarak metne sunulduktan sonra izleyen her szcede daha az belirgin olan gönderim araçlarını kullanarak sũrekli kılma eylemidir.

Örneğin, bir bağıntılı sözceler grubunda ilk szcede “Ahmet” gibi bir açık ad konuyrsa, ikinci szcede bu açık adın yerine “o” adılı, çũncũ szcede açık ada gönderim yapan iyelikli bir biçim (annesi vb.) ve son szcede de yine açık ada gönderim yapacak olan öznesi dũřũrũlmũř bir yũklem (“Eve geldi.” örneğinde olduğu gibi) kullanıldığında bu sözceler boyunca “indirgeme” eylemi geręekleřtirilmiř olacaktır. İndirgeme metin üretimi sırasında metin tutarlılığının sağlanmasına yönelik sonuçları açısından da önem taşıyan teknik bir eylem olarak karşımıza ęıkar.

Güçlü anlam içeriği taşıyan adöbeklerine süreklilik kazandırılırken indirgeme eylemine başvurulmaması durumunda, öğrenci metinlerinde aynı açık adın Türkçenin indirgeme olanaklarından yararlanılmaksızın sözceler boyunca tekrar edildiği ve bu işlevsiz tekrarın metinde konu sürekliliğini olumsuz yönde etkilediği gözlemlenebilir.”



III. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma deseni, araştırmanın katılımcıları, veri toplama ve verilerin çözümlenmesi sürecine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Çalışmanın veri tabanını çözümlenmede kullanılmış olan ölçek, aşağıda veri tabanımızdan alınan metin parçaları ile örneklendirilmiştir. Ölçeğin örneklendirme bölümünde kalın olarak işaretlenmiş ad öbeği (AÖ) ya da AÖler göndergeyi temsil ederken, kalın ve italik olarak işaretlenmiş AÖ ya da AÖler gönderim aracını veya uygulanan işlemin olduğu parçayı belirtmektedir.

Örneklendirmeler ile Çalışmanın Veri Çözümleme Ölçeği

1.AŞAMA: İndirgeme Kullanımı	
Toplam indirgeme kullanımı:	
Açık gönderimli: Bulanık gönderimli:	
1. a. Açık adın adilla yer değiştirmesi kullanımı: Açık gönderimli (araçla):	<u>A 1 – Öğrenci Metni 9</u> 1. Benim en yakın arkadaşım Mariya . 2. O benim liseden arkadaşım.
Bulanık gönderimli (araçla):	<u>B2 - Öğrenci Metni 16</u> 14. Magdana'nın küçük kızı ırmağa atılan atı buldu. 15. O ölmek üzereydi.
1. b. Adıl eksiltme kullanımı: Açık gönderimli:	<u>A1 - Öğrenci Metni 19</u> 1. Ben 20 yıldır Türkiye'yi biliyorum. 2. İlk kez Antalya'ya gittim.
Bulanık gönderimli:	<u>A1 - Öğrenci Metni 19</u> 1. Benim en yakın arkadaşım kardaşım Charlie. 2. O benim genç kardaşım ve tek kardaşım. 3. Charlie Chicago, Illinoisde. 4. Eşim Sarah ile ve onların bebekler Henry ve Katherine ile yaşıyor. 5. O biyolog araştırıyor. 6. O University of Illinois Chicagoda öğretmeniyor. 7. O bicycle bınıyor, 8. kahve ve bira içiyor.

1.c. Boş adıl kullanımı: Açık:	<u>A1 - Öğrenci Metni 2</u> 1. Benim en yakın arkadaşım Abed , üniversitede öğrenci. 2. Abed 18 yaşında. 3. Hebron'da yaşıyor.
Bulanık:	<u>A 2 - Öğrenci Metni 20</u> 1. Bazı bir insan partiye gidiyorlar ve 2. dans ediyor, 3. bahçedeleri partiler yapıyorlar. 4. Çok eğleniyor olmuş.
1.d. Boş adıl ile artgönderim: Açık:	<u>B2 - Öğrenci Metni 15</u> 5. Light (genç adamın adı), bu deftere hiç inanmamış, 6. defteri yere geri koyup gitti, 7. 5 dakika sonra kendini aptal gibi hissederek defteri eve aldı,
Bulanık:	<u>A1 - Öğrenci Metni 30</u> 1. Benim en yakın arkadaşım ahmet, 2. o 19 yaşındayım 3. o tip fakültesinde okuyor, 4. o kıza boylu ve dalgalı saçlı ve zayıf ve kahverengi gözlü ve beyaz tenli 5. O yakışıklı bir erkek. 6. beş yıl önce ben ona tanıştım, 7. ben ve o beraber dersler çalışıyorduk, 8. beraber okula gidiyorduk. 9. onun babası okulda öğretmen, 10. onun annesi evi hanım 11. onun kardeşi mühendislik fakültesinde okuyor, 12. bir iki yıldan sonra mezun oluyor. 13. boş zamanlarında futbol oynıyor,
2. AŞAMA: Geçişleri Sağlamada Kullanılan Dilsel/Dilbilgisel Araçlar	
GÖNDERİM – Metinde Kullanılan Gönderim Öğeleri:	
2. a. ADILLAR	
2. a.a. Kişi Adılları: Toplam kişi adılı kullanımı: Kişi adıllarının adıllar içindeki oranı:	
Açık gönderimli:	<u>A1 – Öğrenci Metni 3</u> 1. Benim en yakın arkadaşım Sümeýra. 2. 19 yaşında.

	<p>3. O türk (ve)</p> <p>4. Ankara'da oturuyor.</p>
Bulanık gönderimli:	<p><u>A2 - Öğrenci Metni 4</u></p> <p>1. Benim arkadaşımın isim Ayşe.</p> <p>2. Dün onunla kahve içtim ve</p> <p>3. konuştum.</p> <p>4. O 27 yaşındaymış ve</p> <p>5. avukatmış.</p> <p>6. Geçen hafta Budapeşteymiş çünkü</p> <p>7. orada bir müşteri varmış.</p> <p>8. O çok seyahat ediyormuş çünkü</p>
Metiniçi gönderimli:	<p><u>A2 - Öğrenci Metni 16</u></p> <p>1. Bir gün anne ve oğlu tatil için İstanbul'a gittiler.</p> <p>2. Oğlu sadece 4 yaşındaydı.</p> <p>3. O çok enerjik ve meraklıydı,</p>
Metindışı gönderimli:	<p><u>B 2 - Öğrenci Metni 1</u></p> <p>1. Geçtiğimiz yüzyılda kitap sahibi olanların rakamı azdı.</p> <p>2. O zamanda herkes bizim gibi okuyup yazamazdı.</p> <p>3. Dedelerimiz ve nenelerimiz için kitap okumak da büyük bir lükstü.</p> <p>4. Ama bu zamanlarda biz kitapları pek önemsemiyoruz.</p>
<p>2. a. b. Gösterme Adılları:</p> <p>Toplam gösterme adılı kullanımı:</p>	
Açık gönderimli:	<p><u>B 1 - Öğrenci Metni 10</u></p> <p>42. herkes ateşlerin kenarına toplanıyorlar.</p> <p>43. Burada Novruza ait şarkılar okunur ve</p>
Bulanık gönderimli:	<p><u>A1 - Öğrenci Metni 12</u></p> <p>3. Türk mutfağına bayılıyorum, özellikle İskender ve tabi Türk tatlıları,</p>

	4. bu benim zaafım.
Gösterme adlarının adılar içindeki oranı:	
2. a. c. İşteşlik Adılları: Toplam işteşlik adılı kullanımı: İşteşlik adılının adılar içindeki oranı:	<u>B2- Öğrenci Metni 12</u> 20. Hepimiz çok farklıyız ve ondan dolayı 21. hayat daha renkli oluyor. 22. Sadece mantık olsa çok sıkı olur, ama 23. duygular neler bize veriyor. 24. Ve birbirimize hayatın anlamı yeneden yaşatıyoruz.
2. a. d. Belgisiz Adıllar: Toplam belgisiz adıl kullanımı: Belgisiz adılların adılar içindeki oranı:	<u>A 2 - Öğrenci Metni 2</u> 30. Sonra kurt avcısı gelmiş. 31. babaannenin evindeki kurda görmüş sonra 32. her şeyi anlamış,
2. a. e. Dönüşlülük Adılları: Toplam dönüşlülük adılı kullanımı: Dönüşlülük adılının adılar içindeki oranı:	<u>B 1 - Öğrenci Metni 7</u> 5. Türkiyeye geldiğimde havaları çok soğuk olduğundan dolayı birkaç gün hastalandım, ve 6. buranın yemekleriyle alışıncaya kadar çok zorluk çektiğimi diyebilirim, 7. dolasıyla bu değişiklik pek yaramadı gözükse bile ben Türkiyeyi çok sevdim. 8. Artık bu güzel ülkenin havası, yemekleri ve günlük hayatı ile yavaş yavaş alışmak üzereyim, 9. bunun için kendime güvenim tamdır diyebilirim.
Toplam adıl kullanımı: Adılların gönderim öğeleri içindeki oranı:	
2. b. GÖSTERME SIFATLARI Toplam gösterme sıfatı kullanımı:	
Açık gönderimli:	<u>A1 - Öğrenci Metni 22</u> 13. Babil’de en meşhur bina “burj babil” 14. bu bina o zamanlarda en yüksek binaydı.
Çıkarımsal gönderimli:	<u>C 1 - Öğrenci Metni 13</u>

	<p>5. Türkiye'ye geldiğimde havaları çok soğuk olduğundan dolayı birkaç gün hastalandım, ve</p> <p>6. buranın yemekleriyle alışmaya kadar çok zorluk çektiğimi diyebilirim,</p> <p>7. dolayısıyla bu değişiklik pek yaramadı gözüksün bile ben Türkiyeyi çok sevdim.</p> <p>8. Artık bu güzel ülkenin havası, yemekleri ve günlük hayatı ile yavaş yavaş alışmak üzereyim</p>
Bulanık gönderimli:	<p>C1 - Öğrenci Metni 17</p> <p>1. Facebook, Instagram ve Twitter.</p> <p>2. Şu kelimeler şimdiki nesillerin tanıdığı ve meşhur olan sözcükleri.</p>
Gösterme sıfatlarının gönderim öğeleri içindeki oranı:	
<p>3. c. DEĞİŞTİRİM</p> <p>Toplam değiştirim kullanımı: Değiştirimin gönderim öğeleri içindeki oranı:</p>	<p>A1 – Öğrenci Metni 11</p> <p>9. Türkiye’de hayatım çok değişti</p> <p>10. her gün İya şeyler yapıyorum,</p> <p>11. her gün kalkıyorum,</p> <p>12. okula gidiyorum,</p> <p>13. eve geliyorum,</p> <p>14. eve geldikten sonra yemek yapıyorum,</p> <p>15. yemek yeyorum,</p> <p>16. sonra ders çalışıyorum,</p> <p>17. ders çalıştıktan sonra yatıyorum.</p> <p>18. Hayatım boyle geçiyor Türkiye’de.</p>

III.1. Araştırmanın Deseni

Nitel yaklaşımın benimsendiği bu betimsel araştırmada var olan durumun kendi koşulları içinde betimlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, Ankara Üniversitesi TÖMER öğrencilerinin ürettiği yazılı metinler üzerinde doküman incelemesi yapılmıştır. Bu araştırma, öğrencilerin yazılı metinlerinden elde edilen sayısal veriler

içermesiyle nicel; veri tabanındaki yazılı metinlerden alınan örneklendirmeler üzerine yapılan yorumlar içermesi özelliği ile nitel bulgular sunmaktadır.

III.2. Katılımcılar

Çalışmanın katılımcıları; dil düzeyleri “Avrupa Dil Portfolyosu”na göre belirlenmiş A1, A2, B1, B2 ve C1 olan, A.Ü. TÖMER Ankara, İstanbul ve Antalya şubelerinde Türkçe öğrenen öğrencileridir. Basit seçkisiz yolla seçilen 159 metin, çalışmanın veri tabanına alınmıştır.

