


Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Bağdaşıklık Araçlarını Kullanma Düzeyinin Değerlendirilmesi*

Dr. Aliye Nur Ercan Güven 
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi,
Eğitim Fakültesi
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü
anercan@ogu.edu.tr

Doç. Dr. Şerife Akpınar 
Necmettin Erbakan Üniversitesi,
Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü
sakpinar@erbakan.edu.tr

Öz

Bağdaşıklık, metnin yüzey yapısıyla ilgili olup dil bilgisel unsurlarla kendini gösteren bir metinsellik ölçütüdür. Çalışmanın genel amacı; yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin, yazılı anlatımlarında bağdaşıklık araçlarını kullanma düzeylerinin değerlendirilmesidir. Çalışmada ayrıca, öğrencilere yazdırılan iki ayrı metnin bu düzeyler açısından karşılaştırılması ve belirlenen değişkenler açısından incelenmesi de hedeflenmiştir. Çalışma, türü açısından betimsel nitelikte olup tarama yönteminde gerçekleştirilmiştir. Metinler üzerinde doküman incelemesi yapılmıştır. Çalışmaya, altı farklı üniversitenin Türkçe öğretim merkezinden; B2 düzeyinde 163, C1 düzeyinde ise 117 olmak üzere toplam 280 öğrenci katılmıştır. Veriler, öğrencilere sunulan üç farklı form aracılığıyla toplanmıştır: birey tanıma formu, yönlendirilmiş yazma formu ve serbest yazma formu. Toplanan verilerin analizi için, nitel verilerin sayısallaştırılmasına başvurulmuştur. Çalışma sonucunda; iki metnin toplamında öğrenci başına düşen bağdaşıklık ögesi kullanımı 50,32 olarak tespit edilmiştir. Serbest konuda yazılan metinlerde bağdaşıklık araçları kullanımının, yönlendirilmiş olarak yazılmış metinlere göre daha fazla olduğu saptanmıştır. Sonuçlar, bağdaşıklık araçlarını kullanma düzeyinin bazı değişkenler açısından farklılaştığını göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Yabancı dil olarak Türkçe, yazılı anlatım, bağdaşıklık araçları.

Evaluation of Cohesive Device Uses of Learners of Turkish as a Foreign Language

Abstract

Cohesion is related with the surface level of text and can be inferred through grammatical features. The main aim of this study is to determine the level of cohesion of texts written by international students learning Turkish as a foreign language. Furthermore, this study aims to compare and contrast the two different texts written by the learners based on level of cohesion, and investigate the differences with determined variables. This study

* Bu makale, Doç. Dr. Şerife Akpınar danışmanlığında tamamlanan *Üniversitelerin Dil Öğretim Merkezlerinde Türkçe Öğrenen Yabancıların Yazılı Anlatımlarının Bağdaşıklık ve Tutarlılık Düzeylerinin İncelenmesi* başlıklı Doktora tezinden üretilmiştir.

can be identified as a descriptive research that follows survey method. Document analysis was carried out on the learner texts. The participants of the study are 280 international students from six different universities. There were 163 students with B2 and 117 students with C1 language proficiency levels. The data were gathered through three different forms given to the participants: general background information form, guided-writing form, and free-writing form. In order to carry out the data analysis procedure, qualitative data were digitalized. The results of the study; including both of the texts, the use of cohesion element per student was determined as 50,32. The results show that the level of cohesion in free-writing was higher than the level of cohesion in guided-writing. The results show that the level of using cohesive devices varies in terms of some variables.

Keywords: Turkish as a foreign language, written discourse, cohesive devices.

GİRİŞ

Metnin yüzey yapısında, dil bilgisel unsurlarla kendini gösteren bağdaşıklık, Dillon'a (1992, s. 9) göre; cümleleri birbirine bağlayarak tek bir metin olarak okunabilmesini sağlayan niteliklerdir. Bamberg (1983, s. 418) bağdaşıklık, küçük söylem parçalarını bir araya getirmenin yanı sıra metin boyunca süren ve daha büyük söylem parçalarını birbirine bağlayan bir dil bilim sistemi şeklinde tanımlar.

Bağdaşıklık, bir metinde düşünceleri birbirine bağlayan dilsel araçların kullanılması yoluyla sağlanır (Struthers, Lapadat & MacMillan, 2013, s. 187). Palmer (1999, s. 67), bağdaşıklık metinlerin anlamlandırılmasına katkı sağladığı düşüncesindedir. Halliday ve Hassan (1987, s. 4) da aynı görüşte olup bağdaşıklık metin içinde var olan anlam ilişkilerine atıfta bulunduğunu ve onu bir metin olarak tanımladığını söylerler.

Bağdaşıklık öğeleri; metni oluşturan farklı bölümlerin, dilsel bir bütünlük sağlayacak biçimde bir araya gelmelerine katkı sağlar (Toptaş, 2016, s. 1088). Ancak Seçkin, Arslan ve Ergenç'in (2014, s. 352) de ifade ettiği şekilde; bir metinde bağdaşıklık öğelerinin çok kullanılması, o metnin yazarının dil ve anlatımında çok başarılı olduğu anlamı taşımayacağı gibi, az kullanılması da yazarın anlatım açısından yetersiz olduğunun bir göstergesi değildir. Esas olan; bağdaşıklık unsurlarından yeterince yararlanarak metni zenginleştirmektir. Bahsi geçen öğelerin yetersiz kullanılması durumunda ise, metnin alıcısı/okuru tarafından anlaşılmasını güçleştirecektir. Melanlıoğlu da (2017, s. 118) bağdaşıklık unsurlarının tam olarak kullanılmamasının metinde sunulan ana düşüncenin mantıklı ve planlı bir şekilde okura ulaşmasını engellediği görüşündedir.

Alanyazın tarandığında, bağdaşıklık farklı sınıflandırmaları görülür. Kimi araştırmacılar (Altunkaya, 1987; Halliday & Hassan, 1987), bağdaşıklık tüm alt boyutlarını ayrı ayrı düşünerek gönderim, değiştirim, eksilti, bağlaçlar ve sözcüksel bağdaşıklık olarak beş boyut belirlemişlerdir. Bazı araştırmacılar (Dilidüzgün, 2017; Torusdağ & Aydın, 2017) ise, bağdaşıklık unsurlarını dil bilgisel ve sözcüksel olarak iki ana başlıkta ele almışlardır.

Bu çalışma için, bağdaşıklık araçlarını sınıflandırmada -araştırmacılarca (Çelik & Demirbilek, 2006; Erkul, 2007; Subaşı-Uzun, 1995; Tekşan, 2013; Toptaş, 2016) da benimsenen görüş doğrultusunda- iki başlık oluşturulmuştur: Gönderimsel ve biçimsel-sözlüksel.

1. Gönderimsel Bağdaşıklık

Gönderimsel bağdaşıklık, metin içinde belirtilen ya da belirtilecek olan bir unsurun aynı şekilde yinelenmesi yerine farklı bir dil bilgisi unsuru kullanılarak anımsatılmasıdır. Kullanılan yeni ifade ile önceki sözcüğe hatta paragrafa bile gönderim yapılabilir. Bir metinde verilen bilgilerin, iletilmek istenen duyguların ya da mesajların alıcıya (okuyucu veya dinleyici) doğru aktarılabilmesi ve metinde anlam karışıklığına yol açmamak için yapılan gönderimlerin karşılığının net olması gerekmektedir.

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

1.1. Öncül/bağımsız gönderim

Öncül/bağımsız gönderim öğeleri; *kişi adları, dönüşlülük adlı, gösterme adları, aitlik adlı, belirsizlik adları, gösterme sıfatları ve belirteçlerdir.*

1.2. Ardıl/bağımlı gönderim

Bir sözcüğe bağlanarak anlam kazanan birimler olan eklerin kurdukları gönderim ilişkisidir. Araştırmacılar, adlara eklenen; *iyelik ekleri* (Aydın, 2012, s. 387; Dilidüzgün, 2017, s. 52; İşeri, 2017, s. 117; Subaşı-Uzun, 1995, s. 38; Yaylagül, 2015, s. 391), *belirtme durumu eki* (Dilidüzgün, 2017, s. 52; İşeri, 2017, s. 117; Subaşı-Uzun, 1995, s. 38), *ilgi eki* (Subaşı-Uzun, 1995, s. 38) ile çekimli eylemlerde bulunan *kişi eklerinin* (Aydın, 2012, s. 387; Dilidüzgün, 2017, s. 52; İşeri, 2017, s. 117; Subaşı-Uzun, 1995, s. 38; Torusdağ & Aydın, 2017, s. 129; Yaylagül, 2015, s. 391) metinlerde gönderim ilişkisi kurarken kullanılabildiğinden bahseder.

2. Biçimsel-Sözlüksel Bağdaşıklık

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

2.1. Değiştirim

Değiştirim “bir yapıda bir birimin yerine başka bir birim koyma işlemi” (İmer, Kocaman & Özsoy, 2011, s. 82) olarak tanımlanabilir. Türkçe metinlerde değiştirim için sıklıkla kullanılan bazı sözcükler vardır. Bu sözcükler, tek başlarına bir anlam taşımayan ancak yerlerini aldıkları unsurlara göre anlam kazanan birimlerdir. Böylelikle metinde bağlama dayalı bir bağdaşıklık oluştururlar. Değiştirim için sıkça kullanılan yapılar; *öyle*, *böyle*, *şöyle* (Güven, 2014, s. 601; İşeri, 2017, s. 119; Yaylagül, 2015, s. 393) ve *aynı* (Güven, 2014, s. 601) sözcükleri ile *yapmak* (Dilidüzgün, 2017, s. 55) eylemidir.

