

Metin Dil Bilimi Temelli Metin Çözümlemesinin Bağdaşıklık Araçlarını Kullanma ve Tutarlı Metin Oluşturma Becerilerine Etkisi

The Effect of Text-Linguistic Analysis on the Student Skills of Using Cohesion Devices and Creating Coherent Texts

Abdulkerim KARADENİZ*

Özet: Bu çalışmada metin dil bilim temelli metin çözümlemelerinin öğrencilerin bağdaşıklık araçlarını kullanma ve tutarlı metin oluşturma becerileri üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Çalışma 2013-2014 öğretim yılında Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Türkçe Eğitimi Bölümü'nden 53 ikinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmada nitel veri toplama tekniklerinden biri olan doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Diğer yandan çalışmanın modeli tek grup öntest-sontest deneysel desene göre tasarlanmıştır. Öğrencilerle uygulama öncesi ve sonrasında serbest yazma çalışması yapılmış ve bu çalışmalar metin olma ölçütlerinden bağdaşıklık ve tutarlılık bakımından değerlendirilmiştir. Öğrencilerin metinlerinde yer alan bağdaşıklık unsurlarının belirlenmesinde Coşkun (2005) tarafından geliştirilen “Bağdaşıklık Araçlarını Değerlendirme Ölçeği”, metinlerin tutarlılık bakımından değerlendirilmesinde ise Can (2012) tarafından geliştirilen “Paragraf Tutarlılığı Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışmanın bulgularına göre öğrencilerin uygulama öncesindeki yazılı çalışmalarında bağdaşıklık araçlarının kullanım ortalamaları gönderim (10,18), eksilteli anlatım (7,81), değiştirim (0,37), bağlama öğeleri (16,18), kelime bağdaşıklığı (46,75) şeklinde gerçekleşmiştir. Uygulama sonrasındaki ortalamaları ise gönderim (11,77), eksilteli anlatım (10,37), değiştirim (0,73), bağlama öğeleri (17,84), kelime bağdaşıklığı (50,26) şeklindedir. Eksilteli anlatım, değiştirim ve bağlama öğelerinin kullanımı uygulama sonrasındaki yazılı anlatımlar lehine anlamlı derecede farklılaşırken gönderim ve kelime bağdaşıklığı arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Öğrencilerin tutarlılık değerlendirme ölçeğinden aldıkları puanlar ise ilk kompozisyonlarında (2,78) iken ikinci kompozisyonlarında (2,84) olarak gerçekleşmiştir. Aradaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. *Anahtar Kelimeler:* metin dil bilimi, metin çözümlemesi, bağdaşıklık, tutarlılık.

Abstract: This study aims to examine the effects of text-linguistic analysis of texts on the student skills of using cohesion devices and forming coherent texts. The study was carried out at the Faculty of Education in Ahi Evran University in the 2013-2014 academic year. The study group is composed of 53 second-grade students in the Turkish Teaching Department. Document review technique was used as a way of qualitative data collection. The model of our study was adjusted to a one-group pretest-posttest experimental design. The students were asked to write free compositions before and after the implementation and these free compositions were evaluated in terms of cohesion and coherence as the criteria of textuality. While identifying the cohesive elements in the texts written by the students, we used “The Scale for Evaluating Cohesion Devices” developed by Coşkun (2005). In order to evaluate the texts in terms of coherence, we used “The Scale for Evaluating Paragraph Coherence” developed by Can (2012). According to our findings, the average of using cohesion devices within the student papers before the implementation is as follows: reference (10,18), ellipsis (7,81), substitution (0,37), conjunction (16,18), lexical cohesion (46,75). Their averages after the implementation are as follows: reference (11,77), ellipsis (10,37), substitution (0,73), conjunction (17,84), lexical cohesion (50,26). While the use of ellipsis, substitution and conjunction elements differs significantly in favour of the second written discourses, there is not a significant difference between reference and lexical cohesion. The scores of students in the scale for evaluating coherence are (2,78) for their first compositions and (2,84) for their second compositions. This difference is not statistically significant.

Key Words: text linguistics, text analysis, cohesion, coherence.

* Yrd. Doç. Dr., Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, akaradeniz@ahievran.com

GİRİŞ

Edebî metin, edebiyat ve Türkçe eğitiminin önemli bir parçası olarak karşımıza çıkmaktadır; çünkü dil eğitimi edebi metinler vasıtası ile gerçekleştirilmektedir. Derslerde öğrencilere okutulacak metinlerin niteliğinin nasıl olması gerektiğinin yanı sıra öğrenciler tarafından oluşturulan metinlerin hangi özellikleri taşıması gerektiği de dil eğitiminin cevap aradığı sorular arasında yer almaktadır. 1970'li yıllardan sonra dil eğitimi ile ilgili yapılan çalışmalarda metin dil bilimi yeni yaklaşım ve yöntemleri ile yazma ve okuma eğitimi ile ilgili yeni teklifler sunulmaktadır. Coşkun (2005), metin dil bilimini; yazılı ve sözlü bir metni metin yapan nitelikleri, metnin oluşturulmasında kullanılan iç yapı ve dış yapıyı, metni daha anlaşılır ve akılda kalıcı kılmayı sağlayan nitelikleri belirlemeye çalışan modern belagat, kompozisyon bilimi olarak tanımlar ve dolayısı ile metin dil bilimi, bir metnin niteliklerinin nasıl olması gerektiği sorusundan yola çıkarak öğrencilerin yazılı anlatımlarının nasıl geliştirilebileceğine dair tekliflerde bulunmaktadır.

Metin dil bilimi okuma eğitimi ve yazma eğitimi arasında da yakın bir ilişki söz konusudur. Metinleri okuma, anlama, metin üretme çalışmaları ana dili ve yabancı dil eğitiminin en temel etkinliklerindedir. Diğer bilim dalları, metinlerin her şeyden önce içerikleriyle, hangi bilgileri ilettikleriyle, neyi, nasıl söyledikleriyle ve ne tür bir etki yarattıklarıyla ilgilenmelerine karşın, metin dil bilimi, metinlerin içeriğinden çok, bizzat metnin oluşturulmasında etkili olan kuralları, metinlerin üretimi ve iletişimsel işlevleriyle ilgilenir (Fix, aktaran Şenöz, 2005, s. 58). Okuma eğitiminde metin yapısından hareketle yazarın vermek istediği mesajın bulunması, metnin yapıya ayrılması, bağdaşıklığı sağlayan unsurların tespiti ve tutarlılığı sağlayan unsurların bulunması gibi eylemler metnin daha iyi anlaşılmasını ve yorumlanmasını sağlayacaktır. Yazma eğitiminde ise metni oluşturan bağdaşıklık ve tutarlılık unsurlarının yazma kalitesini nasıl etkilediği ve iyi bir metinde olması gereken niteliklerden hareketle öğrencilerin bağdaşıklık araçlarını kullanma becerilerinin nasıl geliştirilebileceği önemli hususlar olarak karşımıza çıkmaktadır.

Yazma eğitiminin amacı öğrencilere duygu ve düşüncelerini düzgün bir şekilde ifade etme becerisi kazandırmaktır. Ülkemizde yazma eğitimi alanında yapılan uygulamalı çalışmalarda daha çok öğrenci kompozisyonlarındaki dil bilgisi yanlışlıkları, anlatım bozuklukları ve biçimsel özelliklerle ilgili sorunlar değerlendirilmiş, metin içi bağlantılar, geçişler, metin unsurlarını oluşturma, metindeki konu akışı ve kompozisyonun temelini oluşturan metin yapıları üzerinde hemen hemen hiç durulmamıştır (Coşkun, 2005, s. 6). Bu durumu göz önüne alan araştırmacılar (Bae, 2001; Can, 2012; Coşkun, 2005; Karatay, 2010; Ramadan, 2003; Said, 1988; Witte ve Faigley, 1981) yazma eğitiminde öğrenci kompozisyonlarının metin dil biliminin verileri ışığında metni oluşturan yapı unsurlarının incelenmesi üzerine eğilmişler ve öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki bağdaşıklık araçlarının kullanımı ile tutarlı metin oluşturma arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir.

Okuma ve yazma becerileri arasında yakın bir ilişki söz konusudur. Okuma ve yazma becerileri üzerine odaklanan çalışmaların pek çoğu (Abeywickrama, 2007; Ahmed, 2011; Carson, Carrell, Silberstein, Kroll, ve Kuehn 1990; Flahive ve Bailey, 1993; Palmer, 2010; Shaw, 2007), yazma becerisi ile okuma performansı arasındaki nicel ve nitel ilişkileri incelemektedir. İlgili çalışmalar incelendiğinde öğrencilerin okuma ile yazma becerileri arasında olumlu ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Bu bakımdan yazma ve okuma becerilerinin birlikte kazandırılması gereken beceriler olduğu söylenebilir. Yazma becerisi dinleme, konuşma ve okuma üzerine kurulmuş, en son kazanılan beceri alanıdır (Emiroğlu ve Pınar, 2013, s. 778). Yazma becerisi, dinleme ve okuma becerisinden sonra ve onun üzerine inşa edilmektedir; çünkü öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandığı malzemelerin büyük çoğunluğu bu iki beceri ile elde edilmektedir (Özbay, 2009).

Temel eğitim (ilkokul ve ortaokul) düzeyindeki öğrenciler, yazılı anlatımlarında kullandıkları malzemelerin birçoğunu dinleme becerisi ile elde ederken (Özbay, 2009; Doğan, 2011) ortaöğretim ve lisans düzeyindeki öğrenciler okuma becerisi ile elde etmektedir. Bu nedenle okuma becerisi, eğitimin ilerleyen süreçlerinde daha önemli hâle gelmektedir. Okuma eylemi, insanın kelime dağarcığını ve anlatım imkânlarını zenginleştirmekle birlikte aynı

METİN DİL BİLİMİ TEMELLİ METİN ÇÖZÜMLEMESİNİN BAĞDAŞIKLIK ARAÇLARINI KULLANMA VE TUTARLI METİN OLUŞTURMA BECERİLERİNE ETKİSİ

zamanda kişi okuduklarından hareketle bir metni nasıl oluşturulacağını öğrenmektedir. Okuma becerisinin gelişiminde ise öğrencilerin okudukları metinleri anlamaları, yorumlamaları ve değerlendirmeleri büyük önem taşımaktadır.

