



Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 9/1 2020 s. 293-315, TÜRKİYE

Araştırma Makalesi

YABANCI ÖĞRENCİLERİN BAĞDAŞIKLIK ARAÇLARINI KULLANMA DÜZEYLERİNDE 4+1 PLANLI YAZMA VE DEĞERLENDİRME MODELİNİN ETKİSİ*

Jale ÖZTÜRK**

Yakup ALAN***

Geliş Tarihi: Temmuz, 2019

Kabul Tarihi: Ocak, 2020

Öz

Bu çalışmanın amacı; Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin bağdaşıklık öğelerini kullanımlarını artırmada 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin etkisini ortaya koymaktır.

Çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden yarı deneysel model kullanılmıştır. Araştırma, ölçüt örneklemeğe uygun olarak Kilis TÖMER’de B2 ve devamında C1 kurunda Türkçe öğrenen Suriyeli 20 deney ve 20 kontrol grubu öğrencisiyle yürütülmüştür. Yazma dersleri deney grubunda 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeline uygun olarak, kontrol grubunda ise Kilis TÖMER programına uygun olarak işlenmiştir. Uygulaması 12 hafta süren çalışmada veriler Bae (2001) tarafından hazırlanmış “Bağdaşıklık Türleri” kriterlerinden yararlanılarak oluşturulan “Bağdaşıklık Değerlendirme Formu” ile toplanmıştır. Verilerin analizinde ise yüzde (%), frekans (f) ve ortalama kullanılmıştır. Bu bağlamda; nicel değerlendirme yoluyla öğrencilerin bağdaşıklık araçlarını kullanma sıklıkları ve yüzdeleri öğrenci kompozisyonlarından elde edilen ön test ve son test verilerinin incelenmesiyle ortaya çıkarılmıştır.

Çalışmadan elde edilen bulgularda; deney grubunda yer alan öğrencilerin ön test verilerine göre kâğıt başına düşen ortalama bağdaşıklık aracı sayısının 37.2 (%27.60), kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ise 39.4 (%29.8) olduğu tespit edilmiştir. Son test verilerinde ise bu oranın deney grubu için 52.2’ye (%27.01) kontrol grubu için de 44.8’e (%24.68) yükseldiği ortaya çıkarılmıştır.

Araştırma sonucunda, Türkçe öğrenen Suriyeli öğrencilerin yazılı anlatım ürünlerinde bağdaşıklık öğelerini kullandıkları ancak uygulanan 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeliyle öğrencilerin bağdaşıklık öğelerini kullanma oranlarının daha fazla arttığı tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Yabancılara Türkçe öğretimi, yazma, planlı yazma ve değerlendirme modeli, bağdaşıklık.

*.Bu çalışma, 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Yazma Becerilerine ve Bağdaşıklık Araçlarını Kullanma Düzeylerine Etkisi isimli doktora tezinden üretilmiştir.

** Prof. Dr.; Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, ozturkj@mku.edu.tr.

*** Dr. Öğr. Üyesi; Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Muallim Rifat Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, alanyakup@gmail.com.

**THE EFFECT OF THE 4+1 PLANNED WRITING AND
EVALUATION MODEL ON THE COHERENCE DEVICE USAGE
SKILLS OF FOREIGN STUDENTS**

Abstract

This study aimed to determine the effect of the 4+1 Planned Writing and Evaluation Model on the coherence device usage of students learning Turkish as a foreign language.

A semi-experimental model from quantitative research methods was used in the study. The study was conducted with 20 students in the experimental group and 20 students in the control group who were learning Turkish at the B2 level at the Kilis 7 Aralık University Turkish and Foreign Languages Research and Application Center. The writing classes were provided using the 4+1 Planned Writing and Evaluation Model with the experimental group and the Kilis Turkish Education Center (Kilis TÖMER) program with the control group. The study was finished in 12 weeks. "Cohesion Evaluation Form" created by using the criteria from "Cohesion Types" by Bae (2001) in order to reveal students' cohesion tools level of use was used in the study. Percentage (%), frequency (f) and average were used in the analysis of the data. In this context, the frequency and percentage of students using the coherence through quantitative assessment was determined by the examination of pretest and posttest data obtained from student compositions.

According to the study findings, when students' rate of using cohesion tools in pretest and posttest studies in experimental and control groups are compared, students in the experimental group are determined to use cohesion tools 37.2% in pretest and 52.2% in the posttest studies. Students in the control group used cohesion tools in the pretest studies averagely 39.4% and 44.8% in the posttest studies.

This study determined that foreign learners of Turkish use coherence devices however the 4+1 Planned Writing and Evaluation Model improved the students' increased their usage of coherence devices.

Keywords: Teaching Turkish to foreign, writing, planned writing and evaluation models, coherence

Giriş

Dünyada hızla gelişen yabancı dil öğretimi faaliyetlerinden Türkçe de etkilenmiş ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi çalışmaları özellikle son yıllarda önem kazanmıştır (Göçer ve Moğul, 2011, s. 797; Büyükikiz ve Hasırcı, 2013, s. 145). Türkiye’de veya yurt dışında sürdürülen Türkçe öğretimi faaliyetleri yurt içinde üniversitelere bağlı dil öğretim merkezlerinde, vakıflarda, özel kurum ve kuruluşlarda gerçekleştirilirken (Alyılmaz, 2010, s. 729) bu faaliyetler yurt dışında ise Türk Kültür Merkezleri, Üniversitelere bağlı Türk Dili ve Edebiyatı Bölümleri, elçilikler bünyesinde açılan Türkçe Öğretim Merkezleri (Er, Biçer ve Bozkırlı, 2012, s. 52), Yunus Emre Enstitüsü, Maarif Vakfı ve Türkoloji Enstitüleri aracılığıyla yürütülmektedir.

Yabancılarla Türkçe öğretiminin temel amacı; bireylerin Türkçe anlamalarının ve kendilerini Türkçe sözlü veya yazılı olarak ifade edebilmelerinin sağlanmasıdır. Bu amaç doğrultusunda öğrenciler hem anlama hem de anlatma becerilerini geliştirmeye yönelik bir dizi faaliyete tabi tutulmaktadır. Yabancı öğrencilerin dil öğrenme amaçlarına göre şekillenen ve yürütülen bu faaliyetler neticesinde, kendini Türkçe kullanarak doğru ifade edebilen bireyler

yetişmektedir. Türkçeyi kullanarak kendini doğru ifade edebilen bireylerin ortaya çıkabilmesi ise dört temel dil becerisinin geliştirilmesi gerekmektedir.

Temel dil becerilerinden biri olan yazma; öğrencilerin kendilerini yazılı olarak ifade edebilmelerini sağlayan beceridir ve yabancılara Türkçe öğretiminin en önemli parçalarından biridir. Bu beceride hissedilen eksiklik diğer tüm becerileri de etkiler. Bu nedenle bu becerinin tam anlamıyla kazanılması ve kullanılabilmesi gerekmektedir. Ancak yazma becerisi yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde en zor ve en geç kazanılan beceridir (Açık, 2008, s. 3; Bağcı ve Başar, 2013, s. 310; Erol, 2016, s. 183). Myers'e (1993) göre yazma becerisinin geliştirilmesi öğrencilerin öncelikle bireysel olarak çaba harcaması ve yazma çalışması yapmasıyla mümkündür. Ancak bunun yanında sınıfta yazma çalışmaları yapmak öğrencilerin doğru ve etkili yazma becerisini geliştirmelerine imkân sağlamaktadır. 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli de sınıf içinde öğrencilere yazma çalışması yapma imkânı sağlayan modellerden biridir. Hazırlık, yazma taslağı oluşturma, taslağı gözden geçirme/düzenleme, yazıyı düzeltme ve çalışmayı paylaşma/sunum aşamalarından (Karatay, 2011a, s. 29) oluşan 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli; bireylerin yazma konusuna kendisinin karar verdiği, yazacağı konuyla ilgili kendi planını yaptığı, yaptığı bu planı uygulamaya döktüğü, yazma sürecinde gelişimini takip edebildiği ve kendisini değerlendirebildiği özgün öğrenme ortamları sağlamaktadır. Öğrencilerin kendi bilgi ve yazma becerilerini değerlendirebildikleri bu model, yazma sürecinin öğretmen ve öğrenciler tarafından beraber yürütülerek öğrencilere yazma becerisinin kazandırılmasını sağlamaktadır (Şentürk, 2009, s. 48).

Öğrencilerin yazma becerilerinin gelişiminde süreci dikkate alması, öğrencilere neyi ve nasıl yazacağını göstermesi, daha kolay nasıl yazılabileceğini öğretmesi ve ortaya çıkardıkları ürünleri paylaşmalarına imkân vermesi, bu modelin eğitim ortamlarında kullanılmasını gerekli hâle getiren üstün yönleri olarak görülmektedir.

Yabancılara Türkçe Öğretiminde Yazma Öğretimi

Yabancılara Türkçe öğretiminde yazma becerisinin kazandırılması salt dil bilgisi yapılarının doğru kullanılması veya sözcüklerin yanlış yazılmamasının öğretilmesinden oluşmamaktadır. Bunları anlamlı bir şekilde bir araya getirmek ve metin oluşturmak gerekmektedir (Tiryaki, 2013, s. 40). Bu nedenle öğrencilere yazma eğitimi verilirken bazı aşamalara dikkat edilmesi gerekmektedir. Bu aşamalar sırasıyla alfabe öğretimi, kelime öğretimi, cümle öğretimi, paragraf öğretimi ve metin öğretimi şeklinde verilebilir (Bağcı ve Başar, 2013, s. 311-320; Tiryaki, 2013, s. 40-41). Çalışmada ele alınan konu ve uygulanan model daha çok metin ile alakalı olduğundan metin konusuna biraz daha değinilecektir.

