

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ ANABİLİM DALI
YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

SÖZCÜKSEL BAĞDAŞIKLIĞIN TÜRKÇEYİ YABANCI DİL
OLARAK ÖĞRENERLERİN YAZILI ANLATIMLARINDA
İNCELENMESİ

SELİN ODACI

İzmir
2019

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Sözcüksel Bağdaşıklığın Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Yazılı Anlatımlarında İncelenmesi” adlı çalışmamın içerdiği fikri izinsiz başka bir yerden almadığımı; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında ve bölümlerinin yazımında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yaptığımı ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi, ayrıca bu çalışmamın Dokuz Eylül Üniversitesi tarafından kullanılan bilimsel intihal tespit programıyla tarandığını ve *intihal içermediğini* beyan ederim. Herhangi bir zamanda aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonuca razı olduğumu bildiririm.

17/06/2019

Selin ODACI



DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS/DOKTORA TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU



Tarih: 09/07/2019

Tez Başlığı:

Sözcüksel Bağdaşıklığın Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Yazılı Anlatımlarında İncelenmesi

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 83 sayfalık kısmına ilişkin, 24/06/19 tarihinde tez danışmanım tarafından Dokuz Eylül Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı'nın sağladığı İntihal Tespit Programından (Turnitin-Tez İntihal Analiz Programı) aşağıda belirtilen filtreleme tiplerinden biri (uygun olanı işaretleyiniz) uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % 20'dir.

- <http://www.kutuphane.deu.edu.tr/turnitin-tez-intihal-analiz-programi/> adresindeki Tez İntihal Analiz

Programı Kullanım Kılavuzunu okudum ☒

Filtreleme Tipi 1(Maksimum %15) ☐

Filtreleme Tipi 2(Maksimum %30) ☒

☐ Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, ☐ Kaynakça hariç, ☐ Alıntılar dâhil, ☐ Altı (6) kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç.	☐ Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, ☐ Kaynakça dâhil, ☐ Alıntılar dâhil.
EK 1- İntihal Tespit Programı Raporu İLK SAYFA Çıktısı. ☐ EK 2- İntihal Tespit Programı Raporu (Tümü) Cd İçinde. ☐	

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esasları'nı inceledim ve yukarıda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Adı Soyadı : Selin ODACI
Öğrenci No : 2015950223
Anabilim Dalı : Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi
Programı : Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi
Statüsü : Yüksek Lisans ☒ Doktora ☐

ÖĞRENCİ

DANIŞMAN

Selin ODACI

Dr. Öğr. Üyesi Funda UZUNYILDIZ

09/07/2019

09/07/2019

Açıklamalar

1: Bu formu teslim etmeden önce sizden istenen bilgileri uygun kutucuğu (□) işaretleyerek doldurunuz.

Kullanıcı şifre vb. konusunda sorun yaşanması durumunda Üniversitemiz Merkez Kütüphanesinde bulunan Turnitin yetkilisine (Ali Taş Tel: +90 (232) 3018026 veya ali.tas@deu.edu.tr) başvurunuz.

2: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu" formu tezin ciltlenmiş ve elektronik nüshalarının içerisinde ekler kısmında yer alır.

3: Tez savunmasında düzeltme alınması durumunda bu form güncellenerek yeniden hazırlanır.

4: Turnitin-Tez İntihal Analiz Programına yükleme yapılırken Dosya Başlığı (document title) olarak tez başlığının tamamı, Yazar Adı (author's first name) olarak öğrencinin adı, Yazar Soyadı (author's last name) olarak öğrencinin soyadı bi lgisini yazınız.

YÜKSEK LİSANS TEZİ SINAV SONUÇ FORMU

Selin Odacı Tarafından Funda Uzdu Yıldız yönetiminde hazırlanan "Sözcüksel Bağdaşıklığın Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Yazılı Anlatımlarında İncelenmesi" başlıklı tez tarafımızdan okunmuş, kapsamı ve niteliği açısından "Yüksek Lisans Tezi" olarak kabul edilmiştir.

Dr. Öğr. Üyesi Funda UZDU YILDIZ

Danışman

Doç. Dr. Serdar Akşahin

Jüri Üyesi

Prof. Dr. Kamal İBRAHİM

Jüri Üyesi

Prof. Dr. Süha YILMAZ
Enstitü Müdürü V.

TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın gerçekleştirilmesinde; bilgi ve deneyimiyle yanımda olan, değerli fikirleriyle yol gösteren, süreç boyunca desteğini esirgemeyen değerli danışman hocam sayın Yrd. Doç Dr. Funda UZDU YILDIZ'a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Görüş ve yönlendirmeleri, uygulama aşamasındaki desteklerinden dolayı başta Aydın TÖMER Müdürü sayın Dr. Emrah BOYLU'ya ve çalışma arkadaşlarıma teşekkür ediyorum.

Tez çalışmamın her aşamasında yanımda olan, beni daima motive eden ve destekleyen başta sevgili ablam Pelin ODACI olmak üzere annem, babam ve Birkan BOZKUŞ'a sonsuz teşekkür ediyorum.

İÇİNDEKİLER

ÖZET	vii
ABSTRACT	viii
BÖLÜM I	1
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Amaç ve Önem	2
1.3. Problem Cümlesi	2
1.4. Varsayımlar	3
1.5. Tanımlar	3
BÖLÜM II	4
2. KURAMSAL ÇERÇEVE	4
2.1. Metin Kavramı	4
2.2. Metinsellik Ölçütleri	6
2.2.1. Amaçlılık	6
2.2.2. Bilgisellik	7
2.2.3. Durumsallık	7
2.2.4. Kabul Edilebilirlik	8
2.2.5. Metinlerarasılık	8
2.2.6. Bağdaşıklık	9
2.2.7. Tutarlılık	9
2.3. Bağdaşıklık	10
2.4. Sözcüksel Bağdaşıklık	16
2.4.1. Tekrar (Reiteration)	20
2.4.1.1. Aynı Sözcük Tekrarı (Repetition)	22
2.4.1.2. Eş ya da Yakın Anlamlı Sözcük Kullanımı (Synonym-Near Synonym) ...	22
2.4.1.3. Üst Anlamlı Sözcük Kullanımı (Superordinate-Hyponymy)	24
2.4.1.4. Genel Anlamlı Sözcük Kullanımı (General Word)	25

2.4.2.	Eş dizimlilik (Collocation)	26
2.5.	Yazma Becerisinin Dört Temel Beceri Arasındaki Yeri	28
2.5.1.	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisinin Yeri	29
2.5.2.	Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesinde Yazma Becerisinin Yeri	30
2.5.3.	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisini Kazanıma Aşamaları	31
2.5.4.	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisine İlişkin Sorunlar	33
BÖLÜM III		38
3.	YÖNTEM	38
3.1.	Araştırmanın Modeli	38
3.2.	Çalışmanın Evreni ve Örneklemesi	38
3.3.	Veri Toplama Süreci ve Araçları	41
3.4.	Verilerin Analizi	41
BÖLÜM IV		43
4.	BULGULAR	43
4.1.	Sözcüksel Bağdaşıklık Sınıflandırmasının “Tekrar” Başlığına Yönelik Bulgular	44
4.1.1.	Aynı Sözcük Tekrarına Yönelik Bulgular	44
4.1.2.	Eş/Yakın Anlamlı Sözcük Kullanımına Yönelik Bulgular	46
4.1.3.	Üst/Alt Anlamlı Sözcük Kullanımına Yönelik Bulgular	48
4.1.4.	Genel Anlamlı Sözcük Kullanımına Yönelik Bulgular	48
4.2.	Sözcüksel Bağdaşıklık Sınıflandırmasının “Eş dizimlilik” Başlığına Yönelik Bulgular	49
4.2.1.	Kavramsal Alan Kullanımına Yönelik Bulgular	49
4.2.2.	Zıtlıklara Yönelik Bulgular	49
4.2.3.	Aynı Düzendeki Seriyeye Bağlı Sözcük Kullanımına Yönelik Bulgular	51
4.2.4.	Parça-Bütün İlişkisine Yönelik Bulgular	52
BÖLÜM V		53
5.	SONUÇ VE ÖNERİLER	53

5.1. Sonuç.....	53
5.2. Öneriler.....	57
KAYNAKÇA.....	60
EKLER.....	65

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1 Halliday&Hasan (1976), Hasan (1984), Halliday (1985/1994), McCarthy (1988), Morris&Hirst (1991), Martin (1992) ve mevcut diğer çalışmaların sözcüksel bağdaşıklık kategorileri.	19
Tablo 2 AOÖÇ yazılı anlatım yeterlilik ölçütleri.....	30
Tablo 3 Araştırmaya katılan öğrencilerin milliyet, cinsiyet ve dil bilgileri	39
Tablo 4 Tespit edilen eş ya da yakın anlamlı sözcüklerin tekrar edilme sayısı.....	46

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Cutting'in bağdaşıklık ölçütleri.....	12
Şekil 2. Halliday & Hasan'ın sözcüksel bağdaşıklık modeli	17
Şekil 3. F.De Saussure'ün dil göstergesi betimlemesi	21
Şekil 4. Halliday Ve Hasan'ın tekrar türleri.....	21
Şekil 5. Sözcüksel bağdaşıklık araçlarının kullanım sayısı.....	43
Şekil 6. İncelenen yazma çalışmalarındaki aynı sözcük tekrar sayısı	44
Şekil 7. Aynı sözcük tekrar sayılarının yinelenme sayısı	45
Şekil 8. İncelenen yazma çalışmalarındaki zıt anlamlı sözcüklerin tekrar sayısı.....	50

ÖZET

Sözcüksel Bağdaşıklık Türkcęyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Yazılı Anlatımlarında İncelenmesi

Odacı, Selin

Yüksek Lisans, Yabancı Dil Olarak Türkcę Öğretimi Anabilim Dalı

Yard. Doç. Dr. Funda UZDU YILDIZ

Bu araştırmanın amacı yabancı dil olarak Türkcę öğrenenlerin yazılı anlatımlarında sözcüksel bağdaşıklık araçlarını kullanım düzeylerini tespit etmektir. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman analizinden yararlanılarak yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2019 yılları arasında İstanbul Aydın Üniversitesi Türkcę Öğretim Merkezi'nde Türkcę öğrenen B1 seviyesindeki 80 öğrenci oluşturmaktadır. Bu amaç doğrultusunda çalışma grubundaki 80 öğrencinin yazılı anlatımlarındaki sözcüksel bağdaşıklık ölçütlerini kullanım düzeyleri Halliday ve Hasan (1976)'ın sözcüksel bağdaşıklık tasnifine göre doküman analizi yapılarak incelenmiştir.

Çalışmanın sonucunda; yabancı dil olarak Türkcę öğrenenlerin sözcüksel bağdaşıklık ölçütlerini kullanım sıklığı çoktan aza doğru *aynı sözcük tekrarı, kavram alanı, zıt anlamlı sözcük kullanımı, eş ya da yakın anlamlı sözcük kullanımı, genel anlamlı sözcük kullanımı, üst ya da alt anlamlı sözcük kullanımı, aynı seriye bağlı sözcük kullanımı, parça-bütün ilişkisine sahip sözcük kullanımı* olarak tespit edilmiştir. Elden edilen sonuçlar, mevcut çalışmalar ile karşılaştırılarak çözüm önerilerinde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Yazılı anlatım, sözcüksel bağdaşıklık, yabancı dil olarak Türkcę

ABSTRACT

Investigation of The Lexical Cohesion Through Written Expression of The Turkish Learners As A Foreign Language

Odacı, Selin

Master Thesis, Department of Teaching Turkish as a Foreign Language

Assistant Prof. Dr. Funda UZDU YILDIZ

The aim of this study is to determine the usage of level of lexical cohesion instruments in written expressions of students who learned Turkish as a foreign language. The study was carried out by using a document analysis which is one of the qualitative research methods. The study group of the study consists of 80 students at the level of B1, who are studying at İstanbul Aydın University Turkish Language Teaching, Application and Research Centre between the years of 2017-2019. For this purpose, the usage of level of lexical cohesion instruments in written expressions of 80 students in this study were analyzed using document analysis according to Halliday & Hasan's (1976) classification.

As a result of this study the usage frequency of lexical cohesion elements of students who learned Turkish as a foreign language has been identified as; repetition, conceptual field, antonymy, synonym or near synonym, general word, superordinate or hyponymy, serial words, meronymy from high to low. The results acquired from this study compared with previous studies in similar content various solutions are suggested.

Keywords: Written expression, lexical cohesion, Turkish as a foreign language.

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Yazı, bir iletişim aracı olan dilin belli anlamlara sahip işaretlerle(harflerle) somutlaşan halidir. “Kişiler arasındaki ilk iletişim aracı olan sesleri, kâğıt ve benzeri nesnelere aktarılmasıyla ortaya çıkan yazma eylemi sayesinde, insanlık günümüz medeniyet seviyesine ulaşmıştır.” (Erol, 2016 s.177) Aynı zamanda yazı, yüzyıllardır bilgilerin, kültürlerin, duygu ve düşüncelerin kalıcılığını sağlayan en önemli araç olmuştur. Sözlü ya da yazılı iletişime yüzyıllardır hayatımızın her alanında başvuruyoruz. Yazı dilinin sözlü dilden farkı için Günay, (2013, s.188) “Bir dilin kurallarının tümünün uygulanması, hatta dili doğru kullanmanın ötesinde estetik kullanma gibi özellikler çoğu zaman yazı dili için geçerlidir.” diye belirtmiştir. Yazılı iletişimde dile ait kurallar önem taşımaktadır. Teknolojinin gelişimi ile birlikte yazılı iletişimin kullanımı alanı ve kapsamı da gelişmiştir. Sadece aynı yazı dizgesini kullanan kişiler, aynı dili konuşan kişiler arasındaki iletişim için farklı dillerde konuşan kişilerin dilsel üretilerinden biri yazı ve yazma becerisidir. Yabancı dil öğretiminde de yazma becerisinin gelişimi önem kazanmıştır. Yazma becerisi, öğrencinin duygu, fikir ve isteklerini yazılı olarak ifade etmek için geliştirmesi gereken çok yönlü bir beceridir ve öğrenenin pek çokunsuru birlikte kullanması beklenir. Anlatım becerilerinden biri olarak kabul edilen yazma becerisi öğretim sırasında genellikle diğer becerilerden sonra gelmektedir. (Demirel, 2012 s.116) Çünkü dilsel beceriler algısal ve üretimsel olarak iki alanda değerlendirildiğinde yazma, konuşma ile birlikte üretimsel beceriler içinde yer alır. Yazma becerisinin öğrenenler tarafından zahmetli bir beceri olarak görülmesinden kaynaklanan isteksizlik, becerinin gelişimini olumsuz etkilemektedir. (Erol, 2016 s.178) Anladıklarını yazılı olarak anlatmada sorunlar yaşayan dil öğrencileri, dili kullanma konusunda olumsuz tutum geliştirebilirler. Bu sebeple yazma becerisine yönelik sorunların belirlenmesi ve çözümler sunulması önem teşkil etmektedir.

Yazılı metinler temelde sözcüklerin bir araya gelmesiyle oluşmaktadır. Fakat sözcükler gelişigüzel bir araya geldiğinde bir metinden söz etmek mümkün olmayacaktır. Sözcükler dilin imkânları ile belli kurallara göre sıralanır ve cümleleri oluşturur. Cümleler paragrafları, paragraflar ise metinleri oluşturur. Bu sebeple yazılı metinlerin oluşumunda sözcük öğretimi önem taşımaktadır. “Dilin yapısını bilmek, yeterli sözcük dağarcığına sahip olmak ve bu iki bilgiyi okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerileri kapsamında kullanabilmek dil öğretiminin temel çerçevesini oluşturmaktadır.” (Tüfekçioğlu, 2016 s.268)

Sözcük öğretimi çok yönlü ve kapsamlı bir alandır. Yabancı dil öğretiminde sözcük öğretimine yeterli zaman ayrılmadığında ya da dikkat edilmesi gereken konular göz ardı edildiğinde öğrenenlerin yazma becerilerini geliştirmesi beklenemez. Sözcük öğretiminde dikkat edilmesi gereken en önemli hususlardan biri sözcüklerin farklı anlam ilişkileri ile öğretilmesidir. Sözcüklerin farklı anlam ilişkileri ile kullanımı metnin sözcüksel bağdaşıklığına katkı sağlayacaktır. Bir yazının metin haline gelmesini sağlayan en önemli ölçütlerden biri bağdaşıklık. Metinde bağdaşıklık sağlayan unsurlardan biri ise sözcüksel bağdaşıklık. Bu sebeple metni oluşturan sözcüklerin doğru anlam ilişkileri ile kullanımı, öğrenenlerin bu konu hakkında bilgi sahibi olması önem taşımaktadır.

1.2. Amaç ve Önem

Bu araştırmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarında sözcüksel bağdaşıklık özelliklerini kullanıp kullanamadıklarını belirlemeye çalışmaktır. Betimlemenin ardından öğrencilerin yazılı metin oluşturma becerilerinin geliştirilmesi için sorunlu olduğu düşünülen kullanımlara ilişkin öğretim önerileri sunulması amaçlanmaktadır.

Dil öğretiminde sözlü iletişim kadar yazılı iletişim de önemlidir ve bu becerinin geliştirilmesine gerekli önemin verilmesi, öğrencinin dile tutumunu etkileyecektir. Bu nedenle anlatım becerilerinden yazılı anlatım metinlerinde, metnin önemli özelliklerinden olan bağdaşıklığa dair var olan sorunların belirlenmesi ve sorunların giderilmesine yönelik çözüm önerilerinin sunulmasının gerekliliği konunun önemini göstermektedir. İncelemeler sonucunda çözüme yönelik yapılan öneriler, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazılı anlatım metinlerinde, sözcüksel bağdaşıklık yönünden farkındalık kazanmalarını sağlayacağı ve öğrencilerin yazma becerisinde dikkat edecekleri bazı özellikleri de göstereceğinden, öğrencilerin ve öğretmenlerin bilgisine ve kullanımına sunulabilecektir. Açık (2008), farklı Türkçe öğretim merkezlerinde yaptığı anket sonucunda ilgili çalışmada; öğrencilerin en çok sorun yaşadığı becerinin yazma becerisi olduğunu dile getirmektedir. Yazma becerisinin öğrencilerin en çok problem yaşadığı beceri olması ve daha zor gelişmesi sebebiyle bu alana yönelik sorunların tespit edilmesi ve bu becerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapılması önem taşımaktadır.

1.3. Problem Cümlesi

Problem cümlesi: Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler sözcüksel bağdaşıklık araçlarını hangi oranda ve nasıl kullanıyorlar? olarak belirlenmiştir.

1.4. Varsayımlar

Bu araştırmanın çalışma grubunu İstanbul Aydın Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezi'nde (TÖMER) öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Bu çalışmada;

1. Öğrencilerin; yazma becerilerini ölçmeye yönelik yapılan sınavı hiçbir etki altında kalmadan, dikkatli bir şekilde yaptıkları,
2. Örneklem olarak seçilen seviye düzeyinde oldukları,
3. Çevresel etkilerden eşit düzeyde etkilendikleri,
4. Uygulanan sınav süresince öğrencileri etkileyecek fiziki olumsuzlukların en aza indirildiği varsayılmıştır.

1.5. Tanımlar

Anlatım Becerisi: Bir konu hakkındaki duygu ve düşüncelerin söz ya da yazı ile ifade edilmesi anlatım olarak tanımlanır ve iyi bir anlatımın temelini doğru ve sağlıklı fikirler oluşturur (Bağcı, 2015, s.89).

Yazma Becerisi: Yazma; duygu, düşünce, istek ve olayların belli kurallara uygun olarak birtakım sembollerle anlatılması; düşüncüyü, duyguyu, olayı yazı ile anlatma becerisidir (Özbay, 2007, s.115; Demirel, 1999, s.59). Demirel (2012, s.116-117), yazma becerisinin dili ve dilin kurallarını doğru kullanarak bir mesajı doğru olarak ifade etmeye dayanmasından dolayı mekanik bir süreç olarak değil; eleştirel bir düşünme süreci olarak algılanması gerektiğini dile getirmektedir. Çeçen (2015, s.131), yazmanın temelde bir metin oluşturma süreci olduğundan metin bilgisiyle doğrudan ilişkili bir beceri olduğunu belirtmektedir.

Bağdaşıklık: Dilbilim Sözlüğünde (İmer, Kocaman, Özsoy, 2011 s.44) bağdaşıklık maddesi altında bağdaşıklık tanımı şu şekilde verilmiştir: "Bir söylem ya da metnin yüzey yapısında, dil öğelerinin birbiriyle bağintılanması; öm. ad ile adıllar arasındaki bağıntılar, eylem zamanlarının uyumu, sözcük yinelemeleri yoluyla kurulan ilişkiler bağdaşıklık ilişkileri arasında sayılabilir. Bağdaşıklık da denir."

BÖLÜM II

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Metin Kavramı

Metin kavramının tanımı konusunda hem gündelik dilde hem de bilimsel olarak çok farklı yaklaşımlar vardır. Metin kavramı farklı bakış açılarıyla birçok yönden ele alınabilir. Dilbilim sözlüğünde metin kavramı; *genel olarak betimleme ve çözümleme amaçlı dil bütünü* olarak tanımlandıktan sonra metin dilbilim ve söylem çözümlemesi çalışmalarındaki gelişmelerden bu tanımın etkilendiği belirtilerek metin kavramı; *metinselliğin yedi ölçütünü içeren iletişimsel oluşum* biçiminde tekrar tanımlanmıştır. Aynı sözlükte yedi ölçüt; *bağlıklık, bağdaşıklık, amaçlılık, benimsenirlik, bilgisellik, durumsallık ve metindeşlik* olarak belirtilmiştir (İmer, Kocaman, Özsoy, 2011, s.189-190).

Vardar (1988 s.42)'ın Dilbilim Terimleri Sözlüğünde ise *betik* maddesi altında *metin* sözcüğü tanımlanmıştır. Tanıma göre metin; dilbilimde inceleme konusu olan düzlemdeki sözceler bütünüdür.

Metin kavramının tanımı için Türk Dil Kurumunun (TDK) (2011 s.1667) Türkçe sözlüğüne baktığımızda ise; "Bir yazıyı biçim, anlatım ve noktalama özellikleriyle oluşturan kelimelerin bütünü, tekst" tanımını görmekteyiz. Onursal (2003 s.123) metnin, kimi zaman sözcenin (Fr. énoncé), kimi zaman bütüncenin (Fr. corpus), çoğu zaman da söylemin eşanlamlısı olarak karşımıza çıktığını söylemektedir.

Günay (2013 s.40) ise metin kavramının tanımı konusunda çok değişik yaklaşımlar olduğunu belirterek Jean-Marie Schaeffer'in şu tanımına yer verir: "Metin, iletişimsel bir birim oluşturan yazılı ya da sözlü dilsel bir zincirdir." Metnin bu genel tanımında onu diğer dilsel ürünlerden ayıran temel özellikleri verilmiştir. Metni tümce ötesi ve diğer dil bilgisel öğelerden daha komplike bir dilsel ürün olarak ele alan birçok yaklaşım bulunmaktadır.

Günay (2013 s.41), söylem/metin ve tümce/metin kavramları arasındaki farklılıkları birkaç temel ayrım ile dile getirmiştir. Metni düşünsel olarak düzenlenen ve sözlü ya da yazılı olarak kullanıma geçilen bir birim olarak tanımlarken söylem boyutuna gelindiğinde metnin soyutluğunun kırıldığını belirtir ve metnin, söylemin oluşumundan sonra ortaya çıkan dilsel bir yapı olduğunu vurgular. Tümce/metin ayrımında ise tümceyi biçimsel dilbilgisinin temel taşı olarak kullanılabilecek kuramsal bir taban olarak ele alırken metni dil dışı etmenlerle kavranabilen bir iletişim birimi olarak ele alır. Tümcenin, dilbilgisinin bir birimi olarak ele alınabilirken metnin, iletişimsel işlevinin göz önüne alınmasını gerektiren devingen bir süreç olarak düşünülmesinin gerekliliğini dile getirir. Tümcenin sadece dilsel

bir düzenleme içerdiğini metnin ise bağlama dönük bir düzenleme içerdiğini belirtir. Metnin, onu oluşturan tümceler toplamından farklı, kendine özgü bir bütün olduğunu ve metnin tümcelerden oluşan bir yapı değil, tümcelerle gerçekleşen anlamlı bir yapı olduğunu vurgular. Metnin en önemli işlevinin bildirişim olduğunu vurgulayarak, bu işleve sahip olmayan yazılı veya sözlü belgelerin metin olamayacağını dile getiren Günay (2013 s.45) metnin tanımını, “belirli bir bildirişim bağlamında bir ya da birden çok kişi tarafından sözlü ya da yazılı olarak üretilen dil dizgesi” şeklinde yapar. Bir metinden söz edebilmek için, dilsel öğelerden bir kesitin somut ve elle tutulur bir varlığının olması gerektiğini dile getirir. Günay’ın bu çok yönlü ve karşılaştırmalı tanımlamaları metnin içinde pek çok unsuru barındıran bir yapı olduğunu ve dildeki önemini göstermektedir.