Metin Dil Bilimi

Metin dil bilimi (Text Linguistics), bir metni yapısal ve anlamsal bütünlükleri açısından değerlendirerek ve bu değerlendirme sonucunda metni oluşturan temel unsurları anlamaya yönelik yeni bir yaklaşımdır. Anlam bilimi ve belagat, anlamın gücüne yönelirken metin dil bilimi, bu anlam öbeklerinin birbirleriyle olan bağlantılarını ve ilgisini ortaya koymaktadır (Aytaş, 2008, s. 56).

Metin dil bilimi, günümüzde metin çözümlemesinde en çok kullanılan yöntemlerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır (Aytaş, 2008; Karadeniz, 2012). Metin dil bilimi, metni, metin olma ölçütlerinden belki de en önemlileri olan bağdaşıklık ve tutarlılık bakımlarından değerlendirerek metni yapısal olarak çözümler. Buna ilaveten metni kendi içerisinde yapılarına ayırır, böylece metin, yapısal olarak çözümlendikten sonra açıklama ve yorumlamaya elverişli bir hâle getirilmiş olur.

Bağdaşıklık

Metinler; kelimeler, kelimelere gelen ekler ve cümlelerden oluşan yapılardır. Bu unsurlar bir araya gelerek birbirini tamamlar ve anlamlı söz grupları oluştururlar. Eklerin, kelimelerin ve kelime gruplarının birbirleriyle olan bağlantılarını doğru bir şekilde ortaya koymak, metin üzerine sağlıklı bir yorumun inşa edilmesi adına önemlidir. İşte bu anlam ilgilerinin ortaya konulmasına bağdaşıklık diyoruz. Bir metinde bağdaşıklık, bir ögeyi açıklamak ya da yorumlamak için başka unsurların kullanılması ve bu unsurlara dayanarak açıklamalar yapılmasıdır.

Gutwinski (1976, s. 26), çalışmasında bağdaşıklık terimini metindeki cümleler ve cümlecikler arasında bulunan ilişkiler için kullanmıştır. Ona göre dil bilgisi tabakası üzerinde meydana gelen bu ilişkiler, daha büyük ve gösterge bilimi tabakasındaki söylem yapısını yansıtan belirli dil bilgisi ile ilgili kelime özelliklerine işaret etmektedir.

Bağdaşıklık araçları, metindeki bir öge ile o metnin anlaşılmasında önemli olan diğer bir öge arasındaki anlamsal ilişki olarak tarif edilebilir. Anlamsal olarak birbirine bağlanmış iki öge metnin içinde yer alabilir ya da birisi metnin dışında da bulunabilir (Witte ve Faigley, 1981, s. 190). Gönderim, bağlama ögeleri ve kelime bağdaşıklığı yazılı anlatımlarda daha yaygınken eksilteli anlatım ve değiştirim sözlü anlatımda daha yaygın kullanılmaktadır (de Beaugrande ve Dressier, 1981; Witte ve Faigley, 1981). Halliday ve Hasan'a göre (1976, s. 4) bağdaşıklık, bir metnin içinde var olan anlam ilgisinin gönderme yaptığı bir kavramdır ve söylemde bir ögenin yorumunun başka bir ögeye bağlı olduğu durumda ortaya çıkar.

Literatürde bağdaşıklık araçlarının sınıflandırılması konusunda farklı görüşler yer almaktadır. Halliday ve Hasan (1976, s. 4), Günay (2001, ss. 57-88), Onursal (2003, ss. 121-132), Uzun (1995) ve Balcı (2009, s. 33) bağdaşıklık araçlarını farklı şekillerde sınıflandırmışlardır. Bu çalışmada bağdaşıklık araçlarının sınıflandırılmasında, Halliday ve Hasan'ın "Cohesion in English" adlı çalışması esas alınmıştır ve bağdaşıklık araçları; gönderim, eksilteli anlatım, değiştirim, bağlama ögeleri ve kelime bağdaşıklığı başlıkları altında değerlendirilmiştir.

1. Gönderim: Her metinde bazı unsurları karşılamak, açıklamak için ön gönderimsel ya da art gönderimsel yapılar bulunur. Bunlar işaret zamirleri, işaret sıfatları, dönüşlülük zamiri gibi unsurlardır. Art gönderim ve ön gönderim hem aynı ögenin defalarca yinelenerek anlatımın monoton bir hâle dönüşmesini engeller hem de dilin daha ekonomik kullanılmasını sağlar. Metnin tümü düşünüldüğünde ise bu unsurlar tutarlılığı sağlar.

Gönderim, metinde herhangi bir sözü karşılamak amacıyla aynı cümle içinde, cümleler arasında, paragraf içinde veya paragraflar arasında o sözün yerine bir söz, söz grubu ya da ekin kullanılmasıdır (Can, 2012, s. 38). Gönderim ögeleri, metinde yükledikleri anlamı tek başlarına

yansıtamazlar, metindeki gerçek anlamlarını başka bir ögeyle kurdukları gönderim ilişkisi ile kazanırlar (Coşkun, 2005, s. 54). Türkçede, zamirler (şahıs zamirleri, dönüşlülük zamiri, işaret zamiri, ilgi zamiri), işaret sıfatları ve karşılaştırma yoluyla gönderim sağlanabilmektedir.

2. *Eksilteli Anlatım:* Her dilde anlatımı kolaylaştırmak ve kısaltmak adına eksilteli anlatımlar söz konusudur. Bunlar daha önce bahsi geçen olayın, durumun okuyucunun kolayca tamamlayabileceği yerde kullanılmalıdır. Günay (2001, s. 64)'a göre eksilteli anlatım, anlam kaybına yol açmamak koşulu ile bir cümle içinden zamanla bazı sözcükleri atma işidir ya da kullanılmayışları anlatımda eksikliğe yol açmayan sözcüklerin düşürülmesidir. Coşkun (2005, ss. 69-72) çalışmasında Türkçede bağdaşıklık ilişkisi kuran eksilteli anlatımları; bir öge dışında cümlelerin tamamının düşürülmesi, ortak ögenin düşürülmesi ve eklerin düşürülmesi şeklinde tasnif etmiştir.

3. *Değiştirim:* Bağdaşıklık ilişkisi kuran bir başka unsur da değiştirimdir. Değiştirim, metinde bir ögenin yerini bir başka ögenin alması yoluyla oluşur (Coşkun, 2005, s. 73). Halliday ve Hasan'a göre (1976, s. 90) gönderim anlamlar arası bir ilişkiyen değiştirim anlamdan çok kelimeler arasında ortaya çıkan dil bilgisel bir ilişkidir. Değiştirimin türlerini belirleyen şey de anlamsal özellikler değil, değiştirilen ifadenin dil bilgisel işlevidir. Değiştirilen öge bir isim, fiil veya cümle olabilir. Buna göre değiştirim üç şekilde ortaya çıkar: İsme dayalı, fiile dayalı, cümleye dayalı değiştirim.

4. *Bağlama Ögeleri:* Türkçedeki bağlama ögeleri ile ilgili bilim adamları arasında farklı yaklaşımlar ve sınıflandırmalar bulunmaktadır. Bazı kaynaklarda bağlama ögeleri, bağlaçlar başlığı altında değerlendirilirken, bazı kaynaklarda edatlar başlığı altında değerlendirilmektedir.

Muharrem Ergin (1999, ss. 341-344), bağlama ögelerini, bağlama edatları başlığında altında değerlendirir ve dil birliklerini, kelimeleri, kelime gruplarını, cümleleri şekil ve mana bakımından birbirine bağlayan edatlardır, şeklinde tanımlar. Banguoğlu (2000, ss. 390-396), konuyu bağlam başlığı altında değerlendirir ve söz içinde iki kelimeyi, aynı değerde iki cümle unsurunu, iki yargıyı ve bazen de iki paragrafı bağlamaya yarayan kelimelere bağlam denir, şeklinde tanımlar. Korkmaz (2003, ss. 1091-1136), ise konuyu bağlaçlar başlığı altında ele alır ve kelimeleri, kelime gruplarını, cümleleri ve kimi zaman da paragrafları şekil ve anlam bakımından birbirine bağlayan ve yükledikleri işlevler ile bağlandıkları sözler arasında türlü anlam ilişkileri kuran bağlama ögeleridir, şeklinde tanımlar. Hengirmen (2002, ss. 175-194) bağlama ögelerini bağlaçlar başlığı altında değerlendirir ve bağlaçları şöyle tanımlar: Eş görevli sözcükleri, sözcük öbeklerini ve cümleleri birbirine bağlayan sözcüklere bağlaç denir.

Öğrencilerinin yazılı anlatımlarındaki bağlama ögelerinin sıklıklarının değerlendirilmesinde bağlama ögesinin metindeki işlevi esas alınmıştır (Can, 2012; Coşkun, 2005; Karatay, 2010). Örneğin “de” bağlacı “Bugün Ahmet de gelmedi.” cümlesinde ekleyici bir işlev üstlenirken “Sınava hazırlanmasına hazırlandı da kazanamadı.” cümlesinde zıtlık bildirme işlevi ile karşımıza çıkmaktadır. Witte ve Faigley (1981) ise bağlama ögelerinin aslında kendilerinin bağdaşıklık aracı olmadığını; ancak söylemde başka bir bileşenin varlığını ön gören anlamlar ortaya koyduklarını söyler.

Çalışmada bağlama ögeleri şu başlıklar altında ele alınmıştır: ekleyici (ve, ile, de... de, hem... hem, ne... ne, üstelik, hatta vb.), ayırt edici (ya da, ya... ya, yahut, veya, sadece, ister... ister vb.), zıtlık bildiren (ama, yine de, ancak, bilakis, karşın, rağmen, fakat, hâlbuki vb.), zaman-sıralama bildiren (önce, evvel, sonra, şimdiye kadar, artık, -den itibaren vb.), koşul bildiren (ise, şayet, yeter ki, yoksa, eğer vb.), açıklama bildiren (yani, gerçi, zaten, meğerki, hani, açıkçası vb.), örnekleme bildiren (mesela, örneğin, gibi vb.) ve sebep-sonuç ilişkisi kuran (bu yüzden, -den dolayı, bu nedenle, dolayısıyla, için, çünkü vb.).

5. *Kelime Bağdaşıklığı:* Metinde bağdaşıklık ilişkisi kurma yollarından biri de kelime bağdaşıklığıdır. Halliday ve Hasan (1976, s. 274) daha önceki dört bağdaşıklık aracını (gönderim, eksilteli anlatım, değiştirim, bağlama ögeleri) dil bilgisel bağdaşıklık araçları olarak

METİN DİL BİLİMİ TEMELLİ METİN ÇÖZÜMLEMESİNİN BAĞDAŞIKLIK ARAÇLARINI KULLANMA VE TUTARLI METİN OLUŞTURMA BECERİLERİNE ETKİSİ

tanımlar. Kelime bağdaşıklığının ise kelime hazinesinin seçimi ile gerçekleştirildiğini söyler. Halliday ve Hasan (1976, s. 288), kelime bağdaşıklığını iki başlık altında ele almıştır: tekrar ve aynı kavram alanından kelime kullanma.