Metin

Bir yazıyı biçim, anlatım ve noktalama özellikleriyle oluşturan kelimelerin bütünü (TDK, 2011) olarak tanımlanabilen metin, kökeni itibariyle Latince "textus" kelimesinden gelmektedir. Latincedeki anlamı "kumaş" olan metin, ipliklerin bir araya getirilmesiyle oluşturulan kumaşa olduğu gibi kelime ve cümlelerin bir bütün oluşturacak şekilde bir araya gelmesi sonucunda (Akbaşır, 2007, s. 11; Onursal, 2003, s. 121) ortaya çıkmaktadır.

Halliday ve Hasan'a (1976, s. 1-2) göre bir araya gelmiş bütün cümleleri metin olarak görmek veya metni cümlelerin bir araya gelmesinden oluşan bir yapı olarak görmek yanlıştır. Çünkü metin hacimle ölçülebilecek bir yapı değildir. Metin olabilmesi için önemli olan anlamsal bütünlüktür. Buna göre tek bir atasözünden bir tartışmaya veya bir konuşmaya kadar

her şey metin kabul edilebilir. Ancak metnin, Beaugrande ve Dressler'e (1981, s. 3) göre yedi metinsellik ölçütünü içinde barındırması gerekir. Bu ölçütlerden birinin eksikliği metnin iletişim boyutuna zarar verir. İletişim boyutunda eksiklik olan veya bu boyutu içinde barındırmayan eserler de metin olarak kabul edilmezler (Aydın ve Torusdağ, 2014, s. 113). Metinlerde bulunması gereken ölçütleri şu şekilde vermek mümkündür (Beaugrande ve Dressler, 1981, s. 3):

- Tutarlılık (Coherence)
- Amaçlılık (Intentionality)
- Kabul Edilebilirlik (Acceptability)
- Bilgilendiricilik (Informativity)
- Duruma Uygun Olma (Situationality)
- Metinlerarasılık (Intertextuality)
- Bağdaşıklık (Cohesion)

Bağdaşıklık

Metinler; sözcükler, bunlara gelen ekler ve sözcüklerin bir araya gelerek oluşturdukları cümlelerden meydana gelen yapılardır. Sözcüklerin, eklerin ve cümlelerin birbirleriyle olan ilişkilerini sağlam bir şekilde kurabilmek nitelikli bir metin ortaya çıkarabilmek için önemlidir (Karadeniz, 2015, s. 3). Metni oluşturan bu unsurlar arasındaki ilişkiyi doğru bir şekilde kurabilmek adına devreye bağdaşıklık girer. Bağdaşıklık, bir metnin içyapısındaki unsurların birbiriyle olan ilişkiler ağıdır (Kerimoğlu, 2016, s. 237). Bağdaşıklık için farklı tanımlar da yapılmıştır. Ancak ne kadar farklı da olsa hepsi bağdaşıklığı ilişki ağı olarak görmüşlerdir. Günay'a (2017, s. 75) göre bağdaşıklık, üretilen bir yazının metin olabilmesini ve metin içinde ilişkiler sağlayan dille alakalı unsurların tümünü belirten ölçüt; Karatay'a (2011b, s. 81) göre metinde yer alan bir ögenin yorumunun farklı bir ögeye bağlı olma durumu; Gutwinski'ye (1976, s. 26) göre metinde yer alan cümleler arasındaki ilişki; Halliday ve Hasan'a (1976, s. 4) göre bir metindeki anlam ilişkilerini kuran ve düzenleyen araçtır. Bireyler bir metni oluştururken sıkça bağdaşıklık ögelerine başvururlar. Örneğin;

(1) Gökçe yemeğini yedi. (2) Ellerini yıkadı ve biraz uzanmak için yatağına gitti. (3) Ancak bir türlü uyuyamıyordu. (4) O, uykusunu kaçırmanın ne olduğunu düşündü. (5) Böyle uzun bir süre geçirdi. (6) Sonra hiç fark etmeden uyuyakaldı.

Verilen metinde yer alan hem tüm cümlelerin kendi içinde hem de cümleler arasında bağdaşıklık unsurları kullanılmıştır. İlk cümlede yer alan “Gökçe” işi yapan öznedir. Diğer cümlelerin öznesi de Gökçe'dir. Ancak bağdaşıklık araçları kullanılarak tekrardan kaçılmış ve özne verilmemiştir. Çünkü bağdaşıklık araçlarının kullanılmasıyla oluşturulmuş metinlerin anlamlarında bir eksiklik olmaz ve anlam bağlamdan tamamlanabilir. İkinci cümlede yer alan “yatağına” sözcüğü aslında “Gökçe'nin yatağı” anlamındadır. Yazar sürekli Gökçe ismini kullanmamak için metnin farklı yerlerinde tekrardan kaçınmış ve eksiltme yaparak metni sıkıcılıktan kurtarmıştır. Aynı şekilde metinde “Gökçe'nin elleri ve Gökçe'nin uykusu” tamlamalarında da bu durum mevcuttur. Metnin diğer bölümleri incelendiğinde de farklı bağdaşıklık unsurları görülebilmektedir.

- İkinci cümlede yer alan “ve” bağlacı bağlama görevinde kullanılmıştır ve iki cümleyi birbirine bağlayarak ekleme görevini üstlenmiştir.
- Üçüncü cümlede yer alan “ancak” bağlacı zıtlık bildirme göreviyle kullanılmıştır.
- Dördüncü cümlede yer alan “o” zamiri yine birinci cümledeki “Gökçe” kişisini gösterme göreviyle kullanılmıştır.
- Beşinci cümledeki “böyle” kelimesi “uykusunu kaçırmanın ne olduğunu düşündü” ifadesini tekrar etmemek için kullanılmış ve değiştirim göreviyle kullanılmıştır.
- Altıncı cümledeki “sonra” kelimesi ise zamansal bir bağlantı olduğunu göstermek için kullanılmıştır.

Metinlerde yer alan tüm bu ilişkiler bağdaşıklık öğeleriyle gerçekleştirilebilmektedir. Metinlerde kullanılan bağdaşıklık öğeleri hem metinde yer alan kısımların kendi içinde hem de diğer kısımlarla mantıksal bir uyum ve ilişki kurar (Çoban, 2012, s. 41). Böylelikle okur için daha anlamlı ve okunabilir metinler ortaya çıkmış olur.

Literatür incelendiğinde bağdaşıklık araçlarının farklı şekillerde sınıflandırıldığı görülmektedir. Halliday ve Hassan (1976), Altunkaya (1987), Koç (1992) Uzun (1995), İşsever (1995), Bae (2001), Onursal (2003), Özkan (2004), Balcı (2009), Günay (2017) bağdaşıklık öğelerini çalışmalarında ele almış ve sınıflandırmışlardır.

Çalışmada dikkate alınan sınıflandırmayı yapan Bae (2001, s. 56) bağdaşıklık türlerini şu şekilde sıralamıştır:

Gönderge

Metinde başka bir öğeye atıf yapan öğelerdir. Atıflar; zamirler, özel isimler, işaret bildiren kelimeler ve karşılaştırma biçimbirimleri kullanılarak yapılabilir.

Bağlama Öğeleri

İki bağımsız cümleyi veya kelimeyi bağlayan öğelerdir. Ekleme yapan öğeler, zıtlık bildiren öğeler, sebep-sonuç bildiren öğeler ve zamansal bağ bildiren öğeler olmak üzere çeşitleri vardır.

Eksiltme

Bir metinde yer alan cümlelerden bir veya birden fazla ögenin çıkarılmasıdır (Günay, 2017, s. 86-87). Benzer şekilde bazen metinde yer alan bazı cümleler de eksiltilebilir. Eksiltme, söylenmeyen veya yazılmayan ama okuyucu/konuşmacı tarafından anlaşılan öğeleri ifade eder. Eksiltmenin temel amacı, söylenmesi gerekli olmayan öğelerin atılarak metnin daha ekonomik olması ve okuyucuyu/dinleyiciyi sıkmamasıdır. Eksiltme; isim eksiltme, fiil eksiltme ve cümlenin eksiltmesi şeklinde yapılabilir.

Değiştirim

Ülper’e (2008, s. 23) göre değiştirim, bir metinde yer alan bir isim veya fiilin yerine bunların yapmış olduğu görevi gerçekleştirebilecek başka bir ifadenin kullanılmasıdır. Türkçede değiştirim “öyle” ve “böyle” kelimeleriyle (Özkan, 2004, s. 178-179) yapılmaktadır. İsim değiştirimi ve fiil değiştirimi olmak üzere iki çeşidi vardır.

Sözcüksel Bağlar

Sözcüksel bağdaşıklık, aynı kavram alanıyla ilgili kelimelerin bir metinde kullanılmasıdır. Bir kelimenin birbirinin peşi sıra gelen cümlelerde kullanılması, kelimenin aynen tekrarı, eş anlamlısının veya zıt anlamlısının kullanılması (Karatay, 2011b, s. 82) şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Bae (2001, s. 56) ise sözcüksel bağlar olarak isimlendirdiği bu bağdaşıklık türünü “eşdizimlilik, tekrarlama, eş anlam, zıt anlam, alt anlamlılık, ilişkili kelime” olmak üzere altı başlıkta sınıflandırmıştır.

Yöntem

Çalışmanın bu bölümünde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analiziyle ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Bu çalışmada, Karatay (2011a) tarafından şekillendirilen 4+1 Planlı Yazma Modelinin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin bağdaşıklık araçlarını kullanmaları üzerine etkisini tespit etmek amacıyla nicel araştırma yöntemleri arasından yarı deneysel model kullanılmıştır. Yarı deneysel model desenlerinden biri olan eşit olmayan gruplar ön test son test deseni, eğitimde yaygın ve kullanışlı bir modeldir (McMillan ve Schumacher, 2010, s. 278). Çünkü her zaman deneklerin rastgele atanması mümkün olmayabilir. Bu desende araştırmacı hâlihazırda var olan grupları kullanır. Gruplardan biri deney grubu diğeri de kontrol grubu olarak seçilir. Seçimin ardından ön test uygulanır sonra uygulama yapılır ve son test uygulanır. Bu modelin ön test son test kontrol gruplu modelden tek farkı grupların rastgele dağıtılmamasıdır (McMillan ve Schumacher, 2010, s. 278).