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

2.2. Eksilti

Eksilti, en yalın ifadeyle “eksik fakat anlaşılır tümce kullanma biçimidir” (Torusdağ & Aydın, 2017, s. 137). Halliday ve Hassan (1987, s. 142) eksilti için, -metinde söylenmemesine rağmen- anlaşılabilir şey, açıklamasını yapar. Metinlerde eksiltiyi tercih etme nedenleri; iletişimde zamandan tasarruf, en az çaba ilkesi ve tekrara düşmekten kaçınma olarak düşünülebilir (Beaugrande & Dressler, 1986, s. 69; Üstünova, 2002, s. 111).

Metinlerde eksiltili ifadeler kullanmak, anlatıcıya kolaylık sağlar. Bazı kaynaklar eksiltiyi, değiştirimin alt bir sınıfı olarak değerlendirmektedir. Hatta eksiltinin *sıfır değiştirim* diye adlandırılabileceğini belirten çalışmalar (Elyıldırım, 2008, s. 131; Halliday & Hassan, 1987, s. 142) mevcuttur. Ancak aralarındaki en önemli ayrım; eksiltide metinden çıkarılan sözcüğün yerini yenisinin almaması, o ögenin yerinin boş kalmasıdır (İşeri, 2017, s. 120; Karabağ & İşsever, 1996, s. 224).

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

2.3. Bağlaçlar

Bağlaçlar sözcükleri, sözcük gruplarını, tümce ya da paragrafları biçimsel ve anlamsal açıdan bağlayan, aralarında iribat kurmaya yarayan dil bilgisi unsurlarıdır.

Araştırma kapsamında yapılan incelemeler, bağlaçların işlevlerine göre sınıflandığı çalışmalardan (Demir, 2004; Ergin, 2009; Korkmaz, 2007) yararlanılarak oluşturulan yedi gruba göre yapılmıştır. Oluşturulan bu gruplar; *açıklama*, *çelişki-karşıtlık*, *denkleştirme-*

karşılaştırma-tercih, neden-sonuç, örnekleme, pekiştirme-üsteleme ve sıralama bağlaçları şeklindedir.

2.4. Sözcük ilişkileri

Metin oluşturulurken bir araya getirilen sözcüklerin birbiriyle ilişkili, anlamsal bir bağlantı içinde bulunması gerekmektedir. Metinde yer alan cümleler arasındaki bağlar; *sözcüklerin aynı şekilde yinelenmesi* şeklinde olabileceği gibi *yapının yinelenmesi* şeklinde de görülebilir. Yapılan bu yinelenmeler, metnin akıcılığını artırır ve kolay anlaşılmasını sağlar. Araştırmacılar (Aşkın-Balcı, 2018, s. 84; Ayata-Şenöz, 2005, s. 63) da yinelenmelerin metnin bağdaşıklığına katkı sağladığı konusunda görüş belirtmektedirler.

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

AMAÇ VE ÖNEM

Bağdaşık metinler; yazarın anlatmak istediği konuyu, iletmek istediği mesajı daha doğru ve anlaşılır şekilde aktarmasına olanak tanır. Böylelikle daha sağlıklı bir iletişim sağlanır. Bu çalışmanın genel amacı; üniversitelerin dil öğretim merkezlerinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin, yazılı anlatımlarında bağdaşıklık araçlarını kullanma düzeylerinin incelenmesidir. Çalışma kapsamında öğrencilere, yönlendirilmiş ve serbest olmak üzere, iki ayrı metin yazdırılarak metinlerin bağdaşıklık düzeylerinin karşılaştırılması amaçlanmıştır. Çalışmada ayrıca, metinlerin bağdaşıklık düzeylerinin belirlenen değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığı değerlendirilmek istenmiştir.

Türkiye’de üniversite eğitimi alacak bireyler, başlangıçta istenilen dil yeterliğini sağlayamadıkları takdirde üniversitelerin bünyelerinde Türkçe hazırlık eğitimi almaktadırlar. Bu eğitim süresince, öğrencilerin Türkçe anlama ve anlatma becerilerine yönelik gelişimleri sağlanmaya çalışılır. Dil eğitimi sonunda, öğrencilerin dil becerileri açısından lisans eğitimine hazır ve uygun hâle geldiğini belirlemede kullanılan göstergelerden biri de yazdıkları metinlerdir. Bu metinlerin ne düzeyde bağdaşık oldukları, yazarlarının dili ne derece iyi kullanabildikleri ile ilişkilendirilebilir.

Alanyazın tarandığında, Karakoç-Öztürk ve Dağıstanlıoğlu (2018) ile Yıldırım’ın (2016), yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B1 düzeyindeki öğrencilere öyküleyici metinler; Aramak’ın (2016) ise, C1 düzeyindeki öğrencilere bilgilendirici metinler yazdırılarak çalışmalar yaptıkları görülür. Ayrıca Manti (2017), düzeyleri A2, B1, B2 ve C1 olan Mısırlı öğrencilerle bir çalışma gerçekleştirmiştir. Ancak değinilen tüm bu çalışmalarda; tek bir dil öğretim merkezinde, daha sınırlı sayıda öğrenciye, sadece bir metin yazdırılarak incelemeler yapıldığı fark edilmektedir. Yine bahsi geçen çalışmalardan bir kısmının (Aramak, 2016; Manti, 2017; Yıldırım, 2016) metinleri, Coşkun (2005) ve/veya Karatay’ın (2010) ölçekleri aracılığıyla irdeledikleri söylenebilir.

Bu çalışmanın örneklem sayısı, verilerin toplandığı ulusların ve öğrencilerin dil düzeylerinin çeşitliliği açılarından farklılık gösterdiği söylenebilir. Ayrıca veriler, her bir öğrencinin iki ayrı metninden elde edilmiştir. Yönlendirilmiş ve serbest olarak, iki ayrı türde, yazdırılan metinlerdeki bağdaşıklık öğelerinin kullanılma düzeyinin birbiriyle kıyaslanması, bu çalışmayı farklı kılan bir başka özelliktir. Yine metinlerin incelenmesinde

kullanılan ölçekler de daha önceki çalışmalardan yola çıkılarak uzman görüşleri doğrultusunda tarafımızdan geliştirilmiştir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırma, türü bakımından betimsel nitelikte olup tarama yönteminde gerçekleştirilmiştir. Betimsel çalışmalarda, evren içinden belirlenen örneklem gruptan toplanan veriler, olduğu gibi betimlenir ve sayısallaştırılarak sunulur.

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

Çalışma Grubu

Bu çalışma, üniversitelerin dil öğretim merkezlerinde Türkçe öğrenen B2 ve C1 düzeyinde dil becerisine sahip öğrenciler ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın bu dil seviyesindeki öğrencilerle yapılmasının nedenleri; açık ve anlaşılır yazılar yazabilecek, düşüncelerini bir bağlam içerisinde konudan sapmadan aktarabilecek, yazdıkları arasında bağlantılar kurabilecek, belli dil bilgisi yapılarını kavramış, nihayetinde Türkçe yazı yazmada ilerleme kaydetmiş durumda olmalarıdır.

Çalışma grubu, olasılığa bağlı olmayan örneklem tekniklerinden amaçlı örnekleme göre oluşturulmuştur. Bu teknikte “araştırmacının amacına en uygun birimler örnekleme dâhil edilmektedir” (Gürbüz & Şahin, 2018, s. 132). Bu kapsamda çalışma, İç Anadolu bölgesinde farklı illerde yer alan üniversitelerin dil öğretim merkezlerinde Türkçe eğitim alan ve uygulamanın gerçekleştiği tarihlerde B2 veya C1 düzeyinde olan gönüllü öğrencilerle yürütülmüştür. Çalışma grubu birden fazla kurumdan seçilerek öğretici, mekân, ders kitabı vb. farklılıkların etkisinin azaltılması ve grubun çeşitlendirilmesi hedeflenmiştir.

Uygulamaya katılan yabancı öğrencilerin dil öğretim merkezlerine ve dil düzeylerine ilişkin dağılımı Tablo 1’de verilmiştir:

Tablo 1: Öğrencilerin Dil Düzeylerine Göre Dağılımı

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

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

Çalışmaya altı farklı üniversitenin Türkçe öğretim merkezinden, B2 düzeyinde 163 ve C1 düzeyinde ise 117 öğrenci olmak üzere toplam 280 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin yaş ve cinsiyetlerine göre dağılımları Tablo 2’de yer almaktadır:

Tablo 2: Öğrencilerin Cinsiyet ve Yaşlarına Göre Dağılımı

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

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

Veri Toplama Araçları

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

Birey tanıma formu; öğrencilerin demografik bilgileri ile çalışmanın verilerini etkileyebileceği düşünülen değişkenlere yönelik hazırlanmıştır.

Yönlendirilmiş yazma formu; öğrencilerin kendilerine verilen yönerge ve resimler doğrultusunda bir metin oluşturmalarının beklendiği formdur. Birbirinin devamı niteliğinde sekiz kare resimden oluşan bu formda, bir olay tasvir edilmektedir. Yönlendirilmiş yazma formu 14 Mart 2017 tarihinde www.ogretimhane.com internet adresinden elde edilen resimlere araştırmacı tarafından uygulama yönergesi eklenmesi yoluyla oluşturulmuştur. Resimden yazma etkinliğinde öğrencilerden beklenen; belirlenen sırayı takip etmeleri böylelikle yazıdaki devamlılığı ve bütünlüğü sağlamalarıdır.

Serbest yazma formu; öğrencilere verilen beş farklı yazma konusundan seçecekleri bir konu hakkında bir metin yazmalarına yönelik hazırlanmıştır. Serbest yazılacak metinler için on farklı konu belirlenmiştir. Alan uzmanları, belirlenen konuları -çalışmanın kapsamını da göz önünde bulundurarak- uygulama yapılacak dil düzeylerine uygunluğu açısından değerlendirmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda en fazla puan alan beş konu öğrencilere sunulmuştur.