Çizelge (4). Katılımcıların Sayıları ve Anadilleri

Diller	A1	A2	B1	B2	C1	Toplam
Arapça	22	10	3	3	1	39
Rusça	4	3	3	6	6	22
Ukraynaca-Rusça	6	6	3	5	-	20
Belarusça-Rusça	-	3	3	1	2	9
Farsça	-	-	3	1	4	8
İngilizce	3	-	2	-	1	6
Fransızca	2	1	2	-	-	5
Boşnakça	2	-	2	-	-	4
Azerice	-	-	1	-	3	4
Kazakça-Rusça	-	-	2	1	1	4
Tayvanca-Çince	-	2	2	-	-	4
Almanca	-	-	-	2	2	4
İspanyolca	1	3	-	-	-	4
Korece	1	2	-	1	-	4
Türkmence	-	-	3	-	-	3
Rumence	-	2	-	-	1	3
Japonca	-	-	2	-	-	2
Çekçe	-	-	1	1	-	2
Çince	-	-	1	1	-	2
Filipince-İngilizce	-	-	-	-	2	2
Somalice-Arapça	2	-	-	-	-	2
Moğolca	-	-	-	-	1	1
Lehçe	-	-	-	-	1	1
İtalyanca	-	1	-	-	-	1
Danca	-	1	-	-	-	1
Özbekçe-Rusça	-	-	-	1	-	1
Tatarca-Rusça	-	-	-	1	-	1
						159

Çalışmanın veri tabanını oluşturan metinlerin içerdiği sözcük sayıları ise şöyledir:

Çizelge (5). Veri Tabanındaki Metinlerin İçerdiği Sözcük Sayıları

ADP'ye göre belirlenmiş düzeyler	Sözcük Sayısı
A1	5001
A2	5002
B1	5005
B2	5005
C1	5009
A1, A2, B1, B2, C1	25.022

III.3. Verilerin Toplanması

Araştırmanın veri tabanını oluşturan metinler, basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile veri tabanına dahil edilmiştir.

Araştırmanın veri tabanını oluşturan metinler, öğrencilerin öğretmenlerinin isteği ile ödev olarak yazdığı kompozisyonlardır. Kompozisyon konuları, A.Ü. TÖMER okutmanlarının ders akışlarına göre belirlediği konulardır. Konu seçiminde öğretmen ya da öğrenciye herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Söz konusu metinler; Kasım ve Aralık 2011, Şubat 2015, Mart 2016 tarihlerinde toplanmıştır.

Bu yazılı metinler (nitel yaklaşımda 'dokümanlar') tezin temel veri kaynağıdır. Bu çalışmada doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır.

Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 187).

Doküman incelemesi belli başlı beş adımda yapılabilir: (1) dokümalara ulaşma. (2) orijinalliğini kontrol etme. (3) dokümanları anlama. (4) veriyi analiz etme ve (5) veriyi kullanma (Forster 1995’den aktaran: Yıldırım ve Şimşek, 2005: 193).

III.4. Verilerin Çözümlemesi

İçerik çözümlemesi ile yürütülen veri çözümleme sürecinde

1. sıklık çözümlemesinden,
2. merkezi limit kuramından ve
3. yanlış çözümleme yaklaşımından yararlanılmıştır.

İlk olarak Ek 1’de bulunan “Veri Çözümleme Ölçeği”nde yer alan ulamlardan hareket edilerek bağdaşıklık araçlarının kullanım sıklıkları ortaya konulmuştur.

Bu sayısal veriler üzerinde örnek ortalamalarının merkezini ve dağılımını göstermek amacıyla merkezi limit teoremi kullanılmıştır. Merkezi limit teoremi, örnekleme ortalamalarının merkezini ve dağılımını göstererek örnek dağılımını ifade eder (Özdemir, 2016:110).

Bağdaşıklık araçlarının kullanımında görülen yanlışlar ise “yanlış çözümleme” yaklaşımı ile ortaya konulmuştur.

Yanlış çözümlemesi işlem basamakları şu şekildedir:

- Yanlışların belirlenmesi
- Yanlışların özelliklerine göre tanımlanması ve sınıflandırılması
- Yanlışların sıklıklarının hesaplanması (Ellis 1997, Mungungu 2010’dan aktaran: Çetinkaya, 2015: 172)

Sıklık çözümlemesinde kullanılan ‘Veri Çözümleme Ölçeği’, metindilbilim alanında uzman bir öğretim üyesinin görüşlerine dayanılarak araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.

Ayrıca nitel ve nicel verilerle ilgili metindilbilim alanında uzman bir öğretim üyesi ile görüş birliği sağlanmıştır.



IV. BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde A.Ü. TÖMER’de Türkçe öğrenen ve veri tabanımızda yer alan metinleri üreten öğrencilerin yazılı anlatımlarında indirgeme, gönderim öğeleri, değiştirim kullanımlarına ilişkin sayısal veriler değerlendirilmektedir. Bu değerlendirme yapılırken çalışmanın öğrencilerinin indirgeme, gönderim öğeleri, değiştirim kullanımlarına ilişkin ‘Merkezi Limit Teoremi’ ile edilen sayısal veriler çizelgeler hâlinde sunulmuştur. Sayısal veriler; metin üreticilerinin indirgeme, gönderim öğeleri ve değiştirim kullanımlarının yüz (100) üzerinden değerlendirildiğinde kullanım oranlarının hangi düzeyde olduğunu göstermektedir.

IV.1. Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarında İndirgeme, Gönderim Öğeleri, Değiştirim Araçlarını Seviyelerine Göre Kullanım Düzeyleri

Bu alt başlık altında öğrencilerin seviyelerine göre (A1, A2, B1, B2, C1) indirgeme, gönderim öğeleri ve değiştirim araçlarını kullanım oranlarına ve kullanımdaki hata oranlarına yer verilmekte ve oranlara göre öğrencilerin bu araçları kullanabilme yeterlilikleri değerlendirilmektedir. Sonrasında ise öğrencilerin indirgeme, adıl türleri, gönderim öğeleri arasında sırasıyla en çok başvurdukları yollar çizelgeler halinde sunulmakta ve yorumlanmaktadır.

IV.1.1. A1 Seviyesinde Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarında İndirgeme, Gönderim Öğeleri, Değiştirim Kullanım Düzeyleri

Çizelge (6)’da A1 düzeyinde öğrenim gören ve araştırmamızın veri tabanındaki metinleri üreten metin üreticilerinin; çalışmamızın konusu olan indirgeme,

gönderim ögeleri ve değiştirim kullanımlarının çözümlenmesi sonucu elde edilen bulguların istatistiksel sonuçları yer almaktadır.

Çizelge (6). A1 Seviyesinde Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarında İndirgeme, Gönderim Ögeleri ve Değiştirim Kullanım Sıklıkları

1.AŞAMA: İNDİRGEME KULLANIMI

	Toplam %	Açık gönderimli %	Bulanık gönderimli %
İndirgeme	52,6	51,2	1,4
Açık adın adıyla yer değiştirmesi	7,3	7,1	0,2
Adıl eksiltme	28,2	27,5	0,7
Boş adıl kullanımı	45,2	44,0	1,2
Boş adıl ile artgönderim	44,9	43,9	1,1

2. AŞAMA: Geçişleri Sağlamada Kullanılan Dilsel/Dilbilgisel Araçlar

GÖNDERİM – Metinde Kullanılan Gönderim Ögeleri:

2. a. Adıllar

	Toplam %	Açık gönderimli%	Bulanık gönderimli %	Metiniçi gönderimli %	Metindışı gönderimli %
Kişi adılları	4,4	4,2	0,2	3,3	1,1
Gösterme adılları	0,7	0,7	0,0	-	-
Belgisiz adıllar	0,5	-	-	-	-
İşteşlik adılları	0,0	-	-	-	-
Dönüşlülük adılları	0,0	-	-	-	-
Adıl Kullanımı	5,7				

2. b. Gösterme Sıfatları

	Toplam %	Açık gönderimli %	Çıkarımsal gönderimli %	Bulanık gönderimli %
Gösterme Sıfatları	0,2	0,1	0,1	0,0

2. c. Değiştirim

	0,3	-	-	-
--	------------	---	---	---

Çözümlemenin birinci aşamasında yer alan indirgeme kullanımı dört alt kategori içermektedir. İndirgeme oranı çizelgede görüldüğü üzere 52,6'dır; bu oran açık adın adıyla yer değiştirmesi (7,3) ve boş adıl kullanımı (45,2) oranlarının toplamıdır.

Boş adıl kullanımı oranının yüksek olmasının sebebi, Örnek (2)'de de görülebileceği gibi adıl eksiltme ve boş adıl kullanımı ile artgönderim düzenlemelerinin gerçekleştirilmesi, Türkçede boş adıl kullanımı ile düzenlemesinin gerçekleştirilmesini de beraberinde getirmektedir.

Örnek (2): Ayşe hızla eve girdi. O partiye geç kalmak istemiyordu. Bu yüzden hızlı olması gerektiğini biliyordu.

Örnek (2)'de ilk tümcede metne sokulan "Ayşe" açık ad öbeği, ikinci tümcede adıyla yer değiştirmiştir ve üçüncü tümcede açık ad ile değiştirilen adıl eksiltmiştir. Gerçekleştirilen bu adıl eksiltme, boş adıl kullanımı ve boş adıyla artgönderim düzenlemelerinin gerçekleştirilmesini de beraberinde getirmiştir.

Çizelge (6)'ya göre çözümlemenin birinci aşaması olan indirgeme düzenlemesini yaparken öğrencilerin en çok kullandıkları araçlar sırasıyla; boş adıl kullanımı (45,2), boş adıyla artgönderim (44,9), adıl eksiltme (28,2) ve açık adın adıyla yer değiştirmesi (7,3) şeklindedir. Bu araçların açık gönderimli kullanım oranları çok daha yüksek olsa da bulanık gönderimli kullanımları da mevcuttur.

Çizelge (6)'da da görüldüğü gibi, çözümlemenin ikinci aşaması olan gönderim öğeleri kullanımı bölümünde adıl kullanımı oranı için düşük denilemezken gösterme sıfatı ve değiştirim kullanımı adıl kullanımına göre oldukça düşüktür. Adıl

kullanımının büyük bölümünü ise kişi adlı kullanımı oluşturmaktadır. Gösterme adlı oranının da düşük olmadığı ise göze çarpan başka bir durumdur.

Çizelge (7). A1 Seviyesinde Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarında Tercih Ettikleri İndirgeme Araçlarının Dağılımı

İndirgeme Araçları	Toplam % (100)
Açık adın adıyla yer değiştirmesi aracının indirgeme içindeki oranı	5,8
Adıl eksiltme aracının indirgeme içindeki oranı	22,4
Boş adıl kullanımı aracının indirgeme içindeki oranı	36,0
Boş adıyla artgönderim aracının indirgeme içindeki oranı	35,7

Çizelge (7)'de görüldüğü gibi çalışmamızın A1 düzeyindeki öğrenci metinlerinde indirgeme düzenlemesi yapmada sırasıyla boş adıl kullanımı, boş adıyla artgönderim, adıl eksiltme ve açık adın adıyla yer değiştirmesi aracını tercih edilmiştir.

Çizelge (8). A1 Seviyesinde Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarında Tercih Ettikleri Adıl Türlerinin Dağılımı

Adıl Türleri	Toplam (% 100)
Kişi adlarının adılar içindeki oranı	78,4
Gösterme adlarının adılar içindeki oranı	12,0
Belgisiz adların adılar içindeki oranı	9,2
İşteşlik adlarının adılar içindeki oranı	0,0
Dönüşlülük adlarının adılar içindeki oranı	0,4

Çizelge (8)'e göre araştırmanın A1 düzeyindeki öğrenci metinlerinde adıl kullanımlarında sırasıyla kişi adıları, gösterme adıları, belgisiz adılar, dönüşlülük adılarını kullanılmıştır. İşteşlik adlı kullanımına A1 düzeyinde rastlanmamıştır. A1

düzeyindeki öğrencilerin kişi adlı kullanım oranı, diğer adlıların kullanımına göre oldukça yüksektir.

Çizelge (9). A1 Seviyesinde Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarında Tercih Ettikleri Gönderim Ögesi Türlerinin Dağılımı

Gönderim Araçları	Toplam (%100)
Adlıların gönderim ögeleri içindeki oranı	96,9
Gösterme sıfatlarının gönderim ögeleri içindeki oranı	2,1
Değiştirimin gönderim ögeleri içindeki oranı	1,0

Çizelge (9)'a göre A1 düzeyindeki öğrenciler, metin üretim süreçlerinde gönderim ögeleri kullanımlarında en çok adlı kullanımına başvururken gösterme sıfatı ve değiştirim kullanmayı çok düşük düzeyde tercih etmişlerdir.

Bu durumda A1 düzeyindeki öğrencilerin yazılı metinlerinde indirgeme düzenlemesine -bulanık kullanımlar da dahil olmak üzere-, kişi ve gösterme adlı kullanımına yeterli denilebilecek seviyede yer verdikleri gözlemlenmektedir.

