

### 34. Dört Kare Yazma Yönteminin Türk Soylu Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarındaki Bağdaşıklık, Tutum ve Kaygılarına Etkisi<sup>1</sup>

Gökçen TEKİN<sup>2</sup>

Seda KAYA<sup>3</sup>

**APA:** Tekin, G. & Kaya, S. (2024). Dört Kare Yazma Yönteminin Türk Soylu Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarındaki Bağdaşıklık, Tutum ve Kaygılarına Etkisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö14), 616-634. DOI: 10.29000/rumelide.1456656.

#### Öz

Yazma becerisi, dilin üretici becerilerinden olması dolayısıyla hedef dilde belli bir birikim gerektirmektedir. Gerek ana dilde gerekse yabancı dil öğreniminde doğası gereği öğrencilerin oldukça zorlandıkları bir beceri olduğu yapılan çalışmalarla ortaya konmuştur. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde de öğrencilerin yazma becerisine yönelik kaygılarının diğer dil becerilerine göre daha yüksek olduğu, tutumlarının ise olumsuz yönde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar süreç temelli yaklaşımların esas aldığı yöntemlerle aksi yönde gelişimin sağlanabileceğini düşündüren sonuçlardır. Bu çalışmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Türk soylu 13 lisans öğrencisinin uzaktan eğitim aracılığıyla “Dört Kare Yazma Yöntemi” kullanılarak yazma becerileri geliştirilmeye çalışılmıştır. Uygulamaların sonunda öğrencilere uygulanan “Yazılı Anlatım Tutum ve Kaygı Ölçeği” ile “Bağdaşıklık ve Tutarlık Ölçme Aracı” kullanılarak öğrencilerin yazılı anlatım tutum, kaygı ve bağdaşıklık durumları, gönderim ve bağlama öğeleri açısından değerlendirilmiştir. Kullanılan ölçekler aracılığıyla bunları kullanım düzeyleri IBM SPSS Statistics 21 programında analiz edilmiştir. Öğrencilerin 6 haftalık uygulama sonunda yazılı anlatım tutum ve kaygılarında olumlu ya da olumsuz yönde anlamlı bir fark bulunmamakla beraber yazma ilgileri, yazım noktalama ve yazma becerilerinde olumlu yönde gelişme sağlandığı belirlenmiştir. Öte yandan Dört Kare Yazma Yöntemi, öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandıkları bağdaşıklık öğeleri üzerinde anlamlı bir fark oluşturamamıştır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dil öğrenim sürecinin başından itibaren öğrencilerin yazma becerisine özen göstermek yazma becerilerini geliştirmeye yardımcı olacaktır.

<sup>1</sup> **Beyan (Tez/ Bildiri):** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

**Çıkar Çatışması:** Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

**Finansman:** Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

**Telif Hakkı & Lisans:** Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmaları CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

**Kaynak:** Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur.

**Benzerlik Raporu:** Alındı – İntihal, Oran: %9

**Etik Şikayeti:** editor@rumelide.com

**Etik İzni:** Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulunca 27.10.2023 tarihi ve 2023/08 sayılı kararlar bu çalışma için etik izni verilmiştir.

**Makale Türü:** Araştırma makalesi, **Makale Kayıt Tarihi:** 09.01.2024-**Kabul Tarihi:** 20.03.2024-**Yayın Tarihi:** 21.03.2024; **DOI:** 10.29000/rumelide.1456656

**Hakem Değerlendirmesi:** İki Dış Hakem / Çift Taraflı Körleme

<sup>2</sup> Öğr. Gör. Dr., Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türk Dili Bölümü (Bolu, Türkiye) / Lect. Dr., Bolu Abant İzzet Baysal University, Turkish Language Departement (Bolu, Türkiye), gokcentekinbrs@gmail.com **ORCID ID:** 0000-0002-6956-1207, **ROR ID:** https://ror.org/01x1kqx83, **ISNI:** 0000 0001 0720 3140, **Crossreff Funder ID:** 501100002668

<sup>3</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve SB Eğitimi Bölümü (Bolu, Türkiye), (Bolu, Türkiye) / Asssit Prof. Dr., Bolu Abant İzzet Baysal University, Faculty of Education, Department of Turkish Teaching (Bolu, Türkiye), sedakayabp@gmail.com, **ORCID ID:** 0000-0002-4658-4924, **ROR ID:** https://ror.org/01x1kqx83, **ISNI:** 0000 0001 0720 3140, **Crossreff Funder ID:** 501100002668

**Anahtar Kelimeler:** Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, yazma becerisi, bağdaşıklık, dört kare yazma yöntemi, uzaktan eğitim.

## The Effect of the Four-Square Writing Method on the Cohesion, Attitudes and Anxiety of Turkish- Origin Students' Written Expressions<sup>4</sup>

### Abstract

Since writing skill is one of the productive skills of the language, it requires a certain knowledge of the target language. Studies have shown that it is a skill that students find very difficult due to its nature, both in mother tongue and foreign language learning. In teaching Turkish as a foreign language, it is seen that students' concerns about writing skills are higher than other language skills, and their attitudes are negative. These results suggest that development in the opposite direction can be achieved with methods based on process-based approaches. In this study, the writing skills of 13 undergraduate students of Turkish origin who learned Turkish as a foreign language were tried to be improved by using the "Four Square Writing Method" through distance education. At the end of the applications, the "Written Expression Attitude and Anxiety Scale" and the "Cohesion and Coherence Measurement Tool" were used to evaluate the student's written expression attitudes, anxiety, and cohesion, in terms of reference and linking elements. Using the scales used, their usage levels were analyzed in the IBM SPSS Statistics 21 program. At the end of the 6-week implementation, it was determined that there was no significant difference, positive or negative, in the students' written expression attitudes and concerns, but that there was an improvement in their writing interests, spelling punctuation, and writing skills. On the other hand, the Four-Square Writing Method did not create a significant difference in the cohesion elements used by the students in their written expressions. In teaching Turkish as a foreign language, paying attention to students' writing skills from the beginning of the language learning process will help improve their writing skills.

**Keywords:** Teaching Turkish as a foreign language, writing skill, cohesion, Four-Square Writing Method, distance learning.

### Giriş

#### Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yazma Becerisi

Yabancı dilde yazma becerisi, öğrenciler için ana dili eğitimi sürecinden daha farklı zorluklar barındırabilir (Özçelik, 2020). Dilin yapı bilgisi dışında yabancı dil ediniminde öğrencilerin kendilerini devamlı geliştirme aşamalarında olmaları sebebiyle özellikle yazma becerisi bir seviye meselesidir

<sup>4</sup> **Statement:** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation process of this study and all the studies utilised are indicated in the bibliography.

**Conflict of Interest:** No conflict of interest is declared.

**Funding:** No external funding was used to support this research.

**Copyright & Licence:** The authors own the copyright of their work published in the journal and their work is published under the CC BY-NC 4.0 licence.

**Source:** It is declared that scientific and ethical principles were followed during the preparation of this study and all the studies used are stated in the bibliography.

**Similarity Report:** Received – İntihal / Rate: %9

**Ethics Complaint:** editor@rumelide.com

**Ethics Permission:** Bolu Abant İzzet Baysal University, Human Research in Social Sciences Ethics Committee granted ethical permission for this study with the decision dated 27.10.2023 and numbered 2023/08.