Öğrenci metinlerinin bağdaşıklık düzeylerini incelemek için ise, alanyazın taranarak araştırmacı tarafından oluşturulan *Bağdaşıklık Düzeyi Değerlendirme Çizelgesi* kullanılmıştır. Bu çizelgenin oluşturulmasında yararlanılan kaynaklar şöyle sıralanabilir: (Bae, 2001; Coşkun, 2005; Coşkun-Ögeyik, 2008; Dilidüzgün, 2017; Erkul, 2007; Günay, 2013; Halliday & Hassan, 1987; Karabağ & İşsever, 1996; Özkan, 2004; Struthers vd., 2013; Tierney & Mosenthal, 1981; Toptaş, 2016; Uzun, 2013; Yaylagül, 2015). Oluşturulan değerlendirme çizelgesinin kapsam geçerliğine bakılmıştır. Araştırmacılar (Baykul, 2010, s. 226; Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2015, s. 117; Karasar, 2011, s. 151; Özbek, 2011, s. 70-71) bu geçerliği belirlemede kullanılacak yollardan birinin uzman görüşüne başvurmak olduğunu belirtirler. Bu sebeple, çizelge alan uzmanlarının görüşü doğrultusunda değerlendirilmiş ve alınan dönütlerle gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Verilerin Toplanması

Çalışma verilerini toplamaya başlamadan önce, ön uygulama yapılmıştır. Bu uygulamadan alınan dönütler doğrultusunda öğrencilere yönlendirilmiş yazma için kırk, serbest yazma konusu için ise elli dakika verilmesi uygun görülmüştür. Ancak daha uzun süre yazmak isteyenlere de esneklik tanınmıştır.

Veriler, kurumların akademik takvimlerine uygun olacak şekilde, 18 Nisan 2017 – 8 Haziran 2017 tarihleri arasında toplanmıştır. Veri toplama araçları dağıtıldıktan sonra, katılımcılar araştırmanın konusu, amacı ve formları nasıl dolduracakları konusunda bilgilendirilmiştir. Ayrıca çalışmaya katılma konusunda gönüllülük aranmış ve istenildiği takdirde çalışmadan ayrılacakları hatırlatılmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışmada, nitel verilerin sayısal analizinden yararlanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2011, s. 242-243), nitel verilerin sayısallaştırılmasının; güvenilirliği artırdığını, yanlılığı azalttığını ve ortaya çıkan kategoriler arasında karşılaştırma yapma imkânı sağladığını belirtir.

Öğrencilerin yazdıkları metinlerin bağdaşıklık düzeyleri incelenirken büyük harf kullanımı, harf eksiği, harflerin sıralamasında hatalar, ses uyumuna uygun olmayan kullanımlar gibi yazım yanlışları dikkate alınmamıştır.

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

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

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

Metinlerdeki bağdaşıklık ögesi kullanımına ilişkin veriler Microsoft Excel programından yararlanılmıştır. Neuman (2016, s. 500), bir değişkenin sayısal verilerini tanımlamanın en kolay yolunun bir sıklık dağılımı kullanmak olduğunu belirtir. Bu görüşten hareketle, çalışmanın verileri oluşturulan tablolarda, frekans ve yüzde bilgileri verilerek açıklanmıştır. Ayrıca bireysel farklılıkların metinlerin bağdaşıklık düzeylerine etkisi ortalamalarla ele alınmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yönlendirilmiş ve serbest şekilde iki farklı türde yazdıkları metinlerin bağdaşıklık düzeylerine ilişkin bulgular şu şekildedir:

Tablo 3: Yazma Biçimine Göre Bağdaşıklık Düzeyleri

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

Çalışmaya katılan öğrencilerin yazdıkları iki farklı metin incelenmiş ve toplamda 14091 bağdaşıklık ögesi saptanmıştır. Bu durumda, iki metin için, öğrenci başına düşen toplam bağdaşıklık ögesi kullanımının ($\chi=50,32$) olduğu görülür. Serbest konuda yazılan metinlerdeki bağdaşıklık düzeyi ortalaması ($\chi=27,17$) iken yönlendirilmiş yazılarda ($\chi=23,16$) düzeyindedir. Bu bulguya dayanarak öğrencilerin serbest yazmada daha bağdaşık metinler yazdıkları söylenebilir.

Metinlerdeki bağdaşıklık öğeleri türlerine göre ayrıldığında, öğrencilerin yazılarında gönderimsel bağdaşıklık öğelerini ($\chi=18,85$), biçimsel-sözlüksel bağdaşıklık öğelerini ise ($\chi=31,48$) ortalamayla kullandıkları görülür. Bu bulgu, öğrencilerin daha çok biçimsel-sözlüksel bağdaşıklık öğelerini kullandıklarını gösterir. Ayrıca serbest yazma metinlerinde kullanılan hem gönderimsel hem de biçimsel-sözlüksel bağdaşıklık ögesi, yönlendirilmiş yazma metinlerinde kullanılanlardan fazladır.

Tablo 4: Yazma Biçimine Göre Gönderimsel Bağdaşıklık Kullanımı

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

Öğrenci yazılarındaki gönderimsel bağdaşıklık unsurları değerlendirildiğinde, kullanılan öncül/bağımsız gönderim ortalamasınının ($\chi=14,86$) iken ardıl/bağımlı gönderim ortalamasınının ($\chi=3,98$) olduğu anlaşılmaktadır. Bağımsız gönderim ortalamalarında yazma

biçimlerine göre çok değişiklik olmamakla birlikte bağımlı gönderimin serbest yazma metinlerinde daha çok tercih edildiği söylenebilir.

Yine Tablo 4'te, bağımsız gönderim olarak kişi adlarının diğer unsurlardan daha fazla kullanıldığı görülmektedir. Aitlik adlı ise, metinlerde en az kullanılmış gönderim ögesidir. Bağımlı gönderim unsurlarının kullanımında ise ilk sırada kişi ekleri görülürken iyelik eklerinin de ona yakın bir oranda kullanıldığı söylenebilir.

Tablo 5: Yazma Biçimine Göre Değişirir Kullanımı

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

Tablo 5 incelendiğinde, metinlerde değişirir kullanım ortalamasının ($\chi=0,66$) olduğu görülr. Bu oranın büyük bir kısmını, tümceye/tümceciğe dayalı yapılan değişirirmler oluşturmaktadır. Serbest yazma metinlerinde değişiririr kullanım oranı yönlendirilmiş olarak yazılan metinlere göre daha yüksektir.

Tablo 6: Yazma Biçimine Göre Eksilti Kullanımı

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

Tablo 6'ya göre, öğrenci metinlerindeki eksilti kullanımının ($\chi=2,61$) olduğu anlaşılmaktadır. Eksilti daha çok ortak ögenin düşürülmesi şeklinde yapılmıştır. Ortak ögeler içerisinde de özne eksiltili kullanımların diğerlerinden daha fazla olduğu fark

edilmektedir. Tümceenin/tümceciğin düşürülmesi ise, en az tercih edilen eksilti şekli olarak görülmektedir.

Tablo 7: Yazma Biçimine Göre Bağlaç Kullanımı

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

Metinlerdeki bağlaç kullanım ortalaması ($\chi=12,59$) olarak belirlenmiştir. Sıralama bağlaçlarının en fazla tercih edilen bağlaç türü olduğu söylenebilir. Örnekleme bağlaçları ise, en az kullanılan bağlaçlardır. Pekiştirme-üsteleme bağlaçlarında yazma biçimleri arasında sayıca kullanım farkı bulunmazken diğer tüm bağlaç türleri serbest yazılan metinlerde daha fazla kullanılmıştır.

Tablo 8: Yazma Biçimine Göre Sözcük İlişkileri Kullanımı

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

Sözcük ilişkileri ($\chi=15,62$) kullanım ortalaması ile biçimsel-sözlüksel bağdaşıklık içinde en fazla tercih edilendir. Öğrenciler daha çok aynı sözcüğü yineleyerek bu bağdaşıklığı oluşturmuşlardır. Metinlerde ilişkili sözcükler kullanımında; yönlendirilmiş ile serbest yazma arasında kayda değer bir farklılığın olmadığı söylenebilir.

Metinlerde bağdaşıklık ögesi kullanım düzeyinin belirlenen değişkenlere göre farklılaşan değerleri şöyle aktarılabilir:

Tablo 9: Bağdaşıklık Düzeylerinin Dil Düzeylerine Göre Dağılımı

Düzyey	N	F	χ	Yazma biçimi	Bağdaşıklık Türleri			
					Gönderimsel	Biçimsel-sözlüksel	F	χ
B2	163	357	51,27	Y	1464	2333	3797	23,29
				S	1650	2910	4560	27,97
C1	117	734	49,01	Y	1021	1666	2687	22,97
				S	1142	1905	3047	26,04

Tablo 9 incelendiğinde, B2 düzeyindeki öğrencilerin her iki türdeki metinde de C1 kurundaki öğrencilere göre daha bağdaşık yazılar yazdıkları anlaşılmaktadır.

Tablo 10: Bağdaşıklık Düzeylerinin Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	N	F	χ	Yazma biçimi	Bağdaşıklık Türleri			
					Gönderimsel	Biçimsel-sözlüksel	F	χ
Kadın	105	708	54,36	Y	1019	1567	2586	24,63
				S	1256	1866	3122	29,73
Erkek	175	383	47,90	Y	1466	2432	3898	22,27
				S	1536	2949	4485	25,63

Tablo 10 değerlendirildiğinde, hem yönlendirilmiş hem de serbest yazmada kadınların metinlerdeki bağdaşıklık düzeyi kullanımının erkeklerden daha yüksek olduğu görülür.

