

Anahtar Sözcükler

Sözcükler: Yabancı dil olarak Türkçe; yazma becerisi; ürün odaklı yazma; süreç odaklı yazma; metinsellik ölçütleri; tutarlılık

Keywords

Turkish as a foreign language; writing skill, product-based writing; process-based writing; textuality criteria; coherence

Bülbül, A., & Karakaş, B. (2024). Uluslararası öğrencilerin yazılı metinlerinde tutarlılık görünümleri. *Dil Dergisi*, 175 (2). 116-148.

ULUSLARARASI ÖĞRENCİLERİN YAZILI METİNLERİNDE TUTARLILIK GÖRÜNÜMLERİ

COHERENCE PERSPECTIVES IN THE WRITTEN TEXTS OF INTERNATIONAL STUDENTS

• **Ayten BÜLBÜL** 

Öğr. Gör. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Dilbilimi Bölümü, aytensahinbulbul@gmail.com

• **Betül KARAKAŞ** 

Arş. Gör., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Dilbilimi Bölümü, betulkarakas22@gmail.com

Öz

Tutarlılık metin tümceleri arasındaki bağlantılılığı kodlayan ve bu bağlantılılığın çözümlenmesi sağlayan metin merkezli ölçütlerdendir. Yabancı/ikinci dil öğrencilerinin yazma becerisinde yetkin olabilmeleri sözcüksel ve dilbilgisel doğruluğu metne yerleştirebilmelerinin yanı sıra metin tümceleri arasındaki anlamsal ve mantıksal uyumu sağlayabilmeleri ile de doğrudan ilişkilidir. Makalenin temel amacı, öğrencilerin yazılı metinlerinde tutarlılığın nasıl sağlandığını ve metinler arası anlamsal sürekliliğin hangi ölçüde korunduğunu incelemektir. Araştırmada doküman inceleme yöntemi kullanılmış ve öğrenci metinlerindeki tutarlılık düzeylerini değerlendirmek için Tutarlılık Değerlendirme Formu geliştirilmiştir. Bu form, alanyazındaki mevcut çalışmalardan ve uzman görüşlerinden yararlanılarak oluşturulmuştur. Öğrencilerin ürün odaklı yazma modelinde ürettikleri metinlerin tutarlılık açısından yetersiz bulunmasına

Abstract

Coherence is one of the text-centered criteria that encodes the connectivity between sentences and enables the resolution of this connectedness. For foreign/second language learners to be proficient in writing, they must not only incorporate lexical and grammatical accuracy into their texts but also ensure semantic and logical cohesion between sentences. The main aim of the article is to examine how coherence is achieved in students' written texts and to what extent semantic continuity is maintained across these texts. In the research, the document analysis method was used, and a Coherence Evaluation Form was developed to assess the level of coherence in student texts. This form was created by utilizing existing studies in the literature and expert opinions. Although student texts produced in the product-oriented writing model were found lacking in terms of coherence, they achieved more successful results in the process-oriented writing model.

karşın, süreç odaklı yazma modelinde daha başarılı sonuçlar elde ettikleri belirtilmiştir. Çalışmanın ortaya koyduğu önemli bulgular arasında, her iki yazma modelinde konu sürekliliğinin benzer düzeylerde sağlanmış olmasına rağmen, metne özgü dil kullanımında ve gönderimsel ifadelerde önemli farklılıkların bulunduğu yer almaktadır. Bu sonuçlar, yazma sürecine dair yapılan öğretimsel müdahalelerin ve yazma modellerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisini ortaya koymaktadır. Değerlendirme açısından, makale yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma becerilerinde tutarlılığın önemini vurgulayan nitelikli bir araştırma sunmaktadır. Ancak, çalışma bulguları genel olarak sadece bir kurumla sınırlı olduğu için, daha geniş bir örneklem üzerinden gerçekleştirilecek çalışmalar, bulguların genelleştirilebilirliğini artırabilir.

Among the key findings of the study is that, despite achieving similar levels of topic continuity in both writing models, there are significant differences in language use specific to the text and in referential expressions. These results highlight the impact of instructional interventions in the writing process and the effects of different writing models on student success. From an evaluation perspective, the article presents a qualitative study emphasizing the importance of coherence in the writing skills of students learning Turkish as a foreign language. However, as the study findings are generally limited to a single institution, studies conducted with a larger sample size could enhance the generalizability of the findings.

1. GİRİŞ

Yabancı/ikinci dilde düşüncelerini yazarak ifade edebilme ve söz konusu ifadelerin birbiriyle bağlantılı ve akıcı olması yazma becerisinin gelişimi açısından önemlidir. Düşünce ve bilgileri etkin bir biçimde iletişimsel olarak kullanabilme becerisi *yetkin yazma becerisi* (İng. good writing skill) olarak adlandırılır. Yazma becerisinde yetkin olma dilsel yapıların, metin işlevlerinin, tema ve konu bilgisinin farkında olma, yaratıcı ifadeler kullanma, süreci planlama, içerik, tür ve bağlam bilgisini bilme ve kullanabilme yeterliklerini içermektedir (Hyland, 2003, s. 3). Diğer bir deyişle, yabancı/ikinci dil öğrencilerinin yazma becerisinde yetkin olabilmeleri sözcüksel ve dilbilgisel bütünlüğü yakalamalarının yanı sıra metin tümceleri arasındaki anlamsal ve mantıksal uyumu sağlayabilmeleri ile de doğrudan ilişkilidir. Hyland (2009) yazma eyleminin bireysel olmakla birlikte toplumsal ve etkileşimsel özellikleri de barındırdığını ifade eder. Bununla birlikte her yazma eylemi kültürel bir amacı, belirli bir ilişki türünü ve belirli bir topluluğa katılımı da yansıtmaktadır. Hyland (2009) tarafından sıralanan tüm bu özellikler de yabancı/ikinci dilde yazma becerisinin bir kurallar dizgesine, bilişsel ve teknik becerilere indirgenemeyeceği ve kompozisyon oluşturmaktan ibaret olmadığı anlamına gelmektedir (Hyland, 2009, s.77). Dil öğrencisinin iletişimsel becerilerini temsil eden toplumsal bir eylem olarak adlandırılan yazma becerisi (Hyland, 2003; 2009) bu özellik ve yeterlikleri içermesi nedeniyle karmaşık bir iş olarak kabul edilmektedir. Yazma becerisinin dilsel görünümleri temelde dilbilgisi ve sözvarlığı sistemleri ile ilgili (Nunan, 2013) iken metinsel görünümleri ise metinde bilginin nereye yerleştirileceğine karar vermeyi ve metindeki farklı bilgi parçaları arasında bağlantı kurmayı içermektedir (Nunan & Choi, 2023, s. 28). Bu da yazma becerisinde yetkin olmanın dilsel ve metinsel görünümünü etkin biçimde kullanabilme ile toplumsal ve kültürel amaçları kestirebilmeyi kapsayan çok boyutlu bir eylem olduğunu göstermektedir.

Bununla birlikte alanyazında yabancı/ikinci dil öğretiminde öğrencilerin en çok zorlandıkları dil becerileri arasında yazma becerisinin ilk sıralarda yer aldığını ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır (Çakır, 2010; Adas & Bakır, 2013; Kalfa, 2014; Klimova, 2014; Al-Gharabally, 2015; Maden, Dincel & Maden, 2015; Fareed, Ashraf & Bilal, 2016; Ariyanti & Fitriana, 2017; Alisha, Safitri & Santoso, 2019; Ulaş Taraf & Doğan, 2023). Bu zorluğun temel nedeni yazma becerisinin dilsel görünümünden çok metinsel görünümü ile ilişkilidir. Diğer bir deyişle, tümceleri art arda sıralamanın ötesinde düşüncelerin etkileşimsel bir bütünlük içerisinde yer alması gerekliliği yazma becerisinin karmaşıklığına ve zorluğuna neden olmaktadır. Metinsellik özellikleri ve ölçütleri üzerine yapılan çalışmalar bu özellik ve ölçütlerin yazma becerisinde yetkinliğin oluşumunda ve etkili yazmanın anlaşılmasında bir anahtar rolü üstlendiğini belirtir (Connor, 1984). Bu çalışmalarda yazma becerisinin metinsel görünümünü oluşturan tutarlılık ölçütü (Halliday & Hasan, 1976; Beugrande & Dressler, 1981) en etkili özellik

olarak ortaya çıkmaktadır. Benzer olarak tutarlılık ölçütü etkili yazmanın en önemli niteliği olarak da değerlendirilmektedir (Bamberg, 1984; Richards, 1990). Tutarlılık metin tümceleri arasındaki bağlantılılığı kodlayan ve bu bağlantılılığın çözümlenmesini sağlayan metin merkezli ölçütlerden biridir. Ayrıca tutarlılık ilişkisi hem yazma becerisinde yetkin olmanın (Liu & Braine, 2005) hem de akademik yazmanın temel bileşeni (Hyland, 2006) olarak kabul edilmektedir. Görüldüğü üzere metin merkezli ölçütler arasında yer alan tutarlılık, yazma becerisinin yetkinliği ve etkin niteliği açısından önemli bir yer tutmakta ve metnin söylemsel ve tür özelliklerini de desteklemektedir.

Bu bilgilerden hareketle, yazılı metinlerde tutarlılık ölçütünün sağlanmasının ve varlığının denetlenmesinin önem gösterdiği anlaşılmaktadır. Hem tutarlılık ölçütünün hem de çalışmanın ilerleyen bölümlerinde ayrıntılandırılacak olan diğer metinsellik ölçütlerinin saptanmasına yönelik Türkçe alanyazında çeşitli başlıklarda çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Tutarlılık üzerine gerçekleştirilen söz konusu araştırmaları “*Türkçe dersi kitabı metinleri, Türk bir yazara ait yazınsal metinler, Türk öğrencilerin anadillerinde ürettikleri metinler ve yabancı dilde üretilen metinler*” şeklinde sıralamak mümkündür. Bu çalışmalar arasında Türkçe dersi kitabı metinlerinde metinsellik ölçütlerinin sıklıkla çalışılan bir konu olduğu gözlemlenmiştir (Yılmaz & Topal, 2010; Mert, 2011; Güven, 2014; Güven, Bal & Halat, 2014; Türkben, 2018; Şeref, Karagöz & Kaşaveklioğlu, 2019; Şeref, Karagöz & Ardic, 2020; Balci & Gökçe, 2022 ve diğ.). Bu çalışmalarda ilk ve ortaöğretimde farklı sınıf düzeylerindeki Türkçe dersi kitapları ele alınmış ve belirli türdeki metinler hem metin merkezli hem de kullanıcı merkezli ölçütler dikkate alınarak incelenmiştir. Metinsellik ölçütlerine ilişkin bir diğer çalışma konusunu Türk bir yazara ait yazınsal metinler oluşturmaktadır (Özkan, 2004; Yılmaz & Jahiç, 2008; Aksoy, 2018; Tekşan, 2018 ve diğ.). Söz konusu çalışmalar incelendiğinde hem metin merkezli hem de kullanıcı merkezli ölçütler üzerine yapılan çalışmaların yanı sıra (Aksoy, 2018), yalnızca metin merkezli ölçütler ile sınırlandırılan çalışmaların da olduğu (Özkan, 2004; Yılmaz & Jahiç, 2008; Tekşan, 2018) görülmektedir. Bunlara ek olarak Türk öğrencilerin anadillerinde ürettikleri metinlerde metinsellik ölçütlerini saptamak üzerine gerçekleştirilen çalışmalardan da söz etmek mümkündür (Göçer, 2010; Ülper, 2011; Çocuk & Kanatlı, 2012; Keklik & Yılmaz, 2013 ve diğ.). Bu çalışmalarda farklı sınıf düzeylerindeki öğrencilerin ürettikleri farklı türdeki yazılı metinler metin merkezli ölçütlerden olan bağlaşıklık ve tutarlılık çerçevesinde değerlendirilmiştir. Son olarak alanyazında metinsellik ölçütleri kapsamında üzerine en az çalışılan konunun yabancı dilde üretilen metinlerde metinsellik ölçütleri olduğu görülmektedir (Melanlioğlu, 2017; Mısırlı, 2018; Ercan Güven & Akpınar, 2020 vd.). Söz konusu çalışmalarda yabancı dil olarak Türkçe öğrenen farklı düzeydeki öğrencilerin ürettikleri yazılı metinler, metin merkezli ölçütlerden olan bağlaşıklık ve tutarlılık ölçütleri çerçevesinde değerlendirilmiştir.