**Article Type:** Research article, Article Registration Date: 09.01.2024-Acceptance Date: 20.03.2024-Publication Date: 21.03.2024; DOI: 10.29000/rumelide.1456656

**Peer Review:** Two External Referees / Double Blind

(Matsuda ve Silva, 2019; İlhan ve Tutkun, 2020). Üretici bir beceriyi herhangi bir dilde kullanabilmek dilin belli yapılarını kullanım boyutuna taşıyabilme becerisine sahip olmak demektir. Matsuda ve Silva (2019), yazmanın, yazma unsurları arasındaki ilişkinin dikkate alınması olan ilişkisel yön, fikirlerin geliştirilmesi ve iletilmesi için çeşitli stratejilerin kullanılması olan stratejik yön ve farklı söylemleri ifade eden metinsel yönü içerdiğini belirtir. Dolayısıyla yabancı dilde yazma becerisi sadece yazma becerisinin kendi doğası gereği dille üretimin çaba gerektirmesi dışında hedef dilde de bir bilgi birikimi gerektirir.

İnsanların yazma becerisini kullanma sebepleri yalnızca müfredat gereği olması değildir. Aynı zamanda yazma becerisi insanlarda dille ilgili yapı ve kelime bilgisini pekiştirirken dile fazlaca dahil olma fırsatı da tanır (Raimes, 1983). Ancak yabancı dilde yazma becerisi dil öğrenen bireylerde bir tür kaygıya sebep olabilmektedir. Bu kaygı psikologlar tarafından *özel kaygı durumu* olarak adlandırılmaktadır (Horwitz, Horwitz, Cope, 1986). Dil becerisine özgü bu durum, yabancı dil öğrenme sürecinde oluşan olumsuz duygu ve tutumlardan biri olabilir (Cheng, Horwitz ve Schallert, 1999). Yabancı dil öğrencileri genel olarak yazmayla ilgili düşük öz yeterlikten, yazma etkinliğine yönelik olumsuz etkilerden ya da değerlendirilmekten endişelenmektedir. Bu nedenle çeşitli yöntem ve tekniklerle öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek yazma becerisine olan kaygı ve tutumlarını değiştirmede etkili olabilir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimindeki yazma becerisi çalışmaları incelendiğinde kaygı ile ilgili olanlar başta olmak üzere (Aramak, 2016; Barış ve Şen, 2019; Güneyle ve Gökçebağ, 2018; İşcan, 2015; Maden, Dincel ve Maden, 2015; Özdemir, 2013; Tunçel, 2014; Yoğurtçu ve Yoğurtçu, 2013); tutum (Akbulut, 2016; Karatay ve Kartallıoğlu, 2016; Süğümlü ve Çinpolat, 2023; Tay ve Doğan Kahtalı, 2023); bağdaşıklık (Ercan Güven ve Akpınar, 2020; Balcı ve Melanhoğlu, 2016; Karakoç Öztürk ve Dağıstanlıoğlu, 2018; Kara ve Kutlu, 2016; Öztürk ve Alan, 2020) ve Dört Kare Yazma Yöntemi (Karatay, İpek ve Karabuğa, 2018) ile ilgili çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Yapılan çalışmalarda Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin dile ve dil becerilerinden yazmaya ilişkin kaygılı oldukları ve tutumlarının, yazılı anlatımlarındaki bağdaşıklık öğelerini kullanım durumlarının geliştirilebilir olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki birlik ve bütünlüğün sağlanması yazma becerilerini geliştirmede oldukça önemlidir. Yalnızca bir konu üzerinde akla gelen cümlelerin dizilişi değil aynı zamanda birbiri ile uyum içerisinde bir anlatım yapabilmenin öğretimi de öğrencilerdeki yazma becerisine olan tutumu olumlu yönde etkileyebilir. Hedef dile yönelik öğrenilen dilbilgisel yapıların ve kelime bilgisinin bir metin oluşturacak şekilde kullanımına yönelik çalışmalar yapmak öğrencileri bilişsel olarak da geliştirip kendilerine özgüven duymalarını; yazma becerilerinde gelişim göstermelerini sağlayabilir.

## Metin

Kelime, söz grupları ve cümlelerin birleşimi sonucunda yeni bir anlam üreten birlikler olarak ifade edebileceğimiz metin kavramı için farklı tanımlar mevcuttur. “Bir yazıyı biçim, anlatım ve noktalama özellikleriyle oluşturan kelimelerin bütünü” (<https://sozluk.gov.tr/>) ya da “anlamsal bütünlük gösteren cümleler dizisi” olarak tanımlanan (Aksan, 2007) metin kavramı, dilsel açıdan bir bildirişim değeri taşımaktadır. Yazar, cümleleri sıralama biçimini ve anlamsal bütünlüğü bilinçli bir şekilde oluşturmaktadır. Bu oluşum, ortaya çıkan son hâliyle kendi başına bir anlam ifade etmektedir. Metnin içerisindeki cümlelerin ayrı ayrı anlamlarından ziyade metnin kendine özgü bir değeri bulunmaktadır (Aşkın Balcı, 2006) çünkü metinler, biçim değil bir anlam birimidirler (Halliday ve Hasan, 1976).

Seslerden başlayarak paragraflara uzanan dil yapılarının birleşimi ile ortaya çıkan metin, okumaya konu olan ve kendi içerisinde kelime ve cümlelerle bir anlam bütünlüğü taşıyan bir yapıdır (Karatay, 2010;

Onursal, 2003). Bir metnin uzunluğu boyut olarak değişebilmekle beraber anlamsal bağlantılarını cümle bağdaşıklığında bulundurur (Altunkaya, 1987) ve ortaya yazarın oluşturduğu bağlamı okuyucunun çözümlendiği söz dizimsel ve anlambilimsel cümle ötesi bir yapı (Hirik, 2020) çıkar. Metni oluşturan cümleler birbirlerine bağdaşıklık ve tutarlılık ölçütleriyle bağlanırlar ve bir amaç doğrultusunda sınırlandırılırlar (Onursal, 2003). Bu tanımlamalar ve açıklamalardan art arda veya rastgele dizili cümlelerin bir metin değeri taşımayacağı anlaşılmaktadır.

Metnin bir anlam değerinin olması ve okuyucuya belirli bir ifade değeri taşıması metnin temel özelliğidir. Bir dil yapısının metin niteliği taşıyabilmesi ve iletişim koşullarını yerine getirebilmesi için belli başlı özelliklere sahip olması gerekmektedir. De Beaugrande ve Dressler (2002) bunları 7 başlıkta değerlendirirken bağdaşıklık ve tutarlılığı metin merkezli; diğerlerini ise kullanıcı merkezli olarak nitelendirir:

1. *Bağdaşıklık*; metnin yüzey yapısındaki bileşenlerinin, kelimelerin, birbiri ile nasıl bağlantılı olduğuyla ilgilidir. Yüzey yapıdaki ilişkileri açıklayan her Őey, yani uyum bağdaşıklık kavramına dahildir. Günay (2007), tarafından *bir yazının metin olmasını sağlayan metin içi ilişkilerin, dille ilgili özelliklerin tamamı* olarak da tanımlanmaktadır.
2. *Tutarlılık*; metnin yüzey yapısının altında yatan kavram ve ilişkilerin düzenlenmesiyle ilgilidir. Günay (2007) tutarlılığı, *metnin tümünü anlamsal olarak değerlendirmek* olarak nitelendirmektedir. Tutarlılık ile metindeki birlik ve bütünlüğün zihinde anlamlı bir Őema oluşturması ve konu etrafında Őekillenmesi sağlanır (Karatay, 2010). Tutarlı bir metnin metin içi yapıların birbirine bağlı olduğunu, anlamlı ve sadece bir cümle karmaşası olmadığını (Kılıç, 2007) okuyucuya hissettirir.
3. *Amaçlılık*; bir metnin, *düşüncelerini* ve amaçlarını gerçekleştirmek ve belirlenen hedef doğrultusunda uyumlu olmak olarak betimlenebilir. Kılıç (2007), bir metinde amaçlılığın doğal zaman düzeni, ilişkililik, kısalık ve açıklıkla gösterildiğini belirtir.
4. *Kabul edilebilirlik*; metnin kendisinden beklenen kullanılışlılık, ilgililik ve tutarlılık gibi özellikleri yapısında bulundurması olarak tanımlanabilir (Kılıç, 2007). Günay (2007), bir metnin kendi biçimsel kapalılığı içinde algılanması gerektiğini belirtir. Kabul edilebilirlik aynı zamanda metnin kendi soyut dünyasıyla gerçek dünya arasındaki ilişkiyi sağlar.
5. *Bilgilendiricilik*; okuyucunun beklentilerine ve bilme isteğine ne ölçüde hitap ettiği ile ilgilidir.
6. *Durumsallık*; bir metnin, meydana gelen bir durumla ve metinsel bağlamla ilgili olması halidir (Yılmaz, 2021). Metnin konusu, hitap ettiği kitle, belirlediği amaç ve metin türüne uygun düşecek bir anlatıma sahip olmayı gerektirir.
7. *Metinlerarasılık*; bir metnin kullanımını daha önce karşılaşılan bir veya daha fazla metnin bilgisine bağlı kılan faktörlerle ilgilidir (De Beaugrande, Dressler, 2002). “Metinlerarasılık kavramı, bir metin ya da metinler grubunun başka metinlerle olan açık ya da gizli ilişkilerini belirtir. Her metin, kendisinden önce yazılmış başka metinlerden Şekil, içerik veya başka bir açıdan az ya da çok, doğrudan veya dolaylı olarak etkilenmiştir.” (Günay, 2007). Başka bir deyişle, bir yazarın, başka bir yazarın kullanımlarını kendi metni ile birleştirerek yeni ve özgün bir metnin ortaya çıkarmasıdır (Bulut, 2018).

## Bağdaşıklık

Genel olarak bağdaşıklık, bir metnin cümle ve cümlecikleri arasındaki belirli gramer ve sözcüksel özellikler tarafından yönlendirilen ilişkileri açıklar (Altunkaya, 1987). Metinsellik özelliklerinden biri olan bağdaşıklık, bir metnin kendi içerisindeki uyumu ve bir ögenin açıklanmasında başka unsurların kullanılması (Coşkun, 2005; Karadeniz, 2015; Onursal, 2003) olarak da tanımlanabilir. Cümlelerin art arda gelmesinden farklı olarak bir metin oluşturabilmenin ilk koşulu olan ve metnin yüzey yapısıyla ilgili olan bir özelliktir. Bağdaşık metinlerde bir ögenin yorumu bir başka ögeye bağlıdır. Aynı zamanda metin kavramının içerdiği bütünlüğü şekil olarak yansıtması bakımından da metnin temel özelliği niteliğindedir (Karatay, 2010).

Anlamsal bir kavram olan bağdaşıklık, metnin içinde var olan ve onu metin olarak tanımlayan anlam ilişkilerine gönderme yapar. Bağdaşıklık metindeki unsurlardan birinin, diğerinin eksikliği durumunda anlam kodunun çözülemeyeceği kadar kendisine şart koşmak olarak betimleyen Halliday, Hasan, (1976) beş tür bağdaşıklıktan söz eder. Bunlar:

**1.1. Gönderim (reference):** Metinde bir kez söylenen bir kelimenin onu karşılayan başka bir kelimeyle temsil edilmeye devam etmesidir. Gönderim, art gönderim ve ön gönderim olmak üzere iki şekilde yapılabilir. Zamirler, isim öbekleri (Turan, Zeyrek, Bozşahin, 2012), kişi zamirleri, ilgi, işaret ve dönüşlülük zamirleri ve ekleri, belirteçler veya işaret sıfatları bu gönderimin unsurlarıdır (Karatay, 2010). Metinde gönderimin kullanılması ifadenin gereksiz yere uzamasını engeller ve böylece daha anlaşılır bir metin ortaya çıkar (Coşkun, 2005).

**1.2. Değiştirim (substitution):** İsim, fiil ve cümleye dayalı değiştirim olmak üzere üç şekilde görülebilen değiştirim, cümledeki bir dilsel ögenin başka cümlede başka bir dilsel ögeyle ifade edilmesidir ve eksilti olarak da değerlendirilebilir (Karatay, 2010). Metindeki bir ögenin yerini, şahıs zamiri olmayan (Witte ve Faigley, 1981) bir başka ögenin alması yoluyla oluşur (Coşkun, 2005).

**1.3. Eksilti Yapı (ellipsis):** Bir cümlelerin metinsel veya anlamsal alanını bir sonraki cümleye genişletmektir (Witte ve Faigley, 1981). Zamirler, işaret sıfatları, yer ve zaman belirteçleri kullanılarak eksilti yapılabileceği gibi cümlede çeşitli görevler gören bazı kelimelerin/kelime gruplarının cümleden çıkarılmasıyla da eksilti gerçekleştirilebilir (Karatay, 2010). Eksilti anlatımda bazı ifadelerin düşürülmesi, okuyucunun algılamasını olumsuz biçimde etkilemeyecek şekilde yapılır (Coşkun, 2005). Bunlar isim, fiil öbeği veya cümle düzeyindeki yapısal ilişkiler olabilir (Turan, Zeyrek ve Bozşahin, 2012).

**1.4. Bağlaçlar (conjunctions):** Bağlaçlar, kelime ve cümlelerin yanı sıra cümleden daha büyük metin gibi yapıları anlamsal, biçimsel ve kullanımsal olarak bağlama görevini üstlenen dil unsurlarıdır. Farklı bağlaçlar metinde ekleyici, karşılaştırma-zıtlık; sebep-sonuç, açıklama; koşul gibi farklı anlamsal ilişkiler yaratır (Karatay, 2010; Turan, Zeyrek ve Bozşahin, 2012).

**1.5. Sözcüksel bağdaşıklık (lexical cohesion):** Aynı kavram alanından sözcüklerin kullanılması durumudur. Bir sözcüğün art arda gelen iki cümlede de geçmesi, tekrar etmesi ve bağlama uygun sözcüklerin (Karatay, 2010) zıt ya da eş anlamlıların kullanılması sözcüksel bağdaşıklık örnekleridir (Turan, Zeyrek ve Bozşahin, 2012).

Okuyucunun bağdaşıklık olmadığı bir metni sağlıklı bir iletişim aracı olarak kullanarak verilmek istenen mesajı tam ve doğru olarak metinden alması beklenemez (Otan ve Otan, 2014) çünkü metindeki bütünlük bağdaşıklıkla sağlanır (Yağcıoğlu, 1999). Bu da kullanılan ögelerin yorumunun diğerine bağlı

olması ile kurulur (Shi, 1993). Metnin hem kendi içerisinde hem derin yapıda bağlılığı bağdaşık ve tutarlı olabildiği ölçüde gerçekleşir.

### **Dört Kare Yazma Yöntemi**

Dört Kare Yazma Yöntemi, Gould tarafından geliştirilen, süreci temele alan bir yazma yöntemidir. Bu yöntemde amaç öğrencilerin yazma sürecindeki düşüncelerini organize edebilmeleri; ana fikir etrafında yer alacak yardımcı ve destekleyici düşüncelerin neler olabileceğini planlayabilmeleri ve en önemlisi bunları somutlaştırabilmeleridir. Bunun içi bir kâğıdın dörde bölünmesiyle bir grafik örgütleyici oluşturulur. Dört ayrı kareden oluşan bu kâğıt üzerinde öğrenciler aşında dört ayrı paragrafı oluşturabilme sürecine dahil edilirler. Bu yöntem, herhangi bir yazı tipi ve konuda kullanılabilir olması, karelerde yapılacak işlemlere öğrencilerin aşına olması ve öğrencilerin dikkatle odaklanmalarını sağlamaı açısından oldukça faydalıdır (Gould ve Gould, 1999). Yöntemin dört basamağı vardır. Bu basamaklardaki işlem adımları aşağıdaki gibidir (Karatay, İpek ve Karabuğa, 2018):

#### **1. Basamak:**

1. Öğrencilerle iş birliği içerisinde bir konu belirlenir ve bu çalışma kağıdının ortasındaki konu kısmına yazılır.
2. 1, 2 ve 3 numaralı karelere bu konu ile ilgili birer fikir cümlesi belirtilir.
3. Belirtilen fikir cümlelerine dayanarak 4 numaralı kareye özet yazılır.