Tablo 11: Bağdaşıklık Düzeylerinin Yaşa Göre Dağılımı

Yaş	N	F	χ	Yazma biçimi	Bağdaşıklık Türleri			
					Gönderimsel	Biçimsel-sözlüksel	F	χ
18-25	219	10910	49,82	Y	1966	3120	5086	23,22
				S	2179	3645	5824	26,59
26-33	61	3181	52,15	Y	519	879	1398	22,92
				S	613	1170	1783	29,23

Tablo 11'e göre, yaşı 26 ile 33 arasında değişen öğrencilerin metinlerdeki bağdaşıklık ögesi kullanımları, kendilerinden genç öğrencilere kıyasla daha yüksektir. Yönlendirilmiş metinlerdeki bağdaşıklık ögesi kullanımında yaş farkına dayalı büyük bir değişiklik görülmezken serbest yazılan metinlerde ise 26-33 yaş aralığındaki öğrencilerin daha çok bağdaşıklık ögesi kullandığı söylenebilir.

Tablo 12: Bağdaşıklık Düzeylerinin Uyruklara Göre Dağılımı

Uyruk*	N	F	χ	Yazma biçimi	Bağdaşıklık Türleri			
					Gönderimsel	Biçimsel-sözlüksel	F	χ
Afrika	77	3970	51,56	Y	656	1157	1813	23,54
				S	688	1469	2157	28,01
Asya	186	9222	49,58	Y	1650	2555	4205	22,61
				S	1930	3087	5017	26,97

* Amerika uyruklu 4, Avrupa uyruklu 13 öğrenci bulunmaktadır.

Tablo 12 değerlendirildiğinde, Afrika uyruklu öğrencilerin her iki yazma biçiminde de Asya uyruklulara göre bağdaşıklık düzeyi daha yüksek metinler yazdıkları söylenebilir.

Tablo 13: Bağdaşıklık Düzeylerinin Ana Dillerinin Mensup Olduğu Dil Ailesine Göre Dağılımı

Ana dil ailesi*	N	F	χ	Yazma biçimi	Bağdaşıklık Türleri			
					Gönderimsel	Biçimsel-sözlüksel	F	χ
Hami-Sami	88	4032	45,82	Y	688	1069	1757	19,97
				S	830	1445	2275	25,85
Hint-Avrupa	69	3461	50,16	Y	630	1037	1667	24,16
				S	674	1120	1794	26
Nijer-Kongo	33	1877	56,88	Y	340	539	879	26,64
				S	332	666	998	30,24
Ural-Altay	53	2754	51,96	Y	452	791	1243	23,45
				S	620	891	1511	28,51
Diğer diller	37	1967	53,16	Y	375	563	938	25,35
				S	336	693	1029	27,81

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

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

Tablo 14: Bağdaşıklık Düzeylerinin Mezuniyete Göre Dağılımı

Mezuniyet	N	F	χ	Yazma biçimi	Bağdaşıklık Türleri			
					Gönderimsel	Biçimsel-sözlüksel	F	χ
Lise	114	5663	49,67	Y	1055	1634	2689	23,59
				S	1097	1877	2974	26,09
Lisans	100	5029	50,29	Y	896	1400	2296	22,96
				S	1073	1660	2733	27,33
Lisansüstü	66	3366	51	Y	529	957	1486	22,51
				S	615	1265	1880	28,48

Tablo 14 değerlendirildiğinde, öğrencilerin eğitim seviyesi yükseldikçe metinlerindeki bağdaşıklık kullanımlarının da arttığı fark edilmektedir. Ancak yönlendirilmiş yazılarda lise mezunu öğrenciler daha fazla bağdaşıklık ögesi kullanmışken serbest yazma konusu verildiğinde lisansüstü öğrencilerin daha bağdaşık metinler yazdıkları görülmüştür.

Tablo 15: Bağdaşıklık Düzeylerinin Dil Merkezine Geliş Şekline Göre Dağılımı

Geliş şekli	N	F	χ	Yazma biçimi	Bağdaşıklık Türleri			
					Gönderimsel	Biçimsel-sözlüksel	F	χ
Ücretli	55	2145	39	Y	375	637	1012	18,40
				S	437	696	1133	20,60
Burslu	225	11946	53,09	Y	2110	3362	5472	24,32
				S	2355	4119	6474	28,77

Tablo 15'e göre burslu öğrenciler, iki yazma biçiminde de, ücretli öğrencilerden daha yüksek bağdaşıklık düzeyinde metinler yazmışlardır.

Tablo 16: Bağdaşıklık Düzeylerinin Türkçenin Yanı Sıra Bilinen Yabancı Dil Sayısına Göre Dağılımı

Yabancı dil sayısı*	N	F	χ	Yazma biçimi	Bağdaşıklık Türleri			
					Gönderimsel	Biçimsel-sözlüksel	F	χ
Bir dil	98	4612	47,06	Y	852	1321	2173	22,17
				S	858	1581	2439	24,89
İki dil	97	5304	54,68	Y	893	1440	2333	24,05
				S	1108	1863	2971	30,63
Üç dil	53	2847	53,72	Y	497	861	1358	25,62
				S	579	910	1489	28,09

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

Tablo 16 incelendiğinde, Türkçenin yanı sıra bir yabancı dil daha bilen öğrencilerin metinlerindeki bağdaşıklık düzeylerinin iki ya da üç dil daha bilen öğrencilerden hayli düşük olduğu görülmektedir. Yönlendirilmiş yazılardaki bağdaşıklık ögesi kullanımının bilinen yabancı dil sayısına uygun olarak arttığı söylenebilir. Serbest yazılan metinlerde ise, bu şekilde bir artış görülmemektedir.

Tablo 17: Bağdaşıklık Düzeylerinin Türkiye'de Yaşama Süresine Göre Dağılımı

Türkiye'de yaşama süresi	N	F	χ	Yazma biçimi	Bağdaşıklık Türleri			
					Gönderimsel	Biçimsel-sözlüksel	F	χ
0-6 ay	144	7475	51,91	Y	1318	2059	3377	23,45
				S	1475	2623	4098	28,46
7-12 ay	95	4943	52,03	Y	884	1472	2356	24,80
				S	982	1605	2587	27,23
12+ ay	41	1673	40,80	Y	283	468	751	18,32
				S	335	587	922	22,49

Tablo 17 değerlendirildiğinde, hem yönlendirilmiş hem de serbest yazmada, Türkiye’de 0-6 ay ile 7-12 ay arasında yaşayanların 12 aydan fazla yaşayanlara göre daha bağdaşık metinler yazdıkları görülür.

Tablo 18: Bağdaşıklık Düzeylerinin Türkçe Öğrenme Süresine Göre Dağılımı

Öğrenme süresi*	N	F	χ	Yazma biçimi	Bağdaşıklık Türleri			
					Gönderimsel	Biçimsel-sözlüksel	F	χ
0-6 ay	167	8418	50,41	Y	1446	2355	3801	22,76
				S	1630	2987	4617	27,65
7-12 ay	92	4769	51,84	Y	861	1387	2248	24,43
				S	983	1538	2521	27,40

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

Tablo 18’e göre, serbest konuda yazılan metinlerdeki bağdaşıklık oranında, Türkçe öğrenme sürelerinin bariz bir etkisi tespit edilmemiş olup yönlendirilmiş metinlerde Türkçe öğrenme süresi uzadıkça az bir farkla da olsa metinlerdeki bağdaşıklık düzeyinin arttığı söylenebilir.

Tablo 19: Bağdaşıklık Düzeylerinin Türk Arkadaş Sayısına Göre Dağılımı

Arkadaş sayısı*	N	F	χ	Yazma biçimi	Bağdaşıklık Türleri			
					Gönderimsel	Biçimsel-sözlüksel	F	χ
1-15 kişi	189	9304	49,23	Y	1610	2696	4306	22,78
				S	1814	3184	4998	26,44
16-30 kişi	44	2364	53,73	Y	428	668	1096	24,91
				S	429	839	1268	28,82
30+ kişi	33	1793	54,33	Y	351	476	827	25,06
				S	374	592	966	29,27

* Hiç Türk arkadaşı olmayan 14 öğrenci bulunmaktadır.

Tablo 19 değerlendirildiğinde, öğrencilerin Türk arkadaş sayısı arttıkça her iki yazma biçiminde de kullandıkları bağdaşıklık ögesi sayısının arttığı söylenebilir.

Tablo 20: Bağdaşıklık Düzeylerinin Türk Televizyon Kanalları İzleme Durumuna Göre Dağılımı

Tv izleme	N	F	χ	Yazma biçimi	Bağdaşıklık Türleri			
					Gönderimsel	Biçimsel-sözlüksel	F	χ
Hayır	80	3807	47,59	Y	715	1163	1878	23,47
				S	749	1180	1929	24,11
Evet	200	10284	51,42	Y	1770	2836	4606	23,03
				S	2043	3635	5678	28,39

Tablo 20 incelendiğinde, yönlendirilmiş yazıların bağdaşıklık düzeylerinde Türk televizyon kanallarını izleme durumuna göre ortalama kullanım açısından bariz bir farklılık görülmemektedir. Ancak serbest metinlerde bahsi geçen kanalları izleyen öğrenciler, diğerlerinden daha bağdaşık yazılar yazmışlardır.

Tablo 21: Bağdaşıklık Düzeylerinin Türk Televizyon Kanallarını İzleme Sıklığına Göre Dağılımı

Tv izleme sıklığı	N	F	χ	Yazma biçimi	Bağdaşıklık Türleri			
					Gönderimsel	Biçimsel-sözlüksel	F	χ
Her gün	52	2564	49,31	Y	400	697	1097	21,10
				S	509	958	1467	28,21
Haftada birkaç gün	110	5492	49,93	Y	929	1543	2472	22,47
				S	1039	1981	3020	27,45
Ayda birkaç gün	38	2244	59,05	Y	452	592	1044	27,47
				S	494	706	1200	31,58

Tablo 21'e göre, hem yönlendirilmiş hem de serbest yazma metinlerinde, ayda birkaç gün Türk televizyon kanallarını izleyen öğrencilerin her gün ya da haftada birkaç gün izleyen öğrencilerden daha bağdaşık yazılar yazdıkları anlaşılmaktadır.

