

T. C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

TÜRKÇE ÖĞRENEN MİSİRLİ ÖĞRENCİLERİN
YAZILI ANLATIM ÇALIŞMALARINDA BAĞDAŞIKLIK
(KAHİRE ÖRNEĞİ)

MELDA İREM MANTI

BOLU-2017

T. C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

TÜRKÇE ÖĞRENEN MİSİRLİ ÖĞRENCİLERİN
YAZILI ANLATIM ÇALIŞMALARINDA BAĞDAŞIKLIK
(KAHİRE ÖRNEĞİ)

Yüksek Lisans Tezi

Hazırlayan
Melda İrem MANTI

Danışman
Yrd. Doç. Dr. Salih Kürşad DOLUNAY

BOLU, MAYIS-2017

YÜKSEK LİSANS ONAY FORMU

Melda İrem MANTI tarafından hazırlanan “Türkçe Öğrenen Mısırlı Öğrencilerin Yazılı Anlatım Çalışmalarında Bağdaşıklık (Kahire Örneği)” başlıklı çalışma, jüri tarafından Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalında Yüksek Lisans olarak kabul edilmiştir. 15/05/2017

Jüri Üyeleri**Akademik Unvan, Adı ve SOYADI****İmza**

Üye (Tez Danışmanı) : Yrd. Doç. Dr. S. Kürşad DOLUNAY



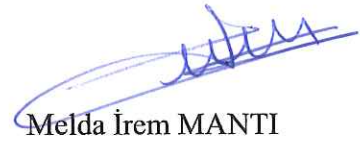
Üye : Prof. Dr. Abdurrahman GÜZEL



Üye : Doç. Dr. Mehmet KURUDAYIOĞLU

**Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün Onayı****Prof. Dr. Türkan ARGON****Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü**

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum, “Türkçe Öğrenen Mısırlı Öğrencilerin Yazılı Anlatım Çalışmalarında Bağdaşıklık (Kahire Örneği)” başlıklı çalışmanın yazılmasında bilimsel ve etik kurallara uyduğumu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda atıfta bulunduğumu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, tezin tamamının ya da bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitede bir tez çalışması olarak sunulmadığımı beyan ederim. 15/05/2017



Melda İrem MANTI

İÇİNDEKİLER

ETİK İLKELERE UYULDUĞUNA İLİŞKİN BEYAN.....	iii
İÇİNDEKİLER	iv
TABLolar VE ŞEKİLLER.....	vii
KISALTMALAR.....	ix
ÖZET	x
ABSTRACT.....	xii
ÖNSÖZ	xiv

I. BÖLÜM

1. Giriş.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Varsayım.....	4
1.5. Sınırlılıklar.....	5
1.6. Tanımlar.....	5

II. BÖLÜM

2. Kuramsal Çerçeve ve İlgili Literatür	7
2.1. Kuramsal Çerçeve.....	7
2.1.1. Yazılı anlatım ve metin	7
2.1.2. Hedef dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisi	13
2.1.3. Metinsellik ölçütleri	15
2.1.4. Bağdaşıklık	16
2.1.4.1. Gönderim (Reference)	18
2.1.4.2. Eksiltili anlatım (Ellipsis)	24
2.1.4.3. Değiştirim (Substitution)	27
2.1.4.4. Bağlama öğeleri (Conjunctions)	28

2.1.4.5. Sözcüksel bağdaşıklık (Lexical cohesion).....	34
2.2. İlgili Araştırmalar	36
III. BÖLÜM	
3. Yöntem.....	40
3.1. Araştırma Modeli.....	40
3.2. Evren ve Örneklem	40
3.3. Veri Toplama Teknikleri	40
3.4. Veri Çözümleme Teknikleri	42
3.4.1. Nicel değerlendirme.....	42
3.4.2. Nitel değerlendirme.....	43
IV. BÖLÜM	
4. Bulgular ve Yorumlar	44
4.1. Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Yazılı Anlatım Çalışmalarında Bağdaşıklık Araçlarını Kullanma Düzeyleri.....	44
4.1.1. Gönderim ögelerini kullanım düzeyleri	45
4.1.2. Eksilteli anlatım ögelerini kullanım düzeyleri.....	52
4.1.3. Değiştirim ögelerini kullanım düzeyleri	59
4.1.4. Bağlama ögelerini kullanım düzeyleri	63
4.1.5. Sözcüksel bağdaşıklık ögelerini kullanım düzeyleri.....	71
V. BÖLÜM	
5. Sonuç ve Öneriler.....	77
5.1. Sonuçlar	77
5.1.1. Bağdaşıklık araçlarının kullanımıyla ilgili sonuçlar	77
5.1.2. Gönderimle ilgili sonuçlar	81
5.1.3. Eksilteli anlatımla ilgili sonuçlar	82
5.1.4. Değiştirimle ilgili sonuçlar	82
5.1.5. Bağlama ögeleri ile ilgili sonuçlar	82
5.1.6. Sözcüksel bağdaşıklık ile ilgili sonuçlar	82
5.2. Öneriler	83
KAYNAKLAR	85
EKLER	90
Ek 1. Bağdaşıklık Değerlendirme Ölçeği	91

Ek 2. Avrupa Dilleri için Ortak Çerçeve Metni Yazma Becerisi Yeterlik Tanımları.....	92
Ek 3. A2 Seviyesi Yazma Örneği-1	93
Ek 4. A2 Seviyesi Yazma Örneği-2	95
Ek 5. B1 Seviyesi Yazma Örneği-1.....	96
Ek 6. B1 Seviyesi Yazma Örneği-2.....	97
Ek 7. B2 Seviyesi Yazma Örneği-1.....	99
Ek 8. B2 Seviyesi Yazma Örneği-2.....	101
Ek 9. C1 Seviyesi Yazma Örneği-1.....	102
Ek 10. C1 Seviyesi Yazma Örneği-2.....	103

TABLOLAR VE ŞEKİLLER

Tablo 2.1. Konular ve uzmanlardan aldıkları puanlar	41
Tablo 4.1. A2 seviyesindeki öğrencilerin yazılı anlatımlarında gönderim ögelerini kullanım düzeyleri	45
Tablo 4.2. B1 seviyesindeki öğrencilerin yazılı anlatımlarında gönderim ögelerini kullanım düzeyleri	47
Tablo 4.3. B2 seviyesindeki öğrencilerin yazılı anlatımlarında gönderim ögelerini kullanım düzeyleri	48
Tablo 4.4. C1 seviyesindeki öğrencilerin yazılı anlatımlarında gönderim ögelerini kullanım düzeyleri	50
Tablo 4.5. A2 seviyesindeki öğrencilerin yazılı anlatımlarında eksilteli anlatım ögelerini kullanım düzeyleri	52
Tablo 4.6. B1 seviyesindeki öğrencilerin yazılı anlatımlarında eksilteli anlatım ögelerini kullanım düzeyleri	54
Tablo 4.7. B2 seviyesindeki öğrencilerin yazılı anlatımlarında eksilteli anlatım ögelerini kullanım düzeyleri	56
Tablo 4.8. C1 seviyesindeki öğrencilerin yazılı anlatımlarında eksilteli anlatım ögelerini kullanım düzeyleri	57
Tablo 4.9. A2 seviyesindeki öğrencilerin yazılı anlatımlarında değiştirim ögelerini kullanım düzeyleri	59
Tablo 4.10. B1 seviyesindeki öğrencilerin yazılı anlatımlarında değiştirim ögelerini kullanım düzeyleri	60
Tablo 4.11. B2 seviyesindeki öğrencilerin yazılı anlatımlarında değiştirim ögelerini kullanım düzeyleri	61
Tablo 4.12. C1 seviyesindeki öğrencilerin yazılı anlatımlarında değiştirim ögelerini kullanım düzeyleri	61
Tablo 4.13. A2 seviyesindeki öğrencilerin yazılı anlatımlarında bağlama ögelerini kullanım düzeyleri	63

Tablo 4.14. B1 seviyesindeki öğrencilerin yazılı anlatımlarında bağlama ögelerini ögelerini kullanım düzeyleri.....	65
Tablo 4.15. B2 seviyesindeki öğrencilerin yazılı anlatımlarında bağlama ögelerini ögelerini kullanım düzeyleri.....	67
Tablo 4.16. C1 seviyesindeki öğrencilerin yazılı anlatımlarında bağlama ögelerini ögelerini kullanım düzeyleri.....	69
Tablo 4.17. A2 seviyesindeki öğrencilerin yazılı anlatımlarında sözcüksel bağdaşıklık ögelerini kullanım düzeyleri	71
Tablo 4.18. B1 seviyesindeki öğrencilerin yazılı anlatımlarında sözcüksel bağdaşıklık ögelerini kullanım düzeyleri	72
Tablo 4.19. B2 seviyesindeki öğrencilerin yazılı anlatımlarında sözcüksel bağdaşıklık ögelerini kullanım düzeyleri	74
Tablo 4.20. C1 seviyesindeki öğrencilerin yazılı anlatımlarında sözcüksel bağdaşıklık ögelerini kullanım düzeyleri	75

ŞEKİLLER

Şekil 5.1. Toplam kelime içerisinde bağdaşıklık araçlarının kullanım sıklığı	78
Şekil 5.2. Toplam kelime içerisinde bağdaşıklık araçları kullanımının oransal dağılımı.....	79
Şekil 5.3. Toplam kelime içerisinde bağdaşıklık araçları kullanımının seviyelere göre dağılımı.....	79

KISALTMALAR

ADOÇM	: Avrupa Dilleri için Ortak Çerçeve Metni
çev.	: Çeviren
Ed.	: Editör
Mean	: Bağdaşıklık araçlarını kullanım düzeyi
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
N	: Araştırmaya katılan öğrenci sayısı
TDK	: Türk Dil Kurumu
TÖMER	: Türkçe Öğretim ve Uygulama Merkezi
s.	: sayfa
Std Deviation	: Standart Sapma
Sum	: Bağdaşıklık araçlarını kullanım sıklığı
YEE	: Yunus Emre Enstitüsü
YETKM	: Yunus Emre Enstitüsü Türk Kültür Merkezi

ÖZET

TÜRKÇE ÖĞRENEN MİSİRLİ ÖĞRENCİLERİN YAZILI ANLATIM ÇALIŞMALARINDA BAĞDAŞIKLIK (KAHİRE ÖRNEĞİ)

Melda İrem MANTI

Yüksek Lisans Tezi – Türkçe Eğitimi ABD

Türkçe Öğretmenliği Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Salih Kürşad DOLUNAY

Nisan 2017 – xv+106 sayfa

Bu araştırmada, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Mısırlı öğrencilerin yazılı anlatımlarında bağdaşıklık araçlarını kullanım düzeyleri değerlendirilmiştir. Araştırmanın amacı, Mısır’da öğrenim gören öğrencilerin bağdaşıklık araçlarını kullanım düzeylerini tespit etmek ve bu konuda çözüm önerileri sunabilmektir.

Dünyada 1976’dan, Türkiye’de 1987’den beri üzerinde çalışılan bir kavram olarak bağdaşıklık, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ancak son yıllarda araştırma konusu olabilmıştır. Bu çalışma, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin yoğun talep gördüğü bir ülke olan Mısır’da, 2014-2015 öğretim yılında, Yunus Emre Enstitüsü Kahire Türk Kültür Merkezi (Bundan sonra YETKM kısaltmasıyla gösterilecektir.)’nde evreni oluşturan 500 kadar öğrenci arasından A2, B1, B2 ve C1 seviyelerindeki 100 öğrenci ile yapılmıştır ve Türkçe öğrenen Mısırlı öğrencilerin yazılı anlatımlarında bağdaşıklık araçlarını ele alan ilk çalışma olma niteliği taşımaktadır.

Araştırma, uzman görüşleri alınarak hazırlanan 10 farklı konudan birini seçerek yapılan yazılı anlatım çalışmalarının bağdaşıklık araçlarını kullanım düzeyine göre değerlendirilmesini içermektedir. Değerlendirme “Bağdaşıklık Değerlendirme Ölçeği” ile yapılmıştır. Araştırma sonucu elde edilen veriler SPSS 21.0 (Statistic Package For

Social Science) ile analiz edilmiştir. Betimleyici, ilişkisel tarama modeli kullanılan çalışma, verilerin değerlendirilmesi açısından hem nitel hem nicel, uygulamalı bir alan araştırmasıdır.

Araştırma sonucunda;

- Bağdaşıklık öğelerini kullanım sıklığı çoktan aza doğru *sözcüksel bağdaşıklık, bağlama öğeleri, eksiltili anlatım, gönderim ve değiştirim* olarak tespit edilmiştir.
- Seviye arttıkça periyodik olarak kullanım sıklığı ve doğru kullanım düzeyinde artış görülmekle birlikte, genel olarak öğrencilerin yazılı anlatımlarında bağdaşıklık araçlarını kullanım düzeylerinin zayıf olduğu ortaya çıkmıştır.
- Toplam yazılı anlatım çalışmaları içerisinde, gönderim öğelerinden ilgi zamirini; eksiltili anlatım öğelerinden eklerin düşürülmesini; değiştirim öğelerinin tamamını; bağlayıcılardan ayırt edici, sıralama, açıklama ve varsayım bildiren öğeleri, her seviyede, hiç veya neredeyse hiç kullanmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: metinsellik ölçütleri, metin, yazılı anlatım, bağdaşıklık, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi.

ABSTRACT

THE USAGE LEVEL OF COHESION INSTRUMENTS IN WRITTEN EXPRESSIONS OF EGYPTIAN STUDENTS WHO LEARNED TURKISH (EXAMPLE CAIRO)

MANTI, Melda İrem

Master Thesis – Department of Turkish Language Teaching

Supervisor: Assist. Prof. Dr. Salih Kürşad DOLUNAY

April 2017 – xv+106 Pages

In this study, the usage level of cohesion instruments in written expressions of Egyptian students who learned Turkish as a foreign language has been evaluated. The aim of the research is to determine the usage level of cohesion instruments of the students who are studying in Egypt and to offer solutions in this regard.

Cohesion as a concept that has been studied in the world since 1976 and in Turkey since 1987 has been a topic of research in teaching Turkish as a foreign language in recent years.

This study was conducted in Egypt, which is a country where the teaching of Turkish as a foreign language is highly demanded, in Yunus Emre Enstitüsü Kahire Turkish Culture Center (Abbreviated as YETKM) with 100 students at levels A2, B1, B2 and C1 among the approximately 500 students forming the universe in the 2014-2015 academic year. It is the first study to deal with the instruments of cohesion in written expressions of Egyptian learners learning Turkish.

This study includes evaluating the written expression $\square$ aris done by selecting one of 10 different subjects prepared by taking expert opinions according to the level of the usage of cohesion instruments. This evaluation was made with the “Cohesion Rating Scale”. The results of the study were analyzed by SPSS 21.0 (Statistic Package for

Social Science). The study using descriptive, relational screening model is both qualitative and quantitative, applied field study in terms of evaluating data.

As a result of the study;

The usage frequency of cohesion elements has been identified as lexical cohesion, connection elements, elliptical expression, reference and substitution from high to low.

As the level increased, the increase in the frequency of use and in the level of correct use was observed periodically, but no significant difference was found. In general, it has become clear that the usage level of cohesion instruments in written expressions of students is weak.

Within the total written expression studies, it has been concluded that the learners used relative pronoun from reference elements; reducing particles from elliptical expression elements; all substitution elements; elements stating distinction, sequencing, explanation and assumption from connectors in every level, never or almost never.

Keywords: Textuality criteria, text, written expression, cohesion, teaching Turkish as a foreign language.

ÖNSÖZ

Kendini anlatmak bir ihtiyaçtır. Bu ihtiyaçtan dolayı insanlar yazılı ve sözlü metinler oluştururlar. Yazılı metin oluşturmak, sözlü metin oluşturmaya göre daha çok kurallara riayet etmeyi gerektirir. Dolayısıyla insanlar ana dillerinde bile bir metin yazarken zorlanırlar.

Eğitim, turizm, ticaret ve din gibi sebeplerle Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik talepler artmakta; bu durum, alandaki çalışmaların da artmasını sağlamaktadır. Türkçe öğretiminin yoğun talep gördüğü bir bölge olarak Mısır'da öğrencilerin, öğretim sürecinin son basamağı olarak görülen yazma becerilerini geliştirmeleri, daha çok Türkiye'de öğrenim görmek isteyen bu öğrencilerin kendilerini gerek akademik gerekse sosyal düzlemde ifade edebilmeleri için önem arz etmektedir. Bu bağlamda araştırma şunları içermektedir:

Araştırmanın birinci bölümünde problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, varsayım ve sınırlılıklar ile temel kavramların tanımlarına yer verilmiştir.

Araştırmanın ikinci bölümünde kuramsal çerçeve kapsamında yazılı anlatım ve metin, hedef dil olarak Türkçenin öğretiminde yazma becerisi, metinsellik ölçütleri ve bağdaşıklık kavramları açıklanmaktadır. Bu bölümün devamında ilgili araştırmalar yer almaktadır.

Araştırmanın üçüncü bölümünde yöntem, araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama teknikleri ile veri çözümleme teknikleri bulunmaktadır. Araştırma, betimleyici, ilişkisel tarama modeli kullanılan uygulamalı bir alan araştırmasıdır. Araştırma verileri hem nicelik hem nitelik bakımından değerlendirilmiştir.

Dördüncü bölümde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Mısırlı öğrencilerin bağdaşıklık araçlarını kullanma düzeylerine ilişkin bulgular ve yorumlara yer verilmiştir. A2, B1, B2 ve C1 seviyelerinde, öğrencilerin bağdaşıklık araçlarını kullanım düzeyleri ayrı ayrı tablolar halinde gösterilmiş ve örneklerle açıklanmıştır.

Beşinci ve son bölümde ise araştırmada elde edilen bulgulara dair sonuçlara yer verilmiş ve sonuçlar bağlamında öneriler geliştirilmiştir. Bağdaşıklık araçlarının kullanım sıklığı çoktan aza doğru *sözcüksel bağdaşıklık, bağlama öğeleri, eksiltili anlatım, gönderim ve değiştirim* şeklinde ortaya çıkmıştır.

Bu çalışmada, değerli yardımlarını, ilgi ve teşvikini esirgemeyen danışman hocam Yrd. Doç. Dr. Salih Kürşad DOLUNAY başta olmak üzere, sorularımda ve analizlerde yardımcı olan hocam Doç. Dr. Halit KARATAY'a, önerileriyle yolumu aydınlatan hocam Doç. Dr. Mahir KALFA'ya, Mısır'daki uygulamalarda fikirlerini aldığım arkadaşım Seda Edik ZAKARIA'ya, dönüm noktalarındaki destekleriyle Haluk GÜNGÖR'e ve merak etmekten vazgeçmeyerek sorumluluk hissimi canlı tutan sevgili anneme teşekkürü borç bilirim.

I. BÖLÜM

1. Giriş

Bu bölümde, çalışmaya ilişkin “Problem Durumu”, “Araştırmanın Amacı”, “Araştırmanın Önemi” ile “Varsayım”, “Sınırlılıklar” ve “Tanımlar” yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

En önemli kültür aktarım aracı olan dil, medeniyet birikiminin nesilden nesile ulaşması ve gelişmesini sağlayan bir unsurdur. Çağın değişen bilimsel yaklaşımlarının iletişim üzerine etkisi de dilin işlevselliği üzerine yoğunlaşmak olmuştur. Teknolojik gelişmeler iletişim yöntemlerini ve hızını değiştirse de iletişim her zaman anlama ve anlatma temel becerileri üzerine kurulmaktadır.

Dil, toplum içinde olduğu gibi toplumlar arasında da iletişimin ve kültür aktarımının en önemli unsurudur. İletişim çağı olarak değerlendirilen günümüzde toplumlar arası iletişimin arttığı, kültürlerin doğal süreç içerisinde sentezlendiği düşünülürse ikinci dilin gerekliliği yadsınamaz. Beş ana karada konuşulan Türkçenin hedef dil olarak öğretimi, coğrafi ve beşeri nitelikleri göz önüne alındığında üzerinde durulması gereken öncelikli bir konudur. Dolayısıyla dil öğretiminin temeli olan okuma, dinleme, konuşma ve yazma beceri alanları üzerine çalışmalar artmalı ve bu çalışmalar kısa zamanda öğretim programları ve materyallerine yansıtılmalıdır. Coşkun (2005: 2)’un belirttiği gibi bir toplumda bireylerin dil becerilerinin geliştirilmesini sadece dil eğitimi derslerinin konusu olarak görmek yanlış olmakla birlikte dil eğitimi derslerinde öğrenme ortamını etkin kılmanın yollarından biri olarak da öğretim materyallerinin en son bilimsel verilere ve yaklaşımlara dayanarak ihtiyacı karşılayacak düzeye

ulaştırılması gerekmektedir. Söz konusu verilere bir yenisini eklemek umuduyla bu çalışmada yazma becerisi üzerinde durulmaktadır.

Temel becerilerden yazma, dil öğretiminin son aşaması gibi görünse de kalıcılığı, düşünme ve düzeltme imkânı vermesi, öğretim sürecinde dönüt özelliği taşıması ile geniş alana ve zamana yayılabilmesi gibi niteliklerinden dolayı göz ardı edilemeyecek kadar önemlidir. Günümüz iletişim araçları ve programları da bu becerinin yoğun kullanımına yönelik tasarlanmış ve yazma becerisinin tercih oranını artırmıştır. Ancak “Genellikle yabancı dil öğretiminde dört temel beceri içerisinde yazma becerisi sonuncu sıraya bırakılmakta ve üzerinde fazla durulmamaktadır.” (Hengirmen, 2006: 48). Zamanın gereği ve yazılı anlatımın önemi düşünüldüğünde, daha çok üzerinde durulması gereken bu beceri alanı, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin de öğrendikleri dili kullanabilmeleri açısından daha çok önem kazanmıştır.

Dil öğretimi, öğretimin olduğu kadar eğitimin de kapsamına girdiğine, eğitimin de davranış değişikliğine yani öğrencinin öğrendiğini kullanabilmesine dayandığına göre telefon, bilgisayar vb. araçlarla yazma üzerine kurulan bir iletişim sisteminin hâkim olduğu günümüzde yazma becerisi üzerine çalışmak kaçınılmaz olmuştur.

Nefes aldığı her an kendini ifade etme ihtiyacı duyan insan, bu ihtiyacını en doğru ve açık yoldan giderebilmelidir. Dolayısıyla kendini ifade edebilmenin büyük bir kısmını oluşturan metin oluşturma inceliklerini bilmelidir. Günümüzde duygu ve düşüncelerini sistematik, doğru ve açık bir şekilde ifade edebilmek bir yetenek değil, herkes için zorunluluktur. Çünkü sadece dil çalışmaları yapanlar değil, tüm disiplinler edebî, bilimsel veya teknik olarak yazma becerisi üzerinden ilerlemektedir. Bir matematik profesörü teorisini, bir lise öğrencisi duygularını anlatırken sözlü veya yazılı metin oluşturmaktadır. Her yaştan ve her branştan insan dilin yetkin kullanımına ihtiyaç duyduğu için dilbilim ve anlambilim alanındaki çalışmalar artmaktadır.

Coşkun (2005: 4), yazılı anlatımı beyindeki duygu ve düşüncelerin düzenlenerek yazma yoluyla dışavurumuna dayanan bir üretim işi ve belli bir amaç doğrultusunda metin oluşturma çabası olarak tanımlamıştır. Meydana getirilen bu

üretimlerin, yani metinlerin dil bilgisi, yazım ve noktalama açısından hata analizine daha çok yoğunlaşan çalışmalarla değerlendirilmesi, anlamı baz alan metin elementleri konusundaki eksikliği hissettirmiştir. Bu eksiklik, yurt dışında hedef dil olarak Türkçe öğrenen kişilerin metin oluşturmada bağdaşıklık araçlarını ne ölçüde kullandığını araştırma ihtiyacını doğurmuştur.

Bu çalışma, “Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Mısırlı öğrenciler metin oluşturmada bağdaşıklık araçlarını ne ölçüde kullanmaktadır?” temel sorusuna cevap aramak için yapılmıştır ve çalışmada şu alt problemlere cevap aranmaktadır:

1. Türkçe öğrenen Mısırlı öğrencilerin kurlara göre gönderim ögelerini kullanma düzeyi nedir?
2. Türkçe öğrenen Mısırlı öğrencilerin kurlara göre eksiltili anlatım ögelerini kullanma düzeyi nedir?
3. Türkçe öğrenen Mısırlı öğrencilerin kurlara göre değiştirim ögelerini kullanma düzeyi nedir?
4. Türkçe öğrenen Mısırlı öğrencilerin kurlara göre bağlayıcı ögeleri kullanma düzeyi nedir?
5. Türkçe öğrenen Mısırlı öğrencilerin kurlara göre sözcüksel bağdaşıklık ögelerini kullanma düzeyi nedir?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, “Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Mısırlı öğrenciler, yazılı anlatım çalışmalarında bağdaşıklık araçlarını ne ölçüde kullanmaktadır?” temel sorusuna cevap aranmaktadır. Bu “temel soru”nun cevabını bulmak için öncelikle yazılı anlatım ve bağdaşıklık kavramları açıklanacak, bu unsurların nasıl değerlendirileceği ortaya konacaktır. Sonrasında Türkçe öğrenen Mısırlı öğrencilerin (A2, B1, B2, C1) yazılı anlatım çalışmalarında, eş zamanlı (senkronik) sıklık (Dolunay, 2012: 83) çalışmasıyla bağdaşıklık araçlarını kullanma becerileri ve bu konudaki hatalı örnekler

üzerinde durulacaktır. Araştırmada, ayrıca temel değişken olan kur seviyeleri arasında gelişme olup olmadığını ortaya koymak da amaçlanmıştır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Metin dilbilimin günümüzde üzerinde çok durulan kavramları olan bağdaşıklık ve tutarlılık, biçimden çok anlam odaklıdır. Dünyada 1976'dan, Türkiye'de 1987'den beri üzerinde çalışılmasına rağmen bağdaşıklık ve tutarlılık konusunda yapılan çalışmalar son yıllarda artmış olmakla birlikte yine de son derece sınırlıdır.

48 üniversitesinin 12'sinde Türkçe öğretimi yapılan Mısır'da (Özdemir ve Yazıcı, 2016: 264) Türkçe öğrenimine talep gün geçtikçe artmaktadır. Bu çalışma, yurt dışında Türkçe öğrenen Mısırlı öğrencilerin yazılı anlatımlarında bağdaşıklık konusunu ele alan ilk çalışma olma niteliği taşımaktadır. Çalışmanın, bu yönüyle yakın gelecekte hazırlanması umulan yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programına ve yurt dışı öğretimi için hazırlanacak ders kitaplarına kaynaklık edeceği söylenebilir. Araştırma ayrıca Türkçe eğitimi ve metin dilbilim alanlarını içeren disiplinler arası bir çalışma niteliğini de taşımaktadır.

1.4. Varsayım

Araştırmada Kahire YETKM'de 2014-2015 öğretim yılında öğrenim gören 500 kadar öğrenci içinden 100 öğrenciye uygulama yapılmış ve örneklemin evreni yansıttığı varsayılmıştır.

Araştırmada Türkçe öğrenen Mısırlı öğrencilerden A1 düzeyinde uygulama yapılmamış, ADOÇM yeterlik tanımlarına göre bu seviyedeki öğrencilerden bağdaşıklık araçlarını kullanma becerisinin beklenmeyeceği varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu çalışma, Kahire YETKM’de öğrenim gören Mısırlı 100 öğrencinin (A2, 25; B1, 25; B2, 25; C1, 25) yazılı anlatım çalışmalarının değerlendirilmesi ile yapılmıştır.

Çalışmada, metinsellik ölçütlerinden bağdaşıklık üzerinde durulmuştur.

Eksiltili anlatım içerisinde yer alan “bağdaşıklık ilişkisi oluşturmeyen eksiltili anlatımlar” değerlendirme dışında tutulmuştur.

Öğrencilere verilen ve uzman görüşlerince belirlenmiş 5 olay, 5 düşünce metni konusu içinden seçtikleri bir konu hakkında meydana getirdikleri metinler değerlendirilmiştir.

1.6. Tanımlar

Metin dilbilim (Text Linguistics)

Türkçe öğretirken sözcüğün, içinde bulunduğu cümleye göre anlam kazandığı vurgulanır. Aynı şekilde sözcük gruplarının ve cümlelerin de içinde bulunduğu metne göre değerlendirilmesi gerekmektedir. İşte bu noktadan metin dilbilim doğmuş, bir metnin ne olduğu veya olabileceği üzerine çalışmalar başlamıştır. Metin dilbilim, Coşkun (2005: 9)’a göre yazılı ve sözlü bir metni metin yapan nitelikleri, metnin oluşturulmasında kullanılan iç yapı ve dış yapıyı, prensipleri, metni daha anlaşılır ve akılda kalıcı kılmayı sağlayan nitelikleri belirlemeye çalışan bilim dalı, modern belagat, kompozisyon bilimidir.

