



**Türkçe Öğrenen Mısırlı Öğrencilerin  
Yazılı Anlatım Çalışmalarında Bağdaşıklık: Kahire Örneği\***

*Salih Kürşad DOLUNAY\*\*  
Melda İrem MANTI\*\*\**

**Öz**

Bu araştırmada, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Mısırlı öğrencilerin yazılı anlatımlarında bağdaşıklık araçlarını kullanma düzeyleri değerlendirilmiştir. Araştırmanın amacı, Mısır'da öğrenim gören öğrencilerin bağdaşıklık araçlarını kullanma düzeylerini tespit etmek ve bu konuda çözüm önerileri sunabilmektir. Bu çalışma, Mısır'da, 2014-2015 öğretim yılında, Yunus Emre Enstitüsü Kahire Türk Kültür Merkezinde evreni oluşturan 500 kadar öğrenci arasından A2, B1, B2 ve C1 seviyelerindeki 100 öğrenci ile yapılmıştır. Araştırma sonucunda; bağdaşıklık öğelerini kullanma sıklığı çoktan aza doğru *sözcüksel bağdaşıklık, bağlama öğeleri, eksilteli anlatım, gönderim ve değiştirim* olarak tespit edilmiştir. Seviye arttıkça periyodik olarak kullanma sıklığı ve doğru kullanma düzeyinde artış görülmekle birlikte, genel olarak öğrencilerin yazılı anlatımlarında bağdaşıklık araçlarını kullanma düzeylerinin zayıf olduğu ortaya çıkmıştır. Toplam yazılı anlatım çalışmaları içerisinde, gönderim öğelerinden ilgi zamirini; eksilteli anlatım öğelerinden eklerin düşürülmesini; değiştirim öğelerinin tamamını; bağlayıcılardan ayırt edici, sıralama, açıklama ve varsayım bildiren öğeleri, her seviyede, hiç veya neredeyse hiç kullanmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** metinsellik ölçütleri, metin, yazılı anlatım, bağdaşıklık, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi

**Cohesion in the Written Works of the Egyptian Learners of Turkish: The Cairo Example**

**Abstract**

In this study, the level of the use of cohesive tools in the written works of Egyptian learners learning Turkish as a foreign language was investigated. The aim of the research was to determine the level of use of cohesive tools by the learners who were studying in Egypt and offer solutions in this regard. The study was conducted in Egypt with 100 students at A2, B1, B2 and C1 levels out of the 500 students who formed the entire population at the Yunus Emre Institute in the Turkish Cultural Center of Cairo in the 2014-2015 academic year. According to the results, the frequency of the use of cohesive devices by the learners from the most frequent to the least frequent were *lexical cohesion, conjunctions, ellipsis, reference and substitution*. Although an increase was observed both in the frequency of the use of cohesive devices and their levels of correct use, it was found that the levels of the use of cohesive tools in the written works of the learners was low. It was found that in all the written works that were examined, relative pronouns in reference tools, dropping of suffixes in ellipsis, the entirety of substitution elements,

\* Bu makale, ikinci yazarın birinci yazar danışmanlığında hazırladığı "Türkçe Öğrenen Mısırlı Öğrencilerin Yazılı Anlatım Çalışmalarında Bağdaşıklık (Kahire Örneği)" adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

\*\* Dr. Öğretim Üyesi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Bolu, E-posta: dolunay\_k@ibu.edu.tr

\*\*\* Okutman, Bükreş Yunus Emre Türk Kültür Merkezi, Bükreş/Romanya, E-posta: melda.manti@yee.org.tr

and conjunctions of distinction, sequencing, explanation and assumption were almost never used.

**Keywords:** Textuality criteria, text, written work, cohesion, teaching Turkish as a foreign language

### Giriş

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma, ana dil olarak Türkçe öğretiminde olduğu gibi öğrencilerin ön yargıyla yaklaştıkları, konuya ilişkin çalışmalarda (Köse, 2004: 29; Maden ve bşk., 2015: 766; Çakır, 2010: 166) öğrencilerin zorlandıklarını açıkça belirttikleri bir beceridir. Elbette öğrenim amacına göre öğrencilere farklı etkinliklerle ve farklı düzeyde yazma çalışmaları yaptırılmalıdır ancak etkileşimli her ortamda yazmak bir ihtiyaç olduğundan amacı ne olursa olsun Türkçe öğrenen her adayın yazma becerisi öğrenimi şarttır.

Dil öğretimi, yazılı veya sözlü metinler üzerinden gerçekleştirilir. Dolayısıyla dil öğretimi ana dili veya hedef dil olarak metindilbilimle ortak temeller üzerinde oturmaktadır. Hedef dil olarak Türkçe öğretirken de öğrencilere metinlerin işlevlerini, yapılarını, bağlamını hazır metinler üzerinde göstererek onlardan daha sonra özgün çalışmalar yapmaları beklenmektedir. Dolayısıyla öğretim aşamasında kullanılacak ve daha sonra öğrencilerden yapılandırılması beklenecek her türlü metnin yapıcı doğru, işlevsel ve tutarlı, başka bir deyişle iletişimsel işlevlere uygun olması için metindilbilim ve dil öğretim alanlarının ortak çalışmaları önem kazanmaktadır.

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

Onursal’a göre (2003: 123) “Tümceler dilbilgisel açıdan uygunluğu (Fr. Grammaticalité) ya da bu uygunluğun olmayışı (Fr. Agrammaticalité) dilbilgisi kurallarına göre nasıl saptanabiliyorsa metinler de metin olmayan tümce dizilerinden, metindilbilimi çalışmaları sonucunda ortaya çıkan ölçütler yardımıyla ayırt edilebilmektedir.” Metindilbilimin ortaya çıkardığı söz konusu ölçütler de bağdaşıklık, tutarlılık ve metin elementleridir (amaçlılık, durumsallık, bilgi vericilik, kabul edilebilirlik, metinler arasılık).

“Bir metni oluşturan cümleler tesadüfen bir araya gelmiş, birbirinden bağımsız ve kopuk değildir. Her cümle gerçek karşılığını diğer cümlelerle kurduğu ilişkilerle kazanır.” (Coşkun, 2005: 50) “Kaldı ki tümcenin anlamı, durum bağlamına ve içinde geçtiği metne göre kesinleşir.” (Aksan, 2009: 29) Dolayısıyla dil bilgisinde en büyük inceleme alanı olan cümle, metindilbilimde de en küçük yapı

olarak görülmektedir. Çünkü yine Coşkun (2005: 50)'un belirttiği gibi "Metin birimleri arasındaki ilişkiler bazen bir cümle içinde bazen cümleler arasında bazen de paragraflar arasında ortaya çıkar."

Baçimsel olarak tutarlı olması beklenen bir metnin anlamsal olarak da tutarlı olmasını beklemek gerekir. Art arda gelen biçimsel olarak tutarlı iki cümlenin anlamsal olarak da tutarlı olduğu iddia edilemez. "Bir tümce dizisinin metin olabilmesi onun bir bütünlük arz etmesine ve aktarılan konunun kendisinden önce gelen konularla ilintili olmasına bağlıdır." (Balci, 2006: 192)

"Sözcük, sözcük grubu ve cümleleri bağlam içerisinde değerlendiren metindilbilimin değerlendirme ölçütleri şöyledir: bağdaşıklık, tutarlılık, amaçlılık ve kabul edilebilirlik, bilgisellik, durumsallık ve metinler arasılık." (Ülper, 2011: 850). Bu metinsellik ölçütleri içinde metni merkeze aldıkları için bağdaşıklık ve tutarlılık, en önemli ve en çok kullanılan ölçütlerdir (Coşkun, 2011: 881-890; Özkan, 2004: 170).

Bağdaşıklık "Metindeki bir ögenin yorumunun bir başka ögeye bağlı olma durumudur. Metin kavramının içerdiği bütünlüğü şekil olarak yansıtmaları bakımından metnin temel özelliği niteliğindedir." (Karatay, 2010: 374) Coşkun (2011: 882)'a göre bağdaşıklık ilişkisi bazen bir cümlenin içinde bazen cümleler arasında bazen de paragraflar arasında ortaya çıkmaktadır. Karatay (2010: 382), bağdaşıklık araçlarının etkin kullanımının tutarlı metin oluşturmada öğrencilere farkındalık kazandıracaklarını vurgulamıştır. "Metnin uyumluluğunu sağlayan dilsel ögeler, hem bölümlerin kendi içlerinde, hem de bölümler arasında dilbilgisel, sözdizimsel, anlamsal ve mantıksal bağlantılar kurulmasına yardımcı olurlar." (Onursal, 2003: 128)

Bağdaşıklık ve tutarlılık birbirini tamamlamakla birlikte iki ayrı kavramdır. Bağdaşıklık metindeki küçük yapıyı, tutarlılık ise büyük yapıyı oluşturur. Aksan (2009: 150) ve Toklu (2009: 127) tutarlılığın, metin içinde yer alan kavramlar ve ilişkiler arasındaki mantıksal düzeni, bağlantıyı oluşturduğunu söylemektedir. Coşkun (2011: 881) bunlara ek olarak tutarlılığın oluşmasında bağdaşıklığa ihtiyaç olduğunu belirtmektedir.