Halliday ve Hasan (1976, s. 288), bağdaşıklık ilişkisi bakımından tekrarı; kelimenin aynen tekrarı, eş ya da yakın anlamlı kelime kullanma, kelimenin üst anlamlısını kullanma ve genel anlamlı kelime kullanma başlıkları altında değerlendirirken aynı kavram alanından kelime kullanımını ayrı bir başlık olarak değerlendirir.

Tutarlılık

Metin dil biliminin üzerinde durduğu, metin ölçütü olarak kabul ettiği diğer bir unsur ise tutarlılıktır. Bir metinde bağdaşıklık unsurlarından daha çok tutarlılık aranmakta ve tutarlı olmayan metinler yetersiz ve eksik bulunmaktadır (Aytaş, 2008, s. 57). İyi hazırlanmış bir metinde biçimsel olarak yer alan bağdaşıklık unsurlarının yanında anlamsal tutarlılığın da bulunması gerekmektedir. Metnin tutarlılığı, metinde anlatılmak istenenin, metnin bütününe kapsayacak şekilde gerçekleştirilmesi, sonra söylenenlerin öncekileri desteklemesi ve metnin kendi içinde çelişmemesidir.

Gutwinski (1976, ss. 26-27) tutarlılık kavramının daha çok paragrafla ilgili olduğunu söylemektedir. Buna göre iyi kurulmuş bir paragraf bütünlük ve tutarlılık tarafından karakterize edilmektedir. Bütünlük, paragraftaki bütün cümlelerin, bir konu cümlesi (ana düşünce) tarafından ifade edilen tek bir husus ile ilgili olduğunda gerçekleşir. Eğer paragraf tutarlıysa okur bir cümleden diğerine düşüncede eksikliklerin olduğunu hissetmeksizin kolaylıkla hareket eder. Toklu (2003, ss. 124-125) tutarlılık kavramının metin içindeki anlamsal ve mantıksal bağlantı olarak görüldüğünü söyler. Günay'a (2001, s. 100) göre bir metnin tutarlı olması, her yeni bilginin öncekilerle ilintili olması ve önceki bilgilere katkı yamasıyla gerçekleşir. Balcı (2009, s. 253) ise bağdaşıklığın metnin yüzeyinde, dilsel öğeler aracılığıyla görülebilirken tutarlılığın derin yapıda oluşan anlamlar arasındaki mantıksal bağlantılar ve belirli dilsel öğelerle oluştuğunu söyler. Karatay (2010, s. 375) ise tutarlılığı, metindeki bilgilerin belli bir birlik ve bütünlük içinde zihinde anlam bakımından bir şema yaratması, canlanması, metinde işlenen konu etrafında adeta kalıplaşarak şekil alması olarak tanımlar.

Van Dijk'e göre (aktaran Coşkun, 2005, s. 104) tutarlılık, "tema, fikir, sonuç veya söylemin özüdür". Bir metinde tutarlılıktan bahsetmek için cümleler arasında mantıksal bir düzen olması ve yerinde yapılan geçişler aracılığıyla metinde birlik sağlanması gerekir.

Metin dil biliminin ilk çalışmalarında tutarlılık, metni oluşturan cümleler arasındaki cümle boyutunu aşan dil bilimsel ve anlamsal her türlü ilişkiyi kapsayan bağlantı olarak tanımlanırken daha sonra cümleler arasındaki dil bilimsel ilişkiler, bağdaşıklık kavramı çerçevesinde ele alınmış; tutarlılık ise metin içindeki anlamsal ve mantıksal bağlantı olarak görülmeye başlanmıştır (Toklu, 2003, s. 124). Aksan'a göre (1999, s. 259) ise bağdaşıklık, metni kuran sözcükler arasındaki dil bilimsel bağlantıları tanımlarken tutarlılık, bir metinde sözcükler arasındaki anlam ve mantık bağlantısını ifade eder. Witte ve Faigley'e göre de (1981, s. 202) bağdaşıklık, metni bir araya getiren mekanizmaları, tutarlılık, metnin anlaşılmasını ve kullanılmasını sağlayan altta yatan anlamsal ilişkileri tanımlar.

Tutarlılık, bağdaşıklık kavramı üzerine inşa edilebilecek bir kavramdır. Bir metni bağdaşıklık kavramı doğrultusunda incelemek sözcüklerin, cümlelerin ve paragrafların birbirleriyle olan bağlantılarını ortaya koymak demektir. Bir metni tutarlılığı bakımından incelemek ise üst yapı çerçevesinde metnin tümünü anlamsal olarak değerlendirmek demektir. Cümleler ve paragraflar arasındaki ilişkileri incelemek bağdaşıklık, metnin bütünü ile ilgili değerlendirmede bulunmak ise tutarlılık kavramı ile ilgilidir. Metni oluşturan unsurlar ve cümleler yapısal bir bütünlük göstererek art arda gelse de tutarlılık bakımından bu cümlelerin belirli bir anlam bütünlüğü içerisinde birbirini izlemesi ve sonuçta belirli bir anlam boyutu içinde art arda gelmesi gerekmektedir.

Eğitim sistemimizde öğrencilerin yazılı anlatımları; konunun mantıksal tutarlılık ve bütünlük içinde anlatılması, paragraflar arasında uygun geçişlerin sağlanması, ana fikrin yardımcı fikirlerle yeterince desteklenmesi, sonuç ifadesinin konuyu bağlayıcı ve etkileyici

olması gibi metnin nitelik özellikleri ve yazma kalitesi ile ilgili hususların göz önünde bulundurulması değerlendirilmesi yerine biçim özellikleri, yazım ve noktalama ve dil bilgisi bakımından değerlendirilmektedir. Bu durum da öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkinliklerde paragraflar arası uygun geçişlerin sağlanması, ana düşünce ve yardımcı düşünceler arasındaki bütünlük, metnin tutarlı olması gibi yazma kalitesini artıracak çalışmaların geri planda kalmasına yol açmaktadır. Ortaöğrenimini tamamlayan öğrencilerin kendilerini yazılı olarak ifade etme konusunda sıkıntı yaşadıkları görülmektedir (Can, 2012; Karatay, 2010).

Metin dil bilim temelli metin çözümlemesinin, öğrencilerin bağdaşıklık araçlarını kullanma düzeylerine ve tutarlı metin oluşturma becerilerine etkisinin incelenmesi bu çalışmanın temel amacını oluşturmaktadır. Araştırmanın alt problemlerine ise aşağıda yer verilmiştir.

1. Öğrencilerin yazılı anlatımlarında bağdaşıklık araçlarını kullanma düzeyleri nedir?
2. Öğrencilerin yazılı anlatımlarında tutarlı metin oluşturma düzeyleri nedir?
3. Öğrencilerin bağdaşıklık araçlarını kullanma becerilerinde uygulama öncesi ve sonrasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Öğrencilerin tutarlı metin oluşturma becerilerinde uygulama öncesi ve sonrasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

YÖNTEM

Metin dil bilimsel temelli metin çözümlemesinin bağdaşıklık araçlarını kullanma ve tutarlı metin oluşturma becerisine etkisinin araştırıldığı bu çalışmada nitel veri toplama tekniklerinden biri olan doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Doküman incelemesi araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 187). Diğer yandan çalışmanın modeli tek grup öntest-sontest deneysel desene göre tasarlanmıştır. Bu desende deneysel işlemin etkisi tek grup üzerinde yapılan çalışmayla test edilir. Deneklerin bağımlı değişkene ilişkin ölçümleri uygulama öncesinde öntest, sonrasında sontest olarak aynı denekler ve aynı ölçme araçları kullanılarak elde edilir (Büyüköztürk vd., 2009, s. 198).

Çalışma Grubu

Çalışma 2013-2014 öğretim yılında bahar yarıyılında Ahi Evran Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümünde öğrenim gören 2. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma “Genel Dil Bilimi” dersi alan 53 öğrenci ile yürütülmüştür. Bu öğrencilerden 16’sı erkek, 37’si kızdır.

Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları

Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin yaptıkları ilk yazılı anlatım çalışması ön test, uygulamanın sonundaki yazılı anlatım çalışması ise son test olarak değerlendirilmiştir. Öğrencilerin çalışmaları metin dil biliminin metin olma ölçütü olarak kabul ettiği bağdaşıklık ve tutarlılık kavramları bakımından değerlendirilmiştir. Çalışmada Halliday ve Hasan’ın (1976) bağdaşıklık taksonomisine bağlı kalınmıştır. Metinlerde yer alan bağdaşıklık araçlarının belirlenmesinde Coşkun (2005) tarafından geliştirilen “Bağdaşıklık Araçlarını Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Metinlerin tutarlılık bakımından değerlendirilmesinde ise Can (2012) tarafından geliştirilen “Paragraf Tutarlılığı Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin grup değer aralığının tespitinde; $a = \text{Ranj} / \text{Yapılacak Grup Sayısı}$ formülü kullanılmıştır (Taşdemir, 2003). Buna göre 1’den 4’e kadar “yetersiz (1,00-1,75) , orta (1,76-2,50), iyi (2,51-3,25), çok iyi (3,26-4,00)” düzeylerinde olmak üzere puan aralığı belirlenmiştir.

Araştırmada kullanılan ölçme araçlarının güvenilirliğini belirlemek için “bağımsız gözlemciler arası uyum” yöntemine başvurulmuştur. Bağımsız gözlemciler arası uyum, birden çok gözlemcinin, birbirinden bağımsız olarak, aynı şeyi ölçmeye çalıştıkları durumlarda uygulanan bir güvenilirlik ölçütüdür (Karasar, 2005, s.149). Buna göre rastgele seçilen otuz yazılı anlatım kâğıdı araştırmacı ve iki Türkçe eğitimi uzmanı tarafından değerlendirilmiştir. Daha sonra bu değerler arasındaki ilişkiler Pearson Korelasyon Analizi ile belirlenmiştir. Yapılan

METİN DİL BİLİMİ TEMELLİ METİN ÇÖZÜMLEMESİNİN BAĞDAŞIKLIK ARAÇLARINI KULLANMA VE TUTARLI METİN OLUŞTURMA BECERİLERİNE ETKİSİ

analizler sonucunda öğrencilerin yazılı anlatımlarında gözlemciler arası uyum oranını gösteren Pearson korelasyon katsayıları şu şekildedir: Bağdaşıklık araçları kullanım puanlarında $r=,92$; tutarlılık puanlarında $r=,85$. Pearson korelasyon katsayısının ,70-,89 aralığında olması yüksek; ,90'nın üzerinde olması çok yüksek düzeyde ilişkinin olduğunu göstermektedir (Kalaycı, 2009, s. 116).