Metin (Text)

Bir çözümleme birimi olarak cümle açıklamalarının yetmediği noktada ortaya çıkan metin kavramını Brinker (1977: 17), kendi içinde tutarlılık gösteren, bir bütün

olarak somut bir iletişimsel işlev gerçekleştiren, sınırlandırılmış dilsel gösterge dizisi olarak tanımlamaktadır (Brinker'den akt. Toklu, 2009: 126).

Bağdaşıklık (Cohesion)

Halliday ve Hasan (1976: 4) bu kavramı “Bağdaşıklık kavramı anlam bilimseldir; metni metin yapan ve metnin içinde var olan anlam ilişkilerine gönderme yapar. Bağdaşıklık söylemdeki bazı birimlerin yorumunun diğerlerinin yorumuna bağlı olması ile ortaya çıkar.” şeklinde açıklamaktadır.

Yazma Becerisi (Writing Skills)

Dil öğretim sürecinde dört temel beceriden biri olan yazma; duygu, düşünce ve izlenim gibi içsel üretimlerin işaretler sistemine aktarılmasıdır. Karadağ (2003: 80), yazmanın konuşma gibi olmadığını; öğrencinin örgün öğretim sürecinde yani geç karşılaştığı için yazma becerisinin, üzerinde daha çok durmaya/geliştirilmeye muhtaç bir beceri olduğunu belirtmektedir.

II. BÖLÜM

2. Kuramsal Çerçeve ve İlgili Literatür

2.1. Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde yazma becerisinin dil öğretimi içindeki yerine, hedef dil olarak Türkçenin öğretiminde yazma becerisinin önemine, metin kavramına, metinsellik ölçütlerine ve bu ölçütlerden bağdaşıklık konularına değinilmiştir.

2.1.1. Yazılı anlatım ve metin

Yazılı anlatım

Türkçe öğretimi, gerek ana dili olarak gerekse hedef dil olarak dört temel beceri üzerine kurulmaktadır. Anlama becerileri okuma ve dinleme ile anlatma becerileri konuşma ve yazma, öğretim sürecinde aynı ağırlığa sahip olmalıdır. Öğretim sürecinde aynı ağırlık verilmesi gerekmele birlikte öğretimin çıktısı alınırken anlatma becerileri olan konuşma ve yazma daha ayırt edici sonuçlar vermektedir. Yazabilen ve konuşabilen bir bireyin okuduğunu ve dinlediğini anladığı varsayılır. Yılmaz (2002: 44) yazma becerisinin tüm etkinliklerin sağlamlasının alınması (geri bildirim) olarak da görülebileceğini belirtmektedir. Buna ek olarak Durmuş (2013: 219) da süreç, yapılandırmacı ve akademik yazım geleneği yaklaşımlarıyla dönütün, ikinci/yabancı dil yazma öğretiminin anahtar unsurlarından biri hâline geldiğini ifade etmektedir.

Konuşmadan farklı olarak yazma becerisi, kalıcıdır ve konuşurken kullanılmayan (noktalama gibi) kuralları da bilmeyi gerektirir. Hengirmen (2006: 49) bu konuda şunları söylemektedir:

“Özellikle yazma becerisinin bir dilin inceliklerini öğrenmemizde büyük katkıları vardır. Çünkü konuşma dilinde sözcük sayıları sınırlıdır. Anlatım sırasında yapılan yanlışlar, hoşgörü ile karşılanabilir. Konuşma bir anlıktır, anlatımlar belli bir süre sonra unutulur gider. Oysa yazı kalıcıdır. Yazı yazarken dilin bütün inceliklerini bilmek gerekir. Yapılan yanlışlar daha çok göze batar. Konulara ve tümceler arasındaki mantık ilişkisine daha çok dikkat edilir.”

Yazma becerisi dil öğretiminin resmî boyutunu oluşturması açısından da önem arz etmektedir. Bir bireyin okuduğunda ne anladığı resmî ortamlarda sorgulanmaz yahut konuşmasındaki hatalar doğaçlama bir beceri olması nedeniyle daha kabul edilebilir durumlar olmasına rağmen yazışmalardaki hatalar, eleştirel bakışa daha açıktır. Yazma becerisi için Durmuş (2013: 206), anlatmaya dayalı olduğu için konuşmaya benzediğini, fakat yazma çıktılarının doğruluk ve akıcılık konusunda başarılı sayılma düzeylerinin diğer becerilere oranla daha yüksek olduğunu, bundan dolayı yazma becerisinin daha geç geliştiğini ifade etmektedir. Özkan (2002: 112)’a göre ise yazma becerisi öncelikle anlamaya dayandığı ve bu sebeple yazma etkinlikleri sona kaldığı için daha geç gelişen bir beceridir. Ayrıca Çakır (2010: 171)’a göre öğrenciler, zaten kendi dillerinde bile yazma alışkanlığı olmadığı ve yazmaktan hoşlanmadıklarının fakat yazmanın önemli bir beceri olduğunun farkındadırlar. Dolayısıyla diğer becerilere oranla yazma becerisinin Çakır’ın (2010: 171) belirlediği aşağıdaki farklar nedeniyle daha yavaş geliştiği göz önünde bulundurularak öğretim sürecinde eşit gelişimin sağlanması için hem öğretmen hem de öğrenci tarafından gerekli çaba (eğlenceli grup çalışmaları, çeşitli yazma etkinlik ve oyunları ile yazma tekniklerinin her birini kullanmak gibi) gösterilmelidir:

“-Yazılı anlatım kalıcıdır, düzeltilme imkânı vardır.

-Yazma süreç içerisinde alıcıya ulaşır.

-Alıcı ile arasında zaman ve mekân sınırı yoktur.

- Yazım ve noktalama kuralları ile doğruluğu artırılır (jest, mimik yoktur).
- Sözlü anlatımdan daha fazla kurala dayalıdır.
- Sözlü anlatımdan daha fazla kelime içerir.
- Resmî bir dil kullanır”

Yazma becerisi, sadece dil bilgisi kuralları ve harfler kullanılarak metin oluşturmak olmadığına göre gerek cümle içinde ve cümleler arasında, gerekse paragraf içinde ve paragraflar arasında anlam bütünlüğü sağlanmalıdır. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde yazma becerisinde anlam bütünlüğü sağlamak için Tiryaki (2013: 40)’ye göre *alfabe, kelime, cümle, paragraf ve metin* aşamaları takip edilmelidir. Bu aşamalar öğrenciler tarafından öğrenildikten sonra yapılacak yazma etkinliklerinde *motivasyon ve ön bilgilendirme, örnek metin inceleme, hazırlık, taslak oluşturma, düzenleyerek yazma, düzeltme, yayımlama/sunum* süreçleri uygulanmalıdır.

Biçimsel özelliklerin değil, içeriğin yetkinliği belirlediği günümüz anlayışında öğrencinin, yabancı dil öğreniminde de duygu ve düşüncelerini doğru, akıcı, etkin bir şekilde ifade etmesi beklenir. İçerik oluşturma sürecinde ilk yapılması gereken şey, Yılmaz (2002: 43)’a göre yazılı anlatımın temel amacının saptanmasıdır.

Yazma bir süreçtir ve Çakır (2010: 168-169) bu süreci şöyle ifade eder:

“Genel anlamda düşünüldüğünde iyi bir yazar, yazmadan önce plan yapar, planını gözden geçirir, yazar, yazarken başkasına sorar, araştırma yapar, başkasına okutur ve son halini almadan önce birçok taslak yapar. Son ürüne ulaşmadan önce birçok aşamadan geçer. İşte bütün bu yapılan işlemlerin bütününe “süreçli yazma” adı verilir. Sınıf ortamında da etkili bir yazmaya ulaşmak için bu sürecin takip edilmesi öğrencinin bağımsız ama işbirlikçi bir ortamda çalışması başarıyı ve verimi artırmaktadır.”

Yabancı dil öğretiminde de bu süreç izlenir. Portfolyo sistemi ile öğrencinin gelişimi takip edilir. “İkinci/yabancı dil programları, öğrencilerin hedef dilde, yeterlilik

düzeyleri arttıkça, belirli miktarda ve nitelikte biçim bilgisi ve söz dizimi kurallarını, söz varlığını yazılı anlatımlarına taşımalarını, düşüncelerini yeterli ve hatta etkin şekilde düzenlenmiş halleriyle yazıya dökmelerini başarabilmeyi amaçlamaktadır.” (Durmuş, 2013: 208). Genel olarak ifade edilen bu amacın Çakır (2010: 167-168)’ın araştırmasına göre özel hedefleri şunlardır:

- “a. Öğrenme sürecini kontrol etme,*
- b. Öğrencilerin seviyelerini belirleme,*
- c. Öğretilen yapıların veya kelimelerin pekiştirilmesi,*
- d. Dil yanlışlarının görülmesi,*
- e. Noktalama işaretlerinin öğretilmesi,*
- f. Diğer becerilerin daha iyi öğrenilmesi,*
- g. Öğrencilerin dil yetilerinin gelişmesi,*
- h. Öğrencilerin yaratıcı düşünmeleri,*
- i. Öğrenilen konuların kısa dönemli bellekten uzun dönemli belleğe aktarılması,*
- j. Öğrencilerin yetilerini (competence) performansa dönüştürmeleri.”*

Amacı, hedefleri açıkça belirtilebilen yazma becerisinin değerlendirme ölçütleri konusunda Özkan (2002: 212-213), kesin çizgilerin olmadığını, ölçütlerin sağlıklı olarak ortaya konmadığını, hâlbuki bu değerlendirmenin dil bilgisi gibi kesin ölçütlere bağlanabileceğini ifade etmiştir. Köse (2008: 40), bugün, ADOÇM ölçütlerine uygun olarak uygulanan sınavların geleneksel sisteme göre en belirgin farkının, dikte ve dil bilgisinin doğrudan ölçülmemesi olduğunu ancak dikte ve dil bilgisi hatalarının puanlamaya dâhil edildiğini belirtmiştir. Ayrıca Köse (2008: 46) olması gerektiği gibi yazma becerisinin görsel, işitsel ve metinsel bir yönergeden hareket etmeyi içerdiğini belirtmiştir. Çünkü Tiryaki (2013: 43) ile Güzel ve Barın (2013: 284)’ın da değindiği gibi yazma aşamalarının verimli olabilmesi için alıştırma, kontrollü yazma, serbest yazma, güdümlü yazma gibi yöntemlerden yararlanmak gerekmektedir. Bütün bu görüşlerden hareketle yazma öğretiminin değerlendirilmesinde en önemli ve belirleyici ölçütlerin, metin dilbilime dayanan metinsellik ölçütleri olması gerekmektedir. Bu da metinsellik ölçütlerinin ölçeklere temel teşkil etmesiyle olur.

Metin (Text)

Günümüz anlayışında kapsamı oldukça genişleyen metin kavramını Aksan (2009: 149), çeşitleri iletişim sırasında gerçekleşen bir sözce ya da dil dışı etkenlerle bağlantılı bir sözceler bütünü olarak tanımlamaktadır. Musaoğlu (2003: 28) “Metin, işaretli dil birimlerinin işlevsel-anlamsal alanların ekseninde ardıl olarak birleşmesiyle gerçekleşen somut bir bileşim veya örgü olarak tanımlanabilir.” demektedir. “Bağlantı” ve “örgü” gibi anahtar kelimelerden hareketle metin; anlam bütünlüğü taşıyan yazı, ses veya görsel sembollerle oluşturulan ifadeler toplamı olarak tanımlanabilir.

Metnin ne olduğuna dair görüşlerin geldiği son nokta, dil bilgisi açısından bir metni belirli ve net ölçütlerle değerlendirmenin mümkün olabileceği gibi metin dilbilim açısından da belirlenen ölçütlerce değerlendirilebileceği yönündedir. Onursal (2003: 123) bu görüşü şöyle açıklamaktadır: “Tümceler dilbilgisel açıdan uygunluğu (Fr. Grammaticalité) ya da bu uygunluğun olmayışı (Fr. Agrammaticalité) dilbilgisi kurallarına göre nasıl saptanabiliyorsa, metinler de metin olmayan tümce dizilerinden, metin dilbilimi çalışmaları sonucunda ortaya çıkan ölçütler yardımıyla ayırt edilebilmektedir.” Metin dilbilimin ortaya çıkardığı söz konusu ölçütler de bağdaşıklık, tutarlılık ve metin elementleridir (amaçlılık, durumsallık, bilgi vericilik, kabul edilebilirlik, metinler arasılık). Bunların yanı sıra Yazıcı’ya göre “Dil kullanıcılarının bireysel özellikleri, birbirlerine karşı tutumları, önyasaantıları, fiziksel ve duygusal çevre ile etkileşimleri, niyetleri vb. noktalar çözümlemede dikkate alınması gereken özelliklerdir” (2004: 7). Ayrıca Huber ve Uzun (2001, 9-10) metnin yapısıyla, yüklendiği iletişimsel işlevler arasında metin türünün belirginleştirilmesine yönelik sıkı bir bağ bulunduğunu ifade etmektedirler. Bütün bunlar göz önüne alındığında eğitim, dil öğretimi ve metin dilbilim alanlarında yapılan ortak çalışmaların sayısının artırılması gereği doğmaktadır.

“Hiçbir dil, tek tek sözcüklerle konuşulmaz; sözcükler, dilin dil bilgisi kurallarına uygun olarak, belli bağlamlarda yansıttıkları kavramları öne çıkararak ve değişik bağımlı biçimbirimler, söz dizimsel ilişkilerle oluşturulan tümce ve sözcelerle iletişimi sağlar” (Aksan, 2009: 28). İletişimin temel taşı olan metinlerin, mesajı alıcıya

en doğru ve açık şekilde iletilmesi beklenmektedir. Özkan (2004: 172), metinlerin iletişimsel işlevlere sahip olduğunu; metin yapısının ve metnin taşıdığı iletişimsel işlevin, metin çözücüler tarafından anlamlandırılabilir olması gerektiğini ifade etmektedir.

“Bir metni oluşturan cümleler tesadüfen bir araya gelmiş, birbirinden bağımsız ve kopuk değildir. Her cümle gerçek karşılığını diğer cümlelerle kurduğu ilişkilerle kazanır.” (Coşkun, 2005: 50) “Kaldı ki tümcenin anlamı, durum bağlamına ve içinde geçtiği metne göre kesinleşir.” (Aksan, 2009: 29) Dolayısıyla dil bilgisinde en büyük inceleme alanı olan cümle, metin dilbiliminde de en küçük yapı olarak görülmektedir. Bu çalışmada ise *cümle* orta değer olarak ele alınacaktır. Cümleyi oluşturan unsurlar ve cümlelerin oluşturduğu yapılar arasındaki bağlantı bağdaşıklığın temel ölçütü kabul edilecektir. Çünkü yine Coşkun (2005: 50)’un belirttiği gibi “Metin birimleri arasındaki ilişkiler bazen bir cümle içinde bazen cümleler arasında bazen de paragraflar arasında ortaya çıkar.”

“Dilin gerçekte tümcelerle sınırlanmış biçimde değil, söylemler (discourse) biçiminde kullanıldığını belirten Haris, tümceden büyük bir dil biriminin varlığını ve bu birimin adını da koyarak somutlaştırmaktadır. Bu nedenle Haris’te tümce çözümlemesi yerine söylem çözümlemesi (discourse analysis) terimiyle karşılaşılmaktadır.” (Uzun, 1995: 18) Bu bağlamda metni, yalnızca cümlelerden ibaret düşünmek yetersiz kalmaktadır.

Dil öğretimi, yazılı veya sözlü metinler üzerinden gerçekleştirilir. Dolayısıyla dil öğretimi ana dili veya hedef dil olarak metin dilbilim ile ortak temeller üzerinde oturmaktadır. Balcı (2006: 192), metin dilbilimin amacının, metinlerin yapılarını, yani dilbilgisel ve içeriksel kurgulanış biçimlerini ve bildirişimsel işlevlerini ortaya çıkarmak ve uygulamalı örneklerle göstermek olduğunu ifade etmiştir. Hedef dil olarak Türkçe öğretirken de öğrencilere metinlerin işlevlerini, yapılarını, bağlamını hazır metinler üzerinde göstererek onlardan daha sonra özgün çalışma yapmaları beklenmektedir. Dolayısıyla öğretim aşamasında kullanılacak ve daha sonra öğrencilerden yapılandırılması beklenecek her türlü metnin yapıcı doğru, işlevsel ve tutarlı, yani

iletişimsel işlevlere uygun olması için metin dilbilim ve dil öğretim alanlarının ortak çalışmaları önem kazanmaktadır.

2.1.2. Hedef dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisi

Günümüzde milyonlarca insanın konuştuğu Türkçenin öğretimi, Türk kültürünün yaygınlaşması ve diğer ülkelerin insanlarına tanıtılması açısından son derece önemlidir. Farklı kaynaklarda farklı verilerle karşılaşılmakla birlikte “Türkçe, UNESCO’nun ‘Anadil sıralamasındaki’ tespitlerine göre dünyada üçüncü sırayı, resmî diller sıralamasında ise beşinci sırayı almaktadır.” (Güzel ve Barın, 2013: 20) İletişim teknolojilerinin gelişmesiyle küreselleşen dünyada ülkemiz; konumu, eğitim kalitesi, kültürel zenginliği gibi sebeplerle geziye, öğrenime ve yaşamaya elverişli bir cazibe merkezi hâline gelmiştir. Hedef dili yerinde öğrenmenin avantajları da bilindiğinden hedef dil olarak Türkçeyi Türkiye’de öğrenmek bilhassa öğrenciler için bir amaç hâlini almıştır. Millî Eğitim Bakanlığı, Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı ve Yüksek Öğretim Kurulunun çalışmaları sonucu dünyanın her yerinden öğrencilerin ülkemize öğrenim görmeye gelmesi hedef dil olarak Türkçe öğretimi çalışmalarını artırmıştır. Yurt içinde TÖMER’ler, yurt dışında Yunus Emre Enstitüsü kanalıyla gerçekleştirilen Türkçe öğretimine, en çok ülkemizde üniversite okumak, kariyer yapmak isteyenlerin rağbet ettiği görülmektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma, ana dil olarak Türkçe öğretiminde olduğu gibi öğrencilerin ön yargıyla yaklaştıkları, konuya ilişkin çalışmalarda (Köse, 2004: 29; Maden, 2015: 766; Çakır, 2010: 166) öğrencilerin zorlandıklarını açıkça ifade ettikleri bir beceridir. Elbette öğrenim amacına göre öğrencilere farklı etkinliklerle ve farklı düzeyde yazma çalışmaları yaptırılmalıdır ancak etkileşimli her ortamda yazmak bir ihtiyaç olduğundan amacı ne olursa olsun Türkçe öğrenen her adayın yazma becerisi öğrenimi şarttır. Drewnowska ve Vargáné (1997: 515), yabancı dilde yazma becerilerinin önce *işlevsel, yapısal, anlamsal özelliklerinin metin dilbilimsel ölçütlerle çözümlenmesi*; sonra *bu bilgiler ışığında özgün metinlerini oluşturmalarının beklenmesi* olarak iki aşamadan oluşması gerektiğini belirtmektedir

(Drewnowska ve Vargáné'den akt. Şenöz-Ayata, 2005: 63). Öğrenciden beklenen bu kazanıma ek olarak, yazma eğitimi veren kişinin de dil bilgisi yeterliliğine, söylem yeterliliğine, iletişim yeterliliğine ve kültürel yeterliliğe ulaşmış olması gerektiğini belirtmekte fayda vardır (Tiryaki, 2013: 39).

Öğretmen yeterlilikleri kadar önemli bir başka konu da öğretim materyalleridir. “Öğrenci yanlışlarının tamamını olumsuz aktarımla açıklamak mümkün değildir. Aynı zamanda eğitim-öğretim ve materyal kaynaklı sorunlar da öğrencilerin Türkçe öğrenmedeki başarılarını düşürmektedir.” (Bölükbaş, 2011: 1365) Öğrencilerin başarılarını olumsuz etkileyen materyal sorunlarından biri, mevcut materyallerde etkinliklerin ağırlıklı olarak okuma ve dinleme becerilerini geliştirmeye yönelik olmasıdır.

Hedef dil öğretimi yurt dışında yapıldığında öğretim ortamı sınıfları aşamamaktadır. Zaten öğrencilerin zorlandıkları, en son tercih ettikleri bir beceri olarak yazmayı sınıf ortamı tekdüzeliğinden kurtarmak gerekmektedir. “Eğitici oyunlar, öğrenilen dilin yaparak ve yaşayarak öğrenilmesini sağlar. Amaçlara uygun olarak düzenlenen ve seçilen eğitici oyunlar, öğrenciyi temel düzeyden itibaren yazmaya sevk edecek, öğrencinin orta ve ileri düzeyde yazma becerisine yönelik daha nitelikli ürünler ortaya koymasını sağlayacaktır.” (Kalfa, 2014: 85)

Öğrencilerden kendilerinden beklenen düzeyde yazılı metin oluşturmalarını isteyebilmek için önce okudukları kaynaklardaki metinlerle ve etkinliklerle bu beceriyi (ders kitaplarıyla) beslemek gerekmektedir. “Türkçe ders kitapları da cümle çeşitlerini sunma konusunda oldukça yetersizdir.” (Aydın, 2007: 231) Dolayısıyla yazma becerisinin bir sorun olarak karşımıza çıkması hususunda, ders kitaplarının geliştirilmesi gereği de ortaya çıkmaktadır. Ayrıca Karatay (2010: 83), öğretim sürecinin her kademesinde okuma ve yazma eğitiminde anlamsal bütünlüğe aracılık eden bağdaşıklık araçlarının bir bütün olarak öğretilmesi gerektiğini belirtmektedir.

ADOÇM'ye göre dil yeteneğinin ana bileşenleri şöyledir: “Sözcük yeteneği (lexical competence), dilbilgisel yetenek (grammatical competence), anlambilgisel

yetenek (semantic competence), sesbilgisel yetenek (phonological competence), yazım yeteneği (orthographic competence), sesletim yeteneği (orthoepic competence). Sesletim yeteneğinin bir kısmının, diğer bileşenlerin ise tamamının yazma becerisinde bulunması gerekmektedir. Zihinsel ve fiziksel süreçlerle birlikte hedef dildeki ideogram (örneğin, @, &, \$) ve kısaltmalara kadar birtakım kuralları da bilmeyi gerektirdiğinden (MEB, 2009: 111) yazma becerisini kazanmış olan öğrenci diğer becerileri de kazanmış demektir. Konuşma, okuma ve dinleme becerisine sahip olmayan bir öğrencinin yazma becerisinin gelişmiş olması beklenemez.

2.1.3. Metinsellik ölçütleri

Biçimsel olarak tutarlı olması beklenen bir metnin anlamsal olarak da tutarlı olmasını beklemek gerekir. Art arda gelen biçimsel olarak tutarlı iki cümlelerin anlamsal olarak da tutarlı olduğu iddia edilemez. Örneğin, “Ali sabah uyandı. Biz bugün kazandık.” cümleleri içerdikleri öge türleri, öge sayıları ve kullanılan zaman açısından tutarlıdır ancak anlamsal bir bağ içermemektedir. Bu örneklerin, dilbilgisel açıdan üç maddede paralellik içermesine rağmen anlamsal açıdan birlikte bir metin oluşturduğu söylenemez. Çünkü “Bir tümce dizisinin metin olabilmesi onun bir bütünlük arz etmesine ve aktarılan konunun kendisinden önce gelen konularla ilintili olmasına bağlıdır.” (Balcı, 2006: 192)

“Sözcük, sözcük grubu ve cümleleri bağlam içerisinde değerlendiren metin dilbilimin değerlendirme ölçütleri şöyledir: bağdaşıklık, tutarlılık, amaçlılık ve kabul edilebilirlik, bilgisellik, durumsallık ve metinler arasıklık.” (Ülper, 2011: 850). Ülper’in bütün olarak verdiği bu ölçütleri Beaugrande ve Dressler, metin içi ve alıcıya yönelik olmak üzere iki bölümde ele alır:

Metin içi ölçütler: tutarlılık ve bağdaşıklık. Alıcıya yönelik ölçütler: Amaçlılık, durumsallık, bilgi vericilik, benimsenebilirlik, metinler arasıklık (De Beaugrande ve Dressler’den akt. Toklu, 2009:127). Bu metinsellik ölçütleri içinde metni merkeze

aldıkları için bağdaşıklık ve tutarlılık, en önemli ve en çok kullanılan ölçütlerdir (Coşkun, 2011: 881-890; Özkan, 2004: 170).

2.1.4. Bağdaşıklık

Bağdaşıklık “Metindeki bir ögenin yorumunun bir başka ögeye bağlı olma durumudur. Metin kavramının içerdiği bütünlüğü şekil olarak yansıtması bakımından metnin temel özelliği niteliğindedir.” (Karatay, 2010: 374) Bağdaşıklık konusundaki ilk önemli çalışma olan Halliday ve Hassan’ın 1976 yılında yazdıkları kitapta, bu kavramın anlambilimsel olduğu vurgulanmıştır. (Halliday ve Hassan, 1976: 4)

“Dil göstergeleri yalnız anlamları ile değil sesleri, söyleyişleri, çağrıştırdıkları, hissettirdikleri ve düşündürdükleriyle metin içinde yer alırlar. Bunun için de dil göstergelerinin sözlük anlamlarından değil, kullanıldıkları yerde kazandıkları değerlerden söz etmek yerinde olur.” (Aktaş, 2009: 196) Bir metinde geçen “ekmek” sözcüğünün türüne de yapısına da anlamına da tek başına karar vermek güçtür. Ancak yapısına göre basit, türüne göre isim, anlamına göre de hamurdan yapılmış besin diyebilmek için kullanıldığı cümleye hatta metne bakmak gerekir. “Ekmek güzeldir.” cümlesinde de karar veremediğimiz bu sözcüğün durumu “Onsuz kahvaltı olmaz. Ekmek ayrı güzeldir.” şeklinde kurulan bir metin içinde değerini bulmaktadır. Yahut aynı sözcük, “Çilek, tatlı bir meyvedir. Ekmek ayrı güzeldir.” şeklinde kurulan bir metinde de diğer değerini bulmaktadır. Bu örnekte “ekmek” sözcüğünün anlamı cümleler arası ilişki ile netlik kazanmıştır. Ancak “Ekmeği de simidin yanına koydu.” örneğinde tek cümle içinde de anlamı netleşebilmektedir. Coşkun (2011: 882)’a göre bağdaşıklık ilişkisi bazen bir cümle içinde bazen cümleler arasında bazen de paragraflar arasında ortaya çıkmaktadır.

“Her dilde kimi tümceler dil bilgisi kurallarına uygun, ancak mantığa uygun olmayan, anlamsız ya da saçma kuruluşlar olabilir.” (Aksan, 2009: 144) Yazılı anlatımda önemli olan gramatik olarak doğru sözcük grubu ve cümleleri kurmak değil, bunları anlamlı şekilde bir araya getirmektir. Aksan (2009: 150) bağdaşıklıkta anlam

bağıntısıyla birlikte dil bilgisel ilişkilerin bulunduğunu, ilişkilerin yerine göre gönderimlerle sağlandığını söyleyerek hem dil bilgisel hem de anlamsal birliğin bulunması gerektiğini ifade etmektedir. Aktaş (2009: 189), “Metinlerin anlaşılabilir ve tutarlı olması bu ilişki ağlarının niteliği ile yakından ilgilidir.” diyerek Aksan’ı doğrulamaktadır.