#### **2. Basamak:**

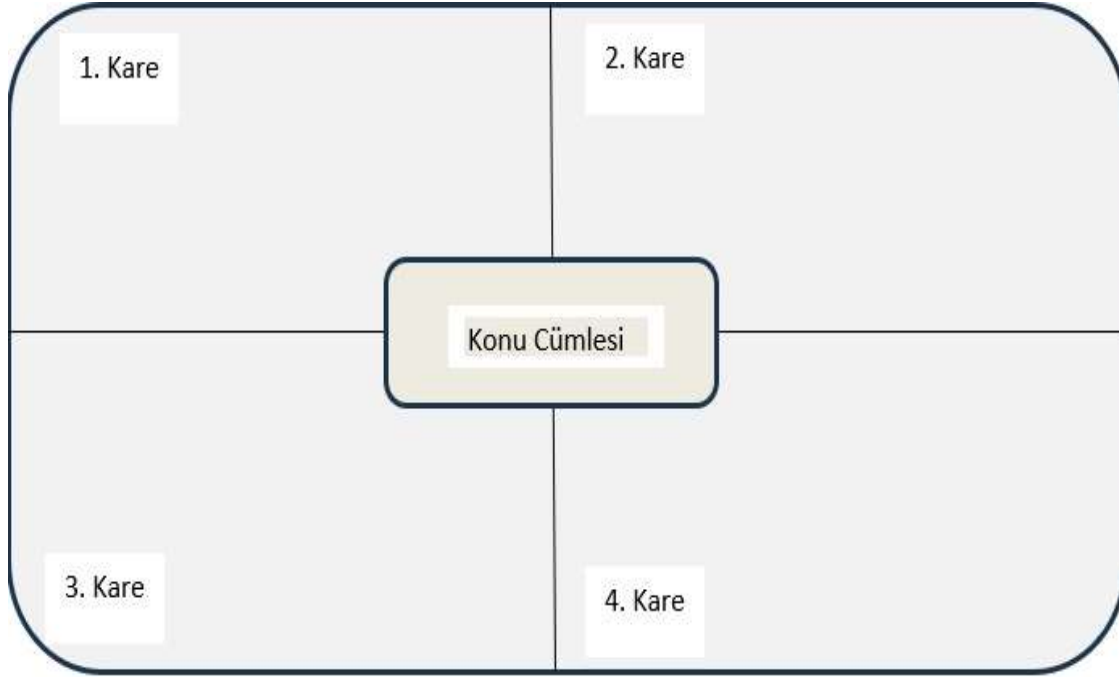
1. 1,2 ve 3 numaralı karelere birinci basamakta belirtilmiş olan fikirlerle ilgili olarak üçer anahtar kelime yazılır.
2. Anahtar kelimelerin karelerde bulunan fikirlerle olan ilişkileri gözden geçirilir; gerek varsa düzeltmeler yapılır.
3. 4 numaralı karedeki özet bölümü karelerdeki fikirleri kapsayacak şekilde güncellenir.

#### **3. Basamak:**

1. İlk 3 kareye yazılmış olan anahtar kelimeler sıfatlarla detaylandırılarak fikirleştirilir; cümlelere dönüştürülür.
2. Öğrenciler karelerdeki fikirlere kendi duygu ve düşüncelerini eklerler.

#### **4. Basamak:**

1. Bu aşamada öğrenciler karelerin içerisine yazdıkları cümleleri örneklendirirler.
2. Sonuç bölümü olan 4 numaralı karedeki özeti güncelleyip geliştirirler ve yazma çalışmasını uygun şekilde bitirirler.
3. Son olarak, verilen bağlaç listesinden (bkz. Ek-1) karelerdeki yazılarına uygun bağlaçları seçerek paragraflar arasındaki geçişi sağlamış olurlar.



**Şekil 1.** Dört Kare Yazma Yöntemi Çalışma Kâğıdı.

### **Araştırmanın amacı**

Yabancı dilde yazma becerisi birçok farklı açıdan öğrenciler için zor olarak nitelendirilmektedir. Bu durumun oluşmasında yazma becerisinin doğası gereği birtakım çaba gerektirici özellikler dışında; üretici becerilerin ifadesinin hem ana dil hem yabancı dil için belli bir birikim gerektiriyor olması da bir etkidir. Bunların yanı sıra bireysel farklılıklar, dil öğrenmeye olan inanç, tutum, kaygı gibi psikolojik unsurlar da sürece dâhildir. Yazma becerisinin bir yazı ortaya çıkarmak olmaktan ziyade biliş ve pratiğe dayalı bir gelişim takip ettiği bilinci öğrencilere kazandırılmalıdır. Bu da süreç temelli yazmaya odaklanmayı gerektirir. Sürecin temel alındığı bir durumda bireyler yalnızca ortaya çıkan yazılı anlatım ürününe değil sürece odaklanarak bir bütünsellik görürler. Sürece dayalı yazma yöntemlerinden biri de Dört Kare Yazma Yöntemidir. Yöntem, öğrencilerin yazma sürecinde fikirlerini somutlaştırabilmelerine, planlayıp organize edebilmelerine yardımcı olmaktadır. Öğrenciler her aşamayı somut bir şekilde takip ederek gelişimi izleyebilmektedirler. Bu çalışmada, Türk soylu lisans öğrencilerinin uzaktan eğitim yoluyla Dört Kare Yazma Yöntemi (DKYY) aracılığıyla yazma becerileri geliştirilmeye çalışılmış ve bu yöntemin öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki bağdaşıklık kullanım durumlarına, yazma becerisi tutum ve kaygılarına etkisi incelenmiştir. Çalışma, bağdaşıklık unsurları arasından gönderim ve bağlama ögeleri ile sınırlandırılmıştır.

### **Araştırma soruları**

1. Türk soylu lisans öğrencilerinin DKYY öncesi yazılı anlatım metinlerinde bağlama ögelerini kullanma düzeyi nedir?
2. Türk soylu lisans öğrencilerinin DKYY öncesi yazılı anlatım metinlerinde gönderim ögelerini kullanma düzeyi nedir

3. DKYY, Türk soylu lisans öğrencilerinin gönderim ve bağlama öğeleri kullanım düzeylerini artırmada etkili midir?
4. DKYY, Türk soylu lisans öğrencilerinin yazılı anlatım tutum ve kaygı düzeylerini geliştirmede etkili midir?

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Araştırma, zayıf deneysel modellerinden tek grup ön test – son test yöntemine göre desenlenmiştir. Bu yöntemde bir gruba ön test uygulandıktan sonra bir işlem gerçekteştirilir ve daha sonra son test uygulanır. Ön ve son test farklı zamanlarda uygulanan aynı testlerdir. Ön testle son test arasındaki farkın anlamlılığı incelenir (Büyüköztürk ve diğ. 2016).