İşlem

1. Altı haftalık deneysel sürecin ilk haftasında öğrencilerin bağdaşıklık araçlarını kullanma ve tutarlı metin oluşturma becerilerini belirlemek amacıyla serbest yazma çalışması yapılmış ve bu çalışmalar ön test olarak değerlendirilmiştir.
2. Daha sonra metin dil bilim üzerinde durulmuş, bağdaşıklık araçlarından gönderim ve eksilteli anlatım hakkında öğrencilere bilgi verilmiştir.
3. Uygulamanın ikinci haftasında bağdaşıklık araçlarından değiştirim, bağlama öğeleri ve kelime bağdaşıklığı hakkında bilgi verilmiştir.
4. Uygulamanın üçüncü haftasında metin olma ölçütlerinden biri olan tutarlılık kavramı ele alınmış ve daha sonra Ahmet Haşim'in "Ay" ve Namık Kemal'in "Vatan" adlı metinleri bağdaşıklık ve tutarlılık unsurları bakımından incelenmiştir.
5. Bir sonraki hafta metin dil bilimsel temelli şiir çözümlenmeleri yapılmış, bu doğrultuda Mehmet Akif'in "Seyfi Baba" adlı manzum hikâyesi, Ahmet Haşim'in "Merdiven" ve Ahmet Muhip Dıranas'ın "Olvido" adlı şiirleri çözümlenmiştir.
6. Uygulamanın beşinci haftasında metin dil bilimsel hikâye çözümlenmeleri yapılmış; Haldun Taner'in "On İkiye Bir Var", Sait Faik'in "Dülger Balığının Ölümü" ve Murat Gülsoy'un "Kendi Üzerine Kapanan Köle Hakkında" adlı hikâyeleri çözümlenmiştir.
7. Sonraki hafta Franz Kafka'nın "Dönüşüm" ve Orhan Pamuk'un "Beyaz Kale" adlı romanları çözümlenmiş ve deneysel süreç öğrencilerin serbest yazma çalışması ile son bulmuştur.

Araştırmada Kullanılan İstatistiksel Yöntemler

Uygulama öncesinde ve uygulama sonrasındaki yazılı anlatımlardan elde edilen puanlar esas alınarak deney ve kontrol gruplarının başarıları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için bağımlı t-testi kullanılmıştır. Bağımlı t-testinde ortalamalar karşılaştırılır, ancak burada iki ayrı örneklem grubu yoktur; aynı örneklem üzerinde analizler yapılır (Kalaycı, 2009, s. 77). Buna göre; çalışma grubuyla uygulama öncesinde gerçekleştirilen serbest yazma çalışmaları ön test, uygulama sonrasında gerçekleştirilen çalışmalar ise son test olarak değerlendirilmiştir. Bunun yanı sıra araştırmanın amaçları doğrultusunda toplanan verilerin değerlendirilmesinde frekans, aritmetik ortalama, standart sapma ve t değeri kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde SPSS 15.0 programı kullanılmış ve verilerin yorumlanmasında 0.05 anlamlılık düzeyi aranmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde çalışma grubunda yer alan öğrencilerin bağdaşıklık araçlarını kullanma ve tutarlı metin oluşturma becerileri araştırmanın amaçlarına uygun istatistiki teknikler kullanılarak tablolar hâlinde yorumlanmıştır. Tablolar oluşturulurken öncelikle öğrencilerin bağdaşıklık araçlarını kullanma düzeylerine yer verilmiş, daha sonra öğrencilerin bağdaşıklık araçlarını kullanma becerilerinde uygulama öncesi ve sonrasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için bağımlı t-testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 1. Uygulama Öncesi ve Sonrasında Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarında Bağdaşıklık Araçlarını Kullanma Düzeyleri ve Bağımlı t-testi Sonuçları

| Bağdaşıklık Aracı | n | Y. Anlatım | Kullanım | Ortalama | % | ss | t | p |
|-------------------|-----|------------|----------|----------|-------|-------|-------|------|
| Gönderim | 53 | Öntest | 540 | 10,18 | 12,52 | 5,717 | 1,625 | ,110 |
| | 53 | Sontest | 624 | 11,77 | 12,93 | 5,976 | | |
| | 106 | Toplam | 1164 | 10,97 | 12,74 | | | |

| | | | | | | | | |
|-----------------------------|-----|---------|------|-------|-------|--------|-------|------|
| Eksiltili Anlatım | 53 | Öntest | 414 | 7,81 | 9,60 | 4,429 | 3,303 | ,002 |
| | 53 | Sontest | 550 | 10,37 | 11,40 | 5,926 | | |
| | 106 | Toplam | 964 | 9,09 | 10,55 | | | |
| Değiştirim | 53 | Öntest | 21 | 0,39 | 0,46 | ,713 | 2,128 | ,038 |
| | 53 | Sontest | 39 | 0,73 | 0,80 | ,983 | | |
| | 106 | Toplam | 59 | 0,55 | 0,64 | | | |
| Bağlama Ögeleri | 53 | Öntest | 858 | 16,18 | 19,90 | 5,834 | 2,328 | ,024 |
| | 53 | Sontest | 946 | 17,84 | 19,61 | 6,473 | | |
| | 106 | Toplam | 1804 | 17,01 | 19,75 | | | |
| Kelime Bağdaşıklığı | 53 | Öntest | 2478 | 46,75 | 57,49 | 13,935 | 1,665 | ,102 |
| | 53 | Sontest | 2664 | 50,26 | 55,23 | 15,873 | | |
| | 106 | Toplam | 5142 | 48,50 | 56,30 | | | |
| Bağdaşıklık Aracı Kullanımı | 53 | Öntest | 4310 | 81,32 | 100 | 19,523 | 4,260 | ,000 |
| | 53 | Sontest | 4823 | 91,18 | 100 | 21,565 | | |
| | 106 | Toplam | 9133 | 86,25 | 100 | | | |

Tablo 1’de öğrencilerin kullandıkları bağdaşıklık araçlarının kullanım sıklığı ve ortalamaları görülmektedir. Buna göre öğrencilerin en çok kullandıkları bağdaşıklık aracı kelime bağdaşıklığı (%56,30), en az kullandıkları bağdaşıklık aracı ise değiştirimdir (%0,64). Bağdaşıklık araçlarının kullanımında öğrenci başına düşen ortalamalar sırasıyla şu şekildedir: Kelime bağdaşıklığı (48,50), bağlama ögeleri (17,01), gönderim (10,97), eksiltili anlatım (9,09), değiştirim (0,55). Uygulama öncesinde öğrencilerin yazı anlatımlarında ortalama 81,32 bağdaşıklık aracı kullanılırken uygulama sonrasında ortalama 91,18 bağdaşıklık aracı kullanılmıştır.

Uygulama öncesi ve sonrasında bağdaşıklık araçlarının kullanımında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımlı t-testi sonuçlarına göre öğrencilerin toplam bağdaşıklık kullanım ortalamaları uygulama sonrasındaki yazılı anlatımları lehine istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılaşmaktadır ($p < 0.05$). Bu durum metin dil bilimi temelli metin çözümlemelerinin öğrencilerin bağdaşıklık araçlarını kullanma becerilerini olumlu yönde etkilediği sonucunu ortaya koymaktadır.

Diğer yandan bağdaşıklık araçları ayrı ayrı değerlendirildiğinde eksiltili anlatım, değiştirim ve bağlama ögelerine ait ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ($p < 0.05$). Gönderim ve kelime bağdaşıklığının kullanımında ortaya çıkan fark ise istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p > 0.05$).

Öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandıkları bağdaşıklık araçları genel olarak verildikten sonra her bağdaşıklık ögesi ayrı ayrı ele alınmış ve tablolaştırılmıştır.

Tablo 2. Uygulama Öncesi ve Sonrasında Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarında Gönderim Ögelerini Kullanma Düzeyleri ve Bağımlı t-testi Sonuçları

| Gönderim Ögesi | n | Y. Anlatım | Kullanım | Ortalama | % | ss | t | p |
|-------------------|-----|------------|----------|----------|-------|-------|-------|-------|
| Şahıs Zamiri | 53 | Öntest | 79 | 1,49 | 14,62 | 1,907 | 3,509 | ,001 |
| | 53 | Sontest | 138 | 2,60 | 22,11 | 2,633 | | |
| | 106 | Toplam | 217 | 2,04 | 18,64 | | | |
| Dönüşlülük Zamiri | 53 | Öntest | 41 | 0,77 | 7,59 | 1,353 | 1,805 | ,077 |
| | 53 | Sontest | 61 | 1,15 | 9,77 | 1,321 | | |
| | 106 | Toplam | 102 | 0,96 | 8,76 | | | |
| İşaret Zamiri | 53 | Öntest | 142 | 2,67 | 26,29 | 2,110 | 1,937 | ,058 |
| | 53 | Sontest | 108 | 2,03 | 17,30 | 1,753 | | |
| | 106 | Toplam | 250 | 2,35 | 21,47 | | | |
| İlgi Zamiri | 53 | Öntest | 4 | 0,07 | 0,74 | ,266 | ,000 | 1,000 |
| | 53 | Sontest | 4 | 0,07 | 0,64 | ,384 | | |
| | 106 | Toplam | 8 | 0,07 | 0,68 | | | |

**METİN DİL BİLİMİ TEMELLİ METİN ÇÖZÜMLEMESİNİN BAĞDAŞIKLIK ARAÇLARINI
KULLANMA VE TUTARLI METİN OLUŞTURMA BECERİLERİNE ETKİSİ**

| | | | | | | | | |
|---------------------------------|-----|---------|------|-------|-------|-------|-------|------|
| İşaret Sıfatı | 53 | Öntest | 152 | 2,86 | 28,14 | 1,765 | 1,232 | ,223 |
| | 53 | Sontest | 179 | 3,37 | 28,68 | 2,640 | | |
| | 106 | Toplam | 331 | 3,11 | 28,43 | | | |
| Karşılaştırma | 53 | Öntest | 123 | 2,32 | 22,77 | 1,919 | 1,557 | ,126 |
| | 53 | Sontest | 154 | 2,90 | 24,67 | 2,186 | | |
| | | Toplam | 277 | 2,61 | 23,79 | | | |
| Toplam Gönderim Ögesi Kullanımı | 53 | Öntest | 540 | 10,18 | 100 | 5,717 | 1,625 | ,110 |
| | 53 | Sontest | 624 | 11,77 | 100 | 5,976 | | |
| | 106 | Toplam | 1164 | 10,97 | 100 | | | |

Tablo 2’de öğrencilerin gönderim ögelerinden en çok işaret sıfatı (%28,43) ve karşılaştırmayı (%23,79) kullandıkları görülmektedir. Dönüşlülük zamiri (%8,76) ve ilgi zamirinin (%0,68) kullanımı ise oldukça düşüktür. Gönderim ögelerinin kullanımında öğrenci başına düşen ortalamalar sırasıyla şu şekildedir: İşaret sıfatı (3,11), karşılaştırma (2,61), işaret zamiri (2,35), şahıs zamiri (2,04) dönüşlülük zamiri (0,96) ve ilgi zamiri (0,07).