Karatay (2010: 382), bağdaşıklık araçlarının etkin kullanımının tutarlı metin oluşturmada öğrencilere farkındalık kazandıracağını vurgulamıştır. Hem yazma hem okuma eğitiminde bağdaşıklık araçları üzerinde durulması ve öğrencinin yazarken veya konuşurken bunları kullanmasının sağlanması önem arz etmektedir. Özellikle yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrenci A1 ve A2 seviyelerini bitirdiğinde temel ihtiyaçlarını karşılayacak düzeye gelmektedir. Öğrendiği zaman kalıpları ile kendisini ifade etmede yeterli olabilmektedir. Örneğin “Kitap okumak eğlencelidir. Kitap okumak faydalıdır.” cümleleri A1 düzeyindedir ve düşünceyi anlatabilmektedir; ancak “Kitap okumak eğlenceli ve faydalıdır.” cümlesi ise düşünceyi daha etkin bir biçimde anlatmaktadır. Kullanılan eksilteli anlatım ve bağlaç, düşünceyi daha az sözcükle daha etkin ifade etmeyi sağlamaktadır. Dilin ekonomiklik ilkesi ile de bağdaşan bu durum bağdaşıklık örneklerinden yalnızca ikisini göstermektedir. Şayet öğrencilere bağdaşıklık kavramı öğretim sürecinde yeterince fark ettirilirse öğretim sürecinden daha fazla verim alınabilmektedir. Aksi halde öğrenci B1 düzeyine de geldiğinde, daha kolay olduğu için ilk örnekte görüldüğü gibi kendini ifade edebilmektedir. Cümle düzeyinde verdiğimiz örnek elbette bağdaşıklık kavramını açıklamada yeterli olmayacaktır. Çünkü bağdaşıklık, yalnızca cümle içinde değil, cümleler arasında hatta paragraflar arasında da bulunması gereken bir ölçüttür. “Metnin uyumluluğunu sağlayan dilsel ögeler, hem bölümlerin kendi içlerinde, hem de bölümler arasında dilbilgisel, sözdizimsel, anlamsal ve mantıksal bağlantılar kurulmasına yardımcı olurlar.” (Onursal, 2003: 128)

Bağdaşıklık ve tutarlılık birbirini tamamlamakla birlikte iki ayrı kavramdır. Bağdaşıklık metindeki küçük yapıyı, tutarlılık ise büyük yapıyı oluşturur. Aksan (2009: 150) ve Toklu (2009: 127) tutarlılığın metin içinde yer alan kavramlar ve ilişkiler arasındaki mantıksal düzeni, bağlantıyı oluşturduğunu söylemektedir. Coşkun (2011:

881) bunlara ek olarak tutarlılığın oluşmasında bağdaşıklıkla ihtiyaç olduğunu belirtmektedir.

Gerek yazılı gerek sözlü olsun, oluşturulan bir metnin amacı okuyana/dinleyene bir mesaj aktarmaktır. Her düzeyde metnin, mesajı alıcıya doğru aktarması için bağdaşıklık araçlarını barındırması gerekir. “Öyleyse metni meydana getiren kendi içinde anlamlı bir birim olan parçalar arasındaki ilişki ağını belirlemek ve sorgulamak bizi onun varlık sebebi sayılabilecek hususa götürür. Bunun için yapıyı oluşturan birimler arasındaki ilişkiyi belirleme ve açıklama önemlidir.” (Aktaş, 2009: 190) Bu bakımdan “Bağdaşıklık, metnin daha iyi anlaşılmasını ve kalıcı olmasını sağlar.” (Özkan, 2002: 116) Mesajı alıcıya doğru ve etkin bir şekilde iletmek, amacına ulaşmasını ve kalıcı olmasını sağlamak açısından bağdaşıklığın zorunlu olduğu açıkça görülmektedir. Kavramın önemi öğretmen tarafından ne denli biliniyor olsa da öğrenciye aktarımı her zaman beklenen ölçüde olmayabilir. Zor (2006)’un araştırmasına da dayanarak yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenen öğrencilerin ana dilinde de bağdaşıklık araçlarını bilmesi ve kullanabilmesi gerektiği söylenebilir. Dolayısıyla Türkçe öğretiminde bağdaşıklık araçlarında yaşanan sorunlar yalnızca öğretim sürecine, öğretmene, materyale bağlanamaz. Öğrencinin ön bilgilerinin de yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenirken bağdaşıklık araçlarını kullanma düzeyini etkileyebileceği göz ardı edilmemelidir.

Halliday ve Hasan’ın (1976) sınıflandırmasını Türkçeye uyarlayan ve Türkçe’de yapılmış en kapsamlı çalışma olan Coşkun (2005)’un tezinden hareketle bağdaşıklık araçları; aşağıda *gönderim*, *eksilteli anlatım*, *değiştirim*, *bağlama ögeleri*, *kelime bağdaşıklığı* olmak üzere beş ana bölümde ele alınacaktır.

2.1.4.1. Gönderim

Uzun (1995: 36-37) ve Coşkun (2005: 54), gönderim ögelerinin tek başına anlamı olmadığını, diğer ögelerle ilişkilerinin bunlara anlam kazandırdığını ifade etmektedirler. Tek başına anlamlı olmayan ancak diğer cümlelerle birlikte anlamı

beliren gönderim ögeleri; dilin ekonomiklik ilkesine hizmet etmekte, anlatımı daha kısa ve etkin kılmaktadır. “Gönderim, durumsal (situational) ya da metin dışı (exophoric) nitelik taşıyabildiği gibi, metinsel (textual) ya da metin içi (endophoric) olma özelliği de gösterebilir.” (Uzun, 1995: 36-37)

Örnek:

Ben bir doktorem, *özel bir hastanede* çalışıyorum. Oraya her gün arabamla gidiyorum.

İlk cümlede geçen “özel bir hastane”, ikinci cümlede “ora” zamiri ile karşılanmıştır. Böylece iki cümle arasında gönderim yoluyla bir ilişki kurulmuştur.

Gönderim Türleri

a. Metin dışı (Exophoric) gönderim

Sözlü ya da yazılı metinlerde açıkça bulunmayan fakat mevcut sözcüklerin ilişkisine bakarak ortaya çıkarılan kavramdır. “Metin dışı gönderimler daha çok sözlü anlatımlarda veya yazılı metinlerdeki karşılıklı konuşmalarda ortaya çıkar.” (Coşkun: 2005: 55)

Örnek:

— Bunu neden veriyorsun ki?

— Oku diye veriyorum.

“Bu” işaret zamirinin karşılığı metinde bulunmamaktadır. İkinci cümledeki eylemden “kitap” vb. olduğunu anladığımız kavramın, konuşmanın geçtiği ortamda bulunduğu anlaşılmaktadır.

b. Metin içi (Endophoric) gönderim

Gönderim yapılan kavramın metinde açıkça bulunduğu durumdur. “Metin içi gönderim, gönderim ögesinin karşılığının metnin yüzeysel yapısında yer alması durumunda ortaya çıkan gönderimdir.” (Coşkun, 2005: 56)

Gönderim ögesinin bulunduğu yere göre ön gönderim ve art gönderim olarak iki şekli vardır:

Ön (Cataphoric) gönderim: Daha çok işaret zamirleri ile kendisinden sonraki bir kavrama gönderme yapılan durumdur. “Ön gönderimin metinde sürükleyicilik oluşturma özelliği vardır.” (Coşkun, 2005: 57)

Örnek:

Söylediklerinizden şunu anlıyoruz: *Sosyal medya çocuklar için zararlı değildir.*

Örnekteki “şu” işaret zamiri ile “Sosyal medya çocuklar için zararlı değildir.” cümlesine gönderme yapılmıştır. Söz konusu zamir, gönderim yapılan ögeden önce geldiği için ön gönderim denilmektedir.

Art (Anaphoric) gönderim: Metinde daha önce bahsedilmiş bir kavrama dair yapılan göndermedir. “Türkçede art gönderim, ön gönderimden daha çok kullanılır.” (Coşkun, 2005: 57)

Örnek:

Ana düşünce metinde asıl vurgulanmak istenendir. Metnin tamamı bunu anlatmak için yazılır.

Bu iki cümlede “bu” işaret zamiri ile kendinden önce gelen “ana düşünce” kavramına gönderme yapılmaktadır.

Gönderim ögeleri

İngilizce ve Türkçe arasındaki farklardan dolayı Coşkun (2005: 57-58) gönderim ögelerini 1. Zamirler (şahıs zamirleri, dönüşlülük zamiri, işaret zamirleri, ilgi zamiri), 2. İşaret sıfatları, 3. Karşılaştırma gönderimi olarak sınıflamaktadır.

a. Zamirler

Ergin (2009: 263)'e göre zamirlerin karşıladığı nesne biliniyorsa zamirlerin anlamı vardır ama bilinmiyorsa zamirler anlamsız kelimelerdir. Bu niteliğinden dolayı bir başka kavrama gönderme yapılan en belirgin sözcük türleri zamirlerdir. “Türkçede gönderim oluşturan zamirler; şahıs zamirleri, dönüşlülük zamiri, işaret zamirleri, ilgi zamiri şeklinde sıralanabilir.” (Coşkun, 2005: 58-59)

Şahıs zamirleri: Bir kişiden bahsedildikten sonra onu tekrar etmek yerine ona şahıs zamiri ile gönderme yapmak daha uygundur. Aksan'a göre (2009: 177) bu, anlatımda kısalığı sağlayan bir etkidir. Uzun (1995: 40-44), Türkçede adılların aynı cümle içinde kullanılan yakın gönderim ve ardıl cümleler içinde kullanılan uzak gönderim olarak iki şekilde bağdaşıklık kurduğunu belirtmektedir.

Türkçedeki şahıs zamirleri şunlardır: ben, sen, o, biz, siz, onlar.

Örnek:

Ayşe her sabah düzenli spor yapar. O, üç kilometre koşmadan işe gitmez.

Dönüşlülük zamiri: Ergin (2009: 272)'e göre anlam bakımından şahıs zamirlerinden daha güçlü olan dönüşlülük zamiri, iyelik ekleri ile çekimlenebilir: kendim, kendin, kendisi, kendimiz, kendiniz, kendileri.

Örnek:

Artık okula kendin gidebilirsin, birinin seni götürmesine ihtiyacın yok.

Coşkun (2005: 60) bu zamirlerin, vurgu yapmak üzere bazen cümlede doğrudan özne yerine kullanıldığını söyler.

Örnek:

Bu zor çalışmayı ben kendim bitiririm.

İşaret zamiri: “İşaret zamirleri nesneleri bir yer içinde gösterir, onlara yerlerine göre işaret ederler. Yani bu zamirlerle belirtilen varlıklar şu veya bu vasıfları ile değil, yerleri ile ifade edilmiş olurlar.” (Ergin, 2009: 273)

İşaret zamirleri şunlardır: Bu, şu, o, bunlar, şunlar, onlar, öteki, beriki, bura, şura, ora.

Örnek:

Birçok hayalim var. Bunları gerçekleştirmek için de çok çalışmam lazım.

İlgi zamiri: İsim tamlamalarında tamlananın yerine geçen “-ki” ilgi zamiridir. Bu ek Ergin (2009:162)’e göre her ismin genitif şekline getirilerek en geniş ölçüde kullanılır: benim-ki, senin-ki, onun-ki, güneşin-ki, çocuğun-ki gibi.

Örnek:

Ayşe’nin sözleri, Ali’ninkinden daha etkileyiciydi.

Şahıs zamiriyle birlikte kullanılarak iki gönderim birden yapılabilir.

Örnek:

Senin kitabın bende, onunkini geri ver.

b. İşaret sıfatları

İşaret sıfatları, kendisinden önce geçen bir varlık veya kavramı işaret yoluyla gösteren kelimelerdir. Tek başına kullanıldığında “işaret zamiri” görevindedirler.

“Türkçede sıfatlar hiçbir işletme eki almadıkları için işaret sıfatı olarak işaret zamirlerinin tabii yalnız teklik şekilleri kullanılır.” (Ergin, 2009: 248)

Uzun (1995: 49)’a göre gösterme sıfatları sözcedeki eski bilgiyi gönderim yoluyla metin çözücüyeye aktarmaktadır ve işaret sıfatlarının gönderim değerleri, daha önce geçen eski bilgi taşıyıcısı söz parçalarının yinelenmesini engellemektedir.

Aksan (2009: 178)’a göre Türkçede aynı adı niteleyen birçok sıfat ve sıfat öbeği rahatlıkla ve bir bağlaca gerek olmaksızın art arda getirilerek etkileyici bir anlatım sağlanabilmektedir; bu sıralanış sıfat türlerinin birçoğu için geçerlidir.

Türkçedeki işaret sıfatları şunlardır: bu, şu, o, öteki, beriki.

Örnek:

Bahar akşamlarında *temiz ve serin bir hava* vardır. Bu havada yürümeyi çok severim.

c. Karşılaştırma

Metinde iki unsur arasındaki çeşitli yönlerden benzerlik veya farklılıkları ifade eden ilişkilerdir. “Türkçede karşılaştırma gönderimi daha çok zarflar ve edatlar yoluyla sağlanır.” (Coşkun, 2005: 65) Çok sayıda olmamakla birlikte en çok kullanılanları şunlardır: gibi, kadar, daha, başka, çok, en, benzer, farklı, daha farklı, bu denli, ise...

Örnek:

İstanbul, Ankara’dan daha güzel bir şehir.

B sınıfı makineler de A sınıfları kadar az yakıt tüketir.

Kendimi anlatmak için yazmaktan başka seçenek kalmamıştı.

2.1.4.2. Eksiltili anlatım (Ellipsis)

Eksiltili anlatım, metni anlamı bozmadan tekrarlardan arındırır. Kimi zaman eklerin veya sözcüklerin, kimi zaman tamlama unsurunun, hatta kimi zaman da cümlelerin düşmesiyle gerçekleşir. “Bu düşürme sırasında temel amaç metindeki fazlalıkları atarak söyleyişi külfetsiz hale getirmektir.” (Coşkun, 2005: 66) Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde çok kullanılan üç yayının (Yeni Hitit, Yabancılar için Türkçe ve İstanbul) orta seviye (B1 ve B2) kitapları incelendiğinde gönderim ve değiştirim öğelerine ortalama 350-400 örnekte rastlanırken, eksiltili anlatımın kullanım sayısı ortalama 10 kadardır. (Mantı, 2014) Coşkun (2011: 889)’un araştırmasında da Türk ve göçmen öğrencilerin metinlerinde sadece eksiltili anlatımda anlamlı bir fark bulunmuştur. Dolayısıyla Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde bu eksiltili anlatım örneklerine daha fazla yer vermek gerekmektedir.

Örnek:

Sevim bu sabah erken kalktı. Annesi kahvaltı hazırlamıştı. Birlikte kahvaltı yaptılar. Çok heyecanlı ve kaygılıydı. Aslında bütün gece doğru dürüst uyuyamadı. Gece boyunca hayaller kurdu.

Bu cümle eksiltili anlatım kullanılmadan şu şekilde yazılabilir:

Sevim bu sabah erken kalktı. **Sevim’in** annesi kahvaltı hazırlamıştı. **Annesi ile** birlikte kahvaltı yaptılar. **Sevim** çok heyecanlıydı ve **Sevim çok** kaygılıydı. **Sevim** aslında bütün gece doğru dürüst uyuyamadı. **Sevim** gece boyunca hayaller kurdu.

Bağdaşıklık ilişkisi oluşturan eksiltili anlatımlar

Gönderme yapılan ögenin kendisinin de metinde bulunduğu durumdur. Bu çalışmada bağdaşıklık ilişkisi oluşturan eksiltili anlatım öğeleri üzerinde durulacaktır. Bağdaşıklık ilişkisi oluşturmayan eksiltili anlatımlar değerlendirme dışında kalacaktır.

Örnek:

— Ali bugün konuşacak mı?

— Bugün gelmeyecek. (Ali, bugün konuşmayacak.)

Örnekte görüldüğü gibi ikinci cümlede isim veya zamir kullanılmamasına rağmen kimin konuşmayacağı daha önce bahsedildiği için bilinmektedir.

Bağdaşıklık İlişkisi Oluşturmayan Eksiltili Anlatımlar

Eksiltelen ögenin karşılığı metinde yoksa bağdaşıklık ilişkisi oluşmaz.

Örnek:

— Hesap lütfen.

a. Cümlelerin tamamının düşürülmesi

Özellikle karşılıklı konuşmalarda karşımıza çıkan eksiltili anlatım şeklidir. Ergin (2009: 398) cümlelerin varlığı için asgari şartın çekimli bir fiil olduğunu söylemesine rağmen bazen ona bile ihtiyaç duyulmamaktadır.

Örnek:

Bizimle sinemaya gelecek misin?

Hayır. (Hayır, sizinle sinemaya gelmeyeceğim.)

Konuşmadan anlaşıldığı üzere ikinci cümle tamamen söylenmek yerine bir ünlem sözcüğü ile karşılanmış, diğer ögeler kullanılmamıştır.

Coşkun (2005, 67), eksiltili anlatımın önce konuşma dilinde başladığını ve zamanla kurallaştığını belirtmiştir. Yaşayan Türkçeyi öğretme amacı güdüüyorsa bu konuya her seviyede dikkat çekmek gerekmektedir.

b. Ortak ögenin düşürülmesi

Sıralı, bağlı, birleşik ya da art arda gelen bağımsız cümlelerde ortak öge kullanıldığında tekrar yazmak yerine bu ortak öge düşürülebilir.

Örnek:

Masadan tabak ve bardağı aldı, onu bahçede görünce tekrar masaya bıraktı.

Yukarıdaki örnekte “tabak ve bardak”ın tekrar masaya bırakıldığı anlaşılmaktadır. Bu sözcükler ikinci cümlede tekrar edilmemiştir.

İsim Tamlamalarından Tamlayanın Düşürülmesi: İsim tamlamalarında tamlayan zamir olduğunda genellikle söylenmez ve yazılmaz. Uzun (1995: 50)’un “Gönderim Ögeleri” başlığında, Coşkun (2005: 59)’un ise “Şahıs Zamirleri” başlığında değindiği iyelik eklerinin tamlayanın görevini üstlendiği bağdaşıklık durumu, bu çalışmada sadece eksiltili anlatımda değerlendirilecektir.

Örnek:

(Bizim) Sokağımızda yirmi apartman var.

İsim Tamlamalarından Tamlananın Düşürülmesi: Bu tür eksiltili anlatım iki şekilde olabilir. Birinci durumda, tamlamadan önce tamlayandan söz edilmişse tamlanandan tekrar söz edilmez.

Örnek:

Bu kitap benim değil, senin (kitabın) mi?

İkinci durumda ise tamlanan birden çok tamlayan almışsa eksik kullanılır.

Örnek:

Koltukların, halının, perdenin rengine bayıldım.

Örnekte görüldüğü gibi “koltukların rengi, halının rengi ve perdenin rengi” şeklinde tekrar etmek yerine ilk iki tamlamada tamlanan düşmüştür.

c. Eklerin düşürülmesi

Sıralı ve bağlı cümlelerde sık karşılaşılan ve metinde kip bakımından paralellik sağlayan durumdur. “Bu kullanım metinde zaman yinelenmesine dayalı bir bütünlük oluşturmaktadır.” (Uzun, 1995: 92)

Örnek:

Tanıdığım kadarıyla Ayşe sağduyulu(ydu), görgülü(ydü) ve iyimserdi.

Eklerin düşürülmesi aynı ögeye ait sözcük gruplarında da görülür.

Örnek:

Ankara’daki tüm okul(lar) ve dersaneler kar nedeniyle tatil edildi.

2.1.4.3. Değiş-tir-im (Substitution)

Türkçede “aynı, öyle, böyle” gibi kelimelerle kurulan değiş-tir-im, bir ögenin yerine bu sözcüklerden birinin kullanımıyla kurulur. Uzun (1995: 63)’a göre değiş-tir-im ögesinin işleyişi, metinde kimi kez bir adın, kimi kez bir eylemin, kimi kez de bir ya da birden fazla tümcenin tamamının yerini tutuşuna göre farklılık göstermektedir. Coşkun (2005: 73), değiş-tir-im ve eksilteli anlatımın birbirine benzeyen kullanımlara sahip olduğunu vurgular.

İsme dayalı değiş-tir-im

“Aynı, öyle, böyle” kelimelerinin isim ya da isim grubunu karşılayacak şekilde kullanıldığı değiş-tir-im türüdür.

Örnek:

Çok *iyi kalpli* bir insandı, ablası da öyle.

Fiile dayalı değiştirim

“Aynı, öyle, böyle” kelimelerinin fiili karşılayacak şekilde kullanıldığı değiştirim türüdür.

Örnek:

Okuldan dönünce Ayşe’yi *arayacağına* söz vermişti ve öyle yaptı. (aradı.)

Cümleye dayalı değiştirim

“Aynı, öyle, böyle” kelimelerinin bir veya birden çok cümleyi karşılayacak şekilde kullanıldığı değiştirim türüdür.

Örnek:

Haberleri dinledim. *Seçimler yakın bir tarihe alınacakmış*. Öyle söylediler.

2.1.4.4. Bağlama ögeleri (Conjunctions)

Bağlaçlar, adından da anlaşıldığı gibi metinde bağlama, bağlantı kurma görevinde kullanılmaktadır. Bu bakımdan bağlama ögeleri, bağdaşıklık araçları içerisinde önemli bir yere sahiptir. Parlak (2009: 202), bağlaçların, metinlerde konu bütünlüğü ve sürekliliği sağlamada önemli görevleri olduğunu söylemektedir.

Coşkun (2005: 78), bilim adamları arasında farklı yaklaşımlar olduğunu ve bağlama ögeleri denince ilk akla gelen kavramın bağlaçlar olduğunu ifade etmiştir. Bağlaçların yanı sıra bağlama işlevini üstlenen bazı edat ve zarflar da vardır. Bunlara ek olarak Uzun (1990: 71), “-İp”lı bir yan cümlemin içerik bağlantıları kurarken kullanıldığını belirtmektedir. “Edatlar, zaman belirteçleri, bağ eylemler vs. cümlede

bağlaç görevi ile kullanılabilir; ancak bağlaçlar başka bir sözcük sınıfına dâhil edilemez.” (Parlak, 2009: 203)

Bu çalışmada bağlama ögeleri sınıflanırken bağlama görevi üstlenen edat ve zarflar da değerlendirilmiştir. Yine sınıflandırma esnasında, kimi ögelerin birden çok işlevde kullanılabildiği ya da bağlayıcı ögenin bazen bağlayıcı görevde kullanılırken bazen kullanılmadığı görülmektedir. Örneğin, “ile”, sözcük ve sözcük gruplarını bağladığında bağlayıcı işleve sahiptir. Ancak vasıta anlamı kattığında bağlayıcı anlam içermemektedir. Değerlendirme sırasında bu ayrımlar dikkate alınmıştır.

Ekleyici bağlama ögeleri

Ekleyici bağlama ögeleri; eş görevli sözcük, sözcük grubu ve cümleleri bağlamakla birlikte mevcut bilgiye yenisini eklemekte de kullanılır. Eş görevli sözcük ve sözcük grubunu bağlayanlar ikiden fazla ögeyi bağlıyorsa bağlaç son ögeler arasında kullanılır.

Ekleyici bağlama ögelerinden bazıları şunlardır: ve, ile, de, de ... de, hem ... hem (de), gerek ... gerek(se), ha ... ha, hakeza, bunun yanında, bunun yanı sıra, buna ilaveten, buna ek olarak, bundan başka, olsun ... olsun, üstelik, üstüne üstlük, hatta, ayrıca, bir ... bir (de), dahi, bile, ne ... ne (de)... (Coşkun, 2005: 79)

Örnek:

Uçağa, trene ve gemiye binmekten korkuyor.

Kitabını da defterini de çantasına koydu.

Yabancı dil öğrenmek için hem kursa gidiyor hem de özel ders alıyor.

Ayırt edici bağlama ögeleri

Cümle veya metinde iki varlık, kavram veya durumdan birini seçmeye yönelik olarak kullanılmaktadır.

Türkçede ayırt edici bağlama ögelerinden bazıları şunlardır: ya da, ya... -sa, ya ... ya (da), ya ... yahut (da), veya, yahut (da), bari, sadece, en azından, hariç, hiç değilse, kâh ... kâh, bazen ... bazen (de), hiç olmazsa, ister ... ister(se)... (Coşkun, 2005: 81)

Örnek:

Sinemaya veya tiyatroya gidelim.

Kitaplarını ya kütüphaneye ya okula bağışlayacakmış.

Evde sıkıntıdan kâh televizyon izliyorum kâh müzik dinliyorum.

Zıtlık bildiren bağlama ögeleri

Bunlar, iki zıt durumu veya olumlu-olumsuz iki ifadeyi bağlar.

Türkçede zıtlık bildiren bağlama ögelerinden bazıları şunlardır: aksine, ama, ama yine de, ancak, bilakis, karşın, rağmen, de, -diği halde, fakat, halbuki, -in tersine, ise (de), lakin, ne var ki, oysa, oysa ki, tersine, yalnız, yine de... (Coşkun, 2005: 82)

Örnek:

Her gün geliyorum ama seni bir türlü iş yerinde bulamıyorum.

Çok çalışmasına rağmen başarılı olamadığını söylüyor.

Konuşmacıyı dinliyorsam da bir şey anlamıyorum.

Zaman-sıralama bildiren bağlama ögeleri

“Bu tür bağlama ögeleri, birbirinden farklı olayların birbirine göre daha önce, daha sonra veya eş zamanlı olarak gerçekleştiğini göstererek metin birimleri arasında zaman ve sıralama ilişkisi kurar.” (Coşkun, 2005: 83) Metne zaman anlamı katan bütün ifadelerin bağdaşıklık özelliği oluşturmadığı göz önünde bulundurularak bu çalışmada zaman anlamlı tüm ifadeler değil, yalnızca bağlama işlevi olanlar ele alınmıştır.

a. Öncelik bildiren bağlama ögeleri

Bir durum veya düşünceyi belirten cümleler veya yargılar arasında zamansal bağlamda bir sıralama ilişkisi kuran ve önceki olaya vurgu yapılmasını sağlayan bağlama ögeleridir.

Önce, bundan önce, daha önce, ilk önce, öncelikle, evvel, bundan evvel, daha evvel, evvelce, şimdiye kadar, ilk olarak, ilk defa, ilk kez, olana dek, olana kadar, o zamana kadar... (Coşkun, 2005: 84)

Örnek:

Güneş doğmadan önce hava çok soğuktu.

Bu araba şimdiye kadar gördüklerimin içinde en iyisi.

b. Sonralık bildiren bağlama ögeleri:

Bir durum veya düşünceyi belirten iki yargı arasında zamansal bağlamda bir sıralama ilişkisi kuran ve sonraki olaya veya yargıya vurgu yapılmasını sağlayan bağlama ögeleridir.

Sonra, az sonra, biraz sonra, bundan sonra, daha sonra, sonunda, en sonunda, nihayetinde, şimdi, hemen, artık, şimdiden sonra, bundan böyle, -den itibaren, -den beri, son defa, son kez... (Coşkun, 2005: 84)

Örnek:

Bu kitabı okuduktan sonra yazarın diğer kitaplarına başlayacağım.

Bundan böyle beni hiçbir film korkutamaz.

c. Eş zamanlılık bildiren bağlama ögeleri:

Bir durum veya düşünceyi belirten iki yargı arasında zaman ilişkisi kuran ve durumun veya düşüncenin aynı anda gerçekleştiğini ifade eden bağlama ögeleridir.

O sırada, bu arada, bu sırada, aynı zamanda... (Coşkun, 2005: 84)

Örnek:

Filmin en heyecanlı bölümünü izliyordu, o sırada kapı çaldı.

Keman çalmak için sanat okuluna gitmeye başlamıştı, bu arada ailesi baleye yeteneğini keşfetti.

Koşul bildiren bağlama ögeleri

Metinde iki cümleden veya yargıdan birinin diğerine koşul oluşturmastır. “[sE] biçimbirimi genellikle birden çok önermeyi bir koşulla birbirine bağlar. İlk önermeye bağlanan ikinci önerme olumlu ya da olumsuz yorumu (comment) içerir. Metin dilbiliminde Isenberg’in (1968) saptadığı neden-sonuç ilişkisine yaklaşan bir anlatım biçimini sergiler.” (Aksan, 2009: 191)

Türkçede başlıca koşul bildiren bağlama ögeleri şunlardır: eğer ... (i)se, şayet ... (i)se, yeter ki, -se, yoksa, ki, mi, de, tek, takdirde... (Coşkun, 2005: 85)

Örnek:

Eğer seni görebilirsem çok sevinirim.

Yarın seni maça götüreceğim yeter ki şimdi yemeğini bitir.

Açıklama bildiren bağlama ögeleri

Anlamayı kolaylaştırmak için metinde belirtilen olay ya da durumu açıklamada kullanılan bağlama ögeleridir.

Türkçede açıklama bildiren başlıca bağlama ögeleri şunlardır: yani, gerçi, gerçekten, hakikaten, ki, kaldı ki, zaten, meğer(ki), meğerse, yoksa, aksi halde, aksi takdirde, gel gelelim, hani ...(var) ya, açıkçası, doğrusu, daha doğrusu, doğrusunu sorarsan, işin aslı, aslında, anlaşılan, tabii ki, elbette (ki), eminim, sanırım, zannederim, gel gör ki, güya, sözüm ona, sanki, adeta, kısacası, velhasıl, hâsılı, özetle, bir de ne göreyim, bir de baktım ki, dahası var, o kadar ... ki, kim bilir, bakarsın (olur), belki (de), ne de olsa, nasılsa (nasıl olsa), başka bir deyişle, aynı şekilde, benzer biçimde, benzer şekilde, neyse, nitekim ille (de), illa (da), herhalde... (Coşkun, 2005: 86)

Örnek:

Ayakkabıları kapısının önünde idi. Yani şu an evdedir.