Çalışmada, Kilis TÖMER’in iki şubesinde Türkçe öğrenen öğrenciler deney ve kontrol gruplarını oluşturmuşlardır. Şubelerden Şube 1 deney grubu, Şube 2 ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Bu yönüyle araştırma eşit olmayan gruplar ön test son test deseni. Deney ve kontrol gruplarının belirlenmesinden ve ön test uygulanmasından sonra deney grubunda Karatay (2011a) tarafından şekillendirilen 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli uygulamaları yapılmış, kontrol grubunda ise Kilis TÖMER programına bağlı kalınarak ders süreci yürütülmüştür. Yapılan uygulamalardan sonra araştırmanın sonuçlarını ortaya çıkarıp değerlendirme yapabilmek amacıyla her iki gruba da son test uygulanmıştır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, Kilis 7 Aralık Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Diller Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde (Kilis TÖMER) 2016 yılında öğrenim gören 40 Suriyeli öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma yeri olarak Kilis TÖMER’in seçiminde uygun örneklem yöntemine uygun olarak araştırmacının Kilis TÖMER’de derslere girmesi ve grubun kolay ulaşılabilir olması etkili olmuştur.

Çalışma grubuna B2 ve devamında da C1 düzeyindeki öğrencilerin seçilme nedeni ise, bu seviyedeki öğrencilerin uygulama modelinin gerekliliklerini yerine getirebilecek becerilere sahip olmasıdır. Çünkü 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeline göre öğrencilerin; işlevsel planlama yapabilmesi, bu planları uygulayabilmesi, kendi gelişimini takip edebilmesi ve özgün öğrenme etkinliklerini kullanabilmesi gerekmektedir (Karatay, 2013, s. 29). Bu nedenlerden dolayı çalışma grubunun B2 ve C1 düzeyi olarak belirlenmesinde amaçsal örnekleme tiplerinden biri olan ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme göre

araştırmada çalışma grupları belli niteliklere sahip kişiler arasından seçilebilir. Bu durumda örneklem için belirlenen ölçütü taşıyan birimler örnekleme dâhil edilirler (Büyüköztürk vd., 2018, s. 94). Çalışma grubuna dâhil edilen 40 öğrencinin 20'si deney grubunda, 20'si de kontrol grubunda yer almaktadır. Çalışma grubundaki öğrencilerin tamamı Suriyelidir.

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Çalışmada elde edilen veriler, Kilis 7 Aralık Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Diller Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde örnekleme dâhil edilen öğrencilere araştırmacı tarafından uygulanarak elde edilmiştir. Uygulama 10 haftada, deney grubunda haftada 6 saat olacak şekilde 60 saatte; kontrol grubunda ise Kilis TÖMER programına bağlı kalarak haftada 6 saat toplamda 60 saatte tamamlanmıştır. Her iki grubun da yazma derslerine araştırmacı girmiştir. Böylelikle öğretmen farklılığı olmadan sadece yöntemin etkisi kontrol altına alınmıştır.

Çalışmada, öğrencilerin bağdaşıklık araçlarını kullanma düzeylerini ortaya çıkarmak için Bae (2001) tarafından hazırlanmış “Bağdaşıklık Türleri” kriterlerinden yararlanılarak oluşturulan “Bağdaşıklık Değerlendirme Formu” kullanılmıştır.

Bae (2001) tarafından hazırlanan “Types of Cohesion” isimli çalışmanın Türkçeye çevirisinin yapılmasıyla oluşturulan formun dil geçerliliğini sağlamak üzere orijinal metnin İngilizcesi, profesyonel çeviri yapan çeviri uzmanı tarafından Türkçeye çevrilmiş, daha sonra başka bir çeviri uzmanı tarafından İngilizceye çevirisi yapılmış ve aradaki farklar üç uzman (2 İngilizce okutmanı, 1 dil bilim uzmanı) tarafından incelenmiş ve anlamı etkileyen bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Verilerin Analizi

Araştırmada, Bağdaşıklık Düzeyi Belirleme Formu ile elde edilen verilerin çözümlenmesinde yüzde (%), frekans (f) ve ortalama kullanılmıştır. Bu bağlamda; nicel değerlendirme yoluyla öğrencilerin bağdaşıklık araçlarını kullanma sıklıkları ve yüzdeleri öğrenci kompozisyonlarından elde edilen ön test ve son test verilerinin incelenmesiyle ortaya çıkarılmış ve verileri somutlaştırmak için öğrenci kompozisyonlarından doğrudan alıntılar yapılmıştır. Böylelikle çalışmada, 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin bağdaşıklık araçlarını kullanma düzeylerine etkisi belirlenmeye çalışılmıştır.

Bağdaşıklık Düzeyi Belirleme Formu ile elde edilen veriler araştırmacı ve araştırmacının dışında yabancılara Türkçe öğretimi alanında çalışmaları bulunan bir kodlayıcı tarafından da kodlanmıştır. Kodlayıcıların yaptığı kodlamalar karşılaştırılmış ve verilerin güvenilirliği hesaplanmıştır. Güvenirlik hesaplaması için Miles ve Huberman'ın (1994, s. 64) “Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100” formülü kullanılmıştır. Yapılan hesaplama sonucunda kodlayıcılar arasındaki güvenirliliğin Bağdaşıklık Düzeyi Belirleme Formundan elde edilen veriler için ,79 olduğu belirlenmiştir. Uyum yüzdesinin ,70 veya daha üstü olması yeterli görüldüğünden (Miles ve Huberman, 1994, s. 64) verilerin analiz açısından güvenilir olduğu söylenebilir.

Bulgular

Araştırmanın bu kısmında öğrencilerin bağdaşıklık araçlarını kullanma sıklıkları, yüzdeleri ve ortalamaları ön test ve son test verilerinin incelenmesiyle ortaya çıkarılmış ve 4+1

Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin bağdaşıklık araçlarını kullanma düzeylerine etkisi tespit edilmiştir.

Bağdaşıklık Değerlendirme Formu 5 ana madde ve 19 alt maddeden oluşmaktadır. Bae (2001) tarafından verilen bağdaşıklık öğeleri şu başlıklardan oluşmaktadır: gönderge, bağlaçlar, eksiltme, değiştirim ve sözcüksel bağlar. Formdan elde edilen verilerin analizi için hazırlanan tabloda maddeler, kelime sayıları, bağdaşıklık öğelerinin kullanılma sıklıkları, kâğıt başına düşen ortalama kullanım ve kullanımların genel kelime kullanımına göre yüzdelik dilimleri bulunmaktadır. Tabloda bulunan verilerin yorumlanmasında, araştırmacı yorumlarını desteklemek amacıyla maddelerle ilgili kısımlar öğrencilerin çalışmalarından doğrudan alınmıştır.

Bağdaşıklık Öğelerinin Kullanımıyla İlgili Ön Test ve Son Testten Elde Edilen Verilere Yönelik Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde, çalışma grubunda yer alan öğrencilerin yazılı anlatım ön test ve son test çalışmalarında bağdaşıklık araçlarını kullanma düzeyleri ele alınacaktır. Önce bağdaşıklık öğelerini kullanma düzeylerine genel olarak bakılacak sonra her öge kendisine ait alt öğeleriyle değerlendirilecektir.

Tablo 1: Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarında Bağdaşıklık Araçlarını Kullanım Sıklıkları (Ön Test)

Bağdaşıklık Aracı	Grup	N	f	Kelime Sayısı	Ortalama	%
Gönderge	Deney	20	180	2695	9	6.67
	Kontrol	20	126	2642	6.3	4.76
	Toplam	40	306	5337	7.65	5.73
Bağlaçlar	Deney	20	258	2695	12.9	9.57
	Kontrol	20	248	2642	12.4	9.38
	Toplam	40	506	5337	12.7	9.48
Eksiltme	Deney	20	134	2695	6.7	4.97
	Kontrol	20	192	2642	9.6	7.26
	Toplam	40	326	5337	8.15	6.10
Değiştirim	Deney	20	1	2695	0.05	0.03
	Kontrol	20	2	2642	0.01	0.07
	Toplam	40	3	5337	0.08	0.05
Sözcüksel Bağlar	Deney	20	171	2695	8.6	6.34
	Kontrol	20	219	2642	11	8.28
	Toplam	40	390	5337	9.8	7.30
TOPLAM	Deney	20	744	2695	37.2	27.60
	Kontrol	20	787	2642	39.4	29.8
	Toplam	40	1531	5337	38.3	28.7

Tablo 1’de öğrencilerin ön test çalışmalarında bulunan bağdaşıklık öğelerine ait bulgular verilmiştir. Elde edilen verilere göre deney ve kontrol grubunda yer alan öğrenciler bağdaşıklık öğelerini benzer sıklıklarda kullanmışlardır. En fazla kullanılan bağdaşıklık aracı bağlaçlar, en az kullanılan ise değiştirimdir. Öğrencilerin bağdaşıklık araçlarını kullanma yüzdeleri sırasıyla şu şekildedir: Bağlaçlar (%9.48), sözcüksel bağlar (%7.30), eksiltme (%6.10), gönderge (%5.73), değiştirim (%0.05).

Deney grubunda yer alan öğrencilerin kâğıt başına düşen ortalama bağdaşıklık aracı sayısı 37.2 (%27.60) iken kontrol grubunda yer alan öğrencilerin 39.4 (%29.8)'dir. Bu veriler, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test çalışmalarında daha fazla bağdaşıklık aracı kullandıklarını göstermekle beraber iki grupta da yer alan öğrencilerin kullandıklarında büyük farklılık yoktur.