Alanyazında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencilerin yazılı anlatımlarının

değerlendirilmesine yönelik bir diğer çalışma konusunu da hata çözümü oluşturmaktadır. Bu çalışmalar öğrenci metinlerindeki sesbilgisel, biçimbilgisel, sözdizimsel, anlambilimsel ve edimbilimsel hataların belirlenmesine ve çözümüne odaklanmıştır (Adalar Subaşı, 2010; Boylu, 2014; Kılıçarslan & Yavuz, 2014; Çetinkaya, 2015; Boylu, Güney & Özyalçın, 2017; Temizyürek & Ünlü, 2018; Günaydın & Bozkurt, 2023 ve diğ.). Söz konusu çalışmalar yabancı/ikinci dilde üretilen yazılı metinlerde tümcenin dilsel bileşenleri kapsamında kabuledilebilirliğini denetleyen hata çözümü çalışmaları örneklerini oluşturmaktadır. Ancak bilindiği üzere yazma becerisi iletişimsel bir etkinlik türü olup tümcelerin dilsel özellikler kapsamında kabuledilebilirliği ile tümceler arası dilbilgisel, anlamsal ve mantıksal bağların kurulduğu bir metin oluşturma sürecidir.

Bu çalışmada Türkçeyi yabancı/ikinci dil olarak öğrenen uluslararası öğrencilerin yazılı metinlerindeki tutarlılık görünümlerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Çalışmanın temel amacı Türkiye’de öğrenim gören uluslararası öğrencilerin seçili bir konu çerçevesinde yazılı metinlerinde sergiledikleri tutarlılık ilişkilerini nasıl ve ne düzeyde sağladıklarını bir durum çalışması olarak sunmaktır. Bu amaç çerçevesinde çalışmada ürün ve süreç odaklı olmak üzere iki farklı yazma modelinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı metinlerindeki tutarlılık görünümleri ve düzenlemeleri incelenmiştir. Bu inceleme aracılığıyla iki yazma modeli arasında bir fark olup olmadığına ilişkin bir değerlendirme sunulmuştur. Bu amaç doğrultusunda çalışma kapsamında şu araştırma sorularına yanıt aranmaktadır:

1. Uluslararası öğrenciler ürün odaklı metinlerindeki tutarlılık görünümlerini nasıl ve ne düzeyde sağlamışlardır?
2. Uluslararası öğrenciler süreç odaklı metinlerinde tutarlılık görünümlerini nasıl ve ne düzeyde sağlamışlardır?
3. İki yazma modeline göre tutarlılık görünümleri arasında bir farklılık var mıdır?

Çalışmanın bir sonraki bölümünde yukarıda yer alan araştırma sorularının oluşturulmasında yol gösteren ilgili kuramsal çerçeveden söz edilmekte, ardından veri tabanını oluşturan yazılı anlatımların tutarlılık görünümlerinin neye dayanarak değerlendirileceğini ortaya koyan yöntem bilgisine yer verilmektedir. Çalışmanın yöntem bilgisinin ardından da bulgular ortaya konulup elde edilen bulgular aracılığıyla varılan değerlendirmeler sunulmaktadır. Öğrenci metinlerinde tutarlılık görünümlerinin niteliğini artırma amacıyla çözüm önerilerinin yer aldığı diğer bölümle çalışma sonuçlandırılmaktadır.

2 Metinsellik Ölçütleri

Bir metni metin yapan özellikler metinsellik ölçütleri olarak adlandırılmakta ve bu ölçütler metin merkezli ve kullanıcı merkezli (Beaugrande & Dressler 1981) olmak üzere iki ayrı grupta

ele alınmaktadır. Metin merkezli ölçütler *bağlaşıklık ve tutarlılık* ulamları kapsamında metnin dilsel, dilbilgisel ve anlamsal bütünlüğünün sergilenme biçimlerinin çözümlenmesine olanak sağlar. Kullanıcı merkezli ölçütler ise *amaçlılık, kabuledilebilirlik, bilgisellik, durumsallık ve metinlerarasılık* ulamları kapsamında, metnin iletişimsel amacı sağlama biçimleri ile birlikte metin üreticisinin metni yapılandırırken ne tür zihinsel işlemleri yerine getirdiğini ortaya koymaktadır.

Tutarlılık, metindeki her tümcenin diğer tümcelere göre yorumlanmasına dayanan bir anlamsal özellik (Dijk,1977, s. 93); dilsel ifadeleri birbirine bağlayan ilişkiler (Lee, 2002a, s. 32); metnin anlamsal yapısına katkı sağlayan bir özellik (Richards, 1990, s.104; Ercan Güven & Akpınar, 2020, s. 784-785); metin tümceleri arasında mantıksal bağlantılar kuran bir yapı (İşeri, 2018, s.125-127); kesit dil ve bağlaşıklık olmak üzere iki farklı anlamsal bileşenin bir araya gelmesi ile metnin anlamsal bir yapı olarak nasıl inşa edildiğini ortaya koyan anlamsal ilişkiler (Halliday & Hasan 1976, s. 26) olarak tanımlanmaktadır. Tutarlılığın alanyazındaki bu temel tanımları incelendiğinde metnin yüzey yapısında anlamsal ve mantıksal bütünlük üzerine yapılan düzenlemeler ile doğrudan ilişkili olduğu gözlemlenmektedir. Tutarlılığın metin üretimindeki önemi ise temel gereklilik (Bamberg, 1983; Richards, 1990), metnin bilgi içeriğinde tamamlayıcılık (Ercan Güven & Akpınar, 2020), metin konusunun sınırlandırılmasına ve metnin uygun biçimde bölümlendirilmesine yönelik bir ölçüt (Melanlıoğlu, 2017) olarak sıralanmıştır. Buna ek olarak Günay (2017, s. 120-125) tutarlılığın ortaya konmasında aşağıda verilen özelliklerin önemli olduğuna değinmiştir.

- Belirli bir izlek çerçevesinin olması
- Metindeki sunulan yeni bilginin eski bilgiyle dilsel, dilbilgisel ve anlamsal olarak ilişkilendirilmesi
- Bilginin içeriksel düzenlenmesinin iyi olması
- Metinde sunulan bilginin alıcının anlama düzeyine uygun olması
- Metnin her bölümünün anlamsal açıdan birbiriyle bağıntılı olması gerekir.

Günay'ın (2017) belirttiği gibi metinde yer alan bilginin içeriksel düzenlenişi, eski bilgi-yeni bilginin ilişkilendirilmesi, metindeki her birimin dilsel, dilbilgisel ve anlamsal olarak bir uyum içerisinde olması ve bunların hepsinin belirli bir izlek çerçevesinde gerçekleştirilmesi metnin tutarlılığını destekleyen özelliklerdir. Bu özellikler tutarlılık araçlarının kullanımı, izleksel gelişime katkı sağlayan bilgi yapısının ve önermeler arasındaki ilişkinin düzenlenmesi ile metnin durum bağlamına ve iletişimsel amacına uygun hale getirilmesi ile mümkündür. Yazma becerisinde tutarlılığın özelliklerini Lee (2002b, s.139-140) metnin makro yapısı, bilgi yapısı, açıklayıcılığı, bağlayıcı araçlara ve uygun üstsöylem özelliklerine sahip olması özellikleriyle ilişkilendirir. Bu

özelliklerden yoksun bir metnin gerek eksiksiz ve sağlıklı bir iletişim kurmada gerekse metinlerin nasıl oluşturulduğunun anlaşılmasında (Grabe & Kaplan, 1996, s.76) sorunlar yaşayacağı da kabul edilmektedir. Sherman, Slawson, Whitton ve Wiemelt'e (2010) göre tutarlılık, yazma becerisinin önemli bir parçası ve metnin kalitesinin önemli bir göstergesi olduğunu kanıtlayan bir bileşendir. Diğer bir deyişle tutarlılık ölçütü metin boyunca kavramların, önermelerin, tümcelerin ve paragrafların birbiriyle etkin bir şekilde birleştirilmesine ve geçişine olanak verir. Bununla birlikte metinde bilgiyi yinleme, eski bilgi ile yeni bilgiyi ilişkilendirme, metni biçimsel ve içeriksel olarak düzenleme, aktarılan bilgiye dikkat çekme ve anlam bütünlüğü oluşturma gibi özelliklerin metnin tutarlılığına katkı sağladığı görülmektedir. Bu durumda uluslararası öğrencilerin yabancı dilde yazma becerilerini geliştirme için farklı yazma modelleri aracılığıyla tutarlı bir metin üretimlerinin desteklenmesi önem kazanmaktadır. Böylelikle öğrencilerin yazılı iletişimlerinde gerek anlamsal ve mantıksal ilişkileri kurma gerekse dilsel ve dilbilgisel uyumu sağlama becerileri çeşitli yazma modelleri ile desteklenerek geliştirilir.

1.1 Yazma Modelleri

Yabancı dilde yazma becerisinin geliştirilmesi noktasında ürün odaklı yazma modeli ve süreç odaklı yazma modeli olmak üzere iki ayrı yazma modeli söz konusudur. Son 20 yılda, ürün ve süreç odaklı yaklaşımlar yabancı dil/ikinci dil öğretimi alanında yazma becerisinin gelişiminde tercih edilen modellerin başında gelmektedir (Hasan & Akhand, 2010).

1.1.1 Ürün Odaklı Yazma Modeli

Hyland (2003, s. 3) ürün odaklı yazma modelini sözcük ve tümcelerin belli kurallar çerçevesinde tutarlı bir biçimde düzenlenmesi olarak tanımlamaktadır. Bu yazma modelinde metnin dilbilgisel özellikleri, metindeki sözcük seçimleri ve sözdizimsel yapılanma ön plana çıkarılır. Buna ek olarak, Nunan (2003) söz konusu yazma modelinin, öğrencinin doğru dil modellerini taklit ettiği, kopyaladığı ve dönüştürdüğü yazma görevlerine odaklandığını belirtir. Hasan ve Akhand (2010, s.81) ürün odaklı yaklaşımın temel özelliklerini, dilbilgisel ve sözdizimsel yapıları odaklanmak gibi yazmanın mekanik yönlerini vurguladığı ve benzer dilsel yapıların yer aldığı metinlerin taklit edildiği yönünde açıklar. Ayrıca bu yazma modeli ortaya çıkan yazma ürününün dilbilgisel doğruluğu ve biçimiyle ilgilenmenin yanı sıra yazmanın son haliyle ilgili bir değerlendirme de yapmaktadır.

Görüldüğü üzere, bu yazma modelinde öğrencinin örnek bir metin aracılığıyla kendi yazılı üretiminde dilbilgisel özellik ve biçim açısından benzer bir metin sunması beklenmektedir. Yazılı

üretimin daha çok dilbilgisel doğruluğu üzerine temelli olan bu modelde öğrencinin yabancı/ikinci dildeki metin üretimlerinde öğrendikleri dilbilgisel yapıları ve sözcükleri dilsel bağlam içerisine yerleştirmeleri önemlidir. Bu açıdan da ürün odaklı yazma modelinin, öğrencinin hedef dilin dilbilgisine, sözvarlığına ve sözdizimsel düzenlemelerine ilişkin bilgi düzeyinin artmasına katkı sağladığı söylenebilir.

Bu temel özellikleri nedeniyle alanyazında söz konusu yazma modelinin karma ve kalabalık sınıflarda kullanıma uygun olduğu, yabancı/ikinci dil öğretim sürecinin temel düzeylerinde kullanımı açısından yararlı olduğu ve öğretmen doğru modelleri gösterdiği ve dilbilgisel yapıların kullanımının doğruluğunu denetlediği için öğretmen-merkezli bir yaklaşım olduğu belirtilmektedir (Grabe & Kaplan, 1996; Hyland, 2003; Tangpermpoon, 2008; Imsa-ard, 2020).

1.1.2 Süreç Odaklı Yazma Modeli

Süreç odaklı yazma modeli bir metnin nasıl üretildiği ve yazıldığına odaklanır. Bu nedenle süreç yaklaşımı, “yazma öncesi, taslak hazırlama, değerlendirme ve gözden geçirme” gibi özyinelemeli bir sürecin önemini vurgular (Rusinovci, 2015, s.700). Hyland (2003, s. 10)’a göre süreç odaklı yazma modelinde öğrenci bağımsız bir metin üreticisidir. Bu yazma modelinde amaç, yazma becerisini öğrencinin bilişsel faktörleri ile ilişkilendirerek yazma sürecini betimlemektir. O’Brian (2004, s.6) söz konusu yazma modelinin, yazılı üretimde anlam ve düşüncelerin keşfi olarak görüldüğü bir etkinlik olarak tanımlamaktadır. Süreç odaklı yazma modelinin, öğrencilere görev içinde önemli ölçüde özgürlük tanınması bakımından görev temelli öğrenmeye de benzer olduğu ifade edilir (Augustina, 2016 s. 176). Ariza Martinez’e (2005, s. 39) göre de süreç odaklı yazma modelinde metin üreticisi aktiftir, merkezdedir ve iş birliği içerisindedir. Ayrıca dilbilgisi bir amaç değil araçtır ve yazma sürecinde yaratıcılığın ön plana çıkarılması söz konusudur.