Yazılı ya da sözlü olarak oluşturulan bir metnin amacı okuyana/dinleyene bir ileti aktarmaktır. Her düzeyde metnin, iletiyi alıcıya doğru aktarması için bağdaşıklık araçlarını barındırması gerekir. Bu bakımdan "Bağdaşıklık, metnin daha iyi anlaşılmasını ve kalıcı olmasını sağlar." (Özkan, 2002: 116) Zor (2006)'un araştırmasına da dayanarak yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenen öğrencilerin ana dilinde de bağdaşıklık araçlarını bilmesi ve kullanabilmesi gerektiği söylenebilir. Dolayısıyla Türkçe öğretiminde bağdaşıklık araçlarında yaşanan sorunlar yalnızca öğretim sürecine, öğretmene, materyale bağlanamaz. Öğrencinin ön bilgilerinin de yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenirken bağdaşıklık araçlarını kullanma düzeyini etkileyebileceği göz ardı edilmemelidir.

Halliday ve Hasan'ın (1976) sınıflandırmasını Türkçeye uyarlayan ve Türkçede yapılmış kapsamlı çalışmalardan biri olan Coşkun (2005)'un tezinden hareketle bağdaşıklık araçları; bu çalışmada *gönderim*, *eksilteli anlatım*, *değiştirim*, *bağlama ögeleri*, *sözcüksel bağdaşıklık* olmak üzere beş ana bölümde ele alınacaktır.

Türkçe öğrenen Mısırlı öğrencilerin (A2, B1, B2, C1) yazılı anlatım çalışmalarında eş zamanlı sıklık (Dolunay, 2012: 83) çalışmasıyla bağdaşıklık araçlarını kullanma becerilerinin ve bu konudaki hatalı örneklerin incelendiği bu araştırmada, ayrıca temel değişken olan kur seviyeleri arasında gelişme olup olmadığı da ortaya konulmaya çalışılmıştır.

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

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

## Yöntem

### Araştırma Modeli

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

### Varsayımlar

Araştırmada Kahire Yunus Emre Türk Kültür Merkezi (YETKM)'nde 2014-2015 öğretim yılında öğrenim gören 500 kadar öğrenci içinden 100 öğrenciye uygulama yapılmış ve örneklemin evreni yansıttığı varsayılmıştır. Türkçe öğrenen Mısırlı öğrencilerden A1 düzeyinde uygulama yapılmamış, Avrupa Diller İçin Ortak Öneriler Çerçevesi (ADOÖÇ) yeterli tanımlarına göre bu seviyedeki öğrencilerden bağdaşıklık araçlarını kullanma becerisinin beklenmeyeceği varsayılmıştır.

### Sınırlılıklar

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

Çalışmada, metinsellik ölçütlerinden bağdaşıklık üzerinde durulmuştur.

Eksilteli anlatım içerisinde yer alan “bağdaşıklık ilişkisi oluşturmeyen eksilteli anlatımlar” değerlendirme dışında tutulmuştur.

Çalışmada öğrencilerin, uzman görüşleri alınarak belirlenmiş 5 olay, 5 düşünce metni konusu içinden seçtikleri bir konuya ilişkin oluşturdukları metinler değerlendirilmiştir.

### Evren ve Örneklem

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

### Veri Toplama Araçları

Araştırmaya kaynaklık eden olgusal veriler, Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin, verilen 10 (5 olay, 5 düşünce) konu içinden birini seçerek yazdıkları metinlerden oluşmaktadır. Konu seçiminde öğrencilerin öğrenim gördükleri kitaplardan yararlanılmış, bildikleri varsayılan konular tercih edilmiştir. 15 uzmandan ilk aşamada belirlenen 20 konuyu puanlamaları istenmiş, puanlanan konular içerisinde en çok puan alan 10 konu uygulamada kullanılmıştır. Seçilen bu konuların ortalamalarının 8 puan üzerinde olması geçerliliğe kanıt olarak kabul edilmektedir. Ayrıca uzmanların konulara müdahaleleri değerlendirilmiş, konular üzerinde kimi düzenlemelere gidilmiştir.

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

### *Nicel değerlendirme*

### *Bağdaşıklık Düzeyi Değerlendirme Ölçeği*

Çalışmada veri toplama aracı olarak kullanılan ölçek daha önce Coşkun'un (2005: 273) ve Karatay (2010)'ın yaptıkları çalışmalardan elde edilmiştir (Ek 1). Ölçekteki bağdaşıklık düzeyi, metindeki bağdaşıklık unsurlarının kullanım sıklığına ve doğru kullanım oranına göre hesaplanmaktadır.

#### *Nitel değerlendirme*

Araştırmada nicel değerlendirmenin yanı sıra nitel değerlendirme de yapılmıştır. Nitel değerlendirmede öğrencilerin yazılı anlatımlarında bağdaşıklık araçlarını kullanma sorunları belirlenmiş, öğrencilerin oluşturdukları metinlerden örnekler sunulmuştur. Öğrencilerin metinlerinden alınan örnekler, bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Bu örneklerde öğrencilerin yaptıkları yazım ve noktalama yanlışlarına müdahale edilmemiş, metinler öğrencilerin yazdığı biçimiyle aktarılmıştır.

#### **Verilerin Analizi**

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

#### ***Araştırmanın Geçerlilik ve Güvenilirliği***

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

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

#### **Bulgular ve Yorumlar**

Aşağıda Mısırlı öğrencilerin yazılı anlatımlarında bağdaşıklık araçlarını kullanma düzeyleri *gönderim, değiştirim, eksiltile anlatım, bağlama öğeleri ve sözcüksel bağdaşıklık* başlıkları altında ADOÖÇ'de belirtilen seviyelere göre tablolar hâlinde sunularak değerlendirilmiştir. Değerlendirme yapılırken yazım yanlışları ölçüt olarak alınmamıştır. Ayrıca verilen örneklerde yazım yanlışları veya söz konusu örnek dışı yanlışlar da aynen aktarılmış ancak bunlar vurgulanmamıştır.

*Mısırlı öğrencilerin kurlara göre gönderim öğelerini kullanma düzeyleri*

## Türkçe Öğrenen Mısırlı Öğrencilerin Yazılı Anlatım Çalışmalarında Bağdaşıklık: Kahire Örneği

Tablo 1’de A2 seviyesindeki örneklem grubunun yazılı anlatımlarında gönderim ögelerini kullanma sıklığı ve düzeyi gösterilmektedir.

Tablo 1. A2 seviyesindeki öğrencilerin yazılı anlatımlarında gönderim ögelerini kullanma düzeyleri

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

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

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

Örnek:

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

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

Örnek:

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

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

Tablo 2. B1 seviyesindeki öğrencilerin yazılı anlatımlarında gönderim ögelerini kullanma düzeyleri

	N	Kullanım Sayısı	Kullanım Ortalaması	S
--	---	-----------------	---------------------	---

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

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

B1 seviyesindeki Mısırlı öğrencilerin gönderim ögelerini kullanma düzeylerine bakıldığında yine 4. maddedeki ilgi zamirini (0,20) ve 2. maddedeki dönüşlülük zamirini (1,92) kullanma açısından oldukça zayıf oldukları açıkça görülmektedir. Dönüşlülük zamirinin kullanım sıklığı ve doğru kullanım düzeyinde A2 grubuna bakılarak artış görülmekle birlikte öğrencilerin yeterli düzeye erişemedikleri tespit edilmiştir. 3. maddedeki işaret zamirleri (2,84) ve 5. maddedeki işaret sıfatlarının kullanım düzeyi (2,64) de zayıftır. Bu seviyede yalnızca 1. maddedeki şahıs zamirleri (3,80) ve 6. maddedeki karşılaştırma ögelerinin (3,96) doğru kullanma düzeyi iyi seviyededir.

Örnek:

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

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

Örnek:

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

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

Tablo 3. B2 seviyesindeki öğrencilerin yazılı anlatımlarında gönderim ögelerini kullanma düzeyleri

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



## Türkçe Öğrenen Mısırlı Öğrencilerin Yazılı Anlatım Çalışmalarında Bağdaşıklık: Kahire Örneği

	25	96,00	3,8400	2,03470
--	----	-------	--------	---------

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

B2 seviyesindeki Mısırlı öğrencilerin gönderim ögelerini kullanma düzeylerine bakıldığında yine 4. maddedeki ilgi zamirini (0) ve 2. maddedeki dönüşlülük zamirini (0,60) kullanma düzeyi açısından zayıf oldukları açıkça görülmektedir. 3. maddedeki işaret zamirleri (2,92) ve 5. maddedeki işaret sıfatlarının (3,52) kullanım düzeyi de zayıftır. Bu seviyede yalnızca 6. maddedeki karşılaştırma ögelerinin (3,84) ve 1. maddedeki şahıs zamirlerinin (4) doğru kullanım düzeylerinin iyi olduğu söylenebilir.

Örnek:

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

"O" zamirinin gönderim yaptığı kavram "âdetler"dir, dolayısıyla "o" zamiri yerine "onlar" olması gerekmektedir.

Örnek:

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

Örneğe göre dolaşım ve deri rahatsızlıklarına iyi gelen Pamukkale mi, yoksa termal merkez olan Karahayit köyü mü? Metinden anlaşıldığı üzere dolaşım ve deri rahatsızlıklarına iyi gelen yer termal merkezdir. Bu durumun daha açık bir biçimde ifade edilmesi gerekmektedir. İfade şöyle düzenlenebilir: "5-10 km ilerisinde ise uluslararası bir termal merkez olan Karahayit köyü vardır. Burası dolaşım ve deri rahatsızlıklarına iyi geldi. Pamukkale UNESCO tarafından belirlenen Dünya Miras listesinde yer almaktadır."