Gönderim ögelerinin kullanımında uygulama öncesi ve uygulama sonrasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımlı t-testi sonucunda öğrencilerin şahıs zamiri kullanım ortalamalarının uygulama sonrasındaki yazılı anlatımları lehine istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılaştığı ($p < 0.05$), diğer gönderim ögeleri arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. ($p > 0.05$).

Tablo 3. Uygulama Öncesi ve Sonrasında Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarında Eksiltili Anlatım Kullanma Düzeyleri ve Bağımlı t-testi Sonuçları

| Eksiltili Anlatım | n | Y. Anlatım | Kullanım | Ortalama | % | ss | t | p |
|------------------------------------|-----|------------|----------|----------|-------|-------|-------|------|
| Cümlelerin Düşürülmesi | 53 | Öntest | 3 | 0,05 | 0,72 | ,233 | ,574 | ,569 |
| | 53 | Sontest | 6 | 0,11 | 1,09 | ,697 | | |
| | 106 | Toplam | 9 | 0,08 | 0,93 | | | |
| Ortak Ögenin Düşürülmesi | 53 | Öntest | 397 | 7,49 | 95,89 | 4,357 | 2,616 | ,012 |
| | 53 | Sontest | 506 | 9,54 | 92,00 | 5,829 | | |
| | 106 | Toplam | 903 | 8,51 | 93,67 | | | |
| Eklerin Düşürülmesi | 53 | Öntest | 14 | 0,26 | 3,38 | ,624 | 2,707 | ,009 |
| | 53 | Sontest | 38 | 0,71 | 6,90 | ,927 | | |
| | 106 | Toplam | 52 | 0,48 | 5,39 | | | |
| Toplam Eksiltili Anlatım Kullanımı | 53 | Öntest | 414 | 7,81 | 100 | 4,429 | 3,303 | ,002 |
| | 53 | Sontest | 550 | 10,37 | 100 | 5,926 | | |
| | 106 | Toplam | 964 | 9,09 | 100 | | | |

Tablo 3’te öğrencilerin, eksiltili anlatım türlerinden en çok ortak ögelerin düşürülmesine başvurdukları görülmektedir (%93,67). Eklerin düşürülmesi (%5,39) ve cümlelerin düşürülmesi (%0,93) ise çok azdır. Eksiltili anlatım kullanımında öğrenci başına düşen ortalamalar sırasıyla şu şekildedir: Ortak ögelerin düşürülmesi (8,51), eklerin düşürülmesi (0,48), cümlelerin düşürülmesi (0,08).

Eksiltili anlatımın ile ilgili bağımlı t-testi sonuçları incelendiğinde ortak ögenin düşürülmesi ve eklerin düşürülmesi kullanım ortalamalarının uygulama sonrası yazılı anlatımlar lehine anlamlı derecede farklılaştığı görülmektedir ($p < 0.05$). Cümlelerin düşürülmesi kullanım ortalamaları ise istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılaşmamaktadır ($p > 0.05$).

Tablo 4. Uygulama Öncesi ve Sonrasında Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarında Değiştirim Ögelerini Kullanma Düzeyleri ve Bağımlı t-testi Sonuçları

| Değiştirim Ögesi | n | Y. Anlatım | Kullanım | Ortalama | % | ss | t | p |
|------------------------|-----|------------|----------|----------|-------|------|------|------|
| İsme Dayalı Değiştirim | 53 | Öntest | 10 | 0,18 | 47,61 | ,520 | ,896 | ,374 |
| | 53 | Sontest | 15 | 0,28 | 38,46 | ,661 | | |
| | 106 | Toplam | 25 | 0,23 | 41,66 | | | |

| | | | | | | | | |
|------------------------------------|-----|---------|----|------|-------|------|-------|-------|
| Fiile Dayalı Değiş-tirim | 53 | Öntest | 5 | 0,09 | 23,80 | ,354 | 2,215 | ,031 |
| | 53 | Sontest | 18 | 0,33 | 46,15 | ,677 | | |
| | 106 | Toplam | 23 | 0,21 | 38,33 | | | |
| Cümleye Dayalı Değiş-tirim | 53 | Öntest | 6 | 0,11 | 28,57 | ,319 | ,000 | 1,000 |
| | 53 | Sontest | 6 | 0,11 | 15,38 | ,319 | | |
| | 106 | Toplam | 12 | 0,11 | 20,00 | | | |
| Toplam Değiş-tirim Ögesi Kullanımı | 53 | Öntest | 21 | 0,39 | 100 | ,713 | 2,128 | ,038 |
| | 53 | Sontest | 39 | 0,73 | 100 | ,983 | | |
| | 106 | Toplam | 60 | 0,56 | 100 | | | |

Tablo 4’te öğrencilerin değiştirim ögelerini kullanma düzeylerinin oldukça düşük olduğu görölmektedir. Öğrencilerin en fazla kullandıkları değiştirim ögesi isme dayalı değiştirim (%41,66), en az kullandıkları ise cümleye dayalı değiştirimdir (%20). Değiştirim ögelerinin kullanımında öğrenci başına düşen ortalamalar sırasıyla şu şekildedir: İsmeye dayalı değiştirim (0,23), fiile dayalı değiştirim (0,21), cümleye dayalı değiştirim (0,11).

Yapılan t testi sonuçlarına göre, fiile dayalı değiştirim kullanım ortalamalarının uygulama sonrası yazılı anlatımlar lehine anlamlı derecede farklılaştığı görölmektedir ($p < 0.05$). İsmeye dayalı değiştirim ve cümleye dayalı değiştirimde ise öğrencilerin öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p > 0.05$).

Tablo 5. Uygulama Öncesi ve Sonrasında Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarında Bağlama Ögelerini Kullanma Düzeyleri ve Bağımlı t-testi sonuçları

| Bağlama Ögeleri | n | Y. Anlatım | Kullanım | Ortalama | % | ss | t | p |
|----------------------------------|-----|------------|----------|----------|-------|-------|-------|------|
| Ekleyici | 53 | Öntest | 352 | 6,64 | 41,02 | 3,453 | ,085 | ,933 |
| | 53 | Sontest | 354 | 6,67 | 37,42 | 3,036 | | |
| | 106 | Toplam | 706 | 6,65 | 39,13 | | | |
| Ayırt Edici | 53 | Öntest | 60 | 1,13 | 6,99 | 1,345 | 2,246 | 0,29 |
| | 53 | Sontest | 90 | 1,69 | 9,51 | 1,551 | | |
| | 106 | Toplam | 150 | 1,41 | 8,31 | | | |
| Zıtlık Bildiren | 53 | Öntest | 75 | 1,41 | 8,74 | 1,473 | 1,914 | ,061 |
| | 53 | Sontest | 104 | 1,96 | 10,99 | 1,640 | | |
| | 106 | Toplam | 179 | 1,68 | 9,92 | | | |
| Zaman-Sıralama Bildiren | 53 | Öntest | 97 | 1,83 | 11,30 | 1,847 | ,692 | ,492 |
| | 53 | Sontest | 110 | 2,07 | 11,62 | 1,920 | | |
| | 106 | Toplam | 207 | 1,95 | 11,47 | | | |
| Koşul Bildiren | 53 | Öntest | 61 | 1,15 | 7,10 | 1,702 | 1,029 | ,308 |
| | 53 | Sontest | 80 | 1,50 | 8,45 | 1,907 | | |
| | 106 | Toplam | 141 | 1,32 | 7,81 | | | |
| Açıklama Bildiren | 53 | Öntest | 151 | 2,84 | 17,59 | 1,780 | 1,917 | ,061 |
| | 53 | Sontest | 123 | 2,32 | 13,00 | 1,695 | | |
| | 106 | Toplam | 274 | 2,58 | 15,18 | | | |
| Örneklendirici | 53 | Öntest | 15 | 0,28 | 1,74 | ,532 | ,362 | ,719 |
| | 53 | Sontest | 17 | 0,32 | 1,79 | ,580 | | |
| | 106 | Toplam | 32 | 0,30 | 1,77 | | | |
| Sebeup-Sonuç | 53 | Öntest | 58 | 1,09 | 6,76 | 1,078 | ,809 | ,422 |
| | 53 | Sontest | 67 | 1,26 | 7,08 | 1,332 | | |
| | 106 | Toplam | 125 | 1,17 | 6,92 | | | |
| Toplam Bağlama Ögeleri Kullanımı | 53 | Öntest | 858 | 16,18 | 100 | 5,834 | 2,328 | ,024 |
| | 53 | Sontest | 946 | 17,84 | 100 | 6,473 | | |
| | 106 | Toplam | 1804 | 17,01 | 100 | | | |

Tablo 5 incelendiğinde öğrencilerin en çok ekleyici (%39,13) ve açıklama bildiren (%15,18) bağlama ögelerini kullandıkları görölmektedir. En az kullanılan bağlama ögesi ise örneklendirici bağlama ögeleridir (%1,77). Bağlama ögelerinin kullanımında öğrenci başına düşen ortalamalar sırasıyla şu şekildedir: Ekleyici (6,65), açıklama bildiren (2,58), zaman-

**METİN DİL BİLİMİ TEMELLİ METİN ÇÖZÜMLEMESİNİN BAĞDAŞIKLIK ARAÇLARINI
KULLANMA VE TUTARLI METİN OLUŞTURMA BECERİLERİNE ETKİSİ**

sıralama bildiren (1,95), zıtlık bildiren (1,68), ayırt edici (1,41), koşul bildiren (1,32), sebep-sonuç ilişkisi kuran (1,17), örneklendirici (0,30).