IV.1.2 A2 Seviyesinde Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarında İndirgeme, Gönderim Ögeleri, Değiştirim Kullanım Düzeyleri

Çizelge (10)'da A2 seviyesi öğrencilerinin indirgeme, gönderim ögeleri ve değiştirim araçlarını kullanabilme yeterlilikleri sunulmaktadır.

Çizelge (10). A2 Seviyesinde Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarında İndirgeme, Gönderim Öğeleri ve Değişiririr Kullanım Sıklıkları

1.AŞAMA: İNDİRGEME KULLANIMI

	Toplam %	Açık gönderimli %	Bulanık gönderimli %
İndirgeme	46,2	45,2	1,0
Açık adın adıyla yer değiştirilmesi	4,3	4,3	0,0
Adıl eksiltme	13,3	13,1	0,2
Boş adıl kullanımı	41,9	40,9	1,0
Boş adıl ile artgönderim	39,7	38,9	0,8

2. AŞAMA: Geçişleri Sağlamada Kullanılan Dilsel/Dilbilgisel Araçlar

GÖNDERİM – Metinde Kullanılan Gönderim Öğeleri:

2. a. ADILLAR

	Toplam %	Açık gönderimli%	Bulanık gönderimli %	Metiniçi gönderimli %	Metindışı gönderimli %
Kişi adıkları	2,2	2,1	0,1	0,8	1,4
Gösterme adıkları	0,2	0,2	0,0	-	-
Belgisiz adıklar	1,0	-	-	-	-
İşteşlik adıkları	0,0	-	-	-	-
Dönüşlülük adıkları	0,0	-	-	-	-
Adıl Kullanımı	3,4	-	-	-	-

2. b. Gösterme Sıfatları

	Toplam %	Açık gönderimli %	Çıkarımsal gönderimli %	Bulanık gönderimli %
Gösterme Sıfatları	0,3	0,2	0,1	0,0

2. c. Değiştiririr

	4,3	-	-	-
--	------------	---	---	---

Çizelge (10)'a göre indirgeme düzenlemesi bölümünde A2 düzeyindeki öğrencilerin en çok kullandıkları araçlar sırasıyla; boş adıl kullanımı (41,9), boş adıyla artgönderim (39,7), adıl eksiltme (13,3) ve açık adın adıyla yer değiştirilmesi (4,3)

şeklindedir. Bu araçların açık gönderimli kullanım oranları, bulanık gönderimleri kullanım oranlarına göre fazlaca yüksektir.

Çizelge (10)'da da görüldüğü gibi, gönderim öğeleri kullanımı bölümünde değiştirim kullanımı yüksek düzeyde, adıl kullanımı oranı da düşük değilken gösterme sıfatı kullanım oranı diğer iki gönderim öğesi kategorisine göre düşüktür.

Çizelge (11). A2 Seviyesinde Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarında Tercih Ettikleri İndirgeme Araçlarının Dağılımı

İndirgeme araçları	Toplam % (100)
Açık adın adıyla yer değiştirmesi aracının indirgeme içindeki oranı	4,3
Adıl eksiltme aracının indirgeme içindeki oranı	13,5
Boş adıl kullanımı aracının indirgeme içindeki oranı	42,2
Boş adıyla artgönderim aracının indirgeme içindeki oranı	40,0

Çizelge (11)'de görüldüğü üzere çalışmamızın A2 düzeyindeki öğrencileri, indirgeme düzenlemesi yapmada sırasıyla –A1 öğrencileri gibi- boş adıl kullanımı, boş adıyla artgönderim, adıl eksiltme ve açık adın adıyla yer değiştirmesi aracını tercih etmiştir.

Çizelge (12). A2 Seviyesinde Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarında Tercih Ettikleri Adıl Türlerinin Dağılımı

Adıl Türleri	Toplam (% 100)
Kişi adlarının adılar içindeki oranı	64,0
Gösterme adlarının adılar içindeki oranı	6,4
Belgisiz adların adılar içindeki oranı	28,5
İşteşlik adlarının adılar içindeki oranı	1,2
Dönüşlülük adlarının adılar içindeki oranı	0,0

Çizelge (12)'ye göre, araştırmanın A2 düzeyindeki öğrencileri adıl kullanımlarında sırasıyla kişi adıları, belgisiz adılar, gösterme adıları, işteşlik adılarını kullanmışlardır. Dönüşlülük adılı kullanımına A2 düzeyinde rastlanmamıştır. Bu durumda, A2 düzeyindeki öğrencilerin adıl kullanımlarında çeşitliliğin arttığını söylemek mümkündür.

Çizelge (13). A2 Seviyesinde Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarında Tercih Ettikleri Gönderim Ögesi Türlerinin Dağılımı

Gönderim Araçları	Toplam (%100)
Adılların gönderim öğeleri içindeki oranı	76,4
Gösterme sıfatlarının gönderim öğeleri içindeki oranı	7,1
Değiştirimin gönderim öğeleri içindeki oranı	16,4

Çizelge (13)'e göre A2 düzeyindeki öğrenciler, yazılı metinlerinde gönderim öğeleri kullanımlarında en çok adıl kullanımına başvururken bunu sırasıyla değiştirim ve gösterme sıfatları takip etmektedir.

IV.1.3. B1 Seviyesinde Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarında İndirgeme, Gönderim Öğeleri, Değiştirim Kullanım Düzeyleri

Çizelge (14)'te B1 seviyesi öğrencilerinin indirgeme, gönderim öğeleri ve değiştirim araçlarını kullanabilme yeterlilikleri yer almaktadır:

Çizelge (14). B1 Seviyesinde Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarında İndirgeme, Gönderim Öğeleri ve Değişiririr Kullanım Sıklıkları

1.AŞAMA: İNDİRGEME KULLANIMI

	Toplam %	Açık gönderimli %	Bulanık gönderimli %
İndirgeme	40,8	39,9	0,9
Açık adın adıyla yer değiştirilmesi	7,6	7,6	0,0
Adıl eksiltme	8,9	8,8	0,1
Boş adıl kullanımı	33,1	31,8	1,03
Boş adıl ile artgönderim	29,2	28,2	1,0

2. AŞAMA: Geçişleri Sağlamada Kullanılan Dilsel/Dilbilgisel Araçlar

GÖNDERİM – Metinde Kullanılan Gönderim Öğeleri:

2. a. ADILLAR

	Toplam %	Açık gönderimli%	Bulanık gönderimli %	Metiniçi gönderimli %	Metindışı gönderimli %
Kişi adıkları	1,5	1,5	0,0	0,5	1,0
Gösterme adıkları	0,8	0,8	0,0	-	-
Belgisiz adıklar	1,6	-	-	-	-
İşteşlik adıkları	0,0	-	-	-	-
Dönüşlülük adıkları	0,1	-	-	-	-
Adıl Kullanımı	4,1				

2. b. Gösterme Sıfatları

	Toplam %	Açık gönderimli %	Çıkarımsal gönderimli %	Bulanık gönderimli %
Gösterme Sıfatları	0,6	0,5	0,1	0,0

2. c. Değiştiririr

	9,9	-	-	-
--	------------	---	---	---

Çizelge (14)'e göre indirgeme düzenlemesi bölümünde B1 düzeyindeki öğrencilerin en çok kullandıkları araçlar sırasıyla; boş adıl kullanımı (33,1), boş adıyla artgönderim (29,2), adıl eksiltme (8,9) ve açık adın adıyla yer değiştirilmesi (7,6)

şeklindedir. Açık adın adıyla yer değiştirmesi aracında bulanıklık oranı sıfır iken diğer üç aracın kullanımında da bulanıklık oranı dūřüktür.

Ayrıca gönderim öğeleri kullanımı bölümünde gönderim öğeleri kullanımı çeşitlenmekte beraber bulanıklık oranı sıfırdır. B1 düzeyinde sadece işteşlik adlı kullanımına rastlanmamıştır.

Çizelge (15). B1 Seviyesinde Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarında Tercih Ettikleri İndirgeme Araçlarının Dağılımı

İndirgeme Araçları	Toplam % (100)
Açık adın adıyla yer değiştirmesi aracının indirgeme içindeki oranı	8,4
Adıl eksiltme aracının indirgeme içindeki oranı	11,7
Boş adıl kullanımı aracının indirgeme içindeki oranı	42,4
Boş adıyla artgönderim aracının indirgeme içindeki oranı	37,5

Çizelge (15)'te görüldüğü üzere çalışmamızın B1 düzeyindeki öğrencileri, indirgeme düzenlemesi yapmada sırasıyla -A1 ve A2 öğrenci metinlerindeki gibi- boş adıl kullanımı, boş adıyla artgönderim, adıl eksiltme ve açık adın adıyla yer değiştirmesi aracını tercih etmiştir. Öte yandan B1 seviyesindeki öğrencilerin yukarıda yer alan dört indirgeme aracını kullanım oranları –A1 ve A2'ye göre- arasındaki skala aralığı daha yakındır.

Çizelge (16). B1 Seviyesinde Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarında Tercih Ettikleri Adıl Türlerinin Dağılımı

Adıl Türleri	Toplam (% 100)
Kişi adlarının adılar içindeki oranı	38,4
Gösterme adlarının adılar içindeki oranı	19,7
Belgisiz adların adılar içindeki oranı	38,4
İşteşlik adlarının adılar içindeki oranı	1,0
Dönüştürülük adlarının adılar içindeki oranı	2,5

Gönderim öğeleri kullanımını bölümünde B1 öğrencilerinin gönderim öğeleri kullanımını çeşitlenmekte ve oranlar arası dağılım gözlemlenmektedir.

Çizelge (17). B1 Seviyesinde Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarında Tercih Ettikleri Gönderim Öğesi Türlerinin Dağılımı

Gönderim Araçları	Toplam (%100)
Adıların gönderim öğeleri içindeki oranı	67,9
Gösterme sıfatlarının gönderim öğeleri içindeki oranı	9,4
Değiştirimin gönderim öğeleri içindeki oranı	22,7

Çizelge (17)'ye göre B1 düzeyindeki öğrenciler, yazılı metinlerinde gönderim öğeleri kullandıklarında en çok adıl kullanımına başvururken bunu sırasıyla değiştirim ve gösterme sıfatları takip etmektedir.

IV.1.4. B2 Seviyesinde Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarında İndirgeme, Gönderim Öğeleri, Değişiririr Kullanım Düzeyleri

Çizelge (18)'de B2 seviyesi öğrencilerinin indirgeme, gönderim öğeleri ve değişiririr araçlarını kullanabilme yeterlilikleri sunulmaktadır.

Çizelge (18). B2 Seviyesinde Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarında İndirgeme, Gönderim Öğeleri ve Değişiririr Kullanım Sıklıkları

1.AŞAMA: İNDİRGEME KULLANIMI

	Toplam %	Açık gönderimli %	Bulanık gönderimli %
İndirgeme	45,0	44,8	0,1
Açık adın adilla yer değiştirilmesi	5,7	5,6	0,1
Adıl eksiltme	4,6	3,9	0,7
Boş adıl kullanımı	39,3	39,3	0,0
Boş adıl ile artgönderim	36,7	38,7	0,0

2. AŞAMA: Geçişleri Sağlamada Kullanılan Dilsel/Dilbilgisel Araçlar

GÖNDERİM – Metinde Kullanılan Gönderim Öğeleri:

2. a. ADILLAR

	Toplam %	Açık gönderimli%	Bulanık gönderimli %	Metiniçi gönderimli %	Metindışı gönderimli %
Kişi adılları	1,4	1,3	0,1	0,6	0,8
Gösterme adılları	0,4	0,4	0,0	-	-
Belgisiz adıllar	1,7	-	-	-	-
İşteşlik adılları	0,0	-	-	-	-
Dönüşlülük adılları	0,2	-	-	-	-
Adıl Kullanımı	3,7	-	-	-	-

2. b. Gösterme Sıfatları

	Toplam %	Açık gönderimli %	Çıkarımsal gönderimli %	Bulanık gönderimli %
Gösterme Sıfatları	1,0	0,7	0,3	0,0

2. c. Değişiririr

	4,2	-	-	-
--	------------	----------	----------	----------

Çizelge (18)'e göre indirgeme düzenlemesi bölümünde B2 düzeyindeki öğrencilerin en çok kullandıkları araçlar sırasıyla; boş adıl kullanımı (39,3), boş adıyla artgönderim (36,7), açık adın adıyla yer değiştirmesi (5,7) ve adıl eksiltme (4,6) şeklindedir.

Ayrıca gönderim öğeleri kullanımı arasında bu bölüme kadar en çok kullanılan adıl türü kişi adılı iken B2 öğrencilerinin belgisiz adıl kullanımı kişi adılı kullanımlarından yüksektir.