Tablo 22: Bağdaşıklık Düzeylerinin Cep Telefonu Kullanma Diline Göre Dağılımı

Telefonu kullanma dili*	N	F	χ	Yazma biçimi	Bağdaşıklık Türleri			
					Gönderimsel	Biçimsel-sözlüksel	F	χ
Türkçe	92	4462	48,50	Y	815	1340	2155	23,42
				S	837	1470	2307	25,08
Ana dil	40	1750	43,75	Y	265	467	732	18,30
				S	351	667	1018	25,45
Üçüncü bir dil	134	7023	52,41	Y	1261	1968	3229	24,10
				S	1462	2332	3794	28,31

* Telefonunu birden fazla dil ile kullanan 14 öğrenci bulunmaktadır.

Tablo 22'ye göre, cep telefonunu ana dili ile kullanan öğrencilerin yönlendirilmiş metinlerde diğer öğrencilere göre daha az bağdaşıklık ögesi kullandıkları görülürken serbest yazma için böyle bir durum söz konusu değildir. Her iki yazma biçiminde de cep telefonunu üçüncü bir dilde kullananların daha bağdaşık metinler yazdıkları anlaşılmıştır.

Tablo 23: Bağdaşıklık Düzeylerinin İnterneti Kullanma Diline Göre Dağılımı

İnterneti kullanma dili	N	F	χ	Yazma biçimi	Bağdaşıklık Türleri			
					Gönderimsel	Biçimsel-sözlüksel	F	χ
Türkçe	54	2637	48,83	Y	492	768	1260	23,33
				S	497	880	1377	25,50
Ana dil	93	4269	45,90	Y	751	1168	1919	20,63
				S	881	1469	2350	25,27
Üçüncü bir dil	103	5600	54,37	Y	991	1561	2552	24,78
				S	1117	1931	3048	29,59
Birden çok dil	30	1585	52,83	Y	251	502	753	25,10
				S	297	535	832	27,73

Tablo 23 değerlendirildiğinde, interneti üçüncü bir dilde kullanan öğrencilerin diğer öğrencilere göre daha bağdaşık yazılar yazdıkları anlaşılmaktadır. Yönlendirilmiş yazmada interneti birden çok dil ile kullananların, serbest yazmada ise üçüncü bir dille kullananların daha bağdaşık metinler yazdıkları görülmektedir. En düşük bağdaşık ögesi kullanımı ise, interneti ana dillerinde kullanan öğrencilerdedir.

Tablo 24: Bağdaşıklık Düzeylerinin Türkçe Öğrenmenin Zor Olduğunu Düşünme Durumuna Göre Dağılımı

Zorluk	N	F	χ	Yazma biçimi	Bağdaşıklık Türleri			
					Gönderimsel	Biçimsel-sözlüksel	F	χ
Kolay	145	7439	51,30	Y	1279	2130	3409	23,51
				S	1498	2532	4030	27,79
Zor	135	6652	49,27	Y	1206	1869	3075	22,78
				S	1294	2283	3577	26,50

Türkçe öğrenmenin zor olduğunu düşünen öğrenciler her iki yazma biçiminde de metinlerinde daha az sayıda bağdaşıklık ögesi kullanmışlardır.

Tablo 25: Bağdaşıklık Düzeylerinin Türkçe Öğrenme Amacına Göre En Çok İhtiyaç Duyacaklarını Düşündükleri Öğrenme Alanına Göre Dağılımı

İhtiyaç*	N	F	χ	Yazma biçimi	Bağdaşıklık Türleri			
					Gönderimsel	Biçimsel-sözlüksel	F	χ
Konuşma	101	4915	48,66	Y	848	1371	2219	21,97
				S	964	1732	2696	26,69
Okuma	44	2251	51,16	Y	433	668	1101	25,02
				S	418	732	1150	26,14
Yazma	50	2450	49	Y	357	664	1021	20,42
				S	488	941	1429	28,58

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

Türkçe öğrenme amaçlarına göre en çok okuma becerisine ihtiyacı olacağını düşünen öğrenciler, metinleri daha bağdaşık yazmışlardır. Metinlerdeki bağdaşıklık düzeyleri yazma türüne göre ayrıldığında ise, yönlendirilmiş yazmada okuma becerisine ihtiyaç duyacağını düşünen öğrencilerin, serbest yazmada ise daha çok yazma becerisine ihtiyaçları olacağını düşünen öğrencilerin yazılarında daha bağdaşık ifadeler kullandıkları anlaşılmaktadır.

Tablo 26: Bağdaşıklık Düzeylerinin Türkçe Öğrenirken En Çok Zorlandıkları Öğrenme Alanına Göre Dağılımı

Zorlanma*	N	F	χ	Yazma biçimi	Bağdaşıklık Türleri			
					Gönderimsel	Biçimsel-sözlüksel	F	χ
Dinleme	47	2144	45,62	Y	423	628	1051	22,36
				S	362	731	1093	23,25
Konuşma	55	2941	53,47	Y	577	810	1387	25,22
				S	582	972	1554	28,25
Okuma	44	2314	52,59	Y	404	677	1081	24,57
				S	474	759	1233	28,02
Yazma	77	3865	50,19	Y	619	1101	1720	22,34
				S	799	1346	2145	27,86
Dil bilgisi	34	1595	46,91	Y	256	456	712	20,94
				S	285	598	883	25,97

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

Tablo 26 incelendiğinde, Türkçe öğrenirken en çok konuşmada zorlandığını düşünen öğrencilerin metinlerde daha fazla bağdaşıklık unsuru kullandığı görülürken en fazla dinlemede zorlandığını belirten öğrenciler ise en az düzeyde bağdaşıklık ögesi kullandığı fark edilmektedir.

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

Tablo 27: Bağdaşıklık Düzeylerinin Türkçe Öğrenirken En Başarılı Olduklarını Düşündükleri Öğrenme Alanına Göre Dağılımı

Başarılı*	N	F	χ	Yazma biçimi	Bağdaşıklık Türleri			
					Gönderimsel	Biçimsel-sözlüksel	F	χ
Dinleme	31	1578	50,90	Y	260	428	688	22,19
				S	354	536	890	28,71
Konuşma	72	3241	45,01	Y	566	979	1545	21,46
				S	640	1056	1696	23,56
Okuma	44	2377	54,02	Y	440	669	1109	25,20
				S	421	847	1268	28,82
Yazma	45	2265	50,33	Y	373	635	1008	22,40
				S	464	793	1257	27,93
Dil bilgisi	65	3256	50,09	Y	560	940	1500	23,08
				S	609	1147	1756	27,01

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

Tablo 27'ye göre, en başarılı oldukları öğrenme alanının okuma olduğunu belirten öğrencilerin diğer öğrencilerden daha bağdaşık metinler yazdıkları anlaşılmaktadır. Yönlendirilmiş yazmada da sonuç bu şekildedir.

Kendilerini en çok konuşma becerisinde başarılı bulan öğrencilerin ise yazılarında en az düzeyde bağdaşık unsuru kullandığı tespit edilmiştir. Serbest yazılan metinlerde, bağdaşıklık ögesi kullanımı birbirine çok yakın olduğu görülmekte ve en az bağdaşıklık ögesi kullanan grubun yine kendilerini konuşma becerisinde başarılı bulan öğrenciler olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 28: Bağdaşıklık Düzeylerinin Türkçe Yazarken Hata Yapmaktan Korkma Durumuna Göre Dağılımı

Hatadan korkmak	N	F	χ	Yazma biçimi	Bağdaşıklık Türleri			
					Gönderimsel	Biçimsel-sözlüksel	F	χ
Hayır	66	3080	46,67	Y	505	955	1460	22,12
				S	609	1011	1620	24,54
Biraz	137	6966	50,85	Y	1281	1894	3175	23,17
				S	1396	2395	3791	27,67
Evet	77	4045	52,53	Y	699	1150	1849	24,01
				S	787	1409	2196	28,52

Tablo 28 incelendiğinde, Türkçe yazı yazarken hata yapmaktan korkan öğrencilerin her iki yazma türünde de daha bağdaşık yazılar yazarken hatadan korkmayan öğrencilerin ise daha az bağdaşıklık ögesi kullandığı anlaşılmaktadır.

Tablo 29: Bağdaşıklık Düzeylerinin Ders Dışı Zamanlarda Türkçe Yazılar Yazma Durumuna Göre Dağılımı

Türkçe yazma	N	F	χ	Yazma biçimi	Bağdaşıklık Türleri			
					Gönderimsel	Biçimsel-sözlüksel	F	χ
Hayır	155	7350	47,42	Y	1342	2112	3454	22,28
				S	1408	2488	3896	25,13
Evet	125	6741	53,93	Y	1143	1887	3030	24,24
				S	1384	2327	3711	29,69

Tablo 29'a göre, ders dışı zamanlarda da Türkçe metinler yazan öğrencilerin, her iki türde de, yazmayanlara göre daha bağdaşık yazılar yazdıkları anlaşılmaktadır.

Tablo 30: Bağdaşıklık Düzeylerinin Ders Dışı Zamanlarda Ana Dilde Yazılar Yazma Durumuna Göre Dağılımı

Ana dilde yazma	N	F	χ	Yazma biçimi	Bağdaşıklık Türleri			
					Gönderimsel	Biçimsel-sözlüksel	F	χ
Hayır	149	7700	51,68	Y	1389	2183	3572	23,97
				S	1460	2668	4128	27,70
Evet	131	6391	48,79	Y	1096	1816	2912	22,23
				S	1332	2147	3479	26,56

Tablo 30 incelendiğinde, ders dışı zamanlarda ana dilinde metinler yazan öğrenciler hem yönlendirilmiş hem de serbest yazılarında diğer öğrencilere göre daha düşük oranda bağdaşıklık ögesi kullanmışlardır.