Tablo 5'in bulgularına göre ayırt edici bağlama öğelerinin kullanım ortalamalarının uygulama sonrası yazılı anlatımlar lehine anlamlı derecede farklılaştığı görülmektedir ($p < 0.05$). Diğer bağlama öğelerinin kullanım ortalamaları arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p > 0.05$).

Tablo 6. *Uygulama Öncesi ve Sonrasında Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarında Kelime Bağdaşıklığı Kullanma Düzeyleri ve Bağımlı t-testi Sonuçları*

| Kelime Bağdaşıklığı | n | Y. Anlatım | Kullanım | Ortalama | % | ss | t | p |
|---------------------------------|-----|------------|----------|----------|-------|--------|-------|------|
| Aynı Kavram Alanından Kelime | 53 | Öntest | 471 | 8,88 | 19,00 | 6,172 | 1,570 | ,122 |
| | 53 | Sontest | 549 | 10,35 | 20,60 | 6,886 | | |
| | 106 | Toplam | 1020 | 9,61 | 19,83 | | | |
| Kelimenin Aynen Tekrarı | 53 | Öntest | 1672 | 31,54 | 67,47 | 11,362 | ,388 | ,699 |
| | 53 | Sontest | 1637 | 30,88 | 61,44 | 12,739 | | |
| | 106 | Toplam | 3309 | 31,21 | 64,35 | | | |
| Eş ya da Yakın Anlamlı Kelime | 53 | Öntest | 148 | 2,79 | 5,97 | 3,059 | 2,178 | ,034 |
| | 53 | Sontest | 224 | 4,22 | 8,40 | 3,935 | | |
| | 106 | Toplam | 372 | 3,50 | 7,23 | | | |
| Üst Anlamlı Kelime Kullanımı | 53 | Öntest | 43 | 0,81 | 1,73 | 1,301 | 1,865 | ,068 |
| | 53 | Sontest | 72 | 1,35 | 2,70 | 1,665 | | |
| | 106 | Toplam | 115 | 1,08 | 2,23 | | | |
| Genel Anlamlı Kelime Kullanımı | 53 | Öntest | 201 | 3,79 | 8,11 | 2,720 | 1,113 | ,271 |
| | 53 | Sontest | 173 | 3,26 | 6,49 | 2,020 | | |
| | 106 | Toplam | 374 | 3,52 | 7,27 | | | |
| Toplam Kelime Bağdaşıklığı Kul. | 53 | Öntest | 2478 | 46,75 | 100 | 13,935 | 1,665 | ,102 |
| | 53 | Sontest | 2664 | 50,26 | 100 | 15,873 | | |
| | 106 | Toplam | 5142 | 48,50 | 100 | | | |

Çalışmada öğrencilerin yazılı anlatımlarında kelime bağdaşıklığı hesaplanırken metnin tamamı değerlendirilmiş, metin okunduktan sonra metinde kavram alanı ile ilgili sözcükler sayılmıştır. Bu sözcükler metinde ikinci kez geçtiğinde ise kelimenin aynen tekrarı olarak değerlendirilmiştir.

Tablo 6 incelendiğinde öğrencilerin en çok kelimenin aynen tekrarını (%64,35) ve aynı kavram alanından kelime kullanımını (%19,83) gerçekleştirdikleri görülmektedir. Kelime bağdaşıklığında en az kullanılan öğe ise üst anlamlı kelime kullanımınıdır (%2,23). Tablo 6'ya göre bağlama öğelerinin kullanımında öğrenci başına düşen ortalamalar sırasıyla şu şekildedir: Kelimenin aynen tekrarı (31,21), aynı kavram alanından kelime kullanımı (9,61), genel anlamlı kelime kullanımı (3,52), eş ya da yakın anlamlı kelime kullanımı (3,50) ve üst anlamlı kelime kullanımı (1,08). Kelime bağdaşıklığında uygulama öncesi ve uygulama sonrasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımlı t-testi sonuçlarına göre uygulama öncesi ve sonrasında öğrencilerin bağlama öğeleri kullanım ortalamalarının anlamlı derecede farklılaşmadığı görülmektedir ($p > 0.05$).

Tablo 7. *Öğrencilerin Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrasında Yazılı Anlatımlarında Tutarlılık Düzeyleri*

| Metin Tutarlılığı | Y. Anlatım | Yetersiz | | Orta | | İyi | | Çok İyi | | Tutarlılık Düzeyi |
|-----------------------|------------|----------|------|------|------|-----|------|---------|------|-------------------|
| | | n | % | n | % | n | % | n | % | X |
| Ana Fikir | Öntest | 6 | 11,3 | 12 | 22,6 | 22 | 41,5 | 13 | 24,5 | 2,79 |
| | Sontest | 5 | 9,4 | 8 | 15,1 | 26 | 49,1 | 14 | 26,4 | 2,92 |
| | Toplam | 11 | 10,3 | 20 | 18,8 | 48 | 45,3 | 27 | 25,4 | 2,85 |
| Düşünce Organizasyonu | Öntest | 4 | 7,5 | 16 | 30,2 | 26 | 49,1 | 7 | 13,2 | 2,67 |
| | Sontest | 4 | 7,5 | 18 | 34 | 25 | 47,2 | 6 | 11,3 | 2,62 |
| | Toplam | 8 | 7,5 | 34 | 32,1 | 51 | 48,1 | 13 | 12,2 | 2,64 |

| | | | | | | | | | | |
|-------------------|---------|----|------|----|------|----|------|----|------|------|
| Yapı/Giriş Tezi | Öntest | 5 | 9,4 | 12 | 22,6 | 23 | 43,4 | 13 | 24,5 | 2,83 |
| | Sontest | 5 | 9,4 | 9 | 17 | 23 | 43,4 | 16 | 30,2 | 2,94 |
| | Toplam | 10 | 9,4 | 21 | 19,8 | 46 | 43,4 | 29 | 27,3 | 2,88 |
| Yapı/Sonuç Tezi | Öntest | 6 | 11,3 | 11 | 20,8 | 26 | 49,1 | 10 | 18,9 | 2,75 |
| | Sontest | 4 | 7,5 | 10 | 18,9 | 30 | 56,6 | 9 | 17 | 2,83 |
| | Toplam | 10 | 9,4 | 21 | 19,8 | 56 | 52,8 | 19 | 17,9 | 2,79 |
| Bütünlük/Bağlantı | Öntest | 4 | 7,5 | 13 | 24,5 | 23 | 43,4 | 13 | 24,5 | 2,84 |
| | Sontest | 4 | 9,4 | 11 | 20,8 | 20 | 37,7 | 17 | 32,1 | 2,92 |
| | Toplam | 8 | 8,4 | 24 | 22,6 | 43 | 40,5 | 30 | 28,3 | 2,88 |

Tablo 7’de göre öğrenciler yapı/giriş tezi (2,88) ve bütünlük/bağlantı (2,88) ölçütlerinden en yüksek puanları alırken düşünce organizasyonu (2,64) ölçütünden en düşük puanı almıştır. Genel olarak öğrencilerin tutarlılık ortalamalarının iyi düzeyde olduğu görülmektedir. Öğrencilerin yazılı anlatımları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla bağımlı t-testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Öğrencilerin Uygulama Öncesi ve Uygulama Sonrasında Yazılı Anlatımlarında Tutarlılık Düzeyleri İle İlgili Bağımlı t-testi Sonuçları

| | n | Y. Anlatım | X | ss | t | p |
|------------|----|------------|------|------|------|------|
| Tutarlılık | 53 | Öntest | 2,78 | ,593 | ,762 | ,450 |
| | 53 | Sontest | 2,84 | ,582 | | |

Tablo 8’e göre öğrencilerin sontest ortalamalarının daha yüksek olmasına rağmen aradaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p>0.05$). Bu durum metin dil bilimsel temelli metin çözümlemelerinin öğrencilerin tutarlı metin oluşturma becerisini etkilemediği sonucunu ortaya koymaktadır.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Metin dil bilimsel temelli metin çözümlemesinin öğrencilerin bağdaşıklık araçlarını kullanma ve tutarlı metin oluşturma becerilerine etkisinin incelendiği bu çalışmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Öğrencilerin uygulama öncesinde yazılı anlatımlarında ortalama 81,32 bağdaşıklık aracı kullanırken uygulama sonrasında 91,18 bağdaşıklık aracı kullandıkları görülmektedir. Öğrencilerin en çok kullandığı bağdaşıklık aracı kelime bağdaşıklığı (48,50) ve bağlama ögeleri (17,01) iken en az kullandığı bağdaşıklık aracı değiştirimdir (0,55). Bu veriler Can’ın (2012) 1693 ortaöğretim öğrencisi ile gerçekleştirdiği çalışmanın bulguları ile örtüşmektedir. Coşkun (2005) ilköğretim öğrencilerinin, öyküleyici anlatımlarında en çok eksiltile anlatımı (%31,3), en az değiştirimi (%0,4) kullandıklarını tespit etmiştir. Yine aynı çalışmada 5. sınıf öğrencilerinin ortalama 60,7; 8. sınıf öğrencilerinin 71 bağdaşıklık aracı kullandıkları ortaya konmuştur. Yang ve Yun (2012, 37) ise öğrencilerin en çok gönderim ögelerini (%42,5), en az değiştirim ve eksiltile anlatımı (%1,8) kullandıklarını söylemektedir. Bae, (2001, s. 68) çalışmasında bağdaşıklık ögelerinin kullanım sıklığını şu şekilde tespit etmiştir: Kelime bağdaşıklığı, gönderim, bağlama ögeleri, eksiltile anlatım, değiştirim.

Uygulama öncesi ve sonrasında öğrencilerin yazılı anlatımları incelendiğinde toplam bağdaşıklık aracı kullanımı bakımından sontest lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<0.05$). Diğer yandan bağdaşıklık araçları ayrı ayrı değerlendirildiğinde eksiltile anlatım, değiştirim ve bağlama ögelerine ait ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ($p<0.05$). Gönderim ve kelime bağdaşıklığının kullanımında ortaya çıkan fark ise istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p>0.05$).

Öğrencilerin gönderim ögelerinden en çok işaret sıfatını (%28,4) ve karşılaştırmayı (%23,7) kullandıkları; en az ilgi zamirini (%0,6) kullandıkları görülmektedir (Can, 2012; Coşkun, 2005). Şahıs zamiri kullanım ortalamalarının, uygulama sonrasındaki yazılı anlatımlar lehine istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılaştığı ($p<0.05$), diğer gönderim ögeleri arasında ise anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($p>0.05$).