Çizelge (19). B2 Seviyesinde Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarında Tercih Ettikleri İndirgeme Araçlarının Dağılımı

İndirgeme Araçları	Toplam % (100)
Açık adın adıyla yer değiştirmesi aracının indirgeme içindeki oranı	5,2
Adıl eksiltme aracının indirgeme içindeki oranı	5,0
Boş adıl kullanımı aracının indirgeme içindeki oranı	46,6
Boş adıyla artgönderim aracının indirgeme içindeki oranı	43,3

Çizelge (19)'da görüldüğü üzere çalışmamızın B2 düzeyindeki öğrencileri, indirgeme düzenlemesi yapmada sırasıyla -A1, A2 ve B1 öğrencilerinden farklı olarak- boş adıl kullanımı, boş adıyla artgönderim, açık adın adıyla yer değiştirmesi ve adıl eksiltme aracını tercih etmiştir.

Çizelge (20). B2 Seviyesinde Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarında Tercih Ettikleri Adıl Türlerinin Dağılımı

Adıl Türleri	Toplam (% 100)
Kişi adlarının adılar içindeki oranı	38,4
Gösterme adlarının adılar içindeki oranı	19,7
Belgisiz adların adılar içindeki oranı	38,4
İşteşlik adlarının adılar içindeki oranı	1,0
Dönüştürülük adlarının adılar içindeki oranı	2,5

Çizelge (20)'de görüldüğü üzere, B2 seviyesindeki öğrenciler yukarıda yer alan beş adıl türüne de yazılı metinlerinde yer vermiştir.

Çizelge (21). B2 Seviyesinde Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarında Tercih Ettikleri Gönderim Ögesi Türlerinin Dağılımı

Gönderim Araçları	Toplam (%100)
Adıların gönderim öğeleri içindeki oranı	70,5
Gösterme sıfatlarının gönderim öğeleri içindeki oranı	18,4
Değiştirimin gönderim öğeleri içindeki oranı	11,1

Çizelge (21)'e göre B2 düzeyindeki öğrenciler, yazılı metinlerinde gönderim öğeleri kullanımlarında sırasıyla adıl, gösterme sıfatları ve değiştirim araçlarını kullanmışlardır.

IV.1.5. C1 Seviyesinde Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarında İndirgeme, Gönderim Öğeleri, Değişiririr Kullanım Düzeyleri

Çizelge (22)'de C1 seviyesi öğrencilerinin indirgeme, gönderim öğeleri ve değişiririr araçlarını kullanabilme yeterlilikleri yer almaktadır.

Çizelge (22). C1 Seviyesinde Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarında İndirgeme, Gönderim Öğeleri ve Değişiririr Kullanım Sıklıkları

1.AŞAMA: İNDİRGEME KULLANIMI

	Toplam %	Açık gönderimli %	Bulanık gönderimli %
İndirgeme	44,8	44,8	0,0
Açık adın adıyla yer değişiririririsi	8,9	8,9	0,0
Adıl eksiltme	3,5	3,5	0,0
Boş adıl kullanımı	35,9	35,9	0,0
Boş adıl ile artgönderim	33,5	33,5	0,0

2. AŞAMA: Geçişleri Sağlamada Kullanılan Dilsel/Dilbilgisel Araçlar

GÖNDERİRİR – Metinde Kullanılan Gönderim Öğeleri:

2. a. ADILLAR

	Toplam %	Açık gönderimli%	Bulanık gönderimli %	Metiniçi gönderimli %	Metindışı gönderimli %
Kişi adılları	1,8	1,8	0,0	1,0	0,8
Gösterme adılları	0,3	0,3	0,0	-	-
Belgisiz adıllar	0,9	-	-	-	-
İşteşlik adılları	0,0	-	-	-	-
Dönüşlülük adılları	0,2	-	-	-	-
Adıl Kullanımı	3,3	-	-	-	-

2. b. Gösterme Sıfatları	Toplam %	Açık gönderimli %	Çıkarımsal gönderimli %	Bulanık gönderimli %
Gösterme Sıfatları	0,6	0,3	0,3	0,0

2. c. Değişiririr	7,7	-	-	-
--------------------------	------------	----------	----------	----------

Çizelge (22)'ye göre indirgeme düzenlemesi bölümünde C1 düzeyindeki öğrencilerin en çok kullandıkları araçlar sırasıyla; boş adıl kullanımı (35,9), boş adıyla artgönderim (33,5), açık adın adıyla yer değiştirmesi (8,9) ve adıl eksiltme (3,5) şeklindedir. Öğrencilerin bu dört aracı kullanmada bulanıklık yaratmadığı da bulgulanmıştır. Ayrıca, C1 öğrencilerinin gönderim öğeleri kullanımlarında da bulanıklık bulgulanmamıştır.

Çizelge (23). C1 Seviyesinde Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarında Tercih Ettikleri İndirgeme Araçlarının Dağılımı

İndirgeme Araçları	Toplam % (100)
Açık adın adıyla yer değiştirmesi aracının indirgeme içindeki oranı	9,5
Adıl eksiltme aracının indirgeme içindeki oranı	4,3
Boş adıl kullanımı aracının indirgeme içindeki oranı	44,7
Boş adıyla artgönderim aracının indirgeme içindeki oranı	41,5

Çizelge (23)'e göre çalışmamızın C1 düzeyindeki öğrencileri, indirgeme düzenlemesi yapmada sırasıyla -A1,A2 ve B1 öğrencilerinden farklı olarak; B2 öğrencileri gibi- boş adıl kullanımı, boş adıyla artgönderim, açık adın adıyla yer değiştirmesi ve adıl eksiltme aracını tercih etmiştir.

Çizelge (24). C1 Seviyesinde Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarında Tercih Ettikleri Adıl Türlerinin Dağılımı

Adıl Türleri	Toplam (% 100)
Kişi adlarının adılar içindeki oranı	55,8
Gösterme adlarının adılar içindeki oranı	10,3
Belgisiz adlarının adılar içindeki oranı	28,5
İşteşlik adlarının adılar içindeki oranı	0,6
Dönüşlülük adlarının adılar içindeki oranı	4,8

Çizelge (24)'te görüldüğü üzere, C1 seviyesindeki öğrenciler yukarıda yer alan beş adıl türüne de –B2 öğrencileri gibi- yazılı metinlerinde yer verilmiştir.

Çizelge (25). C1 Seviyesinde Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarında Tercih Ettikleri Gönderim Ögesi Türlerinin Dağılımı

Gönderim Araçları	Toplam (%100)
Adılların gönderim ögeleri içindeki oranı	66,8
Gösterme sıfatlarının gönderim ögeleri içindeki oranı	12,6
Değiştirimin gönderim ögeleri içindeki oranı	20,6

Çizelge (25)'e göre C1 düzeyindeki öğrenciler, yazılı metinlerinde gönderim ögeleri kullanımlarında sırasıyla adıl, gösterme sıfatları ve değiştirim kullanımına başvurmuştur.

IV.2. Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarında İndirgeme, Gönderim Ögeleri, Değiştirim Kullanım Düzeylerinin Seviyelerine Göre Karşılaştırılması

Araştırmanın bu bölümünde öğrencilerin indirgeme, gönderim ögeleri, değiştirim kullanım oranları ve seviyeleri arasında karşılaştırma yapılarak öğrencilerin indirgeme, adıl türleri, gönderim ögeleri arasında sırasıyla tercih ettikleri yollar sunulup ulaştığımız bulguların işaret ettiği sonuçlar açıklanacaktır.

Çizelge (26). Öğrencilerin Seviyelerine Göre İndirgeme Kullanım Oranları ve Hatalı Kullanım Oranları

Seviye	A1	A2	B1	B2	C1
Açık gönderimli	51,2	45,2	39,9	44,8	44,8
Bulanık gönderimli	1,4	1,0	0,9	0,1	0,0
Toplam İndirgeme Kullanımı	52,6	46,2	40,7	45,0	44,8

İndirgeme bölümünde yükselen seviye ile hata yapma oranı arasında anlamlı bir fark görülmektedir. İndirgeme düzenlemesinde yükselen seviyeyle beraber hata yapma oranında düşüş görülmektedir.

Çizelge (27). Öğrencilerin Seviyelerine Göre Açık Adın Adıyla Yer Değiştirmesi Aracını Kullanım Oranları ve Hatalı Kullanım Oranları

Seviye	A1	A2	B1	B2	C1
Açık gönderimli	7,1	4,3	7,6	5,6	8,9
Bulanık gönderimli	0,2	0,0	0,0	0,1	0,0
Toplam	7,3	4,3	7,6	5,7	8,9
Açık Adın Yer Değiştirmesi					

Açık adın adıyla yer değiştirmesi bölümünde, tüm seviyelerin hata yapma oranı düşüktür. B2 seviyesindeki hata oranı çizgiyi bozmuş olsa dahi yükselen seviye ile hata yapma oranı arasında anlamlı sayılabilecek bir fark görülmektedir.

Çizelge (28). Öğrencilerin Seviyelerine Göre Adıl Eksiltme Aracını Kullanım Oranları ve Hatalı Kullanım Oranları

Seviye	A1	A2	B1	B2	C1
Açık gönderimli	27,5	13,1	8,8	5,6	3,5
Bulanık gönderimli	0,7	0,2	0,3	0,0	0,0
Toplam Adıl Eksiltme	28,2	13,3	8,9	4,6	3,5

Adıl eksiltme bölümünde yükselen seviye ile hata yapma oranı arasında anlamlı bir fark görülmektedir. Bu bölümde, yükselen seviye ile adıl eksiltme aracı kullanım oranlarında düşüş görülmektedir. Bu durumun nedeni, yükselen seviye ile kişi adılı kullanımındaki düşüşe (bkz. Çizelge 31) bağlanarak açıklanabilir.

Çizelge (29). Öğrencilerin Seviyelerine Göre Boş Adıl Kullanım Oranları ve Hatalı Kullanım Oranları

Seviye	A1	A2	B1	B2	C1
Açık gönderimli	44,0	40,9	31,8	39,3	35,9
Bulanık gönderimli	1,2	1,0	0,9	0,0	0,0
Toplam	45,3	41,9	33,1	39,3	35,9
Boş Adıl Kullanımı					

Çizelge (30). Öğrencilerin Seviyelerine Göre Boş Adılla Artgönderim Kullanım Oranları ve Hatalı Kullanım Oranları

Seviye	A1	A2	B1	B2	C1
Açık gönderimli	43,9	38,9	28,2	38,7	33,5
Bulanık gönderimli	1,1	0,8	1,0	0,0	0,0
Toplam	44,9	39,7	29,2	36,7	33,5
Boş Adılla Artgönderim Kullanımı					

Boş adıl kullanımı ve boş adıyla artgönderim araçları arasında daha önce açıkladığımız sıkı ilişki dolayısıyla beraber yorumlanması daha doğru görünmektedir.

Boş adıl kullanımı ve boş adıyla artgönderim bölümlerinde yükselen seviye ile hata yapma oranı arasında anlamlı bir fark görülmektedir. Bu iki bölümde de A seviyesi sonrası hata yapma oranında büyük sayılabilecek bir düşüş görülmekle beraber B1 seviyesi sonrası boş adıl kullanımı ve boş adıyla artgönderim araçlarında hiç hata yapılmadığı bulgulanmıştır. O halde, B2 ve C1 öğrencilerinin boş adıl kullanımı ve boş adıyla artgönderim araçlarında hiçbir şekilde sorun yaşamadığı söylenebilir.

Çizelge (31). Öğrencilerin Seviyelerine Göre Kişi Adılı Kullanım Oranları ve Hatalı Kullanım Oranları

Seviye	A1	A2	B1	B2	C1
Açık gönderimli	4,2	2,1	1,5	1,3	1,8
Bulanık gönderimli	0,2	0,1	0,0	0,1	0,0
Toplam Kişi Adılı	4,4	2,1	1,5	1,4	1,8

Yeni Hitit Serisi A seviyesi kitabında kişi adılıları birinci ünite dilbilgisi öğretimi çerçevesinde öğretilmektedir. Bizim çalışmamızda, A1 ve diğer seviyeler arasında adıl kullanımı açısından ciddi bir fark (iki katı civarı) görülmektedir. A1 düzeyinde ‘aşırı, gereksiz biçimde’ kişi adılı kullanımı gözlenirken sonraki düzeylerde kişi adılı kullanımının azaldığı; bunun da öğrencilerin Türkçede uygun indirgemeleri yapabilme becerisinin gelişimi ile ilgili olduğu söylenebilir.

Bu açıklamayı destekler biçimde, kişi adılıları bölümünde yükselen seviye ile kişi adılı kullanımında hata yapma oranı arasında anlamlı sayılabilecek bir fark da bulgulanmaktadır.