Metnin iletişimsel yönü ve bağlam kavramı göz önüne alınarak yapılan bir diğer tanımlama da metin, “iletişim sırasında gerçekleşen bir sözce ya da dil dışı etkenlerle bağlantılı sözceler bütünü” olarak tanımlanabilmektedir (Aksan, 1987 s.149). Metni, kültürel değişim süreci içinde bilginin kurgulandığı ve düzenlendiği dile dayalı biçimler olarak ele alan Ayata Şenöz (2005 s.13), metni bilginin dilsel olarak oluşturuluş biçimi olarak ele alarak bilginin metinler aracılığıyla sunulup biriktirildiğini dile getirmektedir. Şenöz, bu bağlamda metinleri ortak bilginin oluşmasını ve düzenlenmesini sağlayan en önemli toplumsal araçlar olarak vurgulamaktadır. Bu tanımlamada metnin biçimsel, anlam bilimsel özelliklerinin dışında toplumsal yönü de dile getirilmektedir.

Metin sözcüğünün kökenini incelemek istediğimizde de; sözcüğün batı dillerindeki karşılığı olan ‘Text’ kavramından yola çıkmalıyız. Batı dillerindeki ‘text’ sözcüğünün kökeni Latince’dir. Latince, ‘textus’ sözcüğü metnin oluşturuluş biçimini ifade ediyor, biçim anlamını taşıyordu. Orta Çağ’da ise ‘text’ sözcüğü farklı bir anlam kazanmış; kutsal kitabın yorumlarını orijinalinden ayırmak için kutsal kitabın kendisine ‘text’ (metin) denmiştir. 19. Yüzyılda metin, yapıt kavramı ile ilişkilendirilerek kullanılmıştır. 1960’lı yıllarda yazınbilim alanında yapıt kavramının yerini, metin kavramı almaya başlamıştır (Akt. Şenöz, 2005 s.19). Metin kavramının bu alandaki kullanımı ile birlikte yazınsal yapıtlar dışındaki sıradan ve gündelik dilsel metinler ile televizyon, film gibi dilsel olmayan, farklı iletişim kanallarıyla iletilebilen göstergeler bütünü de yazınbilimin inceleme alanına girdi. Yazınbilim alanındaki bu gelişmelere paralel olarak, dilbilim içerisinde tümce ötesi ilişkileri, yani metinleri inceleyen yeni bir disiplin, metin dilbilim doğmuştur (Şenöz, 2005 s.19). Son yıllarda teknolojinin gelişmesi ile paralel olarak dilin anlatıma yönelik alanlarının da çeşitlendiğini görmekteyiz. Yazılı dili ele alacak olursak teknolojik gelişmelerle birlikte sosyal, eğitim ya

da iş hayatımızda farklı iletişim kanalları ile metinler üreterek iletişim kurmaktayız. Tüm bu kullanımlar da metin dilbiliminin inceleme alanında yer almaktadır.

Türkçedeki metin kavramının kökeni ise etimolojik olarak Arapça'ya dayanmaktadır. Tarihsel olarak bakıldığında Arapça dil sözlüklerinde metin kavramı eskiden bugünkü karşılığından çok daha farklı bir anlamda kullanılmaktaydı. 1900 yılında Şemseddin Sami'nin çevirdiği *Kamus-i Turk-i* adlı sözlükte bugünkü anlama daha yakın olan, *dipnotların dışında kalan esas ifadelerin yer aldığı kısım* biçiminde bir tanım görmekteyiz (Şenöz, 2005 s.109-110).

Yukarıda metin sözcüğünün çeşitli yaklaşımlar doğrultusundaki tanımları, kökenine dair bilgileri ve farklı disiplinlerdeki tarihsel gelişimi ile ilgili bilgileri verilmiştir. Tümce ötesi dilsel bir ürün olarak ele aldığımız metin, gerekli bazı özelliklere ve belli ölçütlere sahip olmalıdır. De Beaugrande ve Dressler bir dilsel ürünün metin olabilmesi ve insanlar arasında sağlıklı bir iletişim oluşturabilmesi için gerekli özellikleri 7 başlıkta toplamıştır. Bu özellikler; *bağdaşıklık, tutarlılık, amaçlılık, kabul edilebilirlik, duruma uygunluk, bilgilendiricilik* ve *metinlerarasılıktır* (Aktaran Coşkun, 2011 s.881). Aşağıda metinsellik ölçütlerini ayrı ayrı ele alacağız.

2.2. Metinsellik Ölçütleri

2.2.1. Amaçlılık

Her metnin iletmek istediği bir düşünce vardır. *Amaçlılık*; yazarın kafasındaki düşüncüyü yazı vasıtasıyla okuruna iletebilmesidir (Coşkun, 2005 s.45). Metnin yazılış amacını vurgulayan bu özellik yazar-okur arasındaki ilişkiye dikkat çekmektedir. Metni oluşturan tümceler belli bir amaç doğrultusunda belli bir fikre yönelik olarak sıralanır. İşeri (2017 s.125), kullanıcı merkezli ölçütler kapsamında ele aldığı amaçlılık ilkesi için en genel anlamıyla yazarın amaçlarını gerçekleştirmek için metni kullanması olduğunu söylemektedir. Dil kullanımında amaçların konuşucunun niyetine göre ya da konuşucunun dili kullanım amacına göre çeşitlilik gösterdiğini ve ne kadar amaç olursa o kadar söylemin olacağını dile getirir. *Düzsöz, edimsöz* ve *etkisöz* olmak üzere üç tür söylemden bahseder.

Düzsözler, bilgilendirme ve öğretme amacı taşıyan, her okuyanın aynı anlamı çıkardığı sözlerdir. Düzsözler içeren metinler, dilin bilgi verme amacına dönük olduğu için bilgilendirici metinlerdir (İşeri, 2017 s.125). Edimsözler, bakış açısı kazandırmayı, çok boyutlu görebilmeyi amaçlayan metinlerde kullanılır. Etkisözler ise davranış, tutum, bakış açısı değiştirmeyi amaçlayan metinlerdir. En tipik örneklerinden biri şiirdir. Şiirlerde sözden öte etki ön plandadır (İşeri, 2017 s.126).

2.2.2. Bilgisellik

Bilgisellik; metnin okuyucuya bir bilgi sunması ile ilgili bir özelliktir. Bu özellik var olan bilgiler ile yeni bilgiler arasında bir bağ kurarak metne özgü bir bilgi döngüsü oluşturur. Bilgisellik yönünden öğeler içeren bir metin, eski ve yeni bilgiler arasındaki dengeyi kurarak okuyucunun ilgisini metinde tutmayı başarabilir (Coşkun, 2005 s.46). Metinselliğin bu ölçütü, hem okuyucu da uyandırdığı yeni bilgi edinme durumu hem de sahip olunan bilgileri yineleme durumundan dolayı okuyucu için önemli bir özelliktir. İşeri (2017 s.130), temel ilke olarak her metnin bilgi taşıyıcı olduğunu söyler. Bu ölçütte metin bütünlüğü içinde konu dağılımının yapısının ele alındığını ve konunun metinde üç biçimde ortaya çıktığı belirtir. Aşağıda İşeri (2017 s.131)'nin bu üç biçimine kısaca değineceğiz.

Tümce Düzeyinde Konu: Tümcede bilinen bilgi bölümüne tümcenin konusu denir.

Dizi/Paragraf Düzeyinde Konu: Bir metinde dizi/paragraf düzeyinde konu birbirleriyle ilişkili tümceler bütünüdür. Dizide konu bütünlüğü olmalıdır.

Metin Düzeyinde Konu: Bilgisellik ölçütü açısından metinde konu gelişimi ve sürekliliği üç biçimde gerçekleşir: Metin konusu, altkonular ve tümce konusu. İyi düzenlenmiş metinlerde tümce konusu metin konusu ile ilişkilidir.

2.2.3. Durumsallık

Her metnin belli bir amacı ve aktarım da bulunmak istediği belli bir kitlesi vardır. Metnin konusu da amacı ve hitap ettiği kitleye göre şekillenir. *Durumsallık*; yazılan her metnin amacına, hitap ettiği kitlenin durumuna ve konusuna göre uyum içerisinde olmasıdır. Beagraunde ve Dressler (1981) metnin duruma uygun olma niteliğini şöyle bir örnekle açıklamışlardır: Araç trafiğine açık bir yolun kenarında “Yavaş, çocuklar oynuyor!” şeklindeki bir tabela bulursa bu tabeladaki metin yoldan yaya olarak geçenler için hiçbir mesaj taşınmazken, aynı yoldan araçlarıyla geçenler için kısa ama önemli bir mesaj iletecektir (Akt. Coşkun, 2005 s.47) Araç sürücülerinin tabelanın yanından geçerken bu “yol işareti”ni okumak için çok kısa bir süresi bulunduğundan mesaj olabildiğince kısa tutulmuştur. Böylece duruma uygun bir metin oluşturulmuştur.

İşeri (2017 s.133), metnin durumsallık özelliği taşımasını bağlama duyarlı olarak ele almıştır. Her metin için uygun durum saptaması yapılması gerektiğini belirtmiştir.

Bir metnin durumsallık özelliği açısından gerekli fiziksel nitelikleri; *yaş, ilgiler, okuyucu/dinleyici* ve *süre* etkenidir. Tüm bu özelliklere metin oluşum sürecinde dikkat edilmelidir (İşeri, 2017 s.134).

2.2.4. Kabul Edilebilirlik

Günay (2013 s.133), metnin belirli dil ilişkilerinin toplumsal ve kültürel bir sonucu olduğunu belirtir ve bu dil ilişkilerinin yapısının, salt mantıksal terimlerle açıklanamayacağını söyleyerek her metin için toplum, dönem ve gruplara göre kabul edilebilirlik ölçüsünden söz edebileceğini dile getirir. Her okurun metni, kendi kültürü ve toplumsal gerçekleri ile yorumlayıp anlamlandırıdığını söyler. Bu bakımdan her metin için toplumlara, kültürlere, dönemlere hatta kişilere göre farklı bir kabul edilebilirlik düzeyinden bahsedebileceğini belirtir. Günümüzdeki iletişim araçlarındaki gelişmelerin, bilgi ve kültür aktarımındaki olağanüstü hızın toplumlar ve kültürler arasındaki farklılıkları azaltmakta olduğunu bunun sonucu olarak da metinlerin kabul edilebilirlik düzeylerinin evrensel çapta standartlaşmaya başladığını dile getirmiştir (Günay, 2013 s.133). Yine de toplumlar arasındaki farklılıklar kabul edilebilirlik ölçütü bakımından göz önünde bulundurulmalıdır. Dünyadaki farklı kültürlerin ve toplumsal yaşamların kabul edilebilirlik ölçütünü özelleştirdiğini söyleyebiliriz. İşeri (2017 s.128), iletişime sunulan bir metnin kabul edilebilir olması için durum bağlamıyla uyumlu olması gerektiğini dile getirir. Bu durum için düğün töreninde yeni evli bir çiftle başınız sağ olsun gibi kalıp sözün kullanılamayacağını, kalıp söz ile durum bağlamı uyumsuz olduğu için sözce ya da metnin kabul edilebilir olmayacağını belirtir.

2.2.5. Metinlerarasılık

Günay (2013 s.215), hiçbir metnin tüm anlatımlardan yalıtılmış, ya da soyutlanmış olamayacağını; her metnin başka metinlerle ilişkisine göre bir değeri ve anlamı olduğunu belirtmiştir. Metinlerarası kavramının; kültürel ortam, alıntılar, şu ya da bu biçimde gönderimde bulunan metinler ve metin türleri ile ilgili bir kavram olduğunu ve bu kavramın bir metin ya da metinler grubunun başka metinlerle olan açık ya da gizli ilişkilerini belirttiğini dile getirmiştir. Her metnin, geniş bir bağlam göz önünde tutularak yazıldığını ve kendisinden önce yazılmış metinlerden biçim, izlek ya da başka açıdan az ya da çok etkilenerek kaleme alındığını söyler (Günay, 2013 s.215).

İşeri (2017 s.135-136), her metnin, metinlerarasılık zincirinin bir halkası olduğunu ve bir metnin mutlaka önceki metinler ile ilişkili olmak ve sonraki metinler için beklenti oluşturmak zorunda olduğunu dile getirir.

Metinlerarasılık, metnin anlamının başka metinler ile ilişkide olarak şekillenmesini ve metinlerin birbirinden etkilenmesinin kaçınılmaz olduğunu belirtmektedir.

2.2.6. Bağdaşıklık

Aşağıda detaylı bir şekilde inceleyeceğimiz bağdaşıklık kavramı, metin merkezli olup, metnin yüzeysel yapısındaki dilsel öğelerin uyumu ile ilişkilidir.

2.2.7. Tutarlılık

De Beaugrande ve Dressler (1981) metinsellik ölçütlerinden sadece bağdaşıklık ve tutarlılığın metin merkezli olduğunu söyler. Metinsellik ölçütlerinden tutarlılık ile bağdaşıklık birbirinden tamamen ayırmak zor olsa da metin oluşum süreci içinde birbirine bağlı olarak varlık gösteren bu iki ölçütü birbirinden ayıran bazı farklılıklar mevcuttur. Onursal (2003 s.121-132) bağdaşıklığın metnin yüzeyinde ve dilsel öğeler aracılığı ile görülebildiğini, buna karşın tutarlılığı gösteren belirli dilsel öğelerin bulunmadığını ve tutarlılığın derin yapıda oluşan anlamlar arasındaki mantıksal bir bağlantı olduğunu belirtmektedir. Ducrot ve Schaeffer'e göre, "tutarlılık anlam parçalarının metne konu olan izleğin etrafında bütünlük ve süreklilik oluşturacak biçimde gelişerek birbirlerine eklenmesini sağlar; bu da, metin evreninin biçimini belirleyen ve ussal bir yapı olarak tasarlanan kavramların kabul edilebilirliğini ön varsayar." (Akt. Onursal, 2003).

Günay (2007, s.116) ise bağdaşıklık ve tutarlılık arasındaki ayrımın bağdaşıklığın metnin dilbilgisel yanı ile tutarlılığın ise metnin kabul edilebilirliği ile ilintili olduğunu dile getirmiş ve tümcelerin sıralanışı ve aralarındaki ilişkileri ele almanın bağıntısal bir inceleme, genel olarak metnin bütününe ele almanın ise tutarlılıkla ilgili bir değerlendirme olduğunu belirtmiştir. Bu iki ayrımın da görüldüğü üzere; bağdaşıklık metnin yüzeyinde somut olarak kendini gösterirken, tutarlılık somut değil soyut olarak metnin derin yapısında kendini göstermektedir. Tutarlılık ölçütü bağdaşıklıktan farklı olarak okuyucunun okuma sürecindeki bilişsel yolculuğu ile de ilişkilidir.

Onursal (2003, s.121-132), tutarlılığın ilk bakışta yüzey yapıda algılanamadığını belli bir yorum süreci gerektirdiğini belirtmektedir. Bu yorumu yapacak kişinin "karışık bir belirtiler ağına dayanarak, sahip olduğu dilsel, söylemsel ve ansiklopedik bilgiler bütünlüğünü harekete geçirmesi" (Maingueneau 1991: 209) gerekmektedir. Bu olgu metinde yer alan eylem, durum ya da olayların, yani göndergelerin, alıcının sahip olduğu metin dışı dünya gerçeklerine ilişkin bilgiler doğrultusunda anlamlandırabileceği biçimde ortaya çıkmasına bağlıdır (Akt. Onursal, 2003 s.121-132). Bir metinde bağdaşıklık öğelerinin kullanılması metne tutarlılık özelliğini büyük ölçüde getirir. Fakat bağdaşıklık öğelerinden hiç birini barındırmayan bir metin de tutarlı olabilir. Onursal (2003 s.121-132), bu durumun metindeki tümcelerin birbirine göre yorumlanabilmesi ile mümkün olduğunu dile

getirmektedir. Bir metnin tutarlı olabilmesi için metindeki göndergeler ile alıcının dış dünya gerçekliklerinin örtüşmesi gerekmektedir. Tutarlılık metinde herhangi bir dilsel unsurla işaretlenmemekte ve metnin soyut düzleminde yer almaktadır.

Tanskanen, Collaborating Towards Coherence (2006 s.7) adlı eserinde bağdaşıklık ve tutarlılık arasındaki farkın bağdaşıklığın metnin yüzey yapısındaki dilbilgisel ve sözcüksel birimlerle ilgili iken tutarlılığın metin ile bağlantılı olmadığını, metin dışı ilişkilere dayandığını dile getirmiştir. İşeri (2017 s.124), tutarlılık ilkesini; anlamsal tutarlılık ve kullanımsal tutarlılık olarak ele almıştır. Anlamsal tutarlılığın metinde; *neden-sonuç ilişkisi, motif bağlantısı, özelleştirme bağlantısı, tanıya dayanma ve düzeltme bağlantısı* olmak üzere beş biçimde kendini gösterdiğini belirtmektedir. Kullanımsal tutarlılığın, kişinin dünya bilgisini kullanarak metnin bütünlüğüne anlamsal, mantıksal boyutta eklemeler yaparak kurduğu bir yapı olduğunu dile getirmektedir. Kullanımsal tutarlılıkların anlamsal tutarlılıklara bağlı olduğunu, önceliğin anlamsal tutarlılıkta olduğunu belirtmektedir (İşeri, 2017 s.125).

Son olarak tutarlılık ölçütüne sahip bir metnin sahip olması gereken özellikler Coşkun (2005 s.105) tarafından; bütünlük taşıması, tema, konu, kişiler ve olaylarda sürekliliğin olması, arkası getirilmeyen, yarım bırakılan düşüncelerin yer almaması, metnin mantıklı bir plan çerçevesinde ilerlemesi, çelişkili söylemlere yer verilmemesi, aynı bilgilerin tekrar edilmemesi, metindeki her birimin tek başına da bir işlevi olması ve metnin üslubunun, anlatım tarzı ve türü arasındaki uyumun metin boyunca sürmesi şeklinde sıralanmıştır.

Metnin anlamsal bütünlüğüne yönelik ölçütlerinden biri olan tutarlılık; metnin daha akıcı, bütüncül ve düşüncesele ilişkilerden uzak olmasını sağlamaktadır.

2.3. Bağdaşıklık

Metinsellik ölçütlerinden bağdaşıklık ile ilgili görüşlere değinmeden önce bu kavram ile ilgili olan terim karmaşasına değinmek istiyoruz. Bağdaşıklık teriminin yerine bağlaşıklık teriminin kullanıldığı çalışmaları görmekteyiz. Dilbilim Sözlüğünde (İmer, Kocaman, Özsoy, 2011 s.44) bu durum bağlaşıklık maddesi altında şu şekilde belirtilmiştir: ‘bir söylem ya da metnin yüzey yapısında, dil öğelerinin birbiriyle bağıntılanması; örn. ad ile adılar arasındaki bağıntılar, eylem zamanlarının uyumu, sözcük yinelenmeleri yoluyla kurulan ilişkiler bağlaşıklık ilişkileri arasında sayılabilir. Bağdaşıklık da denir.’ Aynı sözlükte bağdaşıklık maddesi ise şu şekilde açıklanmıştır: ‘Metnin/söylemin derin yapısında kavram ve bağlantılardan oluşan bütünlük; metni oluşturan yedi temel öğeden birisi. Tutarlılık da

denir.' Yukarıdaki tanımlamalarda da görüldüğü üzere; bu tanımlamalardaki terim karşılıklarının kullanıldığı, bağdaşıklık teriminin bağlaşıklık ve tutarlılık teriminin ise bağdaşıklık olarak kullanıldığı çalışmaları görmekteyiz. Bu karmaşa terimlerin İngilizce terim karşılıklarından çevrilmiş olması ile de ilgilidir. Biz bu çalışmamız boyunca bağdaşıklık ve tutarlılık sözcüklerini kullanacağız.

Halliday ve Hasan (1976 s.3-5) 'Cohesion in English' isimli kitaplarında bağdaşıklık kavramının anlambilimsel olarak metnin içerisinde aslında var olan anlam ile metnin kendisi arasındaki ilişkileri içerdiğini belirtmiştir. Bir metni, metin olmayanlardan ayıran, metnin ayrı ayrı bölümlerini bir arada tutmayı sağlayan, metindeki anlamsal ilişkileri düzenleyen şeyin bağdaşıklık olduğu belirtilmiştir.

De Beaugrande ve Dressler (1981) ise bağdaşıklık metinselliğin ilk standardı olarak ele alır ve metnin yüzeysel yapısındaki bileşenlerin dil bilgilere dayandığını ve bu dil bilgilere ilişkilerin ortaya çıkarttığı tüm kullanımların bağdaşıklığın kapsamına girdiğini söyler (Akt. Coşkun, 2011 s.882).

Coşkun (2005 s.45) metinsellik ölçütlerinden biri olan bağdaşıklık metindeki kelimelerin ve cümlelerin bir silsile hâlinde, birbirlerine bağlanma durumlarını ele alan, söylemde bir ögenin yorumunun, bir başka ögeye bağlı olarak yapıldığı durumları ifade eden bir kavram olarak açıklamıştır.

Onursal (2003 s.121-132) ise tümcelerın birbirlerine eklenerek bir metin oluşturmalarını sağlayabilmek için uyulması gereken ölçütlerden bazılarının doğrudan metnin yüzey yapısıyla, yani sözcük ve sözdizimi düzeyiyle ilgili olduğunu ve bunların metnin kendisi içinde uyumlu olmasını sağladığını belirtmiştir. Metnin uyumluluğunu sağlayan dilsel öğelerin, hem bölümlerin kendi içlerinde, hem de bölümler arasında dil bilgilere, sözdizimsel, anlamsal ve mantıksal bağlantıların kurulmasına yardımcı olduklarını da dile getirmiştir.

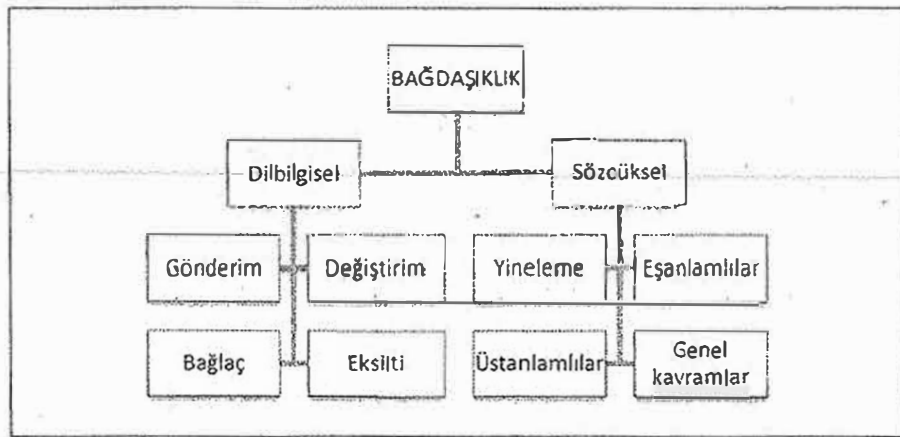
Günay (2013 s.72), bağdaşıklığın, bir yazının metin olmasını sağlayan metin içi ilişkileri kuran dille ilgili özelliklerin tümünü belirleyen bir kavram olduğunu söyler. Bir metnin bağdaşıklık açısından incelenmesinde göz önünde bulundurulması gereken şu şekilde sıralar: Metindeki temel öğeler metin boyunca yinelenir. Her şey çok açık olarak anlatılmaz. Metinde okuyucunun da tamamlayacağı kısımlar vardır. Her metnin temel bir izleği vardır. Kullanılan anlatım biçimine uygun dilbilgisel zamanlarla olay anlatılır. Metindeki tümceler arası ve bölümler arası ilişkileri belirten yapılar söz konusudur (Günay, 2013 s.76).