METİN DİL BİLİMİ TEMELLİ METİN ÇÖZÜMLEMESİNİN BAĞDAŞIKLIK ARAÇLARINI KULLANMA VE TUTARLI METİN OLUŞTURMA BECERİLERİNE ETKİSİ

Eksilteli anlatımın kullanımında öğrencilerin en çok ortak ögenin düşürülmesine (%93,6) başvurdukları; eklerin düşürülmesi (%5,3) ve cümlelerin düşürülmesine (%0,9) ise oldukça az başvurdukları görülmektedir (Coşkun, 2005; Can, 2012). Uygulama öncesi ve sonrasındaki eksilteli anlatım kullanım ortalamaları incelendiğinde ortak ögenin düşürülmesi ve eklerin düşürülmesi kullanım ortalamalarının uygulama sonrası yazılı anlatımlar lehine anlamlı derecede farklılaştığı görülmektedir ($p<0.05$). Cümlelerin düşürülmesi kullanım ortalamaları ise istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılaşmamaktadır ($p>0.05$).

Çalışmanın, değiştirim ögelerinin kullanımı ile ilgili sonuçları incelendiğinde öğrencilerin kullanım sıklıklarının oldukça düşük olduğu görülmektedir (Can, 2012; Coşkun, 2005). Said (1988, s. 148) de modern Arap edebiyatında en az kullanılan bağdaşıklık aracının değiştirim olduğu sonucuna ulaşmıştır. Değiştirim ögelerinin kullanımında öğrencilerin en fazla isme dayalı değiştirimi (%41,6), en az da cümleye dayalı değiştirimi (%20) kullandıkları görülmektedir. (Coşkun, 2005). Değiştirim ögelerinin kullanımında fiile dayalı değiştirimde sontest lehine anlamlı bir farklılık görülürken ($p<0.05$), isme dayalı değiştirim ve cümleye dayalı değiştirimde ise öğrencilerin öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p>0.05$).

Araştırmanın bağlama ögeleri ile ilgili sonuçlarına göre öğrencilerin en çok ekleyici (%39,1) (Can, 2012; Coşkun, 2005; Karatay, 2010; Lui ve Brane, 2005) bağlama ögelerini kullandıkları görülmektedir. En az kullanılan bağlama ögesi ise örneklendirici (%1,7) bağlama ögeleridir (Can, 2012; Coşkun, 2005; Karatay, 2010). Öğrencilerin bağlama ögeleri kullanım ortalamalarının ise 16,9 olduğu görülmektedir. Benzer çalışmalarda Coşkun (2005) öğrencilerin ortalama 18,1, Karatay (2010) 19,4; Can (2012) ise 3,3 bağlama ögesi kullandıklarını tespit etmişlerdir. Bae ise (2001, s. 70) Amerika'daki 192 ilköğretim 1. ve 2. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarında ortalama 5,2 bağlama ögesi kullandıklarını tespit etmiştir. Bu bağlama ögelerinin % 56,9'u zaman bildiren, % 24,1'i ekleyici, % 16,6'sı sebep bildiren, % 2,3'ü zıtlık bildiren bağlama ögesidir. Diğer taraftan ayırt edici bağlama ögelerinin kullanım ortalamalarının uygulama sonrası yazılı anlatımlar lehine anlamlı derecede farklılaşırken ($p<0.05$), diğer bağlama ögelerinin kullanım ortalamaları arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p>0.05$).

Kelime bağdaşıklığı kullanımı ile ilgili sonuçlar incelendiğinde öğrencilerin, en çok kelimenin aynen tekrarını (%64,3) ve aynı kavram alanından kelime kullanımını (%19,8) gerçekleştirdikleri görülmektedir. Lui ve Brane (2005) öğrencilerin en fazla kelimenin aynen tekrarını (%83,8) kullandıklarını tespit ederken Karatay (2010) öğrencilerin en fazla aynı kavram alanında kelime kullandıkları (%65,9) sonucuna ulaşmıştır. Kelime bağdaşıklığında en az kullanılan öge ise üst anlamlı kelime kullanımınıdır (Lui ve Brane, 2005; Can, 2012). Can (2012) çalışmasında kelime bağdaşıklığının kullanımı ile ilgili şu sonuçlara ulaşmıştır: aynı kavram alanından kelime kullanımını (%57,97), kelimenin aynen tekrarı (%36,41), üst anlamlı kelime kullanımını (%0,58) ve genel anlamlı kelime kullanımını (% 0,45). Aynı kavram alanından kelime kullanımını ortalaması 9,6'dır. Kişinin kelime hazinesi ile aynı kavram alanından kelime kullanımını arasında yakın bir ilişki vardır (Kurudayıoğlu, 2005, s. 16). Dolayısı ile öğrenciler aynı kavram alanından ne kadar çok kelime kullanırsa kelime dağarcığının da o kadar geniş olduğu söylenebilir. Uygulama öncesi ve sonrasındaki yazılı anlatımlar, kelime bağdaşıklığının kullanımı bakımından karşılaştırıldığında öğrencilerin bağlama ögeleri kullanım ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir ($p>0.05$).

Araştırmanın metin tutarlılığını ile ilgili sonuçlarına bakıldığında genel olarak öğrencilerin tutarlılık ortalamalarının iyi düzeyde olduğu görülmektedir. Karatay (2010) ve Coşkun (2005) çalışmalarında öğrencilerin tutarlı metin oluşturma becerilerinin orta düzeyde olduğunu söylerken Can (2012) çalışmasında yetersiz ve orta düzeyde olduğunu söylemektedir. Uygulama öncesi ve sonrasındaki yazılı anlatımlar metnin tutarlılığı bakımından incelendiğinde aradaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir ($p>0.05$).

Öğretim sürecinin her kademesinde gerek okuma eğitiminde gerekse yazılı anlatım çalışmalarında metinde anlamsal bütünlüğe aracılık eden bağdaşıklık araçlarının bir bütün olarak bir arada öğretilmesi, öğrencilerin okurken veya yazarken tutarlı bir metni oluşturan

ögelere ilişkin bilişsel bir farkındalık kazanmalarını sağlayacaktır (Karatay, 2010, s. 383). Aynı zamanda öğrencilerin, bir metni analiz etmenin yollarını, metin içi ilişkileri, metindeki çizgisel gelişimi, metnin birimlerini belirlemeyi öğrenebilecekleri bir eğitim almaları (Coşkun, 2005) onların bağdaşıklık araçlarını kullanma ve tutarlı metin oluşturma becerilerini olumlu yönde etkileyeceği çalışmanın sonuçlarından hareketle söylenebilir.

Bağdaşıklık, yazma kalitesi açısından önemli bir özelliktir. Bir açıdan, bağdaşıklık araçlarının türü ve ortaya çıkış sıklığı, öğrencilerin orijinallik hakkındaki yeteneğini yansıtmakta ve yazdıkları metnin biçimsel ve organizasyonel özelliklerini etkilemektedir (Witte ve Faigley, 1981, s. 202). İlgili çalışmalar incelendiğinde öğrencilerin bağdaşıklık araçlarını kullanma becerileri ile tutarlı metin oluşturma becerileri arasında olumlu bir ilişkinin olduğu görülmektedir (Bae, 2001; Can, 2012; Coşkun, 2005; Karatay, 2010; Lui ve Brane, 2005; Ramadan, 2003; Shi, 1993). Bu bakımdan okuma eğitime yönelik yapılacak çalışmalarda metin dil bilimin verilerinden yararlanılması gerekmektedir.

Çalışmanın sonuçlarından hareketle öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeye yönelik şu öneriler ileri sürülebilir:

1. Yazma eğitiminde öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki biçimsel hataların düzeltilmesinden çok anlamsal bütünlüğe sahip metin oluşturma becerilerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalara yer verilmesi gerekmektedir.

2. Öğretmenler, öğrencilerin, bağlama ögelerini cümle içinde, cümleler arasında ve paragraflar arasında nasıl kullanmaları gerektiği ile ilgili uygulamalı çalışmalar yaptırmalıdır.

3. Öğrencilerin aynı kelimeyi çok sık tekrar etmelerinin önüne geçebilmek için o kelimenin yerine eş-yakın anlamlısının ya da gönderim ögelerinin kullanılması ile ilgili çalışmaların yapılması yararlı olabilir. Böylece zengin bir kelime dağarcığına sahip bireyler yetiştirilebilir.

4. Metin çözümlemeleri, öğrencilere okuduklarını yorumlama ve ifade etme becerisi kazandırması bakımından oldukça önemlidir. Derslerde şiir, hikâye ve roman çözümlemelerinin yapılması ve öğrencilerden bu çözümlemelerin yazılı olarak ifade edilmesinin istenmesi yazma becerisinin geliştirilmesi amacıyla yapılabilecek uygulamalardandır.

5. Öğrencilerin yazdıkları metinlerde tutarlılığı sağlamalarına yardımcı olmak amacıyla derslerde işlenen metinlerin yapılarının tespit edilmesi ve bu yapılar arasındaki bağlantıların ortaya konması yararlı olabilir.

KAYNAKLAR

- Abeywickrama, P. S. (2007). *Measuring the knowledge of textual cohesion and coherence in learners of English as a second language (ESL)*. Unpublished Doctorate Thesis. University of California, Los Angeles.
- Ahmed, Y. (2011). *Developmental relations between reading and writing at the word, sentence and text levels: a latent change score analysis*. Unpublished Master Thesis. Florida State University.
- Aksan, D. (1999). *Şiir dili ve Türk şiir dili*. (3. Baskı). Ankara: Engin Yayınevi.
- Altunkaya, F. (1987). *Cohesion in Turkish: a survey of cohesive devices in prose literature*. Unpublished Doctorate Thesis. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aytaş, G. (2008). *Çağdaş gelişmeler ışığında şiir tahlilleri*. Ankara: Akçağ.
- Bae, J. (2001). Cohesion and coherence in children's written English: immersion and English-only classes. *Issues in Applied Linguistics*, 12(1), 51-88.
- Balcı, H. A. (2009). *Metindilbilime kavramsal açıdan genel bir bakış*. Ankara: Bizbize.
- Banguoğlu, T. (2000). *Türkçenin grameri*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Büyüköztürk Ş. vd. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*, Ankara: Pegem.
- Can, R. (2012). *Ortaöğretim öğrencilerinin yazılı anlatımlarında paragraf düzeyinde bağdaşıklık ve tutarlılık*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Carson, J. G.; Carrell, P. L.; Silberstein, S.; Kroll, B.; & Kuehn, P. A. (1990). Reading-writing relationships in first and second language. *TESOL Quarterly*, 24, 245-266.
- Connor, U. (1984). A study of cohesion and coherence in English as a second language students' writing. *Papers in Linguistics. International Journal of Human Communication*, 17, 301-316.