Çizelge (32). Öğrencilerin Seviyelerine Göre Kişi Adıllarını Gönderim Türlerine Göre Kullanım Oranları ve Hatalı Kullanım Oranları

Seviye	A1	A2	B1	B2	C1
Metiniçi gönderimli	3,3	0,8	0,5	0,6	1,0
Metindışı gönderimli	1,1	1,4	1,0	0,8	0,8
Toplam	4,4	2,1	1,5	1,4	1,8

Kişi adları kullanımında A1 düzeyinde metiniçi gönderim kullanımı yüksek seviyededir. Bu durum öğretmenlerin verdiği konularla da bir diğer deyişle bu konuların zorunlu kıldığı metin türü ile ilişkili olabilir. Veri tabanımızın A1 düzeyindeki metinlerinin konularını şöyle sıralayabiliriz:

- Kendinizi tanıttınız.
- Ailenizi tanıttınız.
- Bir günde neler yapıyorsunuz?
- Ülkenizi anlatınız.
- Türkiye’de nerelerden, nasıl alışveriş yapıyorsunuz?
- Türkiye’deki ilk gününüzü anlatınız.
- Bir tatilinizi anlatınız.

Örnek (4)’te de görülebileceği üzere veri tabanı tek tek öğrenci bazında incelendiğinde A1 seviyesindeki öğrencilerin, metinlerine kendilerini tanıtmakla başladığına eğilimli olduğu gözlemlenmiştir. Bu durumda metnin sonraki tümcelerinde kullanılan “ben” adları da metiniçi gönderimle yapılmıştır.

Örnek 4: Seviye A1/ Öğrenci Metni 22

1. Benim adım Mayada.
2. **Ben** Iraklı'yım. (Kişi adılı / Açık ve metiniçi gönderimli)
3. **Ben** Bağdat'ta doğdum. (Kişi adılı / Açık ve metiniçi gönderimli)
4. İrakta 18 şehir var.
5. Irak'ın başkenti Bağdat.

Çizelge (33). Öğrencilerin Seviyelerine Göre Gösterme Adılı Kullanım Oranları ve Hatalı Kullanım Oranları

Seviye	A1	A2	B1	B2	C1
Açık gönderimli	0,7	0,2	0,7/*0,1	0,3 /*0,1	0,3
Bulanık gönderimli	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Toplam	0,7	0,2	0,8	0,4	0,3

Gösterme adılı bölümünde anlamlı bir fark görülmemektedir. Gösterme adıları kullanımı, araştırmamızın veri tabanındaki metinleri üreten öğrencilerin öğretim gördüğü A.Ü. TÖMER'de A1 düzeyinde dilbilgisi öğretimi çerçevesinde öğretilmektedir. A.Ü. TÖMER'de öğretim sistemi, Yeni Hitit Serisi içeriği üzerine kuruludur. Yeni Hitit I kitabının ilk altı ünitesi A1 düzeyinin öğretimini kapsamaktadır. Gösterme adılı olarak 'bu, şu, o, bunlar, şunlar, onlar, burası, şurası, orası, burada, şurada, orada' adıları Yeni Hitit I kitabının birinci ünitesinde öğretilmektedir.

Kitabın ikinci ünitesinde gösterme adılarının ad durum ekleri, üçüncü ünitesinde ad tamlamaları, dördüncü ünitesinde "ile" ilgeci, beşinci ünitesinde

“daha/en” yapıları, altıncı ünitesinde “ki” ilgi eki, altıncı ünitesinde belirtme durumu ile kullanımı öğretilmektedir.

Çizelge (34). Öğrencilerin Seviyelerine Göre Belgisiz Adıl Kullanım Oranları

Seviye	A1	A2	B1	B2	C1
Belgisiz adıl	0,5	1,0	1,6	1,7	0,9

Belgisiz adıl bölümünde, yükselen seviye ile kullanım oranı arasında anlamlı sayılabilecek bir fark -C1 düzeyinde düşüş görülmekle beraber A1 sonrası belgisiz adıl kullanımında yükseliş devam etmekte- görülmektedir. Belgisiz adılların öğretimi A.Ü. TÖMER’de öğretmen inisiyatifindedir. Öğretim programı içinde ayrı bir konu olarak ele alınmamaktadır.

Çizelge (35). Öğrencilerin Seviyelerine Göre İşteşlik Adılı Kullanım Oranları

Seviye	A1	A2	B1	B2	C1
İşteşlik adılı	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0

İşteşlik adılı bölümünde, orana dönüşebilecek bir sayıya hiçbir seviye ulaşamamıştır. İşteşlik adılı kullanımı, A.Ü. TÖMER’de B1 düzeyinde dilbilgisi öğretimi çerçevesinde öğretilmektedir. Yeni Hitit II serisinin ikinci ünitesinde ‘birbiri’ işteşlik adılı öğretilmektedir.

Çizelge (36). Öğrencilerin Seviyelerine Göre Dönüştürülme Adı Kullanım Oranları

Seviye	A1	A2	B1	B2	C1
Dönüştürülme adı	0,0	0,0	0,1	0,2	0,2

Dönüştürülme adı bölümünde, yükselen seviye ile kullanım oranı arasında anlamlı bir fark görülmektedir. Dönüştürülme adı A.Ü. TÖMER’de B1 seviyesinde dilbilgisi öğretimi çerçevesinde öğretilmektedir. Yeni Hitit II serisinin ikinci ünitesinde ‘kendi’ dönüştürülme adının öğretimi gerçekleştirilmektedir.

Çizelge (37). Öğrencilerin Seviyelerine Göre Gösterme Sıfatı Kullanım Oranları ve Hatalı Kullanım Oranları

Seviye	A1	A2	B1	B2	C1
Açık gönderimli	0,1	0,2	0,4/*0,1	0,7	0,3
Çıkarımsal gönderimli	0,1	0,1	0,1	0,3	0,3
Bulanık gönderimli	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Toplam	0,1	0,3	0,6	1,0	0,6

Gösterme sıfatı bölümünde, yükselen seviye ile kullanım oranı arasında anlamlı sayılabilecek bir fark görülmektedir. Gösterme sıfatı kullanımı oranı açısından C1 düzeyinde düşüş görülmekle beraber A1 düzeyi sonrası kullanım oranında yükseliş devam etmekte ve B2 ve C1 düzeyleri arası kullanım oranı açısından yükseliş çizgisi

bozulsa dahi B seviyesi metin üreticileri A seviyesindekilerin iki katı oranında kullanım gerçekleştirmiştir.

'Bu, şu, o' araçlarının gösterme sıfatı konumunda öğretilmesi Yeni Hitit Serisi A seviyesi kitabında dilbilgisi öğretimi olarak ele alınmamıştır, ancak A seviyesi kitabında 'bu, şu, o' araçlarının gösterme sıfatı konumunda kullanımı dinleme ve okuma alıştırmalarında bulunmaktadır. Bu durum, dilbilgisi öğretimi ile araçların kullanımı arttırdığına yönelik bir olası gözlem niteliği taşımakla beraber bu çalışmanın araştırma konusunun dışındadır.

Çizelge (38). Öğrencilerin Seviyelerine Göre Değiştirim Kullanım Oranları

Seviye	A1	A2	B1	B2	C1
Değiştirim	0,3	4,2/*0,1	9,2/ 0,7	4,0/* 0,1	7,4/*0,3

Değiştirim bölümünde, B2 seviyesinde düşüş görülmekle beraber yükselen seviye ile kullanım oranı arasında anlamlı sayılabilecek bir fark görülmektedir. A1 seviyesinde değiştirim kullanımı oranının çok düşük olması dikkat çekici görünmektedir. Bu durumun, A1 öğrencilerinin Türkçede değiştirim araçları ile ilgili bilgiye sahip olmadığına ya da bu becerilerinin gelişmediğine işaret ettiği düşünülebilir. Yeni Hitit Serisi içeriğine bakıldığında ise Türkçede değiştirim araçları olarak sayabileceğimiz 'böyle, şöyle, öyle' değiştirim araçlarının Yeni Hitit kitapları içinde yer almadığı, bu değiştirim araçlarının öğretiminin öğretmen inisiyatifine bırakıldığı görülmektedir. Ayrıca değiştirim aracı olarak kullanılacak 'bu, şu, o, bunlar, şunlar, onlar' araçlarının Yeni Hitit Serisi A seviyesi kitabının birinci ünitesinde sadece gösterme adılı görevi ile öğretildiği görülmekte, söz konusu

araçların değiştirim aracı olarak kullanımları öğretmenin derste bu konuya değinme seğimine bağlıdır.

Çizelge (39). Öğrencilerin Seviyelerine Göre Tercih Ettikleri İndirgeme Araçlarının Dağılımı

Seviye	A1	A2	B1	B2	C1
Açık adın adıyla yer değiştirmesi	5,8	4,3	8,4	5,2	9,5
Adıl eksiltme	22,4	13,5	11,7	5,0	4,3
Boş adıl kullanımı	36,0	42,2	42,4	46,6	44,7
Boş adıl ile artgönderim	35,7	40,0	37,5	43,3	41,5

Çizelge (39)'a göre A1, A2, B1 öğrencilerinin sırayla en çok başvurduğu yollar boş adıl kullanımı, boş adıyla artgönderim, adıl eksiltme, açık adın adıyla yer değiştirmesi iken B2, C1 öğrencilerinin sırayla en çok başvurduğu yollar boş adıl kullanımı, boş adıyla artgönderim, açık adın adıyla yer değiştirmesi, adıl eksiltmedir.

Adıl eksiltme kullanımı, yükselen seviye ile paralel bir şekilde düşmektedir. Bu durum, kişi adılı kullanım oranının yükselen seviye ile daha az kullanılması ile ilişkilendirilebilir.

Boş adıl kullanımı, yükselen seviye ile paralel bir şekilde düşmektedir. B2-C1 seviyeleri arası paralel olmama durumu dışında genel bir yükseliş görölmektedir.

Çizelge (40). Öğrencilerin Seviyelerine Göre Tercih Ettikleri Adıl Türlerinin Dağılımı

Seviye	A1	A2	B1	B2	C1
Kişi Adılı	78.4	64.0	38.4	39.1	55.8
Gösterme Adılı	12.0	6.4	19.7	8.7	10.3
Belgisiz Adıl	9.2	28.5	38.4	46.2	28.5
İşteşlik Adıl	0.0	1.2	1.0	1.1	0.6
Dönüşlülük Adılı	0.4	0.0	2.5	4.9	4.8

A1 öğrencilerinin adıl kullanım oranının büyük oranını kişi adılı kullanımı oluşturmaktadır. A2 düzeyinde ise belgisiz ve işteşlik adıllarının kullanım oranlarının artması ile adıl kullanımı çeşitlenmektedir. B1 seviyesinde ve B1 sonrası seviyelerde ise tüm adıl türleri kullanımında çeşitlenme görülmektedir.

Kişi adılı kullanım oranı, A2 seviyesi sonrası 'olması gereken skala aralığı'na düşmektedir.

B2 seviyesinde ise dönüşlülük adılı kullanımı, anlamlı bir fark yaratacak şekilde yükselmektedir. Dönüşlülük adılı, A.Ü. TÖMER'de B1 seviyesinde öğretilmektedir.

C1 düzeyinde ise kişi adılı kullanımında yükselme görülmektedir. Toplam 25 metinden oluşan C1 veri tabanına öğrenci bazında bakıldığında bazı öğrencilerin adıl kullanımının diğerlerine oranla yüksek seviyede olduğu gözlemlenmektedir. Çizelge (41), bu durumu daha iyi incelemeye yardımcı olabilir:

Çizelge (41). C1 Seviyesinde 5 ve 5'ten Fazla Kişi Adılı Kullanmış Olan Öğrencilerin Metinlerinin Konuları

Öğrenci Metni	Konu	Kullanılan Adıl Sayısı
2	İyi bir ailenin görevleri nelerdir?	8
8	İyi bir ailenin görevleri nelerdir?	6
9	İyi bir ailenin görevleri nelerdir?	9
10	İyi bir ailenin görevleri nelerdir?	9
13	İyi bir ailenin görevleri nelerdir?	5
21	Film özeti	5
24	Film özeti	5

Çizelge (41)'e göre adıl kullanımının yoğunlaştığı metin konuları, metindilbilimsel bakış açısıyla metin türü, aynıdır.