Tanskanen (2006 s.7), bağdaşıklıkla metnin yüzeysel yapısındaki dil bilgisel ve sözcüksel birimlerin metnin bölümleri arasındaki bağlantıları oluşturmaları sağladığını belirtmiştir.

Metinde bağdaşıklıkla sağlayan araçlar birçok çalışmada farklı alt başlıklar altında ele alınmıştır. Günay (2013 s.77-106) bağdaşıklık araçlarını sekiz alt başlıkta ele almıştır. Bunlar; *oluşturucu ögenin yinelenmesi, artgönderim ve öngönderim, eksiltili yapılar, örtük anlatım: sezdirimler ve çıkarsamalar, örgeler ve izlek, dil bilgisel eylem zamanları, tümcelerarası bağlantı ögeleri, metni bölümlere ayıran belirticiler*.

Onursal (2003, s.121-132) ise bağdaşıklık araçlarını; artgönderim, öngönderim ve bağlantı ögeleri olmak üzere üç ayrı başlıkta ele almıştır.

İşeri (2017 s.116), metin kavramının içerdiği bütünlüğü biçimsel olarak kanıtlayışı açısından bağdaşıklıkla metinselliğin temel ölçütü olarak sayılmakta olduğunu söylemektedir. Metindeki yapı ögelerinin birbiri ile bağıntılı oluşu metnin bağdaşıklık özelliğini ortaya koyar. İşeri, bağdaşıklıkla dilbilgisel bağdaşıklık ve sözcüksel bağdaşıklık olarak iki ana başlık altında toplamda sekiz biçimde metinde bulunduğunu belirtmektedir. Cutting (2002)'in bağdaşıklık ölçütleri şemasına aşağıda yer verilmiştir (Akt. İşeri, 2017 s.117).



Şekil 1. Cutting'in bağdaşıklık ölçütleri

Cutting'in bağdaşıklık şemasına göre dil bilgisel bağdaşıklık; gönderim, değiştirim, bağlaç ve eksiltiden oluşmaktadır. Sözcüksel bağdaşıklık ise yineleme, eş anlamlılar, üst anlamlılar ve genel kavramlardan oluşmaktadır.

Halliday & Hasan, Cohesion in English adlı eserinde bağdaşıklıkla araçlarını 5 alt başlıkta incelemiştir. Bağdaşıklıkla dilbilgisel boyutunu gönderim (reference), değiştirim (substitution), eksiltili anlatım (ellipsis), ve bağlantı ögeleri (conjunction) alt başlığıyla ele alırken sözcüksel bağdaşıklıkla tekrar ve aynı kavram alanından sözcük kullanımı olarak ikiye

ayırarak ele almıştır (Akt. Tanskanen, 2006 s.15). Aşağıda bağdaşıklık ölçütlerini inceleyeceğiz.

Gönderim (Reference) : Coşkun (2007 s.54), gönderimi; metinde bir kavram, varlık veya durumu ifade eden bir sözün, bir kez söylendikten sonra aynı cümlede veya yakınındaki bir başka cümlede bu sözün aynen söylenmesi yerine, onu karşılayan bir başka kelimenin, kelime grubunun veya ekin kullanılması ile oluştuğunu belirtmiştir. Gönderimin, ifadenin gereksiz yere uzamasını engellediğini ve böylece daha anlaşılır olmasını sağladığını dile getirmiştir.

Halliday ve Hasan (1976 s.33), gönderimi metin dışı (exophoric) ve metin içi (endophoric) gönderim olarak ikiye ayırmıştır ve metin dışı gönderimin durumsal, metin içi gönderimin ise metinsel olduğunu belirtmiştir. Metinsel gönderimi de artgönderim (anaphora) ve öngönderim (cataphora) olarak iki grupta ele almıştır.

Bir metindeki bütünlük içinde, daha önce ve daha sonra aynı sözcük, izlek, kavram ya da düşünce aynı biçimde ya da farklı biçimde yeniden kullanılabilir. Her metinde başka öğelere göre yorumlanabilecek artgönderimsel ve öngönderimsel birimler bulunur. Artgönderim ve öngönderimi kapsayan iç gönderim metnin kendisi ile ilgiliyken, dışgönderim metin ile ilgili değildir. Metni açıklamak için metin dışındaki bir nesne, durum ya da kişiye gönderimde bulunur (Günay, 2013 s.77-78).

İşeri (2017 s.117-118), gönderimsel bağdaşıklık başlığı altında artgönderim, öngönderim, metindışı gönderim, metiniçi gönderim, uzak gönderim ve yakın gönderim türlerini ele almıştır.

Halliday ve Hasan (1976 s.37) Cohesion in English adlı eserlerinde gönderim öğelerini; kişisel gönderim (personal reference), işaret edici gönderim (demonstrative reference), karşılaştırma gönderimi (comparative reference) olarak ayırmıştır. Coşkun (2007 s.58-65) ise Türkçe'deki gönderim öğelerini şu şekilde sıralamıştır: 1. Zamirler (şahıs zamirleri, dönüşlülük zamirleri, işaret zamirleri, ilgi zamiri), 2. İşaret sıfatları, 3. Karşılaştırma gönderimi.

Eksiltili Anlatım (Ellipsis): Halliday ve Hasan (1976 s.142) eksiltiyi, "metinde söylenmemesine rağmen anlaşılan şey" olarak tanımlar. Eksiltili anlatım (ellipsis), okurun algılamasını olumsuz biçimde etkilemeyecek şekilde, metindeki bazı ifadeleri düşürme yoluyla oluşur (Akt. Coşkun, 2007 s. 66).

Günay (2013 s.84), her dilin, kendi kullanım olanaklarından yararlanarak, birden çok tümceyi, birbirine bağlı olarak daha kısa söyleme biçimi olduğunu ve bunun *eksiltili yapı* olarak tanımlandığını belirtir. Eksiltili anlatımın, anlam kaybına yol açmamak koşulu ile bir

tümce içinden zamanla bazı sözcükleri atma işi ya da kullanılmayışları anlatımda eksikliğe neden olmayacak sözcüklerin düşürülmesi olduğunu dile getirir. Bu anlatımın kullanılan bağlama ilişkin bir durum olduğuna dikkat çeker ve özellikle konuşma dilinde, iletişim için gerekli olmayan her şeyin atılabileceğini söyler.

Beaugrande ve Dressler (1981), eksiltiyi metindeki yoğunluk ve etkililiğe katkıda bulunan bir dilsel araç olarak görmekte ve eksiltiyi başvurmada metin oluşturma zaman ve enerji harcamak olacağını belirtmektedir (Akt. İşeri, 2017 s. 120).

Halliday ve Matthiessen (2004 s.635), bağdaşıklık araçlarından biri olan eksiltili anlatımın, gerçek anlamın ne olduğunun dışında kalarak bir şeyleri varsaydığımız zaman gerçekleştiğini belirtmişlerdir. Eksiltili anlatımı dilbilgisel kategoriye göre; ad kökenli eksiltili anlatım (nominal ellipsis), fiil kökenli eksiltili anlatım (verbal ellipsis) ve tümcesel eksiltili anlatım (clausal ellipsis) olarak 3 başlıkta ele almıştır. (Halliday, Hasan, 1976, s.161-223).

Değiştirim (Substitution) : Bağdaşıklık araçlarından bir diğeri de değiştirmedir. Halliday ve Hasan (1976 s.88) değiştirmeyi, gönderim ile karşılaştırarak: değişimin anlamdan çok sözcükler arasında ortaya çıkan bir ilişki olduğunu söyler. Değiştirmenin bir ögenin yerinin başka bir öge ile değişmesi ile gerçekleştiğini belirtir. Coşkun (2013 s.882), değiştirmenin metinde bir ögenin yerini başka bir ögenin alması ile oluştuğunu belirtmiştir ve Türkçe’de değiştirmenin, “aynı”, “öyle” ve “böyle” gibi kelimelerle oluşturulduğunu dile getirmiştir. Değiştirilen ögenin, bir isim ya da isim grubu ise isme dayalı değiştirim; bir fiil ise fiile dayalı değiştirim; cümlecik, cümle veya cümle grubu ise cümleye dayalı değiştirmenin gerçekleştiğini söyler.

İşeri (2017 s.119), değiştirim ögesinin metinde bir adın, bir eylemin, bir tümcenin ya da birden fazla tümcenin yerini tutabileceğini ve buna türlerinin ortaya çıktığını dile getirir. *Öyle, böyle, şöyle* sözcüklerinin işlevsel ve tek başına anlam taşımayan sözcükler olduğunu ama anlatımı yineleme özellikleri bulunduğunu söyler.

Bağlantı ögeleri (Conjunction) : Türkçe’de bağlama ögeleri olarak akla ilk gelen sözcük türü bağlaçlardır. Bağlaçların tanımı ve kapsamı konusunda çok farklı bakış açıları bulunmaktadır.

Korkmaz (2003 s.32) bağlaçları; kelimeleri, kelime gruplarını, cümleleri ve kimi zaman da paragrafları şekil ve anlam bakımından birbirine bağlayan ve yükledikleri işlevler ile, bağlandıkları sözler arasında türlü anlam ilişkileri kuran gramer ögeleri olarak tanımlamaktadır.

Topaloğlu (1989 s.34), ise tek başına anlamı olmayan ancak eş görevli kelimeleri, kelime öbeklerini veya tümceleri birbirine bağlamaya yarayan kelime türü olarak tanımlar.

Vardar, Dilbilim Terimleri Sözlüğü'nde (2002 s.31); bir tümcede işlev açısından iki sözcüğü, iki sözcük öbeğini ya da hem aynı türden, hem de ayrı işlevli iki tümceyi birbirine bağlayan biçimbirim şeklinde bir tanıma yer vermiştir (Vardar, 2002 s.31).

Doğan Aksan editörlüğünde hazırlanan Sözcük Türleri adlı kitapta "Eş görevli ya da birbiriyle ilişkili sözcükleri, sözcük öbeklerini özellikle tümceleri birbirine bağlamaya yarayan, bunlar arasında kimi zaman anlam kimi zaman da biçim bakımından bağlantı sağlayan öğelere bağlaç adı verilir." Şeklinde bir tanımlama yapılmıştır (Akt. Sel, 2012, s.109).

Ergin (1993 s.332) ise bağlaç terimini kullanmayarak bağlaçların edatlar içinde ele alınması gerektiğini söyler ve bağlama edatı terimini kullanır. Bağlaçların kelimeden küçük dil birliklerini, kelimeleri, kelime gruplarını ve cümleleri şekil ya da mana bakımından birbirine bağlayan, onlar arasında irtibat kuran edatlar olduklarını belirtir.

İşeri (2017 s.119), bağlaçlardan daha üst bir ulam olarak bağlama kavramını ele almaktadır. Bağlamanın *yanına ekleme* ve *içine ekleme* olarak iki türü olduğunu ve Türkçe için bağlaçların yanına ekleme biçiminde ortaya çıktığını belirtmektedir. Bağlaçların hem yan yana getirdikleri iki önermeyi bağdaşık kıldıklarını hem de önermeler arasında anlamsal ilişkilennmeyi sağladıklarını dile getirmektedir.

Yukarıdaki tüm tanımlarda ortak olarak görülen; bağlama öğelerinin sözcük, sözcük grupları ve tümceleri birbirine bağlama işlevi ve bağlanan öğelerin birbiriyle biçim ve anlam bakımından ilişkili olmasıdır. Uzun (1990), Türkçedeki bağlama öğelerinin sadece bağlaçlarla sınırlı olmadığını, özellikle bazı edatların, zarfların ve zarf-fiil eklerinin bağlama işlevi gördüklerine dikkat çekmiştir (Akt. Coşkun, 2005 s.80).

Coşkun (2011 s.883) Türkçedeki bağlama öğelerini işlevlerine göre 8 gruba ayırmıştır. Bunlar:

- a. **Eldeyici Bağlama Öğeleri:** Ve ile de, hem... hem (de), gerek... gerek(se) ...
- b. **Ayır Edici Bağlama Öğeleri:** Ya da, veya, yabut (da), sadece, hariç, hiç değilse...
- c. **Zıtlık Bildiren Bağlama Öğeleri:** Oysa, ama, ancak, bilakis, karşın, rağmen, fakat...

d. **Zaman-Sıralama Bildiren Bağlama Ögeleri:** Önce, şimdiye kadar, ilk olarak, sonra, sonunda, artık, bundan böyle, ...-den itibaren, o sırada, bu arada, aynı zamanda, bir daha, yine, hâlâ, henüz, daima

e. **Koşul Bildiren Bağlama Ögeleri:** Eğer... (i)se, şayet... (i)se, yeter ki, ...-se, yoksa, ki, mı, de, takdirde...

f. **Açıklama Bildiren Bağlama Ögeleri:** Yani, gerçi, kaldı ki, zaten, meğerse, aksi halde, açıkçası, doğrusu, aslında, elbette (ki), güya, sözüm ona, sanki, adeta, kısacası...

g. **Örnekleme Bildiren Bağlama Ögeleri:** Mesela, örneğin, ... gibi, ...ve benzeri (vb.), ... ve sair (vs.) ...

h. **Sebeup Bildiren Bağlama Ögeleri:** Bu nedenle, buna bağlı olarak, de, -den dolayı, -den ötürü, -dığı için, diye, dolayısıyla, ki, çünkü, -sinin sebebi... si, -sinin nedeni ...-si...

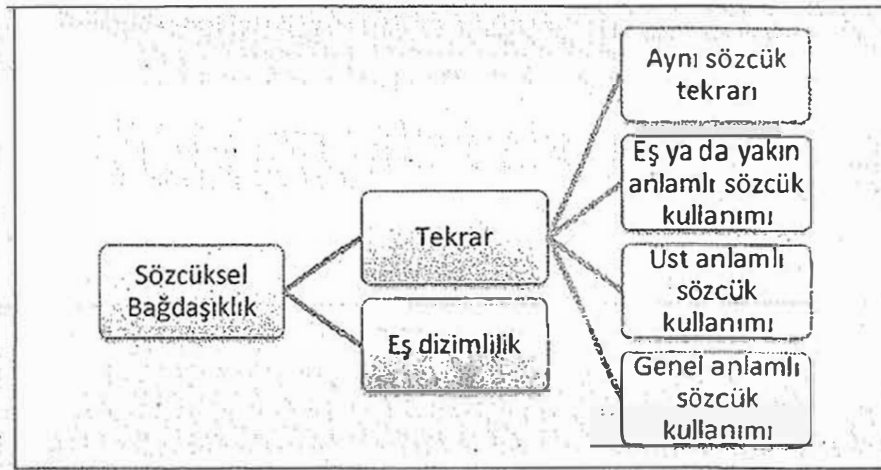
Yukarıda bağdaşıklıkla dair alt unsurlar açıklamaları ve örnekleri ile gösterilmiştir.

Metinsellik ölçütlerinden biri olan bağdaşıklık yabancı dil öğretiminde özellikle yazma becerisini geliştirmeye yönelik etkinliklerde öğretici tarafından dikkate alınmalıdır. Metinde bağdaşıklıkla sağlayan unsurlar konusunda öğrencide farkındalık oluşturmak ve metin oluşum sürecinde öğrenciyi bu konuda yönlendirmek çok önemlidir. Yabancı dil öğretiminde öğrencinin yazılı anlatımlarında bağdaşıklık unsurlarını bilinçli olarak kullanması yazma süreci sonunda çıkan ürünün daha etkili olmasını sağlayacaktır. Bağdaşıklık unsurları duygu ve düşüncelerin yazılı anlatımla ifadesini zenginleştiren ve metnin daha akıcı olmasını sağlayan unsurlardır.

2.4. Sözcüksel Bağdaşıklık

Sözcüksel bağdaşıklık; metin bağdaşıklığının sözcük seçimine yönelik bölümüdür. Sözcükler dilin en önemli öğelerinden biridir. Sözcüksel bağdaşıklığın merkezinde yer alan sözcüğün tanımını Vardar (2002 s.181); “ Bir ya da birden çok sesbirimin oluşturduğu, yazıda iki boşluk arasında yer alan, çoğu kez anlamsal bir birim oluşturan, söylemde belli bir biçimsel birlik sunan, çeşitli dizimsel kullanımlardan biçimce değişen ya da hiç değişmeyen ya da –bükünlerde olduğu gibi- bir bölümüyle değişim gösteren eklemli ses ya da sesler öbeği.” şeklinde yapar. Günay (2007 s.26) sözcüğün; sınırları çok belli olmayan bir kavram olduğunu işlevine, sözdizimindeki ya da konuşma zincirindeki yerine göre tanımlanabileceğini söyler. Sözcük tanımları sözcüğün dildeki inceleme alanının genişliğinden dolayı farklılık göstermektedir.

Halliday & Hasan (1976 s.274) yukarıda ele aldığımız dört bağdaşıklık unsuruna (gönderim, değiştirim, eksilteli anlatım, bağlantı öğeleri) ek olarak sözcüksel bağdaşıklık ayrı bir kategori olarak ele alır. *Gönderim, değiştirim, eksilteli anlatım ve bağlantı öğelerinin* dil bilgisel bağdaşıklık kategorisinde yer aldığını; sözcüksel bağdaşıklık ise diğer dört bağdaşıklık unsurundan farklı olarak sözcük seçimi ile elde edilen bir bağdaşıklık unsuru olduğunu dile getirir. Dil bilgisel bağdaşıklık ile sözcüksel bağdaşıklık arasındaki sınırda genel isim sınıfının bağlama fonksiyonu olduğunu söyler.



Şekil 2. Halliday & Hasan'ın sözcüksel bağdaşıklık modeli

Halliday & Hasan (1996 s.277-284) Şekil 2'de görüldüğü üzere sözcüksel bağdaşıklık temelde iki başlık altında incelemiştir.

- Tekrar (Reiteration)
- Eş dizimlilik (Collocation)

Tekrar başlığı altında ise dört sözcüksel bağdaşıklık unsurunu ele almıştır. (Halliday & Hasan s.278) Bunlar;

- a. Aynı sözcük tekrarı (repetition)
- b. Eş anlamlı ya da yakın anlamlı sözcük kullanımı (synonym / near synonym)
- c. Üst anlamlı sözcük kullanımı (superordinate)
- d. Genel anlamlı sözcük kullanımı (general word)

Halliday & Hasan (1976 s.278) Tüm bu sözcüksel bağdaşıklık kullanımlarının ortak noktasının bir sözcüksel öğenin ilişkili olduğu başka bir sözcüksel öğeye işaret ederek yineleme yapması olduğunu dile getirmiştir.

Coşkun E. (2005 s.89) ise “lexical cohesion” kavramının karşılığı olarak “kelime bağdaşıklığı”nı kullanmış ve sözcüksel bağdaşıklığı Halliday ve Hasan’ın modeli kapsamında ele almıştır. İşeri (2017 s.120-121), sözcüksel bağdaşıklığı yineleme ve eşdizimlilik alt başlıkları ile incelediği eserinde sözcüksel bağdaşıklık için yinelemenin temeli oluşturduğunu ve yinelemenin farklı boyutları bulunduğunu söylemektedir.

Sanna-Kaisa Tanskanen (2006 s.32) Halliday ve Hasan’ın sözcüksel bağdaşıklık için metnin yüzey yapısında olmasına rağmen yine de kavramsal yapılarla da ilişkili olduğu ve bağdaşıklığın bu yapılar arasındaki ilişkiyi işaret edebileceğini belirttiklerini söylemiştir. Tanskanen bu durumda bağdaşıklık aygıtlarının işlevinin alıcının başarılı bir şekilde iletiyi yorumlamasını sağlamak olduğunu ve eğer bağdaşıklık ile bilgi yapısı arasında yakın bir bağlantı varsa bunun doğal olarak daha mantıklı olacağını savunmuştur. Tanskanen, Halliday ve Hasan’ın da içinde yer aldığı sözcüksel bağdaşıklık sınıflandırmalarını bir tablo şeklinde sunmuştur.

Tablo 1

Halliday&Hasan (1976), Hasan (1984), Halliday (1985/1994), McCarthy (1988), Morris&Hirst (1991), Martin (1992) ve mevcut diğer çalışmaların sözcüksel bağdaşıklık kategorileri.

Halliday & Hasan (1976)	Hasan (1984)	Halliday (1985/1994)	McCarthy (1988)	Morris & Hirst (1991)	Hoey (1991)	Martin (1992)	Mevcut çalışmalar	diğer
Tekrar: aynı sözcük tekrarı	Genel: tekrar	Tekrar	-	Tekrar	Tekrar: basit ve karışık	Taksonomik: tekrar	Tekrar: basit ve karışık tekrar	
Tekrar: Eş anlamlı sözcük	Genel: eş anlamlı sözcük	Eş anlamlılık Eş anlamlılık: Üst anlamlı sözcük	Eş değerlilik Inclusion: genel – özel	Tekrar: anlamlılık Eş dizimlilik: sistemli anlamsal ilişki	Tekrar: değiştirim Tekrar: basit yorumlama Tekrar: üst anlamlılık Tekrar: altanamlılık	Taksonomik: eş anlamlılık Taksonomik alt anlamlılık Taksonomik: parça-bütün ilişkisi Taksonomik: eş-alt anlamlılık ve co-meronymy Taksonomik: karşıtlık	Tekrar: değiştirim Tekrar: eş değerlilik Tekrar: genelleme Tekrar: belirtim Tekrar eş belirtim Tekrar: Zıtlık	
Tekrar: Üst anlamlı sözcük	Genel: altanamlı sözcük	Eş anlamlılık: Alt anlamlı sözcük	Inclusion : genel – özel					
Eşdizimlilik	Genel: parça-bütün ilişkisi Genel: zıt anlamlı sözcük	Eş anlamlılık: Parça-bütün ilişkisi Eş anlamlılık: Eş alt anlamlılık *co-meronymy Eş anlamlılık: zıt anlamlı sözcük Eş dizimlilik	Zıtlık	Eş dizimlilik: sistemli anlamsal ilişki	Tekrar: karışık tekrar / yorumlama Tekrar: closed set*	Nükleer: extending and enhancing (uzatma ve arttırma)	Eş dizimlilik: sıralı küme Eş dizimlilik: activity-related Eş dizimlilik: Detaylandırma	

Tanskanen (2006 s.47), tablo 1'in çeşitli modeller arasındaki benzerliklerin farklılıklardan daha fazla olduğunu açıkça ortaya koyduğunu ve sınıflandırmalar arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları gözlemlememize yardımcı olduğunu belirtmektedir. Sınıflandırmaların ilk basamağına baktığımızda McCarthy dışındaki tüm sınıflandırmalarda ilk satırda tekrar başlığını görmekte olduğumuzu vurgulamaktadır. Aynı zamanda eş anlamlılık ilişkisinin de tüm modellerde görülmekte olduğunu dile getirmektedir. Bu basamaktan itibaren sınıflandırmalar arasında daha fazla çeşitlilik görülmesine rağmen aslında farkların oldukça az olduğunu ve terminolojik farklılıklardan kaynaklandığını belirtmektedir. Örneğin tüm modellerin alt anlamlılık ve zıt anlamlılık ilişkisi içerdığını ve neredeyse tümünde parça-bütün ilişkisinin de yer aldığı söylemektedir.

Eş dizimliliğin ya da ona karşılık gelen bir kategorinin birkaç sınıflandırmada ve kısmen Hoey'in sınıflandırılmasında sunulduğunu belirtmektedir.