Ali üç haftadır kursa gelmiyor, sanırım kursu bıraktı.

Varsayım bildiren bağlama ögeleri

Türkçede varsayım bildiren bağlama ögeleri şunlardır: tut ki, diyelim ki, varsay ki, farz et ki, düşün ki... (Karatay, 2010: 379)

Örnek:

Diyelim ki çok paramız oldu. Ne yapardık?

Örnekleme bildiren bağlama ögeleri

Konuya dair örneklerle gönderme yapan bağlama ögeleridir.

Türkçede başlıca örnekleme bildiren bağlama ögeleri şunlardır: mesela, örneğin, örnek, örnek verecek olursak, örneklendirecek olursak, ...gibi, ve benzeri (vb.), ve sair (vs.)... (Coşkun, 2005: 86)

Örnek:

Gökkuşağında yedi renk vardır: kırmızı, turuncu, sarı, yeşil gibi.

Temel ihtiyaçlarını şimdi alabilirsiniz. Örneğin çanta, kalem, defter, silgi ile başlayabilirsiniz.

Sebep-sonuç bildiren bağlama ögeleri

İki olay veya yargı arasında nedensellik ilişkisi kuran bağlama ögeleridir. Sebep-sonuç adıyla anılmakla birlikte yargılar sıralanırken sebebin veya sonucun önce kullanılması mümkündür.

Türkçede başlıca sebep-sonuç bildiren bağlama ögeleri şunlardır: bu nedenle, bu sebeple, bu yüzden, buna bağlı olarak, de, -den dolayı, -den ötürü, -dığı için, diye,

dolayısıyla, ki, madem(ki), -nın bir sonucu olarak, -sı sebebiyle, -sı yüzünden, o halde, öyleyse, şu durumda, şu halde, böylece, -nın sonucunda, bunun üzerine, çünkü, zira, -sının sebebi, -sının nedeni, -sı ... -den, -sı ... -den kaynaklanmakta... (Coşkun, 2005: 87)

Örnek:

Kaza yaptığım için işe geç kaldım.

Gitarımı depoya kaldırdım çünkü artık çalmıyordun.

2.1.4.5. Sözcüksel bağdaşıklık (Lexical cohesion)

Tekrar (Reiteration)

Bir sözcüğün ya da sözcük grubunun metin boyunca aynı kavram ya da nesneyi karşılayacak şekilde kullanılmasıdır. “Kabaca, sözcüksel bağdaşıklığın temelinde yatan yinelemedir.” (Uzun, 1995: 64)

a. Sözcüğün aynen tekrar edilmesi (Repetition)

Bu grup bağdaşıklık, sözcüğün aynen tekrar edilmesinin yanında farklı çekimleriyle de tekrarını kapsar. “Sözcüksel bağdaşıklık oluşturan bu yinelemelerde bağdaşıklık sağlamanın ötesinde açık bir pekiştirme amacı gözlenmektedir.” (Uzun, 1995: 79)

Örnek:

Dünyanın dört bir yanından fotoğraf meraklıları, “Köprüler ve İnsanlar” temalı yarışmaya birbirinden renkli kareler gönderdiler. 16 Kasım’da sona eren yarışmaya üç bin kişi katıldı ve toplamda 4 bin 745 eser değerlendirmeye alındı. Türkiye’den ve dünyanın farklı yerlerinden fotoğraf sanatçılarından oluşan seçici kurul bir araya gelerek binlerce fotoğrafi titizlikle değerlendirdi. (11 Mart 2015 tarihinde <http://www.skylife.com/tr/yarisma/kopruler-ve-insanlar> adresinden erişildi)

b. Eş veya yakın anlamlı sözcük kullanma (Synonym-near synonym)

“Eş anlamlılıkta sözcükler anlamca birbirine yakın olmasına karşın, dilde salt eş anlamlılık söz konusu değildir.” (Eker, 2010: 443) Abide-anıt, acıma-merhamet örneklerinde olduğu gibi. “Arapça kökenli saha ve saha sözcüğüne karşılık olarak kullanılan alan, hava sözcüğü ile hava sahası ve hava alanı biçiminde, birbirinden bütünüyle farklı iki havacılık terimi oluşturur.” (Eker, 2010: 443)

Örnek:

Dünya büyük bir hızla kirleniyor. Yeryüzünde yaşamak bize onu kirletme hakkı vermiyor.

c. Sözcüğün üst anlamlısını kullanma (Superordinate-hyponymy):

Bir kavramı, türüne veya anlamına göre kapsadığı diğer kavram(lar) ile aynı cümlede veya art arda gelen cümlelerde kullanmaktır.

Örnek:

Yapılan bir araştırmaya göre evcil hayvanlar içerisinde en çok tercih edileni köpeklermiş.

d. Genel anlamlı sözcük kullanma (General word)

Bir sözcüğün kendisini ve genel anlamlısını aynı cümlede veya art arda gelen cümlelerde kullanmaktır.

Örnek:

Ayşe’den sana yardım etmesini beklememelisin. Kızın işi başından aşkın.

Aynı kavram alanından sözcük kullanma (Collocation)

Aksan (1989: 254), kavram alanı terimini şöyle açıklamaktadır: “Kavram alanını biz ‘birbiriyle ilişkili ve birbirine yakın kavramların, eşanlamlıların, içinde

düşünüldükleri alan’ olarak tanımlıyoruz. Türkçedeki bıkmak-bezmek-usanmak-bıkkınlık getirmek, usanç, bezginlik, bıkkınlık... öğelerinin bir kavram alanı içinde düşünülebilecekleri muhakkaktır.”

Bir bağlam çerçevesi içinde bulunan kelimelerin kullanımıdır. “Aynı kavram alanından sözcüklerin aynı tümce içinde kullanıldığı örneklerde bu durum, anlatımı kuvvetlendirme amacı açısından değerlendirilebilir.” (Uzun, 1995: 83)

Örnek:

Karmaşık ortamlardaki bilgi zenginliği daha fazla bilişsel yük oluşturacağı ve bizden daha fazla beyin gücü isteyeceğinden, böyle ortamlarda oto-pilot modunda dolaşamayız. Nasıl bir bilgisayarın gerçekleştirdiği işlemler ve bunları gerçekleştirme hızı megabitler ve işlem hızıyla ölçülüyorsa, IQ da beyin gücünün ölçütüdür. IQ düzeyimizle işler belleğimiz, yani çok sayıda geçici bilgiyi aynı anda işleyebilme kapasitemiz arasında elle tutulur bir bağlantı olması şaşırtıcı değildir. Aynı anda hem bir telefon numarası ezberlerken hem de birilerinden yol tarifi almaya ve bu arada alışveriş listenizi aklınızda tutmaya çalışırsanız, IQ düzeyinizle ilgili bir fikir sahibi olabilirsiniz. (11 Mart 2015 tarihinde <http://www.skylife.com/tr/2014-12/merak-zeka-kadar-onemlidir> adresinden alınmıştır.)

Sözcük seçimi (Word choice)

Sözcüğün zıt anlamlısını aynı cümlede veya art arda gelen cümlelerde kullanmak olarak tanımlanabilir.

Örnek:

Tok, açın hâlden anlamaz.

2.2. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde yazma eğitimi, hedef dil olarak Türkçe öğretiminde yazma eğitimi ve bağdaşıklıkla ilgili Türkçe ve yabancı dille yazılmış çalışmalara dair bilgiler verilecektir.

Coşkun (2005), ilköğretim 5 ve 8. sınıf öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarında bağdaşıklık, tutarlılık ve metin elementlerini oluşturma düzeyleri ve bu konulardaki sorunlarını incelemiştir. Türkçede yazma eğitimi açısından metin bağdaşıklığı, metin tutarlılığı ve metin elementlerini değerlendiren ilk çalışma olan bu doktora tezinde 5. sınıfta öğrenim gören 191, 8. sınıfta öğrenim gören 181 öğrencinin öyküleyici anlatımları değerlendirilmiştir. Bağdaşıklık ve metin tutarlılığı konusunda 8. sınıf öğrencileri lehine sonuçlar elde edilirken metin elementleri konusunda zaman, başlatıcı olay, girişim ve sonuç bölümünü oluşturmada belirli bir gelişim göstermedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Coşkun (2011), Hatay ilindeki 98 Özbek, 103 Türk öğrenci üzerinde yaptığı araştırmasında öğrencilerin öyküleyici türdeki yazılı anlatım çalışmalarını bağdaşıklık düzeyi açısından değerlendirmiştir. Özbek ve Türk öğrenciler arasında eksilteli anlatım dışında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak bağdaşıklık araçlarını kullanma sorunlarının göçmen öğrencilerde daha belirgin olduğu tespit edilmiştir.

Koç ve Değer (2008), Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin ürettikleri metinlerde gözlenen özne boş art gönderim kullanımının gelişimsel görünümünü belirleyen çalışmalarında 151 öğrenciden elde edilen metinleri değerlendirmişlerdir. Bu çalışmada, öğrencilerin ilk aşamalardan itibaren özne boş art gönderim kullanmada başarılı oldukları, tam ad öbeği/adıl kullanımında ise daha düşük başarı gösterdikleri tespit edilmiştir.

Karatay (2010), çalışmasında Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım becerilerini bağdaşıklık ve tutarlılık açısından değerlendirmiştir. 110 öğretmen adayının serbest konulu yazılı anlatım çalışmalarında bağlama öğelerini orta düzeyde

kullanabildikleri, özellikle “zaman-sıralama, karşılaştırma-zıtlık, örnekleme ve koşul” bildiren bağlama öğelerini kullanmada ise yeterli olmadıkları tespit edilmiştir.

Subaşı (2010), 2009 yılında, TÖMER’de temel, orta ve yüksek düzeylerde öğrenim gören yirmi Arap öğrencinin yazma sınavlarını incelemiştir. Hataların, genellikle anadil olarak Arapçanın hedef dile tesirinden doğan ana dildeki bir dilbilgisi kuralının hedef dile olumsuz aktarımından ve hedef dile çeviri yapılmasından doğan hatalar olduğu tespit edilmiştir.

Bölükbaş (2011), İstanbul Üniversitesinde Türkçe öğrenen yirmi Arap öğrenci üzerinde yaptığı çalışmasında öğrencilere “Türkiye’ye gelmeden önce Türkiye hakkında neler düşünüyordunuz?” sorusuna cevaben 250-300 sözcükten oluşan bir yazma çalışması yaptırmıştır. Kompozisyonlar; hem dilbilgisi, sözdizimsel yanlışlar, sözcük seçiminden kaynaklanan yanlışlar, yazım-noktalama yanlışları hem de olumsuz aktarım yanlışları ve dilsel gelişim yanlışları açısından değerlendirilmiştir. Sonuç olarak %54,58 yazım ve noktalama, %16,39 dilbilgisi, %15,59 sözcük seçimi, %13,17 sözdizimi yanlışları tespit edilmiştir. Yanlış çözümleme yaklaşımına göre de olumsuz aktarım etkisinin fazla olduğu belirlenmiştir.

Selvikavak (2006), Ankara Üniversitesi TÖMER’de öğrenim gören Orta Asya Türk Cumhuriyetlerinden gelen yüksek düzeydeki 23 öğrenci üzerinde yaptığı çalışmasında, öğrencilerin düşüncelerini kâğıda dökmeye zorlandıklarını ancak bir yazma eğitimi verildiğinde neler yapabileceklerini ve özellikle içerik düzenleme bölümünde ne kadar başarılı paragraflar ortaya çıkaracaklarını kanıtlamaya çalışmıştır.

Zor (2006), yabancı dil olarak İngilizce öğrenen Türk öğrencilerin Türkçe ve İngilizce akademik yazı çalışmalarında yaşadıkları bağdaşıklık kaynaklı sorunların ve zorlukların birbirleri ile ne kadar ilgili olduğunu belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada İstanbul Bilgi Üniversitesi İngilizce Hazırlık Programında orta-üst düzeyde İngilizce öğrenimi almakta olan 20 öğrenci üzerinde çalışmıştır. Öğrencilerin Türkçe yazı yazmada eksik öğrendikleri ya da öğrenemedikleri becerilerin İngilizce akademik yazma becerilerinde de eksikliğe sebep olduğu sonucuna varılmıştır.

Çoban ve Karadüz (2015), farklı sosyo-ekonomik düzeydeki 83 (7. sınıf) öğrencinin öyküleyici anlatımları ile yaptıkları çalışmada, cinsiyet değişkeni doğrultusunda sadece gönderim ögeleri konusunda kız öğrenciler lehine anlamlı bir sonuç tespit etmişlerdir. Ayrıca bu çalışmada sosyo-ekonomik düzeyin bağdaşıklık araçlarını kullanım oranıyla ilişkisi olmadığı ortaya konmuştur.

Can (2014), 23 il ve 32 genel liseden seçilen 524 öğrenci üzerinde yaptığı çalışmada, ortaöğretim öğrencilerinin bağdaşıklık araçlarını kullanmada sorun yaşadıklarını; özellikle cümle içerisinde şahıs zamirinin karşılığının net bir biçimde belli olmaması, cümleler arasında işaret sıfatının karşılığının belli olmaması, cümleler arasında işaret sıfatının gereksiz kullanılması, cümleler arasında gönderim unsurunun tekil-çoğul uyumsuzluğu oluşturması gibi konularda eksiklerinin olduğunu tespit etmiştir.

Büyükkız ve Hasırcı (2013), Gaziantep Üniversitesi TÖMER’de öğrenim gören 42 orta seviye öğrenci üzerinde yaptıkları araştırmada, öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarını yanlış çözümleme yöntemine göre değerlendirmişlerdir. %31 dil bilgisinden %9,9 söz diziminden, %44,46 yazım-noktalamadan ve %14,4 de sözcük seçiminden kaynaklanan yanlış tespit edilmiştir.

Keklik ve Yılmaz (2013), Zonguldak’ta öğrenim gören 300 (11. sınıf) öğrenci ile yaptıkları çalışmalarında, söz konusu öğrencilerin bağdaşıklık ve tutarlılık oluşturma başarılarını ölçmeyi amaçlamışlardır. 11 farklı yazma konusu verilerek öğrencilere yazılı anlatım çalışması yaptırılmış, araştırmada “Öyküleyici Anlatım Bağdaşıklık Değerlendirme Ölçeği ve Öyküleyici Anlatım Tutarlılık Değerlendirme Ölçeği” ile değerlendirme yapılmıştır. Öğrencilerin öyküleyici metinlerinde bağdaşıklık ve tutarlılık oluşturmada önemli sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir. Başdaşıklık araçlarını kullanım sıralaması çoktan aza doğru “bağlama ögeleri, gönderim, eksilteli anlatım ve değiştirim” olarak tespit edilmiştir. Öğrencilerin tutarlılık puanı ortalamasının 5 üzerinden 1,87 olduğu belirlenmiştir.

Aramak (2016), hedef dil olarak Türkçe öğrenen C1 seviyesindeki öğrencilerin hamburger tekniği ile paragraf yazma becerilerinde bağdaşıklık araçlarını kullanım düzeylerini ortaya koymuştur. Abant İzzet Baysal Üniversitesi TÖMER’de öğrenim gören 23 öğrencinin örneklem olarak alındığı çalışmada öğrencilerin ön test ve son test verileri arasında artış görülmekle birlikte yine de bağdaşıklık araçlarını kullanmaları bakımından zayıf oldukları tespit edilmiştir.



III. BÖLÜM

3. Yöntem

3.1. Araştırma Modeli

Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarında bağdaşıklık araçlarını değerlendiren bu çalışmanın modeli, “betimleyici, ilişkisel tarama (survey) modeli”dir. Bu çalışma, bir “uygulamalı alan araştırması”dır. Verilerin değerlendirilmesi açısından da hem nicel hem de nitel bir araştırmadır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmamızın çalışma evreni Kahire’de Türkçe öğrenen Mısırlı öğrencilerdir. Çalışma evrenini temsil eden tüm Mısırlı öğrenciler üzerinde uygulama yapmak mümkün olmadığından örneklem olarak da Kahire’de bulunan YEE Türk Kültür Merkezinde öğrenim gören temel, orta ve yüksek seviyede (A2, B1, B2, C1) Türkçe öğrenen 100 öğrenci seçilmiştir. Eş zamanlı bir yazılı anlatım çalışması olması, eşit seviyedeki öğrencilere uygulama yapılması gerektiğinden “amaçlı (purposive) örneklem” (Balcı, 2009: 98) seçimi yapılmıştır.

3.3. Veri Toplama Teknikleri

Araştırmaya kaynaklık eden olgusal veriler, Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin, verilen 10 (5 olay, 5 düşünce) konu içinden birini seçerek yazdıkları metinlerden oluşmaktadır. Konu seçiminde öğrencilerin öğrenim gördükleri kitaplardan

yararlanılmış, bildikleri varsayılan konular tercih edilmiştir. 15 uzmandan ilk aşamada belirlenen 20 konuyu puanlamaları istenmiş, puanlanan konular içerisinde en çok puan alan 10 konu uygulamada kullanılmıştır.

Tablo 2.1. Konular ve uzmanlardan aldıkları puanlar şöyledir:

Sıra	Konular	Puan
Olay yazısı		
1	İnsanüstü güçleri olan bir canlı olsaydınız, neleri değiştirirdiniz?	9,2
2	Türkiye’de başınızdan geçen ilginç bir olayı anlatınız.	8,7
3	Hayallerinizle ilgili bir öykü (hikâye) yazınız.	8,6
4	Sevgi, acıma ve nefret gibi duyguların işlendiği bir öykü (hikâye) yazınız.	8,4
5	Türkiye’de gezip etkilendiğiniz bir yeri ve gezi sürecini anlatınız.	8,2
6	Beğendiğiniz Türkçe bir kitabın özetini yazınız.	8,0
7	İçinde akrabalık terimleri geçen (<i>anne, baba, amca, dayı, teyze, hala...</i>) bir öykü (hikâye) yazınız.	7,6
8	Tarihî bir dönem seçerek kendinizi o dönemde yaşayan bir kahramanın yerine koyunuz ve bu kahramanla ilgili bir metin yazınız.	7,3
9	Hayat felsefenizi ana düşünce olarak aktaracağınız bir hikâye yazınız.	7,2
10	Geçmişte hayal ettiğiniz ve bugün gerçekleştirmiş olduğunuz bir olay ya da durumu anlatınız.	6,9
Düşünce Yazısı		
1	Spor ve sağlık ilişkisini anlatan bir metin yazınız.	9,1
2	Okuduğunuz bir kitabı değerlendiriniz.	8,7
3	Günümüz dünyasının en büyük sorunu sizce nedir? Açıklayınız.	8,3
4	İnsanlarla iletişim kurarken karşılaştığınız sorunları anlatınız.	8,2
5	Türkiye ile ülkenizi karşılaştıran bir metin yazınız.	8,0
6	Ünlü bir Türk olsaydınız, kim olmak isterdiniz? Niçin?	7,8
7	Teknolojinin hayatımızdaki yeri hakkında düşüncelerinizi yazınız.	7,6
8	İkinci bir dil öğrenmenin gerekliliği hakkında bir metin yazınız.	7,5
9	“Hobisi olan yaşlanmaz.” sözünü açıklayan bir kompozisyon yazınız.	6,9
10	İnsanoğlunun doğaya verdiği zararı ve bundan kendisinin nasıl etkilendiğini anlatan bir yazı yazınız.	6,5

Uzmanlara verilen 20 konudan en yüksek puanı alan 10 konu belirlenmiştir. Seçilen konuların ortalamalarının 8 puan üzerinde olması geçerliliğe kanıt olarak kabul

edilmektedir. Ayrıca uzmanların konulara müdahaleleri değerlendirilmiş, konular üzerinde bazı düzenlemelere gidilmiştir.

Konuların tespitinden sonra bir sınıftaki 16 kişi üzerinde ön uygulama yapılmıştır. Uygulama grubundaki öğrencilerden, konulardan birini seçerek o konu hakkında en az yüz kelimeden oluşan bir metin yazmaları istenmiştir. Bu ön uygulama sırasında öğrencilerin konuları anlamakta sorun yaşamadığı ve yeterli düzeyde metin oluşturabildikleri tespit edilmiştir. Bundan dolayı konularda yeni bir düzenlemeye ihtiyaç duyulmamıştır.

3.4. Veri Çözümleme Teknikleri

Araştırmada elde edilen veriler nitel ve nicel olarak değerlendirilmiştir. Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin bağdaşıklık araçlarını kullanma düzeyleri sayısal veriler hâlinde ortaya konmuş, nitel değerlendirme yöntemiyle de yazılı anlatım çalışmalarındaki sorunlar öğrenci kâğıtlarından örneklerle verilmiştir.

3.4.1. Nicel değerlendirme

Bağdaşıklık Düzeyi Değerlendirme Ölçeği: Bu ölçek daha önce Coşkun'un (2005: 273) ve Karatay (2010)'ın yaptıkları çalışmalardan elde edilmiştir. Ölçekteki bağdaşıklık düzeyi, metindeki bağdaşıklık unsurlarının kullanım sıklığına ve doğru kullanım oranına göre hesaplanmaktadır.

Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması

Araştırmada kullanılan ölçme aracında değişiklik yapıldığından “*içerik geçerliliği (content validity)*”ni sağlamak için uzman görüşüne başvurulmuştur. *Bağdaşıklık Değerlendirme Ölçeği*nde uzman görüşleri doğrultusunda düzenleme yapılmıştır. Sebep+sonuç ve sonuç+sebep cümleleri tek bir başlık altında ele alınmış, tutarlılık bölümü değerlendirmeye alınmamıştır.

Ölçeğin geçerliliği için ikinci olarak “*uygulama (yordama) geçerliliği*”ne bakılmıştır. Bir sınıfta bulunan 16 öğrenci üzerinde yapılan ön uygulamanın değerlendirilmesiyle ölçeğin uygunluğuna karar verilmiştir. Yapılan bu ön uygulama sonucunda Türkçe öğrenen Mısırlı öğrencilerin verilen konular üzerine metin oluşturmada sorun yaşamadıkları da belirlenmiştir.

3.4.2. Nitel değerlendirme

Araştırmada Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarının nicel değerlendirmesinin yanı sıra nitel değerlendirme de yapılmıştır. Nicel değerlendirmede öğrencilerin yazılı anlatımlarında bağdaşıklık araçlarını kullanma sorunları belirlenmiş ve hedef dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin oluşturdukları metinlerden örnekler sunulmuştur. Öğrencilerin metinlerinden alınan örnekler, bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Bu örneklerde öğrencilerin yaptıkları yazım ve noktalama hatalarına müdahale edilmemiş, metinler öğrencilerin yazdığı şekliyle aktarılmıştır. Bazı örnek yazma çalışmaları taranarak ekler bölümünde verilmiştir.

IV. BÖLÜM

4. Bulgular ve Yorumlar

(Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Mısırlı Öğrencilerin Yazılı Anlatım Çalışmalarında Bağdaşıklık)

Bu bölümde Mısırlı öğrencilerin yazılı anlatımlarında bağdaşıklık araçlarını kullanım düzeyi değerlendirilecektir. Değerlendirmede bağdaşıklık araçlarını kullanım düzeyleri *gönderim, değiştirim, eksilteli anlatım, bağlama ögeleri ve sözcüksel bağdaşıklık* başlıkları altında ADOÇM kriterleri dâhilinde seviyelere göre tablolar hâlinde sunulmuştur. Değerlendirme yapılırken yazım yanlışları ölçüt olarak alınmamıştır. Ayrıca verilen örneklerde yazım yanlışları veya söz konusu örnek dışı yanlışlar da aynen aktarılmış fakat bunlar vurgulanmamıştır.

4.1. Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Yazılı Anlatım Çalışmalarında Bağdaşıklık Araçlarını Kullanma Düzeyleri

Bu bölümde A2, B1, B2 ve C1 düzeyi öğrencilerinin bağdaşıklık araçlarını kullanım düzeyleri her seviye için ayrı tablolar ve yorumlar hâlinde gösterilmektedir. Seviyelerin bağımsız değerlendirilmesinin yanı sıra öğrencilerin seviyelere göre gösterdikleri gelişim de değerlendirilecektir. Her bir bağdaşıklık aracı ayrı başlık olarak ele alınmıştır.

**Türkçe öğrenen Mısırlı öğrencilerin kurlara göre gönderim ögelerini
kullanma düzeyi nedir?**

4.1.1. Gönderim ögelerini kullanım düzeyleri

Tablo 4.1.'de A2 seviyesindeki örneklem grubunun yazılı anlatımlarında gönderim ögelerini kullanım sıklığı ve düzeyi gösterilmektedir.

Tablo 4.1. A2 seviyesindeki öğrencilerin yazılı anlatımlarında gönderim ögelerini kullanım düzeyleri

	N	Kullanım Sayısı	Kullanım Ortalaması	S
1. Şahıs zamirleri	25	112,00	4,4800	5,08363
	25	72,00	2,8800	1,78699
2. Dönüşlülük zamiri	25	5,00	,2000	,70711
	25	8,00	,3200	1,14455
3. İşaret zamirleri	25	35,00	1,4000	2,62996
	25	55,00	2,2000	2,34521
4. İlgi zamiri	25	,00	,0000	,00000
	25	,00	,0000	,00000
5. İşaret sıfatları	25	56,00	2,2400	3,25679
	25	65,00	2,6000	2,29129
6. Karşılaştırma	25	102,00	4,0800	4,52696
	25	83,00	3,3200	1,74929

(0-2,99: zayıf; 3-3,5: orta; 3,5-5: iyi)

A2 seviyesindeki Mısırlı öğrencilerin gönderim ögelerini kullanma düzeylerine bakıldığında 4. maddedeki ilgi zamirini hiç kullanmadıkları, 2. maddedeki dönüşlülük zamirini ise neredeyse hiç kullanmadıkları (100 öğrenci/5 kez) tespit edilmiştir. 2. maddedeki dönüşlülük zamiri çok az kullanılmakla birlikte kullanımdaki doğruluk düzeyi (0,32) de oldukça zayıftır. Bununla birlikte 1. maddedeki şahıs zamirleri (2,88), 3. maddedeki işaret zamirleri (2,20) ve 5. maddedeki işaret sıfatları (2,60) konusunda da doğruluk düzeyleri yeterli seviyede görülmemektedir. Yalnızca 6. maddedeki karşılaştırma ögelerinin kullanım sıklığının diğerlerine oranla (102) yüksek, ancak doğru kullanım düzeylerinin (3,32) orta seviyede olduğu görülmektedir.

Örnek:

*“(...) Önce spora gitmedim. Evde **ben kendim kendime** başladım. (...)”*

Bu cümlede “ben” kişi zamiri ve “kendi” dönüşlük zamiri vurgu yapmak amacıyla kullanılmamış, gereksiz kullanım örneği teşkil etmiştir.

Örnek:

“Hayalimdeki bir hikaye var. Fakir insanlar nasıl yaşıyorlar. (...)”

Burada -ki ile zamir veya sıfat yapılmak istenmiş fakat her ikisi de başarısız olmuştur. Paragrafın başında olduğu için öncesinde ve örnek cümledeki gibi sonrasında gönderimde bulunduğu bir öge de yoktur. Kullanımı tamamen gereksizdir.

Örnek:

*“(...) Bundan sonra bu yanlış bilgi bir hastanın hastalığında kullanmış. Yüzde yüz hasta ve kendine zarar verecek çünkü **o** araştırma ve **onun görevi** ihmalla yapmış. Profesör da sorumlu olacak çünkü **o onun** görevi da ihmalle bittirmiş. (...)”*

Burada kişi zamirleri gönderimde bulunduğu ögeyi ifade etmekte yetersiz kalmış; belirsizliğe, karışıklığa yol açmıştır. Birinci “o” araştırmanın sıfatı değil, araştırmayı yapan özneyi işaret etmekte, ikinci olarak “onun görevi” değil, özne “kendi” görevini ihmal etmiştir. Yani, “...çünkü o, araştırmasını ve görevini ihmal etmiş.” şeklinde söylendiğinde anlatılmak istenen doğru ifade edilmiş olacaktır.

Örnek:

*“(...) Bu filmin adı Babam ve oğlumdur. **Onun babası** oğlunu istemiyor çünkü **oğlu ona** yardım etmedi.”*

Örnekte “onun babası” ile gönderim yapılan “o” kişisinden bahsedilmemiştir. Her ne kadar gönderim yapılan kişiyi biz anlıyor olsak da öncesinde kişilerden bahsedilmesi ve gönderim ögesinin karşılığının metinde açıkça belirtilmesi gerekirdi.

Örnek:

“(…) Bende okumaya hevesim var, özellikle roman okumayı **daha** severim.”