5 ve 5'ten fazla kişi adılı kullanmış olan öğrencilerin metinlerinin konuları için B1 ve B2 seviyelerine bakıldığında adıl kullanımının yoğunlaştığı metin sayısının az olduğu görülmekte ve adıl kullanımının yoğunlaştığı metin konuları arasında (B1-B2-C1) benzerlik görünmektedir:

Çizelge (42). B1 ve B2 Seviyelerinde 5 ve 5'ten Fazla Kişi Adılı Kullanmış Olan Öğrencilerin Metinlerinin Konuları

Seviye	Öğrenci Metni	Konu	Kullanılan Adıl Sayısı
B1	3	Bir şanssız olsa dünyada neyi değiştirirdiniz?	5
B1	4	Sizce eğitilmiş insan kimdir?	6
B1	5	Sizce eğitilmiş insan kimdir?	9
B1	17	Bir kızı nasıl tavlarsınız?	11
B1	31	Sizce medya nedir, ne yapar?	7

B2	7	Türkiye’de enteresan olduğunu düşündüğünüz bir gelenekten bahsedin.	8
B2	16	Film özeti	6
B2	19	Sizce mucize ne demektir?	8

Çizelge (43). Öğrencilerin Seviyelerine Göre Tercih Ettikleri Gönderim Ögesi Türlerinin Dağılımı

Seviye	A1	A2	B1	B2	C1
Adıllar	78.4	64.0	38.4	39.1	55.8
Gösterme Sıfatı	12.0	6.4	19.7	8.7	10.3
Değiştirim	9.2	28.5	38.4	46.2	28.5

A1 düzeyinin gönderim öğeleri kullanımı oranında büyük oran kişi adılları kullanımında görülmekle beraber diğer gönderim öğelerinin kullanımında çeşitliliğin çok az olduğu bulgulanmıştır.

A2 düzeyinde, A1 düzeyine göre çeşitlilik artmakla beraber kişi adlı kullanımı A2 sonrası seviyelerle karşılaştırıldığında A2 düzeyinde de kişi adlı kullanımı belirgin olarak daha çoktur.

B1 ve sonrası seviyelerde kişi adlı kullanımı birbirine yakın oranlardadır ve gönderim öğeleri kullanımı açısından çeşitlilik artmaktadır.

B2 ve C1 düzeylerinde gösterme sıfatı kullanımı, diğer seviyelerle karşılaştırıldığında söz konusu iki seviyede (B2 ve C1) anlamlı sayılabilecek bir yakınlık göstermektedir. Bu durum, gösterme sıfatı kullanımı oranının B2 ve C1 düzeylerinde ‘olması gereken çizgi’ye yükseldiğine dair bir görünüm sunmaktadır.

C1 seviyesinde ise, diğer seviyelerle karşılaştırıldığında tüm gönderim öğeleri içinde olması gereken en anlamlı çeşitlilik, mantıklı sayılabilecek oranlarda dengeli olarak çeşitlenmektedir. Ayrıca C1 seviyesinde kişi adlı kullanımı tüm seviyelere göre en az orandadır.

IV.3. Öğrencilerin Anadillerine Göre İndirgeme, Gönderim Öğeleri, Değişiririr Kullanım Düzeylerinin Karşılaştırılması

Bu bölümde veri tabanımızda en çok konuşucusu olan dillerin konuşucularının indirgeme, gönderim öğeleri, değişiririririririr kullanma düzeyleri ve bu araçları kullanmada hata yapma oranlarına yer verilip öğrencilerin indirgeme, adıl türleri, gönderim öğeleri arasında sırasıyla tercih ettikleri yollar sunulup öğrencilerin anadillerinin Türkçe ile etkileşimi ele alınacaktır.

Çizelge (44). Öğrencilerin Anadillerine Göre Sayıları ve Seviyeleri

Seviyeler	A1	A2	B1	B2	C1	Toplam
Arapça	22	10	3	3	1	39
Rusça	4	3	3	6	6	22
Ukraynaca-Rusça	6	6	3	5	-	20

Çizelge (45). Öğrencilerin Anadillerine Göre İndirgeme, Gönderim Öğeleri, Değişiririr Kullanım Sıklıkları

1.AŞAMA: İNDİRGE ME KULLANIMI

	Arapça			Rusça			Ukraynaca-Rusça		
	Toplam	Açık	Bulanık	Toplam	Açık	Bulanık	Toplam	Açık	Bulanık
İndirgeme	48,5	47,8	0,7	44,9	44,8	0,1	49,4	48,6	0,8
Açık adın adilla yer değiştiriririr	4,9	4,9	0,0	5,1	5,0	0,1	4,5	4,1	0,4
Adıl eksiltme	21,1	20,6	0,5	10,4	10,4	0,0	12,7	12,7	0,0
Boş adıl kullanımı	42,5	41,8	0,7	37,5	37,5	0,0	43,5	43,1	0,4
Boş adıl ile artgönderim	41,6	40,9	0,7	35,2	35,2	0,0	41,2	41,0	0,2

2. AŞAMA: Geçişleri Sağlamada Kullanılan Dilsel/Dilbilgisel Araçlar

GÖNDERİRİR – Metinde Kullanılan Gönderim Öğeleri:

2. a. ADILLAR

	Arapça					Rusça					Ukraynaca-Rusça				
	Toplam	Açık	Bulanık	Metiniçi	Metindişi	Toplam	Açık	Bulanık	Metiniçi	Metindişi	Toplam	Açık	Bulanık	Metiniçi	Metindişi
Kişi adılları	3,4	3,3	0,1	2,2	1,2	1,8	1,7	0,1	1,0	0,8	1,7	1,7	0,0	0,7	1,0

	Arapça			Rusça			Ukraynaca-Rusça		
	Toplam	Açık	Bulanık	Toplam	Açık	Bulanık	Toplam	Açık	Bulanık
Gösterme adılları	0,3	0,3	0,0	0,4	0,4	0,0	0,5	0,5	0,0

	Arapça			Rusça			Ukraynaca-Rusça		
	Toplam	Açık	Bulanık	Toplam	Açık	Bulanık	Toplam	Açık	Bulanık
Belgisiz adıllar	1,0			1,1			1,3		
İşteşlik adılları	0,0			0,0			0,1		
Dönüşlülük adılları	0,0			0,1			0,2		
Toplam Adıl	4,8			3,4			3,9		

	Arapça				Rusça				Ukraynaca-Rusça			
	Toplam	Açık	Çıkarımsal	Bulanık	Toplam	Açık	Çıkarımsal	Bulanık	Toplam	Açık	Çıkarımsal	Bulanık
2. b.												
Gösterme Sıfatları	0,3	0,3	0,0	0,0	0,3	0,2	0,1	0,0	0,7	0,5	0,2	0,0

	Arapça				Rusça				Ukraynaca-Rusça			
	Toplam	Açık	Çıkarımsal	Bulanık	Toplam	Açık	Çıkarımsal	Bulanık	Toplam	Açık	Çıkarımsal	Bulanık
2. c. Değiştiririr	2,1				3,7				4,9			

Arapça, Rusça ve Ukraynaca, adıl düşüren Türkçe-türü dillerdir. Bu diller, boş adıl kullanımına ve boş adıyla artgönderime izin vermektedir. Veri tabanımızdaki metinleri üreten ve anadilleri Arapça, Rusça ve Ukraynaca-Rusça olan öğrencilerin boş adıl kullanımı ve boş adıyla artgönderim düzenleme oranları birbirine yakın çizgi aralığında görünmektedir; söz konusu metin üreticilerinin anadillerinde de var olan boş adıl kullanımı ve boş adıyla artgönderim araçlarını yabancı dil olarak öğrenmekte oldukları Türkçede de metin üretmede kullandıkları söylenebilir. Ayrıca bu gözlemi, veri tabanımızın metin üreticilerinin anadillerinden öğrenmekte oldukları yabancı dile yaptıkları bir olumlu aktarım örneği olarak adlandırabiliriz.

Arapça ve Ukraynaca-Rusça konuşucuları boş adıl, boş adıyla artgönderim kullanımında bulanıklık yaratırken Rusça konuşucularının bu iki kategoride bulanıklık oranı sıfırdır. Liebschern (2016) “Russian social networks on the web: Cohesion and coherence in Vkontakte” adlı doktora tezinde Vkontakte sosyal ağındaki mesajlar üzerinden topladığı veri tabanına dayanarak Rusçada adıl eksiltmenin (özne ve tümcecik konumunda) çok sık gerçekleştirildiğini ve fiildeki işaretleme dolayısıyla alıcının anlamasında negatif etki yapmadığını, eksiltmenin anlaşılır kaldığını bulgulamıştır.

Çizelge (45)’e göre Arapça konuşucularının boş adıl ve boş artgönderim kullanımında bulanıklık oranı, veri tabanına öğrenci bazında bakıldığında öğrenci metni 43 ve 30’da yer almaktadır. Öğrenci Metni 43 ve 30, A1 düzeyindedir. Ayrıca Ukraynaca-Rusça konuşucularının boş adıl ve boş artgönderim kullanımında bulanıklık oranı, veri tabanına öğrenci metni bazında bakıldığında öğrenci metni 38’dedir. Öğrenci Metni (38) de A1 düzeyindedir. Bu durumda bulanıklık oranını,

anadil-yabancı dil etkileşimi yerine öğrenci değişkenliğine ve öğrenci düzeyine bağlamak daha doğru görünmektedir.

Ayrıca Ukraynaca-Rusça konuşucularının, diğerlerinden farklı olarak, açık adın adıyla yer değiştirmesi kullanımında belirgin olarak bulanıklık vardır. Veri tabanına tek tek öğrenci metni düzeyinde bakıldığında bulanıklık oranının öğrenci metni 38 ve öğrenci metni 12’de olduğu görünmektedir. Bu iki öğrenci metni de A1 düzeyindedir. Bulanıklık yaratma oranının sebebini öğrencilerin anadillerinin öğrenmekte oldukları yabancı dille etkileşimine bağlamak yerine bu iki öğrencinin A1 düzeyinde olmasına ve öğrenci temelli değişkenliğe bağlamak daha mantıklı görünmektedir.

Çizelge (45)’e göre, Arapça konuşucularının kişi adlı kullanımı belirgin olarak yüksek orandadır. Ancak bu durum söz konusu Arapça konuşucusu 41 öğrencinin 32’sinin A seviyesinde olmasından kaynaklanıyor olabilir. Öte yandan Al-Jabr’ın (1987) ‘Cohesion in Text Differentiation: A Study of English and Arabic’ adlı doktora tezinde Williams’ın (1983) Arapça ve İngilizce gazetelerin söylem yapısında bağdaşıklık ve metinsel gelişim üzerine çalıştığı araştırmasının sonuçlarına değinerek yazılı Arapça metinlerde ardışık tümcelerde ‘konu’nun İngilizce’ye kıyasla daha çok tekrar edildiğini, konuyu eksiltmenin mümkün olduğu durumlarda dahi metin üreticilerinin konuyu metin içinde tutma eğilimi gösterdiklerini, yazılı Arapça metinlerde tümceciğin ‘konu’sunun önceki tümceciğin ‘konu’sunda türetilme yolu izlenildiği görüşlerine yer verilmiştir.

Al-Jabr (1987) ‘Cohesion in Text Differentiation: A Study of English and Arabic’ adlı doktora tezinde Arapçada değiştirimin oldukça sınırlı sayıda başvuru

bir yol olduğunu belirtir. Simmons (1981) Rusçanın, yapısı gereği değiştirim aracını çok nadir kullandığını belirtir. Bu durumu örneklediği durumlardan biri şöyledir: Rusçada sıfat tamlamasında kullanılan ad düşürülse bile sıfatın morfolojik yapısı düşürülen adın izini taşır, böylece bir değiştirim aracı kullanma gerekliliği oluşmaz.

Çizelge (45)'e göre Arapça konuşucularının değiştirim oranı 2.1, Rusça konuşucularının 4.9, Ukraynaca-Rusça konuşucularının 3.7'dir. Al-Jabr'ın (1987) Arapçada değiştirim ve Simmons'un (1981) Rusçada değiştirim üzerine tespitleri bu iki dilin de değiştirimi sık kullanmadığı yönünde olsa dahi Arapça ve Rusça konuşucularının değiştirim oranı arasında oldukça farklıdır. Çizelge (44)'e göre, 41 Arapça konuşucusunun 32'si A düzeyinde iken Rusça ve Rusça- Ukraynaca konuşucularının veri tabanında düzeylerine göre sayı dağılımı daha dengelidir. Bu durumun nedeni, Çizelge (38)'de gösterildiği üzere yükselen seviye ile değiştirim aracını kullanma sıklığının artması denilebilir.