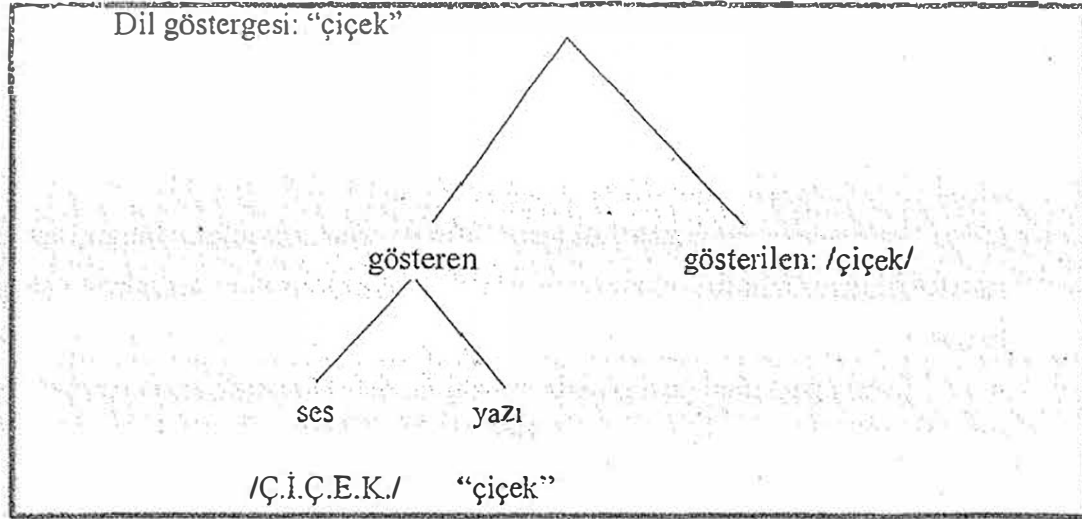
Tablo 1'ye baktığımızda sözcüksel bağdaşıklık 8 farklı sınıflandırmasının aslında belli başlı başlıklar etrafında şekillendiğini görmekteyiz. Martin'in, Halliday ve Hasan'ın sınıflandırmasını tekrar tanımladığı modelin son basamağında yer alan nükleer ve aktif dizi tüm sınıflandırmalar arasında en çok farklılık gösteren bölümdür.

Aşağıda Halliday ve Hasan'ın sözcüksel bağdaşıklık modelini inceleyeceğiz.

2.4.1. Tekrar (Reiteration)

Halliday & Hasan (1976 s.278) tekrarlamayı bir sözcüksel öğenin tekrarını içeren sözcüksel bağdaşıklık biçimi olarak ele alır. Tekrar başlığını kendi içinde dört bölümde ele almıştır. Coşkun (2005 s.90) tekrarın tüm çeşitlerinde merkezde bir durumun, fiilin ya da varlığın olduğunu ve tekrarın ne şekilde gerçekleşirse gerçekleşsin önemli olanın bir durum, fiil ya da varlığın herhangi bir yolla tekrar edilmesi olduğunu vurgular. Tanskanen (2006 s.32), de tüm bu tekrarlama yollarının bir önceki öğeyi aynı ya da bir şekilde değiştirilmiş biçimde tekrarlama işlevi gördüğünü ve bunun öğeler arasında tutarlı bir bağ oluşturmamanın temelini oluşturduğunu ve bu bağın sıklıkla eş gönderimli öğeler ile güçlendirildiğini dile getirmiştir.

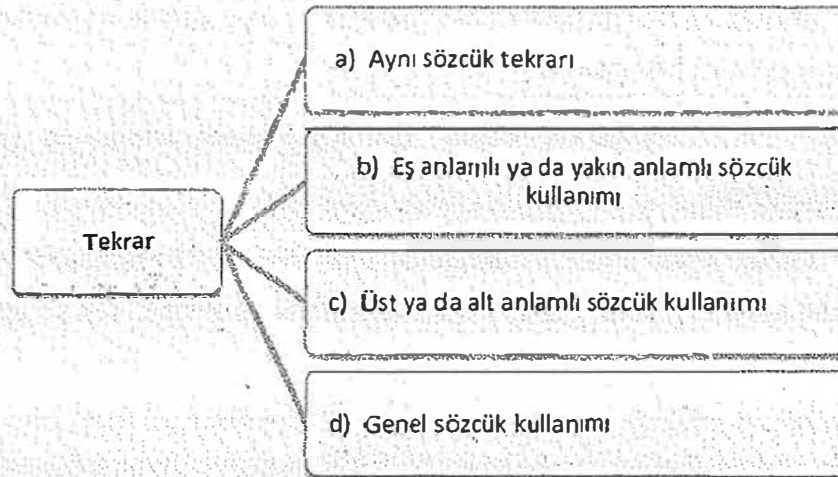
Dildeki anlamı olan en küçük birim *dil göstergesi*dir. Dil göstergesi aşağıda Şekil 3'te görüldüğü üzere iki düzlemde oluşmaktadır. F. De Saussure'ün (Akt. Kıran, 2010 s.61) belirttiği gibi dil göstergesi ses ya da yazıdan oluşan *gösteren* (kulağımızla duyduğumuz Ç.İ.Ç.E.K sesi ve gözümüzle gördüğümüz "çiçek" yazısı); ve deneyimlerimiz ve zekamızla kavradığımız göstereni duyduğumuzda ya da yazısını okuduğumuzda zihnimizde oluşan kavram ya da düşünce yani çiçek kavramının zihnimizdeki çağrışımı *gösterilenden* oluşur.



Şekil 3. F.De Saussure'ün dil göstergesi betimlemesi

Bu şemadan hareketle yazılı anlatımda sözcüksel bağdaşıklığı sağlayan unsurlardan biri olan *tekrar*ın herhangi bir yolla gerçekleştiği durumlarda dil göstergesinin göstereninin değişse bile işaret edilen gösterileninin değişmeyeceğini söyleyebiliriz.

Aşağıda Halliday & Hasan'ın (1976 s.278-282) sözcüksel bağdaşıklık modelinde *tekrar* başlığı altında ele aldığı unsurları tek tek inceleyeceğiz. Şekil 4'te görüldüğü üzere *tekrar* başlığı dört alt başlıkla ele alınmıştır.



Şekil 4. Halliday Ve Hasan'ın tekrar türleri

2.4.1.1. Aynı Sözcük Tekrarı (Repetition)

Aynı sözcük tekrarı, metnin bir yerinde geçen sözcüğün, karşıladığı varlık değiştirilmeden, tekrar edilmesidir (Coşkun, 2005 s.91). Burada aynı sözcük tekrarı ile sözcüksel bağdaşıklığın sağlanması için metinde tekrar edilen sözcüğün ilk sözcük ile aynı varlığı karşılaması önemlidir. Biçimsel olarak aynı sözcüğün tekrarı bağdaşıklığın sağlanması için yetersizdir. Aynı sözcük tekrarına yönelik örnekleri aşağıda inceleyeceğiz.

Örnek:

Evin yakınındaki *kumsalı* çok seviyordu. Sabahları bazen spor yapmak bazen de kitap okumak için en az iki saatini *kumsalda* geçiriyordu. *Kumsalın* *kış* mevsimindeki sakinliği ona huzur veriyordu. Zaten *kış* mevsimini her zaman daha çok sevmiştir. Yazın her taraftaki kalabalık ve gürültü onu rahatsız ediyor, evden çıkmak istemiyordu. Oysaki kışın *kumsalda* sadece bembeyaz kumlar, minik deniz kabukları, martı sesleri ve miskin sokak köpekleri oluyordu.

Yukarıdaki parçada aynı sözcük tekrarı ile tümceler arasında bağdaşıklık ilişkisi kurulmuştur. Metnin ilk cümlesinde geçen kumsal sözcüğü metin boyunca üç farklı cümlede tekrarlanarak ilk cümledeki kumsal sözcüğü işaret edilmiştir. Kış sözcüğü ise iki kez tekrarlanarak metin bağdaşıklığına katkıda bulunmuştur. Aynı sözcük tekrarı gerekli sayıda ve bilinçli olarak kullanıldığında metinde vurgulanmak istenen sözcükleri ön plana çıkarır. Örnek metinde tekrarlama işlemi ideal düzeydedir. Aynı sözcük tekrarında aşırıya kaçmak metni sıkıcı ve sığ hale getirebilir.

2.4.1.2. Eş ya da Yakın Anlamlı Sözcük Kullanımı (Synonym-Near Synonym)

Günay (2007 s.165), eş anlamlılık için *yazılışları farklı olan iki ya da daha çok sözlüksel birim arasındaki denklik ilişkisi* tanımını yapmaktadır. Tek bir gösterilenin birden çok göstereni bulunması ya da aynı gösterilenin iki ya da daha çok sayıda gösterende gerçekleşmesi durumunda ve sözcüksel birimler arasında, anlamsal bir özdeşliğin olması halinde eş anlamlılıktan söz edilebileceğini dile getiriyor. Aynı bağlam içinde eş anlamlı denilen sözcüklerin birbirlerinin yerlerine konulabileceğini söylüyor. Bu durum metinde eş anlamlı sözcük kullanımı ile bağdaşıklığın sağlanmasına katkıda bulunmaktadır.

Kıran (2010 s.252) ise eş anlamlılığın özdeşlikten çok anlamca yakınlık belirttiğini; aynı bağlamda hiçbir anlam farklılığı getirmeden birbirinin yerini alabilecek dil göstergelerinin yok denecek kadar az olduğunu savunmaktadır. Fakat sözcüksel bağdaşıklık

unsurlarından biri olan eş ya da yakın anlamlı sözcük kullanımında amaç hiçbir anlam farklılığına sebep olmamak değil, belli bir sözcüğe belli bir bağlamda atıfta bulunarak bağdaşıklıkta katkıda bulunmaktır.

Aksan (2015 s.75) bugünkü Türkiye Türkçesinin eş anlamlılar açısından çok zengin olduğunu; *darılmak-küsmek-güçermek-kırılmak-ıncınmek-alınmak; bıkınmak-bezmek-usanmak, utanmak-sıkılmak, dilemek-istemek, çevirmek-döndürmek* gibi aralarında ince ayrımlarla ayrı kullanım alanları olan Türkçe kökenli eş anlamlıların olduğunu söylemektedir. Bir diğer yandan ise *değer-kıymet, deprem-yer sarsıntısı-zelzele, boyunbağı-kravat, baş-kafa, ak-beyaz, doğru dürüst* gibi yabancı dillerden gelme öğelerle oluşan eş anlamlı sözcüklerin de bulunduğunu dile getirmektedir. Aksan; yine de eş anlamlı sözcüklerin her zaman birbirlerinin yerini tutmadıklarını belirtmektedir. Aksan (1999 s.79), bir dilde tam eş anlamlı sözcüklerin bulunmasının yabancı dillerden alınan öğelerle gerçekleştiğini belirtiyor.

Bu tanımlamalarda da görüldüğü üzere dilde eş anlamlılık, sözcüklerin çoğu zaman ince kullanım farklılıklarına sahip olmalarından ötürü yakın anlamlılığı da kapsamaktadır.

Yazılı anlatımdaki bir sözcüğün yerine anlatımın başka bir yerinde eş ya da yakın anlamlı başka bir sözcüğün kullanımı metindeki sözcüksel bağdaşıklıkla sağlayan unsurlardan biridir. Burada kullanılacak eş anlamlı ya da yakın anlamlı sözcüğün bağlama uygunluğuna ve sözcük türüne mutlaka dikkat edilmelidir.

Örnek 1:

(I)Sevgi'nin *hayatı* son zamanlarda çok karıştı. (II) Bir hafta önce işten ayrılmıştı ve bir süre çalışmak istemiyordu. (III) Yeni *yaşamına* İzmir'de devam etmeye karar vermişti.

Yukarıda örnekte görüldüğü gibi I numaralı cümlede kullanılan hayat sözcüğü yerine III numaralı cümlede yaşam sözcüğü kullanılmıştır. Eş anlamlı sözcük kullanımı ile bağdaşıklık sağlanmıştır.

Örnek 2:

Yağmur ve Cansu zıt karakterlere sahip iki kardeştir. (I)Yağmur *düşüncelerini* her zaman açıkça dile getirirdi. (II)Cansu hiçbir zaman fikirlerini söyleme konusunda Yağmur kadar cesaretli olmadı. (III)Yağmur bulunduğu bir ortamda herhangi bir konu ile ilgili *fikrini* söylemekten asla çekinmez, diğer insanlar ile fikir alışverişi yapmaktan hoşlanırdı. Cansu ise her zaman içine kapanık ve diğer insanlardan uzak dumayı tercih ederdi.

Sözcüksel bağdaşıklık unsurlarından tekrarın eş anlamlı sözcük tekrarı ile gerçekleşmesine yönelik örneği yukarıda görmekteyiz. Örnekteki I numaralı cümlede

düşünce sözcüğünü görmekteyiz. II ve III numaralı cümlelerde düşünce sözcüğünün eş anlamlısı olan fikir sözcüğü kullanılmış. Fakat II cümledeki fikir sözcüğü I cümledeki fikir sözcüğünü işaret etmemektedir. Bu nedenle II. cümledeki fikir sözcüğü bağdaşıklığa katkıda bulunmamaktadır. Burada önemli olan tekrar eden eş ya da yakın anlamlı sözcüğün aynı kavramı karşılamak üzere kullanılmış olmasıdır.

Örnek 3:

Fulya uzun zamandır Amerika'ya gidip orada dil eğitimi almak istiyordu. Bu *isteğini* ailesiyle paylaştığında onlar önce karşı çıktılar. Fulya onları ikna etmek için çok çabaladı ve sonunda onun bu *dileğini* kabul ettiler. İki ay sonra Fulya Amerika'ya gidecek ve orada bir yıl kalacak. O şimdiden valizini hazırladı bile.

Yukarıdaki örnekte I numaralı cümlede geçen istek sözcüğüne II numaralı cümlede dilek sözcüğü kullanılarak atıfta bulunulmuştur. Burada kullanılan; istek ve dilek sözcükleri eş anlamlı değil yakın anlamlı sözcüklerdir ve metinde iki sözcük ortak bir kavramı işaret etmektedir. Bu yüzden metin bağdaşıklığını sağlamaktadır.

Eş ya da yakın anlamlı sözcük kullanımında Coşkun (2005 s.93), gereksiz tekrara ya da anlatım bozukluğuna yol açmamak için dikkatli olmak gerektiğini belirtmektedir.

Örnek 4:

Küçük kızın *başı* ve *kafası* kan içindeydi ve durmadan ağlıyordu.

Yukarıdaki örnekte görüldüğü gibi baş ve kafa sözcüklerinin ardı ardına kullanılması anlatım bozukluğuna sebep olmuştur.

2.4.1.3. Üst Anlamlı Sözcük Kullanımı (Superordinate-Hyponymy)

Sözcüksel bağdaşıklık unsurlarından tekrar başlığı altında değerlendirilen üst ya da alt anlamlı sözcük kullanımı; metnin bir yerinde geçen sözcük yerine metnin devamındaki bir bölümde daha kapsamlı ya da metindeki daha kapsamlı sözcük yerine daha dar anlamlı bir sözcük kullanımı ile gerçekleşmektedir.

Günay (2007 s.64), bir sınıflandırma bilimi içinde, sınıflandıran olarak tanımlanabilecek üst ulamların, bir sınıftaki üst anlamlı terimleri oluşturduğunu ve üst anlamlılığın cinse, alt anlamlılığın ise türe denk olduğunu söylemektedir.

Alt anlamlı sözcük, üst anlamlı sözcüğü oluşturur ya da o sözcüğe bir örnek niteliğindedir.

Örnek 1:

Öğretmenler gününde öğrencileri ona bir demet beyaz *gül* getirdi. Bu güzel *çiçekleri* bir vazoya yerleştirip uzun süre sakladı.

Yukarıdaki örnekte ilk cümledeki *gül* sözcüğü yerine ikinci cümlede *çiçek* sözcüğü kullanılarak bağdaşıklıkla katkı sağlanmıştır.

İnsanlar maalesef *hayvanların* yaşam haklarını hiçe sayarak onları katletmeye devam ediyorlar. Her yıl binlerce *fil* yasadışı olarak fildişleri için avcılar tarafından öldürülüyor.

Bu örnekte görüldüğü gibi ilk cümledeki üst anlamlı hayvan sözcüğü ikinci cümlede bu sözcüğün içerdiği sözcüklerden biri olan *fil* sözcüğüne işaret etmektedir. İki örnekte de üst anlam ve alt anlam kullanımı ile yapılan tekrarların metindeki bağdaşıklıkla katkı sağladığını görmekteyiz.

2.4.1.4. Genel Anlamlı Sözcük Kullanımı (General Word)

Metinde bir sözcük yerine o sözcükle metin dışında bir anlam ilişkisi olmayan genel bir kavramın kullanılmasıdır (Coşkun, 2005 s.94).

Coşkun, Türkçe’de bağdaşıklık oluşturan genel isimleri şu şekilde gruplandırmıştır:

- İnsanlar için; kişi, adam, kadın, çocuk, delikanlı, kız, topluluk, kalabalık.
- Nesneler için; şey, eşya, alet...
- Mekanlar için; yer, ortam...
- Eylemler için; hareket, davranış, olay...
- Durumlar için; mesele, sorun, problem, iş, konu...

Örnek 1:

(I) İstanbul’da yaklaşık 15 milyon insan yaşıyor. (II) Şehirdeki bu kalabalık kendini her alanda hissettiriyor. (III) İnsanlar her gün trafikte saatlerce zaman kaybediyorlar. (IV) Bu probleme çözüm bulmak oldukça zor. (V) Çünkü İstanbul Türkiye’de en çok göç alan şehir. (VI) İnsanlar çalışmak için ya da yatırım yapmak İstanbul’a geliyorlar.

Yukarıdaki örnekte I numaralı cümlede 15 milyon insan şeklinde kullanılan sözcük grubu yerine II numaralı cümlede kalabalık sözcüğü kullanılmıştır. III numaralı cümledeki trafik sözcüğü yerine IV numaralı cümlede problem sözcüğü kullanılmıştır. Bu cümlelerdeki kalabalık ve problem sözcükleri genel anlamlı sözcüklerdir. Kalabalık sözcüğünün 15 milyon insan, trafik sözcüğünün de problem sözcüğü ile ilgisi yukarıdaki metne özgüdür. Genel anlamlı sözcüklerin başka sözcükler yerine kullanılma durumu metinler arasında farklılık göstermektedir.

Örnek 2:

(I)Diyarbakır'ın Kulp ilçesindeki bir köyde 150 yıldır içme suyu yok. (II) İhtiyaç duydukları içme suyunu köye 8 km uzaklıktaki komşu köylerden eşek sırtında taşıyorlar. (III) Köy halkı bu *problem*in sağlık ile ilgili sorunlara da yol açtığını söyleyerek yetkililerden yardım bekliyor.

Örnek 1'de *trafik* sözcüğü yerine kullanılan *problem* sözcüğünün örnek 2'deki metinde "150 yıldır içme suyu yok" ifadesi yerine kullanıldığını görmekteyiz. Burada genel anlamlı sözcük ile yerine kullanıldığı sözcüğün arasındaki anlam ilişkisinin sadece metin içinde geçerli olduğunu; dolayısıyla bağdaşıklığı sağlayan bu kullanım örneğinin de metne özgü olduğunu söyleyebiliriz.

Sözcüksel bağdaşıklığı tekrar yoluyla sağlayan dört alt başlığa dair açıklamalar ve örnekler yukarıda verilmiştir. Bağdaşıklığın, sözcükler ile sağlanmasına yönelik olan bu dilsel uygulamalar metnin oluşum sürecinde dikkat edilmesi gereken unsurlardır.

2.4.2. Eş dizimlilik (Collocation)

Eş dizimlilik metinde bağdaşıklığı sağlayan unsurların, kavram ve kavramı alanı ile ilişkili bölümüdür.

"Eş dizimlilik" terimi bugünkü modern dil bilimindeki anlamında ilk kez İngiliz dil bilimci J.R. Firth tarafından kullanılmıştır. Firth (1957) bu konuyu "Bir sözcüğü devam ettirdiği arkadaşlıklarla yargılamalısınız." sloganıyla açıklamıştır. Firth (1968) eş dizimlilik terimini sadece sözcük seviyesinde değil, her dil bilgisel seviyedeki parçacığın birlikte bulunmasını ifade etmek için kullanmıştır (Akt. Pilten, 2008 s.25).

Vardar (2002 s.94-95) Dilbilim Terimleri Sözlüğü'nde eş dizimlilik kavramını; iki ya da daha çok sayıda dil biriminin genellikle aynı dizimlerde yer alması olarak tanımlamıştır. Eş dizimlilik kavramının, sözlükbilime dağılımsal ölçütlerin uygulanmasından kaynaklandığını ve birimlerin anlam yönünün dizim içi kullanımlarıyla yakından ilişkili olduğu görüşüne dayandığını belirtmiştir. Leech (1981) sözcüğün onun kavram alanında olmaya eğilimli diğer sözcükler ile ilişkili olması ile sahip olduğu anlamı eş dizimsel anlam olarak tanımlamıştır (Akt. Pilten, 2008 s.78). Aksan (1971, s.254) kavram alanını, "birbiriyle ilişkili ve birbirine yakın kavramların, eş anlamlıların, içinde düşünüldükleri alan" olarak tanımlıyor. Halliday & Hasan (1976 s.287) sözcüksel bağdaşıklık taksonomisinde eş dizimlilik unsurunu tekrar başlığından sonra detaylı olarak ele almıştır. Aynı konulara yer veren metinlerde birlikte kullanıma eğiliminde olan sözcükler eş dizimlilik ilişkisi ile metnin bağdaşıklığına katkı sağlar. Coşkun (2005 s.95) eş dizimliliği aynı kavram alanından

sözcük kullanma olarak el almış ve bunun birbiriyle ilişkili farklı dilsel birimlerin bir arada kullanımını içerdiğini söylemektedir. Sözcüksel bağdaşıklığı sağlama yollarından *tekrarın*, metinde bir sözcüğün yerine aynısının, eş anlamlısının, yakın anlamlısının, üst anlamlısının ya da genel anlamlı bir sözcüğün kullanımı ile gerçekleştiğini belirtmektedir. Aynı kavram alanından sözcük kullanımında ise bir sözcüğün yerine bir başka sözcük kullanılmasının değil, bir sözcüğün yanında o sözcük ile ilgili başka bir sözcüğün kullanılması söz konusu olduğunu dile getirmektedir.

Tüm bu tanımlarda görüldüğü üzere eş dizimliliğin temelinde sözcüklerin birlikte kullanılması vardır. Fakat herhangi bir dilde herhangi iki ya da daha fazla sözcük birlikte kullanılabilir. Bu kullanım sıklık açısından ele alındığında karşımıza çıkan birlikte kullanım sözcükleri eş dizimli sözcükler olarak ele alınmaktadır. Eş dizimli sözcükler arasında anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Bu anlamlı birliktelik metindeki bağdaşıklığı sağlayan unsurlardan biridir.

Aynı kavram alanından olan sözcükler arasındaki ilişkilerin bazıları şu şekilde sıralanabilir (Akt. Coşkun, 2005 s.96):

- Birbirine yakın sözcüklerle (felaket-hastalık, çocuk-delikanlı, sandalye-koltuk...gibi)
- Birbirine zıt (antonim) sözcüklerle (erkek-kız, ıslak-kuru, hoşlanmak-nefret etmek...gibi)
- Aynı düzendeki seriden alınmış sözcüklerle (salı-çarşamba, kuzey-güney....gibi)
- Parça-bütün (meronymy), alet-işlev, meslek-fil gibi karmaşık anlam ilişkileri taşıyan sözcüklerle (kapak-kutu, bıçak-kesmek, yazar-yazmak...gibi)

Yukarıda Halliday & Hasan'ın taksonomisindeki eş dizimlilik başlığı altında verilen sözcükler arasında eş dizimli ilişkinin oluşmasının yollarının bir kısmını görmekteyiz. Eş dizimli sözcükler ile bağdaşıklığın sağlandığı örnekleri aşağıda inceleyeceğiz.

Örnek:

Yüzeyden bağımsız aletli *dalış* olarak bilinen bir spor türü olan scuba, yani *tüplü dalış* için için gerekli ekipmanın kullanılması ve ciddi bir eğitim alınması gerekiyor. Bunun dışında *şnorkelle serbest dalış* da yapabilirsiniz ama bu yöntemle uzun süre aşağıda kalmayı bekleyemezsiniz. Ekipmanın temel aleti, içine yüksek basınçlı hava doldurulan, çelik ya da alüminyumdan üretilen *tüpler*dir. Tüpteki havayı sualtında değişen basınca göre rahat soluyabilecek seviyeye ayarlayan *regülatör*, dalgıcın su içindeki yüzerliğini ayarlayan *denge yeleği (BC)*, *maske*, *palet*, *dalış bilgisayar*, *dalış elbisesi*, *şnorkel*, *derinlik ve zaman saati* donanımın diğer malzemeleridir. (Tüplü Dalış Nedir?, <https://www.advenport.com/makale/tuplu-dalis-nedir>, 11.12.18)

Yukarıdaki örnekte *tüpli dalış* ile ilgili bir metinde aynı kavram alanından olan sözcüklerin birlikte kullanımını görmekteyiz. Bu kullanımı çağrışım temellendirmektedir.