Araştırmada, DKYY'nin Türk soylu lisans öğrencilerinin serbest yazma çalışmalarında bağdaşık metin üretme becerileri, metin oluşturmada gönderim ve bağlama öğelerini kullanabilme düzeyleri ve yazılı anlatım tutum ve kaygıları üzerindeki etkisi IBM SPSS Statistics 21 programı kullanılarak incelenmiştir.

### Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi lisans programlarında öğrenim gören 13 Türk soylu öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin 7'si Azeri, 5'i Türkmen ve 1'i Uygur'dur. Katılımcıların 7'si kız, 6'sı erkektir. Araştırmanın çalışma grubu Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1.** Çalışma Grubu

Katılımcı	Ülke	Cinsiyet
1.	Azerbaycan	Kız
2.	Azerbaycan	Kız
3.	Azerbaycan	Kız
4.	Azerbaycan	Erkek
5.	Azerbaycan	Erkek
6.	Azerbaycan	Erkek
7.	Azerbaycan	Erkek
8.	Türkmenistan	Erkek
9.	Türkmenistan	Erkek
10.	Türkmenistan	Kız
11.	Türkmenistan	Kız
12.	Türkmenistan	Kız



13.

Çin

Kız

### Uygulama Süreci

Uygulamalara başlamadan önce öğrencilerden belirlenen konuda bir yazı yazmaları ve öğrencilere yazılı anlatım tutum ve kaygı ölçeğini doldurmaları istenmiştir. Ardından altı hafta boyunca uzaktan eğitim yoluyla DKYY kullanılarak yazma çalışması yapılmıştır. Uygulama sonunda öğrencilerden tekrar istenen yazma çalışmaları ve yazılı anlatım tutum ve kaygı ölçeği ise bu çalışmanın son test dokümanlarını oluşturmuştur. Uygulamalar uzaktan eğitim yoluyla ve bir ders saati ile sınırlandırılmıştır. Uygulamaya başlamadan önce DKYY öğrencilere tanıtılmış; örnek bir çalışma yapılmıştır. Yazma konularının belirlenmesinde öğrencilerin fikirleri üzerinde dikkatle durulmuş; keyifle fikir üretecekleri konular seçilmesine özen gösterilmiştir. Her hafta uygulama sonrasında yazma süreci tamamlandıktan sonra öğrenci yazıları incelenmiş ve öğrencilere eksik veya hatalarla ilgili geliştirici önerilerde bulunulmuştur.

**Tablo 2.** Haftalık Yazma Konuları

Hafta	Yazma Konusu
1.	Teknolojik gelişimlerin hayata katkısı
2.	Eğitimin önemi
3.	Sağlıkta gelecek
4.	Aşk ve edebiyat
5.	Dijital bağımlılık
6.	Medyanın topluma etkisi

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama araçları olarak Karatay (2020) tarafından geliştirilen “Yazılı Anlatım Tutum ve Kaygı Ölçeği” ile “Bağdaşıklık ve Tutarlılık Ölçme Aracı” Karatay (2010) kullanılmıştır.

### Yazılı Anlatım Tutum ve Kaygı Ölçeği

Ölçek, Karatay (2020) tarafından geliştirilmiş 5’li likert tipi bir ölçektir. “Kesinlikle katılmıyorum” ile “Tamamen katılıyorum.” arasında puanlandırılmaktadır. Ölçeğin bu çalışma için Cronbach’s Alpha değeri 0,877; alt kategorilerden yazma ilgisi Cronbach’s Alpha değeri 0,863, yazım ve noktalama becerisi Cronbach’s Alpha değeri 0,825, yazma becerisi Cronbach’s Alpha değeri 0,926; yazma kaygısı Cronbach’s Alpha değeri 0,644 olarak bulunmuştur. Bu değerler ölçeğin ve alt kategorilerin güvenilir olduğunu göstermektedir.

### Bağdaşıklık ve Tutarlılık Ölçme Aracı

Karatay (2010) tarafından geliştirilen bu ölçek öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki gönderim, eksiltile anlatım, değiştirim, bağlama öğeleri, kelime bağdaşıklığı ve tutarlılık durumlarını eşit aralıklı üç dereceli yazılı anlatımı değerlendirme (1-1,4-zayıf; 1,5-2,4-orta ve 2,5-3-iyi) şeklinde ölçmektedir. Bağdaşıklık öğelerinden kelime bağdaşıklığını, bağlama öğelerini kullanma ve tutarlı metin oluşturabilme

düzeylerini değerlendirmede Halliday ve Hasan'ın (1976) ortaya koyduğu metinsellik ölçütleri esas alınmıştır. Buna göre bağdaşıklık öğelerini kullanabilme ve metinde anlamsal bir tutarlılık sağlayabilme düzeyi (1-1.4) puan arasında olanlar için *zayıf*; (1.5-2.4) puan arasında olanlar için *orta*; (2.5-3) puan olanlar için de *iyi* olarak değerlendirilmektedir (Karatay, 2010).

### Veri Toplama Tekniği

Bu araştırmanın verilerini öğrencilerin yazılı anlatım kağıtları ve yazılı anlatım tutum ve kaygı ölçeklerine verdikleri cevaplar oluşturmaktadır. Verileri toplamada doküman inceleme tekniğinden yararlanılmıştır. Bağdaşıklık ve tutarlılık ölçme aracına (Karatay, 2010) göre incelenen yazılı anlatım kağıtları ve yazılı anlatım tutum ve kaygı ölçeğine (Karatay, 2020) verdikleri cevaplar doküman inceleme tekniği ile araştırmanın verilerini ortaya çıkarmıştır.

### Veri Analiz Tekniği

Araştırmanın verileri IBM SPSS Statistics 2021 programında analiz edilmiştir. Verilerin normallik dağılımlarını incelemek için normallik analizi, frekans, ortalama ( $\bar{x}$ ), yüzde (%) gibi betimsel istatistik analizlerinin yanı sıra örneklem büyüklüğü ve normallik analiz sonuçlarına göre belirlenen İlişkili Örneklem t Testi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır.

### Bulgular

**Birinci Soru:** Türk soylu lisans öğrencilerinin DKYY öncesi yazılı anlatım metinlerinde bağlama öğelerini kullanma düzeyi nedir?

Bu sorunun cevabı için katılımcı ve kullanım sayısı, kullanım ortalaması, kullanım yüzdesi ve kullanma düzeylerini belirlemede betimsel istatistik analizinden faydalanılmıştır.

**Tablo 3.** Türk Soylu Lisans Öğrencilerinin DKYY Öncesi Bağlama Öğelerini Kullanma Düzeyi

Bağlama öğeleri	N	Kullanım Sayısı	Kullanım Ortalaması	Kullanım Yüzdesi	Kullanım Düzeyi
			$\bar{x}$	%	$\bar{x}$
Ekleyici	13	125	9,538	53,19	4,33
Ayırt edici	10	19	1,462	8,08	1,33
Zatlık/Berberlik Bildiren	10	21	1,615	8,93	1,50
Zaman Bildiren	7	15	1,154	6,38	1,33
Sıralama Bildiren	3	4	,308	1,70	1,00
Koşul Bildiren	4	6	,462	2,551	1,00
Açıklama Bildiren	2	3	,231	1,27	1,00
Örnekleme Bildiren	3	4	,308	1,70	1,00

Varsayım Bildiren	0	0	0	0	1,00
Sebeup-Sonuç/ Bildiren	12	26	2,000	11,06	1,50
Sonuç-Sebeup Bildiren	12	12	,923	5,10	1,00
Toplam	76	235	1,636	100	1,45

Tablo 3'te görüldüğü üzere Türk soylu lisans öğrencilerinin yazılı anlatımlarında bağlama ögelerinden sırasıyla en çok ekleyici (%53,19), sebep-sonuç (%11,06), zıtlık/beraberlik (%8,93), ayırt edicilik (%8,08) ve zaman (6,38) bildiren bağlama ögelerini kullandıkları görülmektedir. Öğrencilerin en az kullandıkları bağlama ögeleri ise sırasıyla varsayım bildiren ögeler dışında açıklama (%1,27), örnekleme/sıralama (%1, 70) ve koşul (%2,55) bildiren bağlama ögeleridir.