METİN DİL BİLİMİ TEMELLİ METİN ÇÖZÜMLEMESİNİN BAĞDAŞIKLIK ARAÇLARINI KULLANMA VE TUTARLI METİN OLUŞTURMA BECERİLERİNE ETKİSİ

- Coşkun, E. (2005). *İlköğretim öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarında bağdaşıklık, tutarlılık ve metin elementleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- De Beaugrande, R., & Dressier, W. (1981). *Introduction to text linguistics*. London: Longman.
- Doğan, Y. (2011). *Dinleme eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Emiroğlu, S. ve Pınar, F. N. (2013). Dinleme becerisinin diğer beceri alanları ile ilişkisi. *Turkish Studies*, 8(4), 769-782.
- Ergin, M. (1999). *Üniversiteler için Türk dili*. İstanbul: Bayrak Yayıncılık.
- Flahive, D. & Bailey, N. (1993). Exploring reading/writing relationships in adult second language learners. In I. Leki (Ed.), *Reading in the composition classroom: Second Language perspectives*, 128-140, Heinle & Heinle, Boston.
- Göktürk, A. (1988). *Okuma uğraşı*. İstanbul: İnkılâp Kitabevi.
- Gutwinski, W. (1976). *Cohesion in literary texts*. Mouton & Co. N.V., Publishers, The Hague.
- Günay, V. D. (2001). *Metin bilgisi*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Halliday, M. A. K. & Hasan R. (1976). *Cohesion in English*. New York: Longman Group UK Limited.
- Hengirmen, M. (2002). *Türkçe dilbilgisi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Jin, W. (1998). *Cohesion and the academic writing of Chinese ELS students at the graduate level*. Unpublished Doctorate Thesis. Northern Illinois University.
- Kalaycı, Ş. (2009). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayınevi.
- Karadeniz, A. (2012). *Modern çözümleme yöntemlerinin şiir çözümleme becerisine etkisi ve şiir öğretiminde kullanılabilirliği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karatay, H. (2010). Bağdaşıklık araçlarını kullanma düzeyi ile tutarlı metin yazma arasındaki ilişki. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(13), 373-385.
- Korkmaz, Z. (2003). *Türkiye Türkçesi grameri*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Kurudayıoğlu, M. (2005). *İlköğretim II. kademe öğrencilerinin kelime hazinesi üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Lui, M. & Brane, G. (2005). Cohesive features in argumentative writing produced by Chinese undergraduates. *Elsevier*, 33, 623-636.
- McCulley, G. A. (1985). Writing quality, coherence and cohesion. *Research in the Teaching of English*, 19(3), 269-282.
- Onursal, İ. (2003). *Türkçe metinlerde bağdaşıklık ve tutarlılık*. Günümüz Dilbilim Çalışmaları. (Yay. Haz.: Ayşe (Eziler) Kıran, Ece Korkut, Suna Ağıldere). İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Özbay, M. (2009). *Bir dil becerisi olarak dinleme eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.
- 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), 167-182.
- Öztürk, E. (2007). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Palmer, M. L. (2010). *The relationship between reading fluency, writing fluency, and reading comprehension in suburban third-grade students*. Unpublished Doctorate Thesis. San Diego State University.
- Ramadan, S. M. S. (2003). *Cohesion in written works of the twelfth grade students of literary and scientific streams at state secondary schools in Jordan*. Unpublished Doctorate Thesis. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Said, H. A. (1988). *The cohesive role of reference, substitution and ellipsis in two genres of modern literary Arabic*. Unpublished Doctorate Thesis. Texas A&M University, Texas.
- Salgo, D. (1988). *Cohesion in children's fictional stories: transitivity and a goal-directed causal analysis*. Unpublished Doctorate Thesis, Stanford University.
- Shaw, E. J. (2007). *The reading and writing self-efficacy beliefs of students with discrepant reading and writing performance*. Unpublished Doctorate Thesis, Fordham University, New York.
- Shi, H. (1993). *The relation between freshman writing coherence and cohesion, functional roles, and cognitive strategies*. Unpublished Doctorate Thesis. Indiana University of Pennsylvania, Pennsylvania.
- Şenöz, C. A. (2005). *Metindilbilim ve Türkçe*. İstanbul: Multilingual.
- Taşdemir, M. (2003). *Eğitimde planlama ve değerlendirme*. (2. Baskı). Ankara: Ocak Yayınları.
- Toklu, O. (2003). *Dilbilime giriş*. Ankara: Akçağ Yayınları.

- Uzun, L. S. (1995). *Türkçede bazı metindilbilimsel görünümeler üzerine*. IV. Dilbilim Sempozyumu Bildirileri (17-18 Mayıs 1990), İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Van Dijk, T.A. (1981). *Studies in the pragmatics of discourse*. Berlin/New York: Mouton Publishers.
- Warriner, John E. (1977). *Composition: models and exercises*. (Fourth Edition). New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Yang, W. & Sun, Y. (2012). The use of cohesive devices in argumentative writing by Chinese EFL learners at different proficiency levels. *Linguistics and Education*, 23, 31–48.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemi*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Witte, S. P., & Faigley, L. (1981). Coherence, cohesion and writing quality. *College Composition and Communication*, 32(2), 189-204.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction: Literary texts are significant parts of literature and Turkish education because language education proves fruitful through literary texts. Language education searches for an answer to what quality of texts should be presented to students in classes and what properties should be in texts produced by students. As an outcome of studies related to language education since the 1970's, text linguistics offers new approaches and methods for teaching reading and writing.

Teaching writing aims to make students able to express their thoughts and feelings in a proper way. Several applied researches in the field of teaching writing conducted in our country generally focus on grammatical mistakes, incomprehensibilities and stylistic problems within the compositions written by students. They almost slur over intratextual connections, shifts, formation of textual elements, contextual flow and textual structures that form a composition (Coşkun, 2005, s. 6). Considering this fact, some researchers (Bae, 2001; Can, 2012; Coşkun, 2005; Karatay, 2010; Ramadan, 2003; Said, 1988; Witte and Faigley, 1981) concentrated on examining the structural elements that make a text in the light of text-linguistic data while evaluating the student papers in teaching writing courses and examined the relationship between creating a coherent text and the use of cohesion devices in the written discourses of students.

This study aims to investigate the effects of text-linguistic analysis of texts on the students' use of cohesion devices and skills of forming coherent texts. In accordance with this aim, we seek answers to following questions:

1. To what extent students use the cohesion devices in their written discourses?
2. To what extent students form a coherent text in their written discourses?
3. Is there a significant difference between their skills of using cohesion devices before and after the implementation?
4. Is there a significant difference between their skills of forming coherent texts before and after the implementation?

Method: In order to find out the effects of text-linguistic analysis of texts on the skills of using cohesion devices and forming coherent texts, we used the document review technique as a process of qualitative data collection. Document review is a technique of analysing written materials giving information about a phenomenon or phenomena which will be researched. The model of our study was adjusted to a one-group pretest-posttest experimental design. By way of this design, the effect of an experimental process is tested by studying on one group. Subject assessments on a dependent variable are obtained over the same subjects and via the same assessment instruments in the form of pre-test prior to the implementation and post-test after the implementation

Results and Discussion: Upon examining the effects of text-linguistic analysis of texts on the students' use of cohesion devices and skills of forming consistent texts, we conclude as follows: Whereas the students used 81,32 cohesion devices on average in their written discourses prior to the implementation, they used 91,18 cohesion devices after the implementation. The most used

cohesion devices in their texts are lexical cohesion (48,50) and conjunction (17,01), and the least used cohesion device is substitution (0,55).

Regarding their written discourses before and after the implementation, there is a significant difference ($p < 0.05$) considering the total usage of cohesion devices in favour of the post-test. When the cohesion devices are evaluated separately, there is statistically significant difference between the averages of ellipsis, substitution and conjunction ($p < 0.05$). However, the difference between the uses of reference and lexical cohesion is not statistically different ($p > 0.05$).

The reference elements used most by students are demonstrative adjectives (%28,4) and comparison (%23,7) while the least used ones are relative pronouns (%0,6) (Can, 2012; Coşkun, 2005). Regarding the occurrence of reference elements in the written discourses before and after the implementation, the average of using subject pronouns differs significantly in statistical terms ($p < 0.05$) in favour of the post-implementation written discourses but there is not any significant difference ($p > 0.05$) between the other reference elements.

As for the occurrence of elliptical expression, students frequently omit shared elements in a sentence (%93,6) but they rarely ellipt suffixes (%5,3) and sentences (%0,9) (Coşkun, 2005; Can, 2012). Regarding the average of ellipsis use before and after the implementation, the average ellipsis use for shared elements and suffixes differs significantly ($p < 0.05$) in favour of the post-implementation written discourses. However, there is not a statistically significant difference between the averages of using sentential ellipses ($p > 0.05$).

Our results on conjunction elements show that the students use additive conjunction elements mostly (%39,1) (Can, 2010; Coşkun, 2005; Karatay, 2010; Lui and Brane, 2005). The least used conjunction elements are the exemplificative ones (%1,7) (Can, 2010; Coşkun, 2005; Karatay, 2010). The average of using conjunction elements is 16,9. Whereas the average of using alternative conjunction elements differs significantly ($p < 0.05$) in favour of the post-implementation written discourses, there is not any statistically significant difference ($p > 0.05$) between the averages of using the other conjunction elements.

Regarding the occurrence of lexical cohesion, it is seen that students generally reiterate a particular word (%64,3) (Lui ve Brane, 2005) and use words within the same conceptual field (%19,8) (Karatay, 2010). Superordinate terms or hypernyms are the least used elements of lexical cohesion (Lui ve Brane, 2005; Can, 2012). The average of using words within the same conceptual field is 9,6. When the pre- and post-implementation written discourses are compared in terms of lexical cohesion, it is seen that the averages of using conjunction elements by students do not differ significantly ($p > 0.05$).

Considering the results related to textual coherence, it can be said that the students' averages of coherence are at good levels. Student skills of forming coherent texts are at medium levels according to the studies by Karatay (2010) and Coşkun (2005) and inadequate according to Can (2012). When the pre- and post-implementation written discourses are evaluated in terms of textual coherence, it is seen that the difference between them is not statistically significant ($p > 0.05$).