Görüldüğü üzere bu yazma modelinde öğrencinin yazılı üretimini aşamalı olarak üretmesi, bilişsel etkenleri de dikkate alarak öğrencinin anlam oluşumunun bir üreticisi olarak görülmesi söz konusudur. Yazılı üretimin biçimsel ve dilbilgisel özelliğinden çok anlamsal ve mantıksal bağlantılarının öne çıkarıldığı anlaşılmaktadır. Bu durum da süreç odaklı yazma modelinin öğrencinin yazma amacını ve konusunu belirlemesinde ve metnini uygun durum bağlamına yerleştirmesinde önemli yer tuttuğu söylenebilir. Bu modele göre öğrenci ve öğretmen iş birliği içerisinde olduğundan anında geri dönüt sağlanabilmekte ve öğrenci aktif bir yazma eylemi gerçekleştirebilmektedir.

Öte yandan alanyazında önemli bir yer tutan bu yazma modelleri Hyland (2003, s. 23)’in da belirttiği üzere birbirini tamamlar niteliktedir. Çünkü ürün odaklı yazma modeli metnin dilbilgisel

uygunluğuna, sözcüksel ve sözdizimsel açıdan düzenlenmesine ve anlamsal bütünlüğüne katkı sağlarken süreç odaklı yazma modeli ise öğrencinin yaratıcılığının geliştirilmesi, anlam oluşumunda aktif rol yüklenmesi, birtakım seçimler doğrultusunda nitelikli bir metin ortaya koyulması ve öğretmen ile iş birliği içerisinde çalışılması gibi metnin anlamsal ve mantıksal uyumuna katkı sunan özellikler açısından önem göstermektedir.

2. YÖNTEM

Türkiye’de öğrenim gören uluslararası öğrencilerin seçili bir konu çerçevesinde yazılı metinlerinde sergiledikleri tutarlılık ilişkilerini nasıl ve ne düzeyde sağladıklarını bir durum çalışması ile ortaya koymaya çalışan bu çalışmada var olan durumun kendi koşulları içinde betimlenmesi amacıyla yönelik olarak doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Hem basılı hem de elektronik materyalleri incelemek veya değerlendirmek için sistematik bir işlem olarak nitelenen bu yöntem anlam çıkarmak, anlayış kazanmak ve ampirik bilgi geliştirmek için dokümanlarda yer alan verilerin bulunması, seçilmesi, değerlendirilmesi (anlamlandırılması) ve sentezlenmesi aşamalarını içermektedir (Bowen, 2009; Yıldırım & Şimşek ,2013).

Araştırmada çalışma grubundan elde edilen tutarlılık verileri alanyazında yer alan çalışmalardan (Ülper, 2008; 2011; Ülper & Uzun, 2009; Melanlıoğlu, 2017) yararlanılarak uzman görüşleri doğrultusunda geliştirilen “Tutarlılık Değerlendirme Formu” üzerinden değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme aşamasında da doküman içeriğinin yorumlanması ve yazılı olarak ifade edilmesinde yorumlayıcı içerik analizi tekniğinden yararlanılmıştır (Giarelli & Tulman, 2003, s.951).

2.1 Çalışma Grubu

Araştırmada uluslararası öğrencilerin yazılı anlatımlarında metin tutarlılığı değerlendirilmekte olup, çalışma grubunu NEÜ TÖMER’de B2 düzeyinde Türkçe hazırlık öğrenimi gören 15’i erkek 17’si kadın öğrenci olmak üzere toplam 32 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubunun demografik bilgileri aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 1. Çalışma Grubunun Demografik Bilgileri

Demografik Bilgi	Değişkeler	f	%
Cinsiyet	Erkek	15	46,8
	Kadın	17	53,2
Yaş Aralığı	18-24	26	81,25
	25- 30	6	18,75
Öğrenim Düzeyi	Lise mezunu	25	78,1
	Lisans mezunu	7	21,9
Uyruk	Endonezya	6	18,75
	Suriye	2	6,25
	Yemen	2	6,25
	Cezayir	2	6,25
	Afganistan	1	3,1
	Brezilya	1	3,1
	Burkina Faso	1	3,1
	Çad	1	3,1
	Etiyopya	1	3,1
	Gambiya	1	3,1
	Karadağ	1	3,1
	Kazakistan	1	3,1
	Kenya	1	3,1
	Küba	1	3,1
	Liberya	1	3,1
	Mısır	1	3,1
	Moritanya	1	3,1
	Myanmar	1	3,1
	Nijerya	1	3,1
	Pakistan	1	3,1
Sırbistan	1	3,1	
Sierra Leone	1	3,1	
Togo	1	3,1	
Türkiye’de bulunma süreleri	1-1 Yıl	29	90,6
	2 yıldan fazla	3	9,4
Daha önce Türkçe bilme durumları	Evet	7	21,9
	Hayır	25	78,1

Tablo 1 incelendiğinde çalışma grubunun demografik bilgilerinin “*cinsiyet, yaş, öğrenim düzeyi, uyruk, ülkede bulunma süreleri ve daha önce hedef dili bilmeleri*” olmak üzere beş farklı değişke üzerinden çeşitlendiği görülmektedir. Bu durumda çalışma grubunun %46,8’ini erkek, %53,2’sini de kadın öğrenci grubu oluşturmaktadır. Söz konusu öğrenci grubundan 26’sının % 82’lik bir oranla 18-24 yaş aralığında 6’sının ise %18’lik bir oranla 25-30 yaş aralığında olduğu görülmektedir. Bununla birlikte öğrenim düzeylerinde de % 78’lik dilimle lise mezunu % 21 dilimle de lisans mezunu öğrenciler yer almaktadır. Yaş ve öğrenim düzeyleri değişkelerine ait oranlar dikkate alındığında araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçeyi üniversitede lisans ve lisansüstü eğitim alma amaçlı olarak öğrendikleri sonucuna ulaşılabilmektedir. Uyruk değişkeni açısından çalışma grubunda başta Afrika ülkeleri, Türk cumhuriyetleri, Balkanlar ve Asya ülkeleri

olmak üzere 23 farklı ülkeden geldikleri anlaşılmaktadır. Türkiye’de bulunma süreleri açısından da çalışma grubunun yaklaşık %91’lik dilimini yeni gelmiş öğrenciler ile % 9’luk diğer dilimini ise 2 yıldan uzun süredir Türkiye’de yaşayanlar oluşturmaktadır. Demografik bilgilerin son değişkesini oluşturan hedef dili bilme durumları açısından da çalışma grubunun büyük bir kısmını (%78) Türkçe bilmeyenler ile daha küçük bir kısmını ise (%22) Türkçe bilenler oluşturmaktadır. Çalışma grubunun demografik bilgilerinde yer alan değişkeler çalışma örnekleminin çeşitliliğini göstermek amacıyla kullanılmıştır. Bununla birlikte çalışmanın temel amacının uluslararası öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki tutarlılığın sağlama ve devam ettirme süreçlerini betimlemek olması nedeniyle çalışma grubunun demografik bilgileri ile tutarlılık arasında bir ilişkisellik özelliği irdelenmemiştir.

2.2. Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Bu çalışma NEÜ TÖMER’de 2022-2023 eğitim öğretim döneminde B2 düzeyinde öğrenim görmekte olan öğrenciler ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri öğrencilerin demografik özelliklerini belirlemek amacıyla kullanılan kişisel bilgi formu ile iki farklı zaman diliminde gerçekleştirilen aynı konu çerçevesinde ürün odaklı ve süreç odaklı yazma çalışma kağıtlarından elde edilmiştir. Çalışma grubunda yer alan 32 öğrenciden her iki yazma çalışmasına katılanlar ile söz konusu metinlerin belirlenen özelliklerde olması ölçütleri doğrultusunda öğrenci metinleri toplanmıştır. Bu kapsamda her iki yazma etkinliğine 20 öğrencinin katıldığı ve elde edilen 40 metinden de istenilen ölçütlere uygun olanlar seçildiğinde incelenen metin sayısı 36 olarak belirlenmiştir. Ardından elde edilen veriler söz konusu metinsellik ölçütü kapsamında değerlendirilmiştir. Metinlerin tutarlılık düzeylerini incelemek için alanyazında yer alan çalışmalardan (Ülper, 2008; 2011; Ülper & Uzun, 2009; Melanlıoğlu, 2017) yararlanılarak uzman görüşleri doğrultusunda “Tutarlılık Değerlendirme Formu” hazırlanmıştır. Bu form metin tümceleri arasındaki bütünlük, metin türüne özgü dil kullanımı ve konu sürekliliği olmak üzere üç alan ve altalanlardan oluşmaktadır. Her bir altalan için yetersiz (1), kabuledilebilir (2) ve yeterli (3) olarak puanlama belirlenmiştir. Öğrenci metinlerinin söz konusu form kapsamında çözümlenmesinde doküman içeriğinin yorumlanması ve yazılı olarak ifade edilmesinde yorumlayıcı içerik analizi tekniğinden yararlanılmıştır. Yorumlayıcı içerik analizi tekniğinde dokümanın içeriğinin uygun ulamlara yerleştirilerek sınıflandırılması dokümanın nesnel olarak çözümlenmesine olanak sağlamaktadır (Baş & Akturan, 2017, s. 24). Aynı zamanda bu teknik, iletişimin dil bağlamındaki özelliklerine ve hatta içeriğin tüm metindeki bağlamsal özelliklerinin incelenmesini mümkün kılmaktadır. İçerik analizinde geçerlik ve güvenilirliğin belirlenmesi çalışma bulgularının başka araştırmacılar tarafından incelenmesini gerektirmektedir (Baş & Akturan, 2017, s.125). Öğrencilerin iki farklı zaman diliminde yazmış oldukları metinler Tutarlılık Değerlendirme Formu kapsamında

araştırmacılar tarafından bağımsız bir şekilde değerlendirilmesinin yanı sıra bir alan uzmanının görüşüne de sunularak öğrenci metinlerini değerlendirmesi istenmiştir. Bu kapsamda çalışmayı gerçekleştiren iki araştırmacı ve bir alan uzmanının değerlendirmeleri karşılaştırılarak uyumluluk denetlemesi yapılmış ve uyum yüzdesi %78 olarak belirlenmiştir.

Sonuç olarak bu çalışma, öğrencilerin yazılı metinlerinin Tutarlılık Değerlendirme Formuna göre puanlandırılmasıyla elde edilen sayısal veriler içermesiyle nicel; veri tabanındaki yazılı metinlerden alınan örneklendirmeler üzerine yapılan yorumlar içermesi özelliği ile nitel bulgular sunmaktadır.

3. BULGULAR ve YORUMLAR

Türkçeyi yabancı/ikinci dil olarak öğrenen uluslararası öğrencilerin yazılı metinlerindeki tutarlılık görünümünü ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada Türkiye’de öğrenim gören uluslararası öğrencilerin seçili bir konu çerçevesinde yazılı metinleri iki farklı yazma modeli temelinde değerlendirilmiştir. Uluslararası öğrencilerin yazılı metinlerinde sergiledikleri tutarlılık ilişkilerini nasıl ve ne düzeyde sağladıklarının betimlenmesi öncelikle yazma modelleri kapsamında ayrı ayrı yapılmıştır. Böylelikle ürün ve süreç odaklı olmak üzere iki farklı yazma modelinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı metinlerindeki tutarlılık görünümü ve düzenlemeleri Tutarlılık Değerlendirme Formuna göre ayrı ayrı değerlendirilmiş ve sonrasında da uluslararası öğrencilerin metnin anlamsal ve mantıksal bütünlüğünü yakalama ve devam ettirmede de iki yazma modeline göre bir ayırım olup olmadığı değerlendirilmeye çalışılmıştır.

3.1. Ürün Odaklı Yazma Metinlerinin Değerlendirilmesi

Çalışmada öncelikle öğrencilerden “Yeni bir ülkede yaşamının olumlu ve olumsuz yönlerini” içeren bir metin oluşturmaları istenmiş ve sonrasında yazdıkları metinlerde tutarlılık görünümü söz konusu form üzerinden notlandırılmış ve tutarlılığın her bir alan ve altalanına göre dağılımları betimlenmiştir. Bu notlandırma ve dağılıma ilişkin veriler aşağıdaki tabloda (Tablo 2) sunulmuştur. Daha sonrasında da bu değerlendirmelerin nitel bulgularla desteklenmesi amacıyla öğrenci metinlerinden örnekler sunularak tutarlılık görünümü yorumlanmıştır.