Tablo 4. C1 seviyesindeki öğrencilerin yazılı anlatımlarında gönderim ögelerini kullanma düzeyleri

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

	23	105,00	4,5652	1,44052
--	----	--------	--------	---------

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

C1 seviyesindeki Mısırlı öğrencilerin gönderim öğelerini kullanma düzeylerine bakıldığında 4. maddedeki ilgi zamirini (0,43) ve 2. maddedeki dönüşlülük zamirini (2, 21) kullanma açısından zayıf oldukları görülmektedir. Öğrencilerin 3. maddedeki işaret zamirlerini (3,39) orta düzeyde kullandıkları tespit edilmiştir. 1. maddedeki şahıs zamirleri (4,60), 5. maddedeki işaret sıfatları (4,56) ve 6. maddedeki karşılaştırma öğelerinin (4,56) doğru kullanım düzeyi iyi seviyededir. C1 düzeyi öğrencilerde hem kullanma sayısı hem de doğru kullanma oranının arttığı görülmektedir.

Örnek:

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

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

Örnek:

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

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

## 2. Mısırlı öğrencilerin kurlara göre eksilteli anlatım öğelerini kullanma düzeyleri

Tablo 5. A2 seviyesindeki öğrencilerin yazılı anlatımlarında eksilteli anlatım öğelerini kullanma düzeyleri

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

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

Tablo 5'te A2 seviyesindeki Mısırlı öğrencilerin eksilteli anlatımı kullanma düzeylerine bakıldığında 1. maddedeki cümlenin düşürülmesini (0,20) neredeyse hiç ve 3. maddedeki eklerin düşürülmesini (0) hiç kullanmadıkları, dolayısıyla bunların zayıf olduğu; 2. maddedeki ortak öğelerin düşürülmesini (3,24) ise orta düzeyde kullandıkları görülmektedir.

Örnek:

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

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

Burada neyin ihmalden söz edildiği belli değildir. Öğrenci, metnin devamında bireyin işini ihmaline dair örnek vermiş olmasına karşın örneği görene kadar neyin ihmalden söz ettiği anlaşılmamaktadır. Cümleyi “Problemlerin başı, bence bireyin işini ihmaldir.” veya “Problemlerin başında bireyin işini ihmali gelir.” biçiminde düzenlemek yani “ihmal”e tamlayan eklemek, anlama netlik katacak; öge eksikliğinden doğan anlam belirsizliği giderilmiş olacaktır.

Örnek:

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

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

Tablo 6. B1 seviyesindeki öğrencilerin yazılı anlatımlarında eksiltili anlatım ögelerini kullanma düzeyleri

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

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

Tablo 6’da B1 seviyesindeki Mısırlı öğrencilerin eksiltili anlatımı kullanma düzeylerine bakıldığında yine 1. maddedeki cümlenin düşürülmesini (0,60) ve 3. maddedeki eklerin düşürülmesini

(0,44) neredeyse hiç kullanmadıkları, dolayısıyla kullanım düzeylerinin zayıf olduğu; 2. maddedeki ortak öğelerin düşürülmesini (4,04) ise iyi düzeyde kullandıkları görülmektedir.

Örnek:

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

İkinci cümlede “ve” ile bağlanan iki unsur arasında ek eksikliğinden dolayı anlam bulanıklığı görülmektedir. İkinci unsurun tamlananı, birinci unsura da aitmiş gibi değerlendirilmelidir ki bu “eğitimsizliğin etkisizliğinden” anlamına gelir. Yapı olarak bakıldığında “eğitimsizlikten ve sosyal medyanın etkisizliğinden” biçiminde düzenlenerek ekin düşürülmesinin yarattığı sorun ortadan kalkacaktır veya “sosyal medyanın etkisizliği ve eğitimsizlikten” biçiminde sıralama değiştirilerek düzenlenmesi uygun olacaktır. Böylece ekin düşürülmesi anlam belirsizliği yaratmayacaktır. Ancak anlamsal olarak bakıldığında da aslında “etkisizlikten” kastedilen sosyal medyanın “olumsuz etkisi” veya “faydasızlığı”dır. Anlamı da göz önüne alınca ikinci cümlenin “Bunun eğitimsizlikten ve sosyal medyanın olumsuz etkisinden kaynaklandığını düşünüyorum.” biçiminde yazılması anlam belirsizliğini ortadan kaldıracaktır.

Örnek:

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

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

Tablo 7. B2 seviyesindeki öğrencilerin yazılı anlatımlarında eksilteli anlatım öğelerini kullanma düzeyleri

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

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

## Türkçe Öğrenen Mısırlı Öğrencilerin Yazılı Anlatım Çalışmalarında Bağdaşıklık: Kahire Örneği

Tablo 7’de B2 seviyesindeki Mısırlı öğrencilerin eksilteli anlatımı kullanma düzeylerine bakıldığında da 1. maddedeki cümlenin düşürülmesini (0,20) neredeyse hiç ve 3. maddedeki eklerin düşürülmesini (0) ise hiç kullanmadıkları, dolayısıyla kullanım düzeylerinin zayıf olduğu; 2. maddedeki ortak ögelerin düşürülmesini (4,04) ise iyi düzeyde kullandıkları görülmektedir.

Örnek:

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

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

Örnek:

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

Örnekteki cümlede bağlaç ile bağlanınca ilk cümlenin eylemi eksik kalmıştır. Bu ifadenin “burs alarak ve bir öğrenci olarak” biçiminde düzenlenmesi uygun görülmektedir.

Tablo 8. C1 seviyesindeki öğrencilerin yazılı anlatımlarında eksilteli anlatım ögelerini kullanma düzeyleri

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

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

Tablo 8’de C1 seviyesindeki Mısırlı öğrencilerin eksilteli anlatımı kullanma düzeylerine bakıldığında da 1. maddedeki cümlenin düşürülmesini (0,43) ve 3. maddedeki eklerin düşürülmesini (0,43) neredeyse hiç kullanmadıkları, dolayısıyla bunları kullanma düzeylerinin zayıf olduğu; 2. maddedeki ortak ögelerin düşürülmesini (4,47) ise oldukça iyi düzeyde kullandıkları görülmektedir.

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

Örnek:

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

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

Örnek:

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

Örnek cümlede “isterim” yüklemine tekrarı ekonomiklik ilkesini zedelemiştir. Cümlenin “Zalim insanları yok etmek, dünyadan onları kaldırmak ve zayıf insanlara yardımcı olmak isterim.” biçiminde yeniden düzenlenmesi uygun görülmektedir. Böylece eksilteli anlatım yoluyla daha akıcı ve açık bir cümle kurulmuş olacaktır.

#### *Mısırlı öğrencilerin kurlara göre değiştirim ögelerini kullanma düzeyleri*

Tablo 9. A2 seviyesindeki öğrencilerin yazılı anlatımlarında değiştirim ögelerini kullanma düzeyleri

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

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

Tablo 9’da A2 seviyesindeki Mısırlı öğrencilerin isme, fiile veya cümleye dayalı değiştirim ögelerinin hiçbirini (1.:0; 2.:0,20; 3.:0,20) yeterince kullanmadıkları, dolayısıyla bunları kullanma düzeylerinin zayıf olduğu görülmektedir. Yanlışlığı tespit edilmiş iki örnek de şöyledir:

Örnek:

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

Burada öğrencinin, gönderimde bulunurken “başlığı” ifade etmek üzere cümleye dayalı değiştirim ögesi olarak “öyle”yi kullandığı görülmektedir. Ancak bu kadar yakın bir değiştirim ögesi olarak “şöyle” kullanması gerekmektedir. Öğrencinin bizzat okuduğu haberden söz ederken kullandığı zamanın yanlış olması da ayrı bir çalışmanın inceleme konusudur.

Örnek:

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

## Türkçe Öğrenen Mısırlı Öğrencilerin Yazılı Anlatım Çalışmalarında Bağdaşıklık: Kahire Örneği

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

Tablo 10. B1 seviyesindeki öğrencilerin yazılı anlatımlarında değiştim ögelerini kullanma düzeyleri

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

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

Tablo 10’da B1 seviyesindeki Mısırlı öğrencilerin de isme, fiile dayalı değiştim ögelerini hiç kullanmadıkları (1.:0; 2.:0); cümleye dayalı değiştim ögesini de yalnızca bir kez kullandıkları (3.:0,20), dolayısıyla bu konudaki kullanma düzeylerinin zayıf olduğu görülmektedir.

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

Tablo 11. B2 seviyesindeki öğrencilerin yazılı anlatımlarında değiştim ögelerini kullanma düzeyleri

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

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

Tablo 11’de B2 seviyesindeki Mısırlı öğrencilerin de isme, fiile veya cümleye dayalı olan değiştim ögelerinin A2 ve B1 seviyelerine göre sıklığı az da olsa artmakla birlikte bunların hiçbirini (1.:0,40; 2.:0,40; 3.:0,40) yeterince kullanmadıkları, dolayısıyla kullanım düzeylerinin zayıf olduğu görülmektedir. Fiile dayalı değiştimde bir adet hata tespit edilmiştir.

Örnek:

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

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

Tablo 12. C1 seviyesindeki öğrencilerin yazılı anlatımlarında değiştirim ögelerini kullanma düzeyleri

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

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

Tablo 12’de C1 seviyesindeki Mısırlı öğrencilerin de isme, fiile ve cümleye dayalı değiştirim ögelerinin hiçbirini (1.:0,21; 2.:0,69; 3.:0,47) yeterince kullanmadıkları, dolayısıyla kullanım düzeylerinin zayıf olduğu görülmektedir. Değiştirim ögelerinin, seviye yükseldikçe kullanım sıklığında çok az da olsa artış olmakla birlikte kullanım düzeylerinde bir artış olmadığı tespit edilmiştir. Değiştirim ögelerinin kullanımıyla ilgili hatalı örnekler iki tanedir.