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin son test çalışmalarında bağdaşıklık araçlarını kullandıklarına yönelik veriler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 1: Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarında Bağdaşıklık Araçlarını Kullanım Sıklıkları (Son Test)

Bağdaşıklık Aracı	Grup	N	f	Kelime Sayısı	Ortalama	%
Gönderge	Deney	20	267	3865	13.4	6.90
	Kontrol	20	239	3625	12	6.59
	Toplam	40	506	7490	12.7	6.75
Bağlaçlar	Deney	20	405	3865	20.3	10.47
	Kontrol	20	346	3625	17.3	9.54
	Toplam	40	751	7490	18.8	10.02
Eksiltme	Deney	20	131	3865	6.6	3.38
	Kontrol	20	102	3625	5.1	2.81
	Toplam	40	233	7490	11.7	3.11
Değiştirim	Deney	20	5	3865	0.25	0.12
	Kontrol	20	5	3625	0.25	0.13
	Toplam	40	10	7490	0.25	0.13
Sözcüksel Bağlar	Deney	20	236	3865	11.8	6.10
	Kontrol	20	203	3625	10.2	5.6
	Toplam	40	439	7490	11	5.86
TOPLAM	Deney	20	1044	3865	52.2	27.01
	Kontrol	20	895	3625	44.8	24.68
	Toplam	40	1939	7490	48.5	25.88

Tablo 2'de öğrencilerin son test çalışmalarından elde edilen veriler sunulmuştur. Bu verilere göre son test çalışmalarında en fazla kullanılan bağdaşıklık aracı bağlaçlar, en az kullanılan ise değiştirmedir. Bağdaşıklık araçlarını kullanma yüzdeleri sırasıyla şu şekildedir: bağlaçlar (%10.02), gönderge (%6.75), sözcüksel bağlar (%5.86), eksiltme (%3.11), değiştirim (%0.13).

Deney grubunda yer alan öğrenciler kâğıt başına ortalama 52.2 (%27.01) bağdaşıklık aracı kullanmışken, kontrol grubunda yer alan öğrenciler ise 44.8 (%24.68) bağdaşıklık aracı kullanmıştır. Bu veriler deney grubunda yer alan öğrencilerin son test çalışmalarında daha fazla bağdaşıklık aracı kullandıklarını göstermektedir.

Gruplarda yer alan öğrencilerin ön test ve son test çalışmalarında bağdaşıklık araçlarını kullanma oranları karşılaştırıldığında ise; deney grubunda yer alan öğrencilerin ön testte ortalama 37.2 bağdaşıklık aracı, son test çalışmalarında ise ortalama 52.2 bağdaşıklık aracı kullandıkları tespit edilmiştir. Kontrol grubunda yer alan öğrenciler ise ön test çalışmalarında ortalama 39.4 son test çalışmalarında ise 44.8 bağdaşıklık aracı kullanmışlardır. Bu verilere göre

her iki grupta da yer alan öğrencilerin bağdaşıklık araçlarını kullanım sıklıkları artmıştır ancak deney grubunda yer alan öğrencilerde çok daha ciddi bir artışın olduğu gözlemlenmektedir. Buna göre 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin öğrencilerin bağdaşıklık araçlarını kullanımlarına yönelik de olumlu bir etkisinin olduğunu söylemek mümkündür.

Gönderge Ögesinin Kullanımına Yönelik Bulgular

Çalışma grubunda yer alan kontrol ve deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test çalışmalarını içeren kâğıtlarından elde edilen veriler, Bağdaşıklık Değerlendirme Formunun “gönderge” ögesine göre değerlendirilmiş ve Tablo 3’te sunulmuştur:

Tablo 3: Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarında Gönderge Ögesini Kullanım Sıklıkları (Ön Test)

Gönderge ögesi	Grup	N	f	Kelime Sayısı	Ort.	%
Zamirler	Deney	20	58	2695	2.9	2.2
	Kontrol	20	44	2642	2.2	1.66
	Toplam	40	102	5337	2.6	1.91
Özel isimler	Deney	20	44	2695	2.2	1.63
	Kontrol	20	18	2642	0.9	0.68
	Toplam	40	62	5337	1.6	1.16
İşaret bildiren kelimeler	Deney	20	61	2695	3.1	2.26
	Kontrol	20	45	2642	2.3	1.70
	Toplam	40	106	5337	2.65	1.98
Karşılaştırma	Deney	20	17	2695	0.9	0.63
	Kontrol	20	19	2642	1	0.71
	Toplam	40	36	5337	0.9	0.67
TOPLAM	Deney	20	180	2695	9	6.67
	Kontrol	20	126	2642	6.3	4.76
	Toplam	40	306	5337	7.7	5.73

Tablo 3’te öğrencilerin ön test çalışmalarında gönderge ögesinin kullanımına yönelik veriler sunulmuştur. Bu verilere göre en fazla kullanılan gönderge ögesi işaret bildiren kelimeler, en az kullanılan ise karşılaştırmadır. Gönderge ögesinin kullanım yüzdeleri sırasıyla şu şekildedir: işaret bildiren kelimeler (%1.98), zamirler (%1.91), özel isimler (%1.16), karşılaştırma (%0.67). Deney grubunda yer alan öğrenciler kâğıt başına ortalama 9 gönderge ögesi kullanırken kontrol grubunda yer alan öğrenciler 6.3 gönderge ögesi kullanmıştır.

Öğrencilerin son test çalışmalarında gönderge ögesini kullanımlarına yönelik veriler Tablo 4’te sunulmuştur:

Tablo 4: Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarında Gönderge Ögesini Kullanım Sıklıkları (Son Test)

Gönderge ögesi	Grup	N	f	Kelime Sayısı	Ort.	%
Zamirler	Deney	20	172	3865	8.6	4.45
	Kontrol	20	133	3625	6.7	3.66
	Toplam	40	305	7490	7.6	4.07
Özel isimler	Deney	20	13	3865	0.7	0.33
	Kontrol	20	13	3625	0.7	0.35
	Toplam	40	26	7490	0.7	0.34
İşaret bildiren kelimeler	Deney	20	66	3865	3.3	1.70
	Kontrol	20	65	3625	3.3	1.79

	Toplam	40	131	7490	3.3	1.74
Karşılaştırma	Deney	20	16	3865	0.8	0.41
	Kontrol	20	28	3625	1.4	0.77
	Toplam	40	44	7490	1.1	0.58
TOPLAM	Deney	20	267	3865	13.4	6.90
	Kontrol	20	239	3625	12	6.59
	Toplam	40	506	7490	12.7	6.75

Tablo 4'e göre deney ve kontrol grubu öğrencileri son test çalışmalarında gönderge ögesinden en fazla zamirleri en az ise özel isimleri kullanmışlardır. Gönderge ögesini kullanım yüzdeleri sırasıyla şu şekildedir: zamirler (%4.7), işaret bildiren kelimeler (%1.74), karşılaştırma (%0.58) ve özel isimler (%0.34). Deney grubunda yer alan öğrencilerin kağıt başına düşen ortalama gönderge ögesi kullanımı 13.4, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ise 12'dir.

Ön test ve son testte kullanılan gönderge ögeleri karşılaştırıldığında ise her iki grupta da yer alan öğrencilerin benzer bir gelişim gösterdiklerini söylemek mümkündür.

Öğrencilerin çalışma kâğıtlarından alınan gönderge ögelerine yönelik örnekler şöyledir:

“(…) Ben de hayatımın streslerinden uzaklaşıp huzurlu bulmak için seyahat etmeye karar verdim. (…)” (Deney grubu, ön test, Ö20)

“(…) Trabzon çok güzel olduğu için elbette fotoğraf makinesi de almalıyım. (…)” (Kontrol grubu, ön test, Ö3)

“(…) bunları hiç unutmamalıyım çünkü seyahat için bunlar temeldir. (…)” (Kontrol grubu, ön test, Ö20)

“(…) Halep Şamdan daha güzeldir. (…)” (Deney grubu, ön test, Ö19)

Bağlaçlar Ögesinin Kullanımına Yönelik Bulgular

Çalışma grubunda yer alan kontrol ve deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test çalışmalarını içeren kâğıtlarından elde edilen veriler, Bağdaşıklık Değerlendirme Formunun “bağlaçlar” ögesine göre değerlendirilmiş ve Tablo 5’te sunulmuştur:

Tablo 5: Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarında Bağlaçlar Ögesini Kullanım Sıklıkları (Ön Test)

Bağlaç türü	Grup	N	f	Kelime Sayısı	Ort.	%
Ekleme yapan	Deney	20	76	2695	3.8	2.82
	Kontrol	20	109	2642	5.5	4.12
	Toplam	40	185	5337	4.6	3.46
Zıtlık bildiren	Deney	20	15	2695	0.8	0.55
	Kontrol	20	14	2642	0.7	0.52
	Toplam	40	29	5337	0.7	0.54
Sebep-sonuç bildiren	Deney	20	97	2695	4.9	3.59
	Kontrol	20	83	2642	4.2	3.14
	Toplam	40	180	5337	4.5	3.37
Zamansal bağlantı gösteren	Deney	20	68	2695	3.4	2.52
	Kontrol	20	42	2642	2.1	1.58
	Toplam	40	110	5337	2.8	2.06
TOPLAM	Deney	20	256	2695	12.8	9.49
	Kontrol	20	248	2642	12.4	9.38
	Toplam	40	504	5337	12.6	9.44

Tablo 5’e göre çalışma grubunda yer alan öğrenciler ön test çalışmalarında bağlaçlar ögelerinden en fazla ekleme yapan bağlaçları, en az ise zıtlık bildiren bağlaçları kullanmışlardır.

Bağlaçlar ögesinin kullanım yüzdeleri sırasıyla şu şekildedir: ekleme yapan (%3.46), sebep sonuç bildiren (%3.37), zamansal bağlantı gösteren (%2.06) ve zıtlık bildiren (%0.54). Deney grubunda yer alan öğrencilerin kağıt başına düşen bağlaç sayısı ortalama 12.8, kontrol grubu öğrencilerinin ise 12.4'tür.