Tablo 2. Ürün Odaklı Yazma Metinlerinin Değerlendirilmesi

Tutarlılık Ölçütü		Değerlendirme Puanı		
Alan	Altalan	Yetersiz (1)	Kabuledilebilir (2)	Yeterli (3)
BÜTÜNLÜK	Metin tümceleri arası anlamsal uyum (sözcüksel ve dilbilgisel)	Tümceler arasında anlamsal uyum yok. 6/18	Tümceler arasında anlamsal uyum kısmen var. 12/18	Tümceler arasında anlamsal uyum var. 0/18
	Metin tümceleri arası mantıksal uyum	Tümceler arasında mantıksal uyum yok. 11/18	Tümceler arasında mantıksal uyum kısmen var. 5/18	Tümceler arasında mantıksal uyum var. 2/18
	Her iki uyumu bağlaçlarla destekleme	Metindeki bağlaç kullanımı uyumu desteklemiyor. 10/18	Metindeki bağlaç kullanımı uyumu kısmen destekliyor. 6/18	Metindeki bağlaç kullanımı uyumu destekliyor. 2/18
KONU SÜREKLİLİĞİ	Başlıklandırma	Başlıklandırma yok/ uygun değil. 10/18	Başlıklandırma kısmen uygun. 8/18	Başlıklandırma var/ uygun. 0/18
	Konuya giriş yapma	Konuya ilişkin giriş tümcesi/ paragrafı yok/ uygun değil. 11/18	Konuya ilişkin giriş tümcesi/paragrafı kısmen uygun. 6/18	Konuya ilişkin giriş tümcesi/paragrafı var/ uygun. 1/18
	Konuyu belirlenen savda geliştirme	Girişi destekleyen tümce/paragraf yok/ uygun değil. 8/18	Girişi destekleyen tümce/paragraf kısmen uygun. 9/18	Girişi destekleyen tümce/paragraf var/ uygun. 1/18
	Metnin konusunu sonuçlandırma	Konuyu sonuçlandırıcı tümce/paragraf yok/ uygun değil. 14/18	Konuyu sonuçlandırıcı tümce/paragraf kısmen uygun. 4/18	Konuyu sonuçlandırıcı tümce/paragraf var/ uygun. 0/18
METNE ÖZGÜ DİL KULLANIMI	Dilbilgisel seçimlerin metin türü ile uyumu	Dil kullanımı metin türü ile uyumlu değil. 13/18	Dil kullanımı metin türü ile kısmen uyumlu. 5/18	Dil kullanımı metin türü ile uyumlu. 0/18
	Gönderimsel ifadelerin uygunluğu	Gönderimsel ifadelerin kullanımı uygun değil. 12/18	Gönderimsel ifadelerin kullanımı kısmen uygun. 6/18	Gönderimsel ifadelerin kullanımı uygun. 0/18
	Açık ve anlaşılır ifadeler kullanma	Metindeki ifadeler açık ve anlaşılır değil. 8/18	Metindeki ifadeler kısmen açık ve anlaşılır. 9/18	Metindeki ifadeler açık ve anlaşılır. 1/18

Tablo 2’de öğrencilerin metinlerinde tutarlılığı sağlama durumlarının çoğunlukla yetersiz ve kabuledilebilir düzeyde olduğu görülmektedir. Metinler bütünlük açısından değerlendirildiğinde, anlamsal uyumun yeterli düzeyde sağlandığı bir metnin bulunmadığı, mantıksal uyum

açısından ise yalnızca 2 metnin yeterli düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Her iki uyumun bağlaçla desteklenmesi noktasında ise yine benzer şekilde 2 metin yeterli düzeyde kabul edilmiştir. Dolayısıyla ürün odaklı yazma yöntemi kullanılarak üretilen çoğu öğrenci metninde anlamsal ve mantıksal uyumu olumsuz yönde etkileyen ve konu akışını bozan ifadelerin yer aldığı söylenebilir. Bütünlüğün yanı sıra metinler konu sürekliliği kapsamında incelenmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin birçoğunun metnine konuya uygun bir başlık seçmekte zorlandığı veya metnin konusunu başlık olarak kullandığı gözlemlenmiştir. Bu sebeple başlıklandırmanın yeterli olarak işaretlendiği bir metin bulunmamaktadır. Buna ek olarak çoğu metinde metnin konusuna ilişkin uygun bir giriş tümcesi veya paragrafı bulunmadığı, doğrudan geliştirici tümcelerle metne giriş yapıldığı gözlemlenmiş; öte yandan giriş tümcesi veya paragrafı bulunan metinlerde ise söz konusu tümce veya paragrafın metnin konusuna uygun olmadığı belirlenmiştir. Dolayısıyla metnin bölümlendirmesi noktasında giriş bölümünde sorun yaşayan öğrencilerin girişi belirli savlarla destekleme bölümünde de yetersiz veya kabuledilebilir düzeyde oldukları söylenebilir. Bunlara ek olarak birçok metinde metnin konusunu sonuçlandırıcı nitelikte bir tümce veya paragraf bulunmadığı, öğrencilerin metinlerini uygun biçimde sonuçlandırmakta çoğunlukla yetersiz kaldıkları gözlemlenmiştir. Tüm bu bilgilerden hareketle, ürün odaklı yazma modeli ile üretilen metinlerde öğrencilerin metni bölümlendirmede ve uygun biçimde başlıklandırmada sorun yaşadıkları söylenebilir. Bu durumun, öğrencinin bu konuda yeterli bilince ve bilgiye sahip olmamasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Öğrenci metinleri son olarak metne özgü dil kullanımı bağlamında değerlendirilmiştir. Bu noktada çoğu metindeki dil kullanımının metin türü ile uyumlu olmadığı görülmüştür. Öğrencilerden bir öneri metni oluşturmaları istenmiştir fakat öğrencilerin büyük çoğunluğunun yeni bir ülkede yaşamakla ilgili kendi deneyimlerini paylaştıkları ve yaşadıkları ülkeyi anlattıkları metinler oluşturdukları, dolayısıyla öneri türünde bir metin oluşturmakta yetersiz bilgiye sahip oldukları gözlemlenmiştir. Buna ek olarak çoğu metinde öğrencinin metin boyunca birbirinden farklı gönderimsel ifadelerle yer verdiği ve dolayısıyla gönderimsel ifadelerde bir tutarlılık sağlayamadığı, ayrıca çoğu gönderimsel ifadenin de metin türü ile uyumsuz olduğu saptanmıştır. Metinler son olarak açık ve anlaşılır ifadelerin kullanımı kapsamında incelenmiştir. Bu aşamada çoğu metinde “her, bazı, birçok, birkaç” gibi niceleyicilere yer verildiği, bu ifadelerin metni belirsiz hale getirdiği gözlemlenmiştir. Ayrıca hemen hemen her metinde görülen hatalı eşdizimlerin varlığı da metnin anlaşılabilirliğini olumsuz yönde etkilemiştir. Aşağıda tutarlılık ölçütüne ilişkin öğrenci metinlerinden rastgele seçilmiş örnekler yer almaktadır.

- (1) Ö10: Avantajları ve devantajları türkiye geldi çok var. Bence Türkiye çok güzel bir ülke, insanlar çok iyiyi, ve tarihi çok var, Türkiye geldim hağia sofiaya baktım en ünlü bir mesjit. avantajları bir öğrenciyim türkiyede, Ben çok arkadaşlar farklı bir ülkeler

mesela: togolu, Almanyalı, yamanlı, mesirli ve başka. uluslararası arkadaşlar. İkinci Endonezyadan. Hala türkiyede çok eğitim çalışırım benim disipline daha iyiyim. şimdi yemek pişiriyor, biri ve iyi bir üçmanlık...

Örnek 1’de öğrencinin hem sözcüksel hem de mantıksal uyumu oluşturmakta zorlandığı anlaşılmaktadır. Öğrenci paragraf boyunca sözcükleri birbiri ardına sıralamış, anlamlı bir tümce oluşturmakta ve tümceleri uygun bağlaçlarla ilişkilendirmekte de yetersiz kalmıştır. Dolayısıyla öğrencinin metnin konusuna uygun sözcüklüğünü oluşturmakta, bu sözcüklüğünü mantıksal bir bütünlük içinde sunmakta ve bu bütünlüğü bağlaç kullanımı ile desteklemekte problem yaşadığı söylenebilir.

- (2) Ö14: Türkiye, eğitiminize devam etmek için hedef ülkelerden biridir. Bunun nedeni, Türkiye’nin Avrupa kalitesinde eğitim veren üniversitelere sahip olması ve düşük suç oranıyla en güvenli ülkelerden biri olması ve eğitim almayı uygun hale getirmesidir. Türkiye’de yaygın olmayan çeşitli favori bölümler vardır, örneklerinden biri “sanat kuramı ve Eleştirisi”dir.
- (3) Ö18: İlk önce yeni bir ülkede yaşamının nimetlerinden bahsetmek istiyorum. Bunlar benim için yeni deneyimler, yeni kültürler ve yeni inanlar ile tanışılacak. Türkiye Müslüman bir ülke olduğu için rahat bir ülkedir. Yabancılar için yaşamak için iyi bir ülkedir. Gelecekte iş yapmak, iş çalışmak için bil dili daha iyi bilmektense çok güzel olmuş.

Örnek 2 ve 3 söz konusu öğrencilerin metinlerinin ilk paragraflarını oluşturmaktadır, dolayısıyla öğrencilerin metne uygun bir giriş tümcesi/paragrafı ile giriş yapmadıkları, doğrudan konuyu geliştirici nitelikte tümcelerle yazmaya başladıkları anlaşılmaktadır. Buna ek olarak her iki örnekte de Türkiye’nin konulaştırıldığı, dolayısıyla metni kendi deneyimleri ile ilişkilendirerek oluşturdukları saptanmıştır.

- (4) Ö2: Ben Konya’da yaşıyorum. Konya çok güzel bir şehir, çok rahat, kalabalık değil. her şey pahalı değil, ulaşım çok güzel, herhangi bir büyükşehir en büyük 6. Türkiyede. Konya’da insanlar çok iyi ve onlar yardım severler. ben burada öğrenciyim, Türkiyede öğrenci için her şey kolaylaştır. İndirimli ulaşım için, müze girmek istiyorsa idirimli vardır.

Örnek 4’te metin türüne uygun olmayan bir dil kullanımı görülmektedir. Öğrenci öneri türünde bir metin oluşturmaktansa, yaşadığı şehirde edindiği tecrübeleri okuyucuya aktarmaktadır. Bu da öğrencinin konuyu metinleştirirken türü değiştirdiği anlamına gelmektedir. Ayrıca öğrencinin hem açık adlı kullanımında hem de yüklem kişi çekimlerinde gönderimsel ifadelerin sürekliliğini sağlamadığı da söylenebilir.

(5) Ö17: Ayrıca, yurt dışına olumsuz şeyler düşünüyormusunuz. Yurt dışına ziyaret için reski olabilir Nenden senin ülkeneye çok tanıtım her şeyler da yerler biliyorsun ama başka hiç bir şey bilmiyorsun o şekilde riski olabilir. mesela ailemi özlemi, ülkeni özlemi hava durumu özlemi Bütün şeyler nasıl olabilir beliyemecek.

Örnek 5 incelendiğinde, öğrencinin hedef dilin sözcük varlığına ve sözdizimine ilişkin yeterli bilgiye sahip olmadığı, düşüncelerini açık ve anlaşılır bir biçimde ifade etmekte problem yaşadığı anlaşılmaktadır. Başka bir deyişle, öğrencinin hem sözcüksel hem de tümcesel düzeyde dili hatalı kullanması, ürettiği metnin biçimini de olumsuz yönde etkilemiştir.

Ürün odaklı yazma modelinde gerçekleştirilen söz konusu yazma etkinliğinde öğrenciler düşüncelerini düzenlemede ve bölümlendirmelerde sorun yaşamalarının yanı sıra dilbilgisi kurallarına hakim olma, yeterli sözcük varlığına sahip olma ve yazma sürecine ilişkin yeterli bilgiye sahip olmada eksik durumdadırlar. Ayrıca metnin anlamsal ve mantıksal bütünlüğünü oluşturma ve sürdürmede güçlük yaşamaktadırlar.