Örnek:

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

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

Örnek:

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

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

*Mısırlı öğrencilerin kurlara göre bağlama ögelerini kullanma düzeyleri*

Tablo 13. A2 seviyesindeki öğrencilerin yazılı anlatımlarında bağlama ögelerini kullanma düzeyleri

	N	Kullanım Sayısı	Kullanım Ortalaması	S
1. Ekleyici	25	145,00	5,8000	3,27872



## Türkçe Öğrenen Mısırlı Öğrencilerin Yazılı Anlatım Çalışmalarında Bağdaşıklık: Kahire Örneği

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

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

Tablo 13'te A2 seviyesindeki Mısırlı öğrencilerin bağlama öğelerini kullanma düzeylerine bakıldığında 1. maddedeki ekleyici bağlaçları (4) iyi düzeyde, 10. maddedeki sebep sonuç bağlayıcılarını (3,44) orta düzeyde kullandıkları görülmektedir. 3. maddedeki zıtlık bağlaçları (2,72) ile 4. maddedeki zaman bildiren bağlayıcıları (2,20) kullanma düzeyleri diğerlerine göre yüksek gibi görünmesine karşın 2. maddedeki ayırt edici (0,40), 5. maddedeki sıralama bildiren (0,20), 6. maddedeki koşul bildiren (0,48), 7. maddedeki açıklama bildiren (1,40), 8. maddedeki örneklem bildiren (1,32), 9. maddedeki varsayım bildiren bağlayıcılar (0,20) gibi bu bağlama öğelerinin kullanma düzeylerinin de zayıf olduğu tespit edilmiştir.

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

Örnek:

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

Burada hem açıklayıcı "yani" hem de örnekleyici "mesela" bağlayıcıları birlikte kullanılmış ancak ardından sadece örneklem yapılmış. Dolayısıyla açıklayıcının kullanımı gereksizdir.

Örnek:

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

Günümüz dünyasının sorunlarından söz edilen bu örnekte öğrenci “en önemli sorunlar”ı örnekledikten sonra “gibi” ögesini gereksiz kullanmıştır. Çünkü öğrenci metnin devamında yalnızca üç örnek üzerinden anlatımını sürdürmüştür.

Tablo 14. B1 seviyesindeki öğrencilerin yazılı anlatımlarında bağlama ögelerini kullanma düzeyleri

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

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

Tablo 14’te B1 seviyesindeki Mısırlı öğrencilerin bağlama ögelerini kullanma düzeylerine bakıldığında 1. maddedeki ekleyici bağlaçların (4,56), 3. maddedeki zıtlık bağlaçlarının (4,20) ve 10. maddedeki sebep sonuç bağlayıcılarının (3,88) iyi düzeyde kullanıldıkları görülmektedir. Buna karşılık 2. maddedeki ayırt edici (1,20), 4. maddedeki zaman bildiren (2,24), 5. maddedeki sıralama bildiren (0,8), 6. maddedeki koşul bildiren (0,80), 7. maddedeki açıklama bildiren (2,20), 8. maddedeki örnekleme bildiren (1), 9. maddedeki varsayım bildiren (0,20) bağlayıcıların kullanım düzeylerinin zayıf olduğu açıkça görülmektedir.

Örnek:

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

Burada aynı öğrencinin daha önce de yaptığı gibi sözcüğün eş anlamlısını verdiği görülmektedir. Onun, cümleyi böyle yazmasında kendince bir amacı olduğu muhakkaktır. Buradan hareketle öğrencinin “buna rağmen” ve “hâlbuki” bağlayıcılarını eş anlamlı olarak öğrendiği ancak neden-sonuç ilişkisi açısından cümlelerin sıralarının değişmesi gerektiğini göz ardı ettiği, “hâlbuki”

## Türkçe Öğrenen Mısırlı Öğrencilerin Yazılı Anlatım Çalışmalarında Bağdaşıklık: Kahire Örneği

bağlayıcı ögesinin bu cümle için uygun olduğunu bildiği ve “buna rağmen” bağlayıcısı kullanılacaksa cümlenin “Biz Filistinli halkı öldürüyoruz, buna rağmen neden oğlum kurtardın?” biçiminde olması gerektiği söylenebilir.

Örnek:

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

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

Tablo 15. B2 seviyesindeki öğrencilerin yazılı anlatımlarında bağlama ögelerini kullanma düzeyleri

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

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

Tablo 15’te B2 seviyesindeki Mısırlı öğrencilerin bağlama ögelerini kullanma düzeylerine bakıldığında yalnızca 1. maddedeki ekleyici bağlaçları (4,41) ve 10. maddedeki sebep sonuç bağlayıcılarını (3,88) iyi düzeyde kullandıkları görülmektedir. 3. maddedeki zıtlık bildiren bağlaçların (3,40) orta düzeyde kullanıldığı tespit edilmiştir. 2. maddedeki ayırt edici (1), 4. maddedeki zaman bildiren (2,56), 5. maddedeki sıralama bildiren (1), 6. maddedeki koşul bildiren (1,76), 7. maddedeki açıklama bildiren (2,6), 8. maddedeki örnekleme bildiren (1,6) ve 9. maddedeki varsayım bildiren bağlayıcıların (0,40) ise kullanım düzeylerinin zayıf olduğu görülmektedir.

Örnek:

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

Burada “fakat” ile “-A rağmen” aynı işleve sahip bağlaçlar olduğundan, birlikte kullanılmaları gereksiz kullanım örneği oluşturmaktadır. Bu bağlayıcılardan yalnızca birinin kullanımı yeterli olacaktır.

Örnek:

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

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

Tablo 16. C1 seviyesindeki öğrencilerin yazılı anlatımlarında bağlama öğelerini kullanma düzeyleri

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

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

Tablo 16’da C1 seviyesindeki Mısırlı öğrencilerin bağlama öğelerini kullanma düzeylerine bakıldığında 1. maddedeki ekleyici bağlaçları (4,91), 3. maddedeki zıtlık bağlaçlarını (4,69) ve 10. maddedeki sebep sonuç bağlayıcılarını (4,69) iyi düzeyde kullandıkları görülmektedir. 7. maddedeki açıklama bildiren bağlayıcılarda (3,47) artış görülmüş ve kullanım düzeyleri orta düzeye yükselmiştir. 2. maddedeki ayırt edici (1,95), 4. maddedeki zaman bildiren (2,52), 5. maddedeki sıralama bildiren (1,30), 6. maddedeki koşul bildiren (2,82), 8. maddedeki örnekleme bildiren (1,08) ve 9. maddedeki varsayım bildiren bağlayıcıları (0) kullanma düzeylerinin ise zayıf olduğu tespit edilmiştir.

Örnek:

## Türkçe Öğrenen Mısırlı Öğrencilerin Yazılı Anlatım Çalışmalarında Bağdaşıklık: Kahire Örneği

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

Arapçanın niteliğinden dolayı bağlaçlarla uzun cümleler kurma eğilimi olan öğrenciler hem fazla hem de yanlış bağlaç kullanmaktadır. Burada yan yana kullanılmış olan “ama” ve “her neyse” bağlaçlarından “her neyse” fazladır.

Örnek:

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

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

*Mısırlı öğrencilerin kurlara göre sözcüksel bağdaşıklık öğelerini kullanma düzeyleri*

Tablo 17. A2 seviyesindeki öğrencilerin yazılı anlatımlarında sözcüksel bağdaşıklık öğelerini kullanma düzeyleri

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

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

Tablo 17’de A2 seviyesindeki Mısırlı öğrencilerin sözcük bağdaşıklığını kullanma düzeylerine bakıldığında 1. maddedeki aynı kavram alanından sözcük kullanımını (3,28), 2. maddedeki tekrarı (3,48) ve 3. maddedeki sözcük seçimini (3) orta düzeyde kullandıkları görülmektedir.

Örnek:

“(...) O da sesli bağırmış bana tabi eve gidebiliriz.(...)”

Bu cümlede “bağırmak” zaten sesli veya daha doğru tabirle yüksek sesle yapılan bir eylem olduğundan gereksiz kullanım örneği oluşturmaktadır.

Örnek:

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

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

Tablo 18. B1 seviyesindeki öğrencilerin yazılı anlatımlarında sözcüksel bağdaşıklık öğelerini kullanma düzeyleri

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

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

Tablo 18’de B1 seviyesindeki Mısırlı öğrencilerin sözcük bağdaşıklığını kullanma düzeylerine bakıldığında 1. maddedeki aynı kavram alanından sözcük kullanımını (4,08) ve 2. maddedeki tekrarları (4,36) iyi düzeyde; 3. maddedeki sözcük seçimini (3) orta düzeyde kullandıkları görülmektedir. A2 seviyesine göre B1 seviyesindeki öğrencilerin 1. ve 2. maddeleri kullanma düzeyleri artış göstermektedir.

Örnek:

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

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

Örnek:

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

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

Tablo 19. B2 seviyesindeki öğrencilerin yazılı anlatımlarında sözcüksel bağdaşıklık öğelerini kullanma düzeyleri

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

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

## Türkçe Öğrenen Mısırlı Öğrencilerin Yazılı Anlatım Çalışmalarında Bağdaşıklık: Kahire Örneği

Tablo 19’da B2 seviyesindeki Mısırlı öğrencilerin sözcük bağdaşıklığını kullanma düzeylerine bakıldığında 1. maddedeki aynı kavram alanından sözcük kullanımını (4,6) ve 2. maddedeki tekrarları (4,36) iyi düzeyde; 3. maddedeki sözcük seçimini (3,4) orta düzeyde kullandıkları görülmektedir.