2.5. Yazma Becerisinin Dört Temel Beceri Arasındaki Yeri

Dil, iletişimin temelini oluşturmaktadır. Dil; okuma, dinleme, yazma ve konuşma olmak üzere dört temel beceriden meydana gelmektedir. Bu dört beceriyi birbirinden ayrı düşünmek yanlış bir tutumdur. Bir dil öğretimi sonucunda dört temel becerinin aynı oranda gelişmesi ve bunların işlevsel olması beklenmektedir. Dört temel beceriyi, anlama ve anlatma olarak iki sınıfa ayırabiliriz. Okuma ve dinleme becerileri anlama; konuşma ve yazma becerileri ise anlatma sınıfında değerlendirilebilir (Akt.Büyükkız, 2016 s.219). Anlatım biçimi olarak başvurduğumuz becerilerden biri olan yazma günlük hayatta konuşma becerisinden sonra gelmektedir (Özbay, 2006 s.8). Yazma becerisi dil öğretiminde, dört temel dil becerisinin de son halkası olarak kabul edilmektedir. Belki de bu sebeple öğretim sırasında da yazma becerisinin geliştirilmesi sona kalmaktadır (Demirel, 2012 s.116). Yazma, ana dil edinimi düşünüldüğü zaman da dinleme, konuşma ve okuma becerisinden daha sonra gelişmektedir. Fakat dört becerinin geliştirilme sırasından daha önemli olan becerilerin aynı oranda geliştirilmesidir. Dil öğrenen bireyin bu becerilerin tümünde aynı oranda yeterliliğe sahip olması beklenmektedir.

Teknolojinin gelişmesi ile sosyal hayattaki iletişim biçimimiz de farklılık göstermeye başlamıştır. Bu bağlamda yazılı iletişime duyulan ihtiyaç da teknoloji ile birlikte artmaktadır. Günlük hayatımızda ya da iş veya eğitim hayatımızda internet vasıtasıyla yazılı iletişimle insanlarla bağlantı kurmaktayız. Tüm bu teknoloji temelli gelişmeler dil öğretiminde yazma becerisinin önemini arttırmaktadır.

Dört temel beceri birbiri ile ilişki içindedir. Herhangi bir becerinin öğretimi doğrudan ya da dolaylı olarak diğer becerilere de katkı sağlayabilmektedir. Bu açıdan yazma becerisini ele aldığımızda aşağıdaki hedeflerin elde edilmesine yardımcı olduğunu söyleyebiliriz (Çakır, 2010 s.167-168):

- a. Öğrenme sürecini kontrol etmeye,
- b. Öğrencilerin seviyelerini belirlemeye,
- c. Öğretilen yapıların veya kelimelerin pekiştirilmesine,
- d. Dil yanlışlarının görülmesine,
- e. Noktalama işaretlerinin öğretilmesine,
- f. Diğer becerilerin daha iyi öğrenilmesine,
- g. Öğrencilerin dil yetilerinin gelişmesine
- h. Öğrencilerin yaratıcı düşüncelerine,

- i. Öğrenilen konuların kısa dönem bellekten uzun dönem belleğe aktarılmasına,
- j. Öğrencilerin yetilerini (competence) performansa dönüştürmelerine

Tüm bu maddeler yazma becerisinin dört temel beceri arasındaki yerini açıkça göstermektedir. Öğrencilerin dört temel beceri arasından yazma becerisine karşı olan tutumları anadillerinde sahip oldukları yazma yetisi ile de doğru orantılıdır. Yazma becerisi, konuşma becerisi ile birlikte kendimizi ifade etmek için başvurduğumuz becerilerden birisidir. Fakat konuşmadan farklı olarak yazma becerisi gerçekleşirken öğrencilerden daha dikkatli olmaları, dilbilgisi kurallarını ve noktalama işaretlerini doğru kullanmaları ve bunun yanında yazılı anlatımda verilmek istenen mesajın doğru verilmesi beklenir. "Yazma becerisini mekanik bir süreç olarak değil eleştirel bir düşünme süreci olarak algılamak ve bilmek gerekir." (Demirel, 2012 s.117) Bu sebeple yazma becerisinin diğer dört beceriye oranla daha yavaş ve zor geliştiği düşünülmektedir.

2.5.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisinin Yeri

Herhangi bir dilde yeterli olma durumu; bireyin anlama ve anlatmaya dayalı temel dil becerilerini etkin kullanabilmesi ile değerlendirilir (Karatay, 2011 s.21). Dört temel beceriden anlatıma yönelik olarak ele alınan yazma becerisinin kazanımı diğer beceriler ile karşılaştırıldığında daha geç gelişen bir beceri olarak karşımıza çıkmaktadır. Yazma becerisinin gelişim süreci pek çok unsura bağlı olarak şekillenmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisini geliştirmede amaç bireyin duygu ve düşüncelerini Türkçe'nin dil özelliklerine uygun ve planlı bir biçimde yazıya aktarmalarını sağlamaktır. Yazma becerisi uygulamalı bir beceri olduğu için birey, kazanılmış bilgileri somut bir biçimde gösterebilmektedir. Kişiye dil ile ilgili dönüt vermede, dilin eksikliklerini tespit etmede önemli bir unsurdur (Tiryaki, 2013 s.38). Özellikle dil eksiklerini tespit etme konusunda yazma becerisine başvurma diğer üç beceriden çok daha etkili sonuç almaya olanak sağlamaktadır. Bu sebeple yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisinin geliştirilmesi oldukça önemli bir yere sahiptir.

Yazma becerisinin yabancı dil olarak Türkçe öğretimindeki bir başka önemli rolü de teknolojik gelişmeler ile ön plana çıkmaktadır. Teknolojinin gelişmesi ile doğru orantılı olarak sosyal hayatımızdaki iletişimin daha hızlı ve kolay olması önem kazanmıştır. İnternet temelli iletişim araçlarını sosyal hayatlarında sıklıkla kullanan yabancı dil öğrencileri, öğrendikleri yabancı dilde de bu iletişim yöntemini kullanmak istemektedirler. İnternet temelli iletişimin büyük bir parçası olan yazılı iletişim de öğrenciler tarafından önem kazanmaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisinin kazandırılması

hem sosyal hayatta hem de iş /eğitim hayatında öğrencinin kendini yazılı olarak ifade etme de yetkin olması açısından da oldukça önemlidir.

Yazma becerisi, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde hem dili öğrenen hem de dili öğreten açısından aşamalardan oluşan zor bir süreçtir. Öncelikle öğrenenlere yazmanın neden önemli olduğu açıklanmalıdır (Tiryaki, 2013 s.43). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisinin kazandırılmasında daha etkili bir sonuç alabilmek için yazma eğitiminin aşamalarına ve yazma sürecine hâkim olmak gerekmektedir. Bu bağlamda aşağıdaki bölümde yazma eğitiminin aşamalarını ele alacağız.

2.5.2. Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesinde Yazma Becerisinin Yeri

Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi (AOÖÇ); dil öğrenenlerin bu dilde bilişimsel gereksinimlerini karşılamak için neler yapmaları ve öğrenmeleri gerektiğini, bilişimsel açıdan başarılı olabilmeleri için hangi bilgi ve yeterliklerini geliştirmeleri gerektiğini kapsamlı olarak betimlemektedir (telc, 2013 s.11)

Bu bağlamda AOÖÇ’de yazma becerisine yönelik tanımlamalar düzeylere göre verilmektedir. AOÖÇ’de üretken sözlü etkinlikler kapsamında *yazılı anlatım, yaratıcı yazma, rapor ve deneme/makale yazma* becerileri düzeylere göre tanımlanmaktadır. Aşağıda AOÖÇ’de *Yazılı Anlatım, Genel* başlığı altında düzeylere göre verilen tanımlamalara yer vereceğiz. (telc, 2013 s.64)

Tablo 2

AOÖÇ yazılı anlatım yeterlilik ölçütleri

Düzy	Yazılı Anlatım, Genel
A1	Basit, kalıplaşmış deyim ve cümleleri yazabilir.
A2	“Ama”, “çünkü” ya da “ve” gibi bağlaçlar kullanarak bir dizi kolay deyim ve cümleleri yazabilir.
B1	Bir dizi kısa metin bölümünü birleştirerek karmaşık olmayan, alışlagelmiş birçok konuyu içeren, bağlantılı metinler oluşturabilir.
B2	Değişik kaynaklardan bilgi ve gerekçeleri de katıp değerlendirerek kendi ilgi alanından çeşitli konuları içeren anlaşılır ve ayrıntılı metinleri kaleme alabilir.
C1	Gerekli noktaları ön plana çıkararak anlaşılır, iyi yapılandırılmış karmaşık konuları içeren metinleri kaleme alabilir; bakış açılarını ayrıntılarıyla belirten alt konuları uygun örneklerle ve açıklamalarla destekleyerek uygun bir sonuca bağlayabilir.
C2	Anlaşılır, akıcı ve karmaşık metinleri, okuyucunun en önemli noktaları bulabilmesini kolaylaştıran, mantıklı yapılandırılmış şekilde, uygun ve etkili bir üslup ile yazabilir.

Yukarıda AOÖÇ'de düzeylere göre tanımlanan yazılı anlatım yeterlilikleri genel olarak verilmektedir. Bu tanımlamalarla dil öğrenenin kendini değerlendirmesi, düzeyini belirlemesi ve dil ihtiyacına yönelik çalışmalar yapması mümkün olacaktır.

Öneriler Çerçevesi'ni kullananlar gerektiğinde, dil öğrenenlerin hangi gereksinimler için yazma etkinliklerini gerçekleştirmek zorunda olduklarını, buna nasıl hazırlanmaları gerektiğini ve onlara yöneltilen beklentileri belirtmelidirler (telc, 2013 s.65).

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde, dört temel beceri içinde AOÖÇ'deki tanımlamalar dikkate alınarak tüm eğitim ortamlarında aynı ortak standartlara uygun düzenlemelerle öğretim yapılması gerekmektedir.

2.5.3. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisini Kazandırma Aşamaları

Yazma becerisi çok yönlü bir beceridir. Yazılı anlatımın etkin olması için öğrenenin pek çok unsuru birlikte kullanması beklenmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisinin öğrenene kazandırılması da aşama aşama gerçekleşen zor bir süreçtir. Tiryaki (2013 s.40), yazma eğitiminin ana dili Türkçe olan kişilere olduğu gibi, yabancılara da cümle, paragraf ve metin düzeyi olmak üzere üç aşamalı bir süreçle verilebileceğini dile getirmektedir. Bu üç düzeydeki eğitimin gerçekleşmesinin ilk basamağının alfabe öğretimi olduğunu söylemektedir.

- **Alfabe Aşaması:** Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi çeşitli ana dile sahip öğrenenler ile gerçekleşebilmektedir. Alfabe öğretimi öğrenen kitlesinin ana diline bağlı olarak daha zor ya da daha kolay olmaktadır. Kaynak dil ile hedef dilin farklı olduğu durumlarda iki dil alfabesi arasında benzerlikler ve farklılıklar ile ilgili bilgi sahibi olmak önem kazanmaktadır (Tiryaki, 2013 s.40). Alfabe öğretimi sırasında seslerin ayırt edilmesi en önemli unsurdur. Alfabe öğretimi dört temel beceriyi de etkileyen bir aşamadır. Yazma becerisi için sözcüklerin doğru yazımı bağlamında oldukça önemlidir.
- **Sözcük Öğretimi:** Sözcük yazılı anlatım etkinliğinin en temel ögesidir. İstenileni tam, açık, anlaşılır ve güzel ifade etmek için yeterli kelime hazinesine sahip olmak, kelimeleri doğru ve yerinde kullanmak gerekmektedir (Büyükkız, 2016 s.223). Sözcük öğretimi yapılırken öğretilecek sözcüklerin seçimi büyük önem taşımaktadır. Barın (2003 s.311), temel söz varlığını belirlerken öncelikle, organ ve akrabalık adlarının, sayıların, günlük hayatta sıkça kullanılan isim ve fiiller ile onlarla ilişkisi olan sözcüklerin, sıkça kullanılan deyim ve atasözlerinin ve iletişimde önemli bir yeri olan kalıplaşmış sözlerin ele alınmasının gerektiğini dile getirmektedir. Yabancı dil derslerinde öğretilecek sözcüklerin

seçiminde öğretmenlerin bilinçli ve tutarlı olması beklenmektedir. Kullanım sıklığı olan ve öğrencilerin ilgi duydukları alanlara yönelik sözcükler seçilmelidir. Bir ders saatinde öğretilecek sözcük sayısı öğretmen tarafından belirlenmelidir (Demirel, 2012 s.114-115), Sözcük sayısının belirlenmesinde sınıfın seviyesi, verilen konu, uygulanacak etkinlik vb. etkili olmaktadır. Yabancı dilde sözcük öğretiminde gerçek objelerden, görsel ve işitsel araçlardan, dramatizasyondan, eş ve zıt anlamlı sözcüklerden yararlanılmalıdır (Tiryaki, 2013 s.40), Tam öğrenmenin gerçekleşmesi için tüm bu unsurlar dikkate alınarak sözcük öğretimi yapılmalıdır.

- **Cümle Öğretimi:** Özbay (2011 s.106) yazılı anlatımın sözcüklerden başlayarak onları cümle içinde kullanmakla devam eden bir süreç olduğunu dile getirmektedir. Cümle bir yargı birimidir, bunun için öğretmen cümle kurma yeteneğini geliştirmek amacıyla çalışmalar yapmalı, öğrencilerin düşünce ifadelerinin açık, anlaşılır ve güzel olmasını sağlamalıdır (Büyükkiz, 2016 s.224). Cümle öğretiminin temel dayanağı olan söz dizimi diller arasında farklılık göstermektedir. Bu sebeple yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Türkçe'nin söz dizimsel özellikleri öğrencilere kavratılmalıdır.

- **Paragraf Öğretimi:** TDK'ya göre paragraf, düz yazıların kendi içinde satır başlarıyla ayrıldıkları bölümlerdir. Büyükkiz (2016 s.224) paragrafın bir duyguyu, bir düşünceyi tam ve anlaşılır olarak açıklayan cümleler birliği olduğunu söylemektedir. Aslında paragraf tek bir cümleden dahi oluşabilmektedir. Esas olan paragrafın bir tek düşünce, olay ya da duyguyu ifade etmesidir. Her paragraf kendi içinde bir bütün ve aynı zamanda da bütünün bir parçasıdır (Büyükkiz, 2016 s.224). Uzunluğu ne kadar olursa olsun bir paragrafın en önemli niteliği bir bütünlük taşımasıdır.(Coşkun, 2011 s.54)

Büyükkiz (2016 s.224) her paragrafın bir ana fikir cümlesinin olduğunu ve paragrafın bu cümle etrafında şekillendiğini dile getirmektedir. Ana fikir cümlesinin diğer cümleler ile anlamsal bir bağının olması gerektiğini vurgulamaktadır.

Metni oluşturan paragraf ya da paragraflardaki cümlelerin kendi içinde tutarlı ve anlamlı olması paragraf öğretiminde dikkat edilmesi gereken en önemli unsurdur. Öğretmenin paragraf çalışmalarında bu unsurları öğrenciye fark ettirecek etkinliklere başvurması gerekmektedir. Paragrafları oluşturan cümlelerdeki sözcük seçimlerinde dikkatli olmak gerekmektedir. Ana fikir cümlesinin diğer cümleler ile bir bütünlük içinde olmasını sağlamak için başvurulacak yollar öğrencilere mutlaka gösterilmelidir. Sınıfın seviyesine göre paragraf uzunlukları, sözcük seçimleri ve konu özenli olarak seçilmelidir. Metin oluşumundan önceki basamak olarak ele alınan paragraf öğretimi titizlikle çalışılması gereken bir konudur.

• **Metin Öğretimi:** Sözcük, cümle ve paragraf öğretiminin başarılı olması sonucunda metin öğretimi gerçekleşmektedir. Metin en genel tanımıyla; birbirini izleyen, sıralı ve anlamlı bütünler oluşturan tümceler dizisidir (Günay, 2007 s.44). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler günlük hayatta, sosyal hayatta, eğitim ve iş hayatında pek çok metin türüne ihtiyaç duymaktadır. Bu bağlamda öğrenim ortamlarındaki metin oluşturma etkinlikleri de çeşitlenmektedir. Yazma becerisi, yazılı anlatım çalışmalarından oluşmaktadır. Yazılı anlatım çalışmalarının temelinde de metin bulunmaktadır.

Yazma süreci, hazırlık, taslak oluşturma, düzenleyerek yazma, düzeltme ve yayımlama aşamalarından oluşmaktadır. Metin düzeyinde eğitim verilirken öğrencilere yazma sürecine dâhil olan bu aşamalar kavratılmalıdır (Tiryaki, 2013 s.41). Öğrenenin etkin metin oluşturabilmesi için öğretmenin in metin çalışmalarına gerekli özeni göstererek sözcük, tümce ve paragraf öğretimindeki tüm unsurları bir bütünlük içinde kullanma konusunda titizlikle çalışması gerekmektedir.

2.5.4. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisine İlişkin Sorunlar

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanı yeni bir alan olmamasına karşın diğer pek çok alanda olduğu gibi günümüzde de alana özgü pek çok sorun olduğu görülmektedir. Alana ait dört temel beceriden yazma becerisi diğer beceriler ile karşılaştırıldığında geliştirilmesinin daha zor olduğunu görmekteyiz. Yabancı dil olarak Türkçe'yi öğrenen bireyin ana diline hâkimiyeti, eğitim geçmişinin kalitesi, öğrenme isteği dil öğrenimini doğrudan etkilemektedir. Özellikle yazma becerisinde öğrenenin ana dil düzeyinde sahip olduğu yazma becerisi, söz varlığı, kültürel düzeyi; hedef dildeki yazma becerisini de etkilemektedir.

Tok (2013 s.275-276), dil öğretiminde kitapların büyük rol oynadığını belirterek, kitaplarda yazma becerisine ayrılan bölümlerin düzeye uygunluğunun ve çeşitli yöntemlere göre çeşitlendirilmesinin önemini vurgulamaktadır. Yazma becerisinin geliştirilmesine dair bir diğer problemin ise yazma etkinliklerinde yazım ve noktalama kurallarına yer verilmemesi olduğunu belirtmektedir. Genç (2017, s.35) ilgili çalışmasında, yazım ve noktalama kurallarının yazının anlaşılmasını ve anlatılmasını kolaylaştırdığı, düzenli ve etkili olmasını sağladığını söylemektedir.

Kitaplara yönelik bir başka eleştiri; yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kitaplarının daha çok okuma, konuşma ve dil bilgisi ağırlıklı olduğudur (Bağcı, Başar, 2013). Yazma

becerisine gerekli özenin gösterilmemesi, diğer dört beceriden ayrı tutularak daha az çalışılması öğrencilerin bu beceriyi geliştirmede sorun yaşamalarının nedenlerinden biridir.

Taylor, yaptığı çalışmalardan hareketle yazma öğretimine ait üç temel soruna dikkat çekmektedir (Akt. Göçer, 2011 s.73):

1. Öğrencilere yazıyı bir keşfetme süreci olarak kullanmaktan ziyade tamamen bir plan ve taslak öğretmek.
2. Gözden geçirmeyi yazıyı güçlü kılma aracı olmaktan çok mekanik bir redaksiyon aracı olarak (görmek) öğretmek.
3. Öğrencilere düzenlemenin; düşüncelerin ve anlamın dışında gelişebileceğinden çok fikirlerini önceden var olan modellere uygulamayı öğretmek.

Türkçe'yi yabancı dil olarak öğretenlerin yazma becerilerinin gelişmesi için yazma sürecini ezber kalıplardan çıkartarak çeşitlendirmeleri çok önemlidir.

Karatay (2011 s.1031) yazma becerisinin hem kendi yapısından kaynaklanan içsel karmaşık bir süreç olması hem de uygulama sürecinde değerlendirme dönüt ve düzeltme süreçlerinin yeteri kadar izlenememesi, sınıfların yoğunluğu veya öğretmenden kaynaklanan dışsal sorunlar sebebiyle daha yavaş geliştiğini söylemektedir. Karatay aynı zamanda yazma becerisinin diğer becerilere göre daha yavaş gelişmesini; yazma sürecinde dil bilgisi kurallarına sıkı sıkıya bağlı olma ve hata yapma korkusu, duygu ve düşüncelerini sıralayamama, bilişsel açıdan düşünme süreçlerinin yeteri kadar gelişmemiş olması veya bunları düzene koyamama gibi etmenlere bağlamaktadır. Karatay (2011 s.1033), yazma eğitiminde süreç temelli yazmanın önemini dile getirmektedir. Bu yaklaşım ile öğrencilere öncelikle bağımsız düşünme, karar verme, problem çözme, öğrenmeyi öğrenme gibi becerilerin kazandırılması hedeflenir. Süreç temelli yaklaşımda öğrencinin yazma çalışmasının son halini değerlendirmek ve başarı durumunu ortaya koymak yerine, yazma sürecinin tamamında öğrenci ile beraber olmak ve öğrenciye yazma basamaklarında rehberlik etmek söz konusudur (Tok, 2012 s.13). 1980'li yıllarda etkili yazı öğretiminde değerlendirme aracına duyulan ihtiyaca yönelik Kuzeybatı Bölgesel Eğitim Laboratuvarındaki (NWREL) araştırmacılar ve öğretmenler tarafından iyi bir yazı oluşturma ve değerlendirme aşamaları belirlenmiştir. Bunlar şu şekilde sıralanabilir (Akt. Karatay, 2011 s.1034):

1. Fikirler: Yazının vermek istediği mesajın gelişimidir.
2. Organizasyon: Yazının iç yapısını oluşturmaktadır. Anlam akışı ve fikirlerin mantıklı sıralanışıdır.
3. Üslup: Yazarın yazıya verdiği kişiliği, tadı ve stilidir. Yazar, duygularını ve düşüncelerini kelimeler aracılığıyla aktardığı için üslup yazarın stilini özel kılar.

4. Kelime seçimi: Yazıda okuyucuyu aydınlatan, zengin, etkili ve doğru kelime kullanımıdır.
5. Cümle akıcılığı: Yazıda ifadelerin düzgün ve akıcı olmasıdır.
6. İmla: Yazarın yazısını imla kurallarına uyarak yazması demektir.
7. Sunum: Yazının sayfada bütün olarak görünüşü, sayfa düzenidir.

Karatay (2011 s.1034), yazma sürecinin bu yedi aşamasının dikkate alınarak, yazmanın bir süreç olduğunu, aşamalı olarak ele alınmasının gerekliliğini belirtmektedir. Yazma eğitimindeki sorunun yazılı anlatımda süreçten çok ortaya konan ürünün önemli görülmesi olduğunu öğrencilerin öğretmen tarafından belli aşamalarda kontrol edilip değerlendirilmesi gerektiğini dile getirmektedir. Yukarıdaki yedi aşamayı yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisinin geliştirilmesi açısından ele aldığımızda özellikle ileri seviyelerde mutlaka yazmanın çeşitli aşamalardan oluşan bir süreç olduğunu ve öğrencinin bu aşamaları bilerek ve izleyerek süreci tamamlaması gerektiğini vurgulamak önemlidir.

Göçer (2011 s.88), yazılı anlatım çalışmalarında önem verilmesi gereken bir diğer konunun öğrencilerin yazma etkinlikleri sonunda geribildirim verilmesi olduğunu belirtmektedir. Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretimi kapsamında yapılan yazma etkinliklerinde verilen geribildirimler oldukça önemlidir. Öğrencilerin geri bildirimler ile hatalarını görmeleri, yazma becerilerinin gelişmesine katkı sağlamaktadır.

Arslan ve Klicic (2015 s.180) Bosna Hersek'te yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma sorunları üzerine yaptıkları ilgili çalışma sonucunda; öğrencilerin kendi ana dili mantığı ile düşündüklerini, Türkçe düşünerek Türkçe yazma çalışmalarını gerçekleştirmekte sorun yaşadıklarını bu sebeple ifade etmek istediklerini yanlış aktardıklarını belirtmektedir. Bir diğer problemin ise öğrencilerin yetersiz kelime hazinesine sahip olmalarından kaynaklandığını dile getirmektedir. Benzer bir şekilde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlı öğrencilerin yazma problemleri üzerine yaptığı çalışma sonucunda Boylu (2014, s.346) da yazma çalışmalarında yapılan hataların temelindeki problemlerden birini *anadilden hedef dile olumsuz aktarım yapılması* olarak belirlemiştir.