Çizelge (46). Öğrencilerin Anadillerine Göre Tercih Ettikleri İndirgeme Araçlarının Dağılımı

	Arapça	Rusça	Ukraynaca-Rusça
Açık adın adıyla yer değiştirmesi	4,4	5,8	4,4
Adıl eksiltme	19,2	11,8	12,5
Boş adıl kullanımı	38,6	42,6	42,7
Boş adıl ile artgönderim	37,8	39,4	40,4

Çizelge (46)'ya göre, söz konusu üç dilin konuşucularının da indirgeme araçları tercihleri sırasıyla boş adıl kullanımı, boş adıl ile artgönderim, adıl eksiltme ve açık adın adıyla yer değiştirmesi şeklindedir.

Çizelge (47). Öğrencilerin Anadillerine Göre Tercih Ettikleri Adıl Türlerinin Dağılımı

	Arapça	Rusça	Ukraynaca-Rusça
Kişi adılı	71,7	54,1	44,9
Gösterme adılı	6,0	11,9	17,0
Belgisiz adıl	21,2	31,5	32,2
İşteşlik adılı	0,4	0,0	1,7
Dönüşlülük adılı	0,7	2,4	4,2

Çizelge (47)'ye göre, anadili Arapça olan öğrencilerin kişi adılı kullanma tercihleri belirgin olarak yüksektir. Bu durum, daha önce de bahsedildiği üzere Arapça konuşucusu 41 öğrencinin 32'sinin A seviyesinde olmasından kaynaklanabileceği gibi Williams'ın (1983) çalışmasında yazılı Arapça metinlerde ardışık tümcelerde 'konu'nun İngilizce'ye kıyasla daha çok tekrar edildiğini, konuyu eksiltmenin mümkün olduğu durumlarda dahi metin üreticilerinin konuyu metin içinde tutma eğilimi gösterdikleri görüşüne de dayandırılabilir.

Çizelge (47)'ye göre, üç dilin konuşucularının gösterme adılı ve belgisiz adıl kullanım oranları arasında belirgin farklar olmamasına karşın Çizelge (47)'de gösterme adılı ve belgisiz adıl kullanım tercihleri arasında Arapça ve Rusça/Ukraynaca-Rusça konuşucularının tercihleri açısından belirgin bir fark görünmesinin nedeni; Arapça konuşucularının kişi adılı kullanımının Rusça ve Ukraynaca-Rusça konuşucularından çok daha fazla olmasıdır. Rusça ve Ukraynaca-Rusça konuşucularının gösterme adılı ve belgisiz adıl kullanım oranları ve tercihleri yakın çizgidedir.

Ukraynaca-Rusça konuşucularının işteşlik ve dönüşlülük adlı kullanım oranları diğer iki dilin konuşucularına göre yüksektir. Veri tabanına öğrenci bazında bakıldığında Ukraynaca-Rusça konuşucularının dönüşlülük adlı kullanım oranı ve tercihini oluşturan oran; öğrenci metni 17’de iki, öğrenci metni 12’de iki, öğrenci metni 11’de bir (1) dönüşlülük adlı bulunmasından kaynaklanmaktadır.

Çizelge (48). Öğrencilerin Anadillerine Göre Tercih Ettikleri Gönderim Ögesi Türlerinin Dağılımı

	Arapça	Rusça	Ukraynaca-Rusça
Adıllar	87,3	70,3	81,4
Gösterme Sıfatı	4,9	14,2	5,5
Değiştirim	7,7	15,5	13,1

Üç dilin konuşucuları metinlerinde sırasıyla adıllar, değiştirim, gösterme sıfatı araçlarını kullanmayı tercih etmişlerdir.

V. SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulgularına dayalı olarak öne çıkarmak istediği vargılarına yer verilecek ve bu vargıların imkân verdiği öneriler sunulacaktır.

Bu çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı metinlerinde bağdaşıklık araçlarını kullanım oranları ve kullanım oranları içindeki hatalı kullanım payı ortaya konulmuş; elde edilen oranlar ile hem metin üreticilerinin dil düzeyleri arasında bir ilişki kurulup kurulamayacağı hem de metin üreticilerinin ana dilleri ile Türkçenin etkileşimi açısından böyle bir ilişkiden söz edilemeyeceği araştırılmıştır.

Veri tabanından elde edilen bulgular çalışmanın araştırma soruları çerçevesinde değerlendirildiğinde aşağıdaki vargılara ulaşılmaktadır:

- Bulgular bölümünde hatırlanacağı gibi öğrencilerin toplam indirgeme işlemi kullanma oranlarının seviyelere göre anlamlı bir fark göstermediği ortaya konulmuştu. İndirgeme, ilgili bölümde değinildiği gibi metindeki sürekliliğinin sağlanması sırasında okurun bilinç odağına gereğinden fazla yük binmesini engelleyen bir işlemdir. Bir metnin doğal akıcılığı ile doğrudan ilişkilendiği için bir dilin yetkin kullanımının göstergelerinden biri olarak öne çıkacaktır. Veri tabanındaki metinlerde bu işlemin kullanılma oranında seviyelerin anlamlı bir fark göstermemesi çok dikkate değer bir sonuç olarak not edilmelidir. İndirgeme işleminin metin akıcılığı üzerindeki etkisi düşünüldüğünde, öğrencilerin bu açıdan yükselen seviyeye koşut bir gelişim sergileyemediği sonucuna varılabilir. Bu sonuca dayanılarak

öğretim sürecinin ve yazma öğretimi içeriğinin bu açıdan öğrenciye farkındalık sağlayacak bir özel donanım taşıyamadığı ileri sürülebilir.

- Çalışmanın bir diğer dikkat çekici bulgusu öğrencilerin yükselen seviye ile adıl eksiltme kullanım oranlarının anlamlı bir fark yaratacak şekilde düşüyor oluşudur. Bu durum kişi adılı kullanımının yükselen seviyelere göre anlamlı bir fark yaratacak şekilde düşüşünden kaynaklanmaktadır. Burada not edilmesi gereken bir husus şu olacaktır: Açık adların metne tanıtımı ve ardından metin boyunca okurun bilinç odağında sürekli kılınması yoluyla metinde konu sürekliliğinin oluşturulması sürecinde, bir açık adı metne tanıtmadan göndergesini doğrudan kişi adılı ile metne katma genellikle ilk dilde de yazılı metnin üreteninden (yazarının zihninden) bağımsız hale getirilmesini engelleyen bir durum olarak ortaya çıkmaktadır. Zayıf yeterlikteki yazma örneklerinde çokça karşılaşılabilecek bu durum göndergesi okur için erişilmez kalacak içeriklerin metinde sıklıkla görülmesiyle kendini göstermekte ve bir yazma sorunu olarak dikkati çekmektedir. Bu açıdan eldeki örneklerde yazılı ürünler için istendik bir gelişme olan bu gelişmenin –daha ayrıntılı başka çalışmalarla desteklenmesi gerekse de- yükselen seviye ile sağlanabildiği vargısından söz etmek yanlış olmayacaktır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazılı metin üretimi gelişimini konu alan çalışmaların sayısının artırılması ve izlenebilir/ölçülebilir

veriye dayalı olarak yapılması bu tür vargıların öğretim ortamlarına kalite artırıcı etkisinin olabilmesi için kaçınılmaz bir gerekliliktir.

- Anadilleri Arapça, Rusça ve Ukraynaca-Rusça olan öğrencilerin boş adıl kullanımı ve boş adıyla artgönderim düzenleme oranları birbirine yakın çizgi aralığındadır. Bu metin üreticilerinin anadillerinde de var olan boş adıl kullanımı ve boş adıyla artgönderim araçlarını, yabancı dil olarak öğrenmekte oldukları Türkçede de metin üretmede kullandıklarını, diğer bir deyişle anadillerinden öğrenmekte oldukları yabancı dile bir olumlu aktarım yaptıklarını göstermektedir.

Yukarıda yer verilen vargılar doğrultusunda, bu çalışmada şu iki temel nitelikli önerinin altını çizmek istemekteyiz:

Türkçenin yabancı dil öğretimi ortamlarının Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Metni'nde yazma (bkz. 17) ve tutarlılık ve bağdaşıklık ile ilgili (bkz. 17-18) seviye belirleyici öğrenim çıktılarını sağlayabilmesinin ön koşulu, yazmaya ilişkin genel yazma öğretimi kuram ve modelleri ile biçimlendirilmiş programlar oluşturulmasıdır.

Bu çerçevede, söz konusu öğrenim çıktılarının yükselen seviyelere göre her öğrenci için erişilebilir olabilmesi ve öğretim kalitesinin istenen biçimde artırılabilmesi için -evrensel akademik gerekler doğrultusunda- dilbilimin ilgili verilerinden beslenen yazma öğretiminin güncel bilgilerinin Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ortamlarına zerk edilmesi son derece gereklidir.

KAYNAKÇA

Açık, F. (2008). Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretilirken karşılaşılan ve çözüm önerileri. *Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu’nda sunulmuş bildiri*, Doğu Akdeniz Üniversitesi, Kıbrıs.

Adalar Subaşı, D. (2010). TÖMER’de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Arap öğrencilerin kompozisyonlarında hata analizi. *Dil Dergisi*, 148, 7-16.

Ak Başoğul, D. ve Can, F.S. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Balkanlı öğrencilerin yazılı anlatımda yaptıkları hatalar üzerine tespitler. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 10, 100-119.

Aksan, D. (1995). *Her yönüyle dil: Ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: TDK Yayınları.

Aksan, M. ve Aksan, Y. (1991). Metin kavramı ve tanımları. *Dilbilim Araştırmaları*. Ankara: Hitit Yayınevi, 90-103. Erişim tarihi: 05.07.2017, <http://dad.boun.edu.tr/download/article-file/303060>.

Arslan, A. ve Coşkun, A. (2012). Avrupa dilleri ortak çerçeve programı: Türkiye ve Dünyada neler oluyor? *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12, 1-19. Erişim tarihi: 05.07.2017, <http://sbedergi.ibu.edu.tr/index.php/sbedergi/article/view/509>.

Beaugrande, R.A. (1980). *Text, discourse and process*. Norwood, NJ: Ablex.

Beaugrande, R. A. ve Dressler W. U. (1981). *Introduction to Text linguistic*, London and New York: Longman.

Botley, S. P. ve McEnery, T. (2000). Discourse anaphora: The need for synthesis. S. P. Botley ve T. McEnery (Ed.). *Corpus-based and computational approaches to discourse anaphora*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing, 1-43.

Bozkurt, S. (2009). *Karşılaştırmalı metin türünde yazma edimi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Bublitz, W. (2011). Cohesion and coherence. J. Zienkowski, J. Östman ve J. Verschueren (Ed.), *Discursive pragmatics*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 37-49.

Büyükkız, K.K. ve Hasırcı, S.(2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarının yanlış çözümleme yaklaşımına göre değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(4), 51-62.

Bölükbaş, F. (2011). Arap öğrencilerin Türkçe yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 6/3, 1357-1367.

Bygate, M. (1987). *Speaking*. Oxford University Press.

Carstens, W. (1999). Text-Linguistics: Relevant linguistics. School of Languages and Arts, Potchefstroom University for CHE. Erişim tarihi: 05.07.2017, <http://www.pala.ac.uk/uploads/2/5/1/0/25105678/carstens.pdf>.

Coşkun, E. (2005). *İlköğretim öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarında bağdaşıklık, tutarlılık ve metin elementleri*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Crossley, S., & McNamara, D. (2010, January). Cohesion, coherence, and expert evaluations of writing proficiency. *In Proceedings of the Cognitive Science Society*, 32, 984-989. Erişim tarihi: 05.07.2017, <http://escholarship.org/uc/item/6n5908qx>.

Çakır, İ. (2010). Yazma becerisinin kazanılması yabancı dil öğretiminde neden zordur. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28(1), 165-176.

Çeltek, A. (2008). *Türkçede boş artgönderimin söylem-edimbilimsel işlevleri* (Yayımlanmamış doktora tezi). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çetinkaya, G. (2015). Yanlış çözümlenmesi: Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B2 düzeyindeki öğrencilerin yazılı metinlerine ilişkin görüşleri. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 3(1), 164-178.

Demirel, Ö. (2016). *Yabancı dil öğretimi: Dil pasaportu, dil biyografisi, dil dosyası*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Devito, J. A. (1995). *The interpersonal communication book*. New York: Happers Collins College Publishers.