Örnek:

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

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

Örnek:

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

Bu cümledeki zıtlık bağlacı yanlış kullanım örneği oluşturmaktadır. Çünkü bu bağlacın bağladığı iki cümlede de aynı yargı vardır. Dolayısıyla bu cümlede zıtlık bağlacı “ama” yerine ekleyici bağlama ögesi gelmesi gerekmektedir.

Tablo 20. C1 seviyesindeki öğrencilerin yazılı anlatımlarında sözcüksel bağdaşıklık öğelerini kullanma düzeyleri

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

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

Tablo 20’de C1 seviyesindeki Mısırlı öğrencilerin sözcük bağdaşıklığını kullanma düzeylerine bakıldığında, B2’de olduğu gibi 1. maddedeki aynı kavram alanından sözcük kullanımını (4,65) ve 2. maddedeki tekrarları (4,56) iyi düzeyde; 3. maddedeki sözcük seçimini (2,73) ise zayıf düzeyde kullandıkları görülmektedir.

Örnek:

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

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

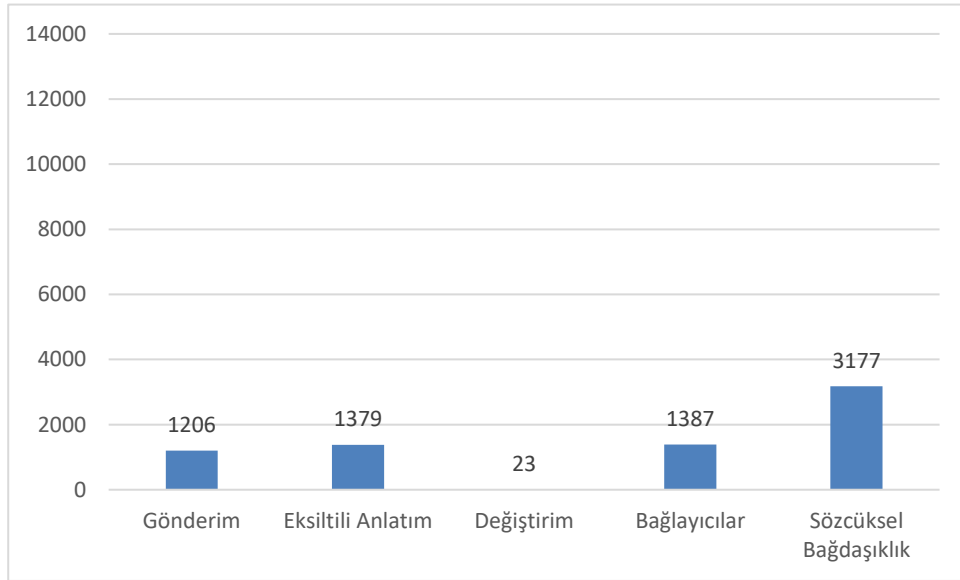
Örnek:

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

Karşıt anlamlı sözcüklerin doğru kullanımı anlama güç katmaktadır ancak buradaki ilk cümlede “çözüm” denmesi gereken yerde “çözülme” gibi yanlış bir sözcük kullanılmıştır.

#### *Mısırlı Öğrencilerin Kullandıkları Bağdaşıklık Ögelerinin Tüm Kurlara Göre Dağılımı ve Karşılaştırılması*

Aşağıda çalışmada elde edilen bütün bağdaşıklık araçlarına ilişkin bulgulara yer verilmiş, bütünsel olarak bağdaşıklık araçlarının sıklık ve dağılımları Grafik 1, 2 ve 3’te gösterilmiştir:

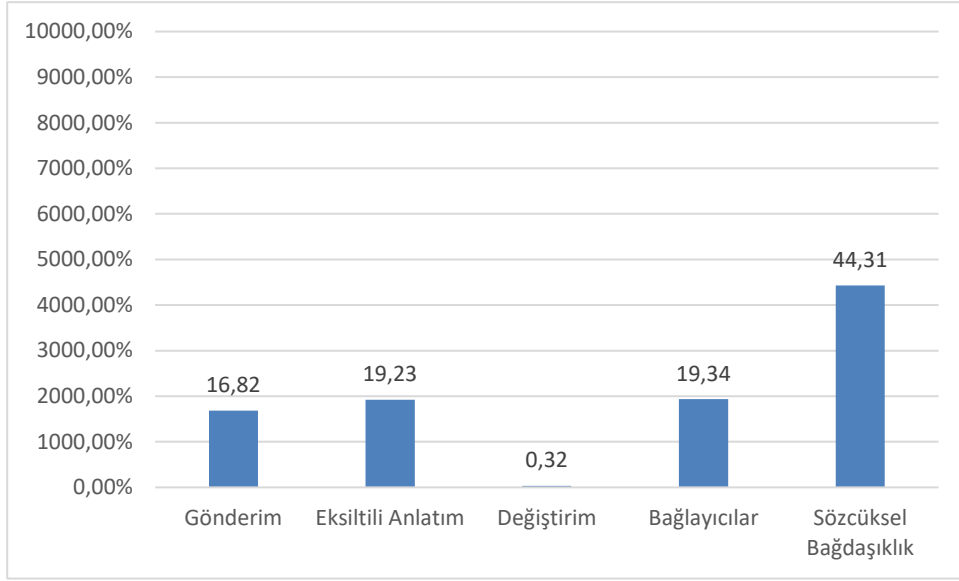


Grafik 1. Toplam sözcük içerisinde bağdaşıklık araçlarının kullanım sıklığı

Grafik 1’de görüldüğü gibi A2, B1, B2 ve C1 seviyelerindeki Mısırlı öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandıkları toplam sözcük sayısı yaklaşık 14.000’dir. Bu sayının içerisinde 1206 gönderim, 1379 eksiltili anlatım, 23 değiş-tirim, 1387 bağlayıcı ve 3177 sözcüksel bağdaşıklık ögesi tespit edilmiştir.

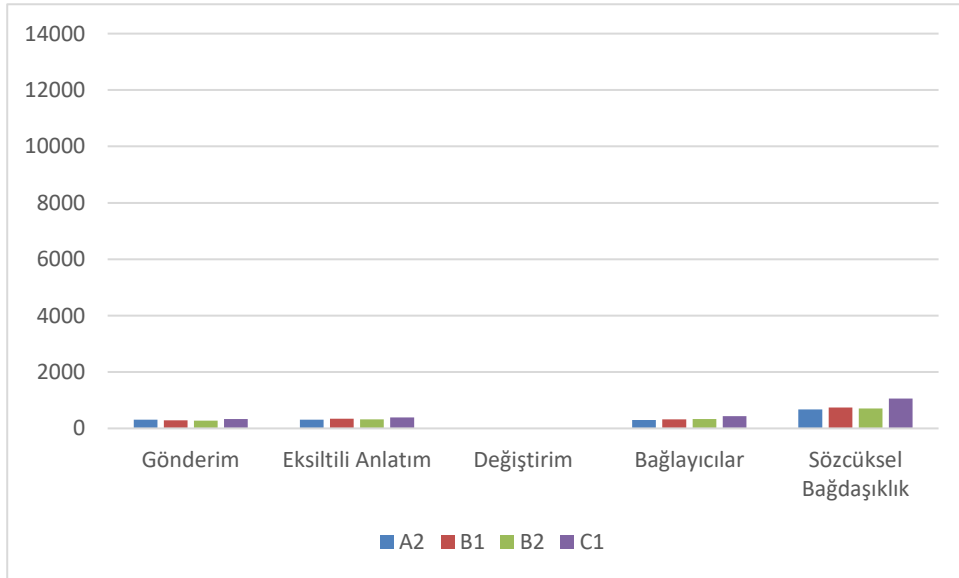


## Türkçe Öğrenen Mısırlı Öğrencilerin Yazılı Anlatım Çalışmalarında Bağdaşıklık: Kahire Örneği



Grafik 2. Toplam sözcük içerisinde bağdaşıklık araçları kullanımının oransal dağılımı

Grafik 2’de Mısırlı öğrencilerin toplam sözcük içerisinde bağdaşıklık araçlarını kullanımına oransal olarak bakıldığında çoktan aza doğru sözcüksel bağdaşıklık %44,31; bağlayıcılar %19,34; eksiltili anlatım %19,23; gönderim %16,82 ve son olarak değiştirim %0,32 şeklindedir. Değiştirim ögeleri çok az kullanıldığı için grafiğin ilgili bölümünde çizgi hâlinde görünmektedir.



Grafik 3. Toplam sözcük içerisinde bağdaşıklık araçları kullanımının seviyelere göre dağılımı

Toplam sözcükler içerisinde bağdaşıklık araçlarının seviyelere göre dağılım tablosunda (Grafik 3) görüldüğü üzere beş bağdaşıklık ögesinde de düzenli değilse de A2 ve C1 seviyeleri arasında artış gözlemlenmektedir. Ancak bu artış, doğruluk düzeyine aynı oranda yansımamıştır. Orta seviyedeki B1 ve B2 metinlerinin ise bağdaşıklık araçlarının kullanım sıklığı açısından pek farklı olmadığı söylenebilir.

Hatta örneğin Tablo 6 ve Tablo 7’de de görüleceği gibi eksilteli anlatımda B1 öğrencilerinin kullanım sıklığı, B2 öğrencilerinininkinden yüksek çıkmıştır. Ayrıca değiştirim ögeleri sayıca çok az olduğu için grafikte görünmemektedir. A2 seviyesinde 4 (bkz. Tablo 9), B1 seviyesinde 1 (bkz. Tablo 10), B2 seviyesinde 8 (bkz. Tablo 11) ve C1 seviyesinde 10 (bkz. Tablo 12) kez kullanıldığından değiştirim ögelerinin kullanım sıklığında artış olduğu ancak her seviyede kullanım düzeyinin zayıf olduğu söylenebilir.