Çalışma grubu öğrencilerinin son test çalışmalarından elde edilen bağlaçlar ögesinin kullanımına yönelik bulgular Tablo 6'da verilmiştir:

Tablo 6: Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarında Bağlaçlar Ögesini Kullanım Sıklıkları (Son Test)

Bağlaç türü	Grup	N	f	Kelime Sayısı	Ort.	%
Ekleme yapan	Deney	20	202	3865	10.1	5.22
	Kontrol	20	178	3625	8.9	4.91
	Toplam	40	380	7490	9.5	5.07
Zıtlık bildiren	Deney	20	37	3865	1.9	0.95
	Kontrol	20	31	3625	1.6	0.85
	Toplam	40	68	7490	3.4	0.90
Sebep-sonuç bildiren	Deney	20	126	3865	6.3	3.26
	Kontrol	20	71	3625	3.6	1.95
	Toplam	40	197	7490	4.9	2.63
Zamansal bağlantı gösteren	Deney	20	40	3865	2	1.03
	Kontrol	20	66	3625	3.3	1.82
	Toplam	40	110	7490	2.8	1.46
TOPLAM	Deney	20	405	3865	20.3	10.47
	Kontrol	20	346	3625	17.3	9.54
	Toplam	40	751	7490	18.8	10.02

Tablo 6'da öğrencilerin son test çalışmalarından elde edilen bağlaçlar ögesinin kullanımına yönelik bulgular yer almaktadır. Verilere göre öğrencilerin en çok kullandıkları bağlaçlar ögesi ekleme yapan bağlaçlar, en az kullandıkları ise zıtlık bildiren bağlaçlardır. Bağlaçlar ögesinin kullanım yüzdeleri sırasıyla şu şekildedir: ekleme yapan (%5.07), sebep sonuç bildiren (%2.63), zamansal bağlantı gösteren (%1.46), zıtlık bildiren (%0.90).

Bağlaçlar ögesinin kullanımına yönelik ön test ve son test verileri karşılaştırıldığında ise her iki grupta yer alan öğrencilerde de gelişme olduğu ancak deney grubundaki öğrencilerin gelişiminin daha fazla olduğu söylenebilir. Deney grubu öğrencilerinin bağlaçlar ögesi kullanım ortalamaları 12.8'den 20.3'e; kontrol grubu öğrencilerinin ise 12.4'ten 17.3'e çıkmıştır.

Öğrencili çalışma kâğıtlarından elde edilen örnekler şunlardır:

"2 yıl önce İstanbul'a gittik ve bursa uğradık. (...)" (Deney grubu ön test, Ö12)

"(...) Bence bu güzel havada tatile çıkmalıyım. Ama tatile çıkmadan önce planmam gerekir. (...)" (Kontrol grubu, ön test, Ö3)

"(...) Çünkü Palmira benim şehrimde yer alır. Bu yüzden babamın arabasıyla gittik. (...)" (Deney grubu, ön test, Ö13)

"(...) İlk önce cinayetin türüne göre gruplara böleceğim ve düzenli programa planlayacağım... sonra bütün mahpuslar kuran okumalılar sonra onlara ders anlatacağım. (...)" (Kontrol grubu, son test, Ö11)

Eksiltme Ögesinin Kullanımına Yönelik Bulgular

Çalışma grubunda yer alan kontrol ve deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test çalışmalarını içeren kâğıtlarından elde edilen veriler, “Bağdaşıklık Değerlendirme Formunun “eksiltme” ögesine göre değerlendirilmiş ve Tablo 7 ve Tablo 8’de sunulmuştur:

Tablo 7: Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarında Eksiltme Ögesini Kullanım Sıklıkları (Ön Test)

Eksiltme türü	Grup	N	f	Kelime Sayısı	Ort.	%
İsim eksiltme	Deney	20	131	2695	6.6	4.86
	Kontrol	20	186	2642	9.3	7.04
	Toplam	40	317	5337	7.9	5.93
Fiil eksiltme	Deney	20	0	2695	0	0
	Kontrol	20	4	2642	0.2	0.15
	Toplam	40	4	5337	0.1	0.07
Cümlelerin eksiltmesi	Deney	20	3	2695	0.2	0.11
	Kontrol	20	2	2642	0.1	0.07
	Toplam	40	5	5337	0.1	0.09
TOPLAM	Deney	20	134	2695	6.7	4.97
	Kontrol	20	192	2642	9.6	7.26
	Toplam	40	326	5337	8.2	6.10

Tablo 7’ye göre öğrencilerin ön test çalışmalarında en çok kullandıkları eksiltme ögesi isim eksiltme, en az kullandıkları öge ise fiil eksiltmedir. Kullanım yüzdeleri sırasıyla şu şekildedir: isim eksiltme (%5.93), cümlelerin eksiltmesi (%0.09) ve fiil eksiltme (%0.07). Deney grubunda yer alan öğrencilerin kâğıt başına düşen eksiltme sayıları ortalama 6.7, kontrol grubu öğrencilerinin ise ortalama 9.6’dır.

Öğrencilerin son test çalışmalarıyla ilgili bulgular Tablo 8’de verilmiştir:

Tablo 8: Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarında Eksiltme Ögesini Kullanım Sıklıkları (Son Test)

Eksiltme türü	Grup	N	f	Kelime Sayısı	Ort.	%
İsim eksiltme	Deney	20	131	3865	6.5	3.38
	Kontrol	20	102	3625	5.1	2.81
	Toplam	40	233	7490	5.8	3.11
Fiil eksiltme	Deney	20	0	3865	0	0
	Kontrol	20	0	3625	0	0
	Toplam	40	0	7490	0	0
Cümlelerin eksiltmesi	Deney	20	0	3865	0	0
	Kontrol	20	0	3625	0	0
	Toplam	40	0	7490	0	0
TOPLAM	Deney	20	131	3865	6.5	3.38
	Kontrol	20	102	3625	5.1	2.81
	Toplam	40	233	7490	5.8	3.11

Tablo 8’de öğrencilerin son test çalışmalarında eksiltme ögesini kullanmalarıyla ilgili bulgulara yer verilmiştir. Verilere göre öğrencilerin tek kullandıkları eksiltme ögesi ismin eksiltmesidir. Diğer ögeler hiç kullanılmamıştır. İsmi eksiltmesi ögesinin kullanım yüzdesi %3.11, kâğıt başına düşen ortalaması ise 5.8’dir.

Ön test verileri dikkate alındığında öğrencilerin eksiltme ögesini kullanma oranlarında düşüş olduğu görülmektedir. Ön test çalışmalarında hem fiil eksiltme ortalaması hem de cümlelerin eksiltmesi ortalaması kâğıt başına 0.1’dir. Son test çalışmalarında ise bu eksiltme ögeleri hiç kullanılmamıştır.

Öğrencilerin eksiltme ögesinin kullanımıyla ilgili örnekleri şunlardır:

“ Ben seyahat etmeden önce bazı şeyler yapmalıyım. Mesela, (ben) internette giririm ve gezmek yerleri bakarım. (...)” (Deney grubu, ön test, Ö10)

“ (...) Acaba tatilimi hangi şehirde geçireyim? Akdeniz bölgesinde mi? ya da Karadeniz bölgesinde mi? (geçireyim) (...)” (Kontrol grubu, ön test, Ö3)

“ (...) Kızım ötele inmek için rezervasyon yaptın mı?

Hayır annem. (otele inmek için rezervasyon yapmadım) Çünkü babamı sordum. (...)” (Deney grubu, ön test, Ö12)

Değiştirim Ögesinin Kullanımına Yönelik Bulgular

Çalışma grubunda yer alan kontrol ve deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test çalışmalarını içeren kâğıtlarından elde edilen veriler, Bağdaşıklık Değerlendirme Formunun “değiştirim” ögesine göre değerlendirilmiş ve Tablo 9 ve Tablo 10’da sunulmuştur:

Tablo 9: Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarında Değiştirim Ögesini Kullanım Sıklıkları (Ön Test)

Değiştirim türü	Grup	N	f	Kelime Sayısı	Ort.	%
İsim değiştirimi	Deney	20	0	2695	0	0
	Kontrol	20	1	2642	0.05	0.03
	Toplam	40	1	5337	0.025	0.01
Fiil değiştirimi	Deney	20	1	2695	0.05	0.03
	Kontrol	20	1	2642	0.05	0.03
	Toplam	40	2	5337	0.05	0.03
TOPLAM	Deney	20	1	2695	0.05	0.03
	Kontrol	20	2	2642	0.1	0.08
	Toplam	40	3	5337	0.075	0.05

Tablo 9’a göre öğrenciler ön test çalışmalarında değiştirim ögelerinden fiil değiştirimini isim değiştirimine göre daha çok kullanmışlardır. Ön test çalışmalarında fiil değiştirimi 2, isim değiştirimi ise 1 kez kullanılmıştır. Fiil değiştiriminin kullanım yüzdesi 0.03, isim değiştiriminin ise 0.01’dir. Deney grubu öğrencileri ön test çalışmalarında isim değiştirimi ögesini hiç kullanmamışlardır.

Çalışma grubunun son test çalışmalarında değiştirim ögesinin kullanımına yönelik bulgular Tablo 10’da verilmiştir:

Tablo 10: Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarında Değiştirim Ögesini Kullanım Sıklıkları (Son Test)

Değiştirim türü	Grup	N	f	Kelime Sayısı	Ort.	%
İsim değiştirimi	Deney	20	0	3865	0	0
	Kontrol	20	0	3625	0	0
	Toplam	40	0	7490	0	0
Fiil değiştirimi	Deney	20	5	3865	0.25	0.12
	Kontrol	20	5	3625	0.25	0.13
	Toplam	40	10	7490	0.25	0.13
TOPLAM	Deney	20	5	3865	0.25	0.12
	Kontrol	20	5	3625	0.25	0.13
	Toplam	40	10	7490	0.25	0.13

Tablo 10’a göre öğrenciler son test çalışmalarında isim değiştirimini hiç kullanmamış fiil değiştirimini ise 10 kez kullanmışlardır. Her iki grupta yer alan öğrenciler de beşer kez fiil

değiştirimi yapmışlardır. Fiil değiştiriminin kullanım yüzdesi 0.13'tür. Her iki grupta da kâğıt başına ortalama 0.25 değiştirim ögesi düşmektedir.