Öğrencilerin yazılı anlatımlarında bağlama ögelerini kullanma düzeyi incelendiğinde ise kullanım düzeylerinin ekleyici bağlama ögelerinde iyi (4,33); zıtlık/beraberlik ve sebep/sonuç (1,50) bildiren bağlama ögelerinde orta; ayırt edici/zaman bildiren (1,33) ve diğer bağlama ögelerinde zayıf oldukları belirlenmiştir. Genel olarak öğrencilerin bağlama ögelerini kullanma düzeyleri zayıf (1,45) bulunmuştur.

**İkinci Soru:** Türk soylu lisans öğrencilerinin DKYY öncesi yazılı anlatım metinlerinde gönderim ögelerini kullanma düzeyi nedir?

**Tablo 4.** Türk Soylu Lisans Öğrencilerinin 4 Kare Yazma Tekniği Öncesi Gönderim Ögelerini Kullanma Düzeyi

Gönderim ögeleri	N	Kullanım Sayısı	Kullanım Ortalaması	Kullanım Yüzdesi	Kullanım Düzeyi
			$\bar{x}$	%	$\bar{x}$
Şahıs Zamiri	12	26	2,00	22,88	1,61
Dönüştürülük Zamiri	6	8	,615	7,04	1,00
İlgi Zamiri	1	1	0,77	0,88	1,46
İşaret Zamiri	9	20	1,538	17,6	1,00
İşaret Sıfatı	9	11	,846	9,68	1,00
Karşılaştırma	9	22	1,692	19,36	1,92
Toplam	46	88	1,243	100	1,33

Tablo 4'te görüldüğü üzere Türk soylu lisans öğrencilerinin yazılı anlatımlarında gönderim ögelerinden sırasıyla en çok şahıs zamiri (%22, 88), karşılaştırma (19, 36), işaret zamiri (%17,6,) işaret sıfatı (9,68) ve dönüştürülük zamiri (7,04) kullandıkları görülmektedir. Öğrencilerin en az kullandıkları gönderim ögeleri ise ilgi zamiridir (%0, 88).

Öğrencilerin yazılı anlatımlarında gönderim ögelerini kullanma düzeyi incelendiğinde ise kullanım düzeylerinin karşılaştırma ögesinde (1,92) orta düzeyde, şahıs zamirinde (1,61) orta düzeyde, ilgi zamiri

ve diğer bağlama ögelerinde zayıf düzeyde (1,46) oldukları belirlenmiştir. Genel olarak öğrencilerin gönderim ögelerini kullanma düzeyi aritmetik ortalaması ise zayıf (1,33) düzeyde olduğu belirlenmiştir.

**Üçüncü Soru:** DKYY, Türk soylu lisans öğrencilerinin gönderim ve bağlama ögeleri kullanım düzeylerini arttırmada etkili midir?

Bu sorunun cevabını bulmak için öncelikle gönderim ve bağlama ögelerinin ortalama farklarının normallik dağılım analizi yapılmış ve verilerin normal dağıldığı belirlenmiştir. Ortalama farkları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için parametrik testlerden İlişkili Gruplar t Testi yapılmış ve sonuçları aşağıdaki tabloda paylaşılmıştır:

**Tablo 5.** İlişkili Gruplar t Testi

Tablo 5'teki sonuçlar gönderim ve bağlama ögeleri ortalama farkları arasında olumlu ya da olumsuz

	N	Ortalama	Standart sapma	t	df	Sig. (2-tailed)
Bağlama Ön-Son Ortalama	13	,01399	,26203	,192	12	,851
Gönderim Ön-Son Ortalama	13	,05128	,50637	,365	12	,721

yönde anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir. DKYY, öğrencilerin bağdaşıklıklarını geliştirmede etkili olmamıştır.

**Dördüncü Soru:** DKYY, Türk soylu lisans öğrencilerinin yazılı anlatım tutum ve kaygı düzeylerini geliştirmede etkili midir?

Bu sorunun cevabını bulmak için öncelikle yazılı anlatım tutum ve kaygı ortalama farklarının normallik dağılım analizi yapılmış ve verilerin normal dağılmadığı belirlenmiştir. Ortalama farkları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için non-parametrik testlerden Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi yapılmış ve sonuçları Tablo 6'da paylaşılmıştır:

**Tablo 6.** Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi

İlgi Test	Ön-Son	n	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	z	P
Negatif Sıralar		5	4,80	24,00	-1,509	,131
Pozitif Sıralar		8	8,38	67,00		
Eşit Sıralar		0				
Toplam		13				

#### Yazım Noktalama

<b>Ögeleri</b>	<b>Ön-</b>				
<b>Son Test</b>					
Negatif Sıralar	1	8,00	8,00	-1,725	0,84
Pozitif Sıralar	8	4,63	37,00		
Eşit Sıralar	4				
Toplam	13				

<b>Yazma</b>	<b>Ön</b>				
<b>Becerisi</b>	<b>Son Test</b>				
Negatif Sıralar	7	6,29	44,00	-1,05	,916
Pozitif Sıralar	6	7,83	47,00		
Eşit Sıralar	0				
Toplam	13				

<b>Kayı</b>	<b>Ön</b>	<b>Son</b>			
<b>Test</b>					
Negatif Sıralar	4	4,00	16,0	-1,181	,238
Pozitif Sıralar	6	6,50	39,00		
Eşit Sıralar	3				
Toplam	13				

<b>Toplam</b>	<b>Ön</b>				
<b>Son Test</b>					
Negatif Sıralar	4	6,75	27,00	-,940	,346
Pozitif Sıralar	8	6,38	51,00		
Eşit Sıralar	1				
Toplam	13				

Öğrencilerin ön-test ve son-test puanları arasında, son-test puanlarının lehine anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $Z = -0,940$ ;  $p > .05$ ). Yazılı anlatım ve tutum ölçeğinin alt kategorilerine bakıldığında; yazma ilgisi ön test ortalamasının 3,39; son test ortalamasının ise 3,75; yazım noktalama ön test ortalamasının 3,46 son test ortalamasının ise 3,75; yazma becerisi ön test ortalamasının 2,92; son test ortalamasının ise 3,03 olduğu belirlenmiştir. Bu durumda DKYY'nin öğrencilerin yazma ilgisi, yazım noktalama ve yazma becerilerinde anlamlı olmasa da gelişme sağladığı söylenebilir. DKYY kaygı ve tutum alt bileşenleri için olumlu ya da olumsuz yönde anlamlı bir farklılık sağlamamıştır.

## Sonuç ve Tartışma

Yabancı dilde yazma becerisi öğrencilerin genel olarak zorlandıkları bir alandır (Azizoğlu, Tolaman ve Tulumcu, 2019; Çakır, 2010; Karatay ve Kartallıoğlu, 2016). Bu zorluklar öğrencilerin kendi bilişsel ve dil öğrenmede gösterdiği çaba ile ilişkili ya da bireysel faktörler ile ilgili olmanın yanı sıra öğretim sürecindeki diğer unsurlardan da kaynaklanabilmektedir. Bu da öğrencilerin yazma becerisine karşı olumsuz bir tutum geliştirmelerine, yüksek kaygı duymalarına neden olmaktadır (Akbulut, 2016; Güneyli ve Gökçebağ, 2018; Maden, Dincel, Maden, 2015; Yoğurtçu ve Yoğurtçu, 2013).