Genç (2017 s.35), düşünceyi iletmenin öncelikle sözcük düzeyinde başladığını ve sözcük düzeyinde dikkat edilmesi gereken noktanın amaca uygun sözcüğü seçebilmek ve onu yerli yerinde kullanabilmek olduğunu dile getirmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen biri için bağlama uygun doğru sözcüğü bulmak ve/veya seçebilmenin oldukça önemli olduğunu ve sıklıkla bu tarz yanlış sözcük seçimlerinin yapılabileceğini belirtmektedir. Bunun için de sözcük öğretiminin dil ve kültür bağlamında değerlendirilmesi gerektiğini söylemektedir.

Bir yazma çalışmasında sözcüklerin etkili kullanım yollarının öğretilmesi, sözcüklerin sadece anlam odaklı değil kullanım çeşitliliğiyle ele alınması öğrencilerin yazma becerilerinin gelişmesini sağlayacak önemli etkenlerdendir.

Açık (2008 s.3), yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 100 öğrenciye uyguladığı ankette öğrencilerin en çok yazma becerisinde sorun yaşadıklarını belirtmektedir. *“Ankette yazım hatalarının alfabe kaynaklı olduğunu ilk sırada gösteren öğrencilerin % 46’sının ünlü harfleri, % 21’inin ünsüz harflerin yazımında zorlandığı tespit edilmiştir. Ayrıca sorun olarak “söz dizimi”ni gösteren % 39’luk grupla aynı oranda “sözcük bilgisi” kaynaklı hatalar yaptıklarını belirtmişlerdir. Anlamada da sorun oluşturan “ek ve kelimelerin yalancı eşdeğerliliği” yazında % 40 oranında hatalara yol açmaktadır. % 26 “başka”; % 21 “yalancı eşdeğerlilik”; % 12 “ana dilinden tamamen farklı” olması nedeniyle hatalı yazma gerçeği vurgulanmıştır.”*

Genç (2017 s.39-40), yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma eğitimi bağlamında yazım ve noktalama sorunlarına değindiği çalışmasında; yazım ve noktalamada yapılan hataların dilin yapısal ve sessel özelliklerinden kaynaklandığını belirtmektedir. Yazım, noktalama ve ses bilimsel hatalara neden olan bir başka sorunun da diller arasında var olan ortak sözcüklerin farklı şekillerde sesletilmeleri olduğunu dile getirmektedir. Genç (2017 s.41), yazım ve noktalamaya bağlı bu sorunların çözümünü için öğrencilerin öncelikle noktalama ve yazımla ilgili konularda yazılmış temel kaynaklara sahip olmaları gerektiğini ve ayrıca öğrencilerin yazılı metinlerinde noktalama ve yazımla ilgili kuralları doğru ve etkili biçimde kullanmaları yönünde motive edilip cesaretlendirilmeleri gerektiğini savunmaktadır.

Büyükikiz ve Hasırcı (2013, s.61), B2 seviyesindeki Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki yanlışları değerlendirdikleri çalışmalarında yapılan yanlışları çoktan aza doğru; yazım ve noktalama yanlışları, dil bilgisi yanlışları, sözcük seçimi yanlışları, söz dizimsel yanlışlar şeklinde belirlemişlerdir. Sözcük seçimine yönelik yanlışların, Türkçenin sözvarlığının farklı kullanımlarına yönelik etkinliklere yeterince zaman ayrılmamasının ve ders materyallerinde öğrencilerin sözcük dağarcığını geliştirmeye yönelik yeterli etkinliklere yer verilmemesinin bir sonucu olabileceğini dile getirmektedirler.

Yukarıdaki tüm sorunlar, Türkçe’nin yabancı dil olarak öğretiminde yazma becerisinin neden diğer becerilere oranla zor kazanıldığını açıklamaktadır. Bu durumda öğretmenin üzerine düşen görev çok fazladır. Öğretmenin yazma sürecine hâkim olması, öğrenciyi güdülemesi, yazma becerisine ait sorunların farkında olması ve bu sorunlara öğrencilerin seviye ve amaçlarına yönelik çözümler getirmesi ve yazma becerisine diğer

beceriler ile aynı önemin verilmesi çok önemlidir. Düşüncelerin farklı amaçlar doğrultusunda sözle ifade edilmesinin yeterli olmadığını yabancı bir dilde yeterliliğe sahip olmak için anlatım becerisinin yazılı olarak da gelişmesinin zorunlu olduğunu unutmamalıyız.

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman analizi yönteminden yararlanılmıştır. Doküman analizi, araştırılması hedeflenen olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır. Araştırmada kayıt türüne göre yazılı dokümanlar analiz edilmiştir. Araştırmanın analiz birimi, sözcük olarak belirlenmiştir. Dokümanların analizinden elden edilen sonuçlar sayısallaştırılarak verilmiştir.

3.2. Çalışmanın Evreni ve Örneklem

Bu çalışmanın evrenini yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemine ise İstanbul Aydın Üniversitesi TÖMER’de Türkçe öğrenenler oluşturmaktadır. Öğrenciler İstanbul Aydın Üniversitesi TÖMER’de B1 seviyesinde eğitim almaktadır. B1 seviyesindeki öğretim boyunca uygulama yapılan tüm sınıflarda aynı ders kitabı kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilere ait bilgiler Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3

Araştırmaya katılan öğrencilerin milliyet, cinsiyet ve dil bilgileri

No:	Milliyet	Cinsiyet	Bilinen Diller
1.	Afgan	Erkek	Farsça, Peştuca, İngilizce, Urduca
2.	Afgan	Erkek	Farsça, İngilizce
3.	Suriyeli	Erkek	Arapça
4.	İranlı	Erkek	Farsça, İngilizce, Arapça, Azerice
5.	İranlı	Erkek	Farsça, İngilizce
6.	Ürdünlü	Erkek	Arapça, İngilizce
7.	Yemenli	Erkek	Arapça, İngilizce
8.	İranlı	Kadın	Farsça, İngilizce
9.	Afgan	Kadın	Farsça, İngilizce
10.	İranlı	Erkek	Farsça, Türkçe, İngilizce
11.	Arap	Kadın	Arapça, Türkçe
12.	Arap	Kadın	Arapça, Türkçe, İngilizce
13.	Arap	Kadın	Arapça, Türkçe, İngilizce
14.	Türkmen	Erkek	Rusça, Türkçe, Özbekçe
15.	Özbek	Erkek	Rusça, Türkçe, Özbekçe
16.	Arap	Kadın	Arapça, İngilizce
17.	Fransız	Kadın	Fransızca, İngilizce

18.	Arap	Kadın	Arapça
19.	Arap	Kadın	Arapça
20.	Arap	Erkek	Arapça, İngilizce
21.	Afgan	Erkek	Farsça, Urduca, İngilizce, Türkçe, Peştuca
22.	Afgan	Erkek	Farsça, Urduca, İngilizce, Türkçe, Peştuca
23.	Afgan	Erkek	Farsça, İngilizce, Türkçe
24.	Türk	Erkek	İngilizce
25.	Suriyeli	Kadın	İngilizce, Arapça
26.	Malezyalı	Kadın	Malayca, İngilizce
27.	Filistinli	Erkek	Arapça, İngilizce
28.	Ürdünlü	Kadın	Arapça, İngilizce
29.	Libyalı	Kadın	Arapça, İngilizce
30.	Afgan	Erkek	İngilizce, Farsça
31.	Afgan	Erkek	Farsça, Urduca, İngilizce, Peştuca
32.	Afgan	Erkek	Farsça, Urduca, İngilizce
33.	Afgan	Kadın	Farsça, Türkçe, Peştuca, Derice
34.	Afgan	Kadın	Türkçe, Derice
35.	Afgan	Erkek	Türkçe, Özbekçe, Urduca, Peştuca, İngilizce,
36.	İraklı	Erkek	Arapça, İngilizce
37.	Çinli	Erkek	Çince
38.	İranlı	Kadın	Farsça, İngilizce
39.	İranlı	Kadın	Farsça, İngilizce, Kürtçe
40.	İranlı	Erkek	Farsça, İngilizce
41.	Filistin	Erkek	Arapça, İngilizce
42.	İraklı	Erkek	Arapça
43.	Mısırlı	Kadın	Arapça, İngilizce
44.	Suriyeli	Erkek	Arapça, İngilizce, İspanyolca
45.	İraklı	Kadın	Arapça, İngilizce
46.	Suriyeli	Kadın	Arapça
47.	Kazakistanlı	Kadın	Rusça, İngilizce
48.	Suriyeli	Erkek	Arapça, İngilizce
49.	Suriyeli	Kadın	Arapça, İngilizce
50.	İranlı	Kadın	Farsça, İngilizce
51.	Afgan	Kadın	Farsça, İngilizce
52.	Beyaz Rusyalı	Kadın	Rusça
53.	Afgan	Kadın	Farsça, İngilizce
54.	Kazakistanlı	Kadın	Kazakça, Rusça, İngilizce
55.	Özbekistanlı	Erkek	Özbekçe, Rusça
56.	Türkmenistanlı	Erkek	Türkmençe, Rusça
57.	İranlı	Erkek	Farsça, Azerice, İngilizce
58.	İranlı	Kadın	Farsça, Azerice, İngilizce
59.	Yemenli	Kadın	Arapça, İngilizce
60.	Yemenli	Kadın	Arapça, İngilizce
61.	Filistinli	Erkek	Arapça
62.	Suriyeli	Kadın	Arapça, İngilizce
63.	Özbek	Erkek	Özbekçe, Rusça

64.	İranlı	Erkek	Farsça, İngilizce
65.	Mısırlı	Erkek	Arapça, İngilizce
66.	Türkmenistanlı	Kadın	Türkmençe
67.	İranlı	Erkek	Farsça, İngilizce
68.	İranlı	Kadın	Farsça, İngilizce
69.	Habeşistan	Kadın	Arapça, İngilizce
70.	Yemenli	Kadın	Arapça, İngilizce
71.	Beyaz Rusyalı	Kadın	Rusça, İngilizce
72.	Afganistan	Erkek	Farsça, Özbekçe, İngilizce
73.	İranlı	Kız	Farsça / İngilizce
74.	Mısırlı	Kız	Arapça / İngilizce
75.	İranlı	Kız	Farsça
76.	Suriyeli	Erkek	Arapça
77.	Filistinli	Erkek	Arapça / İngilizce / İbranice
78.	Filistinli	Erkek	Arapça / İngilizce / İbranice
79.	Yemenli	Kız	Arapça
80.	Iraklı	Erkek	Arapça / İngilizce

3.3. Veri Toplama Süreci ve Araçları

Bu çalışma anlatıma dayalı becerilerden biri olan yazma becerisi ile ilgilidir. İstanbul Aydın Üniversitesi TÖMER’de B1 seviyesinde öğretim gören toplam 80 öğrenciye farklı zaman dilimlerinde yazma etkinliği uygulanmıştır. Yazma etkinlikleri tüm sınıflarda ders sırasında sınıfın öğretmeni tarafından uygulanmıştır. Uygulama yapılan tüm sınıflar B1 seviyesinin son haftasında bulunmaktadır. Öğrencilere seviyelerine uygun bir yazma konusu verilmiştir. Verilen yazma konusu şu şekildedir:

- **Şu an 100 yaşında olduğunuzu hayal edin. Nasıl bir hayat geçirdiniz?**

Aşağıdaki maddelerden yararlanarak yazın.

- **Fiziksel değişiklikleriniz ve sağlık durumunuz**
- **Yanınızdaki kişiler**
- **Bir gününüz (İyi ve kötü)**
- **Pişmanlıklarınız ve keşkeleriniz**

Öğrencilerden verilen konu hakkında bir saatte en az 150 kelime kullanarak serbest yazma yapmaları istenmiştir. Yazma etkinliği öncesinde öğrencilere herhangi bir not değerlendirilmesine tabi tutulmayacakları belirtilmiştir. Bir saat sonunda kompozisyonlar öğretmen tarafından toplanmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Uygulama yapılan çalışma grubu öğrencilerinden alınan yazılı metinler Halliday ve Hasan'ın Sözcüksel Bağdaşıklık tasnifindeki kategorilere göre incelenmiştir. Aşağıdaki şablona göre 80 yazma çalışması tek tek incelenmiştir.

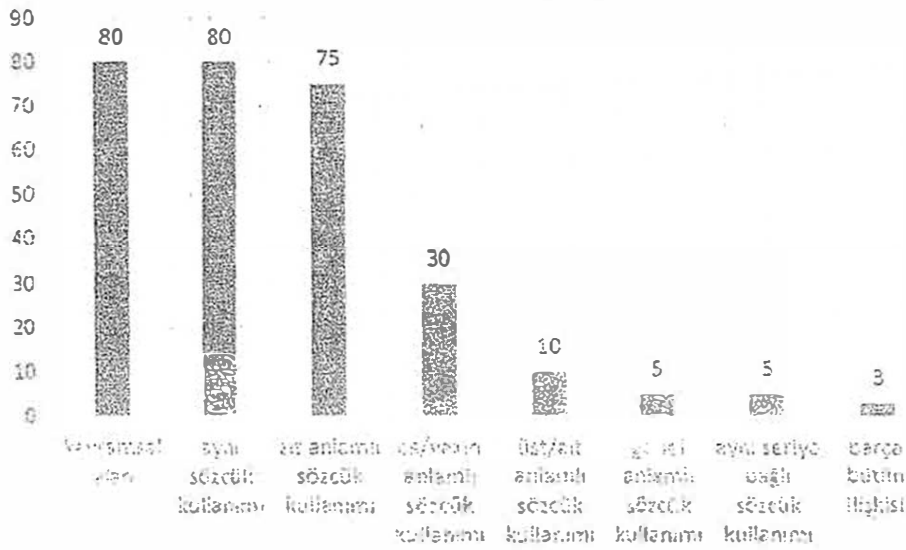
Adlı metnin sözcüksel bağdaşıklık görünümü			
Tekrarlar	Aynı sözcük kullanımı	<i>Tekrar eden sözcükler</i>	<i>Kullanım sayısı</i>
	Eş/yakın anlamlı sözcük kullanımı		
	Üst/alt anlamlı sözcük kullanımı		
	Genel anlamlı sözcük kullanımı		
Eş dizimlilik	Kavramsal alan (birbiriyle ilişkili sözcükler)		
	Zıtlıklar		
	Aynı düzendeki seriye bağlı sözcük kullanımı		
	Parça-bütün ilişkisi		

Yukarıdaki şablona göre yazma kâğıtlarındaki sözcükler “Tekrar ve Eş dizimlilik” başlıkları altında incelenmiştir. Tekrar başlığı altında; *aynı sözcük kullanımı*, *eş/yakın anlamlı sözcük kullanımı*, *üst/alt anlamlı sözcük kullanımı* ve *genel anlamlı sözcük kullanımı* incelenmiştir. Eş dizimlilik başlığı altında ise *kavramsal alan*, *zıtlıklar*, *aynı düzendeki seriye bağlı sözcük kullanımı* ve *parça bütün ilişkisi* analiz birimi sözcük kabul edilerek incelenmiştir. Sözcüksel bağdaşıklık kategorilerinden *aynı sözcük tekrarı* için sözcüklerin tekrar edilme sayısı incelenmiştir. Her yazma kâğıdından elde edilen veriler yukarıdaki şablona yerleştirilmiştir.

BÖLÜM IV

4. BULGULAR

Sözcüksel bağdaşıklık sınıflandırması iki başlık ve alt başlıklardan oluşmaktadır. Bu bölümde incelenen 80 yazma çalışmasında sınıflandırmadaki tüm başlıklara ait elde edilen bulgulara yer verilmiştir.



Şekil 5. Sözcüksel bağdaşıklık araçlarının kullanımı sayısı

Şekil 5'te yazılı metinde sözcüksel bağdaşıklığı sağlayan unsurların incelenen 80 kâğıttaki kullanım sayısı gösterilmektedir. Şekil 5'e göre sözcüksel bağdaşıklığın iki başlığından biri olan **tekrar** başlığının alt başlıklarından *aynı sözcük tekrarı*na yönelik *kullanım* ile *eş dizimlilik* başlığının alt başlıklarından biri olan *kavramsal alan kullanımı* incelenen tüm kâğıtlarda tespit edilmiştir. *Zıt anlamlı sözcük kullanımı* 75 yazma çalışmasında gözlemlenirken *eş ya da yakın anlamlı sözcük kullanımı* incelenen yazma çalışmalarının 30 tanesinde tespit edilmiştir. *Üst ya da alt anlamlı sözcük kullanımı* 8, *aynı seriye bağlı sözcük kullanımı* ve *genel anlamlı sözcük kullanımı* 5 ve *parça-bütün ilişkisine sahip sözcük kullanımı* ise sadece 3 kâğıtta tespit edilmiştir.

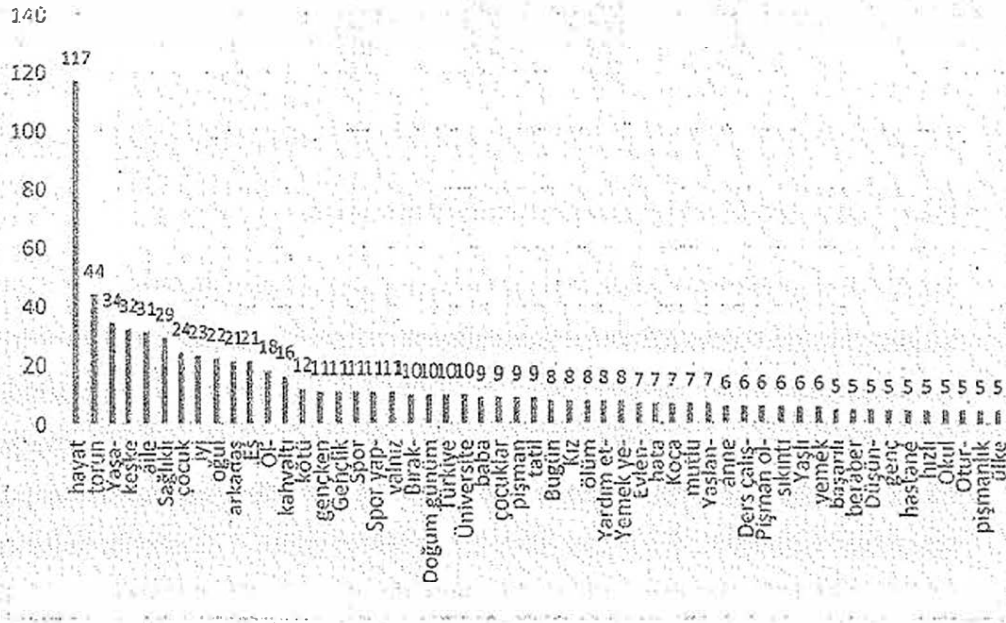
Sözcüksel bağdaşıklığı sağlayan bu 8 unsurun kullanımı arasında çok önemli sayısal farklar tespit edilmiştir. Aşağıda bu 8 unsura yönelik bulgulara ayrı ayrı yer vereceğiz.

4.1. Sözcüksel Bağdaşıklık Sınıflandırmasının “Tekrar” Başlığına Yönelik Bulgular

Bu çalışmada sözcüksel bağdaşıklık sınıflandırmasını temelde iki başlıkta ele almaktayız. Tekrar başlığı incelenen 80 kağıtta da mutlaka yer almıştır. Aşağıda tekrar başlığının alt başlıklarına ait bulguları paylaşacağız.

4.1.1. Aynı Sözcük Tekrarına Yönelik Bulgular

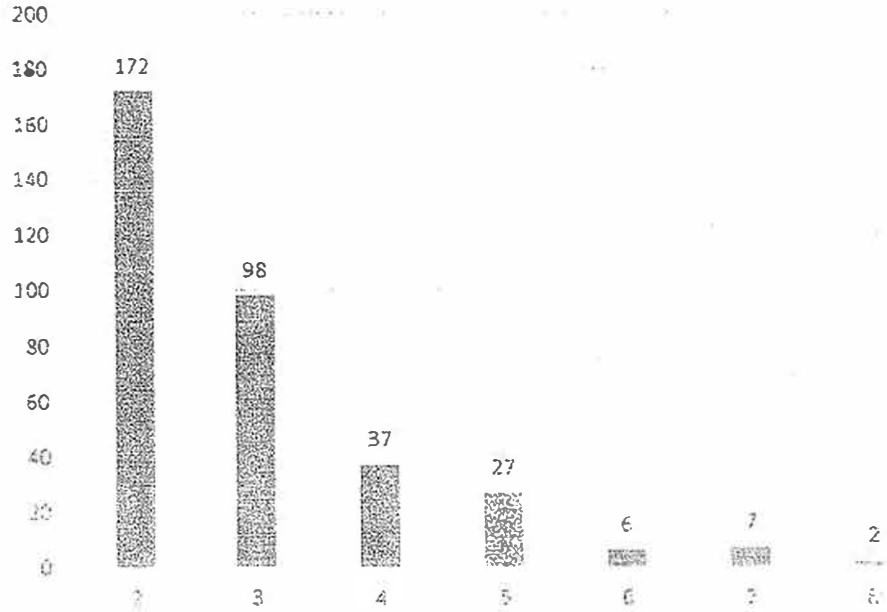
Tekrar başlığının alt başlıklarından biri olan aynı sözcük tekrarı sözcüksel bağdaşıklık unsurlarından en çok tercih edilen kullanımdır. Öğrenenler bir sözcüğü farklı anlam ilişkileri ile tekrar etmektense aynı sözcük kullanımı sıklıkla tercih etmektedir. İncelenen 80 kâğıtta da aynı sözcük tekrarı en az iki sözcük olmak üzere başvurulmuştur. Aynı sözcük tekrarı kullanımı tekrar eden sözcük ve kullanım sayısı açısından incelenmiştir. Aşağıdaki grafikte incelenen 80 kâğıtta tekrar eden sözcük sayıları gösterilmektedir.



Şekil 6. İncelenen yazına çalışmalarındaki aynı sözcük tekrar sayısı

Şekil 6'daki grafikte tekrar başlığı altında aynı sözcük tekrarına yönelik kullanımları görmektedir. Grafikte 5 kereden az tekrar edilen sözcükler gösterilmemektedir. İncelenen 80 yazına çalışmasında en çok tekrar edilen üç sözcük; *hayat*, *torun* ve *yaşamak fiili* olmuştur. *Hayat* sözcüğü 80 kâğıdın 31 tanesinde tekrar edilmiştir. *Hayat* sözcüğü tüm kâğıtlarda

toplam 117 kez tekrar edilmiştir. *Torun sözcüğü* 44, *yaşamak fiili* 34, *keşke sözcüğü* 32 ve *aile sözcüğü* 31 kez tekrar edilmiştir. Öğrencilere yazmaları için verilen konu göz önüne alındığında en çok tekrar edilen sözcükler konu ile uyumludur. Şekil 6'da 5 kereden fazla tekrar edilmiş 53 sözcüğün 9 tanesinin eylem olduğunu görmekteyiz.



Şekil 7. Aynı sözcük tekrar sayılarının yinelenme sayısı

Şekil 7'deki grafikte tekrar sayılarının toplamını görmekteyiz. İncelenen 80 kağıtta 2 kez bir sözcük çalışma boyunca 8 kez tekrar edilmiştir. 7 sözcük ise tüm çalışmalarda 7 kez tekrar edilmiştir. Bir yazılı metinde aynı sözcüğün 7-8 kez tekrar edilmesi metnin sözcüksel bağdaşıklığını olumsuz etkileyen bir unsurdur. Aynı sözcük tekrarı aşırıya kaçmak metni sıkıcı ve sık hale getirebilir, metnin akıcılığını bozabilir. Tüm kâğıtlarda sözcükler en çok iki kez tekrar edilmiştir. Şekil 7'ye göre 2 kez tekrar edilen 172 sözcük kullanılmıştır. Aynı şekilde 100-150 sözcükten oluşan bir metinde aynı sözcük tekrarı 3 sözcüğün 2 kez tekrarı ile sınırlı kalması da metnin sözcüksel bağdaşıklığını olumsuz etkileyebilir.

Örnek 1:

“(...) Her insan hayatta *iyi* ve *kötü* günler geçirir, *iyi* günlerde memnun olmak ve *kötü* günlerde sabır etmek lazım (...)”

Örnek 2:

“(...) Ben de kendi özel *hayatımı* başlayarak *hayatımı* daha iyi oldu ve kendi özel *hayatımda* bir eksiklik yoktu (...)”