3.2. Süreç Odaklı Yazma Metinlerinin Değerlendirilmesi

Çalışmanın bu bölümünde de öğrencilere aynı konu üzerinden yazma çalışması bu kez süreç odaklı olarak geliştirilmiş ve öğrencilerin bir metin oluştururken gereksinim duydukları “içerik bilgisi, dizge bilgisi, süreç bilgisi, bağlam ve tür bilgisi” (Hyland, 2009) ne yönelik çalışmalar süreç içerisinde gösterilmiş ve ayrıntılandırılmıştır. Bu süreç içerisinde öğrencilere geri bildirimler verilerek yazma bölümleri değerlendirilmiştir. Bir sonraki aşamada öğrencilerden süreç içerisinde parça parça yazdıkları metin bölütlerini anlamsal ve mantıksal bir bütünlük içerisinde yeniden düzenleyip metne son halini vermeleri istenmiştir. Bir önceki yazma modelinde olduğu gibi yazdıkları metinlerde tutarlılık görünümleri söz konusu form üzerinden notlandırılmış ve tutarlılığın her bir alan ve altalanına göre dağılımları betimlenmiştir. Bu notlandırma ve dağılıma ilişkin veriler aşağıdaki tabloda (Tablo 3) sunulmuştur. Daha sonrasında da bu değerlendirmelerin nitel bulgularla desteklenmesi amacıyla öğrenci metinlerinden örnekler sunularak tutarlılık görünümleri yorumlanmıştır.

Tablo 3. Süreç Odaklı Yazma Metinlerinin Değerlendirilmesi

Tutarlılık Ölçütü		Değerlendirme Puanı		
Alan	Altalan	Yetersiz (1)	Kabuledilebilir (2)	Yeterli (3)
BÜTÜNLÜK	Metin tümceleri arası anlamsal uyum (sözcüksel ve dilbilgisel)	Tümceler arasında anlamsal uyum yok. 0/18	Tümceler arasında anlamsal uyum kısmen var. 10/18	Tümceler arasında anlamsal uyum var. 8/18
	Metin tümceleri arası mantıksal uyum	Tümceler arasında mantıksal uyum yok. 0/18	Tümceler arasında mantıksal uyum kısmen var. 9/18	Tümceler arasında mantıksal uyum var. 9/18
	Her iki uyumu bağlaçlarla destekleme	Metindeki bağlaç kullanımı uyumu desteklemiyor. 1/18	Metindeki bağlaç kullanımı uyumu kısmen destekliyor. 9/18	Metindeki bağlaç kullanımı uyumu destekliyor. 8/18
KONU SÜREKLİLİĞİ	Başlıklandırma	Başlıklandırma yok/uygun değil. 9/18	Başlıklandırma kısmen uygun. 7/18	Başlıklandırma var/uygun. 2/18
	Konuya giriş yapma	Konuya ilişkin giriş tümcesi/paragrafı yok/uygun değil. 1/18	Konuya ilişkin giriş tümcesi/paragrafı kısmen uygun. 5/18	Konuya ilişkin giriş tümcesi/paragrafı var/uygun. 12/18
	Konuyu belirlenen savda geliştirme	Girişi destekleyen tümce/paragraf yok/uygun değil. 1/18	Girişi destekleyen tümce/paragraf kısmen uygun. 9/18	Girişi destekleyen tümce/paragraf var/uygun. 8/18
METNE ÖZGÜ DİL KULLANIMI	Metnin konusunu sonuçlandırma	Konuyu sonuçlandırıcı tümce/paragraf yok/uygun değil. 5/18	Konuyu sonuçlandırıcı tümce/paragraf kısmen uygun. 5/18	Konuyu sonuçlandırıcı tümce/paragraf var/uygun. 8/18
	Dilbilgisel seçimlerin metin türü ile uyumu	Dil kullanımı metin türü ile uyumlu değil. 0/18	Dil kullanımı metin türü ile kısmen uyumlu. 8/18	Dil kullanımı metin türü ile uyumlu. 10/18
	Gönderimsel ifadelerin uygunluğu	Gönderimsel ifadelerin kullanımı uygun değil. 0/18	Gönderimsel ifadelerin kullanımı kısmen uygun. 5/18	Gönderimsel ifadelerin kullanımı uygun. 13/18
	Açık ve anlaşılır ifadeler kullanma	Metindeki ifadeler açık ve anlaşılır değil. 0/18	Metindeki ifadeler kısmen açık ve anlaşılır. 5/18	Metindeki ifadeler açık ve anlaşılır. 13/18

Tablo 3'te görüldüğü üzere, süreç odaklı yazma modeli ile üretilen öğrenci metinlerinin çoğu kabuledilebilir ve yeterli düzeydedir. Yalnızca başlıklandırma ölçütünde yetersiz düzeyin çoğunlukta olduğu anlaşılmaktadır. Metinler bütünlük açısından incelendiğinde, anlamsal ve

mantıksal uyumun sağlanmadığı hiçbir metin bulunmadığı, öğrencilerin metin tümceleri arasında uyumu oluşturmada genellikle başarılı oldukları gözlemlenmiştir. Aynı şekilde her iki uyumun bağlaçla desteklenmesi noktasında da yalnızca 1 metin yetersiz düzeyde değerlendirilmiş, diğer metinlerde ise bağlaç kullanımının anlamsal ve mantıksal uyumu destekleyecek nitelikte olduğu saptanmıştır. Bu bilgilerden hareketle, süreç odaklı yazma modeli kullanılarak üretilen metinlerin çoğunlukla anlamsal ve mantıksal açıdan konu bütünlüğünün oluşturulduğu, aynı zamanda bağlaç kullanımıyla da bütünlüğün desteklendiği anlaşılmaktadır. Bir diğer değerlendirme ölçütü konu sürekliliğidir. Bu ölçüte göre, öğrencilerin çoğunlukla metinlerine uygun başlık seçmekte yetersiz düzeyde olduğu, yalnızca 2 metnin uygun biçimde başlıklandırıldığı saptanmıştır. Buna ek olarak metnin bölümlendirilmesi açısından metinler çoğunlukla kabuledilebilir ve yeterli düzeyde değerlendirilmiştir. Bu kapsamda çoğu metinde konuya uygun bir giriş tümcesi veya paragrafının yer aldığı, devamında ise geliştirici tümcelerle konunun desteklendiği ve sonuçlandırıldığı belirlenmiştir. Bu değerlendirme öğrencilerin süreç odaklı yazma modeli ile ürettikleri metinlerinde genellikle konu sürekliliğini takip edebildiklerine ve metinlerini uygun biçimde bölümlendirebildiklerine işaret etmektedir. Son olarak metne özgü dil kullanımına ilişkin incelemeler gerçekleştirilmiş ve bu ölçütü sağlamakta yetersiz düzeyde olan herhangi bir öğrenci metnine rastlanmamıştır. Öğrencilerin çoğunlukla dilbilgisel seçimlerini metin türüne uygun biçimde düzenledikleri ve uygun gönderimsel ifadelerle metnin tutarlılığına katkı sağladıkları, dolayısıyla da öneri metin türüne ilişkin yeterli düzeyde bilgiye sahip oldukları söylenebilir. Bu ölçütlerin yanı sıra metinler açık ve anlaşılır dil kullanımı açısından da değerlendirilmiş ve sonuçta, öğrencilerin daha az hatalı eşdizimler kurduğu, metne belirsizlik katan ifadelerle de daha az sıklıkta yer verdikleri gözlemlenmiştir. Dolayısıyla metinlerin anlaşılabilirlik düzeylerinin de yeterli olduğu belirlenmiştir. Aşağıda tutarlılık ölçütüne ilişkin süreç odaklı yazma metinlerinden seçilen rastgele örnekler yer verilmektedir.

- (6) Ö8: Yeni bir ülkede yaşamın hem olumlu hem de olumsuz yönleri vardır. İlk olarak, yeni bir dil öğrenmek zorlu bir süreç olabilir, ancak bu durum aynı zamanda insanın zihnini geliştirir ve iletişim becerilerini artırır. Farklı bir dilde konuşmak, yerel halkla daha iyi iletişim kurmanıza yardımcı olur.

Örnek 6'da öğrencinin anlamsal ve mantıksal açıdan uygun bir metin oluşturduğu, sözvarlığını metnin konusuyla bağıntılı biçimde düzenlediği görülmektedir. Öğrenci ayrıca söz konusu uyumu gerekli yerlerde uygun bağlaçlar kullanarak desteklemekte ve metnin bütünlüğüne katkı sağlamaktadır.

- (7) Ö1: İnsanlar genellikle savaş, siyasal problemler, Deprem yüzünden yeni bir ülkede yaşamak zorunda kalır. Bazı insanlar genellikle yeni bir dil öğrenmek, turizm yapmak ve eğitim almak için yeni bir ülkede yaşamayı tercih eder.

Örnek 7 söz konusu öğrenci metninin giriş bölümünü oluşturmaktadır ve ilgili bölüm incelendiğinde, öğrencinin metne, metnin konusuna ilişkin uygun bir giriş paragrafı ile başladığı anlaşılmaktadır.

- (8) Ö1: Yeni bir ülkede yaşamının birçok olumlu ve olumsuz yönü vardır. Yeni bir ülkede yaşamının en güzel yön yabancı dil öğrenmektir. Yeni bir ülkede yaşamının güzelliklerinden ikincisi yeni kültür keşfetmektir. Yeni bir ülkede yaşamının güzelliklerinden diğeri yeni şeyler öğrenmektir.

Fakat yeni bir ülkede yaşamının birçok olumsuz yönü vardır. yeni bir ülkede yaşamının kötülüklerinden biri yabancı hissetmektir. Yeni bir ülkede yaşamının kötülüklerinden ikincisi yemek yiyememektir. Yeni bir ülkede yaşamının kötülüklerinden sonraki iletişim kuramamaktır. Yeni bir ülkede yaşamının kötülüklerinden öbürü Ailemi özlemektir yeni bir ülkede yaşamının kötülüklerinden diğeri arakadaş edinmemektir.

Örnek 8 bir önceki örnekte yer alan öğrenci metninin gelişme bölümünden alınmıştır. Söz konusu bölümün metnin konusuna yönelik geliştirici düşüncelerden oluştuğu, öğrencinin belirlenen savda konu sürekliliğini sağladığı söylenebilir.

- (9) Ö6: Sonuçta, yeni bir ülkede yaşamak istediğinizde bu ülkeyi biraz araştırma yapmalısınız (alışkanlıklarının, kuralarının, kültürlerinin...), ayrıca onların dilini öğrenmelisiniz.

Örnek 9'da öğrencinin öneri metin türüne uygun bir dil kullanımı sergilediği, konuyu metinleştirirken türü değiştirmedeği görülmektedir. Ayrıca açık adıl kullanımında ve yüklem kişi çekimlerinde de uygun gönderimsel ifadelerle tutarlılığa katkı sağladığı söylenebilir.

- (10) Ö11: İlk olarak yeni bir ülkede yaşamının faydaları anlatayım. Birincisi yeni insanlarla tanışmaktır. Sonra yeni kültürler tanımak, kendini geliştirmek, yabancı dil öğrenmek, tecrubeli olmak, becerileri geliştirmek.

Örnek 10 incelendiğinde, öğrencinin metninde metnin konusuyla uyumlu sözvarlığına yer verdiği, “yeni insanlarla tanış-, yeni kültürler tanı-, kendini geliştir-, yabancı dil öğren-, becerileri geliştir-” gibi uygun eşdizimsel ifadelerle de metnin anlaşılabilirliğini desteklediği gözlemlenmektedir.

Süreç odaklı yazma modelinde gerçekleştirilen söz konusu yazma etkinliğinde öğrencilerin bu kez düşüncelerini düzenlemede ve bölümlendirmelerde daha yetkin oldukları gözlemlenmiştir. Düşüncelerin metin bölümlerine uygun biçimde düzenlenerek dilbilgisel ve sözcüksel düzlem ile desteklenmiş olması metnin bütünlüğü ve anlaşılabilirliği için temel bir gerekliliktir. Söz konusu yazma modelinde öğrencilerin bu temel gerekliliği daha etkin bir biçimde dilsel düzleme

taşıyabildikleri anlaşılmaktadır. Bununla birlikte bu yazma modeli ile öğrencilerin gerek metin yapısını oluştururken gerekse metin türüne özgü dil kullanımı sergilerken daha yetkin oldukları söylenebilir. Aynı zamanda belli bir alana ve bağlam bilgisine dayalı olarak dilbilgisel yapıları ve sözcük kullanım becerisi, yabancı dil öğretiminin daha etkileşimsel olmasına da katkı sağlamaktadır.

3.3. İki Yazma Modelinin Sonuçlarının Karşılaştırılması

Çalışmanın son araştırma sorusu ürün ve süreç odaklı iki farklı yazma modelinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı metinlerindeki tutarlılık görünüşleri ve düzenlemeleri arasında bir fark olup olmadığına ilişkin bir değerlendirme sunmak üzerinedir. Çalışmanın bu bölümünde de Türkiye’de öğrenim gören uluslararası öğrencilerin seçili bir konu çerçevesinde ürün ve süreç odaklı yazma çalışmalarındaki metinlerin tutarlılık görünüşleri ve düzenlemelerine ait elde edilen veriler aşağıdaki tabloda (Tablo 4) sunulmuştur. Uluslararası öğrencilerin yazılı metinlerinde sergiledikleri tutarlılık ilişkilerinin iki yazma modeli kapsamındaki sonuçları yüzdelerle verilmektedir. Elde edilen veriler yorumlanırken tutarlılık ölçütü alan başlığında bulunan her bir altalan iki yazma modelinde karşılaştırılarak bütüncül bir değerlendirme sunulmaya çalışılmıştır.