TARTIŞMA

Araştırma sonuçlarına göre; iki metnin toplamında öğrenci başına düşen bağdaşıklık ögesi kullanımı 50,32'dir. Serbest konuda yazılan metinlerin bağdaşıklık düzeylerinin yönlendirilmiş yazılara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Oysaki beklenen sonuç, birbirinin devamı niteliğinde verilen resimler hakkında daha bağdaşık metinler yazılmasıdır. Malgwi'nin (2015) İngilizce öğrenen Nijeryalı öğrencilerle gerçekleştirdiği çalışmasının sonucu da bir dizi resim kullanılarak yazılan metinlerde yapılan gönderimlerin standart İngilizce ile daha uyumlu olduğu yönündedir. Araştırmacı da bu durumun, metin oluşturma için resimlerin kullanılmış olmasından kaynaklandığını düşünmektedir. Ancak belirtildiği gibi, yabancı öğrenciler serbest metinleri daha bağdaşık yazmışlardır. Bu sonuç, verilen resimlerin öğrencileri yönlendirirken aynı zamanda kendilerine sunulan çerçeveden dışarı çıkmadıkları için kısıtlanmış olmalarından kaynaklandığını düşündürmektedir.

Metinlerde gönderimsel bağdaşıklık türlerinden öncül/bağımsız gönderimin daha fazla kullanıldığı anlaşılmaktadır. Öğrencilerin bağımsız gönderim ögelerinden kişi adılarını en fazla, aitlik adını ise en az sayıda tercih ettikleri görülür. Karakoç-Öztürk ve Dağistanlıoğlu (2018) ile Yıldırım'ın (2016) çalışmalarında da kişi adılarının diğer gönderim ögelerinden daha çok kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bağımlı gönderim unsurlarından en çok kişi ekleri kullanılırken belirtme durumu eki ise, en düşük oranda kullanılmıştır.

Her iki metinde de daha çok biçimsel-sözlüksel bağdaşıklığa dayalı unsurların kullanıldığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin metinlerindeki biçimsel-sözlüksel bağdaşıklık, diğer alt başlıklara kıyasla, genellikle sözcük ilişkileri kurarak sağladıkları fark edilir. Manti (2017) da araştırmasında aynı sonuca ulaşmıştır. Yabancı öğrencilerle çalışan diğer araştırmacılar (Aramak, 2016; Karakoç-Öztürk & Dağistanlıoğlu, 2018; Yıldırım, 2016) ise, bağlama ögelerinin öğrencilerin en çok kullandıkları bağdaşıklık aracı olduğunu saptamışlardır. Bu farklılık, metinlerde aynı sözcüğün yinelenmesine dayalı kullanımların çalışmalarda sayım farkına dayalı olabilir. Çünkü her bir kullanım için sözcüğün tekrar sayılıp sayılmadığı, Manti'nin (2017) çalışması dışında, kıyaslama yapılan araştırmalarda yeterince açık ifade edilmemiştir.

Çalışma sonucunda değiştirimin, biçimsel-sözlüksel bağdaşıklık türlerinden en az tercih edileni olduğu anlaşılmıştır. Bu bulgu, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler ile yapılan farklı çalışmalarla (Karakoç-Öztürk & Dağistanlıoğlu, 2018; Manti, 2017; Yıldırım, 2016) da desteklenebilir. Öğrencilerin yazılarında yer verdikleri değiştirim kullanımları ele alındığında, daha çok tümceye/tümceciğe dayalı değiştirim yaptıkları fark edilir. Literatürdeki çalışmalarda (Karakoç-Öztürk & Dağistanlıoğlu, 2018; Yıldırım, 2016) da bu sonuca benzer şekilde, tümceye dayalı değiştirimin en sık kullanılan değiştirim kategorisi olduğu belirtilmiştir. Eyleme dayalı değiştirim ise, çalışmaya katılan yabancı öğrenciler tarafından en az kullanılan değiştirim türü olmuştur.

Metinlerdeki eksilti kullanımı değerlendirildiğinde; eksiltinin daha çok ortak ögenin düşürülmesi biçiminde yapıldığı, onun da alt birimleri ele alındığında metinlerde en çok öznenin eksiltildiği görülür. Tümcenin/tümceciğin düşürülmesi ise oldukça düşük bir oranda kullanılmıştır. Bu hususlarda, Yıldırım (2016) da benzer sonuçlara ulaşmıştır.

Bağlaç kullanımında; sıralama bağlaçlarının en fazla tercih edilen bağlaç türü olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç Aramak (2016) ve Yıldırım'ın (2016) çalışmalarında alınan sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Sıralama görevinde kullanılan bağlaçların; tümceleri ve

paragrafları bağlamanın yanı sıra sözcükleri de birbirine bağlamada sıkça kullanılması, bu durumun olası bir nedeni olabilir. Örnekleme bağlaçlarının ise, öğrenci yazılarında en az kullanılan bağlaçlar olduğu anlaşılmıştır.

Sözcük ilişkileri kurulması, biçimsel-sözlüksel bağdaşıklık birimleri arasında en fazla tercih edilendir ve öğrenciler, daha çok aynı sözcüğü yineleyerek bu ilişkileri sağlamışlardır. Kafes (2012) de İngilizce öğretmeni adaylarıyla gerçekleştirdiği çalışmasında, katılımcıların hem ana dillerinde hem de yabancı dilde yazdıkları metinlerdeki sözcük uyumunu sağlarken en çok aynı sözcüksel ögenin yinelenmesine başvurduklarını tespit etmiştir. Ana dil ile yabancı dilde yazılan metinlerdeki bağdaşıklığı karşılaştıran bir başka çalışmada Connor (1984), ana dili İngilizce olanların sözcüksel bağdaşıklık ögesi kullanımlarının ikinci dil olarak İngilizce öğrenenlerin metinlerine oranla daha fazla çeşitlilik gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Çalışma sonucunda, aynı kökten sözcük kullanımının diğer maddelere oranla daha az tercih edildiği görülür. Bu sonuç, öğrencilerin bir sözcüğün farklı türlerinin kullanımına yönelik bir tercihlerinin olmadığını göstermektedir.

Buldukları dil seviyeleri dikkate alındığında; B2 düzeyindeki öğrencilerin C1 kurundaki öğrencilere göre hem yönlendirilmiş hem de serbest olarak daha bağdaşık metinler yazdıkları sonucuna ulaşılmıştır. Aramak'ın (2016) araştırmasında da C1 düzeyindeki öğrencilerin metinlerdeki bağdaşıklık aracı kullanma düzeyinin çoğunlukla zayıf olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Mantı'nın (2017) çalışmasında ise; bağdaşıklık araçları kullanımında, bağlama öğelerinin kullanımı dışında, dil düzeyinin yükselmesine dayalı periyodik olarak bir artış gözlenmemiştir. Bu sonuca benzer şekilde, Jin (2001) de İngilizce öğrenen Çinlilerle yürüttüğü çalışmasında, ileri yeterlikteki öğrencilerin sadece bazı kategorilerde orta düzeydekilere göre anlamlı oranda daha fazla bağlayıcı öge kullandıklarını söyler.

Hem yönlendirilmiş hem de serbest yazmada kadınların erkeklere oranla daha bağdaşık metinler yazdıkları görülmüştür. Aramak'ın (2016) çalışmasında ise, yabancı öğrencilerin öğretim etkinlikleri uygulanmadan önce yazdıkları metinlerde, bağdaşıklık araçlarını kullanma düzeylerinin yine kadınlar lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği ancak uygulamadan sonraki yazılarında cinsiyetin anlamlı bir farklılık oluşturmadığı saptanmıştır.

Yabancı öğrencilerden ileri yaşlarda olanların özellikle serbest konulu metinlerde kendilerinden genç olanlara kıyasla daha fazla bağdaşıklık ögesi kullandıkları görülür. Altunkaya ve Ateş (2017) ise, yabancı öğrencilerin yazma becerisi puanlarının yaşa göre anlamlı derecede farklılaştığını ve daha genç öğrencilerin daha yüksek puanlar aldıklarını tespit etmişlerdir. Fakat bahsi geçen çalışmada, yazma becerisi genel olarak puanlandığından birebir karşılaştırma yapmak olası değildir.

Öğrencilerin uyrukları göz önüne alındığında, Afrika uyruklu öğrencilerin, her iki yazma biçiminde de, Asya uyruklu öğrencilere nazaran daha bağdaşık metinler yazdıkları söylenebilir.

Her iki yazma biçiminde de ana dili Nijer-Kongo dil ailesinde yer alan öğrencilerin daha fazla bağdaşıklık ögesi kullandıkları görülmüştür. Ana dili Hami-Sami dil ailesine mensup öğrencilerin ise, yazdıkları metinler en az düzeyde bağdaşıklıdır. Bu sonuçlar, öğrencilerinin sahip olduğu ana dillerinin yazdıkları metinlerdeki bağdaşıklık ögesi kullanımları üzerinde etkili olduğunu gösterir. Şimşek (2017) de çalışmasında; yabancı öğrencilerin ana dilleri ve bu dillerin köken ve yapı bakımından dil ailelerinin, öğrencilerin

yazma becerisindeki başarılarını anlamlı derecede etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Bahsi geçen çalışmada; yazma derslerinin sınav evrakları değerlendirilmiş ve en düşük puanları, ana dili Hami-Sami dil ailesinden olan öğrencilerin aldıkları tespit edilmiştir.

Serbest yazılan metinlerde öğrencilerin mezun oldukları eğitim seviyesi yükseldikçe metinlerindeki bağdaşıklık kullanımlarının da arttığı fark edilmiştir.