Yabancı dilde yazma becerisinin hem bilgi birikimi hem de hedef dilde dilbilgisel yapı ve sözcük dağarcığının gelişmiş olmasını gerektirmesi öğrencileri baş etmek zorunda oldukları bir duruma sokmaktadır. Yazılı anlatım ifadelerinin bir anlam birliği sağlaması; cümle ve paragraflar arasında uygun geçişler yapabilme yani kısaca bağdaşık bir metin üretebilme hedef dilde hem söz varlığı hem de yetkin bir dilbilgisel yapı gerektirmektedir. Alanyazında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazılı anlatımlarında kullandıkları bağdaşıklık öğelerinin incelendiği çalışmalarda genellikle en fazla gönderim (Balcı ve Melanlıoğlu, 2016; Ercan Güven ve Akpınar, 2020; Kara ve Kutlu, 2016) ve bağlama öğelerinin (Aramak, 2016; Ercan Güven ve Akpınar, 2020; Kara ve Kutlu, 2016; Öztürk ve Alan, 2020); en az ise değiştirim (Karakoç Öztürk ve Dağıstanlıoğlu, 2018; Kara ve Kutlu, 2016; Öztürk ve Alan, 2020) ögesinin kullanıldığı görölmektedir. Bu çalışmada Türk soylu öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki bağdaşıklık öğelerinin gönderim ve bağlama öğeleri ile sınırlandırılması da alanyazındaki araştırma sonuçlarıyla benzer sebeplerden kaynaklanmaktadır. Çalışmada en çok kullanılan gönderim öğelerinin sırasıyla şahıs zamiri (%22, 88), karşılaştırma (19, 36), işaret zamiri (%17,6), işaret sıfatı (9,68) ve dönüşlülük zamiri (7,04) olduğu görölmektedir. Öğrencilerin en az kullandıkları gönderim ögesi ise ilgi zamiridir (%0, 88). Bu sonuçlar Balcı ve Melanlıoğlu'nun (2016) çalışmasıyla benzerlik göstermektedir. Çalışmanın diğer bir bulgusu DKYY, öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki bağdaşıklık öğelerini geliştirmede anlamlı bir fark yaratmamış olmasıdır. İncelemeler doğrultusunda Türk soylu lisans öğrencilerinin yazılı anlatımlarında sırasıyla en çok kullandıkları bağlama öğelerinin ekleyiciler (%53, 19), sebep-sonuç (%11,06), zıtlık/beraberlik (%8,93) ve ayırt edicilik (%8,08) bildirenler olduğu görölmektedir. Öğrencilerin en az kullandıkları bağlama öğelerinin ise sırasıyla varsayım (%0) dışında açıklama (%1, 27), örnekleme/sıralama (%1, 70) ve koşul (%2,55) bildiren bağlama öğeleri olduğu belirlenmiştir.

Alanyazında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin farklı düzeylerde yazma kaygılarına sahip olduğunu (Barış ve şen, 2019; Güneyli ve Gökçebağ, 2018; İşcan, 2015; Maden, Dincel ve Maden, 2015; Tunçel, 2014; Yoğurtçu ve Yoğurtçu, 2013) ve yazma tutumlarının (Akbulut, 2016) düşük olduğunu belirten çalışmalar mevcuttur. Bu çalışmada DKYY'nin öğrencilerin yazma ilgisi, yazım noktalama ve yazma becerilerinde anlamlı bir farklılığa sebep olmasa da gelişme sağladığı görölmüştür ancak aynı yöntem kaygı ve tutum alt bileşenleri için olumlu ya da olumsuz yönde anlamlı bir farklılık sağlamamıştır. Karatay, İpek ve Karabuğa'nın (2018) yaptığı çalışmada DKYY öğrencilerin yazılı anlatımlarını buluş, planlama ve anlatım becerileri açasından anlamlı bir şekilde geliştirmiştir.

Alanyazında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma becerilerini bağdaşıklık, tutarlık açasından; yazılı anlatım tutum ve kaygıları açasından ayrı ayrı inceleyen çalışmalar mevcuttur. DKYY'nin kullanılarak yazma becerilerinin geliştirilmesi de yapılan çalışmalar arasındadır. Bu çalışmada diğer çalışmalardan farklı olarak DKYY'nin Türk soylu lisans öğrencilerinin yazılı anlatımlarındaki bağdaşıklık ve yazılı anlatım tutum, kaygıları üzerindeki etkileri uzaktan eğitim aracılığıyla teknoloji desteğiyle incelenmiştir. Öğrencilerin lisans düzeyinde olmaları ve akademik başarılarının hâlihazırda

iyi sayılabilecek bir düzeyde olması yazma becerisi ön test puan ortalamalarından öngörülebilir. Uygulama sonrasındaki son test puan ortalamaları DKYY'nin öğrencilerin yazma becerileri, yazım-noktalama ve yazma ilgilerinde -anamlı fark oluşturacak derecede bir gelişme sağlansa da- olumlu yönde etkilediğini düşündürmektedir. Öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki bağdaşıklık öğelerini kullanma durumları da alanyazındaki çalışmalarla benzer sonuçlar ortaya çıkarmıştır. Bu konuda yapılacak çalışmalarda metinsel bir bütünlük sağlanması adına bağdaşıklığı geliştirici yöntem ve tekniklerle yazılı anlatım ifadeleri güçlendirilebilir. Uygulama süresi uzatılarak ve yüz yüze eğitimle farklı yöntem ve teknikler kullanılarak yazmaya olan kaygı azaltılabilir. Yazma, dil öğreniminin gelişimine paralel olarak kendiliğinden gelişen değil pratiğe ve sürece dayalı olarak temellendirildiğinde gelişim hızı artırılabilir bir beceridir. Bu nedenle özellikle Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde hem iletişimsellik hem de akademik başarı açısından dikkatle üzerinde durulması gereken bir beceri olduğu unutulmamalıdır.

### Kaynakça

- Akbulut, S. (2016). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazmaya yönelik tutum ve kaygıları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Aksan, D. (2007) *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim*, Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Altunkaya, F. (1987). *Cohesion in Turkish a survey of cohesive devices in prose literature*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aramak, K. (2016). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde bağdaşıklık araçlarının kullanım düzeyi üzerine bir araştırma* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Azizoğlu, N. İ., Tolaman, T. D., ve Tulumcu, F. İ. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akademik yazma becerisi: karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 2(1), 7-22.
- Balcı, M. ve Melanlıoğlu, D. (2016). Yabancı öğrencilerin Türkçe yazma becerilerinin bağdaşıklık ölçütleri bağlamında değerlendirilmesi. *Akademik Araştırmalar Dergisi*, 67, 115-128.
- Barış, H., ve Şen, Ü. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma kaygısı. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 4(2), 73-99.
- Bulut, F. (2018). 'Metinlerarasılık' kavramının kuramsal çerçevesi. *Edebi Eleştiri Dergisi*, 2(1), 1-19. <https://doi.org/10.31465/eeder.397704>.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Cheng, Y., Horwitz, E.K., ve Schallert, D., L. (1999). Language anxiety: differentiating writing and speaking components. *Language Learning* 49(3), 417-446.
- Coşkun, E. (2005). *İlköğretim öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarında bağdaşıklık*. Tutarlılık ve Metin Elementleri [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çakır, İ. (2010). Yazma becerisinin kazanılması yabancı dil öğretiminde neden zordur? *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 1(28), 1-12.