Tablo 4. İki Yazma Modeline Göre Metinlerin Tutarlılık Görünüşleri

Tutarlılık Ölçütü Alan ve Altalan Dağılımı	Değerlendirme Ölçütü	Ürün Odaklı Yazma		Süreç Odaklı Yazma	
		N	%	N	%
1. Bütünlük					
1.1 Metin tümceleri arası anlamsal uyum (sözcüksel ve dilbilgisel)	Yetersiz	6	33,33	0	0
	Kabuledilebilir	12	66,67	10	55,56
	Yeterli	0	0	8	44,44
1.2 Metin tümceleri arası mantıksal uyum	Yetersiz	11	61,11	0	0
	Kabuledilebilir	5	27,78	9	50
	Yeterli	2	11,11	9	50
1.3 Her iki uyumu bağlaçlarla destekleme	Yetersiz	10	55,56	1	5,56
	Kabuledilebilir	6	33,33	9	50
	Yeterli	2	11,11	8	44,44
2. Konu Sürekliliği					
2.1 Başlıklandırma	Yetersiz	10	55,56	9	50
	Kabuledilebilir	8	44,44	7	38,89
	Yeterli	0	0	2	11,11

2.2 Konuya giriş yapma	Yetersiz	11	61,11	1	5,56
	Kabuledilebilir	6	33,33	5	27,78
	Yeterli	1	5,56	12	66,67
2.3 Konuyu belirlenen savda geliştirme	Yetersiz	8	44,44	1	5,56
	Kabuledilebilir	9	50	9	50
	Yeterli	1	5,56	8	44,44
2.4 Metin konusunu sonuçlandırma	Yetersiz	14	77,78	5	27,78
	Kabuledilebilir	4	22,22	5	27,78
	Yeterli	0	0	8	44,44
3. Metne Özgü Dil Kullanımı					
3.1 Dilbilgisel seçimlerin metin türü ile uyumu	Yetersiz	13	72,22	0	0
	Kabuledilebilir	5	27,78	8	44,44
	Yeterli	0	0	10	55,56
3.2 Gönderimsel ifadelerin uygunluğu	Yetersiz	12	66,67	0	0
	Kabuledilebilir	6	33,33	5	27,78
	Yeterli	0	0	13	72,22
3.3 Açık ve anlaşılır ifadeler kullanma	Yetersiz	8	44,44	0	0
	Kabuledilebilir	9	50	5	27,78
	Yeterli	1	5,56	13	72,22

Tablo 4'te yer aldığı üzere tutarlılığın ilk görünümü olarak değerlendirilen bütünlük alanında metin tümceleri arası anlamsal uyumun sözcüksel ve dilbilgisel olarak düzenlenmesinde ürün odaklı yazma çalışmasında öğrenci metnlerinin % 33,33'ü yetersiz; %66,67'si ise kabuledilebilir olarak değerlendirilirken metin bütünlüğünün bu altalanında yeterli değerlendirmesi alan bir metin ile karşılaşmamıştır. Öte yandan sözkonusu tutarlılık alan ve altalan düzenlenmesinin süreç odaklı yazma çalışmalarındaki görünümü incelendiğinde ise % 55,56'sı kabuledilebilir; % 44,4'ü ise yeterli değerlendirmesi alan metinler ile karşılaşılırken bu yazma modelinde metnin tutarlılığının sözcüksel ve dilbilgisel uyumunun sağlanmasında yetersiz bir metnin olmadığı görülmektedir. Bütünlük alanının bir diğer altalanında yer alan metin tümceleri arasında mantıksal uyumun sağlanmasında ürün odaklı yazma çalışmalarındaki öğrenci metnlerinin % 61,11 yetersiz, %27,78'i kabuledilebilir ve %11,11'i de yeterli değerlendirmesini alırken süreç odaklı çalışmalarda ise kabuledilebilir ve yeterli değerlendirmesi alan metinlerin birbiriyle eşit bir dağılıma (%50) sahip olduğu ortaya çıkmış, yetersiz değerlendirmesi alan bir metne ise rastlanmamıştır. Bütünlüğün son altalanını oluşturan bağlaç kullanımının ürün odaklı yazma çalışmalarındaki öğrenci metnlerinde %55,56'sı yetersiz; %33,33'ünde kabuledilebilir; %11,11'lik diliminde ise yeterli olarak notlandırılırken süreç odaklı yazma çalışmalarında ise %5,56'lık

bir dilim yetersiz; % 50'si kabuledilebilir ve % 44,44'ü de yeterli olarak değerlendirilmiştir. Bu durumda metin tutarlılığının ilk görünümü olarak yer alan bütünlüğün üç altalanında da öğrencilerin süreç odaklı yazma çalışmalarında daha iyi bir performans sergiledikleri ürün odaklı yazma çalışmalarında ise metin tümceleri arasında anlamsal ve mantıksal uyumları düzenlemede ve devam ettirmede yetkin düzeyde olmadıkları gözlemlenmiştir. Bununla birlikte metin tümceleri arasındaki anlamsal uyumun sağlanmasında ürün odaklı yazma çalışmalarında yeterli düzeyde bir metin ile karşılaşılmazken mantıksal uyumun sağlanması ve her iki uyumun bağlaçla desteklenmesinde de yalnızca iki öğrenci metninde yeterlilik gözlemlenmiştir. Öte yandan süreç odaklı yazma çalışmalarında ise bütünlük ölçütünün anlamsal ve mantıksal uyumunun yer almadığı herhangi bir metin ile karşılaşılmamıştır. Bu uyumların metin içerisinde bağlaçla desteklenmesi altalanında ise yalnızca bir öğrenci metni yetersiz olarak etiketlenmiştir. Sonuç olarak öğrencilerin yazma sürecini aşamalı olarak gerçekleştirdiği ve geri bildirimlerle desteklediği yazma çalışmalarında metin bütünlüğünü sağlamada ve sürdürmede daha başarılı olduklarını değerlendirmek mümkündür.

Çalışma kapsamında tutarlılığın ikinci görünümü olarak değerlendirilen konu sürekliliğinin öncelikle başlıklandırma ile yapılmasında ürün odaklı ve süreç odaklı yazma çalışmalarında benzer sonuçlar ile karşılaşmıştır. Ürün odaklı yazma çalışmalarındaki öğrenci metninin %55,56'sı yetersiz; %44,44 kabuledilebilir olarak etiketlenirken uygun başlık seçimi açısından yeterli bir metin ise bulunmamaktadır. Süreç odaklı yazma çalışmalarındaki öğrenci metninin ise %50'si yetersiz; %38,89'u kabuledilebilir; %11,11 ise yeterli olarak değerlendirilmiştir. Konu sürekliliğinin sağlanmasının bir diğer altalanı olan konuya giriş yapmanın iki yazma çalışmasında çıkan sonuçları tam tersi özellik sergilemektedir. Diğer bir deyişle ürün odaklı yazma çalışmalarında konuya giriş yapmada öğrenci metninin % 61,11'inin yetersiz, % 33,33'ünün kabuledilebilir % 5,56'sının ise yeterli olduğu değerlendirilirken süreç odaklı yazma çalışmalarının ise %5,56'sı yetersiz; %27,78'i kabuledilebilir ve %66,67'si ise yeterli etiketi almıştır. Konu sürekliliğinin sağlanmasının üçüncü altalanı olan konuyu belirli bir savda geliştirmede ise ürün odaklı yazma çalışmalarında yetersiz etiketi alan metin dağılımı %44,44 iken süreç odaklı yazma çalışmasında ise %5, 56'dır. Konuyu belirli bir savda geliştirme altalanında öğrenci metninin kabuledilebilir değerlendirmesi her iki yazma modelinde eşit bir dağılım (%50) sergilemektedir. Konu sürekliliğinin sözkonusu altalanında ürün odaklı yazma çalışmalarında öğrenci metninin % 5,56'sı yeterli olarak değerlendirilirken süreç odaklı yazma çalışmalarında ise % 44,44'ü yeterli olarak notlandırılmıştır. Konu sürekliliğinin son altalanında yer alan metin konusunu sonuçlandırmada ise iki yazma modelinde farklı sonuçlara ve dağılım ilişkilerine ulaşılmıştır. Metin konusunu sonuçlandırırken ürün odaklı yazma çalışmasında öğrenci metninin %77,78'i yetersiz, % 22,22'si de kabuledilebilir olarak değerlendirilmiştir. Sözkonusu yazma çalışmasında metin konusunu sonuçlandırma kapsamında

yeterli düzeyde bir öğrenci metni ile karşılaşmamıştır. Konu sürekliliğinin bu altalanına ilişkin süreç odaklı yazma çalışmalarında ise öğrenci metnlerinin hemen hemen yarısı (%44,44) yeterli olarak değerlendirilirken kabuledilebilir ve yetersiz olarak etiketlenen metinlerin ise %27,78’lik bir dilime sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak çalışmada metin tutarlılığının ikinci görünümü olarak yer alan konu sürekliliğinin başlıklandırma altalanında her iki yazma modelinde bir farklılık sergilenmediği öğrencilerin başlık seçiminde güçlük yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Öte yandan konu sürekliliğinin diğer altalanlarında ise süreç odaklı yazma çalışmalarında öğrenci metnlerinin yeterlilik düzeylerinin daha yüksek olduğu ürün odaklı yazma çalışmalarında ise yeterlilik düzeylerinin ise düşük olduğu gözlemlenmiştir.

Çalışma kapsamında tutarlılığın son görünümü olarak metne özgü dil kullanımının iki yazma modeli ile olan ilişkisi üç altalanda değerlendirilmiştir. Yazma becerisinin tutarlılığının dilbilgisel açıdan değerlendirildiği ilk alanda öğrenci metnlerinde dilbilgisel seçimlerin metin türü ile uyumu karşılaştırıldığında ürün odaklı yazma modelinde %72,22 oranında yetersizlik; %27,78 oranında ise kabuledilebilirlik ortaya çıkmıştır. Diğer yandan bu yazma modelinde metin türü ile uyumlu doğru dilbilgisel yapıların yeterli düzeyde eşleştirildiği bir metin ile ise karşılaşmamıştır. Ancak süreç odaklı yazma modelinde öğrencilerin dilbilgisel seçimlerinin metin türü ile uyumluluğu bu kez %44,44 kabuledilebilir; %55,56 yeterli olarak değerlendirilmiştir. Bir diğer deyişle bu yazma modelinde metin türü ile dilbilgisel yapıların daha yüksek oranda doğru eşleştirildiği anlaşılmaktadır. Ayrıca süreç odaklı yazma modelinde öğrenci metnlerinin hiçbiri yetersiz değerlendirmesi almamıştır. Metne özgü dil kullanımının bir diğer altalanında ise gönderimsel ifadelerin uygunluğu yer almaktadır. Öneri türünde bir metin oluşturmaları istenen öğrencilerin “sen” ve/veya “siz” adının yüklemle uyumunun yanı sıra “insanlar, yeni bir ülkede yaşayanlar” gibi açık adlar ile gönderim ilişkisinde bulunan “onlar” adının yüklemle uyumunu sağlamalarının denetlendiği bu altalanda ürün odaklı ve süreç odaklı yazma metnlerinde farklı sonuçlar elde edilmiştir. Ürün odaklı öğrenci metnlerinde gönderimsel ifadelerin yeterli olarak etiketlendiği bir metin ile karşılaşılmazken metinlerin büyük bir çoğunluğu (%66,67’si) yetersiz; bir diğer kısmı da (%33,33) kabuledilebilir olarak değerlendirilmiştir. Öte yandan süreç odaklı öğrenci metnlerinde ise gönderimsel ifadelerin kullanımında daha başarılı sonuçlar elde edildiği görülmektedir. Bu yazma modelinde yetersiz düzeyde etiketlenen bir metin yokken metinlerin büyük bir kısmı (%72,22) yeterli; daha az bir kısmı da (%27,78) kabuledilebilir etiketini almıştır. Metne özgü dil kullanımının son altalanında ise tutarlılığın en önemli göstergeleri arasında sayılan açık ve anlaşılır ifadeler kullanma yer almaktadır. Ürün odaklı yazma çalışmasında öğrenci metnlerinin açık ve anlaşılabilirliği % 44,44 oranında yetersiz; % 50 oranında ise kabuledilebilir %5,56 oranında ise yeterli olarak değerlendirilmiştir. Bir diğer deyişle söz konusu yazma modelinde öğrenci metnlerinin çok küçük bir kısmında açık ve anlaşılır ifadeler yer verilmiştir. Öte yandan