### **Sonuç ve Öneriler**

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

Çalışmada Mısırlı öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandıkları bağdaşıklık ögelerine ilişkin bulguların değerlendirilmesiyle ulaşılan sonuçlar şunlardır:

#### *Gönderimle ilgili sonuçlar*

Gönderim ögelerinin sıklığı bakımından A2 (310), B1 (286), B2 (274), C1 (336) seviyelerindeki öğrenciler arasında periyodik bir artış görülmemiştir. 100 metinde toplam 1206 kez gönderim ögesi kullanılmıştır (Grafik 1). Bu oran tüm bağdaşıklık araçları içerisinde %16,82’lik bir dilimi oluşturmaktadır (Grafik 2). Öğrencilerin gönderim ögelerinden dönüşlülük ve ilgi zamiri kullanımlarının tüm seviyelerde zayıf olması, gönderim ögelerinin kullanım sıklığını düşürmektedir.

#### *Eksilteli anlatımla ilgili sonuçlar*

Eksilteli anlatım ögelerinin sıklığı bakımından A2 (313), B1 (348), B2 (326), C1 (392) seviyelerindeki öğrenciler arasında periyodik bir artış görülmemiştir. İncelenen 100 metinde toplam 1379 kez eksilteli anlatım ögesi kullanılmıştır (Grafik 1). Bu oran tüm bağdaşıklık araçları içerisinde %19,23’lük bir dilimi oluşturmaktadır (Grafik 2). Eksilteli anlatım ögelerinden eklerin ve cümlelerin düşürülmesi konusunda öğrencilerin zayıf oldukları ve seviyelere göre artış göstermedikleri görülmüştür.

#### *Değiştirimle ilgili sonuçlar*

Değiştirim ögelerinin sıklığı bakımından A2 (4), B1 (1), B2 (8), C1 (10) seviyelerindeki öğrenciler arasında periyodik bir artış görülmemiştir. Öğrenciler değiştirim ögesini neredeyse hiç kullanmamıştır. Toplamı 14.000’i bulan sözcük sayısı içerisinde sadece 23 kez kullanılan değiştirim

öğeleri toplam bağdaşıklık araçları içerisinde %0,32'lik bir dilimi oluşturmaktadır (Grafik 2). Görüldüğü gibi değiştirim öğelerinin kullanımı her seviyede zayıftır.

### *Bağlama öğeleri ile ilgili sonuçlar*

Bağlama öğelerinin sıklığı bakımından A2 (293), B1 (322), B2 (337), C1 (435) seviyelerindeki öğrenciler arasında periyodik bir artış gözlenmekte; A2, B1 ve B2 grupları arasındaki artışın çok az olduğu görülmektedir. Buna karşın A2 ve C1 öğrencileri arasında toplam sayı içerisinde (+142 ile) %48,46'lık hatırı sayılır bir artış gözlenmektedir. Bu da öğrenim sürecinde bağlayıcı öge kullanımının gelişme gösterdiği biçiminde yorumlanabilir. Bağlama öğeleri, bağdaşıklık araçlarının toplamı içerisinde ise %19,34'lük bir dilimi oluşturmaktadır (Grafik 2). Bağlayıcı öğelerden özellikle varsayım bildiren bağlama öğelerinin neredeyse hiç kullanılmadığı, bunun yanı sıra ayırt edici, sıralama, koşul ve örnekleme bildiren bağlayıcıların da pekiştirilmesine yönelik çalışmalara ihtiyaç olduğu görülmektedir.

### *Sözcüksel bağdaşıklık ile ilgili sonuçlar*

En çok kullanılan bağdaşıklık araçları olan sözcüksel bağdaşıklık öğeleri, kullanım sıklığı bakımından A2 (674), B1 (741), B2 (706), C1 (1056) seviyelerindeki öğrenciler için periyodik olarak artış göstermemekte; A2, B1, B2 öğrencileri arasında önemli bir fark görülmemektedir. Ancak A2 ve C1 öğrencileri arasında (+382 ile) %56,67'lik bir artış olduğu tespit edilmiştir. Sözcüksel bağdaşıklık öğeleri, bağdaşıklık araçlarının toplamı içerisinde %44,31'lik bir dilimi oluşturmaktadır (Grafik 1 ve Grafik 2). Sözcüksel bağdaşıklık konusunda öğrencilerin seviyelere göre kullanım oranlarında artış görülmüştür. Ancak zıt kavramların bir arada kullanımını ve kalıp sözlerin kullanımını içeren sözcük seçiminde Mısırlı öğrencilerin yetersiz oldukları anlaşılmaktadır.

Alanyazına bakıldığında bağdaşıklıkla ilgili olarak yapılmış farklı çalışmalarda (Coşkun, 2005; Coşkun, 2011; Çoban ve Karadüz, 2015; Keklik ve Yılmaz, 2013; Aramak, 2016) değişkenlere göre bağdaşıklık öğelerinin kullanımına yönelik şu farklı sıralamaların elde edildiği görülmektedir:

- Coşkun (2005): *eksilteli anlatım, bağlama öğeleri, sözcük bağdaşıklığı, gönderim, değiştirim* (ilköğretim öğrencileri-öyküleyici anlatım),
- Coşkun (2011): *eksilteli anlatım, bağlama öğeleri, sözcük bağdaşıklığı, gönderim, değiştirim* (Türk ve Özbek öğrenciler-öyküleyici anlatım),
- Çoban ve Karadüz (2015): *gönderim, eksilteli anlatım, değiştirim, bağlama öğeleri, sözcük bağdaşıklığı* (7. sınıf öğrencileri-öyküleyici anlatım),
- Keklik ve Yılmaz (2013): *bağlama öğeleri, gönderim, eksilteli anlatım ve değiştirim* (11. sınıf öğrencileri-öyküleyici anlatım),

▪ Aramak (2016): *bağlama ögeleri, gönderim, değiştirim, eksilteli anlatım ve sözcük bağdaşıklığı* (C1 seviyesindeki yabancı öğrenciler-paragraf yazma).

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

Çalışmada sözcüksel bağdaşıklık ögelerinin diğer bütün çalışmalardan (Coşkun, 2005; Coşkun, 2011; Çoban ve Karadüz, 2015; Keklik ve Yılmaz, 2013; Aramak, 2016) farklı olarak birinci sırada yer alması, değerlendirme yapılırken aynı kavram alanına ait sözcüklerin tekrar edildiklerinde de sayıma tabi tutulmasına bağlanabilir. Diğer çalışmalarda sözcüksel bağdaşıklığın nasıl tespit edildiğine yönelik bir açıklama olmamakla birlikte çıkan sonuçlardan anlaşılan kanı budur. Tekrar edilen aynı kavram alanına ait sözcüklerin ayrı ayrı sayılmasındaki amaç da doğru kullanım düzeyini tespit edebilmektir. Çünkü aynı sözcük, metnin bir yerinde doğru bir başka yerinde yanlış kullanılmış olabilmektedir.

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

Çoban ve Karadüz (2015)'ün çalışmalarında gönderim ögeleri birinci sırada yer almaktadır. 7. sınıf öğrencilerinin öyküleyici anlatımları üzerine yapılan çalışmada çıkan bu önemli farkın, bağdaşıklık araçlarının kullanımında yaş ve metin türü değişkenlerinden kaynaklandığı, dolayısıyla bu konuda farklı değişkenleri temel alan çalışmalara ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

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

Aramak (2016)'ın çalışmasında sözcüksel bağdaşıklık son sırada, bağlayıcı ögelerin kullanımı ise ilk sıradadır. Bizim çalışmamızda sözcüksel bağdaşıklığın ilk sırada yer almasının nedeni daha önce de açıklandığı gibi doğruluk düzeyini tespit edebilmek için aynı kavram alanından olup tekrar edilen sözcüklerin yeniden sayılmasıdır. Bunun dışında gönderim, değiştirim, eksilteli anlatım ve bağlaçların kullanımında da paralellik olmaması, Aramak (2016)'ın Türkiye'de Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerle ve sadece C1 düzeyindeki öğrencilerle çalışmasıyla açıklanabilir. Çünkü C1 ana dili

düzeyidir ve bu nedenle de Keklik ve Yılmaz (2013)'ın 11. sınıfta öğrenim gören ana dili Türkçe olan öğrencilerle yaptıkları çalışmaya yakın sonuçlar elde edilmiştir.

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

Çalışmada ulaşılan yukarıdaki sonuçlardan hareketle şu önerilerde bulunulabilir:

Yazma becerisi dönütleri kişiye özel olmalıdır. Çünkü öğrencilerin yapacağı hatalar kişiye has özellikler göstereceğinden verilecek dönütler de herkesin kendi yanlışını düzeltmesine yönelik olmalıdır. Bunun yanı sıra özellikle paragraf düzeyinde uygulamalar yapılmalıdır.

İletişimsel yaklaşıma göre dil bilgisi doğrudan öğretilmese de yok sayılamaz. Çünkü bağdaşıklık oluşturan ögeler arasında dil bilgisi yapıları da bulunmaktadır.

Farklı ülkelerdeki öğrencilerin aynı dili öğrenirken karşılaştıkları güçlükler aynı değildir. Dolayısıyla yalnızca Mısırlı öğrenciler üzerine yapılan bu araştırmayla özele inilmeye çalışılmıştır. Benzeri bölgesel çalışmaların artırılması gerekmektedir.