Dilidüzgün, Ş. (2008). *Türkçe öğretiminde metindilbilimsel bağlamda uygulamalı bir yaklaşım*. (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Diller için Avrupa ortak başvuru metni. (2009). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı. Erişim tarihi: 05.07.2017, http://www.dilbilimi.net/ab_diller_icin_ortak_avrupa_basvuru_metni_meb_tarafinda_n.pdf

Diller için Avrupa ortak öneriler çerçevesi. (2013). Almanya: TELC GmbH. Erişim tarihi: 05.07.2017 https://www.telc.net/fileadmin/user_upload/Publikationen/Diller_iain_Avrupa_Ortak_oneriler_AEeraevesi.pdf

Dijk, T.A. van (1980). *Macro structures: An interdisciplinary study of global structures in discourse, interaction, and cognition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Durmuş, M. (2013). *Yabancılara Türkçe öğretimi*. Ankara: Grafiker Yayıncılık.

Enç, M. (1986). Topic switching and pronominal subjects in Turkish. D. Slobin ve K. Zimmer (Ed.), *Studies in Turkish linguistics*. Amsterdam: John Benjamins Publishing, 195-208.

Givón, T. (2001). *Syntax*. Amsterdam, Philadelphia: Benjamins.

Halliday, M. A. K. ve Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. Londra: Longman.

Halliday, M., Matthiessen, C. M. ve Matthiessen, C. (2014). *An introduction to functional grammar*. Routledge.

Harmer, J. (2008). *How to teach English* (3. baskı). Pearson Education.

İnan, K. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlıların yazılı anlatımlarının hata analizi bağlamında değerlendirilmesi. *Turkish Studies* , 9(9), 619-649.

Jain, P. M. ve Patel, M. F. (2008). *English language teaching: Methods, tools&techniques*. Sunrise Publishers and Distributors.

Kaili, H. ve Çeltek, A. (2010). Türkçe okuma kitabı. N.E. Uzun, M. E. Gökmen ve C. Kurt (Ed.), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yeni Çalışmalar: 8. Dünyada Türkçe Öğretimi Sempozyumu Bildirileri*, Ankara Üniversitesi Basımı, 134-145.

Kara, M. (2010). Gazi Üniversitesi TÖMER öğrencilerinin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunlar ve bunların çözümüne yönelik öneriler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 8(3), 661-696.

Keçik, İ. ve Uzun, L. (2004). *Türkçe sözlü ve yazılı anlatım*. Canan İleri (Ed.), 4. Baskı, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Köse, D. (2004). Yabancı dil öğretiminde ortak ölçütler ve TÖMER. *Dil Dergisi*, 125, 24-34. Erişim tarihi: 05.07.2017, <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/27/747/9549.pdf>.

Maden, S.; Dinçel, Ö.; Maden, A. (2015). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma kaygıları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4/2, 748-769.

Onursal, İ. (2003). Türkçe metinlerde bağdaşıklık ve tutarlılık. A. Kıran, E. Korkut ve S. Ağildere (Ed.) *Günümüz Dilbilim Çalışmaları*. İstanbul: Multilingual Yayınları, 121-132.

Özdemir, A. (2016). *Yönetim biliminde ileri araştırma yöntemleri ve uygulamalar* (4. baskı). İstanbul: Beta Yayınları.

Özyürek, R. (2009). Türk devlet ve topluluklarından Türkiye'ye gelen Türk souylu yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenimlerinde karşılaştıkları sorunlar. *Turkish Studies*, Volume 4/3, 1819-1862.

Paltridge, B. (2012). *Discourse Analysis* (Second edition). London: Continuum.

Qomaruddin, A. (2015). A critical discourse analysis on meaning levels in Hillary Diane Rodham Clinton's speech about women. *Ulumuna: Jurnal Studi Keislaman*, 1, 35-49.

Raimes, A. (1983). *Techniques in teaching writing*, New York: Oxford University Press.

Renkama, J. (2004). *Introduction to discourse studies*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Rodger S.T, Richards, J.C. (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching*, 3rd Edition, Cambridge.

Ruhi, Ş. (2009). Söylem ve birey. A. Kocaman (Ed.), *Söylem Üzerine*. Ankara: Hitit Yayınevi, 12-26.

Taylan, E.E. (1986). Pronominal versus zero representation of anaphora in Turkish. D. Slobin ve K. Zimmer (Ed.), *Studies in Turkish Linguistics*. Amsterdam: John Benjamins Publishing, 209-231.

Tok, M. (2013). Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki yazma çalışmalarının değerlendirilmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (6/1), 249-279.

Uzun, L. (1995). *Orhun yapıtlarının metindilbilimsel yapısı*. İstanbul: Simurg Kitapçılık.

Uzun, L. (2002). Dilbilim alanında Türkçe yazılan araştırma yazılarında metin dünyasına ilişkin düzenlemeler. L. Uzun ve E. Huber (Ed.), *Türkçede bilgi yapısı ve bilimsel metinler*. Essen: Die Blaue Eule, 203-225.

Uzun, L. (2006). Öğrencilerin yazılı anlatım sürecindeki metinleştirme sorunları. S. Sever (Ed.), *II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu Bildirileri*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, 693-701.

Uzun, L. (2013). Metindilbilim: Temel ilke ve kavramlar. S. Özsoy ve Z. Erk Emeksiz (Ed.), *Genel Dilbilim-II*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 152-180.

Uzun, N. E. (2000.) *Anaçizgileriyle evrensel dilbilgisi ve Türkçe*. Ankara: Multilingual Yayınları.

Uzun, N. E. (2004). *Dünya dillerinden örnekleriyle dilbilgisinin temel kavramları: Türkçe üzerine tartışmalar*, Türk Dilleri Araştırma Dizisi: 39, İstanbul: Pandora Kitabevi.

Ülper, H. (2008). *Bilişsel süreç modeline göre hazırlanan yazma öğretimi programının öğrenci başarısına etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ventola, E. (1999). Semiotic spanning at conferences: Cohesion and coherence in and across conference papers and their discussions. W. Bublitz, U. Lenk ve E. Ventola (Ed.), *Coherence in spoken and written discourse*. Amsterdam: John Benjamins, 101-123.

Widdowson, H. G. (2007). *Discourse analysis*. Oxford: Oxford University Press.

Yaylı, D. (2014). Yabancı dilde yazma eğitiminde yaklaşımlar. D. Yaylı ve Y. Bayburt (Ed.), *Yabancılara Türkçe öğretimi: Politika, yöntem ve beceriler*. Ankara: Anı Yayıncılık, 71-90.

Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2005). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (Güncelleştirilmiş ve geliştirilmiş beşinci baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, F., ve Bircan, D. (2015). GOÜ TÖMER’de okuyan yabancı öğrencilerin yazılı kompozisyonlarının yanlış çözümlene yöntemine göre değerlendirilmesi. *International Journal of Language Academy*, 3 (1), 113-126.

Yeni Hitit. (2010). *Yabancılar için Türkçe ders kitabı 2*. Ankara: Ankara Üniversitesi TÖMER Basımevi.

ÖZET

Bu çalışma, Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı metinlerinde yapılandıkları bağdaşıklık bağıntılarına dair genel bir görünüm sunmak üzere yapılmıştır. Çalışmanın örnekleme; dil düzeyleri “Avrupa Dil Portfolyosu”na göre belirlenmiş A1, A2, B1, B2, C1 olan ve A.Ü. TÖMER Ankara, İstanbul, Antalya şubelerinde Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı metinlerinden oluşmaktadır. Öğrencilerin, öğretmenlerinin isteği ile ödev olarak yazdığı metinlerden 25.022 (A1 seviyesi-5001 sözcük, A2 seviyesi-5002 sözcük, B1 seviyesi-5005 sözcük, B2 seviyesi-5005 sözcük, C1 seviyesi-5009 sözcük) sözcüklük veri tabanı oluşturulmuştur. Araştırmanın veri tabanını oluşturan metinler, metindilbilim alanında uzman 1 öğretim görevlisi eşliğinde hazırlanan ‘Veri Çözümleme Ölçeği’ne göre bağdaşıklık araçları (indirgeme, gönderim öğeleri, değiştirim) çerçevesinde çözümlenmiştir. Elde edilen sayısal veriler üzerinde “merkezi limit teoremi” kullanılmıştır.

Araştırmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı metinlerinde bağdaşıklık araçlarını (indirgeme, gönderim öğeleri, değiştirim) kullanım oranları ve kullanım oranları içindeki hatalı kullanım oranları belirlenmiş; söz konusu oranlar ile metin üreticilerinin dil düzeyleri arasında bir ilişki kurulup kurulamayacağı üzerine bir inceleme yapılmıştır. Sergilenen bağdaşıklık bağıntısı görünülerinin öğrencilerin Türkçeyi öğrenme süreçleri ile bağıntılı olup olmadığını belirlenmiş, deneklerin ilk dilleri ile Türkçenin etkileşimi açısından ilişki kurulup kurulamayacağını ortaya koyulmuştur.

Sonuç olarak bu araştırmadan elde edilen bulgular göstermektedir ki yazmaya ilişkin genel yazma ğretimi kuram ve modelleri ile biçimlendirilmiş programlar oluşturulması ve dilbilimin ilgili verilerinden beslenen yazma öğretiminin güncel bilgilerinin Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ortamlarına zerk edilmesi son derece gereklidir.



ABSTRACT

This study was performed to submit a general perspective to cohesion relations which learners of Turkish have structured in their written texts. The samples of the study consist of the written texts of the learners of Turkish whose language levels were determined as A1, A2, B1, B2, C1 in accordance with CEF (Common European Framework) and who was studying at the Ankara, İstanbul, Antalya Branches of A.U. TÖMER. A database of 25.022 words (A1 5001 words, A2 5002 words, B1 5005 words, B2 5005 words, C1 5009 words) was formed from the learners' written texts assigned as homework by their teachers. The texts which constitute the database of the study were analyzed according to the data analysis scale which was prepared with a professor specialized on text linguistics, pursuant to cohesion tools (degradation, reference elements, substitution). Central limit theorem was applied on the obtained digital data.

In the research the ratio of the learners' use of cohesion tools in their written texts and the ratio of incorrect use within this ratio was found; analysis on whether a relation could exist between this ratio and the language level of the learners. Whether the appearance of the cohesion relations is related to the learners' process of learning Turkish, whether a relation might exist on the subjects' native language and Turkish interaction was presented.

Consequently the results of this research reveals that it is extremely essential to insert the contemporary information of teaching writing fed by the related information of linguistics and to compose programs which are formed by using the models and theories of general writing education.

VERİ ÇÖZÜMLEME ÖLÇEĞİ

<p>1.AŞAMA: İndirgeme Kullanımı Toplam indirgeme kullanımı: Açık gönderimli: Bulanık gönderimli:</p> <p>2. AŞAMA: Geçişleri Sağlamada Kullanılan Dilsel/Dilbilgisel Araçlar GÖNDERİM – Metinde Kullanılan Gönderim Ögeleri:</p>	<p>1. a. Açık adın adilla yer değiştirmesi kullanımı: Açık gönderimli (araçla): Bulanık gönderimli (araçla):</p> <p>1. b. Adıl eksiltme kullanımı: Açık gönderimli: Bulanık gönderimli:</p> <p>1. c. Boş adıl kullanımı: Açık gönderimli: Bulanık gönderimli:</p> <p>1. d. Boş adıl ile artgönderim: Açık gönderimli: Bulanık gönderimli:</p>
	<p>2. a. ADILLAR</p> <p>2. a.a. Kişi Adılları: Toplam kişi adılı kullanımı: Kişi adıllarının adıllar içindeki oranı: Açık gönderimli: Bulanık gönderimli: Metiniçi gönderimli: Metindışı gönderimli:</p> <p>2. a. b. Gösterme Adılları: Toplam gösterme adılı kullanımı Açık gönderimli: Bulanık gönderimli: Gösterme adıllarının adıllar içindeki oranı:</p> <p>2. a. c. Belgisiz Adıllar: Toplam belgisiz adıl kullanımı: Belgisiz adılların adıllar içindeki oranı:</p> <p>2. a. d. İşteşlik Adılları: Toplam işteşlik adılı kullanımı: İşteşlik adılının adıllar içindeki oranı:</p> <p>2. a. e. Dönüştürme Adılları: Toplam dönüştürme adılı kullanımı: Dönüştürme adılının adıllar içindeki oranı:</p> <p>Toplam adıl kullanımı: Adılların gönderim ögeleri içindeki oranı:</p>
	<p>2. b. GÖSTERME SIFATLARI Toplam gösterme sıfatı kullanımı: Açık gönderimli: Çıkarımsal gönderimli: Bulanık gönderimli: Gösterme sıfatlarının gönderim ögeleri içindeki oranı:</p>
	<p>2. c. DEĞİŞTİRİM Toplam değiştirim kullanımı: Değiştirimin gönderim ögeleri içindeki oranı:</p>