süreç odaklı yazma çalışmasında öğrenci metinlerinden yetersiz değerlendirmesi alan bir metin bulunmazken %27,78'si kabuledilebilir; %72,22'si de yeterli olarak değerlendirilmiştir. Diğer bir deyişle süreç odaklı yazma çalışmasında öğrenci metinlerinde açıklık ve anlaşılabilirlik özelliklerinin daha iyi düzeyde sergilendiği görülmektedir. Son olarak çalışmada metin tutarlılığının üçüncü görünümü olarak yer alan metne özgü dil kullanımının altalanlarında ürün odaklı ve süreç odaklı yazma çalışmalarında benzer sonuçlar elde edilmiştir. Tutarlılığın bu görünümünde ürün odaklı öğrenci metinlerinde yetkinlik düzeyinin her altalanında düşük olduğu süreç odaklı yazma çalışmalarında yetkinlik düzeyinin arttığı görülmüştür.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin metin üretme sürecinde dilsel, anlamsal ve mantıksal bütünlüğü sağlama ve sürdürmede yetkinliklerini betimlemeye çalışan bu çalışmada metinlerdeki tutarlılık “bütünlük, konu sürekliliği ve metne özgü dil kullanımı” alanları ve bunların altalanları ile ilişkilendirilerek değerlendirilmiştir. Aynı zamanda bu değerlendirme ürün ve süreç odaklı iki yazma modeli kapsamında hem ayrı ayrı hem de karşılaştırmalı olarak gerçekleştirilmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgularda ürün odaklı yazma çalışmalarında öğrenci metinlerinin tutarlılık bileşenlerini sağlama ve sürdürmesi noktasında sorunlarla karşılaşmıştır. Çalışma kapsamında ürün odaklı yazma çalışmalarında öğrenci metinleri tutarlılık bileşenlerinden metne giriş yapma, belirli bir sav geliştirme ve bu savı destekleme ve metni sonuçlandırmada çoğunlukla yetersiz olarak değerlendirilmiştir. Bununla birlikte belli bir metin türünü doğru dilbilgisel yapılarla destekleme, gönderim ilişkilerini kurma ve açık ve anlaşılır tümceler oluşturmada da öğrenci metinlerinin çoğunlukla yetersiz olduğu gözlemlenmiştir. Öte yandan tutarlılık bileşenlerinden tümceler arası dilbilgisel, sözcüksel ve anlamsal uyumların sağlanması ve bu uyumun bağlaçlarla desteklenmesinde de ürün odaklı yazma metinlerinde genel olarak kabuledilebilir özellik sergilendiği gözlemlenmiştir. Diğer bir deyişle ürün odaklı yazma çalışmalarında öğrenci metinleri genel olarak doğru sözcükleri ve dilbilgisel yapıları kullanmada kabuledilebilir özellik gösterebilir de konu sürekliliğinin ve metne özgü dil kullanımının sağlanmasında yetkin özellikte değildir. Bu bileşenlerde yetersiz kalmasının öğretmenin rehberliğinden yoksun olmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Ürün odaklı yazma modelinde öğrenci öğretmenden yazma sürecinde geri bildirim almamaktadır. Bu kapsamda öğrencinin metni bölümlendirirken ve metin türüne uygun dilsel yapıları seçerken önceden sahip olduğu bilgileri kullanarak metnini oluşturduğu söylenebilir.

Alanyazında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrenci metinlerinin tutarlılık kapsamında değerlendirilmesine yönelik az sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalar

arasında belli bir uyruktaki öğrenci metinlerinin tutarlılık değerlendirilmesi (Melanlioğlu, 2017) ile belirli yazma biçimlerinde (serbest ve yönlendirilmiş) öğrenci metinlerindeki tutarlılık görünümlerinin belirli değişkenler kapsamında değerlendirilmesi (Ercan Güven & Akpınar, 2020) yer almaktadır. Melanlioğlu'nun (2017) çalışmasında öğrencilerden belli bir konu çerçevesinde yazmaları istenen kompozisyonlar ürün odaklı yazma modeli ile uyumlu görünmektedir. Bu çalışmada öğrenci metinlerinin tutarlılık ölçütlerini sağlamada yetersiz oldukları sonucu elde edilmiştir. Melanlioğlu'nun (2017) çalışmasında elde edilen sonuçlar, bu çalışmada ürün odaklı öğrenci metinlerinden elde edilen bulgularla örtüşmektedir. Bununla birlikte Ercan Güven ve Akpınar (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın serbest yazma metinlerinin ürün odaklı yazma modeli ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Sözkonusu çalışmada da konu sürekliliğinin ve bütünlük bileşenlerinin sağlanmasında öğrenci metinlerinden elde edilen sonuçlar, bu çalışmanın bulguları ile uyumlu özellik sergilemektedir. Öte yandan yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrenci metinlerinin genellikle bağlaşıklık araçları (Kara & Kutlu, 2016; Karakoç Öztürk & Dağıstanlioğlu, 2018) kapsamında değerlendirildiği görülmektedir. Bu çalışmalarda yer alan bağlaşıklık araçlarından gönderimin sağlanması bu çalışmada tutarlılığın metne özgü dil kullanımının sergilenmesinin bir bileşeni olarak yer almaktadır. Bu nedenle bu çalışmalardaki gönderimin sağlanmasına ilişkin bulguların bu araştırma ile karşılaştırılmasının uygun olduğu düşünülmüştür. Karave Kutlu'nun (2016) çalışmasında ürün odaklı yazma metinlerinde öğrencilerin en sık kullandığı bağlaşıklık aracı olarak gönderim ögesi yer almakta olup bu ögenin öğrenciler tarafından çoğunlukla doğru kullanıldığı örnekler üzerine durulmuştur. Ancak bu çalışmada ise ürün odaklı öğrenci metinlerinde gönderimsel ifadelerin kullanımı çoğunlukla yetersiz olarak değerlendirilmiştir. Dolayısıyla Kara ve Kutlu'nun (2016) çalışmasında öğrenci metinlerindeki gönderimsel ögelerin kullanımı ile bu çalışmada elde edilen bulgular örtüşmemektedir. İki çalışmanın bulgularının birbirini destekler nitelikte olmamasının nedenleri arasında gönderimsel ögelerin varlığı ve sıklığı açısından değerlendirilmesi ile metnin anlamsal ve mantıksal uyumunu sağlama açısından değerlendirilmesi sayılabilir. Başka bir deyişle, metinde gönderimsel ifadelerin sıklıkla yer verilmesinin metnin anlamsal ve mantıksal bütünlüğünü olumsuz yönde etkilediği düşünülmekte ve bu açıdan Kara ve Kutlu'nun (2016) çalışması ile mevcut çalışmanın bulgularının örtüşmediğinden söz edilmektedir. Karakoç Öztürk ve Dağıstanlioğlu'nun (2018) çalışmasında da en sık kullanılan dilbilgisel bağlaşıklık araçlarından ikincisi olarak gönderim ögesi yer almaktadır. Ancak bu çalışmada öğrencilerin öyküleyici metinde gönderimsel ögeleri art arda kullanmalarının anlatımı kısırlaştırdığı (2018, s.350) bulgusunun bu çalışmanın bulgularını destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

Araştırmada elde edilen bulgularda süreç odaklı yazma çalışmalarında öğrenci metinlerinin tutarlılık bileşenlerini sağlama ve sürdürmede daha yetkin oldukları sonucuna

ulaşmıştır. Süreç odaklı yazma çalışmalarında öğrenci metnlerinin tutarlılık bileşenlerinden bütünlük ve metne özgü dil kullanımını sağlama ve sürdürmede herhangi bir yetersiz metin ile karşılaşmamıştır. Konu sürekliliğinin sağlanmasında ise öğrenci metnlerinin çoğunluğu yeterli olarak değerlendirilmiştir. Alanyazında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrenci metnlerinin tutarlılık kapsamında değerlendirilmesinde süreç odaklı yazma temelinde gerçekleştirilen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak anadili olarak Türkçe eğitiminde farklı yaş gruplarındaki öğrenci metnlerinin tutarlılık görünümlerinin değerlendirilmesine yönelik çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalarda süreç odaklı yazma metnlerinin öğrencileri metnin dilbilgisel ve anlamsal bütünlüğünü sağlama, metnin retorik yapısını düzenleme ve metnin bilgi ve içerik değerini artırma açısından geliştirdiği gözlemlenmiştir (Bayat, 2014; Çakır, 2003; Karatay, 2011; Ülper & Uzun, 2009). Bu bağlamda bu çalışmanın süreç odaklı yazma metnlerinden elde edilen bulguların anadili olarak Türkçe eğitimi temelinde gerçekleşen çalışmaların bulguları ile örtüştüğü anlaşılmaktadır.

Sonuç olarak yabancı dil olarak Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin yazılı iletişimi kurgularken metnlerinde tutarlılığı sağlama düzeylerinde iki yazma modeline göre çeşitli bulgulara ulaşılmıştır. Öte yandan bu çalışma kapsamında tutarlılığın konu sürekliliği alanının başlıklandırma altalanında yazma modellerine göre bir farklılık ile karşılaşmamıştır. Diğer bir deyişle yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler ürettikleri metni başlıklandırırken iki yazma modelinde de yetersiz olarak değerlendirilmiştir. Bu durum da öğrencilerin metne uygun başlık bulmada yaşadıkları sorunun yazma modellerine göre değişmediğini göstermektedir.

Tutarlılık etkili yazılı iletişimin en önemli bileşeni olarak kabul edilmektedir (Richards, 1990; Lee, 2002b). Bu çalışmada da yer aldığı gibi tutarlılığın çeşitli bileşenleri vardır. Yabancı dil öğrenen öğrencilerin de tutarlı bir metin oluşturabilmesi için de metnin dilbilgisel, sözcüksel ve anlamsal bütünlüğü ile birlikte tümceler arası ve paragraflar arası geçişlerde geçiş ifadelerine ve doğru bağlaçlara yer verme, metni bölümlendirme, belirli bir sav geliştirme ve bunu destekleme, metin türüyle uyumlu dilbilgisel yapıları kullanma, açık ve anlaşılır ifadeler için doğru gönderimsel ilişkilerden yararlanma gibi tutarlılık bileşenlerini kullanması gerekir. Ayrıca öğrencilerin metnlerinde konu sürekliliğini ve metin bütünlüğünü sağlama ve devam ettirebilme için metni yapılandırma işlevinin bilincine sahip olması gerekmektedir. Deniz ve Çekici'nin (2023, s.397) de belirttiği üzere, öğrencilerin bağlantı ve geçiş ifadelerini kullanmaları ve tutarlı bir metin oluşturabilme becerileri söylemi/metni yapılandırma işlevi ile ilişkilidir. Söz konusu edimlerin gerçekleşmesi için yazma becerileri derslerinin metinsellik ölçütleri ile bütünleştirilmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır. Ayrıca farklı yazma modellerinin yazma becerisini farklı yönlerden geliştirdiği dikkate alınarak yazma becerisi derslerinin tek bir modelle sınırlandırılmaması önemlidir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde süreç odaklı yazma modeline

ağırlık verilmesinin öğrencilerin tutarlı bir metin oluşturmalarına daha çok katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Ürün odaklı yazma modeli ile üretilen metinlerde dilbilgisel uygunluk ön planda tutulmakta ve öğrenciden doğru bilgiye dayalı metin oluşturması beklenmektedir. Bu kapsamda öğrenci pasif konumda iken öğretmen ise kural bilgisi vermekte ve yazıları değerlendirmektedir. Bununla birlikte süreç odaklı yazma modeli kullanılarak üretilen metinlerde öğrencinin seçimleri doğrultusunda nitelikli bir metin oluşturması amaçlanmaktadır. Öğrenci yazma sürecinde aktif konumdadır ve dolayısıyla yaratıcılığını ortaya koyması mümkündür. Öğretmen ise bir rehber rolünde öğrencinin yazma sürecine yön vermekte ve öğrenci ile bir iş birliği sağlamaktadır. Bu bilgilerden hareketle yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde süreç odaklı yazma modelinin daha sık kullanılması ile öğrencinin yazma sürecine hakimiyetinin sağlanabileceğinden söz edilebilir. Süreç odaklı yazma modeli öğrencinin yazma süreci boyunca öğretmenden geri bildirimler olarak eksik/yetersiz olduğu noktaları gözlemleyebilmesini ve sonuçta anlamsal ve mantıksal açıdan bütünlüklü bir metin ortaya koyabilmesini mümkün kılmaktadır. Dolayısıyla Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde süreç odaklı yazma modeline ağırlık verilmesinin öğrencinin tutarlı bir metin oluşturmaya daha çok katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Her ne kadar mevcut çalışma sınırlı bir öğrenci grubuyla gerçekleştirilmiş olsa da çalışmadan elde edilen bulgular süreç odaklı yazma modelinin geliştirici özelliklerini destekler ve vurgular niteliktedir.