Yukarıda incelenen yazma çalışmalarından alınmış aynı sözcük tekrarına yönelik iki örnek görmektediriz. 1. örnekteki iyi ve kötü sözcüklerinin tekrar kullanımı metnin sözcüksel bağdaşıklığı olumlu yönde etkilemektedir. Fakat 2. örnekteki hayat sözcüğünün 3 kez kullanımı gereksiz olduğu için metnin sözcüksel bağdaşıklığını olumsuz yönde etkilemekte ve akıcılığı bozmaktadır. Bu iki örnekte de görüldüğü üzere aynı sözcük tekrarı bilinçli bir şekilde, gerekli olduğu takdirde kullanılırsa metnin sözcüksel bağdaşıklığına katkı sağlarken gereksiz kullanımlar, çok ya da az tekrara yönelik kullanımlar sözcüksel bağdaşıklığı olumsuz etkiler.

4.1.2. Eş/Yakın Anlamlı Sözcük Kullanımına Yönelik Bulgular

İncelenen 80 kağıdın 30 tanesinde eş ya da yakın anlamlı sözcük kullanımı tespit edilmiştir. Öğrencilerin sözcüksel bağdaşıklığı sağlamak amacıyla eş ya da yakın anlamlı sözcük kullanmaya yönelik farkındalıklarının olmaması incelenen kağıtların 50 tanesinde eş/yakın anlamlı sözcük kullanılmamasının sebeplerinden biri olabilir.

İnceleme sonucunda tespit edilen eş/yakın anlamlı sözcükler aşağıda sıralanmıştır.

Tablo 4

Tespit edilen eş ya da yakın anlamlı sözcüklerin tekrar edilme sayısı

5'den fazla kâğıtta tespit edilen eş ya da yakın anlamlı sözcükler

- Hayat/ömür

1-5 arası kâğıtta tespit edilen eş ya da yakın anlamlı sözcükler

- Zaman/vakit

1 kâğıtta tespit edilen eş ya da yakın anlamlı sözcükler

- Arkadaş/Dost
- Bık-/Sıkıl-
- Bırak-/Ayrıl-
- Bırak-/Terk et-
- Destekle-/Motive et-
- Farklı/Çeşitli
- Gez-/Dışarı çık-
- Gez-/Seyahat et-
- Gıda/Yemek
- Hayal kur-/Hayal et-
- Hayat/Yaşam
- Karı/Eş
- Kız/Kadın
- Masa/Sofra
- Mutlu/Neşeli

- Seç-/Tercih et-
- Sene/Yıl
- Sesli/Gürültülü
- Sorun/Problem
- Söz dinle-/Laf dinle-
- Şimdi/Şuan
- Tek başıma/Yalnız
- Tercih et-/Seç-
- Üniversite/Yüksek eğitim
- Yalnız/Tek
- Yardım/Destek
- Yaşlı/İhtiyar
- Ye-/Beslen-

Yukarıdaki tabloda incelenen 80 kâğıttaki eş/yakın anlamlı sözcükleri görmekteyiz. Toplam 30 kâğıtta 33 farklı eş/yakın anlamlı sözcük kullanılmıştır. Öğrencilerden istenen yazma çalışmasının konusu göz önüne alındığında çok daha fazla eş/yakın anlamlı sözcük kullanımı beklenmektedir. Buna karşın tercih edilen kullanımlar konuya ilişkin kullanımlardır. İncelenen 80 kâğıtta aynı sözcüklerle yapılan kullanımlar da dâhil olmak üzere toplamda 46 eş/yakın anlamlı sözcük kullanımı tespit edilmiştir. Bu 46 kullanımın 10 tanesinde *hayat* ve *ömür* sözcükleri kullanılmıştır. Hayat sözcüğü tüm kâğıtlarda toplamda 117 kez tekrar edilmesine karşın eş anlamlısı olan *ömür* ya da *yaşam* sözcüklerinin hayat sözcüğü yerine kullanımı çok azdır. Bunun sebebi öğrencilerin yazılı anlatımdaki bağdaşıklık sağlayan unsurlardan biri olan sözcüksel bağdaşıklığın kullanımına dair farkındalıklarının olmamasıdır. Kullanılan eş/yakın anlamlı sözcüklerin 11 tanesini ise eylemler oluşturmaktadır. Aşağıda incelenen kâğıtlardaki eş/yakın anlamlı sözcük kullanımına yönelik örneklerin bazılarını paylaşalım.

Örnek 1:

“(...)İki yüzlü insanlardan *bıktım*. Para için kavga edenlerden *sıkıldım* o yüzden kaçtım (...)”

Örnek 2:

“(...) Bu *ömür* nasıl çabuk geçti? Keşke 30 yaşındayken *hayat* dursa (...)”

Örnek 3:

“(...) Muhtemelen o yaşta *yalnız* yaşayacağım. Yani yanımdaki kişileri de göreceğim ama evimde *tek* ya da eşimle yaşayacağım (...)”

Örnek 4:

“(...) Sabahtan akşama kadar evde sesli, gürültülü konuşmalar, yemekler kokusu, şarkılar, çocuklar gülüşü, çiçekler vb. olsaydı (...)”

Yukarıdaki 1. 2. ve 3. örnekte bir sözcüğün yerine eş ya da yakın anlamlısı kullanılarak metnin sözcüksel bağdaşıklığına katkı sağlanmıştır. Örnek cümlelerde sözcüksel bağdaşıklık unsurları dışında bağdaşıklığı olumsuz yönde etkileyen yanlışlar mevcuttur. Fakat 4. örnekte yakın anlamlı sözcüklerin (sesli ve gürültülü) ard arda kullanımı hem anlatım hem de sözcüksel bağdaşıklık açısından uygun değildir. İki sözcükten birinin kullanılması bu cümle için daha doğru olacaktır. Bu sebeple eş ya da yakın anlamlı sözcük kullanımını bilinçli bir şekilde gerekli olduğu durumlarda yapmak gerekmektedir.

4.1.3. Üst/Alt Anlamlı Sözcük Kullanımına Yönelik Bulgular

İncelenen 80 kâğıtta üst ya da alt anlamlı sözcük kullanımı sadece 10 kâğıtta tespit edilmiştir. Kâğıtlarda tespit edilen 10 kullanım şu şekildedir;

Hastalık/Hipertansiyon/Şeker hastalığı

Spor/Tekvando

Eğitim/ Üniversite eğitimi

Aile/Torun/Oğul

Aile/Oğul/Kız çocuk (x3)

Aile/Eş/Kız

Çocuk/Oğul/Kız

Spor/Yürüyüş

Spor yap-/Koş-

Örnek:

“(...) Sabah erken kalkıp dışarıda yavaş yavaş *spor yapıyorum*. Temiz havada *koşuyorum* (...)”

“(...) Çok *hastalık* var. *Hipertansiyon*, *şeker hastalığı* çok zor, iyi değilim (...)”

Yukarıda incelenen kâğıtlardan alınan iki örneği görmektediriz. Üst/ alt anlamlı sözcük kullanımı ile metnin sözcüksel bağdaşıklığına katkı sağlanmıştır.

Öğrenenlerin üst ya da alt anlamlı sözcük kullanma oranı çok düşüktür. Bu oranın düşük olmasının sebebi olarak öğrenenlerin sözcükleri farklı anlam ilişkileriyle birlikte kullanma konusunda yeterince bilgi sahibi olmadıkları düşünülebilir.

4.1.4. Genel Anlamalı Sözcük Kullanımına Yönelik Bulgular

Genel anlamalı sözcük kullanımı incelenen 80 kâğıdın yalnızca 5 tanesinde tespit edilmiştir. Kullanılan genel anlamalı sözcükler; *her şey, kişi, problem, şey ve hepsi* sözcükleridir. Kâğıtların yalnızca bir tanesinde iki farklı genel anlamalı sözcük kullanımı tespit edilmiştir.

Örnek:

“(...) Yemek o kadar yeyemesin, ilaç içmeyi unutabilirsin, *her şeye* muhtaç olursun (...)”

Yukarıda incelenen yazma çalışmalarında bir sözcüğün genel anlamalı bir sözcük ile tekrar kullanımına yönelik örnekleri görmekteyiz. Genel anlamalı sözcük kullanımı ile metnin sözcüksel bağdaşıklığına katkı sağlanmıştır.

Anadil kullanıcıların sıklıkla başvurduğu genel anlamalı sözcük kullanımının yabancı dil kullanıcılarının yazma çalışmalarında da yer alması gerekmektedir.

4.2. Sözcüksel Bağdaşıklık Sınıflandırmasının “Eş dizimlilik” Başlığına Yönelik Bulgular

Eş dizimlilik sözcüklerin anlamlı ilişkiler ile birlikte kullanılmasına dayanmaktadır. Bir sözcüğün başka bir sözcüğün yerine kullanımına değil sözcüklerin birbirleriyle kullanım sıklığına göre şekillenmektedir. Öğrencilerden alınan yazma çalışmalarında eş dizimlilik dört alt başlıkta incelenmiştir. Tekrar başlığına göre çok daha az kullanım tespit edilmiştir. Bunun sebebi öğrencilerin pek çoğunun söz varlığının kısıtlı olması ve okuma alışkanlığına sahip olmamalarıdır. Yeterince okumayan bir öğrenci hangi sözcüğün hangi sözcükle uyumlu kullanıldığını fark edemeyecektir. Bir konu hakkında yeterli söz hazinesine sahip olmayan bir öğrenci doğru sözcük tercihi yapmakta zorlanacak, farklı kavram alanlarından sözcükleri bir arada kullanacaktır.

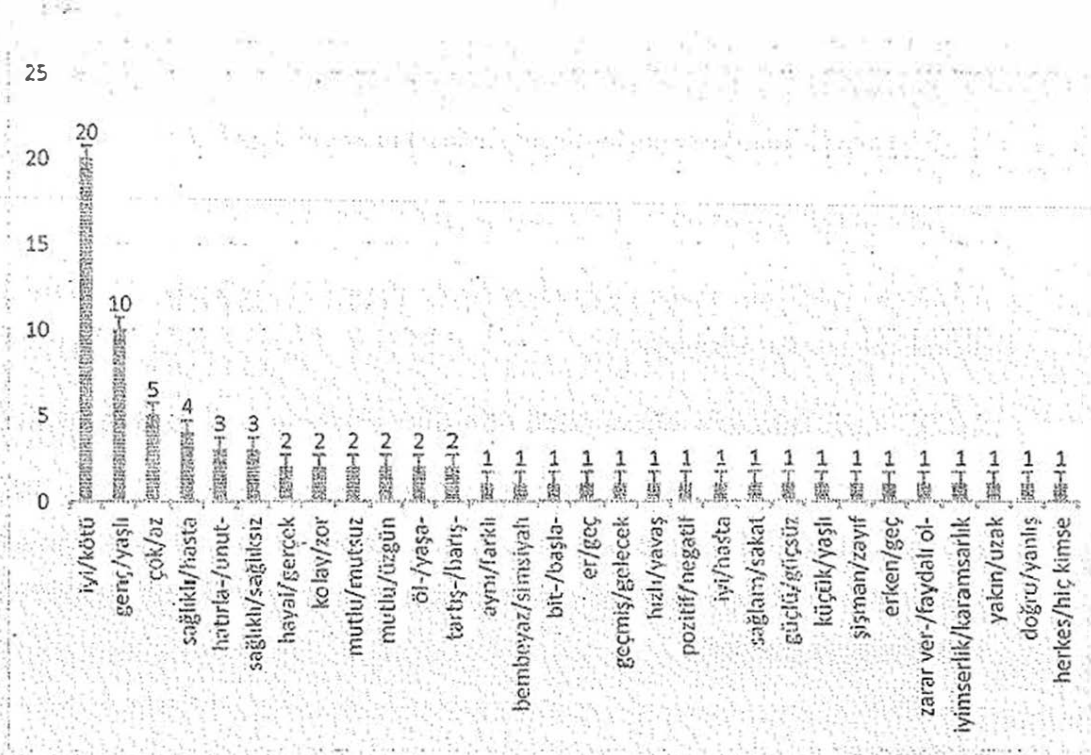
4.2.1. Kavramsal Alan Kullanımına Yönelik Bulgular

İncelenen 80 yazma örneğinin hepsinde birbiriyle ilişkili sözcük kullanımı mevcuttur. Konu ve sorulan sorular göz önüne alındığında tüm yazma çalışmalarında uygun sözcük kullanımını görmekteyiz. İncelenen tüm yazma çalışmalarında yaşlılık, pişmanlık, aile kavramı üzerinde durulmuştur. Tabi ki tüm kâğıtlarda kavramsal alana yönelik sözcük kullanımı aynı seviyede değildir.

4.2.2. Zıtlıklara Yönelik Bulgular

Eş dizimlilik başlığı altındaki dört kullanım arasında en çok tespit edilen kullanım zıtlıklara yönelik kullanımdır. Bunun başlıca sebebi A1 seviyesinden itibaren sözcükler öğrencilere zıt anlamlarıyla birlikte verilmektedir. Bir sözcüğü zır anlamlısı ile birlikte öğrenmek sözcüklerin birlikte kullanım oranını da arttırmaktadır. Zıtlıklara yönelik kullanımın bir diğer sebebi de öğrencilere yazmaları için verilen konunun zıt anlamlı sözcük kullanımına elverişli olmasıdır. (genç/yaşlı, sağlıklı/sağlıksız vb.)

İncelenen 80 kağıdın 47 tanesinde zıt anlamlı sözcük kullanımı tespit edilmiştir. 47 kağıtta toplam 75 kez zıt anlamlı sözcük kullanılmıştır. 75 kullanımda 30 farklı zıt anlamlı sözcük tespit edilmiştir. Bu sözcükler şekil 7'de gösterilmektedir.



Şekil 8. İncelenen yazma çalışmalarındaki zıt anlamlı sözcüklerin tekrar sayısı

Yukarıdaki tabloda gördüğümüz 30 sözcüğün 5 tanesi zıt anlamlı eylem kullanımını göstermektedir. 80 kağıtta en çok tespit edilen zıt anlamlı sözcükler ise *iyi/kötü* sözcükleridir. 75 kullanımın 20 tanesinde *iyi* ve *kötü* sözcükleri kullanılmıştır. Bunun en önemli sebebi; öğrencilerden yazmaları istenen konunun sorularından birinin *iyi* ve *kötü* gün ile ilgili olmasıdır. Bir diğer sık tekrar eden zıtlık ise *yaşlı* ve *genç* sözcüklerinin kullanımıdır. Eş dizimliliğe katkı sağlayan bu zıtlık kullanımı 10 kez tekrar edilmiştir. *Çok*

ve az sözcükleri 5 kez, *sağlıklı ve hasta* zıtlığı 4 kez, *hatırlamak ve unutmak* fiilleri ile *sağlıklı/sağlıksız* sözcükleri ise 3'er kez tekrar edilmiştir. İncelenen yazma çalışmalarının çoğunda zıt anlamlı sözcük kullanımı 1 sözcük ile sınırlı kalmıştır. Zıt anlamlı sözcük kullanımına sahip tüm yazma çalışmalarında konu gereği birbiri ile ilişkili sözcükler tespit edilmiştir. Aşağıda zıt anlamlı sözcüklere incelenen yazma çalışmalarından birkaç örnek vereceğiz.

Örnek:

“(...) İyi gün arkadaşları zaten bizi kötü günümüzde bırakır ama kötü gün dostlarımı çok özliyorum (...)”

“(...) Keşke az yaşasaydım ve daha kolay bir hayat yaşasaydım. Hayatım çok zorlu geçti (...)”

“(...) Şu an çok enerjili ve güçlüyüm, hasta değilim ve çok sağlıklıyım (...)”

“(...) İnsan hata yapmazsa ne doğru veya ne yanlış bilemiyor (...)”

Yukarıda incelenen yazma çalışmalarından alınan zıt kullanım örnekleri metnin eş dizimliliğine katkı sağlamaktadır.

4.2.3. Aynı Düzendeki Seriyeye Bağlı Sözcük Kullanımına Yönelik Bulgular

Metindeki sözcüksel bağdaşıklığı sağlayan unsurlardan biri olan eş dizimlilik aynı düzende seriyeye bağlı sözcük kullanımı ile de sağlanmaktadır. Araştırmada incelenen 80 kağıdın yalnızca 5 tanesinde aynı düzende seriyeye bağlı sözcük kullanımı tespit edilmiştir. Bu kullanımlar şu şekildedir:

doğ-/büyü-

şimdi/yarın

doğum günü/pasta/kutla

cumartesi/pazar

saniye/dakika/gün/ay/yıl

Örnek:

“(...) Cumartesi gününde ailemle harcıyorum. Bütün ailem cumartesi gününde buluşuyorlar, Pazar gününde dinleniyorum (...)”

“(...) Hayatımızdaki her geçen saniye, dakika, gün, ay, yıl kötü mü yoksa da iyi mi zaten geçmişte kalıyor (...)”

Yukarıda incelenen kağıtlardan alınan örneklerin ilkinde *cumartesi* ve *pazar* sözcüklerinin ikincisinde ise *saniye*, *dakika*, *gün*, *ay* ve *yıl* gibi aynı seriye bağlı sözcüklerin birlikte kullanımı ile metin eş dizimliliğine katkı sağlanmıştır.

4.2.4. Parça-Bütün İlişisine Yönelik Bulgular

Eş dizimliliği sağlayan bir diğer sözcüksel ilişkide parça-bütün ilişkisidir. İncelenen 80 yazılı metinde sadece 3 kâğıtta parça bütün ilişkisine yönelik kullanım tespit edilmiştir. Bunlar; *fizik/boy*, *vücut/el* ve *üniversite/mimarlık* bölümü sözcükleridir.

Örnek:

“(...) Vücudum kuvvetsiz, saçlarım bembeyaz, ellerim buruşuk ama her şeyi kabul etmem gerekir (...)”

Yukarıda incelenen kâğıtlardan parça-bütün ilişkisine yönelik örneği görmekteyiz. *Vücut* ve *el* sözcüklerinin kullanımı ile metindeki eş dizimliliğe dolayısıyla da sözcüksel bağdaşıklığa katkı sağlanmıştır.

Öğrencilerin eş dizimliliğe katkı sağlayan parça bütün ilişkisine sahip sözcükleri kullanmamaları metnin bağdaşıklık ölçütünü olumsuz etkilemektedir.

BÖLÜM V

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç

Bu araştırmada Türkçe'yi yabancı dil olarak öğrenenlerin sözcüksel bağdaşıklık araçlarını kullanım düzeyleri incelenmiştir. Bu çalışma ile hedeflenen İstanbul Aydın Üniversitesi TÖMER'de eğitim gören B1 düzeyindeki 80 öğrencinin yazılı anlatım çalışmalarında kullandıkları sözcüksel bağdaşıklık araçlarını tespit etmektir. Yapılan çalışma sonucunda elde edilen bulgular detaylı biçimde gösterilmiştir. Bu bölümde elde edilen bulgular benzer çalışmalardaki bulgu ve sonuçlar ile karşılaştırılacak ve Türkçe'yi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazılı çalışmalarında sözcüksel bağdaşıklık araçlarını kullanımlarını geliştirmeye yönelik önerilerde bulunulacaktır.

Bu alanda yapılan benzer çalışmaların tümü sözcüksel bağdaşıklık alt başlık olarak ele alan, bağdaşıklık sağlayan unsurlara yönelik çalışmalardır. Yalnızca sözcüksel bağdaşıklık kullanımına yönelik çalışma mevcut değildir. Yapılan çalışma sonucunda incelenen yazılı anlatım kağıtlarından elde edilen bulgular; sözcüksel bağdaşıklık araçlarının yazılı anlatım çalışmalarında yeterli şekilde kullanılmadığını göstermektedir. AOÖÇ'de B1 seviyesindeki bir öğrenen için "Bir dizi kısa metin bölümünü birleştirerek karmaşık olmayan, alışlagelmiş birçok konuyu içeren, bağlantılı metinler oluşturabilir." şeklinde bir yeterlilik tanımlaması bulunmaktadır (telc, 2013 s.64). Fakat incelenen metinlerin büyük bir kısmında sözcüksel bağdaşıklık da dâhil olmak üzere bağdaşıklık araçlarının kullanımına dair problemler mevcuttur. Bu araştırmada elde edilen bulgulara göre çalışına yapılan öğrencilerin en çok kullandığı sözcüksel bağdaşıklık araçları sırasıyla; aynı sözcük tekrarı, kavram alanı, zıt anlamlı sözcük kullanımı, eş ya da yakın anlamlı sözcük kullanımı, genel anlamlı sözcük kullanımı, üst ya da alt anlamlı sözcük kullanımı, aynı seriye bağlı sözcük kullanımı, parça-bütün ilişkisine sahip sözcük kullanımı şeklinde olmuştur. Aynı sözcük tekrarı çok kullanılmasına karşın kullanımına yönelik problemler mevcuttur. Bir sözcüğün aynı sözcük ile tekrar edilmesi gerekli durumlarda ve yeterli tekrar sayısı ile yapıldığında metnin bağdaşıklığına katkı sağlarken gereksiz kullanımlar metnin akıcılığını bozmakta metni sıkıcı bir hale getirmektedir. Bu sebeple inceleme sonucunda 80 yazılı anlatımda da tespit edilen aynı sözcük tekrarına yönelik kullanımlar bu unsurun tüm kâğıtlarda doğru bir şekilde kullanıldığını göstermemektedir. Kullanım sıklığı sıralamasında 3. sırada zıtlıklar yer almaktadır. İncelenen 80 yazıma çalışmasının 75 tanesinde zıtlık bildiren kullanım olmasına rağmen sözcük çeşitliliği 30 farklı kullanım ile sınırlı kalmıştır. Tercih edilen zıtlık

kullanımlarına bakıldığında sözcüklerin büyük kısmının A1 söz varlığına ait olduğunu görmekteyiz. (iyi/kötü, yaşlı/genç, mutlu/üzgün, erken/geç vb.) Özellikle A1 seviyesinden itibaren sıfatların öğretiminde sözcüklerin zıt anlamlılarıyla birlikte verilmesi öğrencilerin bu sözcükleri daha kalıcı olarak öğrenmelerine dolayısıyla da yazma çalışmalarında kullanmalarına olanak sağlıyor. İyimserlik/kötümserlik gibi soyut anlamlı öğrencilerin B1 seviyesindeki söz varlığına ait kullanımlar incelenen yazma çalışmaları içinde sadece bir kâğıtta tespit edilmiştir. Aynı sözcük tekrarı ile benzer şekilde 75 kâğıtta tespit edilen zıt anlamlı sözcük kullanımı da her zaman doğru şekilde verilmemiştir. Gereksiz kullanımlar, yanlış sözcük tercihleri ya da yanlış sözcük türündeki kullanımlar metnin bağdaşıklığına olumlu katkıda bulunmamaktadır.

Kullanım sıralamasında 4. Sırada yer alan eş ya da yakın anlamlı sözcük kullanımı ise zıt anlamlı sözcük kullanımına oranla çok daha kısıtlı kalmıştır. Sadece 30 kâğıtta eş ya da yakın anlamlı sözcük kullanımı tespit edilirken, toplamda 33 farklı eş ya da yakın anlamlı sözcük kullanılmıştır. Fakat bazı kullanımlar cümlede anlatım bozukluğuna sebep olan gereksiz ya da yanlış kullanımlardır. Eş anlamlı iki sözcükten birinin diğerinin yerine kullanılması sözcüksel bağdaşıklığa katkı sağlarken ardı ardına kullanımlar anlatım bozukluğuna sebep olmaktadır. *Yemek/tüketmek* ya da *bırakmak/terk etmek* gibi yakın anlamlı sözcüklerin arasında anlamsal fark mevcuttur. Bu farkı gözetmeksizin kullanılan sözcüklerle kurulan cümleler anlamlı bir ifadenin gerektirdiği mantıksal bağlantıları taşımayabilir. Bu sebeple sınıf içi eş/yakın anlamlı sözcük öğretiminde bu tarz anlam farklılıkları mutlaka örnek cümlelerle verilmelidir.

Kullanım sıklığına göre 5. sırada üst ya da alt anlamlı sözcük kullanımı yer almaktadır. Üst/alt anlamlı sözcük kullanımının incelenen yazma çalışmalarında yer almaması öğrencilerin sözcük bilgisi eksikliğinden değil, kullanıma dair bilgi eksikliklerinden kaynaklanmaktadır.