Hedef dil ve kaynak dil arasındaki benzerliklerden yararlanıp farklılıklardan doğan güçlükleri ortadan kaldıracak yerel nitelikli yazma çalışmalarına yer verilmeli, bu çalışmaların sonuçları hizmet içi eğitim ve sertifika programlarında paylaşılmalıdır.

Öğrencilerden beklenen hedef davranış, bağdaşıklık araçlarını yerinde ve etkin kullanmak olduğundan öğrenciye kaynak olacak materyallerin buna uygun nitelikler taşıması gerekir. Böylece uygun materyaller kullanılarak bağdaşıklık araçlarının öğretimi ve yinelemelerle pekiştirilmesi sağlanmalıdır.

Bağdaşıklık araçlarının kullanım sıklığı, metin türü ve konuya göre farklılık göstermektedir. Dolayısıyla ders kitapları için metin türü ve konu seçimi yapılırken bağdaşıklık araçları göz önünde bulundurulmalı, metin seçiminde öğrenciden beklenen bağdaşıklık araçlarının dağılımının dengeli olmasına dikkat edilmelidir.

Öğretim sürecinde öğrencilere farklı bağdaşıklık araçlarının kullanımına olanak tanıyan konu çeşitliliği sağlanmalı ve yazma becerisine dair “kontrollü, güdümlü ve serbest yazma” tekniklerinden her birine yer verilmelidir.

#### Kaynaklar

- Aksan, D. (2009). *Anlambilim*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Aramak, K. (2016). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Bağdaşıklık Araçlarının Kullanım Düzeyi Üzerine Bir Araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Balcı, A. (2009). *Sosyal Bilimlerde Araştırma*. Ankara: Pegem Akademi.
- Balcı, H. A. (2006). Metindilbilim Açısından Bir Çözümleme. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 191-204.
- Büyükkiz, K. K. ve Hasırcı, S. (2013). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarının Yanlış Çözümleme Yaklaşımına Göre Değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1/4, 51-62.
- Coşkun, E. (2005). *İlköğretim Öğrencilerinin Öyküleyici Anlatımlarında Bağdaşıklık, Tutarlılık ve Metin Elementleri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Coşkun, E. (2011) Türk ve Göçmen Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarında Metin Bağdaşıklığı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, Bahar*, 881-899.
- Çakır, İ. (2010). Yazma Becerisinin Kazanılması Yabancı Dil Öğretiminde Neden Zordur?. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28/1, 165-176.
- Çoban, A. ve Karadüz, A. (2015). 7. Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Metinlerinin Bağdaşıklık ve Tutarlılık Ölçütlerine Göre Değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (19), 67-96.
- Dolunay, S. K. (2012). Türkçe ve Dil Bilgisi Öğretiminde Sıklık Çalışmalarının Yeri. *Gazi Türkiyat, Bahar*, 10, 81-89.
- Karatay, H. (2010). Bağdaşıklık Araçlarını Kullanma Düzeyi ile Tutarlı Metin Yazma Arasındaki İlişki. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7, 373-385.
- Keklik, S. ve Yılmaz, Ö. (2013). 11. Sınıf Öğrencilerine Ait Öyküleyici Metinlerin Bağdaşıklık ve Tutarlılık Açısından İncelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6/4, 139-157.
- Köse, D. (2004). Yabancı Dil Öğretiminde Ortak Ölçütler ve TÖMER. *Dil Dergisi*, 125, 24-34.
- Maden, S., Dinçel Ö. ve Maden, A. (2015). Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Yazma Kaygıları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4/2, 748-769.
- Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2009). *Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni: Öğrenme-Öğretme-Değerlendirme*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları.
- Musaoğlu, M. (2003). Türkçenin İşlevsel Dilbilgisi ve Metin Kompozisyonu. *Dil Dergisi*, 120, 22-40.
- Onursal, İ. (2003). Türkçe Metinlerde Bağdaşıklık ve Tutarlılık. A. Kıran, E. Korkut, Suna Ağıldere, *Günümüz Dilbilim Çalışmaları*, 121-132.
- Özkan, A. (2002). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazılı Anlatım Çalışmalarının Değerlendirilmesi. V. *Dünyada Türkçe Öğretimi Sempozyumu, TÖMER Dil Dergisi*, Mayıs, 111-121.

## Türkçe Öğrenen Mısırlı Öğrencilerin Yazılı Anlatım Çalışmalarında Bağdaşıklık: Kahire Örneği

- Özkan, B. (2004). Metindilbilimi, Metindilbilimsel Bağdaşıklık ve Haldun Taner'in 'Onikiye Bir Var' Adlı Öyküsünde Metindilbilimsel Bağdaşıklık Görünümleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13, 167-182.
- TELC Language Tests. (2012). *Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi*. (5 Mart 2016 tarihinde [https://www.telc.net/fileadmin/user\\_upload/Publikationen/Diller\\_iajn\\_Avrupa\\_Ortak\\_oneriler\\_AEeraevesi.pdf](https://www.telc.net/fileadmin/user_upload/Publikationen/Diller_iajn_Avrupa_Ortak_oneriler_AEeraevesi.pdf) adresinden erişilmiştir.)
- Toklu, M. O. (2009). *Dilbilime Giriş*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- 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.
- Zor, B. M. (2006). *Using Grice's Cooperative Principle and Its Maxims to Analyze Problems of Coherence in Turkish and English Essays*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, The Graduate School of Social Sciences of Middle East Technical University, Ankara.

### Extended Abstract

#### Introduction

In this study, where the skills of using the cohesion tools of the Egyptian students learning Turkish and the erroneous examples regarding this subject matter analyzed through the synchronous frequency study, whether there are improvements between different levels of classes, which is the basic variable, is also revealed.

The study is conducted to seek an answer for the basic question of "In what degree do the Egyptian students learning Turkish as a second language use the cohesion tools in forming texts"

#### Method

The model of this study is the "descriptive relational survey model." The study is both a qualitative and quantitative study in terms of evaluation of the data. The target group of the study is determined through the "purposive sampling" (Balci, 2009: 98).

In the study, the written expressions of 100 Egyptian students studying at the basic, intermediary and upper levels at the Cairo Yunus Emre Turkish Cultural Center have been evaluated in terms of cohesion which is among the criteria of textuality.

In the study, the texts that the students had formed in regards to one topic which they had chosen among 5 event and 5 thought texts which had been determined by obtaining expert opinions have been analyzed. The obtained data have been qualitatively and quantitatively analyzed. Their levels of using cohesion tools have been presented in numerical data, and by the qualitative evaluation method, the problems in the written expression studies have been given with the examples from the students' papers.

#### Conclusion and Discussion

The number of total words that the Egyptian students had used in their written expressions is approximately 14.000 words. Within those words, 1206 references, 1379 elliptical expressions, 23 substitutions, 1387 conjunctive elements and 3177 lexical cohesion elements have been determined.

When the Egyptian students' usage of the cohesion tools within the total number of words is examined proportionally, from the biggest value to the smallest, the lexical cohesions are 44.31 %, conjunctives are 19.34 %, elliptical expressions are 19.23 %, references are 16.82 % and lastly substitutions are 0.32 %.

Despite the fact that the distribution of the cohesion tools among the total number of words in accordance to their levels is not regular through the five cohesion elements, an increase has been observed between the levels of A2 and C1. However, this increase has not reflected on the correctness level in the same ratio. It may be said that the B1 and B2 level texts in the medium level are not that different in terms of the use of cohesion tools. Indeed, the frequency of the use of B1 students of the elliptical expression, for instance, has been higher than that of the B2 students. As it is used 4 times in the A2 level, 1 time in the B1 level, 8 times in the B2 level and 10 times in the C1 level, it may be said that there had been an increase in the frequency of the use of substitution elements, however the level of use is weak at every level.

In different studies that had been conducted (Coşkun, 2005; Coşkun, 2011; Çoban and Karadüz, 2015; Keklik and Yılmaz, 2013; Aramak, 2016), different rankings regarding the use of the cohesion elements in accordance to the variables have been obtained. And in this study, in terms of the frequency of the use of the

cohesion tools, a ranking has emerged descending from the most to the least such as lexical cohesion, connection elements, elliptical expression, reference and substitution.

In this study, the taking place of the lexical cohesion elements in the first place, being different from all other studies (Coşkun, 2005; Coşkun, 2011; Çoban and Karadüz, 2015; Keklik and Yılmaz, 2013; Aramak, 2016), may be related to the counting of the words that belong to the same conceptual area when they are repeated while making an evaluation. Despite the fact that there is no explanation as to how the lexical cohesion is determined in other studies, this is what is understood from the revealed results. The purpose of separately counting the words that belong to the same repeated conceptual area is to be able to determine the correct level of usage. Because the same word may be used correctly in one place of the text while being used incorrectly in another place.

In the studies of Coşkun (2005, 2011), the elliptical expression elements have been used more frequently than the connection elements. According to the result that emerged in this study of ours, the connection elements are used more frequently than the elliptical expression elements. It may be said that this difference in ranking may originate from the fact that Arabic is a language where conjunctions are frequently used and the students transfer this habit to Turkish which they learn as a foreign language.

In the studies of Çoban and Karadüz (2015), the reference elements ranked first. It may be stated that this significant difference which emerged in the study which was made on the 7<sup>th</sup> grade students' narrative expressions originates from the variables of age and type of text in the use of the correlative tools and therefore there is a need to have studies that take different variables as the basis in this regard.