Ön test ve son test verileri incelendiğinde her iki grupta yer alan öğrencilerin de fiil değiştirimi ögesini kullanma sayılarında çok az da olsa artış olduğu gözlemlenmektedir. Ancak kullanım artışı deney grubu öğrencilerinde daha fazladır. İsim değiştirimi ise deney grubu öğrencileri tarafından iki testte de hiç kullanılmamıştır. Kontrol grubunda ise ön testte kullanılmış ancak son testte hiç kullanılmamıştır.

Öğrenci çalışmalarında değiştirim ögesiyle ilgili kısımlar şöyledir:

“ (...) Yarın seyahate çıkacağım. Bütün eşyalarım tamam olmalı. Arkadaşım gözlük ve şort almış. Aynısını alacağım. (...)” (Kontrol grubu, ön test, Ö17)

“ (...) ben hemen araba arkasına gittim bakaca açtım lastik bakacdan çıkartım yadırgadım çünkü stepne patlamış ayvayı yedik dedim, babam yanına gettim söyledim durum böyle böyle (yedek lastik de patlamış) (...)” (Deney grubu, ön test, Ö9)

Sözcüksel Bağlar Ögesinin Kullanımına Yönelik Bulgular

Çalışma grubunda yer alan kontrol ve deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test çalışmalarını içeren kâğıtlarından elde edilen veriler, Bağdaşıklık Değerlendirme Formunun “sözcüksel bağlar” ögesine göre değerlendirilmiş ve Tablo 11 ve Tablo 12’de sunulmuştur:

Tablo 11: Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarında Sözcüksel Bağlar Ögesini Kullanım Sıklıkları (Ön Test)

Sözcüksel bağ türü	Grup	N	f	Kelime Sayısı	Ort.	%
Eşdizimlilik	Deney	20	8	2695	0.4	0.29
	Kontrol	20	7	2642	0.4	0.26
	Toplam	40	15	5337	0.4	0.28
Tekrarlama	Deney	20	95	2695	4.8	3.52
	Kontrol	20	154	2642	7.7	5.82
	Toplam	40	249	5337	6.2	4.66
Eş anlam	Deney	20	12	2695	0.6	0.44
	Kontrol	20	17	2642	0.9	0.64
	Toplam	40	29	5337	0.7	0.54
Zıt anlam	Deney	20	21	2695	1.1	0.77
	Kontrol	20	6	2642	0.3	0.22
	Toplam	40	27	5337	0.7	0.50
Alt anlamlılık (Genelden özele doğru ilişki)	Deney	20	1	2695	0.05	0.03
	Kontrol	20	19	2642	1	0.71
	Toplam	40	20	5337	0.5	0.37
İlişkili kelime (Parça bütün ilişkisi)	Deney	20	32	2695	1.6	1.18
	Kontrol	20	26	2642	1.3	0.98
	Toplam	40	58	5337	1.5	1.08
TOPLAM	Deney	20	169	2695	8.5	6.27
	Kontrol	20	229	2642	11.5	8.66
	Toplam	40	398	5337	10	7.45

Tablo 11’de çalışma grubunda yer alan öğrencilerin ön test çalışmalarında sözcüksel bağlar ögesinin kullanımıyla ilgili bulgular verilmiştir. Buna göre öğrencilerin en fazla kullandıkları sözcüksel bağ türü tekrarlama, en az kullandıkları ise eşdizimlilik. Öğrencilerin sözcüksel bağlar ögesini kullanım yüzdeleri sırasıyla şöyledir: tekrarlama (%4.66), ilişkili kelime (%1.08), eş anlam (%0.54), zıt anlam (%0.50), alt anlamlılık (%0.37). Deney grubunda yer alan öğrencilerin ön test çalışmalarında kâğıt başına ortalama 8.5 sözcüksel bağ kullanımı

düşerken kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ise kağıt başına ortalama 11.5 sözcüksel bağ kullanımı düşmektedir.

Öğrencilerin son test çalışmalarından elde edilen sözcüksel bağ ögesinin kullanımına yönelik veriler Tablo 12’de gösterilmiştir:

Tablo 12: Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarında Sözcüksel Bağlar Ögesini Kullanım Sıklıkları (Son Test)

Sözcüksel bağ türü	Grup	N	f	Kelime Sayısı	Ort.	%
Eşdizimlilik	Deney	20	10	3865	0.5	0.25
	Kontrol	20	14	3625	0.7	0.38
	Toplam	40	24	7490	0.6	0.32
Tekrarlama	Deney	20	153	3865	7.7	3.95
	Kontrol	20	124	3625	6.2	3.42
	Toplam	40	277	7490	6.9	3.69
Eş anlam	Deney	20	10	3865	0.5	0.25
	Kontrol	20	8	3625	0.4	0.22
	Toplam	40	18	7490	0.5	0.24
Zıt anlam	Deney	20	21	3865	1.1	0.54
	Kontrol	20	18	3625	0.9	0.49
	Toplam	40	39	7490	1	0.52
Alt anlamlılık (Genelden özele doğru ilişki)	Deney	20	5	3865	0.3	0.12
	Kontrol	20	13	3625	0.7	0.35
	Toplam	40	18	7490	0.5	0.24
İlişkili kelime (Parça bütün ilişkisi)	Deney	20	37	3865	1.9	0.95
	Kontrol	20	26	3625	1.3	0.71
	Toplam	40	63	7490	1.6	0.84
TOPLAM	Deney	20	236	3865	11.8	6.10
	Kontrol	20	203	3625	10.2	5.6
	Toplam	40	439	7490	11	5.86

Tablo 12’ye göre öğrenciler son test çalışmalarında en çok tekrarlamaya en az ise eş anlam ve alt anlamlılık ögelerini kullanmışlardır. Sözcüksel bağların kullanım yüzdeleri sırasıyla şu şekildedir: tekrarlamaya (%3.69), ilişkili kelime (%0.84), zıt anlam (%0.52), eşdizimlilik (%0.32), eş anlam (%0.24) ve alt anlamlılık (%0.24). Deney grubu öğrencilerinin kağıt başına sözcüksel bağ kullanım ortalamaları 11.8, kontrol grubunun ise 10.2’dir.

Ön test ve son test verileri karşılaştırıldığında sözcüksel bağ kullanım oranlarında deney grubu lehine bir artış yaşandığı gözlemlenmektedir. Ön test çalışmalarında kağıt başına ortalama 8.5 sözcüksel bağ kullanan deney grubu öğrencileri son test çalışmalarında ortalama 11.8 sözcüksel bağ kullanmışlardır. Kontrol grubu öğrencileri ise ön testte kağıt başına ortalama 11.5 sözcüksel bağ kullanırken son test çalışmalarında kullanımlarını düşürerek 10.2 sözcüksel bağ kullanmışlardır.

Öğrenci çalışmalarında yer alan sözcüksel bağ ögesinin kullanımıyla ilgili örnekler şunlardır:

“(…) Acele gitmek istemiyordum o yüzden ağır ağır gittik İskenderuna. (…)”
(Deney grubu, ön test, Ö14)

“(…) ‘yaz tatilinde Palmiraya beraber gideceğiz’ eğlenceli bir seyahat için plan yaptık ve beraber konuştuk Palmiraya gitmek için neler yapmamız lazım? Palmira kasabamızdan çok yakın değil...” (Deney grubu, ön test, Ö13)

“(…) tabii ki, güzel anıları unutmamak için fotoğraf çekeceğim. Hatıra diye. (…)”
(Kontrol grubu, ön test, Ö4)

“(…) Eğer soğuksa kalın kıyafetlerimi alıyorum veya sıcaksa ince kıyafetlerimi alırım. (…)” (Kontrol grubu, ön test, Ö7)

“Soğuk kış geçti. İlk bahar geldi. Hava ısınmaya başladı. Şimdi nisan ayındayız. (…)” (Kontrol grubu, ön test, Ö3)

“Merhaba ben Meryem; benim okulum bitti bu sebeple seyahate çıkmek istiyorum çünkü yaz geldi; (…) orada küçük bir otel vardır; ben onu aradım ve rezervasyon yaptım (…) Şimdi bavulum hazırlamak lazım. (…)” (Deney grubu, ön test, Ö2)

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test ve son test çalışmalarının Bağdaşıklık Değerlendirme Formuna göre incelenmesinin ardından elde edilen sonuçlar göstermektedir ki, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin kullanım oranları biraz fazla da olsa, her iki grupta yer alan öğrencilerin ön test çalışmalarında bağdaşıklık öğelerini kullanım sıklıkları birbirine yakındır. Son test çalışmasından elde edilen verilerde ise deney grubu lehine bir artışın olduğu gözlemlenmiştir. Bu sonuçlara göre 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli, öğrencilerin bağdaşıklık öğelerini kullanma durumlarında da olumlu bir etkiye sahiptir.