- De Beaugrande, A., ve Dressler, W. (1981) (digitally reformatted 2002). *Introduction to text linguistics*, Longman.
- Ercan Güven, A. N., ve Akpınar, ř. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin bağdaşıklık araçlarını kullanma düzeyinin değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi* (43), 273-300. <https://doi.org/10.21497/sefad.756090>
- Gould, J. S., ve Gould, E. J. (1999). *Four square writing method: a unique approach to teaching basic writing skills for grades 7-9*. Teaching & Learning Company
- Günay, D. (2007). *Metin bilgisi*. Multilingual Yayınları.
- Güneylı, A., ve Gökçebağ, D. (2018). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Kıbrışlı Rumların kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Journal of Turkish Studies*, 13/4, 669-683. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12757>.
- Halliday, M. A., ve Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*, Longman.
- Hirik, S. (2020). Türkçede bağdaşıklık ve bağdaşıklık unsurları: Kürk Mantolu Madonna incelemesi. *Neşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 10(1), 221-238.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., ve Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132. <https://doi.org/10.2307/327317>
- İlhan, H., ve Tutkun, Ö. F. (2020). Yabancı dil öğrenmede yazma kaygısının nedenleri, etkileri ve baş etme yolları. *Researcher*, 8 (3), 62-79.
- İşcan, A. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma kaygısı üzerine bir inceleme (Ürdün Üniversitesi Örneği). *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 14, 135-152.
- Kara, M., ve Kutlu, A. (2016). Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazılı anlatım metnindeki bağdaşıklık görünümleri. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 5(15), 47-62.
- 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.
- Karakoç Öztürk, B., ve Dağistanlıoğlu, E., B. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazdıkları öyküleyici metinlerin bağdaşıklık görünümlerinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 332-354.
- Karatay, H. (2010). Bağdaşıklık araçlarını kullanma düzeyi ile tutarlı metin yazma arasındaki ilişki. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(13), 373, 385.
- Karatay, H. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yazma eğitimi. Karatay, H. (Ed.). *Türkçenin yabancı dil olarak eğitimi el kitabı* içinde (411-471). Pegem Akademi.
- Karatay, H., İpek, O., ve Karabuğa, H. (2018). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dört kare yazma yöntemi: B2 düzeyi üzerine bir eylem araştırması. *Turkish Studies Educational Sciences*, 13(19), 1101-1123.
- Karatay, H., ve Kartallıoğlu, N. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenme tutumu ile dil becerileri edimi arasındaki ilişki. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(4), 203-214. <https://doi.org/10.11616/basbed.vi.455421>
- Kılıç, V. (2007). Textual properties. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 1 (1), 264-275



- Maden, S., Dincel, Ö., ve Maden, A. (2015). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma kaygıları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 4(2), 748-769, <https://doi.org/10.7884/teke.488>
- Matsuda, P., K., ve Silva, T. (2019). Writing. Schmitt, N., Rodgers, P., H., M. (Ed.). *An introduction to applied linguistic* içinde (ss. 279-293). Routledge
- Onursal, İ. (2003), Türkçe metinlerde bağdaşıklık ve tutarlılık. Kıran, A., Korkut, E., ve Ağildere, S. (Ed.). *Günümüz Dilbilim Çalışmaları* içinde (ss, 121-132) Multilingual Yayınları.
- Otan, D., ve Otan, O. (2014). The role of lexical cohesion to obtain textual coherence. *International Journal of Language Academy*, 2(1), 41-54.
- Özçelik, N. (2020). Yabancı dil öğretimi/öğreniminde yazma becerisi edinimi. Çeçen, S., Karacagil, Z., Tiro, A., O. (Ed.). *Current Debates on Social Sciences 5 Human Studies* içinde, Bilgin Kültür Sanat Yayınları.
- Özdemir, E. (2013). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma kaygılarının kaynakları [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Öztürk, J., ve Alan, Y. (2020). Yabancı öğrencilerin bağdaşıklık araçlarını kullanma düzeylerinde 4+1 planlı yazma ve değerlendirme modelinin etkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 9(1), 293-315.
- Özyürek, R. (2009). Türk devlet ve topluluklarından Türkiye üniversitelerine gelen Türk soylu yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenimlerinde karşılaştıkları sorunlar. *Turkish Studies*, 4(3), 1819-1862.
- Raimes, A. (1983). *Techniques in teaching writing*. Oxford University Press.
- Shi, H. (1993). *The relation between freshman writing coherence and cohesion, functional roles, and cognitive strategies* [Unpublished doctoral dissertation]. Indiana University of Pennsylvania, Pennsylvania, USA.
- Süğümlü, Ü., ve Çinpolat, E. (2023). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin Türkçe öğrenme kaygıları ve tutumları ile özerk öğrenme becerileri: açımlayıcı sıralı desen çalışması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* (58), 2859-2878. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1331838>
- Tay, İ., ve Doğan Kahtalı, B. (2023). Türkçeyi Suriye Güvenli Bölge'de yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma kaygı, tutum ve öz yeterliklerinin çeşitli değişkenlere göre belirlenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 1627-1650. <https://doi.org/10.17679/inuefd.1393410>.
- Tunçel, H. (2014). Yabancı dil olarak Türkçeye yönelik kaygı ve kaygının yabancı dil başarısına etkisi. *Journal of Turkish Studies*, 9 (5), 1987-2003.
- Turan, Ü. D., Zeyrek, D., ve Bozşahin, C. (2012). Söylem ve bağdaşıklık ilişkileri. *Dilbilim Araştırmaları*, 2, 41-65.
- Witte, S., P., ve Faigley, L. (1981). Coherence, cohesion, and writing quality. *College Composition and Communication*, 32 (2), 189-204.
- Yağcıoğlu, S. (1999). Gazete köşe yazılarında eşdizimsel örüntüleme ve ideoloji. *Dilbilim Araştırmaları*, 55-64.

Yılmaz, E. (2021). Metinsellik ile yazınsallık kavramı ve Hasan Ali Toptaş'ın Bir Dünyanın Akşam Resmi öyküsünün metinsellik ile yazınsallık bağlamında incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 10(4), 1371-1392

Yoğurtçu, K., ve Yoğurtçu, G. (2013). Yabancı dil olarak Türkçenin öğreniminde kaygının akademik başarıya etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (11), 1115-1158. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.420>

<https://sozluk.gov.tr/>

## Ek-1 Dört Kare Yöntemi Önerilen Bağlaç Listesi (Karatay, İpek, Karabuğa, 2018)

1. KARE	2. KARE	3.KARE	4.KARE
Öncelikle	Ayrıca	2.kare ile aynı ifadeler kullanılabilir	
İlk olarak	Diğer bir yandan	Üçüncü olarak	Görüldüğü gibi
En önce	Öte yandan	Üçüncüsü	Anlaşıldığı üzere/gibi
Her şeyden önce	Hem de	Dördüncü olarak	Yukarıda anlatıldığı gibi
Evvela	Dahi	Son olarak	Yukarıda anlatılanlardan hareketle
Önce	Bununla birlikte	En sonunda	Özetle/neticede
İlk zamanlar	Bununla beraber		En nihayetinde
Başlangıçta	Ayrıyeten		Velhasıl
İlk iş olarak	Üstelik		Netice olarak
İlkin	Yanı sıra		Sonuçta
Öncelikli olarak	Ek olarak		Sonuç olarak
İlk başlarda	Bir de		Özetlersek
Başta	Bundan başka		Bunları özetleyecek olursak
	Buna ek olarak		Buna binaen
	İlaveten		Bundan dolayı
	İlave olarak		Tüm bunlara bağlı olarak
	Dahası		Tüm bunlardan dolayı
	Bunun ötesinde		Tüm bunları hesaba katarak
	İkinci olarak		Her şeyi hesaba katarsak
	İkincisi		Bütün olarak değerlendirildiğinde
			Kısaca
			Böylelikle
			Buna mukabil
			Tüm bunlardan hareketle
			Bu suretle