Despite the fact that the studies of Keklik and Yılmaz (2013) had been made on the narrative expressions of the 11<sup>th</sup> grade students whose native languages are Turkish, a different outcome has emerged than the studies of Çoban and Karadüz (2015) and the conjunctive elements ranked first. This difference is significant in terms of the age (or the schooling level) variable showing its impact on the level of the use of correlative tools despite that the type of the text was not different.

In the study of Aramak (2016), the lexical cohesion ranked the last and the use of conjunctive elements ranked the first. In our study, as it is explained before the reason that the lexical cohesion ranked first is the recounting of the words that had been repeated which are from the same conceptual area for the purpose of determining the level of correctness. The absence of parallels in referencing, substitution, elliptical narration and the use of conjunctions except this, may be explained by the fact that Aramak (2016) has worked with foreign students learning Turkish in Turkey and only with the students at the C1 level. Because the C1 level is the native language level and thus, results have been obtained which is close to the study where Keklik and Yılmaz (2013) have conducted with students whose native language were Turkish at the 11<sup>th</sup> grade.

Consequently, it is seen that no distinctive results have been obtained in the studies that were made distinguishing the students whose native language were Turkish in terms of their use of the correlative tools [Coşkun (2005), Çoban and Karadüz (2015), Keklik and Yılmaz (2013)] and the students learning Turkish as a second language [Coşkun (2011), Aramak (2016)]. It is possible that the sequence of lexical cohesion, connection elements, elliptical narrative, reference and substitution, which emerged in this study, basically "originated from the factor of learning Turkish abroad and borrowings from the native language." All of those studies show that different outcomes may emerge based on the variables of "age, level of language, nationality, native language and learning a second language."

No periodic increase has been observed among the students at the A2 (310), B1 (286), B2 (274), C1 (336) levels in terms of the frequency of reference elements. A total of 1206 reference elements has been used in the examined 100 texts. This ratio comprises the percentile of 16.82 % among all cohesion tools. The weakness of the students' use of reflexivity and relative pronouns, which are among the reference elements, at all levels lower down the frequency of the use of reference elements.

No periodic increase has been observed among the students at the levels of A2 (313), B1 (348), B2 (326), C1 (392) in terms of the frequency of the elliptic narration elements. A total of 1397 elliptic narration elements has been used in the examined 100 texts. This ratio comprises the percentile of 19.23 % among all cohesion tools. It has been seen that the students had been weak regarding reducing the affixes and sentences, which are among the elliptic narration elements, and they did not display any increase in regards to the levels.

No periodic increase has been observed among the students at the levels of A2 (4), B1 (1), B2 (8), C1 (10) in terms of the frequency of the substitution elements. The students almost never used substitution elements. The substitution elements which had been only used 23 times among the number of words which accounts to a total of 14.000 words comprise the percentile of 0.32 % among all cohesion tools. As it is seen, the usage of the substitution elements is weak in all levels.

A periodic increase has been observed among the students at the levels of A2 (293), B1 (322), B2 (337), C1 (435) in terms of the frequency of the connection elements and it is seen that the increase among the



## Türkçe Öğrenen Mısırlı Öğrencilerin Yazılı Anlatım Çalışmalarında Bağdaşıklık: Kahire Örneği

groups of A2, B1 and B2 is very minimal. However, a significant increase of 48.46 % (+142) is observed within the total number among the A2 and the C1 students. This might be interpreted that the use of the connection elements has shown improvements during the learning process.

The reference elements comprise a percentile of 19.34 % within the total of cohesion tools. It is seen that the reference elements which connote especially assumptions had almost been never used and also studies were needed regarding reinforcing the conjunctives that connote distinguishing, listing, condition and sampling.

The lexical cohesion elements which are the most frequently used cohesion tools do not display any increase periodically for the students in the A2 (674), B1 (741), B2 (706), C1 (1056) levels; and no significant difference is seen among the A2, B1 and B2 students. However, it has been determined that an increase of 56.67 % (+382) had taken place among the A2 and C1 students. The lexical cohesion elements comprise a percentile of 44.31 % within the entire cohesion tools. An increase is seen in the usage ratios according to the levels of the students about the lexical cohesion. However, it is seen that the Egyptian students were insufficient in choosing words that include the use of opposite concepts at the same time and of the expressions.

The following suggestions may be made based on the results above:

The writing skills feedbacks should be personal, also especially paragraph level applications need to be made.

The differences that the students in different countries encounter while learning the same language. Thus, similar regional studies need to be increased.

By benefiting from the similarities between the target language and the source language and the local writing exercises need to be employed that would eliminate difficulties arising from the differences, and the outcome of such studies need to be shared in the in-service training and certification programs.

As it is expected that the students would use the cohesion tools appropriately and effectively, the class materials need to have characteristics that fit into this. Also attention needs to be paid to the balance of distribution of the cohesion tools in the selection of texts.

The variety of topics that allow the students to use the cohesion tools for the duration of the studies and various techniques regarding writing skills need to be included.

### Ek 1: Bağdaşıklık Değerlendirme Ölçeği

BAĞDAŞIKLIK ARACI	ÖRNEK	Kul. Sayısı	Kullanım Düzeyi		
			Zayıf (1)	Orta (3)	İyi (5)
<b>1. Gönderim</b>					
1.1. Zamirler					
1.1.1. Şahıs Zamirleri	Heyecanla <b>Filiz</b> 'i bekliyordu. <b>Ona</b> anlatacağı çok şey vardı.				
1.1.2. Dönüşlülük Zamiri	Ali, Ankara'ya <b>kendi</b> arabasıyla gitmiş.				
1.1.3. İşaret Zamirleri	Serpil <b>vitrindeki</b> kitaplara baktı. <b>Bunları</b> daha önce hiç görmemişti.				
1.1.4. İlgî Zamiri	Hakan'ın <b>çantası</b> Sedat'inkinden daha ağırdı.				
1.2. İşaret Sıfatları	Bahçeye çıktı. <b>Güzel bir gülü</b> dalından kopardı. <b>Bu gülü</b> Aslı'ya verecekti.				
1.3. Karşılaştırma	Ahmet'in babası, İsmail'in babasından <b>daha</b> zengindir. Ahmet'in evi Alilerin evi gibi/kadar temizdi.				
<b>2. Eksilteli Anlatım</b>					
2.1. Cümlelerin Düşürülmesi	A: Ankara'ya yarın mı gideceksin? B: Evet. ( <b>Ankara'ya yarın gideceğim.</b> )				
2.2. Ortak Ögelerin Düşürülmesi	<b>Sezgin, karnesini</b> alır almaz evin yolunu tuttu. Bir an önce annesine gösterecekti.				
2.3. Eklerin Düşürülmesi	Burak o gün çok mutlu ( <b>ydu</b> ) ve huzurluydu.				
<b>3. Değişirir</b>					
3.1. İsmeye Dayalı Değişirir	<i>Bu tarla çok <b>verimli</b>. Aşağıdaki tarla da <b>öyle</b>.</i>				
3.2. Fiile Dayalı Değişirir	Biraz düşündükten sonra en doğru kararın <b>özür dilemek</b> olduğunu düşündü ve <b>öyle yaptı</b> .				
3.3. Cümleye Dayalı Değişirir	<b>Yarın sınıf arkadaşı Rıza'nın evine gidecekmış. Orada ders çalışacaklarmış. Öyle</b> söylüyor.				
<b>4. Bağlama Ögeleri</b>					
4.1. Ekleyici	Ayşe büroya girdi ve Fatih'in masasına oturdu.				

4.2. Ayrıt Edici	Hayri ben gelene kadar <b>ya</b> kolileri taşısın <b>ya da</b> bahçe duvarını boyasın.				
4.3. Zıtlık Bildiren	Kamil çok çalıştı <b>ama / fakat / lakin / maalesef</b> başaramadı.				
4.4. Zaman Bildiren	Ders çalışmaya başlamadan <b>önce</b> biraz televizyon izledim.				
4.5. Sıralama Bildiren	<b>Hem</b> elma soyuyor <b>hem de</b> televizyon izliyor. <b>Ne</b> kendisi uyuyor <b>ne de</b> başkasını uyutuyor.				
4.6. Koşul Bildiren	<b>Eğer/şayet bu</b> işi başarıyla bitirirsek çok para kazanırız.				
4.7. Açıklama Bildiren	Bana bir sürü mazeret saydı. <b>Yani / belli ki / demek ki / meğer</b> işi yapmaya gönlü yok.				
4.8. Örnekleme Bildiren	Çocukların çoğu sağlıklı bir aile ortamına sahip değil. <b>Örneğin/mesela</b> Kerem, annesi ve babası boşanmış bir çocuk.				
4.9. Varsayım Bildiren	<b>Farz edelim ki / diyelim ki / tut ki</b> eve döndü, tekrar bize alışabilecek mi?				
4.10.1 Sebep + Sonuç İlişkisi Kuran	Sen geleceksin <b>diye</b> zeytinyağlı dolma yaptım.				
<b>5. Sözcüksel Bağdaşıklık</b>					
5.1. Aynı Kavram Alanından Kelime Kullanma	<b>Öğrencilerin</b> aktif olarak <b>derse</b> katılması <b>öğrenmeyi</b> olumlu yönde etkilemektedir. <b>Eğitim</b> sistemimiz bu ilkeye göre gözden geçirilmelidir.				
5.2. Tekrar	-----				
5.3. Kelime Seçimi	<b>Varlık</b> içinde <b>sefalet</b> çekiyoruz.				
<b>Metinde Kullanılan Toplam Kelime Sayısı</b>					