Sözcüksel bağdaşıklık araçlarından genel anlamlı sözcük kullanımı, aynı seriye bağlı sözcük kullanımı ve parça-bütün ilişkisine sahip sözcük kullanımı ise en az tespit edilen üç kullanımdır. Genel anlamlı sözcük kullanımı ve aynı seriye bağlı sözcük kullanımı yalnızca 5 yazma çalışmasında, parça-bütün ilişkisine sahip sözcük kullanımı ise sadece 3 yazma çalışmasında yer almıştır. Bu üç kullanımın yazma çalışmasına katılan öğrenciler tarafından kullanılmaması sözcük öğretimi yapılırken öğrencilerin bu tarz kullanımlara yönelik bilgi sahibi olmamalarından kaynaklanmaktadır.

Yukarıda daha önce bahsedildiği gibi alan taraması yapıldığında sadece sözcüksel bağdaşıklık araçlarının kullanımı üzerine bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Fakat daha önce

yapılmış, bağdaşıklık araçlarından biri olarak sözcüksel bağdaşıklık da içine alan farklı çalışmalar mevcuttur. Bu çalışmalar incelendiğinde;

- Coşkun'un (2005) çalışması sonucunda bağdaşıklık unsurlarının çoktan aza doğru kullanım sıklığı; *eksiltili anlatım, bağlama ögeleri, kelime bağdaşıklık, gönderim, değiştirim* şeklinde olmuştur. Coşkun (2005) çalışmasını ilköğretim öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarını inceleyerek yapmıştır.
- Coşkun (2011) tarafından yapılan bir başka çalışmada Türk ve Özbek öğrencilerin öyküleyici bağdaşıklık ölçütleri çerçevesinde incelenmiş ve çalışma sonucunda kullanım sıklığı çoktan aza doğru; *eksiltili anlatım, bağlama ögeleri, kelime bağdaşıklık, gönderim, değiştirim* şeklinde belirtilmiştir.
- Can (2012) tarafından yapılan çalışmada ortaöğretim 9. Ve 10. Sınıf öğrencilerinin paragraf düzeyinde çoktan aza doğru kullandıkları bağdaşıklık aracı şu şekildedir: *kelime bağdaşıklık, bağlama ögeleri, eksiltili anlatım, gönderim ve değiştirim*.
- Çoban ve Karadüz (2015) tarafından yapılan çalışmada ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin öyküleyici metinleri bağdaşıklık ölçütlerine göre değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonucunda kullanım sıklığı çoktan aza doğru; *gönderim, eksiltili anlatım, değiştirim, bağlama ögeleri, kelime bağdaşıklık* şeklinde verilmiştir.
- Aramak (2016), ise yaptığı çalışmada CI düzeyindeki yabancı öğrencilerin paragraf düzeyinde bağdaşıklık ölçütlerini kullanımlarını değerlendirmiştir. Çalışma sonucunda; *bağlama ögeleri, gönderim, değiştirim, eksiltili anlatım, kelime bağdaşıklık* şeklinde bir sıralama elde etmiştir.
- Mantı (2017) tarafından yapılan çalışmada Türkçe öğrenen Mısırlı öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki bağdaşıklık araçlarını kullanım sıklığı çoktan aza doğru; *kelime bağdaşıklık, bağlama ögeleri, eksiltili anlatım, gönderim, değiştirim* şeklindedir.

Tüm bu çalışmalar bağdaşıklık ölçütleri içinde sözcüksel bağdaşıklık alt başlık olarak ele alan çalışmalardır. Çalışmalarda görüldüğü üzere; sözcüksel bağdaşıklık kimi çalışmada en çok kullanılan unsurken, kimi çalışmada en az kullanılan unsurdur. Çalışmaların bazılarında sözcüksel bağdaşıklığın hangi ölçütler çerçevesinde ele alındığı belirtilmemiştir. Can (2012) ve Mantı (2017) tarafından yapılan çalışmalarda sözcüksel bağdaşıklığın alt başlıkları ve bunlara dair edilen bulgular paylaşılmıştır. Bu çalışmalar incelendiğinde;

- Can (2012, s.167) tarafından yapılan çalışmada kelime bağdaşıklık *aynı kavram* alanından ve *tekrar* olmak üzere iki başlık altında değerlendirilmiştir. Bu iki

başlıktan aynı kavram alanında kelime kullanımının, tekrar başlığından daha çok kullanıldığı tespit edilmiştir. Tekrar türlerinden en çok kullanılan bağdaşıklık türünün kelimenin aynen tekrarı, ikinci olarak eş ya da yakın anlamlı kelime kullanımı, üçüncü sırada kelimenin üst anlamlısını kullanma ve en az kullanılan ölçütün ise genel anlamlı sözcük kullanımı olduğu belirtilmiştir.

- Mantı (2017, s.74) tarafından yapılan çalışmada; B1 düzeyinde Türkçe öğrenen Mısırlı öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki sözcüksel bağdaşıklık öğelerini kullanım düzeyleri incelenmiştir. Çalışmada sözcüksel bağdaşıklık *aynı kavram alanı*, *tekrar* ve *sözcük seçimi* olmak üzere üç alt başlıkla ele alınmıştır. Bu üç başlık arasındaki sıralama çoktan aza doğru; *tekrar*, *aynı kavram alanı* ve *sözcük seçimi* şeklinde olmuştur.

Can (2012, s.12) tarafından yapılan çalışmada araştırmanın evrenini Türkiye’de öğrenim gören anadili Türkçe olan ortaöğretim 9. ve 10. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Mantı (2017, s.41) tarafından yapılan çalışmanın evrenini ise Kahire’de Türkçe öğrenen Mısırlı öğrenciler oluşturmaktadır. Can (2012) tarafından yapılan çalışma sonuçları ile çalışmamız karşılaştırıldığında; sözcüksel bağdaşıklık unsurlarının kullanım sıklığının benzerlik gösterdiği görülmektedir. Çalışmamızda sözcüksel bağdaşıklık unsurlarını daha fazla alt başlık altında incelediğimiz için bazı başlıkların karşılaştırılması yapılamamaktadır. Mantı (2017) tarafından yapılan çalışmada da sözcüksel bağdaşıklık unsurları yalnızca üç başlık altında incelendiği için detaylı karşılaştırma yapılması mümkün değildir. Fakat çalışmadan elde edilen mevcut sonuçlar çalışmamız ile benzerdir.

Bu üç farklı çalışmadan sözcüksel bağdaşıklık ölçütleri kapsamında elde edilen sonuçlar karşılaştırıldığında; anadili Türkçe olan öğrenenler ile Türkçe’yi yabancı dil olarak öğrenenler arasında anlamlı bir farklılık görülmediği söylenebilir.

Son olarak çalışmamızdan elde edilen bulgulara ve daha önce yapılan çalışma sonuçlarına bakılarak sözcüksel bağdaşıklığın kullanımına dair pek çok sorunun olduğunu ve bu sorunların doğrudan yazma becerisini olumsuz yönde etkilediğini söyleyebiliriz. Çalışmamız sonucunda tespit edilen problemlere aşağıda yer verilmiştir.

- Bir sözcüğün farklı anlam ilişkileri kurarak ifade edilememesinden dolayı aynı sözcük tekrarının gereksiz ve çok sık kullanılması.
- Eş ya da yakın anlamlı sözcüklerin aralarındaki anlam farkının bilinmemesinden kaynaklı yanlış kullanımı.
- Eş ya da yakın anlamlı sözcüklerin ardı ardına kullanılarak anlatım bozukluğuna sebep olunması

- Zıtlık içeren sözcüklerin kullanımının seviyeye göre yetersiz ve kısıtlı kalması
- Genel anlamlı sözcük kullanımı, üst ya da alt anlamlı sözcük kullanımına dair eksiklik.
- Aynı seriye bağlı ve parça bütün ilişkisine sahip sözcüklerin kullanımına dair eksiklik.
- Sözcüksel bağdaşıklık unsurlarının kullarındaki problemlere bağlı yazma çalışmalarının bağdaşıklık sorunları içermesi

5.2. Öneriler

Çalışmamızda Türkçe'yi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazılı anlatımlarındaki sözcüksel bağdaşıklık kullanım düzeyleri incelenmiştir. Bu bölümde elde edilen bulgular sonucunda tespit edilen sorunların çözümlerine yönelik önerilerde bulunulacaktır.

- Yazma becerisi dil öğretiminde, dört temel dil becerisinin son halkası olarak kabul edilmektedir. Bu sebeple öğretim sırasında da yazma becerisinin geliştirilmesi sona kalmaktadır (Demirel, 2012: 116). Bu yanlış tutum yazma becerisine dair sorunların çözümü zorlaştırmaktadır. Bu nedenle yazma becerisi diğer üç beceri alanında ayrılmadan, temel seviyeden itibaren sınıf içinde yeterli zaman ayrılarak geliştirilmelidir.
- Coşkun (2005: 245), metin üretmenin iki aşamalı bir süreç olduğunu, birinci aşamada yazılacakların zihinde oluşturulduğunu, ikinci aşamada ise zihindekilerin kâğıda döküldüğünü söylemektedir. Can (2012: 259) da yazma eğitiminin başlangıcını, düşünce eğitimi ile yapmak gerektiğini söylemektedir. Çünkü bir tümce, paragraf ya da metin yazmadan önce düşüncelerimizi yönetmeliyiz. Yani yazma etkinlikleri öğrencinin duygu ve düşüncelerini yazılı şekilde ifade etmesine olanak sağlarken anlatıma dayalı bir diğer beceri olan konuşmanın aksine öğrenciye düşünmesi, fikirlerini sıralaması, ayırması ya da karşılaştırması için daha uzun bir süre de tanır. Bu sebeple öncelikle öğreticiler, öğrencileri yazma etkinliklerinin onlara sunduğu avantaj hakkında bilgilendirmeli, yazma motivasyonlarını arttırmalıdır.
- Yazma becerisinin kişiye özel gelişim gösterdiği unutulmamalıdır. Her öğrenenin çalışması ayrı değerlendirilip ayrı dönüt verilmelidir.
- Öğretmenin sözcük, tümce, paragraf ve metin çalışmalarını yaparken bağdaşıklık unsurlarına yönelik çalışmalar yapması gerekmektedir.
- Bağdaşıklık ölçütlerinden sözcüksel bağdaşıklığa yönelik çalışmaların sözcük hazinesini geliştirmeye bağlı olduğu unutulmamalıdır. Sözcük çalışmaları yapılırken

sözcüğün salt anlamı değil; varsa mutlaka eş, yakın, zıt, üst ve alt anlamı da verilmelidir. Bu anlamlar verilirken tümce ve paragraf düzeyinde örnek çalışmalar yapılmalıdır.

- Sözcüksel bağdaşıklıkla sağlayan unsurlardan biri olan aynı sözcük tekrarına yönelik en önemli sorun; sözcüklerin çok sık ya da gereksiz tekrar edilmesidir. Bu sebeple aynı sözcüğün tekrarına yönelik çalışmalar hem mevcut okuma metinlerinden yola çıkarak doğru kullanım şekli gösterilmeli hem de tümce, paragraf ve metin çalışmaları ile öğrenciler yönlendirilmelidir. Aynı sözcüğün tekrarı yerine eş, yakın, üst, alt ya da genel anlamlı sözcük kullanılabileceği öğrencilere örneklerle gösterilmelidir.
- Eş anlamlı sözcük öğretimi titizlikle yapılmalıdır. Eş ya da yakın anlamlı sözcükler her zaman birbirlerinin yerine kullanılamaz. Bu bilgi mutlaka öğrencilere verilmelidir. Eş anlamlı sözcük öğretimi yapılırken sözcükler arasındaki anlam ve kullanım farklılıkları öğrencilere gösterilmelidir.
- Eş anlamlı sözcük kullanımına dair dikkat edilmesi gereken bir başka nokta ise anlatım bozukluklarıdır. Aynı tümce içinde eş anlamlı iki sözcüğün ardı ardına kullanımı anlatım bozukluğuna sebep olmaktadır. Bu tarz kullanımların önüne geçmek için öğrenciler bu konuda bilgilendirilmelidir.
- Sözcüksel bağdaşıklıkla sağlayan araçlardan biri olan zıtlıklar da sadece temel seviyedeki sıfat öğretimi ile sınırlı kalmamalıdır. Zıt anlamlı sözcük öğretimi yapılırken özellikle eylem türündeki sözcüklerin öğretiminde zıt anlamlı sözcükler ile olumsuz anlamlı sözcüklerin karıştırılmamasına dikkat edilmelidir. Bu konudaki farklılığı göstermeye yönelik örnekler mutlaka öğrenenlere verilmelidir.
- Üst ya da alt anlamlı sözcükler mutlaka sözcük öğretimine yönelik derslerde verilmelidir. Bir sözcüğün sadece eş ya da zıt anlamlısı değil üst ve alt anlamlısı da öğrencilere öğretilmelidir. Bu öğretim sadece sözcük düzeyinde olmamalı, tümce, paragraf ve metin içinde kullanımlarına dair örnekler verilerek kalıcı hale getirilmelidir.
- Bir sözcük yerine o sözcükle metin dışında bir ilişkisi bulunmayan genel anlamlı sözcük kullanımı sözcüksel bağdaşıklıkla sağlayan önemli unsurlardan biridir. Genel anlamlı sözcük kullanımını öğrencilere öğretmek için Coşkun (2005:94) tarafından yapılan, Türkçe'de bağdaşıklık oluşturan genel isimlerin gruplandırıldığı çalışmadaki örnekler verilebilir.
 - İnsanlar için; kişi, adam, kadın, çocuk, delikanlı, kız, topluluk, kalabalık.

- Nesneler için; şey, eşya, alet...
 - Mekânlar için; yer, ortam...
 - Eylemler için; hareket, davranış, olay...
 - Durumlar için; mesele, sorun, problem, iş, konu...
- Eş dizimliliği sağlayan aynı seriye bağlı sözcük kullanımı, parça-bütün ilişkisine sahip sözcük kullanımı da öğrencilere örnek tümce, paragraf ve metin çalışmaları ile verilmelidir. Sözcük öğretimi sözcüğün tek bir anlamına yönelik olmamalı, sözcüğün farklı anlam ilişkileri ile kullanımına örnekler verilmelidir.
- Öğrenenlerden yazma çalışmalarında sözcüksel bağdaşıklık araçlarını kullanmaları beklenirken öğrencilere bu ölçütleri barındıran materyaller de sunulmalıdır.
- Öğretmenlerin mevcut ders kitaplarındaki metinlere, söz varlığına ve yazma becerisine yönelik etkinliklere tamamen bağlı kalmadan öğrenenlerin yazma becerilerini geliştirmek için çok yönlü çalışmalar yapmaları gerekmektedir.

KAYNAKÇA

- Açık, F. (2008). *Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretilirken karşılaşılan sorunlar ve çözümler önerileri*. Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü, Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu.
- Aksan, D. (1971). Kavram alanı-kelime ailesi ilişkileri ve Türk yazı dilinin eksikliği üzerine. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten*. 254-262.
- Aksan, D. (1987). *Anlambilimi ve Türk anlambilimi (ana çizgileriyle)*. Ankara: DTCF Yayınları
- Aksan, D. (1999). *Anlambilim- anlambilim konuları ve Türkçenin anlambilimi*. Ankara: Engin Yayınları
- Aksan, D. (2015). *Türkçenin sözcüklüğü*. Ankara: Bilgi Yayınları
- Aramak, K. (2016). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde bağdaşıklık araçlarının kullanımı düzeyi üzerine bir araştırma (yayımlanmamış yüksek lisans tezi)*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Arslan, M. Kılıc, E. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisinin gelişiminde karşılaşılan sorunlar: Bosna Hersek örneği. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. Temmuz, 5(2), 169-182.
- Ayata Şenöz, C. (2005). *Metindilbilim ve Türkçe*. İstanbul: Multilingual Yabancı Dil Yayınları.
- Bağcı, H. & Başar, U. (2013). *Yazma eğitimi*, Durmuş M. ve Okur A (Ed.), Yabancılara Türkçe öğretimi el kitabı. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Bağcı, H. (2015). Yazma eğitimi. Özbay, M.(Ed.) Yazılı anlatım ve unsurları (s. 89-130). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık

- Barın, E. (2003). Yabancılar Türkçenin öğretiminde temel söz varlığının önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*. 13, 311-316
- Boylu, E. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen temel seviyedeki İranlı öğrencilerin yazma problemleri. *ZfWT Journal of World of Turks*, 6(2), 335-348
- Büyükkiz, 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.
- Büyükkiz, K. (2016). *Yazma eğitimi*. Tüfekçioğlu, B. Yıldırım F.(Ed.) Yabancılar Türkçe öğretiminde yazma becerisinin yeri. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, R. (2012). *Ortaöğretim öğrencilerinin yazılı anlatımlarında paragraf düzeyinde bağdaşıklık ve tutarlılık* (yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Coşkun, E. (2005). *İlköğretim öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarında bağdaşıklık, tutarlılık ve metin elementleri* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Coşkun, E. (2007) *İlköğretim öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarında metin tutarlılığı*. 21. ulusal dilbilim kurultayı bildiriler kitabı. Mersin: Mersin Üniversitesi Yayınları.
- Coşkun, E. (2011). Türk ve göçmen öğrencilerin yazılı anlatımlarında metin bağdaşıklığı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, Bahar*, 881-899.
- Coşkun, E. (2015). *Yazma eğitimi*. (5.baskı) Özbay, M.(Ed.) Yazma eğitiminde aşamalı gelişim (s. 49-87). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çakır, İ. (2010). Yazma becerisinin kazanılması yabancı dil öğretiminde neden zordur?. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 28(1), 165-176.

Çeçen, M. A. (2015). Yazma eğitimi. (5. baskı) Özbay, M.(Ed.) Yazma eğitimi açısından metin bilgisi (s.131-150). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Çoban, A. ve Karadüz, A. (2015). 7. sınıf öğrencilerin öyküleyici metinlerinin bağdaşıklık ve tutarlılık ölçütlerine göre değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (19), 67-96.

De Beaugrande, R. A., ve Dressler, W. U. (1981). Introduction to text linguistics. London: Longman Group Company.

Demirel, Ö. (2012). *Yabancı dil öğretimi dil pasaportu dil biyografisi dil dosyası*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Ergin, M. (1993). *Türk dil bilgisi*. İstanbul: Boğaziçi Yay.

Genç, H. N. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma eğitimi bağlamında yazım ve noktalama. *Dil Dergisi*. 168(2), Ankara Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezi.

Göçer, A. (2011). Öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarının Türkçe öğretmenlerince değerlendirilmesi üzerine. *On dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 30(2), 71-97. Samsun.

Günay, V. Doğan. (2007) *Metin bilgisi*. İstanbul: Multilingual Yabancı Dil Yayınları.

Günay, V. Doğan. (2013). *Metin bilgisi*. İstanbul: Papatya Yayıncılık Eğitim.

Halliday M.A.K., Hassan, R. (1976). *Cohesion in English*. NewYork: Longman Group UK Limited.

Halliday, M.A.K. Matthiessen, C. (2004). An introduction to functional grammar. London: Hodder Arnold

İner, K., Kocaman, A., & Özsoy, K. (2011). *DilBilim sözlüğü*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.

- İşeri, K. (2017). *Sözden yazıya dile gelen metin*. Ankara: PEGEM Akademi.
- Karatay, H. (2011). 4+1 Planlı Yazma ve değerlendirme modelinin öğretmen adaylarının yazılı anlatım tutumlarını ve yazma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 6(3), 1029-1047
- Kıran, A. Kıran, Z. (2010). *Dilbilime giriş*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Korkmaz, Z. (2003). *Türkiye türkçesi grameri*. Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Yayınları.
- Mantı, M. (2017). *Türkçe öğrenen mısırlı öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarında bağdaşıklık (Kahire örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Bolu.
- Onursal, İ. (2003). *Türkçe metinlerde bağdaşıklık ve tutarlılık*. Günümüz dilbilim çalışmaları. (Yay. Haz.: Ayşe (Eziler) Kıran, Ece Korkut, Suna Ağıldere). İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Özbay, M. (2006). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap
- Pilten, Ş. (2008). Eş dizimlilik özellikleri bakımından türk dilinde 'temiz' sözcükleri. *Modern Türklük Araştırmaları Dergisi*. 4, 24-46.
- Sel, G. (2012). Bağlama edatlarıyla bağlanan cümleler bağlama grubu oluşturabilir mi?. *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 12(2), 107-122.
- Tanskanen, S. K. (2006). *Collaborating towards Coherence: Lexical cohesion in English discourse*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Co.
- Telc, (2013). Diller için avrupa ortak öneriler çerçevesi, öğrenim, öğretim ve değerlendirme. Frankfurt: TELC GmbH.
- Tiryaki, E. N. (2013). Yabancı dil olarak türkçenin öğretiminde yazma eğitimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 38-44.

- Tok, M. (2012). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde akademik yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulamalı bir çalışma* (Yayımlanmamış doktora tezi). Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi.
- Tok, M. (2013) Yabancılar türkçe öğretimi ders kitaplarındaki yazma çalışmalarının değerlendirilmesi, *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 6(1), 249-279
- Tok, M. (2014). Paragraf türlerinin öğretimi sürecinde yazma becerilerine ilişkin bilişsel süreçlerin geliştirilmesi: bir eylem araştırması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(2), 899-912
- Topaloğlu, A. (1989). *Dil bilgisi terimleri sözlüğü*. İstanbul: Ötüken Yayınları
- Türk Dil Kurumu, (2011). *Türkçe sözlük*. Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Vardar, B. (2002) *Açıklamalı dilbilim terimler sözlüğü*. İstanbul: Multilingual Yabancı Dil Yayınları.

EKLER

EK 1.

ÖĞRENCİNİN AKADEMİK ÖZGEÇMİŞİ

Kişisel Bilgiler			
Adı ve Soyadı	Selin ODACI		
E-postası/Web Sayfası			
Bildiği Yabancı Diller	İngilizce		
Uzmanlık Alanı			
Öğrenim Bilgileri			
	Üniversite	Bölüm	Yıl
Lisans	İstanbul Üniversitesi	Dilbilimi	2014
Tez Başlığı			
Tez Danışmanı			
Akademik Eserler			
(Makale, kitap, kitap bölümü, bildiri, poster, sergi, konser vb. eserlerden kaynakça yazım kurallarına göre en fazla 10 eser yazılmalıdır.) Tezden üretilen yayınlar * ile işaretlenmelidir.			
Alanıyla İlgili Bilimsel Kuruluşlara Üyelikler			
Alanıyla İlgili Aldığı Ödüller			

EK 2. Uygulama İzni

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİTHE REPUBLIC OF TURKEY
İSTANBUL AYDIN UNIVERSITY

TÜRKÇE ÖĞRENİM ARAŞTIRMA VE UYGULAMA MERKEZİ

Sayı: 6.30.2.AYD.0.A10.00/500-3792

Konu: Uygulama izni Hk.

08.05.2019

İLGİLİ MAKAMA

19418419984 TC Kimlik numaralı Selin ODACI'nın "Sözcüksel Bağdaşıklıkın Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Yazılı Anlatımında İncelenmesi" adlı yüksek lisans tezinin Aydın TÖMER'de uygulanması uygun bulunmuştur.

Gereğini bilgilerinize arz ederiz.

Emrah BOYLU

Aydın TÖMER Müdürü



EK 3. Uygulama Örnekleri

YAZMA

Aşağıdaki konu hakkında en az 150 sözcük kullanarak bir yazı yazınız.

- Şu an 100 yaşında olduğunuzu hayal edin. Nasıl bir hayat geçirdiniz? Aşağıdaki maddelerden yararlanarak yazın.
 - > Fiziksel değişiklikleriniz ve sağlık durumunuz
 - > Yanınızdaki kişiler
 - > Bir gününüz (İyi ve kötü)
 - > Pişmanlıklarınız ve keşkelleriniz

Benim Hayatım

Ben şimdi 100 Yaşındayım. Ailem yanımda olduğu sürece iyi olacağım. Benim hayatım çok zor oldu. Ama güzel geçti. Tek kızım üniversiteden mezun oldu. Bu hayatımın en güzel günü oldu. Sonra evlendi ve bir kızı vardı. Küçük ailemiz neşe dolu oldu. Önceki yıllarda ayaklarımda ağrı vardı. Ye gözlerimde de iyi görmedim. Kocam öldüğünde hayatımın en kötü günü. O zaman, kızım yanımdayken bile yalnız hissettim. Benim şeklim değişti. Yüzüm buruştu. Pişman olduğumu hissediyorum. Çünkü sağlığıma dikkat etmedim. Keşke doktorların konuşması duymuş olsaydım, sağlığım bozuldu. Sonunda, hayatımın son gününe kadar ailemin yanımda olma'yı umuyorum.