Bu örnek cümlede öğrenci karşılaştırma ögesi olarak “daha” kullanmış ancak karşılaştırmanın diğer tarafındaki unsurdan bahsetmediği için kullanımı gereksiz olmuş. Ayrıca zaten cümlenin başında “özellikle” dediği için “daha” gereksiz kullanılmış. Burada “daha” karşılaştırma ögesinin hiç kullanılmaması veya onun yerine “çok” ifadesinin kullanılması uygun görülmektedir.

Tablo 4.2. B1 seviyesindeki öğrencilerin yazılı anlatımlarında gönderim ögelerini kullanım düzeyleri

	N	Kullanım Sayısı	Kullanım Ortalaması	S
1. Şahıs zamirleri	25	94,00	3,7600	3,86523
	25	95,00	3,8000	1,95789
2. Dönüşlülük zamiri	25	16,00	,6400	,99499
	25	48,00	1,9200	2,43105
3. İşaret zamirleri	25	45,00	1,8000	2,30940
	25	71,00	2,8400	2,42693
4. İlgi zamiri	25	1,00	,0400	,20000
	25	5,00	,2000	1,00000
5. İşaret sıfatları	25	39,00	1,5600	2,18098
	25	66,00	2,6400	2,44745
6. Karşılaştırma	25	91,00	3,6400	2,89943
	25	99,00	3,9600	1,88149

(0-2,99: zayıf; 3-3,5: orta; 3,5-5: iyi)

B1 seviyesindeki Mısırlı öğrencilerin gönderim ögelerini kullanma düzeylerine bakıldığında yine 4. maddeki ilgi zamirini (0,04) ve 2. maddedeki dönüşlülük zamirini (1,92) kullanım açısından oldukça zayıf oldukları açıkça görülmektedir. Dönüşlülük zamirinin kullanım sıklığı ve doğru kullanım düzeyinde A2 grubuna bakılarak artış görülmekle birlikte yeterli düzeye erişemedikleri tespit edilmiştir. 3. maddedeki işaret zamirleri (2,84) ve 5. maddedeki işaret sıfatlarının kullanım düzeyi (2,64) de zayıftır. Bu seviyede yalnızca 1. maddedeki şahıs zamirleri (3,80) ve 6. maddedeki karşılaştırma ögelerinin (3,96) doğru kullanım düzeyi iyi seviyededir.

Örnek:

“**Bizim** hayatımızın en önemli parçası **bizim** sağlığımızdır. (...)”

Buradaki iki şahıs zamirinin de gereksiz kullanıldığı görülmektedir. Özellikle temel seviyede yapılabilecek bu hata örneği B1 seviyesinde beklenmemektedir.

Örnek:

*“(...) Daniel **en** yetenekli adam MOSSAD’ta çalışıyor. Tamara, filistinli doktor Almanya’da çalışıp/çalışarak yaşıyor ama onun ailesi filistin’de yaşıyorlar. (...)”*

Birinci cümleden karşılaştırmanın (“en” ile) neye göre yapıldığını anlamak güçtür. “MOSSAD’ın en yetenekli çalışanı” veya “çok yetenekli” denmesi gerekmektedir.

Örnek:

*“(...) eğer biz doğru insanlar olsa, hayatımızdan insanüstü güçleri sahip olmam lazım değil çünkü **bu dünya** çok güzel olacaktı. (...)”*

Bu örnekte söz konusu “dünya” zaten bir tane olduğu için “bu” işaret sıfatı gereksiz kullanım örneği teşkil etmektedir.

Örnek:

*“(...) Zaman çok hızlı bitti. Otobüse yetiştim ama **şu** fincanları alamadım.”*

Örnekte söz konusu fincanların “şu” işaret sıfatıyla değil, “o” işaret sıfatıyla gösterilmesi uygun görülmektedir. Fincanlar, yazar ortamdan ayrıldığı için uzakta kalmıştır.

Tablo 4.3. B2 seviyesindeki öğrencilerin yazılı anlatımlarında gönderim ögelerini kullanım düzeyleri

	N	Kullanım Sayısı	Kullanım Ortalaması	S
1. Şahıs zamirleri	25	88,00	3,5200	2,61598
	25	100,00	4,0000	1,80278
2. Dönüşlülük zamiri	25	4,00	,1600	,47258
	25	15,00	,6000	1,65831
3. İşaret zamirleri	25	35,00	1,4000	1,65831
	25	73,00	2,9200	2,46509
4. İlgi zamiri	25	,00	,0000	,00000
	25	,00	,0000	,00000
5. İşaret sıfatları	25	60,00	2,4000	2,27303
	25	88,00	3,5200	2,27523
6. Karşılaştırma	25	87,00	3,4800	2,63186
	25	96,00	3,8400	2,03470

(0-2,99: zayıf; 3-3,5: orta; 3,5-5: iyi)

B2 seviyesindeki Mısırlı öğrencilerin gönderim ögelerini kullanma düzeylerine bakıldığında yine 4. maddeki ilgi zamirini (0) ve 2. maddedeki dönüşlülük zamirini (0,16) kullanım düzeyi açısından zayıf oldukları açıkça görülmektedir. 3. maddedeki işaret zamirleri (2,92) ve 5. maddedeki işaret sıfatlarının (3,52) kullanım düzeyi de zayıftır. Bu seviyede yalnızca 6. maddedeki karşılaştırma ögelerinin (3,84) ve 1. maddedeki şahıs zamirlerinin (4) doğru kullanım düzeylerinin iyi olduğu söylenebilir.

Örnek:

“(...) **Ben kendi kendime** her zaman söylüyordum ki türkiye’ye gittiğimde hiç uyumayacağım ve hep sadece İstanbul’u bütün gün boyunca gezeceğim ve İstanbul’da her ziyaret etmek gereken yerleri yani İstanbul’un tarihi yerleri ve eski sokakları gezeceğim. (...)”

“kendi kendime” zaten şahsa vurgu yaptığı için burada “ben” zamirinin kullanımı gereksiz görülmektedir.

Örnek:

“(...) Bence adetler güzel bir şey **o** bizi geçmişimize bağlıyor ve bu olaylar insanlara etkilenmemeli. (...)”

“O” zamirinin gönderim yaptığı kavram “adetler”dir, dolayısıyla “o” zamiri yerine “onlar” olması gerekmektedir.

Örnek:

*“(...) Beni kendi akrabalarına ziyaret için götürdü. Ailemden ayrıken yine de bayram havasını hissedip yaşadım. **Kendi** akrabalarını tanımamama rağmen bana çok samimi geldiler. (...)”*

Burada “kendi” zamiri, “o” zamiri yerine kullanılmıştır. “Onun akrabalarını” denmesi gerekmektedir.

Örnek:

“(...) 5-10 km ilerisinde ise uluslararası bir termal merkez olan Karahayıt köyü vardır. Pamukkale Unesco tarafından belirlenen Dünya Miras listesinde yer almaktadır. dolaşım ve deri rahatsızlıklarına iyi geldi.”

Örneğe göre dolaşım ve deri rahatsızlıklarına iyi gelen Pamukkale mi, yoksa termal merkez olan Karahayıt köyü mü? Metinden anlaşıldığı üzere dolaşım ve deri rahatsızlıklarına iyi gelen yer termal merkezdir. Daha açık bir şekilde ifade edilmesi gerekmektedir. İfade şu şekilde düzenlenebilir: “5-10 km ilerisinde ise uluslararası bir termal merkez olan Karahayıt köyü vardır. **Burası** dolaşım ve deri rahatsızlıklarına iyi geldi. Pamukkale Unesco tarafından belirlenen Dünya Miras listesinde yer almaktadır.”

Tablo 4.4. C1 seviyesindeki öğrencilerin yazılı anlatımlarında gönderim ögelerini kullanım düzeyleri

	N	Kullanım Sayısı	Kullanım Ortalaması	S
1. Şahıs zamirleri	23	114,00	4,9565	4,79088
	23	106,00	4,6087	1,15755
2. Dönüşlülük zamiri	23	20,00	,8696	1,14035
	23	51,00	2,2174	2,50375
3. İşaret zamirleri	23	76,00	3,3043	3,22539
	23	78,00	3,3913	2,33041
4. İlgi zamiri	23	4,00	,1739	,57621
	23	10,00	,4348	1,44052
5. İşaret sıfatları	23	43,00	1,8696	1,48643
	23	105,00	4,5652	1,44052
6. Karşılaştırma	23	79,00	3,4348	2,14955
	23	105,00	4,5652	1,44052

(0-2,99: zayıf; 3-3,5: orta; 3,5-5: iyi)

C1 seviyesindeki Mısırlı öğrencilerin gönderim ögelerini kullanma düzeylerine bakıldığında 4. maddeki ilgi zamirini (0,4348) ve 2. maddedeki dönüşlülük zamirini (2,2174) kullanım açısından zayıf oldukları görülmektedir. 3. maddedeki işaret zamirlerini (3,3913) orta düzeyde kullandıkları tespit edilmiştir. 1. maddedeki işaret zamirleri (4,6087), 5. maddedeki şahıs zamirleri (4,5652) ve 6. maddedeki karşılaştırma ögelerinin (4,5652) doğru kullanım düzeyi iyi seviyededir. C1 düzeyi öğrencilerde hem kullanım sayısı hem de doğru kullanım oranının arttığı görülmektedir.

Örnek:

*“Uzun zamandır Türkiye’ye hep istedim, özellikle İstanbul’a gitmek istedim ve hala istiyorum. İstanbul’a gideceğim zaman geldiğinde **kendimi** inanmadım. (...)”*

Öğrencinin burada inanmadığı şey aslında aldığı haberdır. “Kendi” zamiri bir başka sözcüğün yerine kullanılmıştır.

Örnek:

*“(...) İslam insan sağlığına çok büyük önem vermiş. Onu korumaya amaçlamaktadır. Sağlıklı rahatlı bir toplum oluşturmak için. **Bunun** için insanların sağlıklı bir hayat sürmesi için bir takım kurallar koymaktadır. (...)”*

Yukarıdaki örnekte yer alan dördüncü cümledeki “bu” zamiri ile karşılanan kavram net değildir; “sağlıklı bir toplum oluşturmak mı, insanların sağlıklı bir hayat sürmesi mi, İslam’ın gereğini yerine getirmek mi?”.

Örnek:

*“(...) Demek ki Allah **bu dünyayı** aynı şekilde yaratmadı. Allah **o dünyayı** farklı bir şekilde oluşturdu. (...)”*

Birinci cümlede “bu” işaret sıfatıyla nitelenen dünya için ikinci cümlede “o” işaret sıfatı kullanılmıştır. “bu” işaret sıfatı konu itibarıyla uygun bulunsa bile tekrarı için “o” işaret sıfatı uygun görünmemektedir.

Örnek:

*“Şüphesiz ki **bu konuda** çoktan beri yazmak çok isterdim. **O konu** ülkemiz ile Türkiye ilişkileri hakkında konuşuyor.”*

Öğrencinin metnin konusuna ilişkin işaret sıfatı ile yaptığı ve art arda gelen iki gönderme birbirinden farklıdır. Oysaki bu göndermelerin tutarlı olması gerekmektedir. İkinci cümlede de “o konu” değil, birinci cümledeki gibi “bu konu” denmesi gerekmektedir.

Türkçe öğrenen Mısırlı öğrencilerin kurlara göre eksiltili anlatım ögelerini kullanma düzeyi nedir?

4.1.2. Eksiltili anlatım ögelerini kullanım düzeyleri

Tablo 4.5. A2 seviyesindeki öğrencilerin yazılı anlatımlarında eksiltili anlatım ögelerini kullanım düzeyleri

	N	Kullanım Sayısı	Kullanım Ortalaması	S
1. Cümlelerin düşürülmesi	25	7,00	,2800	1,40000
	25	5,00	,2000	1,00000
2. Ortak ögelerin düşürülmesi	25	306,00	12,2400	5,68829
	25	81,00	3,2400	,66332
3. Eklerin düşürülmesi	25	,00	,0000	,00000
	25	,00	,0000	,00000

(0-2,99: zayıf; 3-3,5: orta; 3,5-5: iyi)

A2 seviyesindeki Mısırlı öğrencilerin eksiltili anlatımı kullanma düzeylerine bakıldığında 1. maddedeki cümlelerin düşürülmesini (0,20) neredeyse hiç ve 3. maddedeki eklerin düşürülmesini (0) hiç kullanmadıkları, dolayısıyla bunların zayıf olduğu; 2. maddedeki ortak ögelerin düşürülmesini (3,24) ise orta düzeyde kullandıkları görülmektedir.

Örnek:

“Günümüzde çok sorunlar karşılarız. Bazısı hal ederiz ve bazısı çözemez. Bu sorunlar ya anlayışla yaparız yada idrak etmeyiz. Problemlerin başında bence ihmaldir.

Neden ihmâl sorun diye düşünüyorsan. Ben sana cevap vereyim. Çünkü ihmâl başarısızlığa, çıkarlar ertelemeye, tembelliğe ve ülkemiz geri dönmeye yönetir. (...)”

Burada neyin ihmalden bahsedildiği belli değildir. Öğrenci, metnin devamında bireyin işini ihmaline dair örnek vermiş olmasına rağmen örneği görene kadar neyin ihmalden bahsettiği anlaşılmamaktadır. Cümleyi “Problemlerin başı, bence bireyin işini ihmaldir.” veya “Problemlerin başında bireyin işini ihmali gelir.”

şeklinde düzenlemek yani “ihmal”e tamlayan eklemek, anlama netlik katacak; öge eksikliğinden doğan anlam belirsizliği giderilmiş olacaktır.

Örnek:

*“(...) Mesela halihazırda dünya çapında çok savaşlar vardır. bu savaşlarda sadece **masum adamlar, kadınlar ve küçük çocuklar** öldürüyor. Ne yazık ki bu zalim insanların liderliği güçlendirir. (...)”*

Burada ikinci cümlede özne belirtilmediği için ve ek de eksiltildiği (masum adamlarI, kadınlarI) için “masum adamlar, kadınlar ve çocuklar” özne gibi algılanmaktadır. Oysa hem masum adamları hem kadınları hem de çocukları öldüren ve eksiltildiği için anlam karmaşasına neden olan başka bir özne bulunmaktadır. Son cümlede bahsedilen “zalim adamlar” ikinci cümlede öznedir fakat ikinci cümlede bu özneye bir gönderimde bulunulmadığından öge eksiltilerek yapılan iktisat gereksizdir. İkinci cümle “Bu savaşlarda zalimler; masum adamlar, kadınlar ve çocukları öldürüyor.” şeklinde düzenlense belirsizlik ortadan kalkacak, sağlıklı bir ek eksiltisi ile cümle amacına ulaşacaktır. Bir başka yol ise yüklemi edilgen çatıya dönüştürmektir ancak temel seviyedeki bu metinde edilgen çatı kullanılması beklenmediğinden ikinci cümleye özne eklenmesi daha uygun görünmektedir.

Örnek:

*“(...) Spor yapınca her zaman aktif olup iyi düşünerek çalışırız. Sonunda hayatımızda güzel bir şekilde **başarıyoruz**. Spor sağlıksızla olmaz, sağlık sporla olsa sağlıklı yaşam gerçekleştirebiliriz. (...)”*

İkinci cümledeki nesne eksikliği önceki ya da sonraki bir cümlede herhangi bir gönderim ögesi ile tamamlanmamış, yani “Neyi başarıyoruz?” sorusunun cevabı bulunmamaktadır. Dolayısıyla öge eksikliği burada anlam belirsizliği yaratmıştır. “Sonunda hayatımızda bir şekilde işlerimizi/çalışmalarımızı başarıyoruz.” gibi nesne eklenerek öge eksikliği ile meydana gelen anlam belirsizliği giderilebilir.

Örnek:

*“Hayatımızdaki sağlık olmak için spor yapmak lazım. **günümüzdeki** çok hastalar var çünkü çoğu insanlar hiç spor yapmıyorlar. (...)”*

Genellikle eksik ya da yanlış kullanım problemleriyle karşılaşılan eksiltili anlatımda bu kez fazla kullanım örneği görülmektedir. Sıfat yapan ve eksilti işlevi bulunan “-ki” örnekteki art arda gelen iki cümlede de fazla kullanıldığından öğrencinin bunu etkin ve doğru kullanamadığını söylemek mümkündür.

Tablo 4.6. B1 seviyesindeki öğrencilerin yazılı anlatımlarında eksiltili anlatım öğelerini kullanım düzeyleri

	N	Kullanım Sayısı	Kullanım Ortalaması	S
1. Cümlelerin düşürülmesi	25	4,00	,1600	,47258
	25	15,00	,6000	1,65831
2. Ortak öğelerin düşürülmesi	25	333,00	13,3200	7,87782
	25	101,00	4,0400	1,01980
3. Eklerin düşürülmesi	25	4,00	,1600	,47258
	25	11,00	,4400	1,38684

(0-2,99: zayıf; 3-3,5: orta; 3,5-5: iyi)

B1 seviyesindeki Mısırlı öğrencilerin eksiltili anlatımı kullanma düzeylerine bakıldığında yine 1. maddedeki cümlelerin düşürülmesini (0,60) ve 3. maddedeki eklerin düşürülmesini (0,44) neredeyse hiç kullanmadıkları, dolayısıyla kullanım düzeylerinin zayıf olduğu; 2. maddedeki ortak öğelerin düşürülmesini (4,04) ise iyi düzeyde kullandıkları görülmektedir.

Örnek:

*“(...) kimse diğerini önemsemiyor veya diğerine saygı duyuyor. Bunun **eğitimsizlik ve sosyal medyanın etkisizliğinden** kaynaklandığını düşünüyorum. (...)”*

İkinci cümlede “ve” ile bağlanan iki unsur arasında ek eksikliğinden dolayı anlam bulanıklığı görülmektedir. İkinci unsurun tamlananı, birinci unsura da aitmiş gibi değerlendirilmelidir ki bu “eğitimsizliğin etkisizliğinden” anlamına gelir. Yapı olarak bakıldığında “eğitimsizlikten ve sosyal medyanın etkisizliğinden” şeklinde düzenlenerek ekin düşürülmesinin yarattığı sorun ortadan kalkacaktır veya “sosyal

medyanın etkisizliği ve eğitimsizlikten” şeklinde sıralama değiştirilerek düzenlenmesi uygun olacaktır. Böylece ekin düşürülmesi anlam belirsizliği yaratmayacaktır. Ancak anlamsal olarak bakıldığında da aslında “etkisizlikten” kastedilen sosyal medyanın “olumsuz etkisi” veya “faydasızlığı”dır. Anlamı da göz önüne alınca ikinci cümle “Bunun eğitimsizlikten ve sosyal medyanın olumsuz etkisinden kaynaklandığını düşünüyorum.” şeklinde yazılması anlam belirsizliğini ortadan kaldıracaktır.

Örnek:

*“Kalbima en yakın romandır. Filistinliler ve Yahudiler arasındaki alakasını anlatıyor **ilginç bir hikaye şeklinde açıklanıyor**. Daniel, en yetenekli adam MOSSAD’da çalışıyor. (...)”*

Örnekte açıklananın ne olduğu, kim tarafından ve nerede açıklandığı bilgisi verilmemiştir. Kim tarafından ve nerede sorularının cevabı şart olmamakla birlikte, önceki cümle ile bütün görülerek (sıralı cümle) eksilti yapılmıştır, fakat ne açıklandığı bilgisinin eksikliği hissedilmektedir. İlginç bir hikaye şeklinde açıklanan şey nedir? Belirsizliğin giderilmesi için cümle açıklananın ne olduğunu belirterek şu şekilde düzenlenebilir: “Filistinliler ve Yahudiler arasındaki ilişki ilginç bir hikâye şeklinde anlatılıyor.”

Örnek:

*“(...) Bunlara yüzünden stres çıkıyor ve **bizim** sağlığımız kötü etkiliyor.”*

Eksik kullanımlardan farklı olarak örnekte görüldüğü gibi fazla kullanım da soruna neden olmaktadır. Bu cümlede “bizim” zamiri gereksiz kullanılmakta, düşürülmesi daha uygun görülmektedir.

Örnek:

*“(...) Mısır’da yemekler çok ucuz ama Türkiye’de yemekler çok pahalı çünkü **bu yemekler için çiftlik ve nehir var**. (...)”*

Bu cümlede öğrenci gönderim ögesi “bu yemekler” ifadesiyle Mısır’ın yemeklerini kastetmektedir fakat anlam yeterince açık değildir. Gönderim ögesinin kullanıldığı yer dolayısıyla Türk yemekleri için çiftlik ve nehir olduğu anlamı çıkmaktadır.

Tablo 4.7. B2 seviyesindeki öğrencilerin yazılı anlatımlarında eksilteli anlatım ögelerini kullanım düzeyleri

	N	Kullanım Sayısı	Kullanım Ortalaması	S
1. Cümlelerin düşürülmesi	25	1,00	,0400	,20000
	25	5,00	,2000	1,00000
2. Ortak ögelerin düşürülmesi	25	325,00	13,0000	6,31796
	25	101,00	4,0400	1,01980
3. Eklerin düşürülmesi	25	,00	,0000	,00000
	25	,00	,0000	,00000

(0-2,99: zayıf; 3-3,5: orta; 3,5-5: iyi)

B2 seviyesindeki Mısırlı öğrencilerin eksilteli anlatımı kullanma düzeylerine bakıldığında da 1. maddedeki cümlelerin düşürülmesini (0,20) neredeyse hiç ve 3. maddedeki eklerin düşürülmesini (0) ise hiç kullanmadıkları, dolayısıyla kullanım düzeylerinin zayıf olduğu; 2. maddedeki ortak ögelerin düşürülmesini (4,04) ise iyi düzeyde kullandıkları görülmektedir.

Örnek:

*“(...) Zira insan spor yaptığı zaman **onun vücudunu** tehlikeli hastalıklardan koruyor. Son araştırmalara göre sürekli **spor yapan olanlar** hastalanmanın olasılığı 65 %azalır. (...)”*

Bu örnekte, birinci cümlede gönderim sorunu gibi duran “onun vücudunu” ifadesinde “onun” gereksiz kullanımdır. Hatta bu kelimenin kullanımı anlam bulanıklığına sebep olmaktadır. İkinci cümledeki “spor yapan olanlar” ifadesinde “olanlar” sözcüğü gereksiz kullanılmıştır. Bu örneklerden ikisi de öğrencinin, ortak ögelerin düşürülmesi konusunda sorunu olduğunu göstermektedir. Birinci cümleden “onun” ve ikinci cümleden “olan” sözcükleri atılarak düzeltme yapılabilir.

Örnek :

*“(...) Herkes insanüstü gücü sahip olmak istiyor. İnsanüstü güçlerinden seçebilseydim; peri olmayı isterdim. Her şeyi **ellerim** ile ya da **değengle** yapabilirdim. Olsaydım çok şeyler değiştirirdim mesela: (...)”*

Burada “(benim) ellerim” ifadesinde eksiltilmiş olan tamlayanın “değnek” için de kullanılması ve “değneğimle” denmesi gerekmektedir.

Örnek:

*“(...) Yunus Emre merkezinden bir **burs** ve bir öğrenci olarak gittim İstanbul’a. (...)”*

Örnekteki cümlede bağlaç ile bağlanınca ilk cümlemin eylemi eksik kalmıştır. “burs alarak ve bir öğrenci olarak” şeklinde düzenlenmesi uygun görülmektedir.

Örnek :

*“(...) **Annemin olmadığı, babamın olmadığı** ilk geziydi bu benim için. Ama kendimi hiç yalnız hissetmedim o büyük şehirde. (...) ”*

Örnek cümlede “olmadığı” fiilimsisinin tekrarı bu cümlede gereksizdir. “Annemin olmadığı, babamın olmadığı” ifadesi yerine eksiltili anlatım yoluna gidilerek “Annemin ve babamın olmadığı” veya “Annemin, babamın olmadığı” şeklinde düzenlenmesi uygun görülmektedir.

Tablo 4.8. C1 seviyesindeki öğrencilerin yazılı anlatımlarında eksiltili anlatım öğelerini kullanım düzeyleri

	N	Kullanım Sayısı	Kullanım Ortalaması	S
1. Cümlemin düşürülmesi	23	2,00	,0870	,28810
	23	10,00	,4348	1,44052
2. Ortak öğelerin düşürülmesi	23	387,00	16,8261	7,80823
	23	103,00	4,4783	,89796
3. Eklerin düşürülmesi	23	3,00	,1304	,45770
	23	10,00	,4348	1,44052

(0-2,99: zayıf; 3-3,5: orta; 3,5-5: iyi)

C1 seviyesindeki Mısırlı öğrencilerin eksiltili anlatımı kullanma düzeylerine bakıldığında da 1. maddedeki cümlelerin düşürülmesini (0,4348) ve 3. maddedeki eklerin düşürülmesini (0,4348) neredeyse hiç kullanmadıkları, dolayısıyla kullanım düzeylerinin zayıf olduğu; 2. maddedeki ortak ögelerin düşürülmesini (4,4783) ise oldukça iyi düzeyde kullandıkları görülmektedir.

Temel seviyeden ileri seviyeye 2. maddedeki ortak ögelerin düşürülmesi konusunda olumlu bir artış görülmektedir, ancak öğrencilerin eksiltili anlatımı cümle ve ek temelinde kullanması konusunda seviyelere göre bir gelişme tespit edilememiştir.

Örnek:

*“(...) Çünkü bizim insanlarla ilişkimiz **bozuyor**, ailemizle vakit **geçirmiyoruz**, sağlığımız için hiçbir şey **yapmıyoruz** ve çocuklarımızın hayatı **mahfedyoruz**. (...)”*

Örnekte görüldüğü üzere sıralı cümleler arasında özne ortaklığı sağlanamadığı için anlatım bozukluğu doğmaktadır. İlk cümlelerin öznesi “teknoloji”yken diğerlerinin öznesi “biz” zamiridir. Eksiltili anlatıma başvurulurken sıralı cümleler arasında olması gereken paralelliğe dikkat edilmemiştir.

Örnek:

*“(...) Türkler İstanbul’a yerleşmeden önce yaşamışlar yani **biz** iki devlet değiliz **biz** tek bir devletiz. (...)”*

Örnekte “biz” zamiri sıralı cümlelerin öznesidir ve ikinci kez kullanımı gereksizdir. Cümlelerin “Türkler İstanbul’a yerleşmeden önce Mısır’da yaşamışlar yani biz iki devlet değiliz, tek devletiz.” şeklinde düzenlenmesi uygun olacaktır.

Örnek:

*“(...) Zalim insanları yok etmek **isterim**, bütün Dünyadan kötü insanları kaldırmak **isterim**, zayıf insanlara yardımcı olmak **isterim**. (...)”*

Örnek cümlede isterim fiilinin tekrarı ekonomiklik ilkesini zedelemiştir. Cümlelerin “Zalim insanları yok etmek, Dünyadan onları kaldırmak ve zayıf insanlara

yardımcı olmak isterim.” şeklinde yeniden düzenlenmesi uygun görülmektedir. Böylece eksilteli anlatım yoluyla daha akıcı ve açık bir cümle kurulmuş olacaktır.

Örnek:

“Sonuç olarak, **insan** her gün bir saat olsa da okumak için belli bir zaman ayırmalı ve okuduğunu her neyse ciddiye almalıdır; çünkü **insan** okuduklarından faydalanarak hayatını daha iyiye değiştirebilir.”

Örnek cümlede açıkça görüldüğü gibi öznenin sıralı ve bağlı cümlelerde tekrar edilmesine gerek yoktur. Ayrıca son cümledeki “insan” sözcüğünün gereksiz kullanıldığı görülmektedir.

Türkçe öğrenen Mısırlı öğrencilerin kurlara göre değiştirim ögelerini kullanma düzeyi nedir?

4.1.3. Değiştirim ögelerini kullanım düzeyleri

Tablo 4.9. A2 seviyesindeki öğrencilerin yazılı anlatımlarında değiştirim ögelerini kullanım düzeyleri

	N	Kullanım Sayısı	Kullanım Ortalaması	S
1. İsme dayalı değiştirim	25	,00	,0000	,00000
	25	,00	,0000	,00000
2. Fiile dayalı değiştirim	25	1,00	,0400	,20000
	25	5,00	,2000	1,00000
3. Cümleye dayalı değiştirim	25	3,00	,0400	,33166
	25	5,00	,2000	1,65831

(0-2,99: zayıf; 3-3,5: orta; 3,5-5: iyi)

A2 seviyesindeki Mısırlı öğrencilerin isme, fiile veya cümleye dayalı değiştirim ögelerinin hiçbirini (1.:0; 2.:0,20; 3.:0,60) yeterince kullanmadıkları, dolayısıyla kullanım düzeylerinin zayıf olduğu görülmektedir. Yanlışlığı tespit edilmiş iki örnek de aşağıdaki gibidir:

Örnek:

“Bir gün bir gazetede komedi bir olaydan bahsetmiş. Başlığı öyleymiş: Türkiye’deki geleneklerinden dolayı ölüm.(...)”