Burslu öğrenciler her iki yazma biçiminde de ücretli öğrencilerden daha bağdaşık yazılar yazmışlardır. Bu sonuç, çeşitli sınavlara girerek Türkiye’de eğitim almaya hak kazanan öğrencilerin, çalışmaya devam ederek başarılarını sürdürdükleri şeklinde yorumlanabilir. Bu durum ayrıca, ücretli öğrencilerin bir kısmının Türkçeyi yükseköğrenim görme amacıyla öğrenmemeleri ve yazma becerisine yeterince önem vermeyip daha iyi yazmak için çaba göstermemiş olabilmelerinden de kaynaklanabilir.

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

Türkiye’de yaşama süresi 12 aydan fazla olan öğrencilerin, daha az yaşamış öğrencilere göre hayli düşük oranda bağdaşıklık ögesi kullandıkları fark edilmiştir. Bu sonucun beklenenin aksine bir bulgu olduğu söylenebilir. Çünkü hedef dilin konuşulduğu ülkede yaşamının o dili daha iyi öğrenmeye katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme sürelerinin arttıkça az bir farkla da olsa yazdıkları metinlerdeki bağdaşıklık düzeyinin arttığı söylenebilir. Öğrencilere verilen öğretim süresi fazlaştıkça dil becerilerine yönelik gelişimlerinin artması beklenen bir sonuçtur.

Öğrencilerin Türk arkadaş sayısı arttıkça yazdıkları metinlerdeki bağdaşıklık ögesi kullanım oranının da arttığı görülmüştür. Türk arkadaş sayısı 30’dan daha fazla olan öğrenciler her iki yazma biçiminde de diğer öğrencilere kıyasla daha bağdaşık metinler yazmışlardır. Bu sonuç, öğrencilerin günlük hayatlarında Türk arkadaşlarıyla yaptıkları sohbetlerde Türkçeyi daha çok kullanmış olma durumlarının bir getirisi olarak yorumlanabilir.

Türk televizyon kanallarını izleyen öğrencilerin serbest metinlerde daha bağdaşık yazılar yazdıkları anlaşılmıştır. Kanalları izleme sıklıkları kıyaslandığında, ayda birkaç gün televizyon izleyen öğrencilerin hem yönlendirilmiş hem de serbest metinlerinde, her gün veya haftada birkaç gün izleyen öğrencilerden daha bağdaşık yazılar yazdıkları görülür.

Cep telefonunu ana dili ile kullanan öğrencilerin yönlendirilmiş metinlerde daha az bağdaşıklık ögesi kullanırken üçüncü bir dilde kullananların her iki yazma biçiminde de daha bağdaşık metinler yazdıkları anlaşılmıştır. Bu sonuçlar günlük hayatta ana dili kullanımının artmasının öğrencilerin Türkçe yazma becerilerini olumsuz etkilediği şeklinde yorumlanabilir.

İnterneti üçüncü bir dilde kullananlar ile birden çok dilde kullanan öğrenciler, diğer öğrencilere göre daha bağdaşık yazılar yazmışlardır. En düşük bağdaşık ögesi kullanımı ise, interneti ana dillerinde kullanan öğrencilerdedir. Burada da ana dili kullanımının Türkçe metinlerdeki bağdaşıklığa olumsuz bir etkisi söz konusudur.

Türkçe öğrenmenin zor olduğunu düşünen öğrenciler her iki metinde de daha az sayıda bağdaşıklık ögesi kullanmışlar. Bu hususta, duyuşsal süreçlerin bilişsel öğrenmeleri etkilediği düşünülebilir.

Yabancı öğrencilerden Türkçe öğrenme amaçlarına göre ihtiyaç duyacaklarını düşündükleri öğrenme alanı göz önüne alındığında, yönlendirilmiş metinlerde en çok okuma becerisine ihtiyacı olacağını düşünenlerin daha bağdaşık yazılar yazdıkları söylenebilir. Serbest metinlerde ise daha çok yazma becerisine ihtiyaçları olacağını düşünenler, daha fazla bağdaşıklık ögesi kullanmışlardır.

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

En başarılı oldukları öğrenme alanının okuma olduğunu belirten öğrencilerin diğer öğrencilerden daha bağdaşık metinler yazdıkları anlaşılmıştır. Bu durum, muhtemelen çok okuyan öğrencilerin sözcük dağarcıklarının daha geniş ve kendilerini ifade etme becerilerinin daha yüksek olmasının bir getirisidir. Araştırmalarında Türkçe kitap, gazete ve dergi okumanın Türkçe metinler yazma becerileri üzerindeki etkisini inceleyen Altunkaya ve Ateş (2017) ise, bu materyalleri okuma durumu ve sıklığının yabancı öğrencilerin yazma becerisi puanlarına anlamlı derecede etki etmediği sonucuna ulaşmışlardır. Kendilerini en çok konuşma becerisinde başarılı bulan öğrencilerin ise yazılarında en az düzeyde bağdaşıklık ögesi kullandığı tespit edilmiştir. Bu sonuç, öğrencilerin yazılı anlatımı sözlü anlatımla bir tutarak düşünmeden, gelişigüzel ve tümceleri birbirine bağlama gereği duymadan yazmış olabilmeleri ihtimallerinden kaynaklanabilir.

Türkçe yazılar yazarken hata yapmaktan korkan öğrenciler, her iki yazma biçiminde de, diğerlerine göre daha bağdaşık yazılar yazmışlardır. Bu sonucun, öğrencilerin metinlerini hata yapma korkusu ile daha titiz ve düşünerek yazmış olabilmelerinden ortaya çıktığı düşünülmektedir.

Ders dışı zamanlarda da Türkçe metinler yazan yabancı öğrencilerin yazmayanlara oranla, her iki yazma biçiminde de, daha bağdaşık yazılar yazdıkları saptanmıştır. Yazma becerisinin daha çok yazdıkça gelişeceği göz önüne alındığında, bu sonuç beklenen bir durumdur.

Ders dışı zamanlarda ana dillerinde metinler yazan öğrencilerin ise hem yönlendirilmiş hem de serbest yazmada daha az bağdaşıklık ögesi kullandıkları fark edilmiştir. Yeni bir dil öğrenirken ana dili kullanımını en aza indirmek gerekliliği bu sonuçla da desteklenebilir.

SONUÇ

Sonuç olarak, serbest konuda yazılan metinlerin yönlendirilmiş yazılara göre daha bağdaşık olduğu söylenebilir. Her iki metinde de biçimsel-sözlüksel bağdaşıklığa daha fazla yer verilmiştir.

Metinlerin bağdaşıklık düzeyi hem yönlendirilmiş hem de serbest yazmada bazı değişkenler açısından paralel sonuçlar vermektedir. Bahsi geçen değişkenler şöyle sıralanabilir: dil düzeyi, cinsiyet, uyruk, ana dillerinin mensup olduğu dil ailesi, dil merkezine geliş şekli, Türkiye’de yaşama süresi, Türk arkadaş sayısı, Türk televizyon

kanallarını izleme sıklığı, Türkçe öğrenmenin zor olduğunu düşünme durumu, Türkçe öğrenirken en başarılı olduklarını düşündükleri öğrenme alanı, Türkçe yazarken hata yapmaktan korkma durumu, ders dışı zamanlarda Türkçe yazılar yazma durumu ve ders dışı zamanlarda ana dilde yazılar yazma durumu.

Metinlerin bağdaşıklık düzeyleri bazı değişkenler açısından ise yönlendirilmiş ve serbest yazmada farklı sonuçlar vermiştir. Bu değişkenler şu şekildedir: yaş, mezuniyet, Türkçenin yanı sıra bilinen yabancı dil sayısı, Türkçe öğrenme süresi, Türk televizyon kanallarını izleme durumu, cep telefonu kullanma dili, interneti kullanma dili, Türkçe öğrenme amaçlarına göre en çok ihtiyaç duyacakları öğrenme alanı, Türkçe öğrenirken en çok zorlandıkları öğrenme alanı.

SUMMARY

Cohesion is related with the surface level of text and can be inferred through grammatical features. Cohesion is basically divided into two groups: referential and formal-lexical. Referential cohesion is the recall of an element specified or to be specified in the text by using a different grammar element rather than repeating it in the same way. The new phrase can be used to refer to the previous word or even to the paragraph. Anaphora/independent reference items are personal pronouns, reflexive pronoun, demonstrative pronouns, possessive pronoun, indefinite pronoun, demonstrative adjectives, and adverbs. Cataphora/dependent reference items are possessive suffixes, accusative suffix, genitive suffix and personal ending. Formal-lexical cohesion is generally a type of cohesion provided by words. Substitution, ellipsis, conjunctions, and word relationships are under this framework.

The main aim of this study is to determine the level of cohesion of texts written by international students learning Turkish as a foreign language. Furthermore, this study aims to compare and contrast the two different texts written by the learners based on level of cohesion, and investigate the differences with determined variables. Coherent texts; allows the author to convey the subject he/she wants to convey in a more accurate and understandable way. Thus, a healthier communication is provided. In addition to individuals whose native language is Turkish, those who learn Turkish as a second or foreign language must have this feature in order to ensure the effectiveness of written communication.

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

The results of the study including both of the texts show that the use of cohesion element per student was determined as 50,32. The results show that the level of cohesion in free-writing was higher than the level of cohesion in guided-writing. In the texts, it is understood that the anaphora/independent reference is used more than the types of referential cohesion. It is seen that, among the independent reference items, the students prefer personal pronouns the most and possessive pronoun the least. In both texts, it was

determined that the students use the items based on formal-lexical coherence. As a result of the study, it is understood that change is the least preferred form of formal-lexical correlation. Considering the use of ellipsis in the texts; it is seen that the ellipsis is done in the form of lowering common items, and when its subunits are considered, it is seen that the subjects are mostly subtracted. The reduction of the sentence was used at a very low rate. In the use of conjunctions; coordinate connectors are the most preferred types of connectors. The establishment of word relations is the most preferred among formal-lexical cohesion units and students have achieved these relations by repeating the same word. The results show that the level of using cohesive devices varies in terms of some variables.