Sonuç ve Tartışma

Çalışmada, 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin öğrencilerin yazma çalışmalarında bağdaşıklık öğelerini kullanmalarına yönelik etkisini tespit edebilmek amacıyla önce öğrencilerin ön test kompozisyon çalışmaları incelenmiş ve öğrencilerin bağdaşıklık araçlarını kullanma sıklıkları, ortalamaları ve yüzdeleri hesaplanmıştır. Daha sonra ise son test kompozisyon çalışmaları da aynı işlemlere tabi tutulmuş ve ikisi arasındaki fark ortaya konulmuştur. Böylelikle 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin bağdaşıklık araçlarını kullanma üzerindeki etkisi ortaya çıkarılmıştır. Buna göre; öğrencilerin ön test çalışmalarında bulunan bağdaşıklık öğelerine ait bulgular incelendiğinde deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin bağdaşıklık öğelerini benzer sıklıklarda kullandıkları tespit edilmiştir. En fazla kullanılan bağdaşıklık aracı bağlaçlar, en az kullanılan ise değiştirimdir. Kara ve Kutlu (2016, s. 47) da Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerle yaptıkları çalışmada, öğrencilerin hazırladıkları metinlerde en fazla gönderim ögesini en az ise değiştirim ögesini kullandıklarını; Seçkin, Arslan ve Ergenç. (2014, s. 352) de Türk öğrencilerle yaptıkları çalışmada öğrencilerin en fazla kullandıkları bağdaşıklık aracının gönderim ögesi en az kullanılanın ise değiştirim olduğunu ortaya çıkarmışlardır. Benzer şekilde Keklik ve Yılmaz (2013, s. 139) da yaptıkları çalışmada öğrencilerin en fazla kullandıkları ögenin bağlama öğeleri en az kullandıkları bağdaşıklık ögesinin ise değiştirim olduğunu saptamışlardır.

Çalışmadan elde edilen verilere göre deney grubunda yer alan öğrencilerin kâğıt başına düşen ortalama bağdaşıklık aracı sayısı 37.2 (%27.60) iken kontrol grubunda yer alan öğrencilerin 39.4 (%29.8)'dir. Bu bulgulara göre, ön test çalışmalarında öğrencilerin bağdaşıklık aracı kullanma ortalamaları birbirine çok yakındır.

Çalışma grubunun yazma ürünlerinden elde edilen sonuçlara göre yabancı öğrencilerin bağdaşıklık öğelerini kullandıkları fakat kullanırken sorun yaşadıkları ortaya çıkmaktadır. Literatür incelendiğinde konuyla ilgili yapılan diğer çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşıldığı gözlemlenmiştir. Aramak (2016), yabancı öğrencilerin yazılı çalışmalarındaki bağdaşıklık araçlarının kullanım düzeylerini incelediği araştırmada, yabancı öğrencilerin bağdaşıklık araçlarını çok az kullandıkları; Yıldırım (2016), Türkçe öğrenen B1 düzeyindeki yabancı öğrencilerle yaptığı çalışmada, öğrencilerin bağdaşıklık öğelerini kullanırken problemler

yaşadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Bu durum ana dili Türkçe olan öğrenciler için de geçerlidir. Literatürdeki, ana dili Türkçe olan öğrencilerin çalışmalarında bağdaşıklık araçlarını kullanım oranlarını belirlemeye yönelik araştırmalar (Keçik, 1992; Karabağ ve İşsever, 1995; Can, 2012; Keklik ve Yılmaz, 2013; Karadeniz, 2015) incelendiğinde de benzer sonuçlara ulaşıldığı gözlemlenmiştir.

Öğrencilerin son test çalışmalarında bulunan bağdaşıklık öğelerine ait bulgular incelendiğinde de en fazla kullanılan bağdaşıklık aracının bağlaçlar, en az kullanılan ise değiştirim olduğu ortaya çıkmıştır. Son test kompozisyon çalışmalarından elde edilen verilere göre; deney grubunda yer alan öğrenciler kâğıt başına ortalama 52.2 (%27.01) bağdaşıklık aracı kullanmışken, kontrol grubunda yer alan öğrenciler ise 44.8 (%24.68) bağdaşıklık aracı kullanmıştır. Buna göre deney grubu öğrencileri son test çalışmalarında daha fazla bağdaşıklık aracı kullanmışlardır.

Yabancı literatürde bağdaşıklık araçlarının kullanımıyla ilgili çalışmalar incelendiğinde ise bağdaşıklık öğelerinin kullanımıyla ilgili şu sonuçlara ulaşıldığı tespit edilmiştir: Bae (2001) yaptığı çalışmada en fazla kullanılan bağdaşıklık ögesinin kelime bağdaşıklığı en az kullanılanın ise değiştirim olduğunu; Ramadan (2003) da benzer şekilde en fazla kullanılan ögenin kelime bağdaşıklığı en az kullanılanın da değiştirim olduğunu tespit etmişlerdir. Bu sonuçlar çalışmamızda elde edilen değiştirim ögesinin en az kullanılan bağlama ögesi olduğuna yönelik bulgularla uyuşmaktadır.

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin ön test ve son test çalışmalarında bağdaşıklık araçlarını kullanma oranları karşılaştırıldığında ise; deney grubunda yer alan öğrencilerin ön testte ortalama 37.2, son test çalışmalarında ise ortalama 52.2 bağdaşıklık aracı kullandıkları tespit edilmiştir. Kontrol grubunda yer alan öğrenciler ise ön test çalışmalarında ortalama 39.4 son test çalışmalarında ise 44.8 bağdaşıklık aracı kullanmışlardır. Bu sonuçlar, her iki grupta yer alan öğrencilerin de bağdaşıklık araçlarını kullanma oranlarının arttığını göstermektedir. Ancak artış oranları incelendiğinde deney grubu lehine çok daha ciddi bir yükselmenin olduğu söylenebilir. Bir metinde bağdaşıklık araçlarını kullanmamak o metni niteliksiz yapmaz. Aynı şekilde çok fazla kullanmak da iyi bir metin ortaya çıkacağına garanti vermez (Seçkin vd. 2014, s. 352). Fakat dilin özelliklerini bilerek, bağlama ve yerine uygun olarak bağlama öğelerini kullanmak hem yazar hem de okur açısından daha okunabilir metinler ve değerli metinler ortaya çıkmasında etkilidir. Okur için değerli ürünlerin ortaya konulabilmesinin gerekli ölçütlerinden biri olan bağdaşıklık ögesinin doğru kullanılmasını sağlamak ve kullanım sayısını artırmak için de bazı çalışmaların yapılması gerekmektedir. Uygulanabilecek çalışmalardan biri de 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli olabilir. Çünkü çalışmada elde edilen sonuçlara göre 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin öğrencilerin bağdaşıklık araçlarını kullanımlarına yönelik olumlu bir etkisinin olduğunu ortaya çıkmıştır.

Çalışmadan elde edilen sonuçlar neticesinde; yabancılara Türkçe öğretimi faaliyetinde bulunan kurumlara, eğitimcilere, yöneticilere ve araştırmacılara sunulabilecek öneriler şu şekilde sıralanabilir:

Dil merkezlerinde geleneksel yöntemlere bağlı kalarak yürütülen yazma çalışmalarının öğrencileri istenilen seviyeye çıkarması zordur (Karatay, 2011b: 1044). Özellikle “Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni”nde yer alan kazanımlara ulaştırabilmek bu yazma çalışmalarıyla

oldukça zordur. Öğrencileri bu seviyeye çıkarabilmek için onları geliştirebilecek, potansiyellerini kullanmalarına katkı sağlayacak farklı yol, yöntem, teknik ve modeller kullanılmalıdır.

Nitelikli yazma ürünlerinin ortaya konulması kendini tam ve doğru ifade edebilmek için önemlidir. Nitelikli ürünlerde ise bazı özellikler bulunur. Bu özelliklerin temelinde metinsellik ölçütleri yatar. Bir ürüne metinsellik ölçütlerine uyduğu derecede iyi bir üründür denilebilir. Bağdaşıklık da metinsellik ölçütlerinden biridir. Bir metinde bağdaşıklık öğelerinin kullanımı metni daha anlaşılır, akıcı ve sıkılmadan kolay okunabilir hâle getirmektedir. Bu nedenle öğrencilerin yazma çalışmalarında, bağdaşıklık öğelerini doğru kullanmalarının sağlanmasına dikkat edilmelidir.

Kaynaklar

- Açık, F. (2008). Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretilirken karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu*.
- Akbayır, S. (2007). *Cümle ve metin bilgisi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Altunkaya, F. (1987). *Cohesion in Turkish: a survey of cohesive devices in prose literature*. Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Alıylmaz, C. (2010). Türkçe öğretiminin sorunları. *Turkish Studies*, 5(3), 728-749.
- Aramak, K. (2016). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde bağdaşıklık araçlarının kullanım düzeyi üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı.
- Aydın, İ. ve Torusdağ, G. (2014). Türkçe öğretimi çerçevesinde yazınsal bir metin çözümleme örneği olarak Refik Halit Karay’ın garip bir hediyesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 3(4), 109-134.
- Bae, J. (2001). Cohesion and coherence in children’s written English: immersion and English-only classes. *Issues in Applied Linguistics*, 12(1), 51-88.
- Bağcı, H. ve Başar, U. (2013). *Yazma eğitimi*. (ed. Mustafa Durmuş ve Alparslan Okur). *Yabancılara Türkçe öğretimi el kitabı*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Balcı, H. A. (2009). *Metindilbilime kavramsal açıdan genel bir bakış*. Ankara: Bizbize.
- Beaugrande, R. ve Dressler, W. (1981). *Introduction to text linguistics*. London & New York: Longman.
- Büyükkiz, K. K. ve Hasırcı, S. (2013). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde sözcük öğretimi üzerine bir değerlendirme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10 (21) , 145-155.
- Büyüköztürk, Ş. vd. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, R. (2012). *Ortaöğretim öğrencilerinin yazılı anlatımlarında paragraf düzeyinde bağdaşıklık ve tutarlılık*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Ana Bilim Dalı Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Bilim Dalı.
- Çoban, A. (2012). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin oluşturdukları öyküleyici metinlerin bağdaşıklık ve tutarlılık ölçütlerine göre değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek

- Lisans Tezi, Kayseri: Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı.
- Er, O., Biçer, N. ve Bozkırlı, K. Ç. (2012). Yabancılara Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların ilgili alan yazını ışığında değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 1(2), 51-69.
- Erol, H. F. (2016). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisi*. (ed. Faruk Yıldırım ve Burak Tüfekçioğlu). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kuramlar-yöntemler-beceriler-uygulamalar*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Göçer, A. ve Moğul, S. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili çalışmalara genel bir bakış. *Turkish Studies*, 6(3), 797-810.
- Gutwinski, W. (1976). *Cohesion in literary texts*. Mouton & Co. N.V.: The Hague.
- Günay, D. V. (2017). *Metin bilgisi*. İstanbul: Papatya Bilim Üniversite Yayıncılık.
- Halliday, M.A.K. ve Hasan R. (1976). *Cohesion in English*. New York: Longman Group UK Limited.
- İşsever, S. (1995). *Türkçe metinlerdeki bağlantı öğelerinin metinbilim ve kullanımbilim açısından işlevleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kara, M. ve Kutlu, A. (2016). Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazılı anlatım metinlerindeki bağdaşıklık görünümleri. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 5(15), 47-62.
- Karabağ, S. ve İşsever, S. (1995). *Edinim sürecinde bağdaşıklık*. IX. Dilbilim Kurultayı (25-27 Mayıs 1992) Bildiriler içinde (s. 221-235). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Yayınları.
- Karadeniz, A. (2015). Metin dil bilimi temelli metin çözümlemesinin bağdaşıklık araçlarını kullanma ve tutarlı metin oluşturma becerilerine etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 1-17.
- Karatay, H. (2011a). *Süreç temelli yazma modelleri: planlı yazma ve değerlendirme*. (ed. Murat Özbay). *Yazma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Karatay, H. (2011b). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama*. Ankara: Berikan Yayınevi.
- Karatay, H. (2013). *Süreç temelli yazma modelleri: planlı yazma ve değerlendirme*. (ed. Murat Özbay). *Yazma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Keçik, İ. (1992). İlkokul öğrencilerinin özet ve hatırlama metinlerinde bağdaşıklık sorunu. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, 3, 71-75.
- Keklik, S. ve Yılmaz, Ö. (2013). 11. sınıf öğrencilerine ait öyküleyici metinleri bağdaşıklık ve tutarlılık açısından incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(4), 139-157.
- Kerimoğlu, C. (2016). *Genel dilbilime giriş*. Ankara: Pegem Akademi.
- Koç, A. A. (1992). Eğitim düzeyinin anlatı yapısına etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 275-296.
- McMillan, J. H. ve Schumacher, S. (2010). *Research in education: evidence-based inquiry* (7th ed.). Boston: Pearson.
- Miles, M. B. ve Huberman, M. A. (1994). *Qualitative data analysis*. London: Sage Publication.
- Myers, D. G. (1993). The rise of creative writing. *Journal of the History of Ideas*, 54(2), 277-297.

- Onursal, İ. (2003). *Türkçe metinlerde bağdaşıklık ve tutarlılık*. (ed. Kıran A., Korkut E. ve Ağıldere S.). *Günümüz dil bilim çalışmaları*. Ankara: Multilingual Yayınları, 121-133.
- Özkan, B. (2004). Metindilbilimi, metindilbilimsel bağdaşıklık ve Haldun Taner'in "On ikiye Bir Var" adlı öyküsünde metindilbilimsel bağdaşıklık görünümleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(1), 167-182.
- 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*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Seçkin, P.; Arslan, N. ve Ergenç, S. (2014). Bağdaşıklık ve tutarlılık bakımından lise ve üniversite öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 3(1), 340-353.
- Şentürk, N. (2009). *Planlı yazma ve değerlendirme modelinin 8. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- TDK. (2011). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Tiryaki, E. N. (2013) Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 38-44.
- Uzun, L. S. (1995). *Orhon yazıtlarının metindilbilimsel yapısı*. Ankara: Simurg Kitapçılık ve Yayıncılık.
- Ülper, H. (2008). *Bilişsel süreç modeline göre hazırlanan yazma öğretim programının öğrenci başarısına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldırım, S. (2016). *B1 düzeyinde Türkçe öğrenen yabancıların yazılı anlatımlarının bağdaşıklık düzeyleri (Gazi Tömer örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ana Bilim Dalı.

Extended Abstract

Introduction

Text, which can be defined as all the words that make up a text with form, expression and punctuation features (TDK, 2011) originates from the Latin word "textus". Text, which means "fabric" in Latin, is created by bringing together words and sentences to form a whole (Akbayır, 2007, p. 11; Onursal, 2003, p. 121) just like a fabric is created by bringing together threads.

According to Halliday and Hasan (1976, pp. 1-2), it is wrong to see all the sentences that come together as a text or to see the text as a structure composed of sentences. Because text is not a structure that can be measured by volume. What is important for text is the semantic integrity. Accordingly, anything from a single proverb to a discussion or a conversation can be considered textual.

According to Beaugrande and Dressler (1981, p. 3), the text, which has a communicative function, should contain seven criteria of textuality. A lack of one of these criteria damages the communication dimension of the text. Works with lack of or that do not involve communication dimension are not accepted as texts. (Aydın and Torusdağ, 2014, p.113) The criteria to be found in the texts can be listed as consistency, intentionality, acceptability, informativeness, appropriateness to the situation, intertextuality and cohesion.

Cohesion stands out when trying to establish the correct relation between elements that make up the text. Cohesion is the network of relations between the elements in the internal structure of a text (Kerimoğlu, 2016, p. 237). Individuals often refer to elements of cohesion when creating a text. It is possible to classify cohesion in various ways. According to Bae (2001, p. 56), who made the

classification consulted in the study, the types of coherence are: referent, connection elements, ellipsis, substitution and lexical bonds.

Method

Semi-experimental model, which is one of the quantitative research methods, was used in this study to determine the effect of 4+1 Planned Writing Model, shaped by Karatay (2011a), on students' use of cohesion tools, who learn Turkish as a foreign language. Students' frequency and percentage of use of cohesion tools were revealed by analyzing their pretest-posttest data from their compositions through quantitative evaluation and the effect of 4+1 Planning Writing and Evaluation Model on the correlation tools level of use was tried to be determined.

The study group of this research consists of 40 foreign students that get their education from Kilis 7 Aralık University, Turkish and Foreign Languages Education Research and Application Center (Kilis TÖMER) in the year 2016. The reasons for selecting Kilis TÖMER as the study place were that the researcher attended classes in Kilis TÖMER and the group was in easy reach.

The reason for selecting students on B2 and C1 levels to the study group is they these students have the skills to perform the requirements of the application model. For this reason, criterion sampling, one of the purposive sampling types, was used in determining the study group as B2 and C1 level. Of the 40 students included in the study group, 20 are in the experimental group and 20 in the control group.

Data from the study were obtained by applying them to the students included in the sampling from Kilis 7 Aralık University Turkish and Foreign Languages Education Research and Application Center. The application was completed in 10 weeks and 60 hours per 6 hours in the experimental group and Kilis TÖMER program was followed in the control group with a total of 60 hours. Researchers attended writing classes of both groups. Thus, only the effect of the method was controlled without teacher differences. "Cohesion Evaluation Form" created by using the criteria from "Cohesion Types" by Bae (2001) in order to reveal students' cohesion tools level of use was used in the study.

In order to ensure language validity of the form created with the Turkish translation of the study called "Types of Cohesion" prepared by Bae (2001), the original English text was translated to Turkish by a professional translation expert, then that was translated to English by another translation expert and the differences were analyzed by three experts (2 English lecturer and 1 linguistics expert) and no difference was found to affect the meaning.

Conclusion and Discussion

In order to determine the effect of 4+1 Planned Writing and Evaluation Model on students' use of cohesion factors in their writings, students' pretest compositions were analyzed and their frequency, average and percentage of using cohesion tools were calculated in the study. Then posttest compositions were subjected to the same procedures and the difference between the two was revealed. Thus, the effect of 4+1 Planned Writing and Evaluation Model on the use of cohesion tools was revealed. According to this, when students' rate of using cohesion tools in pretest and posttest studies in experimental and control groups are compared, students in the experimental group are determined to use cohesion tools 37.2% in pretest and 52.2% in the posttest studies. Students in the control group used cohesion tools in the pretest studies averagely 39.4% and 44.8% in the posttest studies. These results show that students in both groups increased their rates of using cohesion tools. However, the experimental group shows a much more serious increase considering the increase rates. Not using cohesion tools in a text does not make it unqualified. Likewise, using too much is not the guarantee of a good text. However, using connection and appropriate connection elements by knowing the features of the language is effective in creating more readable and valuable texts for both writers and readers. Certain studies need to be conducted in order to ensure the appropriate use of cohesion element, which is one of the required criteria to present valuable products for readers, and increase its amount of use. One of the studies that can be applied may be the 4+1 Planned Writing and Evaluation Model. Because according to the results of the study, 4+1 Planned Writing and Evaluation Model was revealed to have a positive effect on students' use of cohesion tools.

BAĞDAŞIKLIK DEĞERLENDİRME FORMU

	ÖĞRENCİ 1	ÖĞRENCİ 2	ÖĞRENCİ 3	ÖĞRENCİ 4
	Toplam Kelime Sayısı	Toplam Kelime Sayısı	Toplam Kelime Sayısı	Toplam Kelime Sayısı
BAĞDAŞIKLIK ÖGESİ	SIKLIK	SIKLIK	SIKLIK	SIKLIK
1. Gönderge				
1.1. Zamirler				
1.2. Özel isimler				
1.3. İşaret kelimeleri				
1.4. Karşılaştırma sıfatları				
2. Bağlaçlar				
2.1. Ekleme yapan				
2.2. Zıtlık bildiren				
2.3. Sebep-sonuç bildiren				
2.4. Zamansal bağlantı gösteren				
3. Eksiltme				
3.1. İsim eksiltme				
3.2. Fiil eksiltme				
3.3. Cümlenin eksiltilmesi				
4. Değiştirim				
4.1. İsim değiştirimi				
4.2. Fiil değiştirimi				
5. Sözcüksel Bağlar				
5.1. Eşdizimlilik				
5.2. Tekrarlama				
5.3. Eş anlam				
5.4. Zıt anlam				
5.5. Alt anlamlılık (Genelden özele doğru ilişki)				
5.6. İlişkili kelime (Parça bütün ilişkisi)				
TOPLAM				