Burada öğrencinin gönderimde bulunurken hemen ardına eklediği başlığı ifade etmek üzere cümleye dayalı değiştirim ögesi olarak “öyle”yi kullandığı görülmektedir. Ancak bu kadar yakın bir değiştirim ögesi olarak “şöyle” kullanması gerekmektedir. Bizzat okuduğu haberden bahsederken kullandığı zamanın yanlış olması da ayrı bir çalışmanın inceleme konusudur.

Örnek:

“(...) bu karakterler istediği herhangi şey gerçekleştirebilirler. bu filmlerde izlediği bu karakterlerden biri olmak istiyorlar. ben de aynı şey diliyorum. (...)”

Buradaki fiile dayalı değiştirimde “aynı şey” ile öğrenci, “filmlerde izlenen karakterlerden biri olmak”ı kastetmektedir. Ancak kendisi için mi yoksa isteyen diğer insanlar için mi aynı şeyi dilediği belli değildir. Gönderim ögesinin belirtme durumu eki eksikliği bir yana değiştirim ögesinin kimin için dilendiği belli değildir. Yani değiştirim ögesi kullanmak burada iktisadı sağlamakla birlikte anlam belirsizliğine yol açmaktadır. Cümle “Ben de kendim için aynı şeyi diliyorum.” veya “Ben de bu karakterlerden biri olmayı diliyorum.” şeklinde düzenlenebilir.

Tablo 4.10. B1 seviyesindeki öğrencilerin yazılı anlatımlarında değiştirim ögelerini kullanım düzeyleri

	N	Kullanım Sayısı	Kullanım Ortalaması	S
1. İsme dayalı değiştirim	25	,00	,0000	,00000
	25	,00	,0000	,00000
2. Fiile dayalı değiştirim	25	,00	,0000	,00000
	25	,00	,0000	,00000
3. Cümleye dayalı değiştirim	25	1,00	,0400	,20000
	25	5,00	,2000	1,00000

(0-2,99: zayıf; 3-3,5: orta; 3,5-5: iyi)

B1 seviyesindeki Mısırlı öğrencilerin de isme, fiile dayalı değiştirim ögelerini hiç kullanmadıkları (1.:0; 2.:0); cümleye dayalı değiştirim ögesini de yalnızca bir kez

kullandıkları (3.:0,20), dolayısıyla bu konudaki kullanım düzeylerinin zayıf olduğu görülmektedir.

Bu seviyede yalnızca bir kez cümleye dayalı değiştirim ögesine rastlanmış, o da doğru kullanıldığı için örnek olarak alınmamıştır.

Tablo 4.11. B2 seviyesindeki öğrencilerin yazılı anlatımlarında değiştirim ögelerini kullanım düzeyleri

	N	Kullanım Sayısı	Kullanım Ortalaması	S
1. İsme dayalı değiştirim	25	3,00	,1200	,43970
	25	10,00	,4000	1,38444
2. Fiile dayalı değiştirim	25	3,00	,1200	,43970
	25	10,00	,4000	1,38444
3. Cümleye dayalı değiştirim	25	2,00	,0800	,27689
	25	10,00	,4000	1,38444

(0-2,99: zayıf; 3-3,5: orta; 3,5-5: iyi)

B2 seviyesindeki Mısırlı öğrencilerin de isme, fiile veya cümleye dayalı olan değiştirim ögelerininin A2 ve B1 seviyelerine göre sıklığı az da olsa artmakla birlikte hiçbirini (1.:0,40; 2.:0,40; 3.:0,40) yeterince kullanmadıkları, dolayısıyla kullanım düzeylerinin zayıf olduğu görülmektedir. Fiile dayalı değiştirimde bir adet hata tespit edilmiştir.

Örnek:

“(...) **Spor yapmak** vücuda hareketlilik sağlayacağı için önemlidir. Ama gerçekte **öyle** mi?”

Burada “öyle” değiştirim ögesi ile karşılanmak istenen ifade “spor yapmak”tır. Ancak burada “spor yapma”nın mühim olmadığı anlamı ortaya çıkmaktadır. Art arda gelen iki cümle birbiri ile çelişmeyeceğinden cümle “Ama gerçekte böyle mi yapıyoruz?” veya “Ama gerçekte böyle yapmıyoruz.” şeklinde düzenlenirse anlam karışıklığı giderilmiş olacaktır.

Tablo 4.12. C1 seviyesindeki öğrencilerin yazılı anlatımlarında değiştirim ögelerini kullanım düzeyleri

	N	Kullanım Sayısı	Kullanım Ortalaması	S
1. İsme dayalı değiştirim	23	1,00	,0435	,20851
	23	5,00	,2174	1,04257
2. Fiile dayalı değiştirim	23	5,00	,2174	,51843
	23	16,00	,6957	1,60779
3. Cümleye dayalı değiştirim	23	4,00	,1739	,49103
	23	11,00	,4783	1,44189

(0-2,99: zayıf; 3-3,5: orta; 3,5-5: iyi)

C1 seviyesindeki Mısırlı öğrencilerin de isme, fiile ve cümleye dayalı değiştirim ögelerinin hiçbirini (1.:0,21; 2.:0,69; 3.:0,47) yeterince kullanmadıkları, dolayısıyla kullanım düzeylerinin zayıf olduğu görülmektedir. Değiştirim ögelerinin, seviye arttıkça kullanım sıklığında çok az da olsa artış olmakla birlikte kullanım düzeylerinde bir artış olmadığı tespit edilmiştir. Değiştirim ögelerinin kullanımıyla ilgili hatalı örnekler iki tanedir.

Örnek:

*“İnsanlar gerçek dünyadan kaçmak için hayalleri kuruyorlar. Bazen **öyle** çok yararlı; çünkü hayallerde güzel bir dünya kurabiliriz ama bazen çok tehlikelidir.(...)”*

Değiştirim ögelerinden biri olan “öyle” sözcüğünün ne öncesinde ne de sonrasında yerine kullanıldığı bir kavram vardır. Dolayısıyla kullanımı gereksizdir.

Örnek:

*“(...) Herkesin farklı bir rengi ve tadı vardır. Madem ki yaşadığımız hayat **öyle** ve biz de **öyle** niye bazı insanlar diğer insanlara düşüncelerine saygı duymazlar.(...)”*

“Biz” zamiri için “öyle” değiştirim ögesinin yerine geçen “farklı renk ve tadının olduğu” şeklindeki ifade önceki cümlede açıkça görülmektedir, ancak “yaşadığımız hayat **öyle**” ifadesindeki “öyle”nin gönderimde bulunduğu “yaşadığımız hayat”a dair bir nitelik metinde bulunmamaktadır. Dolayısıyla buradaki değiştirim ögesinin yerine geçecek bir kavram veya nitelik yoktur.

**Türkçe öğrenen Mısırlı öğrencilerin kurlara göre bağlayıcı ögeleri
kullanma düzeyi nedir?**

4.1.4. Bağlama ögelerini kullanım düzeyleri

Tablo 4.13. A2 seviyesindeki öğrencilerin yazılı anlatımlarında bağlama ögelerini kullanım düzeyleri

	N	Kullanım Sayısı	Kullanım Ortalaması	S
1. Ekleyici	25	145,00	5,8000	3,27872
	24	96,00	4,0000	1,02151
2. Ayırt edici	25	2,00	,0800	,27689
	25	10,00	,4000	1,38444
3. Zıtlık bildiren	25	42,00	1,6800	1,77294
	25	68,00	2,7200	2,49199
4. Zaman bildiren	25	29,00	1,1600	1,46287
	25	55,00	2,2000	2,27303
5. Sıralama bildiren	25	1,00	,0400	,20000
	25	5,00	,2000	1,00000
6. Koşul bildiren	25	5,00	,2000	,50000
	25	12,00	,4800	1,38804
7. Açıklama bildiren	25	9,00	,3600	,63770
	25	35,00	1,4000	2,29129
8. Örneklem bildiren	25	11,00	,4400	,82057
	25	33,00	1,3200	2,19317
9. Varsayım bildiren	25	1,00	,0400	,20000
	25	5,00	,2000	1,00000
10. Sebep-Sonuç	25	48,00	1,9200	2,03961
	25	86,00	3,4400	2,12289

(0-2,99: zayıf; 3-3,5: orta; 3,5-5: iyi)

A2 seviyesindeki Mısırlı öğrencilerin bağlama ögelerini kullanım düzeylerine bakıldığında 1. maddedeki eşitlik bağlaçlarını (4) iyi düzeyde, 10. maddedeki sebep sonuç bağlayıcılarını (3,44) orta düzeyde kullandıkları görülmektedir. 3. maddedeki zıtlık bağlaçları (2,72) ile 4. maddedeki zaman bildiren bağlayıcıları (2,20) kullanım düzeyleri diğerlerine göre yüksek gibi görünmesine karşın 2. maddedeki ayırt edici (0,40), 5. maddedeki sıralama bildiren (0,20), 6. maddedeki koşul bildiren (0,48), 7. maddedeki açıklama bildiren (1,40), 8. maddedeki örneklem bildiren (1,32), 9. maddedeki varsayım bildiren bağlayıcılar (0,20) gibi bu bağlama ögelerinin kullanım düzeylerinin de zayıf olduğu tespit edilmiştir.

Arapçanın dil yapısından dolayı bağlaçlarla uzun cümleler kurmaya alışık öğrenciler, aynı alışkanlığı Türkçede de sürdürme eğilimi göstermektedir. Bağlaçlarla uzun cümleler kurmaya çalışmaları özellikle temel seviyede hata oranını artırmaktadır.

Örnek:

*“(...) onu korumak için bazı şeyler yapmayız lazım. **Yani mesela** spor yapma, sık sık su içme, iyi beslenme, sigara içmeme, vücut temizliği dikkat etme, polen ve tozlardan uzak durma, tansiyon yüksekliği uzaklaşma, hemen sinirlenmeme, şişman olmamamız lazım.(...)”*

Burada hem açıklayıcı “yani” hem de örnekleyici “mesela” bağlayıcıları birlikte kullanılmış ancak ardından sadece örnekleme yapılmış. Dolayısıyla açıklayıcının kullanımı gereksizdir.

Örnek:

*“(...) Bence en önemli sorunları..... Eğitim sorunu, trafik sorunları, çevre kirliliği **gibi**.(...)”*

Günümüz dünyasının sorunlarından bahsedilen bu örnekte “en önemli sorunlar”ı örnekledikten sonra “gibi” kullanımı gereksiz olmuştur. Çünkü öğrenci metnin devamında da sadece üç örnek üzerinden anlatımını sürdürmüştür.

Örnek:

*“İyi hayat yaşamak için sağlık çok önemli çünkü sağlıklı insanlar hayatı çok zor, meselan bir insan çok zengin ama sağlıklı onun hayatı çok kötü **yaani**.”*

Örnekteki “yani” bağlayıcı ögesi gereksiz ve yanlış kullanılmıştır. Gereksizdir çünkü aynı cümlenin başında örnekleme bildiren bağlayıcı ögesi bulunmaktadır. Yanlıştır çünkü konuşma dilinde gençlerin kullandığı şekliyle “a” harfi uzatılmış, ayrıca da cümlenin sonuna yazılmıştır.

Örnek:

*“bugünümüzdeki gençler çok tembel, her zaman araba kullanıyor ve okula metroyla gidiyor **ama** hiç yürümek yapmıyorlar.”*

Örnek cümledeki ama bağlacının kullanımı anlam bakımından hatalıdır. Eğer orada bir bağlaç kullanılacaksa bu eşitlik bağlacı olmalıdır. Ancak bir önceki bağlama ögesi de eşitlik bağlacı olduğundan iki eşitlik bağlacı fazla olacaktır. Dolayısıyla cümlelerin şu şekilde düzeltilmesi uygun olacaktır: "...her zaman araba kullanıyor, okula metroyla gidiyor ve hiç yürümüyorlar."

Tablo 4.14. B1 seviyesindeki öğrencilerin yazılı anlatımlarında bağlama ögelerini kullanım düzeyleri

	N	Kullanım Sayısı	Kullanım Ortalaması	S
1. Ekleyici	25	131,00	5,2400	3,73363
	23	105,00	4,5652	,84348
2. Ayırt edici	25	7,00	,2800	,54160
	25	30,00	1,2000	2,17945
3. Zıtlık bildiren	25	43,00	1,7200	1,27541
	25	105,00	4,2000	1,87083
4. Zaman bildiren	25	31,00	1,2400	1,73877
	25	56,00	2,2400	2,43721
5. Sıralama bildiren	25	4,00	,1600	,37417
	25	20,00	,8000	1,87083
6. Koşul bildiren	25	8,00	,3200	,80208
	25	20,00	,8000	1,87083
7. Açıklama bildiren	25	15,00	,6000	,81650
	25	55,00	2,2000	2,53311
8. Örnekleme bildiren	25	7,00	,2800	,61373
	25	25,00	1,0000	2,04124
9. Varsayım billdiren	25	2,00	,0800	,40000
	25	5,00	,2000	1,00000
10. Sebep-Sonuç	25	74,00	2,9600	2,15019
	25	97,00	3,8800	1,71561

(0-2,99: zayıf; 3-3,5: orta; 3,5-5: iyi)

B1 seviyesindeki Mısırlı öğrencilerin bağlama ögelerini kullanım düzeylerine bakıldığında 1. maddedeki eşitlik bağlaçlarının (4,56), 3. maddedeki zıtlık bağlaçlarının (4,20) ve 10. maddedeki sebep sonuç bağlayıcılarının (3,88) iyi düzeyde kullanıldıkları görülmektedir. Buna karşın 2. maddedeki ayırt edici (1,20), 4. maddedeki zaman bildiren (2,24), 5. maddedeki sıralama bildiren (0,8), 6. maddedeki koşul bildiren (0,8), 7. maddedeki açıklama bildiren (2,20), 8. maddedeki örnekleme bildiren (2,04), 9. maddedeki varsayım bildiren (1) bağlayıcıların kullanım düzeylerinin zayıf olduğu açıkça görülmektedir.

Örnek:

*“(...) Daniel, Tamara filistinli bilirken şaşırdı ve ona ‘Neden oğlum kurtardın **bunarağmen/halbuki** biz filistinli halkı öldürüyoruz’ diye sordu.(...)”*

Burada aynı öğrencinin daha önce de yaptığı gibi kelimenin eş anlamlısını verdiği görülmektedir. Onun, cümleyi bu şekilde yazmasında kendince bir amacı olduğu muhakkaktır. Buradan hareketle öğrencinin “buna rağmen” ve “halbuki” bağlayıcılarını eş anlamlı olarak öğrendiği fakat sebep sonuç ilişkisi açısından cümlelerin sıralarının değişmesi gerektiğini göz ardı ettiği, “halbuki” bağlayıcı ögesinin bu cümle için uygun olduğunu bildiği ve “buna rağmen” bağlayıcısı kullanılacaksa cümlenin “Biz Filistinli halkı öldürüyoruz buna rağmen neden oğlumu kurtardın?” şeklinde olması gerektiği söylenebilir.

Örnek:

*“Aynı zamanda arkadaşlarımla otobüsta şarkı söyledik **ve** eylendik **ve** dans ettik.”*

Daha önce de belirtildiği gibi Arapçanın bir özelliği olan bağlaçlarla uzun cümleler kurma alışkanlığını öğrenciler Türkçede de devam ettirmekte ve gereğinden fazla bağlaç kullanmaktadır. Bu cümlede ilk kullanılan “ve” bağlacı yerine virgül kullanılması uygun görülmektedir.

Örnek:

*“Bursa’ya ulaştıktan **sonra** öğle yemeğini yedik **sonra** uludağ’a gittik bir saat buçuğa yaklaşık otobüsle dağa çıktık. Otobüsten indikten **sonra** uludağ’ı çok soğuk hissettim orası hep yerlerde de kar vardı.”*

Burada öğrencinin zaman bildiren bağlayıcı ögelerini sık kılınmasının akıcılığı bozduğu görülmektedir. İkinci “sonra” bağlayıcı ögesini çıkarmak sorunu çözmek için yeterli olacak, akıcılığı sağlayacaktır.

Örnek:

“Türkiye’de bir sene önce geldim ve çok beğendim. Türkiye büyük bir ve güzel, ileri bir ülke.”

Örnekteki bağlaç yanlış yerde kullanılmıştır. Cümlelerin şu şekilde düzeltilmesi sorunu giderecektir: “Türkiye büyük, güzel ve ileri bir ülke.”

Tablo 4.15. B2 seviyesindeki öğrencilerin yazılı anlatımlarında bağlama ögelerini kullanım düzeyleri

	N	Kullanım Sayısı	Kullanım Ortalaması	S
1. Ekleyici	25	126,00	5,0400	3,61109
	24	106,00	4,4167	1,10007
2. Ayırt edici	25	6,00	,2400	,52281
	25	25,00	1,0000	2,04124
3. Zıtlık bildiren	25	30,00	1,2000	1,22474
	25	85,00	3,4000	2,38048
4. Zaman bildiren	25	32,00	1,2800	1,62070
	25	64,00	2,5600	2,39931
5. Sıralama bildiren	25	5,00	,2000	,40825
	25	25,00	1,0000	2,04124
6. Koşul bildiren	25	16,00	,6400	,99499
	25	44,00	1,7600	2,35018
7. Açıklama bildiren	25	32,00	1,2800	2,30072
	25	65,00	2,6000	2,54951
8. Örnekleme bildiren	25	11,00	,4400	,76811
	25	40,00	1,6000	2,38048
9. Varsayım billdiren	25	4,00	,1600	,62450
	25	10,00	,4000	1,38444
10. Sebep-Sonuç	25	75,00	3,0000	2,64575
	25	97,00	3,8800	1,96469

(0-2,99: zayıf; 3-3,5: orta; 3,5-5: iyi)

B2 seviyesindeki Mısırlı öğrencilerin bağlama ögelerini kullanım düzeylerine bakıldığında yalnızca 1. maddedeki eşitlik bağlaçlarını (4,4167) ve 10. maddedeki sebep sonuç bağlayıcılarını (3,88) iyi düzeyde kullandıkları görülmektedir. 3. maddedeki zıtlık bildiren bağlaçların (3,40) orta düzeyde kullanıldığı tespit edilmiştir. 2. maddedeki ayırt edici (1), 4. maddedeki zaman bildiren (2,56), 5. maddedeki sıralama bildiren (1), 6. maddedeki koşul bildiren (1,76), 7. maddedeki açıklama bildiren (2,6), 8. maddedeki örnekleme bildiren (1,6) ve 9. maddedeki varsayım bildiren bağlayıcıların (0,40) ise kullanım düzeylerinin zayıf olduğu görülmektedir.

Örnek:

*“(...) Bu sözleri incelenirken spor önemini anlanır. **Fakat buna rağmen** her spor her yaşta ve hiç hazırlık yapmadan başlamak doğru değil ve tehlikelidir.(...)”*

Burada “fakat” ile “-A rağmen” aynı işleve sahip bağlaçlar olduğundan, birlikte kullanılmaları gereksiz kullanım örneği teşkil etmektedir. Yalnızca birinin kullanımı yeterli görülmektedir.

Örnek:

*“ ‘Spor yapın, sağlıklı olun.’ Bu söz, spor ve sağlık arasında çok güçlü bir ilişki olduğunu gösteriyor **çünkü** hayatta spor çok önemlidir. (...)”*

Bu örnekte “çünkü” bağlayıcısı yersiz kullanım örneği teşkil etmektedir. Spor ve sağlık arasındaki ilişkinin sebebi, sporun çok önemli olması değildir.

Örnek:

*“Eski çağlarda teknoloji iletişim olmadığı **yüzünden** mi çok savaş oldu? (...)”*

Örnekte görüldüğü gibi “için” bağlayıcı ögesi kullanılması gereken yerde “yüzünden” kullanılmakta, bu da anlatımı bozmaktadır.

Örnek:

*“(...) Spor yapmak, ağır ve aşırı bir şekilde hareket etmekten ibaret değil; **ama** düzenli ve ağırsız bir şekilde hareket etmektir.”*

Örnekte görüldüğü gibi “değil” kullanıldığı için zıtlık bildiren “ama” bağlayıcısı gereksiz kullanım örneği teşkil etmektedir. Hiç kullanılmaması bu cümle için daha uygun görülmektedir.

Tablo 4.16. C1 seviyesindeki öğrencilerin yazılı anlatımlarında bağlama ögelerini kullanım düzeyleri

	N	Kullanım Sayısı	Kullanım Ortalaması	S
1. Ekleyici	23	174,00	7,5652	4,69841
	23	113,00	4,9130	,41703
2. Ayırt edici	23	14,00	,6087	,83878
	23	45,00	1,9565	2,49505
3. Zıtlık bildiren	23	61,00	2,6522	1,64064
	23	108,00	4,6957	1,10514
4. Zaman bildiren	23	46,00	2,0000	2,87623
	23	58,00	2,5217	2,50217
5. Sıralama bildiren	23	7,00	,3043	,55880
	23	30,00	1,3043	2,24489
6. Koşul bildiren	23	17,00	,7391	,81002
	23	65,00	2,8261	2,53435
7. Açıklama bildiren	23	22,00	,9565	,82453
	23	80,00	3,4783	2,35236
8. Örnekleme bildiren	23	6,00	,2609	,54082
	23	25,00	1,0870	2,10871
9. Varsayım billdiren	23	,00	,0000	,00000
	23	,00	,0000	,00000
10. Sebep-Sonuç	23	88,00	3,8261	2,63977
	23	108,00	4,6957	1,10514

(0-2,99: zayıf; 3-3,5: orta; 3,5-5: iyi)

C1 seviyesindeki Mısırlı öğrencilerin bağlama ögelerini kullanım düzeylerine bakıldığında 1. maddedeki eşitlik bağlaçlarını (4,9130), 3. maddedeki zıtlık bağlaçlarını (4,6957) ve 10. maddedeki sebep sonuç bağlayıcılarını (4,6957) iyi düzeyde kullandıkları görülmektedir. 7. maddedeki açıklama bildiren bağlayıcılarda (3,4783) artış görülmüş ve kullanım düzeyleri orta düzeye yükselmiştir. 2. maddedeki ayırt edici (1,9565), 4. maddedeki zaman bildiren (2,5217), 5. maddedeki sıralama bildiren (1,3043), 6. maddedeki koşul bildiren (2,8261), 8. maddedeki örnekleme bildiren (1,087) ve 9. maddedeki varsayım bildiren bağlayıcılarını (0) kullanım düzeylerinin ise zayıf olduğu tespit edilmiştir.

Örnek:

“İnsanüstü güçleri olan bir canlı olsaydım diye daha önce düşünmüştüm ama bunun mümkün olmasına hiç inanmadım ama herneyse insanüstü olsam, ilk olarak kazandığım güçlere hakim olmaya çalışacam. (...)”

Arapçanın niteliğinden dolayı bağlaçlarla uzun cümleler kurma eğilimi olan öğrenciler hem fazla hem de yanlış bağlaç kullanmaktadır. Burada “ama” ve “her neyse”den birine gerek yoktur.

Örnek:

*“Bu hayatta sorun ve sıkıntılar yaşamayan insan yoktur. Evet **geçen** okuduğunuz cümle yanlış değildir. (...)”*

Yukarıdaki örnekte, “geçen” sözcüğü “geçmiş olan” anlamında düşünüldüğünde, zaman bildiren bağlayıcı öge olarak doğru gibi görünse de burada yaygın kullanım itibariyle “az önce” demek istenmiştir.

Örnek:

*“(...) Bence de bu Allah’ın bir iradesidir. **demek ki** Allah bu dünyayı aynı şekilde yaratmadı. (...)”*

Açıklama bildiren “demek ki” bağlayıcı ögesinden önce Allah’ın Dünya’yı aynı şekilde yaratmadığına dair bir açıklama bulunmamaktadır. Açıklama bildiren bir bağlayıcı öge olarak “demek ki” burada gereksiz kullanım örneğidir.

Örnek:

*“Sağlık Allah’ın bize verdiği en büyük nimeetlerden biridir. **Hatta** atalar ‘Sağlık varlıktan yağıdır.’ demişler.”*

Örnekteki ikinci cümlede kullanılan ekleyici bağlama ögesi “hatta” gereksiz kullanım örneği teşkil etmektedir, çıkarılması gerekmektedir.

Türkçe öğrenen Mısırlı öğrencilerin kurlara göre sözcüksel bağdaşıklık öğelerini kullanma düzeyi nedir?

4.1.5. Sözcüksel bağdaşıklık öğelerini kullanım düzeyleri

Tablo 4.17. A2 seviyesindeki öğrencilerin yazılı anlatımlarında sözcüksel bağdaşıklık öğelerini kullanım düzeyleri

	N	Kullanım Sayısı	Kullanım Ortalaması	S
1. Aynı kavram alanı	25	304,00	12,1600	5,73498
	25	82,00	3,2800	1,06145
2. Tekrar	25	345,00	13,8000	4,89047
	25	87,00	3,4800	,87178
3. Sözcük seçimi	25	25,00	1,0000	1,19024
	25	75,00	3,0000	2,50000

(0-2,99: zayıf; 3-3,5: orta; 3,5-5: iyi)

A2 seviyesindeki Mısırlı öğrencilerin kelime bağdaşıklığını kullanım düzeylerine bakıldığında 1. maddedeki aynı kavram alanından kelime kullanımını (3,28), 2. maddedeki tekrarı (3,48) ve 3. maddedeki kelime seçimini (3) orta düzeyde kullandıkları görülmektedir.

Örnek:

*“Her şeyin başı sağlıktır. **Sağlıklı** yaşam olmak için her şey **faydalı** sağlar. onu korumak için bazı şeyler yapmanız lazım.(...)”*

Burada aynı kavram alanından olduğu düşünülerek “sağlık” ve “fayda” kelimeleri kullanılmış ancak anlatılmak isteneni anlatmakta yetersiz kalmıştır.

Örnek:

*“(...) O da **sesli bağır**mış bana tabi eve gidebiliriz.(...)”*

Bu cümlede “bağır” zaten sesli veya daha doğru tabirle yüksek sesli olduğundan gereksiz kullanım örneği oluşturmaktadır.

Örnek:

*“Şüphesiz ki okumak çok önemli ve faydalı bir hobidir. Çünkü insanı çok **rahat eder**, bilgilerini çoğaltır ve zihin açısını genişletir. (...)”*

Örnekte eksilteli anlatım sorunu da olmakla birlikte “rahat eder” ifadesi yerine “rahatlatır” sözcüğü kullanılarak gereksiz yardımcı fiilin oluşturduğu ifade bozukluğunun giderilmesi gerekmektedir.

Örnek:

*“(...) Buna kadar hikaye bitti ama onun amacı ki onlar süresince bu **basınç** altında kalacaklar.”*

Örnek cümlede yanlış sözcük kullanımı açıkça görülmektedir. “Basınç” ve “baskı” sözcükleri birbiriyle karıştırılmıştır.

Tablo 4.18. B1 seviyesindeki öğrencilerin yazılı anlatımlarında sözcüksel bağdaşıklık öğelerini kullanım düzeyleri

	N	Kullanım Sayısı	Kullanım Ortalaması	S
1. Aynı kavram alanı	25	319,00	12,7600	5,13387
	25	102,00	4,0800	1,28841
2. Tekrar	25	399,00	15,9600	4,12795
	25	109,00	4,3600	,95219
3. Sözcük seçimi	25	23,00	,9200	,90921
	25	75,00	3,0000	2,50000

(0-2,99: zayıf; 3-3,5: orta; 3,5-5: iyi)

B1 seviyesindeki Mısırlı öğrencilerin kelime bağdaşıklığını kullanım düzeylerine bakıldığında 1. maddedeki aynı kavram alanından kelime kullanımını (4,08) ve 2. maddedeki tekrarları (4,36) iyi düzeyde; 3. maddedeki kelime seçimini (3) orta düzeyde kullandıkları görülmektedir. A2 seviyesine göre B1 seviyesindeki öğrencilerin 1. ve 2. maddeleri kullanım düzeyleri artış göstermektedir.

Örnek:

*“(...) Bir derste **mantık** testi yaptı. Benimki iki yüzdü. Orta okulda birkaç senede geçtim.(...)”*

Burada öğrenci “mantık” derken ölçülen niteliğinin aslında zekâ (IQ) olduğunu söylemek istemiş. Dolayısıyla yakın ancak doğru kelime olmadığından kavram alanında sözcük yetersizliği olduğu görülmektedir.