Söz konusu araştırmada yabancı dilde yazma becerisinde tutarlılığı sağlamanın iki farklı yazma modeli kapsamında gerçekleştirilmesi araştırmanın temel sınırlılıklarındandır. Yazma becerisinin tüm metinsellik ölçütleri kapsamında değerlendirilmesi metin oluşturma sürecindeki sorunların kapsamlı bir biçimde tanımlanması açısından önemlidir. Bu araştırmanın tek bir kurum ve 32 uluslararası öğrenci ile gerçekleştirilmesi araştırmanın bir diğer sınırlılığdır. Söz konusu örneklem grubunun nicel olarak artırılması, dil düzeyi açısından genişletilip çeşitlendirilmesi ve aynı zamanda örneklem grubunun demografik bilgileriyle ilişkilendirilerek değerlendirilmesi sonuçların genelleştirilebilirliğini artıracaktır. İlerleyen çalışmalarda da yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında farklı dil düzeylerinde öğrenim gören daha geniş çaplı örneklem gruplarına uygulanacak yazma etkinlikleri ile ürün ve süreç odaklı yazma modellerinin karşılaştırmalı olarak ele alınabileceği ve her iki yazma modelinin yabancı dilde yazma becerisine katkı sağlayan yönlerinin kapsamlı biçimde ortaya koyulabileceği düşünülmektedir.

ETİK BEYAN

Bu çalışma Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Alanında Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından 09.06.2023 tarihli 263 sayılı karar ile etik açıdan uygun bulunmuştur.

KAYNAKÇA

- Adalar Subaşı, D. (2010). TÖMER’de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Arap öğrencilerin kompozisyonlarında hata analizi. *Dil Dergisi*, (148), 7–16.
- Adas, D., & Bakir, A. (2013). Writing difficulties and new solutions: Blended learning as an approach to improve writing abilities. *International Journal of Humanities and Social Science*, 3(9), 254–266.
- Agustiana, V. (2016). Combining product and process-based approaches to teaching writing discussion texts. *English Review: Journal of English Education*, 4(2), 195-208.
- Aksoy, S. (2018). *Ahmet Ümit’in masal kitaplarının metinsellik ölçütleri bağlamında incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tez]. Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Al-Gharabally, M. (2015). The writing difficulties faced by L2 learners and how to minimize them. *International Journal of English Language and Linguistics Research*, 3(5), 42–49.
- Alisha, F., Safitri N. & Santoso, I. (2019). Students’ difficulties in writing EFL. *Professional Journal of English Education*, 2(1), 20–25.
- Ariyanti, A., & Fitriana, R. (2017). EFL students’ difficulties and needs in essay writing. *International Conference on Teacher Training and Education* (pp. 32–42. Amsterdam: Atlantis Press.
- Ariza Martinez, A. V. (2005). The process-writing approach: an alternative to guide the students’ compositions. *Profile Issues in Teachers’ Professional Development*, (6), 37–46.
- Balci, A., & Gökçe, B. (2022). İlkokul 4. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin tutarlılık görünümleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (31), 380–401.
- Bamberg, B. (1983). What makes a text coherent?. *College Composition and Communication*, 34(4), 417–429.
- Bamberg, B. (1984). Assessing coherence: A reanalysis of essays written for the National Assessment of Educational Progress, *Research in the teaching of English*, 18(3), 305–319.
- Baş, T., & Akturan, U. (2017). *Sosyal bilimlerde bilgisayar destekli nitel araştırma yöntemleri*. Güncellenmiş ve Genişletilmiş 3. Baskı. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Bayat, N. (2014). The Effect of the process writing approach on writing success and anxiety. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14(3), 1133–1141.
- Beaugrande, R. A., & Dressler, W. U. (1981). *Introduction to text linguistics*. London: Longman.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40.

- Boylu, E. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen temel seviyedeki İranlı öğrencilerin yazma problemleri. *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 6(2), 335–349.
- Boylu, E., Güney, E. Z. & Özyalçın, K. E. (2017). Yanlış çözümleme yaklaşımına göre Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1 seviyesi öğrencilerinin yazılı anlatımlarının değerlendirilmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(3), 184–202.
- Connor, U. (1984). A study of cohesion and coherence in English as a second language students' writing. *Paper in Linguistics*, 17(3), 301–316.
- Çocuk, H. E. & Kanatlı, F. (2012). Yazılı anlatım ürünlerinde Türkçe eğitimi lisans öğrencilerinin metinsellik ölçütlerini kullanabilme durumları: Mersin Üniversitesi örneği. İçinde: M. Aksan ve A. Uçar (Ed.) 5. *Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayı Bildiriler Kitabı* (ss. 67–76). Ankara: Şafak Matbaası.
- Çakır, İ. (2010). Yazma becerisinin kazanılması yabancı dil öğretiminde neden zordur?. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(28), 1–12.
- Çakır, Ö. (2003). Yazma öğretiminde süreç yaklaşımına dayalı programın yazılı anlatım becerisini geliştirmedeki rolü: Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi örneği. *TÖMER Dil Dergisi*, 122, 31–51.
- Çetinkaya, G. (2015). Yanlış çözümlemesi: Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B2 düzeyindeki öğrencilerin yazılı metinlerine ilişkin görünüm. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 3(1), 164–178.
- Deniz, K., & Çekici, Y. E. (2023). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi kapsamında ihtiyaç analizine dayalı güncel dil işlevleri listesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi (AKEF) Dergisi*, 5(2), 374–401.
- Dijk, T. A. V. (1977). *Text and context, exploration in the semantics and pragmatics of discourse*. London: Longman.
- Ercan Güven, A. N., & Akpınar, Ş. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin tutarlı metin yazma düzeylerinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 782–801.
- Fareed, M., Ashraf, A. & Bilal, M. (2016). ESL learners' writing skills: Problems, factors and suggestions. *Journal of education and social sciences*, 4(2), 81–92.
- Giarelli, E., & Tulman, L. (2003). Methodological issues in the use of published cartoons as data. *Qualitative Health Research*, 13(7), 945–956.

- Göçer, A. (2010). Eğitim fakültesi öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin süreç yaklaşımı ve metinsellik ölçütleri ekseninde değerlendirilmesi (Niğde Üniversitesi örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(1), 271–290.
- Grabe, W., & Kaplan, R. B. (1996). *Theory and principle of writing*. Oxon, UK: Routledge.
- Günay, V. D. (2017). *Metin bilgisi*. Genişletilmiş 5. Basım. İstanbul: Papatya Yayıncılık.
- Günaydın, H. R. & Bozkurt, B. Ü. (2023). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yanlışları: Büyük Resim. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(3), 1090–1118.
- Güven, A. Z. (2014). 7. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin metinsellik ölçütlerine göre değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 9(8), 517–535.
- Güven, A. Z., Bal, M. & Halat, S. (2014). 5. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin metinsellik ölçütleri açısından incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(3), 739–763.
- Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.
- Hasan, M. K., & Akhand, M. M. (2010). Approaches to writing in EFL/ESL context: Balancing product and process in writing class at tertiary level. *Journal of NELTA*, 15(1-2), 77–88.
- Hyland, K. (2003). *Second language writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hyland, K. (2006). *English for academic purposes: An advanced resource book*. London: Routledge.
- Hyland, K. (2009) *Teaching and researching writing*. 2nd edition. Applied Linguistics in Action. London, U.K.: Longman.
- Imsa-ard, P. (2020). Being an effective writing teacher: understanding writing theories behind the product, process, and genre approaches. *International Journal of Linguistics and Translation Studies*, 1(2), 35–47.
- İşeri, K. (2018). *Sözden yazıya dile gelen metin*. 3. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Kalfa, M. (2014). Yabancılara Türkçe öğretiminde temel düzeydeki öğrencilerin eğitsel oyunlarla yazma becerilerinin geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları (HÜTAD)*, 20, 85–102.
- Kara, M. & Kutlu, A. (2016). Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Yazılı Anlatım Metinlerindeki Bağdaşıklık Görünümleri. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 5(15), 47–62.
- 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.

- Karatay, H. (2011). 4+1 planlı yazma ve değerlendirme modelinin öğretmen adaylarının yazılı anlatım tutumlarını ve yazma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6(3), 1029–1047.
- Keklik, S., & Yılmaz, Ö. (2013). 11. sınıf öğrencilerine ait öyküleyici metinlerin bağdaşıklık ve tutarlılık açısından incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(4), 139–157.
- Kılıçarslan, R. & Yavuz, A. (2014). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin sosyal medya kullanımında yaptıkları yazma hataları. *Electronic Turkish Studies*, 9(3), 863–877.
- Klimova, B. F. (2014). Constraints and difficulties in the process of writing acquisition. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 122, 433–437.
- Lee, I. (2002a). Helping students develop coherence in writing. *English Teaching Forum*, 40(3), 32–39.
- Lee, I. (2002b). Teaching coherence to ESL students: A classroom inquiry. *Journal Of Second Language Writing*, 11(2), 135–159.
- Liu, M., & Braine, G. (2005). Cohesive features in argumentative writing produced by Chinese undergraduates. *System*, 33(4), 623–636.
- Maden, S., Dincel, Ö. & Maden, A. (2015). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma kaygıları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 4(2), 748–769.
- Melanlıoğlu, D. (2017). Leh öğrencilerin Türkçe yazılı anlatımlarının tutarlılık ölçütleri bağlamında değerlendirilmesi. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten*, 65(1), 151–161.
- Mert, E. L. (2011). 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin metinsellik ölçütlerine uygunlukları. *Dil Dergisi*, (153), 7–23.
- Mısırlı, G. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı metinlerinde bağdaşıklık bağıntısı görünüşleri: Bir durum çalışması örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Nunan, D. (2003). *Practical English language teaching*. New York: McGraw-Hill.
- Nunan, D. (2013). *What is this thing called language?* 2. Baskı. London: Palgrave Macmillan.
- Nunan, D., & Choi, J. (2023). *Clarity and coherence in academic writing: Using language as a resource*. New York: Routledge.
- O'Brien, T. (2004). Writing in a foreign language: teaching and learning. *Language Teaching*, 37(1), 1–28.

- 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(1), 167–184.
- Richards, J. C. (1990). *The language teaching matrix*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rusinovci, X. (2015). Teaching writing through process-genre based approach. *US-China Education Review*, 5(10), 699–705.
- Sherman, D., Slawson, J., Whitton, N., & Wiemelt, J. (2010). *The little brown handbook*. Southeastern Writing Centre.
- Şeref, İ., Karagöz, B. & Ardiç, İ. K. (2020). Türkçe ders kitaplarındaki okuma metinlerinin metinsellik özellikleri: Lao Tzu'nun 'acele karar vermeyin' öyküsü örneği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(73), 92–104.
- Şeref, İ., Karagöz, B. & Kaşaveklioğlu, G. (2019). Bir akademisyenin çocuk edebiyatına katkısı: yeşil gözlü kardan adam'da bağlaşıklık, bağdaşıklık ve üst yapı görünümleri. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 1050–1070.
- Tangpermpoon, T. (2008). Integrated approaches to improve students writing skills for English major students. *ABAC Journal*, 28(2), 1–9.
- Tekşan, K. (2018). Ferhunde Kalfa hikâyesinde bağdaşıklık ve tutarlılık görünümleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(1), 217–236.
- Temizyürek, F., & Ünlü, H. (2019). Türkiye Türkçesini yabancı dil olarak öğrenen Gürcü öğrencilerin yazma becerisinde karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *International Journal of Language Academy*, 6(22), 316–327.
- Türkben, T. (2018). Beşinci sınıf Türkçe ders kitabı metinlerinin metinsellik ölçütleri açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(4), 961–986.
- Ulaş Taraf, H., & Doğan, C. (2023). Examining the role of digital tools in pre-service English language teachers' self-efficacy in writing. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi (AKEF) Dergisi*, 5(3), 1216–1227.
- Ülper, H. (2008). *Bilişsel süreç modeline göre hazırlanan yazma öğretimi programının öğrenci başarısına etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- 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.

Ülper, H., & Uzun, L. (2009). Bilişsel süreç modeline göre hazırlanan yazma öğretimi izlencesinin öğrenci başarısına etkisi. *İlköğretim Online*, 8(3), 651–665.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, E. & Jahiç, N. (2008). “Vire” hikâyesi üzerine metindilbilimsel bir inceleme. *SAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, (15), 30–41.

Yılmaz, E., & Topal, Z. (2010). Türkçe öğretiminde metindilbilimsel çözümleme yönteminin uygulanması. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 775–788.