KAYNAKÇA

- Altunkaya, F. (1987). *Cohesion in Turkish a survey of cohesive devices in prose literature* (Doktora tezi). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>.
- Altunkaya, H. & Ateş, A. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazma özyeterlikleri ile yazılı anlatım becerileri arasındaki ilişki. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 86-103. doi: 10.17556/erziefd.338356.
- Aramak, K. (2016). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde bağdaşıklık araçlarının kullanım düzeyi üzerine bir araştırma* (Yüksek lisans tezi). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>.
- Aşkın-Balcı, H. (2018). *Metindilbilimin ABC'si*. İstanbul: Say Yay.
- Ayata-Şenöz, C. (2005). *Metindilbilim ve Türkçe*. İstanbul: Multilingual.
- Aydın, İ. (2012). İlköğretim 8. sınıf Türkçe ders kitabı'nın 'duygular' temasında yer alan okuma metinlerine metindilbilimsel bir yaklaşım. *Turkish Studies*, 7(3), 381-407. doi: 10.7827/TurkishStudies.3377.
- Bae, J. (2001). Cohesion and coherence in children's written English: Immersion and English-only classes. *Issues in Applied Linguistics*, 12(1), 51-88. Erişim adresi: <https://escholarship.org/uc/item/3hb2z0s4>.
- Bamberg, B. (1983). What makes a text coherent? *College Composition and Communication*, 34(4), 417-429. doi: 10.2307/357898.
- Baykul, Y. (2010). *Eğitimde ve psikolojide ölçme: klâsik test teorisi ve uygulaması* (2. bs). Ankara: Pegem.
- Beaugrande, R. A. & Dressler, W. U. (1986). *Introduction to text linguistics* (3. bs). New York: Longman.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (19. bs). Ankara: Pegem.
- Cohen, L. & Manion, L. (1998). *Research methods in education* (4. bs). Routledge: London.
- Connor, U. (1984). A study of cohesion and coherence in English as a second language students' writing. *Paper in Linguistics*, 17(3), 301-316. doi: 10.1080/08351818409389208.
- Coşkun, E. (2005). *İlköğretim öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarında bağdaşıklık, tutarlılık ve metin elementleri* (Doktora tezi). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>.
- Coşkun-Ögeyik, M. (2008). *Metinlerarasılık ve yazın eğitimi*. Ankara: Anı Yay.
- Çelik, A. & Demirbilek, S. (2006). Metin bilgisi. *Cümle ve metin bilgisi* içinde (s. 79-205). İstanbul: Lisans Yay.
- Demir, T. (2004). *Türkçe dilbilgisi*. Ankara: Kurmay Yay.
- Dilidüzgün, Ş. (2017). *Metindilbilim ve Türkçe öğretimi uygulamalı bir yaklaşım*. Ankara: Anı.
- Dillon, T. (1992). Nuclear sentences: Teaching cohesion to L2 business writers. *The Bulletin*, 55, 9-15. doi: 10.1177/108056999205500103.
- Elyıldırım, S. (2008). Ömer Seyfettin öykülerinde artgönderim kullanımı. *A.Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 36, 121-146. Erişim adresi: http://www.turkiyatjournal.com/Makaleler/536182238_Selma%20ELYILDIRIM.pdf.

- Ergin, M. (2009). *Edebiyat ve eğitim fakültelerinin Türk dili ve edebiyatı bölümleri için Türk dil bilgisi*. İstanbul: Bayrak.
- Erkul, R. (2007). *Cümle ve metin bilgisi* (2. bs). Ankara: Anı.
- Günay, V. D. (2013). *Metin bilgisi* (4. bs). İstanbul: Papatya.
- Gürbüz, S. & Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* (5. bs). Ankara: Seçkin.
- Güven, A. Z. (2014). Mustafa Kutlu'nun hikâyelerinde bağdaşıklık ve tutarlılık. *International Journal of Language Academy*, 2(4), 599-609. doi: 10.18033/ijla.153.
- Halliday, M. A. K. & Hassan, R. (1987). *Cohesion in English* (8. bs). Singapore: Longman Singapore Publishers.
- İmer, K., Kocaman, A. & Özsoy, A. S. (2011). *Dilbilim sözlüğü*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- İşeri, K. (2017). *Sözden yazıya dile gelen metin* (2. bs). Ankara: Pegem.
- Jin, W. (2001). A quantitative study of cohesion in Chinese graduate students' writing: Variations across genres and proficiency levels. *The Symposium on Second Language Writing at Purdue University*. September 15-16, 2000. Indiana: EDRS, 3-34.
- Kafes, H. (2012). Lexical cohesion: An issue only in the foreign language?. *English Language Teaching*, 5(3), 83-94. doi: 10.5539/elt.v5n3p83.
- Karabağ, S. & İşsever, S. (1996). Edinim sürecinde bağdaşıklık. *IX. Dilbilim Kurultayı Bildirileri Kitapçığı* içinde (s. 221-235). Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Yay.
- Karakoç-Öztürk, B. & Dağistanlıoğlu, B. E. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazdıkları öyküleyici metinlerin bağdaşıklık görünümünün incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 332-354. doi: 10.17860/mersinefd.356640.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi* (22. bs). Ankara: Nobel.
- Karatay, H. (2010). Bağdaşıklık araçlarını kullanma düzeyi ile tutarlı metin yazma arasındaki ilişki. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(13), 373-385. Erişim adresi: <http://docplayer.biz.tr/18597219-Bagdasiklik-araclarini-kullanma-duzeyi-ile-tutarli-metin-yazma-arasindaki-iliski-1.html>.
- Korkmaz, Z. (2007). *Türkiye Türkçesi grameri şekil bilgisi* (2. bs). Ankara: Türk Dil Kurumu Yay.
- Malgwi, G. J. (2015). Report on a study of reference cohesion in texts of Nigerian Esl students: Implications for the classroom. *International Journal of English Language Teaching*, 3(5), 20-24. Erişim adresi: <http://www.eajournals.org/wp-content/uploads/Report-On-a-Study-of-Reference-Cohesion-in-Texts-of-Nigerian-ESL-Students-Implications-for-the-Classroom1.pdf>.
- Mantı, M. İ. (2017). *Türkçe öğrenen Mısırlı öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarında bağdaşıklık (Kahire örneği)* (Yüksek lisans tezi). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>.
- Melanlıoğlu, D. (2017). Dil öğretiminde metin ve metin seçimi. H. Develi vd. (Ed.), *Uygulamalı Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi el kitabı* (C. 2) içinde (s. 111-186). İstanbul: Kesit Yay.
- Neuman, W. L. (2016). *Toplumsal araştırma yöntemleri / nitel ve nicel yaklaşımlar* (C. 2). Ankara: Yayınodası.

- Özbek, Ö. Y. (2011). Ölçme araçlarında bulunması istenen nitelikler. S. Tekindal (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme içinde* (s. 44-88). Ankara: Pegem.
- Özkan, B. (2004). Metindilbilimi, metindilbilimsel bağdaşıklık ve Haldun Taner'in "Onikiye Bir Var" adlı öyküsünde metindilbilimsel bağdaşıklık görünümüleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(1), 167-184. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/50160>.
- Palmer, J. C. (1999). Coherence and cohesion in the English language classroom: The use of lexical reiteration and pronominalisation. *Relc Journal*, 30(2), 61-85. doi: 10.1177/003368829903000204.
- Seçkin, P., Arslan, N. & Ergenç, S. (2014). Bağdaşıklık ve tutarlılık bakımından lise ve üniversite öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 3(1), 340-353. doi: 10.7884/teke.269.
- Struthers, L., Lapadat, J. C. & MacMillan, P. D. (2013). Assessing cohesion in children's writing: Development of a checklist. *Assessing Writing*, 18, 187-201. doi: 10.1016/j.asw.2013.05.001
- Subaşı-Uzun, L. (1995). *Orhon yazıtlarının metindilbilimsel yapısı*. Ankara: Simurg Yay.
- Şimşek, P. (2017). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde, öğrencilerin ana dilleri ve mensup oldukları dil ailelerinin Türkçe yazma becerisine etkisi* (Doktora tezi). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>.
- Tekşan, K. (2013). *Yazma eğitimi*. İstanbul: Kriter Yay.
- Tierney, R. J. & Mosenthal, J. H. (1981). The cohesion concept's relationship to the coherence of text (Technical Report No: 221). Urbana: Center for the Study of Reading.
- Toptaş, H. (2016). *Türkçe dersleri 2: sesbilgisi, tümce, anlatım, metin dilbilimi*. İstanbul: Papatya.
- Torusdağ, G. & Aydın, İ. (2017). *Metindilbilim ve örnek metin çözümlenmeleri*. Ankara: Pegem.
- Uzun, L. (2013). Metindilbilim: temel ilke ve kavramlar. A. S. Özsoy & Z. Erk Emeksiz (Ed.), *Genel dilbilim-II içinde* (s.152-180). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yay.
- Uzun-Subaşı, L. (2004). Metin üretimi. C. İleri (Ed.), *Türkçe sözlü ve yazılı anlatım içinde* (s. 21-38). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yay.
- Üstünova, K. (2002). *Dil yazıları*. Ankara: Akçağ Yay.
- Yaylagül, Ö. (2015). *Göstergebilim ve dilbilim*. Ankara: Hece.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. bs). Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, S. (2016). *B1 düzeyinde Türkçe öğrenen yabancıların yazılı anlatımlarının bağdaşıklık düzeyleri (Gazi Tömer örneği)* (Yüksek lisans tezi). Erişim adresi: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>.