Örnek:

“(…) Ne kadar zengin olsan bile *sağlıksız* olursan **hayatta yaşamamızın** bir anlamı olmaz.(…)”

Burada “hayatta yaşamamız” ifadesi yerine “hayatta olmamız” veya sadece “yaşamamız” densesdi eş anlamlı sözcüklerin bir arada kullanımından doğan anlatım bozukluğu giderilmiş olurdu.

Örnek:

“İnsanlarla **iletişim ilişkileri** çok önemli. Çünkü kimse dünyada tek başına yaşayamaz.(…)”

Bu örnekte “iletişim ilişkileri” ifadesi bir kavram gibi kullanılmakta, ancak bu kavramın bir karşılığı bulunmamaktadır. Yalnızca “insan ilişkileri” veya “iletişim” kavramlarından birinin kullanılması daha uygun görülmektedir.

Örnek:

“(…) Bu sporlar ruh hallerine iyi gelebilir. Yani spor insanı **bedensel**, ruhsal ve **fiziksel** yönlerinden etkiler. (…)

Eksilteli anlatımın yanlış kullanımından kaynaklanan “(onun) yönlerinden” ifadesindeki gereksiz iyelik eki bir yana, burada asıl konumuz sözcüksel bağdaşıklığın eş anlamlı sözcükleri bir arada kullanmaktan doğan anlatım bozukluğudur: “bedensel ve fiziksel” sözcükleri eş anlamlıdır ve aynı cümle içinde eş görevli kullanılmamalıdır.

Tablo 4.19. B2 seviyesindeki öğrencilerin yazılı anlatımlarında sözcüksel bağdaşıklık öğelerini kullanım düzeyleri

	N	Kullanım Sayısı	Kullanım Ortalaması	S
1. Aynı kavram alanı	25	292,00	11,6800	5,20993
	25	115,00	4,6000	,81650
2. Tekrar	25	384,00	15,3600	4,50814
	25	109,00	4,3600	,95219
3. Sözcük seçimi	25	30,00	1,2000	1,44338
	25	85,00	3,4000	2,38048

(0-2,99: zayıf; 3-3,5: orta; 3,5-5: iyi)

B2 seviyesindeki Mısırlı öğrencilerin kelime bağdaşıklığını kullanım düzeylerine bakıldığında 1. maddedeki aynı kavram alanından kelime kullanımını (4,6) ve 2. maddedeki tekrarları (4,36) iyi düzeyde; 3. maddedeki kelime seçimini (3,4) orta düzeyde kullandıkları görülmektedir.

Örnek:

*“(...) Görüşmeye kadar suçlu hapisteye **saklanmalıya** karar verildi. Görüşmede suçlunun suçlu olduğu ispat edildi. Yirmi seneğe kadar cezasını çekti.(...)”*

Burada “saklanma” sözcüğü yerine “tutulma” sözcüğü daha uygundur ve yanlış anlamda sözcük kullanımı, öğrencinin aynı kavram alanından kelime hazinesinde konuyla ilgili eksiklik olduğunu göstermektedir.

Örnek:

*“Spor yapmak insan hayatında en önemli şeylerden biridir. Spor hayatta önemli, güçlü ve etkili bir rolü oynar. Spor yapmak **ağır** ve aşırı bir şekilde hareket etmekten ibaret değil; ama düzenli ve **ağırsız** bir şekilde hareket etmektedir. (...)”*

Burada “ağır” sözcüğünün ilk kullanımı ile zıttı olarak “ağırsız” sözcüğünün kullanımı uygun görünmemektedir. “Ağır” ile kastedilen “hızlı”, “ağırsız” ile kastedilen de “yavaş” olduğunda anlam düzeltilmektedir. Bu cümle zıt kavramların bağdaşıklık oluşturmadaki yerini gösteren kayda değer bir örnektir.

Örnek:

“(…) Çünkü hayatta **spor çok önemlidir**. Spor yapmak vücuda hareketlilik sağlayacağı için **mühtemildir**. Bazıları sporun faydalarını bilmediği için **spor yapmamayı tercih ediyor ama spor insan için çok önemlidir**. (…)”

“Bazılarının sporun faydalarını bilmediği” mantık hatası bir yana, aynı sözcüğün veya eş anlamlısının sık tekrar edilmesi, örnekte görüldüğü gibi akıcılığı bozmaktadır. Ayrıca “spor yapmamayı tercih etmek” yerine “spor yapmayı tercih etmemek” denmesi gerekirdi.

Örnek:

“(…) Türkiye’de Mısır’dan çok farklı şeyler var **ama** aynı şeyler çok az.”

Örneğindeki zıtlık bağlacı yanlış kullanım örneği teşkil etmektedir. Çünkü bu bağlacın bağladığı iki cümlede de aynı yargı vardır. Dolayısıyla bu cümlede zıtlık bağlacı “ama” yerine eşitlik bağlacı gelmesi gerekmektedir.

Tablo 4.20. C1 seviyesindeki öğrencilerin yazılı anlatımlarında sözcüksel bağdaşıklık öğelerini kullanım düzeyleri

	N	Kullanım Sayısı	Kullanım Ortalaması	S
1. Aynı kavram alanı	23	461,00	20,0435	8,34200
	23	107,00	4,6522	,77511
2. Tekrar	23	575,00	25,0000	5,12569
	23	105,00	4,5652	,84348
3. Sözcük seçimi	23	20,00	,8696	,96786
	23	63,00	2,7391	2,49030

(0-2,99: zayıf; 3-3,5: orta; 3,5-5: iyi)

C1 seviyesindeki Mısırlı öğrencilerin kelime bağdaşıklığını kullanım düzeylerine bakıldığında, B2’de olduğu gibi 1. maddedeki aynı kavram alanından kelime kullanımını (4,6522) ve 2. maddedeki tekrarlarını (4,5652) iyi düzeyde; 3. maddedeki kelime seçimini (2,7391) ise zayıf düzeyde kullandıkları görülmektedir.

Örnek:

“(...) Kısacası spor yapmak sağlığın başlığıdır. Sporun insanın vücudu için çok faydaları var. Sporun sağlığa olumlu etkisi vardır. Spor yaptıkça insan **hastalardan** uzaklaşarak sağlıklı olur.(...)”

Bu cümlede “sağlık” kavramının zıttı olarak “hastalardan” sözcüğü yerine “hastalıktan” denmesi gerekmektedir.

Örnek:

“**Spor** ile sağlık arasında önemli bir ilişki vardır. **Sporyapmak**, hayatımızı olumlu bir şekilde etkiler. **Spor**, sağlık için çok önemli bir şeydir. **Spor** sayesinde daha sağlıklı bir hayat yaşayabiliriz. (...)”

Sözcüksel bağdaşıklıkta metinde kelime tekrarı kalıcılığı artırmak ve konuyu vurgulamak için önemlidir. Ancak burada “spor” sözcüğünün fazla tekrar edilmesi akıcılığı bozmaktadır.

Örnek:

“(...) Sonuçta bütün sorunların **çözülmesi** vardır. Bizden kötü davranışlar oluyor. Yani çözümler ellerimizdedir.”

Zıt anlamlı kelimelerin doğru kullanımı anlama güç katmaktadır fakat buradaki ilk cümlede “çözüm” denmesi gereken yerde “çözülme” gibi yanlış bir sözcük kullanılmıştır.

Örnek:

“(...) Bundan başka köylüler o kadar **nazik** ve **kibarlar** ki birisinden yardım istediğinde ellerinden geleni yapmaya gayret ediyorlardı. (...)”

Örnekte açık bir şekilde görüldüğü üzere eş anlamlı iki sözcüğü birlikte kullanmak gereksiz kullanım örneği oluşturmuştur. Birinin çıkarılması anlatımı düzenleyecektir.

V. BÖLÜM

5. Sonuç ve Öneriler

Büyükikiz ve Hasırcı (2013: 54) öğrencilerin yaptığı yanlışların, öğrenme sürecinin, öğretim araçlarının ve tekniğinin yeniden gözden geçirilmesine ilişkin önemli ipuçları sunduğunu belirtmektedirler. Bu anlayışla, bu bölümde, araştırmada elde edilen sonuçlar benzeri araştırmaların sonuçlarıyla karşılaştırılarak hedef dil olarak Türkçenin öğretiminde Mısırlı öğrencilerin yazma becerisini geliştirmeye yönelik önerilerde bulunulmuştur.

5.1. Sonuçlar

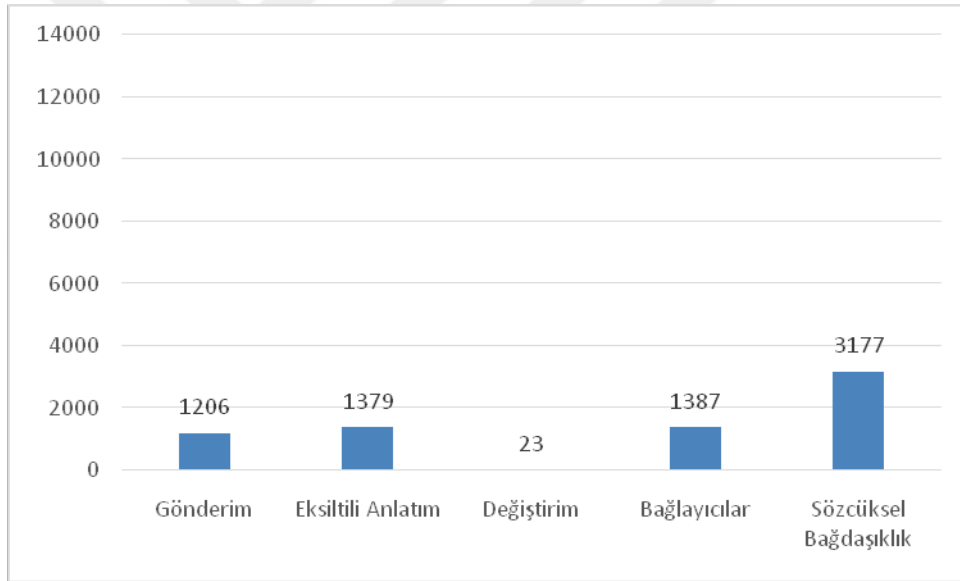
Bu araştırmada, hedef dil olarak Türkçe öğrenen farklı yaş ve cinsiyette A2 (25), B1 (25), B2 (25) ve C1 (25) seviyelerindeki 100 Mısırlı öğrencinin yazılı anlatımlarında bağdaşıklık araçlarını kullanım düzeyleri ve bu konudaki hatalı örnekler değerlendirilmiştir. Çünkü bağdaşıklık, metinsellik ölçütleri içerisinde metin içi ilişkileri gösterme açısından önem arz etmektedir. Çalışmanın temel amacı, Mısırlı öğrencilerin bağdaşıklık araçlarını kullanma düzeylerinde kur seviyelerine göre bir fark olup olmadığını örneklerle ortaya koymaktır.

5.1.1. Bağdaşıklık araçlarının kullanımıyla ilgili sonuçlar

Metinsellik ölçütlerinden biri olan bağdaşıklık, metni oluşturan unsurlar arasında küçük yapıyı ifade etmektedir. Yaygın kabullere göre (Coşkun, 2005: 234) de “gönderim, değiştirim, eksilteli anlatım, bağlaçlar ve sözcüksel bağdaşıklık” olarak beş

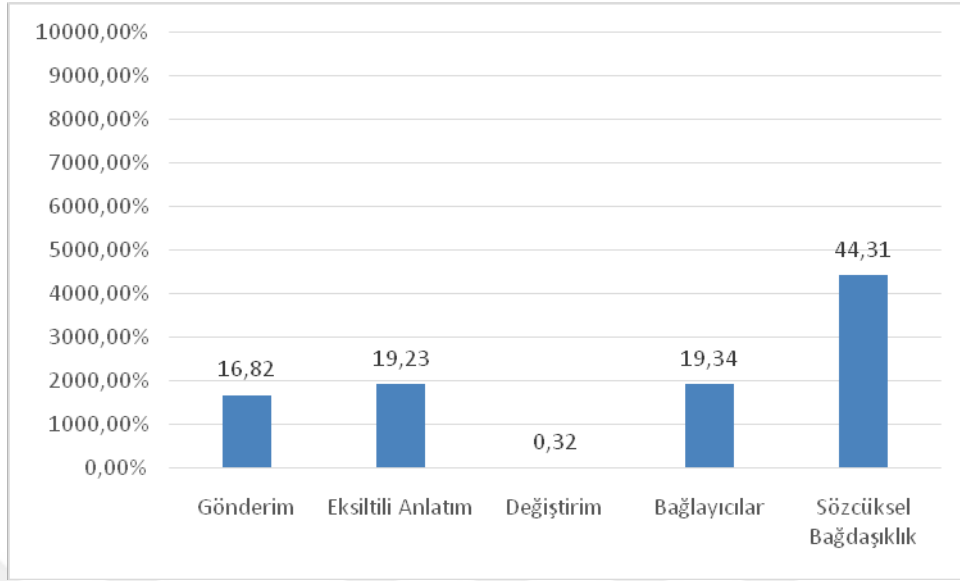
başlıkta incelenmektedir. Çalışma, bu temel beş başlık altında, Ek.1’de verilen “Bağdaşıklık Değerlendirme Ölçeğı” çerçevesinde yürütölmüş, değerlendirmeler örneklemlerle desteklenmiştir.

Hedef dil olarak Türkçe öğrenen 100 Mısırlı öğrencinin, kendilerine verilen on farklı konu arasından biri hakkında yazdıkları metinlerden hareketle bağdaşıklık araçlarını ne sıklıkta kullandıkları ve bu sıklığın doğruluk düzeyi tespit edilmiştir. Değerlendirmeler sonucunda hiç kullanılmayan, yanlış kullanılan, fazla kullanılan bazı bağdaşıklık araçları belirlenmiştir. Aşağıda bütün bağdaşıklık araçlarına dair sonuçlar başlıklar hâlinde verilmiştir. Bütünsel olarak bağdaşıklık araçlarının sıklık ve dağılımları Şekil 1, 2 ve 3’te gösterilmektedir:



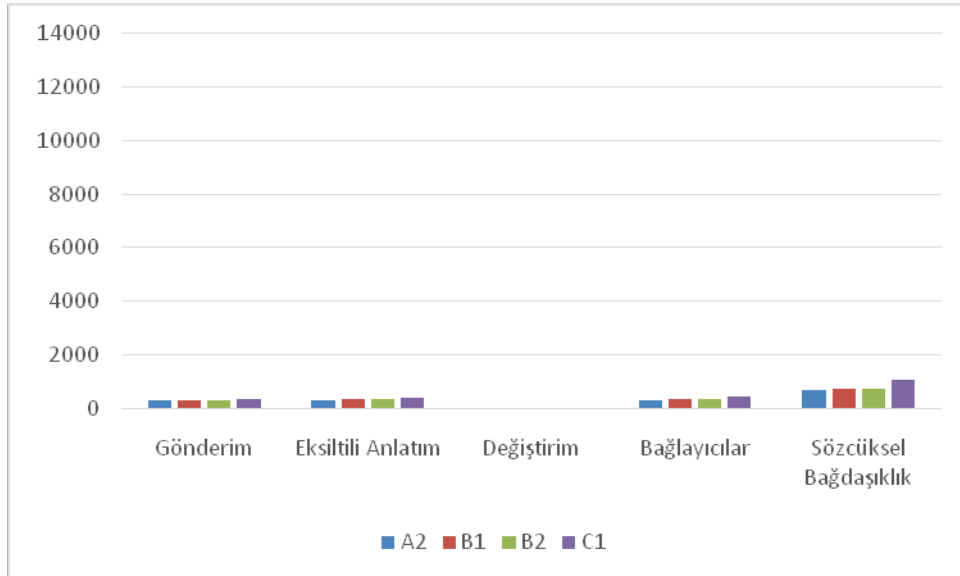
Şekil 5.1. Toplam kelime içerisinde bağdaşıklık araçlarının kullanım sıklığı

Şekilde göröldüğü gibi A2, B1, B2 ve C1 seviyelerindeki Mısırlı öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandıkları toplam kelime sayısı yaklaşık 14.000’dir. Bu sayının içerisinde 1206 gönderim, 1379 eksiltili anlatım, 23 değıştirim, 1387 bağlayıcı ve 3177 sözcüksel bağdaşıklık ögesi tespit edilmiştir.



Şekil 5.2. Toplam kelime içerisinde bağdaşıklık araçları kullanımının oransal dağılımı

Mısırlı öğrencilerin toplam kelime içerisinde bağdaşıklık araçlarını kullanımına oransal olarak bakıldığında çoktan aza doğru %44, 31; bağlayıcılar %19,34; eksiltili anlatım %19,23; gönderim %16,82 ve son olarak değiştirim %0,32 şeklindedir.



Şekil 5.3. Toplam kelime içerisinde bağdaşıklık araçları kullanımının seviyelere göre dağılımı

Toplam kelimeler içerisinde bağdaşıklık araçlarının seviyelere göre dağılım tablosunda görüldüğü üzere beş bağdaşıklık ögesinde de düzenli değilse de A2 ve C1 seviyeleri arasında artış gözlemlenmektedir. Fakat bu artış, doğruluk düzeyine aynı oranda yansımamıştır. Orta seviyedeki B1 ve B2 metinlerinin ise bağdaşıklık araçlarının kullanım sıklığı açısından pek farklı olmadığı söylenebilir. Hatta örneğin eksilteli anlatımda B1 öğrencilerinin kullanım sıklığı, B2 öğrencilerinininkinden yüksek çıkmıştır. Ayrıca değiştirim ögeleri sayıca çok az olduğu için tabloda görünmemektedir. A2 seviyesinde 4, B1 seviyesinde 1, B2 seviyesinde 8 ve C1 seviyesinde 10 kez kullanıldığından değiştirim ögelerinin kullanım sıklığında artış olduğu fakat her seviyede kullanım düzeyinin zayıf olduğu söylenebilir.

Yapılmış farklı çalışmalarda (Coşkun, 2005; Coşkun, 2011; Çoban ve Karadüz, 2015; Keklik ve Yılmaz, 2013; Aramak, 2016) değişkenlere göre bağdaşıklık ögelerinin kullanımına yönelik şu farklı sıralamalar elde edilmiştir:

- Coşkun (2005): *eksilteli anlatım, bağlama ögeleri, kelime bağdaşıklığı, gönderim, değiştirim* (ilköğretim öğrencileri-öyküleyici anlatım),
- Coşkun (2011): *eksilteli anlatım, bağlama ögeleri, kelime bağdaşıklığı, gönderim, değiştirim* (Türk ve Özbek öğrenciler-öyküleyici anlatım),
- Çoban ve Karadüz (2015): *gönderim, eksilteli anlatım, değiştirim, bağlama ögeleri, kelime bağdaşıklığı* (7. sınıf öğrencileri-öyküleyici anlatım),
- Keklik ve Yılmaz (2013): *bağlama ögeleri, gönderim, eksilteli anlatım ve değiştirim* (11. sınıf öğrencileri-öyküleyici anlatım),
- Aramak (2016): *bağlama ögeleri, gönderim, değiştirim, eksilteli anlatım ve kelime bağdaşıklığı* (C1 seviyesindeki yabancı öğrenciler-paragraf yazma).

Bu çalışmada ise bağdaşıklık araçlarını kullanım sıklığı açısından, çoktan aza doğru *sözcüksel bağdaşıklık, bağlama ögeleri, eksilteli anlatım, gönderim ve değiştirim* şeklinde sıralama ortaya çıkmıştır.

Çalışmamızda sözcüksel bağdaşıklık ögelerinin diğer bütün çalışmalardan (Coşkun, 2005; Coşkun, 2011; Çoban ve Karadüz, 2015; Keklik ve Yılmaz, 2013;

Aramak, 2016) farklı olarak birinci sırada yer almasını, değerlendirme yapılırken aynı kavram alanına ait sözcüklerin tekrar edildiklerinde de sayıma tabi tutulmasına bağlayabiliriz. Diğer çalışmalarda sözcüksel bağdaşıklık nasıl tespit edildiğine yönelik bir açıklama olmamakla birlikte çıkan sonuçlardan anlaşılan kanı budur. Tekrar edilen aynı kavram alanına ait sözcüklerin ayrı ayrı sayılmasındaki amaç da doğru kullanım düzeyini tespit edebilmektir. Çünkü aynı kelime, metnin bir yerinde doğru bir başka yerinde yanlış kullanılmış olabilmektedir.

Coşkun (2005, 2011)'un çalışmalarında eksiltili anlatım ögeleri bağlama ögelerinden fazla kullanılmıştır. Bu çalışmada çıkan sonuca göre bağlama ögeleri eksiltili anlatım ögelerinden fazladır. Yukarıda belirtildiği üzere sıralamadaki bu farkın Arapçanın bağlaçların sık kullanıldığı bir dil olmasından ve öğrencinin bu alışkanlığını yabancı dil olarak öğrendiği Türkçeye de aktarmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Çoban ve Karadüz (2015)'ün çalışmalarında gönderim ögeleri birinci sırada yer almaktadır. 7. sınıf öğrencilerinin öyküleyici anlatımları üzerine yapılan çalışmada çıkan bu önemli farkın, yani Coşkun (2005, 2011), Keklik ve Yılmaz (2013), Aramak (2016) ve bu çalışmadan farklı olarak gönderim ögelerinin birinci sırada yer almasının, bağdaşıklık araçlarının kullanımında yaş ve metin türü değişkenlerinden kaynaklandığı, dolayısıyla bu konuda farklı değişkenleri esas alan çalışmalara ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

Keklik ve Yılmaz (2013)'ın çalışmaları da ana dili Türkçe olan 11. sınıf öğrencilerinin öyküleyici anlatımları üzerine yapılmasına rağmen Çoban ve Karadüz (2015)'ün çalışmalarından farklı sonuç çıkmış, bağlayıcı ögeler birinci sırada yer almıştır. Bu fark, metin türü farklı olmamakla birlikte yaş (veya öğrenim kademesi) değişkeninin bağdaşıklık araçlarını kullanım düzeyine etkisini göstermesi açısından önemlidir.

Aramak (2016)'ın çalışmasında sözcüksel bağdaşıklık son sırada, bağlayıcı ögelerin kullanımı ise ilk sıradadır. Bizim çalışmamızda sözcüksel bağdaşıklık ilk sırada yer almasının sebebi daha önce de açıkladığımız gibi doğruluk düzeyini tespit

edebilmek için aynı kavram alanından olup tekrar edilen kelimelerin yeniden sayılmasıdır. Bunun dışında gönderim, değiştirim, eksiltili anlatım ve bağlaçların kullanımında da paralellik olmaması, Aramak'ın Türkiye'de Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerle ve sadece C1 düzeyindeki öğrencilerle çalışmasıyla açıklanabilir. Çünkü C1 ana dili düzeyidir ve bu sebeple de Keklik ve Yılmaz (2013)'ın 11. sınıfta öğrenim gören ana dili Türkçe olan öğrencilerle yaptıkları çalışmaya yakın sonuçlar elde edilmiştir.

Sonuç olarak, yapılmış çalışmalarda bağdaşıklık araçlarını kullanma bakımından ana dili Türkçe olan öğrenciler [Coşkun (2005), Çoban ve Karadüz (2015), Keklik ve Yılmaz (2013)] ile yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencileri [Coşkun (2011), Aramak (2016)] ayırt edici sonuçlara ulaşamadığı görülmektedir. Bu çalışmada çıkan *sözcüksel bağdaşıklık, bağlama ögeleri, eksiltili anlatım, gönderim ve değiştirim* sıralamasının temelde “yurt dışında Türkçe öğrenme faktöründen ve ana dilden yapılan aktarmalardan kaynaklandığını” söylemek mümkündür. Tüm bu çalışmalar “yaş, dil seviyesi, uyruk, ana dili ve yabancı dil olarak öğrenme” değişkenlerine göre farklı sonuçlar ortaya çıkabildiğini göstermektedir.

5.1.2. Gönderimle ilgili sonuçlar

Gönderim ögelerinin sıklığı bakımından A2 (310), B1 (286), B2 (274), C1 (336) seviyelerindeki öğrenciler arasında periyodik bir artış görülmemiştir. 100 metinde toplam 1206 kez gönderim ögesi kullanılmıştır. Bu oran tüm bağdaşıklık araçları içerisinde %16,82'lik bir dilimi oluşturmaktadır.

5.1.3. Eksiltili anlatımla ilgili sonuçlar

Eksiltili anlatım ögelerinin sıklığı bakımından A2 (313), B1 (348), B2 (326), C1 (392) seviyelerindeki öğrenciler arasında periyodik bir artış görülmemiştir.

İncelenen 100 metinde toplam 1379 kez eksilteli anlatım ögesi kullanılmıştır. Bu oran tüm bağdaşıklık araçları içerisinde %19,23'lük bir dilimi teşkil etmektedir.

5.1.4. Değiştirimle ilgili sonuçlar

Değiştirim ögelerinin sıklığı bakımından A2 (4), B1 (1), B2 (8), C1 (10) seviyelerindeki öğrenciler arasında periyodik bir artış görülmemiştir. Öğrenciler değiştirim ögesini neredeyse hiç kullanmamaktadır. Toplamı 14.000'i bulan kelime sayısı içerisinde sadece 23 kez kullanılan değiştirim ögeleri toplam bağdaşıklık araçları içerisinde %0,32'lik bir dilimi teşkil etmektedir.

5.1.5. Bağlama ögeleri ile ilgili sonuçlar

Bağlama ögelerinin sıklığı bakımından A2 (293), B1 (322), B2 (337), C1 (435) seviyelerindeki öğrenciler arasında periyodik bir artış gözlenmekte, A2, B1 ve B2 grupları arasındaki artışın çok az olduğu görülmektedir. Buna karşın A2 ve C1 öğrencileri arasında toplam sayı içerisinde (+147 ile) %50,17'lik hatırı sayılır bir artış gözlenmektedir. Bu da öğrenim sürecinde bağlayıcı öge kullanımının gelişme gösterdiği şeklinde yorumlanabilir. Bağlama ögeleri, bağdaşıklık araçlarının toplamı içerisinde ise %19,34'lük bir dilimi teşkil etmektedir.

5.1.6. Sözcüksel bağdaşıklık ile ilgili sonuçlar

En çok kullanılan bağdaşıklık araçları olan sözcüksel bağdaşıklık ögeleri, kullanım sıklığı bakımından A2 (674), B1 (741), B2 (706), C1 (1056) seviyelerindeki öğrenciler için periyodik olarak artış göstermemekte; A2, B1, B2 öğrencileri arasında önemli bir fark görülmemektedir. Ancak A2 ve C1 öğrencileri arasında (+382 ile) %36,17'lik bir artış olduğu tespit edilmiştir. Sözcüksel bağdaşıklık ögeleri, bağdaşıklık araçlarının toplamı içerisinde %44,31'lik bir dilimi teşkil etmektedir.

Bu bağlamda genel olarak değerlendirildiğinde:

- Öğrencilerin gönderim ögelerinden dönüşlülük ve ilgi zamirini kullanımlarının tüm seviyelerde zayıf olması, gönderim ögelerinin kullanım sıklığını düşürmektedir.
- Eksilteli anlatım ögelerinden eklerin ve cümlelerin düşürülmesi konusunda zayıf oldukları ve seviyelere göre artış göstermedikleri görülmüştür.
- Değiştirim ögelerinin kullanımı her seviyede zayıftır.
- Bağlayıcı ögelerden özellikle varsayım bildiren bağlama ögelerinin neredeyse hiç kullanılmadığı, bunun yanı sıra ayırt edici, sıralama, koşul ve örnekleme bildiren bağlayıcıların da pekiştirilmesine yönelik çalışmalara ihtiyaç olduğu görülmektedir.
- Sözcüksel bağdaşıklık konusunda öğrencilerin seviyelere göre kullanım oranlarında artış görülmüştür. Ancak zıt kavramların bir arada kullanımını ve kalıp sözlerin kullanımını içeren sözcük seçiminde yetersiz oldukları görülmektedir.

5.2. Öneriler

Bu çalışmada Mısırlı öğrencilerin yazma becerilerinde bağdaşıklık araçlarını kullanım düzeyi değerlendirilmiştir. Karşılaşılan sorunlara dair çözüm önerileri şu şekildedir:

- Yazma becerisi dönütleri kişiye özel olmalı, her öğrencinin yapacağı hatalar kişiye özgü olacağından verilecek dönütler de herkesin kendi yanlışını düzeltmesine yönelik olmalıdır. Bunun için de her öğrencinin yazma çalışması kendi kâğıdı üzerinde açık bir şekilde değerlendirilip kâğıdı kendisine iade edilmelidir. Bunun yanı sıra özellikle paragraf düzeyinde uygulamalar yapılmalıdır.
- İletişimsel yaklaşıma göre dil bilgisi doğrudan öğretilmese de yok sayılamaz. Dolayısıyla dil öğretiminin önemli bir parçası olarak doğrudan ölçmemekle

beraber ölçüt olarak kullanılmalıdır. Çünkü bağdaşıklık oluşturan ögeler arasında dil bilgisi yapıları da bulunmaktadır.

- Farklı ülkelerdeki öğrencilerin aynı dili öğrenirken karşılaştıkları güçlükler aynı değildir. Örneğin, Arapçada bağlaçlar kullanılarak uzun cümleler kurulmaktadır. Öğrenciler bu alışkanlıklarını Türkçeye de aktardıklarından gereksiz bağlaç kullanımı fazladır. Dolayısıyla yalnızca Mısırlı öğrenciler üzerine yapılan bu araştırmayla özele inmeye çalışılmıştır. Benzeri bölgesel çalışmaların artırılması gerekmektedir.
- “İki dil arasındaki benzerlik ve farklılıklar göz önünde bulundurularak daha sağlıklı bir öğretim gerçekleştirilebilir.” (Aydın, 2007: 231) Hedef dil ve kaynak dil arasındaki benzerliklerden yararlanıp farklılıklardan doğan güçlükleri ortadan kaldıracak yerel nitelikli yazma çalışmalarına yer verilmeli, bu çalışmaların sonuçları hizmet içi eğitim ve sertifika programlarında paylaşılmalıdır.
- Yazma becerisi de diğer beceriler gibi ölçeklerle değerlendirilmeli, metinsellik ölçütleri bu ölçeklerde gerekli kapsama erişmelidir.
- Öğrencilerden beklenen hedef davranış, bağdaşıklık araçlarını yerinde ve etkin kullanmak olduğundan öğrenciye kaynak olacak materyallerin buna uygun nitelikler taşıması gerekir. Böylece uygun materyaller kullanılarak bağdaşıklık araçlarının öğretimi ve yinelemelerle pekiştirilmesi sağlanmalıdır.
- Bağdaşıklık araçlarının kullanım sıklığı, metin türü ve konuya göre farklılık göstermektedir. Örneğin “Türkiye ile ülkenizi karşılaştıran bir metin yazınız.” konusunu seçen öğrenciler karşılaştırma ögelerine diğerlerinden daha çok başvurmuştur. Dolayısıyla ders kitaplarında metin seçimlerinde metin türü ve konu seçimi yapılırken bağdaşıklık araçları göz önünde bulundurulmalıdır.
- Ayrıca öğrencilerin kullanmadıkları varsayım cümlelerine kitaplarda da rastlamak pek mümkün olmazken en çok kullandıkları eşitlik bağlaçlarının örneklerine sık rastlanmaktadır. Bu bağlamda ders kitaplarına metin seçiminde öğrenciden beklenen bağdaşıklık araçlarının dağılımının dengeli olmasına dikkat edilmelidir.

- Öğretim sürecinde öğrencilere farklı bağdaşıklık araçlarının kullanımına imkân tanıyan konu çeşitliliği sağlanmalı ve yazma becerisine dair “kontrollü, güdümlü ve serbest yazma” tekniklerinden her birine yer verilmelidir.
- Yazma becerisinde öğrencilerin sıklıkla yaptıkları hatalar tespit edilip yaparak ve yaşayarak öğrenmenin kalıcılığı ilkesine göre oyun oynanarak yahut tekerlemeler kullanılarak öğretim süreci desteklenebilir.



KAYNAKLAR

- Aksan, D. (2009). *Anlambilim*. Ankara: Engin Yayınevi.
- _____(1989). Kavram Alanı-Kelime Ailesi İlişkileri ve Türk Yazı Dilinin Eksikliği Üzerine. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten*. 338, 253-262.
- Aktaş, Ş. (2009). Edebî Metin ve Özellikleri. *AÜ Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi Prof. Dr. Hüseyin AYAN Özel Sayısı*. 39, 187-200.
- Aramak, K. (2016). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Bağdaşıklık Araçlarının Kullanım Düzeyi Üzerine Bir Araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aydın, T. (2007). *Arapça ve Türkçede Cümle Yapısı, Yabancılar Arapça Cümle Öğretimi -Karşıtsal Çözümleme-*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Balcı, A. (2009). *Sosyal Bilimlerde Araştırma*. Ankara: Pegem Akademi.
- Balcı, H. A. (2006). Metindilbilim Açısından Bir Çözümleme. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 191-204.
- Bölükbaş, F. (2011). Arap Öğrencilerin Türkçe Yazılı Anlatım Becerilerinin Değerlendirilmesi. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6 (3), 1357-1367.
- Büyükkız, K. K. ve Hasırcı, S. (2013). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarının Yanlış Çözümleme Yaklaşımına Göre Değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1/4, 51-62.

- Can, R. (2014). Ortaöğretim Öğrencilerinin Bağdaşıklık Araçlarını İşlevlerine Göre Yazılı Anlatımlarında Kullanma Becerileri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16.-2. (8 Kasım 2016'da <http://dx.doi.org/10.17556/jef.59236> adresinden erişilmiştir.)
- Coşkun, E. (2005). *İlköğretim Öğrencilerinin Öyküleyici Anlatımlarında Bağdaşıklık, Tutarlılık ve Metin Elementleri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- _____ (2011) Türk ve Göçmen Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarında Metin Bağdaşıklığı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, Bahar*, 881-899.
- Çakır, İ. (2010). Yazma Becerisinin Kazanılması Yabancı Dil Öğretiminde Neden Zordur?. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28/1, 165-176.
- 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.
- Dolunay, S. K. (2012). Türkçe ve Dil Bilgisi Öğretiminde Sıklık Çalışmalarının Yeri. *Gazi Türkiyat, Bahar*, 10, 81-89.
- Durmuş, M. (2013). *Yabancılar Türkçe Öğretimi*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Ergin, M. (2009). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak Basım.
- Güzel, A. ve Barın, E. (2013). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Hengirmen, M. (2006). *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Huber, E. ve Uzun, L. (2001). Metin Türü ve Yazma Edimi İlişkisi: Bilimsel Metin Yazma Edimi. *Dilbilim Araştırmaları*, 9-35.
- Kalfa, M. (2014). Yabancılar Türkçe Öğretiminde Temel Düzeydeki Öğrencilerin Eğitsel Oyunlarla Yazma Becerilerinin Geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi, Bahar*, 20, 85-102.

- Karadağ, Ö. (2003). Türkçe Eğitiminde Anlatım Tarzları. *TÜBAR-XIII, Bahar*, 79-92.
(1 Aralık 2016 tarihinde [http://www.tubar.com.tr/TUBAR%20DOSYA/pdf/2003 BAHAR/8ozay%20karadag.pdf](http://www.tubar.com.tr/TUBAR%20DOSYA/pdf/2003%20BAHAR/8ozay%20karadag.pdf) adresinden erişilmiştir.)
- Karatay, H. (2010). Bağdaşıklık Araçlarını Kullanma Düzeyi ile Tutarlı Metin Yazma Arasındaki İlişki. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7, 373-385.
- Keklik, S. ve Yılmaz, Ö. (2013). 11. Sınıf Öğrencilerine Ait Öyküleyici Metinlerin Bağdaşıklık ve Tutarlılık Açısından İncelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6/4, 139-157.
- Koç, S. ve Değer, C. (2008). Türkçede Özne Ad Öbeği ve Boş Art Gönderim Kullanımının Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerdeki Gelişimsel Görünümü. *Dilbilim Araştırmaları*, 51-61.
- Korkmaz, Z. (1992), *Grammer Terimleri Sözlüğü*. Ankara: TDK Yayınları.
- Köse, D. (2008). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Sınavların Hazırlanması ve Uygulanması. *Dil Dergisi*, 139, 36-47.
- Köse, D. (2004). Yabancı Dil Öğretiminde Ortak Ölçütler ve TÖMER. *Dil Dergisi*, 125, 24-34.
- Maden, S., Dinçel Ö. ve Maden, A. (2015). Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Yazma Kaygıları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4/2, 748-769.
- Mantı, M. (21-24 Mayıs 2014). *Yabancılar Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarındaki Metinlerin Bağdaşıklık Açısından Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış sözlü bildiri, Congress Of Qualitative Inquiry, University Of Illinois At Urbana-Champaign.
- Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2009). *Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni: Öğrenme-Öğretme-Değerlendirme*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları.

- Musaoğlu, M. (2003). Türkçenin İşlevsel Dilbilgisi ve Metin Kompozisyon. *Dil Dergisi*, 120, 22-40.
- Onursal, İ. (2003). Türkçe Metinlerde Bağdaşıklık ve Tutarlılık. A. Kıran, E. Korkut, Suna Ağıldere, *Günümüz Dilbilim Çalışmaları*, 121-132.
- Özdemir, V. ve Yazıcı, M. H. (2016). Mısır’da Türkçe Öğretimi, Karşılaşılan Güçlükler Ve Çözüm Önerileri. *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yöntem ve Uygulamalar*, 2. cilt, 259-296.
- Özkan, A. (2002). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazılı Anlatım Çalışmalarının Değerlendirilmesi. *V. Dünyada Türkçe Öğretimi Sempozyumu, TÖMER Dil Dergisi*, Mayıs, 111-121.
- Özkan, B. (2004). Metindilbilimi, Metindilbilimsel Bağdaşıklık ve Haldun Taner’in ‘Onikiye Bir Var’ Adlı Öyküsünde Metindilbilimsel Bağdaşıklık Görünümleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13, 167-182.
- Parlak, H. (2009). Dil Bilgisi. M. Durmuş (Ed.) *Üniversiteler İçin Türk Dili El Kitabı*, 167-227. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Richards, J. C. ve Schmidt, R. (2010). *Longman Dictionary Of Language Teaching And Applied Linguistics*. Great Britain: Pearson Education Limited.
- Roux, J. P. (2007). *Türklerin Tarihi Pasifikten Akdeniz’e 2000 Yıl*. (çev. A. Kazancıgil, L. Arslan Özcan). İstanbul: Kabalcı Yayınevi.
- Selvikavak, E. (2006). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde İleri Düzeydeki Öğrencilerin Paragraf Yazma Becerisini Geliştirme Üzerine Bir Uygulama*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Subaşı, D. (2010). TÖMER’de Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Arap Öğrencilerin Kompozisyonlarında Hata Analizi. *Dil Dergisi*, 148, 7-16. (10 Şubat 2017’de <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/27/1605/17285.pdf> adresinden erişilmiştir.)

- Şenöz-Ayata, C. (2005). *Metindilbilim ve Türkçe*. İstanbul: Multilingual.
- TELC Language Tests. (2012). *Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi*. (5 Mart 2016 tarihinde https://www.telc.net/fileadmin/user_upload/Publikationen/Diller_iain_Avrupa_Ortak_oneriler_AEeraevesi.pdf adresinden erişilmiştir.)
- Tiryaki, E. N. (2013). Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Yazma Eğitimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1/1, 38-44.
- Toklu, M. O. (2009). *Dilbilime Giriş*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Türk Dil Kurumu. (2011). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Uslu, Z. (2005). Edimbilim ve Yabancı Dil Öğretimine Etkileri. *TÖMER Dil Dergisi*, 127, 34-43.
- Uzun, L. S. (1990). Türkçede Bazı Metindilbilimsel Görünümler Üzerine. *IV. Dibilim Sempozyum Bildirileri*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları, 71-80.
- _____. (1995). *Orhon Yazıtlarının Metindilbilimsel Yapısı*. Ankara: Simurg.
- Ülper, H. (2011). Öğrenci Metinlerinin Tutarlılık Ölçütleri Bağlamında Değerlendirilmesi. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic*, 6/4, 849-863.
- Yazıcı, N. (2004). *Anlatı Metinlerinde Ön ve Arka Planı Belirginleştiren Dilsel Görünümler: Türkçe Üzerine Gözlemler*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, Ö. (2002). *Yabancılar Yazılı Anlatım Becerisinin Kazandırılması*, V. Dünyada Türkçe Öğretimi Sempozyumu, *TÖMER Dil Dergisi*, Mayıs, 42-48.
- Zor, B. M. (2006). *Using Grice's Cooperative Principle and Its Maxims to Analyze Problems of Coherence in Turkish and English Essays*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, The Graduate School of Social Sciences of Middle East Technical University, Ankara.



EKLER

Ek 1. Bağdaşıklık Değerlendirme Ölçeği

BAĞDAŞIKLIK ARACI	ÖRNEK	Kul. Sayısı	Kullanım Düzeyi		
1. Gönderim					
1.1. Zamirler			Zayıf (1)	Orta (3)	İyi (5)
1.1.1. Şahıs Zamirleri	Heyecanla Filiz 'i bekliyordu. Ona anlatacağı çok şey vardı.				
1.1.2. Dönüşlülük Zamiri	Ali, Ankara'ya kendi arabasıyla gitmiş.				
1.1.3. İşaret Zamirleri	Serpil vitrindeki kitaplara baktı. Bunları daha önce hiç görmemişti.				
1.1.4. İlgi Zamiri	Hakan'ın çantası Sedat'inkinden daha ağırdı.				
1.2. İşaret Sıfatları	Bahçeye çıktı. Güzel bir güllü dalından kopardı. Bu güllü Ash'ya verecekti.				
1.3. Karşılaştırma	Ahmet'in babası, İsmail'in babasından daha zengindir. Ahmet'in evi Alilerin evi gibi/kadar temizdi.				
2. Eksilteli Anlatım					
2.1. Cümlelerin Düşürülmesi	A: Ankara'ya yarın mı gideceksin? B: Evet. (Ankara'ya yarın gideceğim.)				
2.2. Ortak Ögelerin Düşürülmesi	Sezgin , karnesini alır almaz evin yolunu tuttu. Bir an önce annesine gösterecekti.				
2.3. Eklerin Düşürülmesi	Burak o gün çok mutlu (ydu) ve huzurluydu.				
3. Değiştirim					
3.1. İsme Dayalı Değiştirim	<i>Bu tarla çok verimli. Aşağıdaki tarla da öyle.</i>				
3.2. Fiile Dayalı Değiştirim	Biraz düşündükten sonra en doğru kararın özür dilemek olduğunu düşündü ve öyle yaptı .				
3.3. Cümleye Dayalı Değiştirim	Yarın sınıf arkadaşı Rıza'nın evine gidecekmiş. Orada ders çalışacaklarmış. Öyle söylüyor.				
4. Bağlama Ögeleri					
4.1. Ekleyici	Ayşe büroya girdi ve Fatih'in masasına oturdu.				
4.2. Ayırt Edici	Hayri ben gelene kadar ya kolileri taşısın ya da bahçe duvarını boyasın.				
4.3. Zıtlık Bildiren	Kamil çok çalıştı ama / fakat / lakin / maalesef başaramadı.				
4.4. Zaman Bildiren	Ders çalışmaya başlamadan önce biraz televizyon izledim.				
4.5. Sıralama Bildiren	Hem elma soyuyor hem de televizyon izliyor. Ne kendisi uyuyor ne de başkasını uyutuyor.				
4.6. Koşul Bildiren	Eğer/şayet bu işi başarıyla bitirirsek çok para kazanırız.				
4.7. Açıklama Bildiren	Bana bir sürü mazeret saydı. Yani / belli ki / demek ki / meğer işi yapmaya gönlü yok.				
4.8. Örnekleme Bildiren	Çocukların çoğu sağlıklı bir aile ortamına sahip değil. Örneğin/mesela Kerem, annesi ve babası boşanmış bir çocuk.				
4.9. Varsayım Bildiren	Farz edelim ki / diyelim ki / tut ki eve döndü, tekrar bize alışabilecek mi?				
4.10.1 Sebep+Sonuç İlişkisi Kuran	Sen geleceksin diye zeytinyağı dolma yaptım.				
5. Sözcüksel Bağdaşıklık					
5.1. Aynı Kavram Alanından Kelime Kullanma	Öğrencilerin aktif olarak derse katılması öğrenmeyi olumlu yönde etkilemektedir. Eğitim sistemimiz bu ilkeye göre gözden geçirilmelidir.				
5.2. Tekrar	-----				
5.3. Kelime Seçimi	Varlık içinde sefalet çekiyoruz.				
Metinde Kullanılan Toplam Kelime Sayısı					

Ek 2. Avrupa Dilleri için Ortak Çerçeve Metni Yazma Becerisi Yeterlik Tanımları

Genel Yeterlik Tanımları	
A1	Basit, kalıplaşmış deyim ve cümleleri yazabilir.
A2	“Ama”, “çünkü” ya da “ve” gibi bağlaçlar kullanarak bir dizi kolay deyim ve cümleleri yazabillir.
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.

Ek 3. A2 Seviyesi Yazma Örneği-1

FACE
DATE

Günümüz dünyasının
en büyük sorun

Günümüzde çok sorunlar karşılaşıyoruz. Bazıları
hal ederiz ve bazıları çözemez. Bu sorunlar ya
anlayışla yaparız yada idrak etmeyiz.

Problemlerin başında bence ihmaldir.

Neden ihmal sorun diye düşünürsen, Ben sana
cevap vereyim; Çünkü ihmal başarısızlığa, çıkar-
lar ertelmeye, tembelliğe ve ülkemiz geri dönmeye
yönelir. Bana göre ihmal bireysel bir zarar değil
toplamsaldır.

Bir örnek olarak Tıp Fakültesinde bir hoca öğrenci-
lere yanlış bir bilgi vermişse, bir öğrenci hocanın
sözleri dinleyip araştırmamışsa, uzun süreden sonra
tanınmış bir doktor olmuş ama yanlış bilgi hâlâ
aklında. Bundan sonra bu yanlış bilgi bir hastanın

hastalığında kullanmış. yüzde yüz hasta ve
kendine zarar verecek çünkü o araştırma ve
onun görevi ihmalla yapmış. Profesör de sorumlu
olacak çünkü o onun görevi .. da ihmalla bittir-
miş.

İhmal sorunun muhakkak ki çözümü vardır.
Kendimizden başlayıp işlerimiz dikkatle bittirsek
dünya değiştirecek ve ihmal yok olacak.

Ek 4. A2 Seviyesi Yazma Örneği-2Spor ve Sağlık

Her şeyin başı sağlıktır. Sağlıklı yaşam olmak için her şey faydalı sağlarız. onu korumak için bazı şeyler yapmalıyız lazım. Yani mesela spor yapma, sık sık su içme, iyi beslenme, sigara içmeme, vücut ~~temiz~~ temizliği dikkat etme, polen ve tozlardan uzak durma, tasiyon yüksekliği uzaklaşma, hemen sinirlememe şişman olmamamız lazım. Spor yapınca her zaman aktif olup iyi düşünerek çalışırız. Sonunda hayatımızda güzel bir şekilde başarırız, spor sağlıksızla olmaz, sağlık sporla olsa sağlıklı yaşam gerçekleşebiliriz.

Ek 5. B1 Seviyesi Yazma Örneği-1**insanüstü güçleri**

her insan bu dünyada çok hayaller vardır. eğer bu hayaller gerçek olsa, çok mutlu olacak. bazı filimlerde insanüstü güçleri sahip olan bazı karakterler vardır. bu karakterler istediği herhangi şey gerçekleştirebilirler. bu filimlerde izlediği bu karakterlerden biri olmak istiyordum. bende aynı şey diliyorum. eğer insanüstü güçleri sahip olsam, çok şey bu dünyada değiştireceğim. Mesela halihazırda dünya çatında çok savaşlar vardır. bu savaşlarda sadece masum adamlar, kadınlar ve küçük çocukları öldürüyor. ve zalim insanlar neyazık ki bu zalim insanların liderliği güçlendirir. bu yüzden eğer insanüstü güçleri sahip olsam, bu savaşlara sonlandıracam ve bütün masumları bu zalim dünyada kurtulacağım. eğer biz doğru insanlar olursak, hayatımızdan insanüstü güçleri sahip olmak lazım değil çünkü bu dünya çok güzel olacaktı.

Ek 6. B1 Seviyesi Yazma Örneği-2

Demir eritmesi

Kalbima en yakın romandır.

Filistinliler ve Yahudiler arasındaki alakasını anlatıyor ilginç bir hikâye şeklinde anlatılıyor.

Daniel, en yetenekli adam MossAD'ta çalışıyor.

Tamara, Filistinli doktor Almanya'da çalışıp/çalışarak yaşıyor ama onun ailesi Filistin'de yaşıyorlar.

Yahudi ordü her zaman/hep Filistinlilere işkence yapıyorlar

Bir günde Daniel yaptığından pişman oldu.

Ailesini kurtarmak için Almanya'ya gitmelerini kara verdi.

Almanya'da Küşün oğlu hastalandı ve mecburen hastaneye gitmeleri lazım.

Tamara, Yahudi çocuğu kurtardı. Daniel, Tamara Filistin bilirken şaşırdı ve ona "Neden oğlum kurtardın bunarağmen/hakbuki biz Filistinli halkı öldürüyor" diye sordu.

Tamara ona "Çünkü Allahımız bize oyle tavsiye ediyor" Bir kaç gün sonra ikinci oğlu kaza sebebiyle öldü

Daniel, ~~emin oldu~~ Allah ondan ceza alıyor" emin oldu

Nihayet Daniel ailesizce yaşadı ve Tamara ile Filistin'e döndü.
O günden itibaren bir Filistinli'ni bile öldürmeyeceği karar verdi.
Tamara ile Daniel dönerken hemen ~~the~~ MossAD onları öldürdü,
itisi
Buna kadar hikâye bitti ama onun amacı ki
Filistinliler süresizce bu basınç altında kalacaklar.



Ek 7. B2 Seviyesi Yazma Örneği-1

Spor Değeri

Yeni medeniyette gelen sağlık problemleri ciddi bir meydan okuma oldular bundan dolayı spor yapmak hayatımızda önemli bir yer aldı.

Zira insan spor yaptığı zaman onun vücudunu tehlikeli hastalıklardan koruyor.

Son araştırmalara göre sürekli spor yapan olanlar hastalanmanın olasılığı 65% azalar.

Spor yapanın sinir sistemi spor yapmayan^{kıdan} siden daha sağlıklıdır, yani "sağlıklı, akıllı sağlıklı vücutta kalır" atasözü gerçektir.

Östelik, psikologlar spor yapmakla ilgili enteresan nitelere ulaşılar.

Onlara göre, spor yaparken insan hem stres atıyor hem de onun vücudunda endorfin hormonu salgılanıyor.

Sonuç olarak, sporun iki temel faydası var
kişisel olarak, ^{spor} insanın sağlığını koruyor

aynı zamanda onun psikolojini olumlu bir
hâline getiriyor.

Toplumsal olarak, sağlıklı yaşayan kişiler onların
toplumunu etkin bir şekilde geliştiriyorlar.

Ek 8. B2 Seviyesi Yazma Örneği-2

"Hayatımı Alt Üst Etmiş Olan Kitap"

Bazı kişiler, "Kitap, insan hayatını değiştirebilir mi?, bence bu sadece bir şey," çünkü kitapların çoğu insan hayatını iyice değiştirebilmesi için aslında bildiği veriler ve öğütler veriyor fakat insan bu verileri yetinmesine rağmen gerçek hayatta uygulayamıyor bir türlü..." diye sorup duruyorlar.

Ben (ise), kitap insanın hayatını ne kadar etkilediğini vurgulaarak ortaya şu şekilde karşılık vereceğim! Bir gün sokaklarda takılırken ismini gözüm tuttuğu "Hayat Yaşam Olam" adlı bir kitap gördüm ve onu hemen almaya karar verdim.

Kitabın temel fikirleri şunlar! Her insanın önünde iki yol var: birincisi; insan bütün dünyaya başarılı^{olması} ve hedeflerini gerçekleştirmeye aciz olmadığını ispatlamak için elinden geleni yapmalıdır' diye Hayat Yaludur. İkincisi ise "insan aciz ve hiçbir şey yapmayı beceremediğine inandırılan Olam Yaludur. Ben bu kitabı okuduktan sonra "Ben neden hayatımdaki her şeyi hafife alıyorum ~~ve~~ bir kere bile ciddi bir karar almadım ve başarılı olmağımı görüyorum" diyerek düşünüp taşındım.

Ve o gün bugündür elinden geleni yaparak kendini geliştirmeye ve daha başarılı olmaya başladım ki ben den daha iyi olduklarını her düşünün arkadaşlarıma üstünleştim.

Sonuç olarak, insan her gün bir saat olsa da okumak için belli bir zaman ayırmalı ve okuduğunu her neyse ciddiye almalıdır; çünkü okuduklarından faydalanarak hayatını daha iyice değiştirebilir.

Ek 9. C1 Seviyesi Yazma Örneği-1

"Türkiye ile ülkenizi geçitli yönleriyle karşılaştıran bir yazı"

Şüphesiz ki bu konuda çoktan beri yazmak çok isterdim. O konu ülkemiz ile Türkiye ilişkileri hakkında konuşuyor. Bizim ülke adı Mısır. Mısır ve Türkiye arasındaki ilişkiler çok güçlü. "Niye? Hayır" Çünkü ikimiz müslüman ~~bir~~ iki devletiz. ve Türkler İstanbul'a yerleşmeden önce yaşamışlar yani hi2 iki devlet değiliz biz tek bir devletiz. Peki ne zaman Türkler Mısır'da yaşamışlar. İstanbul fethedilmeden önce Mısır'da 3 Türk devleti kurulmuştur. biri Tuluni devleti, ihşidi devleti ve memlûki devletidir.

ikinci olarak Osmanlı devletini kurulduktan sonra Mısır O devletin himayesinin altına girmişti. ve Çanakkale savaşını zamanında Mehmet Akif yani istiklal marşı yazarı şu savaşa gören değildi aynı zamanda Ahmed muharram diye bir Mısır şairi o zamandaydı burada iki şair aynı savaş hakkında yazmışlardı. fakat ikisini bu savaşa şahid değillerdi; onunla beraber iki şair aynı kelimeler kullanmışlar. iki şair bedir savaşı yazılır iki şair savaşa yoktular ama hisleri vardı.

Son olarak dediğim gibi Mısır ile Türkiye arasındaki ilişkiler çok eskidir. ve çok güçlüdür. Belki şu anda bazı sıkıntılar var fakat bütün sıkıntıların bir çözümü vardır. inşallah en yakın zaman da bu sıkıntılar çözülür. Çünkü biz tek bir devletiz.

Ek 10. C1 Seviyesi Yazma Örneği-2

- spor ve sağlığı ilişkisini anlatan bir metin yazın

Spor ve sağlığı ilişkisi

- Sağlık Allahın bize verdiği en büyük nimetlerden biridir. Hatta atalar "sağlık varlıktan zengin" demişler. Çünkü sağlıklı insan için çok önemli bir şey. Sağlıklı olmayan ne kadar zengin ne kadar varlıklı olursa olsun her istediğini yapamazlar. Çünkü hareket edemezler, sağlıklı olan zenginlik almaz, sağlıklı olmazsa varlık varlık hiç bir anlam ifade etmez, sağlıklı olmazsa sonsuz paramızda olsa bile bir işe yaramaz. Çünkü şöyle bir şey gibi "sağlık her şeyin başıdır" bunu işin de bir kısmı Sultan Süleyman "olmaya bir nefes cihanda sıhhat gibi" demiş. Bizde çok islam insan sağlığına çok büyük önem vermiş. Onu korumaya amaçlanmaktadır. Sağlıklı ve rahat bir toplum oluşturmak için. Benden bunun için insanın sağlıklı bir hayat sürmesi için bir takım kuralları koymaktadır. bize zararlı olan şeyleri haram kılınmış ve bunlardan uzak durmamızı emretmiştir, ve bu nimet için Allah'a çok teşekkür etmeliyiz ve aslında nimetleri şükür sadece lafla olmaz. bu nimetin değerini bilmeliyiz. onu elimizden gitmemi gerektiği kadar korumaya özen göstermeliyiz. onu yanlış yerde kullanmıyoruz ve onu iş için kullanmıyoruz. işlenmemeliyiz. işlenmemeliyiz. Çünkü Allah (c.c) diyor "kendini kendi ellerinizle tehlikeye atmayın" ve sağlıklı bir yaşam için yapılması gerekenler var:
- 1) temizlik. Hastalıklardan koruma yolları başında gelir. bizzat sağlığı korumak için.
 - 2) otuz tutmak. Peygamberimiz (s.a.v) diyor "otuz tutun, sıhhat bulun"
 - 3) spor yapmaktır. sağlıklı olmanın en önemli koşullarından biri ve ~~sağlıklı yaşam~~ ayrıca spor bir tedavi yöntemidir. Çünkü hem bedensel sağlığı yönünden hem de ruh sağlığı bakımından faydalıdır. Spor ve sporun yaşı yoktur. yani herkes spor yapabilir ama sadece yaşına uygun